

## СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.1-056.34:159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2026.2.27>

**Супрун Г. В.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
ORCID: 0000-0003-3282-7603*

**Таран О. П.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
ORCID: 0000-0001-5276-8634*

**Куценко Т. О.**

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка  
ORCID: 0009-0000-2880-4834*

### СМИСЛОВЕ ПОЛЕ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ФАХІВЦІВ-ПРАКТИКІВ ДО СУПРОВОДУ УЧНІВ З АУТИЗМОМ

### THE MEANINGFUL FIELD OF THE READINESS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AND PRACTITIONERS TO SUPPORT STUDENTS WITH AUTISM

У статті представлено результати порівняльного емпіричного дослідження смислового наповнення поняття «готовність до професійної діяльності» у контексті супроводу дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Метою роботи є виявлення змістових особливостей та структурних компонентів готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти та досвідчених практиків до роботи в інклюзивному середовищі. Стаття наводить порівняльні та узагальнені результати вивчення смислових компонентів уявлення про готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до супроводу учнів з аутизмом за результатами опитування здобувачів освіти та фахівців-практиків (n=67) різних регіонів України. У підсумку виявлено у складі психологічного портрету майбутнього фахівця три смислові компоненти: «емоційний фундамент», «системність знань і володіння доказовими методами», «партнерство та дотримання кордонів у взаємодії». До змісту освітньої траєкторії та методів підготовки таких фахівців увійшли смислові компоненти: «базові та вузькопрофільні дисципліни», «практичність і наочність завдань», «володіння м'якими навичками та етикою взаємодії». Виявлено тенденції у відмінностях між смисловими компонентами у відповідях здобувачів та фахівців-практиків. Ці тенденції окреслено як домінування технологічності та інструментальності, потреби у зовнішньому підтвердженні ефективності, прагнення до уникнення помилок для відповідей студентів. У відповідях фахівців-практиків встановлено тяжіння до екологічності (збереження власних внутрішніх ресурсів, ресурсів дитини та родини в цілому), потреба у професійній супервізійній підтримці, опора на зворотній зв'язок від учнів, їхні успіхи як джерело натхнення. Доведено, що підготовка кадрів має еволюціонувати від накопичення інструментальних знань до формування інклюзивного світогляду та навичок рефлексії. Результати дослідження візуалізовано у структурних моделях, що можуть бути використані для оптимізації освітніх програм зі спеціальної освіти.

**Ключові слова:** аутизм, супровід учнів з аутизмом, готовність до супроводу, здобувачі вищої освіти.

The article presents the results of a comparative empirical study of the conceptual and meaningful components of «professional readiness» regarding the support of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The aim of the study is to determine the semantic features and structural elements of readiness among future special education specialists and practitioners within the current educational landscape of Ukraine (2022-2026). The article cites comparative and generalizing results of the study of the content components of the identification of the readiness of future special education specialists to support students with autism based on the results of a survey of education seekers and practitioners (n=67) from different regions of Ukraine. As a result, three content components were identified in the psychological portrait of the future specialist: «emotional foundation», «systematic knowledge and mastery of evidence-based methods», «partnership and adherence to boundaries in interaction». The content of the educational trajectory and methods of training such specialists included the content components: «basic and narrow-profile disciplines», «practicality and clarity of tasks», «mastery of soft skills and ethics of interaction». Trends in the differences between the content components between the responses of applicants and practitioners were identified. These trends were defined as the dominance of technologicality and instrumentality, the need for external confirmation of effectiveness, and the desire to avoid errors in students'



responses. The responses of practitioners identified a tendency towards ecology (preserving one's own internal resources, the resources of the child and the family as a whole), the need for professional supervisory support, reliance on feedback from students, and their successes as a source of inspiration. The findings suggest that the training of future specialists should move beyond mere academic updates toward the development of professional resilience and reflective practices. The proposed structural models of readiness can serve as a basis for modernizing higher education curricula in special and inclusive education to bridge the gap between theoretical knowledge and the realities of clinical and educational practice.

