УДК 159.922.76-053.4/.5:616.896]:316.614:376
DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.2(22).8

Ірина ЗАХОЖА, асп.
ORCID ID: 0000-0003-2162-1001
e-mail: irenaz@ukr.net
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

В с т у п . ***Соціалізація дітей з аутизмом в умовах війни є особливим викликом, що вимагає уважного та чутливого підходу. Військові конфлікти можуть створювати додаткові стреси та травми як для дітей з аутизмом, так і для їхніх сімей. Під час воєнних дій забезпечення безпеки та стабільності для дітей особливо важливе, а для дітей з аутизмом важлива прогнозованість навколишнього середовища, тому необхідно створити стабільне та передбачуване оточення. Мета статті – теоретичний аналіз проблеми соціалізації та труднощів адаптації дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) у дошкільних і молодших шкільних закладах освіти в умовах війни. Завдання статті: проаналізувати проблеми соціалізації та труднощів адаптації дітей з РАС.***

М е т о д и . ***Аналіз, узагальнення, систематизація.***

Р е з у л ь т а т и . ***Соціалізація дітей з РАС в дошкільному закладі освіти включає такі труднощі. Діти з аутизмом можуть мати обмежені навички вербальної та невербальної комунікації, що ускладнює взаємодію з іншими дітьми. Важливо надавати додаткові можливості для навчання комунікаційним навичкам через ігрові сценарії, моделювання та спеціальні програми. Соціалізація дітей з РАС у шкільному середовищі може стикатися з низкою особливих викликів через зміни довкілля та підвищені соціальні очікування. Діти з РАС можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці соціальних зв'язків. Діти мають обмежені чи незвичайні інтереси, що може ускладнити їх включення до загальної шкільної діяльності. Важливо створити можливості для індивідуальних та групових занять, які відповідають інтересам дитини з РАС.***

В и с н о в к и . ***1. Соціалізація дітей з РАС в дошкільному закладі освіти має такі труднощі: обмежені навички вербальної та невербальної комунікації; чутливість до звуків та освітлення; стереотипна поведінка; проблеми у розпізнаванні емоцій людей, що оточують, та вираженні власних. 2. Соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра у шкільному середовищі може стикатися з низкою особливих викликів, а саме: обмеженість інтересів; труднощі у розумінні соціальних норм і очікувань; недостатня самостійність; нерозвинені навички самообслуговування; дефіцит уваги; низький рівень концентрації уваги.***

К л ю ч о в і с л о в а : ***діти з РАС, аутизм, дошкільний вік, молодший шкільний вік, соціалізація, адаптація.***

Вступ

Розлади аутистичного спектра (РАС) в дітей можуть виявлятися різними симптомами, проте їх завжди поєднує характерна особливість – труднощі соціального взаємодії через проблеми з комунікацією, стереотипною поведінкою, опір змінам та інші чинники. Дітям з РАС досить складно набути соціальні навички, а їх відсутність може негативно позначитися на житті в майбутньому, призвести до проблем у спілкуванні з людьми, що оточують, зниження якості самостійного життя і навіть розвитку депресії, появі думок про самогубство.

В умовах війни соціалізація дітей з аутизмом є особливим викликом, що вимагає уважного та чутливого підходу. Військові конфлікти можуть створювати додаткові стреси і травми як для дітей з аутизмом, так і для їхніх сімей. Під час воєнних дій безпека дітей є першочерговим завданням, а для дітей з аутизмом важливою є прогнозованість навколишнього середовища, тому необхідно створити стабільне та передбачуване оточення. Слід враховувати індивідуальні потреби кожної дитини з аутизмом, що включає необхідність у спеціальних навчальних методиках, ресурсах або терапії.

Мета статті – теоретичний аналіз труднощів адаптації дітей з РАС у дошкільних і молодших шкільних закладах освіти в умовах війни.

Методи

Теоретичне дослідження ґрунтується на цілеспрямованому аналізі наукових джерел, що охоплюють українські та зарубіжні публікації останніх двох десятиліть, присвячені соціалізації дітей з РАС у дошкільному та шкільному середовищі, застосуванню доказових освітніх і корекційних практик, а також впливу кризових і воєнних подій на дітей з порушеннями розвитку (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Steinbrenner et al., 2020; Mann et al., 2021; Rozenblat et al., 2024). Здійснено порівняльний аналіз підходів, представлених у міждисциплінарних джерелах психологічного, педагогічного та клінічного спрямування, їх узагальнення й систематизацію за тематичними блоками: труднощі освітньої соціалізації, моделі підтримки у дошкільних та шкільних закладах, особливості функціонування дітей з РАС в умовах війни. Окрему увагу приділено співвіднесенню міжнародних підходів із національними нормативними та організаційними рішеннями у сфері інклюзивної освіти та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (Порошенко та ін., 2018).

Огляд сучасних досліджень та літератури. У вітчизняній науковій традиції психологічні та соціально-педагогічні аспекти соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра поступово вибудовуються як окрема проблематика. К. Левицька та Е. Ходанович наголошують на тому, що успішність адаптації дошкільників з аутизмом до освітнього середовища прямо пов'язується з цілеспрямованим формуванням навичок спілкування, самообслуговування та ігрової діяльності в структурованих умовах закладу дошкільної освіти (Левицька, & Ходанович, 2023). О. Інютіна та І. Лисенко, аналізуючи освітні підходи до розвитку самосвідомості дітей з РАС, підкреслюють значення навчання емоційному розпізнаванню, використання візуальних допоміжних засобів і систематичного позитивного зворотного зв'язку як умов формування рефлексивного ставлення до власних дій (Інютіна, & Лисенко, 2023). У ширшому контексті соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку А. Богуш зі співавторками розглядають соціально-

© Захожа Ірина, 2025

ISSN 1728-3817

педагогічну діяльність як побудову оптимальної освітньо-виховної ситуації, що поєднує вимоги середовища й підтримку дитячої суб'єктності (Bogush et al., 2006).

