

## ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ ТА АУТИЗМОМ

Сайко Христина Ярославівна<sup>1</sup>, Штибель Уляна Тарасівна<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського Національного університету імені Івана Франка, м. Львів (Україна)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4397-6930>

<sup>2</sup> Студентка спеціальності «Логопедія» кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського Національного університету імені Івана Франка, м. Львів (Україна)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-9778-7044>

UDC: 159.91

### АНОТАЦІЯ

Стаття має на меті представити особливості організації корекційного середовища в роботі з дітьми із порушеннями сенсорних систем. В роботі з дітьми із особливими освітніми потребами є формування соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної корекційної допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та особистостей із врахуванням специфіки розвитку когнітивної діяльності. Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей, формування їхньої життєвої компетентності. Корекційне середовище дозволяє регулювати інтенсивність сенсорних стимулів; створювати безпечні умови для тренування адаптивної поведінки; підвищувати включеність дитини в навчальну діяльність; формувати емоційну стабільність; тренувати сенсомоторні навички. Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме: психофізичному розвитку учня; підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь; формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним; зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

**Ключові слова:** корекційне середовище, діти із аутизмом, сенсорна інтеграція, корекційно-розвивальне навчання, супровід, діти з порушеннями сенсорних систем, пізнавальна діяльність, мовлення.

**Постановка проблеми.** Проблеми тенденції до збільшення числа дітей з навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами турбують сьогодні все прогресивне людство. У «Конвенції про права дитини» підкреслюється: «Обов'язок держави полягає в тому, щоб допомогти дитині з порушеннями у розвитку вести повноцінне й життя в соціумі, полегшуючи її активну участь у житті, сприяючи її адаптації та соціалізації. В останні роки відмічаються

комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Проблеми раннього виявлення, психолого-педагогічної діагностики і корекції розвитку дітей даної групи залишаються одними з найменш розроблених як в теоретичному, так і в практичному аспекті.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Психологія дитинства має особливу соціальну важливість для майбутніх поколінь,

Address for correspondence, e-mail: [editpsychas@gmail.com](mailto:editpsychas@gmail.com)  
Copyright: © *Khrystyna Saiko, Uliana Shybel*

This is an Open Access journal. This work is licensed under a **Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)**.  
Link: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

визначається своїми особливостями та витоками розвитку і узгоджується багатьма дослідженнями (К.О., Островська, М.І. Породько, В. Тарасун, Д.І. Шульженко, D.R.Shaffer). Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування у дітей соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної корекційної допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості із врахуванням специфіки розвитку когнітивної діяльності. Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей із сенсорними порушеннями набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей, формування їхньої життєвої компетентності.

Зросла кількість дітей із відхиленнями психофізичного розвитку. Серед дітей, які приходять до школи, великий відсоток не мали змоги одержати в ранньому віці корекційно-педагогічного супроводу, тоді як більшість із них мають різноманітні порушення соматичного або психічного розвитку. У багатьох дітей спостерігається загальне зниження готовності до активної навчальної діяльності, працездатності, здатності до соціальних взаємовідносин, комунікації, саморегуляції емоцій. Зростає кількість дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери, порушенням сенсорної чутливості.

**Мета дослідження** полягає у визначенні особливостей організації корекційного середовища в роботі з дітьми із порушеннями сенсорних систем.

## Виклад основного матеріалу.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепція єдності біологічних та соціальних факторів психічного розвитку, теорія еволюційно-вікової періодизації, що визначає особливу значущість раннього віку, культурно-історична концепція розвитку особистості (Л.С. Виготський), положення про цілісний, системно-комплексний та діяльнісний підхід до дослідження психічного розвитку дитини (С.Л. Рубінштейн), принцип ранньої корекції, диференційованого та індивідуального підходів, положення про психолого-педагогічну і медико-соціальну корекцію порушень розвитку (А.Л. Венгер, І.Г. Єременко, М.І. Лісіна та ін.).

Становлення системи психолого-педагогічного колекційного супроводу ставить нові завдання перед теорією та практикою, потребує нового наукового та інформаційно-методичного забезпечення. У сучасних експериментальних дослідженнях, проведених вітчизняними науковцями, розкриваються технології корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними (складними) порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах освіти (Н. Бабич, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, А. Лапін, Н. Малюхова, О. Чеботарьова та ін.). Автори наголошують, що наявні первинні порушення надають багатоаспектний вплив один на одного і взаємно посилюються, внаслідок цього негативні наслідки якісно і кількісно значно глибші в порівнянні з простою сумациєю окремих порушень.

