



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra biologie

Bakalářská práce

Zvíře jako dětský terapeut

Vypracovala: Olga Taušnerová
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s využitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. dubna 2014

.....

„Teprve láska ke všemu živému udělala z člověka lidskou bytost“ (Albrecht Schweitzer).

Děkuji panu Mgr. J. Vaňkovi za cenné odborné rady a za čas, který mi věnoval při konzultacích. Za ochotu a spolupráci dále děkuji vedení a kolektivu Domu dětí a mládeže Sova. V neposlední řadě patří poděkování všem účastníkům animoterapie, na jejichž základě mohla vzniknout tato práce.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na inovaci stávajícího třídního vzdělávacího plánu ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je seznámit čtenáře s animoterapií jako s plnohodnotnou terapií a poukázat na její dopady v praxi u dětí předškolního věku s individuálním přístupem.

V následujících řádcích budu popisovat animoterapii na základě teoretických a praktických aspektů. Zaměření bude převážně na přístupy, metody a výsledné efekty animoterapeutů při práci s dětmi se speciálně upraveným vzdělávacím programem.

První kapitola teoretické části je zaměřena na objasnění klíčových pojmů z oblasti předškolního věku dítěte. Popisují strukturu a dynamiku osobnosti, teorii citové vazby a psychosociální i emoční vývoj předškolních dětí. Ve druhé části popisují formy animoterapie, a to především se zaměřením na hipoterapii a canisterapii.

Metodologická část obsahuje kvalitativní strategii výzkumu, seznamují čtenáře s charakteristikou třídy a vzdělávacím programem včetně organizace a podmínek pro vzdělání v naší mateřské škole.

Praktická část je zaměřená na nalezení specifických přístupů a metod animoterapeutů. Provedla jsem polostrukturované rozhovory s terapeuti, dětmi i jejich rodiči. Jsou zde popsány i činnosti z přímé skupinové, frontální i individuální animoterapie.

V závěru práce jsem shrnula, jaké metody jsou při této terapii žádoucí a k jakému rozvoji došlo u dětí při celoročním zařazování této ojedinělé metody.

Klíčová slova

předškolní období, citová vazba, gender, zakotvená teorie, animoterapie

Annotation

This thesis is focused on upgrading of an existing education plan in specifically a classroom for children with special educational needs. The aim is to familiarize the reader with animotherapy as a full-fledged therapy and demonstrate its impact in practice in preschool children with an individual approach.

This thesis will describe animotherapy based on theoretical and practical aspects. The focus will be mainly on the approaches, methods and resulting effects of animotherapists when working with children with a special educational program.

The first chapter of the theoretical part is focused on clarifying key concepts in preschool children. It describes the structure and the dynamics of personality theory of attachment and psychosocial as well as emotional development of preschool children. The second part describes the format of animotherapy mainly focusing on canine therapy and hippotherapy.

The methodological section contains qualitative research strategy, introduces readers to the characteristics of class and education program including the organization and conditions for education in our kindergarten.

The practical part is focused on finding specific approaches and methods of animotherapists. I conducted semi-structured interviews with therapists, children and their parents. They also describe the activities of Direct Group, frontal and individual animotherapy.

The conclusion, summarizes what methods used in this therapy are desirable and process of development of children in full-year inclusion using this unique method.

Key words

preschool years, emotional bond, the gender, grounded theory, animotherapy

Obsah

1 Úvod.....	1
<i>I. Teoretická část</i>	2
2 Dítě předškolního věku	3
2.1 Psychosociální vývoj.....	3
2.2 Vývoj genderové identity	5
2.3 Emoční vývoj	6
2.4 Socializace.....	8
2.5 Dynamika osobnosti	9
2.5.1 Psychoanalytické pojetí dynamiky osobnosti.....	9
2.5.2 Rozdělení psychické energie	9
2.6 Teorie citové vazby	11
2.7 Teorie kognitivního vývoje	13
2.8 Stadia morálního usuzování L. Kohlberga	13
3 Animoterapie	15
3.1 Historie	15
3.2 Návštěvní programy	15
3.3 Animoterapeutické přístupy	17
4 Canisterapie	18
4.1 Metoda canisterapie.....	18
4.2 Pes vhodný pro canisterapii.....	19
5 Hipoterapie	21
5.1 Pedagogicko psychologické ježdění.....	21
5.1.1 Metodické poznámky	22
5.1.2 Ovlivnění osobnosti.....	22
5.2 Vztah z hlediska vývojové psychologie	22
5.3 Výběr vhodného koně	23
6 Další druhy animoterapie	25
6.1 Terapie za pomoci malých zvířat	25
6.2 Terapie za pomoci hospodářských zvířat	25
<i>II. Metodologická část</i>	26
7 Rámcové cíle třídního vzdělávacího programu.....	27

8 Celoroční třídní vzdělávací program „ Se zvířátky do pohádky“	28
8.1 Charakteristika třídy	30
8.2 Podmínky pro vzdělání podle RVP PV	31
8.3 Organizace vzdělávání dle RVP PV.....	32
9 Kvalitativní výzkum	33
9.1 Zakotvená teorie (grounded theory).....	33
<i>III. Praktická část</i>	35
10 Cíl výzkumného šetření.....	36
10.1 Výzkumné otázky.....	36
10.2. Rozhovor	36
10.3 Pozorování.....	39
10.3.1 Terapeutické aktivity při canisterapii	39
10.3.2 Terapeutické aktivity při hipoterapii	41
11 Shrnutí léčebného působení animoterapie.....	43
12 Diskuse	45
13 Závěr.....	46
14 Seznam použité literatury	47
15 Seznam použitých zkratk.....	49
16 Seznam příloh.....	50

1 Úvod

„Zvířata obdařují významem každou sféru našeho žití. Naši zvířecí společníci, kteří vyvádějí na světlo naše nejpříjemnější a nejryzejší já - jsou výjimečnými odhadci charakteru, jiná vystupují v roli strážců a průvodců, v říši léčení jednají jako opraváři duší“ (Susan Ch. McElroyová).

Animoterapie je oborem, který se stále a rychle rozvíjí. Proniká do dalších oblastí praxe. Zájem o tuto terapii roste i mezi lékaři, pedagogy a dalšími odborníky. Zaměřuje se nejen na jednotlivé činnosti a prožitky, ale také na osobnost jako integrovaný celek.

Středem hlavního zájmu v bakalářské práci je terapie s předškolními dětmi se speciálně vzdělávacím programem. Převážně se zaměřuji na využití terapeutických metod v hipoterapii a canisterapii. Je prokázáno, že kontakt, ať už se psem nebo koněm, je výbornou formou doplňkové léčby, nebo terapie pro široký okruh jedinců z řad dětí každého věku, ale i dospělých.

K výběru tohoto tématu mě vedla má dvacetiletá volnočasová činnost v jezdeckém oddíle, kterou jsem propojila i se svou pedagogickou působností v mateřské škole. Vztah mezi zvířaty a dětmi může utvářet zdravé vazby a vztahy s ostatními. V neposlední řadě dokážou děti znovu nalézt harmonii a souznění s přírodou, jež se z každodenního běhu života vytrácí.

Zpracování tohoto tématu mě přivedlo k závěru, že i do budoucna bych se v této problematice chtěla dál vzdělávat a čerpat další vhodné náměty pro svou práci.

I. Teoretická část

2 Dítě předškolního věku

„Děti se mění a vyrůstají postupně. Nejsou jako housenka měnící se před očima v motýla. Proměna dítěte do předškolního věku s sebou nese zrození zázračné kvality. Vyjadřují se činnostmi a to samé vyžadují i od nás“ (Leachová, 1995).

Toto období začíná kolem 3 roku do 6-7 let, konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.

Dítětem předškolního věku se nestane k určitému datu, ani při oslavě narozenin. Předškolák se z něj stává, když přestane být vzpurné, vrtošivé, začne-li být ochotné spolupracovat a stává se opravdovou lidskou bytostí (Leachová, 1995).

Ačkoliv děti předškolního věku dosud reagují na své pocity a jsou stále schopné propuknout v pláč nebo se vztekat, naučily se už dobře myslet a mluvit. Konečně se tedy můžeme rozumně domluvit, umí naslouchat tomu, co říkáme. Velká překážka v dorozumívání se konečně prolomila a z dítěte se stává „skutečná osobnost“.

Získává mnoho zkušeností a osvojuje si sociální dovednosti. Cítí se schopnější uspořádat si svůj svět i sebe v něm. Tím, že užívá pestrou směsici toho, co se naučilo, mísí to ve své mysli vytvářením a přetvářením různých vzorců myšlení, začíná si pamatovat. Využívá toho, co se naučilo včera, k tomu, co dělá dnes, a těší se na zítřek.

Pozoruje dospělé osoby, které jsou mu blízké, nebo ty, jež podnítky jeho představivost, a snaží se pochopit vzájemné chování a sociální role. Je plně připraveno učit se společenskému chování.

Žádné životní období nemá na člověka takový vliv jako to, co prožije do svých šesti nebo sedmi let, a to v jakékoli oblasti, především ovšem v oblasti duševní (Vágnerová, 2005).

2.1 Psychosociální vývoj

Předškolní věk je významným obdobím pro rozvoj dětského sebepojetí. Zkušenost s osamostatňováním a prosazováním vlastní osoby může být různorodá, často zahrnuje jak pozitivní, tak negativní zážitky. Její korektivní vliv na rozvoj sebepojetí je vázán na způsob interpretace získaných zkušeností, závisí tudíž na aktuálním způsobu uvažování, ale je spojen i s citovým prožíváním (Vágnerová, 2005).

Podle Leachové (1995) předškolní dítě o sobě uvažuje a činí tak způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni:

- Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost.
- Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků vlastní bytosti je v předškolním věku těžko dosažitelné.
- Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoliv, může získat jakoukoliv schopnost či vlastnost jinak zcela nedosažitelnou.

Vázanost na zjevné znaky se projevuje i ve vztahu k sobě. Předškolní děti do svého sebepjetí zahrnují hlavně pozorovatelné charakteristiky zevnějšku, tělesných i psychických kompetencí, ale i psychické vlastnosti

Sebepjetí je i na další vlastnosti a kompetence, dítě se definuje různým způsobem např. „jsem chytrý, hodný, umím jezdit na tříkolce.“ Předškolní děti do svého sebepjetí zahrnují čím dál víc schopností a dovedností demonstrujících jejich samostatnost a vývojový pokrok, využijí každé příležitosti, aby ukázaly, co dovedou. Jejich sebepjetí ovlivňuje skutečnost, že ještě nechápu trvalost některých osobnostních vlastností, zejména pokud jejich projev není viditelný.

Aktuální sebehodnocení je typické důrazem na vývoj, na projevy, které potvrzují, že dítě umí víc než dřív. Např.: „Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Teď jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a všechno umím.“ Předškolní děti se nedovedou hodnotit realisticky, mají tendenci se přeceňovat a nadhodnocovat své kompetence. Jsou přesvědčeny, že se jim všechno povede, a pokud by to nakonec dopadlo jinak, věří, že budou úspěšné příště. Mechanismus nereálného optimismu slouží jako zdroj osobní rovnováhy a jistoty. Tímto způsobem se uplatňují jejich přání.

Dětské sebepjetí je vzhledem k citové a rozumové nezralosti předškolního věku stále závislé na hodnocení jiných osob, zejména rodičů. Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak, jak je mu prezentován.

Identifikace s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje sebevědomí dítěte. Zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by mělo, nebo naopak nemělo mít.

Sebehodnocení je zejména ve starším předškolním věku ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky, kteří jsou pro předškoláka významnou referenční skupinou. Dítě se s nimi srovnává, rádo by bylo jako oni, představují pro ně důležité kritérium. Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny role, které má. V této době nabývají na významu především ty, které přesahují rámec rodiny a vymezují jeho pozici v jiném sociálním prostředí např. role žáka mateřské školy nebo kamaráda, příslušníka dětské skupiny (Vágnerová, 2005).

2.2 Vývoj genderové identity

Nakonečný (1995) ve své literatuře uvádí, že předškolní děti zpracovávají veškeré zkušenosti s genderem na úrovni svého myšlení a v této podobě je zabudovávají do svého sebepojetí. Rozvíjí se obecné porozumění obsahu genderových stereotypů i individuálně specifické chápání genderu jako součásti vlastní identity.

Ve třech letech děti rozumí významu genderu jako diferenciacímu kritériu i pravidlům, které s ním souvisejí. Ale ještě si neuvědomují, že pohlaví je trvalým znakem jejich osobnosti.

Ve čtyřech letech dochází k uvědomění genderové stálosti, stability tohoto znaku v čase. Děti už vědí, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem, že se nikdy nezmění. V pěti letech pochopí genderovou konstantnost. Uvědomí si, že jejich genderová identita zůstává stejná, i když se dostávají do různých situací – např. když by se za někoho přestrojily. Výsledkem interakce biologických a sociálních vlivů mají chlapci a dívky rozdílné prožívání. Chlapci se chovají asertivněji až agresivněji, projevují více tělesné aktivity, mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivováni k průzkumné aktivitě. Dívky bývají méně průbojné, submisivnější, konformnější, emotivnější i bážlivější, snáze se u nich rozvíjí schopnost sebekontroly.

Rozvoj genderově typických projevů ovlivňuje sociální učení, které může mít charakter podmiňování: rodičovské postoje a očekávání posilují chování určitého typu. Dítě je za něj pozitivně hodnoceno, a proto si jej spíše osvojí. Důležité je i učení nápodobou: děti napodobují takové projevy chování, které vidí u rodičů. Rozdílné chování obou rodičů a odlišnost výchovného přístupu k chlapcům a dívkám přispívá k diferenciaci genderově typických projevů i sebepojetí.