**Key words:** autism, support for students with autism, readiness for support, higher education students.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта осіб з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, зазнає трансформацій. У свою чергу, зазнає концептуальних та методологічних змін система підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Ці процеси зумовлюють зростання наукового та науково-методичного пошуку, зростання актуальності теоретичних та практичних розвідок у цій галузі.

За даними опитування Фонду допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім» впродовж 2012-2025 років загальний стан справ в Україні з аутизмом дещо покращився за оцінками родин та фахівців: від 6,1% (2021р.) до 15,6% (2025 р.). Оцінки стану як «погіршився» також змінились – від 45,9% (2021 р.) до 25% (2025 р.). У цьому ж опитуванні за відповідями батьків третє місце серед найбільших випробувань для таких родин у 2025 році посів дефіцит послуг та фахівців для дитини (49,8%) [3]. Кількість дітей, які потребують інклюзивних умов, за даними Міністерства освіти і науки України за період 2021–2025 рр. зростає майже вдвічі (статистичні дані офіційного сайту МОН). Така ситуація актуалізує дефіцит фахівців спеціальної освіти [2; 4]. Ситуація дефіциту фахівців спеціальної освіти підтверджують дані проміжного звіту організації The Recovery for All, що реалізує проєкт «Відновлення для всіх» у Київській, Одеській та Чернігівській областях. За словами одного з учасників проєкту ключовим фактором якісної освіти є якість кадрів, і ніяке підвищення кваліфікації та самоосвіта не заповнить «величезну пропасть» між корекційним педагогом та звичайним вчителем [4]. Гостро постає питання повноцінної другої спеціальної освіти з урахуванням сучасних світових тенденцій навчання дітей з особливими потребами в цілому, та аутизмом зокрема. Поруч із цим окреслюється проблем подолання не тільки інструментального, технологічного озброєння педагогів для роботи з такими дітьми, а й формування інклюзивного світогляду, інтеграцію інклюзивних смислів у професійний світогляд освітян.

**Формулювання цілей статті.** Зважаючи на такі актуальні потреби суспільства, метою дослідження є визначення змістових особливостей смислового наповнення готовності до супроводу учнів з аутизмом у здобувачів вищої освіти та фахівців-практиків. Для досягнення означеної мети уточнено такі завдання:

– здійснити огляд український та зарубіжних наукових розвідок щодо проблеми готовності фахівців до супроводу учнів з аутизмом;

– провести опитування фахівців-практиків та здобувачів освіти за спеціальністю «спеціальна освіта» для виявлення змісту та уявлень про готовність до супроводу учнів з аутизмом;

– виокремити змістові центри готовності фахівців до супроводу учнів з аутизмом з позиції фахівців-практиків та здобувачів освіти;

– здійснити аналіз та узагальнення спільних та відмінних особливостей у відповідях респондентів обох груп.

**Виклад основного матеріалу.** Означений дефіцит педагогічних кадрів спостерігається не тільки в Україні. Огляд зарубіжних наукових джерел розкриває подібні тенденції щодо супроводу учнів з аутизмом у багатьох країнах. Дослідження самоефективності вчителів спеціальних класів Ірландії щодо їх роботи з учнями з аутизмом виявив дві тенденції. Першу, стосовно значно меншої впевненості вчителів навчати зразкам поведінки за участю однолітків без аутизму, розвивати ігрові навички, перетворювати інформацію про потреби на освітні цілі для учнів. Друга тенденція стосується більшої впевненості опитаних щодо використання візуальної підтримки для покращення навичок самостійності учнів, опису характеристик цих учнів та ефективно спілкуватись з батьками чи опікунами [8, 4]. Дослідження американських науковців зауважують на значних труднощах у вчителів загальних і спеціальних шкіл через ускладнення під час спілкування з іншими співробітниками шкіл, нестачу ресурсів та часу для достатньо якісного супроводу учнів з аутизмом [5, 7]. Роботи інших американських дослідників із розроблення і впровадження спеціального навчання для педагогів та вихователів дитячих садків щодо підтримки учнів з аутизмом виявили застарілі знання та обмежену впевненість освітян щодо підтримки таких учнів [6, 413]. Наукові розвідки іспанських дослідників відзначають зростаючу потребу серед майбутніх вчителів початкової школи щодо опанування стратегіями і технологіями викладання математики учням з розладами аутистичного спектра [7, 531]. У Німеччині дослідження серед 887 вчителів продемонструвало наявність деяких типових помилок уявлень про аутизм, низький рівень самоефективності щодо супроводу учнів з аутизмом [10, 2040]. Робота дослідників щодо готовності впроваджувати практики із науково доведеною ефективністю для учнів з аутизмом серед 2273 працівників каліфорнійських шкіл встановило значні труднощі, з яким стикаються вчителі, враховуючи складну технологію цих практик [9, 2]. Українські розвідки з вивчення теоретико-методологічного аспекту підготовки фахівців для супроводу дітей з аутизмом охопило вихователів закладів дошкільної освіти, учителів початкової школи міста Івано-Франківська виявило недостатній рівень такої підготовки [1, 7]. Огляд сучасних зарубіжних та

