

## Содержание

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Концепция игровых эпох .....</b>  | <b>7</b>  |
| Введение.....  | 7         |
| Значение игры в жизни ребенка .....  | 8         |
| Игровые эпохи .....  | 9         |
| Развитие диалога с ребенком: ступени эмоционального контакта ....          | 15        |
| Как пользоваться таблицей.....   | 18        |
| <b>Таблица развития: игровые эпохи и этапы .....</b>                       | <b>19</b> |
| Первая игровая эпоха.....  | 20        |
| Вторая игровая эпоха .....   | 27        |
| Третья игровая эпоха .....   | 31        |
| <b>Пример использования таблицы для составления программы занятий.....</b> | <b>33</b> |
| Начало занятий. Саше 3 года .....  | 34        |
| Продолжение занятий. Саше 3 г. 4 мес. ....                                 | 43        |
| Конец учебного года. Саше 3 г. 9 мес. ....                                 | 53        |
| <b>Описание игр для каждого этапа развития .....</b>                       | <b>63</b> |
| Игры первой игровой эпохи (0–12 мес.) .....                                | 64        |
| <b>1-й этап (0–3 мес.) .....</b>   | <b>64</b> |
| 1.1 Игры лицом к лицу.....   | 64        |
| 1.2 Сенсорные игры .....   | 65        |
| 1.2.1 Развитие зрительного внимания .....                                  | 65        |
| 1.2.2 Развитие слухового внимания.....                                     | 66        |

|                             |  |           |
|-----------------------------|--|-----------|
| 1.2.3                       | Развитие обоняния .....  | 67        |
| 1.2.4                       | Развитие вкусовых ощущений.....  | 67        |
| 1.2.5                       | Развитие вестибулярных ощущений – ритмичные игры в одном темпе .....       | 68        |
| 1.3                         | Игры на перемещение в пространстве.....                                    | 69        |
| 1.4                         | Игры на формирование контроля за положением головы .....                   | 70        |
| 1.5                         | Тактильно-ритмичные игры.....  | 71        |
| 1.5.1                       | Игра на поверхностную чувствительность.....                                | 71        |
| 1.5.2                       | Игры на глубокую чувствительность (без напряжения).....                    | 71        |
| 1.6                         | Игры на формирование координации «рука-глаз», «рука-рука», «рука-рот»..... | 72        |
| <b>2-й этап (3–6 мес.)</b>  | <b>.....</b>   | <b>73</b> |
| 2.1                         | Ритмичные игры.....  | 73        |
| 2.1.1                       | Вестибулярные ритмичные игры .....   | 73        |
| 2.1.2                       | Тактильно-ритмичные игры .....   | 74        |
| 2.2                         | Эмоциональные игры.....  | 75        |
| 2.3                         | Сенсорные игры для рук .....   | 75        |
| 2.3.1                       | Игры с различными материалами.....   | 75        |
| 2.3.2                       | Игра с сенсорными ковриками .....  | 76        |
| 2.4                         | Игры на формирование дотягивания, хватания и отпускания предмета .....     | 77        |
| 2.5                         | Игры на изменение положения тела .....                                     | 77        |
| 2.6                         | Игры с ногами .....  | 79        |
| <b>3-й этап (6–9 мес.)</b>  | <b>.....</b>   | <b>80</b> |
| 3.1                         | Игры на взаимодействие .....   | 80        |
| 3.2                         | Ритмичные игры .....   | 80        |
| 3.3                         | Манипуляции с предметами .....   | 82        |
| 3.4                         | Циркулярные игры.....  | 86        |
| 3.5                         | Прячем предмет .....   | 87        |
| 3.6                         | Опора на руки.....   | 87        |
| 3.7                         | Игры на перемещение в пространстве.....                                    | 87        |
| <b>4-й этап (9–12 мес.)</b> | <b>.....</b>   | <b>89</b> |
| 4.1                         | Игры на взаимодействие .....   | 89        |
| 4.2                         | Первые игры на подражание.....   | 90        |
| 4.3                         | Ритмичные игры с кульминацией.....   | 91        |
| 4.4                         | Первые игры на локализацию ощущений на теле.....                           | 93        |
| 4.5                         | Прячем игрушку.....  | 94        |
| 4.6                         | Игры с предметами.....   | 94        |
| 4.6.1                       | Соотношение предметов.....   | 94        |
| 4.6.2                       | Предметная функциональная игра.....  | 95        |
| 4.6.3                       | Игры с различными материалами.....   | 96        |
| 4.7                         | Игры на перемещение в пространстве, на исследование пространства .....     | 96        |
| 4.8                         | Игры, помогающие вставать и стоять .....                                   | 97        |
| 4.9                         | Игры на баланс .....   | 98        |
| 4.9.1                       | Баланс в позе сидя.....  | 98        |
| 4.9.2                       | Баланс стоя .....  | 98        |

|  |            |
|--|------------|
| Игры второй игровой эпохи (от 1 до 3 лет) .....  | 100        |
| <b>5-й этап (от 1 до 2 лет) .....</b>  | <b>100</b> |
| 5.1 Игры на подражание .....   | 100        |
| 5.1.1 <i>Подражание отдельным простым действиям взрослого</i> .....                              | 100        |
| 5.1.2 <i>Игры на подражание более сложным и точным действиям, а также цепочке действий</i> ..... | 103        |
| 5.1.3 <i>Игры на речевое подражание</i> .....  | 106        |
| 5.2 Подвижные игры, направленные на развитие игрового взаимодействия .....                       | 109        |
| 5.3 Сенсорные игры .....   | 111        |
| 5.4 Предметная игра с пространством .....  | 112        |
| 5.4.1 <i>Строительство и ряды</i> .....  | 112        |
| 5.4.2 <i>Собирательство</i> .....  | 113        |
| 5.4.3 <i>Игры на освоение формы, размера</i> .....   | 113        |
| 5.4.4 <i>Отдельные игровые действия с игрушками</i> .....  | 113        |
| 5.4.5 <i>Символические игровые действия</i> .....  | 114        |
| 5.4.6 <i>Исследование предметов по функциям</i> .....  | 115        |
| 5.4.7 <i>Строительство домиков и норки</i> .....   | 115        |
| 5.5 Первые элементы сюжетной игры, простые цепочки действий .....                                | 115        |
| 5.6 Игры на развитие самовосприятия .....  | 116        |
| 5.7 Различные игры с пространством .....   | 117        |
| 5.8 Игра со сверстниками .....   | 118        |
| <b>6-й этап (от 2 до 3 лет) .....</b>  | <b>119</b> |
| 6.1 Игры, направленные на результат .....  | 119        |
| 6.2 Усложнение сюжетной игры .....   | 120        |
| 6.3 Дальнейшее развитие сюжетной игры .....  | 121        |
| 6.4 Сюжетные игры с пугающими впечатлениями .....  | 122        |
| 6.5 Наряжаемся перед зеркалом: от неустойчивых ролей к устойчивым .....                          | 123        |
| 6.6 Игры на границы.....   | 123        |
| 6.7 Осознание представлений о собственном теле и символическое представление о себе .....        | 125        |
| 6.8 Игры на взаимодействие .....   | 125        |
| 6.9 Фольклорные игры.....  | 126        |
| 6.10 Игры со сверстниками .....  | 128        |
| 6.10.1 <i>Параллельная игра</i> .....  | 128        |
| 6.10.2 <i>Совместная игра</i> .....  | 128        |
| Игры третьей игровой эпохи (от 3 до 6 лет).....  | 129        |
| <b>7-й этап (от 3 до 5 лет) .....</b>  | <b>129</b> |
| 7.1 Развернутая сюжетная игра .....  | 129        |
| 7.2 От сюжета к ролям .....  | 130        |
| 7.3 Фольклорные игры.....  | 131        |
| 7.4 Дворовые игры.....   | 134        |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| 7.5  | Игры со сверстниками .....                         | 135        |
| 7.6  | Простые настольные игры.....                       | 135        |
| 7.7  | Исследование пространства .....                    | 136        |
| <b>8-й этап (от 5 до 6 лет)</b>              | <b>.....</b>                                       | <b>138</b> |
| 8.1  | Сюжетно-ролевые игры (со скрытыми правилами) ..... | 138        |
| 8.2  | Игры по правилам (со скрытыми ролями).....         | 140        |
| 8.2.1  | <i>Настольные игры</i> .....                       | 140        |
| 8.2.2  | <i>Дворовые игры</i> .....                         | 140        |
| <b>Приложение. Таблица Бразельтона .....</b> |  | <b>149</b> |
| <b>Литература .....</b>                      |  | <b>151</b> |

