



Министерство образования и науки Нижегородской области
Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №17 «Ручеек»
(ГБДОУ «Детский сад № 17 «Ручеек»)

УТВЕРЖДЕН
приказом заведующего
№ 118- ОД от «29» 08.2025 г.

**Паспорт оснащенности кабинета
специалиста сопровождения обучающихся с ОВЗ
групп № 6 «Солнышко» и № 8 «Капелька»**

Учитель-дефектолог
Зотова И.Ю.
Учитель-логопед
Зотова И.Ю.

Нижний Новгород
2025-2026 уч.год

Целевой раздел

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета специалиста обеспечивает максимальную реализацию. Адаптированной образовательной программы ДО (АОП ДО) для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, Адаптированной образовательной программы ДО (АОП ДО) для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Кабинет специалистов – представляет собой специально оборудованное отдельное помещение для проведения диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы специалиста. Виды деятельности – это создание условий по ведущим направлениям развития и образования детей:

социально-коммуникативное развитие

познавательное развитие

речевое развитие

художественно-эстетическое развитие

физическое развитие

Контингент воспитанников:

Дети с РАС, ТМНР представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

Уже в раннем возрасте ребенок с РАС, ТМНР проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС, ТМНР часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороженность» отдельными сенсорными впечатлениями.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его.

Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста

могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы произвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Познавательная деятельность. Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочесть название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенной искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности, начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутистимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие - они напряжены, скопаны в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные и аутистимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь - эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутистимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхολалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности - произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удастся удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить *обучаемость* ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации.

У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхололична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет часто механически, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, фактически невозможна никакая игровая символизация.

Особенности эмоционального развития. Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности, начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольную образовательную организацию, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхололичной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуации, маломодулированностью,

иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз - «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Все компоненты *произвольной регуляции* у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста.

Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как-то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие *познавательной сферы*. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п.

При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными.

Им свойственна чрезмерная *критичность*, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой, как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

Обучаемость ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их *познавательной деятельности* является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфические особенности и *эмоционального развития* детей-повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и свое временность начатого лечения.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на занятии, чем в самостоятельной деятельности. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом.

Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач-психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определенных подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой — тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции). Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Третий уровень – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьезным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и

минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные, повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные, повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке. Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. В дошкольном возрасте значительно реже отмечается снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными).

Краткое описание кабинета

Освещение в кабинете осуществляется при помощи ламп дневного света и соответствует нормам СанПиНа. Над доской и рядом с зеркалом находятся дополнительные светильники. Площадь помещения освещена равномерно.

Организация пространства предполагает создание рабочих зон кабинета, которые включают в себя основные направления работы специалиста сопровождения детей с ОВЗ:

- диагностическую зону;
- коррекционно-развивающую зону;
- консультативную зону;
- методическую зону (пособия, программы, монографии и документация специалиста).

Диагностическая зона оснащается специализированным инструментарием в соответствии с методическими требованиями к проведению дефектологического обследования воспитанников. Участие в психологической диагностике допускается только с согласие его родителей (законных представителей).

Коррекционно-развивающая зона содержит специально подобранный материал для развития и коррекции познавательной деятельности воспитанников со сложным дефектом, в том числе и с РАС, ТМНР. Включает в себя зону для индивидуальных и подгрупповых занятий. Зону сенсорной разгрузки.

Консультативная зона предусматривает создание рабочего места для проведения консультаций. Методическая зона оснащается специально подобранными изданиями книг, пособий, журналов, обеспечивающими научность деятельности специалиста, учебными и развивающими программами, нормативными документами и содержит оформленную текущую документацию специалиста.

Краткое описание использования кабинета

Работа специалиста сопровождения ведется по следующим направлениям:

Диагностическая деятельность включает в себя комплексное изучение особенностей познавательного и психического развития ребёнка, что предполагает выявление внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения.

Коррекционно-развивающее направление способствует формированию способов усвоения социального опыта у детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребёнка с проблемами в развитии; преодоление и предупреждение у воспитанников вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом; формирование у воспитанников способов ориентировки в окружающей действительности (метод проб, практическое применение, зрительная ориентировка). Развитие необходимого уровня психофизических функций.

