

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.23>

УДК: 376 -056.34:616.896:37.064

*Е.М. Ходанович*

*7594117@stud.nau.ua*

*<https://orcid.org/0009-0000-3270-7260>*

## ПОСЕРЕДНИЦТВО ОДНОЛІТКІВ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Метою статті є систематизація підходів щодо посередництва однолітків як перспективного засобу соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом. Дослідження здійснено із використанням низки методів, зокрема: методу систематизації, який дав змогу обрати перелік підходів, пов'язаних із розглядом вказаної проблематики; методу індукції, за допомогою якого на підставі окремих положень наукових підходів встановлено їх категорії. В ході дослідження виокремлено такі підходи щодо посередництва однолітків в рамках процесу соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом, зокрема: посередництво однолітків в ігрових умовах для мінімально вербальних дітей із розладом спектра аутизму (ігровий підхід); посередництво обдарованих та талановитих однолітків в ігрових умовах для дітей із аутизмом, які мають проблеми вербальної та невербальної комунікації, погану залученість до взаємодії (експертний ігровий підхід); театралізований ігровий підхід, заснований на організації вистав та залученні до участі у них однолітків-експертів та дітей із помірними розладами аутистичного спектра.

Визначено, що представлені підходи, засновані на посередництві однолітків, мають широкий спектр охоплення. Встановлено, що здійснення вибору програм посередництва однолітків, які можуть бути використані в рамках дошкільних закладів освіти залежить від ступеню розладів аутистичного спектра дітей, здатності дошкільних закладів та їх психологів залучати однолітків та отримати згоду щодо їх залучення з боку батьків (опікунів), готовності самих однолітків прийняти активну участь у підтримці та адаптації дітей із аутизмом.

*Ключові слова:* посередництво, однолітки, соціально-психологічна адаптація, дошкільний заклад освіти, діти із розладами аутистичного спектра, сприяння, комунікація, поведінка, похвала, довіра.

### **Постановка проблеми.**

Розрив у доступності та впровадженні ефективних моделей втручання для дітей із розладами аутистичного спектра є вражаючим. Хоча команди дошкільних навчальних закладів в різних країнах зазвичай займаються академічними та поведінковими потребами таких дітей, їхні соціальні та комунікаційні потреби часто залишаються незадоволеними. Це критично, оскільки труднощі в соціальній комунікації є центральними для дітей зазначеної категорії і є основною перешкодою для успішного розвитку. Крім того, позитивна взаємодія з однолітками та соціально-психологічна інтеграція є одними з найбільш цінних для батьків результатів для їхніх дітей, також ці досягнення є важливими показниками успіху в реальному житті.

Заклади дошкільної освіти є важливим соціальним середовищем, в якому діти із розладами аутистичного спектра здійснюють важливі кроки стосовно адаптації власних особливостей розвитку до умов та вимог суспільства, саморозвитку, необхідного в подальшому. Відповідно, актуальним є визначення підходів щодо втручання для таких дітей, які б ґрунтувалися на ефективним доказах і були прийнятними та здійсненними для зацікавлених сторін вказаних установ (організацій). Психологи та вихователі таких дошкільних закладів (як спеціалізованих, так і загальних) здійснюють найбільш визначну роль у соціально-психологічній адаптації дітей вказаної категорії. Звернення до підходів до даного процесу, заснованих на принципі рівний-рівному (посередництво у адаптації з боку однолітків), пропонує логічні, зрозумілі та економічно ефективні засоби розвитку соціальних навичок та психологічного розвитку для дітей із розладами аутистичного спектра. Вказаний підхід набуває поширення в світі, його починають застосовувати в Україні, що свідчить про актуальність дослідження обраної теми дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання використання підходу, пов'язаного із посередництвом

однолітків у процесах соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом досліджується в роботах окремих науковців. А саме, слід відмітити дослідження: J. Goldstein (2012), A. Anderson et al. (2004), F. González-Sala et al. (2021), M. Charlop et al. (2018), P. Wolfberg et al. (2012), P. Wolfberg et al. (2015), G. Briet et al. (2023), P. Wolfberg (2003), (теоретико-методологічні аспекти адаптації через призму ігрового підходу); M. Moyle (2011) (характеристика даного процесу в площині використання експертного ігрового підходу); V. Corbett et al. (2014) (розгляд адаптації з позицій театралізованого ігрового підходу). Незважаючи на існування досліджень в даній сфері, є потреба їх характеристики та визначення можливості адаптації до умов функціонування українських закладів дошкільної освіти.

