

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

Факультет педагогіки і психології

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Магістерська робота

**на тему: «ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ
ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ВІЙНИ»**

Спеціальність:

016 Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта)

Студентки групи зМІО-2_10
Шептицької Ірини Михайлівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:

Кандидат біологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і
методики початкової та
дошкільної освіти
Чайковська Ганна Богданівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

директор Лановецького закладу
загальної середньої освіти І-ІІІ
ступенів №2
Рубець Володимир Іванович

Робота захищена з оцінкою:
Національна шкала _____

Кількість

балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Тернопіль 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	8
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС	8
1.2. Принципи інклюзивної освіти в контексті РАС	17
1.3. Підходи та методики навчання дітей з РАС в сучасній освіті	21
1.4. Зарубіжний досвід інклюзивного навчання дітей з РАС	31
РОЗДІЛ 2. ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС	38
2.1. Зміни в освітньому середовищі під впливом війни.....	38
2.2. Проблеми та виклики навчання дітей з РАС у кризових умовах	44
2.3. Роль педагогів, асистентів і батьків у підтримці дітей з РАС під час війни	49
2.4. Психоемоційний стан дітей з РАС в умовах війни	53
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РАС ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	61
3.1. Мета, завдання та методика дослідження	61
3.2. Характеристика бази дослідження та учасників.....	65
3.3. Аналіз результатів опитування/інтерв'ю (педагоги, батьки)	66
3.4. Рекомендації щодо ефективної організації освітнього процесу для дітей з РАС у воєнний час.....	74
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах повномасштабної війни в Україні освітній процес зазнав кардинальних змін, що особливо гостро відчувають вразливі категорії учнів, зокрема діти з розладами аутистичного спектра (РАС). Вимушене переміщення, втрата звичного соціального оточення, порушення стабільного розпорядку дня, відсутність ресурсних кімнат та кваліфікованих фахівців на новому місці навчання значно ускладнюють їхню адаптацію, соціалізацію та засвоєння навчального матеріалу. Важливість створення інклюзивного освітнього простору для дітей з РАС у кризових умовах зумовлена не лише педагогічними потребами, а й необхідністю захисту їхнього психоемоційного стану. Ефективна інтеграція таких дітей у навчальний процес вимагає гнучких підходів, індивідуалізації навчання, використання візуальних і цифрових засобів підтримки, посилення ролі асистентів учителя, логопедів, психологів та дефектологів.

Проблема інклюзивної освіти дітей з РАС є предметом дослідження як українських, так і зарубіжних науковців. Значний внесок у її розробку зробили Н. Софій, А. Колупаєва, О. Таранченко, які досліджують організацію інклюзивного навчання та адаптацію освітнього середовища, О. Линник, що розробляє методики навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з РАС, та Л. Даниленко, яка вивчає психолого-педагогічні умови успішної інтеграції дітей з РАС. Серед зарубіжних науковців варто відзначити Т. Грандін, відому своїм практичним підходом до навчання дітей з РАС, С. Барон-Коена, який досліджує когнітивні й соціальні особливості дітей з РАС, К. Лорд, яка розробляє діагностичні інструменти та програми підтримки, і П. Хаутон, що аналізує ефективність інтервенцій для дітей з РАС. У контексті війни ця проблема набула нових вимірів, адже, за даними МОН України та ЮНІСЕФ, понад 6 мільйонів українських дітей відчули на собі наслідки бойових дій, а тисячі з них потребують спеціальних умов для навчання.

Відсутність безпечного, стабільного та доступного освітнього середовища для дітей з РАС у період воєнної нестабільності може призвести до регресу в розвитку та втрати раніше набутих навичок.

Таким чином, дослідження організації інклюзивного освітнього простору для дітей з РАС в умовах воєнного часу є надзвичайно актуальним, адже воно спрямоване на розробку ефективних моделей навчання та підтримки, здатних забезпечити збереження й розвиток їхнього потенціалу навіть у кризових обставинах.

Об'єкт дослідження - освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження: особливості організації, змісту, форм та методів навчання дітей з РАС в умовах війни-

Мета дослідження: визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити ефективні підходи до організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах воєнного стану-

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні основи інклюзивної освіти для дітей з РАС.
2. Дослідити вплив воєнних дій на психоемоційний стан дітей з РАС.
3. Визначити особливості та труднощі організації навчального процесу в умовах війни.
4. Розробити рекомендації щодо адаптації навчального середовища та методик викладання.
5. Узагальнити досвід педагогів і родин щодо ефективних практик навчання дітей з РАС у воєнний час.

Гіпотеза дослідження - ефективність освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах воєнного стану значно підвищується за умови впровадження адаптованих форм, методів і засобів навчання, які враховують індивідуальні особливості таких учнів, їхній

психоемоційний стан та потребу в стабільному й безпечному середовищі, а також за умови тісної співпраці педагогів, асистентів учителів, психологів і батьків.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах кризових ситуацій, зокрема війни. Вивчення специфіки навчання цієї категорії дітей під час воєнного стану дає змогу розширити теоретико-методичну базу інклюзивної педагогіки, уточнити принципи побудови індивідуальних освітніх маршрутів, адаптації програм та створення безпечного навчального середовища в умовах нестабільності. Це дослідження дає змогу по-новому осмислити роль педагогічної, соціальної та психологічної підтримки в умовах, коли традиційні моделі навчання не можуть бути повною мірою реалізовані.

Наукова новизна роботи полягає у виявленні специфіки впливу воєнних подій на освітній процес для дітей з РАС, а також в обґрунтуванні інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища в нестабільних умовах. Уперше систематизовано досвід освітян та батьків щодо практик адаптації навчання в умовах воєнного часу, що дозволяє розробити ефективні стратегії навчально-виховної роботи. Також дослідження висвітлює важливість міждисциплінарної взаємодії між педагогами, асистентами, психологами, соціальними працівниками та родинами, що формує нову модель інклюзивної підтримки.

Методи дослідження включають аналіз наукової літератури з тематики інклюзії, аутизму та кризових станів, контент-аналіз нормативно-правових документів, анкетування і глибинні інтерв'ю з педагогами, батьками та спеціалістами супроводу, а також метод спостереження за навчальною діяльністю дітей з РАС у різних форматах (онлайн, офлайн, змішаний тип навчання). Окрім того, застосовувались емпіричні методи збору даних та їх узагальнення для формування практичних рекомендацій.

Практичне значення дослідження визначається можливістю впровадження отриманих результатів у діяльність закладів освіти, що працюють з дітьми з розладами аутистичного спектра, зокрема в умовах надзвичайних ситуацій, таких як війна, переміщення, руйнування інфраструктури. Запропоновані рекомендації можуть бути використані адміністрацією шкіл, педагогами, асистентами вчителів, батьками для створення адаптивного та емоційно безпечного навчального середовища.

Матеріали дослідження сприятимуть удосконаленню програм підвищення кваліфікації педагогів, які працюють в інклюзивних умовах, а також стануть підґрунтям для подальших наукових досліджень у сфері освіти в умовах кризи та війни.

Апробація результатів дослідження здійснена шляхом публікації матеріалів у науковій статті: Чайковська, Г., & Шептицька, І. (2025). Особливості організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах війни. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(9), 173–179.

Структура роботи: Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

У вступі обґрунтовується актуальність теми, визначаються об'єкт, предмет, мета, завдання та гіпотеза дослідження, розкривається наукова новизна та практичне значення роботи.

Перший розділ – «Теоретичні основи організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра» – присвячений аналізу психолого-педагогічних особливостей дітей з РАС, розгляду принципів інклюзивної освіти в контексті навчання таких дітей, характеристики сучасних підходів і методик викладання, а також аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти для учнів з аутизмом.

Другий розділ – «Вплив воєнного стану на організацію освітнього процесу для дітей з РАС» – розкриває зміни в освітньому середовищі, зумовлені війною, висвітлює проблеми та виклики, з якими стикаються діти з

РАС і їхні педагоги, досліджує роль педагогів, асистентів і батьків у забезпеченні навчальної та емоційної підтримки, а також аналізує особливості психоемоційного стану дітей з РАС у кризових умовах.

Третій розділ – «Практичне дослідження особливостей освітньої підтримки дітей з РАС під час війни» – містить опис мети, завдань та методики проведеного дослідження, характеристику бази та учасників, результати аналізу даних опитувань та інтерв'ю з педагогами й батьками. На основі отриманих результатів формуються рекомендації щодо ефективної організації освітнього процесу для дітей з РАС у воєнний час.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей з РАС

Діти з аутизмом мають специфічні труднощі у спілкуванні та взаємодії з іншими, що часто проявляється в їх несприйнятті соціальних сигналів, таких як вирази обличчя, жорсткості, тон голосу. Для них характерна обмежена здатність до емоційної взаємодії, що впливає на труднощі у розвитку нормальних відносин з однолітками, вчителями та іншими членами соціального середовища [3, с. 112].

Діти із розладом аутистичного спектра фактично мають порушення в невербальній комунікації. Це може виражатися в обмеженому використанні жестів, слабкій або недостатній інтерпретації виразів обличчя та міміки, а також у слабкому погляді, що є недоліком соціальної взаємодії [5]. Вони не можуть звернути увагу на те, що відбувається навколо них, що часто призводить до ізоляції в класі або на ігровому майданчику. Проблеми з соціальним сприйняттям можуть також виникати в контексті здатності до розпізнавання емоцій інших людей і реагування на них.

З огляду на ці особливості, важливо створювати умови для інтеграції дітей з РАС у колектив, особливо в шкільному середовищі. Використання спеціальних методик, таких як структуроване навчання та корекційні програми, що сприяють розвитку соціального навичок, може бути ефективним способом подолання труднощів у взаємодії з іншими. Без того, створення спеціально адаптованих навчальних програм і посібників, орієнтованих на покращення соціальної комунікації, дозволяє дітям із розладом аутистичного спектра легше адаптуватися до вимог навчального процесу та взаємодіяти з іншими учнями та педагогами [7, с. 37].

Важливо також зазначити, що соціальні труднощі дітей з РАС можуть бути знижені за рахунок індивідуального підходу та підтримки зі сторони

спеціалістів, таких як логопеди, психологи, дефектологи. Робота з такими включає навчальний навичок, що допомагає їм розуміти соціальні норми, вчитися розпізнавати емоції та відповідно реагувати на них. Крім того, використання спеціальних ігор та соціальних сценаріїв дозволяє дітям не тільки засвоїти ці навички, але й застосувати їх на практиці, що є найбільшим аспектом для розвитку ефективної соціальної взаємодії [6, с. 58].

Соціальна взаємодія дітей з РАС значною мірою залежить від того, наскільки суспільство готове створити підтримуючі умови для таких дітей. Це включає підготовку педагогів до роботи з дітьми з аутизмом, організацію інклюзивного середовища та навчальні матеріали, які враховують їхні індивідуальні потреби та особливості розвитку. Важливим аспектом є також навчання інших дітей спільно з дітьми з аутизмом, які допомагають створювати атмосферу взаємоповаги та розуміння в колективі [8, с. 533].

Особливості соціальної взаємодії дітей з РАС вимагають постійного моніторингу та корекції, оскільки ці діти часто мають труднощі в усвідомленні соціальних контекстів і нюансів комунікації. Однією з важливих аспектів соціальної взаємодії є здатність встановлювати та підтримувати контакт з іншими людьми. Діти з аутизмом можуть мати обмежене прагнення до контактів або використовувати незвичні способи спілкування, які не завжди відповідають соціальним нормам. Вони не можуть ініціювати бесіди, не підтримувати розмову або відповідати на запитання не за контекстом. Такі прояви можуть викликати труднощі в міжособистісних взаємодіях, що є споживачем у розвитку їхніх соціальних навичок та здатності до спілкування з іншими дітьми та дорослими. Наприклад, діти з аутизмом можуть використовувати лише як інструмент для досягнення своїх власних цілей, таких як задоволення базових потреб, але не для того, щоб виявляти інтерес іншим особам або підтримувати бесіду [9, с. 101].

У цьому контексті важливою є роль педагогів та батьків у формуванні у дітей з РАС навичок соціальної взаємодії. Педагоги можуть використовувати спеціалізовані програми та методи навчання, орієнтовані

на індивідуальні особливості кожної дитини. Наприклад, методики спрямовані на розвиток навичок розпізнавання емоцій в інших людей, як соціальні історії або ігри для соціального розвитку навичок, які включають в себе покращення здатності дитини ідентифікувати емоції на обличчях інших людей або реагувати на невербальні сигнали. Також є використання методів візуальної підтримки, таких як візуальні розклади та картки з малюнками, які допомагають дітям зрозуміти, як правильно діяти в різних соціальних ситуаціях [10, с. 76].

Діти з розладами аутистичного спектра мають специфічні особливості розвитку, які охоплюють сфери комунікації, соціальної взаємодії, емоційно-вольової регуляції та поведінки. Однією з ключових характеристик є своєрідність сприйняття навколишнього середовища: надмірна або знижена чутливість до сенсорних стимулів (звуків, світла, дотику), фрагментарне сприйняття інформації, труднощі з розумінням невербальних сигналів. У мовленнєвій сфері можливі як повна відсутність мовлення, так і його своєрідність – ехолалії, стереотипні фрази, буквальне розуміння висловлювань. У соціально-емоційній сфері діти з РАС часто відчують труднощі у встановленні контактів, прояві емпатії, розумінні емоцій інших людей.

Для них характерна потреба у сталій рутині та передбачуваності подій, оскільки будь-які зміни викликають тривожність або дезадаптацію. Педагогічна робота з дітьми з РАС потребує індивідуального підходу, структурованого навчального середовища, використання візуальної підтримки та поетапного формування навичок.

Психолого-педагогічні особливості дітей з розладами аутистичного спектра та педагогічні рекомендації щодо їх підтримки

Сфера розвитку	Типові особливості у дітей з РАС	Педагогічні рекомендації
<i>Сенсорна</i>	Надмірна або знижена чутливість до звуків, світла, запахів, дотику; труднощі з обробкою сенсорної інформації	Використання сенсорних куточків, зменшення шуму, підбір комфортного освітлення
<i>Когнітивна</i>	Нерівномірний розвиток інтелектуальних функцій; труднощі з узагальненням; схильність до фрагментарного сприйняття	Чітке структурування завдань, візуальна підтримка, розбиття матеріалу на маленькі кроки
<i>Мовленнєва</i>	Затримка або відсутність мовлення; ехолалії; буквальне розуміння висловлювань	Використання альтернативних систем комунікації (PECS), простих та чітких інструкцій
<i>Емоційно-вольова</i>	Труднощі в розпізнаванні та вираженні емоцій; підвищена тривожність	Використання емоційних карток, розвиток навичок саморегуляції через гру
<i>Соціальна</i>	Обмеженість контактів з однолітками; слабкі навички спільної діяльності	Організація парної та малої групової роботи з чіткими правилами взаємодії

Однак соціальна взаємодія дітей з РАС може бути обмежена не тільки через дефіцит соціального навичок, а й через специфічні батьківські поведінки, які виникають у цих дітей. Наприклад, багато дітей з РАС мають стереотипні рухи або ритуалізовані звички, які можуть пошкодити їх взаємодію з іншими. Вони можуть повторювати однакові дії, такі як розкручення предметів або збирання ігор за певним порядком, що може виглядати як відсторонення від реальних соціальних контактів або як нетипова форма комунікації. Такі стереотипії можуть служити як спосіб зменшення стресу або тривожності, які діти можуть відчувати в соціальних

ситуаціях, однак вони також можуть обмежувати їхню здатність належно взаємодіяти з однолітками або дорослими. Оскільки ці особливості поведінки можуть суттєво впливати на здатність дитини до соціальної адаптації, важливо створювати сприятливе середовище, яке зменшить стресові фактори та підвищить впевненість дитини в собі [11, с. 92].

Інтеграція дітей з РАС у загальноосвітнє середовище є кроком у розвитку їх соціального навичок. Проте для того, щоб цей процес був успішним, потрібні, щоб інші діти та дорослі, з якими вони взаємодіють, усвідомили специфіку аутизму та були готові до таких взаємодій. Важливою складовою є освітні програми для вчителів і школярів, які сприяють інклюзивному середовищу та допомагають дитині з аутизмом адаптуватися до вимог соціальної норми класу. Діти, що навчаються разом з однолітками, можуть краще освоювати соціальні навички через спільні ігри та активності, а також вивчати взаємні реакції в реальних ситуаціях. У цьому процесі не меншою мірою є створення атмосфери підтримки та розуміння з боку інших дітей, які могли б допомогти дитині з аутизмом не лише соціалізуватися, а й відчувати себе частиною колективу [12, с. 80].

З метою підтримки соціальної взаємодії дітей з РАС застосовуються різноманітні технології та стратегії, що включають як традиційні підходи, так і використання інноваційних методів, наприклад, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Віртуальні ігри, додатки для мобільних телефонів та інші цифрові інструменти можуть стати корисними інструментами для розвитку соціальних навичок у дітей з РАС. Наприклад, деякі добавки сприяють розвитку емпатії та здатності до емоційного сприйняття, що допомагає дітям з аутизмом краще розуміти емоційний стан оточуючих. без того, ці технології можуть забезпечити додаткові можливості для навчання та розвитку дітей з обмеженими соціальними навичками в безпечному та контрольованому середовищі [13, с. 63].

Загалом, розвиток соціальної взаємодії у дітей з РАС є складним і багатоетапним процесом, що потребує комплексного підходу, що включає

корекційно-розвивальні методи, спеціальне навчання та підтримку з боку педагогів, батьків та інших членів соціального оточення. Важливим є створення умов для розвитку емпатії та розуміння дітей з РАС та їх однолітками, а також формування інклюзивного середовища, яке дозволяє таким дітям адаптуватися до соціальних норм і активно брати участь у громадському житті. Успішна соціалізація таких дітей залежить не тільки від їхніх власних зусиль і здібностей, а й від підтримки з боку всіх учасників навчального процесу, а також від розуміння та терпимості з боку суспільства [14, с. 99].

Соціальна взаємодія дітей молодшого шкільного віку з аутизмом проявляється через низку специфічних характеристик, які відзначають їхню здатність до спілкування з іншими людьми та адаптації до соціальних норм. Перш за все, такі діти мають труднощі в розпізнаванні емоційних та невербальних сигналів, що є основою для їх взаємодії з оточуючими. Наприклад, діти з аутизмом часто не розуміють або не звертають увагу на міміку, вирази обличчя та жести інших людей, що завдало труднощів у взаємному спілкуванні. Вони не можуть помічати емоційний стан інших, що негативно позначається на їхній здатності реагувати відповідним чином у соціальних ситуаціях. Ці діти можуть не сприймати соціальні сигнали, що для інших є очевидними, наприклад, настрій людини, її бажання вступити в контакт або намір завершити розмову [16, с. 122].

Ще важливою ознакою є обмеження інтересів до соціальної взаємодії. Багато дітей з РАС не ініціюють спілкування, не звертаються до своїх однолітків або дорослих із запитаннями, не проявляють бажання поділитися своїми думками чи емоціями. Вони можуть бути більш зосереджені на своїх власних інтересах або стереотипних діях, які не пов'язані з іншими людьми. Це відокремлює їх від соціальних процесів, і діти часто ізолюються від групових ігор або спільних активностей, що є важливою частиною соціальної адаптації в молодшому шкільному віці. такі діти можуть віддавати переваги індивідуальним заняттям, які не передбачають взаємодії з іншими [18].

Іншим аспектом є порушення або порушення розвитку здатності до підтримки розмови. Діти з аутизмом часто не відповідають на питання або вважаються неадекватними контексту, що створює бар'єри для нормального спілкування з однолітками та дорослими. Вони можуть не розуміти, як підтримувати бесіду, переключатися між темами чи реагувати на питання співрозмовника. Це ускладнює їх інтеграцію в групи однолітків, оскільки в таких ситуаціях виникає непорозуміння та труднощі у взаєморозумінні. Більш того, діти з аутизмом можуть не помічати сигналів про те, що інший учасник розмови хоче змінити тему або закінчити бесіду, що часто погіршується до непорозумінь [19, с. 45].

