

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Мелюк Екатерина Юрьевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности детско-родительских отношений в семье, воспитывающих
ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с
аутизмом)**

Направление подготовки 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

03.12.18 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

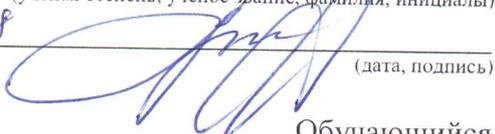
03.12.18 

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.пед.н., Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

03.12.18 

(дата, подпись)

Обучающийся

Мелюк Е.Ю.

(фамилия, инициалы)

03.12.18 

(дата, подпись)

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретический анализ проблемы отношений в родителей и детей младшего школьного возраста с аутизмом.....	8
1.1. Психолого-педагогическое содержание «детско-родительских отношений».....	8
1.2. Влияние детско-родительских отношений на развитие детей.....	15
1.3. Особенности возрастного развития младших дошкольников с расстройствами аутического спектра.....	19
Выводы по I главе.....	27
Глава II. Экспериментальное исследование детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с расстройствами аутического спектра.....	28
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	28
2.2. Интерпретация и анализ результатов исследования.....	28
2.3. Направления коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ.....	28
Выводы по II главе.....	29
Глава III. Психолого-педагогический эксперимент по коррекции детско-родительских отношений.....	30
3.1. Организация, формы и методы психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с расстройствами аутического спектра.....	30
3.2. Результаты психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с расстройствами аутического спектра.....	30
3.3. Анализ эффективности психолого-педагогического эксперимента.....	30
Выводы по III главе.....	31
Заключение.....	32
Список используемой литературы.....	33
Приложения	39

Введение

Актуальность исследования. В феврале этого года в Министерстве здравоохранения Российской Федерации состоялось заседание, на котором обсуждались вопросы, касающиеся проблем детей с расстройствами аутического спектра (РАС). Статистический учет, проведенный Минздравом РФ, показал, что в 2016 году в Российской Федерации насчитывалось 22 тыс. детей с РАС, кроме этого растет и частота встречаемости этого расстройства у детей (на 10 тыс. детского населения приходится 7,6 детей с РАС).

К расстройствам аутического спектра относятся нарушения в развитии, характеризующиеся наличием трудностей социального взаимодействия и коммуникаций, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий. Типичными расстройствами этого типа, согласно МКБ-10, являются детский аутизм (F84.0), типичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), гиперактивное расстройство с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), синдром Аспергера (F84.5).

Ранняя диагностика РАС и коррекция позволяет ребенка адаптировать к жизни в социуме, научить его справляться со своими страхами и контролировать эмоции. Как показывают результаты исследования, психологическое сопровождение требуется не только детям с РАС, но и семьям, воспитывающим ребенка с этим типом ОВЗ, так как основная роль в воспитании ребенка отводится родителям. Воспитывая такого нестандартного ребенка, родители сталкиваются с ощущениями безысходности и несостоятельности себя как родителями по причине отсутствия полноценного контакта с ребенком и непонимания особенностей его воспитания. Дети с расстройствами аутического спектра требуют особого к себе подхода, а детско-родительские отношения характеризуются дефицитом эмоций и отсутствием привязанности к матери, что затрудняет процесс развития детей с РАС для оптимальной адаптации в обществе.

Положительная динамика в психическом развитии и успешная социализация детей с расстройствами аутистического спектра во многом зависит от родительского отношения. Современные исследования зарубежных (Ф. Дольто, Ш. Коэн, П. Саттари, Э. Шоплер, И. Юханссон) и российских (Е.Р. Баенская, И.Б. Карвасарская, И.Ю. Левченко, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, С.С. Морозова, А.Г. Московкина, О.С. Никольская) авторов свидетельствуют о том, что лишь эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер семейных отношений, принятие, доверие, сотрудничество ребенка со взрослым как образцом компетентности, поддержка и инициирование ребенка к самостоятельной деятельности делают семью уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного, психологического и интеллектуального развития детей с расстройствами аутистического спектра. Аутизм относят к не к нарушению развития, а к его искажению, расстройства аутистического спектра

Степень разработанности темы остается недостаточной, несмотря на практическую значимость. Изучение детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра касаются в основном описания личностных характеристик родителей (Л.М. Феррой и Т.Д. Панюшина). Недостаточная разработанность темы данного исследования делает актуальным изучение родительского отношения к детям с аутизмом. Это обусловлено необходимостью обеспечения оптимальных условий жизнедеятельности таких семей, способствующих их эмоционально-личностному развитию и успешности социальной адаптации.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить некоторые **противоречия**:

—

Объект исследования: особенности семейных систем, имеющих с особенностями возрастного развития.

Предмет исследования: коррекция детско-родительских отношений в семье с ребенком, имеющим расстройства аутистического спектра.

Гипотеза исследования: коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра будет успешной, при соблюдении следующих условий:

– коррекция детско-родительских отношений должна быть основана на особенностях развития ребенка с ОВЗ с учетом возрастных норм;

– с родителями необходимо вести обучающие занятия по взаимодействию с детьми, обучать их понимать ребенка и выстраивать контакт;

– обязательное проведение совместных занятий детей с родителями, для повышения эффективности взаимодействия между ними;

– проведенные мероприятия должны способствовать оптимально возможной социализации ребенка с расстройствами аутистической сферы.

Цель работы: изучение детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими расстройства аутистической сферы, выявление особенностей, затрудняющих взаимодействие между детьми и родителями и их коррекция.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

2. На основании проведенного теоретического исследования сформировать гипотезу и провести организацию эмпирического исследования с целью определения направлений для коррекции детско-родительских отношений.

