

Факультет «Клиническая и специальная психология»

Кафедра «Специальное (дефектологическое) образование»

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

на тему: «Особенности развития оптико-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра»

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа: Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС)

**«Допустить к защите»**

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2019 г.

Руководитель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.Ю. Федорова

**«Процент оригинального текста составляет \_\_\_\_\_\_ %»**

Ответственный сотрудник кафедры  
за проверку в системе Антиплагиат \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.С. Альбов

Руководитель магистерской программы \_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.А. Тишина

Зав. кафедрой «Специальное  
(дефектологическое) образование» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л.А. Тишина

Руководитель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.Ю. Федорова

Студент, группа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.М. Зелепукина

18КСП-ППО(м/о)РАС-1

Москва, 2019

**ЗАДАНИЕ НА КУРСОВУЮ РАБОТУ**

**по дисциплине (модулю, курсу) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Студент  **Зелепукина Анастасия Михайловна**

Факультет **«Клиническая и специальная психология»**

Кафедра **«Специальное (дефектологическое) образование»**

Направление (специальность) **44.04.02Психолого-педагогическое образование**

Направленность (специализация, магистерская программа) **Психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС**

Курс\_\_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Исходные данные: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**ТЕМА:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КР должна быть представлена:**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**В основной части подлежат рассмотрению следующие вопросы:**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата выдачи задания на КР «\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_\_г.

Срок сдачи КР преподавателю для рецензии            с «\_\_\_» по «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_ г.

Срок защиты КР с «\_\_\_» по «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_ г.

Руководитель             \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Исполнитель, студент группы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.М. Зелепукина

18КСП-ППО(м/о)РАС-1

## Введение

***Актуальность исследования.*** Значимость рассмотрения вопроса изучения особенностей развития оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра обусловлена тем, что на сегодняшний день стратегия дошкольного образования представляет собой личностно-ориентированный процесс обучения, обеспечивающий развитие всех сторон личности ребёнка, раскрытие и реализацию его способностей.

Ни одна сфера человеческой деятельности не обходится без умения ориентироваться в пространстве. Ориентировка человека в пространстве является одним из необходимых условий успешного познания и активного преобразования действительности. Важным умением, объединяющим различные виды учебной деятельности, является именно свободное оперирование пространственными образами.

Оптико-пространственные представления играют большую роль в формировании и осуществлении всех высших психических функций.

Формирование речевых функций, счётных операций, чтения и письма, конструктивного мышления обеспечивается благодаря полноценному развитию пространственных представлений.

Н.Я. Семаго [34] указывает на то, что являясь одной из главных составляющих познавательной деятельности, пространственные представления и их сформированность имеют большое значение для полноценного развития ребёнка, и являются базой для усвоения школьных знаний и навыков.

В свою очередь, нарушения пространственных представлений в онтогенезе могут затруднять формирование высших психических функций и препятствовать ходу нормального развития личности ребёнка в целом.

Пространственные представления определяются как представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов.

В свою очередь, от самих предметов, а также от задач деятельности, реализуемых индивидуумом, зависит уровень обобщенности и схематизации пространственного образа.

С.Я. Рубинштейн указывала на то, что обучение является средством познания окружающего мира, предметов, явлений, событий и, таким образом, проходит благополучно, если базируется на непосредственном наблюдении и изучении этих предметов, явлений и событий.

Грубые, стойкие нарушения пространственной ориентации создают трудности в обучении и бытовой адаптации дошкольников с аутизмом. Для таких детей характерно особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, отсутствие целостного понимания происходящего. Из-за нарушенной пространственной ориентации аутичный ребёнок плохо осознает своё тело (И.И. Мамайчук [21]).

Следовательно, процесс формирования оптико-пространственных представлений у детей с расстройствами аутистического спектра осложняется специфическим характером их развития и важно как можно раньше начать коррекционную работу с детьми данной категории.

В исследовании были использованы работы психологов, которые занимались изучением проблемы развития пространственных представлений у детей, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца [12], В.П. Зинченко, Н.Я. Семаго [34], М.М. Семаго [32, 35].

***Объект исследования*** -процесс формированияоптико-пространственных представлений у детей.

***Предмет исследования*** - особенности развития оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

***Цель исследования*** - изучить особенности формирования оптико-пространственных представлений у старших дошкольников.

***Задачи исследования:***

1. Изучить научную психологическую, педагогическую, методическую литературу по проблеме.
2. Подобрать диагностический материал с целью изучения особенностей формирования оптико-пространственных представлений у старших дошкольников.

***Гипотеза******исследования*** - у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформированы оптико-пространственные представления.

***Структура курсовой работы***

Курсовая работа на тему: «Особенности развития оптико-пространственных представлений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра» состоит из:

*Введения*, в котором обосновывается актуальность проблемы, формулируется предмет, объект, цель, задачи, гипотеза исследования.

*Главы I*, в которой описываются теоретические основы формирования оптико-пространственных представлений у дошкольников с нормальным развитием и у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

*Главы II*, в которой предложен материал для диагностики оптико-пространственных представлений у дошкольников.

*Заключения*, в котором обобщается значение проделанной работы и сформулированы основные выводы.

*Списка литературы*, состоящего из 48 источников.

## Глава I. Теоретические основы формирования пространственных представлений у дошкольников в норме и с расстройствами аутистического спектра

## Понятия об оптико-пространственных представлениях

Значимой стороной интеллектуального развития являются оптико-пространственные представления, которые обеспечивают ориентацию в пространстве, усвоение знаний, овладение разными видами деятельности.

Пространственные представления оперируют образами, содержанием которых является воспроизведение и изменение пространственных свойств и отношений объектов, а именно: их формы, величины, взаимного расположения частей. Пространственные соотношения понимаются как соотношения между объектами пространства или между пространственными признаками этих объектов.

