

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

ЗАМША АННА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.925-043.86:376.353(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Макарчук Наталія Олексіївна
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	
1.1. Проблема інтелектуального розвитку в психологічній науці	14
1.2. Детермінація інтелектуального розвитку особистості	24
1.3. Особливості інтелектуального розвитку особистості в підлітковому віці	35
1.4. Специфіка інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	45
Висновки до першого розділу	58
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	
2.1. Теоретико-методичні основи проведення психологічної діагностики підлітків із порушеннями слуху	61
2.2. Організація і методика проведення констатувального експерименту ...	73
2.3. Особливості інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху	
2.3.1. Змістовий показник інтелектуального розвитку підлітків	89
2.3.2. Операційний показник інтелектуального розвитку підлітків.....	92
2.3.3. Структурний показник інтелектуального розвитку підлітків.....	100
2.4. Стан сформованості психологічних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху	
2.4.1. Стан сформованості мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку підлітків	106
2.4.2. Стан сформованості емоційних детермінант інтелектуального розвитку підлітків.....	116
2.4.3. Стан сформованості рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку підлітків	126
Висновки до другого розділу.....	135

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	139
3.2. Організація і методика проведення формувального експерименту.....	146
3.3. Аналіз результатів апробування психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	
3.3.1. Аналіз особливостей формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху	
3.3.1.1. Особливості формування мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху.....	149
3.3.1.2. Особливості формування емоційних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху	152
3.3.1.3. Особливості формування рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху	155
3.3.2. Аналіз особливостей формування показників інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху	
3.3.2.1. Особливості змістового показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	157
3.3.2.2. Специфіка операційного показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	158
3.3.2.3. Особливості структурного показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху	160
Висновки до третього розділу	161
ВИСНОВОК	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	166
ДОДАТКИ	190

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни стратегій освіти дітей з порушеннями слуху, що спричинені сучасними соціокультурними перетвореннями в суспільстві та державі, зумовили нагальну потребу в перегляді традиційних шляхів забезпечення їх соціальної адаптації та соціалізації засобами врівноваження ролі навчальної та соціальної складових в освітньому процесі. Це спонукало до удосконалення критеріїв і вимог до навчальних досягнень й як результат перегляд соціального призначення освіти. Вирішення цієї проблеми не можливе без переосмислення усталених освітніх та соціальних стереотипів щодо ролі інтелектуальної діяльності у формуванні в дітей з порушеннями слуху здатності до ефективної самостійної життєдіяльності. Особливого значення підсилення ролі інтелекту набуває в підлітковому віці таких дітей, оскільки він є сенситивним для становлення їх в якості особистості та самостійного суб'єкта власної діяльності, здатного до здійснення життєвих виборів, прийняття усвідомлених рішень щодо професійної самореалізації у подальшій самостійній життєдіяльності. Водночас, відсутність у спеціальній психології самостійних досліджень проблеми психологічної детермінації інтелектуального розвитку дітей та підлітків з порушеннями слуху спричинило нагальну потребу її вирішення на теоретичному й практичному рівнях.

Актуальність проблеми зумовлюється й спектром досліджень, що переконливо доводить вагому роль інтелектуального розвитку в становленні особистості дитини (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Максименко, Е. Носенко, В. Татенко, М. Холодна та ін.), в ефективності опанування провідної діяльності певного вікового періоду (Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн та ін.) та формування низки здатностей, що зумовлюють успішність соціальної адаптації та соціалізації

в подальшому житті (Є. Беляєва, Ю. Ємельянов, В. Куніцина, Н. Лужбіна, О. Михайлова, М. Тарасенко, В. Шмаргун та ін.). Проблема розвитку інтелекту та формування інтелектуальної діяльності є широко висвітленою в загальній та віковій психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Н. Лейтес, М. Холодна, Д. Ушаков; А. Binet, R. Cattell, H. Eysenk, H. Gardner, J. Guilford, J. Piaget, J. Raven, T. Simon, C. Spearman, R. Sternberg, J. Thompson, L. Thurstone, P. Vernon, D. Wechsler та ін.), однак не розкритою в спеціальній психології.

Деякі особливості психічного розвитку осіб із порушеннями слуху описані в дослідженнях Т. Богданової, Л. Борщевської, О. Голенєвої, Т. Григор'євої, Т. Марчук, Т. Розанової, І. Соловйова, Л. Тигранової, Л. Фомічової, А. Хохлової, Ж. Шиф, Н. Яшкової; Н. Furth, M. Marshark, H. Myklebust, D. Patterson, L. Peterson, P. Oleron, P. Sullivan, M. Vernon та ін.). Особлива увага дослідників сконцентровувалась на проблемах формування пізнавальної діяльності (Т. Богданова, Р. Боскіс, Л. Борщевська, Т. Власова, О. Гозова, О. Голенєва, Т. Григор'єва, Г. Дульнєв, Н. Морозова, Т. Розанова, І. Соловйов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, А. Хохлова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова; С. Goetzinger, H. Myklebust, P. Oleron, D. Patterson, C. Rousey та ін.), емоційно-вольової сфери (М. Бризгалов, В. Волкова, В. Петшак, І. Чжен, Е. Турсунова) та особистості нечуючих (А. Ізвольська, І. Чжен; K. English, S. Lipsett, E. Levine, K. Meadow, P. Odgen, B. Schirmer та ін.). Поодинокі аспекти проблеми розвитку інтелекту підлітків із порушеннями слуху розкриваються у працях Т. Богданової, О. Голенєвої, А. Хохлової, Ю. Щурової; M. Marshark, K. Meadow, H. Myklebust, D. Patterson, L. Peterson, R. Pintner, J. Rosenstein, E. Stevenson, P. Sullivan, M. Vernon та ін. Зокрема, достатньо широко вивчаються проблеми формування інтелектуальної діяльності цих підлітків у процесі навчання на прикладі опанування знань з навчальних предметів (О. Гозова, Т. Григор'єва,

Т. Розанова, Т. Стуре, О. Шумський та ін.). Водночас, відсутні дослідження, які б розкривали сутність та особливості формування інтелектуальної діяльності таких підлітків у контексті становлення їх особистості. Своєрідна концентрація наукових інтересів на проблемі інтелекту, як невід'ємної умови навчання, призвела до нівелювання інтелектуальної діяльності як основи опанування різноманітних видів діяльності, зокрема, трудової, професійно-трудова, комунікативної тощо. Водночас, новітні дослідження (О. Климчук, Н. Назарук, Е. Носенко, В. Панок, М. Смульсон, Н. Чепелєва, В. Шмаргун та ін.) переконливо доводять, що призначення інтелектуальної діяльності не обмежується суто процесами навчання.

З огляду на зазначене вище, констатуємо відсутність цілеспрямованих досліджень психологічних основ інтелектуальної діяльності у підлітків із порушеннями слуху; соціального призначення інтелекту таких підлітків; ролі інтелектуальної діяльності в загальному інтелектуальному розвитку особистості. Практично не визначеними є методологічні та методичні засади досліджень інтелектуального розвитку особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці в сучасній спеціальній психології, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Психологічні детермінанти інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (напрямок: «Теоретичні та методичні засади розвитку освіти дітей з особливими потребами», комплексні теми лабораторії сурдопедагогіки: «Особистісно орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями слуху в контексті соціокультурного підходу» (номер державної реєстрації 0115U000202);

«Компетентнісний підхід у формуванні та реалізації змісту освіти глухих і слабкочуючих» (номер державної реєстрації 0112U000593).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол №6 від 26.06.2014 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 7 від 30.09.2014 р.).

Об'єкт дослідження – інтелектуальний розвиток підлітків з порушеннями слуху.

Предмет дослідження – психологічні детермінанти інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху.

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої й експериментально апробованої технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз досліджень проблеми інтелектуального розвитку в підлітковому віці та визначити його особливості у підлітків із порушеннями слуху.
2. Розробити психодіагностичний інструментарій, виявити й описати особливості інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху.
3. Визначити психологічні детермінанти інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху.
4. Обґрунтувати та довести ефективність технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: положення про єдність закономірностей типового та аномального розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, Т. Власова, В. Лубовський, М. Тарасевич, Ж. Шиф та ін.); теоретико-методичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами та його роль у

забезпеченні їхнього всебічного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, О. Форостян та ін.); соціокультурний підхід до тлумачення феномена глухоти (Н. Адамюк, О. Дробот, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Чепчина; R. Harris, M. Marshark, K. Meadow, R. Mitchell, D. Moores, C. Padden та ін.); положення системного підходу до розгляду психічних явищ (В. Ганзен, Б. Ломов та ін.); концепція інтелектуального потенціалу людини (Б. Ананьєв, Ж. Балакшина, Л. Головей, А. Крилов, Н. Кудрявцева та ін.); концепція саморозвитку інтелекту та положення технологічного підходу до розвитку інтелекту (М. Смульсон, М. Назар, Ю. Лотоцька та ін.); принцип єдності діагностики й корекції розвитку (Д. Ельконін, В. Лубовський, О. Лурія та ін.); положення про психологічний супровід розвитку осіб з особливими освітніми потребами (В. Кобильченко, Н. Макарчук, А. Обухівська, Т. Скрипник та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків використовувався комплекс методів, що відповідають змісту проблеми та етапам її дослідження.

Теоретичні: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури для визначення змісту та особливостей інтелектуального розвитку підлітків; гіпотетико-дедуктивний аналіз опису особливостей інтелектуального розвитку як системного явища; індуктивний аналіз для встановлення закономірностей та систематизації результатів емпіричного дослідження.

Емпіричні: спостереження, вивчення та систематизація результатів діяльності й поведінки підлітків з порушеннями слуху, тестування. Було використано комплекс тестових і проєктивних методів, які забезпечили діагностику: змістового, операційного і структурного показників інтелектуального розвитку (тест структури інтелекту Р. Амтхауера (модифікація Л. Ясюкової), тест «Інтелектуальний потенціал»

Л. Вассермана, Т. Череднікової, О. Щелкової, Е. Малкової, тест творчого мислення Е. Торренса); психологічних детермінант, зокрема: емоційних детермінант (тест М. Люшера (восьмикольоровий варіант); мотиваційних детермінант (опитувальник рівня домагань особистості В. Гербачевського); рефлексивно-регулятивних детермінант (методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, В. Боргоєдової).

Математично-статистичні: ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера, метод рангової кореляції Ч. Спірмена.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується науково-теоретичним обґрунтуванням висхідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного й якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження: КЗ «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради», КЗНЗ «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1», КНЗ «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 2» Житомирської обласної ради, Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 18 м. Києва, Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33, Середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 275 Деснянського району м. Києва.

Експериментальну вибірку склало 113 підлітків віком від 12 до 15 років, з них чуючі ($n=37$) та з порушеннями слуху ($n=76$), які розподілялися за сенсорним критерієм (ступінь порушення слуху) на: слабкочуючих ($n=38$) та глухих ($n=38$); за соціокультурним критерієм (типом родини походження): з родин нечуючих батьків ($n=31$) та з родин чуючих батьків ($n=45$).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- визначено якісні й кількісні характеристики змістового, операційного та структурного показників інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху;
- встановлено психологічні детермінанти (емоційні, мотиваційні та рефлексивно-регулятивні) інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху, виявлено їх особистісний генезис;
- доведено взаємозумовленість психологічних детермінант і показників інтелектуального розвитку в підлітковому віці;
- визначено поняття «психологічна технологія формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху»;
- обґрунтовано вплив сенсорного та соціокультурного чинників на динаміку та характер формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху;

поглиблено та уточнено:

- положення соціокультурного підходу до розуміння феномену глухоти;
- положення про становлення особистості з порушеннями слуху в онтогенезі;
- положення про психологічний супровід розвитку інтелекту й особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці;

подальшого розвитку набули:

- концепція саморозвитку інтелекту;
- концепція саморегуляції особистості;
- положення психологічної діагностики осіб із порушеннями слуху.

Практичне значення здобутих результатів полягає в тому, що:

- визначені якісні та кількісні характеристики психологічних детермінант інтелектуального розвитку та їх використання у процесі організації і

проведення тренінгів з інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху забезпечують ефективність реалізації ними різних видів діяльності;

- використання в роботі практичних психологів закладів освіти розробленого діагностичного інструментарію з виявлення й опису характеру та динаміки психологічних детермінант інтелектуального розвитку в підлітковому віці сприяє оптимізації психологічної технології соціальної адаптації та соціалізації підлітків з порушеннями слуху;
- розроблена психологічна технологія формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху та її використання в позанавчальній діяльності з означеною категорією підлітків сприяє ефективній динаміці становлення їх в якості особистості та суб'єкта власної діяльності;
- розроблені положення про особливості інтелектуального розвитку особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці та їх використання у програмі з підвищення кваліфікації керівників, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти «Інноваційні лінгвопедагогічні та особистісно-орієнтовані технології навчання дітей з порушеннями слуху» сприяє оптимізації та удосконаленню професійної діяльності фахівців закладів освіти для дітей глухих та зі зниженим слухом.