**Мета статті** - систематизація підходів щодо посередництва однолітків як перспективного засобу соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом. Для досягнення вказаної мети визначено такі завдання, зокрема: вивчити наукові підходи стосовно застосування посередництва однолітків в рамках розвитку зазначеного процесу; визначити особливості використання посередництва в даній сфері.

#### **Виклад матеріалу дослідження.**

Висвітливо основні підходи стосовно використання посередництва однолітків для соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом в умовах закладів дошкільної освіти.

По-перше, заслуговує уваги посередництво однолітків в ігрових умовах для мінімально вербальних дітей із розладом спектра аутизму (ігровий підхід).

Як справедливо відмічають дослідники (J. Goldstein (2012), A. Anderson et al. (2004), F. González-Sala et al. (2021)), гра з предметами є важливим заняттям у дитинстві, а ігрові навички є центральними для когнітивного та соціального розвитку дітей. Однак дітям із аутизмом важко грати з однолітками, і можна часто спостерігати, як вони грають на самоті. Вони також відчувають труднощі з символічною грою та часто створюють повторювану та сенсорну ігрову поведінку, що є перешкодою для спільної гри із однолітками в закладі дошкільної освіти (González-Sala et al. (2021)). Як зазначають M. Charlop et al. (2018), допомога дітям вказаної категорії розширити свій репертуар для ігор і збільшити їхні соціальні обміни з однолітками є важливою метою ігрового підходу. Серед існуючих програм у літературі модель інтегрованих ігрових груп виступає однією з найкраще описаних і обґрунтованих для сприяння соціалізації та розвитку здатності до комунікації у природних умовах для дітей з аутизмом (P. Wolfberg et al. (2012); P. Wolfberg (2003)). Базуючись на теорії соціального конструктивізму, ця модель зосереджена на активній участі дітей з аутизмом у культурно цінній діяльності (тобто гри) під керівництвом більш здібних однолітків (таких як досвідчені гравці) та за підтримки фасилітатора, який (яка) відноситься до дорослої групи (психолог, вихователь, помічники психологів, вихователів).

Накопичені результати впровадження ігрового підходу (P. Wolfberg et al. (2012)) показують, що діти із розладами аутистичного спектра підвищили складність своєї гри (функціональної та символічної) і були більш соціально залученими (граючи паралельно та в інтерактивному режимі) після їх участі у втручанні, заснованому на моделі інтегрованих ігрових груп. У той же час вони витрачають менше часу на гру наодинці, і зменшують кількість незалученої та сенсорної ігрової поведінки. Дослідження (P. Wolfberg et al. (2012), (P. Wolfberg et al. (2015)) також показали, що досягнення зберігалися, коли підтримку з боку дорослих припиняли і делегували її здійснення незнайомим одноліткам.

Дослідження положень матеріалів експерименту стосовно впровадження моделі інтегрованих ігрових груп у закладі дошкільної освіти Франції (G. Briet et al. (2023)) дало змогу визначити його основні етапи та особливості. А саме, втручання, засноване на засадах вказаної моделі включає:

1) загальну процедуру: Тридцятихвилинні ігрові сеанси проводяться двічі на тиждень (у понеділок та четвер або вівторок і п'ятницю, залежно від учасників) з тим самим психологом-експериментатором, присутнім для всіх груп. Ігрові сесії проходять у фіксовані дні та часи, щоб бути передбачуваними для дітей із аутизмом та фасилітаторів-однолітків. Процедура ігрової сесії побудована на рекомендаціях P. Wolfberg (2003), які передбачають чіткий графік її реалізації, системність її елементів та незмінність учасників. Вказана сесія включала: привітання та співання пісні (~5 хв), гру разом (~20 хв), прибирання іграшок, співання пісні та прощання (~5 хв). Участь у такій ігровій сесії пов'язана із системною підготовкою фасилітаторів-однолітків;

2) базовий рівень. Відповідно до підходу G. Briet et al. (2023), під час базового рівня дітям було запропоновано грати як зазвичай без підказок або зворотного зв'язку з боку дорослого. Психолог-експериментатор сидів у кутку кімнати, але якомога менше спілкувався з учасниками під час ігрових сеансів. Час від часу він допомагав лагодити зламані іграшки та забезпечував безпеку учасників під час занять;