Они выражаются понятиями:

* о направлении («*назад - вперед*», «*вниз - вверх*», «*направо - налево*»);
* о расстоянии («*далеко - близко*»);
* об их отношении («*дальше - ближе*»);
* о местоположении («*в середине*»);
* о протяженности объектов пространства («*низкий - высокий*», «*короткий - длинный*»).

По мнению И.С. Якиманской [46], основными качественными показателями пространственных представлений являются:

1. Тип оперирования пространственными образами.

2. Широта оперирования (с учётом используемой графической основы).

3. Полнота образа (преимущественное отражение в нём формы, величины, пространственного расположения объектов).

4. Используемая система отсчёта (пространственная ориентация «от себя», от произвольной точки отсчёта).

Необходимо сказать, что значимыми показателями развития пространственных представлений являются *широта оперирования* и *полнота образа*. Широта оперирования определяется как степень свободы манипулирования пространственными образами при использовании разнообразного графического материала. Полнота образа понимается как соответствие его реальному предмету, и характеризует набор элементов образа, их связь и динамичность.

Оптико-пространственные представления являются одними из более сложных по строению психических процессов.

Огромное значение в жизни человека имеет зрение. Это основной сенсорный канал, с помощью которого человек связывается с внешним миром.

Зрительная система человека устроена весьма сложно.

*В зрительной системе человека следует подчеркнуть следующие уровни обработки сигналов* (Т.В. Ахутина [2]).

*На периферии располагается сетчатка.* В процессе развития нервной системы сетчатка закладывается на начальных этапах развития, поэтому есть все основания считать сетчатку «частью мозга, вынесенного на периферию».

*Следующий уровень обработки зрительной информации находится в таламусе* - *это наружное коленчатое тело*. Аксоны нейронов наружного коленчатого тела проецируются в кору затылочного полюса больших полушарий.

*Высший уровень обработки зрительных сигналов совершается в ассоциативных полях коры больших полушарий.*

Глазодвигательная система человека осуществляет следующие задачи:

1) оставляет неподвижным изображение внешнего мира на сетчатке в момент движения относительно этого мира;

2) выделяет во внешнем мире какие-либо объекты, размещает их в зоне сетчатки с высоким разрешением (зрительная ямка, fovea) и прослеживает их движениями глаз и головы;

3) скачкообразные (саккадические) перемещения взгляда с целью распознавания (рассматривания) окружающего мира.

Понятие «Саккады» определяется как быстрые содружественные отклонения глаз в начальной фазе реакции прослеживания, когда скачком глаза «захватывается» перемещающаяся зрительная цель, а кроме того при зрительном изучении внешнего мира.

В одном случае оба глаза движутся в одинаковом направлении по отношению к координатам головы, в ином случае, если человек поочерёдно смотрит на близкие и дальние предметы, каждое из глазных яблок выполняет приблизительно симметричные движения по отношению к координатам головы. При этом угол между зрительными осями обоих глаз изменяется: при фиксации далёкой точки зрительные оси практически параллельны, при фиксации близкой точки - сходятся. *Такие движения называются конвергентными*.

При разглядывании разноудалённых предметов движения глаз конвергентные (сходящиеся) и дивергентные.

*В случае если нейронная система не способна привести зрительные оси обоих глаз к одной точке пространства, появляется косоглазие* (А.Р. Лурия [19]).

При рассматривании всевозможных объектов внешнего мира глаза совершают быстрые (саккады) и медленные следящие движения. Благодаря медленным следящим движениям изображение передвигающихся объектов удерживается на fovea (ямка). При рассматривании хорошо структурированного изображения глаза совершают саккады, чередующиеся с фиксацией взора. В том случае, если человек рассматривает изображение на протяжении какого-то времени, запись перемещений глаза воссоздаёт довольно грубо контур и в наибольшей степени информативные детали рассматриваемого объекта. К примеру, при рассматривании лица наиболее часто фиксируются рот и глаза.

При проведении специальных экспериментов было выявлено, что в момент саккады зрительное восприятие блокируется (О.А. Красовская [16]).

Следует представить несколько механизмов данного явления.

Предполагают, что во время саккады по сильно структурированному фону флюктуации интенсивности в каждой точке превышают частоту слияния мельканий.

Другой механизм, блокирующий зрительное восприятие во время саккады - центральное торможение. В момент, когда движущийся объект появляется на периферии зрительного поля, он порождает рефлекторную саккаду, которая может сопровождаться движением головы.

Фундаментом нейрофизиологического механизма этого рефлекса являются детекторы движения в зрительной системе.

Биологически рефлекс оправдан тем, что благодаря нему внимание переключается на другой объект, который возник в поле зрения (З.А. Меликян [25]).

Высшие гностические зрительные функции обеспечиваются, в первую очередь, работой вторичных полей зрительной системы (18-е и 19-е) и примыкающих к ним третичных полей коры больших полушарий. Вторичные 18-е и 19-е поля находятся на наружной конвекситальной и на внутренней медиальной поверхностях больших полушарий. Они характеризуются хорошо развитым III слоем, в котором происходит переключение импульсов из одного участка коры в другой.

При электрическом раздражении 18-го и 19-го полей появляется активация широкой зоны, что говорит о широких ассоциативных связях этих областей коры.

Благодаря исследованиям, проведенных на человеке, установлено, что при электрическом раздражении 18-го и 19-го полей возникают сложные зрительные образы. Это уже не единичные вспышки света, а знакомые лица, картины, иногда какие-то неопределенные образы. Основная информация о роли этих участков коры больших полушарий в зрительных функциях получена из клиники локальных поражений головного мозга.

Клинические наблюдения указывают на то, что к разнообразным патологиям зрительного гнозиса приводят поражения этих областей коры и подкорковых зон, которые примыкают к ним. *Эти нарушения получили обозначение зрительные агнозии.* Этим термином обозначаются расстройства зрительного восприятия, появляющиеся при поражении корковых структур задних отделов больших полушарий и протекающие при относительной сохранности элементарных зрительных функций (остроты зрения, полей зрения, цветоощущения).

