

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ПІД ЧАС ГРУПОВИХ ЗАНЯТЬ ЗА ДЕНВЕРСЬКОЮ МОДЕЛЛЮ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Міронова В. М.

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

ORCID ID: 0009-0003-5985-0130

У статті проаналізовано психологічні механізми формування соціальної взаємодії в дітей із розладами аутистичного спектра (далі – РАС) в процесі групових занять за Денверською моделлю раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM). Актуальність дослідження зумовлена зростанням потреби в запровадженні ефективних групових форматів раннього втручання в умовах дошкільних закладів, що сприяють розвитку соціальної залученості та комунікативних навичок дітей з РАС.

На основі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень та узагальнення практичного досвіду роботи з дітьми раннього й дошкільного віку розкрито специфіку впливу групового навчального середовища на розвиток соціальної взаємодії. Визначено складники соціальної поведінки, які виявляються найбільш чутливими до групового формату занять, зокрема спільну увагу, ініціативність у взаємодії, наслідувальні дії та емоційну залученість.

Особливу увагу приділено аналізу психологічних механізмів, що лежать в основі позитивних змін у соціальному функціонуванні дітей з РАС у межах ESDM, зокрема механізмам соціального наслідування, мотиваційного залучення, сенсомоторної інтеграції, соціального підкріплення та формування спільної уваги. Показано, що структуроване групове середовище створює додаткові можливості для соціального моделювання та природного закріплення соціально значущих форм поведінки.

Окреслено перспективи впровадження групового формату ESDM у практику дошкільних закладів освіти та його потенційний вплив на формування соціальної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: РАС, раннє втручання, ESDM, соціальна взаємодія, спільна увага, групові заняття, інклюзивні ЗДО.

Mironova V. M. Psychological mechanisms of social interaction development in children with autism spectrum disorder during group sessions based on the early start Denver model

The article analyzes the psychological mechanisms underlying the development of social interaction in children with autism spectrum disorders (ASD) during group-based intervention implemented within the Early Start Denver Model (ESDM). The relevance of the study is determined by the growing need to introduce effective group formats of early intervention in preschool educational settings that support social engagement and communication development in children with ASD.

Based on a theoretical analysis of contemporary scientific research and the generalization of practical experience working with young and preschool-aged children, the article examines the specific impact of a group learning environment on the formation of social interaction skills. The components of social behavior that are most sensitive to the influence of the group format are identified, including joint attention, social initiative, imitative behaviors, and emotional engagement.

Special attention is given to the analysis of psychological mechanisms that underlie positive changes in the social functioning of children with ASD within the ESDM framework. These mechanisms include social imitation, motivational engagement, sensorimotor integration, social reinforcement, and the development of joint attention. It is demonstrated that a structured group environment provides additional opportunities for social modeling and the natural reinforcement of socially meaningful behaviors through peer interaction.

The article also outlines the prospects for implementing group-based ESDM in preschool educational institutions and discusses its potential impact on the development of social competence in children with

autism spectrum disorders. The findings emphasize the importance of group intervention formats as a valuable component of early intervention systems aimed at enhancing social interaction and adaptive functioning in children with ASD.

Keywords: ASD, early intervention, ESDM, social interaction, joint attention, group sessions, inclusive preschool settings.

Вступ. Розлади аутистичного спектра (далі – РАС) характеризуються стійкими порушеннями соціальної комунікації та взаємодії, що істотно ускладнює включення дитини в соціальне середовище, освітні практики та процеси спільної діяльності. У сучасних дослідженнях соціальний дефіцит при РАС розглядається як багатовимірне явище, що охоплює порушення спільної уваги, соціальної ініціативи, наслідування, емоційної залученості та соціальної мотивації [7; 8; 11; 14].

У межах доказових підходів раннього втручання особливе місце посідає Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), яка інтегрує положення прикладного аналізу поведінки, розвитку дитини та природного навчання. Значна кількість зарубіжних досліджень підтверджує ефективність ESDM в індивідуальному форматі щодо розвитку соціальної комунікації, спільної уваги й адаптивної поведінки в дітей раннього та дошкільного віку з РАС [13; 14].

Окремий блок наукових публікацій присвячений аналізу психологічних механізмів, що лежать в основі позитивних змін при застосуванні ESDM. У працях зарубіжних авторів наголошується на ролі соціального наслідування, мотиваційного залучення, сенсомоторної інтеграції та соціального підкріплення як ключових механізмів формування соціальної взаємодії в онтогенезі [13; 14; 16]. Водночас більшість емпіричних досліджень зосереджені на індивідуальному форматі втручання, тоді як потенціал групового формату залишається менш систематизованим.

Водночас у сучасних теоретичних і прикладних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється значення групового середовища як чинника соціального розвитку дітей з РАС. Груповий формат створює умови для соціального моделювання, природного виникнення спільної уваги, взаємодії з однолітками та підвищення соціальної мотивації, що має особливе значення для формування соціальної компетентності [7; 11].

В українських дослідженнях у сфері раннього втручання та інклюзивної освіти (Сухіна, Скрипник, Горішна, Слосанська, Калініченко) акцентується увага на необхідності впровадження групових форм роботи з дітьми з РАС у дошкільних закладах освіти [1–3]. Водночас психологічні механізми, які активізуються саме в процесі групових занять, зокрема в межах ESDM, залишаються недостатньо описаними та систематизованими.

Так, наявна наукова база свідчить про актуальність поглибленого аналізу психологічних механізмів формування соціальної взаємодії в дітей із розладами аутистичного спектра в умовах групових занять за Денверською моделлю раннього втручання.

Мета статті – описати ключові психологічні механізми, які забезпечують формування соціальної взаємодії в дітей з РАС під час групових занять за ESDM та визначити їх потенціал для подальшого впровадження в практику інклюзивної дошкільної освіти.

Методи та методики дослідження. Методологічною основою дослідження став комплекс теоретичних методів, спрямованих на систематичне вивчення психологічних механізмів розвитку соціальної взаємодії в дітей із РАС та можливостей їх цілеспрямованого формування в груповому форматі занять за моделлю Early Start Denver Model (ESDM). Дослідження здійснено в межах концепції міждисциплінарного підходу, який поєднує сучасні знання з дитячої психології, клінічної психології, нейропсихології та теорії раннього втручання.

