Метод замещающего онтогенеза

Коррекционная работа по **речевому развитию** и **формированию пространственных представлений** опирается на ***метод замещающего онтогенеза*** МЗО (Семенович А.В. «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте»)

Специалисты утверждают, что традиционные общепринятые психолого-педагоги­ческие методы, позволяющие эффективно воздействовать на тот или иной дефицит ребенка непосредственно, по типу «симптом—ми­шень», во многих случаях перестали приносить результаты и в про­цессе обучения, и в процессе направленной коррекции.

Традиционно методы коррекции детей с отклонениями в психическом развитии разделяются на два основных направления.

Первое — собственно когнитивные методы, чаще всего ориентированные на преодоление трудностей усвоения школьных знаний и формиро­вание тех или иных психических функций. Например, речи, слухоречевой памяти, счетных операций, письма и т.д.

Второе направление — методы двигательной коррекции (танцы, гимнастика, у-шу, массаж, ЛФК и т.п.) и телесно-ориенти­рованные психотехники, которые давно зарекомендовали себя как эффективный инструмент преодоления психологических проблем. Цель их внедрения — восстановление или формирование у человека контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, осоз­нание своих проблем в виде телесных аналогов, развитие невербаль­ных компонентов общения для улучшения психического самочув­ствия и взаимодействий с другими людьми.

Когнитивные и двигательные методы должны применяться в некотором комп­лексе с учетом их взаимодополняющего влияния. Адекватна в этом смысле технология ***«Комп­лексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка».*** Ее фундаментом является ***метод замещающего онтогенеза,*** созданный в 1990—1997 гг. *(Семенович, Умрихин, Цыганок,* 1992; *Семенович, Цыганок,* 1995; *Семенович, Архипов,* 1995; *Гатина, Сафронова, Серова,* 1996; *Архи­пов, Гатина, Семенович,* 1997; *Семенович, Воробьева, Сафронова, Серова,* 2001; *Семенович,* 2002, 2004, 2005).

Суть данного подхода заключается в аксиоме, что воздействие на сенсомоторный уровень вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Так как он является базальным для дальнейшего развития ВПФ, логично в начале коррекционного процесса отдать предпочте­ние именно двигательным методам, не только создающим некоторый потенциал для будущей работы, но и активизирующим, восстанав­ливающим и простраивающим взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Ведь очевидно, что актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне к таким психическим функциям, как, напри­мер, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математичес­кими знаниями. Это позволя­ет постоянно удерживать ребенка в «зоне комфорта»: ведь поползать, поиграть в мяч, изобразить «льва», «дельфинов» и т.п. может каждый, не подвергая испытанию свою самооценку.

Последующее включение когнитивной коррекции, также содержа­щей большое число телесно-ориентированных методов, должно проис­ходить с учетом динамики индивидуальной или групповой работы.

Наконец, наиболее труднодостижимым, но самым ценным ре­зультатом, на который ориентирован метод замещающего онтогене­за, является формирование у ребенка оптимального для него уровня **произвольной саморегуляции*.***А поскольку произвольная саморегуляция человека прямо зависит от обобщающей и смыслообразующей функции речи, способности к построению самостоятельного продуктивного рече­вого акта, интеллектуальных процессов, завершающий этап МЗО ак­центирует автоматизацию именно этих форм психической деятельности.

Работа ведется с 1 б классом, один раз в неделю. Дети этого класса не посещали детсад и не проходили школу раннего развития по субботам при школе, уровень подготовки детей к школе низкий, требуется сопровождение учебного процесса специалистами.

Общеизвестно, что первым шагом на пути интенсификации ре­чевого развития должны стать формирование, коррекция и профи­лактика его базового уровня, которые невозможны без соответствую­щей оптимизации движения, восприятия, памяти и элиминации многих неблагоприятных знаков (гипер- и гипотонус, синкинезии, патологические ригидные телесные установки и т.п.).

Следующей важнейшей мишенью становится **фонематический слух,**поскольку нет и не может быть такого вида психической деятель­ности, которая не была бы напрямую зависима от сформированности этого психологического фактора. Для реализации формирования нере­чевого, а затем и речевого звукоразличения у детей с фонетико-фоне-матической недостаточностью речи существует множество упражне­ний.

Однако процесс становления слухо-речевого гнозиса в онтогенезе иерархически надстраивается и дебютирует с реагирования и узнава­ния бытовых, природных и музыкальных шумов, а также голосов животных и людей в зависимости от удаленности источника звука и его интенсивности. Поэтому коррекция фонетико-фонематического уровня начинается со знакомства сначала с бытовыми и природными шумами, потом — музыкальными звуками, мелодиями и т.д. При этом все неречевые звуки обязательно надо сочетать с чувством рит­ма и лишь затем переходить к этапу автоматизации и дифференциа­ции на слух оттенков и разнообразия звучания окружающего мира.

