

## ОЦЕНКА НА СОЦИОКОМУНИКАТИВНОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО – ОСНОВНИ ТЕОРИИ И ЕМПИРИЧНИ РАЗРАБОТКИ

**Х. Манолова**

*Детска психиатрична клиника „Св. Никола“,  
Катедра по психиатрия, УМБАЛ „Александровска“, МУ – София*

**Резюме.** Статията представя въведения чрез съвместни научни проекти на междууниверситетско ниво инструмент за оценка на ранното социокомуникативно развитие, приложим в клинични условия. Прави се обзор на теоретичната база и експерименталните изследвания, които служат за основа на съвременното разбиране за генезиса, развитието и отношенията между различните комуникативни области в сензомоторния период. Разглеждат се концепциите със световен принос в изследването на ранната комуникация на Bruner и Bates, които са основен източник на информация при изработването на показания инструментариум и се споделя българският опит.

*Ключови думи: социокомуникативно развитие, концепция на Bruner и Bates*

### **H. Manolova. EVALUATION OF SOCIO-COMMUNICATIVE CHILD DEVELOPMENT – BASIC THEORIES AND EMPIRICAL STUDIES**

**Summary.** The article presents the applicable in clinical conditions toolkit, implemented by the author through joint research projects on a university level, concerning the evaluation of early socio-communicative child development. A survey is performed on theoretical basis and empirical studies that are fundamental for modern understanding of genesis, development and relations between different communicative areas in the sensorimotor period. The author examines concepts that were the main source of information for the development of the presented toolkit and shares the experience of Bulgarian researchers.

*Key words: socio-communicative child development, concepts of Bruner and Bates*

### **Концепцията на Bruner**

#### **Основни постулати**

Както показва заглавието на произведението на Bruner: „Развитието на детето: да можеш да правиш, да можеш да кажеш“, благодарение на ранните диадични взаимоотношения, в които участва (главно с майката), детето открива, че може „да прави неща с думи“. Езикът е специализирано и конвенционализирано продължение на кооперативното действие [9].

Интеракциите между малкото дете и неговата майка създават благоприятно пространство за експериментиране на първите комуникативни действия и за стимулиране на първите вербални и езикови опити. Ритуализацията, деконтекстуализацията, увеличаването на сигналите за комуникация и на правилата за интеракция в ранните взаимодействия, както и свързаните действия между възрастен и дете по отношение на обектите в игрова атмосфера, благоприятстват развитието на езика [7, 8, 12, 13, 14, 15].

#### ***Подкрепящата система за придобиване на езика***

След като майката и детето създадат предвидим сценарий за интеракции, те функционират в микросистема на комуникация, целяща да създаде една споделена реалност [10]. Тези транзакционни сценарии в началото са под контрола на възрастния и създават това, което Bruner нарича подкрепяща система за придобиване на езика. Тази система поставя в рамка и поддържа, чрез посредничеството на инициативите на възрастния, механизма за овладяване на чуждите на езика, с който детето разполага. Взаимодействието между механизма за овладяване на чуждите на езика и подкрепящата система за придобиване на езика позволява на детето да овладее типичния за една лингвистична общност език [9].

Според Bruner [10] подкрепящата система за придобиване на езика допринася за осигуряването на прехода между предречевата и речевата комуникация по четири начина:

– Чрез фокусирането върху познати и рутинни транзакционни сценарии партньорът разкрива различия между специфични или неспецифични събития, пунктуални или продължителни събития, казуални или неказуални действия. Тези различия, разкрити в реалния свят, подпомагат по-късното изграждане на базовите лингвистични различия. Интерактивните сценарии, или свързани действия позволяват, от една страна, да се открият различията между тема/основа и коментар/тълкуване/разискване, а от друга – да се изградят фундаменталните граматически категории [7, 8].

