

УДК 376-056.34:616.896

DOI 10.32626/2413-2578.2025-26.5-19

БУГЕРА Юлія

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID 0000-0001-8096-3242

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Анотація. У статті подано результати теоретичного дослідження, у межах якого узагальнено сучасні підходи до розуміння того, як різні соціальні умови впливають на когнітивний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра. Актуальність теми зумовлена тим, що традиційні біологічні та нейрокогнітивні моделі не повністю пояснюють формування таких важливих психічних функцій, як увага, регуляція поведінки, мовлення, соціальне пізнання та виконавчі функції. Проведений аналіз показав, що соціальні взаємодії не просто супроводжують розвиток дитини, а активно змінюють хід дозрівання когнітивних систем і визначають їхню якість та стабільність.

Запропонована функціонально-орієнтована модель соціального впливу (ФОС-модель) класифікує соціальні чинники за механізмом їх дії на розвиток дитини, а не за просторовою близькістю чи належністю до певного середовища. Модель охоплює три взаємопов'язані блоки. Інтеракційно-регуляторний блок описує, як рання взаємодія з дорослим формує спільну увагу, базові механізми регуляції та початкові когнітивні схеми. Інструктивно-організаційний блок розкриває значення педагогічних стратегій, структурованого навчання та зовнішніх когнітивних опор у розвитку планування, гнучкості мислення та семантичних умінь. Ресурсно-компенсаторний блок демонструє, як соціокультурні фактори — доступність підтримки, психологічна безпека, рівень інклюзивності — визначають можливості мозку компенсувати труднощі й забезпечувати стабільний когнітивний розвиток.

Отримані результати дають змогу розглядати когнітивний розвиток дітей з РАС як динамічний процес, у якому соціальні чинники виконують

системоутворювальну, а не другорядну функцію. Саме взаємоузгодженість трьох функціональних блоків визначає можливості дитини до адаптації, саморегуляції та навчального прогресу. Теоретичні положення, наведені в статті, можуть бути використані для створення індивідуалізованих програм супроводу, спрямованих на покращення соціальних умов розвитку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з перевіркою ефективності запропонованої моделі, уточненням критеріїв оцінювання соціальної взаємодії та розробленням доказових методик підтримки дітей з РАС у різних культурних і освітніх контекстах.

Ключові слова: соціальні чинники; когнітивний розвиток; розлади аутистичного спектра; нейропсихологічні механізми; педагогічне посередництво; соціокультурне середовище.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектра (далі РАС) у сучасній науці розглядають як складні стани розвитку, пов'язані з труднощами у соціальній взаємодії, комунікації, особливими формами поведінки та специфічною обробкою інформації. За міжнародними даними (С. Lord, S. Ozonoff, M. Dawson) поширеність РАС постійно зростає [1], [2]. Це посилює потребу переглядати традиційні уявлення про розвиток дітей з аутизмом і зважати не лише на біологічні чи нейрокогнітивні механізми. Класичні підходи – такі як моделі «соціального мозку» (К. Pelphrey) [3], порушення виконавчих функцій (L. Kenworthy) [4] чи сенсорної інтеграції (S. Rogers) [5] – частково пояснюють специфіку розвитку, однак не дають повного розуміння того, як соціальне середовище впливає на становлення когнітивних функцій.

Упродовж останніх десятиліть у світовій науці помітно зростає інтерес до поєднання нейропсихологічних та соціально-інтеракційних підходів. Дослідження S. Baron-Cohen [6], T. Charman [7], D. Williams [8], R. Feldman [9], K. Weiss [10] показують: розвиток дитини з РАС значною мірою залежить від якості соціальних сигналів і взаємодій у перші роки життя. Саме соціальний досвід формує базові механізми спільної уваги, регуляції, соціального пізнання, мовленнєвого й семантичного розвитку – ті сфери, що найчастіше виявляються вразливими при РАС.

