



”

Чайковська Г., Шептицька І. Особливості організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах війни. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 9. С. 173-179. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-023>.

Chaikovska H., Sheptytska I. Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu dlia ditei z rozladamy autystychnoho spektra v umovakh viiny [Peculiarities of organizing the educational process for children with autism spectrum disorders in wartime conditions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 9. S. 173-179. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-023>.

УДК 376.1-056.36:355.48(477)

DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i9-023

Ганна ЧАЙКОВСЬКА

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-4614-3843>
chaicov78@tnpu.edu.ua

Ірина ШЕПТИЦЬКА

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна
<https://orcid.org/0009-0001-7355-3859>
irina.sheptyzka678@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті досліджуються особливості організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах воєнного стану в Україні. Актуальність проблеми зумовлена тим, що війна істотно порушує стабільність освітнього середовища, знижує доступ до спеціалізованих ресурсів та створює додаткові бар'єри для інклюзивної освіти. Метою дослідження було виявити ключові виклики педагогічної практики, охарактеризувати психолого-педагогічні потреби дітей з РАС у кризових умовах та оцінити ефективність корекційних підходів, спрямованих на підтримку їхньої соціалізації, комунікації та емоційної стабільності. У рамках емпіричного дослідження проведено анкетування, глибинні інтерв'ю та спостереження за освітнім процесом серед педагогів, асистентів учителів, психологів і батьків в умовах воєнного стану. Результати показали, що ефективність навчання дітей з РАС у період війни значною мірою залежить від індивідуалізації освітніх траєкторій, використання цифрових платформ та візуальних матеріалів, структурованого розкладу, узгоджених дій педагогів і батьків, а також створення безпечного, передбачуваного й емоційно підтримувального середовища. Корекційне втручання, побудоване на інтегрованих методах розвитку соціальних навичок, сприяло покращенню ініціативності у спілкуванні, здатності розпізнавати й адекватно реагувати на емоції інших та підвищенню рівня участі дітей у групових активностях. На основі отриманих результатів сформульовано рекомендації щодо удосконалення інклюзивної освітньої практики в умовах війни. Зроблено висновок, що міждисциплінарний підхід є ключовим для забезпечення неперервності освіти, підтримки психоемоційного стану та ефективної соціалізації дітей з РАС у кризових ситуаціях.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра; інклюзивна освіта; воєнний стан; освітній процес; соціальні навички; психолого-педагогічна підтримка; корекційна робота.

Hanna CHAIKOVSKA

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-4614-3843>
chaicov78@tnpu.edu.ua

Iryna SHEPTYTSKA

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0001-7355-3859>
irina.sheptyzka678@gmail.com

PECULIARITIES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN WARTIME CONDITIONS

Abstract. This article investigates the specific features of organizing the educational process for children with autism spectrum disorders (ASD) under wartime conditions in Ukraine. The relevance of the problem lies in the fact that the war significantly disrupts the stability of the educational environment, reduces access to specialized resources, and creates additional barriers to inclusive education. The aim of the study was to identify key challenges in pedagogical practice, characterize the psycho-pedagogical needs of children with ASD in crisis conditions, and evaluate the effectiveness of corrective approaches aimed at supporting their socialization, communication, and emotional stability. Within the framework of the empirical study, surveys, in-depth interviews, and observations of the educational process were conducted among teachers, teacher assistants, psychologists, and parents under wartime conditions. The results showed that the effectiveness of learning for children with ASD during the war largely depends on the individualization of educational trajectories, the use of digital platforms and visual materials, a structured schedule, coordinated actions of teachers and parents, as well as the creation of a safe, predictable, and emotionally supportive environment. Corrective interventions based on integrated methods for developing social skills contributed to improved initiative in communication, the ability to recognize and respond appropriately to others' emotions, and increased

participation of children in group activities. Based on the results obtained, recommendations were formulated to improve inclusive educational practices under wartime conditions. The study concludes that an interdisciplinary approach is key to ensuring the continuity of education, supporting the psycho-emotional well-being, and promoting effective socialization of children with ASD in crisis situations.