3. Разработать программу по коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми, имеющими расстройства аутического спектра, провести психолого-педагогический эксперимент, определить его эффективность.

4. Сделать выводы и разработать рекомендации по коррекции разработанной программы.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования:**

Так как младшие школьники, из-за наличия психических нарушений, не способны выполнить какие-нибудь тесты, то исследование детско-родительских отношений проводилось на родителях. Для исследования детско-родительских отношений использовались следующие методики:

- Методика для родителей «Мера заботы».
- Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
- Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е.И.Захарова).

Так как теоретический анализ показал, что детско-родительские отношения определяют развитие детей, поэтому эффективность разработанной программы для родителей, проверялась с помощью методики «Личностный профиль ребенка» (автор М.Г. Голубева).

Базой исследования

Основные этапы исследования:

I этап – Теоретический.

II этап – Диагностический.

III этап – Формирующий (коррекционный).

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в

Практическая значимость

Структура работы.

Глава I. Теоретический анализ проблемы отношений в родителей и детей младшего школьного возраста с аутизмом

1.1. Психолого-педагогическое содержание «детско-родительских отношений»

Семья это определенная система, отношения в которой строятся особым образом, сначала между двумя взрослыми людьми, а после, когда они становятся родителями, начинают формироваться взаимоотношения взрослых с ребенком.. Какими будут эти отношения, во многом зависит от личности родителей, от качества их взаимоотношений друг к другу, от отношения к родительству и воспитанию.

В научной литературе детско-родительские отношения исследуются в контексте их воздействия на развитие личности ребенка. Например, в исследованиях Н.С. Денисенкова приводятся результаты исследования взаимосвязи познавательного развития ребенка с эмоционально-личностным отношением родителей, основанном на принятии и любви [Денисенкова]. Автор отмечает, что в совместной деятельности ребенка с родителями дети получают информацию об окружающем мире, которая включает в себя знания об отношениях между людьми, свойствах предметов и т.д., то есть получают способы и средства познания мира.

И.Н. Кириленко отмечает, что детско-родительские отношения в трудах многих представителей зарубежной и отечественной исследуются на предмет изучения закономерностей и механизмов взаимоотношений между родителями и детьми на разных этапах онтогенеза детей. Детско-родительские отношения представляют собой отношения между родителями и их детьми. Н.В. Иванова давая определение детско-родительским отношениям, предлагает рассматривать их посредством системы межличностных установок, ценностных ориентаций, ожиданий в диаде

«ребенок – родители», реализуемых в совместной деятельности или общения между членами одной семейной группы [Иванова].

Детско-родительские взаимоотношения исследовались представителями психоаналитического и генетического направления, бихевиористами, психологами гуманистического направления и гештальтистами. Отношения между детьми и их родителями рассматриваются в рамках психического развития детей в онтогенезе и их здоровья, воспитания, родительства (материнства или отцовства), психологами исследуются особенности детей, растущих без родителей или с одним из родителей. Исследователи сходятся в одном, что родители определяют развитие личности ребенка, его психическое и физическое здоровье.

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения [Смирнова]. Н.И. Вьюнова, анализируя исследования в психологии на предмет детско-родительских, считает, что они могут быть определены следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя - эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка - привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон;

- мотивы воспитания и родительства;

- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;

- удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя;

– стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства;

– способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка;

– социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг;

– степень устойчивости и последовательности (противоречивости) ее семейного воспитания [Вьюнова].

Исследования Р.В. Овчаровой показали, что многие психологи подтверждают своими исследованиями, что личность ребенка – это отражение личности его родителей. А стиль воспитания родителей – это своего рода реализация личности родителя, в которой проявляются и эмоциональные паттерны поведения, и характер и темперамент личности, а также ценностно-смысловая структура воспитания [Овчарова, с. 65].

По мнению А.Я. Варга, В.В. Столина и других психологов, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков [Варга]. О.А. Карабанова рассматривает детско-родительские отношения как неразрывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Ее исследование показало, что эти отношения определяются характером эмоциональной связи, мотивами воспитания и родительства, степенью вовлеченности обеих сторон в эти отношения, удовлетворение базовых потребностей ребенка, стилем общения в этих отношениях, способами разрешения конфликтов, а также устойчивости и последовательности, качеством социального контроля [Карабанова].

Как правило, в структуре родительского отношения выделяют

эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Понятия родительская позиция и родительская установка используются как синонимы родительского отношения, но отличаются степенью осознанности. Родительская позиция скорее связывается с сознательно принятыми, выработанными взглядами, намерениями; установка – менее однозначна [].

В работах Р.В. Овчаровой детско-родительские отношения рассматриваются посредством родительства, как особого психологического феномена. По мнению автора родительство проявляется как материнство или отцовство и является базовым жизненным предназначением каждого человека [Овчарова]. Учитывая, что произведение потомства является витальной функцией любого организма, которая служит продолжению рода, можно согласиться с мнением Р.В. Овчаровой. Но это не обязывает родителей выстраивать отношения, максимально способствующие эффективному развитию их потомства. Понятие родительское отношение имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него.

Психологические аспекты родительства также рассматривает в своих трудах и Г.Г. Филиппова, по мнению которой этот феномен является не только частью личностной сферы женщины и мужчины, но и системным образованием, включающим в себя на мотивационную и ценностно-смысловую сферу личности и способах их реализации [Филиппова].

По мнению А.С. Спиваковской, родителями не рождаются, ими становятся в процессе выстраивания взаимоотношений между родителями и их детьми [Спиваковская]. Становление родителями сопровождается формированием ролей матери и отца, оно является свидетельством развития личности и совершенствуется с ростом ребенка или появлением других детей.

