

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

**Е. Е. Прокудина, Л. М. Лапшина**

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
В БЫТУ**

*Учебно-методическое пособие*

Челябинск

2025

УДК 371/9 : 158  
ББК74.5 : 88.8  
П 80

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент Л. А. Дружинина  
канд. пед. наук, доцент А. А. Лысова

Прокудина, Елена Евгеньевна  
П80 Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования самостоятельности в быту / Е. Е. Прокудина, Л. М. Лапшина. – Челябинск: Изд-во Абрис, 2025. – 50 с.  
ISBN 978-5-91744-159-7

Учебно-методическое пособие структурно состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть содержит описание особенностей формирования самостоятельности в быту у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и некоторые методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения.

Практическая часть содержит комплекс консультаций для родителей, направленных на развитие самостоятельности в быту у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Представленные в консультациях визуальные подсказки составлены с учетом особенностей детей с РАС.

Материалы учебно-методического пособия могут быть использованы дефектологами, воспитателями групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с ОВЗ, родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

Данное пособие также может представлять практический интерес для студентов (бакалавров и магистрантов), обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профили бакалавриата: «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология»; программа магистратуры: «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»), при изучении отдельных учебных дисциплин и при прохождении педагогической практики.

УДК 371/9 : 158  
ББК 74.5 : 88.8

ISBN 978-5-91744-159-7

© Прокудина Е. Е., 2025.  
© Лапшина Л. М., 2025.

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	4
Особенности формирования самостоятельности в быту у дошкольников с РАС . .....	6
Содержание психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в процессе формирования самостоятельности в быту .....	18
Визуальные подсказки для детей с РАС при формировании самостоятельности в быту (примеры визуального расписания) .....	23
Консультации для родителей по формированию самостоятельности в быту у детей с РАС .....	24
Заключение .....	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	41

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особенности развития детей с РАС характеризуются вариантностью и специфическими особенностями. Особенно остро сказывается искаженное развитие на социально-бытовом поведении детей, которое является основополагающим элементом становления самостоятельной жизни ребенка. В связи со сложностью диагноза, автоматического полноценного формирования данных навыков у детей с аутизмом не происходит.

Зачастую усилия родителей детей с РАС направлены на развитие интеллектуального потенциала, при этом недостаточно внимания уделяется вопросам формирования самостоятельности в быту. Вследствие этого у дошкольников с аутизмом низкий уровень сформированности социально-бытовых навыков. Такие действия, элементарные для детей с нормой психофизического развития, как прием пищи, обращение с одеждой и обувью, пользование туалетом, гигиена тела становятся доступны только при значительной помощи взрослых, что значительно снижает уровень жизни ребенка с аутизмом.

Всем детям с РАС необходима помощь в социализации, в приобретении и освоении социально-бытовых навыков для самостоятельной жизни. Именно поэтому тема развития социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра является актуальной. В этой связи возникает необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в процессе формирования самостоятельности в быту.

Несмотря на то, что проблема формирования самостоя-

тельности в быту у детей с расстройствами аутистического спектра активно изучается в психолого-педагогической литературе, продолжается поиск наиболее эффективных средств психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

## **Особенности формирования самостоятельности в быту у дошкольников с РАС**

Одной из важнейших задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС является их социальная адаптация, формирование бытовых умений и навыков, самообслуживания. Наличие трудовых и других социально значимых умений и навыков определяет успешность социализации детей и включения их в систему общественных отношений [6].

Дети с РАС очень отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, поведенческим проблемам, уровню интеллектуального развития. Однако всех их объединяет неспособность справляться с простейшими жизненными ситуациями и трудность применения полученных знаний в реальной жизни [37]. В частности, они с трудом осваивают навыки самообслуживания; их пугают простые жизненные ситуации, такие как одевание на прогулку или покупка хлеба; импульсивность и неадекватное поведения аутичных детей нередко заставляют их родителей отказаться от выхода в общественные места и резко ограничить круг своего общения [2].

Трудности обучения социально-бытовым навыкам во многом связаны с нарушениями контакта, повышенной чувствительностью и страхами ребенка с РАС, неспособностью концентрироваться, нарушениями мотивации. Ребенок с РАС не выполняет инструкции, игнорирует их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость нередко усиливают его стремление отказаться от любых занятий руками [1].

Анализ психолого-педагогической [3; 17; 24; 44] и дефек-

тологической [5; 7; 29; 33; 34] литературы позволил выявить проблемы обучения навыкам самостоятельности в быту:

- трудности планирования, организации и контроля деятельности;
- эмоциональная зависимость от других;
- недостаточность мотивации;
- нарушение контакта;
- трудность произвольного сосредоточения;
- страхи;
- нарушения мелкой и общей моторики, общая моторная неловкость;
- сенсорная чувствительность;
- негативизм;
- потребность в подсказках;
- поведенческие стереотипии и др.

О.С. Никольская отмечает, что развитие самостоятельности в быту детей является особой проблемой для ребенка с аутизмом. Сложность обучения таким навыкам связана с контактными расстройствами, трудностями произвольной концентрации внимания, страхами. Иногда детям с РАС трудно освоить новые навыки – пробовать незнакомую пищу, одеваться, мыть руки, приучать к туалету – потому что ребенок не полностью контролирует свое тело. Трудность обучения его социальным и бытовым навыкам во многом связана с неконтактным поведением, трудностями произвольной концентрации и страхами [34].

Е.Р. Баенская и О.С. Никольская отмечают, что обычно дети овладевают большинством навыков, подражая взрослым, пробуя и делая ошибки, но аутичный ребенок нуждается в специально организованном обучении и повторении повседневной жизни с взрослым в повседневных ситуациях [5; 34]. Неудача может вызвать у такого ребенка протест против повторной по-

пытки неудачного действия. Поэтому крайне важно устроить удачную ситуацию, не торопясь усложнять задачу, оказывая ему поддержку и постепенно уверяя в самостоятельности, чтобы у него появилось чувство защищенности и уверенности в себе [10; 32]. Также стоит учитывать, что у ребенка с РАС есть проблемы адаптации к семейной жизни: и его отказ, и протесты что-то делать, часто связаны со страхом. Например, ребенок может бояться ходить в туалет, потому что он боится шума при смыве унитаза, или умываться из-за того, что однажды вода попала ему в глаза [6; 8].

