

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018 - 2021

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Kateřina Pejchalová**

**Vliv canisterapie na zdraví žáků v Praktické škole a Základní  
škole v Lysé nad Labem**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Milan Fleischmann

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2018 - 2021**

**BACHELOR THESIS**

**Kateřina Pejchalová**

**The effect of Canis therapy on the health of pupils at the  
Praktice School and Primary School in Lys nad Labem**

**Prague 2021**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Milan Fleischmann**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 2. 2021

Kateřina Pejchalová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Milanu Fleischmannovi za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup během zpracování mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Práce má zmapovat vliv canisterapeutického působení na žáky se středně těžkým mentálním postižením na jejich zdraví. V teoretické části práce vymezuje jednotlivé pojmy úzce spojené s problematikou. Uvádí také podmínky, pravidla a předpoklady, za kterých je možné provádět canisterapii. Výzkumná část práce, realizovaná formou rozhovoru, pozorování a kazuistik, si klade za cíl zjistit a zmapovat vliv canisterapie na zdraví žáků se zdravotním postižením.

## **Klíčová slova**

aktivizace, canisterapie, mentální postižení, pozorování, rozhovor, zdraví, žák

## **Annotation**

The work is to map the effect of Canis therapy on students with moderate mental disabilities on their health. The theoretical part of the work defines individual concepts closely related to the issue. It also states the conditions, rules, and assumptions under which it is possible to perform Canis therapy. The research part of the work, carried out in the form of interviews and observations, aims to identify and map the impact of Canis therapy on the health of students with disabilities.

## **Keywords**

activation, Canis therapy, health, interview, mental disability, observation, pupil

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1    DEFINICE ZDRAVÍ .....</b>	<b>10</b>
<b>2    DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V CELOSTNÍM KONTEXTU .....</b>	<b>12</b>
2.1    Dítě s mentálním postižením.....	12
2.1.1    Mozková obrna.....	13
2.1.2    Downův syndrom .....	15
2.2    Stupně a kombinace postižení.....	16
2.2.1    Lehké mentální postižení IQ 50 – 69 (dle MKN F70) .....	16
2.2.2    Středně těžké mentální postižení IQ 35 – 49 (dle MKN F71).....	17
2.2.3    Těžké mentální postižení IQ 20 – 34 (dle MKN F72) .....	17
2.2.4    Hluboká mentální retardace IQ nižší než 20 (dle MKN F78) .....	17
2.2.5    Jiná mentální retardace IQ nižší než 20 (dle MKN F78) .....	18
2.2.6    Nespecifikovaná mentální retardace IQ 85 – 69 (dle MKN F79) .....	18
2.3    Komunikace .....	18
2.4    Vhodnost terapie vzhledem k typu postižení .....	19
<b>3    CANISTERAPIE .....</b>	<b>21</b>
3.1    Canisterapie jako pojem.....	21
3.1.1    Historie.....	22
3.1.2    Formy .....	23
3.1.3    Program .....	24
3.1.4    Metody .....	25
3.2    Výběr psa .....	26
3.3    Účastníci canisterapie .....	27
3.4    Certifikace canisterapeutického týmu .....	28
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>29</b>
<b>4    VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE, VÝZKUMNÁ METODIKA, CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>29</b>
4.1    Vymezení výzkumného cíle.....	29
4.2    Výzkumná metodika .....	29
4.3    Charakteristika zařízení.....	31

4.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	32
<b>5</b>	<b>KAZUISTIKY ŽÁKŮ.....</b>	<b>33</b>
5.1	Petr, 14 roků.....	34
5.1.1	Vlastní pozorování a průběh canisterapie .....	35
5.1.2	Výsledky .....	36
5.2	Blanka, 15 roků.....	37
5.2.1	Vlastní pozorování a průběh canisterapie .....	38
5.2.2	Výsledky .....	40
5.3	Jakub, 14 roků.....	41
5.3.1	Vlastní pozorování a průběh canisterapie .....	42
5.3.2	Výsledky .....	45
5.4	Adam, 10 roků.....	46
5.4.1	Vlastní pozorování a průběh canisterapie .....	48
5.4.2	Výsledky .....	50
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>51</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>I</b>



## ÚVOD

*„Existují zázrační psi, kteří rozumějí lidské řeči. I lidé by jí porozuměli, kdyby se naučili naslouchat.“* Oiva Paloheimo

Nejvíce domestikované zvíře je bezesporu pes. Vycítí náladu člověka, jeho strach či radost. Doprovází ho po staletí. Psovi nezáleží na schopnostech, postavení a společenském vlivu svého pána. Nemá předsudky a žije pro přítomný čas. Propojení nekomplikovaného psího chápání vztahů a složitého, mnohdy ostatním neproniknutelného světa lidí s mentálním postižením, přináší často oběma stranám radost a uspokojení.

Tato bakalářská práce si klade za cíl zmapovat vliv canisterapie, podpůrné terapie za přítomnosti speciálně vedeného psa, na zdraví dětí s mentálním postižením, jež jsou žáky Praktické školy a Základní školy v Lysé nad Labem.

Teoretická část práce se věnuje termínům, které jsou s problematikou úzce spjaty. V první kapitole je zpracován pojem zdraví a to z několika hledisek. Další kapitola se nazývá Dítě s mentálním postižením v celostním kontextu. Je v ní uvedena problematika dětské mozkové obrny a také blíže seznamuje s genetickou poruchou Downův syndrom. Lze v ní nalézt i specifikace jednotlivých stupňů mentálního postižení a další kombinace postižení. Část této kapitoly je věnována komunikaci, která má, právě vzhledem k závažnosti postižení, svá specifika. Poslední kapitola teoretické části se zabývá pojmem canisterapie. Nabízí pohled do historie této terapie, přehled a vymezení forem terapie, metod a programů, které se dají v rámci canisterapie využít.

Cílem praktické části je formou kvalitativního výzkumu zmapovat vliv canisterapie na zdraví žáků s mentálním postižením. Použita je metoda zúčastněného pozorování, tedy dlouhodobého a systematického monitorování probíhajících aktivit, které jsou podrobně zaznamenávány do deníku pozorování a doplněny fotodokumentací. Dále jsou zpracovány poznatky z polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami. Stěžejní část výzkumu tvoří vypracované kazuistiky čtyř žáků, kteří se canisterapie účastní. Shrnutí výzkumu je poslední, šestou kapitolou. V přílohové části práce je výseč z deníku pozorování a také je připojen úsek z fotodokumentace canisterapie.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DEFINICE ZDRAVÍ

Význam slova zdraví je v původním pojetí myšlen z širšího hlediska. Z řeckých a latinských slovníků jde o slovo označující celek. Krivohlavý (2001) přichází s teorií, jež je založena na pohledu jako na jeden organismus tvořící nedílnou jednotu z mnoha částí. Je plně respektována celistvost. Znamená to, že je obsažena idea dobře fungujících dílčích částí.

V žebříčku hodnot člověka stojí zdraví na jednom z předních míst. *„Zdraví člověka je obtížně definovatelné, existují různé teorie a přístupy ke zdraví, ze kterých vycházejí rozmanité definice zdraví i nemoci. Některé definice vymezují zdraví jako ideál, jiné zohledňují spíše potenciality konkrétního jedince“* (Zvírotský, 2014, str. 24).

Světová zdravotnická organizace (dále jen WHO) definovala pojem zdraví již v roce 1946, jako *„stav plné tělesné, duševní a sociální pohody a nikoli jen jako nepřítomnost nemoci či vady“*. Definice zdraví byla v roce 1977 doplněna, na základě programu WHO – Zdraví pro všechny do roku 2000 (Health for All, HFA), o *„zdraví jako schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život“*. Zdraví se tak stalo cestou k harmonickému vývoji osobnosti, namísto původního pouhého dosažení stavu zdraví (Janovská a kol., 2013).

V dalším programu WHO – Zdraví pro všechny v 21. století (HFA 21, Zdraví 21) přijatým v roce 1999, je doplněna definice o praktickou část a to, že zdraví je *„snížení úmrtnosti, nemocnosti a postižení v důsledku zjištěných nemocí a poruch a nárůst pocíťované úrovně zdraví“*. Dokument zmiňuje zdravotní potenciál jako hlavní stupeň zdraví, jež může jedinec získat. Potenciál zdraví každého jednotlivce je vymezen možností pečovat o sebe a další lidi, způsobilost nezávisle řešit a zachovat si vliv nad svou existencí. Úkolem společnosti je pak nastavení systému tak, aby jednotlivci potenciál zdraví využili (Janovská a kol., 2013).

Z definice WHO lze vyčíst, že zdraví je označeno jako pozitivní hodnota. Dále zastává názor, že zdraví je více než jen nepřítomnost choroby. Také poukazuje na to, že stav

zdraví není jen fyzické zdraví, ale že se jedná i o zdraví duševní – psychické a zdravé vztahy mezi lidmi – sociální zdraví. WHO se snaží motivovat a zamířit na cíl, kam by se mělo ubírat úsilí těch, kteří řeší otázky zdraví a likvidace nemocí. Definice WHO je snadno zapamatovatelná a její obsah je stručný a jasný (Křivohlavý, 2001).

*„Spravedlnost (EKVITA) ve zdraví znamená, že v ideálních podmínkách by měl mít každý stejnou příležitost dosáhnout svého plného zdravotního potenciálu, tedy nikdo by neměl být znevýhodněn při jeho dosahování, lze-li se ovšem takovému znevýhodnění vyhnout“* (Janovská a kol., 2013).

Aby se dosáhlo nejlepších možných výsledků v oblasti zdraví, Janovská a kol. (2013) uvádějí, že je třeba nasměrovat nebo vyloučit účinek samostatných sociálních determinant.

- Vliv socioekonomického gradientu se vztahuje i na zdraví. Úroveň vzdělání, ekonomický příjem, způsob bydlení, společenské postavení působí na vznik těžkých nemocí a způsobují předčasná úmrtí, a to až dvojnásobně.
- Na zdraví má vliv stres. Působení dlouhotrvajícího stresu a stresové reakce můžou trvale poškodit kardiovaskulární a imunitní systém. Mezi objevující se symptomy patří únava, podrážděnost, depresivní stavy, bolesti hlavy, poruchy spánku, vznik infekčních, onkologických a metabolických onemocnění.
- Sociální a zdravotní okolnosti v raném období mají nesmírný dopad na pozdější zdravotní kondici člověka. Jedná se převážně o nedostatek podnětů v emoční a kognitivní oblasti, dále pak o dostatečnou výživu a fyzickou kondici.
- Nedostatek sociálních kontaktů a chudoba krátí život a naopak včlenění do společnosti a posilování sociálních vztahů podporuje dobré zdraví.
- Stres v zaměstnání způsobuje vyšší pravděpodobnost onemocnění.
- Záruka pracovního místa udržuje zdraví, obavy nebo nezaměstnanost může způsobit onemocnění či smrt.
- Výchozí sociální prostředí ovlivňuje vztah k alkoholu, kouření a drogám.
- Na kvalitu potravin má vliv politika, kvalita stravování je sociální okolnost.

## 2 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V CELOSTNÍM KONTEXTU

### 2.1 Dítě s mentálním postižením

Mentální postižení je dle Bendové, Zikla (2011) definováno jako stav zastaveného či neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období pohybových a sociálních schopností. (Klasifikace WHO – Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize – Duševní poruchy a poruchy chování).

Dále Bendová, Zikl (2011) uvádějí, že mentální postižení je označení pro vrozené postižení rozumových schopností. Projevuje se neschopností porozumět svému okolí a v požadovaném rozsahu se přizpůsobit. Jde také o neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje i přesto, že byl jedinec výchovně stimulován. Znaky určující mentální retardaci jsou: nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, velmi omezená schopnost učení a obtížnější adaptace do běžných životních podmínek. Často tento limitovaný rozvoj rozumových schopností bývá propojen i se změnou jiných schopností a dalším postižením.

Vznik mentální retardace je následkem organického postižení mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy. Švarcová (2011) také uvádí, že jde o stav, který je trvalý. Podle období vzniku se člení takto:

- Oligofrenie

Jde o opoždění vývoje dítěte v období prenatalním (před narozením) – z důvodu hereditární zátěže, infekce, úrazu a špatné výživy matky. Také z důvodu užívání alkoholu, drog a kouření.

V období perinatálním (v období porodu a bezprostředně po něm) – z důvodu nedostatku kyslíku při porodu, úrazu nebo při komplikacích při porodu.

V postnatálním období (období po porodu do dvou let dítěte) – důvodem mohou být genetické faktory, úrazy dítěte a infekční onemocnění (Bazalová, 2014).

- Demence

V dětském věku se také užívá termín deteriorace rozumových schopností. Jde o opoždění duševního vývoje v důsledku poškození mozku od druhého roku a v dalším průběhu života. Důvodem narušení, pozastavení nebo zvrácení vývoje může být úraz nebo onemocnění mozku (Klímová, 1987, in Švarcová, 2011).

- Pseudooligofrenie (neboli zdánlivá mentální retardace)

Jedná se o mentální postižení v hraničním pásmu v důsledku nedostatku stimulace z vnějšího prostředí. Projevy jsou mentální retardaci velmi podobné: opožděný vývoj řeči, konkrétní a mechanické myšlení, narušené je i logické myšlení, jsou problémy s abstraktními pojmy, schopnost adaptace je nízká, bývají potíže s koordinací pohybů a je zaznamenáno opoždění v jemné motorice. Většinou se jedná o děti pocházející ze sociálně slabého prostředí trpící psychickou a sociální deprivací (Bazalová, 2014).

### **2.1.1 Mozková obrna**

Ve své publikaci Valenta (2015) uvádí, že název dětská mozková obrna je původním názvem, který je dnes nahrazen názvem mozková obrna (MO).

Jako první popsal dětskou mozkovou obrnu (dále jen DMO) anglický chirurg J. Little kolem roku 1840. Předpokládal, že vznik onemocnění je následkem komplikovaného a těžkého porodu. Zikmund Freud se ve své studii zabýval hypotézou, kde lze hlavní příčinu hledat v centrálním nervovém systému (Kudláček, 2012).

Lesný (1985, in Kudláček, 2012) uvádí, že historicky se onemocnění DMO objevovalo u vladařů a bylo onemocněním vyvolených. Vysvětlením může být, že na tu dobu měli v době po porodu, na rozdíl od jiných novorozenců, dobrou péči.

Jednou z prvních diagnostických metod, která může poukázat na poškození mozku, je Apgar skóre. Je pozorováno a zaznamenáváno 5 tělesných funkcí novorozence v časových odstupech 1, 2 a 5 minut po porodu. Jedná se o puls, svalové napětí, reakce na podráždění a zbarvení kůže. Bylo vypracováno několik metod časné diagnostiky, ale vzhledem k vývoji dítěte v prvních 18 měsících života je stanovení diagnózy DMO velmi

obtížné. Další otázkou je, zda po diagnostikování lze předurčit další vývoj - zejména pohybový (Kudláček, 2012).

*„Dětská mozková obrna patří mezi nejčtenější neurovývojová onemocnění, je neprogresivním, leč ve svých projevech nikoli neměnným postižením vyvíjejícího se mozku... a postihuje řadu oblastí: kognitivní schopnosti, hybnost, zrak, sluch, způsob chování“ (Lesný 1972, in Kudláček, 2012, str. 32).*

Vítková uvádí (2004), že charakteristickými pohybovými poruchami u DMO jsou spasticita, neboli zvýšené svalové napětí. Dále atetóza – svalové napětí se střídá. Poslední poruchou je ataxie, jejímž projevem je hypotonie – snížený svalový tonus.

Formy DMO:

Kvadruparéza / plegie: postižené jsou všechny čtyři končetiny, prognóza je nejméně příznivá.

Diparéza / plegie: postiženy jsou zejména dolní končetiny, nápadná je tzv. nůžkovitá chůze.