українських розвідок щодо проблеми готовності майбутніх фахівців до супроводу учнів з аутизмом виявив недостатню розробленість цієї теми. Теоретичне уточнення і узагальнення проблеми професійної готовності дали змогу не тільки виокремити окремі складові цього поняття. Визначено як продуктивний смислоутворюючий підхід, що дасть змогу поглибити психологічне розуміння готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до супроводу учнів з аутизмом. Аналіз смислових конструктів здобувачів цієї галузі та фахівців-практиків дасть змогу визначити відмінності та точки перетину цих груп.

Для вивчення означеної теми було проведено опитування здобувачів вищої освіти за спеціальністю спеціальна освіта та фахівців-практиків, які мають досвід роботи у цій галузі. Опитування було анонімне: відсутня будь-яка інформація про респондентів, яка містить їхні особисті дані. До опитування долучилось 67 осіб, серед яких 78% є здобувачами вищої освіти, 22% – фахівці-практики. Серед здобувачів освіти 60% навчаються на 2 курсі, 32% – на 3 курсі бакалаврського рівня вищої освіти, 8% – є студентами магістратури за спеціальністю спеціальна освіта. Серед фахівців-практиків 86% працюють з особами з аутизмом, 14% – ні. Усі респонденти є жінками. Географія опитування: 60% – проживають та працюють у Києві та Київській області, 40% – інші регіони України (Житомирська, Одеська, Закарпатська, Кіровоградська, Чернівецька, Чернігівська області).

Опитування містило 4 відкритих питання, що стосувались професійного психологічного портрету фахівця спеціальної освіти для супроводу осіб з аутизмом та питання щодо освітньої траєкторії під час їхньої підготовки. Саме вибір відкритого типу питань дає змогу дослідженню розкрити смислове поле, його наповнення як у здобувачів так і у фахівців-практиків та провести аналіз.

Перше питання для розкриття професійного психологічного портрету звучало «Якими професійними та особистісними якостями, на Вашу думку, має володіти майбутній фахівець у сфері втручання при аутизмі?».

Відповіді усіх респондентів було згруповано за смисловими категоріями. Найбільшу кількість відповідей здобула смислова категорія «Емоційний фундамент». До цієї категорії респонденти включали такі якості:

- терпіння та витримка (респонденти розуміють, що робота з особами з аутизмом вирізняється особливою тривалістю, що результативність не є миттєвою);
- стресостійкість та емоційна стійкість (учасники усвідомлюють велике навантаження такої роботи і високі ризики емоційного вигорання);
- емпатійність та віра в можливість дитини (респонденти особливо зауважували на вірі в потенціал та «людяне ставлення» до таких осіб);
- гнучкість і креативність (здатність швидко змінювати траєкторію заняття, зміст взаємодії).

– Наступна смислова категорія серед відповідей на перше питання – «Системність та відкритість до знань». До цієї категорії респонденти включали такі якості:

- теоретична підготовка (глибоке розуміння сучасних підходів до природи аутизму з опорою на неврологічні та нейропсихологічні науки);
- методична база (грунтовне знання та володіння доказовими практиками: АВА-терапія, ТЕАСН, сенсорна інтеграція Дж. Айрес, альтернативна комунікація PECS);
- практичні навички оцінювання та моніторингу поступу (вміння проводити оцінювання та моніторинг, інтерпретувати результати, вести документацію).

