

---

## АНАЛИЗ СЛУЧАЯ

---

# МЕТОД ФОРМУЛИРОВАНИЯ СЛУЧАЯ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Н.С. БУРЛАКОВА\*,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, naburlakova@yandex.ru

Ю.Н. ФЕДОРОВА\*\*,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, svc-fedorova@yandex.ru

Рассматривается метод анализа и формулирования индивидуального случая в рамках практико-ориентированного исследования. Представлен опыт применения данного метода в работе с ребенком с ОНР. Симптомы неблагополучия в сочетании с биографической информацией о ребенке, данными наблюдения и результатами понимания особенностей его внутреннего мира, самосознания рассматриваются в целостности и единстве. Подчеркивается необходимость не только изучения объективно-внешних обстоятельств ситуации развития, но также и

**Для цитаты:**

*Бурлакова Н.С., Федорова Ю.Н.* Метод формулирования случая в практико-ориентированном исследовании // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 109—129. doi: 10.17759/cpp.20162401008

\* *Бурлакова Наталья Семеновна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, naburlakova@yandex.ru

\*\* *Федорова Юлия Николаевна*, аспирант кафедры нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, svc-fedorova@yandex.ru

специальной разработки процедур анализа переживаемого личного опыта, самосознания, идентификаций, которые проявляются, в том числе, и в поведении ребенка. Показана перспективность применения метода для глубокого понимания сложностей в жизни ребенка, механизмов возникновения его эмоциональных и поведенческих проблем, что определяет цели и стратегию построения помощи.

**Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи (ОНР), метод анализа и формулирования индивидуального случая, самосознание, психокоррекция, психологическое консультирование.

## Введение

Различные способы работы с индивидуальным случаем складывались прежде всего в психотерапевтической практике. Необходимость описания этой практики, ее научного исследования, а также планирования характера помощи пациенту подтолкнула исследователей к разработке различных вариантов методов анализа и формулирования индивидуального случая.

В психоаналитической психотерапии со взрослыми анализ и формулирование индивидуального случая подразумевает методы выделения центральной темы конфликтных отношений [25], конфигурационного анализа [24] и др., что определяет вектор последующей работы с пациентом. Среди разработок в отечественной психотерапии представлен метод диалогического анализа случая [3; 20]. Среди недавних работ интегративного характера можно выделить книгу К. Манассис (*K. Manassis*), посвященную стратегии формулирования своеобразия случая в работе с детьми и подростками с нарушениями психического и психологического здоровья [26].

## Метод формулирования случая как способ исследования

Большое количество вариаций метода формулирования случая (*case formulation*) рассматривается в едином смысловом поле, где экспертами выделяются три наиболее важных аспекта. К ним относятся:

- 1) формулировка случая как выявление гипотез о факторах, вносящих свой вклад в эмоциональные и поведенческие проблемы личности;
- 2) формулировка случая как организация комплексной и иногда противоречивой информации об испытываемых личностью трудностях;
- 3) формулировка случая как ключ для последующего лечения и психологической помощи [22].

Отметим, что метод анализа и формулирования случая является также и особым *способом исследования*, который, с одной стороны, ориентирован на практику, позволяет спланировать цели и направления последующей конкретной помощи, а с другой — открывает доступ к тем данным, которые невозможно получить при работе с выборками испытуемых. Данная

особенность метода представляется очень важной, поскольку во многих исследованиях изучают корреляционные связи, сочетания того или иного нарушения с сопутствующими ему отдельными психологическими свойствами и признаками (когнитивными, эмоциональными, поведенческими). Выделенные свойства опосредованы также и тем психологическим инструментарием, который был применен для их измерения. В результате полученные данные при попытке их рассмотрения оказываются крайне неоднородными, зачастую противоречивыми и фрагментарными. Вопросы возникнут сразу же, если, исходя из требований практики или исследовательского интереса, психолог попытается понять выделенные психологические свойства в рамках какого-то целого. Сделать это можно лишь умозрительно-абстрактно, пытаясь связать различные параметры и отдельные качества разве что в более крупные единицы, создав конструкты, которые могут оказаться весьма далеко отстоящими от «живой» реальности, а тем более от конкретного индивидуального случая. Скрытым останется и механизм когнитивных, эмоциональных и поведенческих отклонений, а также их иерархическая структура.

Именно такое положение дел сложилось, в том числе, и применительно к исследованиям детей с различными нарушениями развития речи, в частности, с общим недоразвитием речи (ОНР).

### **Общее недоразвитие речи: особенности и подходы к исследованию**

Общее недоразвитие речи, согласно психолого-педагогической классификации [14], характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы. Возникновение данного нарушения, как, впрочем, и иных форм нарушений и задержек речевого развития, традиционно связывается с различными эндогенными и экзогенными источниками: наследственными и внутриутробными отклонениями, родовой травмой, асфиксией, заболеваниями ребенка в ранний постнатальный период, травмами головы и т. д. [13; 15; 16].

Отмечается негативная роль неблагоприятных условий воспитания ребенка, различных психотравмирующих воздействий. Во всех этих случаях возможно отставание в развитии речевой функции, либо стойкие ее нарушения. В большинстве исследований ОНР подчеркивается, что при наличии собственно недостаточности функции речи у ребенка отсутствуют признаки интеллектуальной недостаточности, нарушения слуха или зрения, а уровень психического развития колеблется в границах нормативных пределов [14; 16]. Однако, по мнению других авторов, группа детей с ОНР неоднородна по своим проявлениям и механизму возникновения нарушений и является «сборной» [10], в детской патопсихологии этих детей рассматривают чаще всего как демонстрирующих отставание (по типу задержки) в развитии [1; 12].

Во многих исследованиях представлены весьма неоднородные, а иногда и противоречивые данные о разной степени интеллектуально-мнестической недостаточности или вовсе отсутствии таковой у детей с ОНР, о характере их познавательной мотивации, индивидуально-личностных особенностях и пр. Выделенные в корреляционных исследованиях черты и свойства детей с ОНР дают незначительную область эвристики, если рассматривать их в практическом аспекте. Они могут выступить разве что общим ориентиром в построении психокоррекционной работы, а часть из них может вовсе не иметь практико-прикладного значения, отражая нередко «искусственный мир» исследовательских проектов.