# Концепция игровых эпох

Человек играет только тогда, когда  
он в полном значении слова человек,  
и он бывает вполне человеком  
лишь тогда, когда играет

Ф. Шиллер

## Введение

Ценность игры в развитии ребенка в настоящее время всем представляется очевидной. Большое количество статей и книг написано на эту тему: про мотивацию, про опыт, приобретаемый только через игру, про самопознание и самоосознание, приходящие к нам в игре. Но часто родители и специалисты оказываются в тупике, так как не представляют, во что играть с ребенком. Один все время играет в одну и ту же игру, другой вообще не любит играть. А третий только кружится и прыгает или стучит железкой по батарее до боли в ушах – никакой сюжетной игры организовать невозможно: «Ни куклу спать уложить, ни мишку покормить, ни домик построить...» С чего начать? Как помочь ребенку сделать следующий шаг в развитии? Как правильно поставить задачи для занятий и подобрать подходящие игры?

Книга, которую вы держите в руках, написана для родителей и специалистов, чтобы помочь им сориентироваться в мире детской игры в целом, а также научиться поддерживать и развивать игру конкретного ребенка. Авторы методики – специалисты по игре, работающие как с нормативно развивающимися детьми, так и с детьми с различными отклонениями в развитии, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС) и множественными нарушениями развития. Опираясь на опыт практической работы с детьми, а также на теоретические представления об игре и развитии ребенка разных направлений педагогики и психологии, авторы сформулировали собственную типологию игр, свойственных каждому этапу онтогенеза. В первой части книги авторы описывают концепцию игровых эпох и рассказывают о ступенях установления контакта с ребенком. Во второй части вы найдете таблицу, в которой представлены основные этапы развития ребенка и соответствующие им игры. При составлении таблицы мы в большой степени опирались на книгу и исследования по эмоциональному развитию Е.В. Баенской (см. Баенская, 2017), а также на собственные наблюдения. В третьей части приведен пример использования таблицы для составления плана занятий с особым ребенком и описание работы с ним в течение учебного года. В четвертой части представлены подборка и описание многочисленных игр – как тех, в которые могут играть нормативно развивающиеся дети в указанном возрасте, так и специально разработанных игр для детей с теми или иными особенностями, по своим возможностям находящихся на данном этапе развития. Специалисты и родители смогут найти здесь игры, подходящие для самых разных детей – чрезмерно активных и замедленных, тревожных и импульсивных, с отставанием в развитии и одаренных, с трудностями контакта и очень общительных. Эти игры мы также распределили по игровым эпохам и этапам в соответствии с таблицей развития.

## Значение игры в жизни ребенка

Процесс становления личности, процесс самопознания длится всю жизнь с самого рождения ребенка и предполагает освоение трех областей отношений: с миром предметов и физическим пространством, с самим собой и с другими людьми (см. А. Лэнгле, 2009). Развитие человека возможно только в диалоге и только в отношениях. Причем очень важно, чтобы отношения и диалог были как с внешним миром человека, так и с внутренним. Но как соотносятся эти два процесса? Кто вступает в диалог? Когда и как он начинается? Как поддержать и не нарушить эту способность вести диалог?

Когда ребенок приходит в наш мир, его встречают близкие взрослые. Качество этой встречи закладывает то, как ребенок будет обходиться с самим собою, окрашивает его отношение к самому себе. Затем ребенок «встречает» себя самого: свои ощущения, свои действия, свои чувства, свои ценности, занимает позицию по отношению к себе и к миру, осознает себя (см. Л. Выготский, 1984, И. Берлянд, 1992). Для ребенка развитие отношений со взрослым и зарождение самоотношения происходят в игре: чтобы вынести суждение о себе, понять себя, необходимы как бережное сопровождение малыша близкими взрослыми, так и пространство для собственной игры.

Исследованиям игры посвящены многие работы отечественных и зарубежных философов, психологов, педагогов. Обратившись к определениям игры/игровой реальности различных авторов (Д. Хейзинга, 2015; Д. Винникотт, 2007, Л.С. Выготский, 1933 и т.п.), мы можем обнаружить нечто общее в их понимании игры. Обобщая различные источники, можно сказать, что игра предполагает наличие:

- мнимой ситуации, которая разворачивается в хронотоп игры. Игровое пространство имеет свои границы, которые ребенок и взрослый пересекают. А любое пространство организовано по своим правилам, да и время там течет по-особому, день и ночь сменяются в течение двух минут, и если что-то забылось, то опять может наступить ночь. О правилах можно договариваться, а можно их устанавливать и не принимать чужие правила. Для этого участники должны понимать и разделять смыслы и правила друг друга;
- удовольствия/интереса (см. Винникотт, 2007; Выготский, 2001). Если ребенок или взрослый воспринимают деятельность как тягостное задание или полезное, но неприятное дело – это не игра;
- свободы выбора игры, партнера, участия/неучастия, но не свобода от правил (см. Выготский, 2001);
- самодостаточности и самонацеленности игровых процессов, предполагающих поиск смыслов игры в самой игре.

Во многих работах зарубежных авторов (З. Фрейд, А. Адлер, В. Штерн, Э. Эриксон) игра понимается главным образом как средство выражения и разрешения ребенком своих внутренних конфликтов. Бесспорно, это значение игры очень важно для развития саморегуляции. Но есть еще и второй пласт: при этом ребенок не только выражает, но преобразует свою личность, что, на наш взгляд, и составляет основной смысл игры.

По мнению известного советского исследователя игры Д.Б. Эльконина, процесс игры становится доступен ребенку с 2,5–3 лет. За единицу игры в этом подходе принимается мнимая ситуация и роль. Нас же интересует более ранний процесс зарождения субъективности и то, как он отражается в действиях ребенка.