3) коучинг фасилітаторів-однолітків. Психолог-експериментатор здійснює коучинг кожній групі фасилітаторів-однолітків впродовж чотирьох 30-хвилинних сеансів, які проходять в тій самій кімнаті, що й ігрові групи. Діти із аутизмом не присутні під час тренувань. Перша сесія полягає в читанні та обговоренні дитячої книжки, перегляді анімаційного фільму. Вказані джерела описують характеристики дитини з аутизмом (сильні сторони та труднощі) з точки зору її (його) сестри. Вказане забезпечує інформування фасилітаторів-однолітків про аутизм, використовується лексика, що відповідає віку. Потім психолог-експериментатор проводить дискусії про важливість прийняття відмінностей між людьми та гри з однолітками, які відрізняються.

На етапі другої сесії фасилітатори-однолітки вивчають стратегії поведінки, адаптовані з моделі інтегрованих ігрових груп. Ці стратегії були розділені на три категорії, які ілюструють, що вони можуть робити, що вони можуть сказати і як хвалити свого друга з аутизмом. Категорія дій включала наступні конкретні стратегії: залишатися поруч, брати його/її за руку, показувати іграшку, дати іграшку, показувати, як грати та грати по черзі. Категорія сказати включала наступні стратегії для фасилітатора-однолітка: назвати його/її ім'я, щоб привернути його/її увагу, пояснити, що робить, попросити його дати іграшку, заохотити його наслідувати себе і запитати його, чим він хоче погратися. Дітей навчали давати словесні інструкції, використовуючи рівень мови, який відповідає дітям із аутизмом (тобто короткі речення з двох-трьох слів). Нарешті, категорія похвала включала такі поведінки, як посмішка, рукостискання, плескання та слова молодець або чудово. Три невеликі плакати (розміру А4), що зображують письмові інструкції та графічне представлення стратегій, що належать до трьох широких категорій (роби, скажи та хвали), використовувалися як наочна підтримка для дітей. Для кожної стратегії психолог-експериментатор надав короткий опис і змодельював принаймні один приклад її застосування.

В процесі останніх двох коучинг-сесій стратегії були переглянуті з фасилітаторами-однолітками. Потім була проведена рольова гра, щоб дати кожній дитині можливість попрактикуватися у використанні стратегій. Рольова гра проводилася з психологом-експериментатором як гравцем, який потребував підтримки під час третьої сесії, а діти по черзі виконували роль гравця, який потребував підтримки під час останньої тренінгової сесії. Зворотний зв'язок надавався під час кожної спроби використати стратегію під час рольової гри. За правильне виконання стратегії дітей хвалили. Коли стратегію використовували неправильно (наприклад, не викликали, перш ніж показати, як грати) або пропустили (наприклад, не похвалили після правильної ігрової поведінки), психолог-експериментатор забезпечував коригуючий зворотний зв'язок, виконавши дію самостійно, а потім попросивши дитину зробити це знову.

4) втручання. Під час втручання умови були такими ж, як і на початку, за винятком того, що психолог-експериментатор заохочував фасилітаторів-однолітків використовувати нещодавно вивчені стратегії. Плакати, що зображують стратегії та представлені під час коучингів, були надруковані у форматі А0 та прикріплені на стіні всередині ігрової зони. Фасилітатори-однолітки могли дивитися на них скільки завгодно. Психолог-експериментатор надавав словесні відгуки (наприклад, «покажи йому, як пити», «привітай його») і хвалив (наприклад, «продовжуй, це чудово») фасилітаторів-однолітків, але уникав фізичної участі під час ігрових сесій. Під час сеансів втручання фасилітаторів-однолітків просили працювати разом, щоб переконатися, що їхнім одноліткам з аутизмом є з ким пограти, але їх переважно заохочували самостійно структурувати ігрову взаємодію (наприклад, хто грає з дитиною із зазначеними розладами). Коли після розумної затримки (~1–2 хв) двоє фасилітаторів-однолітків грали без дитини з аутизмом, психолог-експериментатор нагадував їм використовувати стратегії, щоб також грати з ним/нею;

5) спостереження. Під час подальшого спостереження умови були такими ж, як і на початку. Плакати були зняті зі стіни, і психолог-експериментатор припинив словесний зворотний зв'язок. Перед кожною сесією фасилітаторів-однолітків проінструктували продовжувати грати з дитиною з аутизмом, при

цьому повідомляючи, що дорослий більше не допомагатиме їм у цьому. Етап спостереження проводився одразу після сеансів втручання. Для всіх груп було записано чотири повторних сеанси.

