

Využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Hana Šimková, DiS.

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Hana ŠIMKOVÁ, DiS.

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti: canisterapie, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, práce ve skupině.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování, rozhovor.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GALAJDOVÁ, L. Pes lékařem lidské duše. Praha: GRADA Publishing, 1999. ISBN 80-7169-789-3.

NERANDŽIČ, Z. Animoterapie aneb Jak nás zvířata léčí. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01809-8.

VELEMÍNSKÝ, M. A KOL. Zooterapie ve světle objektivních poznatků. České Budějovice: DONA, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. A KOL. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Ivana Marášková**
Ústav pedagogických věd

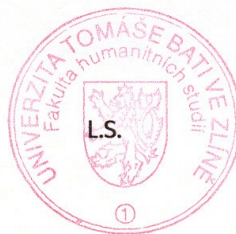
Datum zadání bakalářské práce: **15. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **7. května 2010**

Ve Zlíně dne 15. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 5.5.2010

Anna Šimková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je zmapovat využití canisterapie při rozvoji jednotlivých schopností a dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část vychází z odborné literatury a vysvětluje pojem canisterapie, její metody, cíle, formy a působení na člověka. V další části specifikuje formy práce ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a využití canisterapie u těchto žáků. Poslední část popisuje aktivity se žáky v rámci skupinové canisterapie.

Praktická část je zaměřena na metodologii výzkumu, popisuje jeho průběh, zpracování a analýzu získaných dat.

V závěru jsou shrnuty výsledky výzkumu a uvedena následná doporučení pro praxi.

Klíčová slova: canisterapie, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, práce ve skupině, využití canisterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The objective of this Bachelor thesis is to map the use of canistherapy in development of individual abilities and skills of pupils with special educational needs.

The theoretical part draws on specialized literature and explains the concept of canistherapy, its methods, forms and effects on humans. The next part specifies the forms of work with a group of pupils with special educational needs and the use of canistherapy with these pupils. The last part describes activities with pupils in group canistherapy.

The practical part focuses on methodology of research, describes its progress, processing and analysis of acquired data.

In conclusion, the research results are summarised and the resulting recommendations for the practice are stated.

Keywords: canistherapy, pupils with special educational needs, group work, use of canistherapy for pupils with special educational needs

Děkuji PhDr. Ivaně Maráškové za odbornou spolupráci, konzultace, zapůjčení odborné literatury, trpělivost a laskavý přístup při vedení mé bakalářské práce, pracovníkům Dětského domova, Základní školy speciální a Praktické školy Zlín – Lazy za umožnění praxe, ochotu, vstřícnost a odborné poradenství, též svým blízkým za pochopení, podporu, trpělivost a toleranci.

„A člověk spokojený nemusí být v tomto světě vůbec úspěšný. Stačí když miluje a tu lásku mu někdo opětuje. To pak se lidské srdce tím vším krásným naplňuje. A z toho zážraku se raduje. A takový plný život úžasný je. A proto opravdový člověk nemůže být nikdy směšný. I když v tomto umělém světě je tak trošku zvláštní. A každý člověk by si měl okusit svobodu. To aby se nebál žít podle svého srdce a né podle předeepsaného návodu.“

Honza Volf

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 CANISTERAPIE.....	12
1.1 POJEM CANISTERAPIE.....	12
1.2 ÚČASTNÍCI CANISTERAPIE.....	12
1.3 METODY CANISTERAPIE.....	12
1.4 ORGANIZACE CANISTERAPIE.....	13
1.5 CÍLE CANISTERAPIE.....	14
1.6 FORMY CANISTERAPIE.....	15
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	18
2.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (DLE ŠKOLSKÉHO ZÁKONA).....	18
2.2 FORMY PRÁCE VE SKUPINĚ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	18
2.3 VYUŽITÍ CANISTERAPIE U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	19
3 AKTIVITY SE ŽÁKY V RÁMCI SKUPINOVÉ TERAPIE.....	20
3.1 ROZVOJ ŘEČI.....	20
3.1.1 Aktivity v rámci canisterapie.....	20
3.2 ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY.....	20
3.2.1 Aktivity v rámci canisterapie.....	21
3.3 ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY.....	21
3.3.1 Aktivity v rámci canisterapie.....	21
3.4 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ.....	22
3.4.1 Aktivity v rámci canisterapie.....	22
3.5 ROZVOJ SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	22
3.5.1 Aktivity v rámci canisterapie.....	22
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
4 CÍL VÝZKUMU.....	24
5 VÝZKUMNÉ METODY.....	25
5.1 POZOROVÁNÍ.....	25
5.2 ANALÝZA DOKUMENTU.....	25
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	27
6.1 ŽÁK 1.....	27
6.2 ŽÁK 2.....	28

6.3	ŽÁK 3.....	28
6.4	ŽÁK 4.....	29
7	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	31
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	35
8.1	V LIV CANISTERAPIE NA ROZVOJ ŘEČI.....	35
8.2	V LIV CANISTERAPIE NA ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY.....	37
8.3	V LIV CANISTERAPIE NA ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY.....	38
8.4	V LIV CANISTERAPIE NA ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ.....	41
8.5	V LIV CANISTERAPIE NA ROZVOJ SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	44
9	ZÁVĚR VÝZKUMU.....	48
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	50
	ZÁVĚR.....	51
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	53
	SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji využití a vlivu canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Canisterapie v České republice nemá vybudovanou tradici, patří mezi terapie, které si nacházejí cestu k uplatnění formou dobrovolnické činnosti, a postupně tímto způsobem proniká do povědomí veřejnosti. Sama se canisterapii věnuji necelé dva roky, kdy jsem zjistila, že existuje, a jeden rok aktivně s vlastním psem. Téma bakalářské práce jsem zvolila na základě své odborné praxe, kdy jsem docházela do Dětského domova, Základní speciální školy a Praktické školy v městské části Zlín-Lazy, kde canisterapie funguje téměř deset let, a následně jsem se zařízením navázala dlouhodobou spoluprací jako člen canisterapeutického týmu. V zařízení je canisterapie zavedena jako běžná součást skupinové výuky pro podporu rozvoje dětí s mentální retardací. Cílem mé práce je zmapovat využití canisterapie ve skupině těchto žáků a zjistit, jakým způsobem a do jaké míry ovlivňuje jejich rozvoj v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části je podrobněji popsán pojem canisterapie, její metody, formy a cíle. Dále specifikuje, kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké formy práce se využívají ve skupině těchto žáků. Popisuje aktivity se žáky v rámci skupinové canisterapie.

V praktické části se podrobněji věnuji cíli výzkumu, popisuji zvolené výzkumné metody, způsob analýzy získaných dat a jejich zpracování. V závěru uvádím shrnutí zjištěných poznatků a následná doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CANISTERAPIE

1.1 Pojem canisterapie

Jak uvádí Velemínský (2007), termín canisterapie vytvořila v roce 1993 Jiřina Lacinová, průkopnice a osvětový pracovník v tomto oboru zároveň se sdružením Filia. Tento termín je složen ze dvou slov: canis – latinsky pes, a terapie – léčba (slovo řeckého původu). Původně byl určen pro „domácí použití“, tj. v rámci České republiky, ujal se však též v zahraničí, např. v Německu.

Podle Galajdové (1999) je canisterapie označením způsobu terapie, který jako prostředku využívá pozitivního působení psa na lidské zdraví. Zdravím je zde podle definice WHO myšlen stav psychické, fyzické a sociální pohody. Můžeme říci, že se jedná o podpůrnou formu psychoterapie, která je založena výhradně na kontaktu člověka a psa a jejich vzájemné pozitivní interakci.

1.2 Účastníci canisterapie

Jak uvádí Fine (In Tichá, 2007), mezi účastníky canisterapie patří chovatel psa, majitel psa, resp. psovod, canisterapeutický pes jako koterapeut, specialisté v pomáhajících profesích, klient zdravotně sociální instituce, rodina nebo jiné sociální prostředí klienta. Uvedené subjekty se canisterapie zúčastňují přímo, mezi nepřímé účastníky dle Kalinové (In Tichá, 2007) patří organizace, která sdružuje canisterapeutické týmy, a veterinární lékař. Jako velmi vhodné se osvědčilo též zapojení dobrovolníka, který pomáhá při práci s klienty.

Kolektiv autorů (In Velemínský, 2007) uvádí, že přítomnost všech účastníků širokého týmu není nutná. Důležitá je však vzájemná spolupráce, porady a konzultace pro další práci s jednotlivými klienty.

1.3 Metody canisterapie

Canisterapie jako jedna z forem zooterapie využívá čtyři metody, které jsou celosvětově definovány pro léčebné využití různých zvířecích druhů. Jsou jimi AAA, AAT, AAE, AACR.

Popis uvedených metod uvádím podle Freeman (In Velemínský, 2007).

AAA, resp. Animal Assisted Activities, aktivity za pomoci zvířat, společenská činnost. V této metodě se jedná o přirozený kontakt člověka a zvířete zaměřený na zlepšení kvality života klienta nebo přirozený rozvoj jeho sociálních dovedností. Hlavním cílem je obecná aktivizace klienta, což může zahrnovat např. přirozené zlepšování komunikace, pohyblivosti, motivace, odbourávání stresu, uzavřenosti, nečinnosti, apod.

AAT, resp. Animal Assisted Therapy, terapie za pomoci zvířat, terapie. Jedná se o metodu cíleného kontaktu člověka a zvířete, zaměřeného na zlepšení psychického nebo fyzického stavu klienta, resp. pacienta. Hlavním cílem této metody je podpora procesu léčby nebo rehabilitace. V praxi je zaměřena tak, aby podporovala rozvoj konkrétních fyzických, sociálních, emocionálních nebo kognitivních funkcí klienta.

AAE, resp. Animal Assisted Education, vzdělávání za pomoci zvířat, vzdělávací činnost, edukace. Metoda přirozeného nebo cíleného kontaktu člověka a zvířete, který je zaměřen na rozšíření nebo zlepšení výchovy, vzdělávání nebo sociálních dovedností klienta. Hlavním cílem je přirozeně zvýšit motivaci k učení a osobnímu rozvoji. Metoda je určena pro skupinu studentů formou přednášek, besed, ukázek, zájmových kroužků nebo pro klienty se specifickými poruchami učení, výchovnými problémy nebo jinými specifickými potřebami.

AACR, resp. Animal Assisted Crisis Response, krizová intervence za pomoci zvířat, KI. Jedná se o metodu, ve které je přirozený kontakt zvířete a člověka, který se ocitl v krizovém prostředí, zaměřen na odbourávání stresu a celkové zlepšení psychického, příp. i fyzického stavu, ve kterém se klient nachází. Hlavním cílem je podpora procesu stabilizace situace. Jakým způsobem bude činnost probíhat závisí na konkrétní momentální krizové situaci. Může se jednat o přírodní katastrofu, teroristický čin, kriminální čin, aj.

1.4 Organizace canisterapie

V této kapitole je dle Aisertové (In Velemínský, 2007) uvedeno, co všechno je třeba před prvním kontaktem canisterapeutického týmu s klientem připravit.

