## БОУ ДПО (ПК) с «Чувашский республиканский институт образования»

## Минобразования Чувашии

## Кафедра специального (коррекционного) и инклюзивного образования

## Итоговая аттестационная работа

## Работа воспитателя по формированию ориентировки в пространстве у детей

## страдающих ДЦП

 Выполнила:

 слушатель КПК по программе

 «Профессиональная компетентность

воспитателя образовательной организации для обучающихся с ОВЗ в условиях введения реализации федеральных государственных образовательных стандартов»

 Герасимова Марина Владимировна

 Научный руководитель:

 кандидат педагогических наук, доцент

 Кожанова Т.М.

Чебоксары, 2014

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| **Введение**………………………………………………………………. | 3 |
|  |  |
| **Глава 1.Теоретическое обоснование проблемы формирования ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП**……………………………………............................................ |  |
| 1.1 Сущность и особенности развития ориентировки в пространстве у детей ………………………………………………….. | 5 |
| 1.2 Особенности развития ориентировки в пространствеу детей, страдающих ДЦП ……………………………………………………. | 12 |
| 1.3 Деятельность воспитателя С(К)ОУ по формированию ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП…………. | 14 |
|  |  |
| **Глава 2.Формирование ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП средствами дидактических игр и игровых приемов** ………………………………………………………………..2.1 Комплекс занятий по формированию ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП средствами дидактических игр и игровых приемов………………………………………………… | 1616 |
|  |  |
| Заключение …………………………………………………………….. | 22 |
|  |  |
| Список использованной литературы…………………………………. | 21 |

**Введение**

В современных условиях образовательные организации призваны обеспечить максимальное развитие личности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей. Это особенно актуально для образовательных учреждений, занимающихся обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями развития и, в частности детей с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Дети с церебральным параличом – это особая категория детей, у которых отмечаются двигательные, психические и речевые нарушения разной степени выраженности.

Развитие пространственных представлений базируется на двигательной активности, что является главным нарушенным звеном при ДЦП. У детей с ДЦП дефицит пространственных представлений особенно выражен и может вести к трудностям не только в обучении, но и в освоении бытовых навыков. Полное или почти полное отсутствие собственной двигательной активности у таких детей затрудняет их ориентацию в "большом" пространстве. Препятствует становлению зрительно – моторных координаций, замедляет формирование квазипространственных структур, лежащих в основе понимания логико – грамматических конструкций и математических операций (Э.С. Калижнюк, Н.В.Смирнова, О.В.Титова).

Формирование и развитие пространственных представлений очень важно для успешной социальной адаптации ребенка, а также создает основу для благополучного овладения учебной деятельность (счетом, чтением, письмом). Тема проекта является актуальной, так как совершенствование пространственной ориентировки у детей с ДЦП ведет к более полному познанию ребенком внешнего мира, его социализации в обществе.

**Цель работы:** изучить особенности развития ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП и разработать комплекс коррекционных занятий по формированию ориентировки в пространстве у указанной категории детей.

**Объект** исследования в работе**:** пространственные представления.

**Предмет** исследования в работе: пространственные представления у младших дошкольников с ДЦП.

В ходе исследования решались следующие **задачи:**

1.Изучить специальную литературу по проблеме.

2.Разработать комплекс занятий по формированию ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП.

**Глава 1 Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП.**

## 1.1Сущность и особенности развития ориентировки в пространстве у детей

Проблема ориентировки в пространстве и формирования правильных пространственных представлений и понятий является одной из актуальных в области психологии, педагогики и методики, поскольку ориентировка в пространстве лежит в основе познавательной деятельности человека.

 Новейшие исследования раннего онтогенеза показывают, что восприятия протяженности, направления, местоположения, формы, а тем более пропорций образуются на основе отражения предметов и их свойств. Накопление чувственных знаний о предметах окружающего ребенка мира- необходимая первая предпосылка для образования и развития восприятия пространства**.**

Второй предпосылкой является специализация пространственных признаков вещей и пространственных отношений между ними, как сигнальных раздражителей.

