

СОЦИАЛНА ОБУСЛОВЕНОСТ НА ПСИХИЧНОТО РАЗВИТИЕ

Теодора Бедрозова-Петрова

SOCIAL CONDITIONS OF MENTAL DEVELOPMENT

Teodora Bedrozova-Petrova

Abstract. The developmental factors of heredity and environment form a complex union on the territory of the human psyche. The biological foundations of human development are merely the premise for its socially-driven deployment. This report focuses on some portions of the main aspects of mental development, the foundations of which lie in the environmental conditions.

Key words: mental development, cognitive development, linguistic development, emotional-social development, affection.

Наследствеността и средата като фактори на развитието са в сложно единство на територията на човешката психика. Биологичните основи на човешкото развитие са само заявка за неговото социално обусловено разгръщане. В този смисъл се поставя въпросът доколко реализацията на основните аспекти на психичното развитие зависи от формиращите условия на средата.

Когнитивно развитие. Съвременните изследвания показват, че в когнитивно отношение е възможно децата да се развиват много по-рано, отколкото в миналото се е смятало за възможно, и това в голяма степен зависи от характеристиките на средата, в която те растат. Установено е, че мозъчната кора, отговорна за интелигентното поведение чрез огромния брой неврони и синаптични връзки между тях, формиращи се в онтогенезата и даващи нейната функционалност, е чувствителна към влиянията на средата за много по-продължителен период от време, отколкото която и да е друга структура на мозъка. Поради постепенната латерализация на мозъчните функции в първите години от живота пластичността на кората е голяма и осигурява както огромен потенциал за учене, така и възможност за компен-

сиране на евентуални дефицити, свързани с увредени зони на мозъка. Това обаче може да бъде обезпечено само от навременни и оптимални въздействия на средата (Бърк 2012: 125–127).

Според генетичната теория на Жан Пиаже когнитивното развитие следва строго фиксирани периоди (сензо-моторен, предоперационален, конкретно операционален, стадий на формалните операции). Те не могат да се прескачат, с ясно очертани възрастови граници са, като детето не е способно да решава интелектуални задачи, решими в следващ стадий на развитие.

Много психолози обаче имат други наблюдения и възгледи за мисленето при малките деца. Роше Гелман реализира изследване, което показва, че дори 3–4-годишните деца понякога могат да разсъждават логично, макар и с несъвършенства в разсъжденията. Те могат да разберат идеята за непроменливостта и дори да определят връзката между причина и следствие по логичен път (Gelman, 1978; S. A. Miller, 1986; Gelman, Spelke, Meck, 1983, цит. по Сиймън и Кенрик: 398). Различаването на одушевени от неодушевени предмети също е възможно още в ранното детство (Massey, Gelman, 1988, цит. по Сиймън и Кенрик 2002: 398). Също така изследванията на тези, а и на други учени, показват, че способността на детето да възприема гледната точка на другите и да мисли логично се появява по-рано, отколкото утвърждава Пиаже.

Представители на американската експериментална психология разглеждат цялостния процес „*преработка на информация*“. Когнитивното развитие се разбира през фокус върху базисните когнитивни процеси, лежащи в основата на решаването задачи, а не върху различните стадии, през които преминава то. Проследява се как информацията се съхранява в паметта и по-късно се използва при решаването на различни проблеми, как децата на различна възраст развиват когнитивни стратегии, които после използват в дадени ситуации (Сиймън и Кенрик 2002: 391).

По думите на Б. Пирьова именно фактори на средата като интелигентни родители, насърчаващи детето, качествено обучение под формата на игри, общо високо активен начин на живот, разнообразие в дейността на детето са основно стимулиращи за развитието на интелигентността. Различната степен на изразеността им

при отделните деца води до големи индивидуални различия по отношение на всички аспекти на развитие в предучилищното детство (Пирьова 2008: 48).

Гените очертават само външните граници на развитието, докато за разнообразието в различните им изяви е необходим различен индивидуален опит. Така потенциалът за развитие придобива т.нар. „обхват на реакция“. В най-ранните етапи на развитието си децата се различават незначително по обхвата на реакция, но придобивайки с израстването си различен личен опит, различията стават съществени (Сиймън и Кенрик 2002: 398).

Обогатената среда, в която растат децата в съвременния свят (телевизия, компютри, разнообразни предмети, играчки и книжки, дидактически игри и т.н.), им позволява да се срещнат с разнообразни познавателни задачи на много по-ранна възраст, отколкото предходните поколения и допринася за ускоряване на познавателното им развитие.