Otcové se k dětem různého pohlaví chovají odlišně, výraznějším způsobem stimulují chlapce. Identifikace se syny vede k větší podpoře aktivit chápaných jako typicky mužských a k důrazu na sdílení mužské identity.

Mateřské chování se liší méně, i když se matky chovají jinak k synům a k dcerám, oceňují u nich jiné projevy a mají na ně odlišné požadavky. Matky podporují chlapce v jejich aktivitě a osamostatňování, synové od nich dostávají více příkazů bez dalšího vysvětlení nebo zdůvodnění, bývají i více kontrolováni. Své dcery naopak vedou k sociální citlivosti, k vnímání emočních projevů jiných lidí, více s nimi o jejich chování i prožitcích diskutují.

Z toho vyplývá, že chlapci a dívky získávají odlišné informace, které vedou k jinému způsobu chápání genderu, k odlišnému sebehodnocení i budoucímu očekávání.

Svou vlastní interpretaci rozvoje genderové identity má *psychoanalytická teorie*. Podle ní musí děti v každém vývojovém stadiu řešit určitý konflikt mezi pudovými tendencemi a požadavky společnosti. Konflikt předškolního období, označeného jako *falické stadium*, je soustředěno na vlastní pohlaví. V této fázi děti dospívají natolik, že si uvědomují svou vlastní pohlavní příslušnost. Toto zjištění je vede k přání zaujmout pozici rodiče stejného pohlaví, stát se partnerem své matky či otce. Freud nazval tento konflikt podle postav z řeckých bájí *Oidipovským a Elektriňým komplexem*. Problém je za normálních okolností řešen potlačením touhy po rodiči opačného pohlaví a identifikací s rodičem téhož pohlaví. Dítě si své přání takto v zásadě splní, i když jen na symbolické úrovni: získá identitu toho, kým chce být. Freud zdůraznil souvislost této proměny s přijetím rodičovských morálních standardů. Zralost osobnosti, kterou potvrdí zvládnutí Oidipovského či Elektriňina komplexu, se projeví schopností regulace vlastního chování prostřednictvím superega, na základě přijatých norem (Nakonečný, 1995).

2.3 Emoční vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Jejich citové prožitky bývají intenzivní. Většina emočních prožitků je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či nespokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť, jež má implicitní charakter. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, svou nespokojenost dovedou vyjádřit jiným způsobem (Vágnerová, 2005).

Emoční prožívání předškolních dětí lze podle Vágnerové shrnout do několika bodů:

- Vztek a zlost nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky,

při kumulaci příkazů a zákazů, tj. tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.

- Některé projevy strachu bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvořit imaginární bytosti, různá strašidla apod.
- Typickým pozitivním emočním stavem je u předškoláka veselost, rozvíjí se smysl pro humor. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy, je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu. Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů.
- Předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, dokáže se na něco těšit.
- Děti chápou aktuální význam emocí, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení a s ním spojené uspokojení či neuspokojení. Ve 4-5 letech už dovedou své emoční zkušenosti a znalosti o citovém prožívání uplatnit i při odhadu budoucích citových prožitků.
- Orientace v základních emocích je pro děti tohoto věku snadná, ale porozumění komplexnějším emocím je obtížnější. Teprve 6leté děti pochopí, že se lidé mohou za určitých okolností cítit dobře i špatně.
- Začínají chápat příčiny emočních reakcí, uvědomují si, že určité situace obvykle vyvolávají stejné pocity. Často se zde uplatňuje mechanismus projekce, děti rozlišují jednotlivé události podle toho, jak by se v nich cítily ony samy. Budou přesvědčeny, že všichni lidé budou reagovat stejně.
- Rozvoj vztahové emoce. V sociálním kontextu se objevují city, jako je láska, sympatie a nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti. U dětí z bezpečného zázemí převažují pozitivní emoce a lepší porozumění. Děti, které potřebné jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně a ostatním lidem tak dobře nerozumějí.

Rodiče mohou děti naučit chápat význam různých citových prožitků, mohou jim pomoci k emočnímu porozumění svými reakcemi na dětské nálady i vysvětlením vlastních pocitů. Předškolní děti již obvykle mají dostatečně bohatý slovník pro označení emocí. Porozumění jednotlivých pojmů si mohou zlepšit v rozhovoru s dospělými, při čtení pohádek a vyprávění příběhů (Matějček, 2005).

2.4 Socializace

V předškolním věku dochází k další diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. Socializace probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Tento věk lze chápat jako období přípravy na život ve společnosti (Matějček 2005).

Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací.

Naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými i s vrstevníky. Pokud by si zafixovalo méně vhodné způsoby chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy, které budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřenému reagování.

I když rodinné prostředí stále zůstává privilegovaným zázemím, většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navázat nové vztahy. Rodiče ani jiní příbuzní nejsou jejich součástí.

Překročení hranice rodiny je možné pouze tehdy, pokud zde dítě získalo zkušenost jistoty a bezpečí. Pokud by ji z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet nové vztahy s cizími lidmi na úrovni vyžadující určitou emoční i sociální zralost. Signálem emoční a sociální nezralosti je setrvání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky (Matějček, 2005).

- Rodina jako soukromé prostředí, které je zdrojem jistoty a bezpečí.
- Vrstevníci jako rovnocenná skupina. Postupné začleňování mezi vrstevníky poskytuje užitečnou zkušenost, která přispívá k další diferenciaci vztahů a chování k dospělým i dětem. Dítě zde může uspokojit potřebu seberealizace i sebepotvrzení.
- Mateřská škola je první institucí, s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Dítě se zde musí přizpůsobit jejím požadavkům, a tak si osvojí další sociální dovednosti (Matějček, 2005).

2.5 Dynamika osobnosti

Jednou z vlastností osobnosti je její dynamika. Osobnost je pak nejčastěji definována jako celek duševního života člověka. Zároveň je osobnost tvořena dynamickými procesy. Lze do nich zahrnout motivy, potřeby, duševní děje a stavy¹.

Podle S. Feshbacha a B. Weinerja (1999) je dynamika definována jako síla produkující pohyb, přeneseně pak v psychologii osobnosti jako principy chování. Dynamika osobnosti propůjčuje jejím projevům psychologický smysl a uplatňují se v ní určité principy. Za prvé je to princip slasti, vyjadřující dvě základní tendence: 1. přiblížit se žádoucím objektům a mít z kontaktů příjemné pocity, 2. vyhnout se nežádoucím objektům a nemít nepříjemné pocity. Tyto dvě základní tendence, na nichž je dynamika chování založena, a která úzce souvisí s principem rovnováhy (nepříjemné pocity rovnováhu narušují, kdežto příjemné ji udržují a obnovují), mají zřejmě biologický smysl, kontrolují biologickou rovnováhu živých bytostí.

Život je tedy pln rozporů, které jsou odstraňovány. Kontrola chování se stává účinnější s vývojem poznání a zeslabuje se frustracemi a strádáním. Dosahování uspokojení je spojeno s určitými strategiemi a taktikami, v nichž se uplatňuje dosažená úroveň inteligence a osobní morálka - nápaditost, ohleduplnost, lstivost, obětavost¹.

2.5.1 Psychoanalytické pojetí dynamiky osobnosti

Dle Z. Freuda člověk představuje poměrně uzavřenou energetickou soustavu, ve které působí psychická energie. Psychická energie představuje tu část energie, která je investována do mentálních procesů. Psychickou energii vytvářejí metabolické procesy v organismu a jejím jediným skladištěm je Id. Podle Z. Freuda Id sjednocuje tělesnou a psychickou energii v jediný dynamický systém. Od této skutečnosti se odvíjí veškerá souhra mezi vnitřními složkami osobnosti¹.

2.5.2 Rozdělení psychické energie

Psychoanalytické pojetí osobnostní dynamiky vychází z předpokladu o omezeném množství psychické energie. Tato skutečnost se prolíná v psychodynamickém pojetí všech psychických procesů a složek osobnosti včetně Id, Ega a Superega.

Z. Freud postuloval, že psychická energie se nerovnoměrně rozděluje mezi dílčími složkami osobnosti. Proto Id, Ego a Superego soutěží o energetickou dominanci, a tudíž

¹ <http://pfyziollfup.upol.cz/>

vznikají konflikty. Zároveň určuje energetická dominance té které osobnostní složky povahu intrapsychických pochodů a také kvalitu interpersonálních vztahů člověka.

Id Freud nazval „temnou nepřístupnou část naší osobnosti“. Z hlubin nevědomí se Id domáhá okamžitého a úplného uspokojení svých tužeb. Je iracionální a řídí se **principem slasti**. Ve svém usilování o slast se Id nijak nestará o potřeby druhých lidí.

Někdy můžeme vidět Id v akci, když pozorujeme chování malého dítěte, kterého se matka snaží v samoobsluze uklidnit. Id získává uspokojení prostřednictvím primárního procesu, které působí na vědomé úrovni (Drapela, 2003).

Ego se podle Z. Freuda postupně diferencuje z Id a řídí se **principem reality**. Převádí požadavky id do praktických způsobů naplňování potřeb tak, že stanovuje povahu a vhodnou dobu uplatnění těchto požadavků. Ego je racionální, působí na vědomé úrovni, zvažuje činy a jejich následky a ukládá do předvědomí zapomenuté události a osobní zážitky, které si pak můžeme opět vybavit. Dobře rozvinuté ego je známkou zdravé osobnosti (Drapela, 2003).

Superego obsahuje omezení a zákazy ukládané dítěti v raném a v mladém věku rodiči a dalšími pro ně významnými dospělými. Také obsahuje chválu poskytovanou za dobré chování. Zákazy špatného chování by samy o sobě nevytvořily superego, pokud by nebyly jedincem zvnitřněny. Část superega je vědomá a sestává z vědomě zvnitřněných zákazů a pochval. Lze ho definovat jako moralizující sílu v osobnosti, založenou na **principu dokonalosti** (Drapela, 2003).

Id, Ego a Superego neustále soutěží o psychickou energii. To, kdo bude vládcem energie, určuje povahu, zralost a duševní vyrovnanost a zdraví konkrétní osoby. V tom smyslu Z. Freud modeluje tři hypotetické situace – silné Id, silné Ego a silné Superego.

Jedná se o dynamické kombinace se zcela specifickým dopadem pro osobnost a její psychosociální výraz:

- Pokud energie zůstane v moci Id, osobnost bude hédonistická, netolerantní, morálně zaostalá a v interpersonálních relacích primitivní.
- Energeticky silné Superego se vyznačuje snahou být dokonalý a nepřiměřeným kritizováním všeho, včetně sebe. Nedostatek reality a morální nepružnost

způsobují časté interpersonální a osobní problémy, mezi kterými je nejzávažnější vývoj neurotických problémů.

- Osobnost s dominujícím Ego se vyznačuje racionalitou, tolerancí, houževnatostí, cílevědomostí, optimizmem a přiměřenou kritičností, jak vůči jiným, tak vůči sobě¹.

2.6 Teorie citové vazby

Teorie citové vazby Johna Bowlbyho studuje citové přilnutí malého dítěte k matce a dalším blízkým osobám. Teorie byla formulována v roce 1969 a patří dnes mezi nejvlivnější ve vývojové psychologii.

Podle této teorie dochází k dětskému attachmentu působením vrozeného systému v mozku. Organizuje emoční a paměťové procesy k pečujícím osobám. Teorie spočívá v hledání fyzického a emočního uspokojení a ochrany před ohrožením².

John Bowlby (2010) zdůrazňuje tyto rysy:

1. Specifičnost – vazbové chování je zaměřeno na méně osob.
2. Trvání – trvá po dlouhou dobu, obvykle přetrvává po celý život.
3. Role emocí – souvisí s utvářením, udržováním nebo přerušením vztahů připoutání.
4. Ontogeneze – utváří se v prvních 9 měsících k pečující osobě.
5. Učení – podmiňování (odměny a tresty).
6. Utváření – v 1. roce utváření vazby přispívá prostá zpětná vazba.
7. Biologická funkce – existuje u všech savců a mnohdy přetrvá do dospělosti.

M. D. Ainsworthová, přímá následovnice Bowlbyho, experimentálně zkoumala různé typy připoutání, včetně jejich důsledků. Výzkum byl založen na sledování, jak děti ve věku dvanáct až osmnáct měsíců zvládají náročné situace. Ainsworthová konkrétně sledovala, jak dítě reaguje na odchod matky, na přítomnost cizí osoby a na návrat matky po čase odloučení. Překvapující je zjištění, že zvláště výmluvným ukazatelem je reakce na matčin návrat.