Základní podmínkou je, aby byl canisterapeutický tým na práci připraven a vlastnil patřičné osvědčení. Dále musí plnit pravidla, která se týkají praktikování canisterapie, což v praxi znamená, že by měl plnit obsah smlouvy uzavřené s canisterapeutickým sdružením. Samostatně praktikující canisterapeutické týmy jsou výjimkou. Dalším bodem

v přípravě při prvním kontaktu obou stran, tj. organizace zaštiťující klienta a canisterapeutického sdružení, je vzájemné sladění očekávání, představ, možností a podmínek. Prvním požadavkem je zjistit, zda není do zařízení omezen vstup zvířat, jejich pohyb uvnitř, a zda vnitřní a jiné normy canisterapie umožňují. Doporučené je setkání s vedením a personálem vybraného zařízení, aby se předem domluvily praktické podmínky a požadavky obou stran. Dále je třeba zajistit vhodné prostory, nejlépe uvnitř i venku, vytipovat časové možnosti, které se vzájemně uzpůsobí podle možností konkrétního psovoda, stanovit společná pravidla a nakonec vybrat vhodné klienty a formu canisterapie. Na základě konečné domluvy je vytvořena smlouva o praktikování canisterapie mezi sdružením a vybraným zařízením. Obsahem smlouvy jsou pravidla canisterapie, povinnost vybrané organizace zajistit souhlas s aplikováním canisterapie u daných klientů. V zařízení je určena kontaktní osoba, která vyřizuje organizační záležitosti, příp. se canisterapie účastní a pomáhá určovat a naplňovat cíle canisterapie. Než začne praktická canisterapie probíhat, canisterapeutický tým je seznámen s odpovědnými osobami personálu a také jsou mu poskytnuty základní informace o vybraných klientech, např. typ postižení, onemocnění, problémy v chování, vztah k lidem, ke psům, apod. Ve spolupráci s odborníkem, příp. rodiči, je stanoven u konkrétního klienta cíl, plán canisterapie, vhodné postupy, metody a návaznost na další terapie. První setkání s klientem se uskuteční až po splnění všech podmínek, které zde byly uvedeny.

1.5 Cíle canisterapie

Cíle canisterapie dle Tiché (In Velemínský, 2007) musí vždy vycházet z komplexní diagnózy daného klienta, též z jeho dovedností, schopností, potřeb, zájmů a situace, ve které se právě nachází. Z uvedených požadavků vyplývá, že pro každého jedince musí být stanovovány individuálně. Měl být stanoven plán, postupy, metody, konkrétní aktivity a měli bychom vzít v potaz motivační prvek, který kontakt se psem představuje. Též stanovujeme metody, které ověřují, zda jsme dosáhli stanovených cílů. Důležité je propojení a návaznost na další terapie, kterých se klient účastní. Obecně lze říci, že u dětí a dospělých považujeme za cíl rozvoj jejich schopností a dovedností, u seniorů jejich udržení a zachování a u všech skupin psychosociální podporu, rehabilitaci a zvýšení kvality života.

1.6 Formy canisterapie

Mezi formy canisterapie řadíme individuální canisterapii, skupinovou canisterapii, návštěvní program, jednorázové canisterapeutické a kynologické aktivity, pobytový program, rezidentní formu a krizovou intervenci.

Individuální canisterapii popisují podle Tiché (In Velemínský, 2007). Uvádí, že tato forma canisterapie spočívá v setkání jednoho klienta s jedním, příp. více canisterapeutickými týmy. Výhoda spočívá v přizpůsobení programu a cíleného působení podle individuálních potřeb klienta, též v intenzivnějším kontaktu se psem a snížení okolních rušivých vlivů. Nevýhodou je časová náročnost, pokud chceme uspokojit potřeby více klientů a případná závist, pokud se uspokojení dostalo pouze některým klientům zařízení.

Skupinová canisterapie je podle Tiché (In Velemínský, 2007) založena na řízení vzájemných interakcí klientů se psy jednou osobou, která volí vhodný poměr klientů a psů a při programu pamatuje na všechny klienty a jejich zapojení do činnosti a kontaktu se psem. Nutným předpokladem pro úspěšné praktikování skupinové canisterapie je, že se psi mezi sebou znají. Výhoda využití skupiny různých psů je, že si klient může vybrat psa podle toho, čemu u něj dává přednost, např. podle velikosti, temperamentu, vzhledu, aj. Další výhodou je, že můžeme uspokojit potřeby více klientů v zařízení. Nevýhodou je značné omezení možnosti stanovení individuálních cílů a jejich naplňování, vzhledem ke složení skupiny, která je obvykle různorodá.

Návštěvní program patří podle Tiché (In Velemínský, 2007) mezi nejrozšířenější formu canisterapie v České republice. Kontakt klienta s canisterapeutickým týmem probíhá pravidelně a na předem sjednaném místě. Jak uvádí Kalinová (In Tichá, 2007), návštěvy se většinou konají jednou až dvakrát týdně. Důležité je, aby pes nebyl přetěžován, nasazení je vhodné nejvýše dvakrát až třikrát týdně po dobu šedesáti minut. Doporučuje, aby do jednoho zařízení docházelo více canisterapeutických týmů, které se mohou v případě potřeby střídát nebo zastupovat, aby nedocházelo k narušení kontinuálního kontaktu klientů se psem. Tichá (2007) dále uvádí, že u návštěvního programu můžeme využívat skupinové i individuální canisterapie. Podle konkrétního klienta a cílů, které byly stanoveny, vybíráme vhodné metody práce a též konkrétní aktivity. Podle nich se pak tvoří program konkrétní návštěvy. Canisterapie jako návštěvní program může fungovat jako součást výuky, volnočasových aktivit, aktivizačních programů, sociální rehabilitace, psychoterapie, ad.

Jednorázové canisterapeutické a kynologické aktivity jsou podle Tiché (2007) programy, které probíhají nejčastěji ve školách a ústavních zařízeních. Tato forma canisterapie je určena pro klienty všech věkových skupin, ale nejčastěji je využívána u dětí. Probíhá jednorázově, jako jedno setkání, nebo opakovaně v dlouhých intervalech. Může se také jednat o cyklus několika setkání bez dlouhodobé návaznosti. Probíhá také formou různých ukázek nebo prezentace canisterapie, kdy jsou zapojeni zájemci z řad diváků. V programu jednorázových canisterapeutických a kynologických aktivit se využívají kynologické dovednosti psů, kynologické znalosti a některé canisterapeutické prvky, jako např. hra se psem, jeho česání, apod. Cílem této formy canisterapie je povzbudit pozitivní vztah klienta ke psům, učit se psům rozumět a správně s nimi zacházet.

Hlavní myšlenkou pobytového programu je podle Tiché (2007) možnost intenzivního kontaktu mezi dítětem a psem v odlišném sociálním prostředí, než ve kterém se dítě běžně pohybuje, často ve spojení s pobytem v přírodě. Pobyty mohou být krátkodobé, což je např. víkend, nebo dlouhodobé, až dva týdny. Canisterapie může být také součástí psycho-rehabilitačního nebo rekondičního pobytu pro děti, příp. rodiny s dětmi. Jak uvádí Kalinová (In Tichá, 2007), před uskutečněním pobytu je důležité zvážit jeho délku, způsob financování, zvolit odborníky a vhodnou základnu se zajištěnými hygienickými a stravovacími podmínkami. Tichá (2007) dále uvádí, že při akci tohoto typu je důležité věnovat pozornost dodržování pravidel praktikování canisterapie. Při pobytovém programu se může jednat o formu skupinové nebo individuální canisterapie, obvykle jsou obě formy kombinovány. Je zde využíván prvek spontánní interakce dítěte se psem.

Pro rezidentní formu, resp. stálý pobyt, není podle Eisertové, Tiché (In Velemínský, 2007) pes odborníky doporučován. Jako hlavní důvod uvádí přirozenou potřebu psa patřit jednomu pánovi. Přesto v literatuře najdeme uvedeny různé zkušenosti s touto formou canisterapie, která za určitých okolností a dodržení psychohygieny psa může být velmi užitečná. Ve srovnání s návštěvním programem je výhodou, že kontakt se psem je rozložen do průběhu celého dne, resp. týdne, a na psa tak není vystaven krátkodobému intenzivnímu náporu jako u návštěvní formy. Vhodným propojením návštěvního programu a rezidentní formy canisterapie je varianta, kdy majitel psa je zároveň zaměstnancem zařízení a svého psa pravidelně vodí do zaměstnání. Stálý pobyt psa v prostředí klienta se může uskutečnit též mimo zařízení, formou cíleného pobytu psa v rodině.

Krizová intervence si podle Tvrdé (In Velemínský, 2007) klade za cíl zmírnit dopad krize na psychiku cílové skupiny. Cílová skupina může být velmi široká, ať už z hlediska věku, pohlaví, míry poranění, atp. Canisterapeut užívá techniky a formy běžné canisterapie v zařízeních a domácnostech. Za nejdůležitější je považován cíleně vedený rozhovor. Značnou nevýhodou krizové intervence je nasazení canisterapeutického týmu v neznámém prostředí, proto musí být schopen pracovat operativně. V akutních případech je canisterapeut schopen zahájit první pomoc sám. Pes musí být při všech úkonech zcela ovladatelný a nepřekážet.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dle školského zákona)

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání nebo-li školský zákon v §16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v bodě (1) definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“* V bodě (2) definuje zdravotní postižení: *„Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.“*

Vzdělávání žáků s handicapem, resp. znevýhodněných žáků, je podrobně popsáno ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve které jsem výzkum uskutečnila, a vybraný vzorek těchto žáků do výzkumného souboru, spadají do oblasti vícenásobného zdravotního postižení. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s vícenásobným postižením Ludíková (In Renotírová, Ludíková a kol., 2006, str. 303) definuje jako *„jedince, u kterých jsou nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální sféře takového rozsahu, že vyžadují zvýšenou speciálněpedagogickou péči ve směru individuálního přístupu, speciálních metod a modifikací obsahu vzdělávání, a to i ve vztahu k jedincům s jediným postižením. Uvedený deficit – nedostatky jsou vždy spojené s aktuálním výskytem minimálně dvou rozdílných postižení, narušení či jejich kombinací.“*

2.2 Formy práce ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Formy práce ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami volíme v návaznosti na stanovené cíle. Při tom nesmíme opomenout individuální přístup k žákům jako jednotlivcům, vzhledem ke specifikům každého z nich.

Obecným cílem v individuálním plánu žáka je dle Ludíkové (In Renotírová, Ludíková a kol., 2006) dosažení nejvyššího možného stupně socializace. Abychom dosáhli uvedené-

ho cíle, je třeba volit přiměřené zásady, odpovídající metody, prostředky a organizační formy. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se obvykle využívá tzv. individuální výchovně-vzdělávací program, který by měl vždy vycházet z výsledků současné speciálně-pedagogické diagnostiky. Na základě rozlišení jejich úrovně vědomostí, představ a celkové adaptability by měly být určeny konkrétní cíle v rámci jejich možností a z nich vycházející krátkodobé úkoly. Součástí programu je též návrh speciálně-pedagogických vzdělávacích služeb, které jsou pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami žádoucí. Mělo by být stanoven též termín, kdy začne realizování plánu, délka jeho plnění, způsob a četnost kontrol. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být v současnosti v naší zemi vzděláváni ve státních, církevních a soukromých zařízeních. Větší část z nich navštěvuje hlavně speciální školy.

2.3 Využití canisterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Při stanovování cílů canisterapie bychom podle Tiché (In Velemínský, 2007) měli vždy vycházet z konkrétních schopností, dovedností a míry postižení daného jedince, v tomto případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Určené cíle by měly vycházet z jeho výchovně - vzdělávacího plánu, potřeb a zájmů. Canisterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se využívá především k rozvoji kognitivních a sociálních dovedností. Dále k podpoře psychomotorického vývoje, koordinace pohybu, podpoře dovedností řeči, stimulace, tréninku paměti, volných dovedností, rozvoje myšlení, osvojování sociálních dovedností, rozvoje sebeobsluhy, samostatnosti, sociability, navazování nových vztahů, integrace, ad.

