



УДК 376-056.34:616.896:37.091.2

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ СЕРЕДОВИЩА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Ірина СУХІНА, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, irinasukhina@yandex.ru

Розкривається значення розвивального освітнього середовища для розвитку і навчання дітей з аутизмом, висвітлюється середовищний підхід, наводиться структурно-змістова характеристика ресурсів середовища (предметних, просторових, організаційно-сміслових, соціально-психологічних). Також розкриваються принципи керування діяльністю з організації розвивального середовища в освітньому просторі та наводяться специфічні середовищні ресурси для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом.

Ключові слова: середовищні ресурси, середовищний підхід, освітнє середовище, діти з аутизмом.

Ірина СУХІНА, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Раскрывается значение развивающей образовательной среды для развития и обучения детей с аутизмом, освещается средовой подход и структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических). Также раскрываются принципы управления деятельностью по организации развивающей среды в образовательном пространстве и приводятся специфические средовые ресурсы, обеспечивающие развитие и обучение детей с аутизмом.

Ключевые слова: средовые ресурсы, средовой подход, развивающая образовательная среда, дети с аутизмом.

Iryna SUKHINA, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ENVIRONMENTAL RESOURCES USAGE IN THE CONTEXT OF ENSURING DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM

In the article, the significance of educational environment for development and education of children with autism is revealed. The genesis of environmental approach is overviewed. The content of environmental approach is presented. Environment is divided into three types: stressful, comforting and developmental. The term of educational environment is defined.

Environmental resources (items, space, organization and meaning, socio-psychological) are characterized from the perspective of structure and content. Management principles for creating developmental environment in educational context are distinguished. Specific resources for development and education of children with autism are emphasized.

It is predicted that effective usage of environmental resources, as a component of complex psycho-pedagogical help for children with autism, will optimize means of interaction between autistic child and environment, and reinforce formation of social experience.

© Сухіна І., 2015



The following perspectives of further studies dedicated to tasks of psycho-pedagogical help for children with autism are outlined: scientific and methodological provision of development and education of children with ASD, technologies of early intervention, interdisciplinary interaction, guidance of families.

Keywords: environmental resources, environmental approach, educational environment, children with autism.

Використання ресурсів середовища (середовищно-орієнтований, середовищний підхід) передбачає організацію такого розвивального освітнього середовища, яке дасть змогу ефективно вирішувати завдання психічного розвитку і навчання дитини. Таке середовище має важливе значення для набуття дитиною з аутизмом засобів взаємодії з навколишньою дійсністю.

Системний підхід до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають розлади аутичного спектра (РАС) передбачає наступні напрями: 1 – підвищення адаптивних можливостей дитини (опора на ресурси дитини); 2 – зменшення дестабілізаційних чинників (опора на ресурси середовища) [5].

У цьому зв'язку передбачається, що адекватне використання ресурсів середовища забезпечить сприятливий соціально-психологічний клімат та формуватиме соціальний досвід аутичної дитини.

Витоки поняття середовищного підходу сягають філософсько-психологічних глибин. Доречним є трактування про взаємозв'язок суб'єкта та середовища з боку холістичного інтеракціонізму. В якості основних принципів даного напрямку формулюються положення про: гетерохронність і тимчасовість організації розвитку, який здійснюється у формі перебудови психологічних структур і процесів; нелінійний вплив суб'єкта і середовища; їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Зовнішнє середовище характеризується, передусім, способом організації. Розрізняють об'єктивну організацію різних контекстів середовища і характер їхнього сприйняття суб'єктом. Будь-яка психологічна характеристика визначається впливом, який вона чинить на життєдіяльність людини [1].

Сучасне обґрунтування поняття середовищного підходу розроблено у Центрі лікувальної педагогіки (м. Москва, Росія). За такого підходу середовище поділяють на 3 типи: *стресогенне, комфортне та розвивальне*.

Стресогенне середовище зумовлює стійку дезадаптацію, оскільки у дитини немає потенціалу для адаптації у такому середовищі. Тому воно не має ніякого корекційного значення.

Комфортне середовище дає змогу дитині адаптуватися на базі наявних механізмів регуляції поведінки. Середовища комфортного типу створюють для забезпечення: адаптації дитини у новій ситуації; формування у неї засобів взаємодії зі світом; опрацювання певних операцій і навичок.

Розвивальне середовище зумовлює тимчасову дезадаптацію, сприяє інтеграції слабких ланок у систему регуляції поведінки. Саме таке середовище спрямоване на емоційно-особистісний розвиток дитини [8].