В работе И. Берлянд «Игра как феномен сознания» автор обращается к особой активности детей более раннего возраста, предлагая принять за единицу игры действие «изображения»: «Ребенок, научившийся ходить, начинает ходить “по-особому” явно не для того, чтобы куда-ни-

будь прийти. Предметом действия является сама ходьба. Научившись ходить, малыш начинает изображать ходьбу. Становясь предметом изображения, действие ходьбы изменяется и внешне, по моторике – ребенок ходит “по-особому”. Ребенок может изображать различные действия, уже освоенные им (ходьбу, одевание, кормление), чувства (страх, недовольство)». Так, по мнению автора, происходит отделение образа (способа) действия от самого действия – важнейшее событие в психическом развитии человека.

С этой точки зрения игра для ребенка создает возможность управлять своим действием, быть субъектом по отношению к нему. Ребенок на первом году жизни активно овладевает своими действиями и движениями. «Нарочитость игровых действий по сравнению с соответствующими “серьезными” действиями – это не что иное, как проявление активности, субъектности, свободы по отношению к этим действиям» (Берлянд, 1992).

Приблизительно после 1 г. 8 м.–2 лет ребенок начинает изображать чувства в игре, т.е. дистанцироваться от них и понимать их (осознавать). Он как бы «встречает» свои чувства и учится с ними обходиться сам через свою игру, без помощи взрослого. На первом и втором годах жизни малышу еще всегда необходим рядом взрослый – как тот, кто помогает понимать себя и обходиться с миром своих чувств. Взрослый находился в диалоге с чувствами ребенка, и это очень важно: то, как взрослый сопровождает чувства малыша, потом отразится на способности ребенка самому вступить в контакт и диалог с миром своих чувств.

## Игровые эпохи

Наш интерес к самостановлению ребенка зародился из практической работы с детьми, имеющими проблемы в общении и поведении. Известно, например, что ребенок с аутистическими тенденциями в развитии долго не говорит о себе в первом лице, т.е., возможно, долго не переживает себя как Я (субъект). Интересно проследить, как и когда дети с нормативным развитием начинают использовать в речи местоимение «Я», какие необходимые предпосылки должны возникнуть для этого, какие игры приводят к этому грандиозному переживанию и главное – могут ли близкие взрослые способствовать и помогать этому процессу.

Достаточно рано у ребенка появляется самостоятельная игра, а также партнерская игра со взрослым или другими детьми. В раннем возрасте, особенно на первом и втором годах жизни, особую важность имеет игра с эмоционально значимым взрослым.

Задача взрослого – наблюдать и чутко поддерживать игру ребенка в соответствии с актуальным уровнем его развития, понимать те ценности, которые проживаются ребенком в игре, будь то ценность собственных телесных ощущений, движений, границ, чувств и т.п. или ценность отношений. И на основе этого предлагать ребенку именно те игры, которые помогут освоить следующие этапы развития.

Как отмечалось выше, ребенок начинает играть уже на первом году жизни. Поэтому наша типология игр начинается буквально с рождения малыша.

Игры, в которые обычно играют дети, представляют из себя определенную последовательность, которая отражает этапы личностного развития ребенка: от простых манипуляций с предметами или собственным телом до сложных ролевых игр и игр по правилам. Нами были проанализированы игры детей от рождения до семи лет и условно разделены на три большие группы в соответствии с тремя основными линиями развития отношений в жизни человека (см. Лисина, 2007):

- отношения с миром людей;
- отношения с миром предметов;
- отношения с собой.

Следует отметить, что развитие по этим линиям тесно взаимосвязано в онтогенезе ребенка. Как отмечает В. Лисина: «Собственно личностные структуры складываются, по-видимому, по линиям трех выделенных выше и прочих видов отношений в пунктах их взаимного пересечения и завязывания в “узелки”» (Лисина, 2009). По нашим наблюдениям, например, первые символические действия также зарождаются на пересечении этих трех линий, предвестники символической игры и различные формы мы увидим во всех трех сферах развития ребенка.

Для практических целей игровой педагогики мы расположили эти три линии развития рядом в таблице и совместили их с играми, в которые играет ребенок на соответствующем этапе.

Мы всегда можем выделить нечто общее, важное в играх ребенка, что пронизывает все три линии развития отношений на определенном этапе. Например, если у ребенка есть потребность в проживании напряжения (точка равновесия и покоя – ожидание – мобилизация – кульминация – переживание удовольствия – точка равновесия и покоя), он вносит это напряжение и в социальные игры, и в действия с игрушками, и в отношения с самим собой.

Это общее и важное мы называем основным игровым смыслом, который характеризует этап развития игры. Именно знание игрового смысла дает нам ответ на вопрос: как играет ребенок?

В машинку можно играть по-разному. Нам важно определить, как играет в нее ребенок, какой смысл (ценность) скрывается в его игре: потребность в ритме и повторах ведет его к воспроизведению одних и тех же действий с машинкой – крутить колеса, возить ее по кругу; потребность в переживании напряжения резко меняет игру: машинка начинает во что-то врезаться или съезжать с горки. Потребность в упорядочивании мира приводит к маршрутным играм и цепочке действий с этой машинкой. Потребность в проживании социальных отношений (роли и правила) порождает сюжетно ролевые игры с той же самой машинкой.

Знание последовательности появления новых игр в онтогенезе помогает нам в работе с детьми с теми или иными нарушениями: мы можем видеть «пропуски» в продвижении по игровым эпохам, а также «застревания» на одном и том же типе игр. Иногда процесс развития игры у детей с расстройствами аутистического спектра не происходит самостоятельно, им свойственно подолгу играть в одну и ту же игру, повторяя ее раз за разом. В таких случаях перед игровым педагогом/родителем стоит задача определить, что для ребенка важно в этой игре, какова ее ценность, возможно ли предложить ему другую игру и в какой момент следует это сделать.

Наблюдая за игрой ребенка и пользуясь этой таблицей, мы можем понять, где сейчас он «находится» (к какой игровой эпохе и к какому этапу относятся его игры). При этом мы можем предположить, какой смысл ребенок извлекает из той или иной игры, и разделить с ним те смыслы и интересы, которые сейчас актуальны и эмоционально затрагивают ребенка, т.е. принять его «мнимую» ситуацию (хронотоп) и поддержать его игру.

Мы попытались определить основные игровые смыслы и расположить их по мере проявления в жизни ребенка. Появление нового игрового смысла ни в коей мере не отрицает уже проявленного. Наоборот, они интегрируются, что приводит к появлению все более сложно организованных игр.

Ниже опишем кратко, чем характеризуется каждая эпоха в жизни ребенка, какие важные приобретения и достижения у него появляются, в какие игры он играет. При выделении основных событий в психической жизни ребенка и объединении их в этапы (и в более крупные блоки – «игровые эпохи») мы опирались на представления о развитии личности отечественных психологов, теорию развития и теорию привязанности, а также концепцию «DIR/Floortime».

Сами термины «игровая эпоха» и «игровая история» – терминология семинаров по игровой педагогике в ЦЛП (РБОО «Центр лечебной педагогики» – прим. ред.) 90-х годов. Уже через много лет мы обнаружили, что в англоязычной литературе термин «игровая эпоха» используется давно, например, в методиках по эрготерапии (см. Takata, 1974) для условного деления игры ребенка на стадии.

В нашей типологии игровые эпохи отделены друг от друга основными кризисами развития, когда происходит перестройка отношений на всех уровнях и направлениях.