3 AKTIVITY SE ŽÁKY V RÁMCI SKUPINOVÉ TERAPIE

V této kapitole uvádím aktivity uskutečněné v rámci hodin canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Protože zaměření aktivit a jejich působení se do značné míry překrývají, uvádím pod danou oblastí vždy tu aktivitu, která svým zaměřením tuto oblast rozvíjí nejvíce.

3.1 Rozvoj řeči

Řeč definujeme jako „*schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci*“ (Slowík, 2007, str. 85). V ontogenezi lidské řeči rozlišujeme dle Slowíka (2007) stádium předřečové a stádium vývoje řeči. Do předřečového stadia řadíme období křiku, období broukání, období žvatlání, práh porozumění a práh proslovení. Stadia vývoje řeči pak jsou emocionálně-volní, asociačně reprodukcni, stádium logických pojmů a intelektualizace řeči. Při rozvoji řeči posuzujeme čtyři jazykové roviny, mezi které patří rovina foneticko-fonologická – výslovnost a zvuková stránka řeči, lexikálně-sémantická – slovní zásoba a porozumění významu slov, morfologicko-syntaktická – gramatika a stavba vět a rovina pragmatická – používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí.

3.1.1 Aktivity v rámci canisterapie

Házení balónku – povel: „Přines!“ je aktivita, při které žák, který je na řadě, hodí psovi balónek s povelom „přines“. Pes běží pro balónek, přinese jej žákovi zpět a ten mu za odměnu předá pamlsek z ruky.

Povely: „Ke mě, sedni, lehni!“ je aktivita, při které žák stojí na opačném konci místnosti než sedí pes, a vysloví povel „ke mě“ spojený se jménem psa. Poté, co pes přiběhne, žák mu zadá povely: „sedni“, „lehni“ a následně mu předá z ruky pamlsek.

3.2 Rozvoj jemné motoriky

Jemná motorika je dle Slowíka (2007) součástí motorických funkcí jako celku. Zahrnuje úchop drobných předmětů, psacího či kreslicího náčiní, odpovídající tlak na pero, též různé ruční práce při manipulaci s drobnými předměty.

3.2.1 Aktivity v rámci canisterapie

Vždy po každém zdařeném úkonu, který podle zaměření zvládne pes nebo žák, příp. oba společně, odměňuje tentýž žák psa pamlskem, který mu podává v ideálním případě na otevřené dlani. Pes následně žákovi pamlssek z dlaně slízne.

Aktivita výroba cesty pro psy z kostiček – každý žák dostane od speciální pedagožky do ruky pamlssek, všichni žáci stojí na lavičce seřazení vedle sebe, po jednom na vyvolání svého jména sestupují dolů, umístí pamlssek do rovné řady podle čáry na podlaze na své místo, pak se postaví ke švédské bedně k těm, co již kostičku přiřadili a nakonec psa společně s paní učitelkou přivolají jménem, aby takto umístěné pamlsky sežral. Modifikací této aktivity je reakce na vyvolání podle barvy pamlsku, který drží žáci v ruce, též stavění obrázku z pamlsků podle předlohy.

3.3 Rozvoj hrubé motoriky

Hrubá motorika je dle Slowíka (2007) součástí motorických funkcí jako celku. Zahrnuje koordinaci pohybů celého těla, sílu v končetinách, včetně rovnováhy při sezení, stání a chůzi.

3.3.1 Aktivity v rámci canisterapie

Prolézání tunelem je aktivita, kdy žák prolézá tunelem na druhou stranu místnosti, kde na něj čeká pes, kterému žák následně předá pamlssek. Modifikací této aktivity je, že tunelem prolézá žák, za ním pes, až oba vylezou ven, předá žák psovi pamlssek. Dalším způsobem je prolézání tunelem poslepu s očima zavázanýma šátkem, kdy žák poté, co proleze má podle hmatu identifikovat psa a následně mu předat pamlssek. Nebo také varianta, kdy žák, který má zavázané oči, proleze tunelem, má podle hmatu najít a odměnit psa a pak podle hlasu hledá pedagožku, která mu sundá šátek z očí.

Další aktivitou je chůze po lavičce, kotrmelec, žebřiny, kdy žáci stojí za sebou v řadě u lavičky, kterou mají přejít, na žíněnce za lavičkou udělají kotrmelec a pak vylezou po žebřinách nahoru a dolů a bokem okolo lavičky a žíněny se vrátit zpátky do řady. Modifikovat můžeme způsob pohybu přes lavičku, např. přitahování rukama, překračování nebo přeskokování lavičky ze strany na stranu, přelézání lavičky po čtyřech, nebo pohyb prováděný na žíněnce, např. „válení sudů“. Pes je v tomto případě pasivním prvkem.

Aktivitou k posilování hrubé motoriky bylo také vodění psa na vodítku, kdy žák vedl psa samostatně po určené trase tam a zpět a na konci mu předal pamlsek.

3.4 Rozvoj kognitivních procesů

Kognitivními procesy podle Švarcové (2006) rozumíme myšlení, paměť, percepci a rozumovou složku.

3.4.1 Aktivity v rámci canisterapie

Na rozvoj kognitivních procesů byla zaměřena především aktivita poznávání se psem, kdy žáci pomocí návodných otázek odpovídali na některou hlavní otázku speciální pedagogy, např. kolik má pes noh, kde má uši, čenich, břicho, jak se jinak říká psím nohám, v čem je rozdíl mezi člověkem a psem, k čemu slouží registrační známka, atp. Další formou aktivity zaměřené na rozvoj v této oblasti je poznávání a pojmenování barev, též zapamatování si jmen psů a jejich rozlišení mezi sebou.

3.5 Rozvoj sociálního chování

Pojmem sociální chování rozumíme chování jedince v interakci se svým okolím.

3.5.1 Aktivity v rámci canisterapie

Rozvoj sociálního chování byl u žáků podporován v průběhu všech aktivit, vzájemnou interakcí žák – žák, žák – pes, žák – pedagog, žák – asistentka, žák – psovod. Konkrétní aktivitou k posilování hrubé motoriky bylo vodění psa na vodítku, kdy žák vedl psa samostatně po určené trase tam a zpět a na konci mu předal pamlsek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Jako výzkumný problém zkoumám využití a vliv canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem výzkumu je zmapovat využití canisterapie při rozvoji jednotlivých schopností a dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Abych vydefinovala, které konkrétní schopnosti a dovednosti výzkumný cíl zahrnuje, položila jsem si tyto **výzkumné otázky**:

- Jaký vliv má canisterapie na rozvoj řeči?
- Jaký vliv má canisterapie na rozvoj jemné motoriky?
- Jaký vliv má canisterapie na rozvoj hrubé motoriky?
- Jaký vliv má canisterapie na rozvoj kognitivních procesů?
- Jaký vliv má canisterapie na rozvoj sociálního chování?

5 VÝZKUMNÉ METODY

Pro zpracování výzkumného problému jsem vzhledem k jeho zaměření a stanoveným cílům zvolila kvalitativní metodu výzkumu. Z kvalitativních metod jsem jako nejvhodnější přístup zvolila metodu pozorování a analýzu dokumentu.

5.1 Pozorování

Vzhledem k zaměření svého výzkumu jsem zvolila a využila jako základní výzkumnou metodu pozorování. Jednalo se o přímé pozorování otevřené zúčastněné, tj. „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 143). Zavedla jsem si datovaný záznamový arch s tabulkou, kde k položce „žák 1“, „žák 2“ atd. v jedné ose, byly uvedeny všechny aktivity uskutečněné v dané canisterapii ve druhé ose. Do archu jsem zapisovala průběh konkrétních aktivit u konkrétního pozorovaného žáka, tzv. zápis pozorovaných interakcí (dle Švaříčka, Šedřové, 2007). Záznamy z jednotlivých pozorování jsem pak zapisovala do deníku, který měl každý žák veden již individuálně.

Deník je přehledem uskutečněných aktivit, jejich průběhu a vývoje v čase u vybraného výzkumného souboru, který je podrobně popsán v kapitole 6.

Cílem pozorování bylo analýzou sesbíraných dat zjistit, nakolik a zda vůbec canisterapie ovlivňuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozvoj schopností a dovedností v konkrétních oblastech, které jsou specifikovány v kapitole 4.

5.2 Analýza dokumentu

Podle Hendla (2005) je analýza dokumentů standardní metodou v kvantitativním i v kvalitativním výzkumu a umožňuje nám přístup k informacím, které bychom jinak těžko získávali. Metodu analýzy dokumentů jsem zvolila za účelem zjištění informací o výzkumném souboru, abych jej mohla podrobněji charakterizovat a popsat výchozí stav jeho jednotlivých složek, resp. žáků.

Za dokument jsem pro tyto účely určila zprávu z pedagogicko-psychologické poradny a zdravotní dokumentaci žáků výzkumného souboru. Oba typy dokumentu jsem si s písemným souhlasem rodičů (viz příloha P1), resp. zákonného zástupce, vyžádala od zdravotní sestry zařízení, ve kterém výzkum probíhal. Dokumentaci jsem dostala k dispozici

k prostudování v prostorách tohoto zařízení, byla mi poskytnuta na potřebný čas k podrobné analýze a vypracování zprávy, resp. charakteristice jednotlivých složek výzkumného souboru.

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny byla opatřena příslušnou hlavičkou, uvedením místa, data a podpisu pedagogicko-psychologického pracovníka, který s daným žákem pracoval a zprávu zapsal. Obsahovala některé údaje z anamnézy a popisovala aktuální vývojový stupeň konkrétního žáka, jeho specifika a informace o způsobu chování a přístupu ke svému okolí, příp. navrhovala další opatření a termín dalšího setkání. Zdravotní dokumentace byla opatřena příslušnou hlavičkou, uvedením místa, data a podpisu ošetřujícího lékaře. Obsahovala diagnózu aktuálního zdravotního stavu žáka, příp. popisovala průběh akutního ošetření, určovala následný léčebný postup a termín další kontroly.

Získaná a zpracovaná data z analýzy dokumentu uvádím v jednotlivých složkách výzkumného souboru v následující kapitole.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Ke zpracování výzkumu pro svoji bakalářskou práci jsem ze skupiny deseti žáků s vícenásobným, resp. kombinovaným zdravotním postižením, vybrala čtyři, kteří se hodin canisterapie účastnili pravidelně a tímto způsobem mi poskytli dostatečné množství dat k podrobné analýze. Důležitým rozhodujícím faktorem byl souhlas rodičů, resp. zákonného zástupce, k účasti žáka ve výzkumu. V následujících podkapitolách uvádím podrobnější charakteristiku jednotlivých žáků výzkumného souboru.

6.1 Žák 1

Žákem 1 je devítiletá dívka, u které byla diagnostikována lehká psychomotorická retardace s dominancí mentální retardace vyžadující zvláštní péči zaměřenou na stimulaci a pravidelné cvičení.