Указание на природу возникновения ОНР в виде общей органической основы нарушения (например, источник церебрально-органического происхождения, или «генетическую мутацию», «нарушение миграции нейронов во время развития плода» и др.) не отменяет того факта, что на уровне психики ребенка мы имеем дело со сложным системным дефектом, который невозможно рассматривать в отрыве от социальной ситуации развития [8; 12; 18]. Известно, что собственно нарушения речи могут сопровождаться или быть следствием более существенных органических и психогенных нарушений.

Дети отличаются и по индивидуальным компенсаторным возможностям, как в силу особенностей их организма, так и в силу истории жизни ребенка в конкретных культурных условиях его воспитания и развития [19]. Разнообразная палитра органических предпосылок при вращении ребенка в культуру получает ту или иную оценку, подкрепление, стимулирование или, напротив, подавление. Только в анализе индивидуального случая исследователь может иметь возможность проникнуть в индивидуальное сплетение психоорганической основы и характеристик культурного развития ребенка, выявить механизмы возникновения отклонений.

В отечественной науке подчеркивается принцип учета индивидуальных особенностей развития с точки зрения проведения диагностики высших психических функций (ВПФ) и в плане дальнейшей коррекции нарушений [2; 10; 11; 17]. Акцентируется важность учета оценки самим ребенком трудностей речевого самовыражения, необходимость рассмотрения ребенка как субъекта коррекционного обучения, что по-прежнему учитывается недостаточно [10]. В зарубежной клинической психологии применительно к детям с речевыми нарушениями все настойчивее осознается необходимость включения более тонкой диагностики, позволяющей учесть индивидуальные различия для дальнейшего осуществления комплексной помощи, в широком смысле слова психокоррекционной работы [23; 27; 28]. Таким образом, задача по выявлению специфики отдельного случая все чаще рассматривается психологами в качестве самостоятельной профессиональной задачи.

## **Методологические аспекты работы со случаем**

Обратимся к обсуждению методологических аспектов работы со случаем. Психологический анализ и формулирование сути индивидуального случая достаточно сложный и трудоемкий процесс в целом, и применительно к детям с ОНР — в частности. Нужно выйти за пределы первичного диагноза, общих знаний и представлений, оценочных шкал и иных формальных процедур, обратиться к данным наблюдения за ребенком в разных контекстах его повседневной жизни, качеству и особенностям контакта с разными людьми (детьми и взрослыми), уметь интегрировать разную, подчас весьма противоречивую, информацию об особенностях семьи ребенка и его развитии внутри этой системы, владеть методами психологической диагностики, прежде всего теми, где с учетом нередко стойких и выраженных речевых трудностей детей относительно невелик вклад речи.

В разработке подходов к анализу индивидуального случая и выявлению его специфики, по нашему мнению, представляется важным двигаться в двух направлениях.

Первое направление определяется необходимостью создания специальных методов такой работы, которые бы позволяли «ухватить» индивидуальность маленького пациента, не втискивая случай в ту или иную известную теоретическую конструкцию, но помещая его в максимально широкую рамку. Необходимость действовать в реальной практической работе по логике «живого» случая, а не какой-либо определенной концепции требует особого типа работы — работы понимания. В цикле проведенных нами исследований мы пытались разработать методы такой работы. Задача была реализована применительно к случаям психотерапии [3] и диагностики с помощью проективных методов, с ориентацией на последующее оказание консультативной и психотерапевтической помощи [6; 7].

Второе направление предполагает описание и рефлексивно-психологический анализ профессионального опыта работы с индивидуальным случаем известных клинических психологов. Аналитическое выделение психологических процессов, структуры действий и их функций в работе опытного психолога-диагноста на материале отдельного случая позволяет уяснить, в том числе, и возможные их следствия для последующей организации психологической помощи [4; 5].

Необходимо подчеркнуть различия между диагнозом и формулировкой случая, на которые указывают зарубежные авторы. Диагноз базируется на симптоматологии; он более объективен, преимущественно основывается на соответствующих измерениях и результатах исследований; более опасен в плане стигматизации, но позволяет профессионалам быстро понимать друг друга. В отличие от диагноза формулировка случая

основывается на синтезе, причем как на феноменологии нарушений, так и на включении данных об этиологии трудностей («объяснительная модель»); здесь в меньшей степени выражена опасность стигматизации; основное преимущество — это возможность более полного понимания и рассмотрения каждого отдельного ребенка и испытываемых им трудностей как уникальных, что имеет значение для последующего создания плана психологической помощи, коррекции, психотерапии и определяет их эффективность. Вместе с тем обсуждение формулировки случая с профессионалами может потребовать гораздо больше времени, нежели обсуждение диагноза, и в целом это значительно более трудоемкий процесс.

В свою очередь добавим, что важно подходить к каждому случаю не только с объективной позиции, когда трудности ребенка объясняются его психоорганической конституцией, биологически обусловленными ограничениями, а также социальными условиями его развития и воспитания. Для работы со случаем не менее важна внутренняя феноменологическая точка зрения, точка зрения самосознания ребенка, выражающая то, каким образом и в каком направлении происходит интеграция условно «органического» и «культурного», как осуществляются процессы интериоризации и интроекции и каково их содержание. И здесь важно стремиться к точным определениям динамики развития самосознания, его структуры, обращаясь к изучению идентификаций, внутренних позиций Я и Другого, как в речевой продукции, рисунках и пр., так и на уровне особых характерологических привычек, устойчивых паттернов поведения и пр., в которых работа самосознания «погасла», приобретая устойчивые и фиксированные формы. Таким образом, *диалогические структуры самосознания можно обнаружить и в поведении* ребенка.

