

Содержание

ВВЕДЕНИЕ...	
.....	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.	
1.2 Социально-педагогическая характеристика процесса коммуникации.	
1.2.1. Проблема коммуникации в современной отечественной и зарубежной литературе.	
1.2.2. Развитие коммуникации в онтогенезе.	
1.2.3. Особенности коммуникативного развития детей с РАС.	
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста.	
1.3.1. Психолого-педагогическая характеристика особенностей развития общения и коммуникации младших школьников.	
1.3.2. Особенности коммуникации детей младшего школьного возраста с родителями.	
1.4. Влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации в детском возрасте.	
1.4.1. Основные понятия детско-родительских отношений	
1.4.2. Особенности семей, имеющих ребенка с нарушением психического развития.	
1.4.3. Роль семьи и семейных взаимоотношений на развитие коммуникации в детском возрасте.	
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	
2.1 Организация исследования	
2.2 Результаты констатирующего эксперимента	
2.3 Анализ влияния детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС	
Глава 3. ПРОГРАММА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И УЛУЧШЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВКОВ	
3.1. Научно-методологические подходы к коррекционной работе с родителями детей младшего школьного возраста с РАС, имеющих нарушения коммуникации.	
3.2. Программа психокоррекционной работы с родителями детей младшего школьного возраста с РАС по гармонизации воспитательного процесса и улучшению коммуникативных навыков детей.	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	
ПРИЛОЖЕНИЯ	

Введение.

Актуальность исследования.

Актуальность нашего исследования определяется причинами разного порядка. В первую очередь, это связано с тем, что в последнее время значительно увеличивается распространенность расстройств аутистического спектра (РАС), особенно среди детской популяции населения. Поэтому, нарушения развития детей, связанные с расстройством аутистического спектра в течение последних десятилетий привлекает большое внимание специалистов разного профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как определёнными достижениями в области клинического изучения детей с РАС, так и недостаточной разрешенностью важных практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции.

Дети с РАС нуждаются в специально-организованной помощи различных специалистов, но так же в такой же помощи нуждаются и родители этих детей, которые, столкнувшись с проблемой аутизма – остаются с ней «один на один» и зачастую не имеют представления куда обратиться за разрешением имеющихся проблем.

РАС представляют собой группу первазивных нарушений развития, основными проявлениями которых являются отсутствие способности к социальному взаимодействию, стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, а также эмоционального контакта ребенка с окружающим миром, стереотипность поведения [92].

Актуальность проблемы и темы исследования на **социальном уровне** определяется теми факторами, что в настоящее время в нашем государстве проблема аутизма явно недооценивается: крайне мало статистических данных о частоте встречаемости РАС, принципы статистического учета данных нарушений так же разработаны слабо. Поэтому мы сталкиваемся с проблематикой того, что в отсутствие надежных статистических данных

крайне трудно планировать работу по оказанию психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с РАС.

Актуальность проблемы и темы исследования на **клиническом уровне** определяется тем, что проблемы РАС чаще рассматриваются как клинические проблемы. Впервые вопросы специально организованной помощи детям с искаженным развитием в отечественной психиатрии прозвучали в работах Г.Е. Сухаревой [100]. Так же, категория детей с РАС изучалась следующими зарубежными и отечественными исследователями: Х.Аспергер, Б.Беттельхейм, Е.Блейер, К.Гилберг, Л.Каннер, Х.Ремшмидт, Т.Питерс, Р.Е.Баенская, М.М.Либлинг, О.С.Никольская, Л.М.Шипицына. В современной психологии термин РАС прежде всего используется зарубежными авторами, а так же в классификации DSM – IV.

В отечественной психологии термин РАС встречается в исследованиях таких авторов, как В. М. Башина, О.Б. Богдашина, В.Е.Каган, Б.Д.Куанганова, К. С. Лебединская, Н.В.Симашкова, Л.М.Шипицына, С.А. Морозов, С. С. Морозова и др.

Термин РАС является наиболее общим для категории детей с аутистическим дизонтогенезом и объединяет в себе как классические варианты аутизма, так и более легкие аутистические нарушения. В данном исследовании в основу понимания РАС легли сведения, предоставленные в трудах вышеуказанных ученых.

Актуальность проблемы и темы исследования **на научно-практическом уровне** определяется тем, что нет полного соответствия между исследованиями в области фундаментальной психологии и практической работой. Возникает множество вопросов, касающихся симптоматики, клиники, систематики, этиологии, динамики РАС. Так же следует отметить, что имеющиеся лечебно-коррекционные подходы не соответствуют современной концепции аутизма и не находят ответа при рассмотрении РАС в рамках как парадигмы клинико-нозологического подхода, так и в русле дименсионального подхода.

Актуальность проблемы и темы исследования **на научно-теоретическом уровне** определяет широкий интерес многих ученых и исследователей к данному вопросу. Изучение коммуникативных способностей человека велось во многих отраслях психологии. На теоретическом уровне рассматривались структурные компоненты, их взаимосвязь с другими аспектами личности (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Г.С. Васильев, Э.А.Голубева, М.С.Каган, А.А. Кидрон). В педагогической психологии проводились теоретико-практические исследования особенностей общения и коммуникации детей разного возраста (Е.Е.Дмитриева, Н.В.Клюева, М.И.Лисина, А.Г.Рузская и др.). Вопрос изучения коммуникации так же рассмотрен в специальной психологии (Т.А.Власова, В.И.Лубовский, У.В.Ульenkова). Так же имеется ряд работ, посвященных вопросам развития общения и коммуникативных навыков у детей с различными нарушениями: зрения, слуха, центральной нервной системы, когнитивными нарушениями. Но лишь одно исследование касается формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом [107].