Do svých šesti let žila s rodiči a třemi sourozenci v nevyhovujících bytových podmínkách. Péči o ni obstarávala z velké části čtrnáctiletá sestra, popř. babička. Matka odmítala spolupracovat s odbornou péčí i se sociálním odborem, proto byla dívka z rodiny odebrána a trvale umístěna v dětském domově. U personálu dívka vzbuzuje tendenci k ochranitelskému chování. Snadno se nechá získat vychovatelkami k podpoře a péči o mladší děti. Sama si ráda hraje s panenkami, zapojí i ostatní děti při hře na rodinu, na doktora. Je hodnocena jako klidná až pasivní a poslušná. Většinou je dobře naladěná, zvláštností v chování je téměř stabilní ladění bez zjevných projevů změn v prožívání, nedává příliš najevo ani strach. Při dobré náladě a zaujetí se krátkodobě rozpovídá. V náročných situacích má sklon k nejistému, nerozhodnému reagování. Nároky okolí plní svým vlastním pomalejším tempem, pochvala ji potěší a motivuje, na výtku či neúspěch výrazněji nereaguje. Motoricky je méně obratná, sebeobsluhu zvládá s verbální podporou. Při jídle je vybíravá, dobře spí. Snadno navazuje sociální kontakt, pod přímým vedením ochotně spolupracuje. Vážne u ní samostatnost při plnění úkolů, čeká na instrukce. Chápe snadné pokyny, při plnění obtížnějších potřebuje podporu, povzbuzení, často i názorné předvedení. Zapamatování je u ní zdlouhavé a obtížné, postupuje pomalejším pracovním tempem. Nechá se snadno vyrušit, pozornost zůstává vázána na vedlejší podněty. Snaží se vyhovět a získat ocenění opakovanou orientací na prvky, které dobře zná. Osobnostně je pasivnější, s nízkou úrovní celkové aktivity, vyhýbá se situacím s novými podněty. Pomaleji se přizpůsobuje, na nepřít-

jemné podněty reaguje spíše slabě, vážne spontaneita. Silnou stránkou je nekonfliktnost dítěte a zájem o udržení intenzivního individuálního kontaktu. Celkový vývoj u ní pokračuje stabilním tempem.

6.2 Žák 2

Žákem 2 je osmiletý chlapec s Downovým syndromem. Dále u něj byla diagnostikována hyperaktivita a projevy málo korigované agresivity, často ve složce sebeprosazení. Je po operaci srdce a je u něj léčena hypotyreóza. Při stresu se pomočuje, intervaly na WC je proto lépe zatím hlídat. Rozumové schopnosti odpovídají pásmu středně těžké mentální retardace. U chlapce se projevuje silně dyslalická řeč, vyjadřování je převážně jednoslovné, spontánně se objevují také kratší větná spojení a kratší věty. Projevuje se instabilita, u jednotlivých činností vydrží chlapec krátce. V sebeobslužných činnostech je převážně soběstačný, popř. je zvládá s mírnou dopomocí. V novém prostředí jej lze dobře zaujmout konkrétními úkoly.

Žije v přirozeném funkčním rodinném prostředí, do speciální školy dochází denně. Dle matky má při hře rád přítomnost dospělé osoby. Rád si hraje s auty.

6.3 Žák 3

Žákem 3 je jedenáctiletá dívka. Jedná se o hypotrofické, instabilní dítě, u kterého byla v raném dětství diagnostikována epilepsie. Nyní je dlouhodobě bez záchvatů a bez medikace, stále sledována dětskou neurologií. Dále byla u dívky diagnostikována expresivní fatická porucha, též benigní hematurie a enuréza, která je urologickou terapií výrazně zlepšena. Má submukózní rozštěp patra, který je příčinou výrazně dyslalické řeči na úkor srozumitelnosti, ale komunikuje dobře – pomáhá si gesty, ukazuje, rozumí dobře. Rozumové schopnosti má na hranici pásem lehkého a středně těžkého mentálního postižení, úroveň výkonů v jednotlivých škálách (WISC) je nerovnoměrná. V kombinaci se zpomaleným pracovním tempem se jedná o méně příznivý faktor. Motorický vývoj je v normě, i když v pohybových aktivitách se projevuje spíše neobratně. V sebeobslužných činnostech je poměrně samostatná, občas potřebuje mírnou pomoc.

Dívka žije s matkou, otec již zemřel. Rodinné vztahy jsou harmonické, a přestože je rodina neúplná, rodinné prostředí je funkční. Přes týden je ubytovaná na internátě při speciální

škole, do které denně dochází. Ke škole obecně a k paní učitelce má pozitivní vztah, ve třídě je spokojená. Jen odpoledne na internátě mezi více dětmi je zřejmě nejistá. Se dvěma spolužačkami na pokoji si rozumí, současně ale uvádí, že ji tato starší děvčata někdy straší a v noci zhasínají, když potřebuje jít na WC. Výukově je šikovná, i když pracuje pomalejším tempem, u ničeho déle nevydrží a má spíše nejistý projev. Zatím je méně sebevědomá a na otázku váhá s odpovědí, ale velmi se snaží. Ochotně a hezky kreslí, počítá, nejví známky blokující úzkosti, přestože je svými projevy úzkostná – např. pokud je na ni kladen neatraktivní požadavek nebo je napomenuta, tak pláče. Když vyčkáte, pláč přejde a je ochotna vykonat požadované nebo přijmout výtku. Dívka vyžaduje podporu, citlivé a současně důsledné vedení. Je nutné ji povzbuzovat a dále motivovat. Dle babičky je patrné pozvolné zlepšování věkem. Doma chodí mezi dětmi i na návštěvu, vyřídí vzkaz. Má ráda kostky, skládačky, ráda přebírá hračky a maluje.

6.4 Žák 4

Žákem 4 je sedmiletý chlapec, jehož dosavadní psychomotorický vývoj probíhá nerovnoměrně, celkově však odpovídá střední mezi lehkého mentálního postižení. Vývojově je opožděn asi o jeden a půl roku. CT mozku v raném dětství vyšel negativní, anamnesticky tonické epileptické záchvaty, neverifikované. Byla u něj diagnostikována těžká vývojová dysfázie – při lehké mentální retardaci by rozvoj řeči měl být na vyšší úrovni. Též byl diagnostikován selektivní mutismus bez poruchy sluchu – zakotven zřejmě v rodinné péči, kdy rodinné prostředí je méně stimulující. Spontánně vydává zvuky, s dětmi mluví na své úrovni, při hře s nimi svede i dvojslabičná slova. S dospělými nikoliv, nejlépe je na tom v tomto směru logopedka. Aktivní slovník má složen z několika slov: mama, tata, mňam, haf, tu, „ign“ – pojem pro většinu slov. Jinak chlapec komunikuje téměř výhradně neverbálně, v komunikaci je pasivní, zřejmá je malá ochota využívat gesta. Pokud něco chce ukázat, vede dospělého za ruku. Dětský žargon u něj schází. Běžným pokynům rozumí. Nejlepší úrovně, odpovídající širší normě, u něj dosahuje kvantitativní myšlení, rozvoj matematických dovedností a představ. Ostatní kognitivní složky – mnestická funkce, abstraktně-vizuální a zejména verbální myšlení zasahují do pásma postižení. Poměrně dobrá je u chlapce opora krátkodobé zrakové paměti. Základní barvy rozliší s menší nejistotou. Hrubá motorika je bez nápadností – udělá kotrmelec, plazí se, hodí i chytne míč. V rámci sebeobsluhy je zcela samostatný. Ke spolupráci je nutná výraznější

motivace a průběžná zpětná vazba založená na pochvale a povzbuzení. Spolupracuje s výkyvy v závislosti na vnímání obtížnosti a atraktivitě úkolu – při náročnějších či zdlouhavějších úlohách se vzdává, jsou patrné tendence k nedokončování úkolu. Pozornost udrží krátkodobě. Jako účelné se ukázalo trvat důsledně na splnění zadání a uplatňovat důraznější výchovné vedení.

Chlapec žije ve svém přirozeném rodinném prostředí, přes týden je ubytován na internátě při speciální škole, do které denně dochází. Na internátě i ve třídě je adaptovaný, dokáže se přiměřeně prosadit.

7 PRŮBĚH VÝZKUMU

Na myšlenku uskutečnit výzkum zaměřený na využití canisterapie jsem přišla zhruba před rokem, když jsem zjistila podle daných kritérií, že má fenka křížence psa je povahově vhodná pro canisterapii. Následně jsme společně úspěšně absolvovaly canisterapeutické zkoušky pod hlavičkou CTS JM a získaly certifikát jako canisterapeutický tým. Ke zkouškám nás doporučila vychovatelka dětského domova při speciální škole v městské části Zlín-Lazy, která je zakladatelkou canisterapie v tomto zařízení, a ve spolupráci se speciálními pedagogy zavedla tuto formu terapie jako běžnou součást skupinové výuky. Se začátkem školního roku 2009/2010 hledali do uvedené speciální školy dobrovolníky, držitele opravňujícího certifikátu, kteří by docházeli s vlastním psem jako canisterapeutický tým do pravidelných hodin canisterapie podle daného rozvrhu. Byla jsem mezi oslovenými dobrovolníky a v září jsem podepsala smlouvu a nastoupila s vlastním psem jako canisterapeutický tým v rámci odborné praxe studia sociální pedagogiky. Během následujících dvou měsíců z průběhu praxe vykristalizovala konkretizace plánovaného výzkumu zaměřeného na využití canisterapie a rozhodla jsem se, že jej zaměřím na využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zpracovala jsem výzkumný plán a na základě jeho zaměření jsem se rozhodla pro kvalitativní metodu zpracování. Jako cíl výzkumu jsem stanovila zmapování využití canisterapie při rozvoji jednotlivých schopností a dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumného cíle jsem ve spolupráci se speciální pedagožkou, která hodiny canisterapie vedla, definovala jednotlivé oblasti, které jsem měla u jednotlivých žáků výzkumného souboru ve vývoji času sledovat, a z nich následně vydefinovala výzkumné otázky, které jsou konkrétně zaměřeny na pět oblastí rozvoje schopností a dovedností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k formě, jakou hodiny canisterapie v rámci skupinové výuky probíhaly, jsem se rozhodla pro metodu pozorování. V praxi to znamenalo moji vlastní účast na pravidelných hodinách canisterapie ve speciální škole, s vlastním canisterapeutickým psem, pod vedením speciální pedagožky. Před vlastním výzkumem jsem byla aktivním účastníkem několika hodin canisterapie v téže skupině, za stejných podmínek, za jakých posléze probíhal výzkum, tzn. s vlastním canisterapeutickým psem, který byl začleněn do canisterapie v rámci všech aktivit, tj. dle Švaříčka, Šedřové (2007) v roli zasvěceného výzkumníka. Na těchto hodinách jsem si vybrala jako

výzkumný soubor šest žáků, které jsem následně při výzkumu v rámci canisterapií sledovala. Dva z nich byli účastni pouze dvakrát, což je pro získání potřebného množství dat nedostačující, proto byli následně z výzkumného souboru vyřazeni. Samotnému pozorování předcházela přípravná fáze, kdy jsem prostřednictvím speciální pedagožky oslovila rodiče, resp. zákonného zástupce, vybraných žáků a písemně (viz příloha P1) je požádala o souhlas s účastí jejich dítěte ve výzkumu a souhlas se zpracováním údajů o diagnóze. Tento se mi podařilo získat a od konce listopadu do konce ledna jsem u vybraného vzorku žáků zaznamenávala průběh uskutečněných hodin canisterapie do pozorovacích archů, jejichž podobu podrobně popisuji v kapitole 5.1. Záznamy z jednotlivých pozorování jsem pak zapisovala do deníku, který měl každý žák veden již individuálně. Deník je přehledem uskutečněných aktivit, jejich průběhu a vývoje v čase u konkrétního žáka. Získaná data jsem následně analyzovala otevřeným kódováním, kdy jsem jednotlivé zaznamenané jevy rozdělila podle jejich obsahu a charakteru do pěti oblastí stanovených výzkumnými otázkami. Některé jevy se vzájemně překrývaly, proto byly uvedeny ve více oblastech najednou. Tímto způsobem vznikl u každého žáka v každé oblasti seznam pozorovaných jevů a jejich vývoj v čase. Ze seznamů jsem pak vypracovala výzkumnou zprávu, která postihuje každého žáka v každé oblasti a jeho případný rozvoj ve schopnostech a dovednostech, které do těchto oblastí spadají. Cílem pozorování bylo analýzou sesbíraných dat zjistit, nakolik a zda vůbec canisterapie ovlivňuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozvoj schopností a dovedností v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování. Výsledky výzkumu prezentuji v kapitole 8.