Keywords: autism spectrum disorders; inclusive education; wartime conditions; educational process; social skills; psychological support; corrective interventions.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентні виклики для системи освіти, особливо в контексті організації інклюзивного освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Ця категорія дітей належить до груп з підвищеним ризиком психоемоційної вразливості, оскільки їхній розвиток, навчальна успішність та соціальна адаптація значною мірою залежать від стабільності, передбачуваності та чіткої структурованості освітнього середовища. Саме ці чинники є визначальними для збереження емоційної рівноваги, підтримки комунікативних навичок та формування соціальних стратегій поведінки в дітей з РАС.

В умовах воєнного стану освітній процес для таких дітей зазнає суттєвих порушень. Вимушене переміщення сімей, втрата знайомого соціального контексту, зміна закладів освіти та педагогічних колективів, відсутність звичних рутин і ресурсної підтримки, а також часті сигнали повітряної тривоги, евакуаційні заходи й тривалий період дистанційного навчання створюють додаткове навантаження на психіку дитини. Це може призводити до регресу вже сформованих навичок, загострення сенсорної гіперчутливості, зростання рівня тривожності та проявів поведінкових труднощів [5].

Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності розроблення й впровадження ефективних моделей інклюзивної освіти, адаптованих до умов воєнного стану, які б враховували унікальні потреби дітей з РАС і сприяли збереженню та розвитку їхніх соціальних, емоційних і комунікативних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання організації інклюзивного освітнього процесу для дітей із РАС в умовах воєнного стану посідає важливе місце в сучасному науковому дискурсі, охоплюючи як українські, так і зарубіжні джерела. Значна частина праць зосереджена на вивченні психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей з аутизмом у кризових ситуаціях, проблемах доступу до освітніх ресурсів, функціонуванні інклюзивних практик та пошуку ефективних форм підтримки як дітей, так і їхніх родин.

У вітчизняному науковому просторі особлива увага приділяється психолого-педагогічному супроводу дітей з РАС в умовах військової агресії. Так, Л. Дрозд [1] акцентує увагу на необхідності спеціалізованих інтервенцій, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дітей та відновлення руйнованих освітніх рутин. Дослідження Н. Ничти [4] доповнює цей напрямок практичними методиками відновлення нейропластичності мозкових структур і когнітивних функцій дітей, які зазнали травматичного впливу війни, що є важливим елементом для подальшого ефективного навчання та соціалізації. Важливу теоретичну основу для організації інклюзивного середовища складають моделі адаптації та соціалізації дітей з РАС, запропоновані Д. Мальчиковою та І. Шапошниковою [3], які наголошують на важливості безперервної підтримки протягом усього життєвого циклу особи з аутизмом. Практичний аспект поетапного впровадження інклюзії в освітній процес представлено в навчально-методичному посібнику А. Колупаєвої та О. Таранченко [2]. Ці напрацювання мають особливу цінність, однак вони здебільшого орієнтовані на стабільні умови функціонування освіти й потребують адаптації до надзвичайних ситуацій, зокрема до реалій воєнного часу, коли зростає кількість переміщених осіб, руйнується інфраструктура, а навчальний процес зазнає частих перерв.

Вагомий внесок у вивчення системних викликів зроблено в дослідженнях Л. Прохоренко [5] та П. Сушка і Л. Прохоренко [7], які аналізують діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни та виявляють низку структурних проблем, серед яких дефіцит кадрів, зменшення доступу до ресурсних кімнат і спеціалізованого обладнання, а також відсутність стабільних механізмів координації між освітніми та соціальними інституціями. Ці проблеми ускладнюють реалізацію якісної інклюзивної освіти та вимагають перегляду організаційних моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Окрему увагу дослідники приділяють сімейному виміру інклюзивної освіти під час війни. А. Руденок та Г. Рудик [6] виявили високий рівень тривожності батьків дітей з ООП у кризових умовах, що безпосередньо впливає на їхню залученість до освітнього процесу та ефективність спільної роботи з педагогами. Відтак інтервенції для дітей з аутизмом мають передбачати не лише корекційно-розвивальні заходи, а й психологічну підтримку родин, які виконують ключову роль у стабілізації стану дитини.