Hemiparéza / plegie: postižená je polovina těla, jedna horní končetina a jedna dolní končetina.

Hypotonická forma: (snížené svalové napětí) je přítomna v kojeneckém věku, kolem 3 let se mění na spastickou nebo dyskinetickou formu.

Dyskinetická forma: při pokusu o volný pohyb jsou přítomny mimovolní pohyby.

Mozkové postižení DMO bylo získáno v době prenatálního, perinatálního nebo postnatálního období, kdy se mozek dítěte vyvíjí. Je zde souvislost mezi mozkovou pohybovou poruchou a poruchou nervů, které se podílejí na procesech utváření řeči. S tím jsou spojeny i poruchy v sociální, komunikační a emoční oblasti. Ve vývoji dítěte s DMO nelze zobecnit zvláštnosti v oblasti vnímání, paměti a inteligence. Pro dosažení kognitivního výkonu je třeba počítat s rychlou unavitelností (Vítková, 2004).

### 2.1.2 Downův syndrom

Lidé s Downovým syndromem (dále jen DS) tvoří přibližně 10% lidí s mentálním postižením. Tento syndrom poprvé popsal v roce 1866 anglický pediatr John Down. Avšak jeho genetickou podstatu, tedy trizomii 21. chromozómu, vysvětlil a objevil v roce 1959 Francouz Jérôme Jean Louis Marie Lejeune, lékař a genetik. Tento syndrom v 93 % vznikl již při prvním dělení buňky a počet 47 chromozomů je přítomen v každé další buňce dítěte s DS. Tato forma je nazvána nondisjunkcí. Zhruba ve 3 % se mluví o takzvané mozaice. V procesu dělení nastává chyba až po spojení pohlavních buněk. Takže pouze některé buňky mají chromozom navíc. Poslední formou je translokace. Již sám rodič je přenašečem, aniž by sám měl znaky. V jeho pohlavních buňkách je již přítomno 47 chromozomů. Jde asi o 4 % lidí s DS. Lidé s DS mají společné určité fyziognomické znaky bez ohledu na genetickou podobnost se svými rodiči (Švarcová, 2011).

Machová (2016) uvádí, že tato geneticky podmíněná anomálie chromozomů byla dříve nazývána mongolismus a to z důvodu některých fyzických podobností. Dále jsou nápadné tyto znaky:

- Postava dítěte s DS je menšího vzrůstu
- Svalstvo je hypotonické, v některých kloubech je pasivní hyperflexibilita
- Hlava je drobnější v poměru k postavě, zadní strana hlavy je plošší
- Boltce uší bývají níže položené a někdy deformované
- Oči jsou normální velikosti, ale kožní řasa, bilaterální epikantus, dává oku charakteristické vzezření, ze kterého i vychází již zastaralý název mongolismus.
- Četné je i šilhání (strabismus)
- Jazyk je velmi mohutný, jakoby se nevešel do úst, která jsou naopak malá, někdy jsou ústa stále pootevřená a jazyk vyčnívá ven
- Ruce jsou malé, dlaně široké s jednou dlaňovou (flekční) rýhou, prsty jsou krátké a silné
- Palec na ruce i noze je nápadně vzdálen od ostatních prstů
- Dolní končetiny jsou kratší, je zřejmá disproporcionalita trupu a končetin
- Na rozdíl od hrubé motoriky je jemná motorika nedostatečně vyvinuta
- Řeč je vždy postižena (huhňavost, patlavost, výrazná chudost)

- V dospělosti jsou sklony k obezitě

Dle Švarcové (2011) se u dětí s DS častěji objevuje smyslové postižení, nejčastěji zrakové, z nichž 50% je krátkozrakost, zhruba 20% dalekozrakost a další velká skupina má strabismus – šilhání. Nedoslýchavost se též vyskytuje a to až u 60 % dětí.

Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem (2020) uvádí, že u lidí s DS jsou také obvyklejší vrozené srdeční vady, sluchové a zrakové postižení, onemocnění endokrinního systému a nedostatečnost imunitního systému.

Úroveň rozumových schopností u dětí s DS se pohybuje ve většině případů v pásmu střední mentální retardace. Využitím služeb Středisek rané péče lze podpořit vývoj senzomotoriky, tak i vývoj v oblasti sociální. Správný nácvik techniky řeči, se bez pomoci logopeda neobejde. U dětí s DS se rozvíjí pohybový aparát asi o 50% pomaleji, ale ve stejném sledu jako u intaktních jedinců. Značná část dětí trpí celkově sníženým svalovým tonusem (Švarcová, 2011).

Splnění školní docházky lze uskutečnit v běžné škole s ohledem na doporučení SPC a určený stupeň podpůrných opatření, nebo na základní škole speciální. Výuka na učilištích či na praktických školách je možnost, jak pokračovat ve studiu. Uplatnění na trhu práce je v současnosti problém, chybí chráněná pracovní místa a možnost zařazení do činnosti chráněných dílen je také omezena (Švarcová, 2011).

## **2.2 Stupně a kombinace postižení**

### **2.2.1 Lehké mentální postižení IQ 50 – 69 (dle MKN F70)**

Děti s lehkou mentální retardací zvládají udržovat konverzaci a jsou začleněné do běžného sociálního prostředí. V průběhu života si zvládají osvojit sebeobsluhu, tedy upevnit si hygienické návyky, samostatné oblékání, jednoduchou přípravu jídel. Mentální věk této skupiny odpovídá 10 až 11 rokům (Švarcová 2006 in Bendová, Zíkl, 2011).

Při počátku školní docházky začínají přicházet zpravidla obtíže se zvyšováním požadavků ve škole, hlavně v teoretické činnosti. Vzdělávací proces může být také ztížený tím, že se objevuje u těchto dětí citová nevyzrálость, nízká sebekontrola a často se u těchto dětí



objevují i specifické problémy v oblasti čtení a psaní. Ze všech osob s mentálním postižením, tvoří 70% osoby s lehkou mentální retardací (Bendová, Zikl, 2011).

### **2.2.2 Středně těžké mentální postižení IQ 35 – 49 (dle MKN F71)**

Z lidí s mentální retardací je zhruba u 10 % osob diagnostikována mentální retardace ve středně těžkém pásmu. V oblasti chápání a řeči jsou schopnosti velmi individuálního charakteru. Jemná a hrubá motorika je ve vývoji zpomalená a vykazuje neobratnost, nekoordinovanost a neschopnost drobných úkonů. Paměť je kapacitně omezená. V sebeobsluze jsou samostatní pouze částečně a je tedy třeba stálého dohledu. Ve škole se využívají speciální vzdělávací programy, které se zaměřují na zvládnutí základů čtení, psaní a počítání. Mentální věk je přibližně v rozmezí 4 až 8 let (Pipeková, 2004).

### **2.2.3 Těžké mentální postižení IQ 20 – 34 (dle MKN F72)**

Lidé s těžkou mentální retardací mají sníženou úroveň schopností v oblasti komunikace a je výrazně opožděn rozvoj a porozumění obsahu řeči. Také je přítomno těžké omezení motoriky. Výchova a vzdělávání se zaměřují především na rozvoj motoriky, komunikačních dovedností, rozumových schopností a samostatnosti. Ke komunikaci bývají někdy používány náhradní komunikační systémy. Základní škola speciální nabízí těmto dětem rehabilitační vzdělávací program. Předpokládá se, že celoživotně budou potřebovat péči dalších osob. Jedná se asi o 7% postižených (Bendová, Zikl, 2011).

Valenta (2015, str. 148) uvádí, že jde o celkové omezení jedince ve všech jeho oblastech, možnostech vyjádření nebo prožívání. *„Podstatně jsou omezeny a změněny schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační. Těžké postižení představuje pro zúčastněné interakční partnery omezení, které ztěžuje základní kontakt mezi dvěma osobami.“*

### **2.2.4 Hluboká mentální retardace IQ nižší než 20 (dle MKN F78)**

*„Jsou těžce omezení ve své schopnosti porozumět řeči, požadavkům či instrukcím a v nejlepším případě jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace (úsměv, radost ze společnosti, pláč)“* (Švarcová, 2011, str. 40).

Takto postiženo je 1% z osob s mentálním postižením. Často jsou přidružena tělesná postižení nebo neurologické poruchy, které způsobují omezení hybnosti. Většinou jde o lidi, kteří jsou částečně imobilní, inkontinentní a jsou schopni jen částečné sebeobsluhy. Jejich stav vyžaduje neustálý dohled a pomoc (Švarcová, 2011).

#### **2.2.5 Jiná mentální retardace IQ nižší než 20 (dle MKN F78)**

Jedná se o skupinu osob s postižením, kde není možnost stanovit stupeň mentálního postižení na základě přidružených sensorických nebo somatických poškození - nevidomí, neslyšící, nemluvící, s těžkými poruchami chování, s autismem, u tělesně těžce postižených osob (Švarcová, 2011).

#### **2.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace IQ 85 – 69 (dle MKN F79)**

Do této kategorie jsou zařazováni jedinci, u kterých je mentální retardace prokázána, ale pro nedostatek informací nemohou být do předcházejících kategorií zahrnuti. Jde o snížení rozumových schopností, které většinou nesouvisí s organickým poškozením mozku, ale s jinými faktory - genetikou, sociálními faktory (Švarcová, 2011).

### **2.3 Komunikace**

Z výzkumu Seemana (1955, in Kábele, 1988, in Vítková, 2004) vyplývá, že více jak polovina dětí duševně zaostalých začíná s mluvením až ve třech letech. U dětí s mentální retardací je vývoj řeči vázán na stupeň, typ a na formu mentální retardace.

Valenta (2012, str. 147) zmiňuje, že *„sluchové vnímání velmi těsně souvisí s rozvojem řeči, hraje proto značnou úlohu při psychickém vývoji dítěte.“*

U dětí s lehkou mentální retardací je zpomalena komunikační dovednost a řeč. Mohou se objevit i vady řeči (Pipeková, 2006).

Ve vývoji je řeč opožděná. Děti, které spadají do této kategorie, užívají řeči každodenně, umí udržovat konverzaci (Švarcová, 2011).

V porovnání s intaktní skupinou se jedná asi o jeden až dva roky opoždění. Abstraktní myšlení je omezené stejně jako usuzování. Řeč nemusí být vůbec nijak nápadná.

Nedostatečnost se ale může projevit v situacích, kde nelze použít řečových stereotypů (Lechta, 2002).

Rozdíl mezi těžkou a středně těžkou mentální retardací je právě v úrovni řečových schopností. Jedinec v kategorii střední mentální retardace může mechanicky zvládnout zopakovat i delší řečové celky, ale obsah není pochopen (Klenková, 2004).

Rozvoj řeči je rozdílný a škála je velmi rozsáhlá. Někteří zvládnou omezeně konverzovat a někteří komunikují jednoslovně, nebo se nenaučí mluvit nikdy. Mohou ale rozumět a používat gestikulace a další formy komunikace, aby mohli nahradit neschopnost dorozumívat se řečí (Švarcová, 2011).

Řeč u osob s těžkou mentální retardací se vůbec nevytvoří, může zůstat pudový hlasový projev, může se rozeznávat, zda jde o výraz libosti nebo nelibosti. Někdy se může objevit echolálie, opakování zvuku, ale bez pochopení smyslu (Bendová, Zikl, 2011).

S dětmi s hlubokou mentální retardací je komunikace obtížná. Řeč se nevyvíjí, může jít i o přidružené smyslové postižení. Častá je nonverbální komunikace bez smyslu, vydávají neartikulované zvuky (Lechta, Matuška, 1995, in Klenková, 2004).

## **2.4 Vhodnost terapie vzhledem k typu postižení**

Obecně lze konstatovat, že canisterapie je vhodnou podpůrnou terapií pro všechny typy klientů, existují překážky, které zcela vylučují tuto metodu použít (Tichá, 2007c).

Mohou to být kontraindikace jako například alergie a astma v souvislosti s přítomností psa, akutní onemocnění, otevřené rány a další. Ale také rozhodnutí klienta, že o kontakt nemá zájem, či trpí strachem ze psů. Rozhodnutí klienta je třeba respektovat (Bicková, Prokopová, 2020c).

Canisterapie je v současné době častěji zařazována do programů denních činností v různých vzdělávacích a sociálních institucích. Vzrůstá i počet speciálních škol, které canisterapii nabízí svým žákům v rámci edukace pro její průkazné pozitivní vlivy na osoby s různými druhy a stupni postižení (Lacinová, 2007).

Na vzájemnou interakci klienta a psa při praktikování terapie nesmí být naléháno, aby nedošlo k zdravotním či psychickým obtížím zúčastněných stran. Respektovat se musí i sympatie zvířete. *„Pokud je zde riziko negativních dopadů na klienta nebo na psa, canisterapii neindikujeme nebo ji přerušíme či ukončíme“* (Tichá, 2007c, str. 77).

### 3 CANISTERAPIE

Nadřazeným pojmem je zooterapie. Bicková, Prokopová (2020a) uvádí, že tímto termínem byl myšlen obecný název pro pozitivní působení zvířete na člověka. Avšak pro konkrétnější definici termínu je třeba určit další kritéria:

- vybraná forma a metoda terapie
- vybraná cílová skupina
- počet osob ve skupině
- počet terapeutů
- který druh zvířete bude pro terapii použit:
  - canisterapie – v rámci zooterapie jsou využíváni psi
  - felinoterapie – využívá se v rámci zooterapie kočka
  - hiporehabilitace – v rámci zooterapie jsou využíváni koně
  - ornitoterapie – v rámci zooterapie se využívají ptáci
  - delfinoterapie – využívají se v rámci zooterapie delfíni
  - terapie za pomoci hospodářských zvířat, někdy uváděna jako farmoterapie
  - terapie za pomoci volně žijících zvířat
  - terapie za pomoci exotických zvířat
  - terapie za pomoci malých domácích zvířat

Freeman (2007) dále uvádí další rozlišení dle druhu:

- lamaterapie – využívá se v rámci zooterapie lama
- insektoterapie – využívá se v rámci zooterapie hmyz

#### 3.1 Canisterapie jako pojem

Kombinací slova latinského původu canis = pes a z řečtiny terapie = léčba vznikl původně pracovní název, který se rozšířil i v mezinárodním užití. Autorkou termínu je Jiřina Lacinová. S tímto termínem dále pracovala Lenka Galajdová (1999, str. 24), která uvádí, že „*se využívá pozitivního působení psa na zdraví člověka, přičemž pojem zdraví je zde myšlen přesně podle definice WHO (Světové zdravotnické organizace) jako stav psychické, fyzické a sociální pohody.*“

V obecné rovině lze říci, že canisterapie je název pro metodu pozitivního psychosociálního a fyziorehabilitačního působení na potřebné osoby prostřednictvím speciálně vedeného a cvičeného psa. Canisterapií se rozumí léčebný kontakt psa a člověka. Tato podpůrná rehabilitační metoda má vliv na psychologickou a sociálně integrační stránku jedince (Galajdová, 1999).

*„Zvířata vytvářejí prostor pro získávání zkušeností, ve kterém mají děti, mládež i dospělí možnost samostatně se učit, budovat si sebevědomí a navazovat a vytvářet kontakty. Se zvířaty mohou navazovat kontakt různým způsobem, ...“* (Stephanová, 2008, str. 50).

### **3.1.1 Historie**

*„První dokumentované použití zvířat jako doplňkové terapie se datuje do 9. století v Gheelu v Belgii, u zdravotně postižených“* (Galajdová, 1999, str. 25).

Další zmínka pak je z konce 18. století v Anglii, kde byla založena pro duševně nemocné klinika York Retreat. O realizaci se zasadil William Tuke, obchodník s čajem. Byl pohoršen zaběhlými postupy a zacházením s pacienty v tehdejších psychiatrických nemocnicích. Na klinice York Retreat s pacienty soucítily, zajímali se o ně, pečovali o ně s porozuměním a empatií. Součástí léčebných programů byla péče o zvířata (Galajdová, 1999).