Не следует забывать, что воспитание и психологический климат в семье играют огромную роль в формировании и развитии коммуникации ребенка (Лисина.М.И, Эйдемиллер Э.Г, Юстицкис В.). Как известно, именно в семье ребенок проходит первичную социализацию, именно в ней идет формирование взаимоотношений ребенка с действительностью, а также его адекватных реакций на различные явления действительности [111]. При этом взаимоотношения родителей и ребенка являются важным источником детского развития, в них формируется активность ребенка, его стремление и умение решать возникающие проблемы. Поэтому изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации воспитательной практики [93]. Воспитание детей является важнейшей функцией семьи, и в случае ее нарушения возникает дисфункция семьи, что, в свою очередь, создает неблагоприятный фон для

эмоционального развития ребенка и приводит к коммуникационным нарушениям между членами семьи. Семьи, имеющие ребенка с РАС, отличаются особой ранимостью, напряженностью своих переживаний, оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие детей с другими тяжелыми нарушениями развития, испытывают постоянные сложности и ограничения. Матери аутичных детей имеют очень низкую самооценку, считая, что недостаточно хорошо справляются со своей материнской ролью[8]. Источником воспитательных стратегий являются родительские представления и установки, которые являются культурно обусловленными и, как правило, мало изменяются во времени, несмотря на взросление ребенка.

Период младшего школьного возраста у детей с РАС характеризуется тем, что с поступлением в школу основным видом деятельности становится учебная, к ребенку предъявляются новые требования, которые связаны с ожиданием от него произвольности, рефлексии, ответственности. Поэтому в этот возрастной период стиль общения семьи с ребенком обретает новые нюансы, и у родителей возникает необходимость по-новому контролировать ребенка в связи с учебной деятельностью, строго организовывать его режим дня, помочь ему освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и принять эти требования как неизбежное и необходимое

Но нам не удалось обнаружить исследований влияния детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей с РАС, а соответственно и методических рекомендаций для родителей детей с РАС, касающихся взаимодействия в такой семье между родителем и ребенком.

Таким образом, мы столкнулись с необходимостью изучения влияния типа детско-родительских отношений на развитие и проявление коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Результаты исследования могут быть использованы родителями для оптимизации детско-родительских отношений, оптимизации коммуникации ребёнка с родителем и закрепления общей модели коммуникации с социумом детей с расстройством

аутистического спектра, практикующими психологами при консультировании родителей, имеющих детей с РАС, педагогами-психологами, педагогами и другими узкими специалистами при работе с детьми с РАС и их семьями.

Объект исследования – детско-родительские отношения в семье и их влияние на развитие коммуникативных навыков в детском возрасте.

Предмет исследования - влияние детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС.

Цель исследования – на основании полученных данных о влиянии детско-родительских отношений на развитие коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС разработать программу психокоррекционной работы с родителями этих детей, а так же разработать методические рекомендации для узких специалистов, оказывающих психореабилитационную и психо-коррекционно-развивающую помощь семьям детей с РАС.

Гипотезой исследования нами выдвигается следующее: дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра будут иметь специфические особенности развития коммуникации, на которые будет оказывать влияние стиль детско-родительских отношений, в частности, недостаточная требовательность родителей, их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения, гиперпротекция, несогласованность требований к ребенку со стороны родителей.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Теоретический анализ проблемы исследования в отечественной и зарубежной литературе.
2. Разработка диагностического комплекса по изучению коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС, а также стиля

детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей данной категории.

3. Изучение особенностей и закономерностей влияния стилей родительского воспитания и родительских установок на развитие коммуникации детей младшего школьного возраста с РАС.

4. На основе выявленных особенностей и закономерностей развития коммуникации у младших школьников с РАС разработать программу психокоррекционной работы с родителями данной категории детей, направленную на оптимизацию и гармонизацию детско-родительских отношений в семье, воспитывающих ребенка с РАС.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения:

- о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- об особенностях развития коммуникации у детей;
- концепция общения М.И. Лисиной, которая раскрывает общение, как решающий фактор, оказывающий влияние на психическое развитие ребенка;
- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И.Лисина, Т.Б.Филичева);
- о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия и др);
- о сущности, структуре, функциях и нарушениях детско-родительских отношений (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Е.А. Савина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, А.Я. Варга и др.);
- возрастная психология (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Г.С. Абрамова и др.);

- о необходимости психологического сопровождения семьи с целью обеспечения полноценного развития ребенка (Б.М. Битянова, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – наблюдение, вербально – коммуникативные (анкетирование, беседа, опросники стиля родительского воспитания: АСВ Э. Эйдемиллера и родительских установок PARY Е. С. Шафера, Р.К. Белла (адаптация Т.В. Нещерет), проективные методики: HAND- тест (адаптация Н. Я. Семаго), методика рисуночной фрустрации С.Розенцвейга(в модификации Н. В. Тарабриной), рисунок человека, рисунок семьи или семейки животных, количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации, обобщении и уточнении данных о развитии коммуникации у детей, в том числе младшего школьного возраста с РАС, о детско-родительских отношениях, их роли и влиянии на коммуникативное развитие детей, в том числе в семьях, воспитывающих детей с РАС; доказана тенденция к зависимости между нарушениями коммуникативных процессов у детей данной категории и стилем родительского воспитания в семье.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами предложен и апробирован диагностический комплекс, направленный на исследование особенностей развития коммуникации детей младшего школьного возраста с РАС и стилей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей данной категории, а также разработана программа психокоррекционной работы с родителями детей младшего школьного возраста с РАС, которые могут быть использованы в работе практическими психологами при работе с детьми с РАС и их семьями.

Организация исследования.

Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Красноярский краевой психоневрологический диспансер №1». В исследовании приняли участие 18 детей с клиническим диагнозом детский аутизм без умственной отсталости и их матери. Испытуемые были отобраны по следующим критериям:

1. Возраст детей 7 -11 лет.
2. Одинаковая структура дефекта.
3. Примерно одинаковый уровень интеллектуального развития.

Исследование проводилось в три этапа.

I этап(11.2015- 08.2016) - изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

II этап (09.2016 - 02.2017) -проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

III этап (03.2017 - 09.2017) - разработка методических рекомендаций; оформление результатов исследования.