При всех формах агностических зрительных расстройств элементарные сенсорные зрительные функции остаются относительно сохранными, то есть больные достаточно хорошо видят, у них нормальное цветоощущение, часто сохранны и поля зрения; говоря по-другому, у них как будто бы есть все предпосылки, для того, чтобы верно воспринимать объекты.

Однако у них нарушен именно гностический уровень работы зрительной системы. В отдельных случаях у больных, помимо гностических, также существуют нарушения сенсорных функций. Однако это, как правило, сравнительно тонкие дефекты, которые не могут объяснить выраженность и характер нарушений высших зрительных функций.

Основными видами оптико-пространственных нарушений считаются:

* односторонняя пространственная агнозия;
* нарушение топографической ориентировки;
* некоторые проявления синдрома Балинта (неспособность охватить взглядом все предметы, которые находятся в поле зрения, из-за нарушений переноса и фиксации взора, что как правило, ведёт к нарушению ориентировки в пространстве).

Становление пространственных представлений начинается уже на ранних этапах онтогенеза, они являются базовыми для развития многих других психических процессов (Э.Г. Симерницкая [37]).

Оценка сформированности пространственных представлений и пространственно-временных представлений производится в той последовательности, что эти уровни не просто «надстраиваются» друг над другом в ходе развития, но пересекаются во времени, перекрывая и «встраиваясь» друг в друга, претерпевают взаимовлияния и, вообще, тесным образом взаимосвязаны между собой. Ровно, как и в случае изучения произвольной регуляции психической активности следует оценить «зрелый», в достаточной мере сформированный уровень пространственных представлений (в соответствии с нормативными либо типологическими представлениями) и ближайшему к нему «дифицитарный» (несформированный целиком или частично) уровень или, соответственно, подуровень (А.Р. Лурия [19]).

# 1.2. Характеристика пространственных представлений у детей дошкольного возраста в норме

Пространственные представления понимаются как деятельность, которая содержит определение формы, величины, месторасположения и передвижения предметов по отношению друг к другу, собственного тела, находящихся вокруг предметов. Пространственные представления являются необходимым условием ориентировки в окружающей среде, играя немаловажную роль во взаимодействии человека с ней (А.Л. Сиротюк [38, 39]).

В современной философии образования различают перцептуальное пространство (то, что человек воспринимает своими органами чувств), и концептуальное пространство, которое определяется как продукт мышления человека для научного познания реального пространства и, носящее абстрактный характер (в частности, геометрические пространства) (Н.Я. Семаго [34, 35], Д.Б. Эльконин [45]).

Пространственные представления являются образами, представлениями, которые созданы мышлением ребёнка. При помощи речи и действий они фиксируются и воспроизводятся вовне.

В структуре пространственных представлений Н.Я. Семаго [34, 35] и М.М. Семаго [32, 35] выделяют четыре ключевых уровня. Данными уровнями ребёнок овладевает последовательно в ходе своего развития.

Согласно мнению Н.Я. Семаго [34, 35] и М.М. Семаго [32, 35], в определенной степени эти четыре уровня могут пересекаться между собой во времени в процессе развития ребёнка.

*1-й уровень — овладение пространством собственного тела (схема тела).*

*Подуровни:*

− Ощущения, исходящие от проприоцептивных рецепторов (И.М. Сеченов назвал их «тёмным мышечным чувством»).

В первые месяцы жизни ребёнка, эти ощущения начинают интегрироваться в виде всевозможных сенсомоторных «полей» и проявляются при изменениях положения конечностей, всего опорно-двигательного аппарата, в тех моментах, когда напряжение сменяется расслаблением и наоборот. Это определяет развитие регуляции в овладении собственным телом (произвольности), а также в формировании схемы тела.

− Ощущения, идущие от «*внутреннего телесного мира*», а именно: *чувство голода*, *сытости*, *выраженности болевых ощущений*.

− Ощущения границ собственного тела: сырости / сухости, тактильные ощущения от мокрых и сухих пелёнок, складок пелёнок, взаимодействия со взрослым, когда ребёнка берут на руки.

*2-й уровень — представления о физическом пространстве, то есть пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребёнка.*

*Подуровни:*

− Представления о том, в каком месте располагается тот либо другой предмет.

− Представления о том, в каком месте пребывают предметы с применением таких понятий, как: «*верх-низ*», «*с какой стороны*» (от тела).

− Представления о том, как далеко располагается предмет.

Одному из основных законов развития движений подчиняется развитие пространственных представлений. В данном законе сообщается о том, что сперва формируются представления вертикали, далее - представления горизонтали «от себя» вперёд, затем - представления о правой и левой стороне (Н.Я. Семаго [34, 35], М.М. Семаго [32, 35]). Позже всего формируется понятие «*сзади*».

На данном этапе развития, возможно сделать вывод о том, что появляется целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом ребёнка.

*3-й уровень — вербализация пространственных представлений.*

В первую очередь в речи ребёнка возникают обозначения топологического плана, такие как: *тут*, *вот*, *там*, и далее появляются обозначения координатного плана и метрического плана. Это такие слова как: *дальше*, *ниже*, *сзади*, *слева*.

Предлоги, которые обозначают представления об относительном месторасположении объектов по отношению к телу и по отношению друг к другу, такие как: *в, над, под, за, перед*, появляются в речи ребёнка позднее, чем такие представления, как: *верх, низ, близко, далеко*.

*4-й уровень — лингвистические представления, то есть пространство языка.*

Этот уровень включает формирование пространственных представлений, или лингвистического пространства, которое определяется как пространство языка и мышления.

Следует отметить, что 3 и 4 уровни пространственных представлений начинают формироваться у ребёнка ещё до года в виде лепетной речи и далее в виде звукоподражательных слов, простой фразы, словотворчества. Затем пространственные представления формируются как база речевой деятельности и являются одним из главных компонентов когнитивного развития ребёнка (Н.Я. Семаго [34, 35], М.М. Семаго [32, 35]).

