

PRACOVNÍ TERAPIE PRO DĚTI S LMD (ADHD)-MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

EVA ROUČOVÁ

Fenoménem problematiky dětí s LMD, (ve světě běžně používaná zkratka ADHD-Attention Deficit Hyperactivity Disorder - hyperaktivita s poruchou pozorností), se systematicky zabývám zhruba 15 let. Po několikaleté práci s těmito dětmi ve školní praxi, průběžném studiu odborné literatury, shromáždění poznatků, získaných v rámci fakultního výzkumného úkolu, předkládám dílčí podobu návrhu péče o tyto děti v oblasti pracovní terapie. Vědoma si rozsahu mého sdělení, pokusím se pouze nastínit některé výsledky této práce a to i ty, které odborná literatura zatím neuvádí.

Do kompenzačního programu pracovní terapie bylo zařazeno v průběhu 10 ti let zhruba 400 dětí s diagnostikovaným LMD. Věk dětí byl převážně 6-11 let, doba zařazení dětí do programu byla kolísavá, podle podmínek a zájmu, od 1 do 6 let.

1. Odborná a filosofická východiska pro vytváření metodologie práce s dětmi s LMD.

Je příznačné, že tak, jako se jeví obraz dítěte s LMD jako vysoce individuální a nejednotný, podobně se různí názory odborníků na celou problematiku zmíněného syndromu. Vše začíná již polemikou o povaze tohoto syndromu. Existují zastánci teorie psychosociální, jiní považují LMD za formu onemocnění. Podle toho se vyvozují i konkrétní návrhy speciální péče. Sama se přikláním k zastáncům komplexního přístupu. Je faktem, že je přítomna porucha funkce neurotransmiterů, ale zároveň jde z medicinského hlediska o minimální poškození neurochemických pochodů v mozku. Různě intenzivní rozvoj druhotných poruch chování, není automatickou součástí prognózy tohoto syndromu. Část jeho kořenů spolehlivě najdeme v neadekvátní, až alergické reakci okolí, na tohoto jedince. Tím se nám část problému LMD posouvá z roviny medicínské a psychologické do roviny sociální. Problém LMD se stává skutečně velkým problémem teprve konfrontací s naším mnohdy "dysfunkčně" normovaným modelem myšlení. Sám o sobě znamená faktické, leč minimální "poškození dítěte, díky společnosti, s maximálními důsledky. Účelem mého článku není ovšem kritická analýza stavu, ale návrh praktické aplikace poznatků pro reálný a ověřitelný dlouhodobý proces zmiřňování obtíží těchto dětí. Čísla o celkovém procentuálním zastoupení v dětské populaci jsou rovněž velmi kolísavá, nepřesná a vlastně nedůležitá, protože frekvence vyskytu je, určitě pro každého učitele z terénu, naprosto dostatečná, pro nutnost vytvoření jakýchkoli metodických materiálů pro speciální péči. Ty samozřejmě existují, ale není jich dostatek. Na druhé straně musím ale přiznat, že jakýkoli metodický materiál i v rukou skvělého učitele je, vzhledem k intenzitě a povaze projevů dítěte, málo. Základní podmínkou úspěšného vývoje jedince s LMD je úzká spolupráce s rodiči, psychology, psychiatry, dětskými lékaři a neurology. Jde o maximalistický požadavek, ale úspěchem jsou určitě i ojedinělé případy již existující spolupráce všech zainteresovaných stran.

2. Dílčí výsledky výzkumu

Nevím, jak dalece jsme ochotni připustit oboustranné poznání a pochopení jinnosti. Pro život tohoto jedince vznikly nebo byly určeny jiné a hlavně, bohužel, zjevně jiné podmínky. Faktem je postižení ,druh nemoci, obsáhlý výčet nejčastějších poruch a znaků. Negativních. Při úvahách nad konkrétním dítětem, je ovšem přinejmenším zavádějící, pohybovat se na pomyslné hodnotící stupnici - lepší, horší, přiměřené, dysfunkční, normální atd. Je třeba znát slabé i silné stránky osobnosti dítěte s LMD. Nechtěla bych dojít k nemístnému zevšeobecnění, ale za dobu, kdy se touto problematikou zabývám, mi často vystupují některé dominantní rysy, snad dispozice zmíněných dětí. Vyskytují se v různých složených skupinách a bez zjevného vlivu okolních podmínek (věk, pohlaví, sociální zázemí, kvalita interakce s okolím).

