



КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ

Десислава Попова

COMMUNICATION DISORDERS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Desislava Popova

Abstract: *Current study examines the contemporary trends in the interpretation of intellectual disability directing the analysis to the levels of adaptability of individuals and the necessary support. The main focus is directed to the development of language-speaking skills and their communicative function. In the study are described main features expressed in the most common specifics of form, content and use of speech.*

Key words: *Intellectual Disability, Mental retardation, Communication, Expressive language, Impressive speech.*

Въведение

Понятието „интелектуална недостатъчност“ в последните години се явява като заместител на термина „умствена изостаналост“ в професионалните среди и научната литература и визира необратимостта на нарушението на конкретните интелектуални функции. В Международната статистическа класификация на болестите и проблемите, свързани със здравето (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) – десета ревизия (МКБ-10) нарушението е класифицирано под кодове от F70 до F79 в обобщената група „**Умствена изостаналост**“ (Mental retardation) и е определено като: „Състояние на задържано или непълно умствено развитие, характеризиращо се с нарушение на уменията, които възникват в процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения. ... С времето интелектуалните способности и социалната адаптация могат да се променят и, макар и слабо, могат да се подобрят в резултат на обучение и рехабилитация. Диагнозата следва да се поставя въз основа на сегашните нива на функциониране“ (МКБ-10, 2003: 430).

1. Нови тенденции при анализа на интелектуалната недостатъчност

DSM-5 дава ново наименование на групата нарушения – **Интелектуално увреждане** (Intellectual Disability), отразяващо новите тенденции в анализа на затруднението¹. Според *Наръчника* интелектуалното увреждане е разстройство с начало в развитийния период на индивида, което включва както интелектуални, така и адаптивни функционални дефицити, проявяващи се в три области – концептуална, социална и практическа. За поставянето на диагнозата е необходимо наличието на следните три критерия:

– Дефицити в интелектуалните функции – разсъждение, решаване на проблеми, планиране, абстрактно мислене, преценка, академично учене, учене от опита, потвърдени чрез клинична оценка и чрез индивидуализирано, стандартизирано изследване на интелекта.

– Дефицити в адаптивното функциониране, които водят до невъзможност да се осъществят развитийните и социо-културни задачи за постигане на самостоятелност и социална отговорност. Без продължителна подкрепа, тези дефицити водят до ограничаване на една или повече дейности от ежедневието, като комуникация, социално включване и независим живот в различна среда – дом, училище, работа, общност.

– Начало на интелектуалните и адаптивни нарушения в периода на развитие на личността.

Изключително важно уточнение, липсващо в предходните ревизии както на DSM, така и на МКБ, е определянето тежестта на нарушението според нивата на адаптивно функциониране на индивида, а не според стойностите на IQ, поради факта, че именно от нарушенията на адаптивните способности зависи степента на необходимата подкрепа. Освен това се отчита и наблюдението, че в долните граници на IQ стойностите му не могат да се приемат за достатъчно валидни (DSM-5, 2013: 33).

Сходно определение за групата нарушения е изведено и в предложената единадесета редакция на МКБ². Обобщеното наименование, използвано в този документ, е „**Нарушения на интелектуалното развитие**“ (Disorders of Intellectual Development), описани под код 6A00. Тук се утвърждава, че нарушенията на интелектуалното развитие са група от етиологично разнородни състояния, чието начало е в периода на развитие и които се характеризират със значително занижено интелектуално и адаптивно функциониране, което е приблизително две или повече стандартни отклонения под средните стойности, базиращи се на валидизирани и стандартизирани тестове. Важен акцент, поставен в разглежданата ревизия, е вероятността от липсата на такива валидизирани и стандартизирани тестове, на основа на които да бъде поставена диагнозата, като е отчетена в тези ситуации важноста на клиничната оценка на сравними поведенчески показатели (ICD-11, 2018).