На наш погляд, розглянутий підхід до організації ігрових умов адаптації дітей із аутизмом, представленого на засадах моделі інтегрованих ігрових груп, може бути реалізований у дошкільних закладах для покращення гри, соціальної активності та моторної імітації мінімально вербальних учнів з аутизмом. Вказане підтверджується як результатами емпіричних досліджень, так і обґрунтованим змістом етапів ігрових сесій, а саме, вказано на те, що адаптація здійснюється за допомогою фасилітаторів-однолітків в площині розвитку дій, розмови та похвали.

По-друге, необхідно визначити посередництво обдарованих та талановитих однолітків в ігрових умовах для дітей із аутизмом, які мають проблеми вербальної та невербальної комунікації, погану залученість до взаємодії (експертний ігровий підхід).

В дослідженні М. Moyle (2011) наведено методичні аспекти посередництва у розвитку вербальної та невербальної комунікації, залученості до взаємодії через експертну участь у грі талановитих, обдарованих однолітків. Вказане посередництво пропонується організовувати в дошкільних закладах загального типу (штат Вісконсин, США). Методика проведення ігрової сесії включала:

- вибір дитини із розладами аутистичного спектра. Передбачено, що дитина відвідує дошкільний заклад загального типу, має помірну частоту спонтанних вербалізацій, може виконувати однокрокові вказівки, ініціювання ігрової діяльності та має здатність до участі у взаємній грі з клініцистом. Також така відвідує державну шкільну програму повного дня, де проходить логопедичну та трудову терапію. При цьому вона проводить ранок в інклюзивному класі для дітей з обмеженими можливостями, а післяобідній час - у класі звичайного дитячого садка, і отримує допомогу помічника з виховної роботи. У такої дитини можуть бути значні затримки в соціально-комунікативних навичках і залученості до ігрових взаємодій. Експресивно вона може імітувати слова, коли їх підказують, і створювати мінімальну спонтанну мову, яка в основному складається з запитів об'єктів або дій за допомогою окремих слів (наприклад, більше, відкрито). Що стосується залученості, така дитина переважно рідко спілкується з іншими людьми, крім батьків, в тому числі не приймає участі у взаємодії із однолітками в групі. Така дитина може рідко вступати у взаємодію з іншими і в основному спрямовує свою увагу на стимулюючі об'єкти (наприклад, крісло, що обертається, або м'яч). Коли інші починали взаємодію з такою дитиною, вона може ігнорувати їхні спроби і продовжувати свою самотню гру;

- вибір однолітка-експерта із групи або дошкільного закладу, який відвідує дитина із розладами аутистичного спектра. Визначено, що така дитина повинна вирізнятися розвитком, рівень якого перевищує розвиток однолітків в сфері комунікації, когнітивних навичок, мовних навичок, інших якостей. Висока комунікація передбачає уміння забезпечити взаємодію із різними категоріями людей, в тому числі із дітьми з аутизмом. Поєднання комунікативних здібностей із когнітивними навичками пов'язане із: здатністю дитини до розуміння, сприймання, обробки інформації стосовно особливостей дітей із аутизмом, їх потреб в сфері розвитку; визнанням власної ролі у їх адаптації; здатністю до використання знань про дітей із аутизмом у комунікації із ними, в тому числі через гру; здатністю підлаштувати взаємодію до певних індивідуальних особливостей дітей із зазначеними розладами. Методикою передбачено, що одноліток-експерт може мати вік від 3,8 до 5 років, для участі у адаптації також потрібна згода батьків (опікунів) таких дітей-експертів. Талановиті, обдаровані діти такого віку (особливо ті, які досягають віку 5 років) часто відвідують спеціалізовані дошкільні заклади загального типу або додатково відвідують різні курси, додаткові секції, відповідно, складним завданням є їх пошук у дошкільних закладах загального типу. Але такі можливості є для великих міст;