Зарубіжні дослідження підтверджують ці тенденції та надають ширший контекст. Зокрема, Hilton та співавт. [8] визначають предиктори труднощів участі дітей з РАС в освітньому процесі, серед яких сенсорна гіперчутливість, зміни у звичних розпорядках, недостатність адаптованих освітніх ресурсів. Mann та ін. [9] узагальнюють досвід дітей з інвалідністю під час різних криз, вказуючи на те,

що ця група потерпає від системних порушень доступу до послуг. Особливо важливим є дослідження Rozenblat та співавт. [10], яке безпосередньо стосується дітей з РАС у контексті воєнних дій, демонструючи посилення поведінкових та емоційних реакцій, зростання потреби в структурованому середовищі та важливість міждисциплінарної підтримки.

Таким чином, наявна наукова база окреслює ключові проблемні зони та надає теоретико-практичні орієнтири, однак водночас демонструє низку прогалин. Зокрема, бракує масштабних емпіричних досліджень, спрямованих на оцінку ефективності інтегрованих корекційних стратегій у воєнний період; обмежена кількість робіт аналізує сталі механізми забезпечення неперервності інклюзивного навчання в умовах кризи; потребує розвитку системна оцінка взаємодії педагогів, батьків і фахівців ІРЦ. Ці прогалини визначають наукову та практичну значущість подальших досліджень у цій сфері, спрямованих на пошук ефективних, адаптивних та стійких моделей інклюзивної освіти дітей з РАС в умовах воєнного стану.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей організації освітнього процесу для дітей з РАС в умовах війни та визначенні ефективних психолого-педагогічних підходів для забезпечення їх підтримки й розвитку.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс методів: теоретичні (аналіз наукової літератури, узагальнення передового досвіду, порівняння та систематизація даних) та емпіричні (анкетування, глибинні інтерв'ю, спостереження за освітнім процесом), що дозволяють комплексно оцінити організацію навчання дітей з РАС в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес для дітей з РАС в умовах воєнного стану має низку специфічних особливостей, що визначаються як психолого-педагогічними потребами самих дітей, так і екстремальними умовами функціонування закладів освіти. Основною проблемою, яку створює війна, є відсутність стабільності та передбачуваності навчального середовища, що для дітей з РАС є критично важливим. Часті зміни розкладу, евакуації, дистанційне навчання та вимушене переміщення сімей підвищують психоемоційне навантаження, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу, соціальну адаптацію та може призводити до регресу у розвитку або поведінкових труднощів [4; 7]. Для подолання цих викликів критично важливо створювати стабільне, структуроване та передбачуване середовище, яке забезпечує психологічну безпеку дитини та мінімізує ризики агресивних реакцій чи відмови від навчання [10].

Ефективність освітнього процесу у воєнний період значною мірою залежить від індивідуалізації освітніх траєкторій, що передбачає адаптацію змісту, методів та темпу навчання відповідно до потреб кожної дитини. Застосування цифрових платформ та візуальних матеріалів дозволяє підтримувати самостійність дитини у навчанні, забезпечує доступність інформації та знижує рівень стресу у кризових умовах [5].

Не менш важливим є комплексне взаємодіяння педагогів, асистентів учителів, психологів та родин, що дозволяє своєчасно коригувати освітні та корекційні стратегії, підтримувати психоемоційний стан дітей і забезпечувати неперервність навчання. Практичними формами такої взаємодії є створення спільних онлайн-груп для координації навчальних завдань, обговорення поведінкових стратегій та оперативного реагування на кризові ситуації [6].

В умовах війни особливу значущість набувають інтегровані методи розвитку соціальних, комунікативних та емоційних навичок, які сприяють підвищенню ініціативності у спілкуванні, здатності розпізнавати та адекватно реагувати на емоції інших, а також активній участі у групових взаємодіях [3]. Це особливо важливо при дистанційному навчанні або обмеженій соціальній взаємодії, коли традиційні методи включення дітей у колективні активності є обмеженими.

Таким чином, організація освітнього процесу для дітей з РАС в умовах війни ґрунтується на поєднанні стабільного та передбачуваного середовища, індивідуалізації навчання, технологічної підтримки, комплексної взаємодії педагогів і родин та інтегрованих методик розвитку соціальних навичок. Такий підхід забезпечує психоемоційну підтримку дітей, сприяє їх ефективній соціалізації та неперервності освітнього процесу навіть у кризових умовах [10].