Українські дослідження також підтверджують провідну роль соціального контексту. Праці В. Тарасун [11], Т. Скрипник [12], Д. Шульженко [13] та ін. підкреслюють, що якість сімейної взаємодії, доступність психолого-педагогічної підтримки, безбар'єрність освітнього

середовища та організація соціальних сервісів можуть суттєво впливати на когнітивну траєкторію розвитку дитини з РАС. У вітчизняних роботах наголошується: сприятливі соціальні умови здатні пом'якшувати первинні труднощі, тоді як їхня недостатність – навпаки, поглиблювати когнітивні й регуляторні проблеми.

На цьому тлі особливо актуальним стає завдання інтеграції різних теоретичних підходів. Попри велику кількість досліджень, більшість із них розглядає окремі компоненти – соціальні навички, виконавчі функції, мовлення чи сенсорну інтеграцію (М. Tomasello [14], С. Kasari [15]). Через це механізми взаємодії соціальних факторів із нейропсихологічними процесами залишаються недостатньо поєднаними у єдину картину.

Додатковою складністю є методологічні обмеження існуючих робіт: невеликі вибірки, різні критерії діагностики, труднощі врахування супутніх умов (інтелектуальний розвиток, коморбідні порушення, специфіка сімейного функціонування). Результати також відрізняються залежно від країни (США, Канада, ЄС, Україна), що підкреслює потребу теоретичного узагальнення.

Таким чином, сучасний науковий дискурс вказує на важливу проблему: відсутність комплексної моделі, яка б узагальнила, яким саме чином соціальні фактори впливають на когнітивний розвиток дітей з РАС. Це зумовлює необхідність міждисциплінарного аналізу, що поєднає дані нейропсихології, соціальної психології, педагогіки, когнітивної науки та практичного досвіду роботи з дітьми цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі вже тривалий час спостерігається стійкий інтерес до того, як ранній соціальний досвід впливає на формування когнітивного розвитку дітей з РАС. Дослідження S. Baron-Cohen [6], T. Charman [7], С. Lord [1], M. Dawson [2], K. Pelphrey [3], S. Ozonoff [1], а також українських авторів, зокрема Т. Скрипник, Г. Супрун та М. Максимчук [12], підтверджують: труднощі у сфері соціальної взаємодії при РАС пов'язані не лише з поведінковими проявами, але й істотно впливають на становлення ключових когнітивних механізмів. У роботах підкреслюється, що порушення соціального орієнтування, недостатній розвиток уваги та труднощі соціально-емоційної координації створюють значні перешкоди для дозрівання регуляторних функцій, мовлення, процесів обробки інформації та соціального пізнання. Коли дитина отримує недостатньо соціальних сигналів або вони є

непослідовними, мозкові системи, відповідальні за пізнання й комунікацію, розвиваються за зміненою траєкторією, що в подальшому проявляється у специфічному когнітивному профілі.

Зарубіжні праці розкривають різні аспекти цього впливу. Наприклад, D. Williams [8] показує, що рівень соціальної залученості дитини у дошкільному віці пов'язаний із розвитком когнітивної гнучкості. Дослідження K. Weiss і H. Klaus [10] демонструють, що адаптивний стиль сімейної взаємодії сприяє кращим мовленнєвим результатам. У працях M. Tomasello [14] доведено, що соціально опосередкована взаємодія відіграє вирішальну роль у розвитку символічного мислення і здатності розуміти наміри інших людей. Роботи R. Feldman [9] підкреслюють важливість батьківсько-дитячої синхронії для становлення регуляторних і комунікативних функцій. У ширшому міждисциплінарному контексті соціальне середовище розглядається як чинник, який може як зменшувати, так і підсилювати прояви первинних нейророзвиткових особливостей.

Дослідження (Т. Скрипник [12], В. Тарасун [11], М. Шеремет та С. Кондукова [15] та ін.) також підтверджують, що саме соціальний контекст значною мірою визначає характер і якість когнітивної діяльності дітей із РАС. Науковці наголошують, що доступність спеціальних програм, упорядкованість взаємодії в родині, фаховий педагогічний супровід і рівень соціальної включеності створюють умови, які впливають на мовленнєвий розвиток, формування регуляції, соціальну ініціативність та здатність до навчання. Разом із тим українські роботи здебільшого зосереджуються на окремих напрямках підтримки, що призводить до недостатнього представлення комплексних моделей, здатних інтегрувати дані про соціальні, когнітивні та нейропсихологічні чинники.