М.М. Либлинг отмечает, что дети с РАС могут иметь сниженную моторную координацию, трудности в выполнении двигательных задач и проблемы с координацией движений, что может затруднять самообслуживание [6]. Кроме того, они могут испытывать чувствительность к некоторым видам стимулов, таким как звуки, текстуры и запахи, что может вызывать у них отрицательную реакцию на некоторые виды еды, предметы одежды и т.д. [4]. Также у детей с РАС могут быть нарушения сна, что влияет на их общее состояние и устойчивость к выполнению задач самообслуживания. Они могут испытывать трудности в осознании своих потребностей и в понимании, как их удовлетворить, что может привести к отказу от выполнения задач самообслуживания. Все эти факторы в совокупности затрудняют формирование навыков самообслуживания у детей с РАС [13].

Редко когда ребенок с РАС может научиться сложному действию самостоятельно [41; 45]. Однако во всех случаях овладение навыком опосредовано определенной ситуацией, что затрудняет его перенос в другую, даже аналогичную ситуацию [12]. Часто дошкольнику с РАС мешают нарушения мышечного тонуса, мелкой моторики, общая моторная неловкость, пробле-



мы с планированием движений или повышенная чувствительность на внешние раздражители. В связи с нарушениями социального поведения ребенка с РАС трудно организуется ситуация обучения [11]. Ребенок с РАС может убежать от взрослого, не выполнять инструкции, игнорируя их или делая все наоборот. Ему требуется специально организованное обучение, многократное повторение инструкций и оказание подсказок для выполнения. Крайне важно организовать ситуацию успеха ребенка, обеспечить его поддержкой, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в своих собственных силах [9].

Н. Манелис, С. Гринспен и С. Уидер считают, что нельзя научить чему-то ребенка с РАС, если тот не будет спокоен, собран и настроен на взаимодействие и совместное решение проблем [31]. Страхи негативно влияют на овладение навыками самообслуживания, так как ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды; мыться, если вода однажды попала ему в глаза; заходить в ванную из-за звуков в трубах; одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера; идти гулять, потому что боится соседской собаки, лифта [43].

Для формирования уверенности в собственных силах ребенка с РАС необходима помощь взрослого, после чего он легко становится зависимым от поддержки и содействия [15]. Крайне важно создать у него ощущение «ситуации успеха», подчеркивая, как у него хорошо и правильно получается выполнять необходимые действия [19]. Нередки ситуации, когда родители замечают, что их ребенок с РАС выполняет инструкцию только тогда, когда ему хочется, а обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать начинает капризничать, может ударить, оказать физическое сопротивление, закричать

или укусить [25]. Но если взрослый пугается, идет на уступки, ослабляет или отменяет свое требование в ответ на крик, такой способ добиться своего закрепляется в сознании ребенка в виде динамического стереотипа, и тот будет демонстрировать такое поведение значительно чаще [27; 30; 40].

О.С. Никольская выделила четыре группы детей, различающихся по уровню самостоятельности в быту [34].

Первая группа – полная отрешённость от происходящего, низкий уровень самостоятельности в быту. Дети этой группы практически не реагируют на обращение и сами не пользуются речью и невербальными средствами коммуникации, аутизм проявляется как отрешённость от происходящего. Речь у них отсутствует, однако многие дети могут повторить за другими слово или фразу. При организации целенаправленного систематического обучения дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания. При обучении с помощью карточек с изображениями и словами, некоторые дети могут проявлять понимание происходящего. Задачами коррекционно-развивающей работы является постепенное вовлечение детей во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, выработка социально-бытовых навыков.

Вторая группа – активное отвержение окружающего мира. Дети этой группы имеют самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. У детей доминирует стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни – избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок, и они стремятся отстоять их неизменность. Дети боятся всего нового, неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, жёстко фиксируют дискомфорт,

испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. В привычных и предсказуемых условиях дети бывают спокойны, довольны и более открыты к общению. При систематическом обучении дети могут освоить социально-бытовые навыки и самостоятельно использовать их в привычных ситуациях. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жёстко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения социально-бытовых навыков в новые условия.

Третья группа – захваченность аутистическими интересами. Дети данной группы имеют развёрнутые, но сложные и жёсткие программы поведения, плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами; аутизм у детей проявляется как поглощённость собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. При этом дети способны к развёрнутому монологу. Дети отстают в моторном развитии, они неуклюжи, крайне неловки, у них с трудом формируются навыки самообслуживания. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей значительно более успешна.

Четвертая группа – трудность организации общения и взаимодействия. В процессе самообслуживания дети быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Дети чрезвычайно зависят от близких, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения, проявляя типичную для любого ребенка с аутизмом негибкость и стереотипность. У детей отмечается неловкость

крупной и мелкой моторики, дискоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания.

Ниже представлено описание основных особенностей формирования бытовых навыков у детей с РАС в трех сферах самообслуживания: прием пищи, уход за собой (гигиена тела), надевание и снятие предметов одежды и обуви с использованием разных видов застежек.

## **1. Прием пищи**

Некоторые особенности детей с аутизмом, такие как: избирательность в еде, отсутствие реакций на просьбы взрослых, неконтролируемые истерические реакции, аутоагрессия и т.д., препятствуют овладением приема пищи[2; 39].

Для детей с РАС характерны различные затруднения при приеме пищи. Иногда они связаны с пищевой избирательностью – например, ребенок соглашается есть исключительно продукты желтого цвета, требует только сладкого, игнорируя другие блюда, или отказывается от еды, которую он не может сосчитать [38]. Но достаточно часто причина проблем скрывается глубже – в орально-моторном расстройстве, которое и вызывает трудности с жеванием или глотанием еды, использованием столовыми приборами и т. д. Из-за орально-моторного расстройства дети не могут инстинктивно выполнять движения, необходимые для жевания твердой пищи – мяса, овощей, фруктов – то есть всего того, что не растворяется во рту само [6].

Аутичный ребенок может есть практически любые продукты, но при одном условии: если они будут измельчены до состояния пюре, которое не нужно жевать. Такая симптоматика указывает на орально-моторное расстройство, для которого в той или иной степени также характерны следующие проблемы: речевые трудности (ребенок с трудом произносит звуки);

избыточное слюноотделение; ребенок категорически отказывается от жевания твердых кусочков или жует их слишком долго; не умеет пить через соломинку или задувать свечи, выдувать мыльные пузыри; всегда держит рот чуть приоткрытым; не пользуется ложкой/вилкой, предпочитая отправлять еду в рот пальцами [8; 21; 23].