Консультативная деятельность направлена на оказание педагогической помощи воспитанникам, их родителям, педагогическим работникам, администрации в вопросах развития, воспитания и обучения; обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приёмам, повышающим эффективность взаимодействия с ребёнком, стимулирующим его возможности

Методическое направление включает в себя подбор научной и практической литературы для разработки развивающих и коррекционных программ и отвечает задачам организационно-планирующей деятельности специалиста.

Работа учителя-логопеда ведется по следующим направлениям:

Диагностическая деятельность включает в себя комплексное изучение особенностей речевого и психического развития ребёнка, что предполагает выявление внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения.

Коррекционно-развивающее направление способствует формированию способов усвоения социального опыта у детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие компенсаторных механизмов становления речи ребёнка с проблемами в развитии; преодоление и предупреждение у воспитанников вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом; формирование у воспитанников способов ориентировки в окружающей действительности (метод проб, практическое применение, зрительная ориентировка). Развитие необходимого уровня психофизических функций.

Консультативная деятельность направлена на оказание педагогической помощи воспитанникам, их родителям, педагогическим работникам, администрации в вопросах развития, воспитания и обучения; обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приёмам, повышающим эффективность взаимодействия с ребёнком, стимулирующим его возможности

Методическое направление включает в себя подбор научной и практической литературы для разработки развивающих и коррекционных программ и отвечает задачам организационно-планирующей деятельности специалиста.

Кабинет специалиста можно рассматривать как своеобразное поле взаимодействия педагога с детьми разного возраста, их родителями и воспитателями.

Содержательный раздел

Перечень оборудования для обеспечения доступности среды для детей с ОВЗ

№ п/п	Наименование оборудования	Количество
1.	Утяжелители медицинские	1 шт.
2.	Наушники	2 шт.
3.	Оборудование для реабилитационной работы с детьми с РАС	1 набор

Перечень материально-технического оборудования

№ п/п	Наименование имущества	Количество
1.	Стол детский двухместный, подобранный, регулируемый по высоте с учетом антропометрических показателей	4 шт.
2.	Стул детский, подобранный с учетом антропометрических показателей	8 шт.
3.	Зеркало с дополнительным освещением	1 шт.

4.	Мольберт	1 шт.
8.	Ковровая дорожка	1 шт.
9.	Стенка детская	1 шт.
10.	Занавеска	1 шт.
11.	Планшеты переносные для расписание режима дня	На каждого ребенка
12.	Планшеты для расписания занятий	На каждого ребенка
13.	Система альтернативной коммуникации: PECS, коммуникативные доски, скрипты.	На каждого ребенка
14.	Таймер механический	2 шт
15.	Принтер	1 шт
16.	Планшет	1 шт
17.	Ноутбук	1 шт.

Перечень методических средств кабинета

Диагностические комплекты:

1. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003
2. Мишина Г.А., Разенкова Ю.А., Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Методическое пособие//Приложение: «Наглядный материал для обследования детей» (под ред. Стребелевой Е.А.), М: «Просвещение», 2007
3. Коваленко В.В., Конаваленко С.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного возраста: М «Гном-Пресс», 2000
4. Володина В.С. Альбом по развитию речи М: РОСМЭН, 201

Оснащение среды кабинета

Центры развития	Основное предназначение	Наименование	Количество
Социально-коммуникативное развитие			
Микроцентр «Игры»	Проживание, преобразование познавательного опыта	Разрезные картинки и пазлы с изображениями кукол.	5 шт.
		Автомобили (разной тематики, мелкого размера)	1 набор
		Альбомы с социальными историями, набор	1 набор
		Комплект карточек - картинки с изображением эмоций	1 набор
Познавательное развитие			
Микроцентр «Сенсорное развитие»	Приобретение и расширение познавательного опыта детей	Набор пирамидок разной степени сложности	1 набор
		Стержни для нанизывания с цветными кольцами, шарам	1 шт.
		Объемные вкладыши из 5-10 элементов	1 шт.
		Матрешка (5)	1 шт.
		Доски-вкладыши со сложными составными формами	1 шт.
		Рамки-вкладыши с цветными составными формами	3 шт.
		Сортировочный ящик с прорезями	1 шт.
			1 шт.