Всякое поведение осуществляется в определенной коммуникативной ситуации и опирается на определенные идентификации самосознания. Анализируя архитектонику и динамику поведенческих актов ребенка в определенной ситуации, можно феноменологически реконструировать структуру и динамику его самосознания. Например, когда ребенок входит в кабинет и тесно прижимается к матери, прячется за нее, затем выглядывает из-за ее спины и т. п., то за этими поведенческими актами психолог может усмотреть определенные идентификации, инициирующие соответствующие поведенческие акты, динамику этих идентификаций, например, их взаимодействие, оттеснение друг друга, способы их деятельной или поведенческой реализации, динамики взаимоотношений Я и Другого внутри каждой идентификации и пр. Предварительная беседа с матерью или родителями позволяет получить данные о ситуации в семье и истории развития ребенка. Последующее сопоставление этой информации с наблюдениями за поведением ребенка, таким образом, дополняется оценкой генетических условий его развития, что позволяет

более содержательно и глубоко понять и объяснить причины наблюдаемого поведения. Данная феноменологическая точка зрения дополняет объективистский взгляд и нуждается в *специальной разработке и в анализе* для дальнейшего планирования успешной психологической помощи применительно к каждому индивидуальному случаю.

Психологу, имеющему дело с детьми с ОНР, для оптимальной организации своей работы важно владеть умением анализировать и формулировать индивидуальный случай. Благодаря этому способу профессиональной деятельности, специалист получает возможность построить целостное описание ребенка (включая и уяснение мира его переживаний), где в *контексте целого станут понятными и имеющиеся речевые нарушения*. Понимание такого рода дела делает возможным оказание прицельно ориентированной помощи, определяет ее процесс, что противостоит нередко стандартизированным, генерализованным и непластичным коррекционным программам, сфокусированным исключительно на динамике формирования и тренировке речевых умений без учета своеобразия случая [9]. В перспективе такая работа на основе постепенно складывающейся объяснительной модели имеющихся сложностей и нарушений развития делает возможной системную организацию психокоррекционной, консультативной и психотерапевтической помощи конкретному ребенку и его окружению.

Покажем работу методом анализа и формулирования индивидуального случая на примере случая *пятилетней девочки с ОНР II уровня с достаточно болезненной реакцией на испытываемые речевые трудности*. Ребенок наблюдался в условиях коррекционно-логопедической группы детского сада в 2007 г., куда был определен по заключению медико-педагогической комиссии. Родителями было дано согласие на психокоррекционную работу с девочкой и последующую публикацию при условиях сохранения анонимности.

### **Анализ случая**

#### ***Данные истории жизни. Характер нарушения речевой функции***

*Анализ семейного окружения и реконструкция развития.* Девочка первая из двойни, рожденная от 3-ей беременности несколько раньше срока, роды самостоятельные. Рост и вес ребенка, с учетом одновременного рождения второго ребенка, находись в рамках нормативных показателей. Отметим, что старший брат девочки (ученик начальной школы) в дошкольном возрасте имел речевые трудности (ОНР III уровня). Таким образом, в качестве органических предпосылок трудностей речевого развития можно отметить как особенности протекания беременности, в частности, рождение раньше срока, так и возможную наследственную предрасположенность.

Девочка имеет серьезные речевые трудности (ОНР II уровня), что проявляется в значительных сложностях, связанных с продуцированием речи. Очень слабо сформирован «звуковой каркас» речи, слова представляют собой скорее размытую, внешнюю звуковую оболочку практически без дифференциации на слоги. Отмечается бедность речи, предложения односложны. При этом у ее сестры-двойняшки (родившейся второй) речевые сложности выражены в меньшей степени — ОНР III уровня, на фоне других детей в группе нарушения речи наиболее легкие. На фоне слабо выраженной речевой спонтанности и серьезных трудностей вербального самовыражения Галя<sup>1</sup>, вместе с тем, не производит впечатление ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями. У девочки отмечается музыкальная одаренность, достаточно быстрое схватывание нового материала, а также соответствующие среднему диапазону возрастной нормы показатели невербального интеллекта. Галя успешна на многих видах занятий, раньше других детей в группе стала предпочитать логические игры и даже играть в них самостоятельно (оценка воспитателей, данные наблюдений). Описанные речевые сложности весьма болезненно воспринимаются самой девочкой, что травмирует ее самооценку, влияет на восприятие себя в окружении сверстников и взрослых, оценку своих возможностей и пр.

Девочка — из многодетной семьи (старший брат и сестра-двойняшка), и это с неизбежностью влечет за собой различные конфликтные ситуации и переживания, связанные с sibлинговыми взаимоотношениями. Девочка пребывает в своего рода «удвоенных» конкурентных и достаточно агрессивных отношениях со старшим братом и со своей сестрой-близнецом. Среди детей часты драки, особенно между мальчиком и девочками, в результате чего девочки часто имеют синяки и ссадины. Сестра Гали более активна, даже доминантна, успешна, прежде всего, за счет речи, хотя ей также поставлен диагноз ОНР. В условиях конкуренции за внимание матери и отца относительно беспроблемная сестра явно опережает Галю, заставляя последнюю испытывать *большую фрустрацию* и, как следствие, *чувство обиды*. Естественно, девочка проигрывает и в сравнении с другим, более старшим ребенком, который к тому же еще и стремящийся к лидерству мальчик. Эти данные заставляют предположить, что базовое отношение матери к сестре иное, нежели к Гале во внешне предположительно равных условиях. Как показывают наблюдения и материалы рисуночных проективных методов, девочка явно недополучает непосредственного любящего отклика со стороны матери, чувственного понимания с ее стороны; по всей видимости, мать может проявлять по отношению к ней *скрытое неприятие*, видеть в выраженных сложностях девочки источник лишних проблем и тягот.

---

<sup>1</sup> Имя девочки, а также некоторые детали биографии изменены.