За възможностите за въздействие от страна на социалната среда върху интелектуалното развитие е показателен случай с дете от едно от най-примитивните племена в Южна Америка – гуякил. Хората от него не строят жилища, прехранват се с наличното в средата и имат рудиментарен и беден език. Намерено от европейски етнолог, изоставено от племето 2-годишно момиче, е отгледано и възпитано в Европа. То не само се адаптира напълно към цивилизованата среда, но завършва университет, говори три езика и по нищо, освен по расови белези, не се отличава от връстничките си в Европа (Остерийт 2007: 31).

Езиково-говорно развитие. От най-ранна възраст бебето взаимодейства с родителя (обгрижващия го възрастен), като го гледа и издава звуци в негово присъствие. По-късно то се обръща към нещата, към които се обръща родителят – те ги гледат заедно, сочат и докосват и родителят използва езика, за да ги назове и опише. Така детето научава и започва да употребява първите си думи. На следващ етап нарастващите изисквания за по-голяма конкретност и яснота го принуждават да преминава от изказванията с дума през изречения от две думи до изразяване на завършени идеи. Без други хора, на които да говори, детето няма подтик да постигне това. Така езикът се усвоява и развива на базата на социалното взаимодействие

и междуличностното общуване между родители и деца, в които децата стигат самостоятелно и постепенно до правилата му (Сиймън и Кенрик 2002: 271).

Боряна Пирьова утвърждава, че именно във взаимоотношенията с родителите езикът придобива смисъл за децата. Ако детето не намира нормален човешки отговор на потребността си от общуване с други хора, не се развиват нито езиковите функции, нито интелигентността. Установено е, че още в утробата бебето започва да чува и разпознава майчиния глас, а след раждането чрез способността си да се приобщава към емоциите на тези, които му говорят, към края на първата година то вече може да възпроизвежда всички експресивни елементи на речта (Пирьова 2008: 181–182).

Значението на социалното взаимодействие за развитието на езика се разкрива най-драматично в примерите с деца, които са били изгубени и отгледани от диви животни или са отгледани в пълна изолация у дома. Такива са примерите с двете сестри, открити да живеят с вълци в индийската провинция Бенгал – Камала и Амала, както и с 13-годишно момиче от Лос Анджелис – Джини, открито през 1970 г. от социален работник в дома му, все още в пелени и скимтящо като животно, държано от своите психично болни родители в абсолютна изолация от света, заключено в полутъмна стая в продължение на целия му живот.

Ефектите от липсата на човешка среда върху развиващия се мозък и в трите случая били унищожителни – както за умственото развитие на тези деца, така за способността им да разбират и да си служат с езика. Макар и крайни, те са показателни за това, че отминат ли неизползвани определени критични периоди в развитието на мозъка, обратимостта е невъзможна. За науката те предоставят шанс да се разграничи вроденото от придобитото в развитието. Развиващият се мозък е уязвим, но и извънредно пластичен – малкото дете може да научи няколко езика, стига средата му на израстване да му предостави адекватно и навременно тази възможност.

Емоционално-социално развитие. Множество проведени, включително и транскултурални, проучвания дават визия за критичното значение на ранния жизнен опит на децата, и по-точно на взаимоотношенията „майка–дете“, за развитието на феномени като

отчуждението, депресията, агресивността, насилието и други дисфункционални състояния и поведения. Цитирани от Б. Пирьова съвременни изследвания показват, че продължителните телесен контакт и емоционалната връзка между майката и детето, както и кърменето, са условие за формирането на „невроинтегриран“ мозък, създаващ здраво поведение. Установява се, че при физически наказания и болезнени телесни въздействия в ранните етапи от живота се уврежда развитието на мозъчни структури, свързани с емоциите, социалната свързаност и половото поведение. В резултат се развиват отрицателни емоционални нагласи, жестокост, сексуални отклонения. Установено е, че голям процент от родителите, проявяващи грубост и жестокост спрямо децата си, са били частично или напълно лишени от майчини грижи през своето детство (Prescott, J., 2005, цит. по Пирьова 2008: 133–134).

Според част от теоретичните възгледи първични са само физиологичните потребности, а социалните тенденции се развиват при задоволяването им, т.е. те са вторични. Емпиричните данни от изследвания на учени като Р. Шпиц, Х. Харлоу, Дж. Боулби, Л. Виготски и др. обаче разкриват първичния характер на социалните потребности. Показателни са наблюденията, че още от първите часове след раждането бебетата показват предпочитания към стимули, наподобяващи човешко лице, а през първите месеци от развитието си насочват вниманието си и откликват емоционално и на други лица, различни от тези на майката и на другите, които ги обгрижват. Според Й. Шванцара ясно видим е и стремежът на малкото дете както да участва в хода на събитията около себе си, така и да стане причина за събитие, влизайки още от първите си месеци във взаимодействие с околните. Изграждането на представата за собственото „Аз“ също минава през социалните отношения – детето от ранна възраст е особено чувствително към това как го възприемат околните и какво е тяхното емоционално отношение към него. Шванцара определя потребността от идентифициране като една от основните психични потребности, пряко кореспондираща с развитието на индивида като хармонична личност. За разлика от биологичната идентификация, която се преживява като „телесност“, социалното „Аз“ се изгражда по пътя на диференциацията на всичко, което инди-