**Первая игровая эпоха** длится приблизительно от рождения малыша до кризиса одного года и посвящена формированию согласованного диалога с близкими взрослыми, восприятию самого себя на уровне телесных ощущений и отграничению собственного тела от мира – противопоставлению ощущения своего собственного тела ощущению окружающего мира.

**Вторая игровая эпоха** длится приблизительно до кризиса трех лет. Она посвящена обнаружению своих ценностей, соотнесению с ними, созданию картины Себя и проведению границ (отграничению своих ценностей). В конце этой игровой эпохи ребенок говорит о себе «Я».

**Третья игровая эпоха** длится от кризиса трех лет приблизительно до школы и посвящена проживанию и защите собственной ценности в социальных отношениях, занятию позиции по отношению к себе и миру, формированию суждения о себе и мире.

Опишем подробнее каждую из эпох.

### **Первая игровая эпоха – начало формирования отношений с близкими, с окружающим миром и обнаружение себя через диалог с ними**

Огромную роль в развитии ребенка с самого рождения играют его потребности. К. Бриш в книге «Теория привязанности и воспитание счастливых людей» классифицирует базовые потребности малыша таким образом:

- физиологические потребности: создание условий безопасности (питание, сон, крыша над головой, свежий воздух и т.д.);
- потребность в привязанности: ребенок нуждается в установлении близких отношений со взрослым человеком, который всегда может защитить и успокоить его;
- потребность в исследовательской активности: потребность открывать новое. Возможность открывать мир, желательно для начала в совместной игре со взрослым, – жизненно важная потребность ребенка с самого рождения. Дети лучше всего осваивают новое, если удовлетворены первые две потребности. Если ребенок чувствует себя незащищенно, его природное любопытство не находит себе выражения;
- потребность в сенсорных впечатлениях, в чувственном восприятии мира;
- потребность в «личной эффективности»: возможность что-то изменить;
- потребность в избегании неприятных ощущений.

Если все эти потребности удовлетворены, тогда в этот период мир начинает переживаться ребенком как добрый, поддерживающий: этому миру и себе можно доверять, на него можно опереться, чтобы пойти дальше в своем развитии. Здесь роль сопровождающего взрослого просто незаменима. Малыш еще не обладает достаточными возможностями и способностями обеспечить себе комфорт и безопасность (защиту). Это ответственность и забота рядом находящегося взрослого. Взрослый помогает ребенку урегулировать напряжение в теле и возбуждение, которые постоянно возникают при изменении условий внешней среды или ощущении внутреннего дискомфорта (голод, усталость, скука, боль и т.д.). Взрослый приходит на помощь тогда, когда аффекты становятся особенно интенсивными и непереносимыми. У малыша очень мало механизмов, помогающих вернуться в точку равновесия и удержать ее. Он справляется с большими напряжениями в теле с помощью гримас, кашля и т.п. Но если стресс слишком велик

и нет возможности самому вернуться в зону комфорта, то потеря этой зоны ведет к переживаниям страха и ужаса и малыш отчаянным криком просит о помощи. К. Винникотт (2007) рассматривает это состояние как близкое к переживанию смерти.

По нашим наблюдениям, то, насколько взрослый внимательно относится к знакам и сигналам младенца (см. таблицу Бразельтона, с. 149), закладывает основу отношения малыша к себе и к окружающему миру. Взрослый двигается плавно, дозирует впечатления, выдерживает правильную телесную дистанцию, уважительно относится к потребностям и интересам ребенка – и у малыша появляется все больше возможностей саморегуляции с помощью сначала физически, а потом эмоционально доступного взрослого. Он начинает искать свою «гавань безопасности» (Бриш, 2017) – взрослого, который дает ему это чувство. О переживании опасности (увеличения дистанции с эмоционально значимым взрослым) свидетельствуют реакции в теле (напряжение, ощущение дискомфорта), которые снижают исследовательскую активность. Если малыш хорошо ощущает свое тело, он может вовремя «заметить» это напряжение и пуститься на поиски безопасного пространства рядом или на коленях/руках взрослого.

Грубое вмешательство в телесные границы, неуважительное отношение к телу малыша (как, например, часто бывает в интернатных учреждениях) могут нарушить его собственный диалог со своим телом, что в дальнейшем может привести к ярко выраженному полевому поведению или захваченности (вплоть до неконтролируемого перевозбуждения) впечатлениями.

Как уже говорилось выше, близкий взрослый «встречает» новорожденного малыша. Встречает целиком – на телесном уровне, на психическом и на духовном. Тем самым он как бы дает «прорасти всем зернам» трех измерений человеческого бытия и обеспечивает предпосылки формирования фундаментальных мотиваций: помогает малышу возвращаться в состояние равновесия, поддерживает приятный уровень возбуждения, необходимый для переживания себя как ценного, через уважительное внимание и признание его уникальности.

Из этого внешнего диалога, который обеспечивает взрослый, зарождается внутренний диалог малыша с собой. И, как отмечалось выше, обнаружить его можно в первых игровых действиях со своим телом, с предметами, с людьми. Повторы и ритмичность свидетельствуют о том, что это именно игра, а не только исследовательская активность. Через эти повторы ребенок становится как бы «хозяином положения». В действиях малыша появляется все больше осознанности. А это говорит нам о зарождении Я.

Для второго полугодия первого года характерны бурная исследовательская активность во всех трех сферах отношений (с людьми, с предметами и физическим пространством, с самим собой) и игровые действия в этих сферах. Как уже отмечалось выше, игра носит ценностный характер. Ребенок не будет играть с тем, что не является для него в данный момент важным. Глядя на игру малыша, мы всегда можем понять мир его ценностей. Первая игровая эпоха – это время выстраивания диалога с собственным телом на уровне комфорта/дискомфорта, формирования схемы тела через развитие движения и двигательную активность. В этот период складываются отношения привязанности, появляются первые социальные игры. Разделенное переживание и объединенное внимание с эмоционально значимым взрослым становятся основой для запуска механизмов подражания и развития речи.

В этой игровой эпохе много ритмических (от простых равномерных ритмов до ускоряющихся и «рваных» ритмов), двигательных и сенсорных игр. Можно наблюдать интересную тенденцию: ребенок все больше стремится к переживанию напряжения, у него появляется все больше возможностей самостоятельно справиться с ним, но взрослый все еще необходим как гарант безопасности и стабильности. В присутствии эмоционально значимого взрослого малыш все больше начинает играть с переживанием напряжения (сначала непосредственно со взрослым, а потом и самостоятельно).

Новые, наработанные в игре, предпосылки (комфорт и безопасность, ритм и повторы, способность выдержать напряжение и даже получать от этого удовольствие) дают ребенку возможность качественно изменить отношения с миром и с собой. О качественных изменениях в развитии свидетельствует появление новых игр и игровых смыслов, относящихся ко второй игровой эпохе: игры с границами, разделяющими опасную и безопасную зоны, а также свое и чужое.

Кризис одного года и проблемы, связанные с выходом ребенка на новые отношения с миром (самостоятельное и активное освоение физического пространства), выделяются в отдельный важный этап в развитии.