– Използвайки сценарии, възрастният насърчава и моделира подаването на жестове, вокализации и познати думи, за да отговарят на различни комуникативни функции. Тези комуникативни средства се конвенционализират.

– Игровите сценарии се състоят от събития, на които се поставят правила, които се припомнят чрез езика и се пресъздават по желание. Тези сценарии постепенно приемат формата на “симулирани ситуации”, които предоставят възможности да се учи и да се използва езикът.

– Сценарии, станали рутинни, служат за обогатяване на други сценарии. Комуникативните средства се генерализират в различни интерактивни ситуации, като започват да изпълняват други комуникативни функции.

### ***Специфично изучаване на някои сценарии или интерактивни формати***

За да илюстрира начина, по който предразговорните процедури са съществени за осигуряването на прехода от предречевата комуникация към езика, Bruner [7, 8] описва развитието на форматите на взаимодействие майка-дете, като споделено внимание, споделено действие или съвместно действие, социално взаимодействие или социален ритуал и престореността или преструването. Bruner [9, 10] изследва специално няколко сценария или интерактивни игри майка-дете, които той смята за най-илюстративни. Става дума за играта на „ку-ку”, играта на „давам и вземам”, играта с обект, поканите за споделено внимание: споделено „четене” на книжки с картинки, искане на обект и на помощ.

*Играта на „ку-ку”* представя поне три характеристики, които се откриват и в речеве разговор.

Първата се отнася до аспекта на поредност и структура. Тази игра се състои от една цялост от действия на двамата партньори, сглобени в поредици с точна последователност (например: подготовка – изчезване – повторно появяване – възстановяване), които се трансформират в зависимост от правилата. Играта има дълбока структура чрез изчезването и повторното появяване на обект или човек и повърхностна структура (или правила на провеждане), определена от избора на преграда, вариации на време и действие или на участника в изчезването и повторното появяване.

Втората характеристика се отнася до взаимозаменяемостта на изразяващия и слушащия. Играта на „ку-ку” стимулира размяна на взаимозаменяеми роли от страна на партньорите (този, който се крие, или който е скрит; този, който реагира, или отговаря на действието...), която прилича на предразговор.

Третата характеристика се отнася до удоволствието, което едно дете изпитва, когато играе с друг (както когато произнася първите си думи).

*Играта на „давам и вземам“* (лонгитудинално изследване на Richard и Jonathan) подканя детето да става все по-активно в играта на размяна, да разпознава целта на размяната (надхвърляща предварителната цел да се притежава обектът) и да поема инициативата да дава и да получава [10]. Аспектът на поредност и структура, правилата на редуване и на размяна са характеристики едновременно на самата игра и на езика.

*Игрите с обект, „четене“ на книжки* (придружени с въпроси като „како е това?“, „къде е...?“) позволяват развитието на референтната функция на комуникацията, като предлагат възможности за споделено управление на вниманието. Начините да се установи споделено внимание или референтни процедури се развиват чрез: очния контакт, насочването на погледа и неговото редуване, инструменталните жестове (движения на тялото за достигането на обект, наченки на хващане...), които се превръщат в указателни жестове (протягане на ръката към предмета, поглед към майката), стилизиращи се до посочващи жестове (посочвания, придружени понякога с вокализации, после с вербални изрази с различна интонация). Посочването на обекти също както разчитането на образи дава възможност да се асимилират общата референтност в диалог и откриването на наименованията на нещата (части на тялото, конкретни предмети...).

