

Секція С4 Психологія	
УДК 376-056.3:616.896-053.2	
Дата першого надходження статті до видання	2026-06-30
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-07-30
Дата публікації/оприлюднення	2026-07-30

Соціальна участь дітей з аутизмом в інклюзивному освітньому середовищі

Лежньова Марія Андріївна

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, III рік навчання, спеціальність С4 Психологія Корекційно-реабілітаційний центр для дітей з затримкою психічного та мовленнєвого розвитку «Дай П'ять», місто Ніжин, Україна

e-mail: marryq12@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1375-1229>

Анотація. Метою статті є обґрунтування трирівневої концептуальної моделі чинників соціальної участі дітей з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі на основі систематизації сучасних вітчизняних і закордонних наукових джерел. У дослідженні застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових підходів до проблеми соціальної участі дітей з розладами аутистичного спектра; систематизацію джерел здійснено за принципами, наближеними до методології скопінгового огляду, з опрацюванням вісімнадцяти джерел за період 2010–2025 років. Розкрито зміст трьох рівнів чинників, що визначають соціальну участь дитини з аутизмом у закладі освіти. Охарактеризовано індивідуальний рівень, який охоплює вираженість симптоматики аутизму, комунікативні можливості, здатність до саморегуляції та сенсорні особливості дитини. Розглянуто інтеракційно-середовищний рівень, що включає якість стосунків між дитиною та педагогом, ставлення однолітків, психологічний клімат класу й адаптацію освітнього середовища за принципами універсального дизайну навчання. Систематизовано рівень підтримки та інтервенцій, який об'єднує доказово-базові практики — PECS, TEACCH, засоби альтернативної та допоміжної комунікації, опосередковані однолітками втручання та методи ігрового моделювання соціальних ситуацій. Наукова новизна полягає в тому, що вперше запропоновано інтегровану трирівневу модель чинників соціальної участі дітей з розладами аутистичного спектра, яка поєднує міжнародний доказовий досвід із специфікою української інклюзивної освіти в умовах реформи Нової української школи. Практичне значення результатів полягає в можливості використання розробленої моделі педагогами, практичними психологами та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів під час діагностики бар'єрів соціальної участі дитини та розроблення індивідуальної програми розвитку.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, соціальна участь, інклюзивна освіта, універсальний дизайн навчання, доказово-базові практики, альтернативна та допоміжна комунікація, індивідуальна програма розвитку, інклюзивно-ресурсний центр.

Social Participation of Children with Autism in an Inclusive Educational Environment

Mariia Liezhnova

PhD student, third year of study, Specialty C4 Psychology, Mykola Gogol Nizhyn State University

“High Five” Correctional and Rehabilitation Center for Children with Mental and Speech Developmental Delays, Nizhyn, Ukraine

E-mail: marryq12@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1375-1229>

Abstract. The aim of the article is to substantiate a three-level conceptual model of factors shaping the social participation of children with autism spectrum disorder within an inclusive educational environment, developed through the systematization of current domestic and international scholarship. The study relies on theoretical methods, namely analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific approaches to the problem of social participation among children with autism spectrum disorder; the corpus of sources was assembled according to principles close to scoping-review methodology, drawing on eighteen sources published between 2010 and 2025. The content of three levels of factors that determine a child's social participation within an educational institution is disclosed. The individual level is characterized, encompassing symptom severity, communicative capacity, self-regulation, and sensory features of the child. The interactional-environmental level is examined, including the quality of teacher-child relationships, peer attitudes, classroom climate, and the adaptation of the learning environment according to universal design for learning principles. The support-and-intervention level is systematized, uniting evidence-based practices such as the Picture Exchange Communication System, Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children, augmentative and alternative communication tools, peer-mediated interventions, and role-simulation methods for modeling social situations. The scientific novelty consists in proposing, for the first time, an integrated three-level model of social-participation factors for children with autism spectrum disorder that combines international evidence-based experience with the specifics of Ukrainian inclusive education under the New Ukrainian School reform. The practical significance lies in the potential use of the model by teachers, practical psychologists, and specialists of inclusive resource centers when diagnosing barriers to a child's social participation and designing an individual development program.

Keywords: autism spectrum disorder, social participation, inclusive education, universal design for learning, evidence-based practices, augmentative and alternative communication, individual development program, inclusive resource center.

Вступ

Актуальність проблеми. Реформування системи освіти України в межах концепції Нової української школи передбачає розширення практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, серед яких діти з розладами аутистичного спектра (РАС) становлять одну з найчисленніших і водночас найскладніших для педагогічного супроводу категорій. Переведення дитини з аутизмом до звичайного класу не гарантує її повноцінної соціальної участі: перебування в спільному просторі з однолітками не тотожне залученості до спільної діяльності, взаємодії та прийняттю з боку класного колективу. Це розмежування присутності й участі є ключовим для сучасної теорії інклюзії [8; 17] і потребує окремого теоретичного концептуалізування в контексті особливостей розвитку дітей із РАС, для яких дефіцитарність соціальної комунікації виступає однією з ключових діагностичних ознак нозології.. Загострення

проблеми соціальної участі дітей з аутизмом пов'язане з кількома паралельними процесами:

- розширення охоплення дітей з РАС інклюзивними формами навчання випереджає темпи підготовки педагогічних кадрів до роботи з цією категорією учнів, унаслідок чого значна частина педагогічних працівників не володіє достатнім арсеналом доказово-базових практик підтримки соціальної взаємодії [6];

- воєнний стан і пов'язане з ним переміщення закладів освіти, дистанційне навчання та обмеження ресурсів інклюзивно-ресурсних центрів створюють додаткові бар'єри для системного супроводу дітей з РАС, що робить питання ефективної організації соціальної участі особливо гострим саме в українському контексті;

- дослідження засвідчують, що діти з РАС, порівняно з типово розвиненими однолітками та дітьми з іншими порушеннями розвитку, мають істотно нижчу якість стосунків із педагогами, частіше перебувають на периферії соціальної мережі класу та рідше формують взаємні дружні стосунки [11; 12], що потребує цілеспрямованого педагогічного втручання, а не очікування спонтанного покращення внаслідок самого факту наявності інклюзії.