видът означава за себе си и за другите. Тази идентификация се развива през цялата онтогенеза, но за особено чувствителен период в този процес се приемат първите три години от живота, когато детето „навлиза“ в семейните отношения или в отношения със среда, заместваща семейството му (Шванцара 1988: 324–326).

Психоаналитичните възгледи утвърждават, че за включването на детето в социалния свят от изключително значение са отношенията с неговата майка (друг значим възрастен) – контактът с нея създава първите вътрешни репрезентации и обектни отношения.

Е. Ериксън изказва становището, че във формирането на първата и изключително важна стъпка от социалното развитие на детето – базисното чувство за доверие, основен фактор са родителите му. Те трябва да го убедят в смисъла на отношението си спрямо него. Изграждането на базисно доверие „не зависи от абсолютните количества храна или демонстрации на любов, а от качеството на майчиното отношение. Срещата на бебето с неговата майка е среща на взаимно доверие и признание, преливащи по-късно в любов и възхищение и именно в тях се ражда най-ранното и най-недиференцирано чувство за идентичност“ (Ериксън 1996: 143). Така, както средата влияе върху детето, то също влияе върху нея – процесът е двупосочен. Детето в своите първи социални взаимодействия отправя предизвикателства към своята среда. Бебето е зависимо и слабо и има нужда от обгрижващия го човек, но с тази си „зависимост и слабост то създава знаци, към които неговата среда е особено чувствителна... Да се каже, че бебетата контролират и възпитават своите семейства, е също така вярно, както и да се каже обратното“ (Ериксън 1996: 131–132).

Формирането на привързаност е в пряко следствие от склонността на малките деца да търсят близост, обикновено с родителите, и да се чувстват защитени в тяхно присъствие. Резултатът – формиране на дълготрайна емоционална връзка – е може би най-важният процес в ранното емоционално-социално развитие на детето (Grossman, Pollack, Golding, 1988, цит. по Сиймън и Кенрик 2002: 384). Като очертава първоначалната линия на развитие, привързаността фундамира по-късното социално функциониране на личността (Сиймън и Кенрик 2002: 387).

Изследователите на детската привързаност описват четири модела: **стабилна, отбягваща, амбивалентна, дезорганизирана**

(Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, 1978; Bowlby, 1969). Боряна Пирьова посочва, че присъствието и реакциите на основната фигура на привързаността на детето определят неговото състояние – на сигурност, тревожност или дистрес. Ако майката не е чувствителна и грижовна спрямо потребностите на своето дете или проявява грубост и жестокост към него, се развива неблагоприятна форма на привързаност – отбягваща, амбивалентна, дезорганизирана. Формите на привързаност търпят промени и развитие. Ако майчината чувствителност се повиши или се създадат близки отношения на детето с друго лице, е възможно подобряване на качеството на привързаността (Пирьова 2008: 168–169).

Хари Харлоу провежда изследвания с бебета на маймуни резус. Той установява, че при отглеждането на маймунките при два типа „майка заместител“ (хранеща майка от тел и мека топла майка) те прекарват повече време при топлещата „мека“ майка, крият се в нея, когато са изплашени, докато „хранещата“ майка търсят само за удовлетворяване на глада и жаждата си. Става видно, че привързаността не зависи от удовлетворяването на биологичните потребности. Продължавайки своите изследвания, Харлоу отглежда маймуни в пълна изолация. Ако тя продължи през цялата първа година, се наблюдава сериозна патология в поведението им. Женските маймуни, които не са имали възможност да се привържат към истински родител, имат отклонения в родителското си поведение – отнасят се зле към малките си, включително са опасни за тях (Harlow, 1949, цит. по Сиймън и Кенрик 2002: 385–387).

Липсата на привързаност има видими, често тежки и необратими последици при деца, отглеждани в институции. При адекватно удовлетворяване на техните физически нужди, емоционалните им потребности от обич, внимание, топлина остават фрустрирани. Сиймън и Кенрик посочват, че в резултат на израстването в емоционално студената среда на институция, децата се изграждат като апатични, страхливи и затворени или агресивни и жестоки личности. При попадане в по-благоприятни и отзивчиви условия, в семейна среда, при тези деца се наблюдава подобрене. Колкото по-късно в развитието се случи това обаче, толкова по-трудно е да се преодолеят последиците от натрупания негативен опит (Clarke, Clarke, 1976; Lerner, 1984, цит. по Сиймън и Кенрик 2002: 387).