В дошкольном возрасте очерёдность освоении пространственными представлениями более глобально можно разделить на два больших блока:

*1 блок. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела, то есть по отношению к собственному телу.*

*Это представления:*

* о нахождении того либо другого предмета, о нахождении предметов с применением понятий «*верх-низ*», «*с какой стороны*», о дальности пребывания предмета;
* о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, которые находятся в окружающем пространстве.

В дошкольном возрасте развитие пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела наступает с момента формирования представления вертикали, далее представления горизонтали «от себя» вперёд, затем представления о правой и левой стороне. Позднее формируется понятие «*сзади*» (Д.Б. Эльконин [45]).

В норме все эти представления формируются к трём годам.

*2 блок. Вербализация пространственных представлений.*

На вербальном уровне пространственные представления соотносятся с законами развития движения в онтогенезе. Такие слова, как: *верх, низ, близко, далеко*, в речи ребёнка появляются раньше, нежели такие предлоги, как: *в, над, под, за, перед*.

Понимание пространственных отношений и связей является значимой составляющей психического развития ребёнка (М.М. Семаго [35]).

Развитие пространственных представлений в дошкольном возрасте подчиняется общим закономерностям онтогенеза человеческой психики, которое осуществляется путём усвоения, овладения специальным опытом, накопленным предшествующим поколением. В современной литературе часто говорится о тесной взаимосвязи пространственного восприятия и пространственной ориентировки с познавательной деятельностью человека (Б.Г. Ананьев [1], А.А. Люблинская [20]).

Восприятие ребёнком своего собственного тела, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, а кроме того взаимодействия тела ребёнка с внешним пространством и с взрослыми является основополагающим этапом в структуре формирования этих представлений.

Новорожденный пока не знает, где заканчивается он сам и начинается окружающий мир, пока не осознаёт, что у него есть руки и ноги.

Информацию о мире и о самом себе ребёнок будет получать через тактильные ощущения до тех пор, пока не начнёт удерживать голову, садиться, вставать, двигаться. Чем больше разнообразных ощущений будет получать ребёнок, тем стремительнее разовьются у него представления о границах собственного тела (И.Н. Моргачёва [26]).

Движения руки, движения глаз и головы принимают участие при определении пространственных отношений окружающих предметов.

Установление расположения находящихся вокруг ребёнка предметов происходит также как определение пространственных отношений собственного тела, только сейчас ребёнок делает движение правой рукой, смотрит на неё, выделяет её зрительно. Далее, переключая взгляд на тот либо другой предмет, а часто и протягивая руку по направлению к нему, определяет положение предмета по отношению к своему собственному телу (А.В. Запорожец [12]).

Обособлять предметы в пространстве, различать их форму, размер, положение и перемещение в определенном направлении ребёнок учится уже в раннем детстве. В связи с развитием мышечных ощущений, возникающих при передвижении глаз во время рассматривания объектов, слежении при их передвижении, маленьким ребёнком приобретается способность зрительно различать пространственные отношения (Б.Г. Ананьев [1]).

Длительный период времени у ребёнка занимает формирование представлений о форме и величине предметов, о расположении их в пространстве относительно друг друга. Непосредственное зрительное восприятие предметов, *их ощупывание, перекладывание с места на место, манипулирование ими*, играют немаловажную роль в ходе формирования у него зрительно-пространственных представлений.

Эти действия дают возможность ребёнку приобрести представление о форме и величине окружающих его небольших предметов и научиться отличать их друг от друга (Л.А. Парамонова [30]).

Когда младшие дошкольники воспринимают геометрическую форму, они зачастую отождествляют её с предметом. Например, «*квадрат*» могут называть «*окошком*», «*кубиком*»; «*круг*» – «*мячиком*», «*баранкой*», «*колёсиком*».

Опредмечивание, которое свойственно для детей раннего и младшего детского возраста, заменяется таким уподоблением, как: «*квадрат*» – «*как кармашек*», «*как калитка*»; «*овал*» – «*как огурчик*», «*как яйцо*». Взрослый должен в нужное время поддержать эту попытку ребёнка разобраться в формах окружающих предметов. Поэтому не нужно без необходимости ограничивать двигательную активность ребёнка и его желание подойти к предметам, дотронуться до них, попробовать действовать с ними.

Глазомер ребёнка развивается в дошкольном возрасте, и он необходим для восприятия пространства. Задачи на сравнение длины линий детям решать проще, нежели сложные глазомерные задачи. Начиная с 6 – 7 лет дети имеют все шансы найти решение этих задач. В ходе целенаправленного обучения, возможно поднять уровень этих действий у старших дошкольников и младших школьников (Г.В. Лаврентьева [17]).

Перемещения ребёнка в пространстве играют немалое значение в формировании представлений об удалённости предметов. Можно говорить о том, что мы познаём пространство «*мерой собственных шагов*».

Ребёнок познаёт «*близкое*» пространство во время того, когда находится в кровати и выполняет различные действия с соской, погремушкой.

Позднее, когда ребёнок научается самостоятельно перемещаться, он овладевает так называемым «*далёким*» пространством.

Как только ребёнок встаёт на ноги и начинает ходить, находящееся вокруг него пространство существенно расширяется, и комната превращается в новый неизведанный мир. Непосредственно в этот момент он переходит на новую ступень развития пространственных представлений – *представлений о взаимоотношениях между предметами* (Д.Б. Эльконин [45]).

Ребёнок познаёт их только через практическую деятельность. Например, когда ребёнок пытается дотянуться до красивой коробочки, которую мама поставила на верхнюю полку шкафа, он не сразу понимает, что она стоит слишком высоко, либо когда безуспешно старается сбить мячиком игрушку, пока не догадается, что мячик нужно кидать дальше.