В период кризиса ребенок в своей захваченности впечатлениями и импульсами, удивлением перед внешним миром еще плохо оценивает угрозы этого мира и свои возможности. Сформированные отношения привязанности здесь играют незаменимую роль: внутренний дискомфорт (нарастание напряжения в момент стресса) может сообщать о наличии угрозы, и малыш пускается на поиски значимого взрослого. Взрослый пока еще остается внешним регулятором поведения ребенка (следит за безопасностью). Он же проводит и первые границы, оберегая ребенка от опасности. При столкновении с границей возникает довольно сильный аффект и агрессия со стороны малыша. Взрослому важно это выдержать: воспринять агрессию как направленную не на него, а на препятствие, мешающее удовлетворению потребности в исследовательской активности. Понимая, что происходит, дать утешение малышу. Необходимо понять, что это реакция на препятствие, а не нападение на личность взрослого. Ясное и четкое проведение границ со стороны взрослого делает мир для ребенка безопасным и стабильным.

Постепенно на фоне «полевого» поведения появляется новый тип игр, которые свидетельствуют о ценности границ и порядка в жизни ребенка, зарождении собственного безопасного мира: малыш собирает предметы в кучки, домики, начинает соединять похожие и разделять объекты по признакам. Ребенок таким образом начинает структурировать и упорядочивать для себя внешний мир и в то же самое время как бы создает свой собственный мир.

В этом феномене мы видим подтверждение тезиса Л.С. Выготского: «В игре ребенок на голову выше самого себя». Внутри привычных форм поведения зарождаются новые способы обращения с собой и миром. И это происходит в игре!

### **Вторая игровая эпоха – освоение физического пространства и формирование границ с миром. Появление своего «собственного»**

Ключевыми словами при описании этой игровой эпохи будут ценности, т.е то, что эмоционально значимо, важно для ребенка в данный момент, мир чувств и границы этого мира. Малыш открывает мир своих чувств и импульсов, с помощью взрослого через диалог с ним пытается понять их, учится не бояться их и обращаться с ними. Взрослый, понимая ребенка в его чувствах, помогая справиться с опасными импульсами и негативными чувствами, закладывает фундамент для дальнейшего уважительного обращения ребенка с ними.

В этот период активное исследование и игры с телом, предметами и физическим пространством, развитие речи и формирование навыков самообслуживания дают ребенку возможность «отделить» себя от окружающего мира, обнаружить «свое собственное», сказать о себе «Я».

Можно сказать, что в этот период мир переживается ребенком с точки зрения красоты и ценностей: «нравится мне это или нет». У ребенка есть огромное желание получать удовольствие от собственной исследовательской активности и игры, от диалога со взрослыми, ему важно получать внимание и признание от окружающих. Также у ребенка есть потребность в построении границ своего безопасного и привычного мира. Проведение границ с внешним миром на уровне телесных ощущений и душевных переживаний – основное условие обращенности к собствен-

ным ценностям, проживания ценности своего внутреннего мира (то, что будет происходить в Третьей игровой эпохе), основное условие формирования Самоценности.

Роль сопровождающего взрослого – сопровождать малыша при встрече с опасным и давать автономию там, где ребенок может справиться сам, очень уважительно относиться к ценностям и границам его мира. Это дает возможность ребенку выстроить согласованный и безопасный диалог с собой, со своими чувствами и не бояться их, переживать себя как хорошего. Аффекты и импульсы захватывают ребенка, это время особенно ярких аффектов: истерик, упрямства, жадности, ревности, но в то же время ярких проявлений любви, радости, удовольствия. Если взрослый не выдерживает чувств ребенка (например, боится их и поэтому оставляет его наедине с чувствами или подавляет их, запрещая их проявления), в дальнейшем это может привести малыша к непониманию своих переживаний, страху перед ними или нечувствительности к ним.

Но если взрослый выдерживает бурный натиск чувств ребенка и есть достаточно времени и пространства для игры (чтобы упорядочивать свои впечатления, строить маршруты, пересекать границу), тогда у малыша появляется новый механизм для саморегуляции: он сам начинает следить за своей безопасностью с опорой на свой привычный и безопасный мир. Ребенок защищает и оберегает его: стремится к повторению своих привычных и важных переживаний, становится избирательным в выборе еды, маршрутов, окружающих предметов, стремится к порядку и постоянству.

Здесь роль сопровождающего взрослого – уважать и поддерживать эту потребность в защите собственного, помогать формировать это «собственное». Особую важность приобретает диалог по поводу ценностей: твое – мое. Близкий взрослый, оставаясь в отношениях с ребенком, уважительно относится и к своим, и к его ценностям. Ребенок видит, как взрослый отстаивает свои ценности, и это создает предпосылки для того, чтобы ребенок смог в дальнейшем защищать то, что важно для него.

Это время подражания и «примеривания» на себя способов действия своего ближнего окружения и экспериментирования с ними, время предметно-практических игр с предметами и пространством, появления первых символических игр. Время развития и совершенствования речи как перехода в план символического пространства. К концу второй игровой эпохи происходит грандиозное событие – ребенок говорит о себе «Я».

Все эти важные предпосылки для следующего шага в развитии формируются в играх второй эпохи и приводят к появлению скачка в развитии, а следовательно, и к новым играм с качественно новыми игровыми смыслами: «освоение» своего внутреннего мира – проживание ценности себя (успех–неуспех, выигрыш–проигрыш); освоение внешнего мира отношений – проживание правил и ролей, развитие творческого «обхождения» с этими мирами.

Переход к новой игровой эпохе также происходит через кризис (перестройка отношений на всех уровнях). Это время обычно называют кризисом трех лет. В период кризиса малыш «живет» как бы на границе, поэтому с ним так сложно: он не готов в своем поведении следовать за взрослым, но и не понимает еще Собственного, чтобы следовать за ним. Главной ценностью для ребенка становится возможность сказать «нет» – и тем самым отграничить себя от другого. Задача взрослого остаться в доверительных отношениях с ребенком в этот сложный для обоих период. Отношения подвергаются настоящим испытаниям.

Опять же о переходе к новому качественному диалогу с миром свидетельствуют удивительные игры: держась за стабильность внешнего мира, требуя постоянства от ближних, ребенок начинает играть с «размыванием» собственных стереотипов: появляется гибкость, собственная вариативность, «хулиганство». Корней Чуковский отразил этот процесс в следующих замечательных стихах: «Замяукали котятка: Надоело нам мяукать! Мы хотим, как поросята, хрюкать!» От всех этих «путаниц» малыш получает огромное удовольствие.

### **Третья игровая эпоха – осознание собственного мира эмоций и желаний, своего внутреннего мира, освоение систем взаимосвязей, появление регуляции собственного поведения на основе правил**

Мир начинает переживаться с точки зрения справедливости и правил, которые лежат в основе регуляции социальных отношений. В этот период ребенку очень важно переживать свою ценность для этого мира, свои способности и свои возможности. Это время сюжетных и сюжетно-ролевых игр, игр по правилам, регулирующих взаимодействие. Также происходит бурное развитие творческих способностей. О том, что ребенок начинает проживать свою самооценку, свидетельствуют сильные чувства в момент, когда он проигрывает или у него что-то не получается (не удается достичь нужного результата). Жизнь устроена так, что время от времени мы проигрываем, ошибаемся. И одной из важных задач этого периода будет приобретение способности проходить через конфликты, через ошибки, проигрывать, не обесценивая отношений с другими и с собой.