1. Теоретичний аналіз джерел:

– аналіз наукових джерел щодо особливостей соціальної взаємодії та соціального когнітивного розвитку в дітей із РАС;

– вивчення сучасних досліджень ефективності індивідуального та групового форматів ESDM, зокрема робіт С. Rogers, G. Dawson, G. Vivanti, С. Zierhut, які репрезентують доказовість моделі у формуванні соціальної компетентності;

– аналіз концепцій соціального моделювання, спільної уваги, імітації та соціальної мотивації, що лежать в основі розвитку соціальної взаємодії в онтогенезі;

– вивчення українських досліджень у галузі раннього втручання, інклюзивної освіти та психологічного супроводу дітей із РАС.

2. Метод порівняльного аналізу.

Для виявлення специфічних переваг групового формату ESDM застосовано:

– порівняння індивідуального та групового форматів втручання;

– визначення спільних і відмінних психологічних механізмів, що активізуються в різних формах роботи;

– узагальнення результатів міжнародних досліджень щодо групової динаміки у дітей із РАС.

3. Метод систематизації та узагальнення:

– узагальнено ключові психологічні механізми, які забезпечують формування соціальної взаємодії;

– окреслено умови, необхідні для їх розвитку в груповому середовищі;

– описано структурні елементи групового заняття ESDM, що підтримують соціальну компетентність;

– вказано специфіку впровадження групової моделі в ЗДО.

4. Метод структурно-функціонального аналізу:

– визначили функції кожного механізму (соціальне моделювання, спільна увага, мотиваційне залучення, імітація, сенсомоторна регуляція);

– описали умови їх включення в груповий процес;

– побудували логічну структуру взаємозв'язків між механізмами в межах ESDM.

Результати.

1. Теоретичні засади формування соціальної взаємодії в дітей із РАС.

1.1. Особливості соціальної взаємодії при РАС.

Соціальна взаємодія є однією із центральних сфер розвитку, що найбільш порушена в дітей із розладами аутистичного спектра. За міждисциплінарними моделями аутизму основні труднощі не обмежуються окремими навичками, а стосуються базових психологічних

механізмів, які забезпечують участь у соціальному житті [9; 11; 14].

Передусім у дітей із РАС часто знижена соціальна мотивація – вроджений потяг до взаємодії з іншими людьми, включно з інтересом до облич, голосів та соціальних сигналів. Гіпотеза «соціальної мотивації» пояснює, що для дитини з РАС соціальні стимули можуть здаватися менш привабливими або недостатньо передбачуваними, а отже, взаємодія не підкріплюється природно. Це призводить до зниження частоти ініціатив, усмішок-відповідей, спроб залучити дорослого чи однолітка до спільної діяльності.

Крім того, численні дослідження демонструють труднощі у встановленні та підтриманні зорового контакту. Для багатьох дітей із РАС погляд в очі може бути сенсорним перевантаженням або викликати тривогу. Водночас зоровий контакт є основою для зчитування соціальних сигналів, координації спільної діяльності та формування ранніх форм комунікації. Обмеженість цього каналу суттєво ускладнює розвиток соціальної взаємодії.

Значущим є також дефіцит навичок спільної уваги – здатності ділити увагу між об'єктом і партнером по взаємодії, слідувати за жестом чи поглядом дорослого або ініціювати спрямування уваги іншої людини. Саме спільна увага є базою для розвитку мовлення, соціального навчання та формування когнітивних процесів, пов'язаних з комунікацією. Діти з РАС часто демонструють знижену реакцію на ім'я, нечутливість до жестів дорослого або відсутність спроб повернути увагу до власних дій.

Важливим складником є порушення імітаційних здібностей – як моторної, так і вокальної імітації. Імітація забезпечує раннє соціальне навчання, входження в гру, наслідування емоційних реакцій та формування символічної поведінки. У дітей із РАС часто спостерігаються або обмежені форми імітації, або використання її в некомунікативних цілях, що ускладнює участь у спільних іграх та групових ситуаціях.

Окремої уваги потребують труднощі поведінкової та емоційної регуляції під час соціальних взаємодій. Діти із РАС можуть швидко втрачати контроль у ситуаціях підвищеного темпу, шуму, високої сенсорної насиченості

або непередбачуваності, що характерно саме для групових форматів. Це проявляється у вибірковості до соціальних партнерів, униканні спілкування, фрустрації під час чергування або переходів між активностями.

Загалом ці особливості мають нейропсихологічну основу, пов'язану з особливостями функціонування системи соціального мозку, сенсорної інтеграції та системи уваги. Унаслідок їх взаємодії можливості дитини до спонтанного соціального навчання значно знижуються, що вимагає використання структурованих, мотиваційно насичених і науково обґрунтованих підходів, як-от Денверська модель раннього втручання (ESDM). Ефективність втручання залежить від того, наскільки воно відповідає специфічним потребам дитини, активує збережені механізми розвитку та створює умови для формування нових шляхів соціальної взаємодії.

1.2. ESDM як модель розвитку соціальної компетентності.

Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) є однією з найбільш доказових нейророзвиткових моделей для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. Вона інтегрує принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), моделі розвитку міжособистісних відносин при аутизмі (модель Роджерс та Пеннінгтона), тренінгу ключових реакцій (PRT), нейропсихології та сучасних підходів до природного навчання. На відміну від традиційних поведінкових методів, ESDM акцентує увагу на створенні емоційно значущих взаємодій, що активують вроджені механізми соціального розвитку.

Однією з ключових особливостей моделі є те, що навчання здійснюється в природних контекстах, максимально наближених до реального життя дитини. Це містить гру, побутові рутини, сенсомоторні активності, взаємодію з дорослими й однолітками. Такий підхід робить навчання більш узагальненим та функціональним, оскільки дитина засвоює соціальні навички не як окремі вправи, а як частину щоденного досвіду.

Центральним компонентом ESDM є спільна активність, що створює основу для розвитку

соціальної компетентності. Спільна гра або навчальна ситуація будується навколо чітких, коротких циклів взаємодії, де дитина та дорослий активно обмінюються ініціативами, жестами, емоціями, звуками. Фахівець постійно «зчитує» сигнали дитини, адаптує свій рівень підтримки та створює передбачувану, але гнучку структуру взаємодії.

Для формування соціальної компетентності в дітей із РАС особливо значущими є такі принципи ESDM:

1. Позитивний емоційний тон.

Емоційна залученість є фундаментальною умовою соціального навчання. У моделі ESDM фахівець використовує теплий тон, виразні мімічні реакції, інтонації та гумор, створюючи атмосферу безпеки та радості. Позитивні емоції посилюють соціальну увагу, знижують тривожність і стимулюють формування міцніших нейронних зв'язків, пов'язаних із соціальною мотивацією.

2. Баланс ініціативи дитини й дорослого.