Восприятие пространства имеет условнорефлекторную природу. Вместе с тем познание пространства осуществляется в процессе освоения человеком материального мира. Поэтому чувственное познание пространства расширяется пропорционально накоплению жизненного опыта и обобщению знаний о предметах внешнего мира.

 Подобно общей природе отражения окружающего мира в мозгу человека отражение пространства и времени выступает в двух основных формах, одновременно являющихся и ступенями познания: непосредственной (чувственно-образной) и посредственной (логически-понятной).

Взаимосвязь и единство этих основных форм отражения составляет важнейшую закономерность развития познавательной деятельности человека, проявляющуюся и в области отражения пространственно-временных отношений между предметами внешнего мира. Логическое познание пространства и времени связано с накоплением человеческих знаний, отбором и проверкой истинности знаний в общественной практике.

Дадим характеристику пространственным представлениям по Рапацевичу,пространственные представления это-"представления о пространственных и пространственно – временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном и вращательном движении и т.д." [2].

По Семаго, пространственные представления неоднородны по своему строению, и, являясь, психическими образованиями, отражающими различные характеристики объекта, подразделяются на координатные, метрические, структурно–топологические и проекционные [5].

1. **Координатные** представления отражают возможность воспринимать объект в заданной системе координат: верхнее – нижнее и правое – левое расположение объекта и его деталей в пространстве;

2. **Метрические** свойства характеризуют расстояния между частями объекта и между объектами в пространстве, соотношения их размеров;

3. **Структурно – топологические** представления характеризуют общую схему пространственного строения и их целостный образ;

4. **Проекционные** отношения характеризуют локализацию объектов или их элементов в соответствии с заданной перспективой, изменения свойств объекта при его проекции на различные плоскости.

В целом, формирование системы пространственных представлений можно представить в виде четырехуровневой структуры, каждый уровень которой, в свою очередь, может быть "расщеплен" на подуровни.

Оценка сформированности пространственных и пространственно – временных представлений производится в той последовательности, в которой они формируются в онтогенезе. Следует отметить, что эти уровни не просто "надстраиваются" друг над другом в процессе развития, но пересекаются во времени, перекрывая и "встраиваясь", друг в друга, испытывают взаимовлияния и, теснейшим образом между собой взаимосвязаны.

Семаго, опираясь на представление об онтогенезе пространственных представлений, выделяет

1.*Первый уровень.* Представления о пространстве собственного тела.

 Подуровнями являются:

-ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов – напряжение –расслабление; -ощущения, идущие от "внутреннего мира" тела (например, голод, сытость).

-ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством

( сырости-сухости, тактильные ощущения от мокрых и сырых пеленок и т.п.), а также от взаимодействия с взрослыми.

2.*Второй уровень.* Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов тела (по отношению к собственному телу).

 Развитие пространственных представлений подчиняется одному из основных законов развития – закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали "*от себя*" вперед, затем о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие "сзади".

Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом – структурно-типологические представления.

3.*Третий уровень*. Уровень вербализации пространственных представлений.

У ребенка вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном иногда параллельно появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений типологического плана.

Проявления пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движений в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу: ***в,над, под, перед***и т. п. появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как ***верх, низ, близко, далеко***и т. п.

4.*Четвертый уровень.* Лингвистические представления (пространство языка) или квазипространственные представления – сложные логико-грамматические речевые конструкции.Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся.

Важной особенностью развития восприятия пространства является постепенное накопление пространственных представлений, все больше опосредствующих восприятие пространства и способствующих его обобщенности.

А.А. Люблинская выделяет три категории усваиваемых элементарных знаний о пространстве: 1) отражение удаленности предмета и его местоположения, 2) ориентировка в направлениях пространства, 3) отражение пространственных отношений между предметами.