З огляду на це **метою дослідження** є систематизація й узагальнення сучасних теоретичних підходів, які стосуються впливу соціальних факторів на когнітивний розвиток дітей з РАС, і формування на цій основі концептуальної моделі, що відображає взаємодію соціальних, когнітивних та нейропсихологічних механізмів.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Осмислення того, як саме соціальні чинники впливають на когнітивний розвиток дітей з РАС, потребує опори на базові наукові положення про розвиток психічних функцій та роль середовища в

цьому процесі. Упродовж багатьох років це питання розглядалося в різних наукових напрямках: у культурно-історичній теорії (Л. Виготський), соціокогнітивному підході (А. Bandura), теоріях «соціального мозку» (U. Frith, S. Baron-Cohen) [6], конструктивістських та нейроконструктивістських концепціях (А. Karmiloff-Smith), а також у сучасних нейропсихологічних моделях (L. Motttron [16], М. Monotoya [17], В. Тарасун [18]). Попри різницю у фокусах, усі ці підходи підкреслюють, що формування когнітивних функцій є результатом постійної взаємодії вроджених можливостей дитини та соціального досвіду, який вона отримує.

Сучасні міждисциплінарні дослідження одностайно доводять: розвиток дітей з РАС неможливо пояснити лише біологічними факторами – соціальне середовище відіграє визначальну роль. Адже, соціальна взаємодія працює як «налаштовувач» когнітивних систем: вона активує регуляторні процеси, впорядковує переробку інформації, формує внутрішні механізми контролю, стимулює появу нових мисленнєвих структур. Йдеться не лише про емоційну підтримку, а й про організацію спільних дій, узгодженість поведінки, взаємний обмін сигналами, участь у культурних формах спілкування. Тому соціальне середовище логічно розглядати як активний механізм, який реально змінює траєкторію розвитку уваги, мовлення, здатності до планування, когнітивної гнучкості та формування символічних операцій.

Для глибшого розуміння цього впливу доцільно враховувати також екологічні та транзакційні концепції розвитку. У працях U. Bronfenbrenner [20] середовище описується як система вкладених рівнів (мікро-, мезо-, макроконтест), де різні батьки, однолітки, педагоги, соціальні служби постійно взаємодіють з дитиною. У транзакційній моделі R. Sameroff [21] робиться акцент на тому, що розвиток – це безперервний взаємний обмін між індивідуальними особливостями дитини та умовами її життя. Для дітей з РАС це означає, що їхні нейророзвиткові особливості постійно переплітаються з тим, яку якість має соціальна взаємодія, яким є стиль педагогічної підтримки та яким є ширший соціокультурний контекст. Тому аналіз соціальних впливів має бути багаторівневим і комплексним.

З погляду нейропсихології діти з РАС мають специфічний когнітивний профіль, що виникає на перетині природжених особливостей і впливу соціального досвіду. Багато робіт звертає увагу на ранні порушення спільної уваги – базового механізму, без якого неможливо засвоювати соціально значущу інформацію та будувати

виконавчі функції [4]. Знижена чутливість до соціальних сигналів, відзначена численними дослідженнями [12], призводить до того, що дитина приділяє більше уваги предметам, а не людям. Через це вона отримує менше соціальної інформації, що ускладнює розвиток мовлення, регуляції та соціального пізнання.

Ще один характерний аспект – нерівномірність виконавчих функцій. У дітей з РАС часто збережена короткочасна пам'ять, але виражені труднощі з гнучкістю мислення, контролем поведінки та плануванням [19]. Це вказує не на глобальне порушення когніції, а на дисбаланс її компонентів. Саме тому соціальні чинники розглядаються як важливий зовнішній ресурс, що може або вирівняти цей дисбаланс, або посилити його.