*Действията, свързани с искане*, приемат формата на искане на обект, на покани за споделено действие, искане на помощ. Искането на обект се отнася до видими обекти (близки или извън обсега) и до невидими обекти. В зависимост от случая те включват повече или по-малко изискващи комуникативни поведения от детето (ориентация на тялото, поглед, протягане на ръката, посочване, назоваване...) и поведения, изисквани от възрастния (който в зависимост от възрастта на детето стимулира предаването на все по-точни и приспособени комуникативни поведения). Bruner, Roy и Ratner [10] и Bruner [11] проследяват развитието на искането на обект при две деца (Richard и Jonathan), което описват и анализират. Поканите към споделено действие от страна на детето приемат три форми: асиметрична форма, при която възрастният служи за средство, а

детето става зрител; паралелна форма, при която двамата партньори споделят едно действие или преживяване; алтернативна форма, при която детето приканва възрастния да играе на игра, включваща размяна на ролите. Тези форми на подканяне според Bruner [10] не се появяват в специален ред на развитие и се колебаят в честотата си. При молбите за помощ детето, ориентирано към дадена цел, се чувства затруднено да извърши някакво действие или да използва някакво средство. Тези молби към възрастния варират според възрастта на детето и се изразяват чрез яснотата или силата на жестовете, промяната на позицията и т.н. [10].

Целостта на тези интерактивни сценарии, които въвеждат разнообразни прагматични функции (социална интеракция, споделено внимание, регулация на поведението) позволява на детето да се присъедини към един конвенционален начин на комуникация, да предава гъвкави и адаптирани езикови действия. Но чрез игровата атмосфера най-вече му се дава възможност да експериментира, да прилага на практика целия наличен репертоар от действия, жестове и изрази, да обогати този репертоар през удоволствието, без да бъде оценявано (успех–провал). Bruner [8] смята, че духът на играта е най-благоприятен за научаването на езика поради нито твърде преднамерените, нито твърде сериозните взаимодействия. Множество изследвания потвърждават връзката, установена от Bruner, между социалните игри и развитието на езика.

### **Концепцията на Bates и сътрудници**

#### ***Три комуникативни стадия***

Bates et al. (1975, 1979), както и Bruner принадлежат към лингвистите, съсредоточени главно върху езиковите действия и определят три стадия, очертаващи прехода от предречевата комуникация към езика. Те са наречени съответно: стадий на предизразяване; стадий на изразяване чрез действия и стадий на вербалното изразяване.

През *първия стадий* детето забелязва, че неговите действия, поведения и жестове предизвикват ефект върху поведението на партньора му. Но дори ако с течение на интеракциите то започва да предвижда реакциите на другия, все още не е способно да регулира прецизно неговото поведение. Първите вокални сигнали са произведени по недиференциран

начин. По време на тази фаза децата не различават схемите на взаимодействие с възрастния и схемите на взаимодействие с несоциални обекти [4].

През *втория стадий* детето показва преднамерено невербални комуникативни поведения, за да предизвика ефект у своя партньор, да привлече вниманието му или за размяна. Вокалните сигнали, макар че се стабилизират що се отнася до значението им, са свързани с действията на детето и с контекста, в който се извършват. Около 10-ия месец жестовите и вокалните сигнали на детето съдържат преднамерени действия – това съвпада с началото на V сензомоторен стадий на когнитивното развитие на Piaget [4].

През *третия стадий* детето използва вербалната комуникация и изоставя невербалните комуникативни средства в различен контекст. Символните вербални продукции се появяват между 12-ия и 16-ия месец (края на V и началото на VI сензомоторен стадий на когнитивното развитие), съвпадащо с появата на символната игра [4].

#### ***Развитие на постиженията***

За да опишат ранното развитие на комуникативните намерения, Bates et al. [4, 6] насочват вниманието си върху прогресивното овладяване на това, което наричат сензомоторни постижения. На базата на множество лонгитудинални изследвания авторите намират взаимовръзка между развитието на тези постижения и развитието на сензомоторната интелигентност: появата на постижения, изразени чрез невербални способности (втори стадий на изразяване чрез действия), който би съвпаднал с достигането на V сензомоторен стадий на когнитивното развитие (активно експериментиране в разбирането на отношенията причина-следствие и средство-цел); появата на постижения, изразени чрез езикови способности (трети стадий на вербалното изразяване) би съвпаднал с достигането на VI сензомоторен стадий на когнитивното развитие (репрезентативен и символен).