Корекційно-розвивальний процес завжди здійснюється в певному соціальному і просторово-предметному оточенні. Таке оточення є освітнім середовищем, яке виступає, і як джерело різноманітного культурного досвіду, і як сукупність умов його успішного привласнення. Однією з тенденцій розвитку сучасної системи освіти дітей з аутизмом є розроблення питань організації розвивального освітнього середовища. Важливість вказаного питання обумовлена широким поширенням у психолого-педагогічній практиці ідей середовищно-орієнтованого або середовищного підходу. Висвітливо *основні положення* даного підходу:

1. Середовище – джерело різноманітного культурного досвіду. Особлива організація середовища може стимулювати його вплив на розвиток особистості. Вона досягається



за рахунок привнесення в середовище, а також акцентування в ньому різноманітних елементів культури (предмети мистецтва, побуту, нестандартні дизайнерські рішення, певні правила, манери поведінки тощо), які спеціальним способом вирізняються, наближаються до дитини, включаються в доступну їй діяльність.

2. Суб'єкт, керуючий освітнім процесом (педагог, психолог), здатний виконувати систему дій з перетворення середовища у засіб діагностики, проектування та продукування задуманого освітнього результату. Він не тільки активно взаємодіє з дитиною, а й забезпечує формування розвивального середовища, що сприяє її розвитку і навчанню [2; 3; 4; 6; 7].

Отже, *середовищний підхід* являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) корекційно-розвивальним процесом, спрямованим на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі й з аутизмом, в освітньому просторі. Це процес передбачає активність: корекційного педагога, психолога, батьків, дитини, а також наявність особливим чином організованого середовища.

Реалізація середовищного підходу потребує чіткого усвідомлення такої категорії, як *освітнє середовище*. Аналіз представлених у психолого-педагогічній літературі визначень освітнього середовища свідчить, що найчастіше воно розглядається як сукупність впливів і умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу. Середовищні впливи та умови утворюють підґрунтя освітнього середовища [4; 9].

У навколишньому середовищі зосереджено елементи культури, які істотно впливають на розвиток дитини з аутизмом, проте вони можуть бути неідеальними. Разом з тим, ситуація змінюється, якщо дані елементи культури піддаються спеціальному відбору відповідно до визначеної корекційно-розвивальної мети і стають об'єктом спрямованої внутрішньо-середовищної взаємодії. У такому випадку ступінь їхньої дієвості значно зростає, і вони перетворюються в розвивальний середовищний ресурс. Чим більше число елементів культури перетворено в освітньо-розвивальні ресурси (кольори, форма, матеріали, з яких зроблені предмети, самі предмети, правила взаємодії з ними, мотиви поведінки тощо), тим багатшим у плані впливів буде розвивальне середовище.

Для того щоб елементи культури ефективно впливали на розвиток дитини з аутизмом, необхідно забезпечити певні умови. Ці умови дають можливість оптимізувати процес взаємовпливів у системі «дитина – середовище» (наближення об'єкта до дитини, наявність доступного дитині правила користування об'єктом, забезпечення зручної пози, маршруту пересування тощо). Кожна така умова є водночас середовищним ресурсом.

Отже, освітнє середовище є сукупністю локальних середовищ, які забезпечують дитині з аутизмом розвиток і навчання, її основними елементами є середовищні ресурси, представлені у вигляді середовищних впливів або середовищних умов.

З метою диференціації середовищних ресурсів (впливів і умов) їх певним чином класифікують. Виокремлення груп відбувається відповідно до основних ресурсів освітнього середовища: *предметних, просторових, організаційно-сміслових, соціально-психологічних* [4].

До *предметних* відносять: 1) приміщення (об'єм, освітленість, кольорове рішення, наповненість, оформлення); 2) меблі (розмір, функціональність, комфорт); 3) навчальне обладнання; 4) навчально-дидактичні матеріали (підручники, зошити, ілюстрації, таблиці, схеми тощо); 5) предмети побуту та ін.

Просторові охоплюють: 1) робоче поле; 2) робоче місце; 3) замкнений простір (кімната, клас, квартира, установа освіти тощо); 4) відкритий простір (двір, дитячий майданчик тощо); 5) маршрути пересування в просторі.

До *організаційно-сміслових* належать: 1) режими (режим роботи на занятті, протягом дня, протягом тижня, протягом року); 2) дозування (зорового, тактильного, слухового, інтелектуального, фізичного навантаження); 3) правила, що регулюють взаємостосунки дитини з довкіллям (з предметами, простором, тимчасові стосунки, стосунки з собою та іншими людьми) тощо.