Структура и объем работы.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, приложений и проиллюстрирована 4таблицами, 4 диаграммами.)

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с РАС.

По определению ВОЗ, расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных нарушений развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению, стереотипностью поведения [92]. Наиболее известным и хорошо изученным расстройством их этой группы является детский аутизм. Основоположником изучения детского аутизма считается Л. Каннер, который определил его как «врожденное аутистическое нарушение аффективного контакта» [47]. Аутизм относится к первазивным нарушениям, захватывающим все сферы психической жизни ребенка, и одной из его характернейших черт является противоречивость, неоднозначность проявлений. В.В. Лебединский такой дизонтогенез определял как искаженное психическое развитие [61].

Согласно определению МКБ-10, детский аутизм -это общее расстройство развития, определяющееся наличием аномального и/или нарушенного развития, которое проявляется в возрасте до трех лет, и аномальным функционированием во всех трех сферах социального взаимодействия, общения и ограниченного, повторяющегося поведения. У мальчиков расстройство встречается в 3-4 раза чаще, чем у девочек [75]. Обычно при детском аутизме нарушения развития проявляются уже на первом году жизни и отсутствует предшествующий периода несомненно нормального развития ребенка. С возрастом проявления аутизма меняются. С.А. Морозов отмечал, что в возрасте 3-4 лет из-за незрелости психики симптомы аутизма стерты, неярки, маскированы. У детей в возрасте 4-5 лет на первый план выходит эмоционально –аффективная симптоматика, в связи с чем клиническая картина становится особенно яркой и типичной. В 7-9 лет

наиболее значимыми становятся когнитивные трудности. А после 9-10 лет симптомы аутизма постепенно сглаживаются [76].

При детском аутизме всегда имеются качественные нарушения социального взаимодействия. Они проявляются в форме неадекватной оценки социо-эмоциональных сигналов, что заметно по отсутствию реакций на эмоции других людей и модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией. Эти дети сами плохо используют социальные сигналы для сообщения об имеющихся проблемах. Маленький аутичный ребенок отчужден, имеет плохой зрительный контакт и не испытывает интереса "к людям как к людям" [35]. Примерно у половины аутичных детей с возрастом развиваются социальные интересы, но остаются проблемы с социальной отзывчивостью, взаимностью и способностью к сочувствию. Социальные взаимодействия ребенок осуществляет по своим правилам. Взрослые и дети более младшего возраста приспосабливаются к этому лучше, чем сверстники аутичного ребенка. В связи с этим взаимодействие со сверстниками очень ограничено, и даже высокофункциональные аутисты - подростки не способны приобретать близких друзей.

Вторым облигатным симптомом детского аутизма являются качественные нарушения в общении. Они проявляются в виде отсутствия социального использования имеющихся речевых навыков, низкой синхронности или отсутствия взаимного общения, недостаточной гибкости речевого выражения, отсутствия эмоциональной реакции на вербальные и невербальные попытки других людей вступить в беседу. Кроме того, у детей с аутизмом нарушено использование тональности и выразительности голоса для модуляции общения, отсутствует сопровождающая речь жестикуляция, имеются нарушения в ролевых и социально-имитационных играх, слабо выражены творчество и фантазии в мышлении. У подавляющего большинства детей с детским аутизмом отмечается значительная задержка речевого развития. По данным Р. Гудмана, 30% аутичных индивидуумов никогда не осваивают "полезную речь" [35]. К основным нарушениям речи

при аутизме относятся эхолалии, инверсия личных местоимений, идиосинкразическое употребление слов и фраз, неологизмы, использование в основном только глаголов или существительных. Аутисты испытывают трудности в поддержании диалога, часто они могут просто повторить вопрос собеседника или ответить в виде заученного клише, которое может и не совпадать с заданным вопросом. У части детей с аутизмом развита монологическая речь, при этом дети говоря на интересующие их темы, не обращают внимание на социальные сигналы слушателя, указывающие на потерю интереса к предмету разговора. Также они могут стереотипно играть отдельными звукосочетаниями, словами, фразами, рифмовать, петь, одержимо декламировать стихи или фразы из любимого мультфильма. И по мнению О.С. Никольской, то, что "в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится объектом специального аффективного внимания, средством стереотипной аутостимуляции" [85].

Для детского аутизма также характерны ограниченные, повторяющиеся и стереотипные поведение, интересы и активность. Дети с аутизмом обычно сопротивляются изменениям и устанавливают жесткий и раз и навсегда заведенный порядок во многих аспектах повседневной жизни, нарушение которого часто приводит к выраженным негативным реакциям ребенка. Дети аутисты могут настаивать на особом порядке выполнения ритуалов нефункционального характера, у них может быть стереотипная озабоченность датами, маршрутами, расписаниями. Игры-фантазии у детей аутистов обычно отсутствуют, а при наличии символической игры она часто ограничена простым повторяющимся разыгрыванием всего лишь одного или двух любимых эпизодов. Также у этих детей имеются моторные стереотипии, привязанность к необычным предметам.

Помимо этих специфических диагностических признаков у детей с аутизмом часто отмечаются различные фобии, избирательность в еде, нарушения сна. Вспышки гнева и агрессивность у детей с аутизмом обычно

связаны с тем, что они не способны сообщить о своих нуждах, или вмешательством в их ритуалы и распорядок. 30 % детей с аутизмом страдают различными формами эпилепсии, что часто приводит к более выраженным нарушениям поведения и к недостаточной обучаемости.

При аутизме может быть любой уровень умственного развития, но примерно у 70 % детей выявляется та или иная степень умственной отсталости. Даже дети аутисты, имеющие нормальное интеллектуальное развитие, испытывают трудности в обучении. По мнению О.С. Никольской, «общей же для всех аутичных детей является неспособность использовать свои знания и умения в реальной жизни, гибко переносить усвоенные навыки в новые условия» [85]. Кроме того, у этих детей не формируется ориентировочно-исследовательская деятельность, а, по мнению Л. С. Выготского, предпосылки интеллектуального развития такого ребенка не могут быть адекватно реализованы, поскольку мышление всегда мотивировано, всегда психологически обусловлено, приводится в движение и направляется аффективным побуждением [29].