У ребенка с аутизмом часто присутствуют проблемы, связанные с тем, что он не может понять, когда проголодался или, когда насытился, также в поведении присутствуют определенные стереотипы, такие как: ребенок не ест самостоятельно, а только, если его кормят; либо он не ест за столом, выбирая любое другое место и т.д.) [15; 22; 28]. При нарушении данного поведения ребенок может проявлять агрессию или аутоагрессию, плакать, кричать, обижаться, расстраиваться. Прежде чем приступить к обучению навыка приема еды, нужно провести наблюдение за поведением ребенка, когда он кушает, и предположить, почему он не может самостоятельно питаться. Выделяют основные препятствия [15]:

– нарушение моторики. Данное нарушение связано с поражением ЦНС, дети не могут физически удерживать предметы, зачерпывать пищу, подносить столовые приборы ко рту. В данных случаях необходимы специальные упражнения по развитию моторики координации движений. Также, возможно, использовать вспомогательные средства для поддержания руки ребенка;

– наличие стереотипного поведения. Стереотипное поведение заключается в том, что ребенок использует только определенные действия, которые ему нравятся. Это можно наблюдать в монотонных движениях (покачивание вперед и назад, ребенок может трясти руками в определенном направлении, кружатся, прыгают, ходят и т.д.); дети часто монотонно повто-

ряют определенные фразы из фильмов, песен и т.п. При приеме пищи они могут выбрать одно, определенное место и только там кушать;

–нет практического навыка пользования столовыми приборами. Детей всегда кормили родители и не давали пользоваться столовыми приборами, поэтому навыка самостоятельного потребления пищи у них нет.

Таким образом, у детей с аутизмом отмечается разный уровень самостоятельности в быту в процессе приема пищи. Избирательность в еде, отсутствие реакций на просьбы взрослых, неконтролируемые эмоциональные реакции, аутоагрессия и другие факторы препятствуют овладением приема пищи и формированию бытовых навыков.

## **2. Уход за собой**

Обучение и поддержка гигиенических привычек у детей необходимы для их здоровья и социального благополучия. Однако для аутичных детей такие гигиенические задачи, как чистка зубов, принятие душа, причесывание или нанесение дезодоранта могут оказаться слишком сложным и вызывающим негативные эмоции опытом [1].

У детей может не быть мотивации для выполнения гигиенических процедур и сам их процесс может вызывать сильный дискомфорт из-за сенсорной чувствительности, нарушений исполнительской функции, избегания требований [14].

Среди распространенных барьеров, затрудняющих овладению бытовыми навыками гигиены у детей с аутизмом, выделяются [33; 36]:

– сенсорная чувствительность. Обычно это повышенные или сниженные реакции на стимулы в окружающей среде. Например, негативная реакция на громкие звуки, определенные

запахи или яркое освещение. Очень часто подобная чувствительность приводит к тому, что аутичные дети избегают повседневных дел, которые связаны с чрезмерной стимуляцией;

– проблемы с исполнительской функцией. К сфере исполнительской функции относятся восприятие времени, планирование своих действий, самоорганизация, кратковременная память и отслеживание выполнения текущей задачи. Все эти навыки могут быть нарушены у детей с аутизмом. Гигиенические процедуры состоят из последовательности действий, и аутичным детям может быть трудно запомнить эту последовательность или соблюдать ее, например, в процессе мытья рук;

– избегание требований из-за повышенной тревожности или других эмоций, которые вызывают требования. Для ребенка с аутизмом каждый шаг задачи по гигиене может восприниматься как отдельное требование. Например, принятие душа – это требование включить воду, помыть голову, помыть тело, вытереться полотенцем, повесить полотенце на место и так далее. Из-за такого восприятия требований задачи, которые кажутся «простыми», могут вызывать сильную тревожность. Также существует так называемая аутичная инерция – неспособность или трудность «просто начать» что-то делать или перейти от одной задачи к другой;

– отсутствие социальной мотивации. Аутичные дети могут игнорировать требования гигиены, потому что, с их точки зрения, они не важны. Это означает, что им нужен альтернативный источник мотивации. Позитивное поощрение с помощью какой-то системы наград может «восполнить» пробел с мотивацией и поможет ребенку сформировать полезные привычки, после чего от дополнительных поощрений можно будет постепенно отказаться;

– индивидуальные особенности детей. Дети с аутизмом

могут по-разному аутизма относится к гигиене, при этом трудности в выполнении бытовых навыков могут иметь различные причины. Взрослым важно в первую очередь разобраться в причинах поведения ребенка и понять, что конкретно вызывает у него сопротивление гигиеническим задачам.

Таким образом, у детей с аутизмом зачастую возникают трудности овладения бытовыми навыками в области гигиены тела. Детям с расстройствами аутистического спектра нелегко осваивать культурно гигиенические навыки: мыть руки, пользоваться полотенцем, приучаться к туалету. Сложность обучения связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами.

### **3. Надевание и снятие предметов одежды и обуви**

Нарушение двигательных способностей, зрительной координации затрудняют освоение навыков одевания и раздевания. Дети не запоминают цепочки действий, выполняют их только с помощью подсказок со стороны взрослого [16]. Сложность приобретения новых навыков заключается в отсутствии потребности взаимодействия с другим человеком, готовности к подражанию, в отличие от ребенка с нормативным развитием. Бытовые умения и навыки, связанные с одеванием и раздеванием, зачастую доступны детям дошкольного возраста с РАС только в процессе целенаправленной и систематической работы. Необходим комплексный подход со стороны педагогов и родителей по воспитанию и обучению детей, приобщению их к посильному труду, выполнению различных бытовых операций самостоятельно, без помощи взрослых [1; 20].

Уровень сформированности бытовых умений и навыков одевания и раздевания у детей дошкольного возраста с РАС зависит от типа аутизма, вторичных нарушений, условий вос-



питания. Низкий уровень самообслуживания обусловлен тем, что у детей отсутствует познавательный интерес и активность, они медленно осваивают бытовые операции, им требуется больше времени для закрепления умений [15]. Овладение тем или иным навыком бывает связано непосредственно с конкретной ситуацией, но перенос этого навыка в иную ситуацию крайне затруднён [26; 35]. Кроме того, детям с расстройствами аутистического спектра освоение социально-бытовых навыков одевания-раздевания затрудняют нарушения моторики, общая моторная неловкость тонуса мышц.

Таким образом, у детей с РАС наблюдается низкий уровень самостоятельности в быту, бытовых навыков в процессе приема пищи, гигиены, одевания-раздевания. Аутичные дети очень отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, поведенческим проблемам, уровню интеллектуального развития, что отражается на овладении бытовыми умениями. Детей с аутизмом отличает бытовая неприспособленность в повседневных житейских ситуациях и трудность применения накопленных знаний в реальной жизни. Несостоятельность аутичного ребенка в социально-бытовой сфере делает практически невозможным его самостоятельное существование в обществе. Это требует организации психолого-педагогического сопровождения.

## **Содержание психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в процессе формирования самостоятельности в быту**

Психолого-педагогическое сопровождение – ППС – предусматривает участие каждого специалиста при формировании самостоятельности в быту у детей с РАС.