- одноліток-експерт отримує інструкції стосовно напрямків організації та участі у грі, медіації дитини із аутизмом. Визначається перелік та характеристики стратегій поведінки, адаптованих з моделі інтегрованих ігрових груп (P. Wolfberg (2003). Характеристики вказаних стратегій визначені вище, зокрема, однолітка-експертам дають чіткі інструкції стосовно поведінкових, мовних складових та позвали друга з аутизмом. При цьому, враховуючи, особливості однолітків-експертів (їх якості, навички, які є вищими, аніж у однолітків, і характеризуються високим рівнем прояву і часто індивідуалізацією), пропонується організувати

взаємодію та гру в рамках визначених стратегій, але з можливістю внесення коригувань, які, на їх думку, є більш цікавими та дієвими;

- перша ігрова сесія однолітка-експерта та дитини із аутизмом, яка може відбуватись як в окремій ігровій кімнаті, так і у загальному ігровому середовищі групи дітей дошкільного закладу загального типу. Вказана гра передбачає спостереження за її перебігом з боку психолога, коригування у разі потреби. Після закінчення першої ігрової сесії у разі отримання позитивних результатів та здобуття довіри з боку дитини-аутиста, одноліток-експерт домовляється з ним щодо проведення нової ігрової сесії в аналогічний час у аналогічний день тижня або інший день тижня;

- друга ігрова сесія може передбачати нові варіанти гри, введені однолітком-експертом. У разі закріплення позитивних результатів (стосовно залученості до гри, комунікації), одноліток-експерт за допомогою власних механізмів комунікації домовляється із дитиною, яка має розлади аутистичного спектра перенести час проведення третьої ігрової сесії, але із дотриманням того ж дня тижня;

- третя ігрова сесія здійснюється за принципом першої ігрової сесії, тобто без змін умов гри. У випадку продовження отримання позитивних результатів одноліток-експерт пропонує перенести наступну сесію на новий час та день, і пропонує зміну умов гри. Якщо отримується згода, відбувається перехід до таких умов, якщо ні – відбувається повторювання третьої ігрової сесії;

- кількість ігрових сесій визначається з огляду на динаміку змін стану дитини із аутизмом. При цьому, можуть бути паралельно введені нові однолітки-експерти, якщо це можливо в умовах закладу дошкільної освіти загального типу.

Слід відзначити переваги даного підходу, оскільки, він підтримує обґрунтовані положення моделі інтегрованих ігрових груп стосовно побудови стратегій поведінки, відповідно, впливаючи на розвиток поведінкових, мовних та комунікаційних навичок з урахуванням соціально-психологічних особливостей дитини із аутизмом. Окремо варто зазначити унікальність підходу, пов'язану із індивідуалізованою здатністю побудови довіри на рівні однолітка-експерта та дитини з аутизмом, вплив якої забезпечує позитивні результати стосовно зміни шаблонності поведінки в бік її урізноманітнення (зміна умов гри, часу та дня ігрової сесії). Важливою умовою використання даного підходу є залучення до адаптації дітей із аутизмом, які мають помірні прояви розраду аутистичного спектра.

По-третє, можна виділити театралізований ігровий підхід, заснований на організації вистав і залученні до участі у них однолітків-експертів та дітей із помірними розладами аутистичного спектра. Вказаний підхід передбачає активізацію соціальної взаємодії, психологічний розвиток дітей із аутизмом через сприяння експертів-однолітків, які мають акторські здібності, планують розвиватись за даним напрямком.

В рамках зазначеного підходу здійснюється орієнтир на театральні прийоми, такі як рольові ігри, імпровізацію, розвиток характеру, які рідко застосовуються в процесах адаптації дітей із аутизмом. При цьому, як свідчать результати емпіричних досліджень, вказані прийоми дають змогу подолати основні недоліки взаємної соціальної комунікації. В. Corbett et al. (2014) на підставі зазначеного підходу розробили методику SENSE Theatre, здійснили її апробацію в середовищі дошкільних закладах денного догляду (Daycare) м. Нешвілл (США). Дослідження показало, акторська гра та театральні прийоми, що використовуються в програмі SENSE Theatre, допомагають навчати соціальних навичок через використання експертних моделей поведінки однолітків, які надають численні можливості для соціалізації. Ефективність організації вистав пояснюється тим, що діти із аутизмом потребують чітких і повторюваних прикладів, які подаються саме в рольових іграх і вправах щодо імпровізації, додатково похвала виступає елементом довіри, а колективна похвала у вигляді аплодисментів та нагород за участь засвідчує ріст довіри до участі у таких заходах. Одночасно використання імпровізації та театральних ігор стимулює уяву та виховує гнучкіше мислення та поведінку. Крім того, позитивне підкріплення, отримане від однолітків, може посилити соціальну мотивацію до взаємодії з іншими. Відповідно, констатуємо, що акторська діяльність для дітей із аутизмом є інтерактивним, динамічним процесом, який може істотно посилити увагу, практику та мотивацію брати участь у взаємній соціальній взаємодії.