Розроблені положення упроваджувалися у роботу закладів освіти, що підтверджено відповідними документами: КЗ «Черкаський навчально-реабілітаційний центр «Країна добра Черкаської обласної ради» (довідка № 39 від 14.05.2015), КЗНЗ «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1» (довідка № 140 від 21.05.2015), КНЗ «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 2» Житомирської обласної ради (довідка № 133/3 від

06.04.2015), Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 18 м. Києва (довідка № 75/1 від 26.05.2015), Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33 (довідка № 31 від 07.09.2015), Середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 275 Деснянського району м. Києва (довідка № 285 від 19.11.2015).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на: *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2012), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2012), «Педагогічні та психологічні науки: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (Київ, 2014), «Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання» (Київ, 2014), «Сучасні підходи та технології соціально-психологічної та корекційної роботи з різними віковими групами населення» (Одеса, 2014); *всукраїнських* науково-практичних конференціях: «Спеціальна освіта в контексті сучасних тенденцій дитиноцентризму» (Київ, 2010); «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2011), «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти» (Київ, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (Київ, 2014); курсах підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України (Київ; Дніпропетровськ, 2014); засіданнях лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2011 – 2015).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 10 наукових працях: 8 одноосібних статей, які відображають

основні результати, опубліковані у виданнях України, що внесені до переліку фахових видань із психологічних наук, з яких 3 статті у виданнях України, які включені у міжнародні наукометричні бази EBSCO та INDEX COPERNICUS; 2 публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації: Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (238 найменувань, в тому числі 69 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 235 сторінок, основний текст викладено на 165 сторінках. У тексті міститься 20 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Проблема інтелектуального розвитку в психологічній науці

Інтелект відіграє одну з провідних ролей в житті людини, забезпечуючи продуктивність її діяльності, ефективність прийняття рішень, успішність вирішення проблем і задач різноманітного характеру, спроможність осягнути розумом те, що не має матеріальної природи, здатність для створення нового та оптимізації існуючого. Усвідомлення вченими значущості інтелекту в житті людини зумовило виокремлення ними проблеми інтелекту як однієї з основних теоретико-методологічних проблем психологічної науки.

На відміну від більшості теоретико-методологічних проблем психології зокрема таких як особистість, психіка, свідомість та ін. [94], проблема інтелекту переважно розроблялася в практичному аспекті. Це зумовлено змістом суспільних запитів щодо вирішення дотичних і похідних проблем: вимірювання й прогнозування успішності навчання дітей в загальноосвітніх закладах, де інтелект є показником навчуваності дитини й її здатності опанувати освітньою програмою відповідного рівня складності (A. Binet, T. Simon та ін.) [171]; ефективності виконання професійної діяльності в особливих умовах, де інтелект є показником спроможності людини опанувати складно-структурованими знаннями, які є запорукою психологічної готовності людини продуктивно виконувати професійну діяльність у складних умовах (R. Cattell) [179].

Основні зусилля вчених були спрямовані здебільшого не на розроблення загальної теорії інтелекту, а на вирішення практичних задач. Зокрема розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання

рівня розвитку структурних особливостей інтелекту людини. Йдеться про тести інтелекту, які створили теоретичні основи тестології як науки. Саме на основі результатів досліджень, отриманих вченими за результатами використання цих тестів, було сформульовано перші «тестологічні теорії інтелекту» для опису природи та структури інтелекту (А. Binet, R. Cattell, С. Spearman, L. Thurstone та ін.) [171; 179; 235].

Практичний аспект вивчення проблеми інтелекту зосереджувався переважно на розробленні діагностичних методів, в той час як напрацюванню спеціальних програм спрямованих на інтенсифікацію, попередження утруднень та корекцію порушень інтелектуального розвитку дослідники приділяли значно менше уваги. Це зумовлено тривалим домінуванням у психології положення про спадкову детермінацію інтелектуальному розвитку, що запропонував Ф. Гальтон, який власне й увів у науковий оббіг поняття «інтелект» наприкінці ХІХ ст. Втім інтелект вчений розглядав лише як сукупність психофізіологічних функцій зокрема ототожнював із сенсорною чутливістю [28].

Також в науці накопичено значну кількість експериментальних даних, теоретичних положень, концепцій та висловлено припущень щодо уявлення про інтелект. Вже на початок 60-х рр. ХХ ст. було сформульовано низку теорій та тестів інтелекту, що обумовило виокремлення психології інтелекту в окрему галузь психологічної науки [157]. Втім, в сучасній психології й досі не сформульовано єдиного підходу до висвітлення природи цього психологічного явища. Відсутні узгоджені методологічні принципи, які б визначали структурні, функціональні, індивідуальні особливості інтелекту, детермінанти й динаміку його розвитку, специфіку його розвитку в особливих умовах.

На даному етапі розгляду проблеми під інтелекту вчені розуміють різні психологічні феномени, зокрема такі як:

- навчуваність (А. Binet, С. Spearman та ін.) [171];

- здатність до оперування абстракціями (D. Paterson та ін.) [220];
- здатність до адаптації (L. Thurstone, J. Piaget та ін.) [219; 235];
- форма організації свідомості (М. Вертгаймер, R. Glaser, К. Дункер та ін.) [21; 42; 192];
- діяльність (К. Абульханова-Славська, П. Гальперін, С. Рубінштейн та ін.) [1; 27; 118];
- ієрархічну систему пізнавальних процесів (Б. Ананьєв, М. Дворяшина, Є. Степанова та ін.) [4; 38; 138];
- сукупність елементарних процесів опрацювання інформації (Н. Eysenk та ін.) [187];
- механізм психічної саморегуляції (R. Sternberg та ін.) [231; 232];
- форум організації індивідуального ментального досвіду у вигляді ментальних структур, що породжують ментальний простір відображення та детермінують створення ментальних репрезентацій того, що відбувається (М. Холодна та ін.) [157].

Одним із ключових аспектів розроблення проблеми інтелекту в психологічній науці є визначення змісту самого поняття «інтелект».

В. Зінченко, Б. Мещеряков подають кілька значень поняття «інтелект». Зокрема вчені розглядають його як: загальну здатність до пізнання та вирішення проблем; систему пізнавальних процесів індивіда; здатність вирішення проблем подумки без практичних спроб [108]. В першому варіанті трактування інтелект розглядається як здібність і визначається його призначення. В другому, фактично описано уявлення про структурну організацію інтелекту. В третьому тлумаченні підкреслюється, що увесь процес вирішення поставленої перед індивідумом задачі розв'язується у внутрішньому полі свідомості.

С. Єфіменко трактує поняття «інтелект як складне, багатоаспектне, інтегроване психологічне явище, що об'єднує в своїй структурі когнітивні

й особистісні властивості та спрямоване на набуття та застосування знань і досвіду у побудові логічних схем та розумових операцій, з подальшим використанням їх у процесі мислення під час знаходження правильних шляхів рішення проблемної ситуації» [44, 10]. Таким чином, вченим підкреслюється, що інтелект є взаємозумовлений із особистістю.

Найбільш узагальнене тлумачення поняття «інтелект» запропоноване Л. Бурлачуком, який його розглядає як відносно самостійну, динамічну структуру пізнавальних властивостей особистості, що формується та виявляється в діяльності, яка забезпечує адекватну взаємодію та перетворення дійсності, що відбувається в певних культурно-історичних умовах і виникає на основі спадкових анатомо-фізіологічних особливостей мозку й нервової системи [18; 17]. В поданому трактуванні означено призначення, зміст, основи й умови функціонування, форму вияву інтелекту як особистісної властивості.

Окрім проблеми визначення поняття «інтелект», особливого значення в психологічних дослідженнях інтелекту є проблема опису його структури.

Проблема структури інтелекту детально розроблена представниками тестологічного (психометричного) підходу (R. Cattell, L. Humphreys, C. Spearman, L. Thurstone, J. Thompson, P. Vernon та ін.) [179; 235; 238]. В цього підході умовно виокремлюються дві методологічні позиції щодо структури інтелекту. Перша позиція полягає у визнанні єдності між елементами інтелекту, оскільки він розглядається як взаємоузгоджена система, єдина структура, друга позиція представлена уявленнями вчених про існування низки незалежних одна від одної інтелектуальних здібностей, які функціонують і розвиваються самостійно.

Прихильниками першої позиції є вчені, які погоджувалися з існуванням загального інтелекту або «загального фактору G» (L. Humphreys, J. Thompson, C. Spearman, P. Vernon та ін.). Зміст загального

інтелекту вчені вбачали у здатності виявляти зв'язки, що передбачає спроможність виходити за межі опанованих навичок, деталізувати досвід, маніпулювати елементами проблемної ситуації в свідомості [235; 238].

Друга позиція про існування певної множини незалежно функціонуючих одна від одної інтелектуальних здібностей представлена роботами L. Thurstone, G. Guilford та інші.

Так, L. Thurstone виокремлював такі інтелектуальні здібності:

- просторові – здатність подумки оперувати просторовими відношеннями;
- сприймання – здатність деталізувати зорові образи; обчислювальні як здатність здійснювати математичні дії;
- вербальні як здатність розуміти значення слів;
- швидкість мовлення – здатність швидко підібрати слово відповідно критерію;
- пам'ять як здатність запам'ятовувати та відтворювати інформацію;
- логічне мислення – здатність виявляти закономірності [235].

Поряд із цим, С. Spearman запропонував в структурі інтелекту виокремлювати:

- загальний фактор, що обумовлює успішність виконання будь-якої діяльності;
- спеціальні фактори, які детермінують успішність лише в певній діяльності [178].

Серед цих складових, на думку вченого, є саме загальний фактор.

Водночас R. Cattell виокремлював два різновиди інтелекту (або інтелектуальних здібностей):

- кристалізований інтелект – зміст, якого складають опановані знання як результат навчання й входження в культуру;

- плинний інтелект – за забезпечення функціонування якого відповідає нервова система, що зумовлює здатність швидко і точно опрацьовувати інформацію [179].

R. Cattell інтерпретував ці різновиди інтелекту як різні за змістом і непов'язані між собою інтелектуальні механізми.

Водночас J. Raven виокремлював у такі різновиди інтелекту:

- продуктивний інтелект, що полягає у здатності виявляти зв'язки між елементами проблемної ситуації, будувати висновки, які ґрунтуються на результатах інтелектуального опрацювання інформації, що безпосередньо не впливає з актуальної проблемної ситуації;
- репродуктивний інтелект, що виявляється у здатності використовувати минулий досвід та знання [222].

Розбіжності в уявленнях вчених щодо структури інтелекту визначає специфіку засобів його діагностики, зокрема тестів інтелекту. Одні тести передбачають виявлення загального рівня інтелектуального розвитку, другі – виявляють «інтелектуальний профіль» як сукупність рівнів розвитку кожної інтелектуальної здібності окремо, інші вивчають лише деякі різновиди інтелекту.

Поряд із означеними, проблема функціонування інтелекту є однією із основоположних у психологічній науці (А. Брушлінський, О. Тихомиров, Д. Ушаков та ін.) [15; 74; 145; 150]. В психології можна виокремити два підходи до розгляду того як власне відбувається функціонування інтелекту.

Д. Ушаков трактував інтелект як здібність, а формою функціонування цієї здібності вважав мислення [150]. Цей підхід є одним із найбільш традиційним в психології (А. Брушлінський, О. Тихомиров та ін.).

Інший погляд на проблему функціонування інтелекту запропоновано А. Вороніним, який розглядає функціонування інтелекту як інтелектуальну діяльність [2222], що за змістом не може бути вичерпана поняттям

мислення. Як і будь-яка діяльність, на відміну від мислення, ця діяльність є полімотивованою, емоційно забарвленою і контрольованою особистістю як суб'єктом інтелектуальної діяльності [106].

С. Рубінштейн зазначав, що інтелектуальна діяльність є психічною діяльністю, яка формується у вигляді орієнтовного плану вирішення певної проблеми й виражається в осмислених цілеспрямованих діях в матеріальному світі, які цей план реалізують [118].