Особливий акцент робиться на тому, щоб дитина не була пасивним виконавцем інструкцій. Дорослий створює ситуації, у яких дитина може ініціювати дії, робити вибір, сигналізувати про бажання, а дорослий – підхоплювати ці ініціативи. Такий баланс забезпечує розвиток автономності, комунікативної сміливості та здатності до соціальної координації.

3. Розвиток імітаційних навичок.

Імітація розглядається не просто як поведінкова навичка, а як психологічний механізм, що формує основу соціального пізнання. В ESDM використовують спеціально структуровані ігрові ситуації, у яких дорослий і дитина взаємно наслідують одне одного, що допомагає розвивати здатність помічати, інтерпретувати та відтворювати соціальні моделі.

4. Створення циклів спільної діяльності.

Цикл – це повторювана послідовність «ініціатива – відповідь – підкріплення», яка підтримує тривалу взаємодію та формує навички спільності. У дітей із РАС такі цикли природно дуже короткі або нестійкі, тому ESDM їх цілеспрямовано подовжує та ускладнює. Із часом це розвиває здатність дитини залишатися у взаємодії довше, чергуватися, очікувати, ділитися увагою та емоціями.

5. Використання індивідуальних інтересів як мотиваційного ресурсу.

Модель передбачає глибоке вивчення профілю інтересів дитини та використання їх у навчальних цілях. Це дає змогу «проводити» дитину в соціальну взаємодію через те, що її природно захоплює. Такий підхід значно підвищує ефективність втручання, зменшує кількість поведінкових труднощів і робить навчання привабливим.

Так, ESDM є не лише терапевтичним методом, а й комплексною моделлю формування соціальної компетентності. Вона активує базові механізми розвитку – соціальну увагу, мотивацію, імітацію, емоційну регуляцію, – які в дітей із PAC природно порушені або недостатньо розвинені. Завдяки інтеграції гри, позитивних емоцій і структурованої взаємодії ESDM створює умови, у яких дитина може поступово відновлювати та посилювати природні шляхи соціального розвитку.

1.3. Індивідуальний та груповий формати ESDM: особливості та значення для розвитку соціальної взаємодії.

Попри те що Денверську модель раннього втручання спочатку розробляли переважно для індивідуальної роботи з дитиною, сучасні дослідження та практика демонструють ефективність і групового формату ESDM [10; 15]. Групова модель є природним розширенням базових принципів ESDM і надає унікальні можливості для розвитку соціальної взаємодії, які неможливо повністю відтворити в індивідуальних заняттях.

Індивідуальні заняття зосереджені на:

- інтенсивній цілеспрямованій роботі над конкретними навичками;
- адаптації темпу й методів до потреб однієї дитини;
- розвитку передумов соціальної взаємодії (зоровий контакт, спільна увага, імітація, поведінкова регуляція);
- формуванні ранніх комунікативних функцій у безпечному й структурованому середовищі.

У цьому форматі фахівець може максимально врахувати сенсорний профіль, рівень розвитку та індивідуальні інтереси дитини, що робить індивідуальний ESDM незамінним на стартових етапах втручання.

Групові заняття реалізують інший рівень навчання – формування соціальних компетенцій у контексті взаємодії з однолітками. Саме група створює природне соціальне середовище, яке:

- надає різноманітні соціальні моделі для наслідування;
- створює конкурентні та кооперативні ситуації;
- сприяє появі спонтанної соціальної ініціативи;
- дає змогу дитині вчитися чергуванню, очікуванню, спільному виконанню завдань;
- формує толерантність до різних соціальних і сенсорних стимулів;
- розширює емоційний досвід дитини.

Груповий формат структурований за принципами ESDM, але містить додаткові елементи – рутинні кола, пісні-привітання, групові сенсомоторні ігри, паралельну гру, підгрупову роботу, які посилюють соціальне залучення.

Чому групова модель критично важлива саме для дітей із PAC?

Діти з PAC часто демонструють:

- знижену соціальну мотивацію;
- труднощі в спонтанній взаємодії з однолітками;
- труднощі в наслідуванні поведінки дітей;
- обмежені можливості до гнучкої соціальної поведінки.

Групове середовище, підсилене структурою та підтримкою ESDM, активує механізми, які рідко проявляються в індивідуальній роботі:

- соціальне моделювання (peer modeling);
- емоційний резонанс між дітьми;
- «змагальна» увага (інтерес до того, що роблять інші);
- соціальне підкріплення від однолітків;
- здоровий рівень соціального стресу, який вчить регуляції та адаптації;
- навички спільної діяльності в мікрогрупах.

Ці процеси є фундаментальними для розвитку природної соціальної компетентності, яку важко сформувати, взаємодіючи лише з дорослим.

Оптимальною є модель, у якій дитина:

- отримує індивідуальний ESDM для формування базових навичок;

– поступово входить у малу групу ESDM для тренування соціальної взаємодії;

– переходить до інклюзивного освітнього середовища, використовуючи сформовані навички в реальному соціальному контексті.

Ця траєкторія відповідає природному розвитку дитини та забезпечує узагальнення навичок у різних ситуаціях.

2. Психологічні механізми розвитку соціальної взаємодії під час групових занять за ESDM. У груповому форматі активуються процеси, які не можуть повністю реалізуватися в індивідуальній роботі. Нижче ми розглянемо детальніше ключові механізми.

2.1. Соціальне моделювання (observational learning) у груповому форматі ESDM.

Соціальне моделювання є одним із ключових механізмів, що лежать в основі розвитку соціальної взаємодії в дітей раннього та дошкільного віку. За класичною концепцією Vandura діти засвоюють нові форми поведінки, спостерігаючи за іншими людьми, включно з ровесниками [6, с. 22–28]. Проте для дітей із РАС цей механізм часто є суттєво порушеним: вони можуть не звертати уваги на поведінку інших, не виділяти соціально значущих сигналів або не розуміти їх значення. Це призводить до зниження спонтанного соціального навчання – фундаментального процесу розвитку.

Груповий формат ESDM створює збагачене соціальне середовище, у якому можливості для наслідування спеціально структуровані, підкреслені й підкріплені. На відміну від звичайних природних ситуацій, де соціальні сигнали є хаотичними, занадто швидкими, ESDM формує такі умови, за яких дитина має оптимальний доступ до моделей поведінки.

1. Посилення видимості соціальних моделей.

У групових заняттях кожна дія дитини, кожний жест або спосіб виконання завдання може слугувати моделлю для інших учасників. Фахівець ESDM:

– підкреслює поведінку, яку варто наслідувати;

– знижує кількість зайвих стимулів, щоб модель була максимально «читабельною»;

– розташовує дітей так, щоб вони добре бачили одне одного;

– використовує «повільні» демонстрації, які діти можуть відтворити.