Отражение удаленности и местоположения объектов, связанное с ходьбой, передвижением ребенка в пространстве и развитием предметных действий, вступает в новый период развития с освоением слов, обобщающих определенные знания пространственных сигналов (***далеко***, бл***изко, там, тут*** и т.д.).

Дошкольники начинают овладевать грамматическими формами выражения пространственных отношений. С помощью речи происходит специализация пространственного сигнала – расстояния, выделяемого ребенком из жизненной ситуации независимо от того, знакома или нет ребенку *комната, сад, двор* и более крупные по масштабам открытые пространства.

Подобное же вычленение из предметных жизненных ситуаций становится все более возможным и для распознавания направлений пространства. Чем точнее слова определяют направления, тем легче ребенок ориентируется в нем, тем полнее включает эти пространственные признаки в отраженную картину мира, тем более осмысленной, логичной и цельной она становится для ребенка. Слова ***над, под, сзади***, впереди становятся объектными сигналами определенных пространственных отношений, отвлекаемых от конкретных предметов, включаемых и выключаемых из этих отношений.

Одной из главных причин пространственных ошибок является то, что у детей 6-7 лет еще не установилось полное и устойчивое правшество, т.е. преобладание правой руки над левой.

Другая главная причина состоит в том, что обилие вновь вводимых учителем словесных обозначений пространственных признаков не подкрепляется практикой измерения пространства детьми.

Педагог-исследователь О.И. Галкина (1965) в своих исследованиях отмечает, что формирование пространственных представлений требует, чтобы в педагогическом процессе были созданы условия:

- накопление детьми разнообразного чувственного опыта пространственного различения на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность детей;

- приобретение словесных знаний, обеспечивающих отвлечение, обобщение и синтез пространственных признаков и отношений в единстве с практикой их различия;

- умение пользоваться пространственными представлениями при решении мыслительных задач в процессе различных видов самостоятельных работ.

Можно выделить несколько показателей, характеризующих развитие пространственных представлений у учащихся начальной школы. Такими показателями являются:

- уровень дифференцировки детьми пространственных признаков и отношений;

- уровень речевого обозначения их, соответствие между представлением и значением слова;

- уровень синтеза пространственных и количественных представлений;

- уровень включения пространственного представления в мыслительную деятельность учащегося.

Таким образом, пространственное восприятие и умение ориентироваться в пространстве является важнейшей предпосылкой при становлении всех видов детской деятельности..

Формирование пространственных представлений у детей даже при нормальном развитии имеет свои особенности и трудности, связанные с их абстрактностью, относительностью, отсутствием конкретного анализатора, ответственного за восприятие пространства, и поэтому эти представления и пространственная ориентировка складывается сравнительно, позднее других, когда можно опереться уже на опосредованное отражение пространства.

В основе образования как пространственных, так и других представлений, лежит чувственный опыт, зафиксированный в слове.

Для образования самых элементарных знаний о пространстве необходимо накопление большого количество конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Развитие пространственной ориентировки тесно связано с жизнью и деятельностью детей. При этом важным моментом в развитии ориентировки в пространстве является познание ребенком схемы собственного тела.

**1.2 Особенности развития ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП**

Развитие пространственной ориентировки, формирование пространственных представлений играет в жизни человека важную роль, так как этот процесс связан с познавательнойдеятельностью и является одним из условий и показателей умственного развития человека.

Многочисленные исследования показали, что в процессе первоначального обучения в школе детей нет ни одного вида деятельности, где знания, умения и навыки детей по ориентировке в пространстве не являлись бы важным условием их успешности.

Письмо, рисование, физкультура, труд- все требует определенного уровня пространственных представлений.

Слабость ориентировки, нечеткость представлений отрицательно сказывается на успехах учебной деятельности младших дошкольников. Только при определенном уровне развития у детей пространственных представлений им доступно дальнейшее усвоение знаний в школе.

