

## СУЧАСНІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ

<https://doi.org/10.34142/23129387.2021.65.15>

УДК 159.972

ORCID 0000-0001-8727-3818

ORCID 0000-0002-5085-8895

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

*Віталій Й. Бочелюк<sup>1ABCDE</sup>, Микита С. Панов<sup>2ABCDE</sup>,*

*1- доктор психологічних наук, професор, Заслужений  
працівник освіти України,  
професор кафедри соціальної роботи та психології,  
Національний університет «Запорізька політехніка»  
E-mail: vitalik.psyhol@ukr.net*

*2 - доктор психологічних наук, доцент, професор  
кафедри спеціальної освіти та психології,  
Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька  
національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької  
обласної ради  
E-mail: nikita.psyhol@ukr.net*

*Актуальність дослідження: Специфіка афективної дезадаптації аутичних дітей висуває певні вимоги до організації та проведення психокорекційної роботи. Враховуючи специфіку викривленого розвитку, необхідний комплексний підхід до психологічної корекції дітей з аутизмом. Так, необхідне залучення до психокорекції фахівців різного профілю: дитячих психіатрів, невропатологів, логопедів,*

психологів, педагогів-вихователів тощо. Розширення спектру психокорекційних технологій вимагає урахування особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми. Значний досвід в організації та проведенні психокорекційних заходів з аутичними дітьми накопичений та презентований в працях зарубіжних науковців. Втім, часто цей досвід нівелюється у зв'язку з тяжінням до традиційної схеми організації психокорекційного процесу.

Мета дослідження: теоретичне аналізування зарубіжного досвіду особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукових літературних джерел, узагальнення теоретичних даних з проблеми особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми у зарубіжному досвіді).

Результати дослідження: у статті представлені результати теоретичного аналізування зарубіжних праць, в яких описано особливості організації та проведення психокорекційних заходів з аутичними дітьми.

Висновки: У результаті теоретичного аналізування зарубіжного досвіду у організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми було узагальнено, що специфіка психічного дизонтогенезу у дітей з аутизмом потребує системного підходу до розробки психокорекційних заходів, що вміщують сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного процесу. Підкреслено, що вся діяльність психолога має бути спрямована як на дитину з аутизмом, так і на її близьке оточення. Визначено, що цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину з аутизмом здійснюється через психокорекційний комплекс, що складається з взаємозалежних блоків, які обов'язково припускають визначену послідовність кроків.

Ключові слова: аутичні діти, психокорекційна робота, аналізування, вимоги, розвиток.

### **Peculiarities of organization of psycho-correctional work with autistic children: foreign experience**

**Vitalii Y. Bocheliuk<sup>1ABCDE</sup>, Nikita S. Panov<sup>2ABCDE</sup>,**

*1 - Full Doctor in Psychology, Professor, Honored Education Worker of Ukraine, Professor at the Department of Social Work and Psychology, Zaporizhzhia Polytechnic National University of «Zaporizhzhia Polytechnic» National University  
E-mail: vitalik.psyhol@ukr.net*

*2 - Full Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor at the Department of Special Education and Psychology of Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy» of Zaporizhzhia Regional Council  
E-mail: nikita.psyhol@ukr.net*

*Relevance of the study:* The specifics of affective maladaptation of autistic children makes certain demands on the organization and conduct of psycho-correctional work. Given the specifics of distorted development, a comprehensive approach to the psychological correction of children with autism is needed. Thus, it is necessary to involve specialists in various fields in psychocorrection: child psychiatrists, neurologists, speech therapists, psychologists, educators, etc. Expanding the range of psycho-correctional technologies requires taking into account the peculiarities of the organization of psycho-correctional work with autistic children. Significant experience in organizing and conducting psycho-correctional activities with autistic children has been accumulated and presented in the works of foreign scientists. However, this experience is often leveled due to the tendency to the traditional scheme of organization of the psycho-correctional process.

*The Aim* of the study: theoretical analysis of foreign experience of the organization of psycho-correctional work with autistic children.

*Research methods:* theoretical (analysis of scientific literature sources, generalization of theoretical data on the problem of the peculiarities of the organization of psychocorrectional work with autistic children in foreign experience).

*Research results:* the article presents the results of theoretical analysis of foreign works, which describe the features of the organization and conduct of psycho-correctional activities with autistic children.