От така представените определения в последните нормативни документи за диагностика на интелектуалната недостатъчност са видни тенденциите за **приоритизиране на адаптивните способности пред интелектуалните**. Отчита се също така недостатъчната прецизност на тестовете за изчисляване квотиента на интелигентност, като средство за установяване степента на затруднение. Всичко това води до нов поглед върху проблема и изисква преосмисляне на досегашната практика и в нашата страна.

Важността на тези акценти произтича не само по отношение на поставянето на общата диагноза, но най-вече по отношение нейното диференциране във връзка със степента на тежест, планиране на подкрепата и прогностиката. В действащия в момента в Република България документ МКБ-10 са утвърдени 6 подкатегории на умствената изостаналост, като за основа на разделението служат стойностите на IQ и етиологичните фактори – лека, средна, тежка, дълбока, друга и неуточнена умствена изостаналост (МКБ-10, 2003: 431). Същевременно е отделено внимание и на прогнозата по отношение на необходимата помощ.

Основавайки се по-скоро на качествената оценка на поведението и адаптацията, както бе посочено по-горе, в DSM-5 са разписани изключително подробно уменията на индивидите според тежестта на интелектуалното увреждане, като за основа се използва диференцирането им на концептуална, социална и практическа сфера (DSM-5, 2013: 34–36).

По-скоро съпоставима с тази в МКБ-10 е класификацията, предложена в новата, единадесета редакция на МКБ. Диференцирани са същите нива на тежест на нарушението, като промяната е предимно по отношение описанието на числовите стойности. Диференциалната диагноза тук се постига на база разлики в адаптивните способности и отново е отчетен фактът за ненадеждност на резултатите от тестовете за определяне на IQ в долните му граници. Съществени различия са: възможността за постигане само на ограничен брой базови конкретни умения, честотата на съпътстващи моторни и сензорни нарушения и необходимостта от постоянна подкрепа и надзор (ICD-11, 2018).

От описаните промени в двата основни класификатора са ясно различими тенденциите при анализа на качествата и уменията на индивида в рамките на умствената недостатъчност. Прави впечатление **включването на речевите способности, наред с нивото на интелектуално развитие и адаптивно поведение, като основен индикатор за тежестта на нарушението**. Също така, изключително важен акцент, видим особено ясно в начина на описание на отделните подкатегории в DSM-5, е **стремежът към извеждане на силните страни и уменията**, заместващ установената в много сфери практика за характеризиране чрез дефекта, изоставането или липсите. Подобна тенденция се наблюдава и в нашата страна през последните години, изведена на основа необходимостта от прецизиране на оценката на индивидуалните потребности чрез т.нар. функционално оценяване с

цел предоставяне на подходяща подкрепа, основаваща се на ресурса (Гърбачева, 2015 а; Матанова, Тодорова, 2013; Гърбачева, 2015 b; Радулов и др., 2015).

Не е за подценяване още една установена през последните десетилетия тенденция на ограничаване, а в някои случаи и на минимизиране на времето за общуване в семейството. Според В. Петрова „... мълчанието се е настанило в дома и никой не прави опит за нарушаването му“ (Петрова, 2012а: 18). Тази констатация трябва да бъде отчитана при създаването на съвременни технологии за подходяща индивидуална подкрепа.