- a) Rozhodně mají v nebyvalé míře rozvinuté dispozice k souboru komunikativních schopností. Zpravidla objevíte i obrovskou vnitřní potřebu sebevyjádření - jakýmkoliv typem-ústním, pohybovým, výtvořem atd. Tato potřeba se mi jeví , i v latentním stadiu, nesrovnatelně vyšší, než u druhých dětí. Vyvozuji to i z míry obtíží, které musí při realizaci překonávat. Je to strach z opětovného neúspěchu, problémy pozornosti, motoriky, citová labilita atd. Mívají rovněž nezakrytou snahu, (ale ne dlouhodobou), se domluvit, spolupracovat, pomáhat. Na druhé straně je potřeba se zmínit, že tuto svou dispozici poměrně často, ve výhodných podmínkách, zneužívají k manipulaci s okolím.
- b) Pravděpodobná dispozice ke schopnosti vytvářet pevné citové vazby. Vzhledem k často citované a skutečně existující citové labilitě, vypadá tento předpoklad jako nesmyslný. Rozvinutí citové lability do značné míry závisí i na pocitu úspěšnosti dítěte. Ve smyslu nepřímé úměry. Z oboustranné hygienických důvodů nedoporučuji pravidelný a častý kontakt dětí s učiteli citově nevyrovnanými, impulzivními, nesystematickými, neurotickými. Pravděpodobnost druhotné neurotizace dítěte i učitele je, za těchto podmínek, téměř jistá. V praxi zpravidla najdeme dítě na různém stupni frustrace z nedostatku uspokojivých citových vazeb. Pokud se setká se snahou o pochopení, znalostí a trpělivostí, vytváří obdivuhodně pevné citové pouto. Neodvažují se odhadnout, do jaké míry množství a vůbec existence těchto pevných vazeb, podmiňují úspěšnost dítěte. Ale došla jsem k překvapivému dílčímu závěru. Nezáleží totiž do značné míry na tom, co a jakým způsobem s dětmi děláme, jaké metody používáme atd., ale jak úzký lidský kontakt se nám podaří s dítětem navázat.
- c) Pravděpodobná dispozice k trvale fixovanému osobnímu tempu. Tendence usměrňovat osobní tempo (a zdaleka ne pouze u dětí s LMD) je typickým ryze školním projevem. Jeho částečná oprávněnost vychází z organizace vyučování vůbec, ze snahy učitele o rovnoměrné zapojení všech dětí. Ale i v této oblasti extrémů škodí. Je možné uvažovat o cestě trvalejšího a uspokojivějšího stavu přizpůsobení se této dispozici. Najít možnosti a hlavně činnosti, pro ní výhodné a dokonce mnohdy nutné a vítané. Vybrat soubory činností, které svými požadavky na aktivitu, vyhovují těmto dětem.
- d) Pravděpodobná dispozice ke specifické formě pozornosti. Často jsem pozorovala zajímavý jev. Pokud dítě pozornost zaměří, vnímá často rychleji a

celostněji. Což nebylo možné vůbec očekávat. Výsledný efekt byl téměř srovnatelný s ostatními dětmi. Problémem zůstává navození momentu zaměření pozornosti. Velmi zjednodušeně řečeno, aktivizace pozornosti se zjevně spouštěla naší (učitelovou), zřetelně zvýšenou myšlenkovou činností. Doporučuji proto nenormovat časově nutnou délku pozornosti. Přestaňme se zlobit, že nesplňují standartní požadavky. Oni je ve skutečnosti někdy i překračují. Jenom v čase a míře vnímání se můžeme rozcházet. V prodlevách, které jsou nutné, typické a vlastně hygienické, dítě bez výčitek a narážek ponechme jeho nitru.