Наявні наукові підходи здебільшого зосереджені на окремих складниках проблеми соціальної участі (на індивідуальних характеристиках дитини, або на конкретних методиках втручання, або на організаційних умовах середовища), Водночас цілісна парадигмальна модель, здатна інтегрувати означені рівні в єдину логіко-структурну систему, адаптовану до реалій вітчизняного інклюзивного освітнього простору, у сучасній науковій літературі наразі не репрезентована. Це зумовлює актуальність систематизації наявного доказового досвіду та розроблення інтегрованої теоретичної моделі чинників соціальної участі дітей з аутизмом в інклюзивному освітньому середовищі. Кількісний вимір проблеми частково відображають дані закордонних епідеміологічних досліджень, згідно з якими розлади аутистичного спектра діагностують до 1,9% дітей у популяції, а серед дітей з РАС до 90% мають щонайменше одне супутнє порушення розвитку, що додатково ускладнює організацію їхньої соціальної участі в умовах масового класу [8]. В українських реаліях достовірна загальнонаціональна статистика поширеності РАС серед дітей дошкільного й шкільного віку залишається обмеженою, однак практика функціонування інклюзивно-ресурсних центрів засвідчує стійке зростання звернень щодо дітей із цією категорією порушень, що узгоджується із загальносвітовою тенденцією [6]. За таких умов теоретично обґрунтована модель чинників соціальної участі є не абстрактним науковим завданням, а практичною передумовою для системної роботи фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему соціальної участі дітей з РАС в освітньому середовищі досліджують у кількох відносно самостійних наукових напрямках, які рідко перетинаються в межах однієї публікації. Перший напрям об'єднує роботи, присвячені індивідуальним характеристикам дитини з аутизмом, що впливають на її соціальну взаємодію. N. Bauminger-Zviely та A. Shefer [7] розробили й валідизували шкалу натуралістичного спостереження за партнерською взаємодією дошкільників (Autism Peer Interaction Observation Scale), що дало змогу емпірично підтвердити: діти з РАС демонструють менш складні форми просоціальної поведінки (обмін, допомогу, співпрацю) і частіше вдаються до базових форм контакту, як-от простої фізичної близькості чи наслідування. С. Kasari зі співавторами [11] на вибірці учнів початкової школи з РАС і типово розвинених однолітків із того самого класу встановлено, що діти з аутизмом частіше займають маргінальні позиції в межах соціальних мереж, демонструють нижчий рівень задоволеності якістю дружніх стосунків та мають меншу кількість взаємних контактів порівняно з представниками контрольної групи.. Означені дослідження обґрунтовано верифікували перманентність індивідуальних труднощів

соціальної комунікації, проте не розкривають повною мірою валентність середовищних чинників у процесі компенсації дефіцитарних станів.

Другий напрям охоплює дослідження середовищних та інтеракційних умов інклюзії. І. Tígere зі співавторами [18] показали, що застосування принципів універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning) у поєднанні з індивідуалізованою підтримкою в зоні найближчого розвитку сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок дітей, хоча ефективність конкретних стратегій істотно залежить від рівня професійної компетентності педагога та узгодженості дій команди супроводу. М. Siller зі співавторами [17], аналізуючи досвід провідних університетських модельних закладів дошкільної освіти для дітей з РАС у США, виокремили спільні організаційні умови успішної інклюзії: підготовлений персонал, гнучке освітнє середовище та системну міжвідомчу співпрацю. У вітчизняній науковій традиції аналогічний акцент на середовищному, системному розумінні соціальної участі представлено в роботі Н. Когутяк [1], яка на основі екосистемного підходу верифікувала детермінанти розвитку «теорії розуму» (theory of mind) у дітей із РАС в умовах інклюзивного освітнього середовища та обґрунтувала, що педагоги українських закладів освіти схильні надавати перевагу тренуванню пізнавальних функцій над цілеспрямованим розвитком соціальних навичок дитини.

Третій напрям утворюють дослідження конкретних доказово-базових практик підтримки соціальної взаємодії дітей з аутизмом. J. Panganiban зі співавторами [16] в пілотному рандомізованому дослідженні дошкільних закладів довели, що впровадження стратегій втручання JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation) у стандартну програму навчання підвищує залученість дітей з РАС до взаємодії з однолітками під час групових занять. Х. Hu, Q. Zheng і G. T. Lee [10] на прикладі інклюзивного дошкільного закладу показали ефективність опосередкованого однолітками втручання на основі конструктора LEGO для розвитку соціальних ініціацій дітей з аутизмом. Систематичний огляд ігрових втручань в освітньому контексті С. O'Keeffe та S. McNally [15] підтвердив загальну перспективність ігрових методів для розвитку соціальної комунікації дітей з РАС, водночас зафіксувавши методологічну неоднорідність і слабкість доказової бази значної частини наявних досліджень. Українська дослідниця Ю. Косенко [2] запропонувала метод соціального ларпінгу (структурованого рольового моделювання соціально значущих ситуацій) як інноваційний інструмент формування соціальної компетентності дітей з РАС в умовах вітчизняної корекційно-розвиткової практики, що поєднує елементи творчої драми, ігрової терапії та поетапного алгоритму соціальної симуляції, концептуальні засади якого як авторського методу формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку раніше обґрунтувала Т. Суменко [4].

