

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-138-154

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Виктория Игоревна Мелихова

*Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Россия*

v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью комплексного подхода к выделению психологических детерминант речевого развития, оказывая влияние на которые можно корректировать коммуникативное и речевое развитие ребенка через его ближайшее окружение. В связи с этим данная статья направлена на выделение и структурирование основных положений отечественных и зарубежных исследователей в области психологии и педагогики, которые изучали речевое развитие детей раннего возраста и сопутствующие ему процессы. Ведущими методами в данном исследовании являются сравнение и обобщение, позволяющие сделать сравнительный анализ имеющихся теоретических положений. Исследование проводилось в форме систематизации теорий, принадлежащих представителям антропологического, системного и психоаналитического подхода, из которых ведущим является психоаналитический. Цель исследования — выделение психологических детерминант речевого развития, которые могут быть положены в основу программы работы с семьями, имеющими детей раннего возраста с нарушениями речевого развития. В результате исследования в статье были выделены психологические детерминанты речевого развития, которые проявляются во взаимодействии ребенка с ближайшим окружением. Практическая значимость данных результатов состоит в том, что, понимая, какие факторы негативно сказываются на речевом развитии ребенка, причины их возникновения, можно составить программу, ориентированную на устранение этих причин, улучшение детско-родительских отношений, гармонизации сепарационного процесса и, как следствие, развитие речевых и коммуникативных навыков у ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, детерминанта, детско-родительские отношения, речевое развитие, сепарация, сепарационный процесс

Theoretical article

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-138-154

COMPREHENSIVE APPROACH TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF EARLY CHILDHOOD SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS

Victoria I. Melikhova

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol, Russia

v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>

Abstract. The relevance of this article is due to the need for a comprehensive approach to identifying the psychological determinants of speech development, influencing which can adjust the communicative and speech development of a child through his immediate environment. In this regard, this article aims to highlight and structure the main provisions of domestic and foreign researchers in the field of psychology and pedagogy who have studied the speech development of young children and related processes. The leading methods in this study are comparison and generalization, which allow for a comparative analysis of existing theoretical positions. The research is carried out in the form of systematizing theories belonging to representatives of the anthropological, systemic, and psychoanalytic approaches, of which the psychoanalytic approach is predominant. The goal of the research is to identify the psychological determinants of speech development that can form the basis of a program for working with families with young children with speech development disorders. As a result of the study, the article identifies the psychological determinants of speech development that manifest in the interaction of the child with the immediate environment. The practical significance of these results lies in the fact that by understanding which factors negatively affect a child's speech development, the reasons for their occurrence, it is possible to develop a program aimed at eliminating these causes, improving parent-child relationships, harmonizing the separation process, and consequently enhancing the child's speech and communicative skills.

Keywords: early age, determinant, parent-child relationships, speech development, separation, separation process

Для цитирования: Мелихова, В. И. (2024). Комплексный подход к исследованию психологических детерминант нарушений речевого развития ребенка раннего возраста. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(4)*, 138–154. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-138-154>

For citation: Melikhova, V. I. (2024). Comprehensive approach to the study of psychological determinants of early childhood speech development disorders. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(4)*, 138–154. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-138-154>

Введение

Речевое развитие ребенка раннего возраста является сложным процессом, на который оказывают влияние многие факторы. Изучив труды отечественных и зарубежных исследователей, мы обнаружили, что в их теориях есть много общих положений, которые дополняют друг друга в части рассмотрения таких вопросов, как влияние близкого взрослого на развитие ребенка, в том числе и речевое, значимость гармоничных детско-родительских отношений. Однако проведенное нами теоретическое обобщение показывает, что на данный момент отсутствует единая общепринятая концепция, которая исчерпывающим образом описывала бы процесс речевого развития у детей с учетом внутренних психологических механизмов, и учитывала бы разнообразные факторы, влияющие на этот процесс. Цель исследования — систематизировать существующие подходы к речевому развитию и выделить психологические детерминанты речевого развития ребенка раннего возраста. Научная новизна данной статьи состоит в объединении психоаналитического, антропологического, деятельностного и системного подходов для выделения ряда факторов, влияющих на нарушение процесса речевого развития ребенка раннего возраста — психологических детерминант. Эти детерминанты рассмотрены через детско-родительские отношения и взаимодействие ребенка с ближайшим окружением. Принципиально новым является взгляд на нарушение речевого развития ребенка как на следствие нарушения сепарационного процесса (Малер, Пайн, и Бергман, 2018), на каждой из стадий которого выделяются определенные детерминанты. Если о роли чувствительной матери говорится в исследованиях как отечественных ученых (Лисина, 2009; Разенкова, 2017), так и представителей психоаналитического направления (Winnicott, 1998; Bion, 2021; Klein, 1998; Грин, 2005), то о прямой связи сепарации, фрустрации и речевого развития почти не упоминается. Такие глубинные психологические процессы, как символизация, ментализация, контейнирование, трансгенерация, которые влияют на формирование мышления и через него на коммуникативное и речевое развитие, в отечественной психологии описаны недостаточно, однако часто играют решающую роль.

