



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 22 » *май* 2026г.
Заместитель директора по УР
Д. Расщектаева Расщектаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Куликова Ксения Олеговна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Платонова Анна Владимировна

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	6
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования..	6
1.2 Особенности пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	10
1.3 Роль игровой деятельности в развитии пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	17
Выводы по первой главе.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	24
2.1 Организация и методы исследования пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	24
2.2 Картотека дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	27
2.3 Сравнительный анализ полученных результатов	35
Выводы по второй главе	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	42
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	49
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом растет число детей, которым диагностируют расстройство аутистического спектра, и, следовательно, увеличивается потребность в разработке эффективных методов коррекции и развития, направленных на их интеграцию в социум. Одним из ключевых аспектов успешной адаптации является формирование пространственного ориентирования.

Значимость рассмотрения вопроса изучения особенностей развития пространственного ориентирования у детей старшего дошкольного возраста 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. Пространственное ориентирование играет 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.

В свою очередь, нарушения пространственного ориентирования 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.

Вопросами развития у детей представлений о пространстве занимались такие известные педагоги – исследователи как Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Т.А. Муссейибова, М.Н. Наумов, Э.Я. Степаненкова и

др., которые отмечали, что сформированность у ребенка данных представлений является одним из показателей его успешного психического развития.

Актуальность проблемы обозначила выбор темы исследования: «Развитие пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в игровой деятельности».

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать коррекционно-воспитательную работу по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в игровой деятельности.

Объект исследования – процесс развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования – игровая деятельность, как средство развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Гипотеза исследования: процесс развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, будет результативным, если:

- будет создана адаптивная предметно-пространственная среда, учитывающая особенности восприятия и когнитивные трудности детей с расстройством аутистического спектра;
- в образовательном процессе будут систематически и комплексно использоваться игры, направленные на развитие пространственных представлений и навыков ориентирования.

Исходя из цели исследования, мы сформулировали следующие задачи:

1. изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. охарактеризовать особенности пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

3. определить роль игровой деятельности в развитии пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

4. подобрать диагностические методики для изучения уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

5. разработать и внедрить картотеку дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

6. выявить эффективность применения игровой деятельности, как средства развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Методы исследования: теоретические (анализ педагогической и психологической литературы по изучаемой проблеме); практические методы (анкетирование, тестирование); методы обработки и интерпретации данных.

База исследования: Автономная некоммерческая организация "Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития "Альтернатус" г. Челябинск. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы педагогами, психологами, дефектологами и родителями в образовательных учреждениях и домашних условиях для организации целенаправленной работы по формированию пространственных представлений и навыков у детей с расстройством аутистического спектра.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования

В соответствии с определением Б.Г. Ананьева, «пространственная ориентировка — это способность человека воспринимать и отображать различные признаки окружающих предметов с помощью взаимосвязанных механизмов анализаторных систем» [1, с. 102].

Ф.Н. Шемякин определил ориентировку в пространстве как уяснение человеком своего положения относительно некоторых выбранных им материальных тел, а значит, их положения относительно него самого [36, с. 140].

А.А. Люблинской и Э.Я. Степаненковой, определили «пространственную ориентировку как умение человека определять свое местоположение и других объектов в пространстве, а также различать направления пространства и свободно передвигаться в нем» [22, с. 74].

Ряд ученых заявили, что чувственное понимание окружающего пространства является базой для развития восприятия пространства. Уже в первые месяцы жизни, ориентировочный рефлекс на звук расширяет поле зрения и играет значительную роль в формировании пространственной ориентировки.

Важную роль в формировании пространственных представлений играют ощущения равновесия и кожно-мышечные ощущения, которые дополняют друг друга. Согласно И.М. Сеченову, активное передвижение раздвигает границы осваиваемого ребенком пространства, поэтому он назвал ходьбу «дробным анализатором пространства» [2, с. 351].

Следовательно, можно сделать вывод, что чувственное восприятие окружающего мира и активная двигательная деятельность ребенка тесно связаны с освоением пространства и формированием пространственных представлений.

Процесс отображения пространства и ориентировки в нем у детей дошкольного возраста происходит поэтапно: от разрозненного восприятия отдельных объектов без учета их пространственных связей до целостного понимания пространства.

Исследователи выделяют два вида развития пространственной ориентации у дошкольников: ориентировку на собственном теле и ориентировку в окружающем пространстве. Как отмечают ученые, эти виды ориентировки взаимосвязаны и дополняют друг друга. Различение частей своего тела и определение парно-противоположных сторон на себе являются основой для развития понимания детьми схемы своего тела, которая служит основой для системы отсчета при ориентации в окружающем пространстве [30, с. 55].

Переход от ориентировки на собственном теле к ориентировке в окружающем пространстве совершенствуется и изменяет характер отражения воспринимаемого пространства. Ориентировка на собственном теле и среди окружающих предметов взаимосвязаны и формируются на основе постоянно взаимодействующих ощущений. Однако ведущим анализатором при восприятии пространства является зрение.

Таким образом, овладение пространственной ориентировкой у детей происходит от дифференцировки направлений в пространстве к словесной интерпретации, а затем к обобщенным представлениям о пространстве.

Исследование М.В. Вовчик-Блакитной показало, что процесс формирования пространственных представлений зависит от жизненного опыта ребенка и его отношений с действительностью в каждом возрастном периоде. Этот процесс начинается с трех лет, когда ребенок развивает систему пространственной ориентировки [Цит. по: 17, с. 102].

Зрение, кинестезия и статико-динамические ощущения взаимосвязаны для достижения этой системы. Ребенок начинает формировать представления о направлениях в пространстве, таких как вперед-назад и вверх-вниз. Этот процесс возможен благодаря активному моторному опыту ребенка, его движениям глаз, рук, головы и всего тела в направлении объектов восприятия.

Дети младшего дошкольного возраста имеют слабое осознание относительности пространственных понятий «впереди» и «сзади», так как не отделяют представления о направлениях и расположениях предметов от движений собственного тела и рук. Они испытывают трудности при различении относительного положения изображенных предметов, поскольку не могут перенести на плоскость собственные координаты «верха» и «низа». С возрастом процесс пространственного различения направлений «впереди», «сзади», «вверху», «внизу» постепенно освобождается от обязательной для младших детей связанности с общей моторной активностью.

Осознание направлений «вправо-влево» представляет для дошкольников значительно большие трудности, чем различение направлений «вперед-назад», «вверх-вниз». Поскольку никаких внешних признаков, которые отличили бы правую руку от левой, не имеется, умение дифференцировать их вырабатывается в связи с установлением функционального моторного преимущества правой руки над левой.

Известно, что у детей 3-4 лет такое преимущество еще незначительно и неустойчиво. Дети 4-5 лет уверенно различают свои руки в практических действиях, но названия их знают еще не твердо. На прямой вопрос, где твоя правая рука, они не всегда могут сразу ответить. Лишь последовательное воспроизведение всех звеньев ассоциации (по типу: держу ложку этой рукой - рука, которой держу ложку - правая), опирающееся на активизацию моторно – зрительного представления правой руки, помогает им осознать руку как правую.

Анализ исследований дает возможность выделить несколько последовательных этапов в развитии различения дошкольниками пространственных направлений в соответствии с «законом основной оси»: вверх – вниз, вперед, вправо – влево, назад. Эти этапы обусловлены изменениями характера тех жизненных задач, которые встают перед детьми по мере расширения их активной деятельности и характеризуются своеобразным соотношением способов пространственного различения, определяющим и его уровень.

Существенной чертой системного механизма пространственной ориентировки маленького ребенка является постепенное объединение слова, второсигнальных связей с пространственными сигналами. Это явление, в свою очередь, означает начало нового этапа – формирования обобщенного знания о пространственных признаках и отношениях, перехода к более совершенным системам управления и регулирования ориентировочных действий, поведения ребенка в пространстве окружающего мира.

Семаго М.М. определил, что «в соответствии с цефало-каузальным законом развития (развитие пространственных представлений идет 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)» [27].

Опираясь на исследования Семаго М.М., было определено, что ведущими навыками ориентации, которые необходимо сформировать у младших школьников с расстройствами аутистического спектра являются [28]:

- навык ориентации на своем лице;
- навык ориентации на своем туловище или корпусе;
- навык ориентации на собственных руках и ногах.

Исследователи (Семаго М.М., Азарина А.И. и т.д.) с одной стороны говорят о том, что выше указанные навыки характеризуются трудностями в овладении детьми с расстройствами аутистического спектра, с другой стороны, Семаго М.М. подчеркивает необходимость последовательной работы над их совершенствованием[27].

Итак, анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод, что пространственное ориентирование (ориентировка в пространстве) – это способность определять своё местоположение и положение окружающих объектов в пространстве, а также умение перемещаться в этом пространстве, используя различные системы отсчёта. Для детей с РАС характерно особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, отсутствие целостного понимания происходящего. Из-за нарушенной пространственной ориентации ребёнок с аутизмом плохо осознаёт своё тело.

1.2 Особенности пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз

социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения, приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

М.В. Браткова, О.В. Караневская выделили группы детей с расстройствами аутистического спектра [30;7].

Первая группа. Полная отрешенность от происходящего вокруг, при попытках взаимодействия с ребенком характерно явление крайнего дискомфорта. Отсутствие социальной активности, даже близко трудно добиться от ребенка какой-либо ответной реакции: улыбки, взгляда. Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающим миром, они могут игнорировать жизненно важные, витальные потребности, например голод. Очень тяжело переносят взгляд глаза в глаза и избегают различных телесных контактов.

Вторая группа. Активное отвержение окружающей среды. Характеризуется не как отрешенность, а как тщательная избирательность в контактах с внешним миром ребенок общается с ограниченным кругом людей, зачастую это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведёт к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более, чем другим, свойственно испытывать чувство страха, на которое они реагируют агрессивно, бывает, что агрессия принимает формы аутоагрессии (агрессии, направленной на себя). Несмотря на всю тяжесть различных проявлений,

эти дети гораздо более адаптированы к жизни, чем дети, относящиеся к 1 группе.

Третья группа. Захваченность аутистическими интересами. Дети этой группы стараются укрыться от окружающего мира в своих интересах, при этом их занятия имеют форму устойчивого повторения (стереотипичная форма) и не носят познавательного характера. Увлечения носят циклический характер, ребенок может годами разговаривать на одну и ту же тему, рисовать или воспроизводить один и тот же сюжет в играх. Интересы зачастую носят мрачный, устрашающий, агрессивный характер.