Prostředí, tj. veškerý personál a žáci, speciální školy nám, jako dobrovolníkům v canisterapeutickém týmu, bylo vstřícné a otevřené. Vždy před začátkem canisterapie nás někdo ze zaměstnanců na zazvonění pustil do budovy. Prostor, ve kterém canisterapie probíhala, se nacházel ve zvýšeném přízemí dvoupodlažní budovy. Jednalo se o malou tělocvičnu s linoleovou podlahou a barevně vymalovanými bočními stěnami. Na vstupní straně tělocvičny byly po celé délce stěny, vyjma dveří, umístěny dřevěné žebříny a čelní strana tělocvičny byla celá prosklená s ochrannými mřížemi proti rozbití zevnitř. Součástí věcného vybavení tělocvičny byly textilní didaktické hračky pověšené na stěnách, koza, švédská bedna, která sloužila také jako sklad dalších tělocvičných pomůcek, dvě žíněnky, dvě dřevěné lavičky, měkký textilní pelíšek určený pro děti k odpočinku, boxovací pytel

a odpadkový koš.

Hodina canisterapie trvala šedesát minut a účastnily se jí dva canisterapeutické týmy, tzn. dva psovodi se dvěma psy, skupina dětí v proměnlivém počtu, maximálně však deseti žáků, asistentka pedagoga a speciální pedagožka, která canisterapii vedla. Hodina vždy začínala příchodem dětí do tělocvičny, kdy se vítaly s námi psovody a se psy a přinesly pomůcky potřebné do hodiny. Mezi využívané pomůcky patřily balónky, textilní tunel zpevněný drátěnými obručemi, šátek, vodítko a pamlsky pro psy. Z vybavení tělocvičny se pravidelně používaly lavičky, žíněnky a žebřiny. Psům byla volně k dispozici miska s vodou. Aktivita v rámci canisterapie probíhaly vždy ve stejném sledu a formě, některé s různými modifikacemi. Podrobnému popisu jednotlivých aktivit se věnuji v kapitole 3. Po skončení hodiny uvedli žáci tělocvičnu do původního stavu, přinesené pomůcky uklidili a společně se speciální pedagožkou a asistentkou pedagoga odcházeli na svačinu. Psovodi se svými psy odcházeli z tělocvičny jako poslední a následně opustili budovu speciální školy.

V rámci pozorovaných hodin jsem fungovala jako běžný psovod s tím rozdílem, že jsem podle praktických možností zapisovala průběh canisterapie u vybraných žáků do pozorovacího archu. Poznámky, které jsem nestihla zaznamenat v průběhu hodiny, jsem doplňovala bezprostředně po jejím skončení ještě v prostorách tělocvičny. Ve chvíli, kdy jsem záznam považovala za dokončený, opustila jsem budovu speciální školy.

Celkem se v období realizace výzkumu, tj. od konce listopadu 2009 do konce ledna 2010, uskutečnilo pět canisterapeutických hodin z původních sedmi plánovaných, jejichž průběh jsem u vybraných žáků zaznamenávala. Z toho jeden žák měl stoprocentní účast, další tři byli účastní čtyřikrát a dva přišli dvakrát. Dvě hodiny odpadly vlivem vysoké nemocnosti žáků a následně vyhlášené karantény. Déle nebylo možné výzkum realizovat, neboť od začátku února do konce srpna tohoto roku je budova speciální školy ve stavu celkové rekonstrukce. Výuka v současnosti probíhá na různých detašovaných pracovištích ve Zlíně a blízkém okolí a žáci byli přerozděleni do tříd podle místa bydliště. Dobrovolnický program canisterapie pro skupinovou výuku je v uvedeném období pozastaven.

Výsledky výzkumu jsem chtěla ověřit kvalitativní metodou rozhovoru se speciální pedagožkou, která hodiny canisterapie vedla, abych dosáhla větší důvěryhodnosti a odbornosti zjištěných a prezentovaných výsledků. Též abych dodržela zadání své bakalářské práce,

kde jsem rozhovor uvedla jako plánovanou metodu svého výzkumu. Za tímto účelem jsem si připravila polostrukturovaný rozhovor, jehož výstupem měla být zpětná vazba a náhled speciální pedagožky na zjištěné výsledky a její názor na zkoumanou problematiku. Účelem bylo zjistit, nakolik canisterapie v průběhu výzkumu a s jakou trvalostí ovlivnila rozvoj schopností a dovedností výzkumného souboru v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování. Rozhovor se nepodařilo uskutečnit prvotně z technických důvodů, kdy bezprostředně po skončení výzkumu byl veškerý personál speciální školy intenzivně zaměstnán při jejím stěhování a vytváření nových pracovišť v rámci zlínského regionu. Poté jsem speciální pedagožku intenzivně kontaktovala, je však zdravotně dlouhodobě indisponována, proto nebylo možné rozhovor uskutečnit. Z uvedených důvodů není rozhovor oproti zadání bakalářské práce zařazen do výzkumných metod.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 Vliv canisterapie na rozvoj řeči

ŽÁK 1

Z průběhu pozorování je zřejmé, že žačka má rozsáhlou pasivní slovní zásobu. Rozumí zadání úkolu, případně je schopna jej po upozornění vykonat správným způsobem. Slyší na své jméno, pokud je vyvolána, též reagovala na vyvolání barvy pamlsku, který držela v ruce. Rozumí položené otázce. Aktivní slovní zásobu má podle průběhu pozorování rozsáhlou a je schopna ji využívat samostatně. Přivolá odpočívajícího psa, aby si po splnění úkolu přišel pro pamlsky, slovně komentuje průběh některých aktivit, ujišťuje se dotazem, zda je právě ona na řadě v plnění úkolu, dovede vyjádřit různými tvary své jméno a na otázku odpovídá jasně a srozumitelně. Artikuluje, povely vyslovuje zřetelně a srozumitelně, bez výraznějších defektů, pouze jednou vynechala hlásku ve slově. Aktivity v rámci canisterapie podporují žačku v aktivní komunikaci s okolím a poskytují tímto způsobem dostatek podnětů k rozšíření její pasivní i aktivní slovní zásoby.

ŽÁK 2

Z průběhu jednotlivých pozorování vyplývá, že žák má rozvinutou pasivní slovní zásobu. Rozuměl zadání úkolů a případně je schopen úkol po návodě pedagožky provést podle zadání. Slyší na své jméno, pokud je vyvolán, též reagoval na vyvolání podle barvy pamlsku, který držel v ruce. Aktivní slovní zásoba je ve stálém vývoji. Podle výsledků pozorování ji využívá omezeně, nicméně je schopen samostatného vyjadřování. Průběh některých aktivit komentoval případnými citoslovci, umí zvukově napodobit frkání koně. Povely i jméno psa vyslovoval v průběhu prvního pozorování zřetelně a artikulovaně, v následujících hodinách canisterapie některé hlásky v povelích vynechával. Z výsledků pozorování vyplývá, že celkově je žák otevřen dalšímu rozvoji v uvedených oblastech řeči a netrpí psychickými bloky při verbálním vyjadřování.

ŽÁK 3

Z pozorování vyplynulo, že žačka má rozvinutou pasivní slovní zásobu. Rozuměla zadání všech úkolů a významu používaných slov během aktivit, také otázce, která jí byla během canisterapie položena. Slyší na své jméno, pokud je vyvolána, reagovala též na vyvolání

barvy pamlsku, který držela v ruce. Aktivní slovní zásoba je poměrně rozsáhlá, ač z pozorování vyplynulo, že pro svoji introvertní povahu se v komunikaci projevuje spíše zdrženlivě. Na položenou otázku srozumitelně odpověděla. V první pozorované hodině si po splnění úkolu sama přivolala odpočívajícího psa jménem, aby mu mohla předat pamlssek. V průběhu poslední canisterapie, po splnění jednoho z úkolů, sama oslovila psa jménem a pobídla jej, aby si vzal z ruky pamlssek. Při prvním pozorování byl u žačky verbální projev spíše tišší, na hranici srozumitelnosti. Artikulace byla méně zřetelná, některé hlásky úplně vynechává. Nevnímá rozdíl ve výslovnosti mezi měkkými a tvrdými koncovkami, volně je střídá. V průběhu dalších pozorování dávala povely zřetelněji, byly srozumitelné a lépe artikulované. Některé hlásky při samostatném vyjadřování stále vynechává. Pokud slova opakuje po pedagožce, tytéž hlásky je schopna vyslovit.

ŽÁK 4

Z prvního pozorování je zřejmé, že žák má celkem bohatou pasivní slovní zásobu. Rozumí zadání úkolu, případně je schopen jej po upozornění vykonat správně, a slyší na své jméno, pokud je vyvolán. Aktivní slovní zásoba je velmi omezena. V průběhu canisterapie téměř vůbec nemluví samostatně, všechny povely a slova, která měl vyjádřit verbálně, vyslovil pouze po speciální pedagožce, která hodinu vedla. Vyjádřená slova, či spíše jednotlivé slabiky opakované po pedagožce nebyly srozumitelné, protože neartikuloval a zuby měl stále stisknuté u sebe. Celkově má spíše tichý verbální projev. Zajímavým momentem byla chvíle, kdy při hlazení psa sám a spontánně vyslovil jeho jméno. Ne úplně zřetelně, ale srozumitelně a na požádání pedagožky jméno zopakoval. Momenty, kdy spontánně a sám vyslovil slovo, se v průběhu canisterapií vyskytovaly opakovaně. Ve všech případech se jednalo o vlastní jméno psa nebo některého ze spolužáků. Při komunikaci využívá gesta, případně ukazováním upozorňuje na předměty svého zájmu, což se děje též opakovaně v průběhu všech pozorování. Během dalších hodin canisterapie bylo u žáka možné sledovat nerovnoměrné výkyvy v úrovni vyjadřování, nicméně celkově se zlepšovala artikulace a rozšiřovala slovní zásoba. Též stoupala hlasitost verbálního projevu. Při posledních dvou setkáních vyslovoval povely a zadaná slova srozumitelněji a po nápoověď pedagožky téměř samostatně.

SHRNUTÍ

Z výsledků analýzy dat v oblasti rozvoje řeči vyplývá, že canisterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podporuje rozvoj a rozšíření pasivní a zejména aktivní slovní zásoby. Konkrétně se jedná o osvojení si nových slov, jejichž význam žák chápe, alespoň z hlediska jejich účinku, dále o nová slova, která žák používá ve verbálním projevu v rámci hodiny, příp. je schopen je používat samostatně ve vhodném kontextu. Aby používaný povel v rámci verbálního projevu měl svůj účinek a pes daný povel splnil, žák je nucen jej vyslovit zřetelně, aby jej pes sluchem zachytil a artikulovaně, aby pes povelu porozuměl a následně se podle něj zachoval. Tento způsob motivace se ukázal jako účinný i u žáků, kteří se za jiných okolností nevyjadřují verbálně téměř vůbec. Jeden ze žáků spontánně a samostatně používal ve vhodném kontextu citoslovce jako komentář k nastalým situacím, ač se jinak samostatně nevyjadřuje. Jednoho z žáků aktivity podněcovaly ke slovním komentářům některých z těchto aktivit ve formě krátkých sousloví, která nepřímou vyjadřovala emoční rozpoložení tohoto žáka.