Напрям альтернативної та додаткової комунікації для дітей з РАС у вітчизняному дискурсі пов'язується насамперед з роботами М. Боднарюк, К. Кантицької, С. Когута та Г. Слозанської, які демонструють ефективність системи PECS у підвищенні ініціативності, мовленнєвої активності та якості взаємодії дошкільників з аутизмом із дорослими й однолітками (Бондарюк та ін., 2023). Гендерний вимір соціалізації дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі аналізує Н. Жула, підкреслюючи нетиповість гендерних інтересів таких дітей і потребу врахування цього чинника у виховних та освітніх програмах (Жула, 2020). Внесок українських авторів доповнюють праці В. Малеша та В. Гладуш, які акцентують, що порушення соціальної взаємодії та комунікації становлять ядро шкільної дезадаптації дітей з РАС і потребують спеціально організованої підтримки на етапі входження до шкільного середовища (Малеш, & Гладуш, 2021).

У міжнародних дослідженнях протягом останніх десятиліть формується потужна доказова база освітніх і психосоціальних інтервенцій для дітей і підлітків з РАС. Одним із ключових напрямів залишається розвиток спільної уваги та символічної гри як фундаменту подальшої соціальної компетентності, що переконливо демонструють інтервенційні дослідження К. Касарі зі співавторками (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006). Окремий блок складають роботи, присвячені оцінці ефективності альтернативних систем комунікації, зокрема PECS, які показують зростання частоти ініційованих комунікативних актів і поліпшення мовлення у дітей з аутизмом (Flippin, Reszka, & Watson, 2010). Узагальнений аналіз доказових практик для дітей та молоді з аутизмом подає команда К. Стайнбреннер, яка виокремлює низку методів із підтвердженою ефективністю для різних вікових груп та освітніх контекстів (Steinbrenner et al., 2020).

Сьогодні особливого значення набувають огляди, що фокусуються саме на шкільних програмах соціальної інклюзії. Ю.-Т. Цзоу зі співавторами, узагальнюючи 56 експериментальних і квазіекспериментальних досліджень, показують, що шкільні інтервенції, які спрямовані не лише на самих учнів з аутизмом, а й на однолітків, педагогів і фізичне середовище, підвищують доступність шкільних активностей для дітей з РАС, однак не завжди автоматично поліпшують якість дружніх зв'язків і почуття належності до класного колективу (Tsou et al., 2024). Акцент робиться на переході від вузько навчених "соціальних навичок" до холістичних стратегій, які змінюють сам контекст взаємодії у школі. Раніші систематичні огляди Л. Воткінс та К. Вейлон підкреслюють ефективність структурованих програм соціальних навичок і peer-mediated-інтервенцій, проте водночас вказують на обмеженість показників, що вимірюють саме якість взаємин у дитячих групах (Watkins et al., 2015; Whalon et al., 2015).

Окремий сегмент сучасної літератури описує вразливість дітей з інвалідністю до наслідків катастроф, тероризму й пандемій. М. Менн зі співавторами в оглядовій роботі демонструють, що діти та підлітки з різними формами порушень розвитку значно частіше стикаються з порушенням доступу до освітніх і реабілітаційних послуг, посиленням поведінкових труднощів і симптомів тривоги після впливу катастрофічних подій, включно з пандемією COVID-19 (Mann et al., 2021). Дослідження Л. Стаф, Е. Дусі та Д. Канга показують, що стандартні моделі реагування на надзвичайні ситуації рідко враховують потреби дітей з порушеннями розвитку, що ще більше ускладнює їхню соціальну адаптацію після кризи (Stough, Ducy, & Kang, 2017). У контексті повномасштабної війни в Україні перші емпіричні дані С. Розенблат зі співавторами засвідчують високий рівень стресу в батьків дітей з аутизмом і ризик регресу вже сформованих навичок унаслідок переміщення, порушення звичних режимів та інформаційної невизначеності (Rozenblat et al., 2024).

Міжнародні організації також окреслюють окремий напрям підтримки дітей з інвалідністю в умовах війни. Програми, ініційовані UNICEF в Україні, спрямовуються на забезпечення доступу до інклюзивної освіти, психосоціальної допомоги та ранньої реабілітації для дітей з порушеннями розвитку, зокрема РАС, і демонструють можливість масштабування практик інклюзії навіть у надзвичайно вразливих умовах (UNICEF, 2022). Узгодження цих міжнародних підходів із напрацюваннями українських дослідників створює передумови для розроблення комплексних моделей освітньої соціалізації дітей з аутизмом у ситуації війни.

Результати

Розлади аутистичного спектра – це комплексні порушення психічного розвитку, які характеризуються соціальної дезадаптацією та нездатністю до соціальної взаємодії, спілкування та стереотипністю поведінки (багаторазові повторення одноманітних дій). Існує безліч припущень серед можливих чинників появи у дітей цього порушення, зокрема: гіпотези про генетичну схильність; гіпотеза про те, що в основі РАС лежать порушення розвитку нервової системи (аутизм розглядається як захворювання, спричинене порушеннями розвитку мозку на ранніх етапах зростання дитини); гіпотези про вплив зовнішніх чинників: інфекції, хімічні дії на організм матері в період вагітності, родові травми, вроджені порушення обміну речовин, вплив деяких лікарських засобів, промислові токсини.

Згідно з МКХ-10, аутистичні синдроми введені в підрозділ "Загальні розлади розвитку" розділу "Порушення психологічного розвитку". Їх класифіковано:

F84 Загальні розлади розвитку.

F84.0 Дитячий аутизм.

F84.1 Атиповий аутизм. (Класифікатор МКХ-10 (ICD-10)

Дитячий аутизм розглядається як порушення розвитку, яке зачіпає всі сфери психіки дитини: інтелектуальну, емоційну, чутливість, рухову сферу, увагу, мислення, пам'ять та мовлення. Порушення мовного розвитку проявляється у ранньому віці: відсутність або слабке гуління. Після року стає помітно, що дитина не використовує мовлення для спілкування з дорослими, не відгукується на ім'я, не виконує мовні інструкції. До двох років у дітей дуже невеликий словниковий запас. Діти до трьох років не розмовляють фразами чи реченнями. У цьому діти часто стереотипно повторюють слова (часто незрозумілі для оточення).