Діти з аутизмом також можуть мати особливі труднощі в розвитку і підтримці фізичного контакту, такого як обійми, доторки чи просто присутність у будь-якому фізичному просторі іншої людини. Для багатьох таких дітей фізична близькість може бути неприємною або навіть стресовою, що ускладнює їх інтеграцію в соціальні групи, де фізичний контакт часто є числом елементів взаємодії. Вони можуть уникати таких ситуацій або реагувати на них агресивно або злякано, що ще більше посилює їх соціальну ізоляцію [20, с. 112].

Також варто відзначити, що діти з аутизмом мають схильність до виконання стереотипних або ритуальних дій, які часто замінюють їм соціальні взаємодії. Це може проявлятися у повторюваних рухах, як розгойдування обертів, виконання предметів або виконання певних ритуалів, які можуть відчувати себе більш контрольованими у навколишньому середовищі. Такі дії часто стають основним способом самовираження і взаємодії з оточуючим світом, однак вони не сприяють розвитку нормальних соціальних зв'язків з іншими дітьми чи дорослими.

Спеціалізовані методи навчання, такі як використання візуальних матеріалів, структурованих програм або соціальних історій, допомагають дітям з аутизмом краще розуміти соціальні правила та взаємодіяти з іншими. Важливою є також інклюзивна освіта, коли діти з аутизмом навчаються

разом з однолітками, що сприяє розвитку їхніх соціальних навичок через спільні ігри та активності. Створення таких умов дозволяють дітям з аутизмом адаптуватися до соціального середовища, розвивати комунікативні навички та вчитися співіснувати з іншими [21].

Таким чином, соціальна взаємодія дітей з РАС проявляється через особливі труднощі у сприйнятті та розумінні соціальних сигналів, які часто ведуть до обмежених і неадекватних взаємодій з оточуючими. Протест за належну підтримку та корекційну роботу можна значно підвищити їх здатність до адаптації та взаємодії в соціальних умовах.

З розвитком соціальної взаємодії дітей з РАС можна спостерігати поступові зміни, коли дитина починає адаптуватися до різних соціальних ситуацій за умов її надання спеціалізованої підтримки. Проте цей процес може бути значно ускладнений через труднощі, пов'язані з відсутністю чіткого розуміння соціальної ролі та норми, яка є випуском в рамках групових ігор або спільної діяльності. Такі діти часто не здатні вчасно розпізнати чи підтримати актуальні соціальні ролі в контексті групи, що робить їх соціалізацію більш складною. У дітей з РАС дуже маленька передбачуваність і структура у взаємодії, хоча непередбачувані ситуації або раптові зміни в звичних умовах можуть викликати стрес і тривогу, що впливає на їх здатність адекватно реагувати на соціальні запити [22].

Одним із ключових аспектів є розвиток здатності дітей з РАС до інсталяції та підтримання дружніх стосунків. Ці діти часто стикаються з труднощами у вираженій симпатії або бажанні подружитися, через те, що інші діти можуть сприймати їх як соціально неадаптованих або замкнених. Вони можуть не виявляти інтересу до спільних ігор, не звертати увагу на пропозиції інших дітей щодо спільної діяльності. Також іноді діти з аутизмом віддають перевагу певним формам ігор, які не передбачають активної взаємодії, наприклад, індивідуальним іграм, де взаємодія з іншими людьми мінімальна або взагалі відсутня. Це може призвести до відчуження

та втрати соціальних контактів, які у свій час позначаються на їх здатності формувати стійкі дружні зв'язки [23, с. 46].

Якщо проблеми соціальної взаємодії можуть бути зумовлені також недостатнім розвитком емоційного інтелекту, який включає здатність розпізнавати, виражати і регулювати власні емоції, а також розуміти і реагувати на емоції інших. Діти з аутизмом можуть не тільки не вміти розпізнавати емоції, але й не завжди можуть реагувати на емоційні зміни в оточуючих. Вони можуть не помічати, коли хтось інший втрачає інтерес до розмови або не виявляє співчуття, коли хтось переживає стрес або інші складні емоційні стани. Це в такому випадку може ускладнити їх соціальну інтеграцію та стати причиною проблеми у стосунках з однолітками, потім діти можуть відчувати, що їх не розуміють або не враховують їхні почуття [24].

Зрештою, важливо зазначити, що для розвитку соціального навичок у дітей з РАС значну роль відіграє серйозна підтримка з боку дорослих, зокрема батьків, вчителів і психологів. Тільки за умов регулярної роботи та забезпечення стабільної і передбачуваної ситуації для дитини можна досягти значних покращень в її соціальних навичках. Вчителі, психотерапевти та вихователі часто застосовують методи навчання, що включають соціальні історії, рольові ігри, використання карток емоцій для покращення розуміння дитячих реакцій. Крім того, у продажу є і підтримка з боку однолітків, після взаємодія з іншими дітьми може значно покращити соціальні навички дитини. Це включає і можливість для дітей з РАС брати участь у групових заходах, де їм надаються чіткі вказівки та інструкції щодо того, як взаємодіяти з іншими [25, с. 74].

Не меншою мірою є створення інклюзивних умов в освітніх установах, що забезпечує можливість навчання дітей з РАС поряд з їхніми здоровими однолітками. Інклюзивне навчання дозволяє дітям з аутизмом не лише покращити їхні соціальні навички через спільну діяльність, але й сформувати позитивне ставлення до себе в суспільстві, що сприяє їхній подальшій

соціалізації та адаптації. Такі підходи є надзвичайно багатими для дітей з РАС, після чого вони створюють умови для того, щоб дитина могла відчувати себе частиною колективу, а не ізольованою [26].

Отже, соціальна взаємодія дітей з РАС є складним і багатогранним процесом, який потребує специфічного підходу та системної роботи з розвитку комунікативних навичок. Проте, з правильною підтримкою та адаптацією соціального середовища може стати для цих дітей потужним інструментом розвитку та інтеграції у суспільство.

1.2. Принципи інклюзивної освіти в контексті РАС

Принципи інклюзивної освіти в контексті РАС є фундаментом, на якому будується ефективна педагогічна практика, спрямована на створення таких умов, за яких кожна дитина – незалежно від особливостей розвитку – зможе відчувати себе повноцінною частиною освітнього процесу. Головною засадою інклюзії є визнання унікальності кожного учня, а не спроба «вписати» його в рамки традиційної системи. Це особливо актуально для дітей з РАС, які часто потребують не лише академічних адаптацій, а й емоційної та поведінкової підтримки [29].

Одним із ключових принципів інклюзії є принцип доступності, який передбачає усунення фізичних, інформаційних, соціальних та педагогічних бар'єрів. Для учнів з РАС це означає доступ не тільки до приміщення школи, а й до інформації, яка подається у зручний і зрозумілий спосіб. Наприклад, використання візуального розкладу, піктограм, структурованих інструкцій і сенсорних зон знижує рівень тривожності, допомагає орієнтуватися в просторі та часі й сприяє розвитку самостійності [30]. Практика довела, що саме ці інструменти підвищують ефективність навчання у дітей з РАС у таких країнах як Фінляндія, Канада та Ізраїль.

Другим базовим принципом інклюзивної освіти є принцип рівності можливостей, який у контексті РАС означає необхідність індивідуального підходу до кожного учня. Діти з аутизмом часто мають нерівномірний когнітивний профіль: вони можуть демонструвати високий рівень знань у певній галузі (наприклад, математика, музика, енциклопедичні знання), але водночас мати значні труднощі у спілкуванні, емоційній регуляції чи сенсорній обробці. Інклюзивна система має забезпечити можливість таким учням розкривати свій потенціал, не знецінюючи їх через труднощі в інших сферах [31, с. 17]. Невід'ємною складовою інклюзії є принцип підтримки та участі. Це означає, що школа повинна не лише прийняти дитину з особливими освітніми потребами, а й забезпечити їй підтримку в навчанні, комунікації, адаптації. Така підтримка має бути системною, а не епізодичною: включати асистента вчителя, команду супроводу, психологічну допомогу та постійний моніторинг освітніх досягнень. Принцип участі також передбачає активну роль батьків у процесі навчання, а також залучення самого учня до ухвалення рішень, пов'язаних із його навчанням, коли це можливо [32].

Принцип поваги до відмінностей закликає до прийняття різноманітності як норми, а не як винятку. Це не лише про академічні підходи, але й про етичну позицію. У контексті РАС цей принцип вимагає, щоб освітнє середовище не змушувало дитину «маскуватися» або імітувати типову поведінку ціною внутрішнього виснаження. Натомість педагогічна спільнота має формувати атмосферу прийняття, у якій дитина з РАС може взаємодіяти так, як це комфортно для неї, без осуду і примусу. Важливо, щоб інші учні також були поінформовані про особливості аутизму, що допомагає зменшити стигматизацію [33, с. 49].

Ще одним надзвичайно важливим принципом є принцип міждисциплінарної співпраці. Якість інклюзивної освіти безпосередньо залежить від того, наскільки ефективно взаємодіють між собою всі учасники освітнього процесу: вчителі, асистенти, логопеди, дефектологи, психологи,

батьки. Саме скоординована робота дозволяє комплексно оцінити потреби дитини, сформувавши реалістичну ІІР і підтримувати її реалізацію на кожному етапі. У Швеції, наприклад, при кожній школі діє мультидисциплінарну команду, яка не лише розробляє ІІР, а й проводить регулярні збори для корекції плану відповідно до змін у стані дитини [34, с. 88].

Не менш важливим є принцип безперервності та наступності, який гарантує, що дитина з РАС матиме підтримку на кожному освітньому етапі – від дитячого садка до професійно-технічного чи вищого закладу. З огляду на специфіку аутизму, різка зміна середовища або стилю викладання може викликати глибоку дезадаптацію. Тому система має передбачати поступовий перехід між етапами, супровід у новому колективі та гнучкі адаптаційні механізми [35, с. 118].

Продовжуючи розкриття принципів інклюзивної освіти в контексті розладів аутистичного спектра, важливо детальніше зупинитися на конкретних механізмах їх реалізації, прикладах педагогічної взаємодії та типових ситуаціях, що виникають у шкільному середовищі. Наприклад, принцип індивідуалізації навчання – один із центральних в інклюзивній практиці – реалізується шляхом розробки індивідуальної програми розвитку (ІІР), в якій чітко визначені коротко- та довгострокові цілі, адаптації до освітньої програми, методи викладання, способи оцінювання та обов'язки членів команди супроводу. Для дитини з РАС це може включати, скажімо, поступове збільшення часу перебування в класі з 20 до 45 хвилин протягом місяця, навчання за схемою «показ – допомога – самостійне виконання», використання альтернативної комунікації у вигляді планшету з додатком для невербального спілкування, а також окремий блок із соціалізації, що передбачає включення в гру з іншими дітьми двічі на день під супроводом асистента [36, с. 83].

У початковій школі № 11 міста Луцька було впроваджено систему диференціації завдань: для учня з РАС використовувалися ті самі теми, що й

для інших, але завдання були спрощені структурно, супроводжувалися малюнками, діями або сенсорними об'єктами. Наприклад, у темі «Пори року» замість письмового опису дитині пропонували розкласти піктограми відповідно до сезонів, потримати предмети (шишку, рукавичку, пісок) та дати асоціацію до кожного з них. Це дозволило не лише засвоїти матеріал, а й покращити навички комунікації, оскільки учень охочіше коментував фізичні об'єкти, ніж абстрактні поняття [37, с. 71].

Принцип підтримки емоційного комфорту набуває особливої ваги у контексті РАС, оскільки діти з аутизмом дуже чутливі до сенсорних подразників, змін у розкладі, незнайомого соціального середовища. У школі № 4 м. Кам'янець-Подільський у класі було створено куточок «тиші» – окрему зону з килимом, м'якими іграшками, навушниками для приглушення звуків, візуальними інструкціями типу «дихай глибоко», «обери картинку свого настрою». Учень міг самостійно піти до цього куточка, коли відчував перевантаження, не потребуючи пояснень. За словами вчителів, частота зривів та агресивних реакцій у дитини зменшилася з 4–5 на тиждень до одного-двох на місяць [38, с. 62].

Принцип участі громади, який в західних моделях інклюзії є дуже поширеним, також має свої прояви в Україні. Наприклад, у місті Броди Львівської області місцева громадська організація "Простір добрих справ" проводить регулярні тренінги для вчителів, зустрічі батьків, інклюзивні ігрові майданчики, де діти з аутизмом можуть грати разом з іншими. Один із результатів цієї роботи – створення інклюзивного гуртка з робототехніки, де діти з РАС працюють у парах із типовими ровесниками, виконуючи спільні завдання. У процесі вони навчаються не лише технічним навичкам, а й комунікації, чергуванню, співпраці – тим аспектам, які зазвичай є складними для дітей з РАС [39, с. 271].

Важливо також звернути увагу на реалізацію принципу варіативності форм та методів навчання. Наприклад, методика візуального навчання, яка рекомендована для більшості дітей з РАС, активно використовується у

школах Ізраїлю, Польщі та США, де кожен учень має особисту візуальну «карту дня» – розклад, позначений символами, фотографіями або кольорами. Це знижує тривожність, надає дитині відчуття контролю та передбачуваності [40, с. 134].

У межах реалізації принципу соціальної взаємодії у кількох українських школах було запроваджено інноваційний підхід – «друзі-наставники» (peerbuddies). Наприклад, у школі № 2 міста Чернівці для кожного учня з аутизмом було призначено однокласника, який супроводжує його на перервах, допомагає на уроках і включає до групової роботи. Такі взаємодії стали корисними не лише для дитини з РАС, яка навчилась краще взаємодіяти з ровесниками, а й для типових учнів, які розвинули емпатію, терпимість та лідерські якості [41, с. 77].

Таким чином, принципи інклюзивної освіти в контексті РАС – це не абстрактні педагогічні декларації, а реальні інструменти, що щоденно втілюються у класних кімнатах, взаємодії вчителів і батьків, адаптації методик та змінах у ставленні суспільства. Їхня практична реалізація вимагає гнучкості, творчості, співпраці між усіма учасниками освітнього процесу та відкритості до змін. Лише за таких умов інклюзія перестає бути формальністю і перетворюється на дієвий механізм справжнього прийняття й підтримки дітей з розладами аутистичного спектра.

1.3. Підходи та методики навчання дітей з РАС в сучасній освіті

Психолого-педагогічні підходи формування соціальної взаємодії у дітей з РАС передбачають системний підхід, який обґрунтовується на розумінні специфіки розвитку таких дітей і врахуванні їх індивідуальних особливостей. Один із основних підходів виникає в тому, що соціальна взаємодія формується через спеціально організовану навчальну програму, в якій дитина отримує підтримку і навчання, що дозволяє їй адаптуватися до

соціальних норм і вимог. Педагоги і психологи часто використовують методи, які акцентують увагу на розвитку комунікативних навичок через структуроване навчання, остання більшість дітей з РАС мають труднощі з соціальною адаптацією і комунікацією [17, с. 68].

Одним із найбільш ефективних підходів є використання спеціалізованих методик, таких як поведінкова терапія (АВА), яка орієнтована на покращення конкретних соціальних навичок. Згідно з цією методикою, навчання відбувається через покрокову інструкцію, яка досягає успіху дитини в освоєнні соціальних функцій, такої як здатність підтримувати розмову, відповідати на запитання та навіть розуміти та виражати емоції. Важливою частиною є позитивне підкріплення, яке стимулює дитину до повторення бажаних соціальних дій. При цьому кожен етап навчання обґрунтовується на індивідуальних можливостях дитини, що дозволяє створити ефективне середовище для соціальної взаємодії. Це дозволяє зменшити соціальні бар'єри та сприяє розвитку взаємодії з іншими дітьми і дорослими [18].

Іншим методом є використання соціальних історій, які є описами конкретних соціальних ситуацій та способів реагування на них. Метод дозволяє дітям з аутизмом отримати чітке це виявлення про те, як правильно вести себе в різних соціальних контекстах, що може значно знизити рівень тривоги і непорозуміння. Соціальні історії допомагають дітям зрозуміти очікування з боку інших людей і адаптувати свою поведінку відповідно до соціальних норм. Діти з аутизмом часто мають труднощі з інтерпретацією невербальних сигналів, таких як вирази обличчя чи мови тіла, тому соціальні історії можуть бути використані для полегшення розуміння цих сигналів і корекції соціальних реакцій дитини [19, с. 12].

Також є впровадження інклюзивних методик навчання, де діти з аутизмом навчаються разом з іншими дітьми в умовах спеціально створеної групи. Інклюзивне навчання створює можливості для розвитку соціальних навичок у природних умовах, де дитина може спостерігати за іншими,

взаємодіяти з однолітками та брати участь у спільних. Завдяки цьому підходу діти з аутизмом мають можливість інтегруватися в соціальне середовище, навчитися взаємодіяти з іншими в рівних умовах і отримати необхідну підтримку від дорослих і своїх однолітків. Такий підхід вимагає спеціалізованої підготовки педагогів, а також постійного моніторингу і корекції навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини [20, с. 98].

Паралельно з цими методами педагогіка аутизму активно застосовує інтерактивні технології, зокрема, використання комп'ютерних програм і мобільних додатків, які сприяють розвитку соціальних і комунікативних навичок у дітей. Ці технології дозволяють наочніше і в інтерактивному форматі демонструвати соціальні ситуації та способи реагування на них, що значно полегшує засвоєння матеріалу. Однак важливо, щоб таке навчання було гармонійно поєднане з традиційними методами та не замінювало живу взаємодію з іншими дітьми та педагогами [21].

Система психолого-педагогічної підтримки має бути комплексною і включати роботу не тільки з дитиною, але й з її батьками та іншими членами родини. Робота з батьками є надзвичайно важливою, оскільки вони можуть надавати постійну підтримку і допомогу вдома, що дозволяє дитині закріпити зміцнені навички. Батьки часто є першими, хто помічає прогрес дитини, тому їх участь у навчальному процесі є невід'ємною частиною психолого-педагогічної роботи з дітьми з аутизмом [22].

Таким чином, психолого-педагогічні підходи до формування соціальної взаємодії у дітей з РАС обґрунтовуються на розумінні індивідуальних потреб кожної дитини та використовують різноманітні методики, які враховують специфіку її розвитку. Цей процес вимагає комплексного підходу, який включає корекційне навчання, інклюзивні методики, роботу з родиною та інтеграцію технологій, що дозволяє створити сприятливі умови для розвитку соціального навичок у дітей з РАС [23, с. 47].

Психолого-педагогічні підходи, що сприяють формуванню соціальної взаємодії у дітей з РАС, не обмежуються лише індивідуальними методиками навчання, але й включають побудову сприятливого соціального середовища для дитини. Серед таких підходів значне місце займає розвиток емоційної чутливості, яка є важливою складовою в навчанні соціальних взаємодій. Багато дітей з РАС мають обмежену здатність до емоційного сприйняття, що створює труднощі в розумових емоціях інших людей. Тому спеціальні програми, спрямовані на розвиток емоційної інтелекту, здатні значно полегшити процес взаємодії в соціальних ситуаціях. Для використання цих методів, які включають навчання розпізнаванню емоцій через гру, видимі матеріали та інтерактивні вправи, які допомагають дітям виявляти і виражати свої почуття у відповідь на зміни у зовнішньому середовищі [24].

Додатково до цього аспекту прибутку є робота з розвитку когнітивних навичок, які прямо впливають на здатність дитини до соціальної взаємодії. Навчання дітей з РАС не можна обмежувати лише розвитком практичних соціальних навичок, але також включати когнітивні аспекти, такі як здатність до загального, обробки нової інформації та вирішення проблеми. Когнітивно-повідінкові методи, які поєднують навчання соціальним навичкам з розвитком когнітивних стратегій, дозволяють дітям з аутизмом більш гнучко адаптуватися до різноманітних соціальних ситуацій, що значно покращує їхнє сприйняття соціальної реальності і допомагає бути більш успішними в міжособистісних взаємодіях [25, с. 73].