Просим ребенка прислушаться к звукам вокруг. Анализируем бытовые шумы: скрип двери, телефонный звонок, шум транспорта, свисток, шум кипящей воды, шуршание бумажного и поли­этиленового пакетов и т.д.

Он должен научиться распознавать их (так же как и природные шумы, голоса разных людей в разном настрое­нии и т.п.) с закрытыми глазами. Его постепенно надо приучать удер­живать в памяти «голоса» всех этих предметов и их предназначение. Ведь узнавание и дифференциация сходных по звучанию бытовых и музыкальных шумов являются необходимой предпосылкой формиро­вания фонематического слуха; например, шорох полиэтиленового и бумажного пакетов может являться предтечей дифференцирования звуков «С» и «Ш».

Недостаточность фонематического слуха, как правило, приводит к тому, что ребенок не «слышит» не только других, но и себя. Следует записать на магнитофон голоса знакомых, домочадцев, самого ребен­ка, а потом прослушать кассету, с тем, чтобы он узнал свой голос или голоса своих товарищей, знакомых взрослых людей. Слышать соб­ственный живой голос и голос на кассете не одно и то же, так как его восприятие идет через призму внутренних ощущений, вибраций и того шумового эффекта, который окружает ребенка в данной ситу­ации. Очень важно, что при любой работе с магнитофоном начинают направленно, хотя и незаметно для ребенка, формироваться алгорит­мы «обратной связи»,одной из важнейших характеристик работы на­шего мозга и организма вообще.

О необходимости расширения картины мира современных детей, в котором все должно быть пощупано, понюхано, эмоционально оце­нено, думаю, говорить излишне. Без такого обширного «чувственно­го» кругозора, поверьте, никакое слово, никакой словарный запас свободно использоваться не будет: имени — номинации — всегда предшествует в нашем сознании образ, который это имя носит. По­этому важнейшим разделом коррекции и абилитации вербальных процессов является работа над номинативными процессами,нераз­рывно связанными с гностическими (во всем их разнообразии и меж­модальных интеграциях) и мнестическими процессами.

Консультируя родителей и педагогов, следует напоминать им о том, что для оптимизации словарного запаса, функций называния существуют традиционные детские игры, прекрасно развивающие эту сферу психической деятельности: лото; «Я знаю пять...», в ходе кото­рой ребенок одновременно с ударом по мячу называет имена, расте­ния, предметы красного цвета, месяцы, животных и т.д. Строго гово­ря, эта игра больше ориентирована на интеллектуальные процессы и операции. Но в данном случае используем ее несколько в ином ракурсе: акцент делается именно на различных группах, классах раз­личных предметов, явлений природы, названий городов и т.п.

В рекомендациях родителям советуем на­учиться вместе с ребенком четко выговаривать сложные слова и ско­роговорки. Ведь красиво го­ворить — это величайшее достоинство, не меньшее, чем «наклейки» или поход в «Макдоналдс». Важно, чтобы он как можно больше слышал красивую, правильную речь. Можно и нужно использовать записи акте­ров, читающих художественные произведения, с одновременным прослеживанием данного произведения по напечатанному тексту.

Для расширения речевых возможностей у ребенка есть три источника:

1) постоянное общение со взрослыми, которые в идеале, находясь рядом с ним, должны выступать в роли говоруна, не умолкающего ни на минуту;

2) закрепление образа слова через комплекс разнообразных ощущений (зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных и т.д.)

3) как это ни консервативно звучит – бесконечное приобщение к литературе. Взрослые должны обсуждать с ребенком в жанре диалога все, что видят, гуляя на улице, смотря телевизор, готовя обед, отдыхая на море и т.д.

 Хочется отметить, что хорошая речь — это классическая речь, а не современные комиксы и мультфильмы, где все разговарива­ют с «кашей во рту» и только междометиями. Ребенок, осваивающий речь и поведение в целом, — это маленький магнитофон, и вы полу­чите ровно то, что на нем записали. Поэтому совет родителям: не сетовать, если ребенок «позорит» их на людях; лучше вспомнить, кто и когда в семье вел себя именно так, как он, негодный, сейчас. Вообще желательно, чтобы, разговаривая с ребенком, вы пере­стали понимать его с полуслова. Он должен рассказывать вам то, что хочет, без «мам, ну ты поняла...». Задавайте ему массу вопросов, станьте крайне непонятливыми.

 Если дома во время приготовления обеда он рядом, пусть мама расскажет (покажет) ему: «Для того чтобы сварить макароны, мы дол­жны... первое... второе... третье... и т. д. А если мы положим макароны в холодную воду, то... потому что...» — здесь можно провести наглядный эксперимент. Надеюсь, что каждый педагог или родитель из имею­щихся под руками средств сможет сам придумать массу аналогичных упражнений, которые существенно облегчат адаптацию ребенка.