*Conclusions:* As a result of theoretical analysis of foreign experience in the organization of psychocorrectional work with autistic children it was generalized that the specifics of mental dysontogenesis in children with autism requires a systematic approach to the development of psychocorrectional measures. It is emphasized that all the activities of a psychologist should be aimed at both a child with autism and his immediate environment. It is determined that the purposeful psycho-correctional impact on a child with autism is carried out through a psycho-correctional complex consisting of interdependent blocks, which necessarily involve a certain sequence of steps.

*Key words:* autistic children, psychocorrectional work, analysis, requirements, development.

**Вступ.** Визначена специфіка афективної дезадаптації аутичних дітей висуває певні вимоги до організації та проведення психокорекційної роботи. Так, організація психокорекційних занять з дітьми з аутизмом має певні труднощі. Зокрема, це обумовлено тим, що аутизм проявляється у певній нозологічній структурі та має виражену якісну своєрідність. Також, в організації психокорекційних заходів важливим є урахування складнощів, зумовлених часом виникнення дефекту. При цьому, тяжкість афективної патології дитини та її неконтактність, які виходять на перший план, як правило, досить негативно позначаються на психологічному стані всіх членів сім'ї, що значно ускладнює психокорекційний процес.

На сьогодні існує значна кількість підходів щодо проблеми організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми, кожен з яких, перш за все, орієнтується на специфіку афективної патології. Традиційно виокремлюють дві групи: діти з вираженим викривленням емоційно-вольового розвитку та діти з вираженим викривленням когнітивного розвитку. Враховуючи

специфіку викривленого розвитку, необхідний комплексний підхід до психологічної корекції дітей з аутизмом. Зокрема, необхідне залучення до психокорекції фахівців різного профілю: дитячих психіатрів, неврологів, логопедів, психологів, педагогів-вихователів тощо. Розширення спектру психокорекційних технологій вимагає урахування особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми. Значний досвід в організації та проведенні психокорекційних заходів з аутичними дітьми накопичений та презентований в працях зарубіжних науковців. Втім, часто цей досвід нівелюється у зв'язку з тяжінням до традиційної схеми організації психокорекційного процесу.

Таким чином, вищезазначене надає нам змогу резюмувати, що актуалізується необхідність окреслення зарубіжного досвіду в організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми з метою підкреслення його прикладної значущості.

**Мета дослідження** – теоретичне аналізування зарубіжного досвіду особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми.

**Методи дослідження.** Для досягнення встановленої мети були застосовані теоретичні методи дослідження (аналіз наукових літературних джерел, узагальнення теоретичних даних з проблеми особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми у зарубіжному досвіді).

**Результати.** Аналізування наукової літератури, присвяченої, зокрема, педагогічним та психологічним аспектам аутизму, надало нам змогу виокремити низку праць, в яких презентовано особливості організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми. Так, нами були піддані глибокому теоретичному аналізуванню праці таких науковців: Є. Асяєва, Дж. Байєр, Л. Беткер, Л. Ватерса, Л. Гаммельтофт, Н. Данилкіна, Л. Кобріна, М. Ланзінда, І. Мамайчук, В. Пашковського, О. Рудик, А. Хаустова, Е. Шоплера. Це далеко не вичерпний перелік зарубіжних авторів, в працях яких презентовано

аналізування особливостей організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми. Втім, саме в працях зазначених науковців наведені важливі аспекти, які є першочерговими у складному процесі організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми.

**Обговорення.** Як зауважує І. Мамайчук, описуючи специфіку організації психокорекційних заходів з аутичними дітьми, що «форма спеціальної психологічної корекції значною мірою залежить від ступеня афективної дезадаптації та інтелектуальних особливостей дитини з аутизмом, рівня розвитку провідних видів діяльності (предметно-практичної, ігрової, навчальної, комунікативної та ін.)» (цит. за Мамайчук, 2007). Авторка наголошує, що диференційована психологічна корекція, перш за все, має бути орієнтованою на виправлення різних порушень з урахуванням низки особливостей, серед яких: психологічні, клініко-психологічні та індивідуально-типологічні. Розробка індивідуальних психокорекційних програм повинна бути спрямована на корекцію наявних конкретних недоліків у розвитку дитини з аутизмом з урахуванням індивідуальних факторів.

При цьому, І. Мамайчук зауважує, що зазначені типи психологічної корекції доречно розглядати як взаємопов'язані один з одним. Зокрема, загальні психокорекційні впливи та уміле використання психологом спеціальних методів (ігротерапії, музикотерапії та ін.) пов'язані з успішністю диференційованої психокорекції дітей з аутизмом (Мамайчук, 2007).