Според комуникативното намерение, което стои зад тях, невербалните постижения се разпределят в два основни класа: предимперативи и преддекларативи.

*Предимперативите* се изпълняват от детето, за да предаде на възрастния намерението да получи обект. Първоначално

виковете на кърмачето предизвикват реакции от страна на възрастния, който ги интерпретира като сигнали. Създава се един цикъл „действие–реакция“ между двамата партньори, който може да бъде считан за първи етап в развитието на искания или молби [5]. По-късно (само след като детето вече разполага с когнитивни структури, отнасящи се до диференциацията средство–цел, характерна за IV сензомоторен стадий на когнитивното развитие), то става способно да включи преднамерено цикъла „действие–реакция“. Докосването на възрастния, хващането на ръката му замества използването на материални посредници [5]. В V сензомоторен стадий се наблюдава използването на различни средства като жестове или вокализации по отношение на партньора, за да се постигне желаната цел.

Разликата между използването на един инструмент-обект като средство-посредник за достигане на друг обект и използване помощта на възрастен се състои във факта, че детето вече не използва директно средство за достигане. Обръщайки се към друг като средство, детето трябва да мине през индиректна причинност, без директен контрол на резултатите. Действията за самостоятелно достигане на обект се трансформират малко по малко в сигнали към възрастния (например посочване) за предаване на желанието на детето да достигне обекта [5]. За да използва възрастните като средство за получаване на обекти, детето трябва да е способно: 1. да формулира обекти-цели и да селектира адекватните средства за достигането им; 2. да предизвиква и да поддържа вниманието на възрастния [5]. Само тогава то ще може да комбинира тези схеми в императивна структура.

Предимперативите според Bates [4, 5] са сензомоторни структури – процедури (но все още не са ментални същности), които се конструират преди проявата на способностите за символизация. Усъвършенстването на предвербалните и вербалните средства позволява да се формулират все по-точни искания: децата преминават от искане на обекти към искане на помощ и накрая към искане на информация.

*Преддекларативите* са предвербално усилие за насочване вниманието на възрастния към някакво събитие или някакъв обект и следователно целят установяването на споделено внимание, насочено към тях. Развитието на преддекларативите може да бъде резюмирано така [5]: детето упражнява вродени

моторни поведения със социално значение (да гледа лицето на другия, да му се усмихва в ситуациите лице в лице, да реагира на гласа на възрастния). Тези поведения, които възрастният интерпретира като сигнали, предизвикват у детето реакции, които удължават взаимодействията. В течение на взаимните игри социалното взаимодействие става цел само по себе си. За да привлече вниманието на възрастния, детето от IV сензомоторен стадий използва различни прости средства (действия, физически контакт...). Според Bates [5] тези поведения отразяват „показване“ на себе си, за да се предизвика вниманието на възрастния, и дават основание за диадични взаимодействия. Средствата се разнообразяват и поведенията стават все по-прецизни и ясно предназначени в V сензомоторен стадий (поглед, смях, усмивка, думи). В този стадий детето има нова способност – да привлече вниманието на възрастния, използвайки трети елемент във взаимодействието – обекта. Това дава основание за „триадични взаимодействия“. Тези поведения отразяват показването на обекта, което се трансформира от предлагане на обекта в посочване на обекта, станал център на общото внимание между детето и възрастния.

Както за предимперативите, така и за преддекларативите Bates подчертава, че са по-скоро процедури, използвани по време на сензомоторния период, отколкото символни структури. Преддекларативите подготвят за „изявлението“: то преминава от припомняне на присъстващ обект към припомняне на отсъстващ обект, после към описание на собствени действия, изразяване на желания, притежание, твърдения и съждения. Следвайки разсъжденията на Bruner, Bates et al. извеждат някои прагматични функции на ранното развитие, като прецизират императивната и декларативната последователност [5]. Чрез тази концепция се показват специфични отношения между невербални предимперативи и езикови императиви, както и между невербални преддекларативи и езикови декларативи. Тези специфични отношения подсказват локални сходства между комуникативните действия и езика.