Проблеми у спілкуванні та відсутність емоційного контакту з оточенням проявляється в уникненні тактильного контакту, відсутності зорового контакту, неадекватних мімічних реакціях і труднощах у використанні жестів. Діти найчастіше не посміхаються, не тягнуться до батьків і пручаються спробам взяти їх на руки.

Порушення дослідницької поведінки: дітей не приваблює новизна ситуації, не цікавить оточення, не цікаві іграшки. Тому діти з аутизмом найчастіше використовують іграшки незвичайно, дитина може не катати машинку цілком, а годинами одноманітно крутити одне з її коліс

або, не розуміючи призначення іграшки, використовувати її в інших цілях.

Порушення харчової поведінки: дитина з аутизмом може демонструвати вибірковість щодо пропонованих їй продуктів, їжа може викликати у дитини гидливість, почуття небезпеки, нерідко діти починають обнюхувати їжу.

Порушення поведінки самозбереження: через велику кількість страхів дитина часто потрапляє в ситуацію, небезпечну для здоров'я та життя. Причиною може бути будь-який зовнішній подразник, який викликає в дитини неадекватну реакцію.

Порушення моторного розвитку: дітям з аутизмом властиве ходіння на носочках, дуже помітне порушення координації рук та ніг. Таких дітей важко навчити побутовим діям, їм важко дається наслідування. Розвиваються стереотипні рухи (однакові дії протягом довгого часу: бігання по колу, розгойдування, помахи "як крилами" та кругові рухи руками), а також стереотипні маніпуляції з предметами (перебирання дрібних деталей, вибудовування їх у ряд).

Труднощі в концентрації уваги проявляються у важкості зосереджувати уваги на чомусь одному, є висока імпульсивність і непосидючість.

Особливості мислення та пам'яті. У дітей виникають труднощі у довільному навчанні. Вони не зосереджуються на осмисленні причинно-наслідкових зв'язків у тому, що є, перенесення освоєних навичок у нову ситуацію, конкретність мислення.

До поведінкових проблем відносять негативізм. Поведінка проявляється у відмові слухати інструкції дорослого, виконувати з ним спільну діяльність. Негативізм супроводжується опором, криками, спалахами агресії.

Труднощі дітей з РАС у процесі освітньої соціалізації

У психолого-педагогічному просторі залишаються актуальними питання адаптації дошкільнят до освітнього середовища як одного з найважливіших компонентів, який забезпечує ефективність освітнього процесу для дітей з РАС. Важливість ранньої адаптації визначається пластичністю та сензитивністю мозку дитини в період раннього та молодшого дошкільного віку. У перші роки життя діти мають великий потенціал розвитку, їх мозок має високу пластичність. Цей період важливий для розвитку та формування базових навичок – комунікативних, соціально-побутових, ігрових, а також навичок самообслуговування. На важливість раннього втручання, яке спрямоване на розвиток спільної уваги та символічної гри як підґрунтя подальшої соціальної компетентності дітей з аутизмом, звертають увагу К. Касарі, С. Фрімен, Т. Папарелла (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006).

Етап дошкільного дитинства – це час входження дитини до першої суспільної освітньої системи – закладу дошкільний освіти (ЗДО). На цьому етапі дитині доводиться стикнутися з певними труднощами, пов'язаними з адаптацією до освітнього середовища, а саме: зміною режиму дня, постійним контактом з новими для неї людьми, підпорядкуванням певним правилам та вимогам. Процес адаптації до освітнього середовища у дітей з РАС проходить значно важче, ніж в однолітків. За наявності стабільного емоційного фону у них спостерігаються негативні поведінкові реакції в ситуаціях неуспіху та зміни звичної дійсності. Наявність стереотипних рухів, недостатній розвиток або відсутність мовлення та агресивна поведінка ускладнюють процес адаптації та входження в освітнє середовище. Систематизований огляд доказових підходів до підтримки дітей з РАС на етапі входження в організоване освітнє середовище подають Дж. Р. Стайнбреннер та співавтори, які підкреслюють критичну роль структурованих умов і спеціально організованої підтримки (Steinbrenner et al., 2020).

Гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку сформована недостатньо. Труднощі комунікації та соціальної взаємодії, стереотипні дії з предметами, а також порушення мовлення дають змогу дошкільнику з РАС розвивати ігрові навички. Ефекти цілеспрямованих ігрових інтервенцій для дітей з аутизмом демонструють дослідження К. Касарі, С. Фрімен, Т. Папарелли, які пов'язують розвиток спільної уваги та гри зі зростанням соціальної залученості дошкільників (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006).

Самообслуговування є однією з найважливіших навичок дитини з РАС, оскільки саме ці навички допомагають дитині швидше адаптуватися до нових умов. Такі діти мають труднощі в одяганні, що може бути пов'язано з порушеннями дрібної моторики, кистьового та пальцевого праксису.

Порівняння вітчизняних і зарубіжних даних дає змогу точніше окреслити специфіку ранньої освітньої соціалізації дошкільників з РАС. К. Левицька та Е. Ходанович, акцентуючи на дошкільних умовах, підкреслюють, що саме поєднання структурованого простору, чітких рутин і цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи із соціальною взаємодією та самообслуговуванням формує основу успішної адаптації (Левицька & Ходанович, 2023). Аналогічно К. Касарі зі співавторками показують, що інтервенції, спрямовані на спільну увагу та символічну гру у форматі рандомізованих контрольованих досліджень, приводять до стійкого зростання соціальної залученості та ініційованих взаємодій у дошкільників з аутизмом (Kasari et al., 2006). Узагальнені огляди доказових практик для дітей з аутизмом підтверджують, що ігрові, візуально оперті й структуровані підходи є одними з найбільш результативних саме на ранніх етапах освітньої траєкторії (Steinbrenner et al., 2020).

У зв'язку із цим для успішного проходження процесу адаптації до освітнього середовища дошкільникам з розладами аутистичного спектра необхідна організація корекційно-розвивальної роботи з формування навичок соціальної взаємодії, ігрових навичок, навичок самообслуговування в умовах освітнього середовища (Левицька, & Ходанович, 2023).