Существует множество гипотез этиологии и патогенеза РАС, такие как генетические, дизнейроонтогенетические, нейрохимические, аутоиммунные и некоторые другие. Но в настоящее время общепризнанно, что это нарушение развития не психогенно, а обусловлено особой биологической дефицитарностью ребенка. В клинической картине аутизма центральное место традиционно занимает врожденная неспособность к установлению аффективного контакта с другими людьми, а в психологических исследованиях обычно говорят о более широкой неспособности таких детей к организации контактов с окружающим миром.

Стремление жить в постоянных условиях и пользоваться только стереотипными способами контакта с окружающим, нарушения избирательности, страхи, агрессивность, особые влечения и интересы, проявляющиеся как одержимость, свидетельствуют о тяжелой дезорганизации всей системы поведения у аутичного ребенка. Это касается

не только механизмов социализации, но и более глубоких слоев регуляции поведения. Наряду с нарушением эмоционального контакта нарушено развитие адекватных форм самосохранения.

О.С. Никольская выделила в патопсихологической структуре аутизма как первичное условие, наиболее близкое к биологической дефицитности, "характерное для всех аутичных детей стойкое сочетание двух факторов: нарушение активности и снижение порога аффективного дискомфорта во взаимодействии со средой" [85].

Нарушение активности во взаимоотношениях со средой проявляется у аутичных детей по-разному. Это может быть как явная недостаточность психического тонуса, так и неспособность активно воспринимать и перерабатывать информацию, переводить ее из одной модальности в другую. Ребенок с аутизмом не умеет активно выстраивать адаптивное поведение, он стремится механически использовать свои навыки, модели поведения только в исходно заданном им виде, отказывается от преодоления трудностей, для него крайне сложно организовать наиболее энергоемкие, произвольные формы поведения.

Снижение порога аффективного дискомфорта в контактах со средой проявляется у аутичного ребенка прежде всего в простых формах сенсорной ранимости по отношению к звуку, запаху, свету, цвету, прикосновению, что особенно характерно для раннего возраста. Для этих детей типична тенденция долго фиксироваться на неприятных впечатлениях, формировать жесткую отрицательную избирательность в контактах с миром: множественные ограничения, запреты, страхи. Кроме того, они могут быстро пресыщаться даже приятными впечатлениями, что тоже приводит к переживанию дискомфорта.

По мнению О.С. Никольской, оба эти фактора, действуя в одном направлении, создают предпосылки для формирования вторичных признаков дизонтогенеза. Аутизм развивается, во-первых, как результат дискомфорта, легко возникающего у такого ребенка в контактах с человеком, который, как

известно, является для него наиболее значимым фактором среды. А, во-вторых, в результате трудностей организации его взаимодействия со взрослым, которое требует большой активности: длительной концентрации внимания, произвольного сосредоточения, возможности принимать и учитывать новую информацию, преодолевать трудности [85].

Также двойко обусловлена и стереотипность в контактах со средой. С одной стороны, ребенок скрупулезно требует сохранения постоянства в окружающем, потому что в противном случае чувствует себя дискомфортно. С другой стороны, аутичный ребенок стремится жить в уже освоенных им стереотипных рамках, потому что не способен активно и гибко приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам.

В результате вместо форм активного взаимодействия с миром развиваются средства защиты от него, которые заключаются в установлении неадекватной дистанции в контактах, в отсутствии опредмечивания своих потребностей и системы положительной избирательности. В противовес этому аутичный ребенок детально разрабатывает систему отрицательной избирательности, фиксируются на многочисленных страхах, запретах, защитных действиях, ритуалах, предотвращающих опасность.

У таких детей не развиваются исследовательское поведение и активная позиция, позволяющая конструктивно взаимодействовать с препятствием, зато разрабатываются формы стереотипного поведения, помогающие избежать трудностей и не допустить в свою жизнь новые обстоятельства.

По мнению О.С. Никольской, дисбаланс в развитии средства защиты и активного контакта с миром, способов реальной адаптации и саморегуляции способствует искаженному формированию психических функций. Психическое развитие в условиях нарушения возможности адекватного реагирования на окружающую среду нарушает нормальную иерархию адаптивных задач: защита и саморегуляция становятся более важными, чем активная адаптация к миру, что, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций [85].

1.2 Социально-педагогическая характеристика процесса коммуникации.

1.2.1. Проблема коммуникации в современной отечественной и зарубежной литературе.

В современной литературе существует большое количество исследований, посвященных проблеме коммуникации. Рассматриваются вопросы о структуре, видах, особенностях коммуникации в различных культурах, этапах коммуникативного развития в онтогенезе и т.д. Анализ литературных источников позволяет выделить два основных подхода к данной проблеме [108].

С точки зрения теории информации, коммуникация рассматривается как отправление информации какой-то передающей системой или как прием ее другой системой, т.е. фиксируется лишь формальная сторона - как информация передается. Так, например, по мнению Watson L.R., коммуникация - это акт передачи сообщения - с одной стороны, и акт принятия и интерпретации сообщения - с другой [121].

Большинство авторов не согласны с подобной постановкой вопроса, потому что в условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Они рассматривают коммуникацию, как интересубъектный процесс. Каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность партнера, то есть он рассматривает собеседника как субъект, а не объект взаимодействия. В связи с этим, направляя информацию партнеру, на него необходимо ориентироваться, анализировать его мотивы, цели, установки. В этом случае, предполагается, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера, т.е. осуществляется не просто передача информации, а активный обмен ею между общающимися индивидами.

Коммуникация - это не только процесс передачи информации, но и активный обмен ею. В то же время, при формировании коммуникативных навыков важно учитывать именно формальную сторону, фиксировать сам факт передачи информации.