Формирование у ребенка **пространственных представлений** — одно из важнейших условий его успешности. И пользоваться здесь нужно всем богатым арсеналом внешних опор, маркеров, которые заставили бы ребенка буквально убедиться в том, что существуют правая и левая стороны, и это неизбежно и неизменно. Надо макси­мально использовать цвета, различные формы и т.п.

Первым шагом должна стать маркировка левой рукиребенка. На нее можно надеть часы, браслет, колокольчик, красную тряпочку. Таким образом мы даем прекрасную опору для дальнейших манипу­ляций с внешним пространством — ведь оно строится вначале от его собственного тела, а уж потом превращается в абстрагированные пространственные представления. Теперь он знает, что «слева» — это «там, где красная тряпка». На это знание можно нанизывать обшир­ный репертуар сведений о внешнем мире.

Для примера: читать, писать, рассматривать комиксы всегда (!) следует от «красной тряпки»; буква «Я» или цифра «9» головками повернуты к «красной тряпке», а «К» или «6» от нее отворачивают­ся. При арифметических действиях в столбик вычитание, сложение, умножение направляются к «красной тряпке», а деление — от нее.

Но ведь есть еще и верх-низ. Верх — это голова, потолок, небо, солнце, Северный полюс и Северный Ледовитый океан на глобусе. Низ — ноги, пол, земля, Южный полюс, Антарктида. Продолжая и дополняя приведенные выше примеры: буква «Ц» стоит на хвостике, как на ножке, а у буквы «Б» на голове хвостик; то же соответственно с цифрами «9» и «6». При письме, счете, чтении мы от Северного полюса движемся к Антарктиде.

Следующий крайне важный момент: ни в коем случае не пытать­ся абстрагировать внешнее пространство, объясняя что-либо детям. Они все должны пощупать, прочувствовать своим телом, руками.

Осваивая внешнее пространство,дети не всегда, точнее сказать — очень редко понимают в абстрактных формулировках, что значит «зад-перед», «над-под», «в-на». Проговариваем это с ребенком, сидя в комнате, где все ему привычно. Разбираемся, где сейчас стоит ди­ван, а где он окажется, если перетащить его к другой стене. И как рассказать о своей комнате (мебель, окна, дверь), и вообще — сколь­ко в комнате углов? А если стоять в центре комнаты?

Родителям интересно будет узнать, что думает их ребенок по по­воду слов: «в вазе», «под вазой», «перед вазой», «на вазе». Советуем им проделать вместе с ним все эти действия, проговаривая вслух и постепенно расширяя поле деятельности сначала до всей квартиры, потом дома и улицы, потом города (путешествуя по карте).

Постепенно пробуем вместе с ним изобразить все на листе бу­маги в виде рисунка или схемы. Ребенок не понимает задач «на дви­жение поездов» и понятий типа «ближе—дальше», «выше—ниже»? Изображаем это вместе с ним. Как без слов, только своим телом можно выразить: «быстро—быстрее», «быстро—медленно», «навстре­чу и встретились», «одновременно и один раньше (позже) другого», «в противоположном направлении», «вырос и уменьшился»? Если все это удалось — рисуем вместе с ребенком эти процессы в аль­боме, находим в его книжках и фильмах аналогичные сюжеты. Скла­дывая с ним разрезные картинки или рисуя, не забываем подска­зать ему, с чего следует начать, задаем алгоритм деятельности. Проговариваем, как это удобнее сделать, особенно при наличии боль­шого количества фрагментов.

Постепенно через речевое обозначение соот­ветствующих пространственных представлений осуществляется пере­ход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под» и т.д.

Анализируем вместе с ребенком, что он обычно делает сразу же после того, как проснулся; что делает после этого и т.д. Затем схе­матично изображаем распорядок дня, дайте четкое на­правление хода времени. При этом со зрительной опорой на схему у ребенка формируются понятия «раньше», «позже», соответственно — «до» и «после», на конкретном материале распорядка дня.

Просим ребенка рассказать об основных моментах режима дня, используя наречия: вечером, ночью, утром, днем, сначала, по­том, раньше, позже, часто, редко, рано, поздно и т.п. Анализи­руем, чем заняты в это же время другие люди, животные (ночью гу­ляют кошки, летает сова, бегают мыши). Понятно, что все эти пре­мудрости сначала необходимо давать в наглядном плане. Пространство-время Вселенной, частью которой мы все являем­ся, требует к себе крайне трепетного и уважительного отношения. Соблюдение должного «пространственно-временного этикета» — за­лог многих наших достижений и словно по волшебству исполненных желаний. «Эти структуры не только выражают порядок, они создают его» *(Юнг,* 1997).