Діти з РАС у молодшому шкільному віці мають труднощі у встановленні та підтримці соціальних відносин. Вони можуть мати обмежені навички у спілкуванні, не розуміти невербальні сигнали та соціальні норми. Мають захоплення певними темами або предметами, часто призводячи до глибокого занурення в одну сферу інтересів та невелику готовність до дослідження інших областей. Рутини та стабільність є важливими для дітей з РАС у цьому віці. Зміни в розкладі або навколишньому середовищі призводять до стресу та занепокоєння. Незважаючи на індивідуальні здібності, деякі діти з РАС можуть стикнутися з труднощами у навчанні, особливо в галузях, які потребують соціальної взаємодії або гнучких стратегій розв'язання проблем. Часто вони мають особливі таланти або здібності, які можуть проявитися в цьому віці: в галузі математики, наук або мистецтва (Богуш та ін., 2006).

Отже, кожна дитина з РАС унікальна, її індивідуальні потреби можуть відрізнятися. Підтримка, адаптація та індивідуалізований підхід до навчання допоможуть успішно адаптуватися у шкільному середовищі.

Дослідники А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна та І. Печенко вважають, що соціально-педагогічна діяльність, спрямована на надання допомоги дитині в соціалізації, самореалізації в суспільстві, передбачає створення оптимальної освітньо-виховної ситуації (Богуш та ін., 2006).

Автори Малеш та Гладуш (2021) зазначають, що дитячий аутизм – це особливе порушення психічного розвитку. Найбільш яскравим його проявом є порушення розвитку соціальної взаємодії, комунікації з іншими людьми, що не може бути пояснено просто зниженим рівнем когнітивного розвитку дитини.

Згідно з дослідженням Левицької та Ходановича (2023) аутизм є складним розладом, який впливає на соціальну та психологічну адаптацію дітей. Розуміння особливостей цього розладу є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки. Діти з аутизмом стикаються з численними викликами під час адаптації до дошкільних навчальних закладів, включаючи обмежену спроможність до спілкування та взаємодії з оточенням.

Діти з розладами аутистичного спектра мають низку характеристик, які можуть виявлятися в різних ступенях. Діти з РАС мають труднощі у встановленні та підтримці соціальних відносин, розумінні почуттів інших людей та прояві емпатії. Вони виявляють вузькоспеціалізовані інтереси і прагнуть рутини та стабільності. Проявляють чутливість до звуків, світла, запахів та інших видів сенсорної стимуляції, мають обмежені або нетипові навички комунікації.

Отже, соціалізація дітей з РАС потребує особливих підходів, які враховують їхні індивідуальні потреби та особливості. Важливо розробити індивідуальний план соціалізації, що враховує конкретні потреби, рівень функціонування, інтереси та ступінь аутизму. Структуроване та передбачуване середовище є ключем до успішної соціалізації. Діти мають труднощі у встановленні соціальних контактів та взаємодії з іншими людьми. Ігрова терапія та участь у соціальних групах є ефективними способами допомоги дітям з РАС у розвитку соціальних навичок та комунікації, а також у побудові дружніх відносин з іншими дітьми. На користь таких програм соціальних навичок і групових інтервенцій свідчать також узагальнені результати, наведені Дж. Р. Стайнбреннер та колегами, де підкреслюється позитивний вплив структурованих соціальних тренінгів на включення дітей з РАС у шкільне життя (Steinbrenner et al., 2020).

Як вважають Боднарюк, Кантицька, Когут та Слозанська (2023), використання карток PECS (Picture Exchange Communication System) у роботі з дітьми з РАС віком від трьох до шести років є ефективним у стимулюванні мовлення, розвитку комунікативних навичок; налагодженні соціальній взаємодії, полегшенні взаєморозуміння між дітьми та дорослими. Картки PECS – це комунікаційна система обміну зображеннями, розроблена США як альтернативна методика для дітей та дорослих з РАС, мета якої навчити ініціювати комунікацію. Набір складається з карток, на яких зображені основні теми, за допомогою яких дитина, яка має труднощі в комунікації, може висловлювати свої бажання та потреби. Теми карток різноманітні: режим дня, самообслуговування, школа та магазин. М. Фліппін, С. Резкою, Л. Р. Вотсон підтверджують, що ця форма альтернативної комунікації сприяє зростанню ініційованих комунікативних актів і розвитку мовлення в дітей з аутизмом (Flippin, Reszka, & Watson, 2010).

Н. Жула зауважує, що для дітей з РАС важлива гендерна соціалізація. Діти з РАС мають обмежене розуміння соціальних норм та очікувань, включаючи ті, що стосуються гендеру. Вони виявляють менш типові гендерні інтереси та переваги або взагалі не виявляють інтерес до традиційних гендерних ролей (Жула, 2020, с. 236–237).

Отже, гендерна соціалізація дітей з РАС потребує чутливого та індивідуалізованого підходу, що враховує їх унікальні потреби, особливості та інтереси.

На думку Л. Процик та І. Пампури, війна впливає на соціалізацію дітей, що також матиме помітні наслідки після її завершення. Вона руйнує звичайні соціальні структури, такі як школа, дитячий садок, медичний заклад та сім'я. Діти, які проживають у зонах конфлікту, можуть зазнавати травматичних подій, таких як втрата близьких, насильство, евакуація та руйнування свого будинку. Ці події негативно впливають на їх емоційний та психологічний добробут, а також на здатність встановлювати та підтримувати соціальні відносини. Війна перериває освітній процес і може призвести до втрати доступу до освітніх ресурсів, що уповільнює розвиток соціальних навичок, коли діти втрачають можливість спілкуватися з однокласниками та брати участь у соціальних активностях. До негативних чинників, які ускладнюють процес соціалізації, відносять: тривалий час перебування дитини під впливом несприятливого, ворожого середовища; втрата друзів, домівки, близьких (Процик, & Пампура, 2019).