Соціально-психологічні ресурси: 1) значущі інші (рідні, близькі, друзі, педагоги, психологи та ін.); 2) соціальні ролі (їх відповідність статевим особливостям); 3) соціальні стосунки (установки, мотиви, стиль, характер взаємодій); 4) соціальні потреби; 5) соціальний статус; 6) соціальні звички; 7) почуття; 8) прихильності тощо [4].

Можливості середовища визначаються повнотою і різноманітністю засобів (потенціалом, ресурсом), які воно надає: предметний, дослідницький, організаційний, науково-методичний тощо. Різноманітність, мінливість середовищ – їхня необхідна якість. Вплив середовищ може бути стихійним або векторно-спрямованим.

Середовище виявляється результатом спрямованої конструювальної діяльності всіх суб'єктів корекційно-розвивального процесу. Так, середовище і людина утворюють єдність, у якій суб'єкт виступає смисловим, організаційним центром.

Доцільне використання середовищних ресурсів в освітньому просторі (конструювання середовища) забезпечується спеціальною системою принципів. У психолого-педагогічних дослідженнях як провідні розглядають принципи, що реалізують корекційно-розвивальну, особистісно-орієнтовану модель навчання: повага до потреб дитини, повага до думки дитини, функціональності, випереджального характеру змісту навчання, динамічності.

Принцип поваги потреб дитини. Будь-яка дитина поряд з потребами у захищеності, емоційному комфорті, русі, спілкуванні, пізнанні, експериментуванні відчуває різноманітні соціальні потреби, зумовлені характерними для кожного віку сензитивними періодами. Тому організація освітнього середовища, підбір обладнання, матеріалів, видів і форм дитячої взаємодії визначаються особливостями її вікового розвитку, а також належністю до певної гендерної й етнічної групи.

Принцип поваги до думки дитини. Освітнє середовище вибудовують для дітей дорослі. Вони намагаються, щоб оточуюча їх обстановка була змістовною, функціональною, комфортною. Проте не можна забувати, що уявлення дорослого про зручність, затишок та комфорт далеко не завжди збігаються з уявленнями дітей. Доцільно при організації різноманітних локальних освітніх середовищ враховувати результати спостережень за діяльністю дітей і думку самих дітей про те, до чого вони виявляють здібності, які видам активності віддають перевагу, які місця в приміщенні здаються їм найбільш привабливими тощо. Крім того, джерелом цікавої та корисної інформації про дитячі інтереси та вподобання можуть стати батьки. Врахування думки дітей дасть змогу забезпечити ефект, коли оточуюча дитину обстановка стає для неї ріднішою, затишнішою і комфортнішою, насамперед тому, що вона сама брала участь у її створенні.

Принцип функціональності середовища. Освітнє середовище наповнюється ресурсами, яких діти потребують, які є для них привабливими, мають розвивальний потенціал, а також здатні стимулювати самостійність і творчість. Матеріали та обладнання мають бути багатофункціональними, варіативними і в разі необхідності легко перебудовуватися з одних середовищних комплексів у інші. При цьому діти самі, використовуючи свої знання та вміння, мають можливість створювати для себе те оточення, яке їм потрібно в тій чи іншій ситуації.

Принцип випереджального характеру навчання. При підборі середовищних ресурсів близько 15 % з них повинні бути орієнтовані на дітей старшого віку (приблизно на рік). Це забезпечує згладжування неоднорідності дитячої групи (більш здібні діти можуть знайти собі цікаве заняття), стимулює активну взаємодію з новими складнішими матеріалами, дає можливість перенести вже засвоєну інформацію та способи діяльності в незнайомі, нетипові умови.

Принцип динамічності. Дитина постійно змінюється, розвивається, природно, що її оточення не може бути сталим і теж потребує змін. Обстановка – це оболонка, «одяг» з якої дитина швидко виростає, тому вона повинна, залишаючись по суті звичною і затишною, «рости», змінюватися разом з нею. Освітнє середовище не може бути побудоване



остаточно, інакше завтра воно вже перестане стимулювати розвиток, а післязавтра почне гальмувати його. З цього випливає, що необхідно з достатньою частотою змінювати кількісні та якісні характеристики розвивального освітнього середовища (розміри, геометрію, обсяг просторових осередків, їх функцію, наповнюваність тощо) [4].