Четвертая группа. Чрезвычайная трудность во взаимодействии с окружающей средой. Наиболее легкий вариант проявления РАС. Основной чертой является повышенная эмоциональная ранимость, что проявляется в избегании отношений, если ребенок чувствует какую-либо преграду[30].

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения – ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка

развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Пространственное ориентирование является важнейшим навыком для успешной адаптации и функционирования в окружающем мире ребенка, так как оно предполагает способность воспринимать, анализировать и интерпретировать пространственные отношения между объектами, а также ориентироваться в собственном местоположении.

У детей старшего дошкольного возраста этот навык находится в стадии активного развития и совершенствования, формируя основу для дальнейшего обучения и социальной интеграции. Однако у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) формирование пространственного ориентирования может быть значительно затруднено, что обусловлено особенностями их когнитивного и сенсорного развития [17].

Одной из ключевых особенностей детей с РАС является нарушение сенсорной интеграции. Это означает, что они могут испытывать трудности в обработке и интерпретации сенсорной информации, поступающей из различных источников, включая зрение, слух, осязание и проприоцепцию. В результате дети могут испытывать дискомфорт или избегать определенных сенсорных стимулов, что негативно сказывается на их способности воспринимать и понимать пространственное окружение. Например, яркий свет или громкий звук могут отвлекать ребенка от задачи ориентирования, затрудняя концентрацию внимания и анализ пространственных отношений.

Другой важной особенностью является нарушение когнитивных функций, таких как внимание, память и исполнительные функции. Дети с РАС часто испытывают трудности в поддержании внимания, переключении между задачами и планировании действий. Это может затруднять их

способность анализировать пространственные отношения, запоминать маршруты и принимать решения в процессе ориентирования. Например, ребенок может забыть, куда он направлялся, или испытывать трудности в выборе оптимального маршрута.

Кроме того, у детей с РАС часто наблюдаются особенности социального взаимодействия и коммуникации. Они могут испытывать трудности в понимании невербальных сигналов, социальных правил и ожиданий, что может препятствовать их обучению и взаимодействию с окружающими в процессе ориентирования. Например, ребенок может не понимать, как спросить дорогу или попросить о помощи, что может приводить к дезориентации и тревожности.

Нарушения в развитии моторики также могут оказывать влияние на пространственное ориентирование детей с РАС. У многих детей наблюдаются трудности в координации движений, балансе и моторном планировании. Это может затруднять их способность перемещаться в пространстве, исследовать окружающую среду и взаимодействовать с объектами. Например, ребенок может испытывать трудности в преодолении препятствий или в поддержании равновесия при ходьбе по неровной поверхности.

Как отметила Е.Л. Григоренко «динамика распространенности расстройств аутистического спектра меняется очень быстрыми темпами. Если вплоть до 1970-х годов считалось, что эти расстройства встречаются крайне редко (примерно 0,04 %), то теперь мы говорим, что ими затронуто 1 2 % населения Земли. В связи с этим РАС уделяется, и будет уделяться все больше внимания» [9. с. 24].

По мнению К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской «расстройство аутистического спектра (РАС – далее) – это особая патология нервной системы, для которой характерны трудности в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипного поведения (повторяющихся действий)» [11, с. 4].

А.В. Винеvская указала, что «расстройства аутистического спектра (РАС) – это пожизненные состояния, связанные с изменениями развития нервной системы, характеризующиеся качественными искажениями в разных сочетаниях и с разной степенью выраженности во всех базовых сферах психического – регуляторно-волевой, эмоциональной, анализаторной» [8, с. 19].

Дошкольники с РАС не понимают чувства и эмоции других людей, не понимают выражение лица или интонации голоса, они не могут передавать свои чувства и мысли правильно, чтобы их поняли окружающие.

Авторы подчеркивали, что РАС представляют собой группу нейронарушений, которые влияют на социальное взаимодействие, коммуникативные навыки и поведение детей и характеризуются дезориентацией и дезадаптацией, уходом от ситуации в собственный мир, страхами и как следствие ограниченностью поведения, а также формированием моделей нежелательного поведения.

Для детей с РАС, чье развитие характеризуется нарушениями целостного восприятия, трудностями сенсорной интеграции, эгоцентрической позицией и дефицитом коммуникативных средств, освоение пространства представляет особую сложность и требует специально организованного, научно обоснованного психолого-педагогического воздействия.

Важнейший вклад в понимание специфики развития детей с РАС и определение путей коррекции внесли клинико-психологические исследования отечественных ученых. Работы О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг раскрывают глубинную связь между аффективными и когнитивными процессами у данной категории детей. Они указывают, что хаотичность или фрагментарность восприятия пространства, «полевое» поведение, ригидность в следовании привычным маршрутам являются следствием базовых нарушений аффективной регуляции и трудностей осмысления окружающего мира [10]. В рамках этого подхода

развитие пространственного ориентирования рассматривается не как изолированная тренировка навыков, а как часть общей работы по установлению эмоционального контакта, осмыслению и структурированию жизненного опыта ребенка.

Развитие навыков пространственной ориентации у дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на сегодняшний день характеризуется грубыми, стойкими нарушениями, которые проявляются в неумении ребенка ориентироваться на собственном теле, определять положение предметов относительно своего тела и других объектов. Павлова О.С. и Азарина А.И. отметили, что для детей, имеющих расстройства аутистического спектра характерно «особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, а также отсутствие целостного понимания происходящего [15]. Из-за нарушенной пространственной ориентации аутичный ребенок имеет сложности в осознании своего тела, не способен показать основные его части, определить правую и левую стороны» [3].

Таким образом, анализ теоретических данных, представленных в параграфе, позволяет заключить, что пространственное ориентирование у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) характеризуется выраженной специфичностью, обусловленной первичными нарушениями сенсорной интеграции, дефицитом социального взаимодействия и особенностями когнитивного развития. Дети с РАС демонстрируют низкий уровень выполнения двигательных заданий, требующих удержания позы, перемещения в пространстве с изменением направления, копирования пространственных взаиморасположений объектов. Нарушения сенсорной обработки (гипер- или гипочувствительность) дополнительно дезорганизуют процесс ориентировки, приводя к избеганию определенных пространственных зон или, напротив, к стереотипному перемещению в пределах привычного пространства.

1.3 Роль игровой деятельности в развитии пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Пространственные представления не являются врожденными, они формируются в процессе накопления ребенком чувственного опыта и практических действий с предметами. В отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец) подчеркивается, что исходной формой пространственного отражения является действие [11]. Ребенок осваивает пространство через движение в нем: сначала через ощущения от собственного тела, затем через перемещение и манипуляции с предметами.

Развитие пространственного ориентирования является одной из важнейших составляющих познавательного и психомоторного развития ребёнка дошкольного возраста. Умение ориентироваться в пространстве лежит в основе формирования двигательных навыков, произвольного поведения, наглядно-образного мышления, а также успешной социализации ребёнка. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте работы с детьми старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС), для которых характерны специфические трудности в восприятии, переработке и использовании пространственной информации.

Дети с РАС испытывают выраженные затруднения в формировании пространственных представлений. Это обусловлено особенностями их сенсорной интеграции, нарушениями схемы тела, сниженной способностью к обобщению и переносу опыта, а также трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации [29]. Часто у таких детей наблюдаются дезориентация в пространстве, стереотипные маршруты передвижения, сложности в понимании пространственных инструкций и использовании предлогов и наречий пространственного значения. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных педагогических средств,

способствующих развитию пространственного ориентирования у данной категории детей.

Одним из наиболее результативных и доступных средств коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС является игровая деятельность. Игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, обладает высоким развивающим потенциалом и выступает естественной формой освоения окружающего мира. В условиях игры у ребёнка формируется мотивация к активности, снижается уровень тревожности, повышается эмоциональная включённость, что особенно важно для детей с расстройствами аутистического спектра.

В.А. Сухомлинский писал: «В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» [24]. Руководя играми, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

М.М. Либлинг так же отмечает, что «игра является ключевым элементом жизни ребенка дошкольного возраста, необходимым средством для его психического развития и инструментом, который позволяет эффективно оказывать коррекционную помощь при различных формах дизонтогенеза, включая детский аутизм» [5].

Д.Б. Эльконин, описывая этапы развития игровой деятельности, определял их как «этапы развития в целом личности ребёнка», эти этапы развития идут неразделимо друг от друга. «Ребенок при нормальном развитии проходит все этапы развития игровой деятельности, но, к сожалению, дети с расстройствами аутистического спектра чаще всего застревают на самом начальном уровне развития игровых навыков» [34].

При расстройствах аутистического спектра у детей преобладают игры, которые сосредоточены на сенсорных ощущениях.

М.М. Либлинг описывает такую игровую деятельность аутичного ребенка в своей статье: «В таких инфантильных играх ребенок может задерживаться надолго, и они становятся привычным способом самостимуляции, что является одним из характерных признаков аутизма. В то же время игры, основанные на эмоциональном взаимодействии, либо невозможны, либо возникают крайне редко и длятся недолго. Стереотипные ощущения, которые ребенок пытается воспроизводить снова и снова, изолируют его от слишком сильных и разнообразных внешних впечатлений, включая эмоциональные реакции близких людей. Это затрудняет развитие взаимодействия с ними и, соответственно, тормозит развитие его эмоциональной и познавательной сфер» [16].

В контексте работы с детьми с РАС ценность игры многократно возрастает, поскольку она:

- мотивирует и снижает тревожность. В отличие от формальных дидактических занятий, игра опирается на внутренние интересы ребенка, даже если они ограничены. Через стереотипную игру можно осторожно вводить новые элементы.
- обеспечивает сенсорную интеграцию. Правильно подобранные игровые материалы и действия (работа с песком, водой, конструкторами разной фактуры, движение в игровом лабиринте) помогают регулировать сенсорный опыт ребенка.
- структурирует пространство и время. Игра имеет правила (явные или скрытые), сюжет и последовательность действий, что дает ребенку с РАС предсказуемую и понятную модель взаимодействия с окружающим миром.
- создает естественный контекст для коммуникации. Совместная игра со взрослым или сверстником становится полем для отработки навыков совместного внимания, подражания, просьбы, что косвенно влияет и на

освоение пространства (например, при просьбе дать игрушку, которая «далеко»).

– позволяет прорабатывать навыки в символическом плане. Предметно-ролевые и режиссерские игры дают возможность «проиграть» различные пространственные ситуации (поселить куклу «в» домик, поставить машину «под» мост) в безопасной обстановке.