Роль сопровождающего взрослого – помочь ребенку переживать себя хорошим и ценным в ситуациях конфликта, ошибок и проигрыша. Если у взрослого есть свои проблемы в этой сфере, он не сможет дать малышу переживания любви и принятия в таких сложных ситуациях, что в дальнейшем может привести к страху проигрыша и ошибок (избеганию или неадекватным формам защиты).

Если все условия сопровождения соблюдены и помощи со стороны взрослого достаточно, ребенок к шести-семи годам выходит на новый уровень отношений с собой и миром: появляется возможность соблюдать правила, регулирующие отношения между людьми, и соотносить свое поведение с другими. Появляется потребность быть в коллективе своих сверстников. Все это определяет его готовность к школе.

## **Развитие диалога с ребенком: ступени эмоционального контакта**

Представление об изменениях игровых смыслов на протяжении игровых эпох, с одной стороны, и о трех основных линиях развития отношений – с другой, позволяет нам лучше понять ребенка, увидеть его ценности и помочь ему перейти к следующему шагу развития.

Особое внимание, на наш взгляд, стоит уделить процессу выстраивания доверительных отношений с ребенком, достижению эмоционального контакта с ним и развитию взаимодействия в диалоге.

Мы выделяем несколько ступеней в установлении эмоционального контакта и развития взаимодействия (диалога) между взрослым и ребенком. При оценке способности ребенка к установлению и поддержанию контакта стоит учитывать, что один и тот же ребенок может находиться на разных этапах развития взаимодействия с разными взрослыми. Например, ребенок уже способен поддерживать разделенное внимание с близким взрослым (мамой), но еще не делает этого с педагогом.

Какой бы ни была игра ребенка: возможно, он разыгрывает целые сюжеты, или много фантазирует, или целыми днями стучит палкой по батарее, желая услышать громкий гулкий звук, – первое, что мы делаем, – это даем ребенку почувствовать себя спокойно и безопасно в нашем присутствии. Возможно, для чувства безопасности ему необходимо присутствие в комнате самого близкого ему человека (мамы, папы, бабушки, няни и т.п.). Важно обсудить с родными

детали их присутствия: попросить их не давать указаний, не делать замечаний, не задавать вопросов, не контролировать ребенка, а просто наблюдать, быть эмоционально и физически доступными для него. Это **первая** и необходимая **ступень** в установлении эмоционального контакта. Обязательным условием является то, что взрослый тоже чувствует себя комфортно и безопасно, возникает чувство «нам хорошо быть друг с другом».

Эмми Пиклер (см. Обухова, 2009) сформулировала четыре условия формирования чувства безопасности и доверия детей в отношениях со взрослыми. Мы взяли их на вооружение:

1. Стабильное личностное общение: эмоциональный контакт устанавливается сначала только с одним взрослым.
2. Взрослый ориентируется на знаки и сигналы, идущие от ребенка, как на показатели активности и соучастия самого ребенка во взаимодействии.
3. Ребенку сначала надо дать возможность сориентироваться в пространстве и событиях, а затем он начинает действовать. Взрослый по возможности информирует ребенка о своих действиях и о том, что происходит с ребенком.
4. Взрослый предоставляет ребенку альтернативу для выбора действия и возможность закончить значимое для него действие.

Почувствовав себя в безопасности, ребенок начинает играть, проявлять исследовательскую активность (а не реагировать на ситуацию). Взрослый наблюдает, что нравится ребенку, ему важно понять ребенка в его чувствах, определить область его интересов и игровых смыслов. Он начинает уважительно поддерживать игру и активность ребенка, предлагать (или подкладывать) материалы и игрушки, которые могут заинтересовать ребенка (т.е. разделять и поддерживать его ценности). Взрослый устанавливает с ребенком уважительную комфортную дистанцию, необходимую для поддержания контакта, внимательно следит за состоянием ребенка, отмечая напряжение, которое возникает в его теле или движениях. Постепенно появляется «общее» пространство, в котором есть место взрослому, и его помощь и поддержка не отвергаются. Условно мы обозначили это как **вторую ступень** в установлении эмоционального контакта.

На **третьей ступени** появляются общие игры, приносящие удовольствие ребенку и взрослому. Для начала это могут быть одна или две игры. Обычно это сенсорные игры с приятными стимулами, двигательные ритмические игры с многократными повторами: пузыри, вода, фасоль, свечка, воздушные шары, заводные игрушки, юла, вертушки, железная дорога, качели, качалки, мячи, бумага, веревочки, игры на руках (если ребенок не избегает тактильного контакта). На этой ступени мы все еще следуем за ребенком, поддерживая его активность и сохраняя комфортную и безопасную дистанцию с ним, дозируем впечатления и собственную активность.

Если ребенку доставляют удовольствие эти игры, он с радостью начинает по-своему «просить» их повторов: тянет за руку, издает различные звуки (иногда, но не всегда начинает заглядывать в глаза взрослому), «просит» взрослого о помощи. Мы говорим: начинает проявлять инициативу в играх на взаимодействие, что в нашей условной классификации обозначается как **четвертая ступень**.

На **пятой ступени** возникает совместная «творческая» игра: взрослый аккуратно начинает предлагать различные вариации любимой игры, например, немного меняя ритм/темп воспроизведения любимой потешки, замедляя или ускоряя его, увеличивая паузу между ожиданием и кульминацией, по-иному раскачивая качели или наливая воду в другие емкости. Иными словами, мы вносим в игровое взаимодействие немного напряжения. Если ребенок наблюдает за действиями взрослого и иногда пытается воспроизвести его игровые вариации, повторить его действие, значит, он справляется с ситуацией, готов выдержать и вынести эти новшества и удержаться в поле взаимодействия. Ребенок постепенно начинает «приспосабливаться» к событиям, исходящим не от него. Это основа для выстраивания совместного диалога. И тогда мы переходим к следующей ступени. Если этого не происходит ни в одной из игр, необходимо вернуться на предыдущую

ступень. Значит, еще прошло недостаточно времени для того, чтобы ребенок почувствовал себя в безопасности: мы излишне рано начали вносить напряжение (непредсказуемость или неожиданность ситуации или нашей активности было для малыша слишком много) в нашу игру, не уследили за комфортной дистанцией во взаимодействии, вели себя «пугающе» для ребенка.

Итак, **шестая ступень**: возникает очередность, диалог. Взрослый и ребенок стали партнерами. Они интересны друг другу, они способны «приспосабливаться» друг к другу, т.е. выстроить совместный согласованный диалог. Одна игра уже может плавно сменять другую. Ребенок, не имеющий проблем в эмоционально-волевой сфере, очень быстро, иногда в течение одного занятия, выйдет на эту ступень взаимодействия. Но он обязательно должен пройти их все: в некоторых случаях мы даже не замечаем, как минуем первые пять, – настолько быстро и естественно это происходит.

Знание этих ступеней особую важность приобретает в случаях взаимодействия и игры с детьми с трудностями общения и поведения, в том числе с детьми с РАС. Период прохождения через первые пять ступеней установления доверительных отношений может растянуться от месяца до полугода. Главное, никуда не торопиться и не пытаться ускорить ход событий за счет постановки задач, превышающих возможности ребенка. Конечно, мы можем «забежать вперед» и привить/навязать маленькому ребенку определенные навыки, но это не будет согласованным диалогом! А партнерская игра – это прежде всего эмоциональная поддержка и согласованный диалог.