Систематичний огляд К. N. O'Guinn, J. Akers та K. Gerencser [14], присвячений втручанням, спрямованим на розвиток інтерактивної гри в осіб з аутизмом, підтвердив ефективність структурованих поведінкових стратегій навчання ігрових і дозвіллевих навичок для розширення можливостей соціальної взаємодії дітей з РАС з однолітками. Автори зафіксували, що найбільш стійкий ефект досягається за умови поєднання прямого навчання ігрових дій із подальшим природним узагальненням цих навичок у вільній грі з однолітками, що додатково підтверджує центральне положення запропонованої моделі про взаємозалежність рівня підтримки й інтервенцій з інтеракційно-середовищними умовами їх реалізації.

Окремий блок досліджень присвячено переходам дитини з аутизмом між освітніми етапами як критичним точкам, у яких особливо гостро виявляється крихкість соціальної участі. L. Fontil зі співавторами [9] у систематичному огляді бар'єрів і фасилітаторів раннього шкільного переходу для дітей з РАС та іншими порушеннями розвитку виокремили як індивідуальні, так і системні чинники успішності переходу,

підкресливши роль наступності між закладами. S. Chahboun зі співавторами [8] у скопінговому огляді картографували дослідження переходу дітей з РАС від дошкільної освіти до школи за період 2019–2024 років і виявили дев'ять тематичних груп чинників, що впливають на цей процес. Практику цифрової підтримки інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями в українських умовах проаналізувала О. Чекан [6], яка виокремила потенціал інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку комунікативних навичок і соціалізації дітей з РАС за одночасного визнання ризиків, пов'язаних з інтенсивним використанням цифрових засобів.

Дослідження Н. J. Nuske зі співавторами [13], здійснене на основі методології партнерських досліджень за участю громади, представило програму Building Better Bridges — втручання з коучингу піклувальників, спрямоване на підтримку переходу учнів з РАС до нового закладу освіти. Результати засвідчили, що узгоджена підготовка родини, педагогів і самої дитини до переходу знижує рівень тривожності та полегшує адаптацію дитини до нового соціального середовища, що емпірично підтверджує значущість системної координації дій дорослих, закладеної в інтеракційно-середовищному рівні запропонованої моделі.

Емпіричне дослідження Г. Чайковської та І. Шептицької [5], проведене на вибірці педагогів, асистентів учителів, психологів і батьків дітей з РАС в умовах воєнного стану в Україні, підтверджує, що ефективність навчання таких дітей у кризовий період значною мірою залежить від індивідуалізації освітніх траєкторій, використання цифрових платформ і візуальних матеріалів, структурованого розкладу та узгодженості дій педагогів і батьків. Автори засвідчили, що корекційне втручання, побудоване на інтегрованих методах розвитку соціальних навичок, підвищує ініціативність дитини в спілкуванні та рівень її участі в групових активностях навіть за нестабільних умов освітнього середовища, що безпосередньо підтверджує практичну значущість інтеракційно-середовищного та інтервенційного рівнів запропонованої моделі саме для української ситуації воєнного часу.

Наявний корпус наукових розвідок уможлиблює виокремлення принаймні трьох відносно автономних кластерів чинників, що детермінують рівень соціальної інклюзії дітей із РАС (індивідуальні, середовищно-інтеракційні та інтервенційні), які, однак, здебільшого аналізуються ізольовано одне від одного. Термінологічно варто розрізняти поняття «присутність» і «участь» дитини з РАС в інклюзивному класі, оскільки саме це розмежування є наскрізним для всього масиву проаналізованих джерел. Присутність передбачає лише фізичне перебування дитини в спільному з однолітками просторі, тоді як участь охоплює активне залучення до спільної діяльності, взаємний обмін ініціативами та відчуття дитиною власної належності до колективу [17; 18].

Систематичний огляд O'Keeffe та McNally [15] додатково підкреслює методологічну проблему наявних досліджень: значна частина оглянутих ними дев'яти досліджень ігрових втручань мала слабку або належний рівень доказовості емпіричного базису, що свідчить про потребу подальшого нарощування методологічно строгих досліджень саме освітнього, а не лабораторного контексту застосування доказово-базових практик. Окремої уваги потребує узгодженість виявлених у міжнародних дослідженнях чинників із нормативно-правовим і організаційним контекстом української інклюзивної освіти. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні орієнтує заклади освіти на створення умов для розвитку соціальних навичок і емпатії всіх учасників освітнього процесу, однак практична реалізація цієї орієнтації, за спостереженням дослідників, натрапляє на дефіцит підготовлених фахівців і систематичного застосування доказово-базових практик безпосередньо в закладах дошкільної та загальної середньої освіти [6]. Це підтверджує необхідність не лише систематизації чинників соціальної участі, визначених у міжнародних дослідженнях, а й розроблення моделі їх реалізації,

адаптованої до реальних організаційних умов українського інклюзивного освітнього середовища.

Виділення невирішеної частини проблеми. Попри значний обсяг напрацювань за кожним із виокремлених напрямів, невирішеною залишається проблема теоретичної інтеграції індивідуальних, середовищно-інтеракційних та інтервенційних чинників соціальної участі дітей з РАС в єдину концептуальну модель, придатну для практичного використання в умовах української інклюзивної освіти. Наявні закордонні дослідження здебільшого зосереджені на окремих компонентах моделі та спираються на ресурсне забезпечення, недоступне для більшості українських закладів освіти воєнного і повоєнного періоду, тоді як вітчизняні розробки зазвичай мають вузькопрактичний, методичний характер і не претендують на побудову цілісної теоретичної рамки. Це створює прогалину між доказовим міжнародним досвідом і його систематизованим застосуванням у вітчизняній педагогічній та психологічній практиці супроводу дітей з аутизмом в інклюзивному класі.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування трирівневої концептуальної моделі чинників соціальної участі дітей з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі, побудованої на основі систематизації сучасних вітчизняних і закордонних наукових джерел.