Отже, важливим предикатом ефективності психокорекційного процесу, з точки зору І. Мамайчук, є вміння психолога правильно скласти психокорекційну програму з урахуванням особистісних особливостей аутичної дитини.

Серед зарубіжних науковців значна увага приділяється виокремленню загальних вимог щодо організації

психокорекційного процесу. Так, В. Пашковський враховуючи клінічні особливості дітей з аутизмом, виокремлює такі вимоги:

- психокорекційне середовище необхідно організувати таким чином, щоб програма була послідовною та передбачуваною для дитини;

- діти з аутичними порушеннями повинні мати можливість взаємодіяти з однолітками, що нормально розвиваються, які можуть показати приклади належної поведінки, мови, спілкування, соціальних та ігрових навичок;

- діти повинні навчатися навичкам суспільного життя та професійним навичкам з раннього віку;

- важлива участь сім'ї у психокорекційній програмі; такий досвід сприяє перенесенню психокорекційної діяльності, досвіду та методики до будинку та суспільства та полегшує придбання соціальних навичок (Пашковський, 2014).

Л. Беткер також розроблені та презентовані рекомендації щодо організації психокорекційної та навчальної діяльності дітей з аутизмом, серед них:

- враховувати потреби повсякденного життя аутичної дитини у її сім'ї, у школі, в інших спільнотах, вимоги її нинішньої та можливого майбутнього оточення;

- співвідносити психокорекційні вправи із завданнями нормативного вікового розвитку, тобто враховувати вік дитини;

- вибудовувати різноспрямованого психокорекційного впливу, дотримуючись балансу між ігровими, академічними навичками, розвитком мови, формуванням навичок самообслуговування, соціальним реагуванням, здатністю виробляти і контролювати свої емоції;

- здійснювати постійний моніторинг – періодично проводити оцінювання успіхів і проблем, з необхідним попутним коригуванням завдань;

- побудова взаємодії з дитиною у відповідності з «пробою», що співвідноситься з триланковою схемою

поведінки: інструкція дорослого (передую поведінці дитини); відповідь дитини (поведінка); зворотний зв'язок з боку дорослого (наслідки поведінки) (Беткер, 2013).

Зважаючи на те, що прикладний поведінковий аналіз – вкрай «технологічний» підхід у психокорекційній роботі, важливим є те, що дії психолога підпорядковані чітким приписам (Baron-Cohen S., 2009). Зокрема, в організації психокорекційних заходів, слід дотримуватись певних рекомендації щодо пред'явлення учневі інструкцій:

- інструкції мають бути чіткими та короткими;
- при пред'явленні інструкції не слід називати дитину по імені;
- сказавши інструкцію, дайте дитині 3 секунди на відповідь;
- без погодження з командою колег не змінюйте словесне формулювання пред'явленої інструкції;
- зберігайте постійний темп при пред'явленні вказівок;
- допомога має бути частиною інструктування, а не зворотного зв'язку;
- допоможіть дитині після однієї неправильної реакції;
- коли навичка освоєна, починайте варіювати інструкції;
- інструкцію слід давати одноразово (Беткер, 2013: 51-52).

Говорячи про необхідність специфічного підходу до організації психокорекційної роботи з дитиною, М. Данилкіна та М. Кобріна, акцентує увагу на тому, що діти з аутизмом відчувають значні труднощі у спілкуванні, знаходженні в колективі, тому психокорекційну роботу слід організовувати, ґрунтуючись на інноваційному підході до навчання дітей-аутистів, у яких переважає надгальмівність оточуючим світом. Так, одним із засобів диференційованої інтеграції дітей з аутизмом є дистанційна організація процесу, що передбачає індивідуалізацію навчання: кожна дитина займається у зручному для неї ритмі (Данилкина, Кобріна, 2014).



Обґрунтування прикладного поведінкового аналізу як теоретичного та практичного підходів до навчання та психокорекції дітей з аутизмом пов'язане з американською школою поведінки, теорією умовного рефлексу І. Павлова та концепцією оперантного зумовлення Ф. Скіннера (Baron-Cohen S., 2009). На сьогодні виокремлюють два напрями у межах поведінкової терапії, а саме: оперантне навчання І. Ловааса (Lovaas, 1987) та навчання за програмою ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) Е. Шуплера, Р. Райхлер, Г. Месибов (Шоплер, Ланзінд, Ватерс, 1997).