Работа по формированию самостоятельности в быту детей дошкольного возраста с РАС осуществлялась на основе принципов психолого-педагогического сопровождения[24]:

- взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации в организации коррекционной работы с учетом их возрастных и специфических особенностей детей с РАС;

- взаимодействие с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах формирования самостоятельности в быту детей дошкольного возраста с РАС.

Процесс психолого-педагогического сопровождения включает взаимодействие следующих специалистов:старший воспитатель,учитель-дефектолог,педагог-психолог,учитель-логопед,воспитатели, помощники воспитателя [6].

Взаимодействие данных специалистов позволяет осуществлять работу по формированию самостоятельности в быту у детей с РАС комплексно, на всех занятиях и в режимных моментах, а также в самостоятельной деятельности детей [24].

Старший воспитатель выступает в роли координатора взаимодействия. Он решает проблему руководства работой педагогов узкого профиля и организации их совместной деятельности в целях развития личности ребенка, создания комфортных условий пребывания в детском саду. Под руководством старшего воспитателя организуются различные формы взаимодействия специалистов.

Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы. Совместно с педагогом-психологом, воспитателями, медицинскими работниками проводит психолого-педагогическое обследование ребенка с РАС, в том числе по изучению самостоятельности в быту. С учетом индивидуальных особенностей развития и потенциальных возможностей ребенка с РАС составляет и реализует программу коррекционной работы.

Педагог-психолог проводит диагностическое обследование детей с целью определения соответствия их психического развития возрастным нормам и уровня овладения необходимыми навыками и умениями, изучает психологические особенности детей, их интересы, с целью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку. На основе результатов диагностики разрабатывает рекомендации для специалистов ДОО по сопровождению детей с учетом их индивидуальных особенностей, рекомендует педагогам наиболее продуктивные способы взаимодействия с конкретным ребенком, совместно с другими специалистами работает над коррекцией эмоционально-волевой сферы, развитием познавательных процессов, дает рекомендации воспитателям, специалистам и родителям по закреплению навыков самостоятельности в быту.

Воспитатели в тесном взаимодействии со специалистами способствуют освоению навыков самообслуживания в режимных моментах, осуществляют индивидуальную работу с детьми с РАС по формированию самостоятельности в быту, закрепляют у детей культурно-гигиенические навыки, дают рекомендации для родителей.

Процесс психолого-педагогического сопровождения по формированию самостоятельности в быту детей с РАС включает следующие этапы [29]:

1 этап – подготовительный: планирование работы, входная диагностика самостоятельности в быту детей с РАС;

2 этап – основной: организация педагогического взаимодействия специалистов ДОО, взаимодействия специалистов с родителями;

3 этап – заключительный: подведение итогов, контрольная диагностика самостоятельности в быту детей с РАС.

Бытовые умения и навыки воспитываются последовательно, на основе принципа постепенного усложнения. Например, во время воспитания бытовых умений и навыков приема пищи дети рассматривают предметы посуды, трогают, выполняют различные действия. Показ осуществляется несколько раз – медленно, с четким проговариваем операций, затем в обычном темпе. Каждая операция разбивается на несколько шагов, которые последовательно отрабатываются и доводятся до автоматизма.

Для закрепления бытовых умений и навыков используются различные виды деятельности. Это различные жизненные ситуации, игры, упражнения. В процессе обучения моделируются жизненные ситуации, в которых применяются освоенные умения и навыки, например, ситуации «Сервировка стола для гостей», «В гостях» и другие [42]. Трудности моделирования ситуаций проявляются в том, что детям с РАС сложно действовать в рамках воображаемой роли, самостоятельно продумать и анализировать ситуацию, действовать в рамках ситуации[7].

Бытовые умения и навыки закрепляются в ежедневной практической деятельности детей – в дежурстве по столовой, в трудовых поручениях, в процессе самообслуживания. В процессе данных видов деятельности формируются также навыки общения и взаимодействия детей, умения договариваться, распределять обязанности, отвечать за порученное дело, если вы-

полняется коллективная работа, например, дежурство.

С детьми, которые показали низкий уровень сформированности бытовых умений и навыков, проводится индивидуальная работа, например, при формировании умений и навыков самообслуживания, гигиены. При необходимости оказываются меры поддержки, многократного повторения, наводящих вопросов, напоминаний [2].

Для формирования интереса у дошкольников проводятся тематические занятия «Умелые ручки», «Уход за одеждой», «В гостях у Мойдодыра» и другие.

В работу включаются родители дошкольников, которые были ознакомлены с результатами диагностики и содержанием проводимой работы. Каждый раз после занятий родителями выдаются домашние задания на закрепление определенных умений и навыков.

В процессе взаимодействия с родителями проводятся следующие мероприятия [7; 11; 15; 21]:

1. Встреча с родителями (индивидуальные беседы в условиях пандемии). На данном мероприятии родителям разъясняется необходимость работы по воспитанию и развитию бытовых умений и навыков детей, озвучиваются результаты диагностики, направления работы. Главная задача – формирование установок на сотрудничество.

2. Памятки для родителей. Создаются памятки родителей, в которых говорится о том, какие методы эффективны в работе с детьми с РАС. Описываются игры и задания, в которых отрабатываются навыки по воспитанию бытовых умений в домашних условиях.

3. Индивидуальные консультации. С родителями проводятся индивидуальные беседы, даются адресные рекомендации по воспитанию бытовых умений и навыков конкретного ребенка, анализируются его успехи и достижения, в т.ч. и через ис-

пользование дистанционных технологий [23].

Родители включены в процесс формирования самостоятельности в быту у детей с РАС, для них организуются консультации 1 раз в неделю, всего 5 групповых консультаций. Также проводятся индивидуальные консультации по запросу родителей [13].

Таким образом, работа по формированию самостоятельности в быту детей дошкольного возраста с РАС проводится в форме групповых занятий и индивидуальной работы. В процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС задействованы все специалисты: дефектолог, психолог, воспитатели. Взаимодействие осуществляется в форме педагогического совета, круглого стола, семинара-практикума, изучения передового педагогического опыта по формированию самостоятельности в быту у детей с РАС. Также организуется взаимодействие с родителями в форме бесед, памяток, индивидуальных консультаций.

**Визуальные подсказки для детей с РАС  
при формировании самостоятельности в быту  
(примеры визуального расписания)**



Рисунок 1 – Пример визуальной подсказки



Рисунок 2 – Пример визуальной подсказки при формировании самостоятельности в быту у детей с РАС

## **Консультации для родителей по формированию самостоятельности в быту у детей с РАС**

### **Консультация № 1 «Навыки одевания»**

Навык одевания – важный навык в развитии ребенка. Ведь он значительно влияет на дальнейшее течение жизни ребенка.