О. Інютіна та І. П. Лисенко зауважують, що розвиток самосвідомості в дітей із РАС може вимагати спеціальних підходів, що враховуватимуть їхні індивідуальні потреби та особливості. Оскільки діти з РАС відчувають труднощі у розумінні емоцій інших людей, важливо включати до освітньої програми їх навчання емоційному розпізнаванню. Допомога дітям з РАС у розвитку навичок саморегуляції допоможе їм усвідомлювати власні емоції, потреби та реакції на різні ситуації. Позитивний зворотний зв'язок та підтримка допомагають розвинути в дітей розуміння власних дій та їх наслідків. Візуальні помічники, такі як схеми, діаграми та піктограми, є корисними інструментами для допомоги дітям з РАС у усвідомленні своїх дій та емоцій. Важливо враховувати індивідуальні потреби та особливості кожної дитини з РАС при розробці програми розвитку самосвідомості. Підхід, який працює для однієї дитини, може не підходити для іншої, тому важливо адаптувати методи залежно від потреб дитини (Інютіна, & Лисенко, 2023).

Дослідження навчальної діяльності дітей з РАС представлені роботою Д. Тамтам. Автор зауважує, що навчальна діяльність дітей з розладами аутистичного спектра потребує особливого підходу та адаптації навчальних методик для відповідності їх індивідуальним потребам та специфіці. Важливо враховувати рівень функціонування кожної дитини з РАС та її індивідуальні потреби. Використовувати візуальні допоміжні засоби у вигляді карти-схеми, графіків та малюнків. Для навчальної діяльності важливо використовувати навчальні ігри та завдання, які допоможуть привернути увагу дітей з РАС до навчального процесу. Працювати з такими дітьми потрібно в маленьких групах або індивідуально (Tantam, 2005).

Х. Штурм, Е. Фернелл та Ч. Гіллберг вважають, що аутистичний розлад супроводжується труднощами в адаптації до навчального середовища. Дітям з РАС важко довгий час концентрувати увагу на навчальному предметі, вони швидко втомлюються. Вони мають труднощі у встановленні та підтримці соціальних відносин з однолітками та дорослими. Діти з РАС не розуміють невербальні вирази обличчя, тілесні жести, інтонації

голосу та інші елементи невербальної комунікації (Sturm, Fernell, & Gillberg, 2004).

Отже, адаптація дітей з РАС у шкільному віці під час війни може бути складною, але реалізованою. Для цього необхідно розробити індивідуалізований навчальний план для кожної дитини з РАС, враховуючи сильні та слабкі сторони, а також рівень комунікативних та соціальних навичок. Необхідно закріпити за кожною дитиною помічника вчителя або фахівця з інтеграції, який буде надавати їй потрібну підтримку та інструкції під час занять. Слід забезпечити передбачуване та структуроване середовище в класі, де учень з РАС почуватиметься комфортно. В навчальний план необхідно включити програму навчання соціальним навичкам, таким як: уміння взаємодіяти з іншими дітьми, спілкуватися та вирішувати конфлікти, рольові ігри та групові заняття. Важливо підтримувати відкриту та регулярну комунікацію із сім'єю дитини з РАС. Співпраця з батьками допоможе краще зрозуміти індивідуальні потреби дитини та розробити ефективні стратегії підтримки як у школі, так і вдома. Педагогам потрібно заохочувати однолітків дитини з РАС до толерантності, розуміння та підтримки.

Труднощі освітньої соціалізації дітей з РАС, зумовлені війною. Війна може мати серйозний і тривалий вплив на психіку дітей, незалежно від їх віку та розвитку. Діти можуть бути свідками або жертвами різних травматичних подій, таких як обстріли, вибухи, втрата близьких та руйнування будинків. Ці події викликають страх, тривожність та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Втрата членів сім'ї чи друзів унаслідок військових дій викликає в дітей горе, жалобу і почуття втрати, що може позначитися на емоційному добробуті та психічному здоров'я. Постійна загроза небезпеки та невизначеність під час війни призводять до стресу та тривоги як дітей, так і батьків.

Аналіз воєнного контексту вимагає зіставлення українських даних із ширшим полем досліджень, присвячених дітям з інвалідністю в умовах катастроф і тривалих криз. Л. Процик та І. Пампура, аналізуючи психологічні особливості й правовий захист дітей у період збройного конфлікту, наголошують, що війна руйнує базові інституційні осередки соціалізації – школу, дитячий садок, медичні та соціальні служби, – що неминуче позначається на формуванні соціальних навичок і досвіді взаємодії з однолітками (Процик, & Пампура, 2019). Узагальнювальний огляд М. Менна зі співавторами демонструє, що діти й підлітки з інвалідністю, включно з РАС, у ситуаціях катастроф та тероризму частіше стикаються з перериванням освітніх траєкторій, втратою доступу до ранньої допомоги та реабілітації й посиленням поведінкової дезорганізації (Mann et al., 2021).

С. Розенблат зі співавторами, аналізуючи досвід сімей з дітьми з аутизмом у контексті війни в Ізраїлі та Україні, фіксують високу інтенсивність батьківського стресу, загострення сенсорної вразливості й регрес окремих навичок у дітей, особливо за умов вимушеної евакуації та проживання в перенаселених укриттях (Rozenblat et al., 2024). У роботі Л. Стаф, Е. Дусі та Д. Канга наголошується, що стандартні протоколи реагування на надзвичайні ситуації здебільшого не інтегрують спеціальних процедур для дітей з порушеннями розвитку, що створює додатковий бар'єр для їх участі в освітніх і соціальних програмах після кризи (Stough, Ducy, & Kang, 2017). У відповідь на ці виклики міжнародні організації, зокрема UNICEF, розгортають у регіонах збройних конфліктів проєкти, які поєднують психологічну підтримку, інклюзивну освіту та підтримку сімей дітей з інвалідністю, демонструючи можливість створення відносно стабільних освітніх маршрутів навіть у ситуації війни (UNICEF, 2022).

Дітям із РАС важко зрозуміти, що таке війна, чому лунають вибухи і навіщо від них ховаються. Діти з розладом аутичного спектра більш чутливі до небезпеки, що негативно впливає на них. Діти з РАС відчувають занепокоєння з приводу своєї безпеки та безпеки своїх близьких. Війна призводить до порушення звичайного способу життя дітей, включаючи втрату доступу до освіти, медичного обслуговування, харчування та інших життєво важливих ресурсів, все це негативно впливає на психічний і фізичний розвиток. Під час війни у дітей помітні зміни у поведінці: агресивність, замкненість, сонливість, поганий настрій або підвищена дратівливість.