Організація корекційного середовища для дітей з порушеннями сенсорних систем є ключовим компонентом сучасної інклюзивної та корекційно-розвиткової педагогіки. Порушення сенсорної інтеграції – це стани, при яких мозок неправильно сприймає або опрацьовує сенсорні стимули, що надходять із зовнішнього світу та власного тіла дитини. До сенсорних систем належать: зорово-просторова, слухова, тактильна, пропріоцептивна, вестибулярна, нюхова та смакова [1, с. 245]. Порушення кожної з них може негативно впливати на навчальну діяльність, емоційну сферу, поведінку та соціальну адаптацію.

Корекційне середовище – це спеціально організований простір, у якому модифікують умови так, щоб вони відповідали індивідуальним потребам дитини, сприяли оптимальній роботі нервової системи, знижували перевантаження та стимулювали розвиток адаптивних навичок. Воно включає фізичний простір, обладнання, методики роботи, систему взаємодії фахівців та сім'ї [4, с. 55].

Сенсорна інтеграція – це процес, за допомогою якого мозок організовує інформацію, що надходить через органи чуття. Це дає можливість людині адекватно реагувати на подразники, організовувати поведінку, регулювати рівень збудження, виконувати навчальні та побутові дії [2, с. 78]. За А. Дж. Айерс, засновницею теорії сенсорної інтеграції, порушення сенсорної обробки можуть проявлятися у вигляді гіперчутливості, гіпочутливості, порушення моторного планування, труднощів

поведінкової регуляції. Є декілька видів сенсорних порушень [3, с. 88]. Гіперчутливість – надмірна реакція нервової системи на подразники (дитина затуляє вуха, уникає доторків, плаче від яскравого світла). Гіпочутливість – недостатня реакція (не реагує на ім'я, потребує сильних стимулів, постійно шукає руху). Порушення моторного планування - труднощі з координацією рухів, виконанням завдань у правильній послідовності. Сенсорна перевага або уникання – дитина або активно шукає певні сенсорні стимули, або, навпаки, різко їх уникає [9].

Важливу роль, відіграє корекційне середовище, яке дозволяє регулювати інтенсивність сенсорних стимулів; створювати безпечні умови для тренування адаптивної поведінки; підвищувати включеність дитини в навчальну діяльність; формувати емоційну стабільність; тренувати сенсомоторні навички. Загальні принципи структури організації корекційного середовища це здебільшого індивідуалізація, як адаптація простору відповідно до типу сенсорних розладів. Безпечність – усунення ризиків травм та сенсорного перевантаження. Доступність коли дитина має вільно користуватися обладнанням. Зонування – створення окремих зон для різних сенсорних видів роботи [8, с. 180]. Мультисенсорність одночасне залучення кількох сенсорних систем. Послідовність та структурованість – чіткі правила, передбачуваність середовища.

Сучасні заклади створюють інтегровані простори для різних видів сенсорної стимуляції: тактильні доріжки; столи для

роботи з сипучими матеріалами; матеріали різних текстур (шовк, хутро, поролон, леґо-основа, гель-подушки). В корекційній роботі із дітьми важлива роль взаємодії фахівців із батьками або ж створена певна команда (психолог; логопед; ерготерапевт; педагог-дефектолог; інструктор ЛФК) разом процес буде набагато ефективнішим. Логопед може надавати багато інструкцій в роботі взаємодії дітей із батьками, навчання використанню сенсорного підходу вдома; створення домашніх сенсорних зон; спостереження за реакціями дитини [10, с. 560].

Корекційне середовище – це комплексна система, що поєднує простір, обладнання, професійні методики та роботу команди фахівців. Його створення значно покращує якість життя дітей з порушеннями сенсорних систем, сприяє соціалізації та успішності навчання. Ефективність залежить від правильно підібраних інтервенцій, індивідуального підходу та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Система корекційно-розвивального простору навчального закладу повинна передбачати: Організаційно-педагогічне забезпечення, що спрямовано на реалізацію організаційних та педагогічних умов навчання учнів (організації мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учня та їхня просвіта, створення корекційно-розвивального освітнього середовища);

Дидактично-методичне забезпечення реалізації психолого-педагогічного супроводу (психолого-педагогічної діагностики, побудови та реалізації індивідуального

освітнього маршруту, моніторингу позитивної динаміки психофізичного розвитку дитини у процесі корекційно-розвивального навчання);

Корекційно-реабілітаційне забезпечення – використання інноваційних корекційно-розвивальних технологій навчання (технологій розвитку пізнавальної, комунікативної, сенсомоторної діяльності; використання варіативних корекційно-розвивальних технологій відповідно психофізичного розвитку дитини, допоміжних та альтернативних засобів навчання), спрямованих на формування життєвої компетентності учнів [5, с. 55].

Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме: психофізичному розвитку учня; підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь; формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним; зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

Специфіка побудови розвивального освітнього середовища для дітей із аутизмом виявляється при організації середовищних ресурсів у різноманітні комплекси. Для цього застосовують такі принципи, як:

Безпека. Передбачає певну предметну і просторову організацію середовища, що дає змогу мінімізувати у дитини з аутизмом відчуття невпевненості і страху.

Насиченість культурно значущими

об'єктами. Середовище постійно забезпечує дитині контакт з різноманітними носіями інформації (дає певні відомості про навколишній світ), що значно стимулює його пізнавальну активність, мимовільну і довільну увагу, діяльність.

Доступність для полісенсорного сприймання. Передбачає, що корекційно-розвивальне середовище стимулює і забезпечує можливість широко залучати інформацію від різних органів чуття, як при сприйнятті окремих об'єктів, так і існуючих між ними стосунків.

Смислова впорядкованість. Усі види стосунків у середовищі організуються відповідно до визначеної системи правил, розуміння і виконання яких значно підвищує ефективність життєдіяльності дитини з аутизмом.

Занурення в систему соціальних стосунків. Організація середовища має забезпечувати дитині дієву згуртованість, стимулює її активну взаємодію та співпрацю з оточуючими.

Розвивальний характер. Передбачає наявність системи продуманих перешкод, які дитина в змозі долати самостійно або з допомогою оточуючих.

Орієнтація на використання реальних і потенційних пізнавальних можливостей. Організація освітнього середовища ставить дитину перед необхідністю працювати в зоні актуального і найближчого розвитку.

Особливості організації освітнього середовища для дітей із спектром аутизму передбачає орієнтацію на забезпечення кожній дитині комфортного простору, де вона

зможе максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості. Комфортність середовища досягається через підбір середовищних ресурсів, найбільш активних у плані підтримки, стимуляції і корекції, що сприяють забезпеченню розвитку і навчання дітей з аутизмом в освітньому просторі.

### **Результати дослідження.**

Психологічне дослідження було проведено у Комунальному закладі Львівської обласної ради «Багатопрофільному навчально-реабілітаційному центрі «Довіра» та у ЛДНЗ № 155, у дослідженні взяли участь 20 дітей із аутизмом та із порушенням слуху віком від семи до дев'яти років. Згідно із результатами опитувальника RPP-R встановлено, що у 14,2% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади високий рівень реакції на подразники, у 24,3% середній, а в 61,5% низький рівень вираження цієї ознаки.

Натомість, у 43,2% дітей, які навчаються у інклюзивних шкільних установах переважає високий рівень реакції на подразники, 48,2% середній, а в 8,6% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні установи переважає середній рівень реакції на подразники. У 17,1% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади вищий рівень розвитку мовлення, у 32,2% середній, а в 50,7% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, в групі дітей, які навчаються у шкільних установах у 24,4% високий рівень розвитку мовлення, у 35,3% середній, а в 40,3% низький. В більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає низький рівень розвитку мовлення.

Також у 26,2% дітей із аутизмом, відвідують дошкільні заклади високий рівень наслідування, у 40,5% середній, а в 33,3% низький. Натомість, у 22,6% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень наслідування, у 39,7% середній, а 37,7% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень наслідування. У 19,8% дітей із аутизмом, відвідують дошкільні заклади переважає високий рівень перцепції, у 40,2% середній, а в 40% низький. Натомість, у 21,3% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень перцепції, у 39,3% середній, а в 39,4% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень перцепції. Також у 28,1% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні

зклади високий рівень розвитку дрібної моторики, у 49,1% середній, а в 22,8% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 43,2% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень розвитку дрібної моторики, у 34,4% середній, а в 22,4% низький. Це свідчить про те, що у дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах вищий рівень розвитку дрібної моторики. У 28,2% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади високий рівень розвитку великої моторики, у 45,3% середній, а в 26,5% низький рівень прояву цієї ознаки. Натомість, у 44,7% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень розвитку великої моторики, у 33,4% середній, а в 21,9% низький. У дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах вищий рівень розвитку великої моторики. Див. Рис. 1.