По нашему мнению, для комплексного подхода к пониманию речевого развития ребенка необходимо объединить имеющиеся подходы как отечественных исследователей, так и представителей психоаналитического направления, поскольку такой подход позволит выделить глубинные процессы, влияющие на речевое развитие ребенка и факторы, препятствующие его развитию.

Главное противоречие, на решение которого ориентирована данная работа, — при неоспоримом признании влияния чувствительной матери и ближайшего социального окружения на развитие ребенка, внимание уделяется процессу обучения коммуникации и речи через непосредственное воздействие на самого ребенка путем проведения логопедических занятий, направленных на развитие речи. Однако недостаточно современных методик, которые бы

рассматривали работу над речевым развитием ребенка через взаимодействие с его близким окружением.

Главная сложность заключается в противоречии между неоспоримым признанием влияния взрослого (чувствительной матери и ближайшего социального окружения) на развитие ребенка и недостаточной представленностью психологических подходов, и, как следствие, психологических средств, направленных на работу с речевым развитием ребенка через взаимодействие с его близким окружением. Как правило, внимание уделяется процессу обучения коммуникации и речи через непосредственное воздействие на самого ребенка путем проведения логопедических занятий, направленных на развитие речи.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ научной литературы, синтез, обобщение изученного материала, построение гипотез.
- 2) эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование.

Методологические основания исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют культурно-историческая концепция Л. С. Выготского (Выготский, 1991); концепция психического развития по Д. Б. Эльконину (Эльконин, 1994), деятельностный подход А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1971) и С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1958). Нами изучены основные положения исследований Ю. А. Разенковой, которые направлены на выявление и преодоление трудностей в развитии коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (Разенкова, 2017).

Психоаналитические концепции, такие как исследование сепарации-индивидуации М. Малер (Малер, 2018), проективной идентификации М. Кляйн (Klein, 1998), взаимоотношений в диаде «мать – ребенок» Д. Винникотта (Winnikott, 1998), теории мышления У. Биона (Bion, 2021), также важны для изучения психического развития ребенка и являются теоретической основой исследования. Эти концепции позволяют глубже понять взаимодействие родителей и детей, сопутствующие психологические процессы развития в детском возрасте.

Рассмотрим ключевые теоретические подходы, которые поясняют факторы, способствующие развитию коммуникативных и речевых навыков у детей в зависимости от их ближайшего окружения и социальной среды, а также факторы, вызывающие возможные нарушения в процессе формирования коммуникативной и речевой компетенции.

Опора на антропологический подход (Выготский, 1991) одного из ведущих представителей данного направления Эдварда Сепира обусловлена тем, что он учитывает комплексное взаимодействие биологических, социальных и культурных факторов, изучает влияние взаимодействия с родителями и окружающей

средой на формирование языковых и коммуникативных навыков у детей (Опарина, 2002). Основное внимание уделяется взаимодействию между ребенком и его родителями в контексте различных культур, обычаев конкретной семьи, а также в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми во время игры, обучения, общения в свободное время. Антропологический подход уделяет внимание влиянию стратегий родительского воспитания, принятых в семье, правил и взглядов на данный процесс.

Одним из ключевых аспектов антропологического подхода является взгляд на речь ребенка как на социально-культурное явление. Он помогает лучше понять как различные культурные и социальные факторы влияют на формирование способностей ребенка к коммуникации и языку. Посредством языка дети учатся строить социальные связи, выражать свои мысли и эмоции, а также участвовать в обмене информацией и знаниями. Через язык дети осваивают и присваивают культурные особенности своего сообщества.

Э. Сепир рассматривает взаимосвязь между индивидом, обществом и культурой, а также роль языка в социализации человека. Он считает, что язык в значительной мере определяется бессознательными стереотипами, которые влияют на поведение и восприятие людей; он отмечает, что содержание языковой единицы или ее «значение» должно быть связано с образом и иметь символическую ассоциацию (Опарина, 2002).

Системный подход, как и антропологический, рассматривает влияние на речевое развитие ребенка совокупности факторов. Этот подход учитывает социальное, культурное, психологическое и физиологическое окружение ребенка, его личностные особенности, и также является значимым в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку обеспечивает более полное и комплексное понимание процесса развития. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского (1956), отношение слова и мысли представляет собой «движение от мысли к слову и обратно». Исследователь акцентирует внимание на роли социального взаимодействия и общения с окружающими в формировании речи у ребенка.

В рамках деятельностного подхода речевое развитие осуществляется путем вовлечения ребенка в человеческую деятельность. Деятельностный подход является опорным в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку рассматривает развитие речи как результат активной и целенаправленной деятельности ребенка во взаимодействии с окружающей средой и взрослыми, что способствует более глубинному пониманию процесса овладения речью. Согласно С. Л. Рубинштейну, практическая деятельность человека играет определяющую роль в его психическом развитии. Ребенок активно участвует в общении со своим окружением и во взаимодействии с миром через разнообразные формы деятельности, и речь является результатом этого взаимодействия (Рубинштейн, 1958).

А. Н. Леонтьев рассматривал речь как разновидность деятельности, отличающуюся специфической особенностью — использованием языка. Речь выступает как средство выражения личности и развития сознания ребенка. Сначала речь служит для ребенка способом заявления о потребностях и их удовлетворении, но постепенно она становится средством самовыражения (Леонтьев, 1971).