Не менш актуальною є роль сенсорної інтеграції. Діти з РАС часто мають підвищену або знижену реакцію на сенсорні стимули [1], що ускладнює переробку інформації, збільшує навантаження на систему регуляції та створює труднощі в побудові цілісних уявлень про навколишній світ. Усе це впливає на розвиток мовлення, уваги, пізнавальних стратегій.

Однак нейропсихологічні підходи (L. Mottron [17], M. Monotoya [18]) підкреслюють, що ці труднощі не є незмінними. Досвід структурованої, чіткої, доступної соціальної взаємодії може компенсувати первинні нейророзвиткові особливості та активувати механізми нейропластичності. Навпаки, середовище з низькою соціальною насиченістю може поглибити труднощі.

Соціальні умови впливають і на роботу мозкових систем, що відповідають за узгодженість когнітивних процесів: контроль уваги, планування, аналіз значущої інформації. Це підтверджують і сучасні дані нейровізуалізації. У зв'язку з цим соціальне середовище доцільно розглядати не як пасивне тло розвитку, а як активний чинник, що значною мірою визначає, які когнітивні компетентності сформуються у дитини.

Таким чином, нейропсихологічні та міждисциплінарні дані демонструють: когнітивний розвиток дітей з РАС є результатом взаємодії біологічних механізмів і соціального досвіду. Це ще раз підкреслює необхідність детального аналізу соціальних чинників, які можуть або пом'якшити, або поглибити наявні когнітивні труднощі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проведений аналіз дав можливість запропонувати узагальнену концепцію впливу соціальних чинників на когнітивний розвиток дітей із РАС. На відміну від традиційних підходів, де соціальні умови поділяють за рівнями (мікро-, мезо-, макро-), у розробленій моделі акцент зміщено на те, як саме різні види соціальної взаємодії впливають на роботу когнітивних і нейропсихологічних механізмів. Тобто увага перенесена не на «де» відбувається вплив, а на «яким чином» він змінює розвиток.

Узагальнення теоретичних джерел показало, що соціальні фактори доцільно групувати не за близькістю до дитини, а за функціями, які вони виконують у її когнітивному становленні. Виділено три основні види впливів, які охоплюють сімейне середовище, освітні умови та ширші соціокультурні ресурси, але пояснюють їхню роль через механізми дії.

На цій підставі було сформовано модель функціонально-орієнтованого соціального впливу (ФОС-модель), що включає такі блоки:

Блок 1. Інтераційно-регуляторний вплив

Сюди належать ті форми взаємодії, які безпосередньо формують базові механізми розвитку. Насамперед ідеться про:

- чутливе реагування батьків;
- емоційну синхронію;
- структурування щоденних дій;
- спільну гру та ранні комунікативні дії.

Ключову роль у цьому блоці відіграє спільна увага – здатність дитини та дорослого одночасно зосереджуватися на одному об'єкті або дії, «ділитися» увагою й емоційною реакцією. Саме спільна увага є фундаментом для розвитку мовлення, регуляції, розуміння намірів інших людей та формування перших смислових зв'язків.

Соціальні впливи цього типу також сприяють становленню оперативної пам'яті – короткочасного утримання й обробки інформації, необхідної для виконання поточних дій. Наприклад, коли дитина слухає інструкцію і виконує послідовні дії, вона використовує саме оперативну пам'ять. Тому якісна взаємодія з дорослим створює умови для розвитку перших регуляторних і когнітивних механізмів, які згодом стають основою виконавчих функцій.

Блок 2. Інструктивно-організаційний вплив

Цей блок охоплює освітні стратегії та способи організації навчання, що забезпечують появу більш складних когнітивних структур. Йдеться про:

- адаптовані методи навчання;
- візуальні підказки;
- структурування матеріалу;
- моделювання поведінки;
- поетапність виконання завдань.