Однако существует проблема, характеризующая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это недостаток интереса для вовлечения в игровую деятельность. Игра детей с РАС с игрушками и другими объектами нецеленаправленна и часто бывает непонятной. Они в большинстве случаев демонстрируют отсутствие интереса во взаимодействии и игре с другими детьми [15]. Некоторые дети с аутизмом могут некоторое время выполнять монотонные и повторяющиеся действия. Это создает большие трудности в том случае, когда другие пытаются вовлечь их в осмысленную игровую деятельность. Несмотря на это, ребенок с аутизмом может научиться играть и даже получать удовольствие, принимая участие в игровой деятельности с другими людьми. Игра может открыть новые пути развития для аутичных детей.

Благодаря развитию игровой деятельности у детей формируются личностные ориентиры, способность соблюдать правила поведения и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. В процессе игрового взаимодействия ребенок учится понимать эмоции других, благодаря чему у него формируется эмпатия, положительно влияющая на развитие навыков ведения диалога. Тем самым отметим, игра является источником развития когнитивных, эмоциональных и социально коммуникативных способностей дошкольника.

Особую роль в развитии пространственного ориентирования играют подвижные и двигательные игры, так как они непосредственно связаны с перемещением в пространстве, изменением положения тела и ориентацией относительно предметов и других людей [9]. Через движение дети

осваивают такие базовые пространственные понятия, как «рядом», «далеко», «внутри», «снаружи», «между», «за», «перед». Для детей с РАС двигательная активность в игровой форме способствует формированию схемы собственного тела, развитию координации движений и улучшению сенсомоторной интеграции.

Дидактические игры с пространственным содержанием также занимают важное место в коррекционной работе. Использование игровых заданий на ориентировку на плоскости, в помещении, на макетах и схемах позволяет формировать у детей с РАС умение соотносить реальные объекты с их изображениями, понимать пространственные отношения между предметами и использовать соответствующие речевые обозначения. В игровой форме ребёнок легче принимает инструкции взрослого и дольше удерживает внимание на задании.

Сюжетно-ролевые игры, несмотря на определённые трудности в их развертывании у детей с РАС, при целенаправленном педагогическом сопровождении могут эффективно использоваться для развития пространственного ориентирования. Пространство в таких играх наполняется смыслом и функцией: дом, дорога, магазин, игровая площадка. Это позволяет ребёнку осваивать пространственные отношения в социально значимом контексте, что способствует их переносу в повседневную жизнь.

Следует отметить, что эффективность игровой деятельности в развитии пространственного ориентирования детей с РАС во многом зависит от соблюдения ряда педагогических условий. К ним относятся систематичность и поэтапность работы, учёт индивидуальных особенностей ребёнка, использование наглядной поддержки, чёткая структура игры, а также эмоциональная поддержка со стороны взрослого. Важно, чтобы игровая деятельность носила коррекционно-развивающий характер и была направлена на постепенное усложнение пространственных задач.

Таким образом, игровая деятельность выступает важнейшим средством развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Она обеспечивает активное включение ребёнка в познавательный процесс, способствует формированию пространственных представлений на основе практического опыта и создаёт условия для успешной социализации. Использование различных видов игр в коррекционно-педагогической работе позволяет компенсировать имеющиеся трудности и способствует более гармоничному развитию детей с РАС.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что пространственное ориентирование (ориентировка в пространстве) – это способность определять своё местоположение и положение окружающих объектов в пространстве, а также умение перемещаться в этом пространстве, используя различные системы отсчёта.

А.В. Винеvская указала, что «расстройства аутистического спектра (РАС) – это пожизненные состояния, связанные с изменениями развития нервной системы, характеризующиеся качественными искажениями в разных сочетаниях и с разной степенью выраженности во всех базовых сферах психического – регуляторно-волевой, эмоциональной, анализаторной.

У детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) наблюдаются нарушения пространственного ориентирования. Некоторые особенности: трудности в понимании пространственных отношений, ошибки в понимании и употреблении предложных конструкций, трудности в ориентировке на плоскости.

Для детей с РАС характерно особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, отсутствие целостного понимания

происходящего. Из-за нарушенной пространственной ориентации ребёнок с аутизмом плохо осознаёт своё тело.

Игровая деятельность выступает важнейшим средством развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Она обеспечивает активное включение ребёнка в познавательный процесс, способствует формированию пространственных представлений на основе практического опыта и создаёт условия для успешной социализации. Использование различных видов игр в коррекционно-педагогической работе позволяет компенсировать имеющиеся трудности и способствует более гармоничному развитию детей с РАС.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Организация и методы исследования пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Целью опытно-экспериментальной работы является диагностика уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе АНО «Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус»» г. Челябинск. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Диагностический инструментарий выявления уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

1.«Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

Цель методики – выявление уровня сформированности умения определять верх/вниз, вперёд/назад от собственного тела.

Диагностируемые параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук.

Пояснение: при проведении предлагаемых ниже заданий предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе.

Задание. Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

Инструкция. Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п. Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь. Виды помощи. Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем педагога, а затем, если это не помогло, собственным). Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо педагога или вертикально расположенное изображение лица. Выполняет задание, глядя в зеркало. Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

Критерии оценивания:

(3 балла) – ребенок правильно и самостоятельно указал на собственные части тела;

(2 балл) – ребенок правильно, но не самостоятельно указал на части тела;

(1 балла) – ребенок не смог указать на части тела, даже с помощью взрослого.

Результаты методики «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, представлены в таблице 1, наглядно на рисунке1.

Таблица 1 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго на констатирующем этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	низкий
2.Михаил Б.	средний
3.Ростислав А.	средний
4.Варвара С.	высокий
5.Мария Щ.	средний

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 1.

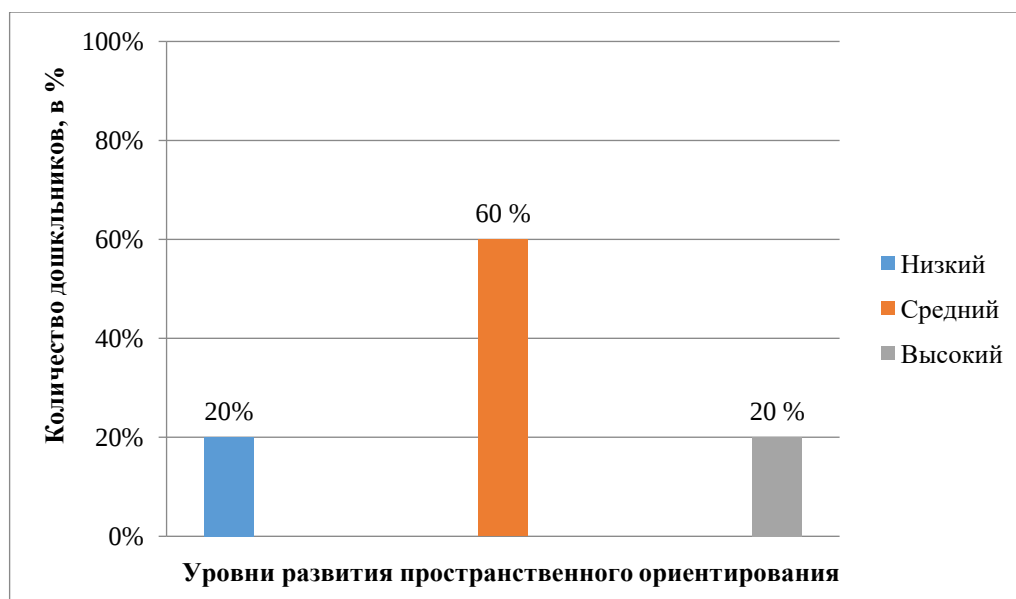


Рисунок 1 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго на констатирующем этапе эксперимента

На основании результатов исследования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, можно сделать следующие выводы.

У 20 % (1 человек) выявлен низкий уровень ориентирования в схеме собственного тела. При выполнении заданий дошкольник испытывал значительные трудности в различении правой и левой руки, ноги, уха. Инструкции, требующие показать названную часть тела («покажи правую руку», «дотронься левой рукой до правого уха»), либо не выполнялись, либо выполнялись с многократными ошибками после длительных пауз.

У 60 % (3 человека) был диагностирован средний уровень. Дети данной группы показывали понимание основных частей тела (голова, руки, ноги, живот, спина), но испытывали затруднения при дифференциации правой и левой стороны.

И у 20 % (1 человек) был определен высокий уровень. Дошкольник уверенно различал правую и левую сторону, быстро и точно выполнял все задания методики, включая перекрестные пробы («покажи левой рукой правое ухо»). Инструкции понимались с первого предъявления, не требовалось дополнительного объяснения или показа. Ребенок самостоятельно исправлял единичные ошибки.

Вторая методика – «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда).

Эта методика ориентирована на изучение ориентировки детей в пространстве своего тела. Сначала анализируются понятия согласно отношению к своему лицу, потом касательно к телу. Ребенку предполагается дать оценку, того что располагается у него на лице, и каково расположение отдельных его частей.

Методика «Пробы Хёда» может предоставить конкретные данные о сформированности того либо другого уровня пространственных восприятий. Данное немаловажно для оперативного выявления патологий и точной корректировки.

Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу». 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».

Критерии оценки:

3 балла - выполнены оба задания;

2 балла - выполнена только простая ориентировка;

1 балл - не выполнено ни одного задания.

Полученные результаты уровня сформированности пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра зафиксированы в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда) на констатирующем этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	низкий
2.Михаил Б.	высокий
3.Ростислав А.	низкий
4.Варвара С.	средний
5.Мария Ш.	средний

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 2.