3. Stručná charakteristika kompenzačních cvičení

Konkrétní popis a analýza ověřených cvičení jsou obsahově zcela nad rámec rozsahu tohoto textu. Tato metodika je rozpracovávána jako samostatný titul, učební text. Při systematizaci cvičení jsem vycházela z bloků třídění nejčastěji zaznamenaných charakteristik, které uvádí odborná literatura.

Vzhledem k obecně známému faktu, že obraz dítěte je vysoce individuální, nelze podat žádný zavřený, konečný a univerzální systém cvičení.

Celý systém je koncipován tak, aby byl schopen obsáhnout základní funkce pracovní terapie.

- a) interdisciplinární funkce - velké části teoretických poznatků žáků, lze právě zde vytvořit prostor pro praktické uplatnění a procvičování. Např. uplatnění výstižného a přesného vyjadřování, procvičení jednotek délky z matematiky při rozměřování, konstrukční dovednosti z geometrie atd. Úzká souvislost a návaznost je hlavně na učivo prvouky, přírodovědy a vlastivědy (druhy a obsah profesí, historie lidských obydlí, zemědělství atd.). Velmi dobře lze právě překlenout určitou předmětovou izolovanost, která se, ke škodě dětí, někdy objevuje. Množství příkladů není nutné uvádět. Při komplexním přístupu učitele jsou snadno dostupné.
- b) komunikační funkce - učiteli se naskýtá možnost s dítětem méně formálně při práci komunikovat, oba získávají cenné informace, vytváří se zpravidla užší vztah. Toto může hrát velkou roli právě v diagnostické a terapeutické práci učitele. Samozřejmě dětem umožníme, aby při práci mluvily. Při jakékoliv činnosti tohoto druhu se lidé mezi sebou domlouvají. Jde pouze zdánlivě o samozřejmost. Tuto speciální možnost, kterou žáci nezneužívají, v praxi mnohdy učitelé nejenže nevyužívají, ale často přímo potírají.
- c) sociální funkce - dochází k pozvolnému přerušování negativních soudů dítěte o sobě sama, zvyšování sebevědomí. Navíc je naprosto vhodné zvykat děti na týmovou práci. Analyzovat činnost, rozdělit si dílčí úlohy, společně hodnotit atd.
- d) relaxační funkce - velmi často se dítě cítí zavaleno verbálními podněty. Změna činnosti je prospěšná a nutná. Dítě je v počátcích školní výuky rovněž motoricky jednostranně přetíženo z oblasti nácviku psaní. I u nepostižených dětí dochází ke svalové strnulosti, kterou lze odstranit jinak zaměřenou motorickou činností.
- e) kompenzační funkce - kromě rozvoje problematických oblastí dítěte, dochází obecně i k rozvoji pravé mozkové hemisféry, která je zodpovědná za vytváření tvořivých a uměleckých schopností dítěte. Většina činností je v současné škole

zaměřena na rozvoj levé mozkové hemisféry. Tímto způsobem lze snad předejít jednostrannému vývoji jedince a důsledkům takto pojaté výchovy.

Při praktické realizaci je samozřejmé a nutné, vytvoření vysoce individuálního plánu cvičení pro každé zařazené dítě. Dítěti můžeme zavést krabici, ve které každé ráno najde nové úkoly. Splní si je kdykoliv během výuky, kdy bude s ostatní prací hotový. Velice dobře lze potom korigovat problém časově nevhodně projevené hyperaktivity. Můžeme zvolit systém týdenních krabic, s obsahem aktuálním, opakujícím, speciálně procvičujícím, dlouhodobá pozorování, problémové úlohy atd. Příprava učitele není tak náročná, jak se na první pohled může zdát. Vzhledem k obsaženému momentu překvapení a evidentně rozpoznatelnému zájmu učitele o dítě, dochází k překvapivému nárůstu efektivity výuky a školní úspěšnosti dětí.