Не менш важливою складовою є адаптація шкільного середовища для дітей з РАС. Педагоги мають створювати інклюзивне середовище, яке включає не лише фізичні умови, але й педагогічний підхід. Діти з аутизмом можуть мати чутливість до різних стимулів, що може створити додаткові бар'єри в навчанні. Наприклад, виключно шум, яскраве світло або перенасичення інформації можуть привести до емоційного перенавантаження. Тому є створення спеціально адаптованих навчальних

закладів, які враховують особливості сприйняття дітей з РАС та сприяють зниженню рівня стресу [26].

Однією з інноваційних методик, яка виявила свою ефективність, є методика «розширеного навчання», яка дозволяє навчати дітей з РАС не лише в традиційних класах, але й на основі віртуальних ресурсів та інструментів. Це дає можливість навчати дітей у вигідних для них умовах, де вони можуть бути більш зосередженими і менше піддаватися стресу. Інтерактивні технології допомагають забезпечити персоналізоване навчання, що сприяє розвитку у дітей не лише соціальний навичок, а й здатність до самовираження. Поступово діти вчаться ефективно комунікувати в різних контекстах, використовуючи цифрові інструменти для вираження своїх думок та почуттів, що розширює їх можливості для соціальної взаємодії [27].

Не можна відзначити роль підтримуючих технологій у розвитку соціального навичок у дітей з РАС. Для цього створені спеціалізовані програми, мобільні додатки та пристрої, які дозволяють дітям з аутизмом мати труднощі у спілкуванні через введення алгоритмів взаємодії. такі технології можуть включати розпізнавання мовлення, допомагати в написанні текстів або корекції невербальних реакцій. Вони дають можливість не тільки автоматизувати комунікаційні процеси, але й допомагають дитині адаптуватися до реальних умов соціального середовища [28, с. 110].

Інтеграція цих підходів у систему соціалізації дітей з РАС не є моментальним процесом, а потребує часу, терпіння та комплексної підтримки з боку педагогів, психологів та батьків. Це тривалий процес, який вимагає постійної роботи та адаптації стратегії навчання відповідно до змін у розвитку дитини. Однак використання психолого-педагогічних підходів, орієнтованих на індивідуальні особливості кожної дитини, значно покращує її соціальний навичок, що забезпечує її успішну інтеграцію в соціальне середовище [29].

Таким чином, психолого-педагогічні підходи до формування соціальної взаємодії у дітей з РАС включають у себе цілу низку методик і технік,

спрямованих на розвиток когнітивних і емоційних навичок, а також створення сприятливого соціального середовища. Це комплексний процес, який вимагає інтеграції індивідуального підходу до кожної дитини, застосування новітніх технологій та постійної підтримки з боку професіоналів і родини, що дозволяє забезпечити успішну соціалізацію дітей з РАС і допомогти їм реалізувати потенціал у соціальному світі [30].

Психолого-педагогічні підходи, що сприяють формуванню соціальної взаємодії у дітей з РАС, включають низку стратегій, які активно застосовуються в освітніх установах. Одним із важливих напрямків є застосування структурованих навчальних середовищ, у яких кожна дитина отримує чітко визначену послідовність виконання завдань та прогнозовані соціальні взаємодії. Структурування середовища дозволяє дітям з аутизмом передбачати наступні кроки, що зменшує тривогу та сприяє кращій соціалізації. Наприклад, у класах, де навчаються діти з аутизмом, часто вибираються "соціальні історії", які є короткими описами певних соціальних ситуацій, з якими дитина може зіткнутися. Ці історії допомагають дітям зрозуміти, як реагувати в тій чи іншій ситуації, що полегшує їм процес взаємодії з іншими учнями та вчителями [31, с. 41].

Іншим інструментом є методика "спільного навчання", яка забезпечує інтеграцію дітей з РАС у звичайний клас. За допомогою цієї стратегії вчителі створюють умови для того, щоб дитина могла спостерігати за поведінкою своїх однолітків і поступово долучатися до соціальної взаємодії. Однак для цього необхідно створити спеціальну програму підтримки, яка буде включати допомогу асистентам учителя, які працюють з дітьми з аутизмом, а також використовувати індивідуальні матеріали, адаптовані до потреб кожної дитини. Наприклад, у класах, де є діти з аутизмом, можуть використовуватися видимі календарі та картки, які показують, коли і як саме дитина повинна взаємодіяти з іншими [32].

Важливим аспектом є також навчання дітей з РАС основою невербальної комунікації. Це може включати навчання в розпізнавання

виразів обличчя, жестів, а також міміки співрозмовника, що значно підвищує здатність дитини до взаємодії з іншими. Для цього використовуйте різноманітні видимі та аудіо-матеріали, які допомагають дітям зрозуміти емоції інших людей. Наприклад, методика «EmotionsKit» використовує карти із зображеннями різних емоцій, які допомагають дітям з аутизмом навчитися виражати свої емоції, а також розуміти емоції оточуючих. Це дозволяє дітям краще адаптуватися до соціальних ситуацій, а також ефективно взаємодіяти в колективі [33, с. 117].

Техніки соціальної адаптації активно використовують в контексті організації спільних активностей. Наприклад, одночасно у багатьох навчальних закладах практикуються групові ігри, де діти з аутизмом з іншими учнями виконують завдання. Це дозволяє дітям не лише розвивати свої соціальні навички, але й набути досвіду роботи в групах, що є місцем для їх подальшої інтеграції в суспільство. Такі ігри часто включають в себе елементи командної роботи, де кожен учасник виконує свою роль, що сприяє розвитку навичок співпраці та комунікації. Важливо, щоб ці ігри були сплановані таким чином, щоб дитина з аутизмом могла зрозуміти свою роль у групі, а також мала змогу коригувати свої поведінкові реакції за допомогою підтримки вчителя чи асистента [34, с. 88].

Важливим аспектом є також підтримка батьків, адже саме вдома діти з аутизмом оцінюють значну частину часу, і соціальні навички, які вони отримують у школі, повинні бути закріплені в домашньому середовищі. Батьки можуть активно долучатися до навчального процесу, беручи участь у спеціальних тренінгах і семінарах, де їм розповідають, як ефективно підтримувати соціалізацію дитини в домашніх умовах. Наприклад, батькам можуть бути надані рекомендації щодо того, як організувати домашнє навчання та відпочинок так, щоб це сприяло соціальному розвитку навичок у дітей з РАС. Підтримка батьків включає в себе також навчання методам ефективного використання поведінкових технік, таких як позитивне

підкріплення, яке стимулює правильну соціальну поведінку дитини [35, с. 108].

Одним із найбільших інноваційних підходів є використання технологій у навчанні дітей з РАС, зокрема застосування мобільних додатків, які дозволяють дітям освоювати соціальні навички через інтерактивні завдання та вправи. Такі додатки можуть надати інформаційні програми, які надають інструкції з виконання соціальних завдань, а також розвивають навички співпраці. Вони можуть бути адаптовані для різних вікових категорій і рівнів розвитку, що дозволяє кожній дитині знайти підхід, який відповідає її потребам. Наприклад, додаток «AutismTherapy» включає функції розпізнавання емоцій, розвитку комунікативних навичок та навчання правильному реагуванню в соціальних ситуаціях, що робить його корисним інструментом для покращення взаємодії дітей з РАС з однолітками [36, с. 115].

Підсумовуючи, можна відзначити, що ефективне формування соціального навичка у дітей з РАС неможливо без комплексного підходу, який включає використання різноманітних психолого-педагогічних методик і технологій. Успіх цього процесу залежить від грамотного поєднання індивідуальних підходів, використання структурного середовища, інтерактивних технологій та активної підтримки з боку як педагогів, так і батьків. Така комплексна підтримка дозволяє дітям з аутизмом успішно адаптуватися до соціальних умов, розвивати навички комунікації та взаємодії, що є основою їх успішної інтеграції в суспільство [37, с. 104].

Психолого-педагогічні підходи до формування соціальної взаємодії у дітей з РАС активно застосовуються в багатьох навчальних закладах, що сприяє розвитку у дітей здатності до спілкування, соціальної адаптації та вміння взаємодіяти з іншими людьми. Одним із важливих аспектів у процесі соціалізації є соціальний розвиток навичок через види різних активностей, які організовуються в школах та спеціалізованих центрах. Система таких підходів вимагає індивідуального підходу, бо кожна дитина з аутизмом має

унікальні потреби, які потребують належної підтримки вчителів та спеціалістів. Наприклад, методика "Система соціального навчання" включає в себе навчання дітей різним соціальним навичкам за допомогою спеціальних тренувальних завдань. У таких завданнях використовують моделювання реальних ситуацій, в яких дитина повинна продемонструвати правильне соціальне реагування, наприклад, потрібно, коли за допомогою або коли дитина буде ділитися іграми з іншими [38, с. 101].

Іншою важливою методикою є використання стратегій соціального навчання через гру, що дозволяє не лише розвивати комунікацію, але й навчити дітей досягати спільних цілей. Важливо зазначити, що у дітей з РАС значно гірше розвиваються навички, які вимагають тривалого планування та колективної роботи. Тому, цей з основних цілей педагогічного процесу є навчити дітей працювати в команді. У таких іграх можуть бути закладені елементи спільного вирішення завдань, де кожен з учасників, зокрема дитина з аутизмом, має свою чітко визначену роль. Прості приклади таких ігор включають створення спільної картини або складання пазів, де кожен учасник відповідає за свою частину завдань. Важливим етапом є зворотний зв'язок від вчителя або асистента, коли він пояснює, чому не має значення своєї ролі і як це досягненню результату в команді [39, с. 271].

Одним із найбільш інноваційних і ефективних методів є застосування цифрових технологій для навчання дітей з РАС. Для цієї програми розроблені спеціалізовані мобільні додатки та забезпечення, які сприяють розвитку соціального навичок. Наприклад, додаток «Pictello» дозволяє створювати візуальні історії для дітей з РАС, щоб вони навчилися правильно реагувати в соціальному середовищі, з яким вони можуть зустрітися в повсюдному житті. Це може бути ситуація, коли дитина повинна попросити про допомогу в класі або здати завдання вчителю. За допомогою таких програм діти можуть тренувати свої соціальні навички в зручному для них темпі, що дозволяє їм краще адаптуватися до нових умов і ситуацій [40, с. 119].

Ще одним інструментом у сфері є методика "VideoModeling" (відеомоделювання), яка широко використовується для навчання дітей з РАС. Вона виникає в тому, що дитина спостерігає за відео, де інші люди демонструють правильну соціальну поведінку. Це можуть бути відео, які показують, як потрібно правильно взаємодіяти з іншими дітьми, як реагувати в групових ситуаціях або як поводитися під час уроків. Наприклад, якщо дитина не може зрозуміти, як привітатися з новим іншим, то за допомогою відео вона може побачити, як це роблять інші діти, і навчитися саме такому спілкуванню. Важливо зазначити, що відеомоделювання дозволяє дітям з аутизмом навчатися візуальним способом, який є для них найбільш зрозумілим та ефективним. У дослідженнях показано, що цей метод допомоги дітям з аутизмом значно покращує їхню здатність до соціалізації та формування позитивних соціальних зв'язків з однолітками [41, с. 77].

Крім того, велике значення має робота з батьками, оскільки вони є першими, хто спостерігає за змінами в поведінці своїх дітей та може внести корективи в процес навчання і соціалізації. Батьки повинні отримувати регулярні консультації та рекомендації від фахівців з аутизму, щоб знати, як правильно підтримувати своїх дітей вдома і як допомогти їм у соціалізації. Одним із ефективних підходів є проведення тренінгів для батьків, де вони вчаться використовувати в домашніх умовах ті ж методи, що й у школах. Наприклад, використання картки для комунікації або побудови соціальної історії може допомогти батькам навчити дітей правильних соціальних реакцій у домашніх ситуаціях [42, с. 42].

Формування соціальної взаємодії у дітей з РАС— це складний і багатогранний процес, який вимагає застосування різноманітних психолого-педагогічних підходів і методик з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Ефективність навчання значною мірою залежить від комплексної підтримки, яка включає не лише роботу спеціалістів у закладі освіти, а й активне залучення батьків та використання сучасних технологій. Системний підхід, що поєднує поведінкові методики, інклюзивне навчання,

інтерактивні технології та адаптацію шкільного середовища, створює сприятливі умови для розвитку соціальних навичок, допомагає знизити рівень тривоги та сприяє успішній соціалізації дітей з РАС. Подальший розвиток і впровадження інноваційних методик у педагогічну практику дозволить покращити якість навчання і життя таких дітей, надаючи їм більше можливостей для повноцінної інтеграції у суспільство.

1.4. Зарубіжний досвід інклюзивного навчання дітей з РАС

Інклюзивне навчання дітей з РАС є складним, але надзвичайно важливим завданням сучасної освіти, що потребує гнучких підходів, системної підтримки та глибокого розуміння особливостей розвитку таких дітей. У зарубіжній практиці інклюзія має тривалу історію і базується на принципах доступності, рівності та поваги до різноманітності. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки інклюзивна освіта офіційно підтримується законом «Про освіту осіб з інвалідністю» (IDEA), згідно з яким діти з особливими потребами мають право на навчання у найменш обмежувальному середовищі разом зі своїми однолітками [1]. У багатьох американських школах створені так звані інклюзивні команди, до яких входять учителі, логопеди, психологи, асистенти вчителя та батьки, і вони спільно розробляють індивідуальні програми розвитку для учнів з РАС [2].

У Фінляндії підхід до інклюзивного навчання базується на системі трирівневої підтримки, яка дозволяє швидко реагувати на труднощі учня. Особлива увага приділяється створенню спокійного навчального середовища, зниженню сенсорного навантаження та забезпеченню передбачуваності – важливих умов для дітей з РАС [3, с. 53]. Подібні стратегії активно використовуються і в Канаді, де інклюзія має регіональний характер, і кожна провінція розробляє власні моделі інтеграції, при цьому загальнонаціональна політика підтримує мультидисциплінарний підхід і партнерство між школою та родиною [4, с. 69].

На відміну від більшості західних країн, де інклюзивна практика розвивалася поступово та системно, в Україні інклюзивна освіта почала розвиватися активно лише з другої половини 2010-х років, зокрема після ухвалення Закону України «Про освіту» 2017 року, який уперше офіційно визнав інклюзію одним з основоположних принципів освітнього процесу [5]. На сьогодні в Україні сформована мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які мають здійснювати психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надавати методичну підтримку педагогам та консультативну допомогу батькам [6, с. 106]. Втім, незважаючи на формальне законодавче забезпечення, на практиці інклюзія дітей з РАС стикається з низкою проблем – недостатньою підготовкою педагогів, обмеженістю ресурсів, нестачею спеціалістів з поведінкової терапії та слабкою міжвідомчою взаємодією [7, с. 77].

Окремо варто зазначити, що одним із ключових чинників успішної інклюзії в обох контекстах – зарубіжному та українському – є фахова підготовка вчителів. У закордонних програмах освіти для майбутніх педагогів часто є окремі модулі або сертифікації з інклюзивної педагогіки, роботи з дітьми з аутизмом, що дозволяє забезпечити якісну підтримку в класі [8, с. 535]. В Україні ця практика лише починає впроваджуватись, і потребує системного удосконалення, зокрема через створення умов для безперервного професійного розвитку та залучення супровідних фахівців у навчальний процес [9, с. 61].

Важливим напрямом розвитку інклюзії в Україні є залучення батьків до освітнього процесу. Подібно до західних моделей партнерства, активна участь родини у складанні індивідуальної програми розвитку, регулярні зустрічі з педагогами та спеціалістами дозволяють підвищити ефективність навчання та зменшити тривожність у дитини [10, с. 38]. Водночас, у сільських громадах, де доступ до ІРЦ та спеціалізованих кадрів обмежений, така практика реалізується значно складніше, що створює певну освітню нерівність [11, с. 102].

Продовжуючи аналіз інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), варто заглибитися у конкретні моделі підтримки, педагогічні стратегії та приклади їх реалізації як у міжнародному, так і в українському контексті. Однією з найвідоміших у світі практик є застосування прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА), який широко впроваджується у США, Канаді, Великій Британії та низці інших країн. АВА-терапія орієнтована на формування позитивної поведінки та навичок самостійності у дітей з РАС через структурування навчального середовища, чітке підкріплення та поетапне навчання новим діям [12, с. 80]. У багатьох американських школах, наприклад, створюють спеціалізовані класи з АВА-програмою, де діти поступово інтегруються до загального освітнього середовища залежно від їхніх індивідуальних успіхів.

Цікавим прикладом є модель TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-handicapped Children), розроблена в Університеті Північної Кароліни. Вона передбачає організацію простору з чітким візуальним структуруванням, візуальними підказками, використанням індивідуальних розкладів і предметного навчання. Це дозволяє дітям з аутизмом краще орієнтуватися у шкільному житті, зменшує тривожність і підвищує автономність [13, с. 58]. Цей підхід знайшов застосування і в країнах Європи, зокрема у Нідерландах та Швеції, де школи з інклюзивною орієнтацією активно використовують TEACCH-компоненти навіть у загальноосвітніх класах.

У Франції, навпаки, тривалий час переважала модель окремого навчання дітей з РАС у спеціалізованих установах. Однак, починаючи з 2010-х років, спостерігається активний перехід до інклюзії, створюються спеціальні класи ULIS (Unité Localisée Pour L'inclusion Scolaire), де діти мають змогу брати участь у загальношкільному житті з урахуванням індивідуальних потреб [14, с. 37]. Такий підхід дозволяє уникнути повної ізоляції учнів і водночас надає їм додаткову підтримку в адаптованому середовищі.

В Україні інклюзивне навчання значною мірою залежить від ініціатив на місцевому рівні та особистої мотивації педагогів. Одним із позитивних прикладів є м. Тернопіль, де в кількох школах діють команди психолого-педагогічного супроводу, які координують роботу з дітьми з РАС. У таких командах залучені асистенти вчителя, логопеди, дефектологи та іноді – поведінкові терапевти. Наприклад, в одному з закладів було впроваджено індивідуальні візуальні розклади та створено сенсорну кімнату, що дозволило значно покращити поведінкові показники у двох учнів з вираженими особливостями аутичного спектра [15, с. 12].

Варто окремо зазначити, що вітчизняна система підготовки асистентів вчителя ще перебуває у процесі формування. Попри офіційне визнання цієї посади, функціональні обов'язки асистента часто залишаються нечітко визначеними, що створює труднощі у щоденній роботі. У деяких громадах асистенти виконують лише адміністративні функції або допомагають у побутових діях, тоді як реальна потреба полягає у педагогічному супроводі та поведінковій підтримці [16, с. 73]. У міжнародному досвіді також поширено практику «когортної підтримки», коли кілька учнів з особливими освітніми потребами навчаються разом в одному класі під наглядом однієї команди фахівців. Наприклад, у Німеччині існують інтеграційні школи, де щонайменше двоє педагогів постійно перебувають у класі – один відповідає за основне навчання, інший – за підтримку учнів з особливими потребами [17, с. 110]. У таких умовах діти з РАС не лише краще засвоюють матеріал, а й поступово соціалізуються, що є важливим компонентом їхнього розвитку.

Важливу роль відіграють цифрові технології. У США та Великій Британії активно застосовуються адаптивні платформи навчання, спеціальні додатки для розвитку мовлення, візуального планування (наприклад, Choiceworks, Proloquo2Go), які допомагають дітям з РАС краще орієнтуватися в завданнях, знижують навантаження та підвищують мотивацію [18]. Українські розробники лише починають створювати подібні ресурси, однак вже з'явилися перші мобільні додатки українською мовою,

наприклад, «Особливі», розроблений для батьків і вчителів дітей з особливими потребами.