Наукова новизна. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше на основі систематизації доказово-базових практик і теоретичних підходів запропоновано інтегровану трирівневу модель чинників соціальної участі дітей з РАС, яка об'єднує індивідуальний, інтеракційно-середовищний та інтервенційний рівні в єдину логічну структуру, застосовну до умов інклюзивної освіти України. Набуло подальшого розвитку наукове уявлення про соціальну участь дитини з аутизмом як про результат взаємодії кількох рівнів чинників, а не лише як про похідну від індивідуальної симптоматики розладу.

Практичне значення. Практичне значення результатів полягає в можливості використання розробленої моделі педагогами закладів загальної середньої та дошкільної освіти, практичними психологами, асистентами вчителя й фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів під час діагностики бар'єрів соціальної участі конкретної дитини з РАС, добору доказово-базових практик підтримки та формулювання завдань індивідуальної програми розвитку.

Методологія

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів наукового пізнання. Аналіз наукової літератури використано для виокремлення й систематизації підходів до розуміння соціальної участі дітей з РАС, представлених у психологічних, педагогічних та міждисциплінарних дослідженнях. Порівняльний аналіз застосовано для зіставлення позицій різних дослідників щодо чинників, які сприяють або перешкоджають соціальній участі дитини з аутизмом в інклюзивному класі. Метод синтезу використано для об'єднання розрізнених наукових даних у цілісну трирівневу модель. Узагальнення застосовано на завершальному етапі дослідження для формулювання наукової новизни та практичних рекомендацій. Систематизацію джерел здійснено за принципами, наближеними до методології скопінгового огляду, що передбачає картографування наявних досліджень за темою без статистичного узагальнення їхніх кількісних результатів [8]. Додатковим методологічним орієнтиром слугували принципи PRISMA, які застосовано вибірково, насамперед щодо прозорого документування критеріїв відбору джерел та обґрунтування остаточного складу корпусу, без формального етапу метааналізу кількісних результатів, оскільки більшість опрацьованих джерел мають якісний або оглядовий, а не суто експериментальний характер.

Джерела даних. Джерельну базу дослідження сформовано за результатами пошуку в наукометричних базах Scopus, Web of Science, Google Scholar, а також у Directory of Open Access Journals і репозитаріях вітчизняних фахових видань за ключовими словами «autism spectrum disorder AND social participation AND inclusive education», «peer interaction AND autism AND school». Хронологічні межі пошуку охоплюють період з 2010 до 2025 року, що дало змогу врахувати як фундаментальну працю, яка заклала теоретико-методологічне підґрунтя вітчизняного розуміння феномену аутизму, так і найновіші емпіричні дослідження. Критеріями відбору джерел слугували: безпосередня відповідність змісту публікації проблематиці соціальної участі дітей з аутизмом та їхньої взаємодії з однолітками або педагогічного супроводу дітей з РАС в освітньому середовищі; наявність рецензування публікації фаховим виданням; підтвердження бібліографічних даних джерела через офіційну сторінку видання або сервіс Crossref. До підсумкового корпусу увійшло вісімнадцять джерел, з яких шість — публікації вітчизняних авторів і дванадцять — публікації в міжнародних рецензованих виданнях, що забезпечило поєднання глобального доказового контексту з урахуванням специфіки української інклюзивної освіти.

Інструменти аналізу. Основним інструментом аналізу відібраних джерел слугував якісний тематичний контент-аналіз, який передбачав виокремлення в тексті кожного джерела смислових одиниць, що стосуються чинників соціальної участі дитини з РАС, і подальше групування цих одиниць за спільними тематичними ознаками. На основі виявлених тематичних груп сформовано трирівневу структуру моделі. Оскільки дослідження має теоретичний, а не емпіричний характер, статистичне програмне забезпечення для обробки числових даних не застосовувалося. Аналіз спирався виключно на якісні методи роботи з текстовими джерелами.

Обмеження дослідження. Дослідження має теоретичний характер, тому запропонована модель потребує подальшої емпіричної перевірки на вибірці дітей з РАС в умовах українських закладів інклюзивної освіти. Джерельна база обмежена вісімнадцятьма публікаціями, відібраними за визначеними критеріями, що не виключає існування інших релевантних досліджень поза межами використаних наукометричних баз. Переважання англомовних джерел у корпусі може певною мірою відображати специфіку освітніх систем країн походження цих досліджень, яка не завжди повністю збігається з умовами української інклюзивної освіти воєнного та повоєнного періоду. Результати систематизації не поширюються на дітей з РАС, які мають виражені супутні інтелектуальні порушення, оскільки більшість проаналізованих джерел стосується дітей із збереженим або помірно зниженим інтелектуальним розвитком.

Результати

Систематизація опрацьованих джерел дала змогу виокремити три рівні чинників, що в сукупності визначають соціальну участь дитини з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі: індивідуальний, інтеракційно-середовищний та рівень підтримки і втручання. Ці рівні перебувають у постійній взаємодії, а не діють ізольовано один від одного, що є ключовою відмінністю запропонованої моделі від поширеної практики розгляду соціальної участі лише крізь призму індивідуальної симптоматики дитини.

Індивідуальний рівень чинників охоплює характеристики самої дитини, які безпосередньо впливають на її здатність ініціювати та підтримувати соціальну взаємодію. До цієї групи належать вираженість основної симптоматики аутизму — труднощі соціальної комунікації, обмежене й повторюване коло інтересів, особливості реагування на зміну звичного розпорядку [7]; рівень розвитку вербальної та невербальної комунікації, що визначає доступний дитині репертуар засобів ініціювання контакту [18]; здатність до саморегуляції та емоційного контролю, яка, за даними досліджень переходу дітей з РАС до школи, істотно нижча порівняно з типово

розвиненими однолітками і корелює з якістю стосунків дитини з педагогом [12]; сенсорні особливості дитини, що визначають її толерантність до стимулів середовища класу. Дослідження засвідчують, що саме індивідуальні труднощі саморегуляції та комунікації частіше за інші чинники асоціюються з периферійним становищем дитини з РАС у соціальній мережі класу [11].