Významná část časové dotace byla věnována otázkám zlepšování sebepojetí a sebepoznání dětí, studiu vztahu sebepojetí žáka a učení a výsledků učebního procesu. Stimulem pro hlubší studium této oblasti, byly překvapivé výsledky vstupní úrovně dětí. Zpočátku se výsledky daly interpretovat zkráceně na odvážné vyjádření - čím starší dítě, tím větší potíže a menší úspěšnost. Jsem si vědoma skutečnosti, že nelze objektivně navodit standartní srovnávací podmínky. Přesto musím konstatovat, že zhruba v 80 % případů srovnání 6 - 11 ti letého dítěte, v jednoduchém cvičení, dopadá tvrdě v neprospěch starších dětí. Za dostatečně ověřenou považuji informaci, že totiž zvýšené sebevědomí dítěte vede k úspěšnosti i v takových činnostech, které zařazené a procvičovány vůbec nebyly. Důležitý je pocit bezpečí a znalost vnitřní zranitelnosti dítěte. Pokud se sami kontaktu s dítětem obáváme, s největší pravděpodobností se naše obavy naplní. Dítě velice dobře zaregistruje náš pocit nejistoty, často reaguje nepřátelsky až agresivně. Kolísavé nálady učitele mohou být zdrojem prohlubujících se poruch emočnosti dítěte. V souvislosti s tím, je nutno, neustále kontrolovat přiměřenost úkolů a jejich reálnou splnitelnost dítětem. Rovněž na základě předchozích negativních zkušeností nás dítě vnímá s nedůvěrou a předem očekává kritiku a odmítání.

Zdálo by se, že stačí laskavost, ale i na ni dítě často reaguje odmítavě, agresivně, snaží se námi manipulovat. Takže prvotními podmínkami pro styk dospělého s těmito dětmi je, že jsou přirozená autorita, jsou schopni sami dodržovat a navrhovat pravidelný rozvrh činností, každodenní rituály vykazují jednoznačné vedení a způsob komunikace a dokáží si udržovat citový odstup a kontrolu nad svými reakcemi. Tento výčet mnozí mohou považovat za tvrdě kázeňský a odlidštěný postup. Paradoxně je ovšem jedinou cestou pro pocit bezpečí a rozvoj vlastní identity dítěte. Cesta nekonečné snahy po vyhovění požadavkům dítěte je neprůchodná a nesmyslná. Znamená neúměrné stresové zatížení dospělého i dítěte. O žádné pomoci nelze potom vůbec mluvit. Tato cesta vede nejčastěji k nervovému zhroucení dospělého a vyhocení poruch chování u dítěte. Jedná se o naprosto mylné pochopení problému. Hlavně v domácí praxi je tento model přístupu poměrně častý.

Při návrzích cvičení pracovní terapie, vycházím z faktu, že přiměřená fyzická práce vyvolává fyziologické procesy, které vedou k žádoucímu uklidnění a pohodě. Navíc zprostředkovává možnost uvědomění si svých hranic schopností. Rozvíjí samostatné myšlenkové pochody, motoriku, koordinaci práce obou rukou,

prostorovou orientaci, záměrně řízenou pozornost na krásno. Charakter těchto činností rovněž umožňuje nenásilný fyzický kontakt s dítětem - zrakový kontakt, dotek, pohlazení, dotyková spolupráce při nácviu určitých technik. Vyzdvihla bych důležitost tohoto kontaktu, jako základní lidské potřeby.

Za základní cvičení bych považovala modelování. Je výhodné svým komplexním působením na rozvoj těchto dětí. Mnoho problémů lze zmírnit až odstranit podstatným zvětšením prostoru a času pro modelování. Velice výrazný terapeutický význam se objevuje při modelování vlastní postavy dítěte ve skutečné velikosti. Materiálem je papírová kašírovací hmota. Jedná se o překvapivě funkční seznámení s vlastním tělem - velikostí, tvarem, detaily, vzájemnými proporcemi atd. Po absolvování byl viditelný výrazný posun v sebehodnocení a celkovém zklidnění dítěte.

Práce s papírem a techniky jeho zpracování - vytrhávání, stříhání, překládání, lepení, obkreslování šablony - poskytují prostor pro nácvik zpřesnění pohybů, krátkodobé koncentrace pozornosti, vyvinutí přiměřené síly, plošné i prostorové orientace, osové souměrnosti, pravolevé orientace, procvičování zrakového a hmatového vnímání.

Při technikách práce s přírodninami - navlékání na nit, vytváření mozaiky, prostorových objektů - dochází k rozvoji jemné motoriky, vytváření úchopu, pokračování v systému řazení prvků, prostorové orientace, nalezení odlišného prvku atd.