V 18. století mniši v klášteře v Yorku zastávali názor, že na nemoci duše nebo těla pomáhají motlitby a zvířata. V Německu o století později v Bethelu vzniká centrum pro nemocné epilepsií, kde se používal k léčbě i kontakt se psy, kočkami, ovci a kozami. Po nějaké době i kontakt s ptáky a koňmi. I když zařízení funguje dodnes, tak se z těchto prvních zooterapeutických počínů nedochovaly vypovídající záznamy (Lacinová, 2007).

Využití přítomnosti psů v nemocnici Sv. Elizabeth ve Spojených státech se poprvé uskutečnilo v roce 1919. Pacienti, kteří se léčili z následků první světové války, velice dobře reagovali na jejich přítomnost. V průběhu druhé světové války byli v USA v sanatoriu Army Air Force Convalescent Hospital pro zraněné letce zapojeni psi, aby napomáhali k psychické pohodě pacientů a dobré rekonvalescenci (Galajdová, 1999).

Nevidomý Nor Erling Stordahl s manželkou se v roce 1966 podílel na vzniku rehabilitačního centra Beitostolen pro lidi se zdravotním postižením. Velký důraz při léčení byl kladen na fyzioterapii, sport a využití kontaktu s koňmi a psy (Galajdová, 1999).

V Česku se canisterapie začala dostávat do povědomí až po roce 1989 díky dostupnosti odborných publikací ze zahraničí a otvírání se společnosti těmto tématům. Jiřina Lacinová, autorka pojmu canisterapie, jako první zpracovala metodiku léčebných kontaktů dětí s postižením. Využívala v praxi svoji smečku saňových psů (Horká, 2019).

V květnu 1995 byla založena Asociace zastánců odpovědného vztahu k malým zvířatům (AOVZ), která si kladla za úkol rozšíření a prohloubení myšlenky kladného působení soužití člověka a zvířat. Její zástupci, například Jiřina Lacinová a Zdeněk Matějček, se zúčastnili téhož roku Ženevské konference IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations) (Bicková, Prokopová, 2020b).

Canisterapeutická společnost vznikla v roce 1997. Mezi prvními počiny této společnosti bylo vytvoření metodiky, dále byly zavedeny testy pro canisterapeutické psy, rozšiřoval se návštěvní program a aktivně byla myšlenka canisterapie propagována. Společnost v roce 2000 svoji činnost ukončila. Potom začaly vznikat samostatné spolky a organizace, které se bohužel z důvodu nedostatečné komunikace mezi sebou rozcházely zejména v představách o obsahu závěrečných zkoušek a požadavcích kladených na canisterapeutické týmy a financování (Tichá, 2007a).

Potřeba opětovného sjednocení a systematické práce vyústila na Mezinárodním semináři o zooterapiích v Brně konaného v roce 2003. Na semináři byla proto založena Canisterapeutická asociace, která zanikla v roce 2007 (Tichá, 2007a).

Bohužel, v současné době nefunguje žádná sjednocující organizace.

### **3.1.2 Formy**

Formy canisterapie se dělí na základě počtu účastníků a to na individuální a skupinovou. V individuální formě canisterapie se setkává jeden klient s jedním nebo více canisterapeutickými týmy. Výhodou je individuální přístup podle potřeb klienta,

minimalizování rušivých vjemů a hlubší prožitek klienta. Skupinovou formou se rozumí probíhající interakce mezi klienty a psem nebo psy. Při účasti více canisterapeutických týmů řídí probíhající aktivity jedna osoba. Dbá se na to, aby byli do aktivit zapojeni všichni klienti ze skupiny. Psi musí mít prostor pro odpočinek a musí být nad nimi zajištěn neustálý dohled. Předpokládá se, že se zúčastnění psi mezi sebou předem seznámili (Tichá, 2007b).

Další rozlišení je podle délky plánované spolupráce. Krátkodobou formou canisterapie se rozumí časová realizace canisterapie do tří měsíců. Na základě zadaného úkolu, je vytvořen individuální plán. Při dlouhodobé formě probíhá canisterapie delší období než tři měsíce. Praktikování terapie se rozčlení většinou do pravidelných menších časových celků, aby výsledek byl efektivní a nedocházelo k přesycení klientů (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2017).

### **3.1.3 Program**

Nejčastěji využívaný program canisterapie je návštěvní program. Canisterapeutický tým dochází za klienty do zařízení (školských, zdravotnických či sociálních) nebo domů. Někdy se s klientem canisterapeutický tým schází na neutrálním místě, jindy klient dochází za canisterapeutickým týmem. Program probíhá v určitých pravidelných intervalech, většinou jednou za týden nebo v dvoutýdenním intervalu. Doporučuje se psa zařazovat do návštěvního programu maximálně třikrát do týdne, v délce jedné hodiny, aby nedošlo k přetížení psa (Tichá, 2007b).

Při pobytových programech zaměřených na canisterapii jsou cílovou skupinou děti s postižením a děti z ústavních zařízení. Na těchto pobytech je jim také zprostředkován kontakt s ostatními vrstevníky. Canisterapie se zde využívá jako podpůrná psychosociální a rehabilitační metoda. Pobytové programy jsou navrženy tak, aby pes byl pro dítě silnou motivací k nácviku a rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností. Psi „...jsou zapojováni nejen do klasických činností (účast na programu pro děti, vycházkách, hrách apod.), ale především do cílených canisterapeutických aktivit. Děti se dozvídají mnoho praktických informací týkajících se psů – jak pečovat o jejich srst, čím a jak krmit psa, jak zajistit veterinární péči atd.“ (Bursová, Eisertová, 2009, in Zajícová 2018, str. 32).



Rezidentní program je cílený pobyt psa v zařízení i mimo canisterapeutické působení. Jde o organizačně náročnější způsob, kdy je třeba zvýšeně dbát na potřeby psa. V úvahu se musí brát i fakt, že pes je smečkové zvíře a přirozeně přilne k jedné osobě. Zodpovědnost za bezpečnost klienta i psa, výchovu, stravu, přiměřenou kondici, zdraví i psychické vyladění a další, by měla náležet jednomu člověku. Ideální kontaktní a pečující osobou je psovod provádějící canisterapii, který má i přehled o vytiženosti zvířete. Samostatný pohyb psa po zařízení nebo kontakt klientů a psa bez dohledu je nepřipustný (Tichá, 2007b).

### **3.1.4 Metody**

Canisterapie je tedy jednou z metod psychosociální podpory zdraví osob všech věkových kategorií. Využívá se příznivého působení psa na zdraví člověka. Je příhodnou složkou ucelené rehabilitace. Jsou předkládány čtyři základní metody, které se zaměřují na aktivitu, terapii, edukaci a krizovou intervenci (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2017).

AAA (Animal assisted activities) – aktivity za pomoci psa. Cílem metody AAA je obecná aktivizace cílené skupiny, kde jde například o přirozené zlepšování komunikace, hybnosti, motivace, odstraňování uzavřenosti a stresu. Tato aktivizace může být praktikována ve zdravotnictví, školství a u poskytovatelů sociálních služeb. Program vede nejčastěji proškolený canisterapeutický dobrovolnický tým, který svou činnost vyhodnocuje v rámci pravidelných supervizí nebo konzultací (Freeman, 2007).

AAT (Animal assisted therapy) – terapie za pomoci zvířat. Jedná se o plánovanou strukturovanou terapeutickou intervenci. Je realizována profesionálem v oblasti zdravotnictví, vzdělávání či pomáhajících služeb. Cíle i terapeutický proces jsou individuálně naplánovány pro konkrétního klienta, aby byla canisterapie co nejefektivnější. Výsledky procesu terapie lze objektivně pozorovat a měřit, je vedena dokumentace. Nedílnou součástí léčebného procesu je zvíře. AAT může provádět pouze specializovaný odborník (Bicková, Prokopová, 2020a).

AAE (Animal assisted education) – vzdělávání za pomoci zvířat. V edukační metodě jde o přirozený či cílený kontakt zvířete a člověka, kterým se má ovlivňovat chování,

získávání poznatků a upevňování sociálních dovedností. Pořádají se přednášky, besedy nebo ukázky. AAE se využívá pro zvýšení motivace dětí s výchovnými problémy a se specifickými poruchami učení. Zooterapie je pak integrovaná do školních osnov nebo je sestavená do individuálního výukového plánu. Cíle jsou indikovány pedagogickým personálem, který výsledky monitoruje a zhodnocuje (Freeman, 2007).

AACR (Animal assisted crisis response) – krizová intervence za asistence psa. Tato metoda je zaměřená na odbourání stresu a zlepšení psychického i fyzického stavu člověka, který se ocitl v krizové situaci. Dopad krize na psychiku se s pomocí speciálně cvičného a vedeného psa zmenší. Zmírňují se i dlouhodobé následky. Canisterapeutický tým je součástí integrovaného záchranného systému (IZS) ČR (Bicková, Prokopová, 2020a).

Tvrdá (2020) uvádí, že metodu AACR lze praktikovat dvěma způsoby. První možností je poskytnutí krizové intervence v součinnosti s IZS a druhou je myšlena cílená podpora konkrétní osoby v konkrétní životní situaci.

### **3.2 Výběr psa**

Canisterapeutičtí psi jsou ve společnosti více pozorováni. Je to proto, že lidská společnost má ráda zvířata, obzvláště psy, ale také z toho důvodu, že terapeutický pes je zajímavým objektem. Často mají lidé zkušenosti jen s nevychovaným psem ze sousedství a poslušný pes je udivuje. Canisterapeutický tým, psovod a pes, by měli být vzorem zodpovědného, laskavého a příkladného chování (Davis 2002, in Galajdová, 2011).

O canisterapii se mohou zajímat lidé, kteří už psa vlastní, anebo lidé, kteří si psa pořizují a záměrně chtějí vybrat takového, se kterým budou canisterapii dělat (Eisertová, 2007).

Výběr vhodného psa by měl být cílený. Není důležité, aby pes měl průkaz původu, ale je u něj větší pravděpodobnost dobrého zdraví a vhodných povahových vlastností. Velký vliv na vhodný potenciál budoucího canisterapeutického psa má výchova a socializace, dále prostředí kde pes vyrůstá, negativní a pozitivní zkušenosti s lidmi i psy, jedinečnost majitele psa a genetické dispozice plemene. Podmínkou pro budoucí práci psa je ochota spolupráce, fyzická i psychická kondice, nekonfliktní povaha a důvěra mezi psovodem a psem, budoucím canisterapeutickým týmem (Bicková, Petříková, Prokopová 2020).

### 3.3 Účastníci canisterapie

Na canisterapii se podílí celá řada účastníků. Prvním z nich je chovatel, který pomáhá při cíleném výběru a rané socializaci štěněte. Dále je účastníkem canisterapie majitel psa (psovod), canisterapeutický pes, klient, přijímající zařízení a jeho pracovníci, vzdáleně se na canisterapii podílí i zaštiťující canisterapeutická organizace a veterinární lékař (Tichá, 2007b).

Canisterapeutickým týmem je myšlen proškolený psovod a dobře vedený pes, který svému psovodovi důvěřuje. Pro úspěšnou práci canisterapeutického týmu je důležitá motivace a zručnost psovoda při práci se zvířaty i s lidmi. Společně musí tým uspět u canisterapeutických zkoušek. Dokumenty, které by měly být psovodem doloženy před výkonem canisterapie jsou: certifikát dokládající odbornou přípravu a absolvování canisterapeutických zkoušek, očkovací průkaz psa, doklad o pojištění odpovědnosti za škodu způsobenou psem (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2020).

Canisterapie se aplikuje u jedinců různého věku, zájmů, schopností a postižení. Přes tak širokou škálu profilů klienta musí terapie přinášet uspokojení a radost z kontaktu člověka a zvířete. Žádný z účastníků canisterapeutického procesu nesmí být do kontaktu nucen, strach či úzkost klienta musí být akceptována. U nezletilých klientů je třeba mít souhlas zákonného zástupce nebo opatrovníka (Tichá, 2007b).

Školské, sociální nebo zdravotnické zařízení, kde probíhá canisterapie, se podílí na realizaci, vybírá vhodné klienty a spolupracuje při samotné návštěvě. Doporučuje se ustanovit z personálu kontaktní osobu (Bicková, Cimlová, Prokopová, 2020).

Přijímající zařízení by mělo zajistit, aby na canisterapii byli účastni pouze klienti bez možných kontraindikací. Přítomnost personálu zařízení by měla být zajištěna na každé canisterapeutické jednotce, personál zodpovídá za klienty (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2017).

Mezi účastníky canisterapie by před začátkem praktikování canisterapie měla být sepsána smlouva, domluvená pravidla a podmínky, za kterých bude canisterapie realizována. Strany by se měly domluvit na cílové skupině klientů, se kterou bude canisterapie praktikována, také jaká bude vybrána metoda a forma canisterapie. V dohodě by mělo být

uvedeno, v jakých časových intervalech a v jakých prostorách bude canisterapie realizována (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2017).

### **3.4 Certifikace canisterapeutického týmu**

K získání canisterapeutických osvědčení lze vybrat poměrně dost organizací. Je dobré se zaměřit na servis zvolené organizace. Může jím být například následné vzdělávání, nabídka náhledu u zkušených canisterapeutických týmů, supervize a další bonusy pro začínající a praktikující týmy (Stančíková, Šabatová, 2012).

I samotné canisterapeutické zkoušky mohou mít různý rozsah. V některých organizacích je ve zkoušce pouze testování psa, v jiných je podmínkou zvládnout i několik vzdělávacích bloků, kde celý proces trvá nejméně jeden rok a po závěrečném kurzu je ukončen dvěma zkouškami. Teoretická ověřuje připravenost psovoda – vykonává psovod, a praktickou – vykonává canisterapeutický tým dohromady (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2020).

V praktických zkouškách se ověřuje, jak je pes sehraný s psovodem, jak se chová v kontaktu s cizím člověkem, jak reaguje na nezvyklé ruchy a jaká je jeho ovladatelnost a poslušnost (Výcvikové canisterapeutické sdružení Hafík, 2020).

# PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je složena ze tří metod zkoumání a to z metody pozorování, metody rozhovoru a kazuistik a je doplněna metodou fotodokumentace (fotodokumentace byla pořizována s písemným souhlasem rodičů, popř. zákonných zástupců). Zpracována je formou kvalitativního výzkumu.

## 4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE, VÝZKUMNÁ METODIKA, CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU

### 4.1 Vymezení výzkumného cíle

Výzkumným cílem je zmapování vlivu canisterapie na zdraví žáků v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem.

#### Hypotézy

Pro výzkumné šetření byly zvoleny tyto hypotézy:

#### Hypotéza č. 1.

Aktivita za přítomnosti canisterapeutického psa motivují žáka ke kognitivnímu rozvoji.

#### Hypotéza č. 2.

Přítomnost canisterapeutického psa prohlubuje sociální dovednosti žáků.

### 4.2 Výzkumná metodika

Nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Definovat se může jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu většinou jedním výzkumníkem a to několika otevřenými otázkami. *"Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové skupiny pomocí otevřených otázek, může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by*

*jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku "* (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 159).

Polostrukturované rozhovory vycházejí z předem připravených témat a otázek. Většinou se používají v případových studiích. Proces získání dat prostřednictvím hloubkového rozhovoru se skládá z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat, psaní a recenze výzkumné zprávy (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Začátek rozhovoru je důležitý k prolomení případných psychických bariér a zajištění souhlasu se záznamem. Také konci rozhovoru je třeba věnovat zvláštní pozornost. Často v samém závěru rozhovoru vyplývají důležité informace (Hendl, 2016).

*„Je zcela přirozené pozorovat různé projevy lidí. Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí, pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje“* (Hendl, 2016, str. 195).