Третя смислова категорія серед відповідей на перше питання – «Сучасні тренди в освіті». До цієї категорії респонденти включали такі якості:

- етика і психологічні кордони (здатність розуміти і утримувати свої та кордони клієнтів – важлива навичка профілактики вигорання та екологічної роботи з родиною);
- партнерство з родиною (розуміння того, що родина є цілісною системою, яка здатна до саморегуляції, а дитина є її невід'ємною частиною);
- міждисциплінарність (готовність працювати в команді з різними фахівцями).

Група здобувачів та фахівців-практиків у своїх відповідях орієнтуються на доказові методи в роботі з особами з аутизмом, але ставлять різні акценти. Студенти відповідають без деталізації контексту, перелічуючи вивчені методи і підходи, згадують «спостережливість» як важливу професійну здатність бачити дрібні деталі поведінки. Фахівці звертають увагу на комплексність та індивідуалізацію, як ефективні стратегії під час роботи з особами з аутизмом. Обидві групи визначають важливу роль сенсорної інтеграції та візуальної підтримки в організації супроводу осіб з аутизмом.

Друге питання у структурі професійного психологічного портрету звучало «За якими ознаками, на Вашу думку, можна сказати, що майбутній фахівець готовий до супроводу осіб з аутизмом?».

Відповіді усіх респондентів було згруповано за смисловими категоріями. Найбільшу кількість відповідей здобула смислова категорія «Прийняття та відсутність страху». До цієї категорії респонденти включали такі якості:

- здатність долати емоційні бар'єри перед особою з аутизмом (свого роду толерантність до непередбачуваності дитини з такими особливостями);
- зміна парадигми цінностей (розуміння аутизма як нейрорізноманіття, особливості нейророзвитку, а не хвороби);
- емоційний імунітет (здатність бути терплячим, відкритим і зацікавленим до аутистичних проявів як особливої форми комунікації).

Друга смислова категорія серед відповідей на друге питання – «Глибоке розуміння спектра». До цієї категорії респонденти включали здатність бачити і розуміти механізми формування аутистич-

ного розладу, а саме – як дитина відчуває і розуміє світ (сенсорна обробка), як і для чого виникає неефективна поведінка (функціональний аналіз поведінки), знання і володіння доказовими методами, а не просто загально-педагогічних підходів.

Третя смислова категорія серед відповідей на друге питання – «Від теорії до планування і структурованості». До цієї категорії респонденти включили такі якості:

– наявність конкретних цілей та покрокового плану їх досягнення;

– творчість та адаптивність у використанні методик з урахуванням індивідуальних потреб особи з аутизмом;

– робота з даними (вміння спостерігати, збирати дані та аналізувати їх для корегування траєкторії втручання).

Четверта смислова категорія серед відповідей на друге питання – «Командна робота», яка розуміється як виняткова здатність співпрацювати злагоджено з усіма учасниками втручання, бути відкритим до розв'язання конфліктів, подолання бар'єрів та отримувати супервізійну підтримку.

Однак у групі здобувачів переважають смислові структури, які можна окреслити як «технологічність і правильність»: здобувачі пов'язують готовність зі знаннями методик, зі здатністю правильно безпомилково виконати протокол. У той час як практики зосереджуються на смислах «емоційної витривалості, стійкості», «помилка – частина пошуку», «прийняття реальності без ілюзій». Здатність витримати емоційну нестабільність, агресивні прояви дітей з аутизмом, бути готовими у помилках шукати ресурси, не очкувати швидких кардинальних досягнень. Кількісний аналіз дав змогу виокремити слова-маркери студентів («Методики» 82%, «Знання» 75%, «Протокол» 40%, «Діагностика» 35%) та практиків («Емпатія/Розуміння» 90%, «Спокій/Терпіння» 85%, «Гнучкість» 60%, «Підтримка родини» 70%).

Узагальнення відмінностей у смислових компонентах студентів та фахівців-практиків подано у таблиці 1.