Кратко поясним, что мы понимаем под согласованным диалогом. Как уже говорилось выше, это возможность подстройки друг под друга: чувствовать потребности, интересы, переживания партнера, найти общий комфортный темп и ритм взаимодействия, дожидаться ответа на предъявленное действие или слово. Т.е. давать пространство друг другу, учитывая при этом ценности и особенности другого. И запускает согласованный диалог только взрослый, ориентируясь на ценности ребенка, тем самым давая ребенку положительный и радостный опыт встречи в общем диалоговом пространстве.

Все предыдущие пять этапов подготавливают почву для того, чтобы ребенок мог войти в такой диалог, быть активным его участником и при этом учитывать взрослого как партнера. До этого кульминационного момента взрослый поддерживает ребенка в его активности и игре, подстраивается под него, иногда ошибаясь, но корректируя свои ошибки. И это очень важно: некоторое недопонимание со стороны взрослого помогает ребенку переживать небольшое напряжение и при этом удерживаться во взаимодействии. Это и есть развивающий момент: подстройка друг под друга через пробы и ошибки.

На **седьмой ступени** ребенок начинает проявлять интерес к эмоциям взрослого, вглядываясь в него, как в «зеркало». Ребенку необходимо, чтобы взрослый разделил с ним переживания и чувства для того, чтобы он (ребенок) мог лучше понять себя, свои чувства. Поэтому он начинает «делиться» ими со взрослым: приносит понравившуюся игрушку, хочет поделиться своими находками, своей радостью или печалью, своей болью. Малыш хочет поделиться своими чувствами и ценностями. Через этот процесс он начинает обращаться к себе, к своим чувствам.

В дальнейшем у ребенка появляется возможность сравнивать свои и чужие действия, переживания, чувства, желания. Он пытается понимать чужие переживания и отделять их от своих. Начинает понимать желания других людей и свои желания. Постепенно покидает мир детского «эгоцентризма». Он создает свой мир («собственное»), видит «собственное» другого и занимает по отношению к Собственному позицию. Это мы обозначим как **восьмую ступень** в развитии эмоциональных отношений со взрослым.

И, наконец, **девятая ступень**: ребенок начинает постепенно учитывать интересы других детей или взрослых (при этом не забывая о себе), соотносить свое поведение с социальными правилами существования группы детей. Это время договоров, правил, драк за справедливость, ссор и примирений.

## Как пользоваться таблицей

С помощью таблицы мы можем проанализировать возможности ребенка и определить, какой игровой эпохе и какому этапу они соответствуют; предположить ведущие потребности и игровые смыслы, стоящие за той или иной игрой ребенка. Это позволит поставить задачу для занятий: понять, какие игры можно предложить ребенку, чтобы поддержать его развитие и помочь перейти на следующий этап игрового развития.

Чтобы как можно точнее определить, какой игровой эпохе и какому этапу соответствует та или иная активность ребенка, необходимо внимательное наблюдение за ходом его игры. Для этих целей можно также использовать видеоматериалы: многократный просмотр одного и того же материала помогает не упустить маленькие, но очень значимые детали в проявлениях активности ребенка. Одним из самых важных условий наблюдения за игрой и исследовательской активностью ребенка является состояние его безопасности и комфорта, когда он может свободно двигаться по помещению, выбирать понравившуюся игрушку или способ действовать с ней, по собственной инициативе вступать во взаимодействие с присутствующими людьми. При таком подходе к анализу активности можно увидеть много возможностей даже у самого «сложного» ребенка (например, с множественными нарушениями развития), что в дальнейшем станет точкой опоры для развития его исследовательской активности и игры.

Анализируя возможности ребенка с помощью таблицы, мы отмечаем все, что увидели в социальном взаимодействии, во взаимодействии с предметами и в самовосприятии ребенка. Продвигаясь в своем анализе сверху вниз по столбцам, мы отметим в соответствующем квадрате каким-либо значком те возможности, которые стабильно демонстрирует ребенок, можем отметить знаком вопроса возможности ребенка, требующие уточнения, а несформированные возможности будем иметь в виду для постановки развивающих задач и подбора соответствующих игр для конкретного ребенка.

В результате таких ответов на вопросы у нас получится по каждому столбику (направлению) описание возможностей ребенка – мы увидим, какие достижения пропущены или недостаточно сформированы, что является зоной ближайшего развития. Вырисовывается некоторый профиль, который может отражать неравномерность развития: например, отношения с предметами и пространством по степени освоения сильно опережают социальные возможности ребенка и возможности самовосприятия.

При подборе игр мы будем смотреть, через какую систему отношений нам удастся установить с ребенком эмоциональный контакт (через то, что для малыша является важным, ценным в данный момент). Например, если его сильной стороной являются отношения с предметами (как, скажем, у некоторых детей с РАС), мы сможем, предлагая ему игры из того этапа, где ребенок «находится», установить с ним эмоциональный контакт.

Через определенное время после начала занятий мы можем вновь обратиться к таблице и зафиксировать динамику, т.е. продвижение ребенка внутри последовательности игровых этапов, и затем поставить новую задачу.

Для удобства анализа удобно каждый раз делать ксерокопию таблицы, записывать фамилию, имя и возраст ребенка, дату заполнения и фамилию специалиста.

Более подробно мы проиллюстрируем использование таблицы для построения программы игровых занятий на конкретном примере – описания и анализа работы с девочкой Сашей (см. с.33).

# Таблица развития: игровые эпохи и этапы

## Первая игровая эпоха (0–12 мес.): начало формирования отношений с близкими, с окружающим миром и обнаружение себя через диалог с ними

ФИО, возраст: \_\_\_\_\_

Дата заполнения: \_\_\_\_\_

Специалист: \_\_\_\_\_

### 1-й этап (0–3 мес.)

Игровой смысл: комфорт/дискомфорт, поиск и удержание комфорта

|                        | Отношения с миром людей  | Отношения с миром предметов и физическим пространством   | Отношения с собой  |
|------------------------|--|--|--|
| Возможности 1-го этапа | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ребенок фиксирует взгляд на лице (врожденный интерес к человеческому лицу).</li> <li><input type="checkbox"/> Копирует движения челюстью, губами, языком.</li> <li><input type="checkbox"/> Предвестие улыбки («улыбка Будды», улыбка во сне).</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется обращенная к взрослому улыбка (социальная улыбка).</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется разделенное переживание.</li> <li><input type="checkbox"/> Реагирует на различные выражения лица.</li> <li><input type="checkbox"/> Издает разнообразные звуки.</li> <li><input type="checkbox"/> Визуально следит за людьми.</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется реакция на интенсивность эмоций.</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется «комплекс оживления» – первая инициатива в общении.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Взрослый успокаивает ребенка с помощью еды, прикосновений, зрительного контакта, ритма, организации позы, обеспечения терморегуляции.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Формируется внимание к различным сенсорным ощущениям: прислушивается к разным звукам, сосредотачивается на зрительных, тактильных и других ощущениях.</li> <li><input type="checkbox"/> Поворачивает голову в сторону источника звука.</li> <li><input type="checkbox"/> Прослеживает за лицом, предметом.</li> <li><input type="checkbox"/> Пытается дотянуться до предмета и ударить по нему.</li> <li><input type="checkbox"/> Пытается тянуть игрушку обеими ручками.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Формируется внимание к вестибулярным, оральным, тактильным ощущениям.</li> <li><input type="checkbox"/> Начинает контролировать положение головы.</li> </ul> <p>Играет с собственными руками:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> тянет руки в рот – формируется координация «рука-рот»;</li> <li><input type="checkbox"/> приближает руки к лицу, рассматривает, соединяет – формируется координация «рука-глаз»;</li> <li><input type="checkbox"/> тактильно исследует свои руки (ощупывание рук) – координация «рука-рука».</li> <li><input type="checkbox"/> Длительно удерживает соединенными кисти и стопы и играет ими.</li> <li><input type="checkbox"/> Испытывает дискомфорт при резком изменении положения тела, резком приближении объекта.</li> </ul> |