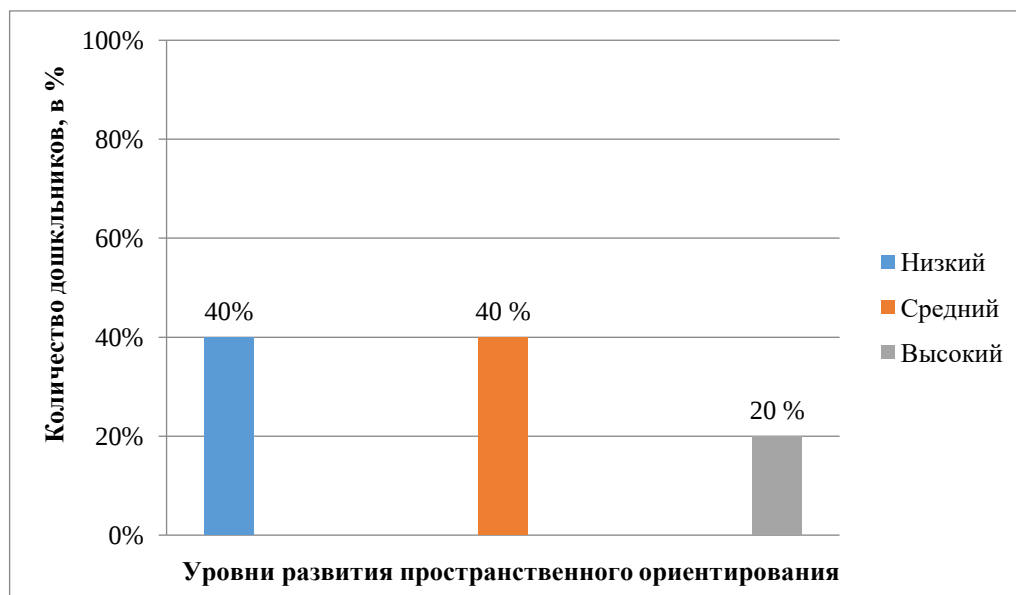


Рисунок 2 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда) на констатирующем этапе эксперимента

Проанализировав установленные результаты согласно определению уровня развития пространственного ориентирования, мы выявили, что у 40 % (2 человека) низкий уровень. При выполнении заданий простой ориентировки («подними левую руку», «покажи правый глаз») дошкольники демонстрировали неустойчивое различение правой и левой стороны: правильные ответы чередовались с ошибочными. Перекрестные

пробы Хеда («покажи правой рукой левый глаз», «возьмись левой рукой за правое ухо») вызывали значительные затруднения.

У 40 % (2 человека) был диагностирован средний уровень. Перекрестные пробы Хеда выполнялись с частичными ошибками, которые в ряде случаев исправлялись самостоятельно. Например, на инструкцию «покажи правой рукой левый глаз» один ребенок сначала поднял правую руку к правому глазу, затем, заметив ошибку, самостоятельно перенес руку к левому глазу. Другой ребенок демонстрировал правильное выполнение после повторного предъявления инструкции (со второй попытки).

И высокий уровень пространственного ориентирования был определен у 20 % (1 человек). При предъявлении заданий простой ориентировки дошкольник безошибочно показывал левую руку, правый глаз, левое колено с первой попытки, без дополнительного повторения инструкции.

Третий диагностический инструментарий – «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

Данная методика направлена на выявление уровня развития ориентировки в горизонтальных («сзади - спереди», «вперед - назад») и вертикальных («вверху - внизу», «сверху - снизу», «над - под») направлениях.

Диагностика проводится индивидуально. В ходе диагностики, ребенку, сидя за детей столом, предлагается выполнить следующие компенсирующих задания:

- положить карандаш справа от альбома;
- положить игрушку слева от книги;
- сказать, где находится карандаш по отношению к книге;
- сказать, где находится игрушка по отношению к альбому;
- положить книгу перед собой;
- слева от книги поместить карандаш;
- справа от книги поместить игрушку;

- на книгу сверху положить карандаш;
- под альбом положить ручку.

Критерии оценки:

- высокий уровень – ребенок правильно выполняет инструкции взрослых с допущением 1 и менее ошибок, исправляемых после указания взрослых;
- средний уровень – ребенок допускает 2-3 ошибки;
- низкий уровень – ребенок допускает 4 и более ошибок при выполнении инструкции взрослого.

Полученные результаты отражены в таблице 3 и рисунке 3.

Таблица 3 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева на констатирующем этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	средний
2.Михаил Б.	Средний
3.Ростислав А.	Низкий
4.Варвара С.	Высокий
5.Мария Щ.	Средний

Так, согласно третьей методике, мы определили, что у 20 % (1 человек) низкий уровень. При выполнении практических действий наблюдались грубые нарушения понимания пространственных предлогов. На инструкцию «положить карандаш справа от альбома» ребенок клал карандаш на альбом или слева от него, не ориентируясь на заданное направление. Инструкция «положить игрушку слева от книги» также вызывала значительные затруднения: ребенок либо клал игрушку справа, либо не мог определить, где находится левая сторона. Особые сложности возникли при выполнении заданий на вертикальную ориентировку.

Средний уровень у 60 % (3 человека). Задания «положить карандаш справа от альбома», «положить игрушку слева от книги», «положить книгу перед собой» выполнялись без ошибок или с единичными неточностями,

которые исправлялись после незначительной помощи взрослого. Однако задания, требующие одновременного учета нескольких пространственных признаков или ориентировки в вертикальной плоскости, вызывали затруднения. Так, при выполнении инструкции «слева от книги поместить карандаш, справа от книги поместить игрушку» один ребенок перепутал стороны (положил игрушку слева, карандаш справа).

И высокий уровень также у 20 % (1 человек). При выполнении практических заданий дошкольник безошибочно ориентировался как в горизонтальной, так и в вертикальной плоскости. Все инструкции, включая сложные («слева от книги поместить карандаш, справа от книги поместить игрушку», «на книгу сверху положить карандаш», «под альбом положить ручку»), выполнялись с первой попытки.

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 3.

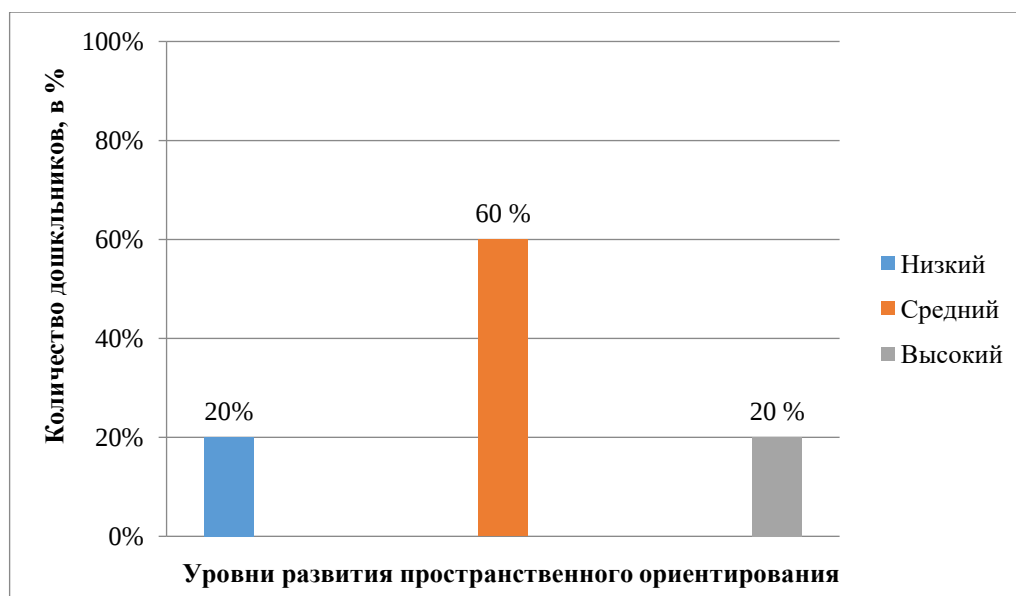


Рисунок 3 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева на констатирующем этапе эксперимента

На основании проведенных диагностик на выявление уровня пространственного ориентирования у детей старшего дошкольного

возраста, выявлены следующие результаты, которые представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4 – Итоговые результаты проведения диагностики дошкольников

№	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Уровень развития пространственного ориентирования старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента
1	2	3	4	5
1.Милана	низкий	низкий	средний	низкий
2.Михаил	средний	высокий	средний	средний
3.Ростислав	средний	низкий	низкий	низкий
4.Варвара	высокий	средний	высокий	высокий
5.Мария	средний	средний	средний	средний

Из полученных результатов исследования уровня развития пространственного ориентирования, были переведены в процентное соотношение, которое представлено на рисунке 4.

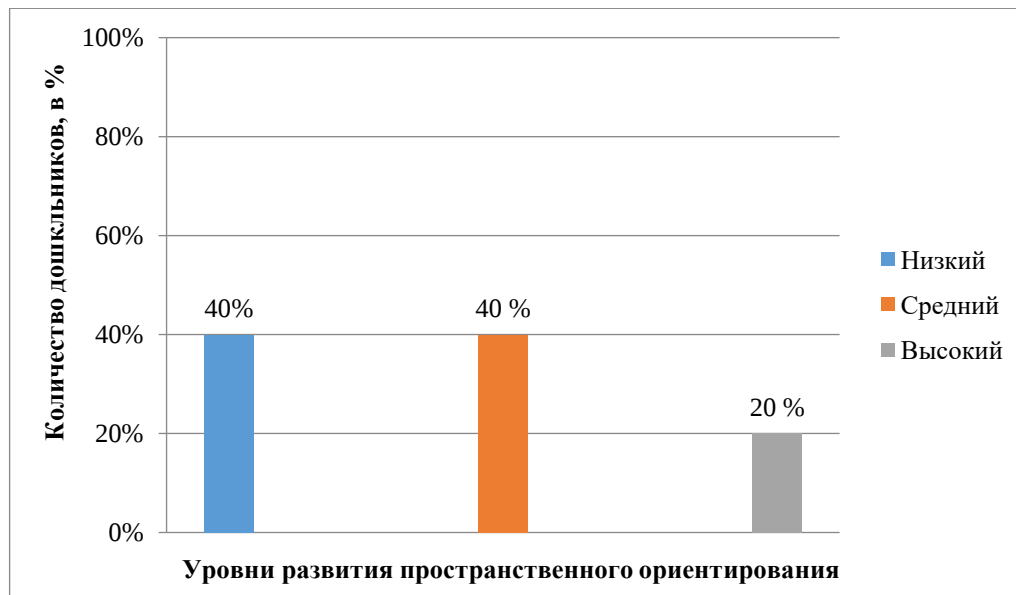


Рисунок 4 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методикам на констатирующем этапе эксперимента

Исходя из результатов, представленных в таблице 4 и рисунке 4, мы видим, что высокий уровень выявлен у 20 % (1 человек), средний уровень выявлен у 40 % (2 человека), низкий уровень выявлен у 40 % (2 человека).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что уровень развития пространственного ориентирования дошкольников находится на среднем и низком уровне. Данный факт свидетельствует о явной необходимости активизации и систематизации целенаправленной работы, а именно разработке дидактических игр по развитию пространственного ориентирования ориентированной на детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

2.2 Картотека дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

На формирующем этапе исследования была поставлена цель: апробировать картотеку дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи:

1. Создать условия для успешного развития пространственного ориентирования.
2. Разработать и внедрить в образовательный процесс дидактические игры, направленные на формирование пространственного ориентирования.