А. Jager виокремлює два плани інтелектуальної діяльності – інтелектуальні операції та зміст інтелектуальної діяльності. Тобто операційний і змістовий її аспекти. В якості інтелектуальних операцій вчений виокремлював швидкість, пам'ять, креативність та інші психічні пізнавальні процеси. Водночас зміст вчений розглядав як різновиди форм втілення тієї інформації (мовні, числові, образні тощо), якими відбувається оперування в інтелектуальній діяльності [184].

Поряд із проблемами структурної організації інтелекту, специфіки його функціонування, питання його розвитку є також одним із провідних у психології інтелекту (Д.Ушаков) [150].

Теоретичний аналіз джерельної бази свідчить, що досі вчені визначають поняття «інтелектуальний розвиток» суперечливо і неоднозначно.

Так, К. Fischer зазначає, що «інтелектуальний розвиток є утворенням ієрархічно організованих комплексів специфічних здібностей» [188, 523]. Водночас, В. Дружинін підкреслює, що інтелектуальний розвиток доцільно розглядати як процес, а не результат [41].

Деякі вчені визначають інтелектуальний розвиток як здатність цілеспрямовано діяти, раціонально думати й ефективно взаємодіяти з навколишнім світом (З. Хало) [155]. Втім, це визначення вказує на спосіб застосування інтелекту, а не висвітлює особливості його розвитку.

Д.Ушаков вважає, що інтелектуальний розвиток є процесом зміни інтелектуальних здібностей [150]. Однак, очевидно не кожні зміни інтелектуальних здібностей можливо розглядати як їх розвиток.

Один із важливих аспектів для визначення поняття «інтелектуальний розвиток» є відмежуванням його від термінологічно близьких понять. Аналіз психологічної літератури з проблеми свідчить, що поряд із поняттям «інтелектуальний розвиток» в подібному значенні використовуються такі поняття як «розумовий розвиток», «когнітивний розвиток», «пізнавальний розвиток». Деякі вчені використовують ці терміни як тотожні (Л. Ляпустіна, М. Слюсарєва та ін.) [89; 128]. Втім, існують й інші точки зору на це питання.

В сучасній психологічній науці поняття «інтелектуальний» і «розумовий» часто використовуються як синоніми (Б. Мещеряков, В. Зінченко) [108]. Це пов'язано із мовними і термінотворчими традиціями, притаманними зарубіжним та вітчизняним вченим. Так, термін «інтелектуальний розвиток» виник і застосовувався в роботах зарубіжних вчених (А. Binet, J. Raven T. Simon, L. Terman та ін.) [171; 222]. Натомість М. Акімова, К. Гуревич та інші використовували в аналогічному значенні поняття «розумовий розвиток» [36]. Закордоном традиційно використовують поняття «інтелектуальні здібності» у вітчизняній науці нерідко застосовують поняття «розумові здібності» (Н. Лейтес) [79].

Зважаючи на те, що поняття «інтелектуальний» походить від лат. *intelligere*, що в перекладі означає «розуміти» (А. Чудінов), тобто розуміння є процесом і результатом психічного освоєння (осмислення) дійсності, що розкриває і відтворює її смисловий зміст.

Г. Костюк розуміння розглядав як одну зі сторін пізнання. Для вченого пізнання є «процесом проникнення розуму людини в об'єктивну дійсність». Зрозуміти явище означає розкрити його реальні, значимі, сутнісні зв'язки з іншими явищами дійсності, з'ясувати умови, в яких воно

виникає та причини, що його зумовлюють. Г. Костюк розуміння розглядав в кількох площинах – як: здібність розуміти; процес проникнення у зміст певних об'єктів; стан свідомості особистості, яка розкриває цей зміст; результат, що виражається у формі понять, суджень та висновків, що формуються особистістю внаслідок розуміння нею певних об'єктів реальності [73, 195-197]. Вчений визначає декілька характеристик розуміння: цілеспрямованість, усвідомлюваність, розкриття об'єктивних зв'язків, мотивованість, активність. В цьому контексті поняття «розумовий розвиток» є ширшим за поняття «інтелектуальний розвиток» оскільки включає в себе ті якості (мотивованість, усвідомлюваність тощо), які власне не складають зміст інтелекту, а є характеристиками суб'єкта чи особистості.

На співвідношення таких понять як «інтелектуальний» і «когнітивний» вчені висловлюють різні думки. Так, А. Ложечкіна вважає, що поняття «когнітивний» є ширшим за поняття «інтелектуальний», оскільки останнє нею розглядається як структура та механізми обробки інформації, в той час як перше інтерпретується як сукупність інтелекту та детермінант інтелектуальної діяльності, зокрема таких як мотивація та досвід [83]. Протилежної позиції дотримується С. Головін, який вважає, що когнітивний розвиток це процес формування кожного із пізнавальних процесів (сприймання, увага, уява, пам'ять, мовлення та мислення), в той час як «інтелектуальний розвиток» він розглядає ширше як розвиток системи пізнавальних процесів [127].

На співвідношення понять «інтелектуальний розвиток» та «пізнавальний розвиток» вчені також мають відмінні точки зору. Зокрема деякі ототожнюють поняття «когнітивний» (від лат. *cognitio* – пізнання) і «пізнавальний» (Р. Солсо), а відтак і пізнавальний розвиток розглядається як удосконалення процесів, що відповідають за пізнання (сприймання, мислення, пам'ять тощо) [133]. З іншого боку, процес пізнання

розглядається як психічна діяльність спрямована на досягнення навколишнього світу, отримання й нагромадження знань (інформація) (С. Ожегов, Н. Шведова) [103]. Зокрема Д. Ушаков розглядає пізнання як створення уявлень, репрезентацій і моделей зовнішнього світу. Тобто в цьому контексті пізнавальний розвиток є процесом удосконалення тих психічних механізмів за допомогою яких людина опановує знаннями, створює психічну репрезентацію об'єктивної реальності [149]. Водночас, функціонування інтелекту спрямоване не лише на опанування новими знаннями, а передусім в активному перетворенні об'єктивної і суб'єктивної дійсності. Тобто за змістом поняття «інтелектуальний розвиток» включає не лише удосконалення тих механізмів, що забезпечують опанування новими знаннями, а й тих, які підвищують можливості суб'єкта у перетворенні дійсності.

Зміст інтелектуального розвитку Ж. Піаже розглядав як процес послідовного виникнення якісно нових операційних механізмів (структур) інтелекту, що спричиняють набуття цими інтелектуальними операціями специфічних властивостей – скоординованості, зворотності, автоматизованості. Розвиток інтелекту виявляється в розширенні розв'язуючих можливостей індивідуума [197].

С. Головін трактує розвиток інтелекту як процес незворотних і закономірних змін, що розгорнуті в часі й виражаються у кількісних, якісних й структурних перетвореннях інтелекту [127].

К. Fischer характеризує інтелектуальний розвиток як процес утворення ієрархічно організованих комплексів специфічних навичок [188].

Існує також низка процесуальних визначень поняття «інтелектуальний розвиток» у яких він ототожнюється з розвитком окремих різновидів мислення. Зокрема з розвитком логічного мислення (Р. Немов та ін.), абстрактного мислення (А. Басов та ін.) [100; 146].

Розглядаючи проблему розвитку інтелекту А. Binet, Т. Simon та інші запропонували визначати коефіцієнт інтелекту як показник рівня інтелектуального розвитку індивідуума. Цей показник обраховується шляхом визначення характеру співвідношення між інтелектуальним і хронологічним віком [62; 171]. Якщо інтелектуальний розвиток вище, ніж хронологічний це свідчить про інтелектуальну обдарованість індивіда, навпаки – крайню точку складає розумова відсталість.

Таким чином, проблема інтелектуального розвитку є однією із найбільш суперечливо представлених в психології. Це зумовлено існуванням численної кількості підходів, що пропонують різні тлумачення понять «інтелект» й «інтелектуальний розвиток», характеризуються відмінностями в уявленнях учених щодо структури інтелекту й загальних закономірностей його розвитку в онтогенезі.

Узагальнюючи викладене під поняттям «інтелектуальний розвиток» доцільно розуміти як процес незворотних і закономірних змін, що відбуваються в часі й виражаються у кількісно-якісних, змістових й структурно-операційних перетвореннях інтелекту.

1.2. Детермінація інтелектуального розвитку особистості

Проблема детермінації генези інтелекту є однією зі складних і важливих аспектів розкриття суті й природи інтелекту людини.

Теоретичний аналіз свідчить, що поняття «детермінанта» в науці використовується в різних значеннях. Найбільш поширеними є два трактування змісту поняття детермінанта. Її визначають як провідний чи універсальний чинник, що впливає на певний процес, змінюючи його якісні характеристики (Ж. Гурвіч, С. Кучин) [40; 78] або як причину (передумову) виникнення певного феномену (С. Рубінштейн та ін.) [118].

Поряд із цим, Р. Безус і М. Третьак зазначають, що доцільно розмежовувати поняття «детермінант» та «детермінанта». Вчені

розглядають детермінанту як чинник, а детермінант як причину або передумову [6].

Втім, А. Петровський та М. Ярошевський вважають, що поняття детермінанта включає в себе поняття причини, яку вони розглядають як сукупність чинників та умов, що передують у часі певному наслідку. Водночас поняття детермінанта вчені трактують як закономірний зв'язок або залежність між психічними явищами та факторами, які зумовлюють їх виникнення [107].

Зазначене свідчить, що в психологічній науці сутність поняття детермінанти досі залишається суперечливо трактованим. Узагальнено під поняттям детермінанта ми розуміємо сукупність умов, чинників і причин, що зумовлюють виникнення або якісні зміни певного явища. В контексті нашого дослідження, детермінанти розглядаються як умови, чинники і причини, що зумовлюють виникнення якісно нового рівня функціональності інтелектуальної діяльності особистості.

Тривалий час в рамках розроблення проблеми інтелекту вчені дискутували щодо питання детермінації інтелектуального розвитку. Теоретичний аналіз позицій висловлених вченими щодо сутності детермінант інтелектуального розвитку дав можливість виокремити три основні підходи: генетичний, соціальний та суб'єктний.

Представники генетичного підходу (H. Chipuer, R. Plomin, M. Rovine, F. Spinach, C. Spearman, T. Teasdale, D. Owen, M. McGue, T. Bouchard, W. Iacono, D. Lykken та ін.) розглядають як головну детермінанту інтелектуального розвитку – спадковість [171; 194; 234; 235; 238]. Основоположником цього підходу був Ф. Гальтон, який встановив, що генетичні детермінанти визначають рівень розвитку обдарованості [28].

A. Jensen, H. Eysenk зазначали, що понад 80% дисперсії інтелектуальних здібностей зумовлюється саме генетичними чинниками [187].

Незважаючи на те, що позиції психогенетиків гостро критикувалися, однак, результати наукових досліджень свідчать, що щонайменше 50% дисперсії інтелектуальних здібностей залежить саме від спадковості. Причому, з віком значущість генетичних чинників зростає. В цьому контексті генетичні детермінанти зумовлюють – рівень до якого може розвинутих інтелект індивідуума; зміст і послідовність стадій розвитку інтелекту. В цьому контексті розвиток інтелекту розглядається вченими як процес його «дозрівання». R. Plomin встановив, що особливо значущими генетичні чинники є у дорослому віці. Це вчений пояснював тим, що індивід у дорослому віці сам створює і шукає комфортне для себе середовище і обирає вид діяльності, це в свою чергу зумовлюють його генетично успадковані у формі задатків і розвинуті у процесі життя здібності [2].

Д. Ушаков зазначає, що найбільшою залежністю від генетичних детермінант відзначається загальний рівень розвитку інтелекту або так званий фактор G. Досить неоднозначні результати психогенетичних досліджень щодо ролі генетичних чинників у формуванні вербального і невербального інтелекту. Однак, за результатами експериментальних досліджень вченими встановлено, що спадковість вербального інтелекту є порівняно вищою. Водночас генетичні чинники суттєво впливають на хронологію інтелектуального розвитку [149].

О. Александров наводить дані щодо спадковості коефіцієнту інтелекту. Так, генетичні чинники складають від 50 до 75% дисперсії цього показника [2].

Поряд із цим, деякі вчені (Л. Виготський, О. Лурія, Ж. Bruner, М. Cole, Ж. Piaget та ін.) заперечують таку велику роль генетичних детермінант в інтелектуальному розвитку особистості [23; 24; 26; 87; 217; 219]. Представники соціального підходу вважають, що провідними

детермінантами інтелектуального розвитку є соціальні – оточення індивідуума.