² <http://cs.wikipedia.org/wiki/>

Helus (2009) ve své literatuře uvádí, že Ainsworthová rozlišuje:

- Připoutání bezpečné a spolehlivé: Vzniká, když je matka dítěti plně dostupná. To znamená nejen, že je přítomna, ale že z ní dítě čerpá pocit bezpečí a jistoty. Potom je ve svém prostředí aktivní, objevuje a prozkoumává. Při odloučení matky a po jejím návratu rychle dítě navazuje opětovný kontakt a obnovuje svou jistotu.
- Připoutání úzkostné a vyhýbavé: Vzniká, když je matka dítěti někdy dostupná, jindy ale nedostupná. Ve fázi nedostupnosti myslí matka na své věci, problémy... tedy je pohlcena něčím jiným a dítě zůstává bez opory. Jindy se mu to snaží vynahradit zvýšeným přilnutím k němu. Dítě je tak znejišťováno. Při experimentu děti tohoto typu reagovaly na návrat matky odtažitě a s nedůvěrou. Obnova vzájemné pohody nastala až později.
- Úzkostné vzdorující připoutání: Vzniká, když se problém matčiny psychické nedostupnosti, uvedený u předchozího typu, stupňuje. Dítě si zvyká zápasit o dostupnost matky různými prostředky provokujícími její zájem – neklidem, vzdorovitostí, pláčem, dotěrností, ničením věcí... Děti tohoto typu v experimentu reagovaly po návratu matky vzdorovitostí, neutišitelným pláčem, jako by teprve nyní byly vyvedeny z konceptu.
- Dezorganizované připoutání: Vzniká v situacích opakované traumatizace dítěte zcela necitelnými zásahy do jeho života včetně zneužívání a týrání. Dítě tohoto typu připoutání vykazuje extrémní výkyvy ve svém vztahu k matce, charakterizované rozmanitými patologickými projevy.

Výzkumy potvrdily, že různé typy připoutání významně ovlivňují další vývoj dětí. Například děti označené jako bezpečně a spolehlivě připoutané vykazovaly po dvou letech věku zvýšený zájem o hry s předměty vyžadující vynalézavost. Lépe si věděly rady a pohotověji se obracely na dospělého, když si rady nevěděly. V mateřské škole se pak tyto děti častěji stávaly organizátory her, byly oblíbenější a zaujímaly vůdcovské pozice.

Zajímavé výsledky přinášejí i výzkumy orientované na připoutání k otci. Zde důležitou roli sehrává, jak často je otec s dítětem. Zpravidla se připoutání k otci vyvíjí později. Kromě toho vykazuje i některá specifika. Například, když si osmnáctiměsíční děti mohou vybrat, s kým si chtějí hrát, dávají častěji přednost otcům. Ale v situacích nebezpečí či nejistoty jednoznačně upřednostňují matku (Helus, 2009).

2.7 Teorie kognitivního vývoje

Kognitivní teorie podle Jeana Piageta obsahuje pět etap vývoje osobnosti podle poznávacích procesů a způsobů myšlení. Vyvíjí se v určitých stádiích, jejichž posloupnost je neměnná³.

1. Senzomotorická inteligence (narození – 2 roky) – člověk na základě vnímání poznává svět kolem sebe. Dítě si vytváří představu o okolním světě. Ke konci stadia začínají děti uchovávané obrazy a informace používat k řešení problému.
2. Předpojmové myšlení (2,5 – 4 roky) je to stadium konkrétních operací, vytváří se pojmová symbolika, dítě je schopné přemýšlet o vnějších událostech.
3. Názorné myšlení (4 – 8 let) – je schopno vyjádřit slovně pojmy. Ještě tolik nepoužívá logické operace. Učí se mluvit a přemýšlet o nepřítomných věcech a o budoucích a minulých událostech. Dítě je egocentrické, neumí si představit, jak věci vypadají z jiné perspektivy.
4. Konkrétní operace (8 – 12 let) – používá názorné myšlení a respektuje zákony logiky. Dokáže pochopit vztahy mezi jevy a přemýšlet o nich. Umí si lépe představit, jak věci vypadají z jiné perspektivy. Není ještě schopno abstrakce, ale v duchu dokáže manipulovat se symboly.
5. Formální operace (od 12 let) – dítě je schopné přemýšlet o pravděpodobnostech, nepravděpodobnostech, o spravedlnosti, budoucnosti a hodnotách. Je schopné přemýšlet o abstraktních vztazích.

2.8 Stadia morálního usuzování L. Kohlberga

Langmeier a Krejčíková (2006) uvádí ve své literatuře stadia morálního usuzování L. Kohlberga takto:

Předkonvenční morálka:

1. stadium – orientace na trest, dítě poslouchá příkazy, aby se vyhnulo potrestání,
2. stadium – orientace na odměnu – dítě se přizpůsobuje, aby získalo odměnu, jedná tak, aby se mu vrátilo, co poskytlo.

Konvenční morálka:

3. stadium – orientace být hodným dítětem – dítě se přizpůsobuje, aby se vyhnulo nesouhlasu ze strany druhých,

³ <http://www.studium-psychologie.cz/>

4. stadium – orientace na autoritu – dítě dodržuje zákony a sociální pravidla, aby se vyhnulo odsouzení ze strany autorit a vzniku vlastních pocitů viny, že nesplní svoji povinnost.

Postkonvenční morálka:

5. stadium – orientace na společenskou smlouvu – dítě jedná podle principů obecně uznávaných jako podstatné pro veřejné blaho, chce tak získat uznání od vrstevníků a tím i sebe samého,
6. stadium – orientace na univerzální etické principy – dítě jedná podle samostatně zvolených etických principů (spravedlnost, důstojnost, rovnost), aby zabránilo odsouzení sebe samého.

3 Animoterapie

„Potřeba a přání vlastnit zvíře přichází většinou z touhy po nalezení cesty k přírodě. Přilnutí člověka ke zvířeti je obdobou lidské potřeby vyjadřovat své pocity lásky a přátelství v nejčistším slova smyslu“ (Konrád Lorenz).

Animoterapeutické techniky se využívají v pedagogické i speciálně pedagogické praxi již nějaký čas. Jsou využívány pro široké spektrum veřejnosti, ať už se jedná o děti s postižením nebo bez něho, ze sociálně znevýhodněného prostředí atd. Základ je vystaven na kontaktu se zvířetem a jejich vzájemné pozitivní interakci (Isaacson, 2011).

3.1 Historie

Lidé od dávných dob využívali léčebnou symbiózu zvířat různým způsobem. Ve starověkých civilizacích se vyskytuje mnoho důkazů uctívání či společenského využití psů a koček. Starý Orient se mohl chlubit řadou záměrně vyšlechtěných psích plemen, využívaných výlučně pro společenské účely⁴.

O největší rozmach nového vědního oboru se dále zasloužily USA, kde se objevuje řada výzkumníků a jejich prací. Anglosaské země rozšiřují návštěvní programy v psychiatrických zařízeních, pro osamělé a nemocné osoby, cvičí se servisní psi pro postižené. V Kanadě se uplatňuje hlavně návštěvní program. Rozvoji oboru se postupně připojují další evropské země: Anglie, Švýcarsko, Rakousko, Dánsko, Holandsko, Česká republika, Polsko a Francie. Ostatní země Evropy jsou i přes vzrůstající zájem v začátcích⁴.

Výsledky animoterapeutických činností se prolínají do výzkumu lidského a zvířecího chování, všeobecné a speciální pedagogiky, psychologie, psychiatrie, sociologie, gerontologie a gerontopsychiatrie, výzkumu socializace, humánní a veterinární medicíny. U nás je obor v současnosti přednášen na Jihočeské univerzitě, Masarykově univerzitě, Karlově univerzitě (Nerandžič, 2006).

3.2 Návštěvní programy

Návštěvní programy mohou mít dvě formy. Buď přijde asistent se zvířetem do třídy či zahradu MŠ za dětmi (například canisterapie), nebo jdou děti s učitelkami navštívit zvířata a jejich opatrovníka mimo MŠ (například hipoterapie).

⁴ <http://www.svet-zvirat.cz/>

Výhodou návštěvního programu je možnost zvát (navštěvovat) v poměrně krátkých časových intervalech různé druhy zvířat, takže se děti za krátkou dobu seznámí s více druhy. Návštěvní program mohou realizovat odborní lektoři se zvířaty k tomu speciálně připravovanými (Roseová a Weissová, 1997).

Animoterapii členíme na všeobecnou aktivizaci za pomoci živých tvorů a na vzdělávání za pomoci zvířat. Pro všeobecnou aktivizaci jsou typické doteky, péče o zvíře, hra, procvičování paměti, vyprávění si o zvířeti apod. Často se používá u dětí v depresích, mentálně retardovaných, ve stresu, nemocnici atd. Při práci s dětmi, které se vyvíjejí bez větších odchylek, se častěji uplatňuje vyučování a vzdělávání za pomoci zvířat, které může mít tyto podoby: návštěvní programy, třídní nebo školní chovy, péče o volně žijící organismy, užitkový chov (Roseová a Weissová, 1997).

Dle Nerandžiče (2006) vede ke zlepšení následujících oblastí:

Mentální:

- udržuje lepší pozornost,
- podporuje a rozvíjí fantazii,
- podporuje komunikativnost a sblížení s okolím,
- rozvíjí slovní zásobu a nácvik správné výslovnosti,
- přináší pocit ochrany a jistoty,
- umožňuje relaxaci po hře nebo cvičení,
- pacient se učí respektovat přání a potřeby druhého jedince (spánek, odpočinek ...),
- zvyšuje sebejistotu.

Tělesné:

- nácvik a rozvoj hrubé i jemné motoriky,
- při péči o zvíře pacient zapomene na svůj problém,
- je zdrojem obohacení a zpestření života.

Smyslové:

- u nevidomých: snížení strachu a stresu v neznámém prostředí,
- u neslyšících: zvýšení nezávislosti, zvyšování soběstačnosti a sebedůvěry.

Psychologické:

- snižování pasivity, apatie a otupění,
- pomocná léčba při drogových závislostech,
- pomocná léčba u týraných a zneužívaných dětí.

3.3 Animoterapeutické přístupy

Rozdíly v terapii dětí a dospělých jsou odvozeny od charakteristik typických pro vývojová období dětství a dospívání. Tyto vývojové charakteristiky se projevují na úrovni emoční, kognitivní, behaviorální a na úrovni interpersonální. Pro dítě je významný kontext subjektivního prožívání dítěte a okolností jeho života, ale může mít podstatný vliv na vývoj. Ať je již zvolen kterýkoliv terapeutický přístup či metoda, terapeut by měl vždy brát v úvahu vývojový stupeň, na kterém se dítě v tu chvíli nachází. Samozřejmě je nutné brát v potaz věk fyzický a mentální (Huizinga, 2000).

4 Canisterapie

„Pes a člověk mohou vytvořit tak silný vztah proto, že dokážou vzájemně pochopit své citové reakce. Pes má možná větší radost ze života než my, a tento pocit z něj vyzařuje natolik silně, že se z něj těšíme i my lidé“ (Jeffrey Masson).

Canisterapie je metoda, při které se využívá kontaktu se psem. Má blahodárny vliv na psychomotorický vývoj jedinců zdravých, i těch se speciálními potřebami.

Pes se zde stává dobrým kamarádem, uspokojuje citové potřeby, pomáhá rozvíjet sociální vztahy. Některé z našich dětí těžko navazují oční kontakt a vnímají hlavně hmatem. Na psovi tak poznávají části těla, uvědomují si, že pes má příjemnou srst a hřeje, má dráčky, které jsou ostré, čenich, který je studený a vlhký, že pes dýchá, atd.

Prostřednictvím psa je rozvíjena jemná i hrubá motorika. Příkladem rozvíjení jemné motoriky je např. házení míčku, česání srsti, připínání vodítka. Pro rozvoj hrubé motoriky působí pes jako motivační prvek. Děti za ním lezou po čtyřech, společně cvičí, překonávají různé překážky, schovávají mu různé předměty.

Pes motivuje dítě i v oblasti řečové, oslovují psa jménem, opakují jednoduchá slova, dávají povely.

Velice osvědčené je i polohování. Dítě si ke psu lehne, vnímá jeho dech, tep a teplo. Tím dochází k uvolňování spastických svalů končetin (Velemínský, 2007).

4.1 Metoda canisterapie

Osoba, která ji přímo vykonává (canisasistent) předem seznámí klienta s průběhem služby a jejími možnými výstupy. Jedná o cíli a možnostech služby, o pozitivěch i možných negativěch. Má přehled v oboru sociálním a má částečně znalosti o diagnóze klienta. Osoba by měla být kvalifikovaná v oboru sociálním nebo zdravotním (minimálně v podobě kurzu). Dále pak je minimálně dvacet hodin proškolená přímo v oboru canisterapie a prošla dvaceti pěti hodinami praxe pod dohledem zkušeného canisasistenta. Zná velmi dobře svého terapeutického psa/psy a dovede pojmenovat jeho projevy a možnosti, které má plně pod kontrolou. Je důležité a nutné před samotnou terapií najít společný cíl⁵.

⁵ <http://www.elvahelp.estranky.cz/>

4.2 Pes vhodný pro canisterapii

Toto téma je stále debatované, není pravdivé tvrzení, že ke canisterapii je vhodný každý pes. Psa je nutno hodnotit z hlediska jeho povahových vlastností, socializace a výchovy, přičemž nelze opominout ani jednu z těchto tří podmínek⁶.