Мать не работает, посвящая все свое время детям и домашним делам. По данным предварительного общения с нею, встает вопрос о *сниженности настроения* в сочетании с тревогой в связи с проблемами детей, возможно, *усталости*, поскольку с момента рождения двойни женщина преимущественно осуществляла уход за девочками сама, без помощи родственников. Подчеркивая на словах желание «привить детям правила поведения», мать не испытывает достаточных сил, чтобы настоять на чем-то, преимущественно подчиняясь требованиям дочерей. Отец занимает престижную должность, очень много работает и мало времени бывает дома, скучает по общению с детьми, но испытывает серьезные затруднения в урегулировании их конфликтных взаимоотношений. Вместе с тем *брак достаточно прочен, семья не испытывает выраженных материальных затруднений*, что является важным как с точки зрения общего семейного климата, так и поддержания стабильности в усилиях помощи ребенку. Однако у обоих взрослых, придерживающихся скорее либерального стиля воспитания, в публичных условиях выражена замкнутость, внутренняя скованность, проявляющаяся в стеснительности, сдержанности в выражении эмоций, в попытках воздействовать на детей авторитетом. Где-то понимая скованность родителей в условиях детского сада, Галя пользуется этим и может оказывать на них психологическое давление (например, отказываться уходить домой, настаивать на выполнении своего требования, и т. п.). Дальше в анализе будет заметно, что проявления желания управлять действиями родителей (условно одна «часть» самосознания) соседствует со скованностью (условно другая «часть» самосознания), что *порождает внутреннюю неустойчивость и напряжение*.

#### ***Поведенческие характеристики и их анализ (данные наблюдения)***

Девочка — любознательная, с интересом наблюдает за другими детьми, но ярко выраженной потребности в игре и постоянном общении с ними не проявляет, демонстрируя неуверенность в условиях необходимости проявлять активность (в том числе и речевую). Отмечается, в отличие от других детей группы, *хорошо развитая для возраста способность к самоорганизации*, как во время занятий (ориентирована на самостоятельное выполнение, старается), так и в свободное время (может длительное время самостоятельно играть, рисовать). Присутствует ориентация на достижение хорошего результата, особенно в ситуации занятий, в результате чего оказывается одной из самых успешных при выполнении заданий.

На фоне сильно выраженного речевого недоразвития, ограниченности спонтанной речи, значительных сложностей при произнесении слов, артикуляторных нарушений, связанных с недостаточной автоматизацией речевого аппарата, в общении преимущественно со взрослым *заблаговременно* отмечается проявление подавленности, дискомфорта, недоволь-

ства собой, уныния (что в такой степени не наблюдается при общении с детским коллективом). Отмечается *выраженное проявление тревожности при необходимости говорить*, отвечать, что влияет на снижение громкости речи, актуализирует стремление прикрыть рот руками, возможно в силу испытываемого чувства стыда и стеснения. Одновременно с этим чувствуется большой внутренний потенциал в стремлении «исправиться», компенсировать свой недостаток, что выражается в реакциях недовольства собой, ярко выраженной тенденции к упорному преодолению сложностей и физически ощущаемых не только девочкой, но и наблюдателем усилий при «выстраивании» архитектоники звука, слова, предложения. С учетом всех описанных сложностей характерно постоянное стремление к субъективному «уравниванию» себя с другими детьми; переживаемые неудачи, связанные с неполноценностью речи, «подстегивают» внутреннюю активность, заставляя упорно выполнять упражнения, предложенные логопедом, для исправления речи. Это свидетельствует об актуальном процессе *гиперкомпенсации*, что выражено столь явно только у крайне малочисленной группы наблюдаемых нами детей<sup>2</sup>.

Таким образом, *на уровне самосознания* наблюдается, с одной стороны, идентификация с авторитетным, занимающимся с ней и другими детьми взрослым, в занятиях с которым девочка видит особую ценность, действуя как «правильный» ребенок и проявляя гиперответственность. С другой стороны, задаваемая в данной идентификации высокая планка требований погружает девочку в уныние при сложностях и возможных неудачах, указывает на выраженную чувствительность к оценке, рождает усиление чувства неадекватности, источник которого лежит в семейных отношениях.

На фоне незначительно проявляющейся потребности в тесном сотрудничестве и общении с другими детьми (недостаток речевой инициативы в какой-то степени сковывает активность) ярко проявляется эмоциональная лабильность (что выражается то в стремительной легкости, готовности перевоплощаться в животных, играть, то в угнетенности, выраженной грусти, тоске, погруженности в себя, возможно вследствие пережитых ранее конфликтных отношений с членами семейного окружения, либо неудовлетворенности отношениями с детьми группы) с сильно выраженной внешней лицевой и телесной экспрессией. Заострение эмоциональной лабильности чаще всего происходит на глазах взрослого при осознании девочкой его присутствия, когда усиливается предвосхищение возможной оценки, страх

---

<sup>2</sup> Отметим, что в большинстве источников применительно к детям с ОНР дошкольного возраста, не рассматривается (по причине якобы недоступности в силу возраста) возможность достаточно ярких проявлений у пятилетних детей болезненного эмоционального отношения к имеющимся речевым сложностям. Данный случай проблематизирует эту точку зрения.

что что-то может не получиться в общении. В этот момент эмоциональный подъем, свидетельствующий об интенциях самосознания «Я могу, Я хочу, Я есть», сменяется ощущением подавленности «Я не такой, плохой».

При общении с детьми и взрослыми в условиях выраженных затруднений активной речи компенсаторно подключаются другие способы поддержания контакта помимо вербального (глазной, варьирование дистанции, привлечение различных невербальных средств общения). Отмечается *потребность (иногда доходящая до состояния открытого требования) в частом тактильном контакте с знакомым взрослым (воспитателем, психологом)*, в действиях, подразумевающих ласку и внимание по отношению к себе. Сокращение телесной дистанции между Я-Другим (взрослым), которая не проявляется по отношению к детям, свидетельствует о различии в самосознании и общении девочки дистанции психологической и дистанции телесной, что указывает и на особый характер внутреннего диалога, стоящего за внешними действиями. Привлечение тактильного контакта в общении (здесь у детей существует своя градация: от прикосновения до объятий) у Гали становится усиленным, некоторое средство (прикосновение как способ позвать кого-то) становится самостоятельным, обособленным, указывающим на регрессивную цель телесного слияния с «материнским» Другим.

Кроме этого, отмечаются проявления аутоэротических действий: периодический онанизм во время дневного сна и в ситуации потенциального стресса (например, наблюдался при уговоре съесть то, что девочка не любит), частые целования собственных предплечий, обнимание себя с замыканием рук за спиной, покусывание пальцев; девочка тем самым как будто пытается установить и контакт с самой собой. Подобное может характеризовать дефицит эмоциональной близости, нарушения объектных отношений со значимым Другим на более раннем этапе развития, что может приводить к компенсации и восполнению любви по отношению к себе. Сложности в базовом отношении с Другим и, как следствие, трудности идентификации с матерью, приводят к ощущению нестабильности внутреннего присутствия любящего Другого, к неуверенности в том, что можно опереться на него и, как следствие, к компенсаторному развитию по типу «рассчитываю только на себя». Это подтверждают как аутоэротические действия девочки, так и отчасти ее общая поведенческая стратегия.