Це компенсує природну для дітей з аутизмом складність вичленовувати соціальну інформацію з потоку стимулів.

2. Короткі цикли дії-відповіді як механізм підтримки наслідування.

Однією з унікальних рис ESDM є побудова взаємодії у вигляді коротких, повторюваних циклів «дія – реакція – підкріплення». У груповому форматі це проявляється так:

– одна дитина виконує дію;

– інша дитина бачить наслідок або підкріплення;

– фахівець стимулює відповідь (імітацію) іншої дитини;

– група переживає спільний емоційний момент.

Коли дитина спостерігає, що поведінка іншої дитини призводить до цікавого результату (сміх, увага дорослого, отримання предмета, запуск іграшки), це підвищує імовірність того, що вона спробує повторити цю поведінку.

3. Активація дзеркальних і соціально-когнітивних механізмів мозку.

Дослідження розвитку доводять, що наслідування пов'язане з активністю дзеркальних нейронів, які відповідають за розуміння дій інших людей, емоційний резонанс і соціальне прогнозування [12, с. 266–269]. У дітей із РАС ця система може функціонувати менш ефективно, однак структурована взаємодія, повторювані моделі поведінки, уповільнена демонстрація, чіткі початок і кінець дій та емоційно позитивний контекст підсилюють її активацію.

Саме тому груповий ESDM, де діти бачать інші дитячі дії в емоційно насиченому середовищі, сприяє поступовому відновленню або посиленню цих механізмів.

4. Навчання за участі однолітків (Peer-mediated learning) як додатковий ресурс.

Однолітки у групі є не лише моделлю для наслідування, а й:

– джерелом соціальної мотивації;

– прикладом регуляції поведінки;

– стимулом для «змагальної» уваги (приклад: «Я теж хочу бути залучений»);

– рівним партнером, взаємодія з яким є менш формалізованою, ніж із дорослим.

Діти часто краще реагують на моделі, які наближені до них за віком і рівнем розвитку,

ніж на демонстрації дорослого, що робить peer modeling надзвичайно важливим компонентом групового ESDM.

Так, соціальне моделювання в структурованому груповому середовищі ESDM стає не лише способом навчання, а й методом активності базових нейрокогнітивних систем, що забезпечують розвиток соціальної взаємодії. Це дає змогу дітям із PAC формувати нові соціальні патерни, розширювати поведінковий репертуар і розвивати навички, необхідні для успішної адаптації в освітніх та соціальних контекстах.

2.2. Механізм спільної уваги у груповому форматі ESDM.

Спільна увага є однією з базових передумов розвитку соціальної комунікації, мовлення та соціального пізнання. У типовому розвитку вона формується вже в другій половині першого року життя та передбачає здатність координувати увагу між об'єктом і соціальним партнером, реагувати на соціальні сигнали (погляд, жест, вокалізацію) та ініціювати їх. Для дітей із PAC труднощі зі спільною увагою є однією із центральних характеристик, яку виокремлюють дослідники [8; 11]. Вони проявляються як у зниженій здатності стежити за поглядом чи жестом дорослого, так й у відсутності власних спроб повернути увагу іншої людини до предмета або події.

Груповий формат ESDM створює унікальні умови для розвитку спільної уваги, оскільки активність дитини відбувається в багатифокусному соціальному полі, де одночасно присутні дорослий, однолітки, об'єкти гри та різні сенсорні стимули. Структура групового заняття спрямована на те, щоб дитина поступово навчалася координувати ці джерела інформації та вибудовувати стійкі трикутники спільної уваги: «дорослий – дитина – предмет», «дитина – дитина – предмет», «дитина – група – подія».

1. Посилення соціальної видимості та зниження когнітивного навантаження.

Однією з причин труднощів спільної уваги при PAC є перевантаженість або, навпаки, недостатня помітність соціальних сигналів. В ESDM фахівець:

– спрощує середовище, зменшуючи фонові відволікальні стимули;

– підкреслює важливі соціальні сигнали – повільними жестами, чіткими інтонаціями, виразною мімікою;

– розташовує дітей так, щоб вони бачили обличчя одне одного;

– структурує групову активність у короткі блоки.

Так, соціальні сигнали стають максимально доступними для дитячого сприймання.

2. Групова координація уваги та візуальні «тригери».

Групове середовище ESDM багате на «спільні фокуси уваги» – предмети, процеси або події, які природно привертають погляд дітей. Наприклад, запуск бульбашок, рух яскравої іграшки, музичний момент, дитячі пісні чи руханки.

Спостереження за тим, що зацікавило інших дітей, стає потужним тригером для розвитку спільної уваги. Діти бачать, куди спрямовані погляди інших, і вчать орієнтуватися в колективному фокусі. Це активує вміння перемикає увагу, координувати її з увагою інших та утримувати тріади зв'язки.

3. Соціальне підкріплення як механізм підтримки спільної уваги.

У групі дитина отримує не лише індивідуальне підкріплення від дорослого, а й соціальне підкріплення від однолітків:

– спільний сміх;

– реакція іншої дитини на її дію;

– наслідування її ініціативи іншими;

– кооперативні мікросценарії («дай – візьми», «разом тягнемо», «разом запускаємо»).

Таке підкріплення є більш природним і багатомірним, ніж реакція одного дорослого в індивідуальному занятті. Воно підсилює мотивацію дитини ділитися увагою та моделює природний процес соціального навчання.

4. Побудова трикутників спільної уваги у мікрогрупах.

В ESDM спеціаліст використовує мікрогрупи (2–3 дитини) для формування спільних фокусів. У таких мікрогрупах:

– легше координувати увагу;

– діти отримують більше можливостей для реагування на дії однолітків;

– знижений рівень стимуляції порівняно з великою групою;

– кожна дитина частіше стає «ініціатором» і «партнером».

Це сприяє поступовому переходу від діадичної (дитина – дорослий) до поліадичної (дитина – однолітки – дорослий) взаємодії.

5. Активація когнітивних і соціально-перцептивних механізмів.

Дослідження нейропсихологів доводять, що спільна увага пов'язана з роботою таких систем:

- соціальної перцепції (розпізнавання облич, поглядів, намірів);
- виконавчих функцій (перемикання уваги, утримання в робочій пам'яті фокуса);
- фронтально-парієтальних мереж (координація погляду, моторики та когнітивних процесів).

Групова взаємодія ESDM своєю структурою посилює роботу цих систем, даючи дитині змогу багаторазово практикувати короткі, але значущі епізоди спільної уваги.