В игровой деятельности дети воссоздают наблюдаемые ими взаимоотношения взрослых, придают игровую функцию вещам, включаемых в ситуацию игры, вместе с тем познают их объективные свойства и отношения.

Поэтому, развитие игровой деятельности способствует совершенствованию в распознании пространственных признаков предметов и образованию более высоких уровней зрительно – моторной координации в пространственной ориентации.

Вовлечение в процесс восприятия слова играет большую роль в развитии восприятия пространственных отношений. Из наблюдений, проведенных многими психологами (Б.Г. Ананьев [1], А.В. Запорожец [12], А.А. Люблинская [20]) следует, что в речи, правая рука выделяется ребёнком раньше, нежели левая. Это происходит из-за того, что при установлении связи между словом «*правая*» и соответствующей рукой ребёнок опирается на многочисленные зрительно-двигательные связи, которые образовались у него в процессе действия данной руки.

Д.Б. Эльконин [45] указывает на то, что на определённом этапе развития в ответ на просьбу показать его правую руку ребёнок говорит: «Правой рукой я ем, рисую, здороваюсь – значит, это правая». В особенности велика роль слова в развитии пространственных отношений между предметами.

Надлежит отметить, что если ребёнок употребляет в речи, сопровождающей действие, такие слова, как: *впереди, рядом, в середине, между,* имеет место правильное воссоздание пространственных отношений.

Выделению, абстрагированию в воспринимаемой ситуации пространственных отношений и формированию пространственных представлений помогает включение в словарь ребёнка специальных слов (А.В. Запорожец [12]). Это такие слова, как: *на, под, над, впереди, сзади, вправо, влево*. Они обозначают пространственные отношения предметов.

*Таблица 1*

*Возрастные показатели развития пространственных представлений*

*у нормально развивающихся детей*

|  |  |
| --- | --- |
| Возраст ребёнка | Достижения в пространственно-ориентировочной деятельности |
| От  рождения до 1 года | - Появляются самые простые формы ориентировки в пространстве.  - К концу первого года жизни ребёнок может действовать в близком пространстве, отражать расстояние до предмета, определять его местонахождение. |
| От 1 года до  3 лет | - Ребёнок быстро осваивает «*пространство пути*» после того, как научается ходить.  - У ребёнка возникает способность ориентироваться в пространстве по образцу и по слову.  - К концу второго года жизни дети соотносят геометрическую фигуру с их местом. |
| 3 – 4 года | - О направлениях «*вперёд-назад*», «*вверх-вниз*» у ребёнка складываются конкретные представления.  - В речи ребёнка появляются такие предлоги, как: *около, возле, у, в, на, под*. |
| 4 – 5 лет | - Дошкольники могут вычленять два пространственных признака (направление и место изменения пути, иногда расстояние).  - В практических действиях дети различают у себя левую и правую руки.  - Могут практически воспроизвести и определить словами расположение предметов относительно самих себя.  - К 5 годам ребёнок способен к произвольному изображению предметов.  - Начинают появляться такие слова, как: *справа, слева*. Редко появляются такие предлоги, как: *между, над, напротив*. |
| 5 – 7 лет | - Описание пути приобретает обобщенный характер благодаря специальным словам (*рядом, направо, налево, напротив)*.  - Дети могут ориентироваться в направлениях и с позиций другого человека.  Понимать детям направления «*вправо-влево*» сложнее, нежели различать направления «*вперёд-назад*», «*вверх-вниз*». |
| Школьный возраст | - Б.Г. Ананьев [1] и О.И. Галкина указывают на то, что происходит накопление пространственных представлений, формирование связи между ними, начинают образовываться связи между пространственными и количественными представлениями,  продолжается работа по дифференцировке пространственных признаков и отношений. |

Таким образом, происходит постепенный переход от пространственного восприятия к действиям по представлениям в ходе развития пространственных представлений у нормально развивающихся детей. Это характеризуется тем, что ребёнок может действовать в наглядно обозримом пространстве.

В тесной взаимосвязи с развитием моторики, элементарных предметных действий и речи совершается последующее формирование пространственных представлений, при условии активности самого ребёнка и правильно организованной деятельности.

Универсальным значением для всех сторон деятельности человека обладает ориентировка в пространстве. Она охватывает различные стороны его взаимодействия с действительностью. Следует отметить, что гармоничное развитие ребёнка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве.

*У ребёнка дошкольного возраста формирование восприятия пространства и пространственной ориентировки проходит несколько этапов*:

1 этап - овладение ориентировкой в схеме тела;

2 этап - овладение ориентировкой «*от себя*»;

3 этап - овладение системой отсчета «*от другого предмета*».

В раннем дошкольном возрасте ребёнок осваивает первые два этапа практической ориентировки, а именно: ориентировка в схеме тела и «*от себя*».

В возрасте от 3,5 до 4,5 лет ребёнок начинает овладевать системой отсчёта «*от другого предмета*». В данном возрасте образовываются условия для освоения предлога «*между*» и наречных конструкций «*слева от*» и «*справа от*». Однако на практике работы с дошкольниками можно наблюдать, что дети до начала школьного возраста могут затрудняться при выделении пространственных отношений из предметной ситуации и оценки их расположения относительно друг друга.

Отношения «*правое – левое*» у дошкольников формируются особенности трудно. Такую инструкцию педагога, как: «Поставь зайку слева от домика», ребёнок выполнит не «от предмета», а «от себя».

Только младшим школьникам становится полностью доступным освоение отсчёта «*от другого предмета*».

## 1.3. Особенности развития пространственных представлений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Наличие нормальной ориентации в пространстве у ребёнка – это залог активного познания им мира и окружающей действительности. Отсутствие этого умения ещё больше погружает ребёнка-аутиста во внутренний мир, чем тормозит его развитие и угнетает интеллект. Но таких детей можно и нужно развивать, социализировать и по мере возможности – обучать. Но для этого, в первую очередь, их нужно научить правильно мыслить беспредметными образами, ощущать себя и своё тело, видеть и чувствовать окружающий мир.