Если рассматривать детско-родительские взаимоотношения как личностные отношения, то стоит отметить особенности их общения, которые изменяются в процессе онтогенеза. Е.А. Смирнова рассматривает взаимодействие родителей и ребенка как эмоциональный контакт.

По мнению Е.Г. Силяевой, детско-родительские отношения отличаются от других видов взаимоотношений, прежде всего, сильной эмоциональной значимостью и для родителей, и для ребенка. Затем, амбивалентностью отношений, которая заключается в балансе между обеспечением безопасности ребенка и способностью дать ему получить свой опыт, заботой о ребенке и обучению его самостоятельности [Силяева].

В.М. Целуйко, исследуя проблемы родительства, отмечает, что функциями родителей в отношении ребенка являются обеспечение эмоционального тепла и поддержки, директивный распорядитель благ, наказания и поощрения, образец для подражания, советчик, которому можно довериться. Психологическая значимость и соотношение функций родителей обусловлены возрастом ребенка. Если в младенчестве ребенок сильно зависит от матери, то по мере его взросления потребность в самостоятельности повышается, однако, потребность в эмоциональном тепле сохраняется в каждом возрасте.

Как отмечает В.М. Целуйко, функции отца и матери отличаются, что влечет за собой разные типы воспитания. Традиционно основной функцией отца является финансово-экономическое обеспечение семьи, мать же является эмоциональным ядром семьи. При этом ребенок воспитывается в синтезе материнского и отцовского воспитания, который является важнейшим условием развития ребенка. В современном обществе традиционность распределения функций родителей в семье меняется, мать все чаще берет на себя функции отца, что меняет атмосферу в семье на менее теплую эмоционально [Целуйко].

Е.О. Смирнова говорит о том, что родительское отношение определяет стиль воспитания и оценку ребенка, что определяется частично умением родителей гибко регулировать эмоциональную дистанцию [Смирнова].

М.В. Соколова, исследуя родительское отношение, отмечает, что любые отношения основаны на двух противоположных началах: нормативном и личностном. Нормативный подход основан на существующих в сознании любого индивида нормативов воспитания, этот подход определяет различия и индивидуальность каждого человека. Личностный же подход основан на причастности людей друг к другу. В отечественной психологии этот подход разрабатывается в работах С.Л. Рубинштейна, В.А. Петровского, М.М. Бахтина и др. Относительно этого подхода можно рассматривать родительское отношение к детям посредством противоположных характеристик, которые образуют два полюса, между которыми и существуют характеристики этих отношений. Структурными составляющими личностного начала являются, по мнению М.В. Соколовой, безусловная любовь, доверие, радость и удовольствие общения, чувствительность к переживаниям ребенка, признание индивидуальности и безоценочная позиция личности. Нормативное начало формируют наличие таких характеристик, как гордость за достижения, контроль и требовательность, ориентация на нормы поведения и развития, инициатива в развитии способностей и навыков, оценочная позиция [Соколова].

На основе личностного и нормативного начал формируется характер родительского отношения, который отражается в стиле родительского отношения и форме воспитания, формирующегося при становлении любого взрослого человека. По мнению большинства исследователей семьи, родительское отношение складывается по мере взросления ребенка. Целью родительского воспитания является развитие любопытства и безопасности ребенка, которые обеспечивают ему эффективную адаптацию в социуме и личностный рост [Спиваковская].

Р.В. Овчарова рассматривает родительство как интегральное образование, состоящее из когнитивных, эмоциональных и поведенческих составляющих. При этом когнитивный компонент представляет собой представление родителей о своей роли, ее идеальный образ, понимание функций родителей и формирование образа ребенка. Эмоциональный компонент представляет собой субъективное ощущение себя как родителя, отношение к себе и к супругу как еще одному родителю. Поведенческий компонент включает в себя знания, умения и навыки деятельности родителей по отношению к ребенку, его обеспечению, воспитанию и обучению, взаимоотношений между родителями.

Э. Фромм детско-родительские отношения рассматривает как основу развития ребенка, выделяя такие характеристики как двойственность и противоречивость. В аспектах противопоставления условной и безусловной любви родительские отношения исследуются в рамках гуманистической психологии. Теория привязанности Д. Боулби, описывая отношения между матерью и ребенком, характеризует привязанность ребенка противоположными тенденциями, которыми являются с одной стороны стремление к познанию, а с другой стороны – стремление к защите и безопасности [Долгова].

Таким образом, детско-родительские отношения являются двусторонним процессом взаимоотношений между родителями и их детьми. В основном качество этих взаимоотношений определяется отношением родителей к ребенку, на основе которых ребенок выстраивает свои отношения с ними. В научной литературе детско-родительские отношения рассматриваются в рамках стилей воспитания, основанных на существующем уровне контроля за ребенком, обеспечения его безопасности, эмоциональной дистанции.

1.2. Влияние детско-родительских отношений на развитие детей

Ведущие психологи отмечают основную роль семьи и взаимоотношений внутри ее в развитии личности ребенка (А.Я. Варга, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.).

Многие исследователи отмечают, что родительское воспитание может быть неблагоприятным в случае воспитания его одним родителем, приемными родителями, отчимом или мачехой, а также родителями при непостоянном с ними проживании. Воспитание в неполной семье становится неблагоприятным, если воспитывающий родитель чувствует себя несчастным и не способен создать своему ребенку необходимые условия для формирования позитивных чувств и удовлетворения от жизни [Смирнова].

Наиболее активно проблема связи стилей воспитания, нарушений родительского отношения и отклонений в психическом развитии и даже здоровье детей исследуется с клинико-психологических позиций; определен ряд параметров воспитательного процесса:

1. Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям: гиперопека, опека, принятие, непринятие.
2. Параметр контроля: разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный.
3. Последовательность – непоследовательность.
4. Аффективная устойчивость – неустойчивость.
5. Тревожность – нетревожность [Захаров, с.55].