- Povahové rysy psa: lze odvodit od genetických predispozicí daného plemene. Nicméně je možné ovlivnit je vhodnou výchovou.
- Výchova psa: vhodnou výchovou lze psa vést k rozvíjení a formování pozitivních stránek jeho povahy a negativní potlačit a odstranit. Záleží na odborné způsobilosti majitele/chovatele psa, jeho přístupu k psovi a prostředí, ve kterém probíhá socializace psa. Je vhodné seznamovat psa s novými předměty, pomůckami, seznamovat ho s novým prostředím a situacemi - vše při zachování bezpečnosti psa; a konečně seznamovat ho s lidmi různého věku - pozor na přílišné mazlení a krmení. Základy výchovy štěněte se kladou mezi 8. a 16. týden věku.
- Socializace psa: předchází období imprintingu (vtiskávání) od 7. týdne věku a probíhá přímo u chovatele. Což znamená, že chovatel je zcela zodpovědný za správný vývoj štěněte a měl by mu věnovat náležitou pozornost a péči. Štěně se učí od ostatních psů ve smečce (od rodičů, sourozenců) návyky chování v určitých situacích (hry, krmení, vycházky) a hierarchii. Socializace je velmi důležité období ve vývoji štěněte. Je to období, ve kterém dochází k utváření osobnosti a chování psa (probíhá mezi 7-12 týdny věku) Socializace psa je možná i u starších jedinců, například při nákupu štěněte u nezodpovědného chovatele je nutná náprava chování psa. Ovšem výsledky už nemusí být takové jako u malého štěněte. V tomto období by se štěně mělo dostat do kontaktu s lidmi v nejvyšší možné míře. Odběr štěněte od chovatele, a především feny, by neměl být dříve než po 7. týdnu věku. Další vývoj a výchova je již na novém majiteli⁶.

Nelze tedy používat například psy z útulků (neznáme jejich výchovu a socializaci na člověka), psy nevhodné k chovu (genetické vady, špatné zdraví apod.), psy nevhodné k výcviku (poruchy chování, špatné zdraví), týrané psy apod. Důležitý je samozřejmě zdravotní stav a věk psa. U starších psů je nutné dbát na jakékoliv příznaky únavy a program

⁶ <http://www.canistachov.cz/>

přizpůsobit, nebo psa využívat u klientů, kterým stačí pouhá přítomnost psa a povídání s psovodem⁶.

Podle Galajdové (1999) by výjimkou mohla být štěňata odebraná z útulku. Zkušený chovatel či kynolog by měl být schopný rozeznat už u štěněte jeho povahové rysy – vhodnost psa se však ukáže až kolem roku jeho věku. V tomto věku dojde k ukončení vývoje kosterního a svalového a lze zjistit zdravotní stav psa. Důležitý je tu fakt, že u odebrání malého štěněte lze aplikovat vlastní výchovu a důkladně poznat povahu psa. Vhodnost ke canisterapii pak ukážou canisterapeutické zkoušky.

Nejzásadnější je vždy výchova, socializace, zdravotní stav a úspěšné složení canisterapeutických zkoušek (Galajdová, 1999).

Každé plemeno má své genetické predispozice, díky nimž lze povahové rysy předpokládat. Také dle užití plemene je možné zjistit vhodnost k této činnosti, avšak nemusí to být pravidlem. Například lovečtí a pastevečtí psi se ukázali jako vhodní pro canisterapii, ač byli původně šlechtěni pro lov, pronásledování či zabíjení. Oproti tomu malá společenská plemena například čivava nebo jorkšírský teriér se ukázali téměř ve 100% nevhodní, ačkoli byli šlechtěni na styk s člověkem – jejich povaha časem a množstvím šlechtění (množení psů namísto chovu) zdegenerovala často až k agresí⁶.

R. Sheldrake (2003) – biolog a spisovatel zabývající se nejen povahou psů, označuje za nejsenzitivnější tyto skupiny psů:

- pracovní a pastevečtí (severští tažní psi, kolie),
- lovečtí a sportovní (retrívři, setři, bladhaundi).

5 Hipoterapie

„Pohyb na koni, udělá mnohdy více dobra než medikamentózní prostředky, ve které tolik věříme“ (Friedrich Hoffman).

Ve své práci se konkrétně zaměřuji na metodu léčebného programu, která se odborně nazývá pedagogicko - psychologické ježdění.

5.1 Pedagogicko - psychologické ježdění

Je využíváno léčebného ježdění a práce s koněm, jehož hlavním cílem je dosažení fyzikálního, emočního a sociálního prospěchu pro jedince s handicapem (Velemínský, 2007).

Prvních pozitivních účinků jízdy na koni pro lidské zdraví si lidé všimli již v dobách, kdy byl kůň využíván jako zdroj síly. Jako první písemná zmínka o jízdě na koni pod dohledem lékaře pochází už z 16. století. Začíná docházet k uznání a respektu (Nerandžič, 2006).

Na začátku této terapie je vhodné začít s animoterapeutickým úvodem, který se velmi osvědčil u dětí, které mají respekt z těchto větších zvířat. Jedná se zprvu o práci s menšími zvířaty např. morče, králík, pes, a poté se může přejít na práci s poníky a koňmi (Hollý, Hornáček, 2005).

Kůň nenechává nikoho lhostejným svým imponujícím vzhledem a specifickou rolí, kterou hrál a stále hraje ve společnosti. Svojí symbolikou a svojí etologií umí dítě zaktivovat. Už samostatné vodění koně, jeho uvazování, čištění, postrojování – to všechno nelze provádět bez pacienta. Terapeut se sám dostává do role instruktora a terapeutem se stává kůň. Je vynikajícím prostředkem pro poskytování zpětné vazby. Znamená to, že svými reakcemi potvrzuje nebo neguje správnost přístupu pacienta.

Především ve stádiu práce s koněm ze země se vyžaduje velmi dobrá kontrola vlastního chování, které je koněm okamžitě korigováno tím, že v případě použití nesprávných postupů se dítě nedočká žádného cíle. Každá hodina je strukturovaná tak, že dítě má dopředu daný cíl, který když splní, je okamžitě odměněn správnou reakcí koně (Hollý a Hornáček, 2005).

5.1.1 Metodické poznámky

U bázlivých dětí je třeba se obrnit trpělivostí a věnovat více času animoterapeutickému úvodu. Je třeba postupovat individuálním přístupem. Pokud je v popředí osobnostní slabost, je třeba dítě povzbuzovat a vybírat mu úkoly a koně méně problémové (Nerandžič, 2006).

5.1.2 Ovlivnění osobnosti

Sebevědomí a sebevědomování ovlivňuje už samostatný sed na kráčejícím koni, když klient vidí svět shora, ovládá ho, „je v sedle“ a řídí svůj vlastní osud.

Zvyšování zdravého sebevědomí je potřebné a užitečné u většiny dětí. Prostřednictvím terapie je možné upravit i nadměrné sebevědomí. Nadměrná suverenita je korigována chováním koně, to vede děti k větší disciplinovanosti.

Pedagogicko – psychologické ježdění má vliv také na emotivní změny. Oslabenou emotivitu oživuje a nadměrnou tlumí. Pokud postupujeme opatrně s taktikou postupných kroků, odbourává se nedůvěra, úzkost a strach.

Při pravidelné péči se rozvíjí pocit zodpovědnosti, užitečnosti, vztah k pořádku, vytrvalosti a houževnatosti. Díky svému působení je potřeba navazovat komunikaci a to přispívá k mezilidským vztahům, kooperaci s druhými lidmi a prohlubuje se pocit kolektivnosti (Hollý a Hornáček, 2005).

5.2 Vztah z hlediska vývojové psychologie

Doris Rusigová podle Velemínské (2007) charakterizuje pedagogicko psychologické ježdění takto:

Rané dětství (do druhého roku života):

Zdravé dítě prožívá vztah k matce nejdříve pasivně. V prvních fázích separace dítěte od matky nastává spojení se světem a otcem. Otec, jako první nové „ty“, připravuje separaci od matky. V tomto období života se pedagogicko - psychologické ježdění nedoporučuje!

Období do třetího věku života:

V tomto věku se u dětí objevuje skutečný zájem o koně. Potřebují však určit hranice, protože nejsou schopné pochopit nebezpečí. Je žádoucí při terapii dítěte doprovod rodičů. Kůň v tomto období plní roli mazlíčka.

Období předškolního věku:

V tomto období dítě jeví zájem o interakci s ostatními dětmi. V popředí se nachází objevování vlastních možností. Nyní děti potřebují skupinu a pohybové hry. Tělesný vývoj

vyžaduje při ježdění používání madel. Typické je zkoušení různých možností sedu a lehu. Postižené děti prožívají poprvé svoji odlišnost od ostatních. Terapeut může dítěti pomoci vyjádřit své pocity, naučit se s nimi zacházet. Jeho postoje k postiženému jsou vzorem pro ostatní děti. Vysvětlování ještě nemá význam.

Období školního věku:

Na tomto vývojovém stupni se kůň stává pro dítě partnerem. Dítě se začíná orientovat mimo rodinu, seznamuje se i s jinými vzory, přednostně se učí od cizích dospělých. U dětí s LMD a u hyperaktivních dětí se vytváří vědomí jejich poruchy. Dítě ve věku 12 – 13 let se na koni rádo vrací do spokojeného dětství, když už dochází k projevům puberty.

Puberta:

Toto období probíhá ve třech fázích. Rozlučka s dětstvím, hledání nových hodnot, počátek dospělosti. Rozloučení se s dětstvím občas provází nostalgie.

Po časnějších fázích dětství, kdy znovu nabývá bezprostřední kontakt kůží většího významu. Počátky dospělosti začínají akceptací hierarchie hodnot.

Období dospělosti:

Kůň v tomto období může zastupovat různé symboly. Na začátku terapie je žádoucí zjistit, jaký symbol kůň u člověka představuje. Klient může jako zdroj radosti prožívat krásu, svobodu a harmonii.

Práce ve skupinách:

Pedagogicko – psychologické ježdění má rozsáhlé různé cílové skupiny. Proto neexistuje žádné jednotné schéma metodiky. Protože jde o působení v oblasti psychiky, smyslu a sociálních vztahů, je nutné využívat co nejkreativnější přístup. Na stejný podnět mohou různí lidé reagovat různě. Proto vykonavatel pedagogicko – psychologického ježdění musí být vzdělaný pedagog, který umí kreativně uchopit náhodně vzniklé situace. U terapeuta jsou žádoucí profesionální poznatky a zručnost, dále musí mít rozvinutou sebereflexi, objasněnou osobní historii, objasněné motivy práce s koňmi a samozřejmě svůj vztah k nim.

Kůň je pro dítě možností otevřít se, dojde tak při výběru koně. Každý kůň přitahuje děti a klienty s jistými postoji a přáními (Hollý a Hornáček 2005).

5.3 Výběr vhodného koně

Od koně (koní) se požaduje různý temperament, velmi dobrý charakter, spolehlivost při ošetřování, lehká manipulace ze země, akceptace začátečníků v sedle, dostatečná psychická odolnost při náhlých nečekaných událostech (výskání, křik, náhlé pohyby). Výběr

koně by měl odpovídat požadavkům a zdravotnímu stavu dětí (klientů), jedině tak může být zaručena úspěšná terapie. Jde především o to, aby mělo dítě s koněm především pocit uvolnění a relaxace (Galajdová, 1999).

6 Další druhy animoterapie

Další zvířata využívaná v terapii jsou bez přesnějšího označení. Jedná se o drobné savce, akvarijní rybičky, obojživelníky, plazy, krysy, ovce, prasata, ale i volně žijící exotická zvířata.

6.1 Terapie za pomoci malých zvířat

Základním principem práce s malými zvířaty je především element přirozené interakce s živým zvířetem. Pro mnohé klienty je takové setkání se zvířetem často jedinečnou možností poznání přírody. V mnoha případech lze využít možnosti chovu drobných zvířat přímo v zařízení. Při této metodě lze úspěšně zapojit prvky péče o zvíře nebo strukturování pracovních návyků. Díky sledování všech životních fází krátkého života malých zvířat si klienti formují úctu a respekt k životu⁷.

Felinoterapie: jedná se o rehabilitační kontakt mezi člověkem a kočkou. Využívá pozitivního působení kontaktu člověka s kočkou, poskytující motivační podněty k uzdravení, odpočinku či stabilizaci organismu. Zvláštností koček je jejich nezávislé chování vázané na prostředí, nikoli na člověka. Díky tomu se klienti mohou naučit respektovat a tolerovat zvířata a následně i lidi a jejich pravidla⁸.

Caviaterapie: je léčba pomocí morčat. Dokáží zahnat samotu, nahrazují kamaráda, ale také procvičují jemnou motoriku. U dětí je bráno morče jako přítel, kterému se může věřit⁷.

6.2 Terapie za pomoci hospodářských zvířat

Nejen u zdravotně postižených, ale také u zdravé populace, lze využít interakci s hospodářskými zvířaty jako prostředek ekologické výchovy a vytváření pracovních návyků. U hospodářských zvířat lze úspěšně praktikovat různé aspekty pracovní terapie u zdravotně postižených a osob s psychosociálními problémy. Tento typ terapie se někdy nazývá také farmingterapie.

Existují také speciální terapeutické farmy zaměřené na poznávání hospodářských zvířat a potravinového řetězce. Terapeutické farmy jsou ve světě časté jako prostředí pro návrat lidí k základním lidským hodnotám - přirozenému životnímu prostředí, respektování biorytmů, péči o zvířata i úcty k práci ostatních lidí⁷.

⁷ <http://www.animoterapie.cz/historie-animoterapie.htm>

⁸ <http://www.minifarma.uporiny.cz/node/23>

II. Metodologická část

7 Rámcové cíle třídního vzdělávacího programu

Rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělání a stejně tak i každodenní práci pedagoga. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělání k utváření klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější (Smolíková, 2004).

Vzdělávací oblast: biologická, psychologická, sociální a environmentální.

Dítě a jeho tělo: v této biologické oblasti se rozvíjí pohyb a pohybová koordinace, koordinace ruky - oka (manipulace).