В свою очередь, Д. Б. Эльконин рассматривает речь как предметное действие, то есть развитие речи — как процесс овладения предметами. Слово рассматривается как инструмент, которым ребенок манипулирует и овладевает им. По аналогии с любым другим орудием слово наполняется смыслом, образами, затем отрывается от конкретного значения предмета и переносится в зависимости от ситуации на другой предмет (Эльконин, 1994).

Ж. Пиаже в своей теории когнитивного развития рассматривает речевое развитие ребенка как результат эволюции и развития его когнитивных способностей. Он считал, что ребенок активно конструирует свои знания и понимание мира через взаимодействие с окружающей средой (Пиаже, 1999). Теория функциональной системы П. К. Анохина определяет речевое развитие как результат сложных физиологических и нейрофизиологических процессов в организме ребенка (Анохин, 1975). И. П. Павлов в теории классического условного рефлекса подчеркивает важность связывания слов с определенными стимулами и контекстами для формирования ассоциативных связей, необходимых для понимания и продуцирования речи (Павлов, 1940).

Эти исследователи подчеркивают важность взаимодействия с окружающими в формировании речи, а также учитывают физиологические аспекты этого процесса.

Психоаналитический подход основан на теории З. Фрейда, который предполагал, что речь ребенка является инструментом, с помощью которого он осуществляет выражение своих мыслей, желаний и потребностей. Развитие речи ребенка происходит в тесной связи с его психическими конфликтами и стремлениями. Психоаналитик полагал, что речь ребенка первоначально имеет прежде всего эгоистический характер и направлена на удовлетворение его потребностей. В процессе социализации ребенок осваивает способность использовать язык для выражения своих мыслей и понимания окружающего мира (Фрейд, 2006).

Р. Руссийон различает два уровня символизации: первичную, где происходит преобразование реального объекта в его ментальный образ, и вторичную, где этот образ переводится в словесную форму (Руссийон, 2015). Данная теория перекликается с описанными выше положениями Э. Сепира (Опарина, 2002) и Д. Б. Эльконина (1994).

Психоаналитический подход является ключевым в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку он акцентирует внимание на роли бессознательных процессов, ранних эмоциональных переживаний и взаимодействий с первыми значимыми фигурами, что помогает понять глубинные механизмы формирования и развития речи.

Теория объектных отношений является важным направлением в психоаналитическом подходе к речевому развитию ребенка и подчеркивает роль объектов в формировании речи и психического развития ребенка. Объектами могут быть как родители или другие близкие люди, так и игрушки, окружающие предметы. Ребенок начинает формировать свою речь в результате взаимодействия с объектами, которые вызывают у него эмоциональные реакции — радость, страх, любовь. Постепенно через этот эмоциональный опыт ребенок начинает связывать слова с конкретными объектами и выражать через речь свои желания, мысли и эмоции.

Теория объектных отношений также подчеркивает роль фантазии в речевом развитии ребенка. Фантазия играет важную роль в развитии таких речевых навыков, как умение сопоставлять слова с конкретными ситуациями и объектами, представлять их и создавать новые смыслы. Одним из важных понятий в теории объектных отношений является понятие внутреннего и внешнего мира ребенка. М. Кляйн подчеркивала, что в процессе речевого развития ребенок постепенно осваивает умение различать свои внутренние переживания, мысли и желания и выражать их с помощью речи, отделяя их от внешних объектов и ситуаций (Klein, 1998).

Процесс символизации также заключается в переносе катексиса с первичного объекта интереса на образ объекта, который на данный момент вызывает меньшее влечение и интерес. Последний объект становится символом первого. Таким образом, символическая связь возникает на основе ассоциаций, вызываемых у субъекта объектом, который принимает на себя этот катексис.

Сегодня исследователи сходятся во мнении, что процесс символизации начинается в период отсутствия объекта, когда субъект создает образ объекта в своем воображении. Это воображаемое присутствие объекта во время его отсутствия запускает процесс символизации и создает символическую репрезентацию объекта (Фонда, 2014).

Таким образом, слова также являются символами, которые образуют особый класс. В данном случае символ формируется путем переноса катексиса с объекта на слово. Субъект со временем устанавливает связь между объектом и символом — словом. Этот процесс является важным механизмом для психической коммуникации и позволяет субъекту выражать свои мысли и представления. Благодаря символизации мы можем передавать информацию, делиться опытом и создавать смысловые связи с окружающим миром.

В рамках психоаналитического подхода особо выделим теорию объектных отношений, представители которой рассматривают речевое развитие ребенка в контексте тесного взаимодействия с первичными объектами — родителями. Он наиболее глубоко раскрывает связь между взаимоотношениями ребенка и близких, важных для него взрослых и глубинными психическими процессами: символизацией, контейнированием, проективной идентификацией, трансгенерацией, альфа-беттизацией, которые являются фундаментом речевого развития ребенка.

