

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Серия: Педагогика и психология

47 (5)

Ялта
2015

УДК 37

ББК 74.04

П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 марта 2015 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 5. – 288 с.

Редакционная коллегия:

- | | |
|-------------------------|--|
| А. В. Глузман | – профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины; |
| Н. Я. Игнатенко | – профессор, доктор педагогических наук; |
| В. С. Заслуженюк | – профессор, доктор педагогических наук; |
| Л. И. Редькина | – профессор, доктор педагогических наук; |
| Г. Е. Гребенюк | – профессор, доктор педагогических наук; |
| Н. В. Горбунова | – профессор, доктор педагогических наук; |
| Е. В. Везетиу | – кандидат педагогических наук; |
| С. Д. Максименко | – профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины; |
| Т. С. Яценко | – профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины; |
| В. А. Семиченко | – профессор, доктор психологических наук; |
| А. В. Фурман | – профессор, доктор психологических наук; |
| Е. Ю. Пономарёва | – профессор, кандидат психологических наук. |

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

- | | |
|----------------------|---------------------------------------|
| В. М. Ефимова | – доцент, доктор педагогических наук; |
| Н. В. Якса | – доцент, доктор педагогических наук. |

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.

УДК: 376.1-056.48:616.89-008.484:159.953.2

доцент кафедри спеціальної психології,
коррекційного і інклюзивного освіти,
кандидат психологічних наук Таран Оксана Петрівна
Київський університет імені Бориса Грінченка

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

Анотація. В статті проаналізовано особливості ігрової діяльності аутичної дитини та її причини. На основі теоретичного огляду запропоновано діагностичну модель ігрової діяльності аутичної дитини, що охоплює типи гри (спонтанно-пластична, сенсорно-маніпулятивна, ситуаційно-відображувальна, сюжетно-рольова), аспекти (когнітивний, емоційний, поведінковий) та низку критеріїв.

Ключеві слова: ігрова діяльність, аутизм, символізація, діагностична модель.

Аннотация. В статье проанализированы особенности игровой деятельности аутичного ребенка и ее причины. На основе теоретического обзора, предложено диагностическую модель игровой деятельности аутичного ребенка, которая содержит типы игры (спонтанно-пластическая, сенсорно-манипулятивная, ситуационно-отражающая, сюжетно-ролевая), аспекты (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и ряд критериев.

Ключевые слова: игровая деятельность, аутизм, символизация, диагностическая модель.

Annotation. The article analyzes the features of the gaming activities of an autistic child and its causes. Based on the theoretical review of the proposed diagnostic model of the gaming activities of an autistic child, that covers the types of games (spontaneously-plastic, sensory-manipulative, opportunistic-debrauwere, role-playing), aspects (cognitive, emotional, behavioral) and a set of criteria.

Key words: play activity, autism, symbolic representation, the diagnostic model.

Введение. В работе с аутичными детьми центральным аспектом коррекционно-развивающей работы выступает их социализация. В психологии выделяется три сферы становления личности в процессе социализации: деятельность, общение и самосознание. Аутичные дети имеют большие трудности в развитии коммуникации, социального поведения и игровой деятельности, где в большей степени необходимо использование не прямых значений, владение способностью осознания себя и других. Именно в этих сферах обнаруживаются особенности развития аутичных детей, поскольку из-за сложности реализации в них дети прибегают к стереотипным и ограниченным форм поведения, выученных ими наизусть, то есть в них срабатывают защитные и адаптивные механизмы. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, является сферой социализации ребенка в норме так и при нарушения развития и выполнять диагностическую, развивающую, коррекционную функции. Игра создает условия для развития произвольного осознанного поведения, именно в игре формируются зачатки самосознания. Игра оказывает существенное влияние на развитие умственных действий, подготавливая переход к формированию новых интеллектуальных операций, она является источником развития и создает зону ближайшего развития.

Целью и задачами данной статьи выступают: систематизация особенностей игровой деятельности аутичного ребенка; рассмотрение причин особенностей игровой деятельности при аутизме; разработка диагностической модели игровой деятельности аутичного ребенка.