На занятиях ставится целью автоматизировать у ребенка потребность: задавать вопросы и получать на них ответы — первостепенная задача нейро-психологической коррекции. Ведь привыкнув к этому на элементар­ных примерах, он с неизбежностью начнет в той или иной степени переносить затверженный алгоритм на другие паттерны собственного поведения: «откуда — куда?», «почему — зачем?», «для себя — для других?», «для самосохранения — для саморазвития?», «цель/сред­ства — результат/средства?», «плата — выигрыш», «фабула — сю­жет?», «роль-маска?», «хочу? — могу? или должен?».

Но формулировка вопросов, а тем более ответов требует присут­ствия в повседневном обиходе большого количества глаголов, отра­жающих наше активное действие. Функция глаголов — формирование и стабилизация внутрен­ней речи человека, несущая конструкция всего нашего развернутого речевого высказывания, каковое на определенном этапе онтогенеза и составляет основу всей нашей продуктивной психической деятельно­сти. Глаголы отражают в нашей речи движение, действия,а действия и есть наиболее базовые конструкции любой деятельности и поведения в целом.

Итогом занятий будет формирование ***произвольной саморегуляции.*** А произвольная саморегуляция и есть тот нейропсихологический модуль, механизм, который обеспечивает нам саму возможность по­становки вопросов, выбораи, что немаловажно, потребность в его су­ществовании.

Но вся совокупность психологических систем, которая заключе­на в понятии «произвольная саморегуляция» (наша способность к постановке целей, прогнозированию вероятных результатов, выбору адекватных средств их достижения, долгосрочному планированию, контролю за собственным поведением и т.п.), не дана человеку изна­чально.Вернее, дана, но в таком минимальном значении, что им можно, как выражаются математики, пренебречь. Данное центральное образование нашей психики формируется в онтогенезе исключительно путем культурно-истори­ческого, опосредствованного речью присвоения и закрепления вне­шних, извне заданных поведенческих программ в процессе взаимо­действия с другими людьми — носителями этих программ.

По мере взросления эти конкретные люди (родители и семья во­обще; воспитатели, педагоги и сверстники; возлюблен­ные, друзья и враги) могут заменяться, например, книгами и филь­мами. Та же функция принадлежит зеркалу*,* в которое мы пристраст­но смотримся каждое утро перед выходом из дома. Если нас научили правильно, с должной долей критики оценивать свое отражение — этот ритуал приносит свои плоды. Мы выглядим адекватно обстанов­ке. Суть фабулы при этом остается прежней: наш мозг требует при­сутствия в нашей жизни постоянной неукоснительной «обратной свя­зи». Ему это необходимо, чтобы на наглядных (и желательно бес­страстных) примерах обучиться молниеносной оценке всех плюсов и минусов нашего взаимодействия с миром, пользы и/или вреда дос­тигнутых результатов. И не просто оценке, а оперативному реагиро­ванию, своевременной коррекции нашего поведения, если оно не адекватно ситуации.

По окончанию школы впервые в этом возрасте внешние условия жизни вынуждают человека сепарироваться, быть самостоятельным. Ведь завершается социально ограниченная, объективно комфортная, стерео­типная и безопасная жизненная программа преимущественного пребывания в семье и школе. Рамки контактов человека резко расширяются. Начинается выход в неизвестное, непредсказуемое, малопрогнозируемое; выход в мир, в котором может произойти все. Вот здесь-то и начинается истинная «свобода выбора». Но пара­докс заключается как раз в том, что этот процесс должен быть сфор­мирован. Чтобы владеть этой свободой, необходимо довести до уров­ня «таблицы умножения», автоматизма хотя бы навык постановки вопросов:«Из чего, собственно, выбирать? Как, собственно, это де­лается?»

Вложить в память ребенка эти непреложные правила, алгоритмы постановки вопросов и поиска ответов, особенно на самых ранних этапах его развития, могут только родители и истинные Учителя из его ближайшего окружения. И делать это следует в достаточно ясной и непротиворечивой форме, постоянно контроли­руя себя по поводу четкости, доступности и верного понимания и усвоения ребенком ваших формулировок.

Планируемые результаты: исходная пластичность и восприимчивость мозговых систем ре­бенка (при адекватном подходе к его проблемам) неизбежно приведут к наращиванию его психического потенциала. В противном случае фун­кционально «невостребованные» структуры мозга будут тормозить и искажать весь ход психогенеза. Причем неполноценно будут развивать­ся не только высшие когнитивные процессы, базис для которых закла­дывается в раннем детстве. Отставание в познавательной сфере неиз­бежно повлечет изменения в сфере интересов, потребностей и эмоци­онально-личностной структуре растущего ребенка, поскольку психи­ческая жизнь, как и все в природе, стремится к заполнению пустоты.