Базою дослідження став заклад загальної середньої освіти міста Тернополя, який активно приймає на навчання дітей із різних регіонів країни, включно з внутрішньо переміщеними особами, постраждалими внаслідок бойових дій. Заклад функціонує за інклюзивною моделлю, що передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутичного спектра (РАС), у загальноосвітній простір. Це забезпечує їм належні умови для навчання, індивідуальний супровід та доступ до корекційно-розвиткових послуг.

В умовах воєнного стану школа оперативно адаптувала освітній процес до нових реалій, забезпечивши наявність укриттів, можливість проведення занять в онлайн-форматі, а також комплексну підтримку з боку команди психолого-педагогічного супроводу. Особливістю закладу є функціонування команди інклюзивного ресурсу, до складу якої входять учителі, асистенти, логопеди,

практичні психологи та реабілітологи. Така структура дозволяє реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії для кожної дитини з РАС та оперативно реагувати на кризові ситуації.

У дослідженні взяли участь 34 респонденти: 12 педагогів (учителів початкових класів та вихователів груп продовженого дня), 7 асистентів учителя, 3 практичних психологи, 5 батьків дітей з РАС та 3 представники адміністрації закладу. Усі учасники мали безпосередній досвід роботи або взаємодії з дітьми з РАС у умовах воєнного часу.

Педагоги, залучені до дослідження, мали різний рівень професійної підготовки – від спеціальної (корекційної) освіти до загальної педагогічної, що дозволило порівняти підходи та бачення підтримки дітей із РАС з урахуванням різного досвіду. Асистенти володіли практичним досвідом щоденного супроводу дітей в освітньому середовищі, включно з кризовими ситуаціями, такими як евакуації, сирени, зміни розкладу та дистанційне навчання. Практичні психологи надали дані щодо психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з РАС, методів стабілізації та кризового реагування, що застосовувалися у школі під час стресових подій, що дозволило комплексно оцінити ефективність освітніх і корекційних заходів у воєнних умовах.

На констатувальному етапі дослідження проводилось систематичне спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку з РАС в освітньому середовищі, а також оцінювання їхніх соціальних навичок за допомогою структурованих методик спостереження та стандартизованих шкал соціальної взаємодії. Кожен параметр оцінювався за 5-бальною шкалою, де 1 означає мінімальний рівень прояву ознаки, а 5 – максимальний. Оцінювання здійснювалося командою педагогів та практичних психологів на основі спостереження за виконанням завдань у групових та індивідуальних активностях протягом 3–4 тижнів.

Аналіз показників соціальної взаємодії на констатувальному етапі експериментального дослідження демонструє суттєві відмінності між дітьми з РАС та однолітками з нормотиповим розвитком. Найнижчі оцінки у експериментальній групі спостерігалися у параметрах спроможності до емоційного реагування (1,0) та ініціативи у спілкуванні (1,2), що свідчить про значні труднощі дітей з РАС у прояві власних емоцій та ініціюванні контакту з іншими. Показник реакції на емоційні сигнали (1,4) також вказує на обмежену здатність розпізнавати емоційний стан партнерів по взаємодії, що ускладнює ефективну комунікацію та соціальну інтеграцію.

Параметри взаємодії в групових іграх (1,3) та здатності до взаємодії в структурованих умовах (1,5) підтверджують труднощі дітей з РАС у колективних активностях, що потребують дотримання правил, послідовності дій та координації з іншими учасниками. У порівнянні з контрольною групою, де значення цих показників перевищували 4,0, можна стверджувати про виражений розрив у рівні соціальної компетентності між дітьми з РАС та дітьми з нормотиповим розвитком.

Таблиця 1.

Показники соціальної взаємодії на констатувальному етапі експериментального дослідження

Параметр	Експериментальна група (діти з РАС)	Контрольна група (діти з нормотиповим розвитком)
Ініціатива у спілкуванні	1,2	4,5
Реакція на емоційні сигнали	1,4	4,0
Взаємодія в групових іграх	1,3	4,3
Спроможність до емоційного реагування	1,0	4,7
Здатність до взаємодії в структурованих умовах	1,5	4,6

Ці результати підкреслюють необхідність цілеспрямованих корекційно-розвивальних заходів, які спрямовані на підвищення ініціативності, навчання емоційній регуляції, розвиток навичок взаємодії у групі та адекватної реакції на емоції інших. Особливо важливим є застосування таких заходів в умовах воєнного стану, коли фактори нестабільності та стресу посилюють прояви соціальних та емоційних труднощів у дітей з РАС.