8.2 Vliv canisterapie na rozvoj jemné motoriky

ŽÁK 1

V průběhu jednotlivých pozorování nejevila žačka v rámci aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky známky oslabení. Pamlsek podávala psovi vždy z otevřené dlaně, pouze při první pozorované canisterapeutické hodině jí při podávání vypadl z dlaně. Byla schopna převzít pamlsek prsty od pedagožky, případně si jej podle potřeby v rukou přemístit. Zvládá umístění pamlsku podle vzoru, přesně podle zadání pedagožky. Celkově tímto způsobem procvičovala v rámci aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky úchop, pouštění, přikládání a citlivost uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty.

ŽÁK 2

Z průběhu uskutečněných pozorování je zřejmé, že žák nejeví v rámci uskutečněných aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky známky oslabení. Pamlsek psům předával vždy z otevřené dlaně, byl schopen si jej převzít od pedagožky prsty, případně si jej podle potřeby v rukou přemístit nebo rozdělit, pokud jich držel v ruce více najednou. Byl schopen přiřadit pamlsek podle vzoru, přesně podle zadání pedagožky. Celkově v průběhu uskutečněných aktivit na rozvoj jemné motoriky procvičoval úchop, pouštění, přikládání

a citlivost uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty.

ŽÁK 3

Z průběhu všech pozorování je zřejmé, že žačka v rámci uskutečněných aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky nejeví známky oslabení. Psovi dávala pamlsek vždy z otevřené dlaně, byla schopna si jej prsty převzít od pedagožky, případně si jej v rukou přemístit nebo rozdělit, pokud jich držela v rukou více najednou. Umístění pamlsku podle vzoru zvládala bez potíží, přesně podle zadání pedagožky. Celkově v uskutečněných aktivitách zaměřených na rozvoj jemné motoriky procvičovala úchop, pouštění, příkládání a citlivost uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty.

ŽÁK 4

V průběhu všech pozorování nejevil žák v aktivitách zaměřených na rozvoj jemné motoriky známky oslabení. Pamlsek dával vždy z otevřené dlaně, byl schopen si jej prsty převzít od pedagožky, případně si jej podle potřeby v rukou přemístit nebo rozdělit, pokud jich držel více najednou. Umístění pamlsku podle vzoru zvládal bez potíží, přesně podle zadání pedagožky. Celkově tímto způsobem procvičoval úchop, pouštění a příkládání a citlivost uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty.

SHRNUTÍ

Škála aktivit pro rozvoj a posílení jemné motoriky nebyla v rámci pozorovaných hodin příliš široká. Žádný z žáků nejevil v rámci těchto aktivit známky oslabení. Jednalo se o různé způsoby práce s pamlskem, v rámci kterých žáci procvičovali a posilovali úchop, pouštění, příkládání a míru citlivosti uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty. Podání pamlsku psovi z otevřené dlaně může být považováno za stimulační složku v oblasti centrální nervové soustavy, kdy pes pamlsek z otevřené dlaně slízne a tímto způsobem dojde k přímému kontaktu jazyk – dlaň, příp. prsty, tudíž k podráždění nervových zakončení v oblasti dlaně a prstů.

8.3 Vliv canisterapie na rozvoj hrubé motoriky

ŽÁK 1

Z průběhu pozorování vyplývá, že žačka se v oblasti hrubé motoriky v rámci uskutečněných aktivit stále vyvíjí. Házení balónkem, lezení po čtyřech, klek, sed, chození po lavičce

a běžná chůze jsou prvky, které zvládá obratně bez zjevného váhání či nadměrné opatrnosti. V rámci jednoho z pozorování byla u žačky v těchto činnostech zjevná pomalejší reaktivita. Ve složitějších pohybových aktivitách jako je kotrmelec, válení sudů, lezení po žebřinách, přitahování rukama, překračování a přeskoky přes lavičku, se projevovala méně obratně, ruce má slabé a potíže jí dělalo udržení rovnováhy. V průběhu pozorování bylo možné sledovat jisté zlepšení v provedení kotrmelece, stále však není stabilní, ke správnému provedení potřebovala pomoc asistentky. Jako problematická složka se ukázala nevhodná obuv pro sportovní aktivity, zvláště při lezení na žebřiny nebo překračování či přeskakování lavičky. Chůzi poslepu zvládá, ruce má před sebou. Hrubou motoriku v průběhu všech pozorování posilovala pravidelným hlazením a dotykem psa na hlavě, čenichu, hřbetě, hrudi a bříše, též dotykem na své vlastní hrudi a bříše. Dále pravidelným a častým objímáním psa a psovoda, také používáním určených gest k vyjádření slovního povelu psovi. Sama si sundala z hlavy šátek po dokončení úkolu. Při vodění psa na vodítku posilovala hrubou motoriku převzetím vodítka od svého spolužáka a držením vodítka při chůzi. Zároveň s pohybem či ukazováním gesta spojeného s povellem je žačka schopna samostatného verbálního projevu.

ŽÁK 2

V průběhu všech pozorování byl žák v aktivitách zaměřených na rozvoj hrubé motoriky obratný. Zvládá házení a chytání balónku, lezení po čtyřech, leh, sed, otáčení se, přecházení po lavičce, překračování, přeskakování, přitahování rukama, též kotrmelec, lezení po žebřinách a z radosti skáče. Při prvním pozorování byly na žákovi vidět známky únavy. V tunelu byl pomalejší a za ním běžící pes jej doslova vycpal ven, v klidové části hodiny si lehal na zem, po napomenutí pedagožkou si sedl zpět na své místo. V průběhu dalších pozorování si jednotlivé aktivity z vlastní iniciativy obohacuje. Při slézání z žebřin z nich seskakoval nebo se na nich rukama zavěšoval, při překračování lavičky ukazoval na všechny strany své břicho, při přeskakování lavičky vyhazoval nohy do vzduchu. Vždy po dokončení úkolu se zařadil zpět na své místo. Chůzi poslepu zvládá, ruce má natažené před sebou, s rovnováhou nemá potíže. Sám si sundal šátek z hlavy. Při jednom z pozorování neodhal výšku tunelu a zachytil se uvnitř hlavou o zpevňující obruč. Uvědomil si to, hlavu snížil a plynule prolezl celým tunelem ven. Hrubou motoriku v průběhu všech pozorování rozvíjel pravidelným hlazením a dotykem psa na hlavě, hřbetě a bříše, též dotykem

na svém vlastním bříše. Dále pravidelným a častým objímáním psa a psovoda. Přes svoji obratnost působí trochu těžkopádně, ale stabilně.

ŽÁK 3

Z pozorování je zřejmé, že žačka je v oblasti hrubé motoriky v rámci uskutečněných aktivit stále ve vývoji, v pohybových aktivitách působí spíše nejistě. Zvládá lezení po čtyřech, chůzi po lavičce, běžnou chůzi, klek. Kotrmelec prováděla v průběhu téměř všech pozorování pomalu a křivě, do pohybu se žačka málo odrážela, proto se zbrzdila na hlavě a nedařilo se jí překulit. Při poslední canisterapeutické hodině zvládla kotrmelec plynule, rovně a dostatečně rychle, aby se nezbrzdila na hlavě. Při válení sudů se též málo odrážela a válela je křivě. Na žebřiny lezla opatrně a pomalu, žebřinu po žebřině, stejně nahoru jako dolů. V průběhu posledního pozorování lezla na žebřiny přirozeně plynule, s menší nejistotou. Výrazným ovlivňujícím faktorem, který negativně působil při této aktivitě a při překračování lavičky, byla nevhodně zvolená sportovní obuv, resp. nesportovní obuv. Lavičku překračovala pomalu a opatrně. Z dalších pozorování bylo možné vysledovat, že žačka nemá příliš mnoho síly v rukou a při přitahování si pomáhala nohama. Chůzi poslepu zvládá, nemá potíže s rovnováhou, pohybovala se prostorem mírně váhavě s rukama nataženýma před sebou. Šátek si z hlavy sundala sama. Vždy po splnění úkolu se vrátila zpět na své místo. Hrubou motoriku v průběhu všech pozorování posilovala pravidelným hlazením a dotekem psa na hlavě, na čele, čenichu a na hřbetě. Dále pravidelným a častým objímáním psa a psovoda. Při vodění psa na vodítku posilovala hrubou motoriku držením vodítka při chůzi.

ŽÁK 4

Celkově v oblasti hrubé motoriky žák nezaostává, ačkoliv způsob provedení jednotlivých aktivit zaměřených na rozvoj hrubé motoriky se liší. Házení a chytání balónku působilo poněkud neobratně, ale v mezích normy. V průběhu jednotlivých pozorování se v uvedené aktivitě zdokonaloval, neobratnost již nebyla zřejmá. V pohybových aktivitách je žák motoricky zdatný. Leze po čtyřech, zvládne pozici dřepu, sedu, přecházení i přeskokování po lavičce, kotrmelec a válení sudů po žíněnce. Při lezení na žebřiny a následném slézání dolů byl zpočátku opatrný, v průběhu dalších hodin canisterapie nejistota i opatrnost postupně vymizely a vylézá i slézá přirozeně. Má sílu v rukou, zvládne jimi přitahování se po lavičce. Přivodil si tak v jedné hodině drobný pád, když neodhadl rychlost, s jakou

se rukama přitahuje a vzdálenost, která mu do konce lavičky chybí. Chůzi poslepu zvládá, nemá potíže s rovnováhou. Hrubou motoriku v průběhu všech pozorování posiloval pravidelným hlazením a dotykem psa na hlavě, hřbetě, ocase, a bříše, též dotykem na svém vlastním bříše. Dále pravidelným a častým objímáním psa, psovoda, asistentky a pedagogy. Během prvního pozorování došlo k situaci, kdy žák vlastním tělem povalil psovoda sedícího na žíněnce ve snaze jej obejmout. Bylo zřejmé, že neodhadl sílu, kterou do pohybu vložil. Při vodění psa na vodítku posiloval hrubou motoriku držením vodítka při chůzi a předáním vodítka do ruky svému spolužákovi. V průběhu canisterapií bylo možné u žáka pozorovat postupné zlepšování obratnosti v pohybu a také zlepšení odhadu vložené síly do určitého pohybu.

SHRNUTÍ

V oblasti hrubé motoriky byly aktivity v rámci canisterapie zaměřeny na zvýšenou pohybovou aktivitu žáků, kdy motivačním prvkem byla ve většině aktivit pasivní přítomnost psa, kterému po splnění daného úkolu mohl žák předat pamlsek. Jeden ze žáků byl v oblasti hrubé motoriky velmi zdatný, zadané úkoly si z vlastní iniciativy obměňoval, příp. obohacoval o další prvky. U dalšího z žáků se způsob a úroveň provedení jednotlivých aktivit liší, v průběhu výzkumu se vlivem canisterapie v oblasti hrubé motoriky ve všech jejích složkách zdokonaloval, bylo možné u něj pozorovat postupné zlepšování v obratnosti pohybu a odhadu vložené síly do určitého pohybu vlivem interakcí s okolním prostředím. Dva ze žáků jsou v oblasti hrubé motoriky spíše méně obratní, vlivem canisterapie jsou stimulováni k pravidelnému pohybu a následnému mírnému zlepšení techniky provedení zadaného úkolu. Nepříznivým faktorem u těchto dvou žáků byla nevhodná obuv, která určité pohybové aktivity výrazně omezila nebo ovlivnila jejich průběh a výsledek. Celkově lze říci, že canisterapie ovlivňuje pohybovou aktivitu žáků a podporuje celkový rozvoj jejich schopností a dovedností v oblasti hrubé motoriky. Vývoj v této oblasti je u pozorovaného vzorku žáků velmi pozvolný, přestože aktivity zaměřené na hrubou motoriku tvoří značnou část canisterapeutické hodiny.