Při pozorování nejde jen o vizuální projevy, ale také sluchové, čichové a pocitové vjemy (Hendl, 2016).

*„Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může udělat badatel komplexní obrázek o dané situaci. Nelze však říci, jak obě metody následují po sobě, spíše se neustále prolínají jedna s druhou“* (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 158).

Kazuistikou se označuje vědecké zpracování konkrétního případu. Metoda se zaměřuje na zpětné zpracování získaných informací.

Kazuistika se zaměřuje na důkladné zjišťování vybraných jedinců, na vytváření výstupů z poznatků z pozorování a poté upozorňuje na společné i odlišné znaky (Hučík, Hučíková, 2009).

Pozorování bylo podrobně zaznamenáváno do deníku pozorování.

### 4.3 Charakteristika zařízení

Škola se nachází v centru města Lysá nad Labem, v areálu pro více školských zařízení a má k dispozici jedno patro pavilonu „G“. Zřizovatelem školy je Středočeský kraj. K výuce se využívá 8 učeben, cvičná kuchyňka a jedna prostorná třída pro školní družinu. V pavilonu je také sborovna, ředitelna, kabinety a sociální zázemí s bezbariérovým přístupem. Dílna pro výuku pracovního vyučování, tři tělocvičny a přilehlý venkovní atletický stadion se společně užívá s další školou z areálu. Pozemky k výuce pěstitelských prací má škola pronajaty ve farní zahradě.

Třídy jsou vybaveny podle potřeb žáků. Nechybí odpočinková část s hracím kobercem a relaxačními vaky. Ve třídách jsou pomůcky a výukový materiál, nedílnou součástí je i výpočetní technika a interaktivní tabule. Na chodbě ve škole mají žáci k dispozici dva stoly na stolní tenis. Využívají se nejen v hodinách tělesné výchovy, ale i o přestávkách a volných hodinách mezi vyučováním.

Odloučené pracoviště školy je v Milovicích, v areálu Domova Mladá - poskytovatel sociálních služeb. Škola v Domově užívá tři učebny, tělocvičnu, rehabilitační místnost a šatnu. Toto odloučené pracoviště navštěvuje 18 dětí. Žáci po ukončení vyučování mohou využívat služeb denního stacionáře.

Mezi hlavní činnosti školy patří vzdělávání a výchova žáků. Základním cílem ve výchovně vzdělávacím procesu je poskytovat pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem, výchovu a vzdělávání žákům s mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením, žákům s kombinovanými vadami, dále žákům s autismem, vadami řeči, obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, žákům umístěným ve zdravotních a sociálních zařízeních. Žáci se připravují na začlenění se do života společnosti a k uplatnění se na trhu práce.

Škola nabízí poradenskou, informační, metodickou a konzultační službu nejen pro žáky a rodiče, ale také pro učitele, kterou zajišťuje výchovný poradce. Ten také nabízí individuální konzultace ohledně přípravy na budoucí povolání a poradenství ohledně péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se také protidrogovou prevencí a prevencí před negativními jevy.

Ve škole je také přítomný logoped, který realizuje s žáky individuální logopedickou péči. Žáci navštěvují plavecký výcvik, každoročně je pořádán zimní pobyt na horách a před hlavními prázdninami se organizuje škola v přírodě. Škola se zúčastňuje sportovních aktivit: atletických závodů, olympiád, přeborů ve stolním tenise a florbalových utkání.

Canisterapie je ve škole již druhým rokem jedenkrát v týdnu a je včleněna do vyučování. Realizuje se ve třídách, zvyšuje se motivace žáků. Ta jim pomáhá ke spolupráci s učitelem, zvyšuje pozitivní pracovní nasazení při jinak nezajímavých činnostech (Praktická škola a Základní škola Lysá nad Labem, 2020).

#### **4.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Pro výběr žáků zařazených do výzkumu bylo důležité, aby jejich třída byla zapojena do pravidelné canisterapie v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem.



## 5 KAZUISTIKY ŽÁKŮ

Pozorování probíhalo ve dvou obdobích a to počátkem roku 2020 a pak v podzimních měsících v tomtéž roce. Dohromady bylo v metodě pozorování zaznamenáno osm canisterapeutických jednotek. V této škole má canisterapeutická jednotka týdenní frekvenci a délku 45 minut.

Pozorování se zaměřovalo na rozvoj sociálních dovedností a to zejména komunikace, spolupráce a sebeprosazení.

Pro účel této práce byly stanoveny hypotézy na základě poznatků o sociálních dovednostech podle Vágnerové (2008) a kognitivní trénink dle Valenty (2015).

*„Naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými i s vrstevníky. Pokud by si zafixoval méně vhodné způsoby chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy“* (Vágnerová, 2008, str. 68). Dále autorka uvádí, že se také rozvíjí komunikace a další způsoby interakce, například sdílení, spolupráce a sebeprosazení. Jde o jiné prostředí a jiné osoby než v rodině, které jsou v nadřazené nebo rovnocenné pozici.

Dále se pozorování soustředilo na rozvoj kognitivních funkcí, tedy rozvoj paměti a pozornosti.

Valenta (2015) v termínu „kognitivní trénink“ uvádí funkce, které jsou při tréninku procvičovány. Jde hlavně o pozornost a paměť.

Canisterapie v době pozorování probíhala skupinově ve třídě a z metod byly použity převážně aktivity za přítomnosti psa. Do školy docházeli tři canisterapeutičtí psi, jeden labradorský retriever a dva brabantíci, ti mají složené canisterapeutické zkoušky ve Výcvikovém canisterapeutickém sdružení Hafik, z.s.. Docházení do školského zařízení bylo smluvně ošetřeno s Výcvikovým canisterapeutickým sdružením Hafik, z.s., které je jediným akreditovaným dobrovolnickým centrem v ČR. Zákonní zástupci žáků podepsali souhlas se zpracováním osobních údajů a fotodokumentací.

Z důvodu zachování anonymity jsou ve zpracovaných kazuistikách jména žáků smyšlená.

## 5.1 Petr, 14 roků

Petr se narodil v roce 2006 s Downovým syndromem a kardiologickým onemocněním, má oční vadu, která je korigována brýlemi. Petrova mentální úroveň se pohybuje na spodní hranici středně těžkého mentálního postižení. Chlapec pochází z úplné rodiny jako druhé dítě, ale pro svoji diagnózu, Downův syndrom, byl umístěn krátce po narození do kojeneckého ústavu. Jeho nemocnost byla do 3 let velmi vysoká, převážně infekty dýchacích cest s nutností hospitalizace. Ve třech letech byl předán do péče poskytovatele sociálních služeb. Mateřskou školu navštěvoval v místě bydliště, kde byl velice pozitivně přijatý pro svou nekonfliktní povahu. V kolektivu dětí se cítí dobře, rád pozoruje činnosti a hry ostatních, ale nerad se sám aktivně zapojuje. Chápe legraci, někdy ji sám vytváří, že schová nějaký předmět a směje se, když ostatní hledají. Má rád hudbu, s chutí hraje na hudební nástroje. K relaxaci si vybírá sledování hudebních pohádek. Je snazší ho motivovat ke klidovým a individuálním hrám, než k týmovým. Petr je spíše bázlivé povahy, nemá rád příliš změny a neznámé prostředí. Pohybové schopnosti se u Petra postupem času zhoršují. Dnes se pohybuje s pomocí chodítka, v interiéru přesuny pomalým tempem zvládne sám. Krátké, nenáročné trasy venku zvládá, například chůzi na zpevněných cestách v zahradě. Na delší a náročnější vycházky používá invalidní vozík. I přes své pohybové postižení hraje s chutí iBocci (verze hry pétanque pro sportovce s postižením). V zařízení mu je poskytována fyzioterapeutická péče. V jemné motorice se potýká s bolestivými otoky kloubů ruky, zatím není zjištěna příčina. Navléká korálky tak, že nejprve zkouší korálek nabrat do špetky, když se to nedaří, pomůže si druhou rukou. Rád pinká s nafouknutými míčky, anebo chytá bubliny z bublifuku. Jemnou motoriku trénuje i trháním papíru pro různé výtvarné techniky, které pak podává k dalšímu zpracování. Se stravou nemá potíže, nají se sám, když je jídlo nakrájené. Jí lžící. Na toaletě je samostatný, jen pak potřebuje dopomoci s úpravou oděvu. Umí se sám obout, pokud je zapínání boty na suchý zip, tkaničky zavázat nezvládne.

Úchop tužky zvládá. Písmena napsat neumí, ale napodobuje je. Na papíře má malý rozsah z důvodu bolestivosti otoků kloubů. Nejoblíbenější činností je vybarvování obrázků, v tazích tužky je přesný, nepřetahuje. Zná základní barvy, ale musí se stále opakovat, při delší časové prodlevě se pojmy musí učit znova. Do obrázku sám vybírá většinou reálné

barvy předmětů. Když jde o rozsáhlejší obrázek, jsou mu tečkami naznačeny barvy, které má použít.

Rád prohlíží obrázkové knížky s dětskou tematikou (Kртеček) nebo encyklopedie zvířat.

Geometrické tvary pojmenovat neumí, ale umí je roztřídit. Skládá obrázková puzzle o 4 dílech. Pracuje s různými obrázkovými vkládačkami.

Petr má rád společnost, mluví pouze jednoslovně a nejčastěji při zátěžové situaci.

Je vzděláván podle ŠVP pro ZŠ speciální.

### **Stanovené cíle v oblasti canisterapie**

Protože je třeba Petra do komunikace motivovat, byl stanoven cíl a to zlepšení komunikačních dovedností s okolím a posílení sebevědomí a sebedůvěry.

#### **5.1.1 Vlastní pozorování a průběh canisterapie**

Petr je chlapec s Downovým syndromem, nosí brýle a pohybuje se obtížně s chodítkem, nosí ortopedickou obuv. Když probíhala canisterapie, seděl na židli nebo na relaxačním vaku mezi ostatními spolužáky. Při všech činnostech rád pozoroval ostatní žáky.

Když dostal nějaký úkol, se kterým si nebyl jistý, jak ho správně vyplnit, byla mu nabídnuta podpora, nebo si sám řekl o pomoc. V případě hledání mašliček a jejich sundávání z psí srsti zrakem vyhledával pomoc a dokonce využil přítomnosti paní učitelky, kterou pohladil. Stejně tomu bylo i při práci s kartáčem na psy, kdy hladil nejen psa, ale pohladil po ruce i jemu pomáhající paní učitelku.

Petr se v aktivitách, kde bylo třeba komunikovat se spolužáky nebo se psem, účastnil a byl v aktivitách podporován. Při sestavování mandal ze psích pamlsků požádal, na základě doporučení paní učitelky spolužáka, aby mu podal blíže misku potřebnou k činnosti. V dalších úkolech, ve kterých bylo třeba zavolat psa blíže, mu vypomáhala paní učitelka, sám však uměl psa na sebe upoutat zamlaskáním. V aktivitách, které se neobešly bez zřetelně mluvených slov, byl Petr podpořen hlasem paní učitelky. Ta ovšem vyžadovala, aby společně s ní Petr odpovídal také, alespoň v náznaku pohybem rtů. Když

měl předvádět zvuky zvířat, pomáhala mu celá třída. Petrovi spolužáci měli radost, že ho mohou podpořit. Tento úkol chlapec zvládl pouze proto, že měl podporu v kolektivu.

Některé činnosti Petr mohl sám vypracovat bez dopomoci, například doplňování koleček na šablonu s portrétem psa. V jiných případech se musel úkol přizpůsobit v obtížnosti přímo pro Petra (připínání karabiny vodítka na kroužek obojku na krku psa) a to přehodnocením činnosti jemné práce s karabinou na navléknutí jednoduchého oka z vodítka na krk. V některých činnostech bylo potřeba Petrovi pomoci uspořádat postup práce, kterou jinak zvládl sám. Jednalo se o nalepování obrázků na pásek u interaktivního písňového oblečku, kde Petr držel obrázky v obou rukách a nemohl pracovat dál. Paní učitelka Petrovi poradila, aby karty odložil a měl ruce volné.

V činnostech, kde se muselo více pohybovat, například dávání pamlsků do různých částí třídy nebo vyhledávání barevného sloupečku s kynologickými potřebami, také čekal na podporu nebo využíval nabídnutou pomoc. Některé činnosti byly pro Petra obtížné nebo motivace ke spolupráci byla nízká. Pak byl k aktivitě přemlouván a lákán. Jednalo se hlavně o aktivity, opičí dráha a stavba z kostek okolo psa ležícího na zemi. V prvním případě se podařilo Petra motivovat a v druhém případě mu byl dán alternativní úkol, který byl ochotný vykonat a ve kterém navíc spolupracoval se spolužáky.

### **5.1.2 Výsledky**

Silná vazba Petra na paní učitelku byla zřejmá. Paní učitelka znala jeho projevy nejistoty a bezradnosti, kdy žádal o pomoc. Také věděla, s jakými činnostmi je třeba Petrovi poskytnout podporu. Aby mohl Petr řešit úkoly v co největší možné míře samostatně, dávala mu paní učitelka přiměřeně menší podporu.

V rámci canisterapie byla Petrova snaha o samostatnost a soběstačnost nízká. Když byl vystaven úkolu, kde se měl hlasově projevit, zdráhal se. Z reakce psa na jeho povel, zamlaskání, měl radost, že umí upoutat pozornost psa na sebe a může pokračovat v plnění úkolu. Nadšení a dobrá nálada byla u Petra velmi dobře čitelná. Usmíval se, radostně se třásl, nešlo o žádné hlučné projevy.

I když má Petr potíže s klouby, s chutí se účastnil činností s drobnými předměty náročné na jemnost a cit v prstech. Práce se psí srstí, česání, hlazení psa i činnosti s papírem plnil s přesností a zvládal je velmi dobře. Soustředil se.

Kontaktům se spolužáky se nevyhýbal, ale ani je nevyhledával. Raději navazoval komunikaci s paní učitelkou, která snadněji vyčetla z projevů, co chce sdělit. Prostřednictvím canisterapie byly navozeny situace, které napomohly rozvíjet rozhovor.

Petr se orientoval svižněji a snadněji pokud se činnosti z canisterapie z minulých setkání opakovaly. Úkoly si dost často vybavoval a pak pracoval s větším přehledem. Obtížnost úkolů se stupňovala.

## **5.2 Blanka, 15 roků**

Blanka se narodila v roce 2005 s diagnózou dětská mozková obrna a hydrocefalus, mentální retardace v pásmu středně těžkého mentálního postižení, později byla zjištěna vada zraku, která je částečně kompenzována. Má epilepsii delší dobu bez záchvatů. V šesti letech jí byla provedena ortopedická operace kyčlí a kolen. Fyzioterapeutickou péči má pravidelně v sociálním zařízení. Blanka se narodila do úplné rodiny, ale záhy se rodiče rozvedli. V deseti letech byla dána do péče sociálního zařízení s celoročním provozem. Matka s novým partnerem si ji na školní prázdniny a některé víkendy brala domů. S příchodem mladšího polorodného bratra se návštěvy omezily a vzhledem ke stoupající žárlivosti víkendové pobyty probíhají spíše u prarodičů. V pobytovém zařízení je spokojená, ráda se účastní pořádaných aktivit. Je komunikativní, častěji vyhledává rozhovor s dospělými než s vrstevníky, dětmi. Ve vztahu k mladším nebo slabším dětem dává na oddiv své schopnosti, což podporuje růst jejího sebevědomí a sebedůvěry. Někdy je ve vzteku slovně hrubá a vulgární. Zadáním zajímavé činnosti se dá částečně takovým atakám předcházet. V interiéru se sama pohybuje na invalidním vozíku, v terénu není samostatnost pohybu možná. Používá bezbariérovou toaletu, ale je zapotřebí pomoci se svlékáním a oblékáním. Sama se zvedá z vozíku, pomocí madel zvládá přesun. Drobné předměty se snaží uchopit špetkou, někdy si vypomáhá druhou levou rukou. Stříhání papíru nezvládá, běžné nůžky sice udrží, ale nedojde ke stříhu. K podpoře motoriky ruky používá stolní nůžky. List stránky v knize otočí pomocí tlaku a posunu horního listu. Zrakové postižení omezuje její dobrou orientaci v prostoru. Sebeobsluhu zvládá

s dopomocí, v přípravě pokrmů je třeba vše nakrájet na sousta, která si umí nabírat lžící, pije z hrníčku s dvěma oušky.