Може би най-пълна картина на последиците за децата, лишени от привързаност и обич, дава Рене Шпиц. С широкомащабните си изследвания върху психичното развитие в младенческа възраст той доказва първичността на социалните потребности пред физиологичните, които се оказват вторични.

Той изследва значението на емоционалния климат в първото обектно отношение, като описва пагубното въздействие на лишаването от емоционална стимулация или на неадекватната такава върху развитието на детето (Атанасов 2009: 175). Отчитайки, че психичното развитие на детето през първата година се случва в диадата „майка–дете“, Шпиц поставя въпроса доколко отношенията в нея могат да причинят отклонения от нормалното развитие при детето. Според Шпиц, първо, разстройствата на личността на майката водят до разстройства на личността на детето и, второ, в младенческа възраст вредните психични въздействия са следствие от незадоволително отношение между майката и детето, които, от своя страна, могат да се обособят в две категории: **неподходящи**, при които клиничната картина при детето е следствие от определен тип поведение на майката, а проявяващите се разстройства се определят като „психотоксични“ и **недостатъчни** – когато поради трайно отсъствие на майката детето не е получило достатъчно емоционален контакт, необходим за нормалното му развитие. Причинените от отсъствието на майката разстройства Шпиц нарича „болести на емоционалния дефицит“. Наблюдава ги при изследванията си на деца, отглеждани в институции, като описва изразяването им в два синдрома – „анаклитична депресия“ и „душевен хоспитализъм“, свързани именно с неучастието на майката в отглеждането на детето през първата година от живота му и лишаването му по този начин от решаващия за развитието му емоционален контакт. Двата синдрома са резултат на съответно частична и пълна емоционална депривация (Атанасов 2009: 191–194).

Заклучение. Изследването на развитието на различни психични функции в условията на депривация дава ценна информация за разграничаване ролята на различните фактори във формирането и развитието на психичните процеси и на личността като цяло. Човекът се отличава от животните по своите типични форми на

поведение, характеризиращи се с голяма сложност и уникалност. При социална депривация нито една от тях не се развива нормално. В интелектуално, речево, емоционално и социално отношение без човешко общество детето губи човешките си характеристики. При пълна депривация (от самото раждане) процесът е необратим.

За социалното развитие на детето огромно значение имат неговите родители (или хората, грижещи се за него), които задоволяват неговите биологични, познавателни, емоционални и социални потребности и го подкрепят в постепенното изграждане на личността му. Това се осъществява чрез механизмите на формиране на двупосочна и дълготрайна емоционална връзка, наречена привързаност в рамките на една реципрочна социализация.

БИБЛИОГРАФИЯ BIBLIOGRAPHY

1. **Атанасов, Н.** (2009). Теории за психичното развитие в психоанализата. София: АИ „Марин Дринов“, 477. // **Atanasov, N.** (2009). Teorii za psihichното razvitiе v psihoanalizata. Sofia: AI „Marin Drinov“, 477.
2. **Бърк, Л. Е.** (2012). Изследване на развитието през жизнения цикъл. София: Дилок, 663. // **Bark, L. E.** (2012). Izsledvane na razvitiето през zhiznениa tsikal. Sofia: Dilok, 663.
3. **Ериксън, Е.** (1996). Идентичност. Младост и криза. София: Наука и изкуство, 416. // **Eriksan, E.** (1996). Identichnost. Mladost i kriza. Sofia: Nauka i izkustvo, 416.
4. **Остерийт, П.** (2007). Въведение в детската психология. София: ИК ЛИК, 230. // **Osteriyt, P.** (2007). Vavedenie v detskata psihologia. Sofia: IK LIK, 230.
5. **Пирьова, Б.** (2008). Невробиологични основи на детското развитие. София: НБУ, 276. // **Piryova, B.** (2008). Nevrobiologichni osnovi na detskoto razvitiе. Sofia: NBU, 276.
6. **Сиймън, Д. Д., Кенрик Д. Т.** (2002). Психология. София: НБУ, 718. // **Syman, D., D., Kenrik D. T.** (2002). Psihologia. Sofia: NBU, 718.
7. **Шванцара, Й. и кол.** (1988). Диагностика на психичното развитие. София: Наука и изкуство, 504. // **Shvantsara, Y. i kol.** (1988). Diagnostika na psihichното razvitiе. Sofia: Nauka i izkustvo, 504.