В своей статье мы систематизировали все вышеперечисленные подходы и, опираясь на положения теории объектных отношений психоаналитического направления, выделили психологические детерминанты речевого развития ребенка. Как видно из анализа вышеописанных подходов к развитию ребенка, они не противоречат друг другу, имеют общие идеи, в частности взаимосвязь развития ребенка с благоприятной психологической атмосферой и гармоничными отношениями со значимыми взрослыми.

Из вышесказанного следует, что ребенок не развивается изолированно. Еще в пренатальный период он подвержен влиянию системы, в которой он рождается — своей семьи. Родительские ожидания и представления о будущем ребенка, а также физическое и психологическое состояние матери передаются ребенку через сознательные и бессознательные ощущения и реакции. Взаимоотношения в семье, условия окружения, в котором находится ребенок, влияют на его психологическое состояние, хоть и опосредованно, через мать.

С самого рождения и в течение первого года жизни ребенок находится в состоянии симбиоза с матерью. Взаимоотношения между ребенком и матерью на первом году жизни являются ключевым фактором его развития, психологического благополучия и формирования потребности в общении. Именно мать стимулирует интерес ребенка к жизни и окружающему миру. Через угадывание потребностей ребенка, их удовлетворение, а также через выражение чувств и близкий контакт с ребенком мать помогает ему формировать свою собственную идентичность. Также мать защищает ребенка от излишней стимуляции и помогает создать благоприятную и безопасную обстановку для его развития. Этот период развития М. Малер называет симбиотической стадией сепарационного процесса (2–8 месяцев) (Малер, 2018).

Похожие взгляды наблюдаются и в исследованиях Л. С. Выготского (1991), который считал, что психическое развитие ребенка зависит не только от самого ребенка и его внутренних ресурсов, но и от взаимодействия со взрослым, когда взрослый переживает те же эмоции, что и ребенок. Он впитывает настроение ребенка и интерпретирует смысл коммуникации, передавая эмоции с помощью мимики, взгляда, жестов, голоса и прикосновений. Адаптируясь к состоянию ребенка, взрослый разъясняет ему его переживания и пытается разобраться в их причинах, тем самым помогая облегчить чувства ребенка. В терминах У. Биона этот процесс называется контейнированием (Bion, 2021).

Д. Винникотт также придает особое значение довербальной коммуникации и считает, что общение возникает уже на самых ранних стадиях развития ребенка через запах матери, звук биения ее сердца, а также через телесный контакт, такой как кормление и укачивание на руках. Он подчеркивает значение детско-родительской эмоциональной связи, в результате которой родители начинают лучше улавливать сигналы и потребности своего ребенка, а дети, в свою очередь, получают поддержку и внимание (Winnikott, 1998).

Согласно исследованиям Ю. А. Разенковой, нарушения в коммуникативном поведении ребенка могут возникать, если его потребности в общении

не удовлетворяются. При недостаточной довербальной коммуникации, когда ребенок не получает нужного количества физического и эмоционального контакта с родителями, возникают проблемы в формировании эмоциональной связи. Ребенок будет чувствовать себя изолированным, что может препятствовать развитию его способности выражать свои потребности (Разенкова, 2017).

В рассматриваемых исследованиях уделяется внимание важности материнской чувствительности и ее роли в развитии ребенка. Отсутствие чувствительного и заботливого родителя или иного человека, выполняющего такую роль, считается фактором, вызывающим нарушения в развитии ребенка, включая развитие речи. Это подтверждается исследованиями Т. А. Финашиной, согласно которым дети, воспитываемые в различных условиях, обладают различной степенью овладения речью (Финашина, 2000), в частности дети, проживающие в семейной среде, раньше овладевают речью, по сравнению со сверстниками, воспитываемыми в домах ребенка.

Однако наличие семьи не гарантирует ребенку теплого эмоционального контакта с родителями, удовлетворение всех его потребностей. Мать или же другой близкий взрослый, занимающийся воспитанием ребенка, могут быть нечувствительными к ребенку из-за своего собственного психического состояния в момент рождения ребенка. Потеря близкого человека или послеродовая депрессия также могут влиять на чувствительность матери. А. Грин описывает это понятие как «мертвая мать» (Грин, 2005), Д. Винникотт говорит о «холодной матери» (Winnikott, 1998), Ю. А. Разенкова использует термин «нечувствительная мать» (Разенкова, 2017). Все эти понятия означают, что мать, поглощенная собственными переживаниями, остается недоступной для ребенка психически, не воспринимает и не чувствует его потребностей, просто механически выполняет свои обязанности.

Исходя из этого, особенно обращаем внимание на важность ближайшего окружения для физического и психологического благополучия матери, особенно в первый год жизни ребенка. Мать находится в уязвимом состоянии и нуждается в поддержке и понимании со стороны других членов семьи. Важно, чтобы они создали условия, позволяющие матери ребенка уделить время самой себе и отдохнуть. Качественные и благоприятные отношения между всеми членами семьи являются ключевыми для создания комфортной и безопасной среды для матери и передачи этих ощущений ребенку. Однако ранние отношения между матерью и ребенком могут быть нарушены из-за факторов, связанных с семейной системой, и негативно сказываются на развитии ребенка.