Нами было предположено, что развитие пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста будет более успешным, если в процессе обучения детей дошкольного возраста будет целенаправленно и систематически использоваться система дидактических игр. Нами была разработана картотека дидактических игр, направленная на

развитие пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Игры подбирались в соответствии с исследованием уровня сформированности пространственных представлений на констатирующем этапе, а также с учётом возраста детей. Также при подборе игр учитывалась время, наглядность, доступность и понятность материала детям.

Краткий перечень игр представлен в таблице 5 ниже, подробное описание в приложение 1.

Таблица 5 – Картотека дидактических игр по развитию пространственного ориентирования дошкольников

Название игры	Цель
«Части тела – повторялки»	Закрепление знания частей тела, развитие способности соотносить название с соответствующей частью тела на себе и на другом человеке
«Где моя рука?»	Формирование устойчивой дифференциации правой и левой руки, развитие умения выполнять действия по словесной инструкции
«Правая – левая дорожка»	Автоматизация понятий «правая – левая» в практической деятельности, развитие зрительно-моторной координации
«Разложи по порядку»	Формирование понимания пространственных отношений «справа – слева», «перед – за», развитие умения располагать предметы в горизонтальной плоскости
«Где спряталась игрушка?»	Формирование умения ориентироваться в пространстве по словесной инструкции с использованием пространственных предлогов (на, под, за, перед)
«Куда идем?»	Развитие ориентировки в пространстве с использованием понятий «вперед – назад», формирование умения двигаться по заданному направлению
«Вверх – вниз»	Дифференциация вертикальных направлений, формирование понимания понятий «вверху – внизу», «сверху – снизу»
«Над – под»	Формирование понимания предлогов «над» и «под», развитие умения определять вертикальное расположение предметов
«Перекрестки»	Формирование способности выполнять перекрестные движения по образцу, развитие межполушарного взаимодействия
«Назови и покажи»	Формирование способности выполнять перекрестные движения по словесной инструкции с вербализацией действия, закрепление понятий «правая – левая»

Таким образом, разработанная картотека дидактических игр представляет собой коррекционно-развивающее средство, учитывающее выявленные в ходе диагностики дефициты пространственного ориентирования у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Структура картотеки, включающая игры на ориентировку в схеме собственного тела, дифференциацию правых и левых частей тела, ориентировку в горизонтальной и вертикальной плоскостях, а также на развитие перекрестной координации, отражает иерархию формирования пространственных функций и позволяет реализовать дифференцированный подход в коррекционной работе.

2.3 Сравнительный анализ полученных результатов

После проведенного констатирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Целью контрольного этапа эксперимента является определение динамики развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в игровой деятельности после реализации формирующего этапа эксперимента. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика по методикам констатирующего этапа.

По результатам проведенной методики по выявлению уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, представлены в таблице 6, и наглядно на рисунке 5.

Таблица 6 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго на контрольном этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	высокий
2.Михаил Б.	средний
3.Ростислав А.	средний
4.Варвара С.	высокий
5.Мария Щ.	средний

Обобщая результаты исследования развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, отметим следующие выводы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 60% (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40% (2 человека).

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 5.

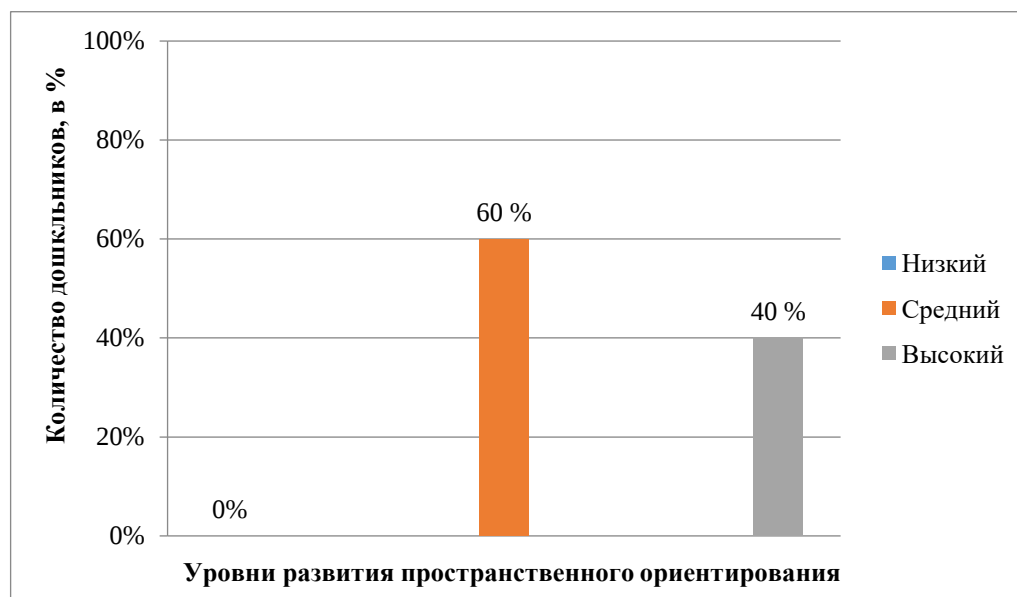


Рисунок 5 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго на контрольном этапе эксперимента

Сравним полученные результаты констатирующего и контрольного этапов.

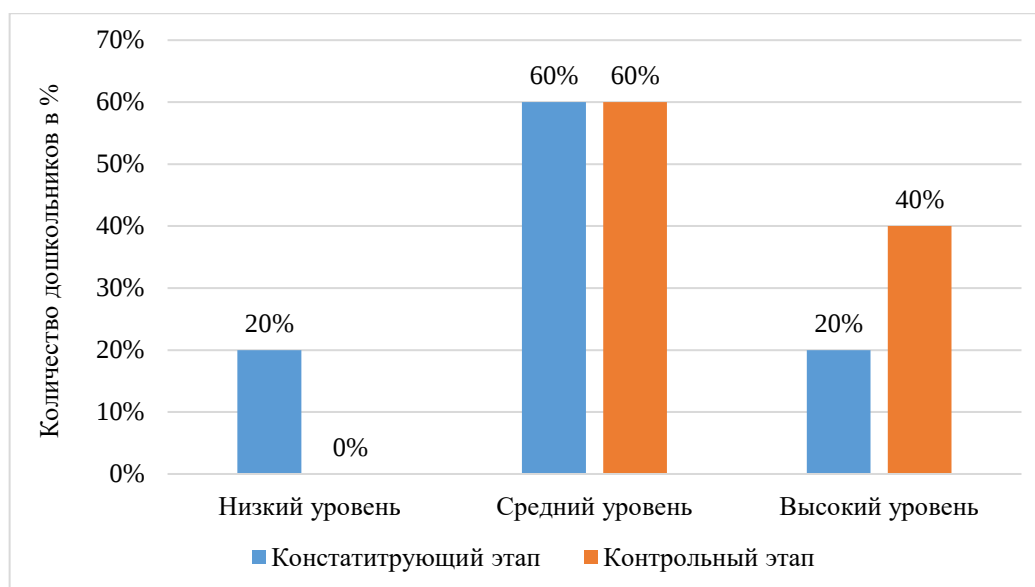


Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма распределения по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго на контрольном этапе эксперимента

Вторая методика – «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда). Полученные результаты уровня сформированности пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра зафиксированы в таблице 7 и на рисунке 7.

Таблица 7 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда) на контрольном этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	высокий
2.Михаил Б.	высокий
3.Ростислав А.	высокий
4.Варвара С.	средний
5.Мария Щ.	средний

Согласно методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда), результаты следующие: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 40 % (2 человека) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 40%

(2 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 60 % (3 человека).

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 7.

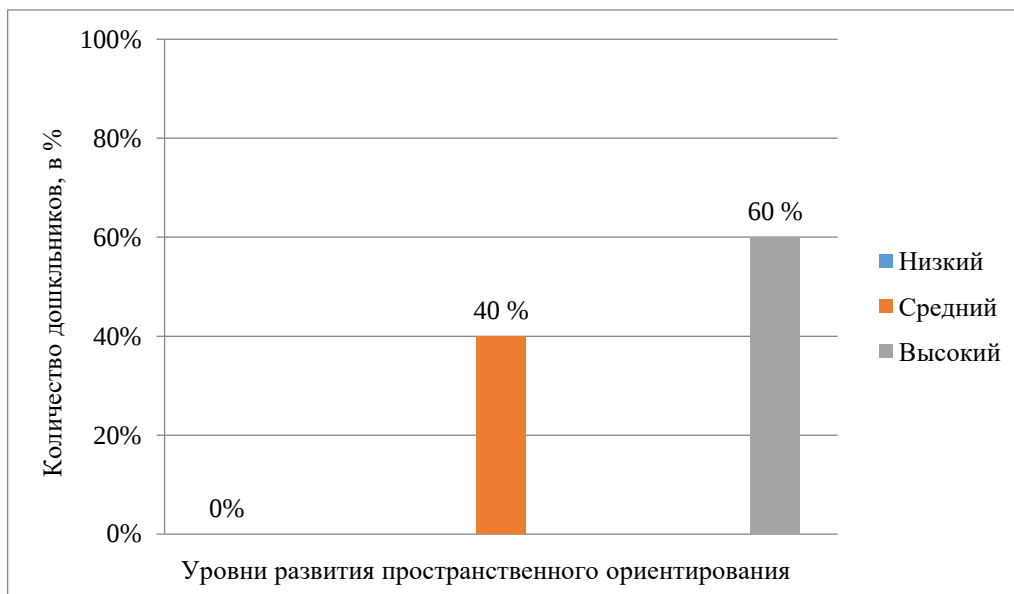


Рисунок 6 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда) на контрольном этапе эксперимента

Сравним полученные результаты констатирующего и контрольного этапов.