**Рис. 1. Результати відсоткового аналізу за опитувальником РЕР-R встановлено серед дітей із аутизмом, які відвідують ЗДО**

Також у 30,2% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади високий рівень розвитку зорово-рухової координації, у 43,1% середній, а в 26,7% низький. Натомість, у 37,4% дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень розвитку зорово-рухової координації, у 41,4% середній, а в 21,5% низький рівень прояву цієї ознаки. В більшості дітей із аутизмом досліджуваних груп переважає середній рівень зорово-рухової координації.

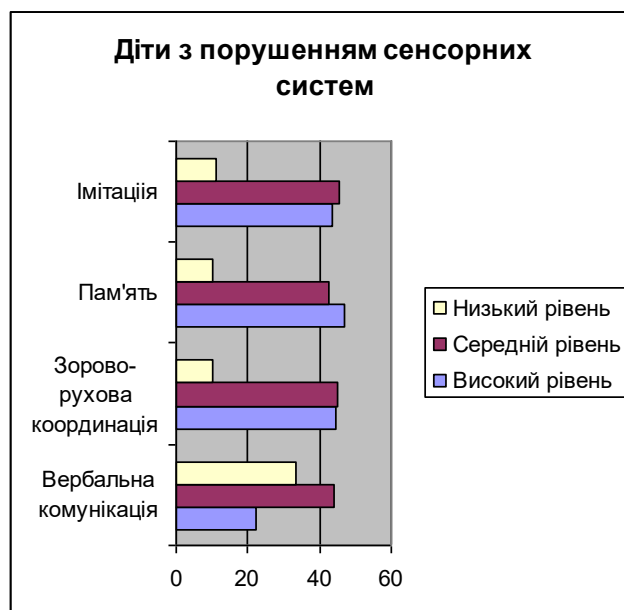
У 23,4% дітей із аутизмом, які відвідують дошкільні заклади переважає високий рівень розвитку пізнавальної діяльності, у 34,9% середній, а в 41,7% низький. Натомість, у 33,4% дітей із



**Рис. 2.** Результати відсоткового аналізу за опитувальником РЕР-R встановлено серед дітей із аутизмом, які навчаються в інклюзивному класі

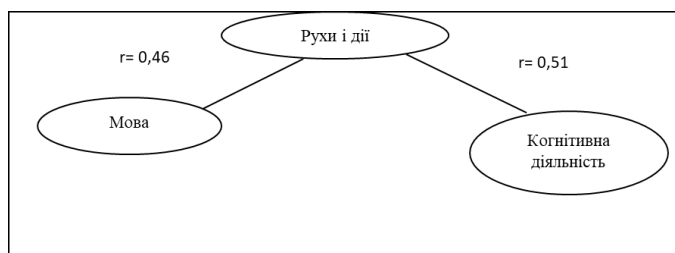
аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає високий рівень пізнавальної діяльності, у 36,2% середній, а в 30,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що в дітей із аутизмом, які навчаються у шкільних установах переважає вищий рівень пізнавальної діяльності. Це представлено на рисунку 2.

У 22,4% дітей із порушеннями сенсорних систем переважає високий рівень



**Рис. 3.** Результати відсоткового аналізу за опитувальником РЕР-R встановлено серед дітей із порушеннями сенсорних систем

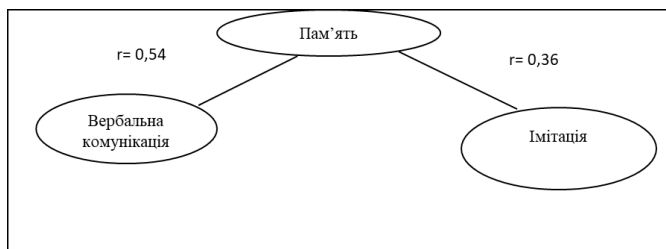
вербальної комунікації, у 44,2 % середній рівень, а в 33,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Також у 44,5% дітей переважає високий рівень прояву зорово-рухової координації, у 45,2% середній, а в 10,3% низький. У 46,8% дітей переважає високий рівень пам'яті, у 42,8% середній, а в 10,4% низький рівень прояву цієї ознаки. Також у 43,4% дітей із порушеннями сенсорних систем



**Рис. 4.** Взаємозв'язок реципрокної координації з мовленням та когнітивною діяльністю

високий рівень прояву імітації, у 45,6% середній рівень, а в 11% дітей низький рівень прояву цієї ознаки. Отже, у дітей із порушеннями сенсорних систем переважає середній рівень вербальної комунікації,

зорово-рухової координації, імітації та високий рівень розвитку пам'яті. Див. Рис. 3.