8.4 Vliv canisterapie na rozvoj kognitivních procesů

ŽÁK 1

V oblasti kognitivní procesů se žačka projevovala v průběhu všech pozorování aktivně. Je schopna rozpoznat od sebe psy, pamatuje si jejich jména. Povelů v rámci úkolů zadává s vědomím jejich významu a účinku, tj. pes na základě povelu přijde, lehne si, sedne si, přinese balónek atd. Žačka reaguje na vyvolání svého jména, chápe, že ji oslovuje někdo druhý. Je schopna vyslovit své vlastní jméno v různých tvarech. Některé aktivity doprovázela slovním komentářem. Při poznávacích aktivitách se psem rozpoznala a ukázala jednotlivé části těla psa podle zadání a odpovídala na otázky. Aby se dokázala soustředit, musela ji pedagožka opakovaně důrazně vyvolat k odpovědi. Na otázky žačka odpovídala smysluplně, byla schopna najít ekvivalent k zadanému slovu, spočítat požadovanou položku a odvodit souvislosti prostřednictvím doplňujících otázek. Když ukazovala, kde má pes čenich, nakrčila při tom nos a napodobila psa, který k něčemu čichá. Rozlišuje jednotlivé barvy a umí je pojmenovat. V průběhu pozorovaných hodin byla žačka nárazově roztěkaná a neudržela dlouhodobě pozornost. Opakovaně nedokončila úkol nebo nedodržela jeho zadání. Po upozornění pedagožkou se k dokončení úkolu vrátila nebo jej provedla znovu podle zadání. Pouze v jednom případě zůstal úkol nedokončen.

ŽÁK 2

V oblasti kognitivních procesů je žákův rozvoj stále otevřený. Z pozorování bylo zřejmé, že chápe zadání úkolů, pouze v jednom případě část úkolu vynechal. V myšlení projevil vlastní iniciativu, když si některé úkoly obohacoval, např. při přeskokování lavičky vyhazoval nohy do vzduchu. Slyšel na své jméno, tzn. že chápe vyslovení svého jména druhou osobou a reaguje na něj. Rozlišuje barvy a umí je pojmenovat. Byl schopen reagovat na podněty ze strany pedagožky, např. když jej přirovnala ke koni, začal frkat jako kůň. Při používání si uvědomoval význam povelů, které dával psům, na základě jejich účinku, tj. pes na základě povelu přišel, sedl si, lehl si, přinesl balónek atd. Jména psů ani psovodů si nepamatuje, v průběhu prvního pozorování si nedokázal vybavit jméno psa krátce poté, co jej slyšel od pedagožky. Rozlišuje jednotlivé části těla, při pozorování ukazoval konkrétně, kde má pupík on a poté, kde pes. Z pozorování vyplynulo, že si uvědomuje některé souvislosti. Příkladem byla situace, kdy žák při prolézání tunelem nesklonil dostatečně hlavu a zachytil se s ní uvnitř o zpevňující obruč. Situaci komentoval slovem: „au“, poté si uvědomil, v čem je problém, hlavu sklonil níže a plynule prolezl tunelem ven. V průběhu canisterapie žák využíval svoji aktivní slovní zásobu samostatně

ve spojení s konkrétní situací, ve všech případech se jednalo o citoslovce.

ŽÁK 3

V průběhu pozorovaných hodin byla žačka vnímavá k podnětům v rámci uskutečněných aktivit a na tyto podněty reagovala. Byla schopna si samostatně zavolat odpočívajícího psa po splnění úkolu, aby mu mohla předat pamlssek. Psa verbálně pobízela, aby si pamlssek vzal. Psy od sebe odlišuje, pamatuje si jejich jména. Chápala zadání úkolů a plnila je podle zadání pedagožky. Slyšela na své jméno, resp. chápe význam vyslovení svého jména druhou osobou a reaguje na něj. Rozlišuje barvy a umí je pojmenovat. Zvládá jednoduché početní operace, konkrétně spočítala, kolik uší má ona sama a kolik pes. Ukázala, kde má pes čelo a hlavu. Při verbálním vyjadřování některá slova neskloňovala, používala je v prvním pádě. Z jednotlivých pozorování vyplývá, že podněcující prostředí je pro žačku v oblasti rozvoje kognitivních procesů stimulující.

ŽÁK 4

V oblasti kognitivních procesů je vývoj žáka stále otevřený. Nová slova, konkrétně povely dávané psům, registroval a ve spojení s gestem chápal jejich obsah. Zpočátku bylo znát, že je vyslovuje pouze pod vlivem autority speciální pedagožky a jejich význam nevnímá. Dařilo se mu používat je v průběhu jednotlivých hodin stále jistěji a samostatněji s vědomím jejich účinku, tj. pes na základě povelu přišel, sedl si, lehl si, přinesl balónek atd. Zadání jednotlivých úkolů chápal, plnil je téměř bezchybně. Pokud případně k nějaké chybě došlo, byl schopen ji po upozornění napravit. Situace tohoto typu nastala při prvním pozorování, kdy žák špatně pochopil slova pedagožky: „rozloučíme se s pejsky“, a povlal psovoda sedícího na žíněnce ve snaze jej obejmout. Po upozornění, že to není pes, se šel rozloučit se skutečnými psy. Slyší na své jméno, tzn. chápe význam vyslovení svého jména druhou osobou a reaguje na něj. Rozliší barvy, ač je sám ve své řeči nepoužívá. V myšlení projevil vlastní iniciativu a zájem, když v průběhu aktivity poznávání se psem sám a bez dovolení přinesl pamlsky pro psa a podával je paní učitelce, a později, v rámci téže aktivity, gestem a dotykem opakovaně upozorňoval na registrační známku na obojku psa. Když však pedagožka začala pokládat otázky k tomuto předmětu, stal se z žáka posluchač a odpovědi podávaly jiné děti. Při poznávání se psem byl schopen podle zadání rozpoznat a ukázat ocas a břicho psa a též své vlastní břicho při srovnávání člověka a psa. V průběhu jednotlivých pozorování bylo vidět, že vstřebává nové informace, zvláště dobře si v paměti

uchovával jméno psa a jméno své spolužačky.

SHRNUTÍ

V rámci pozorovaných hodin se žáci v oblasti kognitivních procesů projevovali velmi rozdílně. U každého z nich bylo možné sledovat různou úroveň vývoje v této oblasti, což je zapříčiněno různou mírou mentální retardace a výchozími podmínkami rodinného prostředí, resp. náhradní rodinné péče. Nicméně z výsledků výzkumu je patrné, že canisterapie ovlivňuje a podporuje rozvoj kognitivních procesů u každého z nich, nezávisle na míře postižení či výchozích podmínkách z rodinného prostředí, resp. náhradní rodinné péče. Na základě uskutečněných aktivit byla podporována rozumová složka a proces myšlení. Žáci si tímto způsobem byli schopni zapamatovat nové informace, příp. si uvědomovat některé souvislosti a následně je využít v praxi. V průběhu hodiny byli nuceni u každé z aktivit dodržovat určitá předem daná pravidla a učili se chápat význam porušení těchto pravidel. Byla podněcována vlastní iniciativa žáků v hledání nových přístupů v rámci uskutečněných aktivit. Rozvoj v oblasti kognitivních procesů je u každého z nich stále otevřený a je žádoucí jej podporovat.

8.5 Vliv canisterapie na rozvoj sociálního chování

ŽÁK 1

V průběhu první pozorované hodiny působila žačka zpočátku nerozhodně. Vnímala, že je součástí skupiny, k dětem se chovala vstřícně, byla kontaktní. Ke psům přistupovala během všech pozorovaných hodin bezprostředně, beze strachu. Podávala jim pamlsky z otevřené dlaně, klekla si k nim, hladila je, objímala a dotýkala se jich na různých částech těla. Při hledání psa poslepu se smála. V průběhu posledního pozorování obličejovou mimikou napodobila psa, který k něčemu čichá. Při chůzi se psem na vodítku byla pyšná, že vede psa a tvářila se důležitě.

Pedagožku respektovala jako autoritu, ve vztahu k ní se projevovala přátelsky a vstřícně. V jednom případě byla žačka vyvolávána opakovaně důrazně, aby odpověděla na otázku. Pokud se dopustila chyby v provedení úkolu nebo nedodržela jeho zadání, po upozornění pedagožkou jeho splnění napravila. Při hledání paní učitelky poslepu po hlase se po celou dobu smála.

Přítomnost asistentky žačku v průběhu všech pozorování významněji neovlivňovala, vnímala ji jako běžnou součást výuky. Při poslední hodině canisterapie přijala žačka od asistentky pomoc při kotrmelci.

K psovodům se chovala po dobu všech pozorování bezprostředně, bez zábran. Byla kontaktní, psovody při loučení objímala.

Celkově bylo u žačky možné sledovat otevřený průběh emocí, které dávala spontánně najevo. Některé aktivity doprovázela slovním komentářem, který nepřímou vyjadřoval její náladu a aktuální emoční rozpoložení. Často se smála.

ŽÁK 2

Z průběhu jednotlivých pozorování vyplývá, že žák je v přístupu k lidem bezprostřední, v rámci pozorovaných hodin byl při plnění úkolů aktivní a iniciativní. Dával volný průběh svým emocím v rámci aktivit, obvykle byl radostný a smál se. Pouze v první hodině canisterapie jevil známky únavy, když si opakovaně lehal na zem při aktivitě poznávání se psem. Uvědomoval si, že je součástí skupiny a tento pocit v něm podporoval tendence k předvádění se před ostatními, pokud na něj byla v rámci určité aktivity soustředěna pozornost. Jinak byl spíše pasivní, v roli pozorovatele. Ke svým spolužákům se stavěl neutrálně.

Ve vztahu ke psům se v rámci pozorování stavěl vřele. Psů se nebál, v kontaktu s nimi byl aktivní, mazlil se s nimi, objímal je, hladil a pusinkoval, pamlsky jim podával z otevřené dlaně. Pokud mu bylo určité chování ze strany psa nepříjemné, ohradil se vůči němu povelem: „Fuj.“

Pedagožku respektuje jako platnou autoritu, v rámci aktivit se řídil jejími pokyny. Pokud některou z aktivit z vlastní iniciativy obohatil o další prvek, podpořila jeho iniciativu. Asistenci i veškeré nápovědy a opakování slov po pedagožce přijímal pozitivně. Při aktivitě v průběhu posledního pozorování, kdy ji měl za úkol poslepu najít, bylo vidět, že je při hledání nadšený. Když ji našel a sundala mu šátek z hlavy, skákal radostí, že ji vidí.

K asistentce se choval vstřícně, vnímal její přítomnost, objímal ji a pusinkoval. Stejným způsobem přistupoval ke psovodům, které objímal, hladil a pusinkoval.