Крім технічних та організаційних аспектів, слід враховувати й соціально-культурну складову. У країнах з високим рівнем громадянської активності, як-от Канада чи Норвегія, значна частина роботи з інклюзії виконується за участі громадських організацій, фондів, волонтерів. В Україні такі ініціативи також розвиваються – наприклад, фонд «Діти з надією» у Львові активно проводить тренінги для педагогів і батьків, організовує адаптаційні табори для дітей з РАС, сприяючи їхній соціалізації [19, с. 18].

Одним із найбільш практично орієнтованих прикладів інклюзивної освіти для дітей з РАС в українському контексті є досвід Київської спеціалізованої школи I–III ступенів №168, де вже кілька років реалізується система супроводу дітей з РАС за адаптованими програмами. Вчителі цього закладу тісно співпрацюють з фахівцями ІРЦ, створюють індивідуальні навчальні маршрути (ІНМ), які передбачають зниження обсягу навчального матеріалу, використання зорових підказок, альтернативної комунікації (зокрема – піктограми PECS) та рутинної організації занять [20, с. 42]. Асистенти вчителя у таких класах не просто контролюють поведінку, а й виступають як активні модератори процесу навчання: повторюють інструкції, пояснюють завдання, допомагають дитині завершити дію та не відволікатись. Подібна практика довела ефективність, особливо для дітей з високофункціональним аутизмом, які за правильного підходу можуть повноцінно навчатися за програмою початкової школи.

Ще одним важливим практичним прикладом є школа № 3 у місті Слов'янську Донецької області. Після проведення низки тренінгів за підтримки міжнародного фонду UNICEF, школа змогла облаштувати сенсорну кімнату, кімнату психологічного розвантаження, закупити меблі та дидактичні матеріали. Завдяки цьому учні з РАС мають можливість тимчасово залишати клас, щоб уникнути перевантаження, та повертатися до навчання з меншим рівнем стресу [21]. До того ж, педагоги цієї школи

практикують методику соціальних історій (Social Stories) – коротких візуалізованих текстів, які описують соціально прийнятні моделі поведінки в типових ситуаціях, наприклад, «як поводитися на перерві», «що робити, коли я хочу поговорити з учителем» тощо [22]. Цей метод дозволяє дитині з РАС краще зрозуміти правила шкільного життя і зменшує кількість конфліктів.

У міжнародному середовищі не менш значущим є досвід Австралії, де в усіх штатах створено ресурсні класи для дітей з РАС, які є проміжною ланкою між спеціальними школами і загальноосвітніми закладами. Наприклад, у штаті Вікторія працює понад 200 так званих Autism Inclusion Units, де кожен учень має індивідуального ментор-наставника, з яким він щодня проходить «ранкову підготовку» перед основними заняттями – включно з розбором розкладу, настрою, очікувань на день [23, с. 49]. Також в Австралії широко застосовується система оцінювання функціональних навичок учня, а не лише його академічних знань – це дозволяє краще зрозуміти прогрес і адаптувати цілі до реальних потреб. Ще одним яскравим прикладом є практика інклюзії в італійських школах, де вже з 1977 року діє принцип «школи для всіх». Особливістю італійської моделі є інтеграція спеціального педагога (*insegnante di sostegno*) до кожного класу, де навчається дитина з інвалідністю. Такий педагог працює у парі з основним учителем та допомагає адаптувати завдання, організовує диференціацію навчання та підтримує емоційний стан учня [24]. Наприклад, у місті Болонья в середній школі «Manzoni» було організовано групове заняття з театральної терапії, яке включало учнів як з РАС, так і типових ровесників. Результатом стало суттєве покращення комунікативних навичок у трьох учнів з РАС протягом семестру [25, с. 72].

Інклюзивне навчання дітей з РАС у зарубіжній практиці є важливою складовою сучасної освіти, що базується на принципах доступності, рівності та поваги до різноманітності. Досвід провідних країн світу, таких як США, Фінляндія, Канада, Німеччина, Франція, Австралія та Італія, демонструє, що успішна інклюзія потребує комплексного підходу, який включає не лише

адаптацію навчального середовища та застосування спеціалізованих методик, а й мультидисциплінарну командну роботу фахівців, активну участь батьків та широке використання сучасних технологій. Зарубіжні моделі, такі як АВА-терапія, ТЕАССН, когортна підтримка, а також застосування цифрових платформ і візуальних інструментів, сприяють створенню умов для розвитку соціальних, комунікативних та навчальних навичок дітей з РАС, знижуючи рівень тривожності та підвищуючи їхню автономність.

Водночас, порівняно з більш тривалим і системним розвитком інклюзії у світі, в Україні цей процес знаходиться на стадії активного становлення. Попри наявність законодавчої бази, зокрема Закону «Про освіту» 2017 року, і створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, українська система освіти ще стикається з проблемами недостатньої підготовки педагогів, браком кваліфікованих фахівців і обмеженістю ресурсів. При цьому на місцевому рівні, як показують приклади з Тернополя, Києва та інших міст, поступово формується практика командного супроводу дітей з РАС, використання адаптованих навчальних програм, створення сенсорних кімнат і застосування інноваційних методик, що позитивно впливає на якість інклюзивної освіти. Особливо важливою залишається роль асистентів вчителя, хоча їхні функції та кваліфікація ще потребують удосконалення.

Важливим аспектом інклюзії є не лише педагогічна складова, а й соціально-культурний контекст, де значну роль відіграють громадські організації, волонтерські ініціативи та партнерство між школою і родиною. Цей багатовимірний підхід, що поєднує міжнародний досвід із національними особливостями, створює передумови для ефективної інтеграції дітей з РАС у загальноосвітній простір, сприяючи їхній гармонійній соціалізації та розвитку.

РОЗДІЛ 2. ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З РАС

2.1. Зміни в освітньому середовищі під впливом війни

Війна, яка триває на території України, спричинила глибокі та кардинальні зміни в освітньому середовищі, що відобразилося як на організаційних, так і на психологічних аспектах навчального процесу. Перш за все, значна кількість навчальних закладів була змушена тимчасово припинити свою роботу або повністю змінити формат функціонування через бойові дії, що негативно вплинуло на доступність освіти для багатьох дітей і підлітків [12, с. 80]. Перехід до дистанційного навчання став вимушеним заходом, що розкрив як нові можливості, так і численні виклики для вчителів, учнів та батьків. Технічна неготовність, нестабільний інтернет-зв'язок та брак цифрової компетентності у частини педагогів та учнів стали перепонами на шляху ефективного навчання [7, с. 33].

Водночас, дистанційна освіта посилила нерівність у доступі до якісних освітніх ресурсів, особливо для дітей з малозабезпечених родин або з регіонів, що найбільше постраждали від війни [19, с. 22]. Крім того, психологічний вплив війни на дітей і педагогів спричинив появу нових викликів у сфері підтримки ментального здоров'я, що потребує інтеграції спеціальних програм та підходів у навчальний процес [3, с. 88]. В умовах війни стало очевидним, що освітнє середовище має бути не лише платформою для передачі знань, а й простором підтримки, безпеки та відновлення, що стимулює розвиток стресостійкості та емоційної стабільності учнів [15, с. 14].

У багатьох школах з'явилися ініціативи щодо створення кризових центрів або зон безпеки, де діти можуть отримати психологічну допомогу і просто відпочити від стресових обставин війни [21]. Війна також зумовила необхідність переосмислення навчальних програм, зокрема включення тем,

пов'язаних з національною ідентичністю, патріотизмом, історією боротьби за незалежність та актуальними подіями, що відбуваються в країні, що сприяє формуванню громадянської свідомості молоді [9, с. 59]. Педагоги почали активно використовувати інноваційні методики, що дозволяють гнучко адаптуватися до змінних умов навчання, зокрема гібридні моделі, які поєднують офлайн і онлайн формати, а також мультимедійні інструменти, що підвищують залученість учнів у процес [11, с. 120].

Важливо відзначити, що війна посилила роль громади і сім'ї в освітньому процесі, оскільки батьки дедалі більше беруть участь у підтримці навчання дітей, а спільноти організують волонтерські проекти, спрямовані на допомогу школам і учням у складних умовах [6, с. 97]. Загалом, війна не лише викликала кризу в освітній системі, але й стала каталізатором реформ та інновацій, які мають потенціал суттєво змінити підходи до організації навчання в Україні на довгострокову перспективу [18]. Однак, для успішної адаптації освітнього середовища до нових реалій потрібна системна підтримка з боку держави, міжнародних організацій та місцевих громад, зокрема у вигляді фінансування, навчання педагогів, забезпечення технологіями та створення психологічних сервісів [14, с. 112]. Безумовно, війна залишить свій слід у розвитку освіти, формуючи нові стандарти, виклики та можливості, що вимагатимуть гнучкості, співпраці та креативності від усіх учасників освітнього процесу [5]. В такому контексті освітнє середовище стає не лише місцем навчання, а й важливою складовою суспільної стійкості та національного відродження [10, с. 84].

Війна, що триває в Україні, кардинально змінила освітнє середовище не лише у масштабах загальнодержавних змін, а й у конкретних реаліях повсякденного навчання дітей та роботи педагогів. Однією з ключових трансформацій стало масове впровадження дистанційного навчання, яке з початку повномасштабного вторгнення набуло вимушеного характеру. Наприклад, у східних регіонах України, де бойові дії були особливо інтенсивними, багато шкіл були пошкоджені або зруйновані, що змусило

вчителів і учнів швидко адаптуватися до онлайн-платформ. Так, у Донецькій та Луганській областях понад 70% шкіл перейшли на дистанційне навчання, використовуючи такі сервіси, як Zoom, GoogleClassroom, Microsoft Teams [8, с. 538].

Проте не всі діти мали рівний доступ до інтернету чи комп'ютерної техніки, що призводило до випадків пропусків занять і зниження якості навчання. Особливо гостро ця проблема проявилася у сільській місцевості, де технічна інфраструктура була недостатньо розвинена [22]. Для подолання цих викликів у низці регіонів були організовані волонтерські ініціативи, що забезпечували школярів планшетами та мобільними інтернет-роутерами. Так, у Харківській області громадські організації спільно з місцевою владою створили проекти «Школа онлайн для всіх», які надали технічну підтримку понад 5000 учнів [16, с. 91].

Водночас педагогам довелося суттєво модернізувати свої методики викладання, оскільки звичні аудиторні уроки замінилися на віртуальні, що потребувало володіння цифровими інструментами та нових підходів до мотивації учнів. Наприклад, багато вчителів запровадили інтерактивні вправи, використання відео-матеріалів, онлайн-тести та ігрові методики, що дозволяло підтримувати інтерес дітей до навчання у стресових умовах війни [13, с. 77]. Особливу увагу почали приділяти психологічному супроводу. Діти, які пережили обстріли, евакуації або втрати близьких, часто демонстрували ознаки посттравматичного стресового розладу, що вимагало впровадження спеціалізованих програм підтримки. У багатьох школах було створено «тихі кімнати» або центри психологічної допомоги, де працювали фахівці-психологи, а також тренери з емоційної регуляції та кризової підтримки [20, с. 135].

Наприклад, у Львівській області за ініціативою Міністерства освіти та науки було впроваджено програму «Психологічна стабілізація учнів», яка охопила понад 40 навчальних закладів і допомогла понад 2000 дітей подолати психологічні труднощі, пов'язані з війною [2]. Важливим аспектом

стало також переосмислення змісту освіти. Війна спонукала включати до навчальних планів теми патріотичного виховання, історії боротьби за незалежність України, а також уроки толерантності і миру. Це не тільки підтримувало національну ідентичність, але й формувало у дітей розуміння цінності миру та важливості соціальної згуртованості [17, с. 112].

У школах було організовано численні проекти, присвячені вшануванню героїв, проведенню тематичних уроків з української історії, а також волонтерських акцій на підтримку армії та постраждалих від війни громадян. Наприклад, у Київській області учні разом з педагогами організували збір коштів і гуманітарної допомоги, що стало складовою частиною їх освітнього процесу і водночас формувало активну громадянську позицію [1]. Крім того, війна змінила взаємодію між школою, сім'єю та місцевою громадою. Батьки активніше долучаються до організації освітнього процесу, часто беручи на себе роль наставників у домашньому навчанні чи координаторів волонтерських ініціатив. У ряді громад виникли платформи для підтримки один одного, обміну ресурсами та інформацією, що допомагає зберігати цілісність освітнього середовища навіть у складних умовах [23, с. 58].

Також війна прискорила розвиток інклюзивної освіти, оскільки багато дітей з особливими потребами були вимушені адаптуватися до нових умов навчання у віддаленому форматі. Для них були розроблені спеціалізовані дистанційні курси, а педагоги отримали додаткові тренінги для роботи з дітьми, які мають порушення розвитку або мовлення [5]. Важливо відзначити, що в умовах воєнного стану значно збільшилася роль міжнародної підтримки освітньої сфери. Українські школи та вчителі отримали допомогу від численних міжнародних організацій у вигляді навчальних матеріалів, технологічного забезпечення, а також психологічної підтримки, що дозволяє більш ефективно долати виклики, пов'язані з війною [14, с. 74].

Незважаючи на всі труднощі, освітнє середовище України демонструє значну гнучкість і здатність до швидкої адаптації. Багато педагогів і учнів не

лише продовжують навчальний процес, а й розробляють інноваційні підходи, які можуть стати базою для подальших реформ у системі освіти. Зокрема, гібридні моделі навчання, що поєднують офлайн та онлайн формати, поступово стають новою нормою, відкриваючи можливості для більш персоналізованого підходу до навчання [4, с. 119]. Загалом, війна стала серйозним випробуванням для освітньої системи України, однак водночас відкрила простір для трансформацій, які мають потенціал не тільки відновити, а й значно покращити якість та доступність освіти у майбутньому.

Війна в Україні спричинила не лише технічні і організаційні виклики для освітньої сфери, а й кардинально змінила соціальний клімат у навчальних закладах. Зокрема, змінилися не тільки умови проведення уроків, а й ставлення учнів і педагогів до навчального процесу загалом. У багатьох регіонах, особливо тих, що безпосередньо постраждали від бойових дій, школи стали не лише місцем отримання знань, а й центром соціальної підтримки та безпеки. Тут організовувалися гуманітарні хаби, де діти могли отримати гарячі обіди, теплий одяг та психологічну допомогу.

У таких умовах освітній процес часто супроводжувався спонтанними перервами через сирени повітряної тривоги, евакуації чи перебої з електропостачанням, що вимагає від педагогів максимальної гнучкості та оперативності у корекції навчального графіка. Зі сторони батьків спостерігається посилена тривога за безпеку дітей, що призводить до збільшення кількості звернень до психологів та соціальних працівників шкіл. Особливо гостро ця проблема стоїть у сім'ях переселенців, які одночасно з адаптацією до нових умов проживання стикаються з викликами адаптації дітей до нових шкільних колективів і навчальної програми. У зв'язку з цим у багатьох навчальних закладах почали активно впроваджувати програми соціально-психологічної підтримки, що включають групові та індивідуальні консультації, арт-терапію, заняття з емоційної грамотності та методики подолання тривожності.

У практиці педагогів все більшого значення набуває вміння розпізнавати симптоми стресу та травми у дітей, а також створювати безпечне і підтримуюче середовище, що сприяє відновленню психоемоційного стану. Крім того, війна підштовхнула до перегляду самої структури навчального дня та календарного планування. У багатьох школах скорочено тривалість уроків і введено додаткові перерви, щоб зменшити психоемоційне навантаження на дітей. Також учнів почали частіше залучати до позакласних заходів, спрямованих на соціалізацію, командну роботу та відновлення почуття спільноти, що дуже важливо у кризових ситуаціях.

На практиці це втілюється через організацію спільних ігор, проєктів, творчих майстер-класів, екскурсій та зустрічей із цікавими людьми, що допомагає відволіктися від тривог війни та розвивати навички співпраці. Особливої уваги набули питання безпеки в школах: встановлення укриттів, систем оповіщення та розробка чітких планів дій під час надзвичайних ситуацій. Відповідно до нових вимог багато навчальних закладів провели переобладнання приміщень, що дозволяє у випадку загрози швидко і безпечно евакуювати дітей або захистити їх у безпечних зонах. Така підготовка стала складовою частиною повсякденної роботи і одночасно формує у дітей навички реагування в екстрених ситуаціях, що підвищує їхню стресостійкість. Великого значення в умовах війни набули ініціативи місцевих громад та волонтерів, які активно підтримують школи і дітей.

Вони організують збір допомоги, створюють освітні платформи, надають психологічну підтримку, проводять тренінги для педагогів та батьків. Наприклад, у багатьох містах з'явилися центри для дітей з особливими потребами, які адаптувалися під нові реалії, забезпечуючи як навчання, так і соціалізацію таких дітей, що особливо важливо у часи соціальної нестабільності. Війна також змусила педагогів шукати нові форми взаємодії з учнями, використовуючи соціальні мережі, месенджери та інші цифрові платформи, щоб підтримувати зв'язок навіть за умов постійних змін та евакуацій. Це створює новий рівень взаємодії, де освітній процес стає

більш персоналізованим і гнучким. Крім того, змінилися очікування суспільства щодо ролі освіти. Війна підкреслила важливість не лише академічних знань, а й життєвих компетенцій – вміння адаптуватися, критично мислити, комунікувати, підтримувати один одного в складних обставинах. Освітні програми почали активніше впроваджувати такі елементи, що сприяють формуванню комплексної особистості, здатної протистояти викликам сучасності.

Загалом, зміни в освітньому середовищі під впливом війни є комплексними і багатоаспектними. Вони охоплюють технічну, психологічну, організаційну та соціальну сфери, вимагаючи від усіх учасників освітнього процесу максимальної адаптивності та взаємопідтримки. Незважаючи на всі труднощі, цей період став своєрідним каталізатором для пошуку нових підходів, форм і змістів освіти, що можуть стати основою для її подальшого розвитку у мирний час.

2.2. Проблеми та виклики навчання дітей з РАС у кризових умовах

Навчання дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) у кризових умовах, зокрема в умовах воєнного конфлікту чи соціальної нестабільності, стикається з численними проблемами та викликами, що значно ускладнюють ефективність освітнього процесу. Однією з основних труднощів є порушення звичного режиму життя, що для дітей з РАС, які дуже чутливі до змін і нових ситуацій, стає джерелом стресу і дезорганізації поведінки [27]. Звичні рутини, розклад занять, знайомі навчальні простори та підтримка педагогів часто змінюються або взагалі відсутні через евакуації, перебої з навчанням чи зміну місця проживання, що призводить до загострення симптомів аутизму і погіршення адаптації [12, с. 78]. Відсутність стабільності особливо гостро позначається на комунікативних навичках дітей з РАС, адже кризові ситуації часто супроводжуються недостатньою увагою до їхніх

індивідуальних потреб, а також браком фахової підтримки з боку спеціалістів, зокрема логопедів, психологів та дефектологів [41, с. 81]. Поширеним викликом є обмежений доступ до спеціалізованих навчальних матеріалів та адаптованих програм, що створюють додаткові бар'єри для навчання. У багатьох випадках технічна база для дистанційного навчання або ресурсні центри не пристосовані для роботи з дітьми з РАС, що ускладнює застосування індивідуального підходу і спеціалізованих методик [19, с. 75].

Особливу проблему становить відсутність кваліфікованих педагогів, які мають досвід роботи з дітьми з аутистичним спектром у кризових умовах, що вимагають не лише професійних знань, а й уміння швидко реагувати на змінені обставини та підтримувати емоційний стан дітей [33, с. 56]. Ускладнює ситуацію й соціальна ізоляція, що часто виникає через евакуації або тривале дистанційне навчання, адже діти з РАС потребують постійного спілкування і тренування соціальних навичок у безпечному середовищі, а порушення цих умов призводить до регресу у розвитку [22].