Інтеракційно-середовищний рівень чинників об'єднує характеристики безпосереднього оточення дитини — педагогів, однолітків і фізично-організаційного середовища закладу освіти. Якість стосунків між дитиною з РАС і педагогом виступає самостійним чинником соціальної участі: діти з аутизмом мають об'єктивно нижчу якість цих стосунків порівняно з типово розвиненими однолітками, і ця різниця зберігається навіть за зміни класу та вчителя, що свідчить про стійкість патерну взаємодії, а не лише про ситуативні труднощі адаптації [12]. Ставлення однолітків до дитини з РАС і рівень поінформованості класу про особливості аутизму формують психологічний клімат, у якому або відбувається, або блокується залучення дитини до спільної діяльності [1]. Адаптація фізичного й дидактичного середовища класу за принципами універсального дизайну навчання (множинні способи представлення матеріалу, залучення та самовираження дитини) дає змогу компенсувати частину індивідуальних труднощів дитини без виокремлення її з групи однолітків [18]. Системний рівень підтримки закладу освіти (підготовленість персоналу, наявність команди психолого-педагогічного супроводу, гнучкість освітньої програми) визначає, наскільки послідовно й тривало реалізуються стратегії підтримки соціальної участі дитини [17].

Рівень підтримки та інтервенцій об'єднує доказово-базові практики, спрямовані безпосередньо на розвиток соціально-комунікативних навичок дитини з РАС. До цієї групи належать структуровані комунікативні системи — картки обміну зображеннями (PECS) та інші засоби альтернативної й допоміжної комунікації (AAC), які розширюють репертуар засобів ініціювання контакту для дітей з обмеженим мовленнєвим розвитком; структуроване навчання за принципами ТЕАССН, що передбачає організацію середовища й діяльності дитини у спосіб, який враховує її когнітивний стиль сприйняття; опосередковані однолітками втручання, ефективність яких підтверджено, зокрема, у дослідженні застосування конструктора LEGO для розвитку соціальних ініціацій дітей з аутизмом в інклюзивному дошкільному закладі [10]; втручання, побудовані на спільній увазі та символічній грі, як-от програма JASPER, що передбачає навчання педагогів вбудовувати відповідні стратегії безпосередньо в стандартну програму заняття [16]; ігрові й рольові методи моделювання соціальних ситуацій, представлені як у міжнародній практиці [15], так і в українській розробці методу соціального ларпінгу, що поєднує структуровані сценарії, візуальну й вербальну підказку та поетапний алгоритм занурення дитини в соціально значущу ситуацію [2].

Взаємозв'язок трьох рівнів моделі полягає в тому, що ефективність конкретної інтервенції визначається не лише її власною доказовою обґрунтованістю, а й узгодженістю з індивідуальним профілем дитини та готовністю середовища послідовно підтримувати цю інтервенцію. Так, застосування опосередкованого однолітками втручання без попередньої підготовки класу до сприйняття особливостей дитини з РАС або без урахування її індивідуального рівня комунікативного розвитку істотно знижує ймовірність стійкого результату. Натомість поєднання адаптованого середовища, підготовленого педагога та дібраної відповідно до індивідуального профілю дитини доказово-базової практики створює умови, за яких соціальна участь дитини з аутизмом стає результатом системної, а не випадкової взаємодії трьох рівнів чинників.

Узагальнену структуру трирівневої моделі чинників соціальної участі дітей з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Трирівнева модель чинників соціальної участі дітей з РАС в інклюзивному освітньому середовищі

Рівень моделі	Основні складники
Індивідуальний	Вираженість симптоматики аутизму; рівень вербальної та невербальної комунікації; здатність до саморегуляції; сенсорні особливості
Інтеракційно-середовищний	Якість стосунків «дитина-педагог»; ставлення однолітків і психологічний клімат класу; адаптація середовища за принципами універсального дизайну навчання; системна підготовленість закладу освіти
Підтримки та інтервенцій	PECS та інші засоби альтернативної й допоміжної комунікації; структуроване навчання TEACCH; опосередковані однолітками втручання; втручання на основі спільної уваги та символічної гри (JASPER); ігрове моделювання соціальних ситуацій

Примітка: розроблено автором на основі [1; 2; 3; 7; 10; 11; 12; 15; 16; 17; 18]

Практична цінність представленої структури полягає в тому, що вона дає змогу фахівцю послідовно перевірити стан кожного з трьох рівнів під час оцінки конкретного випадку дитини з РАС, замість інтуїтивного або фрагментарного аналізу окремих труднощів. Відтак, у випадку демонстрації дитиною зниженої ініціативності в міжособистісній взаємодії з однолітками, аналітичний алгоритм згідно із запропонованою моделлю передбачає послідовну верифікацію трьох гіпотез: чи зумовлена означена пасивність обмеженістю репертуару комунікативних інструментів суб'єкта (індивідуальний рівень); чи володіють однолітки достатнім рівнем поінформованості щодо специфіки взаємодії з дитиною та чи адаптовано архітектуру освітнього середовища до полегшення комунікативного акту (інтеракційно-середовищний рівень); чи імплементуються щодо дитини доказово обґрунтовані інтервенційні практики, спрямовані безпосередньо на розвиток соціальної ініціативності (рівень підтримки та системних інтервенцій). Така послідовна перевірка трьох рівнів дає змогу уникнути поширеної помилки, коли труднощі соціальної участі дитини з аутизмом пояснюють виключно тяжкістю розладу, залишаючи поза увагою потенціал середовищних і інтервенційних змін.