Използваният в български условия инструментариум за цялостна оценка на психичното развитие се основава на описания емпиричен опит, теоретични концепции и хипотези за генезиса на ранното социокомуникативно развитие.

## **Оценка на социокомуникативното развитие – български опит**

През периода 2000-2002 г. благодарение на междууниверситетско сътрудничество на екипи психолози от Медицинския университет – София, и Католическия университет на Лувен – Белгия, беше събран емпиричен материал на нормативна група деца, като данните бяха анализирани и обобщени в последващи научни проекти между двата университета [1], свързани с приложението на цялостния инструментариум за оценка на ранното психично развитие при деца с различна психопатология.

Един от основните методи за изследване нивото на развитие на социокомуникативното функциониране в ранна детска възраст е отразен в Early Social Communication Scales – ESCS, Seibert & Hogan, 1982; ревизирана версия и верификация на Guidetti & Tournette, 1993 avec la participation de J. L. Adrien, (бълг. адаптация Х. Манолова и сътр.).

Инструментът се състои от 8 стъпала, релевантни на три комуникативни функции (социална интеракция, споделено внимание и регулация на поведението) и три комуникативни роли (отговор, инициация и поддържане). Изследват се следните съчетания между съответните комуникативни функции и комуникативни роли: отговор на социална интеракция, инициация на социална интеракция, поддържане на социална интеракция, отговор на споделено внимание, инициация на споделено внимание, поддържане на споделено внимание, отговор на регулация на поведението, инициация на регулация на поведението. Резултатите се изразяват в нива на развитие: 0 – рефлекс; 1 – просто; 2 – координирано; 3 – конвенционално-жестово; 3,5 – конвенционално-вербално (една дума); 4 – символно (две думи), в индивидуален бал и във възрастови интервали на развитие (0-2; 3-7; 8-13, 14-21; над 22 месеца). Възможно е да се изработи профил на комуникативното развитие и да се изчисли средната умствена възраст. За да се детерминират реперите на индивидуалното развитие, се анализират най-високите постижения на всяко дете. Може да се изчисли модален стадий или модално комуникативно ниво (по-често достиганото по стълбиците) и да се калкулира средна оценка по съответните скали.

Тъй като нормативната възраст на постиженията е нанесена в самия инструмент, е възможно успоредно с психологичното

изследване да се регистрират възрастта на развитие и ресурсът на всяко отделно дете по различните субскали. Изработването на психологични профили позволява конструирането на най-адекватни и прецизни индивидуални терапевтични програми за стимулиране на социокомуникативното развитие [2], а обобщените резултати позволяват очертаването на субклинични терапевтични групи. Важно качество на методиката е възможността за периодична реоценка и прецизиране на терапевтичната ефективност в зависимост от индивидуалните нужди и напредъка на всеки отделен случай [3].

Цялостната ориентация на изследването към постиженията, а не към дефицитите, е основен аргумент при подбора и приложението именно на този инструмент в клиничната практика на Детската психиатрична клиника „Св. Никола“, УМБАЛ „Александровска“.