Для детей с РАС нужно и важно:

- четко структурировать фразы;
- корректировать жесты;
- говорить коротко и давать команды;
- создать временной распорядок и ритм взаимодействия;
- Многократно прорабатывать каждое движение;
- обязательно использовать метод безошибочного обучения. Ребенок должен быть уверен, что у него все получится, и он будет успешен;
- использовать вербальные, жестовые подсказки, моделирование. Постепенно подсказки убирать или минимизировать;
- осуществлять социальное поощрение в гипертрофированной форме: «Ты такой молодец, так быстро надел ботинки!». При этом взрослый должен находиться впереди ребенка, чтобы он хорошо видел лицо родителя и его эмоции.

Прежде чем приступить к обучению ребенка навыку одевания:

1. Понаблюдайте и оцените состояние ребенка, что он умеет делать на данный момент (что делает хорошо, что получается отчасти и что совсем не умеет). Не торопитесь делать за ребенка то, что возможно он умеет сам, проявите терпение!

2. Необходима последовательность, но не забывайте, что каждый ребенок одевается индивидуально, согласно его особен-



ностям и уровню развития. Учим последовательно снимать или надевать вещи. Сначала носки (так лучше будет скользить по штанине), затем штаны, футболку, свитер. Необходимо разложить вещи в определенном порядке, чтобы ребенок мог последовательно надевать одну вещь за другой, или разложить вещи на полу дорожкой в определенной последовательности (рисунок 3).



Рисунок 3 – Пример последовательного расположения предметов в процессе одевания

Для того, чтобы привить навык одевания ребенку, используйте пошаговое (поэтапное) обучение. Разберем пример одевания штанов, используя пошаговое обучение. Обязательным условием является то, что штаны должны быть на резинке (для удобства), наличие стула или дивана (для того, чтобы ребенок мог облокотиться). Каждый этап проделываем многократно, столько раз, пока ребенок не будет выполнять его самостоятельно):

1 этап

Взрослый надевает штаны до бедер

Ребенок сам натягивает штаны до талии

2 этап

Взрослый надевает штаны до колен

Ребенок наклоняется и натягивает штаны сам до талии

3 этап

Взрослый продевает каждую ногу в штанину

Ребенок наклоняется и натягивает штаны до талии

4 этап

Взрослый продевает только одну ногу в штанину

Ребенок сам наклоняется, продевает вторую ногу в штанину и натягивает их до талии

5 этап

Взрослый подает штаны в руки ребенку

Ребенок берет штаны у взрослого, наклоняется, продевает ноги в штанины и натягивает штаны до талии

6 этап

Ребенок надевает штаны самостоятельно

На каждом этапе не забывайте хвалить ребенка!

Каждый этап (шаг) должен быть составлен согласно индивидуальности ребенка, используя подсказки. Постепенно подсказки нужно убирать, чтобы ребенок не привык.

Важно:

1. Не подавлять инициативу ребенка.
2. Вещи должны быть подобраны правильно.
3. Не акцентировать внимание на неудачах.
4. Чаще хвалить.
5. Помогать ребенку, постепенно уменьшая подсказки.

## **Консультация № 2 «Навыки раздевания»**

Важно помнить, что, прежде чем начинать учить ребенка чему-то новому, ребенок должен быть спокоен, доволен и готов к сотрудничеству, а родители в хорошем расположении духа. Необходим ровный эмоциональный настрой родителя.

Навык раздевания является более простым для детей с РАС. Ребенку легче раздеться, чем одеться!

1. Ребенок часто пытается самостоятельно снять с себя обувь или шапку сопровождая словами: «Я сам!». Это связано с тем, что ему нравится больше раздеваться, чтобы освободить свое тело от большого количества одежды.

2. Сначала лучше будет научиться раздеваться. Ведь снять легче, чем надеть!

Существует 2 способа эффективного навыка раздевания:

1. «Попробуй самостоятельно!». Сначала взрослый показывает, как снять штаны, а потом говорит ребенку: «Попробуй сам!».

2. «Давай помогу!». Взрослый помогает ребенку раздеться его же руками. Надо постараться, чтобы ребенок почувствовал успех. Начинаете вместе, а продолжает он один. Тогда у него появится стремление к самостоятельности.

При обучении детей с расстройствами аутистического спектра раздеванию следует учитывать, что одежда должна быть удобной, чтобы ребенок смог сам легко и быстро её снимать: брюки с эластичными поясами, юбки или платья. При этом необходимо убрать все этикетки, ярлыки, избегать грубых швов на одежде, которые могут раздражать кожу ребенка.

Вначале обучения алгоритмы действий должны быть подробными, описывающими каждое действие. По мере закрепления полученных навыков алгоритмы становятся более схематичными. Если некоторые из этапов навыка ребёнку уже знакомы, его учат выполнению последовательных действий по плану.

Перед началом обучения по предложенному алгоритму ребенок должен уметь сопоставлять предметы одежды и их изображения, а также уметь выполнять элементы снятия одежды и обуви.

Поощрением для самостоятельного выполнения последо-

вательности действий может быть доступ к приятной деятельности, которая ребёнку нравится, например, качание на качели, катание с горки или приз.

В зависимости от навыков ребенка, можно использовать самые разные изображения, от предельно конкретных – фотографий ребенка, снимающего тот или иной предмет одежды или обуви до схематичных.

Оборудование: планшет для размещения карточек по порядку, контейнер «Выполнено» для тех карточек, которые ребенок снимает с планшета.

На планшете сверху размещается название задания, например, «Я раздеваюсь», и фото ребенка.

Алгоритм обучения:

1. Разметить карточки по порядку на планшете.
2. В конце списка разместить карточку с изображением поощрения.
3. Сказать ребёнку: «Раздевайся».
4. Направить ребенка к планшету с расписанием, направить руку ребенка на нужную карточку.
5. Направить ребенка к соответствующему предмету одежды.
6. Подождать выполнения действия.
7. Направить ребенка к планшету с расписанием, помочь снять карточку и разместить в контейнере «Выполнено».
8. Повторить для каждого шага последовательности пункты 4–7.
9. Помочь снять последнюю карточку, взять из рук ребенка и дать поощрение.

Обучение проводится без слов. Вербальные подсказки не используются, так как использование визуального расписания помогает ребёнку самостоятельно сосредоточиться на выпол-

няемых действиях, а не на указаниях взрослого.

Дозированная физическая помощь, которую предоставляет родитель, находясь позади ребенка, позволяет создать и закрепить пошаговый стереотип раздевания. Физические подсказки постепенно сокращаются: обучающий уменьшает интенсивность подсказки, начиная с последнего шага последовательности. Степень физической помощи должна быть уменьшена как можно быстрее по мере увеличения самостоятельности ребенка. Когда ребенок уже научился использовать расписание самостоятельно, можно попробовать его убрать и посмотреть, сможет ли он обойтись без внешней поддержки. Если ребенок будет затрудняться самостоятельно выполнить алгоритм действий, ему нужно оказать помощь.