Такі впливи формують вторинні когнітивні системи: планування, контроль, когнітивну гнучкість, семантичні зв'язки, здібність до аналізу та соціального пізнання. Освітнє середовище виступає потужним інструментом зовнішньої підтримки, яка поступово інтеріоризується дитиною.

Блок 3. Ресурсно-компенсаторний вплив

Цей блок пов'язаний із ширшими соціальними умовами, що створюють «фон можливостей», у межах якого відбувається розвиток:

- доступність сервісів раннього втручання;
- психологічна та фізична безпека;
- рівень безбар'єрності суспільства;
- культура підтримки сімей;
- ставлення до нейрорізноманітності.

Такі фактори не формують окремі когнітивні навички напряду, але визначають, наскільки стабільно дитина може засвоювати соціальну й навчальну інформацію, наскільки ефективно працює її регуляція, і чи здатний мозок задіяти компенсаторні можливості.

Таблиця 1.

Функціонально-орієнтована модель соціального впливу (ФОС-модель)

Блок впливу	Зміст	Ключові механізми	Когнітивні результати
Інтеракційно-регуляторний (батьківська взаємодія, ранні соціальні контакти)	Чутливість, синхронія, увага, емоційно-комунікативні сигнали, структурованість рутини	Первинна регуляція; рання семантизація досвіду; соціальне орієнтування	Формування оперативної пам'яті, первинного мовлення, уваги, зниження хаотичності поведінки
Інструктивно-організаційний (освітнє середовище)	Адаптовані стратегії, структуроване навчання, моделювання дій, візуальні опори	Зовнішні опори контролю; соціально організована діяльність; формування виконавчих систем	Розвиток планування, когнітивної гнучкості, семантичних структур, соціального пізнання
Ресурсно-	Безбар'єрність,	Зниження стресу;	Оптимізація

компенсаторний (соціокультурний контекст)	доступ до сервісів, безпека, підтримка сімей, культурні норми	підсилення компенсаторних механізмів; доступність участі	регуляції, узгодженість когнітивної динаміки, підвищення стійкості розвитку
---	---	--	---

Запропонована ФОС-модель дає змогу по-новому поглянути на роль соціальних чинників у розвитку когнітивних функцій дітей з РАС. Її особливість у тому, що вона зосереджується не на тому, де виникає вплив (сім'я, школа чи суспільство), а на тому, як саме цей вплив змінює роботу нейропсихологічних систем. На відміну від традиційних екологічних підходів, модель підкреслює функціональний характер соціальних взаємодій: кожен вид впливу активує певні механізми, які безпосередньо впливають на пізнавальний розвиток. Зокрема:

Інтеракційно-регуляторний блок показує, що рання взаємодія дорослого з дитиною має ключове значення не лише для емоційної підтримки, а й для становлення базових когнітивних механізмів. Одним із таких механізмів є спільна увага – здатність дитини й дорослого одночасно зосереджуватися на одному об'єкті чи події. Саме спільна увага створює фундамент для розвитку мовлення, розуміння намірів іншої людини та початкових форм регуляції. Іншим важливим компонентом є оперативна (робоча) пам'ять – здатність утримувати інформацію «тут і зараз» для виконання дій, планування або розуміння інструкцій. Дослідження показують, що саме якість емоційно-чутливого контакту, синхронність у взаємодії, структурованість повсякденних дій і спільна діяльність здатні підсилювати або, навпаки, послаблювати розвиток цих процесів. Для дітей з РАС це є особливо важливим, оскільки їхня здатність до регуляції та комунікації значною мірою залежить від того, наскільки «зрозумілими» й передбачуваними є соціальні сигнали.

Інструктивно-організаційний блок демонструє, що навчальне середовище виступає не лише простором для передачі знань, а й системою зовнішніх опор, які дитина поступово інтеріоризує. Структуроване навчання, візуальна підтримка, моделювання дій, поетапність завдань – усе це допомагає вибудовувати механізми планування, контролю поведінки та когнітивної гнучкості. Таким чином, педагогічний вплив перетворюється на інструмент розвитку: завдяки чіткій організації та адаптованим стратегіям дитина з РАС отримує змогу компенсувати слабкі ланки виконавчих функцій і поступово

розширювати свій когнітивний потенціал.