Обговорення

Інтерпретація результатів. Отримана трирівнева структура узгоджується з екологічним розумінням розвитку дитини, за яким поведінка й соціальна участь особистості є функцією не лише індивідуальних характеристик, а й багаторівневої системи середовищ, у які вона включена [1]. У межах роботи з дітьми, що мають РАС, це засвідчує, що дефіцитарність соціальної комунікації постає стійкою індивідуальною характеристикою, але не єдиною детермінантою соціальної участі: середовище класу здатне як посилювати, так і компенсувати ці труднощі, а цілеспрямована інтервенція здатна змінювати траєкторію соціального розвитку дитини навіть за незмінного індивідуального профілю. Цим зумовлюється феномен, за якого діти з ідентичною клінічною вираженістю симптоматики аутизму демонструють суттєву варіативність рівня соціальної залученості, що детермінується відмінностями в архітектоніці освітнього середовища та специфікою інституційних умов навчання: різниця визначається не так тяжкістю розладу, як якістю та узгодженістю двох інших рівнів моделі. Показовим є те, що дослідження, спрямовані на окремі доказово-базові практики (опосередковане однолітками втручання на основі LEGO [10], програма JASPER [16], ігрові методи соціальної комунікації [15]) незмінно повідомляють про варіативність результатів залежно від індивідуальних характеристик дитини та умов

упровадження, що непрямо підтверджує центральне положення запропонованої моделі: інтервенція є достатньою умовою соціальної участі дитини з аутизмом, а працює лише в поєднанні з відповідним індивідуальним профілем дитини та підтримувальним середовищем.

Порівняння з іншими дослідженнями. Порівняння отриманих результатів із наявними дослідженнями засвідчує часткове збіжність позицій за одночасної наявності суттєвих відмінностей в акцентах. Скопінговий огляд S. Shahboun зі співавторами [8], присвячений переходу дітей з РАС від дошкільної освіти до школи, паралельно акцентує на поліваріантності чинників успішності транзитивного процесу, проте фокусується передусім на організаційній координації між суб'єктами освітньої системи, тоді як концептуальна модель, запропонована в цій статті, інтегрує рівень безпосередньої педагогічної інтервенції як самостійний, а не епіфеноменальний складник. Систематичний огляд L. Fontil зі співавторами [9] також розрізняє бар'єри й фасилітатори на індивідуальному та системному рівнях, що загалом корелює з двокомпонентною структурою, що була імплементована в межах цього дослідження, проте не виокремлює конкретні доказово-базові практики втручання як окремий структурний рівень моделі. Дослідження M. Siller зі співавторами [17], присвячене організаційним умовам модельних закладів дошкільної освіти в США, підтверджує значущість системної підготовленості персоналу й гнучкості середовища, однак спирається на ресурсне забезпечення, що суттєво перевищує можливості більшості українських закладів освіти, і саме тому потребує адаптації в межах вітчизняної моделі радше як орієнтир, ніж як пряма практична рекомендація. Позиція Н. Когутяк [1] щодо переваги, яку педагоги інклюзивних закладів України надають розвитку пізнавальних функцій дитини з РАС над цілеспрямованим формуванням її соціальних навичок, підтверджує актуальність виокремлення рівня підтримки та інтервенцій як самостійного, недостатньо реалізованого на практиці складника моделі. Водночас результати дослідження Ю. Косенко [2] щодо ефективності методу соціального ларпінгу засвідчують, що вітчизняна корекційно-розвиткова практика вже напрацьовує власні варіанти доказово-базових інтервенцій, які цілком узгоджуються із запропонованою моделлю та можуть бути інтегровані до неї на рівні конкретних методик.

Порівняння із міжнародним досвідом опосередкованих однолітками втручань [10; 16] і вітчизняним методом соціального ларпінгу [2] додатково засвідчує спільність базового методичного принципу — структурованого, поетапного залучення дитини з РАС до соціально значущої ситуації за підтримки дорослого як фасилітатора, а не прямого інструктора. Ця спільність підтверджує, що рівень підтримки й інтервенцій запропонованої моделі є універсальним щодо культурного контексту застосування, тоді як конкретний зміст та організаційна форма інтервенцій потребують адаптації до наявних ресурсів і традицій національної системи освіти.

Отримані емпіричні дані додатково підтверджують практичну придатність запропонованої моделі. Результати Г. Чайковської та І. Шептицької [5] щодо ефективності індивідуалізованих освітніх траєкторій в умовах війни ілюструють дію інтеракційно-середовищного рівня моделі в реальних українських обставинах, тоді як дослідження Н. J. Nuske зі співавторами [13] та К. N. O'Guinn зі співавторами [14] демонструють, що навіть організаційно складні інтервенції (координований перехід між закладами та розвиток інтерактивної гри) залишаються ефективними лише за умови їх узгодження з індивідуальним профілем дитини, що відповідає ключовому теоретичному положенню трирівневої моделі.

Наукова новизна (розгорнуто). Наукова новизна отриманих результатів розкривається за трьома напрямками.

Вперше запропоновано інтегровану трирівневу модель чинників соціальної участі дітей з РАС, яка об'єднує індивідуальний, інтеракційно-середовищний та

інтервенційний рівні в єдину структуру, тоді як наявні дослідження здебільшого розглядають ці рівні окремо один від одного.

Удосконалено наукове розуміння ролі педагогічної інтервенції в соціальній участі дитини з аутизмом: показано, що ефективність конкретної доказово-базової практики визначається не лише її власними властивостями, а й узгодженістю з індивідуальним профілем дитини та готовністю середовища послідовно її підтримувати, що дає підстави розглядати рівень підтримки й інтервенцій не як додатковий, а як структурно рівноправний складник моделі поряд з індивідуальним та середовищним рівнями.