### **Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Комунікація з однолітками може мати глибокий вплив на психологічне, соціальне та фізіологічне функціонування інших дітей, у тому числі дітей із розладами аутистичного спектра. Підходи до соціально-психологічної адаптації дітей зазначеної категорії, пов'язані із інтеграцією до її організації однолітків, відносяться до категорії посередницьких або медіаційних. Здійснення соціально-психологічної адаптації в площині використання зазначених підходів передбачає орієнтир на однолітків, як агентів змін, які сприяють покращенню якості розвитку дітей із аутизмом за основними компонентами, необхідними для комфортного життя, подальших перспектив соціалізації.

Досліджені підходи, засновані на посередництві однолітків, мають достатньо широкий спектр охоплення. А саме, перший розглянутий ігровий підхід прийнятний для дітей, які мають різні рівні розладу аутистичного спектра та відвідують заклади дошкільної освіти загального типу. Другий проаналізований експертний ігровий підхід може бути застосовано для соціально-психологічної адаптації дітей із помірними розладами аутистичного спектра, він передбачає залучення талановитих, обдарованих однолітків-експертів. Третій театралізований ігровий підхід, як і другий, можливо використовувати стосовно адаптації дітей із помірними розладами аутистичного спектра, він дає змогу розвинути такі якості як увагу, творчість, соціальну взаємодію, довіру та мотивацію. Констатуємо, що вибір програм посередництва однолітків, які можуть бути адаптовані в рамках дошкільних закладів освіти залежить від ступеню розладів аутистичного спектра дітей, здатності таких закладів та їх психологів залучити однолітків та отримати на згоду щодо їх сприяння з боку батьків (опікунів), готовності однолітків прийняти активну участь у підтримці та адаптації дітей із аутизмом.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження обумовлені актуальністю наукових розвідок стосовно типологізації соціально-психологічних якостей дітей залежно від ступеню розладів аутистичного спектра. Такі дослідження урізноманітять відомості про потребу рамкового програмування втручання в рамках соціально-психологічної адаптації дітей досліджуваної категорії.

#### **Список використаних джерел:**

- 1. Anderson A., Moore D. W., Godfrey R., Fletcher-Flinn C. M.** Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*. 2004. Vol. 8(4). P. 369-385.
- 2. Briet G., Le Maner-Idrissi G., Seveno T., Le Marec O., Le Sourn-Bissaoui S.** Peer mediation in play settings for minimally verbal students with autism Spectrum disorder. *Autism Dev Lang Impair*. 2023. Vol. 8:23969415231204837. doi: 10.1177/23969415231204837.
- 3. Charlop M. H., Lang R., Rispoli M.** Want to play? Peer-mediated intervention for young children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang, & M. Rispoli (Eds.). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. 2018. P. 107–127.
- 4. Corbett B.A., Qualls L.R., Valencia B., Fecteau S.-M., Swain D.M.** Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *Front. Pediatr*. 2014. Vol. 2:110. doi: 10.3389/fped.2014.00110
- 5. Goldstein J.** Play in children's development, health and well-being. *Toy Industries of Europe*. 2012. URL: [https://www.persil.com/uk/static/699c969c32d49d836f027a544edc4cc8/Persil\\_-\\_Play\\_in\\_Children\\_s\\_Development\\_\\_Health\\_and\\_Well-being.pdf](https://www.persil.com/uk/static/699c969c32d49d836f027a544edc4cc8/Persil_-_Play_in_Children_s_Development__Health_and_Well-being.pdf)
- 6. González-Sala F., Gómez-Marí I., Tárraga-Mínguez R., Vicente-Carvajal A., Pastor-Cerezuela G.** Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review. *Children*. 2021. Vol. 8(9). P. 801-819.
- 7. Moyle M. J. A** Comparison Of Adult- And Peer-Mediated Intervention For Autism: A Case Study. *Speech Pathology and Audiology Faculty Research and Publications*. 2011. Vol. 16. URL: [https://epublications.marquette.edu/spaud\\_fac/16](https://epublications.marquette.edu/spaud_fac/16)
- 8. Wolfberg P., Bottema-Beutel K., DeWitt M.** Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated play groups model. *American Journal of Play*. 2012. Vol. 5(1). P. 55–80.
- 9. Wolfberg P., DeWitt M., Young G. S., Nguyen T.** Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45(3). P. 830–845.
- 10. Wolfberg P.** Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination. AAPC Publishing. 2003. 264 p.