Dítě a jeho psychika: v psychologické oblasti dochází k rozvoji slovní zásoby, formální vyspělosti řeči, stavby vět, vnímání, pozornosti a soustředěnosti, tvořivosti, vynalézavosti, fantazie, sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle, vytrvalosti, respektování pravidel, citů a jejich projevů.

Dítě a ten druhý: v sociální oblasti rozvíjíme komunikaci s dospělými i dětmi.

Dítě a společnost: zapojení do společných her, spolupráce při činnostech.

Dítě a svět: environmentální oblast rozvíjí např. adaptabilitu ke změnám, rozvoj vztahu ke všem životním formám a k přírodě.

Forma výuky: Skupinová (obrázek 11), individuální (obrázek 10) i frontální.

8 Celoroční třídní vzdělávací program „ Se zvířátky do pohádky“

Vzdělávací cíle a kompetence tohoto třídního vzdělávacího programu vycházejí z Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. Naším hlavním záměrem výchovného působení je uspokojování potřeb dětí a rozvíjení osobnosti s citlivým přístupem k jejich individualitě – *každé dítě má právo být jiné, mít jiné potřeby, rozvíjet se a učit se jiným tempem.*

Považuji za důležité při plánování výchovně vzdělávací činnosti využití prožitkového učení a uzpůsobit organizaci dle potřeb dětí. Snahou je, aby ve třídě převažovala pohoda a radost dětí nad spěchem, nervozitou a v některých případech i nad přílišnou organizovaností.

Tematické bloky TVP jsou rozděleny na jednotlivé měsíční celky

Září – listopad: Podzimní pohádka

Vzdělávací cíle:

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému,
- zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky,
- rozvoj a užívání všech smyslů.

Kompetence:

- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhým dětem, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je,
- zvládnout sebeobsluhu, ovládat koordinaci ruky a oka,
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů.

Prosinec – leden: Zimní pohádka

Vzdělávací cíle:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (vnímání, naslouchání, porozumění), vytváření pojmů, mluvního projevu a vyjadřování,
- vytvoření pozitivních vztahů ke kultuře a umění,
- rozvoj a užívání všech smyslů.

Kompetence:

- ovládat dech, formulovat otázky, odpovídat, domluvit se slovy i gesty,

- vnímat umělecké a kulturní podněty, vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností,
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů – sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem.

Březen – květen: Jarní pohádka

Vzdělávací cíle:

- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách,
- vytváření prosociálního chování v rozvoji sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti,
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách.

Kompetence:

- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí,
- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad,
- snažit se chovat zdvořile, přistupovat k druhým lidem s úctou.

Červen – srpen: Letní pohádka

Vzdělávací cíle:

- osvojení si poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní,
- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, pohybových činnostech a jejich kvalitě.

Kompetence:

- porozumět slyšenému, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, divadlo,
- pojmenovat části těla, rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí.

Výukové cíle lze dle Smolíkové (2004) rozdělit na:

- Poznatkové (vzdělávací) – kognitivní oblast.
- Operační (výcvikové) – psychomotorická oblast.
- Hodnotové (postojové) – afektivní oblast.

Dimenze kognitivního procesu podle B. Blooma (1956)

1. *Zapamatovat si:* dítě reaguje, najde, zapamatuje si, rozpozná, popíše, určí, vypráví ...

2. *Porozumět*: vysvětlí, předvede, nakreslí, spočítá, napodobí, najde vztah ...
3. *Aplikovat*: odhadne, vyřeší, navrhne, použije, hledá podobnosti ...
4. *Analyzovat*: vybere, rozliší, roztřídí, porovná, odhadne ...
5. *Hodnotit*: obhájí svůj názor, zdůvodní řešení, uvede klady a zápory.
6. *Tvořit*: vymýšlí, navrhne řešení, domýšlí důsledky, plánuje.

Kognitivní proces se zabývá otázkou, jak děti vnímají informace, učí se jim, pamatují si je a přemýšlejí o nich. Kompetence je dovednost a schopnost dané znalosti a vědomosti také používat.

8.1 Charakteristika třídy

Jedná se o předškolní třídu s upraveným vzdělávacím programem pro děti s očními vadami. Celkem je zapsáno 18 dětí (13 chlapců a 5 dívek).

Z toho dětí s

mentálním postižením	0
zrakovým postižením	14
sluchovým postižením	1
tělesným postižením	3
vadou řeči	12
poruchou chování	3
kombinovaným postižením	13
nevhodným sociokulturním prostředím	1

Děti jsou ve věku od 4 do 7 let, z toho 2 děti mají odklad školní docházky.

*„Když narodí se maličký,
dar vidění má pod víčky,
dar slyšení má v něžném oušku,
dar doteku má v prstíčkách,
dar chuti pozná v prvním doušku,
dar vůně v jarních kytíčkách.
Maminko, ty k těm darům vkrátku,
dar řeči přidáš nemluvnátku“ (F. Hrubín).*

Dar vidění trénujeme a posilujeme pleoptickým cvičením a herními aktivitami se zaměřením na procvičení koordinace ruky a oka. *Dar slyšení a mluvení* procvičujeme artikulačními cviky, gymnastikou mluvidel, vyprávěním pohádek, říkankami, básněmi, jazykolamy, hádankami a zpěvem. *Dar doteku* je rozvíjen při animoterapii, kdy zvířátka hladíme a pečujeme o jejich srst. *Darem chuti* si zvykáme na správnou výživu a seznamujeme se prostřednictvím her, co našemu tělu prospívá, a co naopak škodí. *Dar vůně* využíváme v přírodě na čerstvém vzduchu.

Základními principy vzdělávání jsou respektování rozdílných potřeb dětí, snaha o vyrovnání podmínek pro všechny děti sociálně, ekonomicky, zdravotně, etnicky či jazykově znevýhodněné. Velmi důležitá je vstřícnost, vlídnost a autentičnost vzdělávacího prostředí a rovnováha mezi sociálním a osobnostním rozvojem dítěte.

Již druhým rokem do TVP zařazujeme projekt Animoterapie = terapie za pomoci zvířat. Převážně se jedná o vzájemnou interakci mezi dítětem, psem a koněm. Zvířata v dětech navozují *stav uvolnění a klidu, podporují tělesnou činnost a dokáží zmírnit pocit osamění*. Prostřednictvím péče o ně došlo ke zvyšování sebevědomí.

Cílem je rozvoj individuálního potenciálu dětí, podpora tělesné činnosti, zlepšení koncentrace, paměti, koordinace a rovnováhy těla. Dále je důležitý rozvoj sociální a emoční, a v neposlední řadě uvědomění si, že člověk a příroda se neustále ovlivňují.

Zpočátku bylo věnováno více času animoterapeutickému úvodu, kdy bylo postupováno individuálním přístupem a seznámení probíhalo nejdříve s menšími zvířaty (morčata, křečci), až se postupně *prolomila hráz ostychu z menších živočichů*, přestoupilo se na práci se psy a koňmi.

Činnosti, které byly zařazeny, mají blahodárný vliv na psychomotorický vývoj jedinců zdravých, i těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvíře se stalo dobrým kamarádem a je výborným motivačním činitelem. Zkoušeno bylo i samostatné vedení zvířete na vodítku, což zvyšovalo u dětí sebevědomí. Děti se seznámily *i s metodou polohování*, kdy si dítě ke zvířeti lehne, přitulí se a může vnímat jeho teplo, dech a tep..., tím dochází k uvolnění *spasticity* svalů a celkovému uvolnění.

8.2 Podmínky pro vzdělání podle RVP PV

Všichni zaměstnanci se snaží vytvořit dětem prostředí, do kterého se těší, je jim v něm dobře. Je vycházeno z klidného, vstřícného jednání s dětmi i rodiči, při kterém nechybí pohoda a úsměv. Rodiče jsou považováni za rovnocenné partnery.

Hlavním cílem předškolního vzdělání je doplnit rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni, pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Chceme dítěti usnadnit další životní a vzdělávací cestu.

Záměrem předškolního vzdělání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny.

Individuální přístup k dítěti chápeme jako přizpůsobení výchovného vlivu potřebám dítěte. Poznání dítěte je v této souvislosti východiskem, cestou k dosažení cíle. Každému dítěti bude umožněno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k takové úrovni, která je pro dítě dosažitelná. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči plníme také úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami.

8.3 Organizace vzdělávání dle RVP PV

Vzdělávání je realizováno v průběhu celého dne ve všech činnostech a situacích přiměřeným poměrem spontánních i řízených aktivit. Konkrétní vzdělávací cíle jsou naplňovány formou záměrného i spontánního učení, vycházejícího ze smyslového vnímání za aktivní účasti dítěte.

9 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění, založený na různých metodologických formách zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Rozhodla jsem se pro tento typ výzkumu, protože se domnívám, že je vhodnější pro menší skupiny dětí s cílem zjistit, nejen jak se chovají, když ..., ale především, proč se tak chovají a jaké mají důvody ke svému jednání. Vlastní pozorování, rozhovory s terapeutky a pedagogy mě utvrdily, že se jedná o nejvhodnější metodu. Jako výzkumník vytvářím komplexní obraz a analyzuji různé informace o názorech účastníků a provádím zkoumání v přirozených podmínkách.

Hlavní podstatou výzkumu je stanovit si výzkumnou otázku, na kterou si chceme během výzkumu odpovědět. Pro tento typ výzkumu jsou pokládány otázky typu Kdo?, Proč?, Jak?. Během výzkumu se mohou výzkumné otázky proměňovat na základě zjištěných informací. Kvalitativní výzkum je oproti kvantitativnímu výzkumu náročný na čas. Na základě získaných informací může být nastíněn zkoumaný jev, avšak nemůžeme tato zjištění paušalizovat na celou společnost. Nedílnou součástí kvalitativního výzkumu je popis místa, kde se výzkum odehrával, a také detailní informace o dotazovaných. Výhodou tohoto přístupu je detailní popis zkoumaného prostředí (Strauss a Corbinová, 1999).

Autor odborné literatury (Miovský, 2006) uvádí 3 základní roviny výstupů kvalitativního výzkumu:

- 1) údaje – pocházejí z různých zdrojů, nejčastěji z rozhovorů a pozorování,
- 2) analytické nebo interpretační postupy – slouží k závěrům. Provádíme tzv. kódování,
- 3) písemné a ústní výzkumné zprávy – jsou prezentovány ve vědeckých časopisech.

V závěrečné fázi výzkumu jsou shrnuty rozhovory, závěry a doporučení, které z analýzy vyplynou.

9.1 Zakotvená teorie (grounded theory)

Jako vhodnou metodu pro svou práci jsem si zvolila zakotvenou teorii. Jedná se o teorii induktivně odvozenou z procesu zkoumaného jevu. To znamená, že je vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů (Ferjenčík, 2006).

Podle Miovského na metodu zakotvené teorie klademe čtyři základní požadavky:

- shoda (mezi pozorovanými a kódovanými skutečnostmi),
- srozumitelnost (vystavění teorie na základě empirických, ověřitelných a srozumitelných poznatků),
- obecnost (schopnost vypovídat o podobných jevech, vysvětlovat tyto jevy, eventuálně být schopen zdůvodnit, jak fungují a proč například jiné fungují jinak),
- kontrola (zpětné ověření vybudované teorie konfrontací s výchozími daty).

Postupy kódování

Pod pojmem kódování v kontextu zakotvené teorie rozumíme operace, pomocí nichž jsou zjištěné údaje analyzovány a opět skládány novými způsoby. Hranice mezi jednotlivými typy kódování mají především didaktický význam a v praxi se běžně stává, že přecházíme z jednoho typu do druhého a zpět, což v praxi probíhá obvykle opakovaně. Kódování je procesem analýzy údajů (dat) a jeho výsledkem jsou záznamy kódování. V odborné literatuře (Miovský, 2006) autor rozlišuje tři úrovně kódování:

- 1) **Otevřené kódování:** cílem je rozložení složitých informací na jednotlivé části a následné srovnávání. U otevřeného kódování může být jednotkou věta, část odstavce nebo celý odstavec. Snahou je vytvoření kategorií dat, která spolu souvisejí. Data kategorizujeme.
- 2) **Axiální kódování:** následuje po otevřeném kódování a spočívá v novém uspořádání údajů.
- 3) **Selektivní kódování:** je založeno na výběru centrální kategorie, ve které hledáme vzájemné vztahy. Vztahy se dále ověřují a některé kategorie pak ještě rozvíjejí.

III. Praktická část

10 Cíl výzkumného šetření

Cíl výzkumného šetření je zaměřen na používané metody, přístupy i výsledné efekty animoterapeutů, a jak sama terapie stimuluje a aktivizuje děti v jejich rozvoji. Pozorování probíhalo každou středu v období od září 2012 do června 2013. Sledovala jsem zejména přístupy a metody terapeutů a zároveň, jak se dětem celková terapie líbí a rozvíjí jejich osobnost.

10.1 Výzkumné otázky

1. Používané přístupy animoterapeutů?
2. Jak animoterapie stimuluje a aktivizuje děti v jejich rozvoji?
3. Vztah dětí ke zvířatům a přijetí terapie?

10.2. Rozhovor

Rozhovor je spolu s pozorováním nejčastější technika kvalitativního výzkumu. Je to zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. V rozhovoru se výzkumník s osobou, se kterou provádí rozhovor, setkává tvář v tvář. Výzkumník se aktivně zapojuje do situace a tím se může stát, že neúmyslně ovlivní množství a charakter informací sdělených respondentem. Údaje získané rozhovorem jsou zprostředkované (Ferjenčík, 2000).