Blanka umí číst jednoduchá slova. I když do školy nosí brýle, potřebuje velká písmena a používá záložku. Je třeba písmena stále opakovat, zvláště po delším časovém intervalu bez procvičování.

Blanka se umí podepsat tiskacím písmem. Opis zvládne v tiskacím písmu, zná většinu abecedy. Psací písmo nepřečte. Úchop tužky má správný, ale příliš křečovitý.

V počtech umí spočítat příklady v oboru do 10.

Blanka mluví ráda, má ráda návštěvy a nové tváře. S oblibou se před nově příchozími předvádí a chová se rozjívěně.

Dívka navštěvuje Praktickou školu a Základní školu v Lysé nad Labem a je vzdělávána podle ŠVP pro ZŠ speciální.

### **Stanovené cíle v oblasti canisterapie**

Hlavním cílem, který byl stanoven, je zmírňování afektivních projevů, impulzivity a snížení negativismu.

#### **5.2.1 Vlastní pozorování a průběh canisterapie**

Blanka je dívka pohybující se na vozíku, která je velmi komunikativní, ráda se zapojí do činnosti a k obtížnějším úkolům se dá poměrně dobře motivovat. Je zvědavá.

Při některých činnostech se cítila být podceňována lehkou úrovní úkolů. Když dostala úkol doplňovat do portrétu psa kolečka jako korále, byla uražena jednoduchostí, ale přesto byla činnost provedena s chybami. O činnost však přijít nechtěla, zúčastnila se aktivity, kvůli paní učitelce. Obdobně jako při přebírání různých druhů pamlsků, kdy se Blanka zlobila, proč je třeba vše sesypat na hromádku a pak zas roztřídit. Navození vhodné atmosféry (připomenutí pohádky O Popelce) dobře zapůsobilo na motivaci a Blanka se do činnosti zapojila. Při vybírání jednoho předmětu z hromady kynologických potřeb byla nejistá a nevěděla co si vybrat, dokonce chtěla, aby pokračoval někdo další. Vysvětlení,

že být na řadě s výběrem teď je vlastně výhoda, dívku podnítilo k opětovnému zapojení do aktivity.

Vypomáhat paní učitelce, připravovat ostatním žákům pomůcky či pokračovat v činnosti i po splnění svého úkolu chtěla Blanka velmi často. V aktivitě, čtení zpráv z obojku psa, chtěla paní učitelce pomáhat. Stejně tak u přípravy zprávičky pro dalšího spolužáka. I když při práci s velkými kartami měla problémy s orientací a sama potřebovala podporu, nabízela svou pomoc se splněním úkolu spolužákovi, který měl na práci chystat pomůcky. Dále měla hledat malý obojek v hromadě kynologických potřeb. Paní učitelka jí musela doporučit pracovní postup, přesto si přála pokračovat v aktivitě a hledat dál samostatně. Podobně tomu bylo i u barevných obrázků s chovatelskými potřebami, kdy měla obtíže se zadanou prací i přes její zjednodušení. Požadovala pokračování a přidání úkolu. S chutí pomáhala při rozmisťování misek po třídě pro další činnost. V aktivitě, kdy měla dát pamlsek pro psa do misky a přesně určit její umístění (u dveří, pod oknem...), využila situaci ke kontaktu se psem a spontánně ho hladila a mazlila se s ním.

V některých aktivitách byla Blanka příliš nedočkavá. Například při volání na psa, aby k ní přišel. V té chvíli byl u jiného spolužáka, Blanka na něj začala křičet, ale byla umírněna domluvou paní učitelky a situace byla zklidněna ještě požádáním o pomoc s přípravou další aktivity. Při podobné aktivitě, kdy bylo třeba pejska zavolat a trpělivě počkat, byla Blanka zklidňována dotekem paní učitelky.

V některých situacích potřebovala dostatek podpory, například při činnostech, kdy si nebyla jista úspěchem. Při obkreslování psa na velký papír se zdráhala k aktivitě přidat. Nakonec jí zlákal kontakt se psem a využila tak prostoru k hlazení a mazlení. Další činnosti se nechtěla zúčastnit, protože se neorientovala v instrukcích a pes ji nechtěl poslouchat. Paní učitelka se tyto projevy nechuti vždy snažila nějakým způsobem zahnat, většinou pochvalou za dosud konanou práci, nabídnutím pomoci či dodáním jistoty a podpory. Podpora sebevědomí byla důležitá i v dalších činnostech, do kterých se nechtěla pouštět. Například když paní učitelka chtěla, aby Blanka činnost opakovala, protože postup, který si sama dívka zvolila, nebyl správný. Když Blanka ze srsti psa měla sundávat sponky, rozhodla se pro stahování, bez rozevření spony. Pomohl jí nácvik správného způsobu otevření spony. Nebo některé úkoly se jí zdály dopředu neproveditelné, jako u vyhledávání dvou stejných kostiček, které se dávaly do plastové

boudy. Ke konci činnosti potřebovala Blanka povzbudit a pomoci v dohledávání kostiček na pracovní ploše.

Na některé aktivity se uměla velmi dobře soustředit. V sundávání kuliček z obojku psa a v manipulaci s nimi byla Blanka velice pečlivá a koncentrovaná. Na rozdíl od práce s obrázky domácích mazlíčků na kartách, kde se snadno nechala rozptýlit. V této činnosti bylo třeba i usnadnění úkolu. Některé karty byly odebrány a karty, které bylo třeba najít, musely být ponechány ve středu pracovní plochy. Když dostala úkol vytvořit na šabloně mandalu z psích pamlsků, sama si vymyslela, že chce vystavět raději tvar pejska. Její soustředěnost byla díky motivaci velká.

Upravení úkolu bylo potřeba při canisterapii několikrát. Důvodem se stala buď nechuť, nebo nemožnost činnost provést v zadané verzi. Když se sestavovaly mandaly z pamlsků, měla Blanka vlastní nápad a to již výše zmíněn, že sestaví psa z pamlsků. Její tvořivost paní učitelka ocenila a sama Blanka měla z výsledku své práce velikou radost.

Blanka při vypracovávání úkolů ráda mluvila. Když česala psa, začala mu spontánně vyprávět. V dalších úkolech, kdy měla podle házecí kostky podrbat pejskovi krk, říkala mu, že určitě má rád i hlazení na zádech a hladila psa, jak ji napadlo. Při stavbě plotu z dřevěných kostek okolo ležícího psa se činnosti věnovala pouze chvíli, pak se začala zajímat o psa, hladila ho a poplácávala ho. V jiné situaci si propojovala hlazení psa na zádech s masážemi, na které sama chodí na rehabilitaci.

### **5.2.2 Výsledky**

Blanka je ráda, když může být v přítomnosti canisterapeutického psa sama, nebo je pomocnice a může asistovat. Vyhovuje jí i pasivní přítomnost u psa, kdy situaci využívala k hlazení, mazlení a tulení. Psy má ráda a jsou pro ni motivací, chce být v jejich přítomnosti. Také ji podněcují ke spontánnímu vyprávění.

V některých situacích při canisterapii byla Blanka netrpělivá, někdy rozrušená. Je uklidňována paní učitelkou, domluva nebo dotek ji ukonejší.

Někdy se dívka ještě před samotnou aktivitou velmi podceňuje, neguje své schopnosti. Když je vhodným způsobem podpořena, snaží se zadanou činnost zvládnout. V některých



chvilkách se od úkolu odkloní a pracuje podle svých představ nebo se věnuje jiné činnosti, nejčastěji využívá možnosti přímého kontaktu se psem.

Blanka se snažila mnohokrát zcela vyhovět a pracovat podle zadání, aktivity má ráda, těší se na ně. V úkolech, kdy se pracuje s pjskem, se během činnosti opakovaně stává, že se zaměří na psa a zbytek aktivity už nemá potřebu dodělat. Nebo chce v aktivitě přídavek, i když pro ni vypracování nebylo jednoduché.

Blanka hovoří o svých obavách, že nezvládne některé činnosti. Komunikovala s dětmi, také diskutovala s paní učitelkou o možnosti další aktivity. Někdy si vymyslela trochu jiný úkol. Volá na psa, vypráví mu. Mluví ráda.

Postižení zraku a tím i omezená orientace v prostoru se u Blanky projevuje v tempu, přesnosti a výsledku zadaných úkolů. Činnosti je třeba přizpůsobovat jejím možnostem a schopnostem.

### **5.3 Jakub, 14 roků**

Jakub se narodil jako druhé dítě do úplné rodiny. Sestra je starší o 4 roky. V současné době má středně těžkou mentální retardaci a sluchové postižení, které je kompenzováno sluchadly v obou uších. Se svou matkou chodí na logopedii. Pro svou nadváhu je sledován na diabetologii. Mateřskou školu navštěvoval v místě bydliště, byla mu přidělena sdílená asistentka pedagoga. Soustředění Jakuba na činnost je krátkodobé. Při vypracovávání zadaného úkolu nesmí být vyrušován jinými zrakovými nebo sluchovými vjemy. Nejlépe pracuje, když je pozornost pedagoga soustředěna pouze na něj a k zadané práci ho stále motivuje. V pohybových aktivitách se nesmírně snaží, ale není příliš úspěšný. Chlapec je v hrubé motorice neobratný a značně ho brzdí i nadváha. Vzhledem k tomu, že je sociálně velice zdatný, poměrně dobře komunikuje s dospělými i vrstevníky. Má odposlouchané slovní obraty dospělých, které někdy ve vhodných příležitostech použije. Občas zapomene, jaký úkol dostal k vypracování, stačí pak lehké navedení. Často v takovém případě užívá odposlechnutých frází k odlehčení napětí. Ve škole má kamarády, na které se těší a vyhledává je k volné hře. Jakub se zvládne obout, převléknout, omotat šálu a nasadit čepici. S rukavicemi nebo zapínáním bundy má potíže a potřebuje pomoc. Svačinu má ve škole nachystanou v plastovém boxu, který umí otevřít. Jí sám. Stejně i

oběd zvládne nakrájet a sníst bez dopomoci, příborem. Jídlo je velkým motivačním prvkem.

Je žákem 6. ročníku a vzdělává se podle ŠVP „Krok za krokem“ ZŠ speciální.

Ve čtení Jakub zatím nepřekročil jednodušší slabiky. Spojování dvou slabik je už náročné, soustředění při čtení je velice krátké. Čte pouze text v tiskacím písmu. Používá záložku s růžkem.

Jakub je pravák, má správné držení tužky. Umí se bezchybně podepsat tiskacím písmem. Psané písmo procvičuje, ale po delší absenci procvičování jej zapomíná.

V počtech sčítá a odčítá v oboru do 12 s pomocí číselné osy nebo názorným zobrazením.

Jakub pro své sluchové postižení mluví huhňavě. Slovní zásobu má dobrou, obsahuje i termíny, které odposlechl od dospělých či u lékaře. Navštěvuje pravidelně logopedii.

### **Stanovené cíle v oblasti canisterapie**

Hlavním cílem u Jakuba je motivace k pohybu, rozvoj a podpora hrubé motoriky a koordinace.

#### **5.3.1 Vlastní pozorování a průběh canisterapie**

Jakub je chlapec se silnější postavou a naslouchátky v uších. Je stále dobře naladěný, rád komunikuje a je přátelský. Canisterapie se aktivně účastní.

Když Jakub měl k činnosti vynaložit více pohybu, musel mít silnější motivaci. Při aktivitě, kdy měl Jakub zvládnout projít opičí dráhu, se bál, aby ho balanční čocky příliš netlačili do plosek nohou. Když viděl, jak probíhá celou dráhou pes, uklidnil se a byl odhodlaný, že to musí zdotat také. Po laně šel bokem, měl potíže s rovnováhou. Další činností, kde byl Jakub více podpořen a motivován k pohybu, byla kostka s obrázky, kde česat psa. Házet kostkou, ale pejsek si ji vzal do tlamy. Jakub k němu musel přijít a na pokyny paní učitelky si ji od něho vzít. Po druhém hodu česal pejska na správném místě. Byl pobaven situací s uloupenou kostkou. Při trénování barev s použitím karet

s chovatelskými potřebami byl nejistý, protože byl v novém úkolu první na řadě. Musel pod nachystaný nadpis na zemi správně své karty zařadit.

Některé úkoly byly zaměřeny i na procvičení i hrubé motoriky a koordinace. Pokládání pamlsků do mističek na různých místech po místnosti byla další činnost. Jakub musel ze svého místa jít, dát pamlsk do připravené misky a přesně celou větou říci, kam pamlsk položil. Vybral nejbližší misku u dveří. Teprve potom mohl zavolat pejska k snědení pamlsku. Psa volal jiným jménem, ten přesto přišel a pamlsk si vzal. Jakub byl spokojen, usmíval se. Na úkolu, kde z vylosované karty pozná, kde má psa pohladit, chtěl pracovat sám, i když si vylosoval tlapku. Říkal, že ho chtěl pes fackovat, s jakou rychlostí mu ji podal. Potom s paní učitelkou pejska společně hladili a počítali psí packy.

Jakub má při pohybu některá omezení. Proto bylo třeba některé úkoly poupravit přímo pro něj. Při obkreslování ležícího pejska na papír se Jakub zdráhal sednout na zem. Bylo to pro něho velmi obtížné a nepohodlné. Proto se s paní učitelkou domluvil, že bude po obkreslení pejska dokreslovat do obrázku na stole obojek. Ostatní žáci se s Jakubem domlouvali a ptali se ho, jakou vybere barvu obojku. U jiné aktivity se Jakubovi nechtěla stavět okolo psa ohrádka z dřevěných kostek. A to ze stejného důvodu jako je uvedeno výše, že se mu usedá špatně na zem. S paní učitelkou se dohodl, že se posadí na nízkou lavičku, která byla poblíž a bude stavět z lavičky.

Jakub je velmi společenský a zapojoval se bez potíží do činností, které podporovaly sociální vztahy. Jednou z aktivit bylo barevné sluníčko, na které se mělo podle naznačených barev na okrajích připínat kolíček. Jakub držel v jedné ruce barevný kolíček a do druhé mu spolužák podal i šablonu sluníčka. Kolíček jednou rukou nemohl otevřít a tak mu paní učitelka poradila požádat spolužáka (celou větou) o pomoc se sluníčkem, aby se mu uvolnila ruka a mohl úkol správně splnit. Jakub barvy ovládá, s komunikací neměl potíže, činnost bez potíží dokončil. Při práci s kartami, kde měl najít k zvířecí mamince mládě, se divil, když spolužák úkol splnil, že všechno správně našel. Jakubovi byla rozdána karta s prasetem. Nemohl si vzpomenout, jak se jmenuje mládě, které má najít na kartách připravených na zemi. Proto mu spolužáci poradili. Hned jak uslyšel náповědu, vybral ze země kartu se správným mládětem.