2. Комуникативни особености при интелектуална недостатъчност

Въпреки огромното разнообразие от индивидуални проявления в развитието на личността и в частност на комуникативните способности при интелектуалната недостатъчност в научната литература са описани и редица общи характеристики, които приоритетно се разпознават при по-голяма част от засегнатата популация. С. Рубинщайн посочва някои по-съществени причини за това (Караджова, 2005: 120–121). На първо място, е забавеното формиране на нови условни връзки, което води до намаляване качествата на паметта, а отгук и до задържането на понятията. Особено важен аспект в това отношение придобива недостатъчно диференцираното функциониране на слуховия анализатор, възпрепятстващо правилното разграничаване на звуковете и различителните смислообразуващи елементи на думите, без да е налице органична увреда на ухото. Същевременно затрудненията в общата и фината моторика, от една страна, водят до специфики в произносителната страна на речта, а от друга – стават причина за по-слабото опознаване на света и трупането на личен опит. По този начин изостава и усвояването на семантиката. Особено внимание авторът обръща и на мотивацията на личността за осъществяване на комуникативен акт, като утвърждава идеята за липсата на интерес към общуване със заобикалящия свят и ограничената речева практика. Други изследователи на въпроса отчитат обратната тенденция – при деца с умствена изостаналост потребността от комуникация е съхранена, но се трансформира в потребност от помощ (Милюев, 2009: 182; Боянова, 2012: 147). Обобщено може да се изведе, че мотивацията е пряко обвързана с личностните потребности и интереси в даден момент, а не с познавателни мотиви и любознателност, които са слабо застъпени в индивидуалния профил на лицата с интелектуални нарушения. Съответно желанието за свързване с другия в комуникативна ситуация е неустойчиво, рядко иницирано и предимно външно ръководено.

Хуманното отношение към детето с умствена изостаналост ориентира към по-задълбочени изследвания на скритите ресурси във взаимодействията между връстниците особено в предучилищна възраст. В своите изследвания по възпитаване звукова култура на речта В. Петрова поставя акцент върху оздравителния характер на заниманията за възприемане и изговор на звуковете (Петрова, 2012б: 276). Авторката посочва възможностите за звукова работа в общуването между връстниците, осъществявано не принудено в допълнителните форми на образователния процес.

Импресивна реч

Въпреки доказаното грубо преобладаване на пасивния над активния речник, особено по отношение на думи, отразяващи признаци и взаимоотношения между предметите и явленията, дори и при леките форми на умствена изостаналост е налице *затруднено възприемане и ориентиране в човешката реч*. По-сложните граматически конструкции и абстрактните понятия не се осмислят, а с утежняване на симптоматиката се редуцира и разбирането на по-елементарни изказвания. В този смисъл е и наблюдаваната *ехолаличност* на речта, като повторенията могат да копират дори паралингвистичните характеристики като интонация, тембър, паузи и т.н. Затрудненото възприемане на речевата продукция води до слабо въздействие на вербалните инструкции върху продуктивността на лицата с интелектуални нарушения. Налице са разнопосочни реакции, обусловени от личностните и ситуативни особености, реализиращи се в безкритично възприемане на указанията, пасивност или неадекватни действия. Отражено в литературата е и умението за *улавяне на интонацията, жестивостта и мимиките* (Исаев, 2003: 144), което съдейства в процеса на комуникация и отразява необходимостта от допълнителни, онагледяващи средства за подкрепа на разбирането.

Експресивна реч

В експресивно отношение речта се демонстрира с редица особености, свързани с формата, съдържанието и употребата. Особено видими са артикулационните специфики, дължащи се, от една страна, на нарушенията във фонематичния слух, а от друга – в забавеното развитие на оралния праксис. Налице е *полиморфизъм*, който засяга всички звукове (и гласни, и съгласни) от различни

етапи на онтогенетичното развитие (Ценова, 2009: 191). Продължително се запазват във времето липсите на определени съгласни звукове, устойчиви са замените и изопачаванията. Грешките са непостоянни, автоматизацията на звуковете е трудна и невинаги успешна. Дори и при изолирано правилно произнасяне на звука, той трудно се интегрира успешно в речевото изказване. Употребата на фрази и изречения също се реализира по своеобразен начин. При по-леките форми на нарушението е налице използването на прости разширени и понякога сложни изречения, но при умерените и по-тежките речта се редуцира до единични думи или фрази. Във всички случаи се наблюдава **аграматизъм** на речевата продукция с различна степен на изява, изразяващ се в несъгласуваност по род, число и време, пропускане на думи (особено служебни), неправилен словоред, недовършване на изречението. В изказванията рядко се включват прилагателни, наречия, предлози и съюзи и ако ги има, често са употребени неправилно.