**Рис. 5. Взаємозв'язок пам'яті вербальної комунікації та імітації**

Згідно із результатами кореляційного аналізу в групі дітей із аутизмом отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками рухи і дії та мова ( $r=0,46$ ), високий рівень розвитку реципрокної координації тісно пов'язаний із розвитком мови. Дитина, у якої розвинений динамічний праксис, має чіткіше мовлення. Встановлений прямий Отриманий кореляційний взаємозв'язок між показниками рухи і дії та пізнавальна діяльність ( $r=0,51$ ), високий рівень розвитку реципрокної координації впливає на здатність дитини до пізнання, така дитина краще пізнає навколишній світ адаптується до умов зовнішнього середовища. Це представлено на рисунку 4.

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками пам'яті та імітація ( $r=0,36$ ), вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази пов'язані із розвитком пам'яті, зокрема підвищують її загальний обсяг. Це представлено на рисунку 5.

Регулярне виконання вправ допоможе розвивати вже наявне мовлення, збагачувати активний та пасивний формувати лексичний

компонент як основу мовленнєвого спілкування. Проте як зазначалось: вправи необхідно проводити в ігрових формах, які заохочують, зацікавлюють та активізують дітей із порушеннями сенсорних систем до співпраці, а також пришвидшують корекційний процес [6, с. 469]

**Висновки.** Корекційне середовище в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами це організований простір, у якому модифікують умови так, щоб вони відповідали індивідуальним потребам дитини, сприяли оптимальній роботі нервової системи, знижували перевантаження та стимулювали розвиток адаптивних навичок. Важливу роль відіграє корекційний простір, обладнання, методики роботи, систему взаємодії фахівців та сім'ї. Встановлено, що у дітей із порушеннями сенсорних систем переважає середній рівень вербальної комунікації, зорово-рухової координації, імітації та високий рівень розвитку пам'яті. У групі дітьми із аутизмом виявлені такі кореляційні взаємозв'язки між такими показниками як: реципрокна координація, пам'ять, імітація, вербальна комунікація. Вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази пов'язані із розвитком пам'яті, зокрема підвищують її загальний обсяг.

#### References :

- Bohush, A. M., & Zaplatynska, O. S. (2018). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. Kyiv: Slovo.
- Honcharuk, O. M. (2021). *Korektsiino-rozvytkova robota v spetsialnii pedahohitsi* [Correctional and developmental work in special education]. Kyiv: Lohos.

Zhuk, T. V. (2019). *Metodyka rozvytku sensorykh protsesiv u ditei ranno-ho viku* [Methods of sensory development in early childhood]. Ternopil: Mandrivets.

Zvierieva, O. L. (2017). *Dytyna z porushenniamy sensohnoho rozvytku: korektsiino-pedahohichniy suprovod* [A child with sensory development disorders: Correctional and pedagogical support]. Kyiv: Slovo.

Chebatarova, O. V., Blech, H. O., Hladchenko, I. V., Bobrenko, I. V., Miakushko, O. I., Sukhina, I. V., & Trykoz, S. V. (2020). *Korektsiino-rozvyvalni tekhnologii navchannia ditei z kompleksnyu porushenniamy rozvytku* [Correctional and developmental technologies for teaching children with complex developmental disorders]. O. V. Chebatarova & O. I. Miakushko (Eds.). Kyiv: Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko, NAES of Ukraine.

Saiko, Kh. Ya., & Shablinska, Yu. V. (2017). Features of using play in the system of forming lexical competence of preschool children with general speech underdevelopment. *Molodyi vchenyi*, 3 (43), 466–470.

Fedorenko, S. O. (2021). *Orhanizatsiia korektsiinoho seredovishcha v zakladakh osvity* [Organization of a correctional environment in educational institutions]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.