U kvalitativního výzkumu se mohou objevit tyto typy otázek – otázky o zkušenostech, názorech, pocitech a hodnotách. Tazatel musí dbát na to, aby jeho otázky byly srozumitelné a jasné. Nemělo by se pokládat více otázek najednou. Měl by být zároveň vytvořen i vzájemný vztah důvěry a vstřícnosti (Ferjenčík, 2000).

Rozhovory s účastníky

Canisterapeut:

1. *Otázka: „Čím je vaše terapie podle vás výjimečná?“*

Terapeut: „Pes je zvíře instinktivní, intuitivní a dá člověku přesně to, co potřebuje. Je zde veliké množství lásky, srdce, a to všech zúčastněných. K tomu je potřeba důvěra mezi psem a člověkem, postupně se vytváří hravou formou a vztah je to, oč tu běží.“

2. *Otázka: „Pro jaké druhy postižení je terapie vhodná?“*

Terapeut: „Navštěvujeme pacienty, u kterých jsou převážně diagnózy poruchy autistického spektra, poruchy chování, mentální retardace, apod. Docházíme za dětmi do logopedických tříd, kde jsou děti s vadami řeči, do speciálních škol, přípravných tříd ZŠ, dětských domovů, ale i do domů pro seniory, kde nejde tolik o přímou interakci, ale hlavně o komunikaci.“

3. *Otázka: „Proč jste se rozhodla právě pro toto poslání?“*

Terapeut: „Vystudovala jsem střední zemědělskou školu a mám blízko ke zvířatům, splnil se mi celoživotní sen pracovat se zvířaty a zároveň i s lidmi. Chtěla bych se dále vzdělávat a získávat co nejvíce zkušeností a být ku prospěchu lidem, kteří to potřebují.“

Rozhovor s pedagogem, zároveň i hipologem při pedagogicko - psychologickém ježdění:

1. *Otázka: „Jaký smysl vidíte v této terapii?“*

„Je to určitě zajímavá a ojedinělá metoda, která v sobě skrývá obrovské možnosti a širokou škálu, jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem je, že se děti v přirozeném prostředí učí pro běžný reálný život, pracují na své osobnosti, získávají nové zážitky, poznatky a dovednosti.“

„Nejde jen o terapeutickou jízdu, ale i o výchovné působení koní a zvířat obecně.“

2. *Otázka: „Myslíte si, že je třeba dětem nabízet nové podněty a činnosti?“*

„Ano, je velice důležité předkládat dětem nové podněty. Každé dítě je individualita, proto nelze předpokládat, že je osloví každý podnět. Na základě své zkušenosti mohu potvrdit, že pestrost podnětů je pro práci s dětmi výzvou. Domnívám se, že je málo podnětů, které rozvíjejí dětskou tvořivost, které dítěti zprostředkují zkušenost s reálným světem.“

3. *Otázka: „Častou námitkou jsou obavy z alergických reakcí dětí, jaký na to máte názor?“*

„Na alergické děti pochopitelně musíme brát ohled. Na druhou stranu je prokázáno, že úzkostná péče o děti a přehnaná hygiena dětem škodí také. Bohužel se dnešní lidé neumějí zeptat: „Co se stane dítěti, kterému jsou kontakty s živočichy a s přírodou odpírány?“

Rozhovor s předškolními dětmi ze třídy Klokánků:

1. *Otázka: „Co se ti nejvíce líbí při návštěvách psích kamarádů?“*

Odpovědi dětí:

Nikolka: „Líbí se mi, když za námi přijdou a vítají nás.“

Honzík: „Těším se, když nás přijdou hlídat a hrát si s námi.“

Evelínka: „Líbí se mi, když ho můžu pohladit a dávat mu piškoty.“

Adámek: „Líbí se mi, jak pěkně poslouchá. Vždycky když zavolám, tak přiběhne.“

2. Otázka: „Jaký máš pocit, když sedíš na koni?“

Odpovědi dětí:

Amálka: „Líbí se mi, jak mě pěkně veze.“

Nikolka: „Raději koníka vodím a hladím, protože je hodný.“

Adámek: „Dříve jsem se bál, protože je vysoký, ale teď už se nebojím a jezdím jak kovboj.“

Stáník: „Připadám si jako Vinnetou.“

Komentář: „Z rozhovoru s dětmi je zřejmé, že tento animoterapeutický blok nastartoval přímé prožitky dětí a předával jim pozitivní zpětnou vazbu. Z odpovědí vyplývá, že se v přítomnosti psů a koní cítí velmi dobře. Adámek i Stáník se v sedle ztotožňují se svým odvážným filmovým hrdinou. U děvčat zvířata navozují spíše pocit pečovatelský a touží spíše po doteku a tělesném kontaktu.“

Rozhovory s rodiči:

Otázka: „Sledujete nějaké pokroky a zlepšení během zařazování animoterapie do vzdělávacího programu?“

Odpověď matky č. 1: „Jelikož je syn zdravotně handicapovaný, měla jsem z počátku obavy. Syn byl dříve uzavřený a bál se dětí. Díky tomu, že docházelo i k zapojování zvířat do činností, Kubík prolomil hráz ostychu a byl jak vyměněný. Z bojácného chlapečka se stal najednou někdo jiný. Dnes s ročním odstupem vidím, že je to věc, která má smysl a naplňuje ho.“

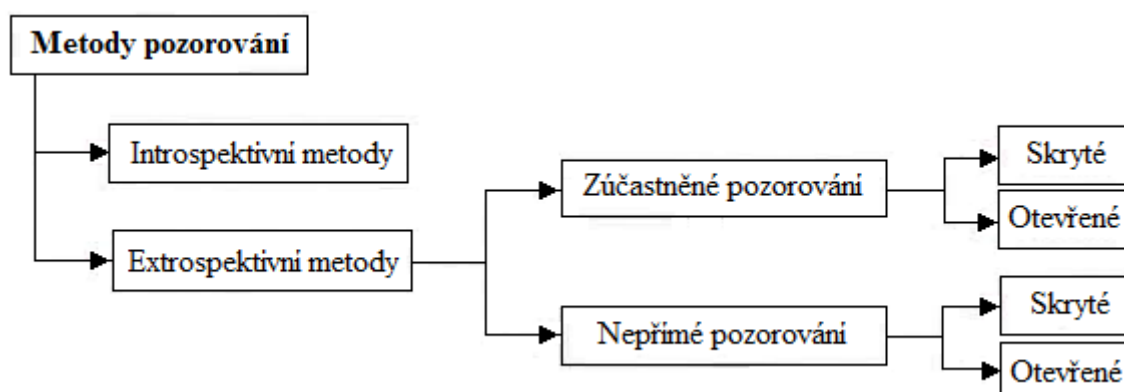
Odpověď matky č. 2: „Je to úžasná věc, že se Adámek mohl zapojit do vašeho programu. Z počátku měl Adámek ze zvířat respekt, obzvláště z koní, ale svůj strach překonal a těší se na další setkání se zvířecími kamarády. Sledujeme posun v emoční oblasti, zdá se nám po návštěvě tohoto programu zklidněný a dobře usměrnitelný.“

Odpověď matky č. 3: „Stáník špatně navazoval kontakt se svými vrstevníky. Vidím veliké zlepšení a pokroky v sociální oblasti. Nyní naváže lépe kontakty se svými kamarády, rád se podělí o své zážitky během terapie a vypráví, jaké činnosti s dětmi a se zvířaty zažil.“

Odpověď otce č. 1: „ Zcela určitě vidím pokrok v komunikaci, došlo ke zlepšení v utváření vztahů mezi dětmi. Kamarádi Davídka více přijímají a méně ho odstrkují, začínají ho respektovat a berou ho jaký je. Poslední dobou nemůže dospat a časně ráno nás budí, že už chce do školky za svými kamarády.“

10.3 Pozorování

Patří spolu s rozhovorem mezi vůbec nejstarší metody získávání psychologických poznatků. Z obrázku 1 je zřejmé, že metody pozorování lze dělit z několika různých hledisek. Dle předmětu pozorování můžeme rozlišovat mezi technikami introspektivními a extrospektivními. Pozorování vnějších procesů a jevů lze dále členit na přímé a nepřímé.



Obrázek 1. Členění metod pozorování (Miovský, 2006)

Pozorovatel ve zkoumané skupině může zaujímat různou roli. Nemusí být dána jen jedna role, ale také se dle potřeby může kombinovat a přizpůsobovat se různým situacím a potřebám (Miovský, 2006).

Ve svém zúčastněném pozorování jsem využila role pozorovatele i účastníka. Toto vlastní pozorování mě utvrdilo, že se jedná o velmi efektivní metody k dosažení splněného cíle.

10.3.1 Terapeutické aktivity při canisterapii

Do třídy pro děti s oční vadou dochází canisterapeutický tým Míla se svými psy Sárrou a Brendou (obrázek 9). Před vstupem do třídy je zajištěna hygiena psa otřením tlapek a srsti.

Děti připraví misku s vodou a upravíme prostor třídy. Na základě vzájemné dohody mezi pedagogem a terapeutem dojde k nastínění činností, které budou následovat v programu. Pedagog určí, zda je vhodná pro tento den aktivizující nebo zklidňující činnost a budou - li do terapie zařazeny i vzdělávací prvky.

V úvodní části se v komunitním kroužku děti se psem přivítají, pohladí ho, navozují kontakt. Po přivítání přichází herní část, hry se střídají a jsou doplňovány různými hračkami a pomůckami, ale i hudebně pohybovými činnostmi.

Mezi oblíbené herní aktivity patří hra **Na zrcadlo**. Canisterapeut udílí psovi pokyny a děti psa napodobují, čímž se kromě motoriky procvičuje pravolevá orientace v prostoru, uvědomování si vlastního těla, porozumění pokynů atd. Děti se u psa plazí a překonávají různé překážky (rozvoj hrubé motoriky). **Hra na stonožku:** pes vede celou řadu dětí za sebou a děti reagují na pohyb psa (jdou pomalu či rychle, sedí, vstávají bez přetržení řady) a pokyny canisterapeuta. Dále děti tvoří tunel a pes je podlézá. **Manipulace s předměty** spočívá například v aportování míčků a vyslovením povelů pro psa. Děti házejí míč, nebo ho schovávají za záda. Pes míč hledá. **Smyslové hry:** se zavázanýma očima rozlišují psí atributy (kartáče, postroje). Jsou schovávány drobné předměty do psí srsti a dítě je musí najít. Na závěr canisterapie děti se psem relaxují, leží u něho, či okolo něj. Dochází k celkovému zklidnění nejen dětí, ale též atmosféry (v tento okamžik je upraven prostor třídy – zhasneme světla a pustím potichu relaxační hudbu). Nejvíce se dětem líbí poslech písně od The Rickymh – A beautiful dream.

Canisterapie v naší třídě je zaměřena také na **rozvoj pohybových dovedností** (hrubou i jemnou motoriku, koordinaci končetin, uvědomění si a provedení cíleného pohybu, uvolňování svalů a napětí). Dále se klade důraz na rozvoj a porozumění řeči a **rozvoj komunikace** obecně (navázání kontaktu), trénování soustředění a uvolňování napětí v celém těle (i po psychické stránce). Děti prožívají pozitivní pocity (pocity radosti, těšení, pocit sounáležitosti), podporuje se sociální empatie a pozitivní klima třídy (vhodné a přátelské chování v kolektivu), žádoucí postoje ke společnosti, přírodě a zvířatům.

Během terapie je vždy nutná přítomnost pedagoga, stejně jako je neustále přítomen i canisterapeut a nenechává psa s dětmi samotného.

Osvědčila se nejen přítomnost, ale i zapojení pedagoga do činnosti ve třídě. Vzhledem k mé osobní zkušenosti aktivně zapojeného pedagoga a pozitivním ohlasům dětí z naší třídy, které se na příchod canisterapeuta a jeho čtyřnohého kamaráda vždy těší, mohu tuto formu terapie vřele doporučit.

10.3.2 Terapeutické aktivity při hipoterapii

„Základem úspěchu je uvědomění si, že kůň je osobnost na čtyřech nohách, která myslí zcela jinak než my. Opravdové přátelství mezi koněm a člověkem nastává ve chvíli, kdy se kůň stává z poloviny člověkem a člověk z poloviny koněm“ (R. Isaacson).

V průběhu celého školního roku s předškolními dětmi navštěvujeme jedenkrát týdně dům dětí a mládeže, kde probíhá hipoterapie zaměřená na pedagogicko - psychologické ježdění pod vedením cvičitele jezdeckví, hypologa a speciálního pedagoga.

Zpočátku dochází nejprve k **adaptační fázi**, která je popsána v tabulce I, kdy se děti seznamují s prostředím a zvykají si na nové podněty. Společně se dohodneme na společných pravidlech. Ošetřovatel seznámí děti se základy péče o koně a zapojí je do samotné činnosti (hřebelcování, místování, zametání stájí, příprava krmení, apod.)

V **přípravné fázi** dochází k názorným ukázkám práce s koňmi ze země v kruhové jízdárně. Cílem je pochopit základní řeč těla při působení na koně a přípravu k praktickému výkonu. Dochází k taktilní komunikaci s koněm, děti si koně hladí, čistí ho kartáčem a češou mu hřívu. Hrají také seznamovací hry (obrázek 5).

Např.: **Hra na kytičku** – cílem je seznámení se zvířetem pomocí doteků a odbourání strachu.