А. А. Шутценбергер отмечает, что еще до рождения ребенок получает определенное количество посланий, включая роль, которую ему предстоит играть в жизни (Шутценбергер, 2020). В результате этого мать может не замечать реальные потребности и чувства ребенка, возникает диссонанс между ожиданиями матери и реальным ребенком, что может приводить к нарушению эмоциональной связи между ними.

Часто в случаях, когда взрослый не способен понять и принять ребенка из-за отсутствия собственного понимания и слабой чувствительности, взаимоотношения между родителем и ребенком переворачиваются, и ребенок становится как бы родителем для своего родителя. Это явление называется паринтификацией. Такие процессы мешают ребенку и матери создать гармоничные отношения друг с другом, а следовательно, негативно влияют на развитие ребенка (Шутценбергер, 2020).

В возрасте примерно 5–6 месяцев (стадия сепарации-индивидуации, по М. Малер (2018), 6–8 месяцев – 3 года) к потребностям ребенка добавляется необходимость постепенного отдаления от матери. Важно, чтобы ребенок получал опыт исчезновения и появления матери, отсрочку в реализации своих желаний и потребностей. Несмотря на доступность для младенца, мать больше не появляется сразу в ответ на его крик, она не всегда сразу понимает, что он хочет. Показывая, что у нее есть свои дела, свои потребности и желания, мать создает почву для осознания ребенком собственной идентичности и отдельности матери. Осознавая это, ребенок становится субъектом общения. Теперь ему нужно использовать новые способы сообщить матери о своих потребностях, чтобы она могла их удовлетворить. Кроме того, ребенок развивается и исследует мир, у него возникает потребность делиться эмоциями, впечатлениями, для чего ему снова нужна мама. Так развивается мотивационный компонент речевого развития — потребность в общении, о которой писал А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1971).

Данное наблюдение прослеживается и у Р. Р. Орлянской, которая сообщает о том, что переход от невербальной речи к вербальной у ребенка требует изменения окружающей его среды и взаимоотношений со взрослыми (Орлянская, 2019). Ребенок должен столкнуться с различными потребностями и противоречиями между желаемым и реальным, средствами и целью. Это побуждает его к развитию языковых навыков.

Психоаналитик П. Фонда также отмечает, что на определенном этапе матери должны разочаровывать ребенка, предоставляя ему некоторые фрустрации и делая паузы, во время которых ребенок начинает ждать удовлетворения своих желаний, опираясь на свой опыт (Фонда, 2014). Д. Винникотт вводит понятие «мать-среда», присутствующая повсюду, которая постепенно приобретает свою отдельность и преобразуется в «мать-объект», находящийся на некотором расстоянии от ребенка, с которым ребенок может выстраивать отношения (Winnikott, 1998). Сепарация от матери является необходимым фактором для развития речевых навыков у ребенка.

Однако иногда возникают ситуации, когда, несмотря на наступление времени сепарации ребенка от матери, по каким-то причинам мать не способна «отойти». Это может препятствовать развитию речевых навыков у ребенка.

Для того чтобы стать субъектом общения, ребенку необходимо, чтобы произошло его психологическое отделение от матери, чтобы ребенок почувствовал

свою индивидуальность. В этом процессе большую роль играет не только мать, которая готова немного отпустить ребенка, но и отец, который в определенный момент начинает возвращать мать обратно в свою жизнь, во взаимоотношения в паре. Для ребенка отец является первым «другим», тем, кто также претендует на мать. Мать снова направляет свое внимание на отца, освобождая пространство для развития ребенка.

Для успешного процесса сепарации важно, чтобы у матери была поддержка и возможность возвращения к своей собственной жизни. В этом важную роль играют партнер, родители, близкие, друзья, а также профессия и увлечения. Если у матери отсутствуют эти опоры, она может испытывать трудность при отделении от ребенка, который стал для нее всем миром.

На следующем этапе развития, который называется субфазой практики стадии сепарации-индивидуации, ребенку важно сместить свое внимание с матери на окружающий мир и других людей. В пространстве, возникающем между матерью и ребенком во время сепарации, формируется собственная идентичность ребенка. Однако на его развитие влияют не только мать и отец, но и другие родственники. Значительную роль играют сиблинги. Р. Дрейкурс и В. Золц считали, что определенные качества формируются у ребенка в процессе соревнования с сиблингами, наблюдения за ними и усвоения их поведения, что способствует его успеху или неудаче (Дрейкурс, и Золц, 2015).

Однако сиблинговое соперничество иногда может оказывать отрицательное влияние на развитие ребенка. Желание быть лучше может иметь обратный эффект. Если нет возможности конкурировать с братом или сестрой (например, из-за большой разницы в возрасте), ребенок может попытаться «выделиться» с помощью проблемного поведения или отсутствия речи. Родители должны справедливо и равномерно уделять время и внимание каждому из своих детей, учитывая их индивидуальные потребности и особенности. Аналогично бабушки и дедушки могут оказывать влияние на развитие ребенка. Поддержка и забота со стороны родственников содействуют созданию благоприятной и развивающей среды для ребенка, а нестабильные или конфликтные отношения в семье могут оказывать негативное влияние на развитие ребенка и вызывать у него стресс.