Втім вчені на дійшли згоди щодо переліку тих соціальних чинників, що є визначальними для інтелектуального розвитку. Зокрема, вченими виявлено низку залежностей між соціальними чинниками та особливостями інтелектуального розвитку – вищий рівень розвитку інтелекту спостерігається: у дітей, батьки яких більш старшого віку; коли у родині мало дітей; дитина народжена першою; у дітей із тих родин, які мають високий освітній та економічний статус [113; 149; 2].

Д. Ушаков зазначає, що одними з ключових соціальних чинників інтелектуального розвитку є: соціальний статус родини, який обумовлений економічним рівнем її життя, культурними та поведінковими характеристиками певних соціальних груп; особливості харчування, яке має бути достатнім для повноцінного фізичного й психічного розвитку; стимулювання інтелектуальної активності дитини її оточенням (розвивальні ігри, пізнавальні мандрівки тощо); кількість дітей в сім'ї, порядок та часові проміжки між народженнями [149].

В. Inhelder, J.Pascual-Leone, J. Piaget, A.-N. Perret-Clermont, J. Raven, J. Smith при розгляді питання детермінації інтелектуального розвитку розглядали в якості соціальних чинників – інтелектуальну насиченість середовища й особливості культури [197; 216; 217; 219; 222].

В контексті соціального підходу розвиток інтелекту розглядається як процес його «соціалізації».

Втім, як зазначає Д. Ушаков соціальні чинники складають приблизно 35% дисперсії показників інтелектуального розвитку, а позитивний ефект від впливу соціального оточення в дитячому віці не має стійкого характеру [150].

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що тривалий час в психологічній науці в якості основних детермінант інтелектуального

розвитку розглядалися саме означені групи детермінант – біологічні та соціальні. Однак, низка вчених не погоджувались із цією позицією.

Так, К. Fisher зазначав, що важливу роль у детермінації інтелектуального розвитку виконують психологічні детермінанти [188]. Г. Костюк дотримувався схожої позиції [73]. У цьому контексті варто зазначити, що в якості психологічних детермінант інтелектуального розвитку можуть виступати лише ті психологічні явища, які виражаються у формі комплексу причин, умов та чинників, що забезпечують поступальні, прогресивні й незворотні зміни інтелекту.

В якості психологічних детермінант розвитку вчені розглядають здатність її до саморозвитку (О. Коропець та ін.) [70] або самодетермінації (К. Абульханова-Славська, І. Бех та ін.) [1; 7].

В якості психологічного феномену, що забезпечує здатність до самодетермінації власного розвитку, й одночасно виступає комплексом психологічних причин, умов і чинників, вчені (Б. Ананьєв, А. Крилов, В. Подтакуй та ін.) визначають таку психологічну властивість як суб'єктність [3; 76; 105]. Це положення є базисним для представників суб'єктного підходу (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Волкова, Г. Костюк, М. Назар, В. Петровський, М. Смульсон, Е. Deci, К. Fisher, R. Ryan та ін.) [37; 73; 107; 129; 182; 183].

В психологічній науці існує дві позиції вчених щодо трактування суті й природи суб'єктності. Так, деякі розглядають суб'єктність як форму існування суб'єкта як найвищого рівня розвитку людини (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв та ін.). Інші вважають, що суб'єктність є інтегративною властивістю особистості (О. Волкова, Д. Зубов та ін.) [1; 3]. Ці відмінності пов'язані із особливостями трактування змісту понять «суб'єкт» й «особистість» в різних психологічних концепціях.

Так, в концепції Б. Ананьєва центральною проблемою дослідження є розвиток саме людини. Індивід, особистість, суб'єкт та індивідуальність

вчений розглядає як рівні організації людини. Саме здатність бути суб'єктом або детермінантою самого себе розглядається вченими як найвищий рівень розвитку людини (К. Абульханова-Славська та ін.) [1; 3].

Людину як особистість Б. Ананьєв трактував як сукупність її соціальних стосунків (економічних, політичних, правових тощо), як результат її соціалізації. В якості критерію сформованості особистості вчений розглядав показник її соціальної зрілості.

Натомість, сформованість суб'єкта виявляється у його здатності займати активну позицію стосовно власної діяльності й життя, й його здатності до саморозвитку («саморуху»), самодетермінації, самозмінювання, самовдосконалення (К. Абульханова-Славська) [1]. Б. Ананьєв виокремлював як специфічні для людини як суб'єкта такі якості як-от: свідомість, цілеспрямована діяльність, творча сила, яка створює матеріальні і духовні цінності. Загалом на відміну від теорії діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), в концепції Б. Ананьєва, суб'єкт розглядається як множина суб'єктів пізнання, спілкування, діяльності [1; 3; 15; 118]. Відтак в цьому контексті суб'єктність розглядається як форма існування суб'єкта.

Водночас, для представників концепції саморозвитку (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, М. Смульсон та ін.) притаманно розглядати саме особистість як активне начало в людині [7; 73; 91; 129]. Зокрема Г. Костюк розглядав особистість як складну систему, що здатна до саморегуляції та самовдосконалення [73]. С. Максименко трактує особистість як форму існування психіки людини, що виявляється у здатності її на саморозвиток, самовизначення, усвідомлену діяльність та саморегуляцію [91]. В цьому контексті суб'єктність розглядається саме як властивість особистості.

Як свідчать результати досліджень суб'єктність забезпечується сформованістю таких якостей як: самосвідомість, самокритичність,

внутрішній локус мотивації, здатність до усвідомленої особистісної саморегуляції поведінки й діяльності (А. Брушлінський, О. Волкова, В. Дружинін, А. Маркова, С. Маха, М. Смульсон та ін.) [15; 41; 105; 129].

Поряд із цим, проблема суб'єктності як психологічної детермінанти інтелектуального розвитку висвітлена в окремих наукових дослідженнях і працях вчених. Зокрема вивчення проблеми суб'єктності як механізму самодетермінації розвитку інтелекту представлено в роботах Б. Мастерова, М. Смульсон, Г. Цукерман та ін. [129; 159].

М. Смульсон розрізняє два різновиди розвитку інтелекту – інтелектуальний розвиток, який детермінується соціальними детермінантами та інтелектуальний саморозвиток, який розглядається як функціонально-структурне коаліціювання інтелекту, ампліфікація й перетворення ментальних моделей світу, якісні зміни у змісті та інтелектуальних діях, що підсилюють інтерпретаційні й реінтерпретаційні можливості суб'єкта. В цьому контексті суб'єктність виступає у формі здатності до активного, цілеспрямованого й свідомого відображення, оцінювання, проектування й контролю особистістю змісту і траєкторії свого інтелектуального розвитку [129].

М. Смульсон вказувала, що принциповим моментом для інтелектуального саморозвитку є розвиток самосвідомості й рефлексії [130]. Саме ці психологічні механізми забезпечують здатність особистості усвідомлювати саму себе як суб'єкта, а відтак і чинника власного розвитку, вміння змінювати нею рефлексивну позицію при оцінюванні досягнутого рівня розвитку інтелекту, виходити за рефлексивні межі ситуації й створювати проект уявного Я-ідеального.

Втім, суб'єктність як і ті психологічні механізми, які забезпечують її функціональність не є безумовно заданими від народження. Здатність до свідомої детермінації власного інтелектуального розвитку формується впродовж життя. Відтак, і набуття психологічними якостями й

властивостями статусу детермінант інтелектуального розвитку відбувається з часом, лише після того як в особистості формується самосвідомість й розвивається здатність до довільної саморегуляції. Звідси, роль психологічних детермінант у розвитку інтелекту зумовлюватиметься специфікою певного етапу онтогенезу.

Спектр психологічних детермінант, що забезпечують здатність людини бути суб'єктом свого інтелектуального розвитку, представлений мотиваційними, емоційними та рефлексивно-регулятивними характеристиками особистості.

Мотиваційні детермінанти є одними із провідних в інтелектуальному розвитку особистості [141]. Позаяк, мотивація забезпечує спонукання та спрямування активності особистості (З. Калмикова та ін.) [60], тобто саме від особливостей мотивації залежить чи здатним і зацікавленим є суб'єкт у розвитку власного інтелекту. Однією із провідних детермінант виступає локус мотивації, що сформований у особистості.

Традиційно вчені (Е. Десі, Р. Ріан та ін.) виокремлюють два різновиди локусу мотивації – зовнішній та внутрішній. Переважання зовнішнього локусу мотивації свідчить про те, що інтелектуальний розвиток детермінується не суб'єктом, а визначається зовнішніми відносно свідомості особистості чинниками, зокрема, зумовлюється генетичними та соціальними детермінантами. При сформованості внутрішнього локусу мотивації суб'єкт стає спроможний керувати розвитком свого інтелекту [182; 183]. Лише при сформованості внутрішньої мотивації йдеться про здатність особистості до інтелектуального саморозвитку.

Поряд із локусом мотивації, ієрархія мотивів особистості також є однією із важливих мотиваційних детермінант. Позаяк, ієрархія сформованих у особистості мотивів визначає її пріоритети, зокрема й ті види діяльності, яким вона надає перевагу. При виявленні специфіки мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку особливої уваги

заслугує положення пізнавального мотиву в ієрархії мотивів (Н. Лейтес) [79]. Позаяк від цього залежить спонукальна сила означеного мотиву (Д. Узнадзе) [148], а відтак і здатність суб'єкта долати труднощі, бути наполегливим при здійсненні інтелектуальної діяльності, спрямованої на пізнання й розуміння світу і самого себе.

Г. Костюк зазначав, що у людини від народження є потреба зрозуміти, а не просто приймати те, що відбувається. Він вказував, що специфіка сформованості пізнавального мотиву зумовлюється впливом соціальних чинників, зокрема навчанням. Вчений виокремлював декілька форм вираження пізнавального мотиву: потреба зрозуміти, жага знань, пізнавальні інтереси, прагнення до досягнення істини. Особливо вчений підкреслював, що актуалізацію пізнавального мотиву може викликати лише те, що доступне суб'єкту на певному етапі його розвитку. Важливим елементом стимулювання процесу формування пізнавального мотиву є усвідомлення суб'єктом існування протиріч між уявним та реальним, бажаним і дійсним. Усвідомлення існування таких протиріч зумовлює інтелектуальну активність особистості, покликану їх вирішити. Для формування й актуалізації пізнавального мотиву вкрай важливим є здатність особистості до сприйняття, розуміння, осмислення і аналізу цих протиріч [73]. З означеного висновується, що формування мотивації і розвиток інтелекту є взаємозалежними процесами. Якісні прогресивні зміни одного зумовлюють виникнення змін у іншому, що спричинено особливостями функціонування психіки людини як системи.

Емоційні детермінанти виконують регулятивну роль в інтелектуальній діяльності. Емоційна сфера представлена несвідомими механізмами саморегуляції особистості (І. Васильєв, П. Симонов та ін.) [19; 124]. Емоційні реакції та стани можуть як активізувати інтелектуальну діяльність, так і пасивізувати її.

Так, Г. Костюк зазначав, що інтелектуальна діяльність завжди певним чином переживається особистістю, тобто має емоційну складову. Емоційні реакції (подив, сумніви, страх перед непізнаним, задоволення чи незадоволення) суб'єкта зумовлюють, супроводжують, визначають та оцінюють результати інтелектуальної діяльності [73].

Емоційні детермінанти впливають на розвиток інтелекту особистості, оскільки виникнення нових інтелектуальних механізмів відбувається в безпосередній діяльності, що спрямована на вирішення певної проблеми і потребує інтенсивного інтелектуального напруження. Загалом вчені (Б. Ананьєв, А. Крилов та ін.) розглядають показник психоемоційного виснаження, що виникає внаслідок інтелектуально напруженої діяльності, як своєрідну психоенергетичну «ціну» такої діяльності суб'єкта [4; 76]. Якщо така діяльність буде блокуватися негативною емоційною реакцією, як механізмом психічного захисту від надмірного навантаження, то й розвиток інтелекту не матиме стабільного прогресивного характеру.

Рефлексивно-регулятивні детермінанти мають основоположне значення у змісті, характері та темпах інтелектуального саморозвитку особистості, особливо на тих вікових етапах, коли роль соціальних чинників як безпосередніх регуляторів поведінки і діяльності особистості зменшується. Основу цього виду регуляції складає рефлексія як усвідомлення та переосмислення суб'єктом змісту власного досвіду, осмислення ним себе як причини власних дій (І. Семенов, С. Степанов) [137]. Усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної інтелектуальної діяльності є передумовою розвитку її самоконтролю (Г. Костюк) [73]. Поява самоконтролю підвищує керованість особистістю власної інтелектуальної діяльності через процеси самоусвідомлення. Виникнення здатності до самоконтролю змінює характер розвитку інтелекту із розвитку, як процесу зумовленого зовнішніми стосовно свідомості

особистості чинниками, на саморозвиток, як процесу детермінованого внутрішніми чинниками (А. Терещенко) [142].