С учетом сформированности авторитета взрослого-воспитателя, границы своего Я и Другого подвижны, быстро ситуативно смещаются, в результате чего знакомый взрослый воспринимается девочкой эмоционально подпитывающим, удовлетворяющим нарциссическую потребность в позитивном внимании, любовании. При этом в отношении к матери (наблюдение ее взаимодействия с дочерью в детском саду) часто проявляется двойственный, неустойчивый контакт: реакции отвержения, избегания, агрессии (вплоть до того, что может ударить мать), игнорирование

ее авторитета; характерны выраженные амбивалентные чувства, проявляющиеся то в отстранении и отвержении матери, замыкании на игре в ущерб общению с ней, то в проявлении резко теплых и нежных чувств в ее адрес. Заметно, что *мать каждый раз находится в тревожном неведении*, как будет вести себя дочь. Подобное поведение может свидетельствовать о возможных трудностях контакта с матерью на более ранних стадиях развития, вследствие чего ее образ может вызывать у девочки тревожные, амбивалентные чувства, что находит выражение в поведении.

Во взаимоотношениях с сестрой (которая посещает ту же группу) любовные и родственные чувства имеют тот же модус трансляции, что и агрессивные (и в том и другом случае сестра может приподнять Галю и затем сбросить ее на пол, или очень сильно толкнуть, так что та, будучи меньше ростом, далеко отлетает и т. д.). Любой конфликт, который обычно может возникнуть в группе детского сада, как правило, только с сестрой, практически постоянно разрешается дракой из-за отказа и той и другой отступить от своей позиции, вновь указывая на двойственность — *смесь привязанности и агрессии* (один из источников тревоги).

Подобное отношение сестры и также нередко агрессивное поведение брата в отношении девочек отражается во *внутренней и внешней скованности* Гали, напряженности, недоверии, готовности защитить себя даже в ситуации отсутствия открытой угрозы агрессии со стороны другого ребенка или взрослого. С этим же связано беспокойство быть непонятой в условиях, когда от Другого непонятно чего ждать. Скованность указывает на ограничение спонтанной активности и ведет к механичности, упражняемости с постоянной внутренней оглядкой на оценивающего Другого.

### ***Анализ данных обследования при помощи проективных методов***

***Структура самосознания.*** Использовались графические методики с минимальной речевой активностью: «Рисунок семьи» с инструкцией «Нарисуй свою семью» [21]; «Рисунок семьи животных» с инструкцией «Нарисуй семью животных». В отличие от первой более реалистичной инструкции, вторая инструкция более нейтральна, что облегчает возможность идентификации и воображения (вспомним также, что девочка в играх в детском саду часто перевоплощается в животных); вместе с тем используемое слово «семья» косвенно указывает «на мир людей». В контексте ранее разработанного методологического подхода к проективной диагностике [6; 7] в неразрывной связи с качеством и структурой полученных изображений анализировались условия, в которых были получены рисунки (в частности, характер складывающихся отношений с психологом и его позиция, возникающие коммуникативные нюансы по ходу развития проективной ситуации, восприятие инструкции). Это позволило понять характер образов Я и Другого в самосознании ребенка,

оценить направление, в котором происходит переживание и внутренняя переработка отношений с близкими ему людьми.

*В ситуации проективного обследования* при анализе всех имеющихся в распоряжении данных обращает на себя внимание ярко проявляющееся беспокойство девочки, скованность, повышение тревожности, особенно перед началом выполнения графических методик. Отмечаются сложности реализации спонтанной деятельности (в частности, рисования, что присутствует у большинства детей данной группы).

Выполнение рисунков девочка сопровождает комментариями, которые все же в большей степени адресуются взрослому. Отметим, что девочке требуются своевременная эмоционально-положительная поддержка, одобрение, похвала, что облегчает процесс погружения в задание. Подобное девочка ищет во взрослом, обращаясь к нему с вопросами, с просьбами помочь, подсказать, привлекая его внимание к деталям рисунка. Предложение создать рисунок, первоначально воспринимаемое как фрустрирующее и давящее, смягчается и нивелируется благодаря получаемой извне поддержке.

*Общая характеристика рисунков.* Вся графическая проективная продукция девочки обедненно-схематичная, бледная, «безжизненная», выполнена с помощью простого карандаша без использования цвета, что делает рисунки будто «прозрачными», кукольными и бестелесными. Это можно истолковать как отражение некоторой угрозы уверенности в себе, тревожной неопределенности в контексте отношений. Переживание собственной «неспособности», неполноценности, частично компенсируется (в рисунке) путем постепенно разворачивающихся во вне внутренних диалогов, продуцируемых в ответ на проецируемое конфликтное содержание, выраженное в графической форме рисунка.

Предложение нарисовать свою семью первоначально вызывает видимые сложности, скованность и подавленность. В дальнейшем постепенное выражение внутреннего содержания в рисунке во многом помогает преодолению «страха что-то сделать не так», нивелирует чувство вины и ответственности, при этом во многом обнажая актуальные конфликтные зоны в семейных взаимоотношениях.

*Проективная продукция с задействованием воображения.* В ней можно увидеть, как «производится» тревожность. Все рисунки содержат только по одному образу «родителя», который в зависимости от условий создания рисунка замещается другой фигурой. При этом с максимальным эмоциональным напряжением выполняется первый рисунок (изображение людей), который отражает более близкую, однако, фрустрированную, идентификацию с матерью, но размер и порядок рисования которой (рисует в первую очередь) подтверждает ее значимость для девочки. В этих условиях мгновенно актуализируется комплекс неполноценности девочки на фоне более успешной и активной сестры, что приводит к переживанию

чувств непризнанности, эмоциональной отгороженности, к ощущению «непосильного» соперничества, что как бы выводит девочку «за пределы» рисунка, на позицию наблюдателя. Сестра и брат изображаются рядом с матерью, но фрустрированная потребность в материнском внимании и любви приводит к необходимости поиска поддержки у более эмоционально близкого и принимающего взрослого. В связи с этим кроме изображаемой группы (мать, сестра-двойняшка и брат) потенциально присутствует скрытая группа, которой, по словам девочки, «нет места», и к которой Галя причисляет себя и отца. Таким образом, рисунки и комментарии к ним свидетельствуют о *жесткой внутренней оппозиционности, напряженном конфликте идентификаций и связанной с этим тревоге*.