На корекційному етапі дослідження було впроваджено комплексну програму розвитку соціальних, комунікативних та емоційних навичок дітей з РАС, спеціально адаптовану до умов воєнного стану. Програма передбачала поєднання індивідуальних та групових занять, що дозволяло враховувати як особливості кожної дитини, так і кризові фактори зовнішнього середовища. Основними напрямками корекційної роботи були:

– *формування стабільного та передбачуваного освітнього середовища.* Ураховуючи часті зміни розкладу, евакуації та дистанційне навчання, заняття проводилися за чітким структурованим планом із візуальними розкладами, піктограмами та таймерами для переходу між активностями. Це зменшувало рівень тривожності та допомагало дітям адаптуватися до непередбачуваних умов [10];

– *індивідуальні психолого-педагогічні заняття.* Кожна дитина отримувала підтримку психолога та асистента вчителя, спрямовану на стабілізацію емоційного стану, відпрацювання

стратегій саморегуляції та зниження проявів стресу під час сирен, тривог або змін місця навчання. Вправи включали дихальні техніки, короткі релаксаційні сесії, сенсорні паузи, а також елементи музичної терапії та арт-терапії, що дозволяло зменшити емоційне перевантаження, розвивати самовираження та емпатію;

- *розвиток соціальних та комунікативних навичок.* Заняття включали структуровані групові ігри, рольові вправи, тренінги на розпізнавання емоцій, а також інтерактивні вправи через цифрові платформи (Zoom, Google Classroom) у випадку дистанційного навчання. Особлива увага приділялася навчанню ініціативного спілкування та взаємодії з однолітками у змінених умовах групових активностей, що дозволяло підтримувати соціальні зв'язки навіть у періоди переміщення або ізоляції;

- *інтеграція технологій та наочних матеріалів.* Використовувалися мультимедійні презентації, цифрові платформи та візуальні картки, що забезпечували структуроване навчання та передбачуваність навіть під час дистанційного навчання або перебування у тимчасових укриттях.

- *сенсорна підтримка та адаптація простору.* Для зменшення сенсорного перевантаження під час тривог чи сирен у класах були організовані спеціальні куточки для релаксації з м'якими предметами, сенсорними іграшками та приглушеним освітленням, що знижувало рівень стресу та покращувало концентрацію уваги.

- *тісна взаємодія педагогів та батьків.* Організована через онлайн-групи та консультації, вона дозволяла координувати дії всіх учасників освітнього процесу та адаптувати корекційні заходи до потреб дитини у кризових ситуаціях.

Таким чином, комплексний підхід на корекційному етапі поєднував структуровані методики, психолого-педагогічну підтримку з елементами музичної та арт-терапії, інтеграцію технологій, сенсорну адаптацію простору та тісну співпрацю з батьками, що забезпечувало стабільність освітнього процесу та розвиток соціальних, комунікативних і емоційних навичок дітей з РАС навіть в умовах воєнного стресу та нестабільності.

Результати контрольного етапу експериментального дослідження демонструють позитивну динаміку соціальної взаємодії дітей з РАС після впровадження комплексної програми корекційно-розвивальної роботи. Таблиця 2 показує покращення основних показників соціальної компетентності у порівнянні з констатувальним етапом, хоча вони все ще залишаються нижчими за рівень однолітків з нормотиповим розвитком.

Таблиця 2.

Показники соціальної взаємодії на контрольному етапі експериментального дослідження

Параметр	Експериментальна група (діти з РАС)	Контрольна група (діти з нормотиповим розвитком)
Ініціатива у спілкуванні	2,8	4,6
Реакція на емоційні сигнали	2,6	4,5
Взаємодія в групових іграх	2,4	4,7
Спроможність до емоційного реагування	2,0	4,8
Здатність до взаємодії в структурованих умовах	3,0	4,5

Аналіз показників свідчить про помітне покращення ініціативності у спілкуванні (з 1,2 до 2,8) та реакції на емоційні сигнали (з 1,4 до 2,6), що вказує на підвищення здатності дітей до комунікації та емоційного контакту з партнерами по взаємодії. Зростання показника взаємодії в групових іграх (з 1,3 до 2,4) демонструє, що структуровані ігрові вправи та рольові тренінги сприяли розвитку колективних навичок навіть у умовах воєнного стресу та дистанційного навчання.