Развитие навыков пространственной ориентации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день характеризуется грубыми, стойкими нарушениями, которые проявляются в неумении ребёнка ориентироваться в собственном теле, определять положение предметов относительно своего тела и других объектов.

О.С. Павлова [29] и А.И. Азарина [29] отметили, что для детей, имеющих расстройства аутистического спектра характерно «особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, а также отсутствие целостного понимания происходящего. Из-за нарушенной пространственной ориентации аутичный ребёнок имеет сложности в осознании своего тела, не способны показать основные его части, определить правую и левую стороны».

М.М. Семаго [32] определил, что «в соответствии с цефало-каузальным законом развития (развитие пространственных представлений идёт от головы к рукам и в дальнейшем - к туловищу и к ногам), вначале анализируются представления по отношению к собственному лицу, затем - по отношению к телу в целом и только после этого - относительно собственных рук (в соответствии с проксимо-дистальным законом)».

Опираясь на исследования М.М. Семаго [32], мы определили, что ведущими навыками ориентации, которые необходимо сформировать у младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются:

- навык ориентации на своём лице;

- навык ориентации на своём туловище или корпусе;

- навык ориентации на собственных руках и ногах.

Исследователи (М.М. Семаго [32], А.И. Азарина [29]) с одной стороны говорят о том, что выше указанные навыки характеризуются трудностями в овладении детьми с расстройствами аутистического спектра, с другой стороны, М.М. Семаго подчёркивает необходимость последовательной работы над их совершенствованием.

Перед детскими психологами, психиатрами и коррекционными педагогами достаточно остро стоит проблема развития у детей дошкольного возраста с аутизмом пространственных связей и ориентации в окружающем мире. Особенностью этого диагноза являются стойкие нарушения ориентации в пространстве, которые у многих аутичных детей выражены в грубой форме. Это делает трудным, а порой даже невозможным их обучение и социальную адаптацию [10, 14]. Именно поэтому всем родителям, столкнувшимся с проблемой аутизма, рекомендуют как можно раньше начать работу со специалистами.

Ранняя коррекция имеющихся проблем даёт надежду на успешную адаптацию аутичных детей в нашем обществе, их обучение и самостоятельность во взрослой жизни [21, 22].

Специалисты отмечают, что основной причиной нарушения пространственных связей у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра является видение действительности фрагментами, без её целостного понимания [10]. Особенности аутизма включают в себя отсутствие пространственного представления, не только на психологическом, но и на физическом уровне.

Аутичные дети не могут самостоятельно рассчитать количество шагов, которые им нужно сделать для того, чтобы, например, выйти из комнаты. Они испытывают огромные трудности, когда им нужно разложить в определённом порядке картинки или правильно собрать пирамидку.

Из-за нарушенной ориентации в пространстве ребёнок с аутизмом плохо осознаёт даже собственное тело [10]. Этим и объясняются его привычки долго рассматривать собственные руки и нежелание смотреть на своё отражение в зеркале. Этому его нужно учить специально, почти насильно привлекая внимание к положению его тела в тот или иной момент. Для этой цели можно использовать зеркала, расположенные на уровне глаз ребёнка. Это позволит заставить его обращать внимание на своё отражение.

Опытные специалисты, не один год работающие с аутичными детьми, рекомендуют, всю работу, касающуюся интенсивной коррекции ориентации в пространстве, разбить на 4 части:

* ощущение себя и всех частей своего тела;
* понимание мест расположения предметов по отношению к своему телу;
* понимание мест расположения предметов по отношению друг к другу;
* понимание времени и связывание его с определёнными событиями.

Формировать у дошкольников, которым уже поставлен диагноз аутизм, ориентацию в пространстве, следует поэтапно. Не закончив первый, нельзя переходить ко второму и так далее. В противном случае возможен риск появления искаженного восприятия, скорректировать которое будет ещё сложнее.

В первую очередь, аутичных детей обучают понимать положение предметов и пользоваться предлогами «под» и «на» [21, 22].

Но втором этапе детей-аутистов обучают понимать положение находящихся на одной плоскости предметов по отношению друг к другу и пользоваться предлогами «около» и «рядом» [21, 22].

На третьем этапе ребёнка уже можно обучать более сложным отношениям предметов в пространстве и словам – «справа», «слева», «сзади», «впереди», «между», «сбоку» и так далее [21, 22].

Помочь в развитии пространственных представлений и отношений предметов может и одновременное улучшение тактильных ощущений.

Специально для этой цели специалистами разработаны дидактические игры, позволяющие аутичному ребёнку с помощью осязания величины, объёма, температуры или положения предмета лучше закрепить пространственное представление [31].

Созданы даже целые программы сенсорного интегрирования детей с расстройствами аутистического спектра. В них входит – раскачивание на качелях или гамаках, прикосновение к различным поверхностям, ритмичные движения под музыку. Всё это будет способствовать развитию тактильно-зрительного представления об окружающем мире. Одним из главных элементов подобных программ является ползание аутичных детей в специальных туннелях. Это стимулирует их активность с желанием взаимодействовать.

Нужно отметить, что для эффективной коррекции по улучшению у ребёнка с аутизмом пространственной ориентации необходима комплексная работа профессиональных дефектологов и всех членов семьи. Только в этом случае появляется надежда на успех.

## Выводы к I главе

По результатам изучения психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать следующие выводы:

1. Для полноценного развития ребёнка важными считаются умения выделять и различать пространственные признаки, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении всевозможных операций, сопряжённых с активными действиями.
2. Оптико-пространственные представления - представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движения). Они являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой подразумевает обращение к различным видам деятельности человека, к которым относятся непосредственный пространственный гнозис и праксис, изображение трансформации и передвижения мысленного образа.
3. Развитие навыков пространственной ориентации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день характеризуется грубыми, стойкими нарушениями, которые проявляются в неумении ребёнка ориентироваться в собственном теле, определять положение предметов относительно своего тела и других объектов.