Nový úkol pro Jakuba byl zaměřen na procvičení jemné motoriky na interaktivním oblečku psa. Na něm měl po jednom přetahovat korálky na šňůrce. K činnosti používal obě ruce. Velice se na práci soustředil, a když činnost skončil, okomentoval to slovem, hotov! Další činností bylo doplňování koleček jako korálků na portrét psa pomocí suchého zipu. Nalepoval kolečka zleva doprava, barvy koleček pravidelně nestřídal, ale dvě stejné barvy vedle sebe nedával, prý chce, aby byly korále veselé. Při hledání sponek v srsti pejska jako první našel malý skřípec, který uměl opatrně sundat. Pak našel další dvě lupínkové prolamovací sponky, ale neznal systém, jak je rozevřít. Přemýšlel, jak s nimi zacházet, aby neublížil pejskovi. Paní učitelka mu ukázala, jak s nimi manipulovat. Jakub byl s prací spokojen.

Při některých aktivitách se Jakub věnoval trénování paměti. Například při aktivitě, kdy si Jakub z obojku psa vzal připnutou kartičku se slovem ke čtení. Na počátku nedával příliš pozor. Volal na psa a bez potíží si vzal svoji kartičku. Jakub s velkou pomocí paní učitelky přečetl slovo mísa. Paní učitelka se zeptala, k čemu potřebuje pejsek mísu? Jakub věděl, že i pes u babičky má misku s vodou a ještě dodal, že babička má i slepice a tam mají taky vodu v misce. Při činnosti, kdy se zkoušely kynologické potřeby, si Jakub vytáhl z tašky reflexní vestu pro psa. Nevěděl si příliš rady, jak se pejskovi obléká, ale věděl, že ji má maminka v autě také pro lidi, kdyby byla nehoda. Informoval spolužáky, že šedivý materiál při nasvícení září. Jednou z aktivit bylo i divadélko O pejskovi a kočičce. Hrál se s papírovými loutkami. Hoch si vzpomněl, že tuto pohádku zná z DVD. Jakub byl vyzván, aby pomohl držet loutku kočičky. Byl tak soustředěný na tento úkol, že příběh příliš nevnímal.

Jakub byl občas nejistý, a proto v některých činnostech bylo potřeba jeho sebejistotu posílit. Při aktivitě, kdy měl dát povel psovi, na něj pes příliš nereagoval. Chlapec mluvil nápadně tiše a stydlivě. S přivoláním psa mu pomáhala paní učitelka. Povel mu předtím padl na kostce. Při práci s velkými papírovými psy dostal Jakub za úkol umístit k tělu psa přední a zadní nohu. Nebyl si jistý, která noha má být zadní. Paní učitelka mu ukázala na canisterapeutickém psu, jak vypadá zadní nožka a dala důraz na vyklenuté stehno. Jakub činnost bezchybně dokončil.

Jakub je společenský a kvůli sluchovému postižení například nekontroluje sílu hlasu. V činnostech byla podpořena i Jakubova verbální komunikace. Jedna z činností, kde se

podporovala komunikace, byla práce s barevnými pamlsovníky. Jakub měl z jednoho vybrat pro psa dva pamlsky. Ale protože měl příliš širokou ruku, nabral hrst. Paní učitelka se ptala, jestli jich není příliš a nabídla mu pomoc. Vysvětlil jí, že je teď bude odpočítávat, a že do pamlsovníku nevidí a ruka se mu tam pohodlně nevejde. Při jiném úkolu byl nucen Jakub požádat spolužáky, a potom i paní učitelku o pomoc. Měl za úkol srovnat karty se zvířaty – mazlíčky, podle jejich velikosti. Nevěděl, jestli je větší potkan nebo papoušek.

Do činností, u kterých se předpokládalo, že by je Jakub zvládl sám bez pomoci, se zasahovalo co nejméně. Podporovala se jeho samostatnost. V úkolu s plastovou psí boudičkou, ze které měl chlapec vyndat kosti, nemohl do otvoru dostat svoji mohutnou ruku. Paní učitelka mu pouze poradila, aby si zkusil boudu mírně nahnout. Jakub se zařídil podle rady a úspěšně v činnosti pokračoval a dokončil ji.

V některých aktivitách se Jakub plně soustředil na práci. Když třídil různé pamlsky z hromádky do malých mističek, bylo na činnosti znát, že již v minulosti tento úkol plnil, byl si jistý. V podobné činnosti, a to tvoření mandal na šablonu pomocí psích pamlsků, byl plně spokojený a soustředěný. Paní učitelky se pouze zeptal, zda může místo mandaly dělat sluníčko.

### **5.3.2 Výsledky**

Jakub se kvůli své nadváze hůře pohybuje, ale rád se aktivit účastní a tak Jakuba motivovat k pohybu jde většinou dobře. Je ochotný a s chutí spolupracuje.

Procvičování hrubé motoriky a koordinace pohybu v rámci canisterapie je v prostorách třídy velmi omezeno, ale jde využít přirozené překážky jako je lavice, židlička či skříň, které je třeba se vyhnout. Koordinace pohybu a hrubá motorika se trénovaly i tím, že se chlapec ohýbal k psovi a musel dávat pozor a vyhýbat se mu, když pes ležel na zemi.

Plněním zadaných činností se posilovaly sociální vztahy. Vytvořily se situace, které umožňovaly interakce mezi spolužáky nebo s paní učitelkou. Jakub komunikoval přirozeně, v činnostech spontánně požádal o pomoc nebo o radu.

Jakub pracuje rád, někdy je třeba s ohledem na jeho postižení zadaný úkol přehodnotit a upravit ho přímo pro Jakuba a jeho možnosti. Důležité pro něj je být při činnosti úspěšný. Většinou jde o činnosti, při kterých nemůže pohodlně sedět na zemi.

V úkolech, které se zaměřují na jemnou motoriku, se chlapci poměrně daří. Umí pracovat s různým materiálem i malých rozměrů. Nemá potíže s organizací práce, pracuje přirozeně systematicky. Úchop a tlak ruky, například při česání a hlazení psa, je přiměřený.

V některých situacích je chlapec stydlivý a nejistý. Projevem je třeba ztišení hlasu. Jakub potřebuje dodávat odvalu a sebevědomí zvláště v činnostech, kde vystupuje sám za sebe a pozornost ostatních je upřena na něj.

Jakuba je třeba podporovat v činnostech, kdy komunikuje verbálně. Je sluchově postižený a odráží se to na jeho hlasovém projevu. Někdy je příliš hlučný. Zvláště když nemá sluchadla. V některých případech, když se například stydí, je naopak nápadně tichý. Mluví rád, ale někdy kvůli rozhovorům se spolužáky nedává pozor a je zmatený, protože neví, co má dělat.

V některých zadaných úkolech se mohl s Jakubem rozhovor rozvést a vhodnými dotazy se podpořilo trénování jeho paměti. Přes aktivitu, kartičky se slovem na obojku, vzpomínal na pejska u babičky a na její slepice. Také si vybavil, že příběh, který při canisterapii hrají jako divadélko, viděl již na DVD.

Při vybraných činnostech se Jakub velmi dobře soustředí, zvláště v aktivitách, ve kterých si je jistý postupem, nebo jej výrazně zaujaly.

Jakubovi se v činnostech nechává co největší samostatnost. Umí si sám poradit s lehčími úkoly, někdy stačí rada nebo náповěda.

## **5.4 Adam, 10 roků**

Adam se narodil v roce 2010. Diagnóza byla potvrzena hned po narození, a to hydrocefalus s vyvinutou pouze jednou hemisférou. Z toho plyne kombinované postižení - hemiparéza, porucha řeči, mentální postižení ve středně těžké formě. Po porodu byl dán

do péče dětského centra, ve čtyřech letech byl přijat pěstounskou rodinou s vlastními již dospělými dětmi. Krátce po předání pěstounům se začal stavět na nohy a to díky ortopedické operaci šlach. V rodině, která bydlí na statku, se aklimatizoval poměrně brzy. Vliv na to měl mužský vzor, který mu imponuje a technické vybavení statku. Rád pěstounům pomáhá, pozoruje zvířata, ale má z nich respekt, přímý fyzický kontakt nevyhledává. Do mateřské školy nechodil, navštěvoval stacionář. Je vnímavý a vstřícný. Zajímá se o stroje a techniku. Má rád kola a vše co se může točit, u takovýchto aktivit vydrží dlouhou dobu. Fascinuje ho výtah a světýlka v šachtě. Také má rád provázky a šňůrky, které namotává a dělá uzlíky na různých předmětech okolo sebe. K delší cestě potřebuje vozík, ale prioritně chce chodit. Rád si vozík veze, a když na něm v lehkém terénu sedí, sám se umí i vézt. Rád cestuje, je fascinovaný auty a vlaky. Vyhledává v časopisech i knížkách obrázky dopravních prostředků. Je schopný rozebrat různé předměty na jednotlivé části. Na trénování oslabené ruky užívá stavebnici z umělé hmoty. Jednotlivé kousky ve tvaru písmene C zapojuje do sebe a pak celý řetěz omotává okolo různých aut a pohybuje s nimi. Umí rozlišit základní barvy a tvary tak, že rozřídí předměty na jednotlivé hromádky. Zvládne navlékat větší korále na šňůrku se zpevněným krajem, nebo kroužky na tyčku. Má rád vodu, pomáhá se zaléváním, plácá do hladiny vody a v umyvadle si hraje se špunty. Vzteklý je při práci pouze, když je nucen činnost ukončit, anebo když sám něco chce tvořit, ale nedaří se mu to. Jinak k ostatním dětem je přátelský. Hračky, které se mu líbí, si chce schraňovat pro sebe. Jídlo připraveno na jednotlivá sousta jí sám, pije z hrníčku. Nemá rád ovoce, maso a masné výrobky, ale odměnou jsou pro něj sladkosti, zmrzlina a mléčné výrobky. Na toaletu si říká, i si sám dojde. Umí si i otevřít a zavřít dveře, rozsvítit a zhasnout světlo a nabrat tekuté mýdlo z dávkovače. Při relaxaci se mu líbí masáže končetin a zad pěnovými míčky. Když sedí na klíně, je rád mazlený. Umí se obléknout, je rozčilený pouze u ponožek, které mu nejdou navléct. Obuje si sám boty se suchým zipem. Posunky umí poděkovat, zdravit a poprosit.

Správný úchop tužky ovládá, ale při zaujatosti má snahu držet tužku v pěsti. Vybarvování nezvládá, čmárá.

Adam nemluví, napodobuje řeč, aktivní slovník je chudý, zařazuje některé slabiky. Zajímavá slova odposlouchává a snaží se opakovat, velmi se soustředí na pohyb úst.

V řečové výchově nacvičuje před zrcadlem. Baví ho to a je aktivní. Všechny pokyny slyší i chápe. Fouká do bublifuku, větrníku nebo fáborků. Při hudbě hraje do rytmu na Orffovy nástroje, snaží se broukat.

Je žákem Praktické školy a Základní školy v Lysé nad Labem a je vzděláván podle ŠVP pro ZŠ speciální. Pravidelně chodí na fyzioterapii a na hiporehabilitaci. S pěstounkou dochází na logopedii.

### **Stanovené cíle v oblasti canisterapie**

U Adama canisterapie cílí zejména na pohybovou oblast a to na rozvoj hrubé motoriky a koordinace pohybu a na rozvoj jemné motoriky.

#### **5.4.1 Vlastní pozorování a průběh canisterapie**

Adam je drobnější chlapec, kterého zaujmou předměty a činnosti pouze občas. Motivace je u něj složitá, laskavým a důsledným přístupem paní učitelky se Adam alespoň částečně zapojuje do aktivit.

Když měl z kapsáře vyndávat pamlsěk a dát ho pejskovi, úkol rychle splnil a dále se zajímal o jiné předměty. Z aktivity vyndávání kostiček z plastové psí boudy byl nadšený, nosil je ke své spolužačce, která držela misku na odkládání, aby měl volné ruce. Po vyndání poslední kosti se dožadoval pokračování.

Téměř ve všech aktivitách potřeboval Adam pomoc paní učitelky. Když měl za úkol sundat z obojku psa kolíčkem přichycenou kartičku s obrázkem bubínku, tak se mu nechtělo. Paní učitelka mu nabídla, že mu ukáže bubínek, který mají položený v polici. Adam dostal do ruky bubínek, má radost. Intenzivně začal bubnovat a nechtěl přestat. Důsledný a klidný pokyn paní učitelky, která trvala na uklizení bubínku, Adam respektoval, i když nerad. Nechuť pracovat se projevovala ve více aktivitách, například když měl hledat v hromádce kynologických potřeb náhubek, zajímaly ho spíše jiné předměty. Při hlazení částí těla psa podle zobrazení na kartičce, kde měl pohladit psovi packu, se zúčastnil činnosti a jen s pomocí důsledné paní učitelky. Také úkol doplňování částí velkého psa z kartonu byl dokončen bez zjevného zájmu.



V aktivitách bylo někdy potřeba změnit úkol, popřípadě zjednodušit zadanou činnost. Práce s šablonami mandal a rovnání psích pamlsků do obrazců Adama zaujalo, ale začal rovnat pamlsky, které měl nejbliže u sebe do řady. Svou práci byl zaujat a soustředil se. Změnu v zadání bylo potřeba také udělat u doplňování koleček na nakreslený portrét psa. Adam nejprve kolečka z přichystané hromádky sebral do hrsti a hodil do prostoru. Musel je sebrat. Potom mu byla kolečka podávána po jednom. U činnosti se zklidnil a nebyl rozptylován snadno přístupnou hromádkou. Protože nechtěl pejska pohladit, byla mu nabídnuta česací rukavice, která Adama zaujala. Zvědavě spolupracoval při navlékání rukavice, zkoušel s ní psa česat. Zaujalo ho hlavně zapínání na zápěstí na suchý zip, které zkoušel opakovaně odlepit a zalepit. Další úkol bylo položit piškot do připravené misky, ale Adam ho tam nechtěl odložit. Paní učitelka mu dala do druhé ruky další piškot, který by byl pro něj, pokud položí první do misky.

Adam dostal za úkol dát psovi povel: štěkni! Spolu s paní učitelkou se snažil povel říci, také společně spojili s mluveným povelům i gesto rukou (dvěma nataženými prsty malý švih), na které pes velice dobře reagoval. Štěkání psa na jeho povel Adamovi udělalo radost. Smál se a několikrát gesto opakoval. V další aktivitě, kterou byla stavba z kostek okolo ležícího psa, se Adam snažil komunikovat se svými spolužáky. Byl nespokojen (hlasově dával najevo rozladění), že mu berou kostky ke stavbě. Také byl nespokojen, že stavbu mu paní učitelka posouvá, aby navazovala na postavenou řadu kostek jiných dětí. Chlapec blízkost psa neřešil, soustředil se plně na stavbu. Při obtahování na papír ležícího psa byl spíše rozladěn ležícím psem a dětmi, které mu zasahovaly do jeho tvorby. Při aktivitě, kdy se zkoušely chovatelské potřeby, vyndával hoch předměty z tašky příliš divoce, až ho musela paní učitelka uklidňovat. Adama nakonec v tašce zaujal řetízek. Líbil se mu zvuk, který vydával, když s ním ťukal o zem. Navléknout ho psovi na krk nechtěl. Proto dostal do ruky jiný obojek, se kterým měl aktivitu dodělat. Řetízek nechtěl z ruky pustit, proto bylo dokončení činnosti náročné.

Při hraní divadélka O pejskovi a kočičce byl hoch pozorný a sledoval od začátku celý průběh příprav i pohádku. Když byl vyzván na pomoc (držení kulisy, tedy prádelní šňůry), pracoval s ochotou. Adama nadchl zvoneček na začátku i na konci představení. Podobný podnět byl i na interaktivním oblečku psa, kde měl najít Adam příšitou rolničku.

Při práci s barevnými míčky, které se mají třídít podle barev, Adam některé pohazoval okolo sebe, musel je posbírat a srovnat tak, jak bylo v zadání. Při stavbě opičí dráhy Adam ochotně pomáhal. Překonával ji pak jako poslední, protože se mu velice líbily kroužky, na které se mělo našlapovat. Adam, jako poslední startující, měl ještě za úkol všechny posbírat.