В процессе коммуникации партнеры могут оказать влияние друг на друга. Обмен информацией предполагает воздействие на поведение партнера, в результате которого происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникативного процесса. При этом, на наш взгляд, важно учитывать тот факт, что коммуникативное влияние возможно только в том случае, если человек, передающий информацию, и человек, принимающий ее, обладают единой системой кодификации и декодификации; т.е. только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация представляет собой структурную единицу общения. Так, например, по мнению Г.М. Андреевой, в структуру общения входят три взаимосвязанные стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная (социальная перцепция) [4]. Б.Ф. Ломов, рассматривая данную проблему, также выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную [112]. Коммуникация - это элемент общения, в ходе которого осуществляется обмен различными представлениями, идеями, интересами, чувствами.

По мнению А.А. Леонтьева, общение понимается как определенная сторона деятельности, а деятельность как условие общения [65]. Д.Б. Эльконин рассматривает общение как особый вид деятельности. Более того, по мнению большинства авторов, взаимное информирование в процессе коммуникации предполагает налаживание совместной деятельности.

По нашему мнению, общение - самостоятельный вид деятельности, который тесно связан с другими видами деятельности.

Передавая информацию, участники коммуникации в процессе общения ставят перед собой определенные цели, намерения, интенции [14]. По мнению Е.В. Ключева, коммуникативная цель - это стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт [52]. На ранних этапах развития у ребенка формируются следующие интенции, коммуникативные функции: просьба, привлечение внимания, отказ, комментирование своих действий, объяснение происходящего, констатация фактов; сообщение и запрос информации; выражение чувств и т.д. [105].

В зависимости от цели сообщения, можно выделить два типа информации: побудительная и констатирующая. Побудительная информация выражается в виде просьбы, требования, приказа, совета, и т.д. Она рассчитана на стимулирование какого-либо действия, и непосредственно направлена на изменение типа поведения собеседника. Констатирующая информация, выступает в форме сообщения, и не воздействует непосредственным образом на поведение участника разговора. В то же время, она может повлиять на его поведение косвенно.

Передача информации осуществляется посредством знаковых систем. Принято выделять два вида коммуникации, в зависимости от используемых знаковых систем: вербальная и невербальная.

Вербальная коммуникация в качестве знаковой системы использует речь и предполагает усвоение языка [43]. По своим возможностям она гораздо богаче всех видов и форм невербальной коммуникации, в то же время, не может полностью заменить ее. Развитие вербальной коммуникации базируется на невербальном взаимодействии. По мнению исследователей, речь является самым универсальным средством коммуникации. Кодирование и декодирование информации осуществляется при помощи речи.

Вербальная коммуникация, чаще всего, осуществляется в форме диалога, диалогической речи. Диалог представляет собой попеременный обмен репликами двух и более людей; активный, двусторонний характер взаимодействия партнеров [57]. В процессе диалога происходит

последовательная смена коммуникативных ролей («говорящего» и «слушающего»), в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения. Успешность вербальной коммуникации в процессе диалога определяется тем, насколько партнеры обеспечивают тематическую направленность информации, а также ее двусторонний характер. Таким образом, одним из важнейших коммуникативных навыков является умение адекватно реагировать и отвечать на высказывания собеседника, а также, способность поддержать разговор на определенную тему.

Таким образом, с точки зрения многих авторов, именно в коммуникации формируется способность человека (в том числе и ребенка) понимать (в идеале – и принимать) разнообразие типов темпераментов, характеров, стилей мышления и поведенческих, речевых реакций. Также в процессе коммуникации (или в коммуникативной деятельности) формируется и развивается способность адаптироваться к непривычным ситуациям, обстоятельствам взаимодействия людей друг с другом. С позиций же многих педагогов, коммуникация важна для личности в качестве своеобразного инструмента освоения (понимания) мнений, оценок, взглядов, суждений других лиц, а также в процессе педагогически правильно организованной коммуникации ребенок учится регламентировать свои поведенческие и речевые реакции, усваивает речевые нормы, правила этикета и прочее. Кроме этого с педагогической точки зрения, коммуникация важна для развития перцептивных, эмпатийных способностей личности, для развития эмоциональной и духовно-нравственной сфер личности.

Текст выпускной квалификационной работы выставлен частично , так как данная работа в скором времени будет опубликована.

Библиографический список.

1. Абраменкова В.В. Генезис отношений ребёнка в социальной психологии

- детства: автореф. дис. д-рапед. наук. М., 2000. 54 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для студ. вузов/ Г.С. Абрамова.- 4-е изд.- М.: Академический проект, 2003.- 704с.
 3. Активное социально-психологическое обучение. Часть 3. Психологические тренинги: учебное пособие /авт-сост. О.В.Барканова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева -Красноярск, 2015.- 221с.
 4. Андреева Г.М. Социальная психология. М.:АспектПресс, 1996. -376 с.
 5. Андреева Г.М., Яноушек Я. Взаимосвязь общения и деятельности \ \ Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987. - 301 с.
 6. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе (материалы к спецкурсу) / Под ред. С.А. Морозова. М.:СигналЪ, 2002. - 246 с.
 7. Аутичный ребенок: проблемы в быту. / Под ред. С.А. Морозова. М., 1998.
 8. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь/ О.С. Никольская, Е.РБаенская, М.М. Либлинг и др. - М.: Полиграф сервис, 2003.- 232 с.
 9. Бабина. Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез. Прометей, М., 2013.
 - 10.Бабудоржиева, Э.Д. О роли семьи в развитии коммуникативных особенностей личности. / Вестник Бурятского Государственного университета // Бурятский Государственный университет (Улан-Удэ), 2007, - №4, - с. 108-112.
 - 11.Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста. СПб.:ДидактикаПлюс, 2001. 365 с. (Раннеенарушение).
 - 12.Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально- поведенческий подход (The Verbal behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами/ Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева.-Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2014.- 304с.
 - 13.Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина–М.: Медицина, 1999.- 240с

14. Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 50 - 103.
15. Бенилова, С.Ю. Родители-партнеры в комплексной коррекционной нейрореабилитации детей с проблемами развития/ С.Ю. Бенилова// Материалы XV съезда психиатров России/ отв. ред. В.Н. Краснов.-М.: Медпрактика-М, 2010.-С.133.
16. Богдашина, О.Б. Модели организации помощи детям с расстройствами аутистического спектра на Западе/ О.Б. Богдашина; пер. с англ. Е.Ф. Шведовского// Аутизм и нарушения развития. Научно-практический журнал ФГБОУ ВО МГППУ. 2016. №4 (53). С.27-34.
17. Богдашина, О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие/ О. Богдашина; под науч. ред. Е.А. Череневой; Красноярск. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015.- 248 с.
18. Богдашина, О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие/ О. Богдашина.- Красноярск, 2014.- 180с.
19. Большакова, Т.В. Психологическая коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с отклонениями в развитии/ Т.В. Большакова // Психическое здоровье детей страны-будущее здоровье нации: сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии / под ред. д.м.н., проф. Е.В. Макушкина.- М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2016. – С. 75-76.
20. Быкова, И.С. Личностные характеристики, направленность и адаптивные ресурсы у матерей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии/ И.С. Быкова, И.В. Краснощекова// Материалы XV съезда психиатров России/ отв. ред. В.Н. Краснов.-М.: Медпрактика-М, 2010.-С.136.
21. Варанкова, Л.В. Дифференциальный подход к диагностике расстройств аутистического спектра/ Л.В. Варанкова// Психическое здоровье детей и подростков: тезисы докладов межрегиональной научно-практической

- конференции/ под ред. В.Я. Семке, А.П. Агаркова.- Томск: Иван Федоров, 2010.- С. 35-37.
22. Варга, А.Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей/ А.Я. Варга, В.А. Смехов // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14: Психология. 1986. №4.-С. 15-18.
23. Варга, А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А.Я. Варга // Вестник МГУ, Сер 14: Психология. 1985. №4.
24. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство Часть 1/ А.Л. Венгер. - М.: Генезис, 2001 - 160 с.
25. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 г. - с.16-61.
26. Винарская. Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. -- М.: Просвещение, 1987
27. Волкмар, Ф.Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. В 3 кн. Кн.2 / Фред Р. Волкмар, Лиза А. Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.-288 с.
28. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития/ Л.С. Выготский// Вопросы психологии. 1972. №2. С. 114-123.
29. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6т. Т.5: Основы дефектологии/ Л.С. Выготский.- М.: Педагогика, 1982-1984.- С. 231-256
30. Выготский, Л.С. Психология/ Л.С. Выготский. -М: ЭКСМО- Пресс, 2002.- 1008 с.
31. Генгер, М.А. Классификация детско- родительских отношений/ М.А. Генгер// Материалы XV съезда психиатров России/ отв. ред. В.Н. Краснов.-М.: Медпрактика-М, 2010.-С.139.
32. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О.В.

- Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.:Гуманит. изд. ЦентрВЛАДОС, 2003. - 144 с.
33. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком: как?/ Ю.Б. Гиппенрейтер.- 6 е изд.-М.: АСТ, 2016.- 304 с.
34. Грунвальд, Т.А. Работа с родителями в практической деятельности психолога/ Т.А. Грунвальд, Р.Т. Габадулина// Психическое здоровье детей и подростков: тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции/ под ред. В.Я. Семке, А.П. Агаркова.- Томск: Иван Федоров, 2010.- С. 62-64.
35. Гудман, Р. Детская психиатрия/ Р. Гудман, С. Скотт; пер. с англ.- 2-е изд.- М.:Триада-Х, 2008.- 405 с.
36. Гуткевич, Е.В. Психолого-генетические технологии выявления факторов психической дезадаптации семейных систем: учебное пособие/ Е. В. Гуткевич, М.Н. Каткова. - Томск:Издательский Дом ТГУ, 2015.- 120 с.
37. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В. М. 1979.- С. 69-101
38. Данилова, Е.Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство/ Е.Е. Данилова.- М., 1992
39. Дилео, Дж. Детский рисунок: Диагностика и интерпретация /Джон Дилео; пер. с англ. Е. Фатюшиной.- 3 изд.- М.: Апрель Пресс, Психотерапия, 2009.- 256 с.
40. Елизаров А.Н. Психология семьи и семейное консультирование/ А.Н. Елизаров// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2014. №1. С. 3-16.
41. Емельянова, Т.В. Зависимость психического здоровья ребенка от доминирующего типа эмоционального состояния матери/ Т.В. Емельянова// Актуальные вопросы психического здоровья, перспективы развития психиатрической службы: материалы научно-

- практической конференции/ составители В.А. Макашева, Д.С. Суворова.- Новосибирск: НГМУ Сибмедиздат, 2013.- С.59.
42. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология, патогенез/ А.И. Захаров.- Л.: Медицина, 1998.- 244 с.
43. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике / Ахутина Т.В., Горелов И.Н., Залевская А.А. и др. М.: Наука, 1985. - 239 с.
44. Иванов, М.В. Родительское отношение к болезни ребенка (на примере расстройств аутистического спектра)/ М.В. Иванов, О.И. Богачева // Психическое здоровье детей страны- будущее здоровье нации: сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии /Под ред. д.м.н., проф. Е.В. Макушкина.- М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2016-С.154-155.
45. Иванова, Т.И. Особенности воспитания детей с нарушениями поведения/ Т.И. Иванова, И.В. Гранкина// Материалы XV съезда психиатров России/ отв. ред. В.Н. Краснов.-М.: Медпрактика-М, 2010.-С.144.
46. Изард Кэррол Э. Эмоции человека. М., Директ-Медиа, 2008. -954 с.
47. Казари, К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития/ К. Казари; пер. с англ. Е.Ф. Шведовского// Аутизм и нарушения развития. Научно-практический журнал ФГБОУ ВО МГППУ. 2016. №4 (53). С.68-76.
48. Каннер, Л. Аутистические расстройства аффективного контакта / Л. Каннер; пер. В.Е. Кагана// Вопросы психического здоровья детей и подростков.- М., 2010. № 1,2.
49. Караневская, О.В. Поддержка школьного обучения детей с РАС/ О.В. Караневская// Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». М., 2014.- С.39-40.
50. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. М., Педагогика, 1970. – 224 с.