Зазвичай вважають, що початковий період побудови середовища становить приблизно два місяці, а далі починається процес її насичення і реорганізації. Приблизно один раз на два місяці рекомендується замінювати окремі середовищні ресурси, переміщувати їх на нові просторові позиції, вводити нові смислові, стильові та інші елементи.

Процес створення функціонального освітнього середовища має певну етапність, при цьому реалізація кожного етапу передбачає співвіднесення трьох основних груп даних: освітніх завдань, вікових особливостей, вимог до моделювання освітніх середовищ. Завдання фахівців, що працюють з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, полягає у забезпеченні безбар'єрного, адаптивного, розвивального, особистісно-орієнтованого освітнього середовища. Таких характеристик середовище набуває завдяки утворюючим його середовищним ресурсам.

Стосовно дітей з аутизмом кожна група середовищних ресурсів (предметних, просторових, організаційно-смислових, соціально-психологічних) певним чином модифікується. Ця модифікація обумовлена особливостями психофізичного розвитку і спрямована на створення умов, які полегшують процеси сприйняття навколишнього, осмислення отриманої інформації, пересування і просторового орієнтування, планування та реалізації різних видів взаємодії.

У цьому зв'язку виокремлюють середовищні ресурси, яким властивий найбільший підтримуючий, стимулюючий і коригувальний потенціал.

Зокрема, *предметні ресурси*:

- об'єм, освітленість, кольорове рішення приміщень, відповідність їх санітарно-гігієнічним вимогам;
- розмір і функціональність меблів;
- об'єкти з вираженими і / або посиленними суттєвими і розпізнавальними ознаками (розмір, яскравість кольору, товщина контурів тощо);
- колекції сенсорних еталонів;
- предметні колекції відповідно до програми навчання;
- навчальні матеріали та обладнання, оснащене спеціальними пристосуваннями (закладки, мітки тощо);
- інформація, представлена дитині у доступній формі;
- спеціальні комп'ютерні програми;

Просторові ресурси:

- освітленість, колірне рішення;
- подіуми, обмежувальні лінії, турнікети;
- сигнальні опори, що допомагають орієнтуватися на робочому полі, робочому місці, у закритому і відкритому просторі;
- структурування простору (виділення різноманітних функціональних зон);
- організація безпечних маршрутів;

Організаційно-смислові ресурси:

- побудова життєдіяльності дітей відповідно з денним ритмом (кожна частина доби зі своїми атрибутами), тижневим ритмом (чітке структурування таких сфер життєдіяльності, як побут, корекційно-розвивальні заняття, вільний час), річним ритмом (цикл щорічно повторюваних подій);
- дозування навантаження (інтелектуального, фізичного, зорового, тактильного, слухового та ін.);
- плани, алгоритми, пам'ятки;
- правила, регулюючі взаємодію і стосунки з оточуючими



Соціально-психологічні ресурси:

- співробітництво;
- висока емоційна насиченість усіх видів взаємодії;
- ситуації успіху;
- шефство;
- активна оціночна діяльність усіх учасників освітнього процесу;
- сприятливий зовнішній вигляд дитини;
- сприятливий соціальний статус дитини;
- здатність бачити сильні сторони дитини;
- наявність бажання та вміння взаємодіяти з дитиною;
- адекватні установки та мотиви щодо взаємодії з дитиною-аутистом.

Перераховані освітні ресурси активно використовуються в умовах створення корекційно-розвивального середовища.

Організація освітнього середовища для дітей з аутизмом має орієнтуватись на гнучке *зонування*. Зони – це можливість самостійного отримання різноманітної інформації з навколишнього простору, що забезпечено представленими в них матеріалами, а також зумовленими ними видами діяльності та стосунків.

Можуть виділятися наступні зони: сенсорного розвитку; розумового розвитку; мовного розвитку; творчості; рухової активності (гірки, драбинки, турніки, канати, мати, м'які стінки); відпочинку (простір, де дитина сама або з допомогою дорослого може організувати собі місце, що нагадує їй яке-небудь привабливе місце, організувати там гру, прожити різноманітні почуття); усамітнення (спеціально виготовлені «психологічні нірки», самостійно побудовані дітьми «будиночки», «домашні куточки» у спальні, оформлені фотографіями близьких людей, малюнками, улюбленими іграшками).

Розвивальне середовище для дітей з аутизмом може характеризуватися наявністю у своєму складі як звичних, традиційних, так і неординарних середовищних ресурсів. Дані ресурси забезпечують, передусім, рішення різноманітних корекційно-розвивальних завдань.