Г. Костюк підкреслював, що зрозуміти, пізнати, розв'язати щось означає психічно «оволодіти» об'єктом думки, знання, розв'язку, а це потребує докладання суб'єктом вольових зусиль. Саме тому вчений підкреслював особливу значущість у розвитку інтелекту – сформованості довірливої саморегуляції й таких особистісних рис як: самокритичність, самостійність, наполегливість, сміливість, відкритість новому, вимогливість до себе [73].

Варто зауважити, що положення цих підходів не варто розглядати як протиставні – узагальнення їхніх основних положень дають підстави для формулювання комплексної концепції полідетермінованої генези інтелекту. Позаяк детермінація інтелектуального розвитку особистості забезпечується комплексним впливом генетичних, соціальних та психологічних детермінант. Безумовно генетичні детермінанти є значущими для розвитку інтелекту, позаяк вони обумовлюють анатомо-фізіологічні особливості мозку та особливості вищої нервової діяльності, що виступають матеріальним субстратом інтелектуальної діяльності. Втім, розвиток інтелекту відбувається в певних умовах, у певному соціальному оточенні, яке визначає зміст, характер й темпи розвитку інтелекту, засобами навчальних та виховних впливів. Генетичні та соціальні детермінанти впливають на інтелектуальний розвиток з моменту народження. Проте на певному етапі онтогенезу становлення особистості стимулює включення у спектр детермінант інтелектуального розвитку – психологічних чинників, умов і передумов. Як свідчить аналіз природи психологічних детермінант, їхнє інтенсивне формування припадає на підлітковий період розвитку.

1.3. Особливості інтелектуального розвитку особистості в підлітковому віці

Підлітковий вік – особливий період психічного розвитку особистості. Деякі вчені вважають, що цей період є особливим соціокультурним феноменом, оскільки його особливості й тривалість зумовлюються впливом соціальної і технологічної організації суспільства (О. Карабанова та ін.) [61].

Межі цього вікового періоду є досить умовними й значно відрізняються у різних суспільствах. Труднощі у визначенні початку і звершення підліткового віку, Л. Виготський пов'язував із активним формуванням і набуттям особистістю соціальної зрілості у розумінні, притаманному тій культурній спільноті до якої вона належить [26]. Варто зауважити, що в деяких культурах відсутній феномен підліткового віку взагалі, у них дитина проходить обряд ініціації й вважається вже дорослою.

Вчені висловлюють різні думки про нижню хронологічну межу підліткового періоду розвитку: 11 років (А. Реан); 11-12 років (Ш. Бюлер); 13 років (Е. Еріксон); 13-14 років (Е. Шпрангер) тощо. Так само й досі немає спільної думки, щодо верхньої вікової межі підліткового періоду у різних дослідників: 15 років (А. Реан); 17 років (Ш. Бюлер); 18 років (Е. Еріксон); 19-22 роки (Е. Шпрангер). Ці розбіжності пов'язані з закладеними в основу періодизації вікового розвитку критеріями. Зокрема в якості таких критерії вчені використовували: симптоми статевого дозрівання (Ш. Бюлер); соціальну зрілість (Е. Шпрангер) [61; 110; 120].

Д. Ельконін виокремлює в підлітковому віці два підперіоди – молодший (12-14 років) та старший (15-17) підлітковий вік. Це вчений пояснював відмінностями у виді провідної діяльності в цих підперіодах. Так, провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування. В той час як

у 15-17 років – навчально-професійна діяльність. Останній підперіод вчений ще ототожнював із «ранньою юністю» [164].

О. Карабанова висловлює думу про те, що суперечливість підліткового віку зумовлена низкою факторів:

- перехідністю цього періоду між дитячим віком і періодом дорослості, що виражається в амбівалентності притаманних підліткам рис як тривожність, емоційна нестійкість, конфліктність, з одного боку, і невпевненість в собі, сором'язливість, з іншого;
- одночасністю соціалізації та індивідуалізації;
- гетерохронністю розвитку, що виявляється у неспівпадінні піків розвитку морфо фізіологічної, статевої, інтелектуальної й соціальної зрілості [61].

Зокрема, Є. Сапогова, розглядаючи психічний розвиток в підлітковому віці, виокремлює два підетапи: інтелектуальний (12-15 років) та становлення ідентичності або особистісний (13-14 до 20-21 року) [120]. Виокремлення підетапів вказує на те, що на першому підетапі відбувається формування інтелектуальних новоутворень, на другому – особистісних. Розвиток інтелекту – суттєво розширює можливості підлітка, у нього виникають нові здатності: роздумування над потенційно можливим; створення уявної реальності, ідеальних уявлень та оцінка їх відповідності з об'єктивною дійсністю; стратегічного планування і продумування послідовності дій; аналізування власних особливостей мислення, емоцій, поведінки, що слугує опертям для їхнього свідомого змінювання; перебирати подумки варіанти розв'язання проблеми і як наслідок обирати більш ефективний без попередньої практичної апробації. Ці нові здатності створюють підґрунтя для розвитку особистості.

Е. Шпрангер зазначав, що суперечності віку можуть виявлятися у виявах різної інтенсивності: різких; поступових; швидких і безсимптомних [61].

Проблема інтелектуального розвитку підлітків найбільш широко представлена в роботах представників генетичного (J. Piaget, A. Demetriou, R. Case, J. Pascual-Leone, J. Smith, A.-N. Perret-Clermont, K. Fischer) й культурно-історичного підходів (Л. Виготський, О. Лурія, О. Запорожець та ін.). Спільним для обох цих підходів є те, що вік 12 років вважається найважливішим у розвитку інтелекту підлітка, оскільки в цей період формується останнє інтелектуальне новоутворення (Я. Пономарьов). Надалі інтелектуальний розвиток виявляється лише у кількісних змінах (зростанні обсягу знань, розширенні світогляду, збільшенні ерудиції тощо) [16; 61; 110]. Відмінним для цих підходів є погляди вчених на детермінанти інтелектуального розвитку, зміст, межі й послідовність стадій.

Основоположник генетичного підходу J. Piaget підлітковий вік вважав особливим періодом розвитку інтелекту.

За змістом інтелектуальний розвиток розглядається як процес визрівання інтелектуальних операцій, що має стадійний характер. Згідно J. Piaget послідовність формування інтелектуальних операцій є генетично зумовленою. Відповідно до положень генетичного підходу інтелектуальний розвиток відбувається в кілька послідовних стадій: стадія сенсомоторного інтелекту (0-2 роки); доопераційна стадія або, як її називає A.-N. Perret-Clermont, стадія «інтуїтивного інтелекту» (2-7 років), що розпочинається після опанування суб'єктом мовою; стадія конкретних операцій (8-11 років), на якій інтелект розвивається на основі кооперації з іншими; стадія формальних операцій або «формального інтелекту» припадає саме на підлітковий вік (12-14/15 років). Зважаючи на контекст нашого дослідження розглянемо детальніше уявлення представників генетичного підходу щодо особливостей інтелектуального розвитку підлітків [197; 217; 219].

Стадія розвитку формальних операцій розглядається як завершальна стадія інтелектуального розвитку, оскільки саме на цій стадії відбувається поява останніх операційних новоутворень інтелекту.

Згідно J. Piaget на 12 років припадає зародження формальних операцій, а впродовж 12-14/15 відбувається їх формування. Формальні операції – це інтелектуальні операції, які ґрунтуються на оперуванні гіпотетико-дедуктивною логікою [219]. Функціонування цих операцій відбувається із застосуванням засобів опосередкування – знакових систем. В якості знаків можуть виступати мовні знаки, математичні знаки тощо. Оперування знаками є за характером формальним, тобто відволіченим від практичної діяльності, незалежним від досвіду і актуальної реальності. Сформованість формальних операцій забезпечує функціонування абстрактно-логічного мислення. Формування формальних операцій сприяє тому, що підліток стає здатним зрозуміти та розв'язати задачу, умови, якої представлені в знаковій формі. Підліток у внутрішньому психічному плані дій здатен повністю змодельовати ту реальність, яка задається умовами задачі, розглянути її під різними кутами зору, застосувати для її розв'язання загальні закономірності, що характерні для аналогічних умов, подумки реалізувати спосіб розв'язання та співвіднести результат із задачею, за потреби визначити інші шляхи вирішення цієї задачі та обрати найбільш оптимальний.

Інтелектуальний розвиток, на думку представників генетичного підходу, розглядається як процес зумовлений порушенням рівноваги між людиною і середовищем. Відновлення цієї рівноваги складає зміст розвитку інтелекту в цей період. Середовище впливає на розвиток інтелекту за засобами соціальної взаємодії, основною формою якої є кооперація суб'єкта з іншими. Кооперація передбачає співпрацю, координацію дій, обмін думками, взаємоконтроль, що в інтелектуальному плані відбувається у формі роздумів про послідовність власних дій та дій

іншого, взаємозалежність між діями суб'єктів взаємодії та результатів співдіяльності. Взаємодіючи з іншими, суб'єкт спостерігає за тим підтверджуються чи спростовуються його думки, відтак він освоює інтелектуальні цінності (те, що з позиції соціуму оцінюється як «істинне») та правила (норми) логіки як «системи операцій, що виявляється в сукупності станів свідомості, інтелектуальних почуттів та поведінки» (А.-N. Perret-Clermont) [217].

З позицій культурно-історичного підходу (Л. Божович, П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Лурія та ін.) підлітковий вік розглядається як сенситивний для розвитку понятійного мислення [12; 26; 56; 87]. Л.Виготський зауважував, що саме після появи понятійного мислення відбувається інтелектуалізація всієї пізнавальної сфери, що проявляється в проникненні мислення в діяльність інших пізнавальних процесів, зокрема, це проявляється у тому, що пам'ять стає смисловою, а в структурі інтелекту мислення починає помітно домінувати над іншими процесами і виступати системоутворюючим фактором [160]. Позаяк, як зазначає М. Холодна, інтелект виникає як результат налагодження міжфункціональних зв'язків між пізнавальними процесами [157]. Л. Виготський писав про те, розвиток понятійного мислення має ключове й вирішальне значення для функціонування всіх інших вищих пізнавальних процесів, зокрема уваги, сприймання, пам'яті [24]. Так, Б. Ананьєв зазначав, що у підлітків збільшується обсяг пам'яті не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, але й завдяки його логічному осмисленню. Пам'ять підлітка набуває характеру організованих, регульованих та керованих процесів. Відбувається прогресивний розвиток вербальної пам'яті, зниження продуктивності образної пам'яті. Спостерігаються прогресивні зміни в розвитку довготривалої та короткочасної пам'яті, провідне місце починає займати вербальна пам'ять.

Увага та сприймання також підлягають змінам: стають цілеспрямованими та аналізуючими [4].

Описуючи інтелектуальний розвиток, Л. Виготський вводить поняття «зона найближчого розвитку», яким позначає ті психологічні функції, які перебувають в потенційній зоні для розвитку. Виявлення таких функцій відбувається шляхом з'ясування співвідношення між тими задачами, які підліток здатен розв'язати самостійно, і тими, які він може виконати за допомоги дорослого [26]. Як зауважує Л. Ясюкова саме формування понятійного мислення створює зону найближчого розвитку інтелекту [166; 167].

Л. Виготський зауважував, що виникнення і формування понятійного мислення зумовлюється процесом навчання, зокрема вивченням наук [24]. Позаяк процес навчання підлітка наукам передбачає подання йому знань, які сформовані заздалегідь у певну систему. Тобто кожне наукове поняття пов'язане логічними зв'язками (родо-видовими, причинно-наслідковими, генетичними) з іншими поняттями і займає певне місце в системі відповідної науки. Опановуючи понятійною системою наук, підліток стає спроможним виокремлювати загальний принцип структурування інформації в систему категорій – класів понять пов'язаних логічними зв'язками. Виокремивши загальний принцип опрацювання інформації шляхом встановлення логічних зв'язків між поняттями, підліток стає спроможним переносити ці логічні зв'язки і їх системи в інші ситуації для опрацювання нової інформації. Здатність виокремлювати значимі логічні зв'язки, класифікувати, узагальнювати, визначати важливі ознаки і є показником функціонування понятійного мислення [45].