Для подолання цих наслідків важливо надати дітям підтримку, безпеку та психосоціальну допомогу. Способи впоратися зі стресом під час війни залежать від конкретної ситуації та індивідуальних потреб дитини. Важливо емоційно підтримувати дитину. Зберегти стабільність у житті дитини, що включає щоденний розклад зі звичайних занять, ігри та прийоми їжі. Для ефективного керування стресом дітям слід засвоїти дихальні вправи.

Слід зауважити, що кожна дитина є індивідуальною, тому її потреби й здібності мають враховуватися за умов підтримки під час війни.

Підходи до запобігання труднощам та подолання їх у дітей з РАС у процесі освітньої соціалізації. Таким чином, було окреслено основні труднощі освітньої соціалізації дітей з РАС на різних етапах освітнього процесу. На етапі дошкільної освіти діти з аутизмом можуть мати обмежені навички вербальної та невербальної комунікації, що ускладнює взаємодію з іншими дітьми. Важливо надавати додаткові можливості для навчання комунікаційним навичкам через ігрові сценарії, моделювання та спеціальні програми. Діти з аутизмом можуть відчувати труднощі в розумінні соціальних ситуацій та норм поведінки. Програми, спрямовані на розвиток соціальних навичок, такі як ігри у рольові ігри та групові заняття, допомагають освоїти основи соціальної взаємодії. Метааналітичний аналіз шкільних і позашкільних програм соціальних навичок, виконаний Л. Воткінсом зі співавторами та К. Вейлон зі співавторами підтверджують результативність структурованих інтервенцій за участю педагогів і ровесників у підтримці учнів з РАС (Watkins et al., 2015; Whalon et al., 2015).

Діти з аутизмом чутливі до звуків, яскравого світла та текстур поверхні, що може призвести до стресу та перевантажень у шумному та активному дошкільному середовищі. Створення спеціальних куточків для відпочинку та спокійних місць, а також надання індивідуалізованих сенсорних стимулів сприяє зменшенню емоційного навантаження та стресу. Діти з РАС виявляють переваги до певних активностей або іграшок та схильність до стереотипної поведінки. Важливо включати їх інтереси до навчального процесу та надавати їм можливість досліджувати нові інтереси, щоб розширити сферу їхніх інтересів. Вони мають труднощі у розумінні емоцій інших людей та вираженні власних емоцій. Навчання емоційної грамотності та використання візуальних помічників, таких як картки з емоціями, допомагає їм краще розуміти та виражати емоції. Важливо враховувати індивідуальні потреби кожної дитини з аутизмом та надавати індивідуалізовану підтримку та адаптацію в дошкільному середовищі.

ISSN 1728-3817

Отже, середовище підтримки, в якому враховуються потреби кожної дитини, допоможе знизити труднощі соціалізації дітей з аутизмом у дошкільному закладі освіти та сприятиме їх успішній адаптації та розвитку.

Соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра у шкільному середовищі може стикнутися з низкою особливих викликів через зміни довкілля та підвищені соціальні очікування. Діти з РАС можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці соціальних зв'язків. Діти мають обмежені чи незвичайні інтереси, що може ускладнити їх включення до загальної шкільної діяльності. Важливо створити можливості для індивідуальних і групових занять, які відповідають інтересам дитини з РАС. Такі діти мають труднощі в розумінні соціальних норм і очікувань, що може призвести до конфліктів з педагогами і однолітками. Навчання та моделювання соціальних навичок, а також використання візуальних інструментів, таких як соціальні історії та діаграми, допоможуть їм дотримуватися соціальних правил. Вони потребують стабільності та передбачуваності у повсякденному розкладі дня. Зміни у шкільному середовищі можуть спричинити стрес і дискомфорт. Тому важливо надавати дітям з РАС чітку структуру та попередження про зміни, а також створювати індивідуалізовані плани підтримки для керування стресом.

Дані про шкільні труднощі дітей з РАС узгоджуються із сучасними міжнародними оглядами, в яких шкільне середовище описується як водночас ключовий ресурс соціалізації і джерело додаткового стресу. Ю.-Т. Цзоу зі співавторами показують, що для більшості учнів з аутизмом саме школа є головним простором контакту з однолітками, однак організація цього простору рідко враховує їхні сенсорні особливості та потребу в чітко структурованих соціальних сценаріях (Tsou et al., 2024). У систематичному огляді шкільних втручань автори виділяють програми, які працюють на рівні окремої дитини, однолітків, педагогічного персоналу та фізичного середовища; при цьому найбільш стійкі ефекти щодо включення в колектив демонструють комплексні моделі, що поєднують роботу на кількох рівнях одночасно. Раніші метааналітичні узагальнення Л. Воткінс і К. Вейлон підтверджують, що peer-mediated-інтервенції та групи соціальних навичок здатні суттєво підвищувати частоту ініціацій і відповідей дітей з РАС у класі, проте не завжди забезпечують глибшу якість стосунків і відчуття належності до шкільної спільноти (Watkins et al., 2015; Whalon et al., 2015). У цьому контексті наголос українських авторів на індивідуалізованих планах підтримки, участі асистента вчителя та послідовному формуванні навичок самообслуговування й автономії виглядає особливо релевантним (Малеш, & Гладуш, 2021).

Отже, важливо, щоб педагоги та однолітки розуміли особливості дітей з РАС і надавали їм підтримку та толерантно до них ставились.

Курс України на європейську інтеграцію вимагає перегляду пріоритетів державної політики у сфері освіти, зокрема впровадження міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, які б базувались на засадах рівних можливостей та доступу до якісної освіти. Виконання цих завдань безпосередньо залежить від ефективності діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Міністерство освіти і науки України є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики щодо діяльності ІРЦ.

ІРЦ проводить інформаційно-просвітницьку роботу з підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з РАС у взаємодії з громадськими об'єднаннями, батьками дітей, закладами освіти шляхом організації та проведення лекцій, тренінгів, семінарів, вебінарів, поширення інформаційних матеріалів у засобах масової інформації (Порошенко та ін., 2018).