Набуло подальшого розвитку застосування екологічного підходу до аналізу соціальної участі дітей з особливими освітніми потребами в українському контексті: продемонстровано, що чинники, виявлені в закордонних дослідженнях, потребують не механічного перенесення, а узгодження зі специфікою ресурсного забезпечення та організаційних умов вітчизняної інклюзивної освіти, зокрема в умовах воєнного часу. Крім того, уточнено співвідношення понять «присутність» і «участь» дитини з РАС в інклюзивному класі стосовно кожного з трьох рівнів запропонованої моделі: показано, що перехід від присутності до повноцінної участі відбувається лише за умови одночасної узгодженості індивідуального потенціалу дитини, готовності середовища та адекватності дібраної інтервенції, тоді як розбіжність хоча б одного з цих рівнів обмежує соціальну участь дитини навіть за формального дотримання умов інклюзивного навчання.

Практичне значення (розгорнуто). Практичне застосування розробленої моделі можливе за кількома напрямками діяльності фахівців, які супроводжують дитину з РАС в інклюзивному освітньому середовищі. Для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів модель може слугувати структурованим орієнтиром під час комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини: замість зосередження виключно на діагностиці індивідуальних порушень доцільно послідовно аналізувати також стан інтеракційно-середовищного рівня (якість стосунків дитини з педагогом, ставлення однолітків, адаптованість середовища) та наявний досвід застосування доказово-базових інтервенцій. Для педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти модель окреслює конкретний перелік доказово-базових практик (PECS, TEACCH, засоби альтернативної комунікації, опосередковані однолітками втручання, ігрове моделювання соціальних ситуацій), які можуть бути дібрані відповідно до індивідуального профілю конкретної дитини під час формування завдань індивідуальної програми розвитку. Для методистів і розробників програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників модель окреслює орієнтовну структуру навчального курсу, що послідовно охоплює розуміння індивідуальних особливостей дітей з РАС, організацію інклюзивного середовища за принципами універсального дизайну навчання та володіння конкретними доказово-базовими інтервенціями.

Використання моделі як діагностичного інструменту дає змогу уникнути поширеної практики, за якої труднощі соціальної участі дитини з аутизмом пояснюються виключно тяжкістю її розладу без урахування ролі середовища й доступності адекватної педагогічної підтримки. Для адміністрації закладів освіти модель окреслює орієнтовний перелік організаційних умов, які мають бути забезпечені на системному рівні, що дає підстави розглядати соціальну участь дитини з РАС не як приватну відповідальність окремого педагога, а як результат узгодженої інституційної політики закладу освіти.

Висновки

За результатами систематизації сучасних вітчизняних і закордонних наукових джерел встановлено, що соціальна участь дитини з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі визначається взаємодією трьох рівнів чинників — індивідуального, інтеракційно-середовищного та рівня підтримки й інтервенцій, а не

лише вираженістю індивідуальної симптоматики розладу. Обґрунтовано, що індивідуальний рівень охоплює комунікативні можливості, здатність до саморегуляції та сенсорні особливості дитини, які визначають доступний їй репертуар засобів соціальної взаємодії, однак не є самостійно достатніми для прогнозування рівня соціальної залученості дитини в конкретному класі.

Доведено, що інтеракційно-середовищний рівень, який охоплює якість стосунків дитини з педагогом, ставлення однолітків та адаптованість середовища за принципами універсального дизайну навчання, здатний як компенсувати, так і посилювати індивідуальні труднощі дитини з аутизмом, що визначає необхідність цілеспрямованої роботи із середовищем поряд із роботою з самою дитиною. Систематизовано доказово-базові практики рівня підтримки й інтервенцій — PECS, TEACCH, засоби альтернативної та допоміжної комунікації, опосередковані однолітками втручання, ігрове моделювання соціальних ситуацій. Встановлено, що ефективність цих практик залежить від їхньої узгодженості з індивідуальним профілем дитини та готовністю середовища послідовно їх підтримувати. Застосування чинників, виявлених переважно в закордонних дослідженнях, до умов української інклюзивної освіти потребує врахування специфіки ресурсного забезпечення закладів освіти воєнного і повоєнного періоду, а не прямого перенесення без адаптації.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої трирівневої моделі на вибірці дітей з розладами аутистичного спектра, які здобувають освіту в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти України, а також з розробленням на її основі стандартизованого діагностичного інструментарію для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

Узагальнено, що перехід дитини з розладами аутистичного спектра від формальної присутності в інклюзивному класі до повноцінної соціальної участі можливий лише за умови одночасного врахування всіх трьох рівнів запропонованої моделі, тоді як зосередження уваги фахівців виключно на індивідуальній корекції дитини без цілеспрямованої роботи із середовищем і добору адекватних інтервенцій істотно обмежує практичну ефективність психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Когутяк Н. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом як фактор розвитку «теорії розуму». *Збірник наукових праць: психологія*. 2019. № 23. С. 117–127. <https://doi.org/10.15330/psp.23.117-127>.
2. Косенко Ю. М. Розвиток соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру методом соціального ларпінгу. *Inclusion and Diversity*. 2025. Спецвипуск. С. 26–31. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.spec.5>.
3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
4. Суменко Т. Ю. Соціальний ларпінг як авторський метод формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 1. С. 22–30. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.298179>
5. Чайковська Г., Шептицька І. Особливості організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах війни. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 9. С. 173–179. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-023>.
6. Чекан О. І. Роль цифровізації у підтримці інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями в Україні. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 3. С. 48–54. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>.
7. Bauminger-Zivily N., Shefer A. Naturalistic evaluation of preschoolers' spontaneous interactions: The Autism Peer Interaction Observation Scale. *Autism*. 2021. Vol. 25, № 6. P. 1520–1535. <https://doi.org/10.1177/1362361321989919>.
8. Chahboun S., Lefstad K. T., Pettersen M., Åmot I., Thwala S. Building Bridges! Children with Autism Spectrum Disorder and Their Transition from Kindergarten to School – A Scoping

Review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2024. Vol. 20. P. 1823–1835. <https://doi.org/10.2147/NDT.S466108>.