51. Клинков, В.И. Семьи детей-аутистов: система семейных взаимоотношений и психодинамика/ В.И. Клинков// Психическое здоровье детей страны - будущее здоровье нации: сборник материалов Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии /Под ред. д.м.н., проф. Е.В. Макушкина.- М.: ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2016.-С.187-188 с.
52. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М.: Приор, 1998. — 224 с.
53. Корень, Е.В. Психообразовательная семейная терапия в детской психиатрии/ Е.В. Корень// Материалы XV съезда психиатров России/ отв. ред. В.Н. Краснов.-М.: Медпрактика-М, 2010.-С.147.
54. Кривохиж, В.В. Семейная школа: воспитание, образование, реабилитация// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2013. №1. С. 3-13.
55. Куницина, В.Н. Межличностное общение: учеб. для вузов/ В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. - СПб: Питер, 2002. - 544 с.
56. Курбатова, Т.Н. Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство\ Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. - СПб.: ГП «Иматон», 2000.- 56 с.
57. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. — Минск: Университетское, 1988. 304 с.
58. Лаврентьева, Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом / Н.Б.Лаврентьева // Дефектология. -2003. - №2. – с.88-93.
59. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании арт-терапии. — СПб.: Речь, 2006. — 336 с.
60. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления/ К.С. Лебединская, О.С. Никольская. - М.: Просвещение, 1991.- 96 с.
61. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2 // Дефектология. 1988. №2. с. 10.

62. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психолог.фак. вузов/ В.В. Лебединский.- М.: Издательский центр Академия, 2003.- 144 с.
63. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей// Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).
64. Лекция 3: Развитие коммуникации в онтогенезе. : <http://kursika.ru/doc54297.html>
65. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту: Тарт. Ун-т, 1974, - 219 с.
66. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования \ \ Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. - 295 с.
67. Лехтман-Абрамович Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. Сборник \ \ Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И. Фрадкина; Под ред. чл.-кор. АМН СССР проф. Н. М. Щелованова и Н. М. Аскариной. Москва, Медгиз, 1949. – 76с.
68. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие/ А.Г. Лидерс.- М.: Издательский центр Академия, 2006.- 432 с.
69. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка/М.И. Лисина, А.Г. Рузская. - М.: Воронеж, 2011. - 384 с.
70. Лисина.М.И. Проблемы онтогенеза общения. \ Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологииАкад.пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
71. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении: Питер; СПб.; 2009.
72. Маклаков, А.Г. Общая психология. Учебник для вузов/ А. Г. Маклаков.- СПб.: Питер, 2003.-592 с.
73. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. Пособие /М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; науч. ред. С.Е.Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009. - 127 с.

- 74.Методика PARI (Е.С.Шефер, Р.К.Белл; адаптация Т.В.Нещерет) / Психологические тесты. Ред. А.А.Карелин – М., 2001, Т.2., С.130-143
- 75.Методические рекомендации для специалистов по оказанию комплексной помощи подростку с нарушением поведения и его семье/ КРОО Кризисный центр для женщин и их семей, подвергшихся насилию «Верба».- Красноярск, 2013.- с.35.
76. Министерство здравоохранения Российской Федерации. Психические расстройства и поведения (F00-F99) (класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации)/под общей редакцией Е.А. Казаковцева, В.В. Голланда.-М: Минздрав России, 1998.
77. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно- методическое пособие/ С.А. Морозов.- М., 2014.- 448 с.
78. Морозов, С.А. Проблемы современной концепции аутизма/ С.А. Морозов// Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». М., 2014.- С.13.
79. Морозова, Т.Ю. Программы раннего вмешательства для детей с РАС и их семей/ Т.Ю. Морозова, С.В. Довбня// Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». М., 2014.- С.25-26.
- 80.Морозова, С. С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии Текст. / С. С. Морозова // Аутизм: Методические рекомендации по коррекционной работе М., 2002. - С. 120 - 151.
- 81.Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников: учеб.пособие/А.В. Мудрик. - М.: Педагогика, 1984. - 125 с.
82. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Слостенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.

83. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов/ В.С. Мухина.- 7-е изд., стереотип.- М.: Издательский центр Академия, 2003.- 456 с.
84. Никольская, О.С. Аутизм лечится общением/ О.С. Никольская// Аутизм и нарушения развития. Научно-практический журнал ФГБОУ ВО МГППУ. 2016. №4 (53). С. 35-38.
85. Никольская, О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд через призму детского аутизма/ О.С. Никольская.- М.: Центр лечебной педагогики, 2000.- 364 с.
86. Никольская, О.С. Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 7-е.- М.: Теревинф, 2012.- (Особый ребенок) - 288 с.
87. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2007. 112 с.
88. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник/ Л.Ф. Обухова.- 4-е изд.- М.: Педагогическое общество России, 2004.- 442 с.
89. Оклендер, В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии/ В. Оклендер: пер. с англ. под ред. Ф.Б. Березиной. – Изд-во: Независимая фирма «Класс», 2005.- 336 с.
90. Петрова Е.А. Знаки общения. Изд.: Гном и Д, 2001. – 254 с.
91. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие/ под ред. А.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко.- СПб.: Речь, 2002.- 694 с.
92. Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт: методические рекомендации/ Н.Д. Вощенко, С.С. Иванчугова, Н.В. Баландина и др.; отв. ред. Т.В. Фурьева, Е.А. Черенёва; Краснояр. гос. пед. ут-т им. В.П. Астафьева.- Красноярск, 2015.- 148 с.
93. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие/ под общ. ред. А.В. Хаустова.- М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.- 125 с.