Изложение основного материала. Проблему игровой деятельности аутичных детей рассматривали А. С. Спиваковская и А. А. Янушко. Так, А. С. Спиваковская выделила следующие аспекты игровой деятельности аутичного ребенка, которые проявляются в игре по заданному сюжету, в спонтанной игровой деятельности, а также в использовании предметов-заместителей [6].

Особенности игры аутичного ребенка по заданному сюжету: неустойчивость сюжета, игра лишена логичности смена сюжетов; отсутствие прямого, непосредственного отождествления ребенка с ролью взрослого; стремление чаще изображать, демонстрировать неодушевленные предметы; неадекватность эмоциональных проявлений игровой ситуации; использования ограниченного количества игрушек, а также использование неигрового материала; нарушения смыслообразующих функции игрового мотива – трудности подчинения ролевому правилу, быстрое пресыщение деятельностью; невыполнение игровых правил – действия ради действий; игнорирование коммуникативной функции игры; неадекватные манипуляции игровым материалом; игра лишена критического «взгляда со стороны», то есть, размыты грани игры и реальности, своего Я и игровой роли, правды и вымысла,

Особенности спонтанной игры аутичного ребенка: эмоциональная увлеченность, одержимость, что достигает экстаза; значительная устойчивость и стабильность – от нее довольно трудно отвлечь, переключить на другую деятельность (зависание); игра не имеет сюжетного характера, а является действием с предметами (обычно определенными); ограниченное использование, или не использование игрушек-предметов (игра со своими руками, пальцами); наблюдается «редукция предметного действия», то есть, в ходе игры – упрощение игры до манипуляции с предметами; сложные предметные действия, манипуляции, осуществляются исключительно для получения примитивного сенсорного эффекта; предметная игра лишена мнимой ситуации, которая воспроизводит деятельность взрослых; игра стимулируется устойчивыми эмоциональными переживаниями, которые не развиваются (средство стимуляции одних и тех же ощущений); игра не является той деятельностью, в которой предметные действия формируются, отрабатываются, наделяются социальным смыслом.

Особенности игры ребенка с аутизмом с использованием предметов-заместителей: сложность привлечения ребенка к игре где замещение было бы органичным и естественным; замещение носит формальный характер – ребенок

принимает в качестве заместителя любой предмет (часто первый предмет, что попался на глаза).

Таким образом, аутичные дети, по мнению А. А. Янушко, на длительное время останавливаются на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками выступают привлекательные сенсорные свойства предметов (цвет, материал из которого они сделаны, звук который возникает при их бросании или движении и др.). К тому же, аутичные дети, действуя с предметами, зачастую отказываются использовать их по функциональному назначению, поскольку социальное значение предметов для них менее важно, чем некоторые сенсорные свойства. Аутичным детям также сложно использовать в игре предметы-заместители, хотя при этом они закрепляют за предметами, которые не имеют фиксированного назначения определенную исключительную функцию и отказываются применять их иначе. Сюжетно-ролевая игра у этой категории детей самостоятельно, без специальной коррекционной работы, практически не возникает [7].

В основе причин особенностей игровой деятельности аутичных детей, на наш взгляд, лежат нарушения взаимодействия с окружающим миром и нарушения функции символизации.

Нарушение взаимодействия с окружающим миром аутичного ребенка обусловлено особенностью формирования уровней построения действий в основе которых лежит созревание физиологических основ организма. Такой подход предложен Е. В. Максимовой, основываясь на теорию построения действий Н. А. Бернштейна [3]. Процесс построения действий обусловлен, по мнению Е. В. Максимовой особенностями восприятия информации, то есть афферентно-эфферентным механизмом, суть которого заключается в том, что афферентный синтез каждого уровня построения действий по-разному перерабатывает полученную информацию и строит эфферентный ответ. Таким образом, первичными нарушениями являются нарушения восприятия и сопровождающие его страхи, тогда как нарушение общения, эмоционального

реагирования и поведения является вторичным, то есть в основе аутистического нарушения являются трудности восприятия аутичным ребенком своего тела и окружающего пространства [3, 25]. Предложенные уровни построения действий являются уровнями взаимодействия организма с окружающей средой.

Для объяснения особенности игровой деятельности аутичного ребенка нами проанализировано и обобщено особенности формирования данных уровней описанных Е. В. Максимовой.