Подобное находит отражение и в рисунке семьи животных (выполненном спустя день после рисунка семьи). В условиях привлечения абстрактного (отдаленного) концепта семьи проявляется сильная идентификация со значимым материнским объектом, который, в свою очередь, переживается как далекий, эмоционально отстраненный. Вновь положение девочки завистливо-отдаленное, наблюдательское (защитная позиция опоры на себя). Вследствие стремительного вхождения в задание привлекательный и эмоционально насыщенный образ первоначально выбранного тигра становится пугающим в силу тесной идентификации с животным. В оппозицию первоначальному мощному и сильному животному появляется зайчик-мать и два ребенка зайчика (сиблинги). Подобное может характеризовать переживание образа матери как субъективно расщепленного и неустойчивого, далекого, что актуализирует амбивалентные образы силы, мощи, власти (тигр) и в то же время мягкости, слабости, спокойствия и дружелюбности (заяц). Можно предположить, что в данном рисунке происходит наиболее ярко выраженное оттеснение наиболее конфликтных, далеких, возможно угрожающих, фигур (два сиблинга), контакт с которыми болезнен или дефицитарен, что находит выражение в приемлемом и «мягком» образе зайца.

Затем следует изображение быстро выбранного девочкой «жирафа-папы», что создает более комфортное и надежное пространство (девочка с большим удовольствием и любованием изображает это животное). Тем самым происходит стремительное вытеснение женского образа матери, который первоначально обозначается девочкой, образом отца, после чего совершается на речевом уровне попытка единоличного сближения с ним, «перетягивания» его внимания и ревностного «устранения» остальных детей (называет ненастоящее имя брата и никак не обозначает девочку — просто «дочка»). Изображение своего образа в самом конце рисования очень неуверенное, «скромное», находящееся по другую сторону от отца (что отгораживает девочку от остальных детей). Наряду с первоначальным вытеснением образа матери это характеризует выраженный конфликт между внутренним Я и отталкивающим, вызывающим тревогу Другим.

Болезненность «прямого» соприкосновения с матерью, страх остаться с ней и, возможно, обида вследствие переживаемой фрустрации более тесного контакта с ней заставляют занимать защитно-отстраненную, «наблюдательскую» позицию по отношению к матери, актуализирует желание девочки отдалиться, замкнуться в эмоционально близком, принимающем и безопасном пространстве воображаемого «животного мира», актуализирует поиск объекта привязанности и поддержки в лице отца.

### **Заключение**

Таким образом, принимая во внимание результаты анализа семейной ситуации, данные наблюдения, а также анализа поведения ребенка в ситуации обследования и собственно проективных материалов можно утверждать, что неблагополучие ребенка, проявляющееся, в том числе, и в высокой тревожности, определяется особенностями и структурой его самосознания в целом. Еще до речевого общения ребенок погружен в диалогические отношения со значимыми Другими, которые особым образом окрашены, вплоть до того, что чувственное недопонимание ребенка со стороны матери может тормозить собственно речевую функцию. Впоследствии имеющиеся массивные нарушения в развитии речи могут приводить к затруднениям в контакте с Другим, к стремлению, с одной стороны, к доречевому контакту посредством тела, когда желания понимаются «сразу», а с другой — к тревоге, раздражению, закрытости и неуверенности в условиях более зрелого контакта, дополнительно осложненной ситуацией сравнения с более успешными детьми и конкуренции.

Выраженная неполноценность, ригидность, «застывшесть» внутреннего Я в результате нарушения объектных отношений на более ранних стадиях развития (вследствие недостаточно интроецированных эмоционально благополучных, надежных, поддерживающих проявлений со стороны матери) составляет постоянный источник тревоги (невозможности опоры), что вторично может ослаблять и так неустойчивое качество отношений с матерью. Подобное приводит к возникновению компенсаторного аутоэротического поведения девочки, а также к смещенному из плоскости отношений с матерью (по отношению к которой проявляются амбивалентные чувства любви и агрессии) поиску поддерживающего, защищающего и безопасного Другого. Неуверенность в возможности положиться на Другого приводит к отчетливой позиции в самосознании «рассчитывать только на себя». В результате формируется образ «хорошего» Я, более социально ориентированный, «адаптированный» к окружающей действительности, принимаемый самой девочкой, существующий в большей мере для Другого, в свою очередь, нуждающийся в поддержке, при-

знании и принятии, но надстраивающийся над более беззащитной, хрупкой, сомневающейся, ущемленной и неуверенной частью внутреннего Я.

Таким образом, случай демонстрирует, что ребенок страдает прежде всего от особого характера отношений, которые разворачиваются в семье, от отсутствия полноценного контакта с матерью, дополнительно осложненного наличием сиблингов. Было прослежено, как связаны внешние особенности социальной ситуации развития с внутренним миром переживаний ребенка, его самосознанием, в каком направлении происходит интериоризация и интроекция отношений со значимыми Другими, какова «механика» этого процесса.

Применительно к данному случаю ОНР ребенка из коррекционно-логопедической группы становится очевидным тот факт, что нарушенная речевая функция отнюдь не является центральной проблемой девочки. Речь становится здесь лишь одним из симптомов неблагополучия в контексте выделенного и проанализированного нами более широкого целого, прежде всего, семейного окружения. Соответственно, иными должны стать и фокусы индивидуально направленной психокоррекционной работы. Применительно к работе с этим ребенком необходимо сдвинуться от заострения внимания специалистов исключительно на нарушенной речевой функции и ее логопедической коррекции к проведению комплексной психолого-консультативной работы, направленной на проблемы и механизмы, выявленные при формулировке случая.