Metodický postup: Na koníka je nalepena kytička tak, aby nebyla na první pohled vidět (pod hřívu, na břicho, nohu ...). Dítě má za úkol kytičku jemnými doteky najít.

Na hádače – cílem je rozvoj důvěry. Dítě má zavřené oči a podle hmatu má poznat, jaké části těla koně se dotýká.

Při **fázi na jízdárně** je přistupováno k samostatnému ježdění v sedle i na sedlové dečce, která je upevněna speciálními jezdeckými madly. Děti se seznámí, jak mají ke koni přistupovat, jak se nasedá a sesedá, poté se přistupuje k samostatnému ježdění. V sedle jsou plněny různé aktivity a úkoly. Děti jezdí v poloze balančního sedu, tj. obkročmo přes hřbet koně. To vyžaduje udržení rovnováhy, kde se zlepšuje stabilita, koordinace těla a dochází k posílení zádového svalstva. Dále jsou zařazovány cviky v sedle (obrázek 8), děti vytáhnou ruce do vzpažení „trhají jablíčka“, předpaží a „motají klubíčko“, pohladí koně po vnitřní a vnější pleci. Děti těmito cviky upevňují stabilitu sedu a rovnováhu svého těla na hřbetě koně. Zkouší i jízdu se zavřenýma očima a vnímají pohyb koňského hřbetu.

Se starší věkovou skupinou je možno hrát **hru na důvěru** – cílem je rozvoj důvěry mezi terapeutem a klientem.

Metodický postup: Na jezdeckém kolbišti jezdí dítě a při vhodné příležitosti se navodí atmosféra, kdy je schopen mluvit o svém problému. Terapeut s dítětem najdou předmět, který představuje problém, a položí ho do středu jízdárny. Dítě se k němu přibližuje na koni a přitom vede rozhovor o svém problému. Po několika fázích se může postupně dostat až k předmětu „problému“. Touto formou může člověk mluvit snáze o problému a začíná ho vidět z jiného úhlu pohledu.

Závěr výcviku je odměněn hrou na přátelství. Děti vstupují do intimní zóny koně, kdy ho odmění pamlskem, pohladí a ošetří bez obav a zvýšeného respektu.

Činnosti bez aktivní účasti zvířete

- Rozvoj myšlení, fantazie a představivosti: děti vymýšlejí pohádky, příběhy o zvířatech, vyrábějí leporela, slovně popisují obrázky, hledají rozdíly mezi plemeny, podle obrázku určují, jaké mají zvířata pocity.
- Rozvoj hmatu: poznávají podle hmatu jednotlivé atributy, které používáme při terapii (vodítko, obojek, ohlávka, dečka pod sedlo ...).
- Rozvoj sluchu: rozeznávají zvuky různých živočichů (kočka, pes, kůň, kráva...).
- Orientace v prostoru: rozlišují nahoře, dole, vpředu, vzadu, pod, nad ..., hledají rozdíly mezi podobnými obrázky.
- Orientace v čase: přibližují podle obrázku denní rytmus na pravidelnou péči (krmení, venčení), řadí obrázky podle toho, jak jdou časově po sobě.
- Rozvoj řeči: doplňují slova k obrázkům – Je zdravý jako ...(rybička), má zoubky jako ... (perličky), sbíhají se mu ... (sliny), má srst jako ... (samet).
- Námětové hry: Na hospodářství, veterináře ...

11 Shrnutí léčebného působení animoterapie

Z výzkumného šetření se potvrdilo, že animoterapie působí na děti zdravé, i ty s handicapem velmi blahodárně, jak je uvedeno v kazuistice (příloha č. 1) a diagnostickém záznamu MŠ v konkrétním rozvoji integrovaných dětí během celého školního roku (obrázek 3). Výsledky zkoumání jsou více než pozitivní. Myslím, že tento druh terapie by se měl více podporovat, protože setkávání se zvířetem a živou i neživou přírodou se stává v dnešní době stále vzácnější.

Všichni zúčastnění terapeuté přirozeným a vlídným přístupem pracovali s dětmi i se svými zvířaty. Nastavili si s dětmi pravidla a důsledně je dodržovali. Uměli naslouchat nejen dětem, ale i svým zvířecím spolupracovníkům. Respektovali přání, potřeby a podle toho přizpůsobili i ráz činností. V každém případě nechyběla taktnost vůči dětem, terapeuté měli empatický postoj a dokázali se vcítit do prožívání dětí. Vždy vhodně zahájili a ukončili setkání.

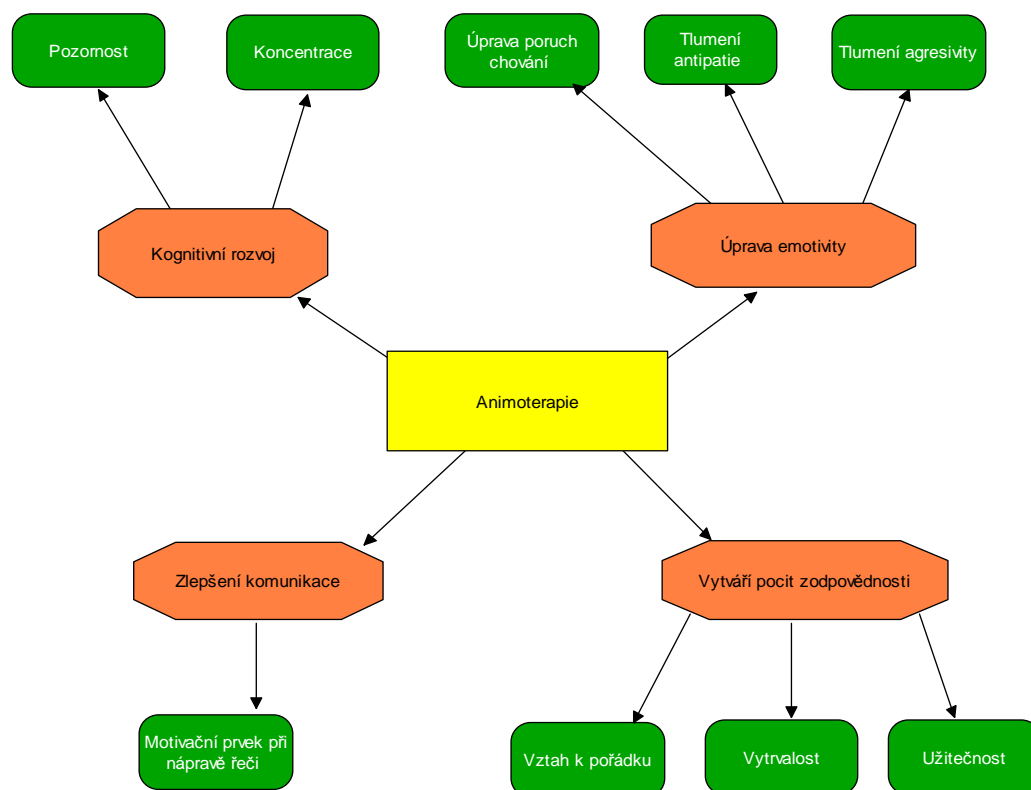
Všechny jejich metody byly založeny na prožitkovém učení s využitím námětových, pohybových a didaktických her. Během terapie se prohloubila důvěra mezi všemi zúčastněnými. Prostřednictvím zvířat našly děti nová přátelství a samotná zvířata berou jako svého kamaráda, na kterého se těší a můžou se na něj spolehnout.

V tabulce I jsou uvedeny a shrnuty metodické postupy terapeutů, které jsou nezbytnou součástí jejich práce.

Tabulka I. Shrnutí animoterapeutických metod při adaptaci

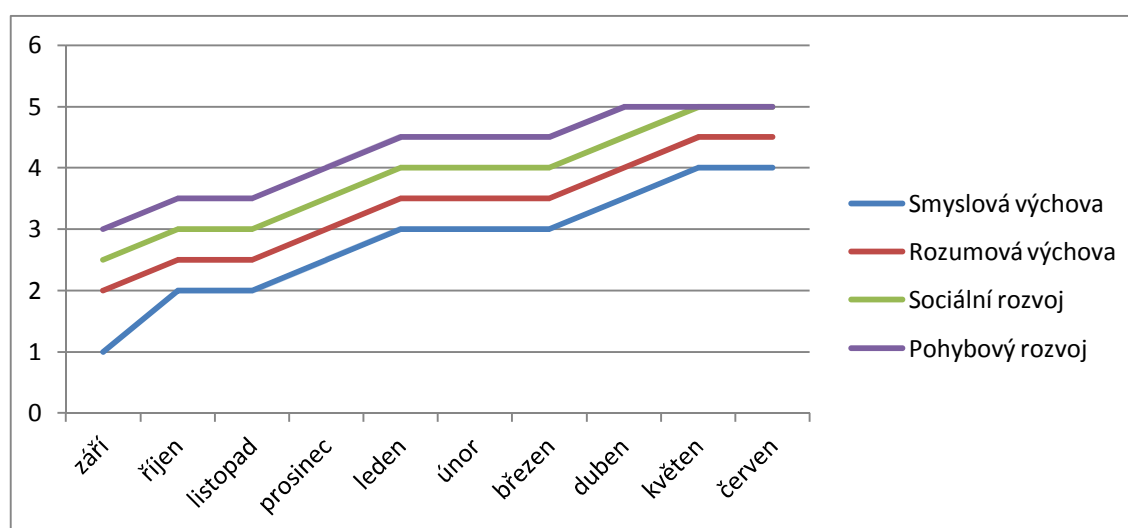
1.	Z počátku jsou do terapie zařazována menší zvířata, která v dětech nevzbuzují přílišný respekt. Např. morče, králík, křeček,... Tato adaptace probíhala první měsíc, kdy docházelo k taktilní terapii s morčaty a menšími živočichy (obrázek 4).
2.	Dítě se může do terapie zapojit aktivně nebo pasivně a je na jeho uvážení, kdy se zapojí do přímého kontaktu se zvířetem.
3.	Při zvýšeném respektu dochází k práci na dlouhé lonži, která se postupně zkracuje a dítě si volí vzdálenost, jak daleko chce být vzdáleno od zvířete (obrázek 6).
4.	Pokud má dítě stále strach z přímého kontaktu, může se dotknout zvířete přes kartáč, hadr nebo rukavici (obrázek 5).
5.	Ke každému dítěti je přistupováno individuálně, podle jeho možností, schopností. Dostává úkoly, které může zvládnout. Vždy je postupováno od jednodušších aktivit.

V obrázku 2 je uvedeno, v jakých oblastech a schopnostech se jedinec během terapie rozvíjí.



Obrázek 2. Diagram osobnostního rozvoje

Fáze konkrétního rozvoje integrovaných dětí během celého školního roku 2012/13 jsou zaznamenávány učitelkami MŠ na obrázku 3. Ze záznamu je patrné, že terapie stimulovala nejvíce pohybový rozvoj i další kognitivní schopnosti dětí.



Obrázek 3. Diagnostický záznam MŠ v konkrétním rozvoji integrovaných dětí

12 Diskuse

Při své pedagogické práci jsem vycházela z RVP, v souladu s ním jsem plánovala cíle, kompetence a rozpracovávala animoterapeutický integrovaný blok. Vybrané téma bylo pro děti zajímavé, poučné i přínosné. Tuto skutečnost jsem zaznamenala následnou zpětnou vazbou. Děti byly celý školní rok vstřícné a se zaujetím se zapojovaly do připravených činností. K dětem bylo přistupováno individuálně a respektovali jsme jejich potřeby. Za celý školní rok došlo ke zlepšení v rozumových schopnostech, pohybových dovednostech, v tyflopédické, logopedické oblasti, a v neposlední řadě i v rozvoji jemné a hrubé motoriky. Záznam osobnostního rozvoje dětí je uveden na obrázku 3 a v kazuistice - příloha č. 1.

Potřeba hry dětí předškolního věku převyšuje vše ostatní, proto byla tato skutečnost upřednostňována. Občas i za cenu plánované řízené činnosti, která byla mnohdy přehodnocena tak, aby vyhovovala potřebám dětí. Práce v této třídě je neustále kombinovaná s očním cvičením, je důležité děti nepřetěžovat a dát jim prostor ke hře a vlastním aktivitám.

Uspokojila mne skutečnost, že každá akce, kterou jsme podnikli, se po všech stránkách vydařila a byla dětem přínosem, stejně tak zájem dětí o další vědění při dalších tématech třídního vzdělávací plánu. V individuální práci vidím pokrok Davida v řeči a komunikaci s dětmi i s učitelkou. Pozvolna se adaptuje na soužití v kolektivu a podařilo se utlumit agresivní a negativistické chování. Věřím, že cílevědomou a trpělivou prací dojde k dalšímu zlepšení.

Nelze si myslet, že by interakce mezi člověkem a zvířetem byla lékem na cokoli, ale kolikrát dokáže řadu problémů zmírnit a učinit je tak snesitelnější

13 Závěr

V celém animoterapeutickém integrovaném bloku bylo snahou dětem přiblížit přírodu a prohloubit vztah ke všem životním formám. Podařilo se předem stanovené cíle splnit. Došlo k dosažení *tělesného, emočního a sociálního prospěchu* pro děti zdravé i s handicapem. Záznamy, které vypovídají o pokroku čtyř integrovaných dětí s různými druhy handicapu, jsou uvedeny v kazuistice - příloha č. 1. Výborné výsledky byly zaznamenány *u dětí s ADHD, DMO, i u dětí s logopedickou vadou*. Dle mého názoru bylo výhodou realizace působení léčebné síly psa i koně najednou, neboť se tyto metody vzájemně doplňují a poskytují tak dětem komplexní rozvoj.