Так, на уровне А (целостного тонического подстраивания) происходит тонически-пассивное вписывание ребёнка в окружающий мир (маму) как его часть. Именно на этом уровне формируется базовое доверие к миру, закладываются основы осознания Я-физического и коммуникации на телесном уровне. Для аутичных детей характерны трудности в тоническом подстраивании, а нарушение доверия к миру в дальнейшем формирует наличие тревоги и потребности защищаться.

На уровне В (взаимоконтактного общения) происходит активное двигательное бессознательное встраивание в окружающий мир. Именно на этом уровне формируется игра с общими сенсорными ощущениями и с ощущениями собственного тела в движении. У детей с аутизмом этот уровень, как правило, является сохраненным. Однако дисфункции выражаются в застревании на сенсорных стимулах, формировании стереотипий и страха неопределенной, новой ситуации. Именно этим обуславливается длительная остановка на сенсорных играх (играх манипуляциях) и играх связанных с совместным движением, толканием (беганье по кругу, валяние).

На уровне С (пространственного поля) происходит выделение себя из внешнего мира, целостное восприятие собственного тела, возникает осознание «Я»; формируется восприятие реальности «здесь и теперь», ее дифференциация, способность выделения фигуры из фона. Взаимодействие с окружающим миром на уровне С проявляется в невербальном поведении. В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, которые могут проявляться в задержке появления местоимения «Я»; нарушении

целостности восприятия своего тела; нарушении координации движений в пространстве; нарушении телесной чувствительности (пониженная); нарушении границ пространства (страх закрытого пространства, или не ощущение никаких границ); нарушениях невербального поведения: отсутствие взгляда глаза в глаза, отсутствие подражания в мимике (амимия) и жестах, отсутствие указательного жеста, трудностях считывания мимики взрослых; задержке речевого развития и нарушении интонирования; трудности формирования целостного синтеза, гештальта (восприятие пространства монорецепторно только через зрение или через слух или через движение).

На уровне D (предметного действия) происходит становление осознания и овладения социальными нормами, правилами взаимодействия. В общении становятся важными схемы, правила, знаки. Эмоции на этом уровне зависят от ситуации и оценивают ее в целом, происходит перенос эмоций на будущую ситуацию. Возможно изображения и считывание эмоциональных схем. Формирование этого уровня обеспечивает образование сюжетно-ролевой игры, с проигрыванием ситуаций и использованием предметов-заместителей. В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, а именно: трудности понимания ситуаций и их отличий; практически не формируется сюжетно-ролевая игра и предвосхищение.

На уровне E (интеллекта) происходит уход от реальной ситуации, то есть афферентный синтез и эфферентная ответ формируются мысленно, вне реальной ситуацией в воображении. Игра на этом уровне является разнообразной (по правилам, развивающие игры со словами и образами). Обучение на этом уровне происходит посредством понимания. В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, что могут проявляться в: оторванности мышления от восприятия и деятельности; не выполнении речью коммуникативной функции (даже при его развитости); трудностях обучения письму, чтению, математике; трудностях осознания себя мыслящей личностью; отсутствие сопереживания; задержке умственного развития.

Таким образом, аутичным детям довольно сложно принять на себя роль другого (как в игре, так и в жизни), поскольку они имеют сложности выделения себя из окружающего мира и осознание себя, а также имеют нарушения функции символизации.

Нарушение функции символизации у аутичных детей проявляется в трудностях формирования символической игры, использовании предметов-заместителей, а также в трудностях понимания не прямых, переносных значений слов, поступков, подтекста и другого человека, что усложняет формирование сюжетно-ролевой игровой деятельности.

Так, Ф. Аппе предполагает, что у аутистов теряется способность представлять себе внутренние переживания, что приводит к снижению у них определенных способностей к социальному взаимодействию, коммуникации и воображения. Модель психического – это способность приписывать независимые представления другим людям для объяснения поведения своего и других, то есть способность воспринимать как собственные переживания, так и переживания другого человека с целью объяснения и прогнозирования поведения. Модель психического основывается на символизации, что является исключительно сложным поведением и предполагает сформированность двух типов репрезентаций, которые обеспечивают способность к дифференциации ребенком воображаемой и реальной действительности, а именно: 1) первичная репрезентация которая отображает то, что действительно существует в окружающем мире; 2) метарепрезентация, то есть символизация, которая используется для овладения воображаемой реальностью.