Имеет значимость фон неблагоприятных семейных и других микросоциальных факторов. Состояние здоровья ребенка, по мнению многих авторов, зависит от состояния здоровья его матери. Причиной эмоциональной депривации ребенка может быть депрессия его матери, приводящая к отходу матери от своего ребенка и оставлению его без своей заботы.

Т.В. Андреева отмечает, что успешное психосоциальное развитие

ребенка напрямую связано с отзывчивостью его матери, ее позитивным эмоциональным реагированием [Андреева, с. 65]. Рассматривая качество контактов родителей с ребенком, можно отметить воздействие общения с матерью на эмоциональное развитие. Ребенок, с которым общаются оба родителя, более эмоционально устойчив, у него лучше развиваются психические функции, способности к коммуникации и установлению контактов.

Как отмечает А.И. Захаров, матери, страдающие депрессивными расстройствами, отмечают снижение качества выполняемых ими воспитательных функций. Это вызывает фрустрацию (разочарование) у ребенка, поддерживаемую особым стилем воспитания (авторитаризм, игнорирование нужд ребенка, одновременно гиперопека, двойственность и импульсивность поведения), создающие у ребенка состояние скрытого сиротства. Джеймс Браун связывает психосоматические расстройства с системами воспитания в детстве, вернее их нарушениями [].

Как отмечает В.В. Ковалев у ребенка любые негативные изменения в личной жизни родителей увеличивают риск заболевания, и порою только болезненные проявления могут быть выражением семейной дисгармонии. Любые негативные изменения во внутрисемейных отношениях не только делают ребенка уязвимым к стрессовым воздействиям, но и тормозят развитие его индивидуальности [Ковалев].

Д.Н. Исаев утверждает, что установлена связь между типом семьи и характером психосоматических проявлений матери и ребенка: тревожные расстройства в иерархических семьях, соматоформные – в коалиционных, аффективные – в эмоционально разобщенных. Актуальными для развития неврозов с психосоматическими расстройствами у детей являются конфликты в семье, неправильное воспитание, завышенные требования к возможностям ребенка со стороны родителей [Исаев, с.45].

Ведущая роль на ранних этапах развития ребенка принадлежит матери, которая формирует у ребенка язык тела. Важно понять, какие качества

матери особенно значимы, какие качества выступают факторами нормы и патологии развития [Исаев].

Исследование С. Минухина особенностей взаимодействия детей и матерей показало, что факторами риска нарушения развития детей могут являться высокая личностная тревожность матери и ее внутренняя конфликтность; тенденция к подавлению, сдерживанию негативных чувств, преобладание чувства вины в психике матери, противоречивое эмоциональное отношение к близким в семье; сильное эмоциональное реагирование на проблемные ситуации, с дезорганизацией деятельности (стрессонеустойчивость) плюс неспособность к конструктивному разрешению конфликтов; дезорганизация собственной активности при болезни ребенка за счет высокой тревожности, страхов, неспособности принять радикальное решение; собственный телесный опыт матери негативно окрашен, наблюдаются феномены отвержения собственного тела или его частей, связанные с ранним опытом прародительской семьи [Минухин].

Согласно модели С. Минухина, для семьи, оказывающей негативное влияние на развитие ребенка, являются характерными:

1. сверхвключенность родителей в жизненные проблемы ребенка, которая мешает развитию самостоятельности, следовательно, защитные механизмы более слабые и способствуют развитию внутреннего конфликта;
2. сверхчувствительность каждого члена семьи к дистрессам другого;
3. низкая способность менять правила взаимодействия при меняющихся обстоятельствах, при которой взаимоотношения в семье ригидные;
4. тенденция избегать выражения несогласия и открытого обсуждения конфликтов; риск возникновения внутренних конфликтов;
5. ребенок и его заболевание часто играют роль стабилизатора в скрытом супружеском конфликте [Минухин, с. 15-18].

Родители, не умеющие осознавать и называть собственные чувства, не в состоянии научить этому ребенка. При этом, ограничивая эмоциональные проявления ребенка, родители не могут предложить ему никакой здоровой альтернативы. Вследствие этого ребенок не умеет и боится делиться своими переживаниями с кем-либо. Он так же беспомощен, как и его родители [Сидоров].

Как отмечают П.И. Сидоров и И.А. Новикова семьям, оказывающих негативное влияние на развитие ребенка, свойственна бедность психологического языка и склонность отрицать наличие психологических проблем. Родители могут не поощрять или запрещать выражение ряда психологически обусловленных эмоций, считая это неприемлемым. Так ребенок приучается к тому, что внимание, любовь и поддержку родителя можно получить лишь используя «поведение больного» [Сидоров].

Ю.С. Антонова, исследуя особенности влияния семьи на психическое здоровье ребенка, выделяет три типа семейного воспитания:

- осознаваемое или неосознаваемое отвержение ребенка, наличие жесткого контроля, навязывание определенного типа поведения или попустительство и абсолютное отсутствие контроля со стороны родителей;
- тревожно-мнительное отношение к здоровью, успехам и статусу ребенка в среде сверстников, чрезмерная озабоченность его будущим;
- эгоцентрическое внимание к ребенку всех членов семьи, присвоение ему смысла жизни родителями [Антонова].

Таким образом, детско-родительские отношения оказывают влияние на развитие ребенка. Существуют деструктивные факторы, влияющие на развитие детей, которыми являются нарушение эмоционального контакта между детьми и их родителями, отсутствие искренности и честности в отношениях (наличие манипуляций и двойственных посланий), неумение родителями проявлять любовь и безоценочную позицию по отношению к ребенку, скрытые или явные конфликты между родителями.