#### **Библиография**

1. М а н о л о в а , Х. (2008). Ранен детски аутизъм – терапевтични подходи и интегрирано обучение, PHARE BG 2003/004-937.01.04, БАЛИЗ.
2. Т е р з и е в , Д. Скрининг за аутизъм и други разстройства от аутистичния спектър. – Неврология и психиатрия, **43**, 2012, № 1, ....
3. Т е р з и е в , Д. Умствено изоставане, как и защо на тази диагноза. – Обща медицина, том, 2012, №.
4. B a t e s , E., L. Camaioni et V. Volterra. Acquisition of performatives prior to speech. – Merrill-Palmer Quarterly, **21**, 1975, № 3.
5. B a t e s , E. Language and context: the acquisition of pragmatic. New York: Academic Press, 1976.
6. B a t e s , E. et al. The emergence of symbols: cognition and communication in infancy. New York: Academic Press, 1979.
7. B r u n e r , J. S. From communication to language – psychological perspective. – Cognition, **3**, 1975, № 3.
8. B r u n e r , J. S. Early social interactions and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed). Studies in mother-infant interaction. New York: Academic Press, 1977.
9. B r u n e r , J. S. Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire (textes traduits et présentés par M. Deleau). Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
10. B r u n e r , J. S. Comment les enfants apprennent à parler. Paris: Retz. 1987.
11. B r u n e r , J. S., C. Roy et N. Ratner. The beginning of request. In K.E. Nelson (ed), Children's Language, **3**, 1982, 91-138. London: Lawrence Erlbaum Associates.
12. L e p o t - F r o m e n t , C. (1979). Guidance parentale et développement de la communication chez l'enfant (1).L'instauration du dialogue. Le Language et l'Homme, 41.

13. Lepot-Froment, C. Guidance parentale et développement de la communication chez l'enfant (2). Les prérequis de l'accès au langage, selon Bruner). – Le Language et l'Homme, **42**, 1980, 44.
14. Lepot-Froment, C. L'émergence du langage: des prérequis aux premiers comportements linguistiques. – Bulletin d'audiophonologie, **14**, 1982, № 1.
15. Nader-Grosbois, N. Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant, De Boeck & Larsier s.a., 2006.
16. Seibert, J. M. et A. Hogan. Procedures manual for Early Social-Communication Scales (ESCS). Florida: Mailman Centre for Child Development, University of Miami, 1982.

✉ **Адрес за кореспонденция:**

Х. Манолова  
УМБАЛ „Александровска“  
Детска психиатрична клиника „Св. Никола“  
ул. „Св. Г. Софийски“ № 1  
1431 София  
e-mail: harieta.manolova@gmail.com

Постъпила – 07 февруари 2012 г.

**ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА, ИЗПОЛЗВАНИ  
ОТ ХОРАТА С УВРЕЖДЕНИЯ****Хр. Романова<sup>1</sup>, Н. Радева<sup>1</sup> и Р. Радев<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Медицински университет – Варна<sup>2</sup>Дружество на инвалидите – Варна

**Резюме.** Най-често използваното психично активно вещество (ПАВ) от проучваната група с увреждания е алкохолът – при 30% от тях. Активни пушачи са само 22%. Ограничена е употребата на ПАВ с успокоително и сънотворно действие – 10,5%, въпреки че интервюираните са със сериозни заболявания и проблеми. Марихуана използват 1,5% и инхаланти – 1%. Другите психично активни вещества, като халюциногени, стимуланти (амфетамини и кокаин) и опиати, не се употребяват от проучваната група хора с увреждания.

**Ключови думи:** психоактивни вещества, хора с увреждания

**H. Romanov, N. Radeva and R. Radev. PSYCHOACTIVE SUBSTANCES  
USED BY DISABLED PERSONS**

**Summary.** Alcohol is the most used psychoactive substance in the studied group of disabled persons (30%). Only 22% of the responders are active smokers. The use of sedatives and soporifics is limited (10.5%), although the responders have been experiencing severe disease- and health-related problems. Marijuana and inhalants are used by 1.5% and 1%, respectively. The other psychoactive substances, such as hallucinogens, stimulants (amphetamines and cocaine) and opioids are not used in the studied group of disabled persons.

**Key words:** psychoactive substances, disabled persons

Съвременното общество крие много рискови фактори за употреба на психоактивни вещества (ПАВ) – от страна на заобикалящата среда, поведенчески, индивидуални и емоционални, които могат да повлияят на всеки човек с проблеми [2].