Микроцентр «Мир математического развития»	Расширение познавательного опыта	<p>«Все для счета». Комплекты цифр, математических знаков (самоизготовление). «Волшебные часы». Счетные палочки.</p> <p>Линейки</p> <p>Развивающие игры на плоскостное моделирование «Колумбово яйцо» «Математическое дерево» Набор геометрических фигур и цифр для счета (самоизготовление)</p>	<p>2 шт. 1 шт.</p> <p>1 шт. на каждого ребенка на каждого ребенка 1 шт.</p> <p>1 шт. на каждого ребенка</p>
Микроцентр «Мир познавательной активности»	Расширение познавательного опыта	<p>Карточки для расписания индивидуальных занятий</p> <p>Набор фотографий детей группы (самоизготовление)</p> <p>Набор фотографий специалистов группы (самоизготовление)</p> <p>Карточки для поощрения на занятии (самоизготовление)</p> <p>Жетонная система</p> <p>Звучащие игрушки</p> <p>Палочки Кюизенера</p> <p>Блоки Дьенеша.</p> <p>«Тактильные коврики»</p> <p>«Волшебный мешочек» с мелкими деревянными и пластиковыми игрушками (самоизготовление).</p> <p>Набор картинок для группировки и обобщения (самоизготовление)</p> <p>Набор парных картинок</p> <p>Набор парных картинок типа лото</p> <p>Набор парных картинок на соотнесение (самоизготовление)</p> <p>Логические таблицы</p> <p>Разрезные сюжетные картинки (самоизготовление)</p> <p>Разрезные контурные картинки (6-9)</p> <p>Серии из 6-9 картинок для установления последовательности событий</p> <p>Серии из 4 картинок: части суток, времена года.</p> <p>Сюжетные картинки крупного и мелкого формата</p> <p>Набор алгоритмов пооперационных действий</p> <p>Набор кубиков</p> <p>Набор муляжей овощей и фруктов</p> <p>Магнитная азбука (набор букв русского алфавита, цифры, знаки)</p>	<p>Набор</p> <p>Набор</p> <p>Набор</p> <p>Набор</p> <p>Набор</p> <p>1 набор</p> <p>1 шт</p> <p>1 шт</p> <p>1 шт</p> <p>1 шт</p> <p>1 набор</p> <p>1 шт</p> <p>1 шт</p> <p>1 шт</p> <p>1 набор</p>
Физическое развитие			
Микроцентр	Формирование	«Пальчиковые бассейны» с	1 набор

«Центр моторного и конструктивного развития»	крупной и мелкой моторике рук	различными наполнителями (самоизготовление) Шнуровка различного уровня сложности	1 набор.
Речевое развитие			
Материал для работы над звуковой культурой речи	Формирование фонетической стороны речи	Набор пособий для работы над речевым дыханием:	1 набор
		Пособия для работы над ритмической стороной речи.	1 набор
		Пособия для формирования фонематического слуха.	1 набор
Материал для работы над звукопроизношением.	Формирование правильного произношения	Картотека наглядного материала для автоматизации и дифференциации звуков (на все звуки).	1 набор
		Альбомы для автоматизации нарушаемых звуков.	1 набор
		Комплексы артикуляционной гимнастики.	1 набор
		Картинки-символы артикуляционных упражнений.	1 набор
		Картинный и речевой материал для работы над звуко-слоговой структурой и звуконаполняемостью.	1 набор
Игра «Договори словечко».	1 набор		
Материал для работы над словарем.	Обогащение активного и пассивного словаря	Демонстрационные игрушки	1 набор
		Демонстрационные картинки по лексическим темам.	1 набор
		Игры для закрепления обобщающих понятий	1 набор
		Игры для названия частей целого предмета («Целое и часть»).	1 набор
		Опорные картинки: «Части растений», «Что нужно растениям».	1 набор
Материал для работы над грамматическим строем.	Формирование грамматических категорий	Материал для усвоения категории числа («Один - много»)	1 шт.
		Материал для усвоения предложно-падежных конструкций.	1 шт.
		Картинки-схемы предлогов.	1 шт.
		Материал для согласования числительных с существительными («Сосчитай»)	1 шт.
Материал для формирования связной речи	Работа по умению составлять рассказ по картинкам, самостоятельный рассказ на предложенную тематику.	Серии сюжетных картин.	1 шт.
		Опорные картинки для составления сюжетных рассказов.	1 набор
		Сюжетные картинки с проблемным сюжетом.	1 шт.
		Сюжетные картинки для пересказа	1 шт.
		Схемы для составления описательных рассказов.	1 шт.
		Опорные картинки для составления рассказов о временах года.	2 шт.
Материал для обучения грамоте.	Формирование умения читать и	Демонстрационный материал для усвоения звуко-слогового анализа.	2 шт.