Конструкт освітньої траєкторії та методів підготовки фахівців для супроводу осіб з аутизмом об'єднує два питання: 1. Які дисципліни, форми завдань, на Вашу думку, будуть сприяти формуванню професійної готовності у студентів до супроводу осіб з аутизмом? 2. Що у роботі з особами з аутизмом допомагає підтримувати відповідний рівень професійної майстерності до супроводу?

У відповідях на питання про дисципліни для професійної підготовки аналіз та узагальнення окреслили таких три смислових категорії «Базові та профільні дисципліни», «Практична спрямованість завдань», «Етичність та М'які навички». До смислової категорії «Базові та профільні дисципліни» респонденти включили дисципліни психологічного та медичного блоку (психологія, анатомія, неврологія) для розуміння закономірностей і механізмів типового розвитку; спеціальні (спеціальна психологія і педагогіка, логопедія, інклюзивна освіта), вузькопрофільні (методи із науково доведеною ефективністю для осіб з аутизмом). Смислова категорія «Практична спрямованість завдань» охопила такі форми роботи, які імітують реальність (рольові ігри, моделювання), ілюструють конкретні приклади (кейси, відеоаналіз), проєктують (розроблення індивідуальних програм втручання. Дидактичних матеріалів), власне практика у різних типах освітніх закладів. До смислової категорії «Етичність та М'які навички» респонденти включили здатність взаємодіяти як синтез комунікативних навичок, етичних засад, міжособистісної професійної співпраці.

Зауважимо відмінності між відповідями здобувачів та фахівців-практиків. Відповіді студентів вирізняються інструментальністю, тому часто згадуються назви конкретних методів, цифрових інструментів. Простежується прагнення бути підготовленими до професійної діяльності задля уникнення помилок. Відповіді практиків характеризуються смислом трансформації наявного досвіду, зміні акцентів та фокусу професійного сприйняття. Ця група респондентів прагне «живого досвіду», «зіткнення з реальністю», потребує супервізійної підтримки та рефлексії у колі однодумців.

Аналіз та узагальнення відповідей на останнє питання про шляхи підтримки професійної майстерності дав змоги визначити три смислових категорії «Триада професійного зростання: Навчання-Колеги-Супервізія», «Внутрішні ресурси та рефлексія», «Технологічний та практичний розвиток». До триади професійного зростання включено відповіді респондентів про Lifelong Learning (Навчання впродовж життя), обмін досвідом зі спільнотою професіоналів, допомогу більш досвічених фахівців як супервізійний супровід. Компонент внутрішніх ресурсів за версією учасників опитування утворює практикування збереження внутрішніх ресурсів через саморефлексію, зміцнення емоційної стабільності, повага цінності кожного учасника супроводу.

Таблиця 1

**Відмінності між смисловими компонентами здобувачів та практиків щодо психологічного портрету майбутніх фахівців для супроводу учнів з аутизмом**

Компоненти	Смислове наповнення	
	Здобувачі	Фахівці-практики
Пріоритети	Технологічність, знання теорії	Емоційна стійкість, ресурсність
Фокус уваги	Безпомилкове виконання алгоритмів і протоколів	Емоційна витривалість та пошук рішень
Сприйняття помилок	Порушення алгоритму, плану	Частина пошуку ресурсів і рішень

Смисловий компонент технологічного і практичного розвитку охопив відповіді про здатність планувати і прогнозувати ймовірні результати роботи, систематичний моніторинг прогресу та підтримка зворотного зв'язку та діалогу з родиною.

Відмінними в смислових компонентах між здобувачами і практиками окреслилось на лінії «Накопичення професійних знань» та «Емоційна самоефективність та взаємодія». Студентство у своїх відповідях вживає вербальні конструкції, що мають таке смислове навантаження, як «накопичення», «оновлення професійної інформації», свого роду «академічний апдейт», пошук «зовнішньої верифікації» – доказів власної компетентності. Практики

зі свого боку оперують смислами у площині «емоційної самоефективності» як практики самозбереження, відновлення своїх ресурсів. Також значну частину займає смисл «професійної супервізії», спілкування з колегами, підтримка «колективного розуму». Особливе місце займають відповіді про зворотній зв'язок від дитини: успіхи дитини, їхні досягнення є свого роду «професійним паливом» та надихаючим ресурсом.