Своеобразна е и паралингвистичната картина на речевото изказване. Наблюдава се монотонност на речта, затруднение в правилното използване на речевото ударение и необходимите за придаване на смисъл паузи. Често темпът е твърде забавен или излишно забързан, което създава допълнителна пречка за разбираемостта.

Засегнатите съдържателни компоненти на речта се демонстрират с твърде **бедния активен речник**, съставен предимно от съществителни имена, с липсата на точни наименования за познати обекти, предмети и явления и с отсъствието на абстрактни и обобщителни думи. Последните могат да се включат в изказванията, но се използват шамповано, механично или в грешен контекст, предимно ехололично. Всички тези особености водят до специфики като замяна на липсващите думи с жестове и мимики, дифузна употреба на понятията – една и съща дума се използва за назоваване на различни предмети и признаци, и заместване на думи, близки по значение или по звуково възприемане (Караджова 2005: 125-127).

Комуникация

Неминуемо описаните особености се отразяват и на начина, по който речта влиза в реална употреба, т.е. удовлетворява своята комуникативна цел. Мотивацията за осъществяване на общуването е съпоставима с разгледаните по-горе **потребности от помощ и удовлетворяване на непосредствените желания**. Според Цв. Ценова комуникативните функции на речта при разглежданата група индивиди се развиват едва в начална училищна възраст и остават в контекста и конкретната битова ситуация и лексика (Ценова, 2009: 190). В голяма част от случаите се наблюдават пасивност и неинициативност, но не се изключва и вариантът за хипервербализация, обвързана със **затруднено възприемане на действителните цели на комуникативния акт**. Поради забавения темп на мисловните операции, е затруднено едновременното възприемане на чутата реч и планирането на собственото изказване. Усилията, необходими за преминаване през този процес, са твърде изтощителни и често стават причина за „бягство“ от общуването и ситуацияите, свързани с него. Трудното разбиране, особено на по-сложни конструкти, води до улавянето на познати думи и конструирането на собствения отговор спрямо тяхното лично значение, което в нередки случаи е неадекватно на поставената тема. Подобно превключване може да се дължи и на случайни стимули от средата, оставащи неразбираеми за комуникативния партньор. Използват се множество шаблонни изрази, заучени в процеса на целенасочено въздействие или случайно възприети от заобикалящата среда, но трудно пренесени в правилния контекст. **Особено затруднение предизвиква анализът на средата и емоционалното състояние на участниците в комуникативния акт**, което в комбинация с определени личностни характеристики, води до неадекватни емоционални реакции, понякога несъответни на интензивността на стимула, а в други случаи – противоположни на него. Слабо развитите волеви качества в комбинация с трудното възприемане възпрепятстват основни социално-комуникативни предпоставки като: изслушване, размяна на роли, поддържане на контакт, отразяване на емоции и поведение (Христова, 2002: 32).

Заклучение

Представените особености в комуникативното развитие на лицата с интелектуална недостатъчност потвърждава изразената в редица научни литературни източници идея за преминаването на отделните процеси през познатите етапи на онтогенезата в норма. Спецификата тук се крие в забавения темп на достигане до определен етап, в увеличената времева необходимост за постигане на заложените в него задачи и в пределната степен на постиженията. Познаването на тези особености е от съществено значение за осъществяването на комуникативен акт с лицата с интелектуална недостатъчност, както

и за планиране на целенасоченото взаимодействие в процеса на специализирана подкрепа. Без ясна визия за спецификите и причините за тяхната проява съществува риск взаимодействието да бъде реализирано на основа завишени или неадекватни изисквания с привнасяне на нагласи и очаквания, които вместо да бъдат подкрепящи оптимизирането на комуникация, да се превърнат в поредния стопер за развитие на потенциала при разглежданата популация.

БЕЛЕЖКИ

¹ Преводът на всички диагнози от DSM-5 и ICD-11, включени в настоящия текст, е осъществен от автора на статията.

² Предложената единадесета редакция на МКБ е публикувана на <https://icd.who.int> и е предоставена за превод и внедряване в практиката на отделните страни, използващи класификатора, като се очаква да влезе в сила от 2020 г.