## 1-й этап (0–3 мес.)

Игровой смысл: комфорт/дискомфорт, поиск и удержание комфорта

|                 | Отношения с миром людей  | Отношения с миром предметов и физическим пространством  | Отношения с собой   |
|-----------------|--|---|---|
| Игры 1-го этапа | <p>Игры лицом к лицу (привлечение внимания к лицу взрослого).</p> <p>Взрослый имитирует мимику и действия ребенка («зеркало»).</p> <p>Взрослый копирует, усиливает и варьирует вокализации ребенка.</p> <p><i>Обращаем внимание на удовольствие от общения. Ищем игры, которые доставляют ребенку удовольствие.</i></p> <p><i>Стараемся не пугать и не перевозбуждать ребенка.</i></p> <p><i>Обращаем внимание на знаки, которые указывают на беспокойство ребенка (таблица Бразельтона).</i></p> <p><i>Фазы внимания и обоюдного интереса чередуются фазами отдыха.</i></p> | <p>Сенсорные игры (получение удовольствия).</p> <p>Игры на формирование прослеживания.</p> <p>Тактильно-ритмичные игры.</p> | <p>Игры на привлечение внимания к телу – в зоне удовольствия и комфорта.</p> <p><i>Ощущения не должны быть пугающими, неприятными.</i></p> <p>Тактильно-ритмичные игры: используем ровный спокойный ритм.</p> <p><i>Взрослый подстраивается под ритм ребенка.</i></p> <p>Игры на формирование контроля за положением головы.</p> <p>Игры на формирование координации «рука-глаз» и «рука-рот».</p> <p>Игры на глубокую чувствительность (без напряжения).</p> |

## 2-й этап (3–6 мес.)

Игровой смысл: удовольствие/неудовольствие:

поиск того, что нравится, избегание того, что не нравится

|                        | Отношения с миром людей   | Отношения с миром предметов и физическим пространством   | Отношения с собой  |
|------------------------|---|--|--|
| Возможности 2-го этапа | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Реагирует на качество эмоции (по-разному реагирует на положительные и отрицательные эмоции взрослого).</li> <li><input type="checkbox"/> Ярко проявляется потребность в общении.</li> <li><input type="checkbox"/> Активно проявляет инициативу в общении: издает различные звуки (лепетные, воркующие), привлекает внимание взрослого.</li> <li><input type="checkbox"/> Голосом сообщает о своем удовольствии–неудовольствии.</li> <li><input type="checkbox"/> Интересуется выражением лица взрослого.</li> <li><input type="checkbox"/> Тянется руками, чтобы потрогать лицо взрослого.</li> <li><input type="checkbox"/> Начинает наблюдать за другими детьми.</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется избирательность в контакте (начало формирования отношений привязанности).</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется объединенное внимание на игрушке.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Эмоции, интонации – регуляторы поведения (взрослый может успокоить ребенка с помощью интонации и эмоций).</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Удерживает вложенный в руку предмет.</li> <li><input type="checkbox"/> Несет в рот, пробует игрушки «на зуб».</li> <li><input type="checkbox"/> Тянется, хватает: ладонный захват двумя руками, постепенно начинает брать предмет одной рукой.</li> <li><input type="checkbox"/> «Царапает» жесткие поверхности.</li> <li><input type="checkbox"/> Играет с игрушкой лежа на боку.</li> <li><input type="checkbox"/> Много играет лежа на животе.</li> <li><input type="checkbox"/> Отпускает предмет.</li> <li><input type="checkbox"/> Стучит ладошками по различным поверхностям.</li> <li><input type="checkbox"/> Начинает подстраивать кисть под форму предметов.</li> <li><input type="checkbox"/> Перекладывает игрушку из руки в руку.</li> <li><input type="checkbox"/> По-разному реагирует на текстуру, форму и твердость предметов.</li> <li><input type="checkbox"/> Все больше начинает исследовать предмет: ударяет предметами по поверхности, друг о друга.</li> <li><input type="checkbox"/> Симметричные действия с двумя предметами.</li> <li><input type="checkbox"/> Появляются различные захваты (рука адаптируется к предмету).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Соединяет руки лежа на животе.</li> <li><input type="checkbox"/> Соединяет и удерживает вместе две стопы, две лодыжки, руки и колени, играет с ними.</li> <li><input type="checkbox"/> Лежа на животе опирается на предплечья.</li> <li><input type="checkbox"/> Перекатывается со спины на бок.</li> <li><input type="checkbox"/> Соединяет руки и стопы, две руки на одной стопе.</li> <li><input type="checkbox"/> Поднимает таз («мостик») лежа на спине.</li> <li><input type="checkbox"/> Лежа на животе поднимает руки и ноги от опоры – поза «летающего самолета».</li> <li><input type="checkbox"/> Играет с ножками – формируется координация «рука-нога».</li> <li><input type="checkbox"/> Формируется координация глаза и стопы.</li> <li><input type="checkbox"/> Визуально-тактильно-ротовое взаимодействие.</li> <li><input type="checkbox"/> Учится переворачиваться с живота на спину, со спины на живот.</li> <li><input type="checkbox"/> Поворачивается на животе вокруг своей оси.</li> <li><input type="checkbox"/> Формируются опорные реакции на кисти.</li> <li><input type="checkbox"/> Появляется симметричное скольжение тела назад.</li> <li><input type="checkbox"/> Меняет уровни подъема тела лежа на животе при помощи сгибания и разгибания рук.</li> <li><input type="checkbox"/> Получает удовольствие от двигательных и сенсорных игр.</li> <li><input type="checkbox"/> Боится резкого движения/приближения и резкого изменения положения тела.</li> <li><input type="checkbox"/> Приспосабливается к ритму взрослого.</li> </ul> |
| Игры 2-го этапа        | <p>Эмоциональные и ритмичные игры, направленные на взаимодействие.</p> <p>Игры в прятки («ку-ку»), инициатор – взрослый.</p>  | <p>Игры на формирование хватания и отпускания предмета.</p> <p>Игры, стимулирующие активное участие ребенка в исследовании свойств предмета руками, через рот и через рассматривание предметов.</p>  | <p>Игры с балансом в позе «лежа».</p> <p>Игры в одном ритме.</p> <p>Кружение на руках.</p>   |

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)