Так, груповий формат ESDM створює оптимальний контекст для формування спільної уваги – одного з ключових механізмів розвитку соціальної взаємодії. Завдяки структурованому середовищу, підсиленням соціальним сигналам, різноманітним фокусам спільного інтересу та кооперації з однолітками дитина отримує можливість формувати навички, які в природних умовах розвитку виникають спонтанно, але при PAC потребують цілеспрямованої підтримки.

2.3. Мотиваційне залучення та емоційний резонанс у груповому форматі ESDM.

Соціальна мотивація є одним із ключових факторів, що визначають здатність дитини брати участь у соціальній взаємодії, ініціювати комунікацію і підтримувати тривалу спільну активність [7, с. 233–235]. У дітей із PAC соціальна мотивація часто знижена, що проявляється в обмеженій зацікавленості соціальними стимулами, вибірковості до взаємодії, труднощах в емоційному резонансі з іншими людьми. Це створює значний виклик у формуванні соціальних навичок, оскільки навіть добре структуровані індивідуальні заняття не завжди можуть забезпечити достатній рівень внутрішньої мотивації для активної участі.

Груповий формат ESDM компенсує ці труднощі завдяки створенню багаторівневого

мотиваційного поля, яке поєднує соціальні, емоційні, сенсорні та ігрові фактори. У групі дитина потрапляє в динамічне середовище, де поведінка інших дітей стає важливим джерелом стимуляції, а емоції поширюються природним шляхом.

1. Посилення соціальної мотивації через присутність однолітків.

Однолітки є потужними мотиваційними агентами, оскільки:

- їхня поведінка часто більш приваблива та зрозуміла, ніж поведінка дорослого;
- вони створюють емоційні події (сміх, радість, здивування), на які дитина реагує;
- вони можуть випадково або навмисно залучити дитину до гри;
- їхні дії ініціюють інтерес, змагання або наслідування.

У дітей із PAC часто виникає так званий *peer-driven engagement* – підвищення залученості у відповідь на дію іншої дитини, навіть якщо ця поведінка спочатку була некомунікативною.

2. Емоційний резонанс як каталізатор соціального навчання.

Емоційний резонанс – здатність співпереживати або відгукуватися на емоційний стан іншої людини – може бути в дітей із PAC недостатньо вираженим. Однак у груповому ESDM:

- дорослий активно моделює емоції (радість, захоплення, здивування);
 - інші діти підсилюють ці емоції власними реакціями;
 - емоційні події повторюються в структурованих циклах гри;
 - підкріплення містить емоційний компонент (сміх, аплодисменти, спільне вигукування).
- Через часте повторення дитина вчиться розпізнавати емоції інших, реагувати на них та використовувати емоційні сигнали в соціальній взаємодії.

3. Мотиваційні цикли ESDM як основа для соціального залученості.

В ESDM навчання відбувається через короткі мотиваційні цикли:

ініціатива → соціальна відповідь → емоційне підкріплення → повтор → ускладнення.

У групі ці цикли стають багаторічними:

- одна дитина ініціює дію;

- друга реагує;
- третя приєднується;
- дорослий підсилює і структурує взаємодію.

Так створюється «позитивна соціальна петля», яка природно мотивує дитину залишатися у взаємодії.

4. Використання індивідуальних інтересів у груповому контексті.

У дітей із РАС інтереси можуть бути вузькими або фіксованими. У груповому ESDM фахівець:

- «вносить» інтерес дитини в групу;
- показує, як інтерес може бути соціально розділеним («давай разом», «подивися, він теж хоче», «запусти для нього»);
- стимулює дітей використовувати інтереси одне одного.

Це сприяє формуванню переходу від індивідуальної мотивації до соціально-модерованої мотивації, що є важливим кроком у розвитку соціальної компетентності.

5. Редукція тривожності та підвищення емоційної безпеки.

Мотиваційне залучення пов'язане не лише з позитивними емоціями, а й зі зниженням страху та сенсорного навантаження. У груповому форматі:

- дорослий регулює темп взаємодії;
- повторювані рутини створюють передбачуваність;
- наявність дітей із більш розвиненими навичками моделює спокійну поведінку;
- позитивний соціальний фон знижує емоційну напругу.

Це дає змогу дитині з РАС легше входити у взаємодію та триваліше в ній залишатися.

Так, мотиваційне залучення та емоційний резонанс у груповому форматі ESDM є не лише умовою ефективної соціальної взаємодії, а й потужним психологічним механізмом, що сприяє формуванню нових соціальних поведінкових патернів. Емоційно насичене, структуроване й багатовимірне середовище групи забезпечує підвищення соціальної мотивації, розвиток емоційної чутливості та закріплення позитивного досвіду соціальної взаємодії, що критично важливо для дітей із РАС.

2.4. Імітація як механізм соціального навчання в груповому форматі ESDM.

Імітація є однією з базових психологічних функцій, що забезпечують соціальне пізнання, розвиток мовлення, формування спільної уваги та засвоєння нових поведінкових стратегій. У типовому розвитку діти активно використовують імітацію для входження у гру, навчання соціальних ритуалів, емоційних реакцій та комунікативних дій. Для дітей із РАС порушення імітаційних здібностей є характерною особливістю, що проявляється в труднощах із відтворенням дій інших людей, наслідуванням емоційних виразів, повторенням рухів або звуків, а також використанням імітації в соціальному контексті [9, с. 39–44].

Груповий формат ESDM створює особливе середовище для розвитку імітації, оскільки діти природно спостерігають різноманітні моделі поведінки – як від дорослого, так і від однолітків. У таких умовах імітація стає не ізольованою навичкою, а засобом комунікації, способом входження у гру та інструментом соціальної координації.

У моделі ESDM імітація є фундаментальним елементом коротких комунікативних циклів: дорослий / дитина демонструє дію → інша дитина наслідує → дорослий підкріплює → цикл розширюється.

У групі такі цикли стають більш динамічними та багатосторонніми:

- діти наслідують дії одне одного;
- один учасник може стати «лідером моделі»;
- інший – «відповідним партнером»;
- дорослий координує подію, створюючи позитивний контекст.

Це перетворює імітацію на соціальну гру, що значно підвищує її мотивувальний потенціал.

Однолітки є особливо ефективними моделями для імітації, оскільки:

- їхні рухи ближчі до рухів самої дитини за складністю;
- вони можуть демонструвати поведінку більш природно та менш директивно;
- діти часто орієнтуються на ровесників у ситуаціях невизначеності;
- поведінка однолітка має високий соціальний «ваговий коефіцієнт».