## Глава II. Диагностика пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием и с расстройствами аутистического спектра

## 2.1. Содержание материала диагностической работы по изучению пространственных представлений

Для диагностики мы подобрали методики в соответствии с научными положениями: «Ориентировка в схеме собственного тела» Е.А. Стребелевой, О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой [], «Пробы Хеда» (автор Генри Хэд), и адаптированная игра «Части тела» Н.И. Сувировой [].

Программа диагностики состоит из 4 серий заданий:

***1 серия. Ориентировка в «схеме собственного тела»*** (по методике Е.А. Стребелевой)

**Цель:** выявить уровень ориентировки в собственном теле.

Задание 1. Покажи, где у тебя лицо.

Задание 2. Покажи правую руку.

Задание 3. Покажи левую руку.

Задание 4. Покажи правую ногу.

Задание 5. Покажи левую ногу.

**Оценка:**

**0 баллов** ставится в тех случаях, когда ребёнок отказался от выполнения задания.

**1 балл** ставится в тех случаях, когда ребёнок пользуется помощью экспериментатора, но выполняет задание неправильно.

**2 балла** ставится в тех случаях, если ребёнок принимает задание, сотрудничает с экспериментатором, стремится достичь цели, но самостоятельно выполняет задание не правильно.

**3 балла** ребёнок получает, если принимает задание, выполняет задание правильно, иногда пользуясь помощью экспериментатора.

**4 балла** ставится в том случае, если ребёнок сотрудничает с экспериментатором, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

*Максимальная оценка за 1 серию: 20 баллов.*

***2 серия. Ориентировка в «схеме собственного тела»*** (по методике О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой)

**Цель:** выявить уровень ориентировки в собственном теле.

Задание 1.Скажи, какая это рука? (Экспериментатор дотрагивается до левой руки ребёнка).

Задание 2. Скажи, какое это ухо? (Экспериментатор дотрагивается до правого уха ребёнка).

Задание 3. Скажи, какая это нога? (Экспериментатор дотрагивается до правой ноги ребёнка).

Задание 4. Скажи, какая это рука? (Экспериментатор дотрагивается до правой руки ребёнка).

Задание 5. Скажи, какая это нога? (Экспериментатор дотрагивается до левой ноги ребёнка).

**Оценка:**

**0 баллов** ставится в тех случаях, когда ребёнок отказался от выполнения задания.

**1 балл** ставится в тех случаях, когда ребёнок пользуется помощью экспериментатора, но выполняет задание неправильно.

**2 балла** ставится в тех случаях, если ребёнок принимает задание, сотрудничает с экспериментатором, стремится достичь цели, но самостоятельно выполняет задание не правильно.

**3 балла** ребёнок получает, если принимает задание, выполняет задание правильно, иногда пользуясь помощью экспериментатора.

**4 балла** ставится в том случае, если ребёнок сотрудничает с экспериментатором, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

*Максимальная оценка за 2 серию: 20 баллов.*

***3 серия. «Пробы Хеда»***

**Цель:** выявить уровень ориентировки в собственном теле.

Простая ориентировка.

**Инструкция:** «Подними левую руку (начинать надо с левой руки), покажи правый глаз, топни левой ногой».

*Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет — прекращают.*

**Инструкция:** «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой — за правое ухо, правой рукой — за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

**Оценка:**

**0 баллов** ставится в тех случаях, когда ребёнок отказался от выполнения задания.

**1 балл** ставится в тех случаях, если ошибки присутствуют во всех заданиях.

**2 балла** ставится в тех случаях, если есть нарушения в движениях, но ребёнок замечает и исправляет это.

**3 балла** ребёнок получает, если темп воспроизведения замедлен, но выполнение правильное.

**4 балла** ставится в том случае, если ребёнок сотрудничает с экспериментатором, принимает и понимает задание, правильно его выполняет.

*Максимальная оценка за 3 серию: 28 баллов.*

***4 серия. Игра «Части тела»***

**Цель:** выявить уровень ориентировки в собственном теле.

*При словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины.*

Экспериментатор дотрагивается до какой-либо части тела ребёнка, например, до левой руки. Тот говорит: «Это моя левая рука». Далее ребёнок дотрагивается до части тела экспериментатора. Экспериментатор называет данную часть тела.

Каждый называет по 5 частей тела.

Внимание уделяется ответам ребёнка.

**Оценка:**

**0 баллов** ставится в тех случаях, когда ребёнок отказался от выполнения задания.

**1 балл** ставится в тех случаях, когда ребёнок пользуется помощью экспериментатора, но выполняет задание неправильно.

**2 балла** ставится в тех случаях, если ребёнок принимает задание, сотрудничает с экспериментатором, стремится достичь цели, но самостоятельно выполняет задание не правильно.

**3 балла** ребёнок получает, если принимает задание, выполняет задание правильно, иногда пользуясь помощью экспериментатора.

**4 балла** ставится в том случае, если ребёнок сотрудничает с экспериментатором, принимает и понимает задание, правильно выполняет.

*Максимальная оценка за 2 серию: 20 баллов.*

## Заключение

Анализ научной литературы по проблемам нарушения оптико-пространственных представлений определил большое значение сформированных пространственных отношений у детей дошкольного возраста. Полноценное развитие ребёнка возможно только в том случае, когда сформированы пространственные представления.

Пространственные представления понимаются как деятельность, которая содержит определение формы, величины, месторасположения и передвижения предметов по отношению друг к другу, собственного тела, находящихся вокруг предметов.

В пространственных представлениях находят отражение пространственные отношения предметов.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировок, непосредственно связанных между собой: ориентировку в схеме собственного тела, различение правых и левых его частей; ориентировку в окружающем пространстве.