Метод анализа и формулирования случая представляет собой практико-ориентированное исследование, которое может быть противопоставлено «ремесленному», мало рефлексивному использованию в практической работе сложившегося когда-то набора знаний и навыков. Исследовательская установка, актуализированная в методе анализа и формулирования индивидуального случая, дает возможность думающему практикующему специалисту объемно и всесторонне оценить специфику случая каждого пациента, в том числе с опорой на понимание внутреннего мира ребенка. Результатом применения метода можно считать общую ориентировку, а также уверенный выбор целей и направлений последующей организации индивидуально-ориентированной помощи конкретному ребенку, что является необходимым условием ее продуктивности.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Агранович З.Е.* Речевая патология в структуре психического дизонтогенеза у детей // Идеи Виктора Васильевича Лебединского в психологии аномального развития / Под ред. М.К. Бардышевской, Л.С. Печниковой, А.Л. Рыжова. М.: Акрополь, 2012. С. 170—178.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.



3. Бурлакова Н.С. Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии: дисс. канд. психол. наук. М., 1996. 256 с.
4. Бурлакова Н.С. Функционально-структурный анализ деятельности психотерапевта на модели психотерапии пограничных личностных расстройств // Журнал практического психолога. 1997. № 5. С. 84—99.
5. Бурлакова Н.С. К проблеме сохранения и рефлексии профессионального опыта: фрагменты клинико-психологической работы В.В. Лебединского // Идеи Виктора Васильевича Лебединского в психологии аномального развития / Под ред. М.К. Бардышевской, Л.С. Печниковой, А.Л. Рыжова. М.: Акрополь, 2012. С. 395—428.
6. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. 352 с.
7. Бурлакова Н.С., Федорова Ю.Н. Сравнительный анализ группового и индивидуального проведения методики «Рисунок семьи»: результаты и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования PSYSTUDY.ru. 2013. Т. 6. № 31. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/888-burlakova31.html> (дата обращения: 15.12.2015).
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
9. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
10. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
11. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М.: Роспедагентство, 1997. 124 с.
12. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
13. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. М.: Академический Проект: Трикста, 2013. 303 с.
14. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 368 с.
15. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
16. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
17. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2008. 288 с.
18. Печникова Л.С. Фундаментальные принципы структурно-функциональной модели дизонтогенеза, сформулированные В.С. Лебединским // Идеи Виктора Васильевича Лебединского в психологии аномального развития. М.: Акрополь, 2012. С. 23—32.
19. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 25—35. doi:10.17759/cpp.2015230403
20. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С. К вопросу об обосновании метода диалогического анализа случая // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 61—76.
21. Хоментausкас Г.Т. Методика «Рисунок семьи» // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 206—220.

22. *Eells T.D.* Handbook of psychotherapy Case Formulation. N.Y.; London: Guilford Press, 2006. 448 p.
23. *Henry L.A., Messer D.J., Nash G.* Executive functioning in children with specific language impairment // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. Vol. 53 (1). P. 37—45. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x
24. *Horowitz M.J.* Formulation as a Basis for Planning Psychotherapy Treatment. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997. 97 p.
25. *Luborsky L., Barret M.S.* The Core Conflictual Relationship Theme. A basic reformulation method // *Handbook of psychotherapy Case Formulation / T.D. Eells (Ed.)*. N.Y., London: Guilford Press. 2007. P. 105—134.
26. *Manassis K.* Case Formulation with Children and Adolescents. N.Y.; London: Guilford Press, 2014. 244 p.
27. *Snowling M.J., Bishop D.V.M., Stothard S.E., Chipchase B. and Kaplan C.* Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006. Vol. 47 (8). P. 759—765. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x
28. *Van Hulle C.A., Schmidt N.L., Goldsmith H.H.* Is sensory over-responsivity distinguishable from childhood behavior problems? A phenotypic and genetic analysis // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. Vol. 53 (1). P. 64—72. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02432.x

## EXAMPLE OF PRACTICE-ORIENTED RESEARCH BASED ON CASE FORMULATION METHOD

N.S. BURLAKOVA\*,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
naburlakova@yandex.ru

YU.N. FEDOROVA\*\*,  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
svc-fedorova@yandex.ru

The article presents an example of practice-oriented research based on case analysis and case formulation method. The authors introduce their experience of using this

### **For citation:**

Burlakova N.S., Fedorova Yu.N. Example of Practice-Oriented Research Based on Case Formulation Method. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 109—129. doi: 10.17759/cpp.20162401008. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Burlakova Natalia Semenovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Neuro- and Patho-Psychology Chair, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, email: naburlakova@yandex.ru

\*\* *Fedorova Yuliya Nikolaevna*, PhD student, Neuro- and Patho-Psychology Chair, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, email: svc-fedorova@yandex.ru

method in the psychological work with child suffering from general speech disorder. Symptoms of ill-being were examined in combination with the biographical facts about the child, data obtained by observation and understanding of the peculiarities of the child's inner world. The authors emphasize the necessity not only of studying the objective external circumstances of the situation of development, but also of working out the procedures of analysis of child's personal experience, self-awareness and identifications which can manifest in the child's behavior. The method appears to be perspective and to contribute to understanding of the origins of psychological difficulties and emotional and behavioral problems. This information could be valuable and even vital for formulating aims and developing the treatment strategy.

**Keywords:** children with general speech disorder, case analysis, case formulation method, self-awareness, psychological correction, counseling psychology.