**Пространственная ориентировка** – это практическое выражение пространственных восприятий и представлений, осуществляющиеся на основе непосредственного восприятия и знания пространственных категорий: формы, объема, протяженности в длину, ширину и высоту, местоположения объектов в пространстве, пространственных отношений между объектами.

Представление о пространстве не является врожденным, оно формируется в процессе накопления жизненного опыта.

В дошкольном возрасте формируется элементарные знание детей о пространстве и закладываются основы для начальных пространственных представлений, которые необходимо для правильной ориентировки ребенка в окружающем мире. Путь развития у детей пространственных и умений-долгий и сложный. Установлено, что условные рефлексы на пространственные сигналы вырабатываются в несколько раз медленнее по сравнению с обычными условными рефлексами.

**Ориентировка в пространстве** –это всегда использования какой-либо системы отсчета: сначала «на себя», затем «от себя» и «от объектов . Все эти системы не исключают друг - друга, а дополняют и сосуществуют.

При ДЦП формирование пространственных представлений нарушено, и оно имеет свои особенности, связанные с поражением головного мозга и особенностями развития этих детей.

Большая роль в отклонениях психического развития детей с церебральным параличом принадлежит двигательным, речевым и сенсорным нарушениям. Так, глазодвигательные нарушения, недоразвития и задержка формирования важнейших двигательных функций (удерживание головы, сидение и т. п.) способствуют ограничению полей зрения, что, в свою очередь, обедняет процесс восприятия окружающего, приводит к недостаточности произвольного внимания, пространственного восприятия и познавательных процессов.

Двигательные нарушения ограничивают предметно-практическую деятельность. Последнее обуславливает недостаточное развитие предметного восприятия. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации и речи могут быть причинами недостаточности высших корковых функций и в первую очередь несформированности пространственных представлений.

Выраженная патология двигательного анализатора в сочетании с различными сенсорными расстройствами и нарушением системы межанализаторных взаимосвязей у детей с церебральным параличом обуславливает нарушения различных видов перцептивных действий (смотрение, слушание, ощупывание и т.д.), тактильного восприятия, нарушение восприятия пространства и времени

В работах И.Ю Левченко отмечается недостаточность пространственных представлений у детей с ДЦП, которые проявляются в нарушении схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит значительно позже, чем у здоровых сверстников, выявляются затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела.У детей с ДЦП в первую очередь поражается двигательный анализатор, в результате чего дети слабо осознают собственный двигательный опыт, у них нарушается восприятие, произвольная регуляция движениями, не формируется полноценное представление о них. Для них характерна недостаточная осознанность позиций собственного "я" в пространстве, затрудненность ориентировки в системе координат, в которой точкой отчета является сам ребенок [4].

В соответствии с этими данными обучение должно быть направлено на приобретение детьми необходимого практического чувственного опыта, формирование на этой основе способов восприятия, моделирования, преобразования пространственных отношений с учетом потребности деятельности детей.

**1.3 Деятельность воспитателя С(К)ОУ по формированию ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП**

Ориентировка в пространстве имеет сложную, синкретическую структуру и как любая способность, складывается поэтапно, проходя длительный и сложный путь. У детей, развитие которых осложнено органическими и функциональными нарушениями ЦНС, ее становление, начиная с важнейших предпосылок, оказывается неблагополучным. Это сказывается на представлениях, которые длительное время остаются фрагментарными и неосознанными, что, в свою очередь, проявляется в трудностях речевого обобщения, в наглядных, графических видах деятельности.

В этой связи одна из первостепенных задач обучения детей с ЦП заключается в обогащении двигательного опыта ребенка, формирование на этой основе представлений о схеме тела, о собственной позиции среди окружающих предметов, отношение между предметами, а так же изменчивости и относительности пространственных отношений.На основе выявленных особенностей мы предлагаем комплексную программу формирования пространственных представлений у детей с ДЦП младшего школьного возраста.