ŽÁK 3

V rámci pozorovaných hodin bylo vidět, že žačka si dívka uvědomuje, že je součástí skupiny. V projevech ve skupině dětí byla spíše nesmělá, zůstávala v roli pozorovatele. K pedagožce má respekt, vnímá ji jako autoritu. Emočně se ve vztahu k ní otevřeně neprojevovala. Přítomnost asistentky žačku v průběhu pozorování neovlivňovala. Žačka se ve vztahu k asistentce chovala neutrálně. Psů se nebojí, podává jim pamlsek z otevřené dlaně a hladí je. Ukazuje, kde má pes čenich a sahá na něj prstem. V průběhu jednotlivých pozorování bylo možné sledovat u žačky vývoj chování ke psům. Zpočátku upřednostňovala psa menšího vzrůstu, později pro ni velikost psa nebyla důležitá. V poslední canisterapeutické hodině velkého psa po splnění úkolu sama oslovila jménem a pobídla jej, aby si od ní vzal pamlsek. Spočítala mu uši, ukázala, kde má pes čelo a hlavu, vedla jej na vodítku a při loučení jej spontánně objala kolem krku. Vztah k psovodům prošel u žačky v průběhu pozorovaných hodin vývojem. Zpočátku objímala psovody spíše ostýchavě, v následujících pozorováních k nim přistupovala přirozeněji a při loučení v poslední canisterapeutické hodině psovoda bezprostředně objala.

ŽÁK 4

Během prvního pozorování působí žák v rámci skupiny spíše nesměle, k ostatním dětem se chová ohleduplně. Během dalších hodin canisterapie je na něm vidět, že si uvědomuje skupinu dětí okolo sebe a registruje jednotlivé spolužáky, sám a spontánně vyslovil jméno své spolužačky. V kontaktu se psy se chová během všech pozorování spontánně, přistupuje k nim bez zábran, beze strachu, i ve chvíli, kdy jej pes vytlačil ven z tunelu nebo když měl žák psa hledat se zavázanýma očima. Ke psům si dřepne, sedne, hladí je a dává jim pamlsek z otevřené dlaně. Dotýká se jich na hlavě, uších, hřbetě, ocase a břicho. Jméno psa si zapamatoval a sám je během aktivity vyslovil, když psa pohladil. Bylo možné sledovat vývoj emočních projevů. Zpočátku byl spokojený, ale nedával najevo žádné emoce. V průběhu posledních dvou pozorování se při kontaktu se psem smál, když mu podával pamlsek a hladil jej. Když vodil psa na vodítku, bylo vidět, že má radost.

Pedagožku vnímal žák jako jistotu, jako někoho, komu důvěřuje, kdo mu dodává pocit bezpečí. Respektoval její autoritu a úkoly plnil podle zadání. Pokud se dopustil chyby, resp. neporozuměl správně zadání úkolu, po napomenutí ji napravil. Během všech pozorování nastala pouze jediná situace, kdy sám bez dovolení přinesl pamlsky pro psy

a podával je pedagožce. Asistenci i veškeré nápovědy a opakování slov po ní přijímal pozitivně. Při aktivitě v průběhu poslední canisterapie, kdy měl za úkol najít pedagožku po hlavě se zavázanýma očima, bylo vidět, že hledá s radostí, a když ji našel a šátek mu z očí sundala, spontánně ji objal.

Přítomnost asistentky v průběhu všech canisterapií žáka významněji neovlivňovala, vnímal ji jako běžnou součást výuky. Při posledním pozorování byl od asistentky pochválen za srozumitelné a téměř samostatné verbální vyjádření povelů psovi.

K psodům se žák choval již od počátku pozorování spontánně, bez zábran. Bylo vidět, že jejich přítomnost vítá. Dokladem byla situace z prvního pozorování, kdy žák při loučení na konci hodiny doslova vletěl na psodů sedícího na žíněnce ve snaze jej obejmout.

SHRNUTÍ

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že canisterapie podporuje rozvoj sociálního chování u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně v rámci uskutečněných aktivit podporovala vědomí žáka, že je součástí skupiny a stimulovala jeho chování v rámci interakcí žák – žáci, žák – pes, žák – pedagog, žák – asistent pedagoga, žák – psod. Vlivem těchto interakcí dávali žáci v průběhu času volnější průchod emocím a zvýšila se míra jejich spontaneity v projevech chování ve vztahu k okolnímu prostředí, které poskytovalo dostatek podnětů pro rozvoj v oblasti sociálního chování. V tomto ohledu je canisterapie účinným prostředkem rozvoje sociálního chování.

9 ZÁVĚR VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsem rozdělila do pěti oblastí dle položených výzkumných otázek.

● ROZVOJ ŘEČI

Z výsledků analýzy dat v oblasti rozvoje řeči vyplývá, že canisterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podporovala rozvoj a rozšíření pasivní a zejména aktivní slovní zásoby. Tento způsob motivace se ukázal jako účinný i u žáků, kteří se za jiných okolností nevyjadřují verbálně téměř vůbec.

● ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY

Škála aktivit pro rozvoj a posílení jemné motoriky nebyla v rámci pozorovaných hodin příliš široká. Žádný z žáků nejevil v rámci těchto aktivit známky oslabení. Jednalo se o různé způsoby práce s pamlskem, v rámci kterých žáci procvičovali a posilovali úchop, pouštění, přikládání a míru citlivosti uvedených složek jemné motoriky při práci s drobnými předměty. Podání pamlsku psovi z otevřené dlaně může být považováno také za stimulační složku v oblasti centrální nervové soustavy.

● ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY

V oblasti hrubé motoriky byly aktivity v rámci canisterapie zaměřeny na zvýšenou pohybovou aktivitu žáků, kdy motivačním prvkem byla ve většině aktivit pasivní přítomnost psa, kterému po splnění daného úkolu mohl žák předat pamlsek. Celkově lze na základě zpracovaných výsledků říci, že canisterapie ovlivňuje pohybovou aktivitu žáků a podporuje celkový rozvoj jejich schopností a dovedností v oblasti hrubé motoriky. Vývoj v této oblasti je byl pozorovaného vzorku žáků velmi pozvolný, přestože aktivity zaměřené na hrubou motoriku tvořily značnou část canisterapeutické hodiny.

● ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ

Z výsledků výzkumu je patrné, že canisterapie ovlivňuje a podporuje rozvoj kognitivních procesů u každého z žáků, nezávisle na míře postižení či výchozích podmínkách rodinného prostředí, resp. náhradní rodinné péče. Na základě uskutečněných aktivit byla podporována rozumová složka a proces myšlení. Byla podněcována také vlastní iniciativa žáků v hledání nových přístupů v rámci uskutečněných aktivit. Rozvoj v oblasti kognitivních procesů je u každého z nich stále otevřený a je žádoucí jej podporovat.

- **ROZVOJ SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ**

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že canisterapie podporuje rozvoj sociálního chování u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně v rámci uskutečněných aktivit bylo podporováno vědomí žáka, že je součástí skupiny, a toto vědomí stimulovalo jeho chování v rámci interakcí žák – žáci, žák – pes, žák – pedagog, žák – asistent pedagoga, žák – psovod. Vlivem těchto interakcí bylo u žáků možné pozorovat, že dávali volnější průchod svým emocím a zvýšila se míra jejich spontaneity v projevech chování ve vztahu k okolnímu prostředí. V tomto ohledu je canisterapie účinným prostředkem rozvoje sociálního chování.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z průběhu výzkumu bych ze zjištěných výsledků doporučila zajištění odpovídajících materiálních podmínek pro žáky, ve smyslu vhodné, nejlépe sportovní obuvi. V průběhu výzkumu se nevhodná obuv u některých žáků ukázala jako výrazně omezujícím prvkem v pohybových aktivitách a zvyšovala riziko vzniku úrazu.

ZÁVĚR

Předmětem mé bakalářské práce bylo zmapovat využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Formou kvalitativního výzkumu jsem zjišťovala, do jaké míry a zda vůbec ovlivňuje canisterapie rozvoj schopností a dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování.

Pro potřeby tohoto výzkumu jsem v teoretické části definovala pojem canisterapie, její metody, formy a cíle. Dle školského zákona jsem vymezila, kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké formy práce se využívají ve skupině těchto žáků. Popsala jsem jednotlivé oblasti rozvoje schopností a dovedností a aktivity se žáky v rámci skupinové canisterapie.

V praktické části jsem se podrobněji věnovala popisu výzkumného problému, jehož cílem bylo zmapovat využití canisterapie při rozvoji jednotlivých schopností a dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsem pro bližší specifikaci schopností a dovedností, které výzkumný cíl zahrnuje, definovala výzkumné otázky zaměřené na pět oblastí rozvoje. Vzhledem k zaměření výzkumu jsem zvolila kvalitativní metodologii zpracování a jako výzkumné metody pozorování a analýzu dokumentů. Jako výzkumný vzorek jsem vybrala čtyři žáky, kteří splňovali kritéria pro účast ve výzkumném šetření, tj. souhlas rodičů, resp. zákonného zástupce, s účastí žáka ve výzkumu a pravidelná účast žáka v hodinách canisterapie.

Výsledky výzkumu dokládají, že využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má své opodstatnění a bez ohledu na stupeň zdravotního postižení či výchozí podmínky rodinného prostředí, resp. náhradní rodinné péče, výraznou měrou přispívá k rozvoji schopností a dovedností těchto žáků v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] GALAJDOVÁ, L. *Pes lékařem lidské duše*. Praha: GRADA Publishing, 1999. ISBN 80-7169-789-3.
- [2] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [3] RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- [4] SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [5] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- [6] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [7] TICHÁ, V. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. In VELEMÍNSKÝ, M. (ed.). *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: DONA, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.
- [8] VELEMÍNSKÝ, M. (ed.). *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: DONA, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAA	Animal Assisted Activities
AACR	Animal Assisted Crisis Response
AAE	Animal Assistent Education
AAT	Animal Assisted Therapy
CT	počítačová tomografie
CTS JM	Canisterapeutické sdružení Jižní Morava
KI	krizová intervence
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
WHO	World Health Organisation
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: žádost o souhlas.

PŘÍLOHA P 1: ŽÁDOST O SOUHLAS.

Adresováno rodičovi/zákonnému zástupci dítěte.

Dobrý den,

jmenuji se Hana Šimková a jsem studentkou třetího ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Pro svoji bakalářskou práci jsem si ke zpracování vybrala téma „Využití canisterapie ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Ráda bych využila praktických zkušeností, které získávám v první třídě Speciální školy na Lazech, kam pravidelně jednou týdně docházím na hodinu canisterapie se svojí dvouletou fenkou křížence. V rámci této canisterapie bych ráda uskutečnila kvalitativní výzkum formou pozorování konkrétních dětí s jejich diagnózou a zápisem jednotlivých činností a pokroků, kterých v hodinách dosáhnou do záznamového pozorovacího archu. Cílem je zjistit, do jaké míry a jakým způsobem ovlivňuje pravidelná canisterapie rozvoj dítěte v oblasti řeči, jemné a hrubé motoriky, kognitivních procesů a sociálního chování, a jak působí celkově ve skupině.

Zdvořile Vás proto žádám o souhlas s účastí Vašeho dítěte v tomto výzkumu, jeho pozorováním v rámci canisterapie a o souhlas se zpracováním jeho údajů o diagnóze ze zprávy pedagogickopsychologické poradny a ze zdravotní dokumentace. Zároveň Vám tímto dávám záruku, že ve své práci nepoužiji žádnou formou jakékoliv osobní údaje, resp. nebudou uvedena žádná jména, a případné fotografie budou zaměřeny na hru ve skupině. Výzkum bude trvat od konce listopadu 2009 do konce ledna 2010 každý pátek, kdy probíhá výuka. V případě, že budete mít zájem, svoji práci a zpracované pozorovací archy Vám dám k dispozici k nahlédnutí před odevzdáním.

Pokud s těmito podmínkami souhlasíte a jste ochotni dát souhlas k výše uvedenému, podepište se prosím zde:

Dále Vás prosím, uveďte čitelně jméno svého dítěte zde:

Děkuji, s pozdravem Hana Šimková, studentka 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Ve Fryštáku dne 5.11.2009