У межах напряму оперантного навчання І. Ловааса робиться акцент на тренінгу соціально-побутової поведінки через відпрацювання окремих операцій з наступним об'єднанням, при цьому навички відпрацьовуються у різних ситуаціях, з різними людьми. Так, на першому етапі навчання особлива увага приділяється формуванню здібності дитини зосереджуватися на завданні та дотримуватися інструкцій дорослого; формується позиція готовності, що передують будь-якій спільній з дорослим або індивідуальній роботі. Завдяки гнучкій системі підкріплень (жетони, фішки та ін.) вдається закріпити бажану поведінку та зменшити небажану та деструктивну поведінку (Lovaas, 1987). Втім при застосуванні даної системи можуть зберігатися труднощі перенесення сформованих навичок на позанавчальне середовище та залежність від дорослого, що здійснює підкріплення відповідної поведінки.

Навчання за програмою ТЕАССН Е. Шуплера спрямовано на полегшення соціально побутової адаптації дитини з аутизмом за допомогою зорової організації середовища, що задає структуру виконуваної дії та утримує дитину в ситуації завдання. Первинний акцент також робиться на формуванні здатності дитини залишатися на своєму робочому місці та зосереджуватися на завданні. Подібна поведінка називається працюючою, оскільки є необхідною передумовою для

самостійної, незалежної від дорослого діяльності аутичної дитини (Шоплер, Ланзінд, Ватерс, 1997).

Ключовим у межах зазначеного підходу в організації психокорекційної роботи є те, що всю поведінку аутичної дитини можна описати лише на рівні дій і, найголовніше, виміряти, тобто кожний поведінковий прояв може бути оцінений кількісно: скільки разів, з якою інтенсивністю та частотою вона проявляється. Так, оцінюючи роботу з конкретним дитиною, представники цього підходу намагаються не оперувати такими висловлюваннями, як «дитина погано поводиться», «напружена і відчуває дискомфорт» або «демонструє самоагресію» – всі ці описи для них занадто розпливчасті, невизначені і можуть бути по-різному інтерпретовані різними фахівцями. Мова представників навчання за програмою TEACCH – це мова конкретних і кількісно оцінених дій: з опису поведінки дитини має бути зрозуміло, скільки разів за заняття вона, наприклад, ухилялася від виконання завдання, кричала чи кусала себе за руку тощо (Шоплер, Ланзінд, Ватерс, 1997).

Є. Асяєва, обґрунтовуючи обов'язкові умови організації психокорекційного процесу зауважує, що у дітей з аутизмом порушеною є, перш за все, комунікативна функція мови, що проявляється у: вираженій стереотипності мови, схильності до словотворчості, неологізмів, ехололії, порушення зв'язності, темпу і плавності мови. Окрім вищезазначеного, головною складністю в організації взаємодії у діаді «дитина – психолог» є мала потреба у спілкуванні, труднощі сприйняття інформації та розуміння ситуації, відсутність живого інтересу до навколишнього світу, неможливості користуватися промовою (Асяєва, 2016).

Таким чином, розвиток мови слід вести поетапно та послідовно, для організації корекційно-розвивальної діяльності необхідно виявити актуальну зону розвитку та позначити зону

найближчого розвитку дитини з аутизмом. Також, в організації психокорекційної роботи потрібно слідувати чотирьом етапам.

На *першому етапі* відбувається встановлення контакту з дитиною. Основною метою даного етапу є створення позитивного емоційного клімату та комфортної психологічної атмосфери, діагностика сформованості мови, встановлення емоційного контакту психолога з дитиною. Використовуючи метод спостереження, психолог виявляє рівень актуального розвитку мови дитини, збирає анамнестичні дані про натальний та постнатальний розвиток, з'ясовує інтереси та уподобання дитини. При встановленні контакту слід уникати не тільки будь-якого тиску на дитину, але і просто прямого звернення до неї, довгого пильного погляду. Перші спроби спілкування повинні проходити в спокійних умовах, без зайвої метушливості дорослого, без активного нав'язування свого ритму, переваг. Важливим є самоконтроль психолога, відстежування змін в поведінці дитини: наростання в неї тривоги, афективної напруги може призвести до погіршення тактильного та очного контакту, збільшення моторної напруженості, метушливості, скутості в рухах, появи моторних стереотипів.