	писать	Демонстрационный материал для работы над предложением. Азбука в картинках	1 шт. 1 набор
Маркеры игрового пространства	Указывают на обстановку во время игры	Универсальная складная ширма	2 шт.
Полифункциональные материалы	Обеспечивает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды	Крупные куски ткани Емкости с лоскутами, мелкого и среднего размера	1 шт. 1 шт.

**Перечень учебно-методических изданий для реализации АОП ДО
для детей с расстройствами аутистического спектра**

Автор	Наименование	Год издания	Страницы
Е.А. Екжанова, Е..А. Стребелева	«Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта»	Москва: «Мозаика-синтез», 2005 г.	269
Образовательная область “Социально-коммуникативное развитие”			
Л. Б. Баряева, А. П. Зарина	«Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии»	Москва: «Мозаика-синтез», 2003 г	278
Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина, Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева	«Основы безопасности жизнедеятельности»	Москва: «Мозаика-синтез», 2006 г	135
А.А. Катаева, Е.А. Стребелева	«Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников»	Москва: «Мозаика-синтез», 1993 г	145
А.И. Захаров	«Как предупредить отклонения в поведении ребенка»	Москва: «Мозаика-синтез», 1993 г.	67
И.А. Морозова М.А. Пушкарева	«КРО. Ознакомление с окружающим миром»	Москва: «Мозаика-синтез», 2001 г.	56
Образовательная область “Познавательное развитие”			
А.А. Катаева, Е.А. Стребелева	«Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников»	Москва.: «Бук-мастер», 1993 г.	234
Е.А. Стребелева	«Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»	Москва; Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2008	345
Е.А. Стребелева	«Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии»	Москва, «Владос», 2001 год	245
Л.Б. Баряева	«Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с проблемами в развитии».	Спб. Союз, 2002.	321

Г. В. Чумакова	«Формирование первоначальных количественных представлений у умственно отсталых дошкольников»	Москва. «Владос» 2002 год	124
О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова	«Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников», Методическое пособие для воспитателя»	Москва. Просвещение, 1985.	267
Е.Ф.Войлокова, Ю.В.Андрухович, Л.Ю.Ковалева	«Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; Учебно-методическое пособие»	СПб, «Детство-пресс», 2005	123
Н.В.Нищева	«Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР»	СПб «Детство-пресс», 2010	243
Н.В.Ершова, И.В.Аскерова, О.И.Чистова	«Занятия с дошкольниками, имеющими проблемы познавательного и речевого развития»	СПб «Детство-Пресс», 2011	67
Е. А. Стребелева	«Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии»,	СПб «Детство-Пресс», 2016	167
С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Л.А. Висмара	Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом	Екатеринбург, «Рама Пабблишинг», 2016	414
Образовательная область “Речевое развитие”			
З.Е. Агранович	«Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико – грамматического недоразвития у дошкольников с ОНР»	СПб «Детство-Пресс», 2001	134
Т.В. Волосовец	«Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников»	Москва, 2007	345
В.В.Гербова	«Приобщение детей к художественной литературе». Программа и методические рекомендации	М: «Мозаика-Синтез», 2005	135
О.И. Крупенчук	«Научите меня говорить правильно!»	СПб., 2006	267
С.С. Морозова	«Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах»	М.: «Владос», 2007	356
Н.В. Нищева	«Программа коррекционно – развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада»	СПб.: «Детство-Пресс» 2006	456
Л.Г. Нуриева	«Развитие речи у аутичных детей»	Москва: «Теревинд», 2007	145
В.В. Цвынтарный	«Играем, слушаем, подражаем – звуки получаем»	СПб. 1999	234