Наприклад, «Будівельні блоки» (обклеєні картонні коробки) дають змогу змінити межі і конфігурацію простору, за бажанням дітей можуть перетворитися на «корабель», «фортецю» або «замок». Графічні зображення на підлозі, стінах, підвіконнях (хвилеподібні і зигзагоподібні лінії, класики, сліди звірів і птахів, клавіші піаніно тощо). Вони стимулюють рухову і ігрову активність, показують нові можливості рухів і дій.

Предмети невизначеної форми, закріплені на підлозі по типу ляльки Гамбі (фігурка, що гнеться з непромальованим обличчям), агресивні ляльки (вовк, баба Яга), пластикові пляшки з піском – ресурси, які забезпечують тренування м'язів рук і ніг, допомагають зняти надмірне м'язове і емоційну напругу, виразити гнів, агресію. Пісок і вода як складові неструктурованого середовища для ігор, які за задумом і бажанням дитини можуть перетворитися на що завгодно.

«Виховна спідниця» – предмет одягу педагога (психолога), який він одягає на певний час. Вона зшита з різних клаптиків, у якості деталей на ній пришиті різноманітні замочки, пряжки, шнурівки, липучки, кишеньки з гудзиками. Взаємодія дітей з такою спідницею сприяє розвитку дрібної моторики, вдосконаленню знань сенсорних еталонів, стимулює пізнавальний інтерес, забезпечує почуття захищеності і емоційного комфорту [4].

Для моделювання розвивального освітнього середовища у роботі з дітьми з РАС, застосовують методи ТЕАССН терапії, яка забезпечує візуальну підтримку, поступовість і передбачуваність. Наприклад, щоб візуально підтримати дію «помити руки» перед ручкомийником на стіні розташовують картки з малюнками, що демонструють певну послідовність дій (відкрити кран, взяти мило і намити руки, помити їх під водою, закрити кран, витерти рушником мокрі руки).



Ефективність ТЕАССН терапії досягається за рахунок структурування *простору, часу та діяльності*. Структурування простору стосується підготовки приміщення та організації допоміжних засобів в освітньому просторі. Так, ігрові і робочі зони мають бути чітко відокремленими одна від одної (для гри і роботи бажано використовувати різні столи або різні скатертини). Структурування простору передбачає і визначення місця для кожної речі. Дитина з аутизмом почуватиметься впевненіше, якщо речі будуть знаходитися в коробках з позначками (малюнками, піктограмами) [9, 12 – 18].

Структурування часу пов'язано з послідовністю подій і алгоритмом дій для певного проміжку часу. Розклад дня для дитини з аутизмом може бути написаний у формі інструкцій або спиратися на візуальну підтримку у вигляді малюнків чи фотографій, деяким дітям може знадобитися реальне розміщення предметів у певній послідовності. Для визначення послідовності дій на занятті використовують кольорові картки чи цифри, які відтворюють алгоритм дій.

Для *структурування діяльності* підготовлені матеріали і завдання на занятті використовують завжди у тій самій послідовності, оскільки дітям з аутизмом притаманний яскраво виражений консерватизм. Так, зліва розміщують невиконані завдання, справа – виконані. Кількість завдань підбирають таким чином, щоб їх можна було виконати за певний проміжок часу. У такому випадку за кількістю невиконаних завдань можна побачити скільки ще залишилося роботи. Коли всі завдання виконано, наступний символ вказує на те, що буде далі [8].

Специфіка побудови розвивального освітнього середовища для дітей із РАС виявляється при організації середовищних ресурсів у різноманітні комплекси. Для цього застосовуються такі *принципи*, як:

1. Безпека. Передбачає певну предметну і просторову організацію середовища, що дає змогу мінімізувати у дитини з аутизмом відчуття невпевненості і страху.

2. Насиченість культурно значущими об'єктами. Середовище постійно забезпечує дитині контакт з різноманітними носіями інформації (дає певні відомості про навколишній світ), що значно стимулює його пізнавальну активність, мимовільну і довільну увагу, діяльність.

3. Доступність для полісенсорного сприймання. Передбачає, що корекційно-розвивальне середовище стимулює і забезпечує можливість широко залучати інформацію від різних органів чуття, як при сприйнятті окремих об'єктів, так і існуючих між ними стосунків.

4. Смыслова впорядкованість. Усі види стосунків у середовищі організуються відповідно до визначеної системи правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності дитини з аутизмом.

5. Занурення в систему соціальних стосунків. Організація середовища має забезпечити дитині дієву згуртованість, стимулює її активну взаємодію та співпрацю з оточуючими.