Дискусія і висновки

Узагальнення проведеного теоретичного аналізу дає змогу розглядати освітню соціалізацію дітей з РАС як багатовимірний процес, у якому переплітаються індивідуальні нейропсихологічні особливості дитини, характеристики освітнього середовища та макросоціальний контекст війни. Наявні українські дослідження акцентують передусім на адаптації дітей дошкільного й молодшого шкільного віку до умов закладів освіти, розвитку базових соціальних, комунікативних та побутових навичок (Богуш та ін., 2006; Левицька, & Ходанович, 2023; Малеш, & Гладуш, 2021). Водночас міжнародні праці демонструють, що ефективність соціалізації істотно зростає за умов раннього втручання, використання структурованих програм розвитку спільної уваги, символічної гри, соціальних навичок, а також завдяки впровадженню систем альтернативної комунікації, таких як PECS (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006; Flippin, Reszka, & Watson, 2010; Watkins et al., 2015; Whalon et al., 2015).

Воєнний контекст посилює вже наявні труднощі, оскільки руйнує звичні освітні та соціальні структури, підвищує рівень стресу в дітей і батьків, створює додаткові бар'єри в доступі до послуг і ресурсів. Окреслені в міжнародних оглядах закономірності вразливості дітей з інвалідністю в ситуаціях катастроф і тривалих криз, а також попередні дані про сім'ї, у яких виховуються діти з аутизмом під час війни, підтверджують, що в таких умовах зростає ризик регресу навичок, загострення поведінкових проблем і звуження соціальних контактів (Mann et al., 2021; Stough, Ducy, & Kang, 2017; Rozenblat et al., 2024). З огляду на це психологічна підтримка та освітня соціалізація дітей з РАС мають спиратися не лише на загальні інклюзивні підходи, а й на спеціально адаптовані інтервенції, які враховують вплив травматичних подій, вимушеного переміщення, втрати безпечного середовища.

Важливу роль у мінімізації наслідків війни для освітньої соціалізації дітей з РАС відіграють інституційні механізми – передусім інклюзивно-ресурсні центри, які здатні поєднувати психолого-педагогічну діагностику, консультативну допомогу батькам, супровід педагогів і координацію між освітньою та соціальною сферами (Порошенко та ін., 2018). В українських реаліях їхня діяльність стає опорою для підтримки безперервності освітніх траєкторій дітей з РАС, у тому числі в умовах дистанційного чи змішаного навчання, евакуації, переходу між різними закладами освіти. Таким чином, поєднання доказових індивідуальних і групових інтервенцій, структурованого освітнього середовища та інституційної підтримки створює основу для більш стійкої освітньої соціалізації дітей з РАС у період воєнних викликів.

Соціалізація дітей з РАС в дошкільному закладі освіти має такі труднощі: обмежені навички вербальної та невербальної комунікації; чутливість до звуків та освітлення; стереотипна поведінка; проблеми у розпізнаванні емоцій людей, що оточують, та вираженні власних. Освітня соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра в молодшій школі може стикнутися з низкою особливих викликів, а саме: обмеженість інтересів; труднощі у розумінні соціальних норм і очікувань; недостатня самостійність; нерозвинені навички самообслуговування; дефіцит уваги; низький рівень концентрації уваги.

Список використаних джерел

Богуш, А., Варяниця, Л., Гавриш, Н., Курінна, С., & Печенко, І. (2006). *Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*.

Боднарюк, М., Кантицька, К., Когут, С., & Слозанська, Г. І. (2023). Ефективність використання карток PECS у роботі з дітьми з РАС віком 3 до 6 років. У *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 22 лист. 2023 р.) (с. 7–9). Запорізький національний університет.

Жула, Н. (2020). Гендерна соціалізація дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі. *Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина")*. 2025, 3, 503–511. http://nbuv.gov.ua/UJRN/prainnsc_2025_3_45

Інютіна, О. В., & Лисенко, І. П. (2023). Пояснення стану аутизму дітям із розладами аутистичного спектра: підхід, що відповідає розвитку. *Габітус*, 49, 110–115. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.19

Класифікатор МКХ-10 (ICD-10). (б.д.). https://sutura.org.ua/mkh10/

Левицька, К. І., & Ходанович, Е. М. (2023). Соціально-психологічна адаптація дітей з аутизмом у дошкільних умовах: виклики і стратегії підтримки. *Габітус*, 65(1), 95–98. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.19

Малеш, В. І., & Гладуш, В. А. (2021). Шкільна адаптація дітей з РАС. *ДЗВО "Університет менеджменту освіти" НАПН України*, 1, 1–7.

Порошенко, М. А., Колупаєва, А. А., Ярошук, М. В., Таранченко, О. М., Прохоренко, Л. І., Гудим, І. М., Федоренко, О. Ф., Данілавічюте, Е. А., Рібцун, Ю. В., Мельник, А. Ю., Воробей, О. В., Ярова, Г. О., Заруденко, Ю. В., Болкун, М. О., Новосад, В. Є., Макарук, О. О., & Самойленко Л. А (2018). *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*.

Процик, Л., & Пампура, І. (2019). Психологічні особливості та правовий захист дітей в період збройного конфлікту. *Психологічний часопис*, 5(11), 253–267. https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11

Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178–195. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Mann, M., McMillan, J. E., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: a scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 23(11), Article 73. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z

Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, 40(5), e3442. https://doi.org/10.1002/smi.3442

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice.

Stough, L. M., Ducy, E. M., & Kang, D. (2017). Addressing the needs of children with disabilities experiencing disaster or terrorism. *Current Psychiatry Reports*, 19(4), Article 24. https://doi.org/10.1007/s11920-017-0776-8

Sturm, H., Fernell, E., & Gillberg, Ch. (2004). Autism spectrum disorders in children with normal intellectual levels; associated impairments and subgroups. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46(7), 44–47. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.03058.x

Tantam, D. (2005). Zespył Aspergera w wieku dorosłym. У U. Frith (Ред.), *Autyzm i zespył Aspergera* (s. 180–221). PZWL.