Ресурсно-компенсаторний блок підкреслює, що траєкторія розвитку залежить і від умов ширшого соціального середовища. Безбар'єрність соціальних практик, доступ до фахових сервісів, психологічна безпека, рівень підтримки сім'ї та відсутність стигматизації створюють ті рамки, у межах яких дитина може реалізувати свої можливості. Ці умови не формують окремі когнітивні функції напряду, але забезпечують стабільність регуляції, зниження стресу та сприятливий фон для роботи компенсаторних механізмів мозку. Для дітей з РАС це особливо важливо, оскільки хронічний стрес або перевантаження середовища можуть різко знижувати ефективність навіть добре сформованих навичок.

Узгоджена взаємодія трьох блоків створює цілісну динамічну систему, у якій соціальні впливи не просто супроводжують розвиток, а активно формують і коригують роботу мозкових систем. У такій інтерпретації когнітивний розвиток розглядається як результат складної взаємодії між первинними нейророзвитковими особливостями та якістю соціальних взаємодій, що визначає не лише темп, а й напрямок когнітивного зростання дитини з РАС.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Узагальнення теоретичних джерел дозволяє дійти висновку, що соціальні чинники становлять одну з ключових детермінант когнітивного розвитку дітей з РАС. Їхній вплив виявляється не менш значущим, ніж вроджені нейробиологічні особливості, оскільки саме соціальне середовище забезпечує ті умови, у яких формуються й функціонують механізми регуляції, уваги, мовлення, соціального пізнання та когнітивної гнучкості. Провідні концепції розвитку – культурно-історичний, соціокогнітивний, нейропсихологічний, екологічний та транзакційний підходи – узгоджено підкреслюють, що пізнавальні функції є продуктом складної взаємодії між первинними нейророзвитковими особливостями та умовами соціальної взаємодії.

У межах проведеного теоретичного аналізу окреслено, що сімейна чутливість, передбачуваність і структурованість повсякденних практик, якісне педагогічне посередництво в інклюзивних або спеціалізованих освітніх закладах, а також ширший соціокультурний контекст виступають системно взаємопов'язаними факторами, які визначають індивідуальну когнітивну траєкторію дитини з РАС. Їхня дія не обмежується посиленням або послабленням первинних

нейророзвиткових характеристик – вони фактично визначають ефективність внутрішніх механізмів адаптації, нейропсихологічної компенсації, формування саморегуляції та розвитку інтегративних когнітивних структур.

Зміст теоретичного дослідження показує, що соціальні умови виконують функцію динамічного модулювання, впливаючи на темп, спрямованість і якість когнітивного розвитку. Діти з однаковими біологічними передумовами можуть демонструвати принципово різні когнітивні результати – від помітного прогресу до стійких труднощів – залежно від того, у якому соціальному контексті відбувається їхнє дозрівання. Це підтверджує положення сучасних нейропсихологічних підходів, згідно з якими ефективність виконавчих функцій, мовленнєвої діяльності та соціального пізнання значною мірою визначається кількістю, якістю та передбачуваністю соціальних сигналів і форм взаємодії.

Зроблені теоретичні узагальнення доводять, що оптимізація когнітивного розвитку дітей з РАС потребує формування цілісної системи соціальної підтримки, яка охоплює родину, педагогічних фахівців та інституційні структури. У такій системі соціальний чинник розглядається не як фоновий елемент, а як центральний механізм когнітивного зростання, здатний змінювати траєкторію розвитку, активувати компенсаторні можливості та підвищувати адаптивний потенціал дитини.

Перспективні напрями подальших наукових розвідок передбачають: формування індивідуалізованих програм, побудованих на розумінні взаємодії нейророзвиткових особливостей і соціальних впливів.