6. Розвивальний характер. Передбачає наявність системи продуманих перешкод, які дитина в змозі долати самостійно або за допомогою оточуючих.

7. Орієнтація на використання реальних і потенційних пізнавальних можливостей. Організація освітнього середовища ставить дитину перед необхідністю працювати в зоні актуального і найближчого розвитку.

Перераховані специфічні принципи забезпечують умови, як якісного сприймання різноманітних елементів культури, так і продуктивної взаємодії з ними. Виступаючи в ролі провідних орієнтирів при проектуванні та моделюванні освітнього середовища, вони стимулюють рішення різноманітних цілей і завдань розвитку і навчання дітей з аутизмом.

Отже, специфіка організації освітнього середовища для дітей із РАС передбачає орієнтацію на забезпечення кожній дитині комфортного простору, де вона буде прийнята такою, якою вона є, і зможе максимально розкрити і реалізувати свої потенційні мож-



ливості. Яскравість, незвичайність, комфортність середовища досягається через підбір середовищних ресурсів, найбільш активних у плані підтримки, стимуляції і корекції, що сприяють забезпеченню розвитку і навчання дітей з аутизмом в освітньому просторі.

Ефективне використання ресурсів середовища як складової системи комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом дасть можливість оптимізувати засоби взаємодії дитини аутистом з навколишньою дійсністю, сприятиме формуванню її соціального досвіду.

Вбачається, що перспективи подальших досліджень, спрямованих на вирішення завдань психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, мають торкатися проблем: науково-методичного забезпечення розвитку і навчання дітей із РАС, технологій раннього втручання, міждисциплінарної взаємодії фахівців, родинного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коул М. Культурно-историческая психология : наука будущего / М. Коул. – М. : «Когито-Центр», Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 432 с.
2. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.
3. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27 – 36.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / [С. Е. Гайдукевич и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
5. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посіб. / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макачук, В. І. Шинкаренко. – Київ, 2014. – С. 278 – 304.
6. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. / В. В. Рубцов – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? / В. И. Слободчиков // Развитие и образование особенных детей : проблемы, поиски. Вып. 2. – М. : Институт педагогических инноваций РАО. – 1999. – С. 16 – 22.
8. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 388 с.
9. Скрипник Т. Технологія роботи над індивідуальною програмою розвитку для дитини з аутизмом // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 1(69). – 2014. – С. 12 – 18.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Koul M. (1997). Kul'turno-istoricheskaja psihologija: nauka budushhego. Moskva: «Kogito-Centr», Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN». (In Russian).
2. Manujlov Ju. S. (2000). Sredovoj podhod v vospitanii. Pedagogika., issue 7, pp. 36 – 41. (In Russian).
3. Nartova-Bochaver S. K. (2003). Ponjatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti»: obosnovanie i prikladnoe znachenie. Psihologicheskij zhurnal. Vol. 24, issue 6, pp. 27 – 36. (In Russian).
4. Gajdukevich, S. E. Checheta V. V. (Eds.). (2006). Organizacija obrazovatel'noj sredy dlja detej s osobennostjami psihofizicheskogo razvitiya v uslovijah integrirovannogo obuchenija : ucheb.-metod. posobie. Minsk : BGPU. (In Russian).
5. Zasenka, V. V., Kolupaeva A. A., Makarchuk N.O., Shinkarenko V. I. (Eds.). (2014). Realizacija onovlenogo zmistu osviti ditej z osoblivimi potrebami: pochatkova lanka : navch.-metod posib. Kyiv. (In Ukrainian).
6. Rubcov V. V. (1996). Osnovy social'no-geneticheskij psihologii. Moskva: «Institut prakticheskij psihologii», Voronezh, NPO «MODJEK». (In Russian).
7. Slobodchikov V. I. (1999). Chto razvivaetsja v obrazovanii, chto obrazuetsja v razvitii? Razvitie i obrazovanie osobennyh detej: problemy, poiski. Issue 2, Moskva: Institut pedagogicheskijh innovacij RAO, pp. 16 – 22. (In Russian).
8. Skrypnyk T. V. (2010). Fenomenologija autizmu Kyiv: Vidavnictvo «Feniks». (In Ukrainian).
9. Skrypnyk T. The technology for creating of individual educational program for a child with autism. Exceptional Child: Teaching and Upbringing. Vol. 1(69), pp. 12–18. (In Ukrainian).
10. Jasvin V. A. (2001). Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. Moskva: Smysl. (In Russian).