Крім того, кризові умови часто супроводжуються посиленням емоційним навантаженням на батьків, які виступають основними опікунами і підтримкою для дітей з РАС. Вони не завжди мають достатні ресурси та знання для організації ефективного навчання та корекції поведінки вдома, що додатково погіршує ситуацію [15, с. 18]. Відсутність достатньої інформаційної підтримки і координації між освітніми закладами, соціальними службами та медичними установами призводить до фрагментарності допомоги та неузгодженості дій, що знижує загальну ефективність підтримки дітей з РАС у кризових умовах [39, с. 272]. Війна, зокрема, посилює виклики, пов'язані з безпекою, оскільки діти з РАС можуть не розуміти або ігнорувати загрози, що ставлять під ризик їхнє життя та здоров'я, а організація евакуацій чи укриттів потребує спеціального підходу і додаткового часу [24].

Також кризові умови часто ускладнюють доступ до медичної та психотерапевтичної допомоги, яка є необхідною для корекції симптомів і

підтримки психоемоційного стану дітей з РАС [31, с. 67]. В результаті цих проблем відбувається загальне зниження якості освіти та уповільнення розвитку дітей з РАС, що у подальшому може негативно позначитися на їхній соціальній адаптації та інтеграції у суспільство [28, с. 121]. Однак, незважаючи на численні виклики, практика показує, що за умов ефективної координації між педагогами, психологами, батьками та громадськими організаціями можливо створити умови, що сприяють стабілізації навчання і розвитку дітей з РАС навіть у складних обставинах [35, с. 99].

Значну роль відіграють інноваційні технології, які дозволяють адаптувати навчальні матеріали під індивідуальні потреби, а також дистанційні консультації та корекційні заняття, що знижують бар'єри доступу до фахової допомоги [20, с. 77]. Важливим аспектом залишається навчання та підтримка батьків, які отримують знання і навички для самостійної роботи з дітьми, що особливо критично у випадках, коли спеціалісти не можуть регулярно контактувати з учнями через військові або соціальні обмеження [37, с. 46]. Таким чином, проблеми та виклики навчання дітей з РАС у кризових умовах є комплексними і потребують системного підходу, який враховує як індивідуальні особливості дітей, так і особливості зовнішнього середовища, щоб забезпечити їхню безпеку, підтримку та ефективний розвиток навіть у найскладніших життєвих обставинах.

Навчання дітей з розладами аутистичного спектра у кризових умовах вимагає значного переосмислення традиційних підходів, оскільки ці діти особливо вразливі до будь-яких змін у навколишньому середовищі. Війна або соціальна нестабільність призводять до порушення звичних ритмів життя, що для дітей з РАС часто означає втрату почуття безпеки і контролю над ситуацією. Наприклад, раптові евакуації або переїзди в нові місця позбавляють їх знайомих просторів, де вони почувалися комфортно, що викликає сильний стрес і може спричинити агресивну або замкнену поведінку. В таких умовах надзвичайно важливою стає роль дорослих – батьків, педагогів та спеціалістів – які мають створювати максимально

передбачуване середовище, навіть якщо навколо панує хаос. Практично це означає підтримку чіткої структури дня, використання візуальних розкладів і нагадувань, а також розробку простих і зрозумілих правил, які допомагають дитині орієнтуватися в нових умовах.

Крім того, під час війни чи надзвичайних ситуацій доступ до спеціалізованих занять та корекційних програм стає обмеженим. Наприклад, діти з РАС, які звикли до регулярних занять з логопедом, дефектологом або психотерапевтом, можуть довго залишатися без підтримки через проблеми з транспортом або нестабільність роботи центрів. Це призводить до застою у розвитку мовлення, комунікативних навичок і емоційного регулювання. Щоб компенсувати ці прогалини, батьки змушені самотійно виконувати роль корекційних педагогів, однак не завжди володіють відповідними знаннями чи ресурсами. У таких випадках корисною може бути дистанційна підтримка фахівців через відеозв'язок або навчальні платформи, де батькам надають методичні рекомендації, вправи та інструкції для роботи з дитиною вдома.

Психологічний стан дітей з РАС у кризових умовах також часто погіршується через збільшення тривожності та складності соціальної взаємодії. Війна створює атмосферу небезпеки, яка для таких дітей є особливо дестабілізуючою. Наприклад, звуки вибухів, повітряні тривоги або різкі зміни у поведінці оточуючих можуть викликати паніку, яка важко контролюється без допомоги спеціалістів. У відповідь на це педагоги та батьки намагаються впроваджувати техніки заземлення – прості вправи для відволікання уваги та відновлення емоційної рівноваги, використовуючи улюблені іграшки, сенсорні предмети або заспокійливу музику. У школах та навчальних центрах організовують спеціальні «тихі куточки», де дитина може тимчасово відпочити від надмірних стимулів і зняти напругу.

Ще однією суттєвою проблемою є порушення соціалізації. У звичайних умовах діти з РАС проходять тренінги комунікативних навичок, взаємодіють з однолітками під наглядом педагогів. Однак у кризових ситуаціях, коли заняття проводяться дистанційно або школи закриті, ці можливості зникають.

Діти можуть втрачати навички співпраці, обмінюватися інформацією та дружити, що призводить до ще більшої ізоляції і почуття самотності. Щоб цьому протидіяти, деякі освітні заклади організують онлайн-групи підтримки, віртуальні клуби за інтересами або спільні інтерактивні ігри, що дозволяє підтримувати соціальні зв'язки і мотивацію до навчання.

Важливою складовою навчання дітей з РАС у кризових умовах є також індивідуальний підхід. Оскільки кожна дитина має унікальний набір потреб і особливостей, загальні стандартизовані програми часто виявляються неефективними. Педагоги та корекційні спеціалісти мають адаптувати методики, враховуючи рівень розвитку, ступінь комунікативних навичок, сенсорні особливості дитини. Наприклад, для дітей з підвищеною чутливістю до шумів можуть застосовуватися спеціальні навушники, для тих, хто має труднощі з увагою – більш короткі і структуровані заняття. У кризових умовах це часто ускладнюється через брак ресурсів, але навіть невеликі зміни, як-от додавання візуальних підказок або пауз для відпочинку, можуть суттєво покращити ефективність навчання.

Приклади конкретних випадків свідчать, що підтримка батьків є ключовою у кризовій ситуації. Однією з сімей, які пережили евакуацію через бойові дії, була родина хлопчика з РАС, який раніше відвідував спеціалізовану школу. Переїзд у нове місто став серйозним викликом – дитина не могла звикнути до нового середовища і перестала говорити. Проте завдяки постійній роботі батьків за методиками, які вони отримали від фахівців дистанційно, та підтримці місцевого педагогічного колективу, хлопчик поступово відновив навички і знову почав соціалізуватися. Цей приклад демонструє важливість координації дій між родиною, спеціалістами і навчальним закладом, особливо у складних обставинах.

Таким чином, навчання дітей з РАС у кризових умовах – це складний багатовимірний процес, який вимагає комплексного підходу, гнучкості та великої уваги до індивідуальних потреб кожної дитини. В умовах нестабільності важливо зберігати баланс між підтримкою, адаптацією і

забезпеченням максимальної безпеки, що дасть змогу не лише мінімізувати негативні наслідки криз, а й сприяти подальшому розвитку дітей з РАС.

2.3. Роль педагогів, асистентів і батьків у підтримці дітей з РАС під час війни

Роль педагогів, асистентів та батьків у підтримці дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) під час війни набуває особливої ваги, адже саме вони стають головними опорами для цих дітей у складних і непередбачуваних умовах. Педагоги відіграють ключову роль у забезпеченні безперервності освітнього процесу, адаптації навчальних програм та створенні безпечного і передбачуваного середовища для дітей з РАС. У воєнних реаліях, коли звичний режим навчання часто порушується, саме педагогам доводиться проявляти гнучкість і креативність, підлаштовуючись під змінні обставини, впроваджуючи дистанційні формати, а також враховуючи особливі потреби кожної дитини [12, с. 85].

Важливо, що педагоги не тільки передають знання, а й виступають своєрідними «емоційними маяками», допомагаючи дітям з аутизмом знизити рівень тривожності та страху, що посилюються в умовах війни. Асистенти педагогів, які безпосередньо працюють з дітьми з РАС, виконують не менш важливу функцію, забезпечуючи індивідуальний супровід та допомогу у повсякденних завданнях, що особливо необхідно в умовах змін і нестабільності. Вони підтримують дітей у виконанні навчальних завдань, допомагають налагоджувати соціальні контакти з однолітками та полегшують комунікацію, що часто ускладнюється під час стресових ситуацій [27]. Особливу увагу варто приділяти ролі батьків, які в умовах війни часто стають не лише опікунами, а й основними педагогами для своїх дітей. Саме батьки забезпечують дитині стабільність і безпеку в домашньому середовищі, продовжують підтримувати режим, адаптують поведінкові

стратегії і виконують рекомендації фахівців, коли доступ до спеціалізованих занять обмежений.

Вони також є важливими координаторами взаємодії між дитиною, школою і медичними працівниками, що дозволяє зберегти цілісність підтримки [35, с. 56]. Варто зазначити, що ефективність взаємодії між педагогами, асистентами та батьками безпосередньо впливає на рівень адаптації дитини та її здатність долати виклики, пов'язані з війною. Комунікація і спільне планування дій допомагають узгоджувати освітні цілі, корекційні заходи і підтримку емоційного стану дітей з РАС, що є надзвичайно важливим у кризових ситуаціях. У багатьох випадках саме завдяки тісній співпраці цих трьох сторін вдається мінімізувати негативний вплив стресу, забезпечити безпеку і створити умови для розвитку навіть у нестабільному середовищі. Крім того, педагоги та асистенти за підтримки батьків активно впроваджують інноваційні методики, які дозволяють враховувати індивідуальні особливості дітей з РАС та адаптувати навчальний процес до нових реалій, зокрема гнучкі розклади, використання візуальних підказок, сенсорних перерв та дистанційних технологій [41, с. 78].

Особливу увагу приділяють і підтримці психологічного здоров'я дитини, тому що віра у власні сили і відчуття безпеки є ключовими факторами успішної адаптації. У цьому контексті роль педагогів, асистентів і батьків не можна недооцінювати, адже саме вони формують основу для відновлення і розвитку дітей з РАС під час воєнних випробувань, підтримуючи їх на кожному кроці складного шляху.

У практичному вимірі роль педагогів, асистентів та батьків у підтримці дітей з РАС під час війни проявляється через щоденну роботу в надзвичайно складних умовах – з обмеженими ресурсами, у нестабільному середовищі, часто без гарантій безпеки. У багатьох навчальних закладах, особливо в західних областях України, які стали прихистком для великої кількості внутрішньо переміщених осіб, вчителі та асистенти працюють із дітьми з аутизмом, які щойно пережили евакуацію, втрату дому або зміну звичного

соціального оточення. Наприклад, у Львівській області педагогічні колективи були змушені за дуже короткий час інтегрувати в класи дітей з РАС, які не мали попереднього досвіду навчання у звичайному класі. В такій ситуації основне завдання педагога – налагодити первинний контакт, виявити чутливі точки дитини, встановити прості й зрозумілі правила взаємодії. Це можуть бути візуальні інструкції, таблички з жестами, символи для комунікації – усе те, що дає змогу дитині зрозуміти, що від неї очікують і як вона може висловити свої потреби.

Асистенти в таких умовах виконують надзвичайно важливу функцію «містка» між дитиною та шкільним простором. Вони не просто допомагають виконати завдання, а й виступають регуляторами поведінки – попереджають сенсорні перевантаження, реагують на тривожні сигнали, вчасно надають паузу або виводять дитину з простору, який її дратує. Часто саме асистент стає тією людиною, з якою дитина відчуває найменше загрози, оскільки він підтримує сталу модель взаємодії незалежно від умов. Один із показових прикладів – дитина з аутизмом, яка після переїзду з Херсонської області відмовлялася спілкуватися і мала часті істерики. Завдяки щоденній роботі асистента, який разом із дитиною виконував усі завдання, малював, грав у прості сенсорні ігри, вже за два тижні дитина почала контактувати з учителем, а згодом – із кількома однолітками.

Батьки у воєнних умовах стали не лише виконавцями рекомендацій фахівців, а й головними координаторами навчального процесу вдома. Багато родин перебувають у тимчасових притулках, де немає умов для повноцінного навчання – це можуть бути гуртожитки, дитячі садки, церкви, школи, переобладнані в шелтери. У таких умовах батьки намагаються зберегти бодай якусь рутину: організовують міні-заняття вранці, відводять час на читання, ліплення, перегляд навчальних відео. Навіть така мінімальна структура допомагає дітям з РАС не втрачати відчуття порядку і безпеки. Часто батьки об'єднуються у невеликі групи підтримки, діляться

матеріалами, порадами, іноді разом організують заняття для своїх дітей, особливо якщо є хоча б один педагог у спільноті.

Окремої уваги заслуговує ситуація в тих регіонах, де продовжуються бойові дії або часті повітряні тривоги. Там педагоги змушені не лише проводити уроки у бомбосховищах, а й заспокоювати дітей, пояснювати, що відбувається, підтримувати їхній психологічний стан. Для дитини з РАС, яка не завжди розуміє причинно-наслідкові зв'язки, такі ситуації можуть бути джерелом глибокого дистресу. У таких випадках учителі часто використовують підготовлені заздалегідь соціальні історії – короткі інструкції з малюнками, які пояснюють, що робити під час сирени, куди йти, як поводитися. Це дає змогу уникнути паніки та зберегти мінімальний рівень стабільності.

Інколи асистенти змінюють функцію і допомагають не лише дітям, а й педагогам – наприклад, розвантажують учителя під час тривалих занять або замінюють його в ситуаціях, коли дитина потребує індивідуальної роботи. Також вони супроводжують дитину під час евакуації до укриття, забезпечуючи безпеку та фізичний супровід, що особливо важливо, якщо дитина не орієнтується в просторі або відмовляється рухатися. Крім цього, багато асистентів і самі переживають втрату дому або перебувають у стресі, однак продовжують виконувати свої обов'язки, що є проявом професійної та людської відданості.

Таким чином, підтримка дітей з РАС у воєнний час тримається на щоденній, системній і часто героїчній роботі трьох ключових ланок – педагогів, асистентів і батьків. Їхня співпраця, взаємна повага, чітка комунікація і спільна мета – це те, що дозволяє дитині зберігати розвиток, попри зовнішній хаос. І хоча жодна з цих ролей не є легкою, саме в кризових обставинах відкривається справжня цінність згуртованої підтримки, індивідуального підходу та глибокого розуміння потреб дитини з аутизмом.

2.4. Психоемоційний стан дітей з РАС в умовах війни

Психоемоційний стан дітей з розладами аутистичного спектра в умовах війни є надзвичайно вразливою сферою, що вимагає пильної уваги з боку батьків, педагогів, психологів і всіх, хто працює з такими дітьми. Війна, з її постійними загрозами, руйнацією звичних життєвих структур і тривожними новинами, стає для будь-якої дитини стресогенним фактором. Але для дітей з РАС ця ситуація ускладнюється тим, що більшість з них має обмежені можливості для вербального самовираження, порушення сенсорної обробки, ригідність мислення та схильність до фіксації на певних ритуалах, які в умовах війни втрачають свою сталість [44]. Навіть незначні зміни, які для інших дітей можуть бути не критичними, у дитини з РАС викликають сильну дезорганізацію – а в умовах війни, коли змінюється все навколо, рівень дистресу стрімко зростає.

У таких обставинах дитина може почати демонструвати загострення поведінкових симптомів: часті істерики, регрес у розвитку вже сформованих навичок (наприклад, мовлення чи навичок самообслуговування), порушення сну, відмову від їжі, уникнення контакту або, навпаки, постійну прив'язаність до одного з батьків. Багато дітей починають демонструвати стереотипну поведінку з більшою інтенсивністю – розгойдування, махання руками, крутіння предметів – як спосіб самозаспокоєння. При цьому вони не завжди можуть усвідомити або пояснити, що саме їх тривожить, і тому особливо важливо, щоби дорослі, які з ними працюють, вміли розпізнавати «мову поведінки» та вчасно реагувати на ознаки перевантаження [38, с. 112].

Серед основних джерел стресу – різке порушення стабільності. Більшість дітей з РАС гостро реагують на зміну щоденного розпорядку. У мирний час вони потребують чітких графіків, передбачуваних дій і знайомого простору. В умовах війни – коли заняття перериваються сиренами,

зміщується місце проживання, зникає доступ до улюблених речей або звичних місць – це почуття стабільності втрачається повністю. Навіть якщо сім'я перебуває у відносно безпечному місці, зовнішній інформаційний фон (розмови дорослих, новини, звуки) або тривожний емоційний стан батьків передаються дитині. Вона може не розуміти, що саме відбувається, але чудово відчуває напруження та страх у поведінці дорослих, і це безпосередньо впливає на її психоемоційний стан [52, с. 97].

Окремо варто звернути увагу на сенсорні особливості дітей з РАС, які часто не витримують гучних звуків або яскравого світла. Сирени повітряної тривоги, вибухи, тиснява під час евакуації – усе це може викликати сенсорне перевантаження. У таких ситуаціях діти буквально втрачають контроль над собою: з'являються панічні напади, дитина може кричати, тікати, ховатися в закутках або, навпаки, заціпеніти. Тому одним із найважливіших завдань для дорослих є передбачення таких ситуацій і створення умов для зниження рівня сенсорного навантаження. Це можуть бути шумопоглинальні навушники, темне покривало, улюблені предмети, які мають заспокійливий ефект, або техніки заземлення – тактильні іграшки, дихальні вправи, візуальні картки.

Варто підкреслити й важливість підтримки з боку сім'ї. У надзвичайних обставинах саме батьки є джерелом емоційного регулювання для дитини. Вони можуть бути єдиними людьми, з якими дитина зберігає комунікацію. Їхня здатність контролювати власний емоційний стан, транслювати спокій і впевненість, є критично важливою. Якщо батьки перебувають у стані тривоги, паніки чи розгубленості – дитина автоматично реагує на це загостренням симптоматики. Водночас, якщо батьки дотримуються простих ритуалів, повторюють знайомі вправи, дають чіткі інструкції – навіть у сховищі чи в дорозі – дитина може почуватися більш захищеною і передбачувано реагувати на обставини [40, с. 142].

Позитивну роль можуть відігравати і прості техніки стабілізації: малювання, перегляд знайомих мультфільмів, ігри за розкладом, заняття з

улюбленими об'єктами. У багатьох випадках педагогам і батькам вдається зменшити рівень тривожності через повторювані фрази, візуальні розклади з позначками «що буде далі», використання соціальних історій, які пояснюють, що таке сирена, що таке укриття, як треба діяти. Ці інструменти значно знижують тривожність, оскільки перетворюють непередбачувану ситуацію на умовно керовану.

Продовжуючи розгляд психоемоційного стану дітей з РАС в умовах війни, варто зазначити, що багато з них не здатні назвати свої емоції або пояснити, що саме їх турбує. Вони можуть не розуміти, що таке війна, але точно відчують порушення звичного способу життя: зміна місця проживання, шум сирен, поява незнайомих людей, зміни у поведінці батьків – усе це викликає напругу, яку дитина не в змозі самотійно зняти. Наприклад, у разі переїзду в інше місто або притулок, дитина з РАС може повністю замкнутися в собі, відмовитися від мовлення, почати проявляти агресію або самопошкодження. У таких ситуаціях надзвичайно важливо не вимагати від дитини адаптації негайно, а дати їй час, поступово знайомити з новим простором, створювати куточки стабільності – наприклад, залишити поруч її улюблені речі, запровадити хоча б короткочасну рутину, наприклад, сніданок за годинником, перегляд знайомого мультфільму, 15 хвилин малювання щодня.