Формування понятійного мислення безпосередньо залежить від того як відбувається навчання наукам підлітка, зокрема від того як відбувається процес спілкування між підлітком і дорослим. Як зазначав Л. Виготський спілкування і узагальнення взаємопов'язані явища. Адже спілкування

відбувається за допомогою колективної знакової системи, основу якої складають мовні одиниці. Ці мовні одиниці складаються з двох елементів: зовнішнього – знаку та внутрішнього – значення або поняття. Л. Виготський зазначав, що зміст поняття окрім значення також складають і його зв'язки з іншими поняттями [23]. Опановуючи мовою, людина засвоює систему життєвих понять, а спілкування у навчальному процесі є засобом освоєння підлітком наукових понять.

О. Леонтьєв зазначав, що безпосередньо розвиток понятійного мислення відбувається в діяльності. Характерною ознакою інтелектуальної діяльності, на думку вченого, є спроможність суб'єкта відокремити способи дій від діяльності, в якій вони сформувалися, і перенести їх в іншу діяльність [80]. Для суб'єкта має оволодіти системою значень, які є засобами фіксації відношень людини зі світом. Механізми психічної діяльності формуються в самій діяльності. Виникнення нових можливостей зумовлене використанням вже сформованих (С. Рубінштейн) [118].

Формування понятійного мислення впродовж підліткового віку відбувається в кілька етапів – формування конкретно-логічного мислення і згодом – абстрактно-логічного мислення (Т. Богданова) [9]. З розвитком абстрактно-логічного мислення підлітки починають цікавитися не тільки конкретними фактами, але й їх аналізом, пошуком причин, прагнуть виокремлювати головне, істотне в матеріалі, оволодівають умінням обґрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення. О. Сидорова зазначала, що з розвитком абстрактно-логічного мислення підлітки здатні здійснювати багатосторонній аналіз предметних умов задачі і виявляти компоненти її розв'язання, здійснювати пошук інформації як у конкретній, так і в абстрактній формах. Крім цього, формується вміння логічно обґрунтовувати свій вибір, самостійно знаходити причини і наслідки, тобто відбувається удосконалення теоретичного мислення [120].

З розвитком понятійного мислення наочні компоненти мислення не зникають, а зберігаються і розвиваються, продовжуючи відігравати істотну роль в загальній структурі мислення.

Загалом, представники як генетичного, так і культурно-історичного підходів, зосереджуючись на операційному аспекті проблеми, виокремлюють мислення як центральний механізм інтелектуальної діяльності. Вони вважають, що впродовж підліткового віку має сформуватись особливий його різновид – абстрактно-логічне (понятійне) мислення. Тобто згідно положень цих підходів підліток має опанувати здатністю здійснювати інтелектуальні операції в плані свідомості за використанням систем знаків як засобів опосередкування значень (понять).

Інтелектуальний розвиток, становлення особистості й статеве дозрівання підлітків є взаємозалежними і взаємозумовленими процесами. Зокрема, процеси статевого дозрівання зумовлюють виникнення помітних, різких змін у тілесному вигляді підлітка, це потребує переосмислення ним психічної картини власного тіла, осмисленні ним себе нового. Це забезпечується функціональними можливостями інтелекту підлітка. Зміна фокусу уваги підлітка із зовнішнього світу на світ внутрішній стимулює розвиток основного особистісного новоутворення підліткового віку – самосвідомості (Л. Виготський) [26]. Саме тому підлітковий вік в психологічній науці трактується як «друге народження» особистості (С. Холл, Ж.-Ж. Руссо, О. Леонтьєв та ін.) [81]. Формування самосвідомості – складний процес, що спрямований на розвиток трьох основних компонентів, що забезпечують її функціональність, таких як: самопізнання (здатність до усвідомлення власного «Я», його критичного самоаналізу та об'єктивної самооцінки), самоконтроль (регуляція власної поведінки) та саморозвиток (самовдосконалення).

Як зазначав С. Холл криза самоусвідомлення виникає також внаслідок конфлікту між набуттям підлітком фізичної зрілості та

ставленням оточуючих до нього як до дитини, тобто як до соціально незрілої особи. Підліток за результатами фізичного розвитку прагне вважатися дорослим [61]. У нього виникає актуальна потреба у визнанні оточуючими його дорослості, він прагне до зміни системи взаємин зі світом.

Все більше ці відношення з оточуючими переорієнтовуються з персоніфікованих на об'єктивні суспільні, що обумовлені соціальними, економічними, культурними особливостями соціального середовища. Соціальне життя особистості в цей віковий період зумовлює виникнення потреби в її орієнтуванні в цій широкій системі зв'язків зі світом й у визначенні свого місця в цій ієрархії суспільних взаємин [98]. Для цього особистість має проаналізувати власний попередній досвід взаємин зі світом, визначити те, що для неї є значимим (має особистісний смисл), що передбачає вибудовування відношень суб'єкта зі своїм минулим. Разом з цим суб'єкт має окреслити те, чого він хоче досягти, що означає вибудувати відношення зі своїм майбутнім. Для того, що здійснити переосмислення та вибудовування системи таких відношень суб'єкт має бути спроможним відображати не лише свою діяльність, а й власну систему відношень [80; 82].

Д. Ельконін розглядав почуття дорослості як особливу форму самоусвідомлення, а самосвідомість як інтеріоризовану соціальну свідомість. Почуття дорослості передбачає усвідомлення власних соціальних, а не індивідуальних якостей, й афективне їх переживання. Це почуття дорослого оформлюється в нове усвідомлення підлітком себе як «Я-дорослий». Це є основою психологічної готовності бути рівноправним учасником соціальних відносин, здатність користуватися можливостями, брати на себе права та обов'язки дорослого [164].

Водночас С. Холл зазначав, що показником розв'язання кризи самоусвідомлення є виникнення у підлітка почуття індивідуальності, тобто

нетотожності уявленням оточуючих і власного «Я» (Е.Шпрангер). Це почуття зумовлює внутрішній пошук підлітком своєї ідентичності (самототожності). Е. Еріксон викоремлював кілька параметрів розвитку Его-ідентичності: формування внутрішньої тотожності самому собі у часі та просторі, що передбачає усвідомлення й інтегрування у цілісну картину уявлень про власне минуле й майбутнє; визнання самототожності особистості значущими іншими; формування впевненості в тому, що внутрішня і зовнішня ідентичність мають стабільний характер. Вчені зауважували, що Его-ідентичність розвивається шляхом здійснення особистістю низки виборів: етнічних, сімейних, статевих тощо (Е. Еріксон, Д. Марія, А. Ватерман) [61; 110; 120]. Наслідком цих процесів є формування системи особистісних смислів, що змінює відношення особистості до світу і себе (О. Селіверстова) [122].

Створення системи особистісних смислів О. Леонтьєв розглядав як процес становлення особистості підлітка. Формування системи особистісних смислів, яка за змістом уособлюється в спрямованості особистості, спричиняє зміну відносин підлітка з оточенням. Центром смислотворення стає «Я» підлітка, в той час як оточення втрачає для нього смислоутворюючу функцію. З цього часу особистість стає суб'єктом, тобто «Я» стає детермінантою відношень особистості зі світом особистості [81]. Це має особливе значення в контексті розгляду проблеми інтелектуального розвитку в підлітковому віці.

Формування суб'єктності особистості її «Я» – змінює характер регуляції підлітка. Це виявляється зокрема й у здатності особистості виступати суб'єктом власної інтелектуальної діяльності, ставити собі мету, визначати особистісну значущість розв'язання певної проблеми тощо. Це створює нові можливості для розвитку інтелекту, оскільки особистість набуває здатності виступати суб'єктом власного інтелектуального розвитку, визначати його напрям і керувати цим процесом. Відтак, в

підлітковому віці поступово процес інтелектуального розвитку стає самодетермінованим або детермінованим психологічними чинниками.

1.4. Специфіка інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

Проблема впливу порушення слуху на розвиток психіки людини впродовж багатьох десятиліть викликає значний інтерес у психологів. Свідченням цього є виокремлення спеціальної галузі психологічної науки і практики – сурдопсихології, спрямованої на виявлення особливостей розвитку психіки при розладі слухового аналізатора та розроблення й застосування ефективних технологій діагностики, корекції і превенції порушень розвитку й функціонування психіки обумовлених втратою слуху.

Стійкий інтерес психологів до вивчення особливостей впливу порушення слуху на розвиток психіки обумовлений тим, що сприймання звукових сигналів як форм репрезентації об'єктів дійсності є одним з чинників успішності орієнтування й взаємодії людини з оточуючим світом, причому не лише з предметним, а передусім – із соціальним [55].

Оточуючий світ насичений різноманітними об'єктами (предметами, явищами, процесами, суб'єктами тощо), складовою котрих зокрема є і звукові форми, сукупність яких утворюють звукове оформлення об'єктів. Для певних об'єктів звук є лише однією з форм репрезентації поряд з іншими (візуальними, тактильними тощо), для деяких об'єктів звук не характерний взагалі, а окремі об'єкти існують виключно в звуковій формі.

Варто зауважити, навіть однобічне порушення слуху спричиняє значимі труднощі при визначенні локалізації і джерела звукового сигналу, а відтак й обумовлює виникнення труднощів в орієнтуванні та взаємодії людини з порушеннями слуху з об'єктами предметного світу. Вплив порушення слуху на життєдіяльність людини є особливо відчутним в тих

випадках, коли від якості розпізнавання звукового сигналу та швидкості реагування на нього залежить її життя і здоров'я.

Втім, особливо значущу роль порушення слуху відіграє саме в успішності соціальної адаптації та самореалізації особистості в соціальному світі. Успішність цих процесів обумовлюється особливостями соціалізації та соціального розвитку людини. Суть соціалізації складає процес адаптації людини до культури, який завершується набуттям особистістю соціальної зрілості, яка проявляється у сформованості особистісних рис і якостей, сукупність яких є показником дорослості у певній культурі. Соціальний розвиток людини триває впродовж усього її життя й полягає в оволодінні нею репертуаром різноманітних соціальних ролей [161]. Основним механізмом соціалізації й соціального розвитку людини є її спілкування з оточуючими.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюються три аспекти спілкування: комунікативний, інтерактивний й перцептивний (М. Філоненко) [152]. Вплив порушення слуху особливо проявляється саме в комунікативному аспекті спілкування через який воно опосередковано діє на процеси соціальної інтеракції та перцепції. Операційна складова комунікації як процесу обміну інформацією, забезпечується – процесами сприймання й продукування мовлення. Внутрішній (психічний) зміст мовлення складають думки й роздуми як результат мислення (О. Леонтьєв та ін.), а матеріальною основою мовлення є мова – система знаків (Л. Виготський) [23; 81].

Найбільш поширені мови мають звукову природу, тобто успішна комунікація ґрунтується на здатності суб'єкта сприймати і продукувати висловлювання засобами усного мовлення. Порушене функціонування слухового аналізатора суттєво знижує точність сприймання окремих звуків мови (фонем), що утруднює формування адекватних слухових образів слів (І. Сеченов), а відтак суб'єкт з порушеннями слуху відчуває значні

труднощі при визначенні змісту цілісного усного висловлювання. порушення слуху спричиняє втрату чи викривлене сприймання деяких елементів звукового оформлення слова. Причому в неоднакових умовах втрачаються чи викривляються різні елементи звучання одного й того ж слова. Відтак, при повторному сприйманні слова суб'єкт з порушеннями слуху, порівнюючи сформований первинний слуховий образ слова із вторинним, що зберігається в пам'яті, може дійти висновку про те, що це не те саме слово, а два різні слова (К. Вересотська, О. Зікеєв, К. Коровін, Б. Мороз, Л. Назарова, Ф. Рау, А. Розова, О. Савченко, Н. Яшкова та ін.) [30; 68; 95; 114; 119; 169]. Суб'єкт кожного разу ніби «зустрічається» з одним і тим же словом вперше. Як наслідок в пам'яті суб'єкта можуть зберігатися різні звукові образи одного й того ж слова. Втім слово – це зовнішня оболонка, змістом якого є значення. Відтак труднощі сприймання слова передусім зумовлюють складності у розумінні значень. За таких умов зрозуміти зміст висловлювання для особи, яка має порушення слуху надзвичайно важко.

Разом з тим ці особливості сприймання слів ускладнюють опанування мови як знакової комунікативної системи, що ґрунтується на оперуванні лексико-граматичними категоріями для вираження значень і зв'язків між значеннями. Через труднощі у сприйманні мовлення нечуючим складно опанувати й відповідними значеннями, які є зафіксованим у мові знанням – основою світосприймання та світорозуміння певної спільноти носіїв мови. Мова це перш за все «інтерпретація того, що ми сприймаємо» (Е. Сепір), вона є продуктом і формою вираження мислення носіїв. Опанування мовою – це засвоєння системи категорій, за допомогою яких оцінюється світ (М. Богус) [11]. Опанування мовою це перш за все опанування мисленням (А. Мельнікова) [93]. Відтак порушення слуху, зумовлюючи особливості сприймання

усного мовлення і як наслідок труднощі опанування мовою, створює специфічні умови для інтелектуального розвитку.