#### **5.4.2 Výsledky**

Adam komunikuje gesty a mimikou, napodobuje řeč, používá zabarvení tónu hlasu, ze kterého je patrné, zda jde o libé či nelibé situace. Umí dát čitelně najevo svůj nesouhlas či přání. Bez obtíží komunikuje se spolužáky i dospělými. V aktivitě, kde ho pes poslouchal, se cítil dobře, usmíval se a měl dobrou náladu, radostně máchal rukama. Aktivitu chtěl opakovat.

Aktivita s hraním divadélka, ve kterém se účastnil Adam jako pomocník a držel kulisu, šňůru na prádlo, chlapce pohltila už při samém začátku, při zvuku zvonku. Plně se soustředil na průběh děje.

Při aktivitách se chlapec účastní s chutí pouze činností, které ho zaujmou. Je však třeba ho usměrňovat, podporovat v trpělivosti a pomáhat v samostatnosti. Adam zatím potřebuje k většině aktivit asistenci. V některých činnostech zaměřených na jemnou motoriku je plně soustředěný, pracuje samostatně a vytrvale. Když vytvářel plot z kostek okolo ležícího psa, či skládal kolečka na šablonu z papíru anebo při práci s psími pamlsky, byl tak ponořený do práce a tak zaujatý, že dopomoc v určitých chvílích nepotřeboval a vypracovával úkol samostatně.

Motivace je pro Adama potřebná a stimuluje ho k činnosti i trpělivosti. Při práci s kartičkou s obrázkem bubnu motivovala paní učitelka Adama nenásilně k činnosti, kterou si pak oblíbil a nechtěl ji naopak ukončit. Důsledností a nenásilností svého požadavku vrátit bubínek na polici zvládla paní učitelka činnost ukončit v klidu. Při opičí dráze Adama motivovalo přání půjčit si kolečka, po kterých se chodilo. Musel proto čekat a šel na řadu jako poslední.

Své nápady rychle realizuje a vytváří si úkoly navíc. Například když rozsype kolečka nachystaná k rovnání na šablonu nebo rozhází barevné aportovací míčky po místnosti.

Je pak důsledně vyžadováno poklizení a náprava zbrklého jednání. Klidným a pečlivým přístupem paní učitelky tak procvičuje mimoděk hrubou motoriku a koordinaci pohybu v prostoru.

## 6 SHRnutí VÝzkUMU

Ve čtyřech kazuistikách žáků, tří chlapců a jedné dívky, byla využita analýza osobních dokumentů žáků a polostrukturovaný rozhovor s učitelkami. Metoda zúčastněného pozorování byla přínosná z pohledu přirozeného chování v běžném prostředí pozorovaného žáka. Pozorování probíhalo ve dvou časových obdobích.

Každý vybraný žák měl stanoveny individuální cíle v oblasti canisterapie, které korespondují s jeho potřebami.

Z výsledků šetření vyplývá, že v rámci canisterapie, aktivit za přítomnosti canisterapeutického psa, byla rozvíjena samostatnost a sebejistota. Při činnostech spontánně probíhala komunikace mezi žáky a dospělými, ale také byl navazován přátelský kontakt s canisterapeutickým psem. Některé aktivity, které se věnovaly trénování paměti, musely být individuálně upraveny podle schopností každého jednotlivého žáka. V jiných činnostech bylo změněno zadání na základě podpoření nového nápadu a realizace úkolu byla dokončena dle vlastní představivosti žáka. Během canisterapeutických jednotek bylo ve třídách klima navozující pocit bezpečí a pohody. Atmosféra při aktivitách byla přátelská a vstřícná. U všech pozorovaných žáků bylo zaznamenáno potěšení z přímého kontaktu se psem. I motivace k činnosti, kde byl přímo aktivně zapojen canisterapeutický pes, se ve většině případů zvyšovala. Pro úspěšnou aktivitu bylo třeba odhadovat schopnosti jednotlivého žáka tak, aby byl v úkolu úspěšný. V některých úkolech se z vyšších nároků ustupovalo. Také bylo zapotřebí odhadnout délku trvání aktivity, aby činnost zůstala stále atraktivní. Všichni žáci měli potíže s udržením pozornosti. Cílem některých činností bylo vzbudit v žáku pocit prospěšnosti, úspěchu, radosti a zdaru z dobře splněného úkolu. Ve všech canisterapeutických jednotkách byla dodržována důslednost ve vykonávaných činnostech. Klidové a aktivní činnosti se střídaly, hlavně s ohledem na aktuální zdravotní situaci žáků. Žáci v rámci canisterapie využívali nabízené nové podněty, pozitivně reagovali na nastalé situace

vybízející ke komunikaci a byli úspěšně motivováni k činnostem rozvíjející jejich schopnosti.

### **Hypotéza č. 1**

Aktivity za přítomnosti canisterapeutického psa motivují žáka ke kognitivnímu rozvoji.

- Všichni žáci měli potíže s udržení pozornosti. Napomoci k úspěšnému dokončení činnosti byla i motivace přímého kontaktu s canisterapeutickým psem.
- Úkoly na posilování paměti musely být individuálně upraveny dle schopností každého jednotlivého žáka tak, aby mohl prožít úspěch a radost.

### **Hypotéza č. 2**

Přítomnost canisterapeutického psa prohlubuje sociální dovednosti žáků.

- V rámci činností byla posilována samostatnost, u žáků byla též zaznamenána podpora představivosti a realizace vlastního nápadu.
- Při aktivitách se psem byla navazována a podporována komunikace se spolužáky, učitelkou i s canisterapeutickým psem.
- Během určitých aktivit byla spolupráce mezi žáky podstatná. Některým bylo třeba s komunikací pomoci nebo navést na správný způsob jednání a chování v dané situaci.

Na základě vyhodnocení výzkumu jsou uvedené hypotézy potvrzeny.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala zmapováním vlivu canisterapie v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem na zdraví žáků s mentálním postižením.

Teoretická část práce je rozdělena do 3. kapitol. Je věnována terminologii, která úzce souvisí s tématem zdraví, canisterapie a s mentálním postižením. Byla vypracována na základě studia odborné literatury.

V praktické části bylo pomocí kvalitativního výzkumu zjišťováno, zda aktivity za přítomnosti psa využívané v canisterapeutických jednotkách motivují žáka ke kognitivnímu rozvoji a zda se za přítomnosti canisterapeutického psa podporuje prohlubování sociálních dovedností žáků. Metodami šetření byly zvoleny čtyři kazuistiky žáků, polostrukturovaný rozhovor s učitelkami a zúčastněné pozorování při canisterapeutických aktivitách žáků. Jako doplňková výzkumná metoda byla použita fotodokumentace. Sběr dat pro výzkum probíhal ve dvou obdobích. V rámci canisterapie byl žák motivován k rozvoji kognitivních funkcí, které také umožňují postupně navyšovat obtížnost zadávaných činností. Předpokladem byl individuální přístup a také možnost upravit jednotlivé činnosti podle schopností a možností žáka. Dalším předpokladem bylo navození vhodných podmínek pro činnosti, použití adekvátního prostoru a klidného přístupu. Přítomnost canisterapeutického psa umožňovalo žákům prohloubit sociální dovednosti. Žáci mohli poznat nové situace a rozvíjeli své komunikační schopnosti.

Do přílohové části byla vložena část deníku pozorování a fotodokumentace.

Výsledky výzkumu potvrdily pozitivní vliv canisterapie zařazené do vyučování žáků s mentálním postižením v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem. Tato práce by mohla být podnětem pro pedagogické pracovníky, kteří zvažují, zda a jakým způsobem canisterapii při výuce využít.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. České Budějovice: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

BICKOVÁ, J., CIMLOVÁ, L., PROKOPOVÁ, Z. 2020. Úvod do problematiky zooterapie. In: BICKOVÁ, J. *Zooterapie v kostce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1585-1.

BICKOVÁ, J., PROKOPOVÁ, Z. 2020a. Úvod do problematiky zooterapie. In: BICKOVÁ, J. *Zooterapie v kostce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1585-1.

BICKOVÁ, J., PROKOPOVÁ, Z. 2020b. Vývoj canisterapie v České republice. In: BICKOVÁ, J. *Zooterapie v kostce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1585-1.

BICKOVÁ, J., PROKOPOVÁ, Z. 2020c. Základní teorie a koncepty vysvětlující pozitivní efekt zvířaty asistovaných intervencí. In: BICKOVÁ, J. *Zooterapie v kostce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1585-1.

BICKOVÁ, J., PETŘÍKOVÁ, Š., PROKOPOVÁ, Z. 2020. Vhodný výběr a příprava psa. In: BICKOVÁ, J. *Zooterapie v kostce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1585-1.

EISERTOVÁ, J. 2007. Plemena používaná pro canisterapii, výběr vhodných psů. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.

- FREEMAN, M. 2007. Terminologie v zooterapii. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- GALAJDOVÁ, L. 1999. *Pes lékařem lidské duše aneb Canisterapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-789-3.
- GALAJDOVÁ, L., GALAJDOVÁ, Z. 2011. *Canisterapie: pes lékařem lidské duše*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-879-1.
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4.vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORKÁ, A. *Možnosti využití canisterapie ve vyučování na Základní škole speciální*. Brno, 2019. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce: Dagmar Opatřilová.
- KLENKOVÁ, J. 2004. *Vývoj řeči u tělesně, mentálně a zrakově postižených dětí*. In *Integrativní speciální pedagogika, Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido 2004. ISBN 807-315-071-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ. 2015. *Jak vypracovat bakalářskou práci*. 6. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-106-5.
- KUDLÁČEK, M. 2012. *Svět dětské mozkové obrny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0178-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. 3.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 -80-7367-568-4.
- LACINOVÁ, J. 2007. Historický vývoj zooterapie a její současný stav. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

- MACHOVÁ, J. 2016. *Biologie člověka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
- PIPEKOVÁ, J. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- STANČÍKOVÁ, M., ŠABATOVÁ, J. 2012. *Canisterapie v teorii a praxi*. 1. vyd. Vyškov: Sdružení Piafa ve Vyškově, 2012. ISBN 978-8-87731-00-0.
- STEPHANOVÁ, I. 2008. Krátkodobá terapie za pomoci zvířat u dětí a mládeže. In: LESER, M. *Vztah člověka a zvířat: Využití zvířat ve švýcarských pobytových zařízeních sociálních služeb*. 1.vyd. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb, 2012. ISBN 978-80-904668-4-5.
- ŠVARCOVÁ, I. 2011. *Mentální retardace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-736-7889-0.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TICHÁ, V. 2007a. Stručný vývoj canisterapie v ČR. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- TICHÁ, V. 2007b. Metodika canisterapie. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- TICHÁ, V. 2007c. Indikace a cíle canisterapie. In: VELEMÍNSKÝ, M. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- TVRDÁ, A. 2020. *Canisterapie: Zvíře v sociálních službách*. 1. vyd. Praha: Plot, 2020. ISBN 978-80-7428-366-6.



VALENTA, M. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M., MICHALÍK J., LEČBYCH, M. a kol. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 987-80-247-3829-1.

VÁGNEROVÁ, M., KATEDRA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÍTKOVÁ, M. 2004. Edukace jedinců s tělesným postižením. In: VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido 2004. ISBN 807-315-071-9.

VÝCVIKOVÉ CANISTERAPEUTICKÉ SDRUŽENÍ HAFÍK. 2017. *Studijní materiál pro výcvik canisterapeutických týmů*. 2. vyd. Třeboň.

ZAJÍCOVÁ, Z. 2018. *Integrační pobyt se zaměřením na canisterapii jako nástroj posilování sociálních kompetencí dětí z intaktní společnosti a dětí se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním*. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: Monika Mužáková.

ZVÍROTSKÝ, M. 2014. *Zdravý životní styl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-661-1.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

HUČÍK, J., HUČÍKOVÁ, A. 2009. *Kazuistika v sociálnej práci*. Bratislava: VŠZ a SP sv. Alžbety, n.o. Bratislava, 2009. ISBN 978-80-89271-66-5.

## Seznam použitých internetových zdrojů

JANOVSKÁ, K., KOMÁREK, L., KŘÍŽ, J., RÁŽOVÁ, J., WASSERBAUER, S. 2013. *Podpora zdraví, prevence zdravotních rizik a nemocí*. [online]. [cit. 2020-10-10]. Dostupné z: <http://www.khshk.cz/e-learning/kurs6/index.html>

PRAKTICKÁ ŠKOLA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA LYSÁ NAD LABEM. 2020. *O škole*. [online]. [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <http://www.specialniskolalysa.cz/o-skole/>

SPOLEČNOST RODIČŮ A PŘÁTEL DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM. 2020. *Downův syndrom*. 2020. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.downsyndrom.cz/zakladni-informace.html>

VÝCVIKOVÉ CANISTERAPEUTICKÉ SDRUŽENÍ HAFÍK. 2020. *O nás*. 2020. [online]. [cit. 2020-10-09]. Dostupné z: <http://www.canisterapie.org/c-38-o-nas.html>

## SEZNAM ZKRATEK

AAA – Animal assisted activities – aktivity za pomoci zvířat

AAT – Animal assisted therapy – terapie za pomoci zvířat

AAE – Animal assisted education – vzdělávání za pomoci zvířat

AACR – Animal assisted crisis response – krizová intervence za asistence psa

AOVZ – Asociace zastánců odpovědného vztahu k malým zvířatům

DMO – dětská mozková obrna

DS – Downův syndrom

IAHAIO - International Association of Human-Animal Interaction Organizations

IZS – integrovaný záchranný systém

MO – mozková obrna

WHO – Světová zdravotnická organizace

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha A – Deník z pozorování .....II**

**Příloha B – Fotodokumentace ..... VIII**

## **Příloha A – Deník pozorování**

Deník z pozorování canisterapie ve škole

Petr, Blanka, Jakub, Adam

Deník se zaměřuje na tři stěžejní aktivity v jednom canisterapeutickém nasazení.

Stejný průběh všech sezení – přivítání, sdělení si novinek, hlavní činnost, rozloučení. V deníku je zaznamenána aktivita pozorovaného žáka při činnosti.

V deníku jsou pro jednoduchost pojmenováni všichni z personálu paní učitelka. Toto označení zahrnuje personální obsazení: asistent pedagoga, učitel a psodod.

Canisterapeutičtí psi se ve školní budově nacházeli celý den, byli přítomni i v dalším průběhu vyučování, ale odpočívali na vyhrazeném místě.

**Dne 14. 1. 2020**

**Obrázky miminko a maminka.** Matky a mládřata. Hledání ke kartě matky druhé karty s mládětem, která leží k výběru na zemi.

P: Petr dostal do ruky obrázek psa a má vyhledat mezi velkými obrázky velikosti A4 mládřátko - štěňátko. Petr přesně neví, pokukuje pod brýlemi po paní učitelce a zrakem ji žádá o pomoc. Když se paní učitelka ptá, jestli může poradit, souhlasí a usmívá se. Petrovi ukazuje ze země obrázky, postupně zvedá a ptá se, jestli by to mohlo být miminko k psí mamince, kterou drží na obrázku. Petr nepoznává, ale paní učitelka ho správně otázkami navádí pro správný výběr mláděte. Petr si bere k sobě do ruky oba obrázky.

B: Blanka chtěla pomoci s rozkládáním karet mládřátek na zem, a tak dostala nějaké karty a svezla se z vozíku na zem a rovnala je vedle sebe. Byla ráda, že může pomoci a říkala, že mamince taky pomáhá a že je to jasné. Když byla vyzvána, aby ke kartě kočky našla její mládě, dala hlavu mírně na stranu, aby mohla lépe vidět na položené obrazy a vyhledávala ten správný. Dlouho se rozmýšlela, ale zrakový rozsah nemá tak velký, takže neprohlédla i obrázky, které ležely o něco dál, kde bylo koťátko. Takže paní učitelka dala pár karet na stranu, aby měla obrázek s koťátkem ve svém zorném poli. Koťátko našla se slovy, že to říkala, že to kotě je tady, a že klidně pomůže dalšímu spolužákovi hledat jeho kartu. Paní učitelka ji požádala, aby spolužáka chvíli nechala, ať se snaží sám, aby si také s úkolem poradil. S tím souhlasila.