Узагальнено відмінності між смисловими компонентами студентів та фахівців у відповідях про освітню траєкторію та методи підготовки до супроводу учнів з аутизмом представлено у таблиці 2.

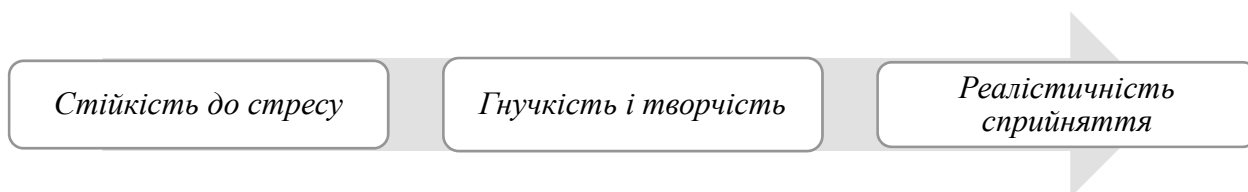
Таблиця 2

**Відмінності між смисловими компонентами здобувачів та практиків щодо освітньої траєкторії та методів підготовки майбутніх фахівців для супроводу учнів з аутизмом**

Компоненти	Смислове наповнення	
	Здобувачі	Фахівці-практики
Фокус уваги	Конкретні методи та інструменти	Трансформація досвіду та рефлексія
Пріоритети	Уникнення помилок, інформаційне оновлення	Емоційна саморегуляція та супервізійна практика
Мотиваційне джерело	Зовнішня та фізична верифікація компетентності (сертифікати, свідоцтва)	Успіхи та досягнення учнів з аутизмом



**Рис. 1. «Готовність як технологічність» – смислові компоненти психологічного портрету фахівців для супроводу учнів з аутизмом за результатами опитування здобувачів вищої освіти**



**Рис. 2. «Готовність як емоційна витривалість» – смислові компоненти психологічного портрету фахівців для супроводу учнів з аутизмом за результатами опитування фахівців-практиків**

Рисунок 1 показує зміст смислових компонентів у відповідях студентів як свого роду сукупність технологічного та методичного вмісту, з дипломованим підтвердженням власної компетентності зі спрямованістю на правильність виконання протоколів та алгоритмів методик і технологій.

Рисунок 2 розкриває ядро смислових компонентів фахівців-практиків, яке поєднує емоційну витривалість під час реалістичного сприйняття учнів з аутизмом та їхньої родини та гнучкість і творчість для пошуку професійних рішень.

У підсумку зазначимо, що виявлені тенденції ілюструють рух смислів від зовнішніх категорій та технологічних уявлень у студентів до внутріш-

ньої стійкості та відкритості до взаємодії, творчості у роботі фахівців-практиків.

Рисунок 3 демонструє рух смислів у відповідях здобувачів вищої освіти від теоретичної підготовки під час вивчення базових і профільних дисциплін, через роботу із завданнями практичного спрямування до формування здатності втілювати етику професійної взаємодії завдяки володінню м'якими навичками.

Рисунок 4 дає змогу виявити структуру смислових компонентів у відповідях фахівців-практиків як єдність «тріади професійного зростання» та збереженню емоційної стабільності як внутрішнього ресурсу.

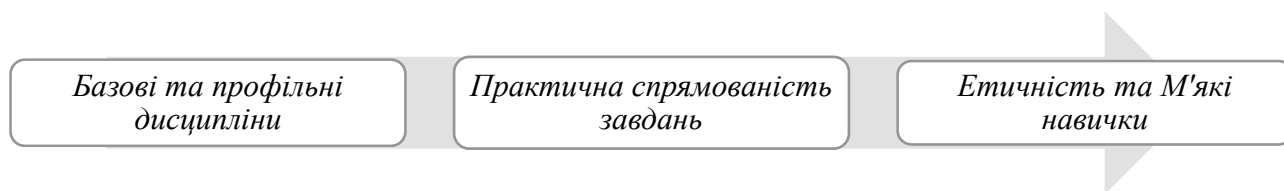


Рис. 3. «Від теорії до практики» – смислові компоненти освітньої траєкторії та методів підготовки фахівців для супроводу учнів з аутизмом за результатами опитування здобувачів вищої освіти