На *другому етапі* відбувається вироблення навчального стереотипу. Мета цього етапу – виробити вміння сидіти за столом. Зі сторони дитини можливий прояв обурення, відторгнення та повне неприйняття навчальної ситуації. Тому на початкових етапах достатньо просто привернути її увагу і утримувати деякий час для виконання кількох маніпуляцій. На початкових етапах є мама (з нею дитина почувається в безпеці), поступово роль мами, з мірою засвоєння тих чи інших навичок, зменшується. Необхідно, щоб заняття проводилися в спеціально організованому місці, у визначеному місці час, з чітким дотриманням етапів роботи. Важливо, щоб постійно підтримувалася обстановка душевного спокою, переживання задоволення, відчуття захищеності, добрих стосунків.

На *третьому етапі* відбувається встановлення зорового контакту, формування початкових комунікативних навичок. Початковий етап корекційної роботи з дітьми, які страждають аутизмом, краще проводити у вигляді ігротерапії, спрямованої на нескладні маніпуляції зі світлом, звуком, кольором, прості дії з іграшки. Спочатку виробляється фіксація погляду на предметі, що цікавлять дитину, картинці, що представляє найбільше значення в даний момент. На цьому етапі відпрацьовується реакція оживлення та стеження, вміння стежити поглядом за рухом власних рук. Відпрацьовується вказівний жест, жести «так», «ні». На заняттях і в повсякденному житті спеціально створені ситуації допомагають оволодіти ними. Щоденні тренінги дозволяють сформувати ці жести і ввести їх у щоденне спілкування дитини з близькими з нею людьми. Потім можна приєднувати ритмічні ігри та танці, які викликають позитивні емоції та мають сприятливий вплив на наявні у дитини рухові стереотипи, такі як розмахування руками, підстрибування тощо.

У процесі ігротерапії акцент робиться на емоційне збагачення дитини, включення її у зміст імпровізованої казки. Незамінними помічниками на даному етапі стають спеціально організовані сенсорні ігри, що активізують нові відчуття (зорові, слухові, тактильно-рухові, нюхові, смакові); покращують емоційно позитивний настрій. Проведення сенсорних ігор дозволяє дитині переживати приємні емоції, отримувати нову сенсорну інформацію, сприяє виникненню емоційного контакту з дорослим. Кінцевою метою цього етапу є стимуляція власної психічної активності аутичної дитини, спрямування цієї активності на взаємодію з дорослими та однолітками.

На *четвертому етапі* відбувається формування активної взаємодії з дорослим. Важливим завданням цього етапу є перебудова сформованих форм емоційного реагування та стереотипів поведінки, реконструкція загального ходу розвитку та відтворення оновлених контактів дитини зі світом. Оскільки гра – провідна форма діяльності, то найбільш доцільним є

використання ігрової діяльності як основного важелю корекційної роботи.

У процесі ігрової корекції вирішуються, зокрема, такі завдання: викликаються нові активні форми переживань; виховуються почуття по відношенню до дорослого, однолітків, самого себе; розвивається система самооцінки та самосвідомості; збагачуються нові форми та види ігрової та неігрової діяльності. Загальновідомим є той факт, що діти з аутизмом полюбляють маніпулювати предметами без урахування їхнього функціонального призначення. При цьому основним мотивом виступають привабливі сенсорні властивості.

Так, за спостереженнями О. Янушко, «виділення дитиною окремих сенсорних властивостей, які їй приємні, лягає в основу проведення з нею сенсорних ігор, які безперечно дають нові можливості розвитку дитини» (цит. за Янушко, 2004: 49). Стереотипна гра характеризується повторюваністю, незмінністю, тривалістю, відсутністю сюжету. Але можна використовувати її позитивні сторони (комфортна ситуація для дитини, можливість повернути її у врівноважений стан), і тоді вона стане основою побудови взаємодії.

Важливою умовою взаємодії з дитиною є те, що дорослий ненав'язливо і обережно підключається до ігор дитини, вловлює потрібний момент, щоб подати їй потрібну деталь, тихо повторює за дитиною її слова, використовує улюблену іграшку. Така тактика поведінки дозволяє акуратно увійти у світ гри аутичної дитини, не відкидати присутність дорослого, завоювати її довіру, що вимагатиме чимало часу та терпіння (Хаустов, 2012).