У дослідженнях групового ESDM (Vivanti et al., 2017) показано, що діти з РАС частіше

наслідують однолітків, ніж дорослих, у ситуаціях, де модель подана в емоційно насиченій, ігровій формі [14; 15].

Імітація в ESDM розглядається як багатовимірний процес. У групі тренуються моторна імітація (жестів, рухів, дій із предметами), вокальна імітація (звуків, складів, інтонацій), соціально-емоційна імітація (усмішок, реакцій радості, жестів привітання) та символічна імітація (рольових дій у сюжетній грі).

Групове середовище дає змогу відпрацювати всі ці рівні значно частіше й більш природно, ніж під час індивідуальної роботи.

Для дітей із РАС спільна гра часто є складною через низьку гнучкість, труднощі сприйняття інтенцій інших та обмеженість репертуару гри. Імітація допомагає:

- входити в гру без необхідності одразу розуміти всі правила;
- повторювати вже засвоєні патерни;
- синхронізувати поведінку з дітьми в групі;
- розвивати здатність до чергування та підтримання темпу групи.

Завдяки імітації дитина отримує можливість набагато легше увійти в спільну активність.

Нейрофізіологічні дослідження свідчать, що імітація активує дзеркальні нейрони, які відповідають за розуміння намірів, емоцій та дій інших людей [12, с. 266–270]. У дітей із РАС ці механізми можуть бути менш чутливими, проте групове середовище ESDM:

- створює повторювані можливості для спостереження й відтворення дій;
- підкреслює емоційний фон поведінки;
- забезпечує ігрову мотивацію;
- знижує сенсорне навантаження завдяки структурованості.

Це сприяє поступовому формуванню нових нейронних шляхів, пов'язаних із соціальним пізнанням.

У групі діти не лише повторюють дії однолітків, а й учаться регулювати поведінку, орієнтуючись на інших (сидять у колі, бо всі сидять; чекають своєї черги, бо бачать, як роблять інші; виконують руханку або жест, оскільки це групова рутинна).

Так, імітація є механізмом соціальної дисципліни й адаптації до групових правил.

Отже, імітація в груповому форматі ESDM є не лише навчальним інструментом, а й фун-

даментальним психологічним механізмом, що забезпечує формування соціальної координації, розвиток соціально-емоційного пізнання та включення дитини з РАС у природні форми групової взаємодії. Через взаємне наслідування, емоційну синхронізацію та спільні цикли діяльності діти набувають досвіду, який стає основою для подальшого розвитку соціальної компетентності.

2.5. Сенсомоторні механізми регуляції у груповому форматі ESDM.

Сенсомоторна регуляція є критично важливою для здатності дитини брати участь у соціальній взаємодії, навчальній діяльності та групових формах активності. У дітей із РАС сенсорна чутливість часто є атиповою: вони можуть бути гіперчутливими до звуків, світла, дотиків або, навпаки, проявляти гіпочутливість, потребуючи посиленої стимуляції для підтримки оптимального рівня збудження. Ці особливості суттєво впливають на здатність дитини орієнтуватися в груповому середовищі, що зазвичай насичене сенсорними сигналами та вимагає високої адаптаційної гнучкості.

Груповий формат ESDM створює структуроване й передбачуване середовище, у якому сенсорні стимули подаються в контрольований спосіб, а дитина отримує змогу тренувати регуляцію власного стану через соціальну, моторну та емоційну взаємодію.

1. Регуляція рівня збудження через структуровані групові активності.

У ESDM групові заняття мають чітку послідовність, що містить:

- активні рухові ігри (підвищення збудження);
- спокійні сенсорні паузи (зниження збудження);
- ритуальні переходи (стабілізація);
- вправи на координацію рухів (синхронізація моторних та когнітивних процесів).

Це дає змогу дитині тренувати здатність переходити між різними станами, адаптуватися до групового темпу та формувати внутрішню передбачуваність.

2. Сенсорне моделювання та наслідування регулятивної поведінки.

У групі дитина має змогу спостерігати, як однолітки реагують на сенсорні стимули, використовують стратегії заспокоєння (глибоке дихання, обійми, паузи), витримують

черги, координують рухи у спільних танцях чи вправах. Такий формат стимулює сенсорне моделювання – здатність наслідувати адаптивні реакції інших, що в дітей з РАС формується повільніше й потребує спеціальних умов.

3. Активізація вестибулярної, пропріоцептивної та тактильної інтеграції.

Багато групових активностей ESDM побудовані так, щоб активувати різні сенсорні системи – вестибулярну (гойдання, стрибки, рух по колу), пропріоцептивну (штовхання, тягнення, спільні руханки, натискання), тактильну (ігри з піском, м'ячами, сенсорними матеріалами).

Коли ці стимули подаються в структурованих, коротких, повторюваних циклах, дитина поступово вчиться регулювати реакції на сенсорне навантаження, прогнозувати появу стимулу, фізично координуватися з іншими дітьми, використовувати сенсорні відчуття як джерело спільної гри, а не стресу.

4. Сенсорна передбачуваність як умова соціальної стабільності.

Однією з найважливіших умов ефективної соціальної взаємодії є відчуття передбачуваності. У груповому ESDM цього досягають через:

- сталі рутини (привітання, коло, завершення);
- повторювані пісні й рухи;
- чіткі візуальні сигнали;
- стабільний темп групової активності;
- контрольовану інтенсивність сенсорних стимулів.

Завдяки таким умовам дитина з РАС може поступово формувати відчуття безпеки та знизити сенсорну гіперзбудливість.

5. Спільна сенсомоторна активність як шлях до соціальної синхронізації.

У групових руханках, танцях та іграх діти синхронізують рухи одне з одним, орієнтуються на спільний ритм, реагують на сигнали дорослого, переживають «ефект групового єдиного руху», що є потужним соціальним регулятором. Такі активності сприяють розвитку спільної уваги, здатності до чергування, моторного планування, соціальної координації.

Соціальна синхронізація, за даними досліджень, є важливим фактором підвищення емоційної єдності та соціальної мотивації в групі.

6. Редукція дисрегуляції через мультисенсорний соціальний контекст.

Оскільки сенсорна дисрегуляція є однією з основних причин поведінкових труднощів при РАС, груповий ESDM передбачає:

- адаптацію тривалості активностей;
- контроль інтенсивності стимулів;
- можливість коротких «сенсорних перерв»;
- використання глибокого тиску або пропріоцептивних вправ у моменти збудження;
- підтримку дорослого у створенні «сенсорної рамки» для дитини.

У таких умовах дитина не уникає групи, а вчиться поступово регулювати свій стан, що є критично важливим для соціального розвитку.