Таким чином, результати теоретичного дослідження створюють методологічне підґрунтя для розроблення сучасних моделей підтримки дітей із РАС, в яких соціальна взаємодія визнається ключовим фактором когнітивного розвитку, що здатний не лише модулювати, але й трансформувати пізнавальні механізми впродовж усього онтогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] C. Lord and S. Ozonoff, “Early social communication in autism,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010.
- [2] M. Dawson, “Cognitive profiles in ASD,” *Autism Research*, 2008.
- [3] K. Pelphrey, “Social brain dysfunction in ASD,” *Development and Psychopathology*, vol. 19, no. 2, 2007.
- [4] L. Kenworthy, “Executive function in ASD,” *Child and Adolescent*

Psychiatric Clinics, vol. 17, 2008.

[5] S. Rogers, "Sensory integration in autism," *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 22, 2007.

[6] S. Baron-Cohen, "Theory of mind and autism," *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.

[7] T. Charman, "Social cognition in autism," *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1997.

[8] D. Williams, "Cognitive flexibility in ASD," *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006.

[9] R. Feldman, "Parent-child synchrony and developmental outcomes," *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, 2007.

[10] K. Weiss and H. Klaus, "Parent sensitivity and autism outcomes," *Journal of Child Psychology*, 2010.

[11] В. В. Тарасун, *Аутологія: монографія*. Київ: МП Леся, 2014. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/714863/>

[12] Т. В. Скрипник, Г. В. Супрун, М. О. Максимчук, "Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом...", *Проблеми сучасної психології*, no. 2, pp. 75–82, 2021. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2021_2_11

[13] Д. І. Шульженко, *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей*. Київ: Слово, 2009.

[14] M. Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

[15] C. Kasari, "Interventions in inclusive classrooms," *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014.

[16] М. К. Шеремет and С. В. Кондукова, "Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА," *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, vol. 15, pp. 102–106, 2010.

[17] Mottron, L., "D'accord avec autisme: Cognitive strengths in autism spectrum disorder," *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, vol. 364, no. 1522, pp. 1437–1443, 2009. doi:10.1098/rstb.2008.0331.

[18] Montoya, J. et al., "Neurodevelopmental trajectories in early childhood," *Developmental Neuroscience*, vol. 37, no. 5, pp. 423–436, 2015.

[19] В. В. Тарасун, *Нейробиологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології*. Київ: Книга-плюс, 2017.

[20] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

[21] R. Sameroff, "A unified theory of development: A dialectic

integration of nature and nurture,” *Child Development*, vol. 81, no. 1, pp. 6–22, 2010, doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x.

[22] Т. В. Скрипник, *Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом*. Київ, 2013. Available: <https://uchika.in.ua/kompleksna-programa-rozvitku-ditej-z-autizmom-na-dopomogu-fahi.html>

[23] Т. В. Скрипник, *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі*. Київ: Плеяди, 2015. Available: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii%20Autizma.pdf>

BUHERA Yuliia

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor at the Department of

Speech Therapy and Special Methods,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: 0000–0001–8096–3242

INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE FORMATION OF COGNITIVE FUNCTIONS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article presents the results of a theoretical study that synthesizes current approaches to understanding how diverse social conditions influence the cognitive development of children with autism spectrum disorders (ASD). The relevance of the topic stems from the fact that traditional biological and neurocognitive models do not fully explain the formation of such essential psychological functions as attention, behavioral regulation, language, social cognition, and executive functioning. The analysis demonstrates that social interactions do not merely accompany a child’s development but actively shape the maturation of cognitive systems, influencing their quality and stability.

The proposed Functionally-Oriented Model of Social Influence (FOS-model) classifies social factors according to their mechanisms of action on the child’s development rather than their spatial proximity or affiliation with a particular environment. The model comprises three interconnected blocks. The interaction–regulation block explains how early interaction with adults supports the emergence of joint attention, foundational regulatory mechanisms, and initial cognitive schemas. The instructional–organizational block highlights the importance of pedagogical strategies, structured learning, and

external cognitive supports in the development of planning, cognitive flexibility, and semantic skills. The resource–compensatory block shows how sociocultural conditions—such as access to support services, psychological safety, and the level of inclusivity—determine the brain’s capacity to compensate for difficulties and sustain stable cognitive growth.