### **Консультация № 3 «Навыки обувания и снятия обуви»**

Ребёнку предлагают картинки-изображения снятия обуви. Взрослый, обучающий ребенка снимать обувь, предлагает изображение и произносит соответствующую фразу-инструкцию.

Предложения-инструкции:

1. Я ставлю ноги в обуви вместе.
2. Я наклоняюсь и отстегиваю застежку с правой сандалии.
3. Я вынимаю правую ногу из сандалии и ставлю ее рядом с сандалией снаружи.
4. Я отстегиваю застежку с левого сандалия.
5. Я вынимаю левую ногу из сандалии и ставлю ее рядом с сандалией снаружи.
6. Я рукой (наклонившись вперед) задвигаю под стул пару обуви.

## 7. Я снял сандалии. Я разулся. Я молодец!



Рисунок 4 – Алгоритм формирования навыков снятия обуви

Далее ребенка обучают последовательному надеванию обуви. Ребёнку предлагают картинки-изображения надевания обуви. Взрослый, обучающий ребенка обуваться, предлагает изображение и произносит соответствующую фразу-инструкцию:

1. Я сел на стул.

2. Я выдвигаю обувь из-под стула (одновременно обе сандалии).

3. Я ставлю пару обуви между ступнями ног. (Обувь уже стоит правильно! Невозможно перепутать правую и левую сандалию).

4. Я обуваю правую сандалию.

5. Я застегиваю правую сандалию.

6. Я обуваю левую сандалию.

7. Я застегиваю левую сандалию.

8. Я обулся. Я молодец!





## Рисунок 5 – Алгоритм формирования навыков надевания обуви

Когда ребенок научился действовать по алгоритму, можно убрать визуальные подсказки и посмотреть, сможет ли он обойтись без поддержки. Если ребенок будет затрудняться самостоятельно выполнить алгоритм действий, ему нужно оказать помощь.

### **Консультация № 4 «Навыки приема пищи»**

Одними из первых навыков самообслуживания, которые осваивает ребенок – это умение есть ложкой и пить из чашки. Данные навыки у детей формируются в раннем возрасте, но дети с РАС зачастую осваивают их намного позднее. Некоторые дети с расстройствами аутистического спектра не умеют самостоятельно есть даже в 6-летнем возрасте и родители, воспитывающие детей с аутизмом, продолжают их кормить. У нормотипичных детей навыки самостоятельного приёма пищи вырабатываются за пару недель, а дети с аутизмом могут осваивать такие навыки в течение многих месяцев или нескольких лет.

Приучать ребенка к ложке нужно несколькими способами одновременно:

1) личный пример (ребенка сажают за стол вместе со взрослыми и другими детьми, владеющими этим навыком);

2) ребёнку предлагают небольшое количество пищи в ложке. Здесь есть два важных момента. Во-первых, не задерживать ложку во рту ребенка, чтоб не сработал сосательный рефлекс, во-вторых, в ложке обязательно должно быть что-то вкусное;

3) игровые занятия (кормление игрушек – вне времени



приёма пищи, игра в песочнице совочком и лопаткой)

Обучение ребенка с расстройством аутистического спектра пользованию ложкой следует в три этапа (подсказки).

1 этап – полная помощь взрослого. Взрослый помогает ребёнку взять ложку в кулак и сам обхватывает кулак ребенка, помогая таким образом донести ложку до рта. Когда малыш уверенно хватается ложку в кулак – можно переходить ко второму этапу.

2 этап – ребенок держит ложку самостоятельно, взрослый придерживает руку ребенка за предплечье (или запястье), помогая только правильно выдержать направление руки. При этом пища не должна быть слишком жидкой, на тарелке ее должно быть немного. Тогда ребёнку будет легче зачерпнуть еду ложкой и меньше пищи будет разбрасываться по сторонам.

3 этап – ребенок самостоятельно набирает пищу, взрослый «подталкивает» (лёгкое касательное движение под локоть) руку ребенка в нужном направлении. При необходимости взрослый вновь прибегает к действиям 2-го этапа.

Следует максимально использовать речевые подсказки, например, «Набирай кашу в ложку», «Неси ложку в рот», «Жуй» и так далее. Взрослый проговаривает действия, чтобы ребенок с аутизмом мог соотнести действия и слова. Дети с расстройствами аутистического спектра очень чувствительны к похвале, поэтому за каждое самостоятельно выполненное действие ребенка нужно похвалить. Создавая «ситуацию успеха», обучающий мотивирует малыша, подкрепляя его желание самостоятельно есть. В некоторых случаях на начальном этапе можно применить метод двух ложек. Суть метода в том, что одной ложкой малыша кормит взрослый, а второй ложкой ребенок сам пытается выполнить действия приёма пищи.

Необходимо учитывать, что дети с расстройствами аутистического спектра очень разборчивы в еде – иногда они могут

отказаться есть даже своё любимое блюдо, если оно имеет необычный для них вид. Причина этого – не каприз ребенка, а чувство страха, возникающее в период обучения навыку приёма пищи.

Для обучения ребенка расстройством аутистического спектра приёму новой пищи целесообразно использовать следующий алгоритм (рисунок 6).