## REFERENCES

1. Agranovich Z.E. Rechevaya patologiya v strukture psikhicheskogo dizontogeneza u detei [Speech disorders in the structure of mental dysontogenesis in children]. In Bardyshevskaya M.K. (eds). *Idei Viktora Vasil'evicha Lebedinskogo v psikhologii anomal'nogo razvitiya* [*Ideas V.V. Lebedinsky in psychology of abnormal development*]. Moscow: Akropol', 2012, pp. 170—178.
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod. [Overcoming learning disabilities: a Vygotskian-Lurian Neuropsychological Approach]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 320 p.
3. Burlakova N.S. Vnutrennii dialog v strukture samosoznaniya i ego dinamika v protsesse psikhoterapii: diss. kand. psikhol. nauk. [Internal dialogue in the structure of self-awareness and its dynamic in the process of psychotherapy. Ph. D. (Psychology) diss.]. Lomonosov Moscow State University, 1996. 256 p.
4. Burlakova N.S. Funktsional'no—strukturnyi analiz deyatel'nosti psikhoterapevta na modeli psikhoterapii pogranichnykh lichnostnykh rasstroistv [Structural-functional analysis of psychotherapist's activity in the case of psychotherapy of borderline personality disorders]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [*Practical Psychology Journal*]. 1997, no. 5, pp. 84—99.
5. Burlakova N.S. K probleme sokhraneniya i refleksii professional'nogo opyta: fragmenty kliniko-psikhologicheskoi raboty V.V. Lebedinskogo [Preservation and reflection of professional experience: fragments from clinical and psychological work of V.V. Lebedinsky]. In Bardyshevskay M.K. (eds.) *Idei Viktora Vasil'evicha Lebedinskogo v psikhologii anomal'nogo razvitiya* [*Ideas V.V. Lebedinsky in psychology of abnormal development*]. Moscow: Akropol', 2012, pp. 395—428.
6. Burlakova N.S., Oleshkevich V.I. Proektivnye metody: teoriya, praktika primeneniya k issledovaniyu lichnosti rebenka. [Projective techniques: theory, practical application to the investigation of the child's personality]. Moscow: In-t obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2001. 352 p.
7. Burlakova N.S., Fedorova Yu.N. Sravnitel'nyi analiz gruppovogo i individual'nogo provedeniya metodiki "Risunok sem'i": rezul'taty i perspektivy [Elektronnyi resurs] [The comparative analysis of a group and an individual way of conducting Family

- Drawing Test: results and prospects]. *Psikhologicheskie issledovaniya PSYSTUDY.ru* [Psychological research], 2013. V. 6, no. 31, p. 5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/888-burlakova31.html> (Accessed 15.12.2015). (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
  9. Glukhov V.P. *Formirovanie svyaznoi rechi detei doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi* [Formation of coherent speech of preschool children with general speech disorder]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: ARKTI, 2004. 168 p.
  10. Kornev A.N. *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty*. [Basics lalopathology of childhood: clinical and psychological aspects]. St. Petersburg: Rech', 2006. 380 p.
  11. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V., Balashova E.Yu. *Neuspevayushchie deti: Neiropsikhologicheskaya diagnostika trudnostei v obuchenii mladshikh shkol'nikov* [Underachieving children: neuropsychological diagnostics of learning difficulties of children of primary school age]. Moscow: Rospedagentstvo, 1997. 124 p.
  12. Lebedinskii V.V. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste* [Disturbance of mental development in childhood]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. 144 p.
  13. Lebedinskaya K.S., Lebedinskii V.V. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom i podrostkovom vozraste* [Disturbance of mental development in childhood and adolescence]. Moscow: Akademicheskii Proekt: Triksa, 2013. 303 p.
  14. Levina R.E. *Osnovy teorii i praktiki logopedii*. [Basic theory and practice of speech therapy]. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 368 p.
  15. *Logopediya: Uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov / pod red. L.S. Volkovoi, S.N. Shakhovskoi*. [Textbook for students of defectological faculties of pedagogical universities]. In Volkova L.S. (eds). Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998. 680 p.
  16. Mastukova E.M. *Rebenok s otkloneniyami v razvitii: Rannaya diagnostika i korektsiya*. [A child with developmental disorders: early diagnosis and correction]. Moscow: Prosveshchenie, 1992. 95 p.
  17. Mikadze Yu.V. *Neiropsikhologiya detskogo vozrasta*. [Child neuropsychology]. St. Petersburg: Piter, 2008. 288 p.
  18. Pechnikova L.S. *Fundamental'nye printsipy strukturno-funktsional'noi modeli dizontogeneza, sformulirovannye V.V. Lebedinskim* [The fundamental principles of the structural-functional model dysontogenesis formulated by V.V. Lebedinsky]. In Bardyshevskaya M.K. (eds.) *Idei Viktora Vasil'evicha Lebedinskogo v psikhologii anomal'nogo razvitiya* [Ideas V.V. Lebedinsky in psychology of abnormal development]. Moscow: Akropol', 2012, pp. 23—32.
  19. Smirnova E.O. *Sovremennaya detskaya subkul'tura* [Modern children's subculture]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, no. 4, pp. 25—35. doi:10.17759/cpp.2015230403 (In Russ., abstr. in Engl.).
  20. Sokolova E.T., Burlakova N.S. *K voprosu ob obosnovanii metoda dialogicheskogo analiza sluchaya* [On grounds of case dialogue analysis]. *Voprosy Psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1997, no. 2. pp. 61—76.

21. Khomentauskas G.T. Metodika «Risunok sem'i» [Family drawing technique]. In Bodalev A.A. (eds.) *Obshchaya psikhodiagnostika* [General psychodiagnosics]. Moscow: Publ. MGU, 1987, pp. 206—220.
22. Eells T.D. Handbook of psychotherapy Case Formulation. New York, London: Guilford Press, 2006. 448 p.
23. Henry L.A., Messer D.J., Nash G. Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2012. Vol. 53, no. 1, 7pp. 37—45. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x
24. Horowitz M.J. Formulation as a Basis for Planning Psychotherapy Treatment. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997. 97 p.
25. Luborsky L., Barret M.S. The Core Conflictual Relationship Theme. A basic reformulation method. In Eells T.D. (ed.) Handbook of psychotherapy Case Formulation, New York, London: Guilford Press, 2007. pp. 105—134.
26. Manassis K. Case Formulation with Children and Adolescents, New York, London: Guilford Press, 2014. 244 p.
27. Snowling M.J., Bishop D.V.M., Stothard S.E., Chipchase B., Kaplan C. Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006. Vol. 47, no. 8, pp. 759—765. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x
28. Van Hulle C.A., Schmidt N.L., Goldsmith H.H. Is sensory over-responsivity distinguishable from childhood behavior problems? A phenotypic and genetic analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2012. Vol. 53, no. 1, pp. 64—72. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02432.x