

## **ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З РАС ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ**

Освітній процес у воєнний час для дітей з розладами аутистичного спектра перетворюється на щоденний простір, де перетинаються ризики травматичного досвіду, особливості нейророзвитку та реальні можливості підтримки ментального здоров'я. У дітей з РАС водночас спостерігається підвищена вразливість до різких змін середовища та виразна потреба у стабільності, передбачуваності, чітко окреслених правилах і сенсорній безпечності, тому повітряні тривоги, релокація, змішані формати навчання й перебування в укриттях порушують звичний порядок і легко запускають хронічне перенапруження. Відтак індивідуально-типологічні особливості дитини стають не другорядним уточненням, а базовою координатою, від якої залежить вибір освітніх стратегій і реальна профілактика психічних зривів у шкільному середовищі [4, с. 174].

Індивідуально-типологічні особливості у випадку дітей з РАС доцільно розуміти як поєднання когнітивного рівня, мовленнєвого розвитку, профілю сенсорної чутливості, особливостей емоційної регуляції, провідних форм поведінки та наявних коморбідних розладів. Педагогічна практика показує, що одна й та сама ситуація – наприклад, тривале перебування в переповненому укритті разом з однолітками – для однієї дитини залишається прийнятною, а для іншої провокує сенсорне перевантаження, спалахи агресії чи регрес уже сформованих навичок саморегуляції. Саме тому сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами описують супровід як процес цілеспрямованого конструювання індивідуального освітнього простору, де послідовно враховуються як сильні сторони дитини, так і її вразливості [2, с. 513].

Теоретичне підґрунтя такого бачення розгортається у працях, присвячених змісту психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. І. Ніколаєску, О. Михальчук та Ю. Нікітська пропонують розуміти супровід як взаємодію педагога, психолога й батьків, спрямовану на створення соціально-педагогічних та психологічних умов для опанування освітньої програми, де провідними виступають реабілітаційно-розвивальна, програмно-прогностична, діагностико-аналітична та координаційно-інтеграційна функції [2, с. 517]. У такому ключі робота з дітьми з РАС під час війни спирається не лише на діагностику рівня розвитку, а й на прогнозування реакцій на стресові події, що дає змогу підтримувати ментальне здоров'я дитини без розриву з освітнім процесом.

Типологічні відмінності у сенсорній сфері для дітей з РАС часто стають головним посередником між воєнними подіями та внутрішнім психічним

станом. Гучні сирени, задушливі укриття, різке збільшення кількості людей в обмеженому приміщенні, зміни освітлення чи температури викликають у частини дітей гіперреактивність, стереотипні рухи, раптові спалахи агресії, а в інших, навпаки, спричиняють «вимикання», різке зниження активності та відмову від контакту. Корекційно-розвивальна робота, описана О. Єрисковською та О. Ярмолук, орієнтує педагогів на організацію занять навколо індивідуальної структури порушень з опорою на структурований простір, візуальні підказки, чіткі послідовні інструкції й поступове введення нових стимулів [1, с. 27]. Такий підхід відкриває можливість адаптувати освітнє середовище до умов воєнного стану без постійного перевантаження нервової системи дитини.

Дидактична організація навчання в умовах війни, описана у дослідженнях Г. Чайковської та І. Шептицької, показує, як поєднання інклюзивних принципів, цифрових можливостей та вимог безпеки може працювати на користь дитині з РАС [4]. Авторки наголошують, що ефективно навчання передбачає, по-перше, максимальне збереження звичної структури дня, навіть якщо частина занять переходить в онлайн-формат або переноситься до укриття; по-друге, виразне візуальне маркування переходів між активностями; по-третє, використання коротких, повторюваних інструкцій, які підтримують у дитини відчуття керованості ситуацією [4, с. 175]. Така організація безпосередньо спирається на індивідуально-типологічні особливості: здатність до переключення уваги, рівень абстрактного мислення, провідні інтереси, толерантність до змін у сенсорному полі.

Психокорекційні програми, які вбудовуються в освітній процес, додають до цієї картини ще один захисний шар. Е. Ходанович демонструє, що поєднання поведінкових, ігрових, арттерапевтичних та сімейно-орієнтованих методів у межах цілісної програми дає змогу поступово змінювати реакції дитини на складні ситуації [3]. Для воєнного часу така модель означає, що корекційні заняття мають не обмежуватися розвитком комунікативних і побутових навичок, а включати навчання розпізнавання власних емоційних станів, опрацювання простих стратегій самозаспокоєння, використання альтернативних засобів комунікації у моменти, коли вербальне мовлення блокується стресом.

Інтеграція типологічного підходу в повсякденну роботу педагогічної команди стає практичним завданням, від якого залежить якість підтримки дитини. Сучасні моделі психолого-педагогічного супроводу в українських дослідженнях підкреслюють, що вчитель, асистент, практичний психолог, логопед і батьки мають узгоджувати єдину траєкторію розвитку, а не діяти епізодично [1; 2]. У реаліях воєнного стану така траєкторія враховує не лише навчальні цілі, а й індивідуальний «профіль ризику»: наявність вираженої тривожності, реакції на розлуку з батьками, особливості перенесення зміни приміщень, залежність від ритуалів. Від цих характеристик залежить, наскільки доцільним є повне перебування дитини в колективі, чи потрібне тимчасове поєднання очного й дистанційного навчання, а також чи варто скорочувати тривалість уроків або збільшувати паузи відпочинку.