Результаты исследования

Таким образом, на развитие речи ребенка существенное влияние оказывает ряд факторов-детерминант. Взаимодействие с матерью или любым заботящимся о ребенке взрослым является одним из самых важных из них, поскольку контакт и взаимодействие с родителем предоставляет ребенку возможность развивать свои коммуникативные навыки.

Первая и самая главная детерминанта нарушения речевого развития ребенка — нечувствительная мать. На формирование чувствительности матери

и развитие гармоничных детско-родительских отношений оказывает влияние несколько факторов. Прежде всего, значимым фактором является собственный детский опыт матери, который влияет на ее способность эмпатически откликаться на потребности и эмоциональные состояния ребенка. Осведомленность матери в области детской психологии и педагогики также имеет важное значение, поскольку это позволяет ей лучше понимать и адекватно реагировать на развитие и поведение ребенка. Кроме того, наличие адекватных ожиданий и представлений о ребенке способствует формированию гармоничных отношений. Нарушение привязанности ребенка к матери также является детерминантой нарушения речевого развития ребенка, поскольку при отсутствии эмоциональной связи в паре «мама – ребенок», младенец не получает удовлетворения базовой потребности — в безопасности, что негативно сказывается на его развитии, в том числе и речевом (Мелихова, 2022).

В то же время отсутствие своевременной сепарации может существенно замедлить речевое развитие ребенка, поскольку из-за буквального присутствия матери не формируется символическое пространство, где возникают образы, а затем и слова. Негативная атмосфера в семье, конфликты и отсутствие поддержки создают напряжение, которое чувствует ребенок. Психологическое состояние матери особенно важно: если она спокойна и уверена, чувство безопасности передается ребенку, способствуя его речевому развитию. Гармоничная семейная среда облегчает развитие и коммуникацию детей.

Таким образом, с помощью детального анализа существующих теорий, касающихся речевого развития ребенка, подтверждается гипотеза о том, что вышеуказанные факторы оказывают влияние на речевое развитие ребенка. Эти факторы взаимно влияют друг на друга, поэтому комплексная программа, направленная на их проработку через взаимодействие с ближайшим окружением ребенка, может способствовать формированию гармоничных детско-родительских отношений и, как следствие, стимулировать развитие ребенка, в том числе и речевое.

Таким образом, в ходе данного исследования выделены основные психологические детерминанты нарушения речевого развития: нарушение чувствительности матери, нарушение привязанности — на симбиотической стадии сепарационного процесса, отсутствие своевременной сепарации на стадии сепарации-индивидуации сепарационного процесса, негативная атмосфера в семье на протяжении всего процесса сепарации-индивидуации. Как показывает теоретический анализ, а также наблюдение за взаимодействием 50 пар «мама – ребенок», в процессе проведения диагностики на наличие данных детерминант в отношениях «родитель – ребенок» возможно возникновение двух ситуаций: мать и ребенок не прожили симбиотическую стадию и, следовательно, не могут благополучно пройти стадию сепарации-индивидуации, либо симбиоз прожит достаточно хорошо, однако пара не может выйти на стадию сепарации-индивидуации.

Полученные результаты перекликаются с результатами исследований (Кучер, Синявская, и Михайлова, 2020; Разварина, Шматова, и Гордиевская, 2023; Шереметьева, и Щелокова, 2021), в которых авторы в качестве основного фактора развития ребенка также отмечают необходимость эмоциональной вовлеченности значимых взрослых. О прямой роли сепарации в речевом развитии ребенка в исследованиях российских ученых практически ничего не говорится. П. Фонда говорит о потенциальном пространстве, в котором возникают слова-символы (Фонда, 2024).

Дискуссионные вопросы

В процессе исследования возникли следующие дискуссионные вопросы:

1. Возможно ли количественно оценить выделенные психологические детерминанты, такие как чувствительность матери, привязанность, сепарацию? В данном случае мы использовали метод наблюдения, однако результаты могут варьироваться в зависимости от субъективного восприятия наблюдателя.

2. Как наблюдать и статистически фиксировать психоаналитические категории, такие как символизация, ментализация, сепарация, трансгенерация, контейнирование, фантазирование? Представляется возможным о них говорить, только анализируя каждый конкретный случай, опираясь на собственный эмоциональный отклик. Однако они составляют основу формирования мышления у ребенка, а значит, и формирования импрессивной, а затем и экспрессивной речи.

Заключение

Исследования играют ключевую роль в научном знании. Мы опирались на педагогическую, возрастную, социальную психологию, педагогику и психоанализ. В свою очередь, полученные знания полезны в педагогике, психологии, социальной психологии и логопедии, так как они помогают понять влияние различных процессов на речевое развитие ребенка и организовать обучение и социальное взаимодействие, разрабатывать эффективные методы речевого развития ребенка.

Следующим шагом данного исследования станет разработка, апробация и внедрение комплексной семейно-ориентированной программы психолого-педагогического просвещения родителей, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений, сепарационного процесса, атмосферы в среде ребенка. Это должно привести к улучшению развития ребенка, в том числе и речевого.