The findings allow cognitive development in children with ASD to be viewed as a dynamic process in which social factors play a system-forming rather than auxiliary role. The coherence of the three functional blocks determines a child’s potential for adaptation, self-regulation, and learning progress. The theoretical principles outlined in the article can inform the development of individualized support programs aimed at improving the social conditions under which development occurs. Future research should focus on verifying the model’s effectiveness, refining criteria for assessing social interaction, and designing evidence-based practices to support children with ASD across diverse cultural and educational contexts.

Keywords: social factors; cognitive development; autism spectrum disorders; neuropsychological mechanisms; instructional mediation; sociocultural environment.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] C. Lord and S. Ozonoff, “Early social communication in autism,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010.
- [2] M. Dawson, “Cognitive profiles in ASD,” *Autism Research*, 2008.
- [3] K. Pelphrey, “Social brain dysfunction in ASD,” *Development and Psychopathology*, vol. 19, no. 2, 2007.
- [4] L. Kenworthy, “Executive function in ASD,” *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, vol. 17, 2008.
- [5] S. Rogers, “Sensory integration in autism,” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 22, 2007.
- [6] S. Baron-Cohen, “Theory of mind and autism,” *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.
- [7] T. Charman, “Social cognition in autism,” *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1997.
- [8] D. Williams, “Cognitive flexibility in ASD,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006.
- [9] R. Feldman, “Parent–child synchrony and developmental outcomes,” *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, 2007.
- [10] K. Weiss and H. Klaus, “Parent sensitivity and autism outcomes,” *Journal of Child Psychology*, 2010.

[11] V. V. Tarasun, *Autolohiia: monohrafiia*. Kyiv: MP Lesia, 2014. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/714863/> (in Ukrainian).

[12] T. V. Skrypnyk, H. V. Suprun, and M. O. Maksymchuk, “Sotsialnyi rozvytok ditei molodshoho shkilnoho viku z autyzmom...,” *Problemy suchasnoi psykholohii*, no. 2, pp. 75–82, 2021. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2021_2_11 (in Ukrainian).

[13] D. I. Shulzhenko, *Osnovy psykholohichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei*. Kyiv: Slovo, 2009 (in Ukrainian).

[14] M. Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 2003.

[15] C. Kasari, “Interventions in inclusive classrooms,” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014.

[16] M. K. Sheremet and S. V. Kondukova, “Osoblyvosti movlennievoho rozvytku ditei z RDA,” *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. I. Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna*, vol. 15, pp. 102–106, 2010 (in Ukrainian).

[17] L. Mottron, “D’accord avec autisme: Cognitive strengths in autism spectrum disorder,” *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, vol. 364, no. 1522, pp. 1437–1443, 2009. doi: 10.1098/rstb.2008.0331.

[18] J. Montoya et al., “Neurodevelopmental trajectories in early childhood,” *Developmental Neuroscience*, vol. 37, no. 5, pp. 423–436, 2015.

[19] V. V. Tarasun, *Neirobiolohiia rozvytku i navchannia dytyny. Teoriia i praktyka autolohii*. Kyiv: Knyha-plius, 2017 (in Ukrainian).

[20] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1979.

[21] R. Sameroff, “A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture,” *Child Development*, vol. 81, no. 1, pp. 6–22, 2010. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x.

[22] T. V. Skrypnyk, *Kompleksna prohrama rozvytku ditei z autyzmom*. Kyiv, 2013. Available: <https://uchika.in.ua/kompleksna-programa-rozvitku-ditej-z-autyzmom-na-dopomogu-fahi.html> (in Ukrainian).

[23] T. V. Skrypnyk, *Tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvithomu prostori*. Kyiv: Pleiady, 2015. Available: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2016.02.10/Tehnologii%20Autizma.pdf> (in Ukrainian).

Матеріал надійшов до редакції 29. 08.2025 р