94. Расстройство аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство/ под ред. Н.В. Симашковой. - М.: Авторская академия, 2013.- 264 с.
95. Родители и дети: Психология взаимоотношений/ под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. - М.: Когито-центр, 2003.- 230 с.
96. Саттари, П. Дети с аутизмом/ П. Саттари. - СПб.: Питер, 2005. - с.224.
97. Семаго, Н.Я. Диагностический Комплект психолога. Методическое руководство/ Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.- 3-е изд., перераб. –М.: Изд-во АПКиППРО, 2007.- 128 с.
98. Соколова, К.Ю. Влияние родительской идентичности на формирование внутренней картины здоровья ребенка/ К.Ю. Соколова, И.Я. Стоянова// Психическое здоровье детей и подростков: тезисы докладов межрегиональной научно-практической конференции/ под ред. В.Я. Семке, А.П. Агаркова.- Томск: Иван Федоров, 2010.- С. 148-150.
99. Спиваковская, А.С. Как быть родителем / А.С. Спиваковская.–М.: Педагогика, 1986.- 160 с.
100. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья/ А.С. Спиваковская. - М.: ЭКСМО- Пресс, 2000.- 464 с.
101. Столин, В.В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики/ В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга// Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Болдаева, В.В. Столина.- М., 1989.
102. Сухарева, Г.Е. Аутистические нарушения при детской шизоидии. М., 1955.
103. Сухорукова, И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом. // Сибирский вестник специального образования. – 2012. - №2(6). – с. 130- 139.

104. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В.Тарабриной)/ Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. - СПб., 2002. С.150-172.
105. Ушакова, Т.Н. Психология речи и психолингвистика // Психол. журн.1991. №6. - С. 12-25.
106. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений/ Л.К. Фомина // Молодой ученый. 2014. №2. С. 704-707
107. Фромм Э. Искусство любить/ Э. Фромм; пер. А. Александрова.– М.:АСТ, 2016.- 224 с.
108. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. С. 208–235.
109. Хаустов, А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2005, - 21с
110. Чуприков, А.П., Хворова А.М. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь.\второедополненноеиздание, - Львов: МС, 2013. - 272 С.
111. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога/ Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько.- 3-е изд.- Ростов н/Д: Феникс, 2005.- 314 с.
112. Шорохова Е.В., Журавлев А.Г., Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. Институтпсихол. М.:Наука, 1976. -368 с.
113. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов/ Э.Г. Эйдемиллер,И.В. Добряков, И.М. Никольская.- 2-е изд., испр., доп. - СПб: Речь, 2006.- 352 с.
114. Эйдемиллер, Э.Г Психология и психотерапия семьи/ Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - 4-е изд., перераб., доп.- СПб.:Питер, 2008. - 672 с.
115. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте/ Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии.1971. №4. С. 6-20

116. Якубинский Л.П. О диалогической речи. (Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. - М., 1986.
117. Cunningham M.A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded // Journal of child psychology and psychiatry. 1968. - Vol.9. - pp. 229 - 244.
118. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. New York: St. Martin's Press, 1993.
119. Ricks D.M., Wing L. Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children // Journal of autism and childhood schizophrenia. - 1975.-Vol.5.-pp. 191-221.
120. Sparling J.W. Brief report: a prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years // Journal of autism and developmental disorders. - 1991. Vol.21. - pp. 229 - 236.
121. Sussman F. More than Words. Totonto: The Hanen Center, 2001
122. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. Austin, TX: PRO-ED, 1989. 138 p.
123. Wing L. The autistic spectrum. London: Constable, 1996.

Приложение № 1

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

- 1.Имя ребенка _____
2. Возраст ребенка _____
3. Состав семьи _____

4. Полная/неполная семья _____
5. Сведения о маме:
- возраст _____
- образование _____
- место работы, должность _____
-
6. Сведения о папе:
- возраст _____
- образование _____
- место работы, должность _____
-
7. Сведения о братьях (возраст) _____
сестрах (возраст) _____
8. Кто еще проживает в семье (бабушки, дедушки и т.д.)?

9. Кто из членов семьи больше времени проводит с ребенком?

10. Кто провожает и встречает ребенка из школы?

-
11. Кто делает уроки с ребенком?

12. Как семья проводит досуг?

13. Какие методы наказания используются при непослушании ребенка?

14. Кого ребенок больше слушается, чьи требования выполняет чаще?

15. Какие методы поощрения ребенка используются в семье?

-
16. Бывают ли разногласия в семье по поводу воспитания ребенка (между родителями, между родителями и бабушками, дедушками и т.д.)?

-
17. Какие виды коммуникации использует ребенок в процессе общения или взаимодействия с родителем (вербальные (речь), невербальные (жесты, мимика), альтернативные средства коммуникации)?

18. Каким образом ребенок выражает свои просьбы, нежелания, чувства?

19. Комментирует ли ребенок свои действия при выполнении какой-либо работы?

20. Присутствуют ли в речи ребенка эхо-повторы, стереотипно повторяющиеся фразы из м/ф, книг, рекламы и тп?

21. Устанавливает ли ребенок зрительный контакт при общении с близкими? Если да, то насколько длительный?

22. Может ли ребенок обратиться с просьбой, требованием, вопросом к родителям или близким людям?

23. Как ребенок реагирует в ответ на социальную реакцию (поощрение, порицание, похвала и т.д.)?

24. Говорит ли ребенок о своих чувствах, эмоциях?

25. Способен ли ребенок вести диалоги? Использует ли он при этом больше речевые или неречевые реакции?

26. Рассказывает ли ребенок о различных ситуациях, произошедших в школе? _____

*- иногда, часто, почти всегда

Приложение № 2

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ

Ф.И.О. ребенка

Возраст

Сопровождающий

Дата

Приветствие

Время установления контакта

Глазной контакт

Мимика

Особенности тембра, мелодики и др. голоса

Наличие эхоталий

Наличие стереотипий

Вербальный контакт

Выполнение вербальных инструкций

Невербальный контакт

Выполнение невербальных инструкций

Обращение с просьбой

Спонтанная речь

Диалоговая речь

Монологическая речь

Сопровождение речью выполнения заданий

Особенности общения с сопровождающим

Примечания