Окрім цього індивідуального ефекту порушення слуху має й соціальний ефект – зумовлює виникнення сенсорного бар'єру між комунікантами, наслідком чого є зниження інтенсивності, якості та успішності соціальної взаємодії нечуючого з оточуючими [70; 96; 99; 134; 135]. В результаті цього обсяг інформації, який можуть сприйняти нечуючі ще більше зменшується, і як наслідок інтелектуальний розвиток таких людей відбувається вже в умовах когнітивної і соціальної депривації. Тобто порушення слуху обмежує можливості нечуючих в отриманні інформації та знань, а також в спілкуванні з оточуючими, що дозволяє їм відчутти себе частиною суспільства, бути співпричетним до того, що відбувається в суспільстві.

Відтак порушене слухове сприймання безпосередньо впливає на декілька аспектів інтелектуального розвитку, а саме на: розвиток мислення, рівень загальної обізнаності, обсяг знань з певних предметів, широту світогляду. Це безумовно впливає на структуру та функціонування інтелекту, знижуючи, передовсім, якість продуктів інтелектуальної діяльності.

Розглядаючи проблему впливу порушення слуху на інтелектуальний розвиток, неможливо обійти питання компенсації та корекції таких сенсорних особливостей як засобу оптимізації цього процесу.

Так, Т.Королевська зазначає, що створення спеціальних умов дає можливість компенсувати відставання у розвитку вищих психічних функцій нечуючих. Оскільки навіть при значному ступені порушення слуху в людини зберігаються певні залишки слуху на оптимізацію функціонування, яких спрямовані слухопротезувальні технології [69]. Втім, навіть сучасні технології слухопротезування нездатні в повній мірі й за будь-яких умов скомпенсувати порушення слуху особливо значне.

Насиченість оточуючого світу шумами, перепади гучності звуку, одночасна присутність кількох його джерел, перепади атмосферного тиску, погіршення фізіологічного стану організму внаслідок хвороби (зокрема грип тощо) – це ще не все, що може суттєво знизити якість функціонування слухового аналізатора, навіть при вдалому слухопротезуванні. Як наслідок точність слухового сприймання усного мовлення не є сталою характеристикою, а зумовлюється низкою незалежних від суб'єкта умов. Разом з цим, розвинути слухове сприймання усного мовлення педагогічними засобами можливо, втім до певної межі, що обумовлена фізичними можливостями слухового аналізатора.

Втім, системність психіки особливо проявляється у феномені компенсування порушених психічних функцій за рахунок збережених (П. Анохін, В. Ганзен, Б. Ломов та ін.) [29; 84]. Це зокрема характерно й для людей з порушеннями слуху. Так, при порушенні слухових відчуттів у людини інтенсивніше розвиваються тактильні й зорові.

Вчені (Г. Гельмгольц, Л. Комендантов та ін.) виявили, що формами сприймання звуку є як слухові, так і тактильні відчуття, які вловлюють звукові вібрації. Це так звана дифузна звукова чутливість людини, яка при порушенні слуху розвивається інтенсивніше і стає одним із засобів компенсації порушеної функції [30; 66]. Найбільш інформативними тактильні відчуття є при сприйманні низькочастотних і гучних звуків. Проте, розвинена тактильно-вібраційна чутливість неспроможна компенсувати порушення слуху повною мірою, особливо коли йдеться про адекватне сприймання усного мовлення.

В цьому контексті особливу роль в психічній діяльності людей з порушеннями слуху відіграє зорове сприймання. Саме на його розвитку зосереджували свої зусилля сурдопедагоги. Йдеться про методику навчання нечуючих за використанням методів зорового сприймання мовлення – «глобальне читання» та «зчитування з губ» (В. Лубовський)

[85]. Ці засоби можуть певною мірою допомогти, однак цілком компенсувати дію порушення слуху на психічний зокрема інтелектуальний розвиток нездатні. Позаяк чисельність людей з порушеннями слуху, котрі спроможні зчитувати усне мовлення з опертям на зорове сприймання становить за різними даними від 20 до 50 %. Варто зауважити, що зорове сприймання усного мовлення дуже складний процес, набагато складніший за слухове сприймання у чуючих [213]. Позаяк для формування адекватного зорового образу слова необхідно точно вирізняти візуально кожен його фонему. Розвиток зорового сприймання усного мовлення ускладнюється низкою чинників зокрема тим, що певна частина фонем не має видимих артикуляційних особливостей взагалі або вони є візуально подібними на інші звуки. Водночас навіть, якщо у людини з порушеннями слуху вже більш-менш сформованою є здатність до зорового сприймання усного мовлення, то цей процес також утруднюється через низку умов, зокрема таких як – індивідуальні особливості вимови (дефекти вимови, нечітка артикуляція та ін.) та обличчя (наявність того, що заважає візуально сприймати – бороди, вуса тощо), специфіка ситуації комунікації (погане освітлення, дистанція). Внаслідок дії цих умов, точність сприймання слів й речень, а відтак і їхнє розуміння, детермінується сконцентрованою суб'єкта на вимові іншого. Втім тривала зосередженість потребує докладання вольових зусиль суб'єктом, що за деякий час викликає втому від цього процесу. Відтак інформація, яку людина може сприйняти таким чином є обмеженою за обсягом.

Навіть спільне функціонування слухо-зорово-вібраційного у слабочуючих та зорово-вібраційного сприймання у глухих, зважаючи на наведені вище обставини, не здатне компенсувати в повній мірі вплив порушення слуху на перцепцію усного мовлення, а відтак і на інтелектуальний розвиток нечуючих.

Втім, це лише один бік розгляду проблеми впливу порушення слуху на інтелектуальний розвиток особистості.

Вивчаючи цю проблему не варто забувати, що люди з порушеннями слуху – своєрідна група в категорії людей з особливими потребами. Ця своєрідність полягає в тому, що це єдина група з цієї категорії, яка має повноцінний засіб компенсування цього порушення на психічний й зокрема інтелектуальний розвиток, який людство напрацьовувало впродовж століть. Йдеться про жестову мову, яка на відміну від словесної мови є менш поширеним засобом спілкування, що однак не заважає їй бути повноцінною знаковою комунікативною системою.

Втім, у сурдопсихології існує кілька точок зору на роль жестової мови в інтелектуальному розвитку людей з порушеннями слуху. Деякі науковці (Т. Богданова, Л. Фомічова та ін.) вважають, що жестова мова не може розглядатися як засіб розвитку інтелекту відповідно до динаміки й загальних закономірностей цього процесу [9; 8; 152]. Інші (D. Patterson, C. Rousey та ін.) дотримуються поміркованої позиції, що жестова мова через її візуальну природу є достатнім знаковим підґрунтям для розвитку невербальної підструктури інтелекту та психічних механізмів, які відповідають за оперування образами, зокрема наочно-образного мислення [193; 220]. Деякі вчені (А. Хохлова, Н. Myklebust, Н. Furth, М. Marshark, D. Meadow та ін.) вважають, що для розвитку інтелекту неважливий тип мови, а значимою є сама мовленнєва діяльність, яка засновується на знанні мови, за змістом є засобом вираження зв'язків та відношень між об'єктами про які йде мова [158; 190; 207; 208; 212; 213].

Водночас зважаючи на те, що роль словесної мови в суспільстві є переважаючою та на те, що жестова мова є найбільш зрозумілим для нечуючих засіб комунікації, людей з порушеннями слуху доцільно навчати і розвивати бімодальних білінгвів, тобто носіїв жестово-словесної двомовності. Втім, як зазначав Б. Уорф, різні мови передбачають різне

мислення [11; 126]. Відтак, і інтелектуальний розвиток монолінгва і білінгва суттєво відрізнятиметься. Питання формування нечуючих як компетентних бімодальних білінгвів пов'язано з низкою труднощів, які ще потребують детальнішого вивчення.

Загалом проблема інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху в сурдопсихології є однією з найбільш обговорюваних. Нині в цій галузі накопичено численну низку експериментальних даних, теоретичних позицій та концепцій. Втім, вчені подекуди суперечливо й діаметрально протилежно описують специфіку інтелектуального розвитку нечуючих (Т. Богданова, Т. Розанова, А. Хохлова, Ж. Шиф, Н. Яшкова, Н. Furth, К. MacKane, Н. Myklebust, М. Marshark, D. Moores, Р. Oleron, А. Steinberg та ін.) [9; 116; 158; 162; 169; 190; 204; 207; 212; 213; 214; 230].

Важливий крок у напрямку систематизації знань з проблеми був здійснений D. Moores, який запропонував виокремити кілька підходів фактично етапів історії вивчення специфіки інтелектуального розвитку нечуючих [212]. Ці підходи відрізняються за теоретичними засновками, що зумовлюють інтерпретування виявлених в ході досліджень особливостей функціонування та розвитку інтелекту осіб з порушеннями слуху.

Перший підхід представлений роботами R. Pintner, К. MacKane, які визначали інтелект як здатність адаптуватися до нових умов життя й виявляли специфіку інтелектуального розвитку нечуючих шляхом їх порівняння з чуючими [204; 220]. Ці вчені дотримувалися позиції, що людям з порушеннями слуху притаманний нижчий рівень та більш уповільнений темп інтелектуального розвитку. В межах даного підходу лише констатується низький рівень розвитку інтелекту нечуючих, без пояснення і пошуку причин таких результатів.

Другий підхід пов'язаний з дослідженнями С. Goetzinger, Н. Myklebust, Р. Oleron, D. Patterson, С. Rousey [193; 213; 214]. Теоретичною основою цих досліджень виступила генетична теорія

інтелекту J. Piaget, що розглядає інтелектуальний розвиток як послідовний перехід стадій формування інтелектуальних операцій. Вчені дійшли висновку, що до початку підліткового віку інтелектуальний розвиток нечуючих відбувається за загальними закономірностями, характерними для кожного вікового етапу. Своєрідність розвитку нечуючих вчені пов'язували з труднощами переходу від стадії конкретних до формальних операцій, які спостерігаються саме в підлітковому віці. Представники цього підходу зауважували, що якщо у чуючих підлітків формальні операції формуються в природних умовах, то у нечуючих цього не відбувається. І з підліткового віку для нечуючих залишається притаманними домінування конкретного мислення над абстрактним.

Третій підхід представлений дослідженнями J. Andrews, H. Furth, G. Lavos, J. Rosenstein, M. Vernon, W. Watts [202; 225; 237]. На противагу представникам попередніх підходів, прихильники цього не розглядають інтелектуальний розвиток нечуючих як низький, уповільнений або специфічний. Вчені лише констатують, що невербальна підструктура є більш сформованою та домінує в структурі інтелекту нечуючих. Однак, цю особливість неможна вважати специфічною ознакою саме інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху, оскільки це притаманне й значній кількості чуючих.

M. Marshark, проаналізувавши дослідження інтелектуального розвитку нечуючих здійсненні вченими у XXI ст. запропонував виокремити ще один підхід [207].

Четвертий підхід представлений роботами D. Ashmead, A. Rothpletz, A. Tharpe, у яких інтелектуальний розвиток нечуючих визначається як особливий тип розвитку, що відбувається на основі зорової модальності, на противагу аудіальній, що характерна для чуючих. C. Padden зазначала, що у нечуючих в підлітковому віці інтенсивно розвивається візуальне мислення [215]. Причому, візуальне мислення формується як наслідок

опанування жестовою мовою як візуальною знаковою системою. Тобто візуальне мислення є аналогом словесно-логічного, а не наочно-образного. Визнання своєрідності інтелектуального розвитку нечуючих зумовлює й зміну методології вивчення цієї проблеми, зокрема, відмову від порівняння нечуючих та чуючих (M. Hiskey та ін.) [196]. А також це передбачає й перехід від медичної класифікації осіб з порушеннями слуху (слабочуючі, глухі) до соціокультурної за якою нечуючі незалежно від рівня порушення слуху розподіляються на дві групи – з сімей нечуючих та чуючих батьків. Як показали дослідження (C. Koh, M. Marshark, D. Meadow та ін.) характер і темпи інтелектуального розвитку нечуючих з сімей нечуючих відповідають типовим, натомість, нечуючим із сімей чуючих притаманні описані вище особливості [206; 209; 210].