J: Jakub se díval na všechny hledající spolužáky před ním a soustředěně se divil výsledkům se slovy, ty jo, ten to našel. Sám měl vyhledat k prasnici selátka, ale nemohl si vzpomenout na slovo sele, tak mu ostatní spolužáci napovídali, i chybně. Paní učitelka usměřňovala a korigovala nápovědy. Jakub si vzpomněl, hned jak to slovo poprvé zaslechl, plácl se do čela dlaní, jakože to věděl a šel se podívat systematicky po řadě, kde selátka najde. Obrázek s přehledem našel, vybral ho z řady a šel si sednout na místo. Ještě něco špital spolužákovi vedle sebe. Potom oba dva obrázky držel v ruce.

A: Adam dostal ovečku. Ale spíše se mu líbilo, jak karta zní, když s ní ťuká o hranu do židle. Na řadu mlád'átek se šel podívat s paní učitelkou. Ta vyzvala na pomoc jiného spolužáka, který věděl, že hledají jehňátko. Adamovi ukázal kartu tak, že si k ní klekl a položil na ni prst. Adam si klekl vedle něj a ťukal do obrázku také prstem. Společně s paní učitelkou pomáhající spolužák sebral obrázek a Adamovi ho podával. Adam si kartu vzal do druhé ruky, pustil tak paní učitelku a zkoušel ťukat kartami o sebe. Paní učitelka ho odvedla na stranu, aby program mohl pokračovat.

**Představení a zkoušení kynologických potřeb**, obojky, vodítka, košilky, oblečky, pláštěnky, reflexní vesty a jiné. Žák si měl vybrat předmět, který bude aplikovat na psa.

P: Petr si měl vybrat z plné tašky kynologických potřeb nějakou, kterou zná a kterou umí použít na pejskovi. Sáhl po vodítku a zdálo se, že výběr není cílený, protože sám předmět prohlížel. Paní učitelka mu ukázala, že vodítka musí připnout na obojek na krk pejska, a že k tomu musí použít karabinu. Také ukazovala, že karabina má kolíček, který musí posunout, aby se otevřela. Na Petra to byl příliš jemný systém, proto paní učitelka rychle s karabinou udělala oko na vodítku a on měl za úkol celé oko navléknout pejskovi přes hlavu na krk. Petr vzal smyčku, držel ji oběma rukama, pejsek sedící před ním se na něj díval a Petr mu opatrně navlékl vodítka na krk. Když dokončil činnost, zatetelil se, usmál se a mírně se zaklepal.

B: Blanka se v tašce docela dlouho prohrabávala a nic ji tam úplně nezaujalo. Paní učitelkou byla požádána, aby si s výběrem pospíšila, ale Blanka říkala, že pořád nemůže nic pěkného najít, aby ji přeskočili, že si počká, až do tašky bude lépe vidět. Paní učitelka ji přesvědčovala, že nyní má větší výběr a že tam má více předmětů, ze kterých může vybírat. Tak aby využila tuto šanci. Zkusila jí poradit, aby se rozmyslela, jestli chce nějaké oblečení anebo předmět. Či zda chce něco v nějaké barvě, kterou má ráda. Pak podle toho hledala. Potom Blanku v tašce zaujal náhubek. Vyndala ho a prohlížela. Předmět znala. Ptala se, jestli patří takto, anebo ho má

obrátit vzhůru nohama a jak ho má psovi nasadit. Společnými silami náhubek nasadili a Blanka měla provléknout kožený pásek upínačem, což se podařilo a paní učitelka hrot zarazila do dírky a Blanka s pomocí doprotáhla pásek očkem. Potom se paní učitelka ptala, jestli ví, kdy pejsek musí mít náhubek a Blanka odpověděla, že náhubek musí mít pouze, když chce někoho pokousat. Poté jí ostatní děti pomáhaly vymyslet jiné důvody použití náhubku. Blanka nevěděla žádný konkrétní případ užití.

J: Jakub tahal z tašky a vytáhl reflexní vestu, kterou se pejskovi snažil nasadit, ale nevěděl si rady s popruhy na suchý zip a tak žádal o pomoc paní učitelku. Při práci říkal, že takovou vestu mají v autě a že maminka ji tam má nachystanou, kdyby byla bouračka. Paní učitelka se ptala, proč má mít pejsek tuto vestu, kdy ji má nosit? Paní učitelka se také ptala, jestli pejska tato vesta zahřeje. Do rozhovoru se přidali i ostatní spolužáci a společně odpovídali s pomocí paní učitelky. Jakub ještě stačil říci, že pejsek může být také u bouračky a že tu vestu by měl mít na sobě. Jakub věděl, že stříbrný materiál na vestě svítí, když se na něj zasvítí reflektory.

A: Když byla před Adama položena taška s předměty, začal vyndávat jeden po druhém, aniž by je prohlížel. Byl zadržen, aby si vybral pouze jeden a že ho vyzkouší na pejskovi. Velmi se mu líbil řetízek, se kterým začal šramotit a rachtat o zem. Pejsek si lehl u Adama, chlapec byl vyzván, aby navlékl řetízek pejskovi na krk, ale když Adam uviděl pejska vedle sebe a zjistil, že by mu měl řetízek dát, projevil nesouhlas jednak hlasově a jednak razantním odvrácením od psa i od paní učitelky. O to víc rachtal řetízku do země. Paní učitelka našla ještě jeden obojek, který podala Adamovi a řekla, že ten dají pejskovi a že první řetízek si může nechat a hrát si s ním. Ten ovšem nechtěl pustit z ruky a tak nasazení druhého obojku pejskovi na krk bylo velmi složité. Paní učitelka vedla Adamovi jednu ruku volnou a druhou s řetízku. Aplikace obojků na krk psa se podařila a Adam si dále hrál s řetízku, než ho zaujala kombinace dát řetízek na kolo nákladního autíčka.

**Doplňování korálků "Psí dáma".** Na šabloně s namalovaným psím portrétem jsou nalepeny kousky suchého zipu ve tvaru oblouku v oblasti krku. Žáci mají za úkol nalepovat barevná kolečka s druhým dílem suchého zipu na tuto šablonu jako korále.

P: Chlapec měl na portrét psa, na kterém byly okolo krku nalepeny kousky suchého zipu, nalepit kolečka jako korále. Úkol byl pro Petra velmi snadný. Úkolu se chopil rád, podložka s psím portrétem ležela na stole a na misce byla položena papírová kolečka s protistranou suchého zipu. Petr bral kolečka jedno po druhém a systematicky vylepoval korále, i když byly různé

barvy. Petr je nevybíral, ale pracoval systematicky zleva doprava. Zvládl dvě řady a po ukončení se podíval na paní učitelku a usmál se. Trošku byl zmatený z toho, že v misce ještě kolečka zbyla.

B: Blanka byla poněkud dotčena, že má tento úkol dělat také, ale že když už tady sedí, že to udělá paní učitelce pro radost, aby viděla, že tuto práci nezapomněla. V misce brala jednotlivá kolečka, někdy se snažila přilepit kolečko ale suchým zipem navrch, takže jí díl nedržel. Byla na to upozorněna a opravila se. Někdy vynechala na podkladě prázdný díl suchého zipu a až když práci dokončila, paní učitelka ji na tato prázdná místa upozornila. Blanka je postupně doplnila a řekla, že takovéto věci jsou pro malé děti.

J: Jakub pochopil zadání a pracoval na šabloně zleva doprava. Barvy nijak pravidelně nestřídal, ale když dal dvě stejné vedle sebe a všiml si toho, tak druhé kolečko vyměnil za jinou barvu. Když se ho paní učitelka ptala, proč to mění, řekl, že chce, aby korále byly veselé. I když prý psi korále nenosí. Jakub tento úkol zvládl rychle bez přerušení a povídání se spolužáky.

A: Adam se začal v mističce s kolečky prohrabávat prstíky a líbilo se mu, jak se kolečka přesypávají a občas nějaké kolečko upadne. Pak se usmál a najednou chytl hrst koleček a hodil je do dálky. Velmi se tomu smál, ale paní učitelka mu řekla, aby rozházená kolečka šel posbírat a aby šel na šablonu poskládat jednu řadu koleček. Adam chápal systém, ale miska s kolečky ho příliš lákala. Tak je paní učitelka odsunula a do ruky mu podávala jen jednotlivá kolečka. On je pak přilepovat rovnou na šablonu a miska už ho nerozptylovala. Hotový úkol se mu líbil, vypadal spokojeně.

## **Dne 21. 1. 2020**

**Čtení zpráv z obojku psa.** Žáci měli za úkol přečíst slovo nebo pojmenovat předmět na obrázku, který byl na přichyceném lístečku.

P: Petr měl za úkol si zavolat psa k sobě. Ten měl na svém obojku kolíček na prádlo s papírkem, na kterém byl obrázek a on měl ten obrázek pojmenovat. Petr měl na obrázku auto. Pejška si zavolal tak, že na něj mlaskal a držel jednu ruku nataženou před sebou. Pejsek nereagoval a tak paní učitelka Petrovi pomohla, zavolala na psa jménem a řekla mu, ať na něj ještě zamlaská. Když pes přišel, sedl si před chlapce. Petr si měl vyzvednout zprávu z obojku. Vyndání bylo snadné, obrázek byl velikosti karty pexesa a Petr obrázek jenom vytáhl. Hleděl na obrázek a paní učitelka ho znovu vyzvala, aby obrázek přečetl. Paní učitelka si sedla vedle něj a zřetelně



řekla, auto. Slovo zopakovala a Petr pokyvoval do rytmu slova a mírně pohyboval rty. Paní učitelka to uznala za splněný úkol.

B: Blanka na pejska zkusila zavolat, ale pejsek se zrovna věnoval jinému spolužákovi, to Blanku trochu rozčílilo a na pejska zakřičela. Ten přišel, ale paní učitelka Blanku zastavila a řekla, že na psy křičet nebudeme a zkusíme zavolat ještě jednou, protože pejsek nám má přinést dopis a na pana listonoše také nekřičíme. Chytla Blanku za ruku a říkala, ať hezky s úsměvem zkusí na pejska znovu zavolat a že určitě rychle přijde, že je na ni zvědavý. Blanka zavolala a pejsek přišel, sedl si před ni a čekal, až si Blanka vyndá dopis. Blanka nejdříve nemohla kolíček najít a tak sáhla po celém obvodu obojku, až na kolíček narazila a vytáhla zpod kolíčku přeložený papírek. Papírek rozevřela a prohlížela si ho. Na papírku bylo napsáno slovo, maso. Blanka slovo s pomocí paní učitelky pomalu přečetla a podotkla, že zrovna pes má maso rád a že ho sní hodně. A že včera k obědu bylo také maso, ale že jí vůbec nechutnalo a že je lepší, když je jídlo bez masa. Blanka potom chtěla pomoci nachystat pejska dalšímu spolužákovi, tedy dát za krk novou kartičku.

J: Jakub se k volání pejska moc neměl, protože byl otočený ke svému spolužákovi a nedával příliš pozor, co se po něm chce. Paní učitelka mu znova vysvětlila, že musí nejprve pejska zavolat a že si u pejska má vyzvednout dopis, který má přečíst. Jakub pejska zavolal, sundal kolíček a sebral si papírek, který otevřel. Na papírku měl napsané slovo, mísa. Paní učitelka mu musela pomoci, přečetli slovo společně s ukazováním jednotlivých písmen a paní učitelka se zeptala, k čemu může být dobrá pejskovi mísa? To Jakub věděl, protože mají u babičky pejska, který právě misku má a v ní má vodu a babička mu dává i do misky jídlo. Paní učitelka se dále ptala, jaké jiné zvířátko může potřebovat misku a Jakub řekl, že i slepice mají na zrní mísu a že ty taky má babička. Jakub pak podal kolíček paní učitelce. Rozhlížel se, kdo bude další na řadě.

A: Adam se díval, co má pes na obojku, ale když se pes na povel paní učitelky k Adamovi přiblížil, nechtěl ho u sebe a začal se bránit šermováním rukou a negativními posunky a gesty. Paní učitelka ho vyzvala, aby si kartičku od pejska vzal, ale Adam nechtěl, neměl zájem o kontakt. Paní učitelka mu podala kartičku, kterou sama vyndala od psa. Adam se rychle podíval, sebral kartičku a zahodil ji. Paní učitelka ji sebrala a ukázala Adamovi, že na obrázku je buben. Šli společně k polici a cestou mu paní učitelka řekla, jak bubínek dělá a že si ho hned vyndají a zkusí jí na něj zahrát. Z police vyndala bubínek a podala Adamovi, aby na něj zabubnoval, že je na obrázku a že ho má také v ruce. Adam do něj začal tlouci a paní učitelka po něm požadovala, aby bubnoval pěkně do rytmu, ale Adam nebyl ochoten více spolupracovat.

Ještě chvílku bubnoval, poté mu paní učitelka bubínek sebrala a řekla, že budou bubnovat, až pejsek odejde, aby ho nebolely uši. Adamovi se to nelíbilo, ale paní učitelka ho zkusila rozptýlit jinými předměty.

## Příloha B – Fotodokumentace

Fotografie č. 1 – Aktivita za přítomnosti psa, obrázky s kynologickými potřebami



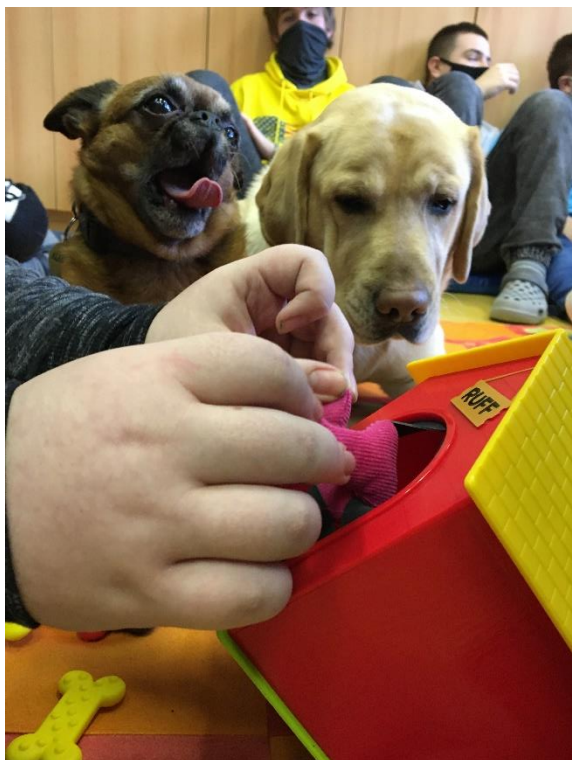
Zdroj: Archiv spolku Hafík

Fotografie č. 2 – Aktivita za přítomnosti psa, rozřazování míčků



Zdroj: Archiv spolku Hafík

Fotografie č. 3 – Aktivita za přítomnosti psa, psí bouda a kosti



Zdroj: Archiv spolku Hafík

Fotografie č. 4 – Aktivita za přítomnosti psa, interaktivní oblek na psa



Zdroj: Archiv spolku Hafík

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Kateřina Pejchalová**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: Kombinované**

**Název práce: Vliv canisterapie na zdraví žáků Praktické školy a Základní školy v Lysé nad Labem**

**Rok: 2021**

**Počet stran textu bez příloh: 44**

**Celkový počet stran příloh: 8**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 36**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1**

**Počet internetových zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: Mgr. Milan Fleischmann**