Практикующим специалистам рекомендовано как можно активнее задействовать в работе с ребенком его близких взрослых: привлекать к занятиям,

объяснять суть заданий, которые выполняет ребенок, давать домашние задания, которые могли бы выполняться всей семьей. Важно при работе с детьми раннего возраста сместить акцент с ребенка на семью. Параллельно для большей включенности и осознанности родителей рекомендовано включить блок психолого-педагогической родительской компетентности.

Список источников

1. Малер, М., Пайн, Ф., и Бергман, А. (2018). *Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация*. Москва: Когито-Центр.
2. Лисина, М. И. (2009). Проблемы онтогенеза общения. В: *Формирование личности ребенка в общении* (с. 17–165). Санкт-Петербург: Питер.
3. Разенкова, Ю. А. (2017). *Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья*. Дис. ... д-ра пед. наук. Институт коррекционной педагогики РАО. Москва.
4. Winnicott, D. W. (1998). *Маленькие дети и их матери* (Н. М. Падалко, пер.). Москва: Класс.
5. Bion, W. R. (2021). *Научение через опыт переживания* (А. Шуткова, пер.). Москва: Когито-Центр.
6. Klein, M. (1998). Эмоциональная жизнь ребенка. В: *Психоанализ в развитии*. Сборник переводов (А. П. Порошенко, И. Ю. Романов, сост.). Екатеринбург: Деловая книга.
7. Грин, А. (2005). Мертвая мать. В: Жибо, В. А., и Россохин, А. В. (Ред.). *Французская психоаналитическая школа* (с. 333–361). Санкт-Петербург: Питер. <https://psychic.ru/articles/modern/modern89.htm>
8. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология* (В. В. Давыдов, ред.). Москва: Педагогика.
9. Эльконин, Б. Д. (1994). *Введение в психологию развития*. Москва: Тривола.
10. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва.
11. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: Изд-во АН СССР.
12. Опарина, Е. О. (2002). Эдвард Сепир. В: Березин, Ф. М. (Ред.). *Американские лингвисты XX века* (с. 81–82). Москва: ИНИОН РАН.
13. Пиаже, Ж. (1999). *Речь и мышление ребенка* (с. 322–330, 337–340). Москва: Педагогика-Пресс.
14. Анохин, П. К. (1975). *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва.
15. Павлов, И. П. (1940–1949). *Полное собрание трудов И. П. Павлова: в 5 т. (т. 4)*. Москва, Ленинград: Изд-во АН СССР.
16. Фрейд, З. (2006). *Основные психологические теории в психоанализе* (М. В. Вульф и А. А. Спектор, пер.). Москва: АСТ.
17. Руссийон, Р. (2015). Введение в работу о первичной символизации. В: *Международный психоаналитический ежегодник*. Вып. 6. Избранные статьи из «Международного журнала психоанализа». Москва. <https://psychic.ru/articles/modern/modern11.htm>
18. Фонда, П. (2015). *Синдром цепляния*. Ставрополь. <https://www.srpa.ru/biblioteka/doklady-i-publikacii/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html>
19. Финашина, Т. А. (2000). *Развитие речи у детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях*. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калуга: Калужский

государственный университет. <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/razvitie-rechi-u-detej-rannego-vozrasta-vozpityvajuvihsja-v-raznyh-uslovijah.html>

20. Шутценбергер, А. А. (2020). *Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы*. Москва: Психотерапия.

21. Орлянская, Р. Р. (2019). Факторы речевого развития детей раннего и дошкольного возраста. В: *Фундаментальные и прикладные науки сегодня*. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции (с. 43–47). North Charleston, USA: Lulu Press, Inc.

22. Дрейкурс, Р., & Золц, В. (2015). *Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания* (Л. Ткач, пер.). Екатеринбург: Рама Паблишинг.

23. Мелихова, В. И. (2022). Психологические триггеры нарушений речевого развития ребенка раннего возраста. В: *Мир без границ*. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (с. 545–553). Ставрополь: СГПИ.

24. Кучер, В. А., Синявская, И. А., и Михайлова, И. А. (2020). Общая характеристика раннего возраста как этапа развития. В: *Современная интеллектуальная трансформация социально-экономических систем*. Материалы III Международной научно-практической конференции, Саратов, 17 марта 2020 г. (с. 63–66). Саратов: Институт исследований и развития профессиональных компетенций». EDN UUEZAR.

25. Разварина, И. Н., Шматова, Ю. Е., и Гордиевская, А. Н. (2023). Копинг-стратегии матерей с детьми раннего возраста: результаты когортного мониторинга в Вологодской области. Научный результат. *Педагогика и психология образования*, 9(3), 129–146. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-11>. EDN RPOFEZ.

26. Шереметьева, Е. В., и Щелокова, Е. Г. (2021). *Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения*. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. ISBN 978-5-907409-63-7. EDN WMVLYQ.

References

1. Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (2018). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. Москва: Kogito-Centr. (In Russ.).

2. Lisina, M. I. (2009). Problems of Ontogeny of Communication. In: *Development of a Child's Personality in Communication* (pp. 17–165). Sankt-Peterburg: Piter. (In Russ.).

3. Razenkova, Yu. A. (2017). *Prevention and Overcoming of Communication Development Difficulties in Infants with Limited Health Opportunities*. Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences. Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).