Узагальнюючи зазначене, можна виокремити кілька особливостей інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху: інтелектуальний розвиток нечуючих із сімей нечуючих є своєрідним за змістом і характером, що пов'язаний з виникненням, формуванням та функціонуванням візуального мислення як різновиду понятійного; темпи інтелектуального розвитку нечуючих із сімей нечуючих відповідають загальним закономірностям; нечуючим із сімей чуючих притаманна уповільнена динаміка інтелектуального розвитку з відставанням на три – п'ять років від типового; у нечуючих із чуючих сімей формування формальних операцій викликає значні труднощі, які вони не можуть подолати без спеціального впливу.

Варто зазначити, що виявлена вченими специфіка інтелектуального розвитку нечуючих залежно від типу родини вказує на значимість соціокультурних чинників, а також підтверджує важливість мовленнєвого розвитку в сенситивний період як передумови для розвитку інтелекту відповідно до вікових закономірностей.

Аналіз досліджень вчених проведених за радянських часів та в країнах СНД вказує на доцільність виокремлення кількох підходів до опису специфіки інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху. Зауважимо, що центральним аспектом цих досліджень є вивчення не інтелекту як системи, а окремих її складових, зокрема – мислення.

Перший підхід представлений дослідженнями О. Запорожця, О. Кукушкіної, Т. Нестерович, Т. Прилепської, Т. Розанової, Ж. Шиф, Н. Яшкової [109]. Теоретичною основою підходу є генетична класифікація видів мислення, які формуються в онтогенезі послідовно від наочно-дійового через наочно-образне до словесно-логічного (понятійного). Вчені виявили, що нечуючим характерний уповільнений перехід від однієї стадії до іншої, починаючи вже зі стадії наочно-дійового мислення. Уповільнення темпів розвитку мислення в середньому складає три роки. Найбільша затримка інтелектуального розвитку у нечуючих спостерігається в підлітковому віці при переході від стадії наочно-образного до понятійного мислення. Т. Розанова зазначала, що з цього періоду домінування наочно-образного мислення над понятійним не змінюється без спеціальних впливів.

Другий підхід представлений роботами А. Венгер, Т. Григор'євої, Т. Розанової, І. Соловйова, Ж. Шиф, Н. Яшкової, які вивчали операційний бік інтелектуального розвитку. Вчені дійшли висновку, що перебіг розвитку мисленнєвих операцій у нечуючих відповідає загальним закономірностям але характеризується уповільненим темпом, що спостерігається вже на рівні аналізу в дошкільному віці, що спричиняє уповільнений розвиток й інших операцій зокрема синтезу, порівняння, і особливо узагальнення, абстрагування [132; 162; 169]. Тобто для нечуючих характерний уповільнений темп формування функціональності інтелекту.

Третій підхід розроблявся в роботах Т. Розанової, Н. Яшкової, які зауважували, що специфіка інтелектуального розвитку нечуючих

проявляється на рівні властивостей мислення. Зокрема вчені виявили, що для нечуючих характерна: інертність й стереотипність мислення, низький рівень усвідомленого контролю за цим процесом, а також уповільнене формування зворотності мисленнєвих дій, що вчені пов'язували з труднощами опанування ними мовою як засобом опосередкування інтелектуальної діяльності [116; 117].

Четвертий підхід представлений у роботах російських сурдопсихологів (Т. Богданова, А. Хохлова, Ю. Щурова та ін.), які вивчали вже не мислення, а інтелектуальну діяльність [9; 158; 163]. Для цього підходу характерна варіативність у підборі критеріїв класифікування нечуючих – як за ступенем порушення слуху, так і за типом родини. Зокрема, А. Хохлова виявила, що нечуючі діти з сімей нечуючих демонструють рівень розвитку вербального компонента інтелекту на рівні чуючих однолітків, що вчена пов'язувала з раннім початком мовного розвитку, характерної таким дітям, а також використанням жестової мови як засобу опосередкування [158]. Водночас дослідження проведені Т. Богдановою свідчать, що інтелектуальний розвиток осіб з порушеннями слуху відбувається за загальними закономірностями, а специфіка проявляється в нерівномірності розвитку окремих різновидів мислення, зокрема в уповільненні формування понятійного мислення як конкретного, так і абстрактного [9]. Ю. Щурова це пов'язувала з затримкою у формуванні регулюючої функції мовлення [163].

Загалом специфіка інтелектуального розвитку нечуючих загалом і підлітків зокрема в спеціальній психології описана неоднозначно й не узгоджено, результати деяких досліджень суперечать одне одному, що зумовлює доцільність проведення комплексного дослідження з цього питання.

Теоретичний аналіз засвідчує, що інтелектуальний розвиток підлітків із порушеннями слуху не вивчався з урахуванням спектру його

психологічних детермінант. Однак, вченими було проведено низку досліджень, результати яких розкривають особливості становлення особистості цієї категорії підлітків, і є значущими в контексті дослідження проблеми розвитку інтелекту. Зокрема, науковці виявили, що таким підліткам притаманно: уповільнений розвиток самосвідомості та рефлексії (А. Извольська, І. Чжен та ін.); бідніша за змістом Я-концепція (К. English та ін.); неадекватно завищений рівень домагань (Т. Прилепська та ін.); уповільнене формування «емоційного інтелекту» (В. Петшак, Е. Турсунова, І. Чжен, М. Meerum Terwogt, С. Rieffe та ін.); низький ранг пізнавальних мотивів в мотиваційній ієрархії (Е. Речицька та ін.); уповільнене формування здатності до особистісної саморегуляції (К. English та ін.) [9; 46; 206; 213]. Доцільно зазначити, що ці дослідження об'єднані одним методичним принципом – класифікування підлітків за сенсорним критерієм (ступенем порушення слуху), відповідно якого результати слабкочуючих і глухих підлітків порівнюються з чуючими. Втім, деякі вчені (В. Bodner-Johnson, D. Desselle, S. Lipsett, K. Meadow, P. Odgen, L. Pearlmutter, M. Sass-Lehrer та ін.) зауважують, що такі особливості становлення особистості характерні лише для тих нечуючих, які походять з родин чуючих батьків, натомість у підлітків із родин глухих батьків наведених особливостей не спостерігається, що зумовлено особливими соціокультурними умовами розвитку [151; 165; 185; 186; 206]. В цій групі досліджень використовувався соціокультурний критерій (за типом родини походження) класифікування підлітків із порушеннями слуху.

Отже, сурдопсихологи як при дослідженні інтелекту, так і при вивченні особистості підлітків із порушеннями слуху користуються одним із двох критеріїв – соціокультурним чи сенсорним. Втім, використання лише одного із цих критеріїв ускладнює формулювання цілісної концепції про особливості розвитку підлітків із порушеннями слуху, оскільки

унеможлиблює екстраполяцію висновків, отриманих на одній із груп на всю категорію підлітків із порушеннями слуху.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Теоретичний аналіз та отримані результати переконливо доводять відсутність одностайності вчених у тлумаченні понять «інтелект» та «інтелектуальний розвиток». Інтелект в психологічній науці розглядається як: навчуваність; здатність до оперування абстрактними поняттями; механізм адаптації; форма організації свідомості; діяльність; ієрархічна система пізнавальних процесів; сукупність елементарних процесів опрацювання інформації; механізм психічної саморегуляції; форма організації індивідуального ментального досвіду тощо. Поряд із цим, інтелектуальний розвиток визначається дослідниками як: процес незворотних і закономірних змін, що відбувається в часі й виражається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях інтелекту; процес послідовного виникнення якісно нових операційних механізмів інтелекту, що сприяє розширенню можливостей індивідуума до вирішення проблем різного характеру; процес утворення ієрархічно організованих комплексів специфічних навичок тощо.

Із результатів теоретичного аналізу висновується, що в психологічній науці доречно виокремити три підходи до пояснення природи детермінації інтелектуального розвитку: генетичний, соціальний та суб'єктний. Відповідно, в якості провідної детермінанти інтелектуального розвитку в контексті: генетичного підходу розглядається спадковість; соціального підходу – умови і впливи соціального оточення; суб'єктного підходу провідними детермінантами визначаються саме психологічні (особистісні). Вивчення проблеми психологічної детермінації інтелектуального розвитку особистості в загальній психології здійснювалось шляхом дослідження особливостей її мотивації, рефлексії, особистісної саморегуляції, рівня

психоемоційних витрат на інтелектуальну діяльність. Виявлено, що саме підлітковий період розвитку розглядається як сенситивний для формування означених психологічних детермінант.

Аналітичний огляд літературних джерел дав підстави констатувати, що вивчення особливостей інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху здійснювалась за двома напрямками: виявлення й опис особливостей психічних пізнавальних процесів; дослідження специфіки інтелектуальної діяльності. Встановлено, що в сучасній сурдопсихології проблема розвитку інтелекту розкрита суперечливо й неоднозначно. Традиційно виокремлюють п'ять підходів до трактування специфіки розвитку інтелекту нечуючих: перший – вчені вказують на уповільненість темпів інтелектуального розвитку у нечуючих в середньому на три – п'ять років порівняно з чуючими однолітками; другий – дослідники зазначають, що таке уповільнення притаманне не всім нечуючим, а лише одній із її підгруп – дітям із сімей чуючих батьків; третій – науковці зауважують, що у нечуючих не формується абстрактне мислення; четвертий – представники цього підходу наполягають на відсутності будь-яких відхилень в інтелектуальному розвитку цієї категорії осіб; п'ятий – вчені трактують інтелектуальний розвиток нечуючих як процес із специфічною траєкторією, що зумовлена особливостями жестової мови як знакової комунікативної системи, яка слугує засобом мисленнєвого опосередкування. Розмаїття підходів до трактування специфіки інтелектуального розвитку нечуючих зумовлюється й відмінностями в методиці дослідження. Вчені традиційно використовують один із двох критеріїв класифікування нечуючих на підгрупи за сенсорним (ступінь порушення слуху) та соціокультурним (за типом родини походження – чуючі або нечуючі батьки) критеріями.

Встановлено, що у спеціальній психології проведено низку досліджень щодо особливостей особистісного розвитку підлітків із

порушеннями слуху, результати яких свідчать про: несформованість у них самосвідомості та рефлексії; низьку диференціацію Я-концепції та уповільнене формування здатності до регуляції особистості; неадекватність рівня домагань; низький ранг пізнавальних мотивів у мотиваційній ієрархії тощо. Поряд із цим, з'ясовано, що в сучасній спеціальній психології не виявлено самостійних досліджень особливостей розвитку інтелекту підлітків із порушеннями слуху в контексті процесу становлення їх як особистості й як суб'єкта діяльності.

Таким чином, проблема психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху потребує експериментального вирішення.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

2.1. Теоретико-методичні основи проведення психологічної діагностики підлітків із порушеннями слуху

Вчені (Т. Богданова, А. Венгер, Г. Вигодська, А. Гоголева, О. Гозова, Б. Корсунська, Т. Марчук, М. Нудельман, Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Фомічова, А. Хохлова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова, С. Goetzinger, Н. Furth, К. MacKane, М. Marshark, D. Meadow, Н. Myklebust, Р. Oleron, J. Rosenstein, G. Ross та ін.) зауважують, що вирішення проблеми проведення якісного психологічного обстеження нечуючих, зокрема й підлітків, є одним із ключових завдань сучасних психологів-дослідників [9; 20; 32; 33; 72; 101; 109; 112; 136; 139; 152; 158; 163; 189; 202; 204; 207; 208; 214; 225; 226].

Так, одним із ключових аспектів методики проведення експериментального дослідження є вирішення низки питань:

- застосування методу порівняльного аналізу результатів чуючих і нечуючих як засобу виявлення психологічних особливостей останніх;
- обрання критерію класифікування досліджуваних із порушеннями слуху на підгрупи;
- добір репрезентативної вибірки;
- вибір методів психологічної діагностики;
- особливості застосування нормативних показників тестових методик, отриманих на вибірці чуючи;
- адаптування методів психологічної діагностики відповідно до особливостей сприймання нечуючих.

Саме від вирішення вказаних питань залежить як процедура, так і результати дослідження.

Традиційно, більшість сурдопсихологічних досліджень (Т. Богданова, Л. Борщевська, Р. Боскіс, К. Коровін, Я. Крет, Т. Марчук, Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова та ін.) використовують порівняльний аналіз результатів чуючих і нечуючих, як методичний прийом для виявлення особливостей, притаманних досліджуваним із порушеннями слуху. В цьому контексті показники психічного розвитку чуючих розглядаються як «нормативні», «типові», як критерій для оцінки відповідності певному рівню онтогенетичного розвитку [8; 13; 14; 34; 35; 64; 68; 75; 116; 132; 152; 163; 169].

Проблема вибору критерію класифікування досліджуваних із порушеннями слуху на підгрупи є однією із ключових у сурдопсихологічних дослідженