

Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада

Львова А.Д.,

выпускник кафедры возрастной психологии факультета психология образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, Alexandra.lvova@gmail.com

Котляр (Корепанова) И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"», Московская область, г. Дубна, Россия, iakorepanova@gmail.com

В статье ставится проблема анализа совместной игры детей с атипичным и нормативным развитием в условиях инклюзивной группы детского сада. В эмпирическом исследовании была использована модификация методики анализа игровой деятельности Е.О.Смирновой и И.А.Рябковой [14]. Выборку составили 92 дошкольника (49 детей в возрасте 5,5-7,2, посещающие старшую группу. У 21 ребенка - особенности развития, такие как нарушение аутистического спектра, синдром Дауна, ДЦП и 43 ребенка в возрасте 6,1-7,5 лет, посещающие подготовительную группу. У 22 детей - особенности развития. Все дети посещают инклюзивный детский сад в г. Москве. Описано и проанализировано всего 63 игры, инициированных детьми. Анализировались длительность игр, проявления игровой инициативы, принятие на себя игровых ролей, особенности производимых игровых действий и др. Выявлены различия в уровнях развития игры у детей с нормативным развитием и у детей с особенностями в развитии. Обнаружено, что в совместной игре уровни игры детей-участников могут отличаться. На протяжении одной игры ее уровень у одного ребенка может меняться. Обосновано предположение, что совместная игра является условием создания зоны ближайшего развития для игр детей-участников.

Ключевые слова: игра, теории игры, структура игры, ролевая инициатива, уровень развития игры, роль, инклюзия, зона ближайшего развития, игра ребенка с нормативным развитием, игра ребенка с нарушенным развитием

Для цитаты:

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Lvova_Kotlyar.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Lvova_Kotlyar.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Введение

Л.С.Выготский понимал игру как расхождение мнимой и реальной ситуации. Игра есть прежде всего область сознания, в которой ребенок удерживает два плана – реальный и воображаемый. Игра помогает ребенку отделить мысль от вещи, «мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [3; 4]. А.Н.Леонтьев первым обозначил игру как ведущую деятельность дошкольного возраста, в которой возникают и складываются главные новообразования возраста и развиваются высшие психические функции [9]. Несколько поколений психологов и педагогов воспитаны на основных положениях его учения о сюжетно-ролевой игре как о ведущей деятельности дошкольного возраста. По определению Д.Б.Эльконина игра – это «такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [16]. Проводя анализ сюжетно-ролевой игры, он обосновал, что «именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее не разложимую единицу развитой формы игры». Созданная Д.Б.Эльconiным в середине XX века схема стала основой для многих психологических исследований, но для современной практики существующая схема нуждается в расширении [1, 12, 15, 17].

Состояние проблемы

Наблюдения за играми современных дошкольников показывают, что игра претерпела ряд изменений [12, 13]. Это касается прежде всего содержания и сюжетов детских игр: у современных старших дошкольников по сравнению с наблюдаемыми Д.Б.Эльconiным играми, доминируют бытовые сюжеты, а профессиональные и общественно-политические сюжеты заменяются телевизионными. Вероятно, это связано с тем, что изменилось содержание реальности, которая отображается в игре. Так как сюжетно-ролевая игра это прежде всего такая деятельность ребенка, в которой он отображает окружающую его социальную действительность (систему социальных отношений), то инструмент анализа игры должен быть чувствительным к этим изменениям.

Д.Б.Эльконин в классической монографии "Психология игры" (первое издание в 1978 году) обобщил исследования, проводимые им и его коллегами прежде всего в детских садах: в разновозрастных группах, которые посещали дети с нормативным развитием (или без явных и грубых нарушений психического развития)¹

В связи с реформой системы образования и внедрением инклюзивного подхода детские сады стали открыты для детей с ограниченными возможностями здоровья (так называемые дети с атипичным развитием). Теперь в одной группе детского сада могут быть дети с различным уровнем психического и интеллектуального развития, нарушениями слуха, зрения, дети с ДЦП, ранним детским аутизмом, синдромом Дауна и т.п. [7, 11]. Это приводит к тому, что группы в инклюзивном детском саду становятся не гомогенными, а гетерогенными, в определенном смысле разновозрастными (уровень психического развития некоторых детей с атипичным развитием неравномерный, может быть ниже уровня развития их сверстников с нормативным развитием).

Существующие исследования, в основном, заключаются в изучении игры ребенка с атипичным развитием в гомогенной группе сверстников (имеющих схожие особенности).

¹ Представленные в монографии примеры из исследования Г.Л.Выгодской об особенностях игры неслышащих детей не опровергают правило, а подтверждают его. Ее исследование проведено так же в "моно"-группе, в группе детей, имеющих схожие особенности развития.

Игры этих детей имеют ряд особенностей, связанных прежде всего с общими особенностями, вызванными атипичностью развития [2, 5, 6, 10]. Наряду с этим начинают появляться эмпирические исследования, в которых изучаются игры детей с особенностями в инклюзивной группе детского сада [17]. Однако эта тема еще не получила широкого распространения в исследованиях. Это, в том числе по нашему предположению, связано с отсутствием адекватного инструментария для изучения совместной игровой деятельности в гетерогенных группах.

Какова игра в такой группе? Отличается ли игра в смешанной разновозрастной группе от игры детей в гомогенной группе?

Цели и методы эмпирического исследования

В нашем исследовании предпринята попытка анализа совместных игр детей с атипичным развитием и детей с нормативным развитием старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы детского сада. Мы опирались на результаты теоретического анализа и эмпирических исследований современных психологических исследований детской игры [12, 13], учитывающих изменение реальности современного детства.

Е.О.Смирнова и И.А.Рябкова [14, 15], опираясь на выделенный Л.С.Выготским главный критерий игры - расхождение мнимой и реальной ситуации, в структуру сюжетной игры вводят дополнительные компоненты: предметы (игрушки), время и пространство игры, взаимодействие с партнером и позиция играющего. Идеальной формой игры [1] является такая игра, где существует два такта: вызов героя и ответ за этот вызов (двухтактная форма игры). Было проведено исследование совместных игр в условиях инклюзивной группы детского сада, в котором принимали участие старшие дошкольники с особенностями в развитии и их нормативные сверстники. Для этого нами на основе схем, предложенных Е.О.Смирновой и И.А.Рябковой, Л.И.Элькониновой и Т.В.Бажановой, была разработана авторская схема анализа игры в условиях инклюзивной группы детского сада [1, 14].

Сбор эмпирических данных проходил во время невключенного наблюдения (с использованием видеосъемки) за свободными играми детей с нормативным и атипичным развитием, посещающих инклюзивный детский сад г.Москвы. Было проанализировано 63 игры. Всего наблюдение велось за 92ми дошкольниками, посещающими старшую (49 детей в возрасте 5,5-7, лет; у 10-ти детей ОНР, 11-ть детей имеют сложную структуру дефекта, в том числе расстройства аутистического спектра, синдром Дауна) и подготовительную (43 ребенка в возрасте 6,1-7,5 лет, у 11-ти детей ОНР, у 11-ти – сложная структура дефекта) группу детского сада.

Нами были выделены параметры анализа игр, которые представлены и описаны ниже.

Мнимая ситуация является универсальной составляющей, т.е. общей для всех вариантов сюжетных игр. На ее основе будут создаваться остальные значимые составляющие игры. Одним из таких структурных компонентов будет сюжет. В протоколе под него выделена отдельная строка, где специалист фиксирует то, что воспроизводит ребенок. Для нас важно фиксировать динамику игры, которая отражается в смене сюжетных линий и переходах. Например, девочка сначала собиралась на бал, а потом стала пациентом врача.

Игровой предмет — это тот предмет, который позволяет ребенку выйти за пределы реальности. Важно, что в протоколе отмечается каким предмет становится в данной игре: реальным, заместителем или воображаемым. Пример реального предмета прост — это

предмет, который ребенок использует по прямому назначению. Будь то ложка, которой едят суп или книжка, которую читают. Предмет заместитель повышает уровень игры. Здесь уже можно отметить наличие воображения, когда деревянный брусок становится телефонной трубкой, а палочка градусником. Воображаемый предмет свидетельствует о высоком уровне игры. Например, девочка моет руки мылом, которого на самом деле нет у нее в руках.

Параметр «пространство»: реальное, конструируемое, обозначаемое. Пространство — это та характеристика, которая создает границы «игровой площадки». Реальное пространство — это самый низкий уровень игры. Мы говорим, что пространство реальное, когда ребенок воспринимает и использует предметы вокруг себя по их прямому назначению. Стул — это стул, на нем сидят, а не катаются верхом. Конструируемое — это создание, постройка чего-либо для игры с помощью других предметов. Например, постройка подводной лодки из больших кубиков ЛЕГО. Когда ребенок в обозначаемом пространстве, он говорит: «Вот здесь большой лес. Я собираю грибочки и ягоды». Ребенок в этот момент находится в помещении, но это не мешает ему представлять себя в лесу, в горах, в джунглях.

Следующим параметром для анализа для нас выступила роль. Если мы отмечаем, что роль в действии, то роли у ребенка сейчас нет. Он не представляет себя пиратом или врачом. Если спросить ребенка в этот момент кто он, то в ответ он скажет свое имя. Примером такой игры будет процессуальная или предметная игра. Роль может быть в сюжете и тогда она связана с правилом, которое закреплено в ней. Типологию сюжетных игр мы подробно рассмотрели в предыдущей главе. Ранее были выделены ролевые игры, режиссерские и событийные. Если ребенок взял на себя роль из какого-то сюжета, то он будет действовать согласно правилам поведения этого героя. Например, врач лечит людей, а не тушит пожары; учитель учит, а водитель водит автомобили. И, наконец, роль в отношении, в отношении с кем-то.

Еще один параметр, который был нами учтен — взаимодействие, ролевое или реальное. Взаимодействие между детьми может идти как внутри воображаемой ситуации, так и по поводу нее. Для качественной оценки уровня игры нам важно посчитать количество инициативных обращений ребенка и ответ на инициацию другого. Количество ответов и инициатив фиксируется в протоколе в соответствующей строке.

Сравнение различных поведенческих проявлений детей в игре проводилось с использованием непараметрического теста для двух независимых переменных с применением критерия Манна Уитни (SPSS 11).

Представление и обсуждение результатов

Рассмотрим основные результаты эмпирического исследования.

Как возникает игра с группе детского сада, которую посещают дети с разным уровнем развития игры? Результаты нашего наблюдения показывают, что игра инициируется детьми с нормативным развитием, именно они задают сюжет. Дети с атипичным развитием могут «подхватить» идею сверстника и включиться в игру. Трудности возникают, когда партнеры по игре не находят взаимопонимания. Конфликты чаще всего возникают после того, как один ребенок начинает критиковать поведение другого. Например: «Не трогай! Ты это ломаешь! Нужно по-другому». Можно выделить и другие причины, по которым совместная игра быстро истощается и разрушается, такие, как высокий темп игры нормативного ребенка, за которым ребенок с нарушениями, в силу особенностей в развитии, не успевает; задержки в речевом развитии и невозможность понимать переносное

значение слов у ребенка с особенностями в развитии; ограниченное время, отведенное для игры, в расписании детского сада, а так же устойчивые предпочтения в выборе игровых предметов и ригидность в выборе роли и сюжета у ребенка с особенностями, в отличие от ребенка нормативного, который проявляет большую гибкость и учет интересов партнера на игре.

Все наблюдаемые нами игры обладали внутренней динамикой. Нами были отмечены случаи, когда игра начиналась на одном уровне, а развивалась и потом завершалась на другом, более высоком уровне. Например, мальчик (5 лет, нарушение аутистического спектра) в индивидуальной игре "Приготовление обеда²" манипулировал предметами (пластиковые овощи и фрукты, посуда). Затем, в совместной игре с другим мальчиком из этой же группы (6 лет, с нормативным развитием) овощи и фрукты стали приобретать новые качества: стали горячими, целые овощи стали нарезанным салатом, пластиковая морковь называлась огурцом.

Переходы от предмета-заместителя к воображаемому предмету возникают чаще в играх подготовительной группы. Такие переходы можно заметить, когда предмет-заместитель теряет свою «игровую» силу, т.е. его функции не достаточны для продолжения игры. Тогда предмет ребенку нужно придумать.

Рассмотрим варианты проявлений основных игровых параметров в совместных играх старших дошкольников: игровая роль, игровой предмет и игровое пространство.

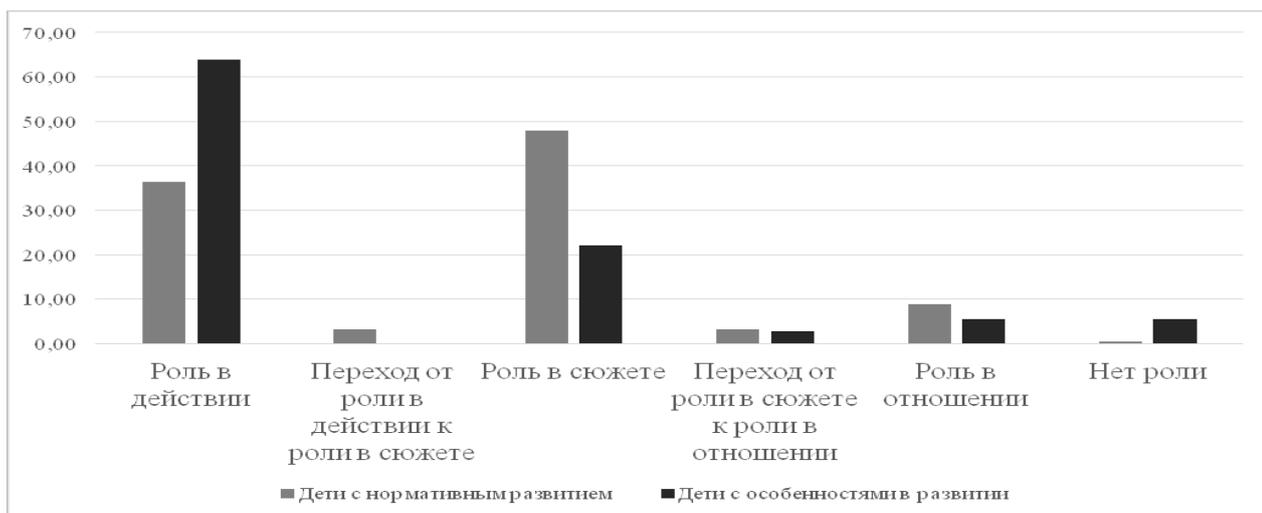


Рис. 1. Варианты игровой роли в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии

На рис. 1 представлены различия в выборе роли у детей нормально развивающихся и у детей имеющих особенности развития. Мы видим, что чаще всего дети с особенностями в развитии участвуют в играх с ролью в действии (63,9%), а дети нормально развивающиеся – в играх с ролью в сюжете (48%). Схожую тенденцию можно заметить в других исследованиях, рассматривающие игру в гомогенных группах [см., например, 5, 6, 15]. В играх детей с особенностями преобладает игра на предметном уровне, а у нормативных – более сложные ролевые отношения. Роль в отношении чаще встречается у детей

² Название игры - условное. Ребенок сам названия игры не дал.

нормативно развивающихся (8,85%). Наличие такого ролевого взаимодействия у детей с особенностями (5,6%) говорит о развитии их уровня игровой деятельности в совместной игре. Переход от роли в действии к роли в сюжете наблюдается у детей нормативно развивающихся (3,13%), а у детей с особенностями такие случаи отсутствуют. Переход от роли в сюжете к роли в отношении наблюдается в обеих детских группах (по 3%)

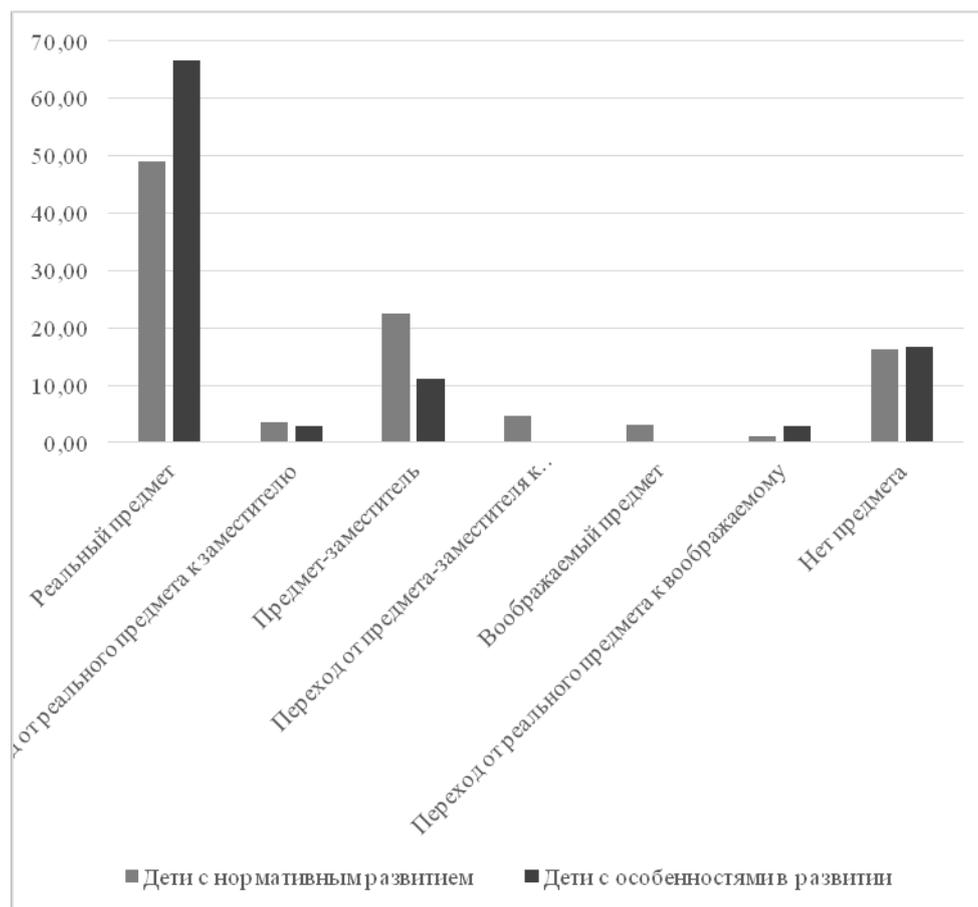


Рис. 2. Варианты игрового предмета в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии.

На рис. 2 мы видим, что реальный предмет предпочитают дети из обеих групп: дети с особенностями в большей степени (66,7%), чем нормативно развивающиеся (49%). Наши наблюдения подтверждаются результатами других исследований, которые показывают, что для детей с особенностями в развитии характерно использование реального игрового предмета [см., например, 5]. Предмет-заместитель чаще выбирают дети нормативно развивающиеся (22,4%). Дети, с особенностями в развитии, наблюдая и включаясь в игру с нормативными сверстниками, так же начинают использовать предмет-заместитель (11,1%). В исследовании Е.О. Смирновой и И.А. Гударевой [13] показано, что только 25% детей из нормативной выборки используют предмет-заместитель. Авторы отмечают, что на такие низкие показатели влияет материальная оснащённость группы, т.е. мало игрушек, которые можно использовать как предмет-заместитель. В нашем исследовании у детей с

особенностями в развитии не зафиксировано случаев использования воображаемого предмета в начале игры, но в процессе развития совместной игры, через переход от реального предмета (2,8%), игрушка становилась воображаемой, которую можно представить, а не потрогать руками. Мы предполагаем, что такому переходу способствует участие нормативных сверстников, которые помогают развить игру детей с овз до более высокого уровня. Переход от реального предмета к заместителю осуществляют дети обеих групп (по 3% в каждой группе).

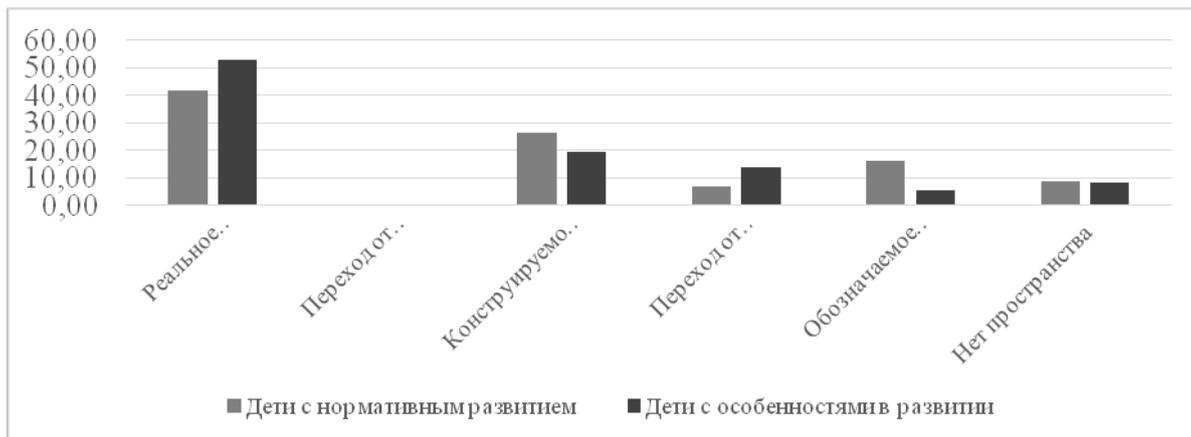


Рис. 3. Варианты игрового пространства в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии.

Из рис. 3 видно, что у всех детей игры в основном в реальном пространстве. Это может говорить о том, что дети не стремятся к организации игрового пространства, а используют предметы, которые есть в группе детского сада. Дети с особенностями в развитии организуют такие игры чаще (52,8%), чем нормативно развивающиеся (41,7%). Дети, не имеющие отклонений в развитии, используют конструируемое пространство реже (26,6%), чем реальное, но чаще, чем обозначаемое (16,2%). Небольшая разница видна между играми нормативных детей и имеющих особенности в развитии по этому показателю. Это может говорить о ведущей роли нормативных дошкольников, которые ведут за собой тех детей, которые самостоятельно не могут организовать такие игры, но включаясь и изучая процесс, становятся участниками сложной игры. Однако, у детей с особенностями, чаще чем у нормативных детей (6,8%), в играх происходит переход от конструируемого пространства к обозначаемому (13,9%). Это так же говорит о возможности в совместной игре сделать игру насыщенной и глубокой. В процессе игры дети с особенностями не всегда замечают и обращают внимание на «игровое поле», которое сконструировали или обозначили их нормативные сверстники. Часто бывали случаи, когда ребенок с овз случайно разрушал постройку, задев ногой или взяв необходимый ему предмет из конструкции, которую построил другой ребенок. На этом фоне случались конфликты и недопонимания. Например, мальчик П. (со сложной структурой дефекта - синдром Уильямса, 7 лет), проходя по комнате, наступил на железную дорогу, которая являлась частью «игрового поля» нескольких мальчиков. В момент, когда «авария» произошла, ребенок сказал, что тоже хотел бы поиграть в железную дорогу, но мальчики В. и С. (6 лет, с нормативным развитием), которые ее строили не приняли его - он сломал железную дорогу. У ребенка с особенностями есть желание вступить в игру, но нет необходимых навыков для выстраивания отношений.

Итак, у детей с атипичным развитием в старшей и подготовительной группах игровое пространство от реального "движется" к обозначаемому с уменьшением использования. Дети с нормативным развитием чаще используют конструируемое и обозначаемое пространство.

У детей с атипичным развитием количества проявлений по параметру «ролевая инициатива» меньше, чем у детей нормативно развивающихся на высоком уровне значимости ($p < 0,05$). Так же обнаружены различия на уровне тенденции ($p < 0,01$) по следующим параметрам: ролевой ответ, реальный ответ, разговор, планирование, время.

Качественный анализ показывает, что индивидуальные игры детей с атипичным развитием или их коллективные игры в гомогенных группах отличаются от игр в гетерогенных группах. Дети с атипичным развитием демонстрируют более высокий уровень игры (что отличается от данных, полученных в ходе исследования игры детей с атипичным развитием в гомогенных группах). Дети используют предметы-заместители, действуют в конструируемом и обозначаемом пространстве не только с реальными, но и с воображаемыми предметами.

Так же предметом анализа стало поведение конкретных детей, характера их взаимоотношений в игре. Мы проанализировали характер и количество ролевых и реальных инициатив в течении одной игры (нас интересовало, сколько раз и как Петя В. обратился к Оле Т. как к партнеру по игре от своего лица или из принятой им роли, сколько раз в одной игре произошло конфликтных столкновений или оценки действий партнера). Различия по показателям реальная инициатива, реальный ответ, ролевая инициатива, ролевой ответ, разговор, оценка, конфликт, планирование, сравнивались в старшей и подготовительной группах, в группе нормативно развивающихся детей и детей с атипичным развитием.

Значимые различия ($p < 0,05$) выявлены по количеству ролевых инициатив между нормативно развивающимися дошкольниками и дошкольниками с особенностями в развитии: дети с атипичным развитием меньше проявляют ролевую инициативу, чем дети с нормативным развитием.

По нашим наблюдениям, общение между детьми с особенностями и детьми с нормативным развитием происходило «по поводу», вокруг предмета. Дети с нарушениями психического развития больше увлечены предметным окружающим миром, нежели отношениями между людьми. На начальном этапе совместной игры идет обсуждение и общение детей через предмет, но для развития игры нормативному сверстнику требуется оторваться от предмета и перейти в воображаемый мир. Ребенок с особенностями не всегда может сделать тоже самое.

В исследовании К.О.Юревой, выполненном под руководством Л.И. Элькониной, описан опыт формирования сюжетно-ролевой игры у ребенка, имеющего особенности в развитии [17]. Авторами разработана программа по формированию, выстраиванию полноценной двухтактной игры с ребенком, не имеющего опыта пробы собственной инициативы в сюжетно-ролевой игре. Отмечено, что результатом такой работы стала возможность ребенка включаться в игры в группе нормативных сверстников, самостоятельно поддерживать игру.

Обращая внимание на игру детей с различными нарушениями многие авторы говорят о том, что игра у таких детей не развивается в полноценную игру, а задерживается на этапе

предметных действий. Для того, чтобы игра приобретала более развернутую форму, необходимо разрабатывать и использовать методики для обучения и формирования игры. У детей с атипичным развитием в игре не воссоздаются социальные отношения, имеются трудности в овладении ролевым поведением, которое является базовым компонентом игры. Однако результаты проведенного нами эмпирического исследования говорят о другом. В совместной игре мы видим проявления у ребенка с атипичным развитием более высокого уровня игровой деятельности. Ребенок с атипичным развитием, играя со сверстником с нормативным развитием, играет в зоне ближайшего развития. Однако наши наблюдения показывают, что без дополнительной поддержки взрослого такая совместная игра быстро разрушается.

Заключение

Безусловно, вопросы, поднятые в данной статье, шире тех результатов, которые были собраны нами в ходе эмпирического исследования. Практика организации жизни в инклюзивных сообществах свидетельствует о необходимости расширения пространства исследований и пространства психолого-педагогических технологий, откликающихся на изменения в обществе.

Литература

1. *Бажанова Т.В., Эльконинова Л.И.* Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. №2. С. 2–11.
2. *Басилова Т.А.* Предпосылки ролевой игры у слепоглухонемого ребенка // Дефектология. 1983. № 4.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. / Л.С. Выготский. 3-е изд. М. Просвещение, 1991.
4. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии // Вопросы психологии. – 1966. №6.
5. *Гаврилушкина О. П., Егорова А.А.* Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. № 5..
6. *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. №5. С. 25–33.
7. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4 [Электронный ресурс] / Составители: М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. М.: Центр «Школьная книга». 2010. Режим доступа: <http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/spec/%D0%9E%D0%B1%D1%80%20%D0%BF%D1%80%20%D0%B2%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%20%D1%81%D0%B0%D0%B4%D1%83%20%D0%98%D0%9E%E2%84%964.pdf>
8. *Корепанова И.А., Львова А.Д.* Особенности игры в инклюзивной группе детского сада. Практика, исследования, методология. Сборник научных статей. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013.
9. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. №3. С. 19–32.
10. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М: Теревинф. 1997.

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С.110–121.

*Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 110–121.*

11. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях. Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 года N 03-51-5ин/23-03.
12. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 26.06.2015)
13. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. №1.
14. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. №3. С.62–70.
15. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. №2.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
17. *Эльconiнова Л.И.* Опыт формирования развитой сюжетно-ролевой игры: У истоков развития. Сборник научных статей. Под ред. Л.Ф.Обуховой и И.А.Котляр (Корепановой) М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013.

The Joint Play Senior Preschool Children with Atypical and Regulatory Development in the Inclusive Group of Kindergarten

Lvova A.D.,

*Tutor, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
Alexandra.lvova@gmail.com*

Kotliar (Korepanova) I.A.

PhD in Psychology, Department of Psychology, Dubna International University for Nature, Society and Man, Russia, iakorepanova@gmail.com

The aim of this article was to analyze the joint play of children with atypical and regulatory development in the inclusive group of kindergarten. Modified method of play activities analysis by E.O. Smirnova and I.A. Ryabkova was used [14]. Sample consisted of 92 preschoolers (49 children aged 5,5-7,2 were visiting senior group). 21 children with atypical development and 43 children aged 6,1-7,5 years were attending the preparatory group. 22 children have features of development. All children attend inclusive kindergarten in Moscow. A total of 63 games initiated by children were described and analyzed. The duration of play, playing displays initiative, taking on the role of play, peculiarities of play actions were included in the analysis. The differences of play development levels between children with regulatory and atypical development were found. It was found that levels of joint children's playing may differ. During one game its level in one child may vary. Hypothesis that playing together is a condition for establishing a zone of proximal development for children was confirmed.

Keywords: play, theories of play, play structure, role initiative, the level of play, role, inclusion, the zone of proximal development, a child's play with the regulatory development, a child's play with atypical development

References

1. Bazhanova T.V., El'koninova L.I. Forma i material syuzhetno-rolevoi igry doshkol'nikov [The shape and material of the plot-role-playing game preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 2, pp. 2–11. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Basilova T.A. Predposylki rolevoi igry u slepoglukhonemogo rebenka. [Background role-playing game in deaf-blind child]. *Defektologiya [Defectology]*, 1983, no. 4, pp. 64–68.
3. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. Moscow. Prosveshhenie, 1991, 93 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–68.
5. Gavrilushkina O. P., Egorova A.A. Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov pri intellektual'nykh rasstroistvakh [Fun activities in preschool intellectual disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 5, pp. 152–158.
6. Zarechnaya A.A. Osobennosti sovместnoi deyatel'nosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta s normal'nym i zaderzhannym psikhofizicheskim razvitiem [Features joint activities preschool children with normal and delayed mental and physical development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2009, no. 5, pp. 25–33. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Inklyuzivnoe obrazovanie. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii inklyuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu. Vypusk 4 [Elektronnyi resurs] [Inclusive education. Guidelines for the organization of the educational process in an inclusive kindergarten. Vol. 4]. Prochuhaeva M.M., Samsonova E.V. (eds.). Moscow: Centr «Shkol'naja kniga», 2010. Available at: <http://edu-open.ru>. (In Russ., Abstr. in Engl.)
8. Korepanova I.A., L'vova A.D. Osobennosti igry v inklyuzivnoi gruppe detskogo sada. [Features of the game in an inclusive group of kindergarten]. *Praktika, issledovaniya, metodologiya*.

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С.110–121.

Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 110–121.

Sbornik nauchnykh statei [Inclusive education. Practice, research, methodology]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 147–152.

9. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry [Psychological foundations of preschool play]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 3, pp. 19–32. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways to help]. Moscow: Terevinf, 1997, 143 p.

11. Ob integrirovannom vospitanii i obuchenii detei s otkloneniyami v razvitii v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [An integrated education of children with developmental disabilities in preschools]: Pis'mo Minobrazovaniya RF ot 16 janvarja 2002 goda N 03-51-5in/23-03.

12. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Game in the modern pre-school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.RU [Psychological Science and Education PSYEDU.RU]*, 2013, no. 3, Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed 18.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.). (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Game and arbitrariness in modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, no.1, pp. 91–103.

14. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika [Psychological features of modern gaming activities preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 2, pp. 62–70. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features game activity of modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 3, pp. 15–23.

16. El'konin D.B. Psikhologiya igry. [Psychology of games]. Moscow: VLADOS, 1999, 360 p.

17. El'koninova L.I. Opyt formirovaniya razvitoi syuzhetno-rolevoi igry. [Experience formation developed plot-role-playing game]. *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei [At the root of development. Collection of scientific articles]*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 86–95.