Так, сенсомоторні механізми в груповому форматі ESDM виконують подвійну функцію: з одного боку, вони забезпечують фізіологічну та сенсорну основу для участі у взаємодії, а з іншого – створюють умови для формування соціальних навичок, як-от спільна увага, координація дій, емоційна регуляція та групова синхронізація. Завдяки структурованій, передбачуваній та адаптивній організації групового середовища ESDM дитина з РАС отримує можливість успішно працювати над сенсорними аспектами свого розвитку, не випадаючи із соціального контексту.

3. Практичні аспекти впровадження групового ESDM.

Упровадження групових занять за моделлю ESDM у дошкільних освітніх установах вимагає системного підходу, що передбачає організацію простору, підготовку фахівців, структурування групових активностей та індивідуалізацію навчального процесу. Оскільки діти з РАС мають специфічні потреби в сенсорній регуляції, соціальній підтримці та навчанні нових форм взаємодії, групова модель ESDM повинна бути адаптована так, щоб одночасно забезпечувати структурованість і гнучкість, урахувати індивідуальні профілі та створювати сприятливе емоційне середовище.

3.1. Структура та тривалість групового заняття.

Групове заняття ESDM зазвичай триває 20–45 хвилин залежно від рівня розвитку дітей та їхньої сенсорної витривалості. Типова структура містить такі елементи:

1. Ритуал привітання – коротка пісня, жестове вітання або колова рутина, що вводить дитину у соціальне поле та створює передбачуваність.

2. Сенсомоторна активність – руханка, ритмічна гра або взаємодія з предметами великих розмірів, яка підвищує збудження та залучає дітей.

3. Основна групова діяльність – сюжетна або предметна гра, розділена на мікрогрупи, що дає змогу відпрацьовувати навички спільної уваги, чергування та соціальної координації.

4. Перехідні рутини – структуровані короткі активності для переключення уваги й регуляції поведінки.

5. Спільна завершальна активність – пісня, спільне прибирання, жестове прощання, що формує завершений цикл взаємодії.

Стале повторення такої структури допомагає дітям з РАС формувати внутрішню передбачуваність, що знижує тривожність і підвищує здатність брати участь у групових форматах.

3.2. Роль спеціаліста у груповому форматі ESDM.

Фахівець є центральною фігурою, яка координує групову динаміку, підтримує позитивний емоційний фон і водночас адаптує навчальні завдання до індивідуальних потреб дітей. Основні функції спеціаліста:

1) регулювання сенсорного навантаження: зменшення або підсилення стимулів залежно від стану групи;

2) активне моделювання соціальної поведінки: демонстрація жестів, поглядів, емоцій, послідовності дій;

3) підхоплення ініціатив дитини: трансформація навіть найменшого сигналу в новий цикл взаємодії;

4) підтримка позитивного емоційного клімату: використання гумору, інтонацій, підкріплення;

5) організація підгрупової роботи: розподіл дітей на пари або тріади для цілеспрямованого тренування спільної уваги;

6) диференційована підтримка: варіація рівня допомоги залежно від навичок кожної дитини.

Так, спеціаліст є фасилітатором соціального навчання, модератором групових процесів і регулятором емоційної динаміки.

3.3. Формування малих груп та добір дітей.

Комплектування групи є вирішальним фактором успіху ESDM у дошкільних установах. Рекомендовано формувати групи з 3–6 дітей, що дає змогу підтримувати баланс між соціальними можливостями та сенсорним комфортом. Також потрібно враховувати індивідуальні інтереси дітей і їхні сенсорні профілі. Важливо включати дітей із різними рівнями розвитку, оскільки більш компетентні однолітки є природними моделями. Бажано уникати поєднання дітей із протилежними сенсорними реакціями (гіпер- та гіпочутливі в одному виді стимулів), що може спричинити конфлікт сенсорних потреб. Правильний добір групи мінімізує дисрегуляцію і створює можливості для ефективного соціального навчання.

3.4. Підгрупова робота та індивідуалізація втручання.

У межах одного заняття фахівець може:

– працювати з мікрогрупами по 2–3 дитини;
– виділяти «зони активності» з різними сенсорними стимулами;

– адаптувати складність завдання залежно від рівня спільної уваги та імітації.

Підгрупова робота особливо важлива для дітей, які швидко сенсорно перевантажуються, потребують індивідуальної підтримки та мають труднощі з імпульсивністю або поведінковою регуляцією. Це дає змогу поєднувати переваги групового формату з індивідуальним підходом.

3.5. Організація простору для групового ESDM.

Простір повинен бути:

– структурованим (чітко визначені зони: рухова, сенсорна, ігрова, коло);

– мінімально перевантаженим візуально;

– безпечним для рухової активності;

– гнучким – можливість швидко змінювати конфігурацію;

– містити сенсорні інструменти (крупні м'ячі, тунелі, балансири, сенсорні коробки).

Важливо, щоб у центрі простору була зона спільної взаємодії, де діти можуть бачити одне одного.

3.6. Документування та оцінка динаміки.

Ефективність групового ESDM значно підвищується при регулярному документуванні

залученості дитини, появи нових ініціатив, епізодів спільної уваги, імітаційних відповідей, регулятивних стратегій, поведінкової стабільності.

Рекомендовано використовувати чеклисти та відеоспостереження для аналізу динаміки.

3.7. Співпраця з батьками.

Співпраця з батьками є надзвичайно важливим елементом моделі. Батьки отримують рекомендації щодо моделювання спільної уваги вдома: способи повторення групових рутин, стратегії сенсорної регуляції, способи створення «мікросоціальних ситуацій» у побуті. Так забезпечується перенесення нових соціальних навичок за межі заняття.

4. Використання групового формату ESDM в інклюзивних закладах дошкільної освіти.

Групові заняття за моделлю ESDM можуть бути ефективно впроваджені в інклюзивних закладах дошкільної освіти, оскільки саме цей тип закладів забезпечує природне соціальне середовище для дітей дошкільного віку. ЗДО є оптимальною платформою для організації малих груп, що дає змогу поєднати індивідуальні потреби дітей із PAC з вимогами освітнього процесу.

У контексті ЗДО груповий ESDM:

- сприяє соціальній адаптації дітей із PAC до освітнього середовища;
- забезпечує можливість регулярної взаємодії з однолітками;
- дає змогу інтегрувати елементи моделі в повсякденні дошкільні рутини;
- відповідає вимогам інклюзивної освіти та Концепції розвитку раннього втручання в Україні;
- може бути реалізований у форматі інклюзивних груп, груп короткотривалого перебування або спеціально організованих мікрогруп у межах ЗДО.