*Для меня приготовили новую еду.*



*Я вымою руки и вытру руки полотенцем.*

*Я приду и сяду за стол.*



*Там будет стоять еда.*

*Я возьму вилку или ложку и попробую новую еду.*

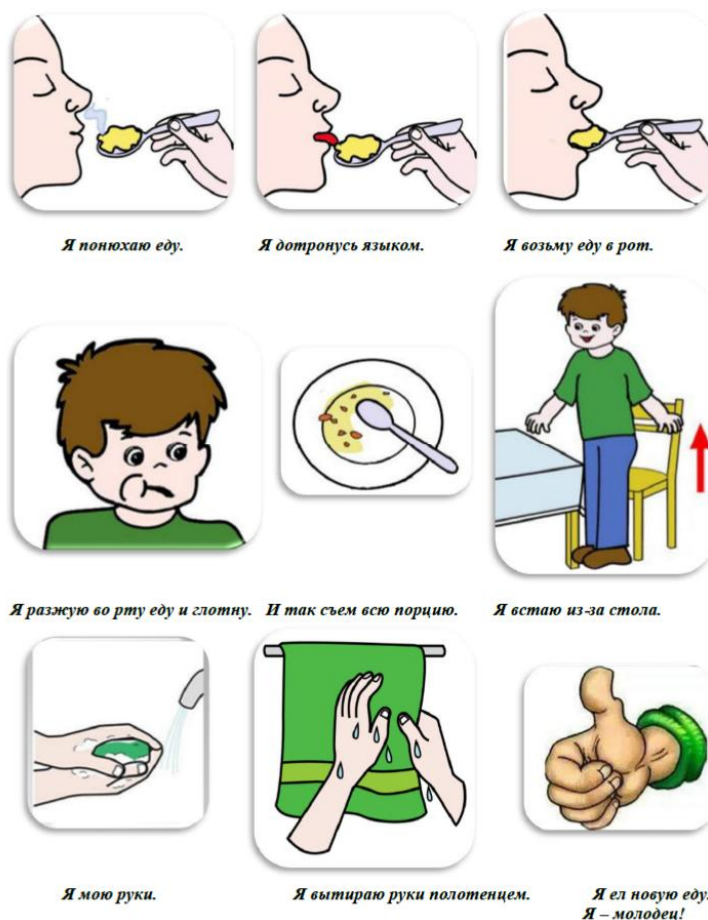


Рисунок 6 – Алгоритм действий по обучению ребенка с расстройством аутистического спектра есть новую еду

### **Консультация № 5 «Бытовые навыки во время гигиенических процедур»**

Первый навык, который осваивает ребенок, — это мытье рук. Для обучения навыкам мытья рук визуальную подсказку последовательности этого действия необходимо повесить возле раковины на уровне глаз, для напоминания ребёнку об алгоритме мытья рук, который он должен выполнить. Вначале работы целесообразно убирать или закрывать каждый шаг на визуальной подсказке, когда ребенок этот этап выполнит, чтобы он видел, что уже сделал и что он должен сделать во время следующего этапа. При этом следует произносить – озвучивать каждую картинку–действие. Предложения–инструкции необ-

ходимо произносить от первого лица, чтобы ребенок запомнил и, впоследствии, самостоятельно (по возможности) произносил эти фразы. Целесообразно использовать фотографии ребенка и визуальные подсказки (рисунок 7).



Рисунок 7 – Алгоритм действий по обучению ребенка с расстройством аутистического спектра мыть руки

После того, как ребенок запомнил весь алгоритм выполнения навыка можно оставить только одну картинку, обозначающую данный навык.

### **Консультация № 6 «Визуальное расписание при формировании самостоятельности в быту у детей с РАС»**

Визуальное расписание – это наглядное отображение того, что будет происходить в течение дня, или во время одного занятия. Наличие наглядной структуры значительно улучшает качество жизни ребенка. Помогает осваивать новые сложные навыки, снижает тревожность, дает возможность выбора, а главное учит эффективной коммуникации.

Визуальное расписание для ребенка выполняет ту же функцию, что и ежедневник для взрослого.

Формат расписания:

1. Расписание из предметов. Самое главное при составлении расписания из предметов – определить, какой небольшой предмет может использоваться во время каждого занятия, либо какой предмет может символизировать то или иное событие. Например, сначала ты идешь чистить зубы, затем – кушаешь, и только потом – играешь (рисунок 8).



Рисунок 8 – Визуальное расписание из предметов

2. Расписание из рисунков или фотографий. Вы можете нарисовать самостоятельно либо использовать готовые рисунки или фото. Лучше сделать фото ребенка для того, чтобы он мог идентифицировать себя с изображением на фотографии и понимать, что он должен сделать: «Я кушаю!», «Я обуваюсь!» (рисунок 9).



Рисунок 9 – Визуальное расписание с помощью рисунков

Оптимальный формат визуального расписания должен быть самым простым, с которым ваш ребенок точно справиться в любом состоянии. Визуальное расписание можно составить на любую деятельность (рисунок 10).



Рисунок 10 – Пример визуального расписания для утра

Начните вводить визуальное расписание с самой простой формы «Сначала – Потом». Под словом «потом» - приятное занятие, а под словом «сначала» - нужное, которое часто не нравится ребёнку. При этом произносим меньше слов, конкретно обозна-



чаем ребенку, что нужно сделать. Например, «СНАЧАЛА - помыть руки, а ПОТОМ - покушать грушу!» (рисунок 11).

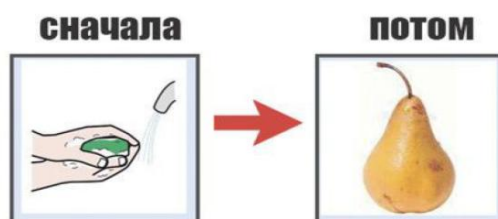


Рисунок 11 – Модель «Сначала – потом»

Длина расписания должна зависеть от потребностей и возможностей ребенка. Начать нужно с такого количества пунктов, которое будет оптимально именно для вашего ребенка, а потом модифицировать его по необходимости (рисунок 12).

Когда по визуальному расписанию наступает время для определенного занятия:

1. Дайте краткую словесную инструкцию: «Посмотри в расписание!», или, находясь сзади ребенка направить его к расписанию (можно использовать небольшую физическую подсказку).

2. Подводим ребенка к расписанию.

3. Берем своей рукой руку ребенка и указательным пальцем указываем на первое действие.



Рисунок 12 – Визуальное расписание на день

4. Озвучиваем его. Например, «Чистить зубы!» и направляем ребенка к тому месту, где должно произойти действие, в ванную.

5. После выполнения задания, подводим ребенка к расписанию, и опять же используя метод «рука в руке», снимаем карточку «Чистить зубы!» и говорим: «Выполнил!».

6. Приступаем к следующему действию. Со временем, когда ребенок будет лучше ориентироваться в расписании, физические подсказки можно будет сводить на нет. И постепенно увеличивать количество заданий.

Таким образом, визуальное расписание помогает быть ребёнку более спокойным, уверенным, иметь возможность более самостоятельно контролировать свои действия опираясь на визуальные подсказки.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расстройства аутистического спектра включает несколько вариантов скаженного развития: полная отрешенность от происходящего; активное отвержение; захваченность аутистическими интересами; чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия. Но их всех объединяет искажение аффективно-эмоциональной, когнитивной и коммуникативной сферы личности.

У детей с РАС наблюдается низкий уровень бытовых умений и навыков. Аутичные дети очень отличаются друг от друга по степени нарушения контакта, поведенческим проблемам, уровню интеллектуального развития. Однако, всех их объединяет неприспособленность в повседневных житейских ситуациях и трудность применения накопленных знаний в реальной жизни. Несостоятельность аутичного ребенка в социально-бытовой сфере делает практически невозможным его самостоятельное существование в обществе.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с РАС в процессе формирования самостоятельности в быту заключается в комплексном подходе в проведении коррекционной работы по развитию социально-бытовых навыков детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; в организации взаимодействия специалистов ДОО друг с другом и с родителями воспитанников с целью повышения их компетентности в вопросах развития самостоятельности в быту детей с РАС.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Абдеева, Л. Х.** Применение средств арт-терапии в развитии навыков вербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра / Л. Х. Абдеева, Л. В. Фархутдинова – Текст: непосредственный // Наукосфера. – 2023. – № 1-1. – С. 98–102.