9. Fontil L., Gittens J., Beaudoin E., Sladeczek I. E. Barriers to and Facilitators of Successful Early School Transitions for Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. Vol. 50, № 6. P. 1866–1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>.

10. Hu X., Zheng Q., Lee G. T. Using Peer-Mediated LEGO® Play Intervention to Improve Social Interactions for Chinese Children with Autism in an Inclusive Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2018. Vol. 48, № 7. P. 2444–2457. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>.

11. Kasari C., Locke J., Gulsrud A., Rotheram-Fuller E. Social Networks and Friendships at School: Comparing Children with and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. Vol. 41, № 5. P. 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>.

12. Marsh A., Spagnol V., Grove R., Eapen V. Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*. 2017. Vol. 7, № 3. P. 184–196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>.

13. Nuske H. J., Smith T., Levato L. et al. Building Better Bridges: Outcomes of a Community-Partnered New School Transition Intervention for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2024. Vol. 55, № 9. P. 3100–3117. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06285-7>.

14. O'Guinn K. N., Akers J., Gerencser K. Interventions Targeting Interactive Play in Individuals with Autism: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2025. Vol. 12. P. 422–436. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00392-4>.

15. O'Keeffe C., McNally S. A Systematic Review of Play-Based Interventions Targeting the Social Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in Educational Contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 51–81. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00286-3>.

16. Panganiban J. L., Shire S. Y., Williams J., Kasari C. Supporting peer engagement for low-income preschool students with autism spectrum disorder during academic instruction: A pilot randomized trial. *Autism*. 2022. Vol. 26, № 8. P. 2175–2187. <https://doi.org/10.1177/13623613221085339>.

17. Siller M., Morgan L., Wedderburn Q., Fuhrmeister S., Rudrabhatla A. Inclusive Early Childhood Education for Children with and Without Autism: Progress, Barriers, and Future Directions. *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. Art. 754648. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.754648>.

18. Tígere I., Bethere D., Jurs P., Łubkina V. Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, № 6. Art. 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>.

References

1. Kohutiak, N. (2019). Inkliuzyvna osvita ditei z autyzmom yak faktor rozvytku «teorii rozumu» [Inclusive education of children with autism as a factor of development of «theory of mind»]. *Zbirnyk naukovykh prats: psykholohiia*, (23), 117–127. <https://doi.org/10.15330/psp.23.117-127>. (in Ukrainian)

2. Kosenko, Yu. M. (2025). Rozvytok sotsialnykh navychok u ditei z rozladamy autystychnoho spektru metodom sotsialnoho larpinhu [Development of social skills in children with autism spectrum disorders using the method of social larping]. *Inclusion and Diversity, (special issue)*, 26–31. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.spec.5>. (in Ukrainian)

3. Skrypnyk, T. V. (2010). Fenomenolohiia autyzmu [Phenomenology of autism]. Kyiv. (in Ukrainian)

4. Sumenko, T. Yu. (2024). Sotsialnyi larpinh yak avtorskyi metod formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [Social larping as an author's

method of forming social competence of children with complex developmental disorders]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (1), 22–30. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.298179> (in Ukrainian)

5. Chaikovska, H., & Sheptytska, I. (2025). Osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu dlia ditei z rozladamy autystychnoho spektra v umovakh viiny [Peculiarities of organizing the educational process for children with autism spectrum disorders in wartime conditions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(9), 173–179. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-023>. (in Ukrainian)

6. Chekan, O. I. (2024). Rol tsyfrovizatsii u pidtrymtsi inkluzyvnoi osvity ditei doshkilnoho viku z autystychnymy porushenniamy v Ukraini [The role of digitalization in supporting inclusive education for preschool children with autism spectrum disorders in Ukraine]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (3), 48–54. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-8>. (in Ukrainian)

7. Bauminger-Zviely, N., & Shefer, A. (2021). Naturalistic evaluation of preschoolers' spontaneous interactions: The Autism Peer Interaction Observation Scale. *Autism*, 25(6), 1520–1535. <https://doi.org/10.1177/1362361321989919>.

8. Chahboun, S., Lefstad, K. T., Pettersen, M., Åmot, I., & Thwala, S. (2024). Building bridges! Children with autism spectrum disorder and their transition from kindergarten to school – A scoping review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 20, 1823–1835. <https://doi.org/10.2147/NDT.S466108>.

9. Fontil, L., Gittens, J., Beaudoin, E., & Sladeczek, I. E. (2020). Barriers to and facilitators of successful early school transitions for children with autism spectrum disorders and other developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 1866–1881. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03938-w>.

10. Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2444–2457. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>.

11. Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>.

12. Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>.

13. Nuske, H. J., Smith, T., Levato, L. et al. (2025) Building Better Bridges: Outcomes of a Community-Partnered New School Transition Intervention for Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55, 9. 3100–3117. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06285-7>.

14. O'Guinn, K. N., Akers, J., Gerencser, K. (2025) Interventions Targeting Interactive Play in Individuals with Autism: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12. 422–436. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00392-4>.

15. O'Keeffe, C., & McNally, S. (2023). A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 51–81. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00286-3>.

16. Panganiban, J. L., Shire, S. Y., Williams, J., & Kasari, C. (2022). Supporting peer engagement for low-income preschool students with autism spectrum disorder during academic instruction: A pilot randomized trial. *Autism*, 26(8), 2175–2187. <https://doi.org/10.1177/13623613221085339>.

17. Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S., & Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive early childhood education for children with and without autism: Progress, barriers,

and future directions. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 754648. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.754648>.

18. Tǐgere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Łubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism applying universal learning design strategy. *Education Sciences*, 15(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>.