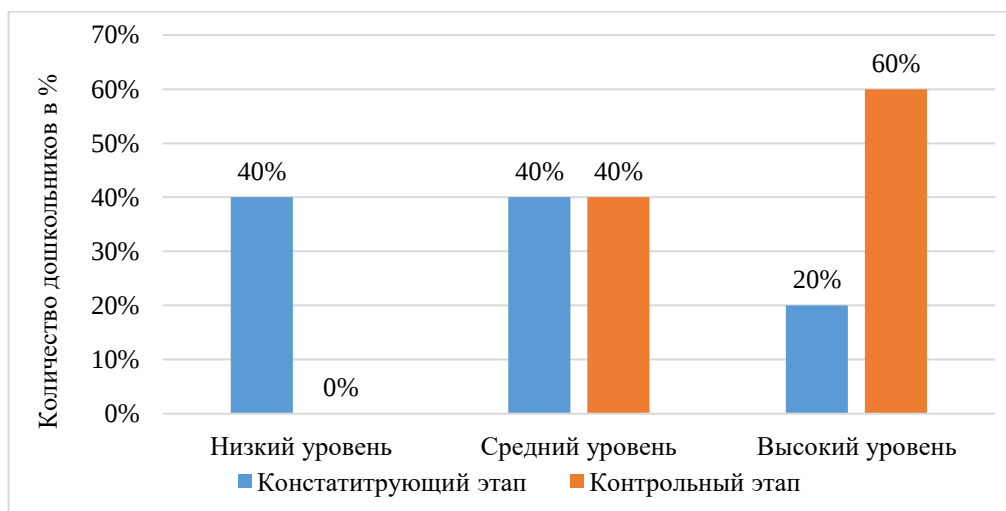


Рисунок 8 – Сравнительная диаграмма распределения по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда) на контрольном и констатирующем этапе эксперимента

Третий диагностический инструментарий – «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева. Полученные результаты отражены в таблице 8 и рисунке 9.

Таблица 8 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева на контрольном этапе эксперимента

Имя	Уровень
1	2
1.Милана Р.	высокий
2.Михаил Б.	средний
3.Ростислав А.	средний
4.Варвара С.	высокий
5.Мария Щ.	средний

Проведя методику «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева, результаты таковы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 60 % (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40 % (2 человека).

Для более наглядного представления результата, полученные данные представим в виде рисунка 9.

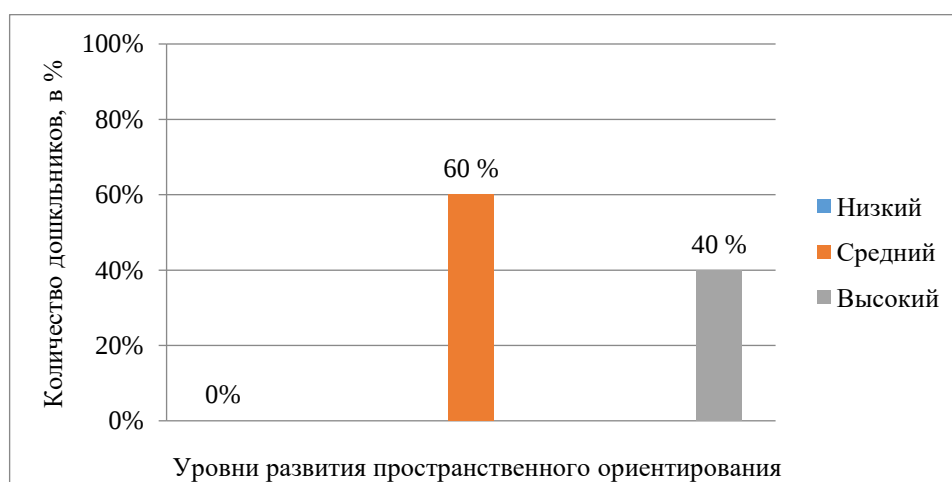


Рисунок 9 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методике

**«Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева на
контрольном этапе эксперимента**

Сравним полученные результаты констатирующего и контрольного этапов.

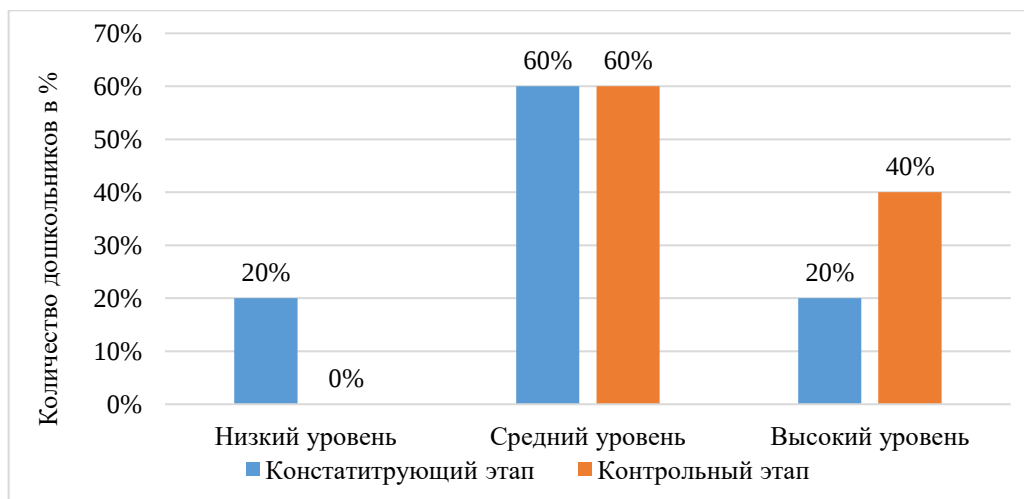


Рисунок 10 – Сравнительная диаграмма распределения по уровням развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева на контрольном и констатирующем этапе эксперимента

На основании проведенных диагностик на выявление уровня пространственного ориентирования у детей старшего дошкольного возраста, выявлены следующие результаты, которые представлены в таблице 9 и на рисунке 11.

Таблица 9 – Итоговые результаты проведения диагностики дошкольников

№	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Уровень развития пространственного ориентирования старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента
1	2	3	4	5
1.Милана	высокий	высокий	высокий	высокий
2.Михаил	средний	высокий	средний	средний
3.Ростислав	средний	высокий	средний	средний
4.Варвара	высокий	средний	высокий	высокий
5.Мария	средний	средний	средний	средний

Из полученных результатов исследования уровня развития пространственного ориентирования, были переведены в процентное соотношение, которое представлено на рисунке 11.

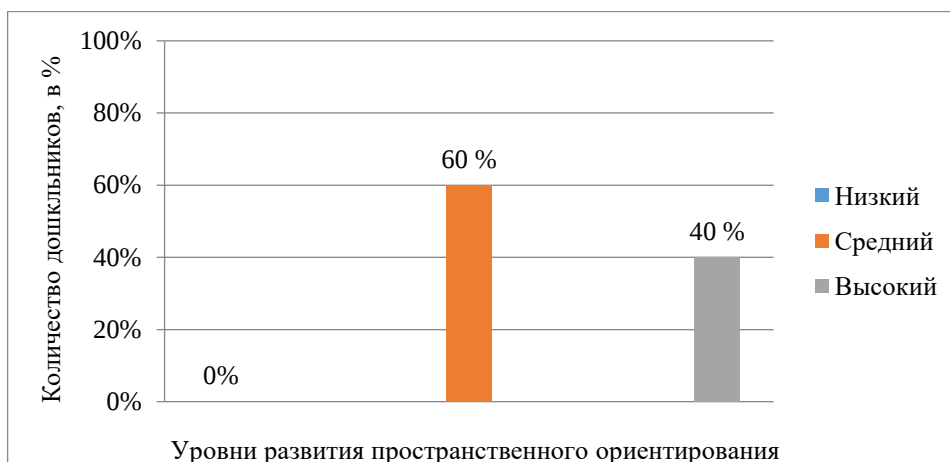


Рисунок 11 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням развития пространственного ориентирования по методикам на контрольном этапе эксперимента

На основе выполненного повторного анализа по трем методикам, мы можем наблюдать, что уровень развития пространственного ориентирования дошкольников изменился в сторону улучшения: количество дошкольников с высоким уровнем выросло на 20 % (1 человек), количество детей со средним уровнем увеличилось на 20 % (1 человек), количество обучающихся с низким уровнем снизилось до 0%.

Сравним полученные результаты констатирующего и контрольного этапов.

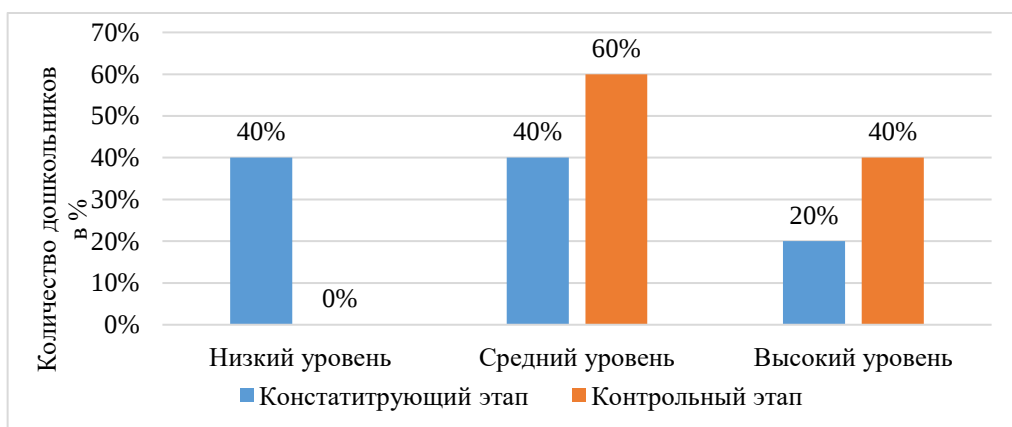


Рисунок 10 – Сравнительная диаграмма распределения по уровням развития пространственного ориентирования по методикам на контрольном и констатирующем этапе эксперимента

По итоговым результатам оценки повторного обследования развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра после внедрения разработанной картотеки дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, мы видим, что работа в группе проведена эффективно и дала положительные результаты. Дошкольники стали увереннее различать левую и правую части собственного тела, точнее выполнять перекрёстные пробы Хеда, лучше ориентироваться в плане групповой комнаты и на листе бумаги. Полученные данные свидетельствуют о том, что система игровых упражнений, подобранная с учётом психофизических особенностей детей с РАС (наглядность, структурированность, повторяемость, сенсорная доступность), способствует эффективному преодолению трудностей пространственного восприятия. Следовательно, работа в группе проведена эффективно.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе АНО «Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус»» г. Челябинск. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Целью опытно-экспериментальной работы является диагностика уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Диагностический инструментарий выявления уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

Первая методика – «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

Вторая методика – «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда).

Третий диагностический инструментарий – «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

На основании результатов исследования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, можно сделать следующие выводы: у 20 % (1 человек) выявлен низкий уровень. У 60 % (3 человека) был диагностирован средний уровень. И у 20 % (1 человек) был определен высокий уровень.

По методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда), мы выявили, что у 40 % (2 человека) низкий уровень. У 40 % (2 человека) был диагностирован средний уровень. И высокий уровень пространственного ориентирования был определен у 20 % (1 человек).

Согласно третьей методики Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева, мы определили, что у 20 % (1 человек) низкий уровень, средний уровень у 60 % (3 человека) и высокий уровень у 20 % (1 человек).