Особливо ефективною виявилася здатність до взаємодії в структурованих умовах, яка підвищилася з 1,5 до 3,0, що свідчить про успішність інтеграції елементів стабільності та передбачуваності у освітньому процесі, включаючи візуальні розклади, сенсорні паузи та таймери. Показник спроможності до емоційного реагування також демонструє позитивну динаміку (з 1,0 до 2,0), що відображає ефективність індивідуальних психолого-педагогічних занять і вправ на саморегуляцію в умовах постійного стресу.

Результати дослідження підтверджують, що організація освітнього процесу для дітей з РАС у воєнний час має низку специфічних вимог, зумовлених поєднанням психолого-педагогічних потреб дітей та екстремальних умов функціонування закладу освіти. На констатувальному етапі експерименту виявлено низький рівень соціальної компетентності дітей (ініціатива у спілкуванні 1,2; спроможність до емоційного реагування 1,0), що узгоджується з попередніми дослідженнями, які підкреслюють критичну роль стабільності та передбачуваності середовища для дітей з РАС [10]. Часті зміни розкладу, евакуації, дистанційне навчання та інші фактори нестабільності значно ускладнюють соціальну інтеграцію та засвоєння навчального матеріалу.

Водночас аналіз отриманих результатів демонструє ефективність комплексного підходу до розвитку соціальної взаємодії, який включав структуроване та передбачуване освітнє середовище, індивідуалізацію навчання, технологічну підтримку, психолого-педагогічний супровід та тісну взаємодію педагогів і батьків. Такий підхід значно підвищує участь дітей у колективних активностях, стимулює емпатію та соціальну ініціативу, що підтверджується зростанням показників соціальної компетентності на контрольному етапі (ініціатива у спілкуванні з 1,2 до 2,8; взаємодія у структурованих умовах з 1,5 до 3,0). Підтримка дорослих відіграє ключову роль у закріпленні навичок, а використання структурованих візуальних матеріалів, сенсорних пауз і куточків для релаксації допомагає адаптувати дітей до нестабільних умов навчання, характерних для воєнного часу.

Разом з тим, результати підкреслюють, що процес розвитку соціальних навичок у дітей з РАС є поступовим і потребує тривалого корекційного впливу. Хоча діти стали активніше ініціювати спілкування та брати участь у групових іграх, деякі аспекти соціальної взаємодії, як-от вирішення конфліктів або адаптація до складних соціальних сценаріїв, залишаються викликом. Це підтверджує необхідність поетапного збільшення складності завдань і системної роботи над соціальною адаптацією в умовах реального життя, що узгоджується з висновками вчених [9] про необхідність тривалого та системного розвитку соціальних навичок у дітей з РАС.

Особлива увага у дослідженні була приділена створенню передбачуваного та безпечного освітнього середовища, що компенсує зовнішню нестабільність. Використання візуальних розкладів, адаптованих навчальних матеріалів, сенсорних пауз і психологічної підтримки дозволяє знизити рівень тривожності та сприяє ефективній інтеграції дітей у колектив навіть у кризових умовах. Цей підхід підтверджує ідеї науковців [1] щодо необхідності структурованого навчального середовища та інтерактивних методик для розвитку соціальних і емоційних навичок у дітей із особливостями розвитку.