UNICEF Ukraine. (2022, June 23). UNICEF launched project to support children with disabilities and their families affected by war in Ukraine. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/project-crisis-support-children-disabilities

Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2024). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070–1083. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x

Whalon, K., Conroy, M., Martinez, J., & Werch, B. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1513–1531. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1

References

Bohush, A., Varianytsia, L., Havrysh, N., Kurinna, S., & Pechenko, I. (2006). *Children and society: features of the socialization of children of preschool and primary school age* [in Ukrainian].

Bodnariuk, M., Kantytska, K., Kohut, S., & Slozanska, H. I. (2023). The effectiveness of using PECS cards in working with children with ASD aged 3 to 6 years In *Spetsialna osvita ta sotsialna inkliuziia: vyklyky XXI stolittia: Proceedings of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation* (Zaporizhzhia, November 22, 2023) (pp. 7–9). Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].

Zhula, N. (2020). Gender socialization of children with autism in an inclusive environment. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Series "Pedagogy", Series "Psychology", Series "Medicine")*, 3, 503–511 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/prainnsc_2025_3_45

Iniutina, O. V., & Lysenko, I. P. (2023). Explanation of the state of autism to children with autism spectrum disorders: an approach that responds to development. *Habitus*, 49, 110–115 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.19.

Klasyfikator MKH-10 (ICD-10) [ICD-10 Classifier (ICD-10)]. (n.d.) [in Ukrainian]. https://sutura.org.ua/mkh10/

Levytska, K. I., & Khodanovich, E. M. (2023). Social and psychological adaptation of children with autism in preschool conditions: challenges and support strategies. *Habitus*, 65(1), 95–98 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.19

Malesh, V. I., & Hladush, V. A. (2021). School adaptation of children with ASD. *DZVO "Universytet menedzhmentu osvity" NAPN Ukrainy*, 1, 1–7 [in Ukrainian].

Poroshenko, M. A., Kolupaeva, A. A., Yaroshuk, M. V., Taranchenko, O. M., Prokhorenko, L. I., Gudym, I. M., Fedorenko, O. F., Danilavichyute, E. A., Ribtsun, Y. V., Melnyk, A. Yu., Vorobey, O. V., Yarova, G. O., Zarudenko, Y. V., Bolkun, M. O., Novosad, V. Ye., Makaruk, O. O., & Samoilenko L. A (2018). *Organizational and methodological foundations of the activities of inclusive resource centers* [in Ukrainian].

Protsyk, L., & Pampura, I. (2019). Psychological characteristics and legal protection of children during armed conflict. *Psykholohichnyi chasopys*, 5(11), 253–267 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11

Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178–195. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Mann, M., McMillan, J. E., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2021). Children and adolescents with disabilities and exposure to disasters, terrorism, and the COVID-19 pandemic: a scoping review. *Current Psychiatry Reports*, 23(11), Article 73. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01295-z

Rozenblat, S., Nitzan, T., Matz Vaisman, T., Shusel, R., Rum, Y., Ashtamker, M., Golan, O., Dinstein, I., & Koller, J. (2024). Autistic children and their parents in the context of war: Preliminary findings. *Stress and Health*, 40(5), e3442. https://doi.org/10.1002/smi.3442

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice.

Stough, L. M., Ducy, E. M., & Kang, D. (2017). Addressing the needs of children with disabilities experiencing disaster or terrorism. *Current Psychiatry Reports*, 19(4), Article 24. https://doi.org/10.1007/s11920-017-0776-8

Sturm, H., Fernell, E., & Gillberg, Ch. (2004). Autism spectrum disorders in children with normal intellectual levels; associated impairments and subgroups. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46(7), 44–47. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.03058.x

Tantam, D. (2005). Zespył Aspergera w wieku dorosłym [Asperger's Syndrome in Adulthood]. In U. Frith (Ed.), *Autyzm i zespył Aspergera* (pp. 180–221). PZWL.

Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2024). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2

UNICEF Ukraine. (2022, June 23). UNICEF launched project to support children with disabilities and their families affected by war in Ukraine. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/project-crisis-support-children-disabilities

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070–1083. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x

Whalon, K., Conroy, M., Martinez, J., & Werch, B. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1513–1531. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1

Отримано редакцією журналу / Received: 16.06.25
Прорецензовано / Revised: 19.10.25
Схвалено до друку / Accepted: 17.11.25

Iryna ZAKHOZHA, PhD Student
ORCID ID: 0000-0003-2162-1001
e-mail: irenaz@ukr.net
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE CONTEXT OF CURRENT CHALLENGES

Background. ***The socialization of children with autism in war conditions presents a special challenge that requires an attentive and sensitive approach. Military conflicts can create additional stress and trauma for both children with autism and families. During times of war, ensuring safety and stability for children is especially important, and for children with autism, predictability of the environment is important, so it is necessary to create a stable and predictable surrounding. The purpose of the article is a theoretical analysis of the problem of socialization and difficulties of adaptation of children with ASD in preschool and primary school educational institutions in war conditions. The purpose of the article: to analyze the problems of socialization and adaptation difficulties of children with ASD.***

Methods. ***Analysis, generalization, systematization.***

Results. ***The socialization of children with ASD in a preschool educational institution includes the following difficulties. Children with autism may have limited verbal and nonverbal communication skills, making it difficult to interact with other children. It is important to provide additional opportunities to teach communication skills through game scenarios, simulations and special programs. The socialization of children with autism spectrum disorders into the school environment may face a number of unique challenges due to changing environments and increased social expectations. Children with ASD may have difficulty establishing and maintaining social connections. Children have limited or unusual interests, which may make it difficult to include them in general school activities. It is important to create opportunities for individual and group activities that meet the interests of the child with ASD.***

Conclusions. ***1. The socialization of children with ASD in a preschool educational institution experiences the following difficulties: limited verbal and nonverbal communication skills; sensitivity to sounds and lighting; stereotypical behavior; problems recognizing the emotions of others and expressing your own. 2. The socialization of children with autism spectrum disorders in the school environment may face a number of special challenges, namely: limited interests; difficulty understanding social norms and expectations; lack of independence; undeveloped self-care skills; attention deficit; low level of concentration.***

Keywords: ***children with ASD, autism, preschool age, primary school age, socialization, adaptation.***

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.