Při práci se stavebnicemi, mozaikami, vkládačkami (puzzle), dochází k zjevnému rozvoji jemné motoriky při spojování prvků, prostorové orientaci (nad, pod, vedle, vpředu, vzadu), cílené zaměření pozornosti při práci podle schématu, procvičování identifikace různých tvarů, odlišení podstatného od vedlejšího prvku v konstrukci atd.

Při práci se dřevem je patrný nárůst sebevědomí, díky zvládnutí technologií opracování již netradičního materiálu. Další pozitivní rozvoj je patrný dále v oblastech: skládání dílčích pohybů v celek, nácvik poloh těla, končetin, hlavy při pracovních postojích, rytmizace pohybů (řezání, pilování), zdokonalování zrakové analýzy pohybu, synchronizace pohybů, senzomotorická koordinace.

Funkční jsou rovněž zařazené jednoduché pokusy a pozorování s používanými materiály. Např. papír, modelovací hmoty, textilie, dřevo, kovy, plasty, lepidla, barvy atd. Při rozlišování a srovnávání předmětů podle barvy, velikosti, vlastností dochází k výrazně zvýšené koncentraci pozornosti (zapojení všech smyslových center), rozvoji myšlení a zaregistrujeme počátky myšlenkových stereotypů.

V současné době jsou připraveny tématické plány pro zamýšlenou koedukovanou výuku dobrovolných zájemců z řad studentů, učitelů z praxe i rodičů dětí s LMD. Forma a statut tohoto studia nebyla dosud předmětem schvalování.

4. Závěrečné rozšiřující poznámky

Nikdy nelze rozhodnout, které zážitky budou pro dítě, či člověka obecně významné. Můžeme se k tomu, nesmírným úsilím po pochopení, přiblížit.

Maximum, které si člověk někdy neuvědomuje, je pokusit se vcítit a pochopit onen proces vyzrávání v nitru člověka. Pomoci mu vytvořit podmínky, aby vůbec proběhl, navíc bez velkých bloků a bolestí. Odpovědnost dospělého, při kontaktu s dětmi mladšího školního věku, je mnohem větší, než se obecně přiznává, a než lze přesně slovně vyjádřit. Již nikdy není člověk tak vnitřně nakloněn dobru a zcela zaujat prací na sobě, a tak zranitelný a nechráněný před vlivy okolí, jako v této době.

Za důležitý považuji rovněž fakt, že při kontaktu dospělého s dítětem se nikdy nejedná o proces pouze dostředivý, ve směru od dospělého k dítěti. Zákonitě jde o obousměrné působení. Díky tomu je nesmyslné se domnívat, že jakoukoli formou péče o děti s LMD, plníme snad nějaký ušlechtilý a vznešený cíl. Část jejich způsobu vnímání světa, bude rozhodně zajímavá i pro nás. Současně s jejich rozvojem, má dospělý reálnou možnost pracovat sám na sobě, na svých osobnostních rysech, na poznání sebe sama, poznání svých omezení a hranic, zaznamenává změny v hodnotové orientaci, přesměrování zautomatizovaných vzorců chování a myšlení i svých osobních zájmových oblastí atd. O této cestě se příliš nemluví, mnozí ji považují až za urážející a ponižující. Ale odvažují se tvrdit, že existuje i cesta učitelovy terapie dítětem obecně i dítětem s LMD speciálně. Nestavím dítě na podstavec, ke kterému má dospělý vzhlížet, nejsem zastáncem pedocentrismu. Učitele pouze předpokládám jako vyzrálou osobnost, ale právě ta přesně ví o jemných nuancích ve svých osobnostních rysech a je přístupná svému dalšímu vývoji.

Zřejmě toto je jedna z cest, jak můžeme dojít k dlouhodobějšímu vnitřnímu pocitu štěstí a životní úspěšnosti v nás i v dětech nám svěřených.

AUTORKA – KONTAKT:

Mgr. Eva Roučová

Katedra technické výchovy Pedagogické fakulty JU

České Budějovice

evro@pf.jcu.cz