4. Winnicott, D. W. (1998). *The Child, the Family, and the Outside World* (N. M. Padalko, Trans.). Москва: Klass.

5. Bion, W. R. (2021). *Learning from Experience* (A. Shutkova, Trans.). Moscow: Cogito-Center.

6. Klein, M. (1998). *The Psychoanalysis of Children* (A. P. Poroshenko, & I. Yu. Romanov, Eds.). Ekaterinburg: Delovaja kniga.

7. Green, A. (2005). The Dead Mother. In: Zhibo, V. A. & Rossohin, A. V. (Eds.). *French Psychoanalytic School* (pp. 333–361). SPb: Piter. (In Russ.). <https://psychic.ru/articles/modern/modern89.htm>

8. Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogical Psychology* (V. V. Davydov, Ed.). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
9. Yelkonin, B. D. (1994). *Introduction to the Psychology of Development*. Moscow: Trivola. (In Russ.).
10. Leontiev, A. N. (1971). *Needs, Motives, and Emotions*. Moscow. (In Russ.).
11. Rubinstein, S. L. (1958). *On Thinking and the Ways of Its Investigation*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.).
12. Oparina, E. O. (2002). Edward Sapir. In: Berezin, F. M. (Ed.). *American Linguists of the 20th Century* (pp. 81–82). Moscow: INION RAN. (In Russ.).
13. Piaget, J. (1999). *The Language and Thought of the Child* (pp. 322–330, 337–340). Moscow: Pedagogy-Press. (In Russ.).
14. Anokhin, P. K. (1975). *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow. (In Russ.).
15. Pavlov, I. P. (1940–1949). *Complete Works of I. P. Pavlov: In 5 Volumes (Vol. 4)*. M., L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.).
16. Freud, S. (2006). *The Essential Psychoanalytic Theories* (M. V. Vulf & A. A. Spector, Trans.). Moskva: AST. (In Russ.).
17. Rousseau, R. (2015). Introduction to Work on Primary Symbolization. In: *International Psychoanalytic Annual*. Sixth Issue. Selected Articles from the “International Journal of Psychoanalysis.” Moscow. (In Russ.). <https://psychic.ru/articles/modern/modern11.htm>
18. Fonda, P. (2015). *Clinging Syndrome*. Stavropol. (In Russ.). <https://www.srpa.ru/biblioteka/doklady-i-publikacii/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html>
19. Finashina, T. A. (2000). *The Development of Speech in Infants Raised in Different Conditions*. Abstract of the Candidate Dissertation in Psychological Sciences. Kaluga: Kaluga State University. (In Russ.). <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/razvitie-rechi-u-detej-rannego-vozrasta-vospityvajuvihsja-v-raznyh-uslovijah.html>
20. Schützenberger, A. A. (2009). *The Ancestor Syndrome: Transgenerational Psychotherapy and the Hidden Links in the Family Tree* (Trans.). Moscow: Psihoterapija. (In Russ.).
21. Orljanskaja, R. R. (2019). Factors of Speech Development in Infants and Preschoolers. In: *Fundamental and Applied Sciences Today*. Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (pp. 43–47). North Charleston, USA: Lulu Press, Inc. (In Russ.).
22. Dreikurs, R., & Soltz, V. (2015). *Children: The Challenge* (L. Tkach, Trans.). Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.).
23. Melikhova, V. I. (2022). Psychological Triggers of Speech Development Disorders in Early Childhood. In: *A World Without Borders*. Materials of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists. (pp. 545–553). Stavropol’: SGPI. (In Russ.).
24. Kucher, V. A., Sinjavskaja, I. A., & Mihajlova, I. A. (2020). General Characteristics of Early Childhood as a Development Stage. In: *Modern Intellectual Transformation of Socio-Economic Systems*. Materials of the III International Scientific and Practical Conference, Saratov, March 17, 2020 (pp. 63–66). Saratov: Limited Liability Company “Institute for Research and Development of Professional Competences.” EDN UUEZAR. (In Russ.).
25. Razvarina, I. N., Shmatova, Yu. E., & Gordievskaja, A. N. (2023). Coping Strategies of Mothers with Young Children: Results of Cohort Monitoring in the Vologda Region. Scientific Result. *Pedagogy and Psychology of Education*, 9(3), 129–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-11>. EDN RPOFEZ.

26. Sheremet'eva, E. V., & Shhelokova, E. G. (2021). *Support for Families of Non-Verbal Young Children in the Process of Developing Communication Means*. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian-Pedagogical University. (In Russ.). ISBN 978-5-907409-63-7. EDN WMVLYQ.

Статья поступила в редакцию: 15.06.2024;
одобрена после рецензирования: 29.08.2024;
принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 15.06.2024;
approved after reviewing: 29.08.2024;
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Мелихова Виктория Игоревна — психоаналитический психолог, ассоциированный член Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации, аспирант Ставропольского государственного педагогического института, Ставрополь, Россия.

Melikhova, Viktoriya Igorevna — Psychoanalytic Psychologist, Associate Member of the Stavropol Regional Psychoanalytic Association, Postgraduate student of the Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia.

v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>.