Метарепрезентация состоит из четырех элементов: 1) действующая личность (агент), 2) информационная связь, 3) реальный объект, 4) «экспрессия» (отделено от реальности символическое представление). Например, при игре имитации согласно схемы: 1) мама, 2) представляет, 3) банан, 4) «это телефон». Способность к метарепрезентации необходима для формирования символической игры [1, С 60-61].

Символическая игра, по мнению Т. И. Пуховой, – это особый вид деятельности ребенка, который, в отличие от манипулятивных и двигательных игр, требует специфического развития интеллектуальной сферы, а именно наличие мнимой ситуации, которая создаётся и существует исключительно в воображении. Использование в игре символических действий дает возможность ребенку уточнять и повторять событие, для уяснения его функционирования, сохраняя перцептивную целостность процесса восприятия в своем воображении. Символическая игра лучше всего иллюстрирует целостность (системность, интегрированность) всех психических процессов у человека [5, с. 35].

Таким образом, трудности символизации у аутичных детей обусловлены: специфическим типом мышления, который характеризуется конкретным восприятием фиксированных образов; нарушением развития воображения, что влияет на понимание значений, которые находятся глубже, чем физически воспринимаемая реальность; недостаточной целостностью и интегрированностью психической деятельности.

Исходя из анализа особенностей игровой деятельности аутичного ребенка и их причина, нами предложена диагностическая модель игровой деятельности. Для оценивания игровой деятельности аутичного ребенка нами выделено ведущие типы игры: спонтанно-пластическая игра (спонтанное подстраивание к окружающей среде); сенсорно-манипулятивная игра (реагирования на внешние сенсорные стимулы); ситуационно-отражающая игра (подражание действиям людей, животных, объектов и тому подобное); сюжетно-ролевая игра (принятие роли и правил). Эти выделенные типы игровой деятельности проявляются в трёх базисных аспектах психического: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Эти аспекты раскрываются в критериях игровой деятельности, которые нами подобраны в ходе анализа схемы обследования игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предложенной Л. Б. Баяревою и А. Зарин [2, С. 166–187] и методики исследования особенностей игровой деятельности детей 2-6 лет предложенной

А. А. Реаном [4, С. 41–49]. Диагностическую модель игровой деятельности можно изобразить в виде схемы (Рис.1).