При построении программы как базовые выделяют ***4 направления***, которые и составляют этапы коррекционно-развивающей работы:

- обучение ориентировке в схеме собственного тела.

- обучение восприятию местоположения и удаленности предмета в пространстве.

-обучение восприятию пространственных отношений между предметами.

- обучение ориентировки на плоскости.

Исходя из огромной важности в познании пространства двигательной активности ребенка, вся методика коррекционной работы должна быть основана на передвижении детей всеми доступными для них способами. В связи с этим в качестве основных методов педагог может использовать:

- Гимнастические упражнения;

- Подвижные игры по словесной инструкции с использованием стихотворных текстов;

- Подвижные игры с использованием наглядности (стрелки-векторы, схемы);

- Подвижные игры с правилами.

Учитывая направления коррекционной программы, используем 4 комплекса игр: игры, направленные на ориентировку в схеме собственного тела; игры, направленные на определение местоположения предметов в пространстве; игры, направленные на определение отношений между предметами и игры, направленные на умение ориентироваться на плоскости. Однако, несмотря на определенную последовательность в работе, выделение ее направлений достаточно условное, комплексы игр строго не специализированы и легко комбинируются между собой.

Основным принципом коррекционного обучения являет постепенное нарастание сложности предлагаемых детям заданий, возрастание их активность.

**Глава 2.Формирование ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП средствами дидактических игр и игровых приемов**

**2.1 Комплекс занятий по формированию ориентировки в пространстве у детей, страдающих ДЦП средствами дидактических игр и игровых приемов**

Дети-инвалиды, как и здоровые дети, имеют равные права на жизнь,развитие, нормальную жизнедеятельность. Этот тезис официально закреплѐн в международных и отечественных документах, нормативных и законодательных актах.

Отечественные учѐные Л.А.Данилова, М.В Ипполитова, Е.М. Мастюкова и другие обосновали необходимость специального обучения и воспитания детей с церебральным параличом. Они раскрыли задачи, содержание и методы коррекционной работы и доказали еѐ высокуюэффективность при условии раннего начала и адекватность коррекционного воздействия.Проблема группы детей с ДЦП в том, контингент неоднороден,одновременноеусвоение программного материала затрудненно, поэтомуДля образования самых элементарных знаний о пространстве необходимо накопление большого количества конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Использование дидактических игр и игровых приѐмов для коррекции дефектов восприятия пространства и ориентировки в нѐм, у детей с ДЦП является важнейшей предпосылкой при становлении всех видов детской деятельности, а так же является необходимым средством обучениясенсорном воспитании, в процессе социальной адаптации, а так же создаѐт основудля успешного овладения учебной деятельностью (счѐтом, чтением, письмом).

Как мы уже упомянули разработано и внедрено в практику перспективное планирование, включающие 4 группы игр.

**Первый этапигр** направлена на ориентацию в сторонах собственного тела ребѐнка.

**Цель**. Обучить детей ориентироваться в правой и левой стороне собственного тела. При обучении «правой» и «левой» сторон в начале выделяется ведущая главная правая рука (если она менее поражена, чем левая), при этом название левой в начале не даѐтся, пока не закрепится понятие «правой руки» и «справа». Для эффективного обучения правой и левой стороны детям предлагается надеть на левую руку браслетик, который способствует быстрому запоминанию сторон. Так, в игре «Найди своѐ сердце» ребѐнка просят определить, где у него сердце, давая возможность рукой почувствовать биение сердца. Объяснить, что у всех людей сердце находится с левой стороны. Таким образом,ребѐнок определяет сначала левую сторону, на которую для зрительного ориентира надевают красный браслет. Аналогично знакомят с правой стороной

**Второй этап игр**. Направлен на определение удалѐнности предметов в пространстве. **Цель.**Формировать представления у детей об удаленности предметов в пространстве (далеко, близко).