Исходя из результатов по трем методика на констатирующем этапе, мы видим, что высокий уровень выявлен у 20 % (1 человек), средний уровень выявлен у 40 % (2 человека), низкий уровень выявлен у 40 % (2 человека).

В рамках формирующего этапа эксперимента были разработана и внедрена картотека дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

После проведенного констатирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Обобщая результаты исследования развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, отметим следующие выводы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним

уровнем осталась неизменным и составляет 60% (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40% (2 человека).

Согласно методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда), результаты, следующие: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 40 % (2 человека) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменным и составляет 40% (2 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 60 % (3 человека).

Проведя методику «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева, результаты таковы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменным и составляет 60 % (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40 % (2 человека).

На основе выполненного повторного анализа по трем методикам, мы можем наблюдать, что уровень развития пространственного ориентирования дошкольников изменился в сторону улучшения: количество дошкольников с высоким уровнем выросло на 20 % (1 человек), количество детей со средним уровнем увеличилось на 20 % (1 человек), количество обучающихся с низким уровнем снизилось до 0%.

По итоговым результатам оценки повторного обследования развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра после внедрения разработанной картотеки дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, мы видим, что работа в группе проведена эффективно и дала положительные результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что пространственное ориентирование (ориентировка в пространстве) – это способность определять своё местоположение и положение окружающих объектов в пространстве, а также умение перемещаться в этом пространстве, используя различные системы отсчёта.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это пожизненные состояния, связанные с изменениями развития нервной системы, характеризующиеся качественными искажениями в разных сочетаниях и с разной степенью выраженности во всех базовых сферах психического – регуляторно-волевой, эмоциональной, аналитической.

У детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) наблюдаются нарушения пространственного ориентирования. Некоторые особенности: трудности в понимании пространственных отношений, ошибки в понимании и употреблении предложных конструкций, трудности в ориентировке на плоскости.

Для детей с РАС характерно особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, отсутствие целостного понимания происходящего. Из-за нарушенной пространственной ориентации ребёнок с аутизмом плохо осознаёт своё тело.

Игровая деятельность выступает важнейшим средством развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Она обеспечивает активное включение ребёнка в познавательный процесс, способствует формированию пространственных представлений на основе практического опыта и создаёт условия для успешной социализации. Использование различных видов игр в коррекционно-педагогической работе позволяет компенсировать имеющиеся трудности и способствует более гармоничному развитию детей с РАС.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе АНО «Центр реабилитации и интеграции детей с особенностями развития «Альтернатус»» г. Челябинск. В исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 5-6 лет.

Целью опытно-экспериментальной работы является диагностика уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Диагностический инструментальный выявления уровня развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

Первая методика – «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго.

Вторая методика – «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда).

Третий диагностический инструментальный – «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева.

На основании результатов исследования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, можно сделать следующие выводы: у 20 % (1 человек) выявлен низкий уровень. У 60 % (3 человека) был диагностирован средний уровень. И у 20 % (1 человек) был определен высокий уровень.

По методике «Пробы Хеда» (по методики Г. Хеда), мы выявили, что у 40 % (2 человека) низкий уровень. У 40 % (2 человека) был диагностирован средний уровень. И высокий уровень пространственного ориентирования был определен у 20 % (1 человек).

Согласно третьей методики Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева, мы определили, что у 20 % (1 человек) низкий уровень, средний уровень у 60 % (3 человека) и высокий уровень у 20 % (1 человек).

Исходя из результатов по трем методика на констатирующем этапе, мы видим, что высокий уровень выявлен у 20 % (1 человек), средний

уровень выявлен у 40 % (2 человека), низкий уровень выявлен у 40 % (2 человека).

В рамках формирующего этапа эксперимента были разработана и внедрена картотека дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

После проведенного констатирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап исследования.

Обобщая результаты исследования развития пространственного ориентирования по методике «Ориентировка в схеме собственного тела» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, отметим следующие выводы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 60% (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40% (2 человека).

Согласно методике «Пробы Хеда» (по методике Г. Хеда), результаты следующие: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 40 % (2 человека) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 40% (2 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 60 % (3 человека).

Проведя методику «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева, результаты таковы: сократилось количество дошкольников с низким уровнем пространственного ориентирования с 20 % (1 человек) до 0%, доля дошкольников со средним уровнем осталась неизменной и составляет 60 % (3 человека), а доля дошкольников с высоким уровнем увеличилась с 20% (1 человек) до 40 % (2 человека).

На основе выполненного повторного анализа по трем методикам, мы можем наблюдать, что уровень развития пространственного

ориентирования дошкольников изменился в сторону улучшения: количество дошкольников с высоким уровнем выросло на 20 % (1 человек), количество детей со средним уровнем увеличилось на 20 % (1 человек), количество обучающихся с низким уровнем снизилось до 0%.

По итоговым результатам оценки повторного обследования развития пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра после внедрения разработанной картотеки дидактических игр по развитию пространственного ориентирования детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, мы видим, что работа в группе проведена эффективно и дала положительные результаты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акшопина, А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшопина, Г. В. Васина. – Москва : Логос, 2021. – 111с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьева. – Москва : Педагогика, 1980. – 169с.
3. Большой психологический словарь /сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672с.
4. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников / Т. С. Будько. – Брест : Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.
5. Васина, Э. М. Особенности формирования навыков социально-бытового ориентирования у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Э. М. Васина // Молодежь и образование XXI века. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2025. – С. 1495-1500.
6. Виллей, П. Психология слепых / П. Виллей. – Москва : Учпедгиз, 2018. – 119с.
7. Витковская, А. М. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения / А. М. Витковская, В. З.Контор, Г. В. Никулина, В. К. Рогушин. – Москва : Наука, 2019. – 44с.
8. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 2018. – 49с.
9. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2018. – 203с.
10. Головина, И.П. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в игровой деятельности через параллельную

имитацию / И.П. Головина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 46 (545). – С. 296-297.

11. Гриченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе / И. С. Гриченко. – Москва : «ЦГЛ», 2018. – 59с.

12. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / ред. Л. А. Венгера. – Москва : Наука, 2019. – 24с.

13. Добридень, А. В. Развитие пространственной ориентировки у дошкольников с расстройством аутистического спектра / А. В. Добридень, Н. С. Лавская // Инклюзия в образовании. – 2024. – Т. 9, № 2(34). – С. 138-148.

14. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск, 2018. – 187с.

15. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения / Л. А. Дружинина. // Методическое пособие. – Москва : Изд-во «Экзамен», 2020. – 159с.

16. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.П.Ермаков, Г.А. Якунин. - М., 2020. – 102с.

17. Козлова, А. М. Дошкольное образование / А. М. Козлова, Е. В. Никифорова, Н. А. Скопинова. – Москва : ЦГЛ, 2020. – 112 с.

18. Красило, А. И. Инклюзивное образование. Методические проблемы и практические рекомендации / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – Москва : Изда-во Московского психолого-социального университета, 2022. – 76 с.

19. Левченко, И. Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство / И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.

20. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 20. – С.22-26.
21. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1969. – 431 с.
22. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста / А. А. Люблинская // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений. – Москва : Известия АПИ РСФСР, 2006. – 223 с.
23. Мусейибова, Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / Мусейибова Тамара Алексеевна ; Ленинград, 1964. – 19 с.
24. Мусейибова, Т. А. Формирование некоторых пространственных ориентаций / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1987. – №4. – С. 25–29.
25. Никольская, О.С., Веденина, М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 18. – С.110-112.
26. Пасторова, А. Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге / А. Ю. Пасторова. – Москва: Изд-во СПбГУ, 2017. – 901 с.
27. Понятие инклюзивного образования и педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Т. Ю. Цибизова, Л. Б. Бахтигулова, Е. Н. Ищенко, Т. А. Селянина // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6, № 3. – С. 71-77.
28. Распопова, Н. А. Игровой подход в обучении дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. А. Распопова // Теория и практика обучения, развития, воспитания сегодня : сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 20 мая 2025 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2025. – С. 110-119.

29. Сазонова, Н. П. Дошкольная педагогика. Курс лекций / Н. П. Сазонова. – Москва : Детство-Пресс, 2017. – 840 с.
30. Смирнова, О. О. Развитие пространственных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения / О. О. Смирнова // EUROPEAN scientific conference. – Анапа, 2019. – С. 134–137.
31. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. / М. С. Староверова. – Москва : Владос, 2018. – 141 с.
32. Фатеева, Г. И. Психолого-педагогический подход к развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста / Г. И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики. – Москва : Буки-Веди, 2017. — С. 73–75.
33. Хабибуллина, И. И. Подвижные игры как средство развития пространственной ориентации дошкольников / И. И. Хабибуллина // Лучшие педагогические практики и современное образование. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 75-81.
34. Чеснокова, Д. А. К вопросу о формировании пространственных представлений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Д. А. Чеснокова // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2024. – С. 325-327.
35. Чигрина, А. А. Инклюзивное образование / А. А. Чигрина. – Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 136 с.
36. Шемякин, Ф. Н. Ориентация в пространстве / Ф. Н. Шемякин // Психологическая наука в СССР. – Просвещение, 1959. – С. 140–1192.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Раздел 1. Дидактические игры на ориентировку в схеме собственного тела

Игра 1. «Части тела – повторялки»

Цель: закрепление знания частей тела, развитие способности соотносить название с соответствующей частью тела.

Материалы: кукла, карточки с изображением частей тела (голова, руки, ноги, живот, спина, плечи, колени), зеркало.

Ход игры: Игра проводится в три этапа. На первом этапе взрослый показывает на себе часть тела, называет ее, ребенок повторяет движение на себе. На втором этапе взрослый показывает на кукле, ребенок показывает на себе. На третьем этапе взрослый предъявляет карточку с изображением части тела, ребенок находит ее у себя. Для детей с выраженными трудностями используются тактильные подсказки: взрослый дотрагивается до называемой части тела ребенка, затем ребенок выполняет действие самостоятельно.

Визуальная опора: карточки с фотографиями или реалистичными изображениями частей тела, зеркало для самоконтроля.

Усложнение: введение заданий на ориентировку по словесной инструкции без визуальной опоры («покажи живот», «дотронься до плеч»).

Игра 2. «Найди такое же»

Цель: развитие способности идентифицировать части тела на себе и на другом человеке.

Материалы: парные карточки с изображением частей тела (2 комплекта), кукла, фотографии детей.