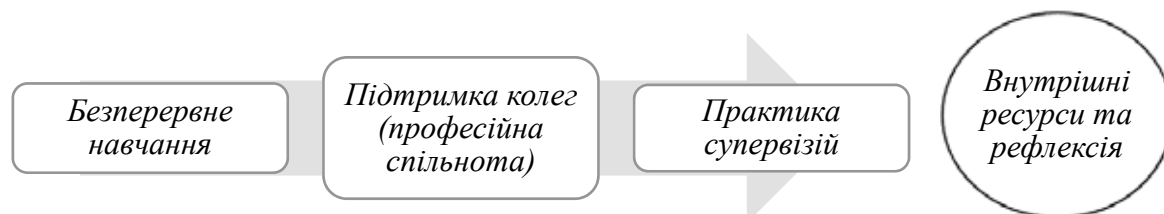


Рис. 4. «Професійна стійкість та розвиток» – смислові компоненти освітньої траєкторії та методів підготовки фахівців для супроводу учнів з аутизмом за результатами опитування фахівців-практиків

Таким чином, підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти для супроводу осіб з аутизмом має враховувати психологічні особливості та зміст смислових відмінностей між студентами та фахівцями-практиками цієї галузі.

Означені змістові особливості і тенденції не є вичерпними і потребують подальшого уточнення під час розроблення інших компонентів готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до супроводу учнів з аутизмом

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білавич, Г. В., Багрій, М. А., Борис, У. З., & Шулгай, А. М. (2023). Підготовка фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Медична освіта*, 2, 5-10. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.2.14005>
2. Гончарова Є. Брак фахівців та знань: які дефіцити відчувають освітяни, що працюють в інклюзії *НУШ: Нова українська школа*. 11 лютого 2026. URL: <https://nus.org.ua/2026/02/11/brak-fahivtsiv-ta-znan-yaki-defitsyty-vidchuvayut-osvityany-shho-pratsyuyut-v-inklyuziyi/>
3. Динаміка змін громадської думки українських родин з дітьми з аутизмом у 2022-2025 рр. URL: <https://cwf.com.ua/dynamika-zmin-gromadskoyi-dumky-ukrayinskyh-rodyn-z-ditmy-z-autyzom-u-2022-2025-rr/>
4. Освіта без бар'єрів: виклики та поступ громад у створенні інклюзивного освітнього середовища. Проект RFA. 19.12.2025 URL: <https://decentralization.ua/news/20309>.
5. Arora, D., Berman, M., Snider, L. A., Segall, M., & South, M. (2025). Educators' knowledge about strategies and supports for autistic students in the transition from school to adulthood. *Research in Autism*, 126, 202648. <https://doi.org/10.1016/j.reia.2025.202648>
6. Beck, K. B., Ionadi, A., Wagner, T., Beck, D., Harris, R., Edwards, S., & Mazefsky, C. A. (2026). The Schools Unified in Neurodiversity Collaborative: Co-designing a program to enhance educator knowledge and efficacy supporting children with neurodevelopmental disabilities. *Autism*, 30(2), 412-425. <https://doi.org/10.1177/13623613251388627>
7. González-López, M. J., Vaerenbergh, S. V., Fernández-Cobos, R., & Polo-Blanco, I. (2025). Enhancing Teacher Preparation to Support Students with Autism in Primary Mathematics Education. *International Journal of Instruction*, 18(4), 531–552. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18429a>
8. Ryan, A., & Mathews, E. S. (2022). Examining the highs and lows of teacher self-efficacy for special class teachers working with learners with Autism/Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 94, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101952>
9. Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Yu, Y., Melgarejo, M., Schetter, P., & Young, G. A. (2023). Implementation readiness for evidence-based autism practices in school systems. *Implementation Research and Practice*, 4, 1-15. DOI: 10.1177/26334895231199465
10. Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2024). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 28(8), 2040-2052. <https://doi.org/10.1177/136236132312202>

Дата першого надходження статті до видання: 16.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 22.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026