ЛИТЕРАТУРА

- Боянова, В. (2012).** *От симптома към диагнозата в логопедичната практика.* София: НБУ. // **Boyanova, V. (2012).** *Ot simptoma kam diagnozata v logopedichnata praktika.* Sofia: NBU.
- Гърбачева, А. (2015 а).** *Методика за функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие.* София. // **Garbacheva, A. (2015 a).** *Metodika za funkcionalna ocenka i rabota s deca s umstvena izostanalost i autistichen spektar na razvitie.* Sofia.
- Гърбачева, А. (2015 б).** *Участие в образователния процес на 6-9 годишните деца в състояние на интелектуална недостатъчност.* В. Търново. // **Garbacheva, A. (2015 b).** *Uchastie v obrazovatelnia process na 6-9 godishnite deca v sastoyanie na intelektualna nedostatachnost.* V. Tarnovo.
- Исаев, Д. (2003).** *Умствена осталост у детей и подростков. Руководство.* Санкт Петербург: Речь. // **Isaev, D. (2003).** *Umstvenaya ostalost u detei i podrostkov. Rukovodstvo.* Sankt Peterburg: Rech.
- Караджова, К. (2005).** *Психолого-педагогически измерения на умствената изостаналост.* София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“. // **Karadzova, K. (2005).** *Psihologo-pedagogicheski izmerenia na umstvenata izostanalost.* Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“.
- Матанова, В, Е. Тодорова. (2013).** *Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на деца и ученици.* София: Включващо обучение. // **Matanova, V, E. Todorova. (2013).** *Rakovodstvo za prilagane na metodika za ocenka na obrazovatelnite potrebnosti na deca i uchenici.* Sofia: Vkluchvashto obuchenie.
- Международната статистическа класификация на болестите и проблемите, свързани със здравето. (2003).** Десета ревизия, Том 1. Женева. // *Mezhdunarodna statisticheska klasifikacia na bolestite i problemite, svarzani sas zdraveto. (2003).* Deseta revizia, Tom 1. Zheneva.
- Милиев, Д. (2009).** *Психология на аномалното развитие.* Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“. // **Miliev, D. (2009).** *Psihologia na anomalnoto razvitie.* Blagoevgrad: Univ. izd. „Neofit Rilski“.
- Петрова, В. (2012а).** *Развитие на речта в предучилищна възраст.* Велико Търново: Слово. // **Petrova, V. (2012a).** *Razvitie na rechta v preduchilishtna vazrast.* Veliko Tarnovo: Slovo.
- Петрова, В. (2012б).** *Възпитаване звукова култура на речта.* В: Даскалова, Ф. и др. *Методика за развитие на речта и овладяване на българския език в детската градина.* Пловдив: Макрос. // **Petrova, V. (2012b).** *Vazpitavane zvukova kultura na rechta.* V: *Daskalova, F. i dr. Metodika za razvitie na rechta i ovladyavane na balgarskia ezik v detskata gradina.* Plovdiv: Makros.
- Радулов, Вл., М. Цветкова-Арсова, Н. Балканска. (2015).** *Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания.* София. // **Radulov, Vl., M. Tsvetkova-Arsova, N. Balkanska. (2015).** *Metodika za ocenka na individualnite potrebnosti na deca i uchenici s mnozhestvo uvrezhdania.* Sofia.
- Христова, Св. (2002).** *Терапевтични програми за развитие на комуникативни умения при деца с умствена недостатъчност. – Специална педагогика, № 4, 28–37.* // **Hristova, Sv. (2002).** *Terapevtichni program za razvitie na komunikativni umenia pri deca s umstvena nedostatachnost. – Spetsialna pedagogika, № 4, 28–37.*
- Ценова, Ц. (2009).** *Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения.* София: Радар принт. // **Tsenova, Ts. (2009).** *Logopedia. Opisanie, diagnostika i terapia na komunikativni narushenia.* Sofia: Radar print.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (2013).** Fifth edition. American Psychiatric Association. Washington, DC, London, England.