1.3. Особенности возрастного развития младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Развитие ребенка представляет собой сложный процесс усложнения психических функций и личностных образований в онтогенезе. Факторами развития могут служить как биологические, в которые входят наследственно-генетические, так и социальные, включающие в себя воспитание, обучение, влияние среды общения [Фельдштейн]. Процесс развития ребенка сопровождается усложнением его знаний, их углублением, развитием умственных способностей, формированием представлений и отношений к окружающему миру, становлением личностных характеристик.

Как отмечает Л.Ф. Обухова, с развитием ребенка качественно меняются и его отношения с взрослым, иерархия видов деятельности и ее ведущий вид, основные психологические достижения ребенка [Обухова].

В принятой отечественными психологами возрастной периодизации младший школьный возраст соответствует 7-10 годам, развитие личности в этот период связано с системой его целенаправленного обучения. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте включает в себя перестройку системы взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью [Гонина].

Основным видом деятельности становится учебная, выполнение которой позволяет ребенку освоить принципы теоретического сознания и мышления людей. В процессе этого у ребенка младшего школьного возраста возникают главные психические содержательные новообразования: рефлексия, анализ и планирование, которые определяют существенные качественные изменения как познавательных процессов ребенка, так и его потребностно-эмоциональной и личностной сфер [Божович].

В младшем школьном возрасте ребенок перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых, которые в дошкольном возрасте реализовывались в игровой деятельности. Теперь у него есть

возможность реально воспроизводить их действия, поэтому задачей целенаправленного обучения является не только передача ребенку конкретных знаний, но и формирование у него определенных навыков, включения его в социально организованную образовательную структуру. По мнению А.Л. Венгера, центральным психическим новообразованием в младшем школьном возрасте является появление собственной позиции ребенка, то есть субъективного образа собственной функции совместной деятельности [Венгер]. Л.И. Божович эту внутреннюю позицию определяет посредством системы потребностей и стремлений ребенка, связанных с обучением в школе. Внутренняя позиция школьника как стремление ребенка занять новое социальное положение расценивается как центральное личностное позиционирование, характеризующее личность ребенка в целом, определяющее поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям [Божович].

Дети младшего школьного возраста достаточно сильно отличаются друг от друга степенью подвижности, усидчивости, работоспособности, у них разная скорость включения в деятельность, а также восприятия и осознания объясняемого на уроке материала, свой, индивидуальный стиль познавательной деятельности, свои особенности внимания, восприятия, памяти, воображения. Причем все эти особенности взаимосвязаны, что делает из ребенка неповторимую личность именно потому, что в нем по-своему сочетаются, сплетаются индивидуальные особенности всех психических процессов и психологических свойств.

О.О. Гонина отмечает, что общение с взрослыми является одной из ведущих потребностей в младшем школьном возрасте, при этом авторитет учителя, при положительном его отношении к ребенку, может быть выше авторитета родителей. В отношениях с родителями при поступлении ребенка в школу появляется более жесткий контроль, что ведет к появлению ответственности у ребенка за самого себя. Как видно система

взаимоотношений между ребенком и родителями в младшем школьном возрасте начинает перестраиваться.

Учебная деятельность предъявляет новые требования к перцептивным процессам младшего школьника. При восприятии учебного материала требуются произвольность и осознанность перцептивной деятельности младшего школьника, точность восприятия определенных эталонов – образцов, на которые необходимо ориентироваться при выполнении учебных действий. Произвольность и осознанность восприятия интенсивно развиваются под влиянием учебной деятельности в тесной взаимосвязи друг с другом [Давыдов].

В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, усваивается морфологическая система языка. Развивающаяся речь перестраивает другие познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение). Развитие всех сторон речи находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания ребенка [Волков].

Аутизм впервые описал детский психиатр Л. Каннер в своей статье «Аутистические нарушения эффективного контакта», опубликованной в 1943 году. Его исследование группы детей с аутистическими нарушениями показало, что им свойственны такие общие черты, как замкнутость, чрезмерная изоляция, избегание любых контактов с людьми, нарушение речевого развития, а также потребность в многократном повторении одних и тех же действий [Богдашина]. Особенности такого поведения позволили Л. Карнеру дать название этому синдрому – ранний детский аутизм (РДА), так как его особенности проявлялись в поведении ребенка уже на первом году жизни. Симптомы синдрома раннего детского аутизма в тот момент времени были совершенно не изучены и ученые не могли предсказать будущее развитие этих детей.

Последующие исследования Л. Каннером синдрома раннего детского аутизма позволили ему пересмотреть критерии его оценки и выделить 5 характеристик:

- абсолютное отсутствие эмоционального контакта с другими людьми;
- настойчивая потребность к сохранению однообразия в обстановке и повседневных действиях;
- стойкая привязанность к определенным предметам и потребность держать их в руках;
- развитие речи не предназначено для коммуникации, но при этом хорошее понимание речи;
- хороший познавательный потенциал.

Исследования раннего детского аутизма Л. Каннера продолжили другие исследователи, особенно ценными считаются труды Б. Римланда, в которых он доказывал, что причина аутизма физиологическая, вызванная органическим нарушением мозга (ранее большинство исследователей причиной возникновения РДА считали холодность родителей). В 70-е годы прошлого столетия активно стали реализовываться программы по обучению и коррекции поведения детей и взрослых с аутизмом, которые способствовали развитию необходимых для формирования адекватных навыков.