Ход игры: Ребенку предлагается найти на себе такую же часть тела, как на карточке, затем – такую же на кукле, затем – на фотографии другого ребенка. Игра может проводиться в формате лото: взрослый показывает

карточку, ребенок закрывает такую же карточку на своем поле и показывает соответствующую часть тела.

Визуальная опора: реалистичные изображения, фотографии детей группы.

Методические рекомендации: для детей с трудностями зрительного восприятия карточки изготавливаются на контрастном фоне, контуры частей тела выделены черным цветом.

Игра 3. «Мое тело»

Цель: формирование целостного образа тела, умения располагать части тела в правильном порядке.

Материалы: разрезные картинки (силуэт человека, разделенный на 4–6 частей), магнитная доска, кукла.

Ход игры: Ребенку предлагается собрать силуэт человека из частей, ориентируясь на образец (целый силуэт) или на куклу. Постепенно количество частей увеличивается. В процессе сборки взрослый проговаривает названия частей тела и их местоположение («голова – сверху, ноги – снизу, руки – по бокам»).

Визуальная опора: образец сборки, кукла для сравнения.

Усложнение: сборка силуэта без образца, с последующим называнием частей тела.

Игра 4. «Что спряталось?»

Цель: закрепление знания частей тела, развитие зрительного внимания.

Материалы: карточки с изображением человека, у которого «спрятана» (закрыта) одна часть тела (например, руки закрыты полоской бумаги), кукла.

Ход игры: Ребенку показывают карточку и спрашивают: «Чего не хватает?», «Что спряталось?». Ребенок называет недостающую часть тела, затем показывает ее на себе и на кукле.

Визуальная опора: карточки с постепенным уменьшением количества спрятанных частей.

Раздел 2. Дидактические игры на дифференциацию правых и левых частей тела

Игра 1. «Где моя рука?»

Цель: формирование устойчивой дифференциации правой и левой руки.

Материалы: цветные браслеты (красный – правая рука, синий – левая), зеркало, карточки с изображением рук с браслетами.

Ход игры: На начальном этапе ребенку надевают на правую руку красный браслет, на левую – синий. Взрослый говорит: «Покажи красную руку» (показывает на свою), затем – «Покажи синюю руку». После освоения добавляются действия: «Красной рукой дотронься до носа», «Синей рукой дотронься до колена». Постепенно браслеты убираются, и ребенок выполняет задания без визуальной опоры.

Визуальная опора: браслеты, карточки с изображением рук с браслетами, зеркало для самоконтроля.

Усложнение: выполнение перекрестных движений («правой рукой дотронься до левого уха»).

Игра 2. «Правая – левая дорожка»

Цель: автоматизация понятий «правая – левая» в практической деятельности.

Материалы: лист бумаги с нарисованными силуэтами двух рук (красный контур – правая, синий – левая), цветные браслеты.

Ход игры: Ребенок прикладывает правую руку к красному контуру, левую – к синему. Затем взрослый дает инструкцию: «Положи правую руку на красную ладошку», «Подними левую руку». После многократного повторения ребенок выполняет инструкции без опоры на контуры.

Визуальная опора: цветные контуры рук, браслеты.

Игра 3. «Покажи – назови»

Цель: закрепление умения называть правую и левую руку.

Материалы: наклейки на ладони (смайлик – на правую руку, звездочка – на левую), карточки с символами.

Ход игры: Взрослый спрашивает: «Какая рука со смайликом? (правая)», «Какая рука со звездочкой? (левая)». Затем дает инструкции: «Дотронься смайликом до носа», «Подними звездочку вверх». На заключительном этапе ребенок сам называет, какой рукой он выполняет действие.

Визуальная опора: наклейки, карточки с символами.

Раздел 3. Дидактические игры на ориентировку в окружающем пространстве (горизонтальная плоскость).

Игра 1. «Разложи по порядку»

Цель: формирование понимания пространственных отношений «справа – слева», «перед – за».

Материалы: полка с тремя отделами (или лист картона с тремя зонами), набор игрушек (3–5 штук), цветные маркеры (красный – правая сторона, синий – левая).

Ход игры: Взрослый ставит центральную игрушку (мишку) на средний отдел полки и говорит: «Мишка стоит посередине». Затем дает инструкцию: «Поставь зайку справа от мишки». Ребенок выполняет. «Поставь куклу слева от мишки». Затем задаются вопросы: «Кто стоит справа от мишки?», «Кто стоит слева?». Цветные маркеры помогают ребенку ориентироваться в направлениях.

Визуальная опора: цветные маркеры на полке, карточка-схема расположения предметов.

Усложнение: увеличение количества предметов, введение понятий «между», «перед», «за».

Игра 2. «Где спряталась игрушка?»

Цель: формирование умения ориентироваться в пространстве комнаты по словесной инструкции с использованием пространственных предлогов.

Материалы: любимая игрушка ребенка, карточки-схемы с изображением пространственных отношений (на, под, за, перед).

Ход игры: Взрослый прячет игрушку и дает инструкцию: «Игрушка спряталась на стуле», «Игрушка под столом», «Игрушка за дверью», «Игрушка перед шкафом». Ребенок ищет игрушку по инструкции. На следующем этапе ребенок прячет игрушку, а взрослый ищет, проговаривая свои действия.

Визуальная опора: карточки-схемы с изображением предлогов, которые предъявляются вместе с устной инструкцией.

Игра 3. «Куда идем?»

Цель: развитие ориентировки в пространстве группы (помещения) с использованием понятий «вперед – назад».

Материалы: визуальное расписание маршрута (стрелки на полу, фотографии ориентиров), любимая игрушка.

Ход игры: На полу выкладываются стрелки, указывающие направление движения. Ребенок получает инструкцию: «Иди вперед к окну», «Поверни назад, к двери». Постепенно визуальные опоры убираются, и ребенок выполняет инструкции по словесной команде.

Визуальная опора: стрелки на полу, фотографии ориентиров.

Игра 4. «Расставь предметы»

Цель: закрепление умения располагать предметы в пространстве согласно инструкции.

Материалы: лист бумаги (или поднос), набор мелких предметов (фигурки, геометрические фигуры), карточки-схемы расположения.

Ход игры: Взрослый дает инструкцию: «Поставь красный квадрат справа от круга», «Положи треугольник слева от квадрата», «Поставь круг

между квадратом и треугольником». Ребенок выполняет действия. Для контроля используется карточка-схема с правильным расположением.

Визуальная опора: карточки-схемы, цветовые маркеры на подносе.

Раздел 4. Дидактические игры на ориентировку в вертикальной плоскости.

Игра 1. «Вверх – вниз»

Цель: дифференциация вертикальных направлений.

Материалы: двухъярусная полка (или две коробки, поставленные друг на друга), мелкие игрушки, стрелки (красная – вверх, синяя – вниз).

Ход игры: Взрослый кладет игрушку на верхнюю полку: «Мишка наверху». Кладет на нижнюю: «Зайка внизу». Затем дает инструкции: «Поставь куклу наверх», «Положи мячик вниз». После освоения задаются вопросы: «Кто сверху?», «Кто снизу?». Стрелки помогают визуализировать направления.

Визуальная опора: цветовые стрелки (вверх – красная, вниз – синяя), контрастные полки.

Усложнение: введение понятий «выше – ниже» с использованием трех уровней.

Игра 2. «Над – под»

Цель: формирование понимания предлогов «над» и «под».

Материалы: картинка с изображением дерева, игрушечная птичка на ниточке, карточки-схемы.

Ход игры: Взрослый поднимает птичку над деревом: «Птичка летает над деревом». Затем опускает под дерево: «Птичка спряталась под дерево». Ребенок выполняет аналогичные действия с птичкой. Для закрепления используются картинки, на которых ребенок определяет, где находится предмет (над или под).

Визуальная опора: карточки-схемы с изображением предлогов «над» и «под», пиктограммы.

Игра 3. «Положи правильно»

Цель: автоматизация использования пространственных предлогов в практической деятельности.

Материалы: коробка, мелкие игрушки, карточки с предлогами (на, под, над, в).

Ход игры: Взрослый показывает карточку с предлогом и дает инструкцию: «Положи мячик в коробку», «Положи кубик на коробку», «Положи машинку под коробку», «Подержи птичку над коробкой». Ребенок выполняет действия. На следующем этапе ребенок сам называет, где находится предмет, после выполнения действия.

Визуальная опора: карточки с предлогами (пиктограммы), которые предъявляются одновременно с устной инструкцией.

Раздел 5. Дидактические игры на развитие перекрестной координации.

Игра 1. «Перекрестки»

Цель: формирование способности выполнять перекрестные движения по образцу.

Материалы: зеркало, карточки-схемы с изображением человека, выполняющего перекрестные движения, цветные наклейки на руки.

Ход игры: Взрослый показывает движение (например, правой рукой дотрагивается до левого уха). Ребенок повторяет перед зеркалом. Используются цветные наклейки для обозначения рук. Постепенно движения усложняются: «левой рукой дотронься до правого колена», «правой рукой дотронься до левого плеча».

Визуальная опора: зеркало, карточки-схемы, цветные наклейки.

Игра 2. «Сделай как я»

Цель: развитие зрительно-моторной координации и способности к подражанию перекрестным движениям.

Материалы: зеркало, набор карточек с изображением поз.

Ход игры: Взрослый становится напротив ребенка (или они сидят перед зеркалом). Взрослый выполняет движение, ребенок повторяет.

Используются простые движения: «подними правую руку», «подними левую ногу», затем перекрестные: «правой рукой возмись за левое ухо». Наличие зеркала позволяет ребенку контролировать правильность выполнения.

Визуальная опора: зеркало, карточки с изображением поз.

Игра 3. «Ладони»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, автоматизация перекрестных движений.

Материалы: карточки с изображением ладоней (красные – правая рука, синие – левая), расположенных в определенном порядке.

Ход игры: Перед ребенком выкладываются карточки с изображением ладоней в определенной последовательности (например: правая – левая – правая – левая). Ребенок должен последовательно класть соответствующие ладони на карточки. Затем карточки располагаются в перекрестном порядке (например, правая ладонь – слева, левая – справа), что требует перекрестного движения рук.

Визуальная опора: цветные карточки с изображением ладоней.

Игра 4. «Назови и покажи»

Цель: формирование способности выполнять перекрестные движения по словесной инструкции с вербализацией действия.

Материалы: карточки-схемы, наклейки на руки.

Ход игры: Взрослый дает словесную инструкцию: «Покажи правой рукой левый глаз». Ребенок выполняет движение и проговаривает: «Я показываю правой рукой левый глаз». На начальном этапе используется визуальная опора (карточка-схема). Постепенно визуальная поддержка редуцируется.