Všechny děti se s radostí zapojovaly dříve či později do všech činností skupinových, individuálních i frontálních. Své zážitky zachytily i ve svých výtvarných a pracovních činnostech (například kresbou a výrobou koláží s námětem animoterapie). Velikým zážitkem byla přímá terapie. Žádné z dětí se zvířat nebálo, a kdo měl z počátku respekt, překonal ho díky postupně navazujícím metodám.

Před zahájením samotné terapie byl animoterapeut vždy dobře připraven na ráz činností a předem si s pedagogem ujasnil, co se od něj požaduje. Pro dané situace byl vždy vypracován metodický postup. Činnost byla vždy přizpůsobena chování a projevu dětí. Záleželo na dítěti, zda odmítne, či přijme setkání. Setkání bylo vždy vedeno v klidném a pro dítě bezpečném prostředí. Důležitá je nejen harmonie mezi zvířetem a dítětem, ale také vztah mezi terapeutem a dítětem. On je ten, který koordinuje a motivuje děti k další spolupráci.

Jako aktivně zúčastněný pedagog mohu potvrdit, že opravdu došlo ke zlepšení nálady mezi všemi zúčastněnými. Dalo by se říct, že děti objevily komunikační most mezi jejich světem a okolním prostředím. Vylezly ze své ulitky a otevřely se vnějšímu světu.

14 Seznam použité literatury

- [1] SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. Praha 2004. 43 s.
- [2] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408s. ISBN 80-7367-040-2.
- [3] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- [4] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [5] FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- [6] ISAACSON, R. *Léčba koněm*. Praha: Portál, 2011. 351 s. ISBN 978-80-7367-878-4.
- [7] NERANDŽIČ, Z. *Animoterapie aneb Jak nás zvířata umí léčit*. Praha: Albatros, 2006. 159 s. ISBN 80-00-01809-8.
- [8] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí* Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [9] BOWLBY, J. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.
- [10] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [11] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- [12] BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* Praha: Portál 2004. 174 s. ISBN 80-7178-862-7.
- [13] LEACHOVÁ, P. *Dítě a já: od narození do pěti let*. Praha: Cesty 1995. 544 s. ISBN 80-7181-033-9.
- [14] HOLLÝ, K., HORNÁČEK, K.: *Hipoterapie: léčba pomocí koně*. Ostrava: Montanex, 2005. ISBN 80-7225-190-2.
- [15] GALAJDOVÁ, L. *Pes lékařem lidské duše aneb Canisterapie*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-789-3.
- [16] VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona 2007. 335 s. ISBN 978-80-7322-109-6.

- [17] DRAPELA V. J. Přehled teorií osobnosti Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3
- [18] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
- [19] MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- [20] LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2.*, vydání, Praha: Grada 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- [21] HUIYINGA, J. *Homo ludens*. Druhé vydání. Praha: Dauphin, 2000. 297 s. ISBN 80-7272-020-1

Internetové zdroje

- [1] *E – learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc* [online]. 2013 [cit. 21. srpna 2013]
Dostupné z <<http://pfyziolup.upol.cz/>>
- [2] *Teorie citové vazby* [online] 2013 [cit. 24. srpna 2013]
Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_citov%C3%A9_vazby>
- [3] *Web o psychologii, přehledně a v souvislostech* [online] 2013 [cit. 23. srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>>
- [4] *Svět zvířat. cz* [online] 2013 [cit. 21. srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.svet-zvirat.cz/caviaterapie.html>>
- [5] *Asistenční psi a canisterapie profesionálně* [online] 2013 [cit. 24. Srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.elvahelp.estranky.cz/>>
- [6] *Canisterapie tachov* [online] 2013 [cit. 24. srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.canistachov.cz/>>
- [7] *Informační server Anitera* [online] 2013 [cit. 22. Srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.animoterapie.cz/historie-animoterapie.htm>>
- [8] *Minifarma úpořiny* [online]. 2013 [cit. 21. srpna 2013]
Dostupné z <<http://www.minifarma.uporiny.cz/node/23>>

15 Seznam použitých zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - hyperkinetická porucha
DMO	Dětská mozková obrna
RVP	Rámcový vzdělávací program
PV	Předškolní výchova
TVP	Třídní vzdělávací plán
CNS	Centrální nervová soustava
MŠ	Mateřská škola
PV	Předškolní výchova
v.	výchova

16 Seznam příloh

Příloha č. 1 Kazuistika

Příloha č. 2 Foto autorka bakalářské práce

Příloha č. 1

Kazuistika

Záznamy vypovídají o pokroku čtyř integrovaných dětí, které jsou uvedeny v této kazuistice. V tabulkách II, III, IV a V jsou konkrétní oblasti osobnostního rozvoje, které byly zaznamenávány po celý školní rok učitelkami MŠ. Za nejlépe dosažený výsledek, mohlo dítě získat 5 bodů.

Kubík - 6 let

Diagnóza: chlapec s dětskou mozkovou obrnou - spastická diparéza, retinopatie 4. stupně, nerovnoměrný vývoj na podkladě nerovnoměrného dozrávání nervové soustavy, porucha koncentrace.

Chlapec začal poprvé docházet do mateřské školy ve školním roce 2012/2013. Z počátku byly problémy s adaptací. Sociální kontakt navázal přiměřeně. Hra převážně o samotě. Byl pozorován motorický neklid. Při zadaném úkolu se snažil spolupracovat a dokončit ho do konce. Ve chvílích nejistoty a únavy říkal, že úkol nezvládne, nebo že mu bude dělat problémy. Vizuomotorická koordinace a úroveň grafomotorických dovedností byly vzhledem k primární diagnóze velmi nezralé a nezvládnutelné. Úroveň všeobecně praktických dovedností byla v normě, pojmosloví nezvládal. V sebeobsluze byl odkázán na pomoc dospělého.

V měsíci říjnu byl dlouhodobě nemocný, do školky se vrací po 4 týdnech. Chlapec se choval negativně, vyprávěl zážitky z nemocnice. Říkal: „všechny bych je tam postřílel“, „už tam nikdy nepůjdu.“ Špatně snášel odloučení od matky, často se mu stýskalo, nechtěl se zapojit do hry s vrstevníky. Při společné činnosti sledoval z povzdálí, a jen zřídka se zapojil do hry mezi ostatní.

„Kubíkovo negativistické chování bylo ovlivněno dlouhodobým pobytem v nemocnici, dle sdělení matky špatně snášel lékařské zákroky, a proto docházelo k obranným reakcím a těmto projevům v chování.“

Největší změnu v oblasti Kubíkova vývoje jsem zaznamenala po zařazení prvků z oblasti animoterapie. Kubík reagoval na zvířata velmi kladně. Snadněji začal navazovat kontakt s okolím a lépe vnímal ostatní stimuly. Díky animoterapii, byl prohloubený vztah ve spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou. Maminka se s Kubíkem účastnila samostatné terapie i několika výletů za domácími zvířaty. S prací mateřské školy je velice spokojená.

Tabulka II. Konkrétní oblasti Kubíkova rozvoje 2012/13

	září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen
Smyslová v.										
Zraková percepce	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3
Sluchová Percepce	2	2	3	3	3	4	4	4	4	5
Rozumová v.										
Rozvoj poznávacích schopností	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5
Cvičení orientace v čase	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5
Rozvoj slovní zásoby	3	3	4	4	4	5	5	5	5	5
Rozvoj hrubé motoriky	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Rozvoj jemné motoriky	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Rozvoj vizuomotorické koordinace	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4

Adámek - 6 let

Diagnóza: aktuální projevy chlapce odpovídají syndromu ADHD - hyperaktivita, psychická unavitelnost, poruchy pozornosti, impulzivita, výkyvy v chování, emocích (labilita). Jedná se o vrozenou poruchu na genetickém podkladě, která má negativní dopady na jeho chování i sociální výkon. Rozumové schopnosti odpovídají normě, přetrvává lehká dyslalie.

Adámek zpočátku činnosti při animoterapii negoval, terapii sledoval z povzdálí a postupně přicházel do činností, ale jen na kratší chvíli. Spíše byl zapojován do činnosti s menšími zvířaty, jako jsou morčata a křečci. Postupem času se odvážil přijít blíž do kontaktu se psy a koňmi. Nejprve je hladil v rukavici, odstupem času kartáčem a po pár dnech, byl se všemi čtyřnohými kamarády v blízkém kontaktu, bez ostychu a strachu. Bylo zaznamenáno výrazné zlepšení v oblasti emoční i sociální, kdy nedocházelo tak často k opozičnímu chování a projevy vzteku se také zmírnily. Při činnostech se začal více koncentrovat na daný úkol a doba pozornosti se také prodloužila.

Tabulka III. Konkrétní oblasti Adámkova rozvoje 2012/13

	září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen
Smyslová v.										
Zraková percepce	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4
Sluchová Percepce	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5
Rozumová v.										
Rozvoj poznávacích schopností	3	3	3	2	2	2	3	3	4	5
Cvičení orientace v čase	1	1	1	3	3	3	4	4	5	5
Rozvoj slovní zásoby	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5
Rozvoj hrubé motoriky	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
Rozvoj jemné motoriky	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4
Rozvoj vizuomotorické koordinace	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4

Stáník - 6 let

Diagnóza: Goldenharův syndrom. V mateřské škole byl bez adaptačních potíží, vázla koordinace jemné i hrubé motoriky. Sluchové i zrakové vnímání je přiměřené věku, dobře usměrnitelný, v sebeobslužných činnostech je samostatný, dohled dospělé osoby byl však stále nutný. Výrazné obtíže byly v oblasti komunikace, artikulace byla na hraně srozumitelnosti. Dobře zvládal předmatematické operace. Úroveň všeobecně praktických vědomostí a dovedností odpovídala mentální úrovni.

Stáník při terapii prožíval velmi pozitivní pocity. Na zvířata reagoval velmi kladně. Po terapii byl vždy pozitivně naladěný a navazoval lépe kontakt s okolím. Nejraději měl psí setkání se psím kamarádem, rád si k němu lehl a přitulil se. Největší událost se udála v oblasti vývoje řeči. Stáník ovládal psa na vodítku, dával mu povely. Začal střídát hlasitost a melodii hlasu. Měl radost, že pes na jeho pokyny reaguje. Získal tak pocit důležitosti a zároveň zodpovědnosti. Skrze psa si začal uvědomovat sám sebe a nacházel svou identitu. V současné době poznává, že mluvená řeč je šance na uspokojení svých potřeb.

Tabulka IV. Konkrétní oblasti Stáníkova rozvoje 2012/13

	září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen
Smyslová v.										
Zraková percepce	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5
Sluchová Percepce	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5
Rozumová v.										
Rozvoj poznávacích schopností	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5
Cvičení orientace v čase	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5
Rozvoj slovní zásoby	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5
Rozvoj hrubé motoriky	3	3	3	3	4	4	4	5	5	5
Rozvoj jemné motoriky	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5
Rozvoj vizuomotorické koordinace	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5

Davídek – 5 let

Diagnóza: jedná se o dítě vyžadující individuální výchovnou péči s diagnózou nerovnoměrného vyvrání psychických funkcí, s vývojovou poruchou řeči dysfázie a poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Úroveň všeobecně praktických dovedností a vědomostí neodpovídá předškolnímu věku. Hrubá i jemná motorika byla málo koordinovaná. Samostatná hra byla velmi jednoduchá, spíše manipulační. Velmi nerad se podroboval změnám. V důsledku poruchy pozornosti a hyperaktivity byl chlapec velmi těžce usměrnitelný. Řízenou činnost byl Davídek schopen vykonávat pouze krátkodobě, byl brzy unavený, měl častější potřebu odpočinku. Býval často náladový, pokud se mu nevyhovělo, reagoval pláčem nebo vzdorovitým chováním.

Davídek je v tomto školním integrován a byl mu zajištěn osobní asistent. Rodiče docházejí jednou za čtrnáct dnů do Speciálně pedagogického centra na terapii a individuální cvičení. Stále přetrvává opoziční chování a v pěti letech si prožívá období vzdoru. V sociální oblasti je zaznamenáván mírný pokrok, kdy díky posunu v řečové oblasti, umí vyjádřit svá přání a snáze se domluví s vrstevníky. Doba pozornosti se také prodloužila, avšak stále

u činnosti nevydrží do konce, potřebuje pracovat častěji a v kratších intervalech. Davídka nejvíce zaujala práce s koňmi, rád se vozí a vodí poníka na vodítku.

Tabulka V. Konkrétní oblasti Davídkova rozvoje 2012/13

	září	říjen	listopad	prosinec	leden	únor	březen	duben	květen	červen
Smyslová v.										
Zraková percepce	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5
Sluchová Percepce	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5
Rozumová v.										
Rozvoj poznávacích schopností	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5
Cvičení orientace v čase	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3
Rozvoj slovní zásoby	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Rozvoj hrubé motoriky	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5
Rozvoj jemné motoriky	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Rozvoj vizuomotorické koordinace	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4

Příloha č. 2
Foto autorka bakalářské práce



Obrázek 4. Animoterapeutický úvod



Obrázek 5. Ošetřování poníků s taktilní hrou „Najdi kytičku“



Obrázek 6. Lonžování



Obrázek 7. Práce na kruhové jízdárně



Obrázek 8. Cviky v sedle (jízda zručnosti)



Obrázek 9. Canisterapeutický tým



Obrázek 10. Individuální terapie



Obrázek 11. Skupinová terapie