Taran, O. V. (2020). *Inklyuzyivna osvita: teoriia i praktyka* [Inclusive education: Theory and practice]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Bundy, A., Lane, S., & Murray, E. (2020). *Sensory integration: Theory and practice* (3rd ed.). Philadelphia, PA: F.A. Davis.

### Сайко Христина Ярославівна

Доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського Національного університету імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

### Штибель Ульяна Тарасівна

Студентка спеціальності «Логопедія» кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського Національного університету імені Івана Франка, м. Львів (Україна)

## ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ ТА АУТИЗМОМ

### АНОТАЦІЯ

У статті представлено теоретико-методологічне

та емпіричне обґрунтування організації корекційного середовища в роботі з дітьми із порушеннями сенсорних систем та розладами спектра аутизму. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю підвищення ефективності їх психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти. Метою дослідження є визначення структурно-функціональних характеристик корекційно-розвивального середовища та його впливу на психофізичний розвиток дитини. Теоретичну основу становлять положення культурно-історичної теорії розвитку, системного та діяльнісного підходів, а також концепції сенсорної інтеграції. Обґрунтовано, що корекційне середовище є комплексною системою, яка інтегрує просторово-предметні, методичні та соціально-комунікативні компоненти, забезпечуючи регуляцію сенсорного навантаження, розвиток адаптивної поведінки та активізацію пізнавальної діяльності. Емпіричне дослідження, проведене за допомогою методики РЕР-R на вибірці дітей віком 7–9 років, виявило переважання середнього рівня розвитку вербальної комунікації, імітації та зорово-рухової координації за відносно високих показників пам'яті. Встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками рухової активності, мовлення та когнітивної діяльності, що підтверджує їх взаємозалежність у структурі розвитку. Визначено ключові принципи організації корекційного середовища: індивідуалізація, безпечність, доступність, структурованість та мультисенсорність. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для оптимізації освітнього простору та підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи.

**Ключові слова:** корекційне середовище, сенсорна інтеграція, розлади спектра аутизму, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід, інклюзивна освіта.

**Khrystyna Saiko**

Associate Professor of the Department of Special Education and Social Work, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

**Uliana Shtybel**

Student of the Speech Therapy program,  
Department of Special Education and Social Work,  
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

**ORGANIZATION OF A CORRECTIONAL ENVIRONMENT IN WORKING WITH CHILDREN WITH SENSORY SYSTEM DISORDERS AND AUTISM**

**ABSTRACT**

The article presents a theoretical, methodological, and empirical substantiation of the organization of a correctional environment in working with children with sensory system disorders and autism spectrum disorders. The relevance of the study is обусловлена the increasing number of children with special educational needs and the necessity to enhance the effectiveness of their psychological and pedagogical support within inclusive education settings. The aim of the study is to determine the structural and functional characteristics of the correctional and developmental environment and its impact on the psychophysical development of the child.

The theoretical framework is based on the cultural-historical theory of development, systemic and activity-based approaches, as well as the concept of sensory integration. It is substantiated that the correctional environment constitutes a comprehensive system integrating spatial-object, methodological, and socio-communicative components, ensuring the regulation of sensory load, the development of adaptive behavior, and the activation of cognitive activity.

An empirical study conducted using the PEP-R methodology on a sample of children aged 7–9 revealed a predominance of a medium level of development in verbal communication, imitation, and visual-motor coordination, alongside relatively high memory indicators. Statistically significant correlations were identified between motor activity, speech, and cognitive performance, confirming their interdependence within the structure of development.

Key principles of organizing a correctional environment were identified, including individualization, safety, accessibility, structuredness, and multisensory integration.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the obtained results to optimize the educational environment and enhance the effectiveness of correctional and developmental interventions.

**Keywords:** correctional environment, sensory integration, autism spectrum disorders, children with special educational needs, psychological and pedagogical support, inclusive education.

**How to cite (як цитувати):**

Saiko, K., & Shtybel, U. ORGANIZATION OF A CORRECTIONAL ENVIRONMENT IN WORKING WITH CHILDREN WITH SENSORY SYSTEM DISORDERS AND AUTISM. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 12(1), 61–70. <https://doi.org/10.31108/1.2026.12.1.4> [in Ukrainian]

Сайко, Х., & Штибель, У. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ ТА АУТИЗМОМ. *ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС*, 12(1), 61–70. <https://doi.org/10.31108/1.2026.12.1.4>

Дата отримання статті: 03.11.2025

Дата рекомендації до друку: 21.12.2025

Дата оприлюднення: 30.01.2026