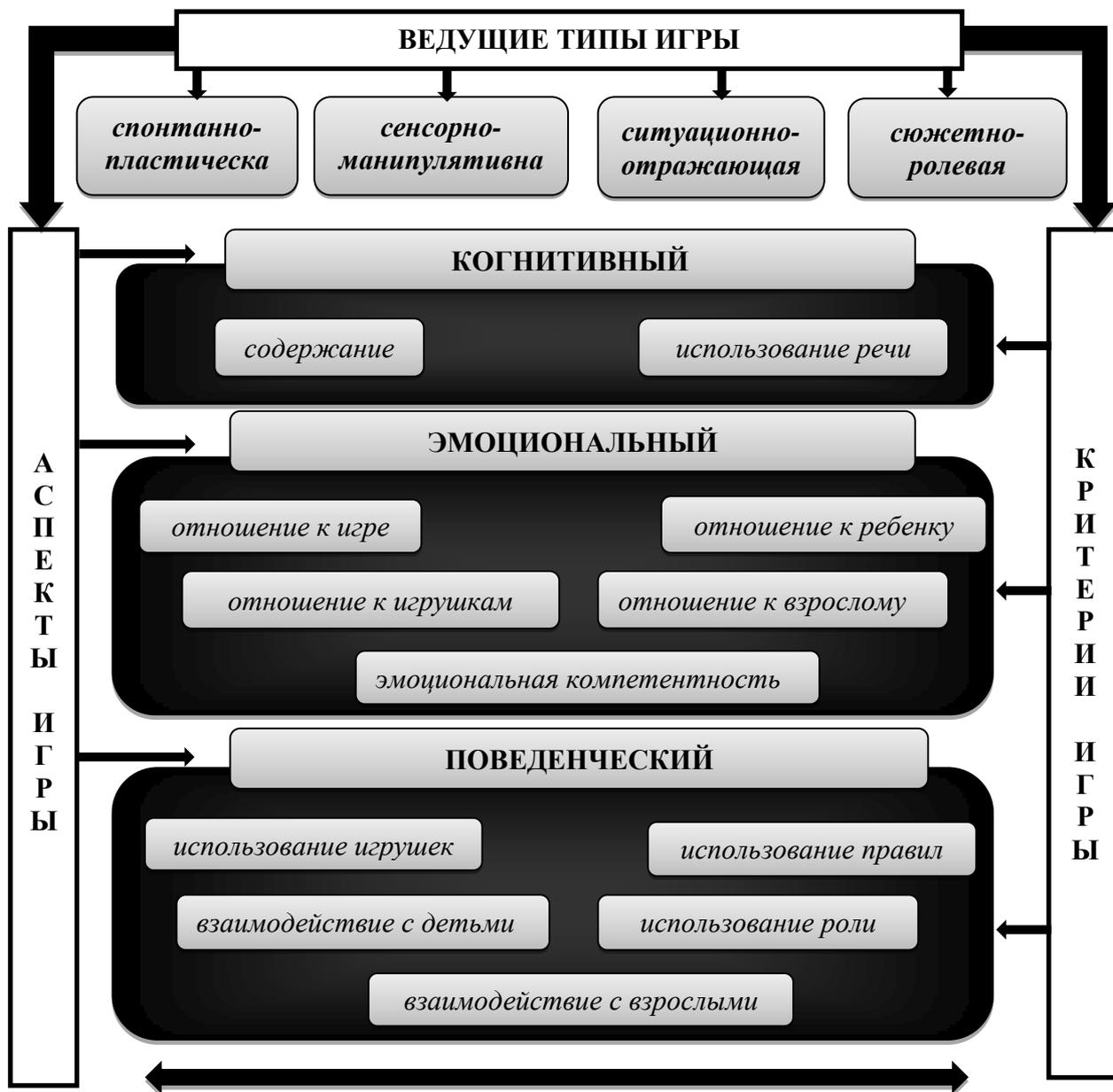


Рис.1. Диагностическая модель игровой деятельности аутичного ребенка

Таким образом, исходя из модели, каждый тип игры может оцениваться за представленными аспектами и критериями. Так, когнитивный аспект раскрывается через само содержание игры и характер использования речи аутичным ребенком в игровом процессе. Здесь нужно обращать внимание на адекватность, инициативность, интенсивность, устойчивость и разнообразность проявлений данных критериев. Эмоциональный аспект характеризуется эмоциональным отношением аутичного ребенка к игре и игрушкам,

эмоциональным реагирование его на вмешательство в игру других детей и взрослых, а также его эмоциональной компетентностью, что может проявляться в степени позитивности эмоциональных реакций, их разнообразии, устойчивости и адекватности ситуации. В свою очередь, поведенческий аспект реализуется в характере использования игрушек, соблюдение правил, а также в принятии на себя и предоставлении другим игровых ролей. Относительно этого аспекта важно сосредотачивать внимание на характере использования игрушек (сенсорные стимулы, реальные игровые предметы, предметы-заместители), степени осознанности игровых проявлений и связанности их с реальностью, устойчивости использования правил и ролевых действий, а также степень развития игры и её интенсивность. Предложенная модель может быть использована в стандартизированном наблюдении за спонтанной и организованной взрослым игровой деятельностью аутичного ребенка, для разработки комплексного психолого-педагогического сопровождения аутичных детей.

Выводы. В ходе теоретического анализа нами выявлено, что игровая деятельность аутичного ребенка характеризуется: недостаточным интересом, длительной остановкой на сенсорной и предметной игре, спецификой использования игрушек (сложностью использования предметов-заместителей), практической невозможностью самостоятельного формирования сюжетно-ролевой игры. Особенности игровой деятельности обусловлены спецификой нарушения развития при аутизме, а именно трудностями взаимодействия с окружающей средой и нарушения формирования функции символизации.