В игре «Доползи до игрушки» двое детей по сигналу педагога ползут к игрушке: один –к ближней, другой- к дальней. Педагог, обсуждая с детьми игру, подводит к выводу, что одна игрушка лежала близко, и поэтому ребѐнок взял игрушку раньше, а другая лежала далеко, поэтому взял еѐ позже.

На этом этапе целесообразно применение игровых заданий в виде «Минуток отдыха».Наибольший эффект от «Минуток отдыха» тогда, когда они выполняются в игровой форме эмоционально. Например: «Весѐлые человечки»- детям предлагаются картинки со схематическими изображениями человечков. Фигуры отличаются друг от друга различным расположением рук и ног. Нужно повторить данные движения.

**На третьем этапеигр**пространственных отношениях между предметамию. **Цель**. Формировать представления детей о пространственных отношениях между предметами  (в, на, над, перед, за, справа, слева, между) используются дидактические игры на формирование у детей понимания пространственных отношений между предметами, а так же изменчивости и относительности пространственных отношений. В качестве вспомогательного средства детям предлагаются карточки-схемы с изображением пространственных отношений между предметами, которые помогают в усвоении материала. В играх позиция ребѐнка выбирается таким образом, чтобы он сам являлся точкой отсчѐта. Дети используют словесные объяснения своих действий, что позволяет закрепить соответствующий речевой материал: пространственные предлоги, наречия.

В игре «Найди игрушку» в центре группы ставится большая коробка, и раскладываются игрушки в разных позициях по отношению к коробке: ***в***, ***на, под, за, перед, справа, слева.*** Педагог даѐт задание ребѐнку принести игрушку, которая находится под коробкой, за коробкой и т.д. Когда ребѐнок находит нужную игрушку, педагог спрашивает, что он нашѐл и где.

Успешно используется активизирующее средство-стихи «Рифмовочки»Они насыщены пространственным сюжетом и ритмическим рисунком, сопровождаются характерными движениями, сюжетными картинками. Стихизапоминаются детьми, элементы юмора способствуют снятию телесного напряжения, создают благоприятный эмоциональный фон, например:

Впереди бежит Максимка,

Сзади Танечка видна,

А за нею чѐрный кот,

В зубах мышку он несѐт.

На основании эмоциональных ответных реакций в виде улыбки, радостного возгласа, общего оживления, можно судить о том, как ребѐнок осмысливает содержание «Рифмовочек». Они помогают развивать у детей ДЦП внимание, мышление, память.

**На 4-ом этап игр** обучения коррекционно-развивающие игры направлены на формирование умения определять верхний, нижний край плоскости, его левую и правую стороны, находить середину в плоскости.**Цель.**Формировать умение ориентировать на плоскости. В игре «Найди место» на ковре при помощи цветных лент обозначается прямоугольник такого размера, чтобы ребѐнок спокойно мог передвигаться. Детям предлагается задание: расположить игрушки согласно инструкции педагога. Например, мяч положить в дальнем левом углу, машинку –в середине, мишку –в ближнем правом углу и т.п. Интересно и эффективно для обучения детей с ДЦП многофункциональное дидактическое панно «Ёжик» (автор Е.В.Загребаева).

Эффективно помогает развитию восприятия пространства у детей с церебральным параличом мир природы, который богат разнообразием форм. На прогулках организуется работа с подгруппой детей или индивидуально, для закрепления ранее полученных знаний. На наглядном материале дополняются и обогащаются знания воспитанников. Предлагаются задания: «подойди к дереву, которое ближе (дальше) к тебе»; «что находится внизу по отношению к тебе (трава, цветы, земля и т.д.)»; «определи след какой ноги (правой, левой) отпечатан на песке (на снегу)?» и т.д.