В основе исследования нарушений развития детей отечественными психологами лежат труды Л.С. Выготского о механизмах нормального и ненормального развития ребенка. Исследования Л.С. Выготского показали, несмотря на аномальное развитие, оно подчинено по одним и тем же законам, происходит те же стадии, хоть и растянутые по времени, специфика вариантов развития определяется видом дефекта [Исаев]. Аутизм в отечественной клинической психологии рассматривается как искаженное развитие в рамках предложенной В.В. Лебединским типологии аномального развития ребенка. Это искаженное развитие не поддается законам логики

обычного нормального развития, отражает парадоксальность картины нарушения, делая его самым загадочным [Поляков]. Искажённое развитие рассматривается как сочетание опережения или отставания от нормативного уровня развития отдельных компонентов психических функций и деятельности в целом.

Клинико-психологическая структура аутизма была описана В.В. Лебединским, в которой он выделил триаду симптомов: аутистические переживания, однообразное поведение с элементами одержимости и особенностями двигательных расстройств, своеобразие нарушений речи. Большинство исследователей аутизм рассматривает как патологию в рамках шизофренического круга (Симеон Т.П., Юрьева О.П., Башина В.М., Бендер Л., Кларк А.М. и др.). Другие предполагают возможность органического происхождения РДА (Минухин С.С., Исаев Д.Н., Никольская О.С. и др.), которое возможно при внутриутробном поражении нервной системы с локализацией в стволовых отделах головного мозга. В рамках психоанализа причиной детского аутизма считается хроническая психотравмирующая ситуация, которая вызвана нарушением эмоциональной взаимосвязи матери с ребенком, ее холодностью, деспотическим давлением, которые подавляют эмоциональную сферу и активность ребенка [Лебединский].

О.С. Никольская, изучая особенности психического развития детей с аутизмом, отмечает, что в настоящее время аутизм рассматривается как всепроникающее нарушение развития, затрагивающее все сферы психики ребенка. Исследователями аутизма было замечено, что в первую очередь таких детей отличает нарушение активности и своеобразие формирования инстинктивной сферы. Нарушение активности проявляется как спокойствие, нетребовательность, вызванные снижением спонтанной активности, нарушением тонической составляющей психических процессов. Большинство ученых описывают сензитивность детей с аутизмом к любым раздражителям, что может служить причиной такого искажённого развития, а

их вовлеченность в стереотипные действия может быть защитным механизмом от неприятных ощущений [Никольская].

Нарушения развития когнитивной сферы у детей с аутизмом на ранней стадии исследования этого типа дизонтогенеза послужили поводом отнесения этого типа развития к психическим расстройствам. В настоящее время исследователями доказано, что дети с расстройствами аутистического спектра имеют специфические трудности в переработке и организации информации, приводящие к искажению картины мира у ребенка. Избирательная фиксация на чем-нибудь или выработанные ритуалы формируют фрагментарность представлений об окружении, функционал предметного мира не наблюдается. О.С. Никольская отмечает, что стереотипность и ритуалы помогают ребенку с аутизмом совладать с высоким уровнем тревоги.

Нарушение внимания у аутистов наблюдаются в разное время и в разной форме. Большинство исследователей отмечают произвольность внимания, при котором ориентация и запоминание происходят пассивно: дети слышат или видят все периферийно, как фон. В основе нарушения внимания связаны с нарушением процессов активации, обеспечивающих состояние бдительности и ориентировки, сниженной способностью к переключению от одного сенсорного канала к другому, смене программ и когнитивных стратегий.

Как отмечают большинство исследователей, у детей с расстройствами аутистического спектра основные нарушения видны в общении. Развитие речи в школьном возрасте зависит от степени овладения речью на предыдущем этапе развития. Как отмечают К. Гилберт и Т. Питере, аутисты способны понимать слова, особенно глаголы и существительные, описывающие реальные предметы окружающего их мира. В школьном возрасте у овладевших разговорной речью детей наблюдается эхολалия и палилалия, речь механическая, лишенная эмоциональной стороны [Питере].

К.С. Лебединская с соавторами выделяет 4 варианта становления речи:

1. До 2 лет развитие речи идет с опережением ее у нормальных детей; становление фразовой речи быстрое, но не конкретное; в 2-2,5 года намечается регресс, обычно после заболевания или психотравмы; несмотря на то, что внешняя речь регрессирует, внутренняя сохраняется и развивается.

2. С раннего возраста характерна задержка становления речи, первые слова появляются в период 1,2 - 3 года; речь насыщена стереотипным набором штампов; наблюдаются стойкие нарушения звукопроизношения, перестановки букв в словах, замедленный темп речи; словарный запас накапливается медленно за счет механического запоминания; развитие фразовой речи затруднено; в речи отсутствуют предлоги, изменение по родам и падежам, глаголы в неопределенной форме; о себе ребенок говорит в третьем лице; диалог невозможен.

3. Основные этапы развития речи наступают раньше, чем у здоровых детей, быстро растет словарный запас, фразовая речь возникает достаточно рано, но речь стереотипная, как бы отображает речь взрослых. Дети быстрее схватывают аффективно насыщенную речь, соответствующую по содержанию сверхценным интересам и пристрастиям ребенка. Характерны длительные монологи, в спонтанной речи используются грамотные сложные конструкции, повышенное внимание к звуковой структуре слова. Речь других понимают, но часто отказываются от выполнения речевых инструкций.

4. Речевое развитие этой группы детей приближено к норме, но в возрасте 2-2,5 лет после соматического заболевания или психотравмы отмечается регресс речи и обеднению активного словаря. Фразовая речь практически исчезает, появляется эхолалия. Характерна высокая чувствительность к структуре слова. Темп и плавность речи замедленны, перестановка слогов или их замена в речи отсутствуют, иногда отмечается заикание. Понимание речи на высоком уровне. О себе начинает говорить в первом лице несколько позже. Их интересует больше семантическая сторона речи, фразовая речь страдает аграмматизмами [Лебединская].