## References:

1. **Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., Fletcher-Flinn, C. M.** (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385.
  2. **Briet, G., Le Maner-Idrissi, G., Seveno, T., Le Marec, O., Le Sourn-Bissaoui, S.** (2023). Peer mediation in play settings for minimally verbal students with autism Spectrum disorder. *Autism Dev Lang Impair*, 8:23969415231204837. doi: 10.1177/23969415231204837.
  3. **Charlop, M. H., Lang, R., Rispoli, M.** (2018). Want to play? Peer-mediated intervention for young children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang, & M. Rispoli (Eds.). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*, 107–127.
  4. **Corbett, B.A., Qualls, L.R., Valencia, B., Fecteau, S.-M., Swain, D.M.** (2014). Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *Front. Pediatr*, 2:110. doi: 10.3389/fped.2014.00110
  5. **Goldstein, J.** (2012). Play in children's development, health and well-being. *Toy Industries of Europe*. URL: [https://www.persil.com/uk/static/699c969c32d49d836f027a544edc4cc8/Persil\\_-\\_Play\\_in\\_Children\\_s\\_Development\\_Health\\_and\\_Well-being.pdf](https://www.persil.com/uk/static/699c969c32d49d836f027a544edc4cc8/Persil_-_Play_in_Children_s_Development_Health_and_Well-being.pdf)
  6. **González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., Pastor-Cerezuela, G.** (2021). Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review. *Children*, 8(9), 801-819.
  7. **Moyle, M. J.** (2011). A Comparison Of Adult- And Peer-Mediated Intervention For Autism: A Case Study. *Speech Pathology and Audiology Faculty Research and Publications*, 16. URL: [https://epublications.marquette.edu/spaud\\_fac/16](https://epublications.marquette.edu/spaud_fac/16)
  8. **Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M.** (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers: Integrated play groups model. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.
  9. **Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., Nguyen, T.** (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 830–845.
  10. **Wolfberg, P.** (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. AAPC Publishing.
- KHODANOVYCH, E.. PEER MEDIATION AS A PROSPECTIVE MEANS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH AUTISM.**

The purpose of the article is to systematize approaches to peer mediation as a promising means of socio-psychological adaptation of children with autism. The research was carried out using a number of methods, in particular: the method of systematization, which made it possible to choose a list of approaches related to the consideration of the specified problem; method of induction, by means of which, on the basis of certain provisions of scientific approaches, their categories are established. In the course of the study, the following approaches to peer mediation in the process of social and psychological adaptation of children with autism were identified, in particular: peer mediation in game conditions for minimally verbal children with autism spectrum disorder (game approach); mediation of gifted and talented peers in play settings for children with autism who have problems with verbal and non-verbal communication, poor involvement in interaction (expert play approach); a theatrical play approach based on the organization of performances and the involvement of expert peers and children with mild autism spectrum disorders.

It has been determined that the presented approaches based on peer mediation include a wide range of coverage. It is shown that the first play approach can be acceptable for children with different levels of autism spectrum disorder who attend general preschool education institutions. The second expert game approach can be used for socio-psychological adaptation of children with moderate disorders of the autistic spectrum, it is associated with the involvement of talented, gifted expert peers. The third theatrical game approach, like the second, can be applied to the adaptation of children with moderate disorders of the autistic spectrum, it allows to develop such qualities as attention, creativity, social interaction, trust and motivation. It has been established that the selection of peer mediation programs that can be used within preschool education institutions depends on the degree of children's autism spectrum disorders, the ability of such institutions and their psychologists to attract peers and obtain consent for their assistance from parents (guardians), the readiness of peers take an active part in the support and adaptation of children with autism.

*Key words: mediation, peers, socio-psychological adaptation, preschool educational institution, children with autism spectrum disorders, facilitation, communication, behavior, praise, trust.*