Чимало родин повідомляють про те, що під час частих повітряних тривог діти з аутизмом дуже важко переносять саму евакуацію в укриття. Деякі діти з високим рівнем сенсорної гіперчутливості не витримують гучних сирен або скупчення людей, починають панікувати, кричати або чинити фізичний опір. Один з реальних випадків стався з хлопчиком 9 років, який під час перших евакуацій не погоджувався виходити з класу, кричав, ховався під партою і кусав себе. Завдяки наполегливій роботі асистента і психолога, які кілька разів в індивідуальному порядку провели з ним «репетицію» евакуації у формі гри з використанням іграшок, згодом хлопчик почав спокійніше реагувати на сигнали тривоги. Цей приклад свідчить, що навіть у

стресових обставинах, якщо діяти послідовно та м'яко, дитина з аутизмом може адаптуватися до нових викликів.

Ще однією важливою особливістю є поява у дітей з РАС так званої «ретравматизації», коли навіть після відносної стабілізації, будь-який тригер – гучний звук, темне приміщення, напружений голос дорослого – може викликати у дитини миттєву реакцію страху. Один хлопчик, який пережив вибух неподалік дому, надалі реагував істерикою на звук закритих дверей або навіть грім. Батьки почали використовувати просту «сенсорну аптечку» – набір знайомих предметів (брязкальце, тканинна кулька, фото з родиною, набір улюблених запахів), яку дитина могла відкривати щоразу, коли відчувала тривогу. Такий підхід, хоч і елементарний, давав дитині чіткий сигнал: я можу впоратися, я маю ресурси, я не сам.

У деяких школах педагогічні колективи ініціювали створення так званих «зон тиші» – окремих приміщень з приглушеним світлом, м'якими меблями, килимками для сидіння, де дитина з аутизмом могла побути після евакуації або під час особливо напруженого дня. У цих зонах, як правило, були сенсорні іграшки, навушники, заспокійливі книги або відео. Вчителі повідомляли, що навіть 15–20 хвилин у такому безпечному просторі значно знижували напруження в дітей і дозволяли їм продовжити участь у навчанні.

Також трапляються випадки, коли навпаки – під час війни у деяких дітей з РАС відбувається несподіване зростання тривожної прив'язаності до одного з дорослих. Наприклад, дитина, яка раніше могла залишатися в класі самостійно, починає панічно боятися відпустити маму, вимагає, щоб вона завжди була поруч, відмовляється залишатися навіть із улюбленим педагогом. У таких випадках дуже важливо не розривати контакт різко, а працювати з дитиною поступово: вводити короткі розлуки, закріплювати нові позитивні досвіди, зберігати постійний зворотний зв'язок (наприклад, мама залишає записку або фото на парті). Усе це допомагає дитині навчитися знову довіряти навколишньому світу.

Особливо складною є ситуація для дітей з неговорючим аутизмом, які не можуть сказати, що їм боляче, страшно чи незручно. Для таких дітей важливо мати інструменти альтернативної комунікації – піктограми, планшети з голосовим супроводом, картки з емоціями. Один реальний приклад: хлопчик 6 років у новому укритті раптово почав проявляти агресію до інших дітей, чого раніше не було. Завдяки роботі асистента виявилось, що йому боліло у вусі, але він не міг цього сказати, а нове місце викликало ще більший сенсорний дискомфорт. Тільки після того, як дитині дали картку з написом «болить вухо», і він самостійно її показав, вдалося встановити причину поведінки і надати допомогу.

У підсумку, психоемоційний стан дітей з РАС у воєнних умовах – це не просто реакція на зовнішні події, це складна система сигналів, що передаються через поведінку, жести, звуки, ритуали. Чим краще дорослі читають ці сигнали, тим швидше можна запобігти загостренню або кризи. Навіть у найважчих умовах можна створити острівці стабільності для таких дітей – через звички, рутину, знайомі предмети, теплі обійми, візуальні пояснення, сенсорну підтримку. І кожен такий крок – це внесок не лише у збереження психічного здоров'я дитини, а й у її майбутнє, де вона зможе відчувати себе частиною світу, навіть якщо цей світ тимчасово порушив свої кордони.

Ще один аспект психоемоційного стану дітей з РАС в умовах війни, який викликає особливе занепокоєння, – це порушення сну та харчової поведінки. У багатьох родин, які змушені були евакуюватися або тривалий час жити в підвалах, дитина втрачала сон як природний ритм – зникла нічна тиша, вимикався світло-режим, збивався графік годувань. Один приклад – хлопчик із Запорізької області, який до війни мав чітко структурований графік: вечеря – о 19:00, ванна – о 20:00, засинання – о 20:30. Після переїзду до Харкова й проживання в укритті протягом двох тижнів, дитина перестала засинати вночі, почала засинати лише під ранок на підлозі, плакала, коли вимикали світло. Батьки вимушено повернулися до графіка, використовуючи

переносні нічники, запис улюблених колискових і фіксовану послідовність дій перед сном, навіть у нових умовах. Поступово сон повернувся до більш-менш стабільного ритму. У дитини з РАС саме повторюваність – ключ до безпеки, навіть якщо світ навколо змінився.

Не менш критичними є розлади харчової поведінки. Часто діти з аутизмом мають вибірковість у їжі: вони вживають лише певні продукти – наприклад, лише білий хліб певного бренду, певний йогурт або конкретну форму макаронів. У воєнних умовах, коли доступ до харчів обмежено, це стає серйозною проблемою. Батьки стикаються з тим, що дитина взагалі відмовляється їсти, навіть коли відчуває голод, бо їжа незвична за смаком, кольором або запахом. Наприклад, дівчинка 7 років, яка харчувалася виключно банановими йогуртами однієї марки, після евакуації в інше місто не сприймала жодного іншого виду йогуртів і протягом трьох днів відмовлялася від їжі, поки батьки не змогли замовити потрібну марку через волонтерів. У таких випадках фахівці радять працювати з харчуванням поступово: пропонувати знайомі продукти поруч з новими, дозволяти дитині торкатися, нюхати, навіть якщо вона не їсть, і ніколи не примушувати – це лише посилює страх і стрес.

Важливим індикатором психоемоційного стану в дітей з РАС є регрес раніше здобутих навичок. Діти, які вже мали досвід вербального спілкування, іноді повністю перестають говорити. Один приклад – дитина 5 років з Києва, яка під час тривалого перебування в підвалі втратила мовлення. До цього вона вимовляла фрази на рівні: «я хочу пити», «мама, грай». Після двох тижнів ізоляції – повна відмова від слів, замість цього – крик, махання руками, кусання. Завдяки регулярній роботі логопеда-дефектолога онлайн (двічі на тиждень) та підтримці асистента після повернення до школи, мовлення поступово відновилося у вигляді окремих слів, а згодом – фраз.

З боку поведінки також часто проявляється надмірна фіксація на певних діях або об'єктах. У дитини, яка раніше гралася з кількома іграшками, може раптово з'явитися потреба тримати одну конкретну річ – наприклад,

ручку, камінчик або картинку. Один хлопчик 6 років тримав у руках брошуру з автобусними маршрутами протягом усієї евакуації. Якщо її забирали – починався напад паніки. Батьки спершу намагалися забрати її, вважаючи зайвим, але після консультації з психологом залишили цю «зону безпеки» як частину стабілізації психоемоційного стану. Після повернення до стабільного графіка в новому місті, потреба в об'єкті зникла сама.

Окремо треба згадати про труднощі з візуальним сприйняттям обличчя. В умовах воєнної загрози дорослі часто носять маски, шоломи, військову форму, а інколи – в бронежилетах. Для дитини з аутизмом це може бути шоківим фактором. Один випадок: у притулку на заході України дитина 4 років почала кричати і ховатися щоразу, коли бачила волонтера у камуфляжі. Пізніше з'ясувалося, що її попередній досвід пов'язаний із гучним вибухом і евакуацією військовими. Для цієї дитини обличчя в шоломі – сигнал небезпеки. Тому волонтери в тому центрі почали працювати без шоломів і спершу показували фото себе без форми, щоб знайомити дітей з «дружнім» образом. У деяких випадках навіть виготовляли ляльки або картинки із зображенням цих людей, щоб дитина могла сформувати безпечне уявлення.

Ще один реальний і повчальний приклад – дівчинка з середнього рівня спектра, яка під час війни розробила свій «ритуал безпеки». Щоразу перед сном вона вимагала від мами проговорити одну й ту ж фразу: «Ти поруч, завтра буде день, буде сонце, і ми залишимося разом». Це була її словесна якірна формула, яка заміняла їй звичну реальність. Батьки, замість того, щоб переконувати її, що це зайве, щовечора повторювали цю фразу. Завдяки цьому дівчинка почала спокійніше засинати, не прокидалась щоночі, як раніше. Це приклад того, як проста, повторювана дія, навіть слова, стають опорою для психіки дитини з аутизмом.

Таким чином, конкретні прояви психоемоційного стану дітей з РАС в умовах війни – це не абстрактна тривожність, а цілком реальні, видимі, поведінкові та фізіологічні зміни, які вимагають чуйної уваги, щоденної адаптації та глибокого розуміння індивідуальних потреб кожної дитини.

Найменші сигнали (від відмови їсти до прив'язаності до предметів) це спроба дитини врятуватись у світі, який перестав бути зрозумілим. І завдання дорослих підтримати дитину, зберігаючи її віру у безпечний контакт і стабільність, хоч би яким нестабільним був світ навколо.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З РАС ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Мета, завдання та методика дослідження

Етапи дослідження починаються з перевірки діагностики початкового стану сформованості соціального навичок у дітей. Діагностика проводиться за допомогою різноманітних методик і тестів, зокрема спостережень, анкетувань, а також спеціальних соціометричних та комунікаційних тестів. Наприклад, на першому етапі моніторингу поведінки дітей у різних ситуаціях: під час ігор з іншими дітьми, у класі, під час групових та індивідуальних занять, щоб оцінити рівень взаємодії з однолітками та педагогами. Діти, як правило, мають обмежені навички спілкування, тому важливою є реєстрація навіть незначних спроб ініціювання взаємодії, наприклад, звернення до інших дітей, спроби взаємодії через предмети або ж через міміку й жести.

Діагностика включає в себе кілька аспектів. Оцінка рівня розвитку соціальних навичок за допомогою спеціальних тестів дозволяє застосувати, чи здатна дитина розпізнавати емоції в інших, чи виявляє свою ініціативу у спілкуванні та як реагує на зовнішні стимули. Яке, важливо визначити, чи дитина використовує відповідні вербальні та невербальні засоби для взаємодії, чи використовує соціальні сигнали від однолітків та дорослих, чи здатна поділитися іграми, взаємодіяти в групах. Паралельно з діагностичним рівнем соціальних навичок також розвиває оцінку емоційної сфери дитини, тобто чи здатна дитина співпереживати, виявляти позитивні емоції у відповідь на поведінку інших.

Дослідження стану сформованості навичок соціальної взаємодії у дітей з РАС молодшого шкільного віку є етапом у вивченні особливостей розвитку цих дітей та пошуку ефективних методів корекції. Для того, щоб краще розуміти, яким чином діти з аутизмом взаємодіють з оточуючими та чи

здатними вони ефективно будувати соціальні контакти, необхідно проаналізувати рівень своїх комунікативних та соціальних навичок. У зв'язку з цим одним із завдань є розробка та реалізація програм, які сприяють спеціальному розвитку цих навичок, зокрема за допомогою музичної терапії та інших корекційних методів.

Алгоритм дослідження включає кілька етапів. Спершу завершується діагностичний етап, на якому здійснюється первісна оцінка стану розвитку соціального навичок у дітей з РАС. Це відбувається через слідування за поведінкою дітей у групових та індивідуальних ситуаціях, а також за допомогою спеціалізованих тестів і шкал, які дозволяють об'єктивно оцінити рівень ініціативи у спілкуванні, здатності до взаємодії, а також розпізнавання емоцій у партнерів по взаємодії. Важливим є проведення також анкетування батьків та педагогів для отримання додаткової інформації про особливості поведінки дітей, які не завжди видно в класі або під час ігор.

Після діагностики переходять до констатуючого етапу, де на основі отриманих результатів розробляється індивідуальний план корекції для кожної дитини. У цьому етапі ключової ролі змінюється впровадження спеціальної програми, що включає музичну терапію, спрямовану на розвиток комунікативних навичок та емоційного реагування. Музична терапія є одним із ефективних методів для стимулювання соціальної взаємодії, завдяки чому вона сприяє розвитку емоційної виразності, розпізнавання емоцій у партнерів та взаємодії в групі. У рамках програми здійснюються поняття, які включають виконання музичних творів, використання музичних інструментів, танцю та співу. Діти вчаться взаємодіяти в парі та групі, виконують завдання, що сприяють розвитку емоційної виразності.

Корекційний етап є наступним кроком, на якому продовжується робота над розвитком соціального навичок у дітей. Під час цього етапу продовжуються заняття музичною терапією, але також додаються й інші методи, як-от рольові ігри, арт-терапія, вправи на тренування соціального навичок. Важливим аспектом є використання цих методів у реальних

соціальних ситуаціях, де діти можуть розвивати набуті навички під час групових ігор, спільних проектів або в процесі взаємодії з однолітками. Однак на цьому етапі важливо зазначити, що для досягнення стійких результатів необхідно проводити регулярні корекційні заходи, після чого діти з аутизмом мають індивідуальні особливості, які вимагають адаптації підходів.

Дослідження стану сформованості навичок соціальної взаємодії у дітей з РАС молодшого шкільного віку має важливе значення для розуміння особливостей розвитку таких дітей, а також для розробки ефективних методів підтримки їх соціалізації. Діти з аутизмом часто мають труднощі у встановлених соціальних контактах, спілкуванні з однолітками та дорослими, а також в освоєнні основних норм соціальної поведінки. Це дослідження спрямоване на виявлення рівня сформованості цих навичок та визначення факторів, які можуть вплинути на їх розвиток.

Процес дослідження починається з визначення основних критеріїв соціальної взаємодії, які повинні оцінюватися, таких як здатність до розуміння соціальних сигналів (наприклад, міміка, жести, інтонація), ініціативність у спілкуванні, вміння вступати в контакт, а також реакція на соціальні ситуації. Важливо також врахувати рівень розвитку мовних навичок, здатність до емоційної емпатії та рівень самообслуговування, після чого ці компоненти взаємодії можуть суттєво вплинути на загальний розвиток соціального навичок.

Алгоритм дослідження передбачає використання комплексних методів, що включають спостереження за поведінкою дітей у різних ситуаціях (як в індивідуальних, так і в групових), спеціалізовані психологічні тести, анкетування батьків та вчителів, а також відеоаналіз. Для цього розроблені стандартизовані інструменти, що дозволяють порівнювати індивідуальні показники з віковими нормами розвитку. Важливим етапом проведення є також аналіз інтерв'ю з батьками, які можуть надати важливу інформацію про поведінку дитини вдома, на вулицях та в інших соціальних контекстах.

Ці дані допомагають створити комплексний портрет розвитку соціальних навичок.

Після збору та аналізу даних підвищений рівень сформованості соціального навичок у кожної дитини, що дозволяє зробити висновки щодо її потреби в корекційних заняттях та програмі стратегії подальшої роботи. Враховуючи особливості кожної дитини, розробляються рекомендації для батьків та педагогів щодо підходів до розвитку соціального навичок. Це може включати спеціалізовані програми навчання, індивідуальні заняття, а також корекційні методи для стимулювання соціальної взаємодії. Одним із важливих аспектів є формування комфортного середовища для дитини, яке б сприяло розвитку її впевненості та соціальної активності.

Завершальним етапом є оцінка ефективності проведеної роботи, що дає змогу побачити, змінилися соціальні навички дітей. Це здійснюється через повторні спостереження, тестування, аналіз результатів і порівняння їх з початковими даними. Після цього можна зробити висновки про ефективність корекційної програми та розробити рекомендації для подальших кроків у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.

Етап 1: Діагностичний етап

Діагностичний етап є ключовим для оцінки початкового рівня сформованості соціального навичок у дітей з РАС. етап передбачає використання різноманітних методів дослідження, таких як цей, соціометрія, спеціалізовані тести та бесіди з батьками та педагогами. Основним призначенням цього етапу є визначення основних труднощів, з якими стикаються діти, виявлення сильних і слабких сторін у їхній здатності до соціальної взаємодії.

У рамках діагностики діти спостерігаються в різних ситуаціях: в ігровій діяльності, під час спілкування з іншими дітьми, у групових заходах, а також у ситуаціях, що вимагають емоційної віддачі. Для отримання більш точної картини використовується спеціалізоване тестування, наприклад,

шкала соціальної взаємодії для дітей з РАС, яка дозволяє оцінити здатність дітей до взаємодії та спільної діяльності.

3.2. Характеристика бази дослідження та учасників

Базою дослідження виступив заклад загальної середньої освіти міста Ланівці, який приймає на навчання дітей із різних регіонів країни, у тому числі й внутрішньо переміщених осіб, постраждалих унаслідок бойових дій. Заклад має інклюзивну форму навчання, що передбачає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра (РАС), у загальноосвітній простір, забезпечуючи їм належні умови, індивідуальний супровід та доступ до корекційно-розвиткових послуг. В умовах воєнного стану школа адаптувала освітній процес до нових реалій, забезпечивши укриття, можливість проведення занять в онлайн-форматі, а також підтримку з боку команди психолого-педагогічного супроводу. Особливістю закладу є функціонування команди інклюзивного ресурсу, до якої входять учителі, асистенти, логопеди, практичні психологи та реабілітологи, що дозволяє реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії для кожної дитини з РАС.

У дослідженні взяли участь 34 респондентів, серед яких – 12 педагогів (учителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня), 7 асистентів учителя, 3 практичних психологів, 5 батьків дітей з РАС, 4 фахівці інклюзивно-ресурсного центру, а також 4 представники адміністрації закладу. Усі учасники мали безпосередній досвід роботи або взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах воєнного часу. Педагоги, які брали участь у дослідженні, мали різний рівень професійної підготовки: від спеціальної (корекційної) освіти до загальної педагогічної, що дозволило порівняти підходи та бачення підтримки з урахуванням різного досвіду. Асистенти мали практичний досвід щоденного супроводу дітей у

навчальному середовищі, включно з кризовими ситуаціями евакуації, сирен, зміни розкладу тощо. Практичні психологи надали важливі дані щодо психоемоційного стану учнів з РАС, методів стабілізації та кризового реагування, що використовувалися у школі під час стресових подій.

Батьки, які погодилися на участь у дослідженні, представляли родини з різних регіонів: як із зон активних бойових дій, так і з територій, які тимчасово перебували під окупацією або зазнали ракетних обстрілів. Їхній досвід дозволив розкрити складнощі інтеграції дитини з аутизмом у нове середовище після переїзду, адаптації до змін у побуті, поведінкових змін у дітей та особливостей співпраці з педагогічними працівниками. Фахівці ІРЦ (інклюзивно-ресурсного центру) описали труднощі в оцінці потреб дітей у нових обставинах, організації індивідуальних програм розвитку та міжвідомчої взаємодії. Представники адміністрації закладу висвітлили організаційні виклики, зокрема пов'язані з забезпеченням безпеки, розробкою гнучкого розкладу, підтримкою педагогів, організацією індивідуального навчання для дітей з особливою потребою у тиші та передбачуваності.

Усі учасники дослідження надали згоду на участь на добровільних засадах, дані збиралися із дотриманням принципів етичності, анонімності та конфіденційності. Досвід, отриманий у межах цього дослідження, є надзвичайно цінним для розуміння не лише труднощів освітньої інтеграції дітей з РАС в умовах війни, а й ефективних моделей підтримки, які можуть бути масштабовані в інших освітніх установах.

3.3. Аналіз результатів опитування/інтерв'ю (педагоги, батьки)

На констатувальному етапі дослідження здійснювалося систематичне спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах освітнього середовища. Паралельно

проводилося оцінювання рівня сформованості їхніх соціальних навичок із застосуванням структурованих методик спостереження та стандартизованих шкал соціальної взаємодії. Кожен параметр визначався за п'ятибальною шкалою, де 1 бал означав мінімальний рівень прояву ознаки, а 5 балів – максимальний. Оцінювання проводила команда педагогічних працівників та практичних психологів на основі спостережень за виконанням дітьми завдань у процесі групових та індивідуальних форм діяльності протягом 3–4 тижнів.