Все исследователи раннего детского аутизма отмечают, что нарушение социальных навыков обнаруживается у большинства детей уже в течение первого года жизни. Исследователи отмечают, что аутизм служит своеобразной защитой от этого мира, ребенок уходит в свой собственный мир, создаваемый им с раннего детства [Холмогорова]. Исследование Х. Ремшмидта показали, что у детей с аутизмом нарушен способ обработки получаемой информации, что выражается как особый вид обработки стимулов, имеющих эмоциональную и социальную значимость.

Оторванность ребенка с аутизмом от мира сказывается на становлении его самосознания, что характеризуется поздним началом использования личного местоимения «я» в речи. К.С. Лебединская отмечает, что у детей с ранним детским аутизмом наблюдаются трудности формирования произвольного поведения, что проявляется чаще всего в игнорировании инструкций взрослых. Поведение ребенка с аутизмом стереотипно, подчинено определенным ритуалам, прерывать которые невозможно. Любые контакты требуют от ребенка огромного напряжения, после чего наступает полное изнеможение.

Таким образом, по сравнению с нормальным развитием аутизм не является болезнью, а лишь искажением развития психики. Дефект усложняет социализацию ребенка, развитие его перцептивных функций, нарушения в инстинктивной сфере (связаны со страхами ребенка).

У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается собственный стиль организации информации, который выражается в трудностях ее активной переработки. Информацию дети с аутизмом воспринимают пассивно, в памяти она хранится в не переработанной форме, в которой и используется. Такая память и восприятие реальности усложняют ориентацию с использованием имеющейся информации.

Выводы по I главе

Целью теоретического исследования являлся анализ научной литературы проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, в частности с расстройствами аутистического спектра. Для этого был поставлен ряд задач, решение которых позволило сделать выводы и сформулировать гипотезу.

Детско-родительские отношения являются двусторонним процессом взаимоотношений между родителями и их детьми. В основном качество этих взаимоотношений определяется отношением родителей к ребенку, на основе которых ребенок выстраивает свои отношения с ними. В научной литературе детско-родительские отношения рассматриваются в рамках стилей воспитания, основанных на существующем уровне контроля за ребенком, обеспечения его безопасности, эмоциональной дистанции.

Детско-родительские отношения оказывают влияние на развитие ребенка. Существуют деструктивные факторы, влияющие на развитие детей, которыми являются нарушение эмоционального контакта между детьми и их родителями, отсутствие искренности и честности в отношениях (наличие манипуляций и двойственных посланий), неумение родителями проявлять любовь и безоценочную позицию по отношению к ребенку, скрытые или явные конфликты между родителями.

Особенности возрастного развития младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра отягощены дефектом, то есть искаженным развитием психики. У детей с расстройствами аутистического спектра нарушения существуют во всех психических функциях, которые способствуют произвольности поведения, заторможенности, появлению особенностей в когнитивной сфере.

Глава II. Экспериментальное исследование детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра

2.1. Организация, методы и методики исследования

2.2. Интерпретация и анализ результатов исследования

2.3. Направления коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ

Выводы по II главе

Глава III. Психолого-педагогический эксперимент по коррекции детско-родительских отношений

3.1. Организация, формы и методы психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра

3.2. Результаты психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с расстройствами аутистического спектра

3.3. Анализ эффективности психолого-педагогического эксперимента

Выводы по III главе

Заключение

Список используемой литературы

1. Андреева Т.А. Семейная психология./ Т.А. Андреева. – СПб.: Питер, 2010. – 542 с.
2. Антонова Ю.С. Семья как источник психологического здоровья ребенка // Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства». – Курск: КГМУ, 2011. – С. 13-20.
3. Байков Ф.Я. Ответственность родителей: заметки о воспитании / Ф.Я.Байков. – М.: ВЛАДОС,1989. – 268 с.
4. Белогай К.Н. Особенности воспитания детей в семье родителями разного пола // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – №2. – С. 50-55.
5. Билецкая М.П. Семейная психотерапия детей с психосоматическими расстройствами (ЖКТ). СПб.: Речь, 2010. С. 67.
6. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия./ А.Я. Варга. – М.: Речь, 2001. – 144 с.
7. Венгер А.Л. Психология развития. / А.Л. Венгер; Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
8. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2016. – 348 с.
9. Вьюнова Н.И. Проблемы психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению // Психолог в детском саду. 2005. №2
10. Гилберт А. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питере. – М.: Владос, 2005. – 144 с.
11. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста / О.О. Гонина. – М.: Флинта, 2015. – 300 с.
12. Грицай Л.А Социально-психологический аспект изучения современного российского родительства // Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства». – Курск: КГМУ, 2011. – С. 154-164.
13. Грюнвальд Б.Б. Консультирование семьи / Б.Б. Грюнвальд, Г.В. Макаби. – М.: Когито-центр, 2004. – 414 с.
14. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников / В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
15. Денисенкова Н.С. Сопряженность детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников // Начальная школа. До и после. 2013. – № 4. – С.3-8.
16. Долгова В.И. Психолого-педагогические основы гармонизации детско-родительских отношений: Монография. / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 112 с.
17. Дружинин В. Н. Психология семьи./ В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