Стоит отметить, что у аутичных детей не отсутствует стремление к взаимодействию с другими людьми, то есть естественное стремление к взаимодействию есть, однако имеются сложности в их реализации. Игра есть наиболее эффективный путь для развития социального взаимодействия и коммуникации аутичных детей. Предложенная диагностическая модель игровой деятельности аутичного ребенка может выступать основой для

разработки индивидуального прохода к её развитию относительно каждого конкретного аутичного ребенка.

Литература:

1. *Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева]. – Москва : Теревинф, 2006. – 216 с.*
2. *Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин – СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.*
3. *Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна / Е. В. Максимова – М. : Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с.*
4. *Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А.Реана – СПб: «прим-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 224 с.*
5. *Пухова Т. И. Символическая игра и общее развитие от двух до трех лет / Т. И. Пухова – М. : Высшая школа психологи, 2005. – 141 с.*
6. *Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Часть 2: психотерапия детского аутизма / А. С. Спиваковская – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.*
7. *Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установка контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Янушко Е. А. – М. : Теревинф. 2004. – 140*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Алексеева С. В.** СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ 3
- Атрощенко Т. О.** ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНЬСЬКОГО НА СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ 9
- Балаєва К. С.** ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 16
- Боршов С. М.** ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА
Гусаченко Л. М. ХАРАКТЕРИСТИКА І ЕФЕКТИВНІСТЬ
Вяла В. В. ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗІ
ШКОЛЯРАМИ 22
- Валеева Э. Р.** ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
Некрасова О. А. ВИТАГЕННОГО ОПЫТА РЕБЕНКА В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 28
- Венгловська О. А.** ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГІВ-
ПРАКТИКІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В М. КИЄВІ
(1973-1991) 34
- Вікторенко І. Л.** ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОГО
ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ 41
- Дудина М. М.** СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ
Глотова Е. Е. ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К
ЭФФЕКТИВНОМУ ТРУДОУСТРОЙСТВУ 48
- Дибкова Л. М.** СУБ'ЄКТНІСТЬ СТУДЕНТІВ У
КОНТЕКСТІ ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ 55

Жуковський С. С.	МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОЛІМПІАД З ІНФОРМАТИКИ	62
Зарединова Э. Р.	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ»	69
Зінченко В. М.	РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	77
Ислямова Э. А.	СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНО- ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ	84
Іванюк Г. І.	ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (1924-1929 РР.)	91
Качур Е. А.	К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА	98
Лісничук Н. В.	СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	102
Лопатина А. Б. Сырчиков А. С. Паначев В. Д.	ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИКЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА В СПОРТЕ	108
Мелкумова Т. В.	МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КАЗОК І ЛЕГЕНД ІЗ ВИХОВНОЮ МЕТОЮ	115
Мороз Т. О.	ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	121

Олійник М. І.	ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (ПОЛЬЩІ І РУМУНІЇ)	127
Олійяр М. П.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	139
Осова О. О.	ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	148
Пенно М. А.	ОТНОШЕНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННО- ВОЗДУШНОЙ АКАДЕМИИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	153
Погоріла Н. І.	СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОТЕХНІКІВ	159
Сейдаметова З. Н.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	167
Сейтмететова Э. А.	НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНОГО КРЫМСКОТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА	171
Сенченко В. В.	ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	176
Серих Л. В.	ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОВЕКТОРНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ	184

Січкара А. Д.	ЦІННІСНИЙ КОНЦЕПТ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ ТА К. МАЄВСЬКОЇ	193
Солодка А. К.	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	199
Тимчук Л. І.	КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	211
Токарчук Е. Ю.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКАЯ КУЛЬТУРА» БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА	224
Усеинова Л. Ю.	ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ	230
Шарипова Э. Р.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫХ ДИСЦИПЛИН	238
Шварп Н. В. Кайдалова Л. Г.	ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ	244
Шуленкова М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ ГРАЖДАН В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ	251
Шульга А. В.	ПОНЯТТЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ	261

ПСИХОЛОГИЯ

Литвинов Г. А.
Зарединова Э. Р.
Меджитова З. С.
Фазылова Э. Э.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ**

267

Таран О. П.

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА**

275

Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок семь. Часть 5.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 06.04.2015. Подписано к печати 25.03.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13