Сім'я в такій системі неминуче залишається ключовим суб'єктом, від якого значною мірою залежить стабільність емоційного стану дитини. Дослідження, присвячені роботі з батьками дітей з ООП, показують, що рівень педагогічної компетентності, доступ до психологічної підтримки та готовність співпрацювати зі школою впливають на те, як дитина переживає стресові події та зміни освітнього режиму [2, с. 519]. У умовах війни сім'я часто стикається з втратою житла, розділенням родини, економічною нестабільністю, тому врахування індивідуально-типологічних особливостей дитини в роботі з батьками означає, що рекомендації щодо режиму дня, способів комунікації, використання гаджетів та обговорення небезпечних подій формулюються з урахуванням конкретних когнітивних можливостей і рівня емоційної зрілості, а не лише узагальнених вікових норм.

Освітнє середовище в умовах воєнного стану поступово перетворюється на простір, де навчання й психосоціальна підтримка взаємно підсилюють одне одного. О. Єрисковська та О. Ярмолюк наголошують на необхідності раннього виявлення стресових реакцій, створення відносно безпечного простору, гнучких форм корекційно-розвивальної роботи та системної взаємодії із сім'єю [1, с. 28]. Для дітей з РАС це означає, що кожна зміна формату навчання – перехід до укриття, проведення онлайн-уроку, тимчасове навчання в іншому закладі – потребує попередньої візуалізації, програвання сценарію, закріплення «островків стабільності» у вигляді знайомих матеріалів, повторюваних ритуалів і зрозумілих правил.

Отже, індивідуально-типологічні особливості дітей з РАС у воєнний час стають базовим орієнтиром для проектування освітнього процесу й одночасно інструментом збереження ментального здоров'я. Від якості діагностики цих особливостей, від їх реального врахування у побудові розкладу, доборі методів навчання й корекції, від готовності педагогічної команди працювати спільно з сім'єю залежить, чи перетвориться школа для дитини з РАС на джерело додаткової травматизації, чи стане відносно безпечним простором із передбачуваними правилами й можливістю розвитку. Наявні українські дослідження, попри ще обмежену емпіричну базу, окреслюють чіткий напрям: збереження ментального здоров'я дітей з РАС під час воєнного стану можливе за умови системного психолого-педагогічного супроводу, який виходить із конкретної дитини, її типологічного профілю та реального життєвого контексту.

#### **Список використаних джерел**

1. Єрисковська О., Ярмолюк О. Особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з РАС. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (25-26 квіт. 2024 р., м. Полтава)*. Полтава: ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2024. С. 27-30.

2. Ніколаєску І. О., Михальчук О. О., Нікітська Ю. М. Зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка» , Серія «Психологія» , Серія «Медицина» . 2021. № 5(5). С. 512-522. DOI: 10.52058/2786-4952-2021-5(5)-512-522.

3. Ходанович Е. М. Особливості психокорекційної роботи з адаптації дітей із розладами аутистичного спектра в закладах дошкільної освіти : дис. ... д-ра філософії : 053 Психологія. Національний авіаційний університет. Київ, 2025.

4. Чайковська Г., Шептицька І. Особливості організації освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра в умовах війни. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Вип. 13. С. 173-179.

**Каміла Зієдуллаєва,**  
здобувач першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти  
навчально-наукового інституту права та психології  
Національної академії внутрішніх справ  
**Науковий керівник:**  
**Оксана Христюк,**  
старший викладач кафедри психології  
навчально-наукового інституту права та психології  
Національної академії внутрішніх справ  
магістр психології

## **РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У ПОДОЛАННІ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ТРИВОГИ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Сучасні реалії українського суспільства визначаються тривалим воєнним протистоянням, яке суттєво впливає на всі сфери життя та психологічний стан особистості. Постійна небезпека, втрати, вимушені переміщення, руйнування звичних соціальних зв'язків і невизначеність майбутнього формують високий рівень психоемоційного напруження. Війна активізує фундаментальні екзистенційні питання сенсу життя, свободи, відповідальності, смерті та особистісної ідентичності. У цих умовах особливо загострюється екзистенційна тривога – емоційний стан, пов'язаний з усвідомленням крихкості буття, обмеженості контролю над життєвими подіями та непередбачуваності майбутнього.

На четвертому році повномасштабної війни дослідження фіксують ознаки психологічної втоми та виснаження українського суспільства, поступовий вихід зі стану емоційної мобілізації та зростання песимістичних очікувань щодо майбутнього. У такій ситуації екзистенційна тривога перетворюється на щоденний психологічний виклик, що може призводити до зниження якості життя, дезадаптації та втрати відчуття життєвої перспективи. Водночас саме в умовах війни особливої ваги набуває проблема особистісних ресурсів як внутрішніх чинників, що забезпечують психологічну стійкість і здатність людини зберігати цілісність у кризових обставинах.

Екзистенційна тривога розглядається у філософсько-психологічній традиції не як патологічний стан, а як природний і невід'ємний феномен людського існування. С. К'єркегор одним із перших описав тривогу як стан, що виникає внаслідок усвідомлення людиною власної свободи вибору та