Аналіз отриманих результатів соціальної взаємодії на констатувальному етапі експериментального дослідження засвідчив наявність істотних відмінностей між дітьми з РАС та їхніми ровесниками з нормотиповим розвитком. Найнижчі показники в експериментальній групі зафіксовано за параметрами емоційного реагування (1,0) та ініціативності у спілкуванні (1,2), що свідчить про виражені труднощі дітей з РАС у прояві власних емоцій і встановленні міжособистісного контакту. Показник реакції на емоційні сигнали (1,4) також демонструє обмежену здатність розпізнавати емоційний стан партнерів по взаємодії, що ускладнює процес ефективної комунікації та соціальної інтеграції.

Параметри взаємодії у групових іграх (1,3) та здатності до співпраці у структурованих умовах (1,5) підтверджують наявність у дітей з РАС значних труднощів під час виконання колективних завдань, які передбачають дотримання правил, послідовності дій і координації з іншими учасниками. Порівняльний аналіз результатів контрольної групи, де середні показники перевищували 4,0, дає підстави стверджувати про суттєвий розрив у рівні соціальної компетентності між дітьми з розладами аутистичного спектра та їхніми однолітками з типовим розвитком.

Отримані результати акцентують увагу на необхідності впровадження цілеспрямованих корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на формування в дітей з РАС ініціативності у спілкуванні, розвиток емоційної саморегуляції, удосконалення навичок групової взаємодії та формування адекватних реакцій на емоційні прояви інших осіб. Особливого значення такі

заходи набувають в умовах воєнного стану, коли чинники соціальної нестабільності та підвищеного стресу посилюють прояви емоційних і комунікативних труднощів у дітей із розладами аутистичного спектра.

Таблиця 3.1.

Початкові показники соціальної взаємодії на констатувальному етапі експериментального дослідження

Параметр	Експериментальна група (діти із розладами аутистичного спектра)	Контрольна група (діти з типовим 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

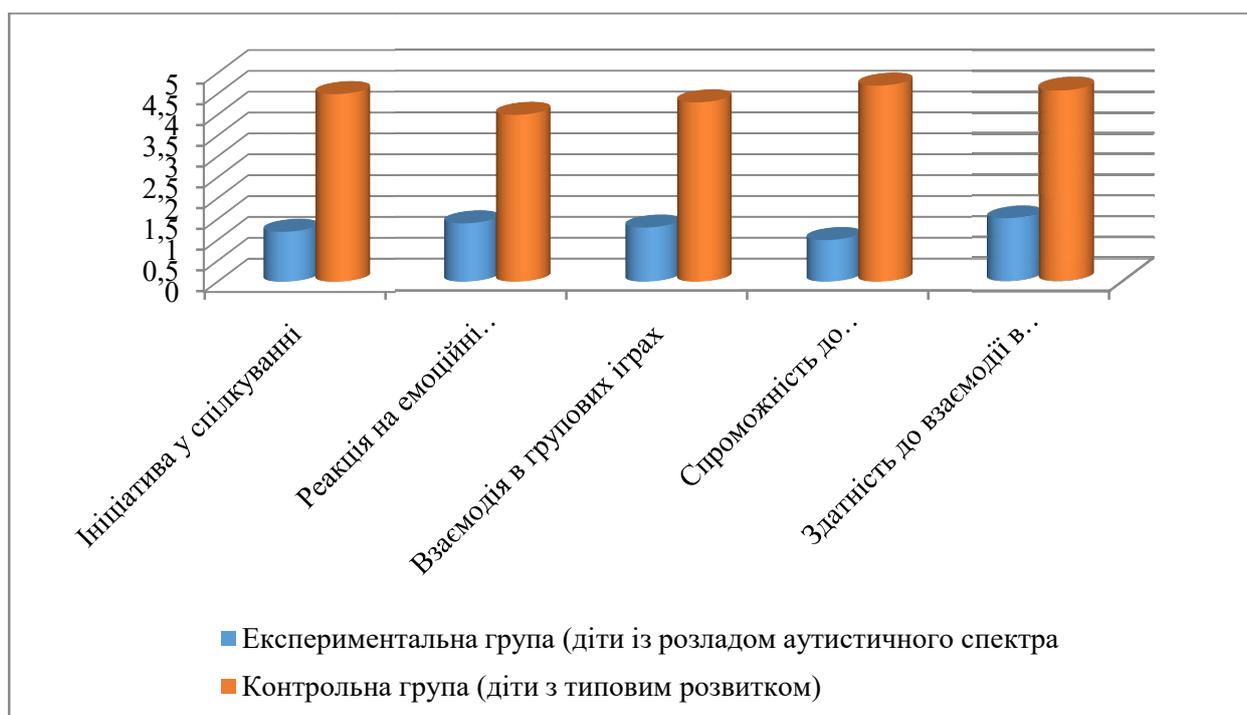


Рис. 3.1. Початкові показники соціальної взаємодії на констатувальному етапі експериментального дослідження

На корекційному етапі дослідження було реалізовано комплексну програму розвитку соціальних, комунікативних та емоційних навичок дітей із розладами аутистичного спектра, адаптовану до умов воєнного стану. Програма передбачала поєднання індивідуальних і групових форм роботи, що забезпечувало урахування особистісних особливостей кожної дитини та впливу кризових чинників зовнішнього середовища.

Основними напрямками корекційно-розвивальної роботи були:

- *формування стабільного та передбачуваного освітнього середовища.* З огляду на часті зміни навчального розкладу, евакуаційні заходи та періоди дистанційного навчання, освітній процес організовувався за чітко структурованим планом із використанням візуальних розкладів, піктограм і таймерів для переходу між видами діяльності. Такий підхід сприяв зниженню рівня тривожності та полегшував адаптацію дітей до непередбачуваних умов функціонування освітнього середовища.

- *індивідуальні психолого-педагогічні заняття.* Кожній дитині надавалася підтримка з боку психолога та асистента вчителя, спрямована на стабілізацію емоційного стану, формування навичок саморегуляції та зменшення проявів стресу під час повітряних тривог, сирен чи змін місця навчання. У практичній роботі застосовувалися дихальні техніки, короткі релаксаційні вправи, сенсорні паузи, а також елементи музикотерапії й арттерапії. Це дозволяло знижувати емоційне напруження, розвивати самовираження, емпатійність та внутрішню стабільність.

- *розвиток соціальних і комунікативних навичок.* Програма включала структуровані групові ігри, рольові вправи, тренінги з розпізнавання емоцій, а також інтерактивні заняття із застосуванням цифрових платформ (Zoom, Google Classroom) у разі дистанційного навчання. Особливу увагу приділено формуванню ініціативного спілкування та соціальної взаємодії з однолітками в умовах зміненого освітнього середовища, що сприяло підтриманню соціальних контактів навіть у періоди ізоляції або переміщення.

- *інтеграція цифрових технологій і візуальних матеріалів.* Для забезпечення структурованості навчального процесу та передбачуваності діяльності використовувалися мультимедійні ресурси, інтерактивні платформи, а також візуальні картки, які підтримували стабільність навчання навіть у періоди перебування в тимчасових укриттях чи під час дистанційного формату роботи.

- *сенсорна підтримка та адаптація простору.* З метою зниження сенсорного перевантаження під час тривоги або сирени у навчальних приміщеннях створювалися спеціальні зони релаксації, облаштовані м'якими предметами, сенсорними іграшками та приглушеним освітленням. Це сприяло зменшенню рівня стресу, покращенню концентрації уваги та емоційній стабілізації дітей.

- *тісна взаємодія педагогів і батьків.* Комунікація підтримувалася через онлайн-групи, індивідуальні консультації та спільне планування

корекційних заходів, що забезпечувало узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу й дозволяло своєчасно адаптувати стратегії підтримки до індивідуальних потреб дитини в кризових ситуаціях.

Таким чином, корекційно-розвивальний етап дослідження поєднував структуровані методики навчання, психолого-педагогічну підтримку з елементами музичної та арттерапії, застосування сучасних технологій, сенсорну адаптацію освітнього простору та активну співпрацю з батьками. Комплексний підхід забезпечував стабільність освітнього процесу та сприяв розвитку соціальних, комунікативних і емоційних навичок дітей із розладами аутистичного спектра 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 3.2 показує покращення основних показників соціальної компетентності у порівнянні з констатувальним етапом, хоча вони все ще залишаються нижчими за рівень однолітків з нормотиповим розвитком.

Таблиця 3.2.

Показники соціальної взаємодії на контрольному етапі експериментального дослідження

Параметр	Експериментальна група (діти із розладом аутистичного спектра)	Контрольна група (діти з типовим 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

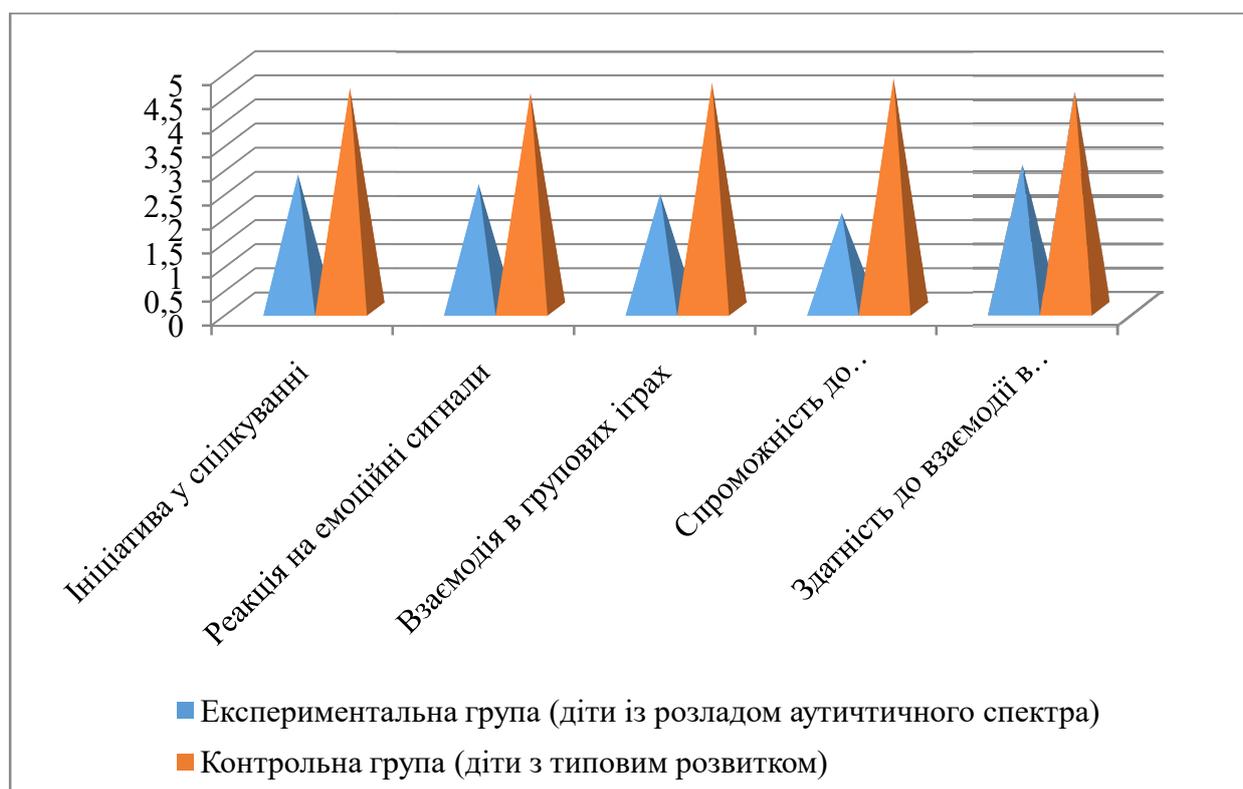


Рис. 3.2. Показники соціальної взаємодії на контрольному етапі експериментального дослідження

Аналіз отриманих показників засвідчує помітну позитивну динаміку у формуванні соціальних навичок дітей із розладами аутистичного спектра. Зокрема, спостерігається зростання рівня ініціативності у спілкуванні (з 1,2 до 2,8) та реакції на емоційні сигнали (з 1,4 до 2,6), що свідчить про підвищення здатності дітей до встановлення комунікативного контакту та емоційного відгуку на поведінку партнерів по взаємодії. Підвищення показника взаємодії в групових іграх (з 1,3 до 2,4) демонструє ефективність використання структурованих ігрових завдань і рольових тренінгів, які сприяють розвитку колективних навичок навіть в умовах воєнного стресу та дистанційного навчання.

Особливо виразним є зростання показника взаємодії у структурованих умовах – з 1,5 до 3,0, що підтверджує результативність інтеграції елементів стабільності та передбачуваності в освітній процес, зокрема застосування візуальних розкладів, сенсорних пауз і таймерів. Показник емоційного реагування також продемонстрував позитивну динаміку (з 1,0 до 2,0), що

свідчить про ефективність індивідуальних психолого-педагогічних занять і тренінгів із розвитку саморегуляції в умовах постійного стресового навантаження.

Отримані результати підтверджують, що організація освітнього процесу для дітей із РАС у період воєнного стану має специфічні вимоги, зумовлені поєднанням особливих психолого-педагогічних потреб і екстремальних умов функціонування закладів освіти. На констатувальному етапі експерименту було зафіксовано низький рівень соціальної компетентності (ініціативність у спілкуванні – 1,2; емоційне реагування – 1,0), що узгоджується з висновками попередніх досліджень, які наголошують на вирішальному значенні стабільності та передбачуваності середовища для дітей із РАС. Часті зміни розкладу, евакуації, перехід на дистанційне навчання та інші чинники нестабільності суттєво ускладнюють процес соціальної інтеграції та опанування навчального матеріалу.

Разом із тим, аналіз динаміки результатів свідчить про ефективність комплексного підходу до розвитку соціальної взаємодії, що передбачав створення структурованого та передбачуваного освітнього середовища, індивідуалізацію навчання, використання технологічної підтримки, психолого-педагогічний супровід і тісну співпрацю педагогів із батьками. Такий підхід сприяв підвищенню активності дітей у колективних видах діяльності, розвитку емпатії та соціальної ініціативи, 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 з боку дорослих відіграла ключову роль у закріпленні нових навичок, а використання структурованих візуальних матеріалів, сенсорних пауз і зон релаксації сприяло адаптації дітей до нестабільних умов навчання, характерних для воєнного часу.

Разом із тим, результати дослідження засвідчують, що процес розвитку соціальних навичок у дітей із РАС має поступовий характер і вимагає тривалого, систематичного корекційного впливу. Попри підвищення

активності у спілкуванні та більш успішну участь у групових іграх, окремі аспекти соціальної взаємодії – зокрема, розв’язання конфліктних ситуацій і адаптація до складних соціальних сценаріїв – залишаються проблемними. Це підтверджує необхідність поетапного ускладнення завдань і системної роботи над соціальною адаптацією в реальних життєвих умовах, що узгоджується з висновками науковців щодо потреби у тривалому й поетапному формуванні соціальних умінь у дітей з РАС.

У межах дослідження особливу увагу було приділено створенню передбачуваного та безпечного освітнього середовища, здатного компенсувати вплив зовнішньої нестабільності. Використання візуальних розкладів, адаптованих навчальних матеріалів, сенсорних пауз і психологічної підтримки сприяло зниженню рівня тривожності та забезпечувало ефективну інтеграцію дітей у колектив навіть у кризових умовах. Отримані результати узгоджуються з висновками дослідників, які підкреслюють значення структурованого освітнього середовища та застосування інтерактивних методик для розвитку соціально-емоційної компетентності дітей із особливими освітніми потребами.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтверджують, що поєднання індивідуальних і групових занять, технологічної підтримки, структурованої організації освітнього середовища та тісної взаємодії педагогів і батьків забезпечує суттєве покращення соціальних, комунікативних і емоційних навичок дітей із РАС навіть у надзвичайних умовах воєнного часу. Цілеспрямовані корекційно-розвивальні заходи виступають ефективним засобом підтримки психоемоційного стану та соціальної адаптації дітей, підтверджуючи необхідність системної багаторівневої роботи, адаптованої до екстремальних умов навчання.

3.4. Рекомендації щодо ефективної організації освітнього процесу для дітей з РАС у воєнний час

Ефективна організація освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра у воєнний час потребує комплексного підходу, що враховує як освітні, так і психоемоційні, сенсорні й поведінкові особливості таких учнів. Насамперед важливо забезпечити передбачуваність і структурованість, яка для дитини з аутизмом є основним чинником стабільності. У ситуаціях, коли навчання відбувається в умовах тривоги, переміщення до укриттів або частих змін розкладу, педагогам необхідно створити чітку візуалізацію розпорядку дня: використовувати настінні графіки, піктограми, візуальні картки з подіями, щоби дитина могла розуміти, що буде далі, навіть якщо день непередбачуваний. Якщо графік змінюється, бажано завчасно попереджати дитину за допомогою спеціальних «карток змін», які знижують тривожність і допомагають уникнути емоційного перевантаження.

Педагогам слід приділяти увагу створенню спокійного середовища, яке компенсує зовнішню нестабільність. У класі має бути куточок для «тиші» або відновлення, де дитина зможе побути сама, зменшити стимуляцію, заспокоїтися – це може бути намет, м'яке крісло, навушники, іграшки-антистреси. Приміщення слід оформлювати з мінімумом візуального шуму, з приглушеним світлом та теплими тонами, які не перевантажують сенсорну систему. Якщо заняття відбуваються в укритті, важливо зробити цей простір максимально передбачуваним – розмістити знайомі предмети, зберегти частину занять або ритуалів, які виконуються і в класі, щоб дитина не відчувала повної дезорієнтації.

Навчальний матеріал слід адаптувати до рівня сприймання дитини, використовуючи візуальні, практичні, сенсорні елементи. Для дітей з РАС дуже важливе поетапне подання завдань – великі блоки потрібно розбивати на маленькі, з чітким початком і завершенням, і обов'язково з позитивним підкріпленням. При цьому оцінювання доцільно робити не формальним, а індивідуально-мотивувальним: похвала за зусилля, а не лише за результат,

спільне святкування маленьких досягнень, навіть якщо вони виглядають незначними на тлі стандартної програми. У воєнних умовах будь-який прогрес дитини з РАС – це великий успіх.

Особливу увагу варто приділяти психологічному супроводу. У кожному закладі має бути визначений фахівець або педагог, до якого дитина може звернутись у складній ситуації. Це має бути людина, з якою дитина встановила безпечний контакт. Такий дорослий повинен володіти навичками кризового реагування, знати, як розпізнавати перевантаження, агресію або відхід усебе, та вміти допомогти дитині вийти з такого стану. Крім того, має бути розроблений індивідуальний план дій на випадок евакуації або стресу – хто супроводжує дитину, де вона перебуває, що їй потрібно мати з собою (іграшка, навушники, вода, ковдра).

Педагоги та асистенти повинні тісно співпрацювати з батьками, обмінюючись спостереженнями щодо поведінки дитини, труднощів, змін у настрої або реакціях. Батьки є ключовими партнерами у створенні стабільного освітнього середовища, адже саме вони можуть надати інформацію про тригери, улюблені предмети, рутину дитини. У зворотному напрямку педагоги можуть надати батькам рекомендації щодо підтримки навчального процесу вдома, адже через загрози війни часто трапляються перерви, і саме родина продовжує корекційну роботу у домашніх умовах.

Варто також залучати дитину до формування простору навколо себе. Дозволити обрати, яку папку використовувати для зошитів, де сидіти в класі, які кольори використати для візуального розкладу – усе це формує відчуття контролю, яке особливо важливе в умовах, де багато чого неконтрольоване. Крім того, для дитини з РАС надзвичайно важливо мати своє місце, де вона знає кожну деталь. Перенесення цього принципу до укриття або в онлайн-навчання – важлива складова емоційної безпеки.