18. Захаров А.И. Психотерапия невротиков у детей и подростков. /А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1982.С. 55
19. Захарова Г.И. Психология семейных отношений: учебное пособие./ Г.И. Захарова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
20. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении/ Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
21. Ивлева В.В. Психология семьи./ В.В. Ивлева. – М.: Букмастер, – 2012. – 352 с.
22. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста / Д.Н. Исаев. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 464 с.
23. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 381 с.
24. Каган Е.В. Семейное воспитание и тоталитарное сознание: от психологии насилия к личностному росту. / Е.В. Каган – М.: Педагогика, 1992. – 184 с.
25. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие./ О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
26. Климашь Д.Г. Развитие регуляции эмоций у детей 6-10 лет с расстройствами аутистического спектра / Д.Г. Климашь, М.К Бардышевская. // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2007. – №2. – С. 47-58.
27. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. – 452 с.
28. Крайг Г. Психология развития./ Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2008. – 992 с.
29. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними./ Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, Е.В. Кюфяк. – СПб.: Речь, 2005. – 195 с.
30. Куташов В.А. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра / В.А. Куташев, В.В. Квасова // Молодой ученый. – 2016. – №3. – С. 279-283.
31. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
32. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. / В.В. Лебединский. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 144 с.
33. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф.Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 158 с.
34. Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства» 30 мая – 1 июня. – Курск: КГМУ, 2011. – 613 с.

35. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). В.М. Минияров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
36. Минухин С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман; пер. с англ. А.Д. Иорданского. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.
37. Мухордова О.Е. Изучение детско-родительских отношений: методические рекомендации / Сост. О.Е.Мухордова, Т.В.Шрейбер. – Ижевск: УдГУ, 2007. – 124с.
38. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. – Альманах №19 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v> (Дата обращения: 15.10.2018).
39. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146> (Дата обращения: 14.10.2018).
40. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. – Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-parushenija-psihicheskogo-razvitija-pri> (Дата обращения: 15.10.2018).
41. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. – Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-parushenija-psihicheskogo-razvitija-pri> (Дата обращения: 15.10.2018).
42. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология./Учебник. - М., Российское педагогическое агентство. 1996, - 456 с.
43. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола.1995. – 377 с.
44. Обухова Л.Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. / Л.Ф. Обухова, О.А. Шанграева.– М.: Издательство «Жизнь и мысль», 1999. – 168 с.
45. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Из-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
46. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие./ Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
47. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс; ред. Д.Н. Исаев, Л.М. Шипицына. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
48. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт; пер. с нем.. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.

49. Сидоренко, В.Е. Методы математической обработки в психологии / В.Е.Сидоренко – СПб.: ООО «Речь», 2001. – 350 с.
50. Сидоров, П.И. Синергетическая концепция формирования психосоматических заболеваний. //Социальная и клиническая психиатрия, – 2007, – т.17, вып.3. – С.76-81.
51. Силаков А.С. Возрастная динамика системы детско-родительских отношений // Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства». – Курск: КГМУ, 2011. – С. 415-419.
52. Силаева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силаева – М.: Академия, 2005. – 192 с.
53. Смирнов Н.В. Роль семьи в формировании индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста // Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства». – Курск: КГМУ, 2011. – С. 425-427.
54. Смирнова Е.О. Межличностные отношения ребенка от года до семи лет / Е.О. Смирнова. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 239 с.
55. Смирнова Е.О. Родители и дети: психология взаимоотношений / Е.О. Смирнова, Е.А. Савина. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
56. Соколова М.В. Структура родительского отношения и методика его диагностики // Материалы международной научно-практической конференции «Психология эффективного родительства». – Курск: КГМУ, 2011. – С. 443-452.
57. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 1. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 304 с.
58. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
59. Туганбекова К.М. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом / К.М. Туганбекова, А.Т. Арбабаева, У.Н. Мадетова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 1559-1562.
60. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе: Монография / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
61. Филиппова Г.Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Журнал практического психолога / Ред. А.Г. Лидерс. – 2003. – №4-5 – 2003. – с. 3-22.
62. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – М.: Из-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
63. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 704-707.
64. Фромм А. Азбука для родителей / А.Фром – Л.: Лениздат, 1999 – 134 с.
65. Холмогорова Н.Л. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / сост. Н.Л. Холмогорова. – М.: Центр лечебной педагогики, 2005. – 96 с.
66. Хьелл, Л. Теории личности. СПб.: Питер, 2006. С. 299.

67. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 283 с.
68. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
69. Целуйко В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье. / В.М. Целуйко. – Волгоград: Содействие, 2007. – 224 с.
70. Шабанова Е.В. Особенности системы детско-родительских и супружеских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Вестник СПбГУ. – Серия 12. – Социология. – 2013. – №3. – С. 80-86.
71. Шнейдер Л.Б. Популярная психология для родителей / Л.Б. Шнейдер – М.: Союз, 1999. – 764 с.
72. Шнейдер Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер – М.: Академический Проект, 2006. – 768 с.
73. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. М.: Речь, 2007. – 354 с.

Приложение А

Методика для родителей «Мера заботы»

Приложение Б

Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)

Приложение В

Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е.И.Захарова)

Приложение Г

Методика «Актуальный личностный профиль ребенка»

В.А.Голубевой

Приложение Д

Результаты исследования

Таблица 1 – Описание выборки

Таблица 2 – Результаты констатирующего исследования методикой «Мера заботы»

Таблица 3 – Результаты констатирующего исследования методикой «Опросник родительского отношения»

Таблица 4 – Результаты констатирующего исследования методикой для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Таблица 5 – Результаты констатирующего исследования методикой «Актуальный личностный профиль ребенка»

Таблица 6 – Результаты контрольного исследования методикой «Мера заботы»

Таблица 7 – Результаты контрольного исследования методикой «Опросник родительского отношения»

Таблица 8 – Результаты контрольного исследования методикой для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Таблица 9 – Результаты контрольного исследования методикой «Актуальный личностный профиль ребенка»