Разработана структура подвижных игровых упражнений «Мы играем» с учѐтом рекомендаций врача невропатолога.Например:в игре«Вперѐд-назад» детям предлагается стать полукругом, держа в руках скакалки. Сначала воспитатель сам показывает, как играть, затем предлагает детям и говорит «вперѐд» -дети прыгают через скакалку вперѐд (назад). Если кто-то из детей не умеет прыгать через скакалку, достаточно перебрасывать еѐ вперѐд-назад. Эффективность подвижных игровых упражнений в том,что

-игровые задания посильные, понятные;

-с учѐтом физического, умственного развития;

-продолжительность определяется активностью детей-упражнения имеют целевую направленность;

-начинают с простых заданий, постепенно усложняют их;

-атрибуты эстетично оформлены и изготовлены с учѐтом особенностей детей. Например, некоторые дети с ДЦП не могут выполнять упражнения в шапочках, они их раздражают, для этого используются значки, маски и другие.

Разработана серия коррекционных игровых упражнений на развитие пространственных представлений для занятий с детьми дома: «Игры на кухне», «В свободную минутку», «По дороге домой», «Поговорим». На практических семинарах родители знакомятся с методикой руководства коррекционной работы с ребѐнком в семье.

Задачи для родителей:

-повысить у детей познавательную активность;обогатить содержательными пространственными отношениями;

-создать эмоциональный настрой напредстоящую самостоятельную и совместную с ребѐнком деятельность.

Практика показала, что использование занимательного игрового материала для детей с ДЦП в условиях семьи помогает сохранить непрерывность обучения восприятию пространства и ориентировки в нѐм.

**Заключение.**

Теоретический анализ литературы по вопросуформирования пространственных представлений, показывает, что данная проблема в настоящее время имеет достаточно хорошую теоретическую и методическую разработку.

Проблема пространственных представлений является одной из ключевых в современной психологии и коррекционной педагогике. Пространственные представления являются одной из основных составляющих познавательной деятельности человека, и уровень их сформированности имеет большое значение для психического развития, усвоения знаний и навыков.

Ведущими в клинике ДЦП являются двигательные нарушения, которые препятствуют нормальному развитию пространственных представлений ребенка. Многочисленные исследования, проведенные в рамках этого вопроса, указывают на недоразвитие пространственных представлений у детей с ДЦП, и возможность их формирования только в условиях целенаправленного обучения.

На основании изучения психолого-педагогической литературы, отметим, что пространственные представления у детей с ДЦП сформированы недостаточно.

В результате проведенного экспериментального исследования по оценке сформированности пространственных представлений у детей с ДЦП сделали вывод, что уровень достаточно низкий. На основании этих данных был сделан вывод о необходимости коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей с ДЦП. В связи с этим была разработана система развивающих занятий по формированию пространственных представлений у детей, страдающих ДЦП.

**Список использованной литературы**

1. Гуровец, Г.В., Ленок, Я.Я. Коррекционно-развивающие игры как метод упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А.

2. Е.С. Рапацевич. Большая современная энциклопедия/. -Мн.: "Современное слово",2005.С.478

3. Ковалев В.В Психиатрия детского. - М.: 1975.

4.Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата.- М., 2001.

5.М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. -М.: – 2005- – 335 с.

6.М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. -М.: – 2005- – 335 с.

7.Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП / И.А. Смирнова. Санкт-Петербург «Детство-Пресс», 2003. -62, 100, 106 с.

8. Титова, О.В. Справа –слева / О.В. Титова. –М.: Гном и Д., 2004. -с. 24-36.

9. Усанова, О.Н., Шаховская, С.Н. К проблеме психолого-педагогического изучения детей / О.Н. Усанова, С.Н. Шаховская. Ж. Дефектология,1995. -No3.–23 с.

10. Уфимцева, Л.П. Игровые задания по коррекции и развитиюпознавательных процессов у учащихся с нарушением интеллекта / Л.П. Уфимцева. Ж. Воспитание и обучение ООО Издательство «Школьная пресса», 2003. -No6. –41 с.