2. **Агофонова, Е. Л.** Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) / Е. Л. Агофонова – Текст: непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–30.

3. **Александрова, О. А.** Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. – Москва : Просвещение, 2015. – 126 с. – Текст: непосредственный.

4. **Алиева, С. К.** Исследование речевой коммуникации у школьников с расстройством аутистического спектра / С. К. Алиева // Студенческий вестник. – 2023. – № 19-2 (258). – С. 17–22.

5. **Баенская, Е. Р.** Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва : Интермедиатор, 2009. – 109 с. (серия Особый ребенок) – Текст: непосредственный – ISBN 978-5-4212-0251-6.

6. **Баенская, Е. Р.** Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : аутизм / Е. Р. Баенская, М. М. Либ-линг. – Москва : Полиграф сервис, 2011. – 156 с. – Текст: непосредственный – ISBN 5-94692-885-6.

7. **Березина, М. С.** Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего обра-

зования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – С. 178-181. – EDN AYNE MW.

8. **Беттельхейм, Б.** Пустая крепость : детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – Москва : Академический проект : Традиция, 2014. – 784 с. – Текст: непосредственный – ISBN 978-5-8291-2000-9.

9. **Битянова, М. Р.** Организация психологической службы школы / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1998. – 389 с. – Текст: непосредственный – ISBN 5-89441-007-X.

10. **Богдашина, О.** Аутизм : статья профессиональным родителем : книга для родителей / О. Богдашина. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2019. – 156 с. – Текст: непосредственный – ISBN 978-5-00102-312-1.

11. **Борщевская, Е. В.** Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия "особого ребёнка" / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С.А. Водяха. Том 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. –

С. 119-123. – EDN XUDBTV.

12. **Брудный, А. А.** Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 1998. – 336 с. – Текст: непосредственный – ISBN 5-87604-120-3.

13. **Бумаженко, Н. И.** Специфика проявления коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед – Текст: непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Т. 8. № 1 (19). – С. 123–133.

14. **Воробьева, В. В.** Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. – С. 90-95. – EDN VMDZIZ.

15. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2011. – 368 с. – Текст: непосредственный – ISBN 5-89239-028-4.

16. **Долгова, В. О.** Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54. – EDN WLMFDL.

17. **Жеребкина, В. Ф.** Педагогическая психология : учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Челябинский гос. пед. ун-т". – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. – 315 с. – Текст: непосредственный – ISBN 978-5-85716-936-0. – EDN QYFXID.

18. **Коробинцева, М. С.** Формирование готовности педагога к работе с детьми с задержкой психического развития в условиях

общеобразовательной школы : Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 111 с. – Текст: непосредственный – ISBN 978-5-907610-86-6. – EDN ONDIQN.

19. **Кузьмина, И. И.** Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством интерактивных технологий / И. И. Кузьмина, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 258-261. – EDN IJXDMK.

20. **Лапшина, Л. М.** Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 142-149. – EDN UJAKXR.

21. **Лапшина, Л. М.** Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 15-20. – EDN MRLCXW.

22. **Лапшина, Л. М.** Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рожде-

ния Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2019. – С. 93-97. – EDN QHOGKR.

23. **Лапшина, Л. М.** Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – С. 29-32. – EDN CSPGXF.

24. **Лапшина, Л. М.** Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.

25. **Лапшина, Л. М.** Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2021 года – 07 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный пе-

педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58. – EDN AQYYJB.

26. **Лапшина, Л. М.** Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л. М. Лапшина,

Е. В. Рязанова – Текст: непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1(109). – С. 100-108. – EDN AYTZTG.

27. **Лапшина, Л. М.** Работа с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, как важный компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева, В. С. Цилицкий – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 1(179). – С. 217-245. – DOI 10.25588/CSPU.2024.179.1.011. – EDN QMCVXH.

28. **Лапшина, Л. М.** Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко – Текст: непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 186-190. – EDN ZBISMH.

29. **Лебединский, В. В.** Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В. В. Лебединский – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1996. – №2. – С. 18–24.

30. **Малышева, С. Б.** Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной ор-

ганизации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 36-40. – EDN DYDELW.

31. **Манелис, Н. Г.** Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н. Г. Манелис – Текст: непосредственный // Школа здоровья. – 2014. – № 3. – С. 23–40.

32. **Мельникова, С. В.** Психокоррекционная работа с ранним детским аутизмом / С. В. Мельникова – Текст: непосредственный // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2019. – № 1. – С. 38–45.

33. **Морозова, С. С.** Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 176 с. – Текст: непосредственный. – ISBN ISBN 978-5-691-01630-1.

34. **Никольская, О.С.** Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М.: Теревинф, 1997. – 224 с. – Текст: непосредственный.

35. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии "родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью" / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова, Л. М. Лапшина, М. Игнасио – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 106. – EDN UUUFAF.

36. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] – Текст: непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 358-376. – DOI 10.32744/pse.2022.1.23. – EDN TYAYIF.



37. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева – Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 11. – С. 1138-1145. – DOI 10.30853/ped20230164. – EDN VBEIPE.

38. **Хайкина, М. А.** Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск

Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156. – EDN WLLRDP.

39. **Чистякова, М. А.** Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 189-192. – EDN WLLROT.

40. **Чистякова, М. А.** Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина – Текст: непосредственный // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник

научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки

Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX.

41. **Шипицына, Л. М.** Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицына, И. Л. Первова – Текст: непосредственный // Детский аутизм : хрестоматия. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 269–295.

42. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : RUGRAM, 2022. – 228 с. – Текст: непосредственный. – ISBN 978-5-458-36048-7.

43. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. – 2018. – Vol. 34, No. Special Issue 15. – P. 748-772. – EDN SKGRQL.

44. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference "Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism" dedicated to the 80th Anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338. – EDN CXVNJY.

45. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // Espacios. – 2018. – Vol. 39, No. 2. – P. 32. – EDN XXGLDF.

*Учебное издание*

**Прокудина** Елена Евгеньевна, **Лапшина** Любовь Михайловна

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО  
СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В БЫТУ

*Учебно-методическое пособие*

Издательство «Абрис»  
454007, г. Челябинск пр. Ленина, 15

Подписано в печать 03.02.2025.

Формат 60х90/16 Тираж 100 экз.  
Объем 2,91 усл. печ. л. Заказ № 824.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
издательства «Абрис» 454007, г. Челябинск пр. Ленина, 15