Таким чином, отримані дані свідчать, що комплексне поєднання індивідуальних та групових занять, технологічної підтримки, структурованого середовища та тісної взаємодії педагогів і батьків дозволяє значно покращити соціальні, комунікативні та емоційні навички дітей з РАС навіть у надзвичайних умовах війни. Цілеспрямовані корекційно-розвивальні заходи виступають ефективним механізмом підтримки психоемоційного стану та соціальної адаптації дітей з РАС у кризових ситуаціях, одночасно підтверджуючи важливість системної, багаторівневої роботи, адаптованої до екстремальних умов навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило ефективність комплексного підходу до розвитку соціальних, комунікативних та емоційних навичок дітей з РАС в умовах воєнного стану. Поєднання структурованого та передбачуваного середовища, індивідуалізованого навчання, технологічної підтримки, сенсорної адаптації та тісної взаємодії педагогів і батьків сприяє підвищенню ініціативності у спілкуванні, здатності реагувати на емоційні сигнали та участі у групових іграх. Водночас процес соціальної адаптації є поступовим і потребує тривалого корекційного впливу, особливо щодо вирішення конфліктів та адаптації до складних соціальних сценаріїв.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на оцінку довгострокового ефекту комплексних програм, розробку дистанційних та змішаних форм навчання, поетапне підвищення складності соціальних завдань, а також вивчення ролі міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів та батьків у підвищенні ефективності соціально-емоційного розвитку дітей з РАС. Особлива увага має приділятися впливу сенсорної адаптації та технологічних рішень на зниження тривожності та розвиток саморегуляції у кризових умовах.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Дрозд Л. Сучасні аспекти психологічного супроводу дітей зі спектром аутичних порушень в умовах військової агресії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 115(3). С. 88–103. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.187>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с.
3. Мальчикова Д. С., Шапошникова І. В. Моделі комплексної адаптації і соціалізації осіб із розладами аутичного спектру впродовж життя. *Психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 103–115. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.9>

4. Ничта Н. Л. Психологічні практики відновлення та розвитку нейропластичності мозкових структур та когнітивних функцій у дітей, які зазнали стресового впливу війни (з досвіду практичної роботи з дітьми з ООП). *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації: матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології*. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 456 с. С 310.
5. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. 4 (116). С. 193-210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
6. Руденко А., Рудик Г. Тривожність та її прояви у батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 197-209. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-19>
7. Сушко П., Прохоренко Л. Аналіз діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 114(2). С. 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>
8. Hilton, C.L., Ratcliff, K., & Hong, I. (2023). Predictors of Participation Difficulties in Autistic Children. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 77(2), 7702205010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050068>
9. Mann M., McMillan J.E., Silver E.J., & Stein R.E.K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 23(12), 80. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z>
10. Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, e3442. <https://doi.org/10.1002/smi.3442>

References

1. Drozd L. Modern aspects of psychological support for children with autism spectrum disorders in conditions of military aggression. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 2024. № 115(3). P. 88-103. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.187>
2. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M. Inkluziia: krok za krokom dlia pedahohiv: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, 2023. 232 p.
3. Malchykova D.S., Shaposhnykova I.V. Models of complex adaptation and socialization of persons with autism spectrum disorders throughout life. *Psykhologhiia ta sotsialna robota*. 2024. № 2. P. 103-115. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.9>
4. Nychta N.L. Psychological practices of restoring and developing neuroplasticity of brain structures and cognitive functions in children exposed to war-related stress (from practical experience with children with special educational needs). *Bezbar'iernist v osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dosvid ta innovatsii: materialy X Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykhologhii*. Kyiv: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPS Ukrainy, 2024. P. 310.
5. Prokhorenko L.I. Inclusiveness and barrier-free education for persons with special educational needs in wartime conditions: experimental research. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 2024. 4(116). P. 193-210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
6. Rudenok A., Rudyk H. Anxiety and its manifestations in parents of children with special educational needs in wartime. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. P. 197-209. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-19>
7. Sushko P., Prokhorenko L. Analysis of the activity of inclusive resource centers in Ukraine under wartime conditions. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*. 2024. № 114(2). P. 7-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.172>
8. Hilton C.L., Ratcliff K., Hong I. Predictors of participation difficulties in autistic children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 2023, 77(2), 7702205010. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050068>
9. Mann M., McMillan J.E., Silver E.J., Stein R.E.K. Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 2021, 23(12), 80. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z>
10. Rozenblat S., Nitzan T., Matz Vaisman T., Shusel R., Rum Y., Ashtamker M., Golan O., Dinstein I., Koller J. Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, 2024, e3442. <https://doi.org/10.1002/smi.3442>

| Матеріал надійшов до редакції: 21.09.2025 р. | Прийнято до друку: 30.10.2025 р. | Опубліковано: 28.11.2025 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).