Так, упровадження ESDM у ЗДО створює умови для системного розвитку соціальної компетентності дітей із PAC у природному, навчально-виховному середовищі.

Висновки. Груповий формат Денверської моделі раннього втручання (ESDM) є ефективним, науково обґрунтованим підходом до формування соціальної компетентності дітей із розладами аутистичного спектра (PAC),

зокрема в закладах дошкільної освіти. На відміну від індивідуальних занять, групові взаємодії створюють природний соціальний контекст, який активує низку психологічних механізмів, критично важливих для розвитку соціальної взаємодії – соціальне моделювання, спільну увагу, мотиваційне залучення, імітацію та сенсомоторну регуляцію.

Аналіз психологічних механізмів показав, що:

1. Соціальне моделювання в структурованій групі дає змогу дітям із PAC виокремлювати значущі соціальні сигнали, наслідувати адаптивні моделі поведінки та активізувати дзеркальні нейронні мережі, які зазвичай недостатньо залучені в природних умовах.

2. Спільна увага, яка є однією з найбільш слабких сфер при PAC, ефективно формується через багатофокусне групове середовище, де діти вчаться координувати погляд і дію з дорослим та однолітками, реагувати на соціальні тригери та будувати трикутники взаємодії.

3. Мотиваційне залучення та емоційний резонанс значно посилюються в групі завдяки присутності інших дітей, емоційним подіям та природному соціальному підкріпленню, що сприяє зростанню соціальної мотивації і формуванню позитивного емоційного досвіду взаємодії.

4. Імітація в груповій роботі виходить за межі відтворення рухів і стає способом соціальної координації, входження у гру, регуляції поведінки й розвитку соціально-емоційних реакцій.

5. Сенсомоторні механізми регуляції відіграють ключову роль у підготовці дитини до групової активності: структуровані сенсомоторні цикли, передбачуваність середовища та спільні рухові вправи знижують рівень тривожності, формують навички регуляції збудження та створюють фізіологічну основу для соціальної взаємодії.

Практичні аспекти впровадження групового ESDM у ЗДО демонструють, що ефективність моделі значною мірою залежить від:

- чіткої структури занять, повторюваності рутин й адаптації сенсорного навантаження;
- професійної ролі спеціаліста, який є фасилітатором соціального та емоційного розвитку;

– ретельного добору дітей у малі групи з урахуванням їхніх інтересів, сенсорних профілів і рівня розвитку;

– гнучкої організації простору та можливості підгрупової роботи;

– активної взаємодії з батьками для перенесення розвинутих навичок у домашнє середовище.

Так, групова модель ESDM є не лише формою реалізації втручання, а й цілісним середо-

вищем розвитку, у якому дитина з РАС отримує можливість засвоювати соціальні навички в умовах, максимально наближених до типового дошкільного досвіду. Поєднання емоційно насиченого контексту, структурованих навчальних циклів та взаємодії з однолітками створює передумови для сталого розвитку соціальної компетентності, що є ключовим завданням раннього втручання та успішної інклюзії в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Горішна Н., Слосанська Г. Моделі надання раннього втручання в Україні та світі. *Науковий вісник Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*, 2020, 2(54), 45–52.
2. Сухіна І.В., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ – Чернівці : Букрек, 2017.
3. Калініченко О.В. Сучасні підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС. *Логопедія*, 2021, № 3, 17–22.
4. Добрянська Н., Матюша О. Раннє втручання в системі інклюзивної освіти: методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2020.
5. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку раннього втручання в Україні. Постанова КМУ № 904, 2019.
6. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
7. Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodtkin E., Schultz R. The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 2012, 16(4), 231–239.
8. Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J. Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 2004, 40(2), 271–283.
9. Dawson G., Rogers S. J., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Varley J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 2010, 125(1), e17–e23.
10. Fossum K.L., Williams K.L., Cihon J.H., Leaf J.B. A review of group teaching arrangements used with individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 2021, 14(3), 702–712.
11. Mundy P.A. A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 2018, 30(1), 5–29.
12. Rizzolatti G., Sinigaglia C. The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 2010, 11(4), 264–274.
13. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2010.
14. Vivanti G. The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 2014, 27(3), 207–219.
15. Vivanti G., et al. Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, 47(7), 2432–2444.
16. Zierhut C., Ivanovna M., Rogers, S. J. Enhancing parent-child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(9), 3245–3257.
17. Ziegler, S., Rogers, S.J., & Yu, Q. The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(12), 4567–4582.

References

1. Horyshna, N., & Slozanska, H. (2020). Models of early intervention in Ukraine and abroad. *Naukovyi Visnyk Khmelnytskoi Humanitarno-Pedahohichnoi Akademii*, 2(54), 45–52. [in Ukrainian].
2. Sukhina, I.V., Rynder, I., & Skrypnyk, T. (2017). Psykholohichna model rann'oho vtruchannia dlia ditei z autyzmom [Psychological model of early intervention for children with autism]. Bukrek. [in Ukrainian].
3. Kalynychenko, O.V. (2021). Modern approaches to communication skills development in children with ASD. *Logopedia*, 3, 17–22. [in Ukrainian].

4. Dobrianska, N., & Matiusha, O. (2020). Rannye vtruchannia v systemi inkluzyvnoi osvity: Metodychni rekomendatsii [Early intervention in the system of inclusive education: Methodical recommendations]. Ministry of Education and Science of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). [Cabinet of Ministers of Ukraine]. Concept of early intervention development in Ukraine (Resolution No. 904). [in Ukrainian].
6. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
7. Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
8. Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271–283.
9. Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: *The Early Start Denver Model*. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.
10. Fossum, K. L., Williams, K. L., Cihon, J. H., & Leaf, J. B. (2021). A review of group teaching arrangements used with individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 14(3), 702–712.
11. Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 30(1), 5–29.
12. Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: Interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 264–274.
13. Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. Guilford Press.
14. Vivanti, G. (2014). The importance of imitation for the early development of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*, 27(3), 207–219.
15. Vivanti, G., Dissanayake, C., Zierhut, C., Rogers, S. J., & Paynter, J. (2017). Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2432–2444.
16. Zierhut, C., Ivanovna, M., & Rogers, S. J. (2020). Enhancing parent–child interaction in ESDM home-based intervention: Clinical guide and outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3245–3257.
17. Ziegler, S., Rogers, S. J., & Yu, Q. (2020). The role of sensory processing in Early Start Denver Model outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4567–4582.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2025

Стаття прийнята 10.12.2025

Статтю опубліковано 23.12.2025