Развитие навыков пространственной ориентации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день характеризуется грубыми, стойкими нарушениями, которые проявляются в неумении ребёнка ориентироваться в собственном теле, определять положение предметов относительно своего тела и других объектов.

Из-за нарушенной ориентации в пространстве ребёнок с аутизмом плохо осознаёт собственное тело, и этим объясняются его привычки долго рассматривать собственные руки и нежелание смотреть на своё отражение в зеркале.

Следует осуществлять работу по устранению нарушения оптико-пространственных представлений.

Рекомендуется всю работу, касающуюся интенсивной коррекции ориентации в пространстве, разбить на 4 части:

* ощущение себя и всех частей своего тела;
* понимание мест расположения предметов по отношению к своему телу;
* понимание мест расположения предметов по отношению друг к другу;
* понимание времени и связывание его с определёнными событиями.

Для этого можно применять специальные упражнения, игры.

Нужно отметить, что для улучшения у ребёнка с аутизмом пространственной ориентации необходима комплексная работа специалистов и всех членов семьи. Только в этом случае могут появиться улучшения.

## Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Академия, 2003. – 64с.
3. Бабаева Т.И. У школьного порога. - М.: Пр. 2004г. - 128с.
4. Владимирова Т.В. Формирование у старших дошкольников представлений о некоторых свойствах времени. – Ульяновск: ГПО Печатный двор, 1999. – 32с.
5. Выгодский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 2011.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное (собрание трудов)//комм. И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2001. – 368с.
7. Галлямова Р.Ф. Формирование представлений о времени и его измерении у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/310035/?numb_artic=310035>
8. Горбачева Л.С. Роль игры в формировании пространственных представлений у младших школьников вспомогательной школы. – Дефектология, № 3, 1991.
9. Деглин В.Л., Ивашина Г.Г., Николаенко Н.Н. Роль доминантного и недоминантного полушарий мозга в изображении пространства. - М.: Рос. Психол. о-во, 1999. - с.174-180.
10. Детский аутизм: хрестоматия/ Сост. Л.М. Шипицына - СПб.: Международный университет семьи и ребёнка им Р. Валленберга, 1997.
11. Дубровская Н.Ф., Фарбер Д.А., Безруких М.М., Психофизиология ребёнка. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 144с.
12. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве // Избранные психологические труды. В 2 томах. [Том 1. Психическое развитие ребёнка](http://psychlib.ru/mgppu/ZIp_I-1986/ZIp-320.html) /  под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1986. — с.91—99.
13. Иншакова О.Б. Колесникова A.M. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие. -- М.: В. Секачев, 2006. - 80 с.
14. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
15. Ковалец И.В. Формирование у дошкольников представлений о времени. Части суток. - М.: Изд-во Владос, 2007. - 72с.
16. Красовская О.А. О нарушениях зрительно-перцептивных функций при очаговых поражениях в детском возрасте// Проблемы медицинской психологии / Под ред. Леонтьева А.Н., Хомской Е.Д., Е.Ю. Артемьевой Е.Ю. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2006. с.77 – 87.
17. Лаврентьева Г.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика 2007. – 128с.
18. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии. - М.: Педагогика, 1983.
19. Лурия А.Р. Высшие корковые функции. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1969. - 432с.
20. Люблинская А.А. Детская психология. - М.: Высшая школа, 1974. - с.114-153.
21. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом/ И.И. Мамайчук. –СПб.: Речь, 2007. – 288с.
22. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб., 2003.
23. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья. 1997. №3, Том 4.
24. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии. – М.: Пр.,1992г. - 94с.
25. Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития. //Школа здоровья. - 2002. № 1. – с.28-36.
26. Моргачёва И.Н. Пространственные представления. Издательство: Детство пресс, 2009.
27. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2010г. - 448с.
28. Орфинская В.К. Типы моторной и оптической алалии // Ученые записки ЛГПИ им Герцена, СПб.,1959.
29. Павлова О.С. Формирование пространственно-временной ориентации у дошкольников с ранним детским аутизмом / О.С. Павлова, А.И. Азарина // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - с. 474-477.
30. Парамонова Л.А. Пространственные представления и восприятия . 4-е изд.; М., 2010.
31. Плаксунова Э.В. Использование программы "Моторная азбука" в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми//Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - М., 2008.
32. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка. Под ред. Семаго М.М. - М.: АРКТИ, 2003.
33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Просвещение, 2002.
34. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы. Дефектология. №1.- М.: Школа пресс, 2000.
35. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. - М.: АРКТИ, 2014.
36. Семенович А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. – М., 2008.
37. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. - М.: Изд-во МГУ, 2005. - 190с.
38. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М., 2003.
39. Сиротюк А.Л. Плоды просвещения// Дошкольное воспитание. - 2006, №1. – с.70-78
40. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982.
41. Сувирова Н.И., Чернобурова И.А., Зыкова Е.В. Игры и упражнения на развитие ориентировки в пространстве. [Элетронный ресурс], URL: http://www.glazkisad1125.ru/art/75.
42. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. - М.: Знание, 2010. - 80с.
43. Ченцов Н.Ю. Нарушения пространственных представлений при локальных поражениях мозга в детском возрасте. - М., 2005.
44. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. - М.: Народное образование, 2015. - 75с.
45. Эльконин Д.Б. Периодизация развития. – М., 2016.
46. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М., 2009.
47. Foreman N., Gillett R. Handbook of Spatial Research Paradigms and Methodologies. Vol. 1: Spatial Cognition in the Child and Adult. Hove: Psychology Press, 1997. - 215p.
48. Kolb B.E., Fantie B. Development of the child's brain and behavior // Handbook of clinical child neuropsychology / Eb. By C.R. Reyonolds, E. Fletcher-Janzen. N.Y., 1997. - pp.17-42.