Нарешті, освітній процес має бути гнучким. Якщо дитина не готова до колективної діяльності – варто дозволити працювати окремо. Якщо вона не може писати, але вміє відповідати картками – слід застосовувати

альтернативні методи. Якщо вона втомлюється після 20 хвилин заняття – краще зробити паузу й повернутися до завдання пізніше, ніж змушувати її силоміць. У час війни гнучкість – це не слабкість, а інструмент виживання і розвитку. А для дитини з аутизмом – це двері до навчання, які можна відчинити лише тоді, коли у дорослих достатньо терпіння, розуміння та готовності бачити не лише дитину з діагнозом, а насамперед – унікальну особистість із правом на безпечне дитинство навіть у часи небезпеки.

Одним із важливих напрямів організації ефективного навчання дітей з РАС у воєнний час є адаптація не лише до змінених фізичних умов, а й до змісту і форм навчання. Наприклад, коли частина навчального процесу відбувається онлайн, варто враховувати, що далеко не всі діти з аутизмом можуть сприймати інформацію з екрана однаково ефективно. У реальній практиці спостерігались випадки, коли дитина не могла утримувати увагу перед комп'ютером більше ніж 10 хвилин, а також випадки, коли екранні заняття провокували сенсорну перевтому – через яскравість, звук, навантаження. У таких ситуаціях педагог або асистент дитини має проводити заняття в асинхронному форматі: надсилати короткі відеоінструкції, використовуючи знайомий тембр голосу, додавати зображення, які дитина добре сприймає, і пропонувати завдання, які батьки можуть виконувати разом із нею у зручному ритмі. Наприклад, для дитини, яка любить ліпити, замість письмового завдання з математики можна запропонувати виліпити «числовий ряд» з пластиліну. Або, замість стандартного малюнка – скласти знайому історію з фотографій із сімейного архіву, щоб закріпити емоційні поняття.

Ще один конкретний приклад – організація занять у шкільному укритті під час повітряних тривог. У деяких школах педагогічні команди розробили спеціальні «антистрес-бокси» для дітей з РАС, які включали індивідуальні предмети: навушники, маленький коврик, улюблену м'яку іграшку, розмальовку, сенсорну кульку або «пружинку». Ці набори зберігалися в доступному місці та використовувались щоразу, коли дитина потребувала

заспокоєння. У деяких випадках, наприклад, у дитини з високим рівнем тривожності, цей набір доповнювався фото батьків, аудіозаписом із їхнім голосом або запискою зі знайомим текстом: «Ти в безпеці, я скоро тебе обійму». Ці прості дії не лише підтримували дитину в моменті, а й допомагали стабілізувати її емоційний фон на рівні, який дозволяє продовжити навчання хоча б частково.

Особливе значення має навчання навичкам саморегуляції. Наприклад, у класах, де є діти з аутизмом, варто регулярно проводити короткі заняття з технік дихання, розслаблення м'язів, використання «підказок» у вигляді карток з емоціями – «я злюсь», «я втопився», «мені потрібна перерва». Ці вміння формуються поступово, але у кризовій ситуації можуть стати ключовими для уникнення зриву або агресії. Один конкретний випадок: хлопчик 8 років із середнього рівня спектра навчався користуватися «сенсорною шкалою» – смужкою з кольорами від зеленого (все добре) до червоного (нестерпно). У критичний момент у притулку він самостійно показав на червоний колір, чим сигналізував про потребу в ізоляції. Асистент вивів його в окреме приміщення, де він зміг заспокоїтись. Завдяки цьому не лише вдалося уникнути загострення, а й дитина отримала позитивний досвід: «я можу щось змінити у своєму стані».

Варто не оминати і питання спілкування з іншими дітьми. В умовах війни соціалізація часто обмежена, але вона критично важлива. Діти з РАС часто мають труднощі в ініціюванні контактів, і війна ще більше звужує можливості живого спілкування. Педагогічні колективи, які успішно організовують інклюзивне навчання, впроваджують практики «парної співпраці» – коли один або кілька учнів класу допомагають дитині з аутизмом у завданнях, грі, навіть у дорозі до укриття. Це не просто навчальний інструмент – це формування підтримуючого середовища. Наприклад, у класі, де навчається дівчинка з РАС, було введено правило: щодня змінюється «партнер підтримки», який має допомагати їй зорієнтуватись у завданнях. Спочатку ця роль виконував лише один учень,

згодом – вже більшість класу. Дитина почала не лише краще взаємодіяти, а й уперше погодилась брати участь у колективному читанні вголос.

Рекомендації, які справді працюють у воєнний час, – це не лише про педагогічну методику, а про створення оточення, у якому дитина відчуває, що її бачать,чують, і вона не залишена сам-на-сам зі своїм страхом чи дезорієнтацією. Це середовище, яке адаптується під дитину, а не навпаки. У таких умовах навіть найменший успіх – коли дитина протрималась весь день без зриву, змогла вперше сама сказати, що їй страшно, або заснула спокійно після кількох днів тривоги – є значущим результатом ефективно організованого освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеної роботи, можна зробити висновок, що організація освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах воєнного часу є складним, багаторівневим процесом, який вимагає гнучкості, індивідуального підходу, психологічної витримки та глибокого розуміння особливостей дитячого розвитку в умовах стресу. Теоретичне обґрунтування проблеми дозволило окреслити ключові психолого-педагогічні характеристики дітей з РАС, визначити принципи інклюзивної освіти, що мають бути адаптовані відповідно до особливих потреб цієї категорії учнів. Розгляд методичних підходів до навчання таких дітей показав, що в сучасній українській та зарубіжній практиці перевага надається структурованим, візуалізованим формам навчання, модифікації середовища, побудові безпечних комунікацій і забезпеченню стабільності через повторюваність, рутину та сенсорну інтеграцію. Усе це має пряме прикладне значення в контексті надзвичайних ситуацій, пов'язаних із війною.

Значну увагу в роботі приділено аналізу змін, що сталися в освітньому середовищі під впливом війни. Виявлено, що навчальні заклади змушені оперативно перебудовувати як просторову, так і організаційну структуру, враховуючи необхідність забезпечення фізичної безпеки, впровадження дистанційного та змішаного навчання, а також нових підходів до комунікації з батьками і дитиною. Зі свого боку, діти з аутизмом, як особливо чутлива група, надзвичайно гостро реагують на всі зміни, що проявляється в порушеннях поведінки, мовного та емоційного регресу, проблемах зі сном, харчуванням і соціалізацією. На цьому тлі надзвичайно важливою постає роль педагогів, асистентів і батьків, які щоденно забезпечують підтримку, послідовність, відстеження змін у стані дитини, корекцію програм навчання та створення адаптивного середовища навіть у надзвичайних умовах.

Практичне дослідження, проведене в одному з інклюзивних закладів загальної середньої освіти, підтвердило актуальність проблематики. Опитування та інтерв'ю з педагогами, асистентами, батьками, психологами й представниками ІРЦ засвідчили, що в умовах війни освітній процес для дітей з РАС може бути ефективним за умови дотримання кількох ключових умов: наявність команди супроводу, доступ до індивідуальних ресурсів, можливість адаптації темпу і форми навчання, а також психологічна підтримка не лише для дітей, а й для дорослих, які з ними працюють. Водночас було виявлено низку проблем: брак кваліфікованих кадрів, недостатнє матеріальне забезпечення, відсутність загальнодержавних стандартів поведінки у кризових ситуаціях для дітей з ООП, психологічне вигорання учасників освітнього процесу.

Важливо підкреслити, що в умовах воєнного стану потреба в інклюзивній освіті не зникає, а, навпаки, посилюється. Діти з аутизмом мають право на безпечне, доступне, емоційно підтримувальне освітнє середовище незалежно від зовнішніх обставин. Робота педагогів, асистентів, спеціальних фахівців, волонтерів і батьків є тим стрижнем, на якому тримається освітня стабільність. Досвід, отриманий у ході дослідження, дозволяє стверджувати, що за умов комплексного підходу, належного ресурсного забезпечення, етичної взаємодії з родинами та розвитку інклюзивної культури навчання в Україні можна забезпечити повноцінну підтримку дітей з РАС навіть у кризових обставинах.

Отже, основні результати дослідження доводять необхідність подальшої розробки та впровадження ефективних моделей підтримки дітей з РАС у системі освіти, особливо у контексті надзвичайних ситуацій. Це вимагає міждисциплінарної співпраці, державної політики підтримки інклюзії, підготовки спеціалістів і системного аналізу успішних практик. Тільки за таких умов можна гарантувати дітям з РАС не лише навчання, а й гідне, спокійне, максимально повноцінне дитинство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 труднощів, з якими щодня стикаються діти та підлітки з аутизмом URL :<https://kyiv8.irc.org.ua/news/10-42-51-13-03-2023/> (дата звернення 19.05.2025)
2. АВА-терапія для дітей з РАС: основи методики і можливості у корекції харчування дитини URL :<https://www.pediatrics.kiev.ua/correction/aba-terapia-autysm> (дата звернення 08.09.2025)
3. АлвінДж., Ворик Е. Музична терапія для дітей з РАС. Київ : Центр навчальної літератури, 2023. 236 с.
4. Арон Е. Особливо чутлива дитина. NewYork : Harmony/Rodale/Convergent, 2002. 368 с.
5. Арт-терапія в роботі з артистами МГО "Дитина з майбутнім" | INGO "ChildwithFuture" URL :<https://childfuture.kiev.ua/art-terapiya-v-roboti-z-autistami/> (дата звернення 08.09.2025)
6. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з РАС. Київ: Літера ЛТД, 2019. 144 с.
7. Бочелюк В. Й. Аутологія : навчально-методичний посібник / В.Й. Бочелюк, М.С. Панов, О.Л. Позднякова, А.В. Турубарова. Запоріжжя: Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
8. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Спицька Л.В. Класифікація розладів аутичного спектру. *Журнал «Перспективи та інновації науки» Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*, 2022. № 9(14). С.530-540.
9. Вікарі С. У нас дитина з аутизмом. Київ : Ранок, 2019. 112 с.
10. Волкова Н. І. Методи корекції соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Дніпро: Дніпропетровський університет, 2020. 200 с.
11. Гілберт К., Пітерс Т. Аутизм: медичний і педагогічний вплив. Київ: Центр навчальної літератури, 2023. 200 с.

12. Грабовська С. Л., Островська К. О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С.Костюка, т. XIII, ч. 5, Київ : Національна АПН України, 2011. С. 77–85.

13. Грінспен С., Відер С. На ТИ з аутизмом. Київ : Центр навчальної літератури, 2023. 597 с.

14. Грандін Т. Думати картинками: Моє життя з аутизмом. АльпинаДиджитал, 2023. 419 с.

15. Данілавічюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С.7-19

16. Делані Т. Розвиток основних навичок у дітей з РАС. Рама Паблішинг, 2014. 272 с.

17. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

18. Доман Г. Що робити, якщо у вашої дитини пошкодження мозку. Філадельфія: Інститут розвитку людського потенціалу (ІАНР), 1974.

19. Душка А.Л. Психологічний супровід родин дітей з розладами аутистичного спектра в умовах стресу: методичні рекомендації. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 99 с.

20. Етвуд Т. Повний посібник з синдрому Аспергера. Полтава: Видавництво: Harmonia, 2015. 456 с.

21. Загальна декларація прав людини ООН URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення 07.11.2024)

22. Залучення батьків. Життєво важлива роль сім'ї в підтримці дітей з РАС URL:<https://cwf.com.ua/zaluchennya-batkiv-zhyttyevo-vazhlyva-rol-simyiv-pidtrymchi-ditej-z-autyzmom/> (дата звернення 09.09.2025)

23. Зозуля І.Є. АВА-терапія як один з корекційних методів для роботи з дітьми з аутизмом / І.Є. Зозуля, М.М. Бухрякова. International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”, 2017. № 10(26), Vol.3. С.45-50

24. Інклюзивна освіта. Що таке інклюзивно-ресурсний центр? URL : <https://bar.osv.org.ua/inkluzivna-osvita-15-35-36-05-12-2017> (дата звернення 13.10.2025)

25. Кирилова Л.Г., Мірошников О.О., Грабовенська І.О. Розлади аутистичного спектра як ранні порушення нейророзвитку в дітей. Журнал неврології ім. Б.М. Маньковського, 2017. Том 5, № 1. С.71-78

26. Клакхорн П. Інклюзія: Як зробити школи зручними для всіх дітей. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2012.

27. Когнітивні відмінності (РАС) URL :<https://surl.li/crdxaz> (дата звернення 17.05.2025)

28. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

29. Конвенція ООН про права дитини/ URL : https://www.unicef.org/ukraine/media/48421/file/Convention_childrens_rights.pdf (дата звернення 11.11.2024)

30. Корекційні методики і заняття (МГО «Дитина з майбутнім») URL :<https://cwf.com.ua/korekcijni-metodiki-autizmu/> (дата звернення 07.05.2025)

31. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом (методичні рекомендації) / укл. Д.М. Литвяк. Чернігів: Чернігівської обласної державної адміністрації, 2020. 78 с.

32. Корекція аутизму URL :<https://loquar-center.com.ua/uk/korektsiya-autizmu/> (дата звернення 08.09.2025)

33. Косінські К. Ерготерапія для дітей с аутизмом. Рама паблішинг, 2017. 192 с.

34. Крижанівська О.П. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право, 2012. Випуск 2(14). С.87-91

35. Кук К. Виховання дітей с аутизмом. 90 вправ для залучення дитини до спілкування, взаємодію та гру. Sourcebooks, 2020, 176 с.

36. Лайза У. Файфер Практична когнітивно-поведінкова терапія для дітей та підлітків. Porchlightbooks, 2022. 250 с.

37. Литвинова С. О. Антиципація розвитку дітей з особливими потребами: соціальні аспекти. Харків: Освітня сфера, 2021. 144 с.

38. Лінч М. Барбера Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід. London&Philadelphia: JessicaKingsleyPublishers, 2007. 200 с.

39. Лісовська С. Психологічний супровід та обстеження учнів з «особливими освітніми потребами». С.270-275. URL:<https://surl.li/hrptul> (дата звернення 14.11.2024)

40. Макензі Х. Пізнання через гру. Розвиток дітей із РАС. NovaScotia: nominalpublisher, 2008, 5 editions. 220 с.

41. Марценковський І.А. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. Міжнародний неврологічний журнал Практикуючому неврологу, 2018. №4(98). С.75-85.

42. Міцінська К. М. Особливості педагогічної роботи з дітьми шкільного віку з розладом аутистичного спектру. Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей XVIII Все - української науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Київ, 12–13 травня 2021 р.), Частина II. К.: Університет «Україна», 2021. С.41-43

43. МКХ-11 про розлади аутистичного спектру. URL : <http://inclusivecentrboryslav.kl.com.ua/мкх-11-про-розлади-аутистичного-спектр/> (дата звернення: 05.05.2025).

44. Огляд методів допомоги дітям з РСА (за матеріалами книжки Олега Романчука «Розлади спектру аутизму у запитаннях та відповідях») 15 с. URL : <https://surl.lt/oktxst> (дата звернення 08.09.2025)

45. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник/ за заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.
46. Павленко О. О. Соціально-психологічні проблеми дітей з інвалідністю в Україні. Київ: Вища школа, 2017. 220 с.
47. Петров І. М. Соціальні проблеми здоров'я дітей з особливими потребами. Київ: Наукова думка, 2020. 320 с.
48. Польовик О.В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві. Сучасна теорія і практика соціальної роботи: зб. наук. пр./ Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна»; голов. ред. : М. Є. Чайковський., 2010. 99 с.
49. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
50. Посібник із розладів аутистичного спектра. 44 с. URL :<https://www.ohsu.edu/sites/default/files/2024-02/ASD-Handbook-Ukrainian-Translation.pdf> (дата звернення 11.05.2025)
51. Психологічні особливості дітей з розладами аутистичного спектру – інформація та рекомендації для батьків URL: <https://psychologist.com.ua/psixologichni-osoblivosti-ditej-z-rozladami-autistichnogo-spektru-vazhliva-informatsiya-ta-rekomendatsii> (дата звернення 17.05.2025)
52. РАС розлад аутистичного спектру, аутизм URL: <https://axis-pain.com.ua/dytiacha-reabilitatsiia/ras-rozlad-autystichnoho-spektru-autyzm/> (дата звернення 14.05.2025)
53. Річард М. Фокс перевірених методів терапії дітей з РАС та іншими порушеннями розвитку. London&NewYork: Routledge, 2016. 608 с.
54. Розлади аутистичного спектра у дітей. Особливості ранньої діагностики URL: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/6563-rozladi-autistichnogo-spektru-u-ditey-osoblivosti-rannoi-diagnostiki/> (дата звернення 12.05.2025)
55. Роль сім'ї у розвитку дитини з аутизмом: підтримка та взаємодія URL : <https://aytuzon.com.ua/rol-sim/> (дата звернення 09.09.2025)

56. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів: Колесо, 2009. 168 с.

57. Руденок А. І., Ільницька І. Є. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. №(3). С.71-75.

58. Савченко В. С. Медичні і соціальні аспекти здоров'я дітей з особливими потребами. Київ: Українська академія наук, 2021. 150 с.

59. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. С.215-219

60. Rogers, S. J., Dawson, G., & Vismara, L. A. Денверська модель раннього втручання для дітей з РАС. Як у процесі повсякденної взаємодії навчити дитину грати, спілкуватися і вчитися. New York: Guilford Press, 2012. (перший вихід), 297 с.

61. Сансон П. Психопедагогіка та аутизм. Досвід роботи з дітьми та дорослими. Київ: ІД «Сварог», 2023. 212 с.

62. Семизорова В. Діти з розладами аутистичного спектра. Комплексний підхід. Київ: Мандрівець, 2018. 104 с.

63. Сенсорна інтеграція та її ключова роль у розвитку дітей із РАС. URL :<https://timmi.club/sensorna-integracija-dlja-ditjej-z-autyzmom/> (дата звернення 08.09.2025)

64. Сенсорна інтеграція: коли дитина відчуває що її розуміють. URL :<https://tdc.rv.ua/sensorna-integracziya-dytyni-tut-rozumiyut/> (дата звернення 08.09.2025)

65. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К. : Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.

66. Скрипник Т.В. Як підготувати дітей з РАС до інклюзивної освіти. *Дошкільне навчання. Серія: Психологія*. 2018. №10. С.6-8

67. Стасюк Л. Теоретичні аспекти розвитку дітей дошкільного віку з особливими потребами. *Педагогічний часопис Волині*. Розділ 3. Актуальні питання теорії й практики спеціальної освіти, 2015. С. 75-80

68. Таран М. М. Патогенетичні аспекти захворювань у дітей з інвалідністю. Київ: Медицина, 2018. 250 с.

69. Уманець Г.М., Кобзар О.В., Кулеш В.О. Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага. Донецьк : Витоки, 2010. 135 с.

70. Устінова М.В. Нейропсихологічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектру. *YoungScientist*, 2017. № 11 (51). С.831-834.

71. Що таке аутистичний розлад URL:<https://loquar-center.com.ua/uk/rozlad-autistichnogo-spektra-u-ditej/> (дата звернення 13.05.2025)

72. Ярмола Н.А. Діти дощу. Харків: Ранок, 2019. 32 с.

73. Яценко О. П. Психосоціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями: підручник. Чернівці: Місто, 2022. 198 с.

74. Executive Function in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype URL : <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2019.00753/full> (дата звернення 09.05.2025)

75. Repetitive and Stereotyped Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life URL : <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2637365/> (дата звернення 09.05.2025)

76. Theory of mind and autism: a fifteen year review URL : https://docs.autismresearchcentre.com/papers/2000_SBC_Theory-of-mind-and-autism-review.pdf (дата звернення 09.05.2025)