Внесення емоційного сенсу у життя дитини з аутизмом, у те, що вона робить і відчуває, – єдиний шлях для включення її в реальність для усвідомлення того, що відбувається навколо, розуміння її мови. За рекомендаціями О. Рудік, «цього можна досягти за допомогою спеціального емоційно-смыслового коментаря, який повинен супроводжувати дитину протягом

усього дня, будучи необхідним елементом будь-якої діяльності» (цит. за Рудик, 2015: 114). Емоційно-смісловий коментар дозволяє залучити увагу дитини, зосередити її на чомусь, щоб домогтися осмислення того, що відбувається, усвідомлення сказаного. Такий коментар має бути прив'язаний до досвіду дитини, вносити сенс навіть у зовні безсміслову активність, у її аутостимуляцію, фіксувати приємні відчуття і згладжувати неприємні, проясняти причинно-наслідкові зв'язки. Це допомагає долати страхи, боротися зі стереотипними потягами.

Необхідно коментувати почуття та відчуття самої дитини, а також емоційні реакції інших людей, казкових персонажів. Обговорюючи спочатку окремі епізоди, психолог починає роботу з їх смислового ув'язування, щоб навчити дитину розуміти логічні зв'язки між подіями, відносини між людьми. Так відбуватиметься прогрес у розвитку розуміння мови – розуміння сенсу кількох послідовних подій, пов'язаних у сюжет. Дитині легше зосередитись на розповідях про неї саму. Тут допомагає сюжетне малювання. Психолог докладно і не поспішаючи розповідає історію про саму дитину і водночас промальовує цю ситуацію, залучаючи її підмальовувати, розфарбувати за бажанням. Головна мета – зосередити увагу дитини на розповіді подій, домогтися, щоб вона слухала і розуміла розповідь. Далі з сюжетним малюванням можна переходити до казок, коротким розповідям. Так розвивається в дитини здатність розуміти мову, формується її мовленнєве мислення.

Таким чином, в організації психокорекційних заходів слід враховувати те, що необхідним є використання різних варіантів ігор, що дають аутичній дитині нові сенсорні відчуття і позитивні емоційні враження. Розвивати гру можна за допомогою різноманіття вражень, запровадження сюжетної лінії.

Також, важливим питанням в ході формування навичок соціальної гри є організація ігрового простору (Хаустів, 2009;

Beyer, Gammeltoft, 2000). Правильна організація простору мотивує дітей з аутизмом на соціальну взаємодію, надає можливість сформувати у них навички соціальної гри, засвоїти соціальні функції різних ігрових предметів, сформувати ігрові способи дії з предметами.

**Висновки.** У результаті теоретичного аналізування зарубіжного досвіду у організації психокорекційної роботи з аутичними дітьми було узагальнено, що специфіка психічного дизонтогенезу у дітей з аутизмом потребує системного підходу до розробки психокорекційних заходів, що вміщують сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного процесу. Підкреслено, що вся діяльність психолога має бути спрямована як на дитину з аутизмом, так і на її близьке оточення. Визначено, що цілеспрямований психокорекційний вплив на дитину з аутизмом здійснюється через психокорекційний комплекс, що складається з взаємозалежних блоків, які обов'язково припускають визначену послідовність кроків.

### Література

Асяева Е. В. (2016) Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком с РАС через игровую деятельность. *Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14-16 декабря 2016 г.* М, С. 23-27.

Беткер Л. М. (2013) *Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций.* Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 82 с.

Данилкина М. Ю., Кобрин Л. М. (2014) Инновационные подходы к обучению детей с аутизмом. *АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема: сб. ст. Междунар. конф. «XII Мнухинские чтения».* СПб, С. 60-64.

Мамайчук И. И. (2007) *Помощь психолога детям с аутизмом.* Санкт-Петербург : Речь.

Пашковский В. Э. (2014) Ранний детский аутизм: дорожная карта. *АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема: сб. ст. Междунар. конф. «XII Мнухинские чтения»*. СПб, С. 171-177.

Рудик О. С. (2015) *Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие*. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 189 с.

Хаустов А. В. (2012) Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*. №1, С. 1-16.

Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. (1997) Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). *Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН*. Минск : БелАПДИ «Открытые двери», 250 с.

Янушко Е. А. (2004) *Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия*. Москва : Теревинф, 136 с.

Baron-Cohen S. (2009). Autism: The empathising-systemising (E-S) theory. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1156, 68-80.

Beyer J., Gammeltoft L. (2000) Autism and play. *London: Jessica Kingsley*.

Lovaas O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55 (1): 3-9.

*Оригінальний рукопис отриманий 20 вересня 2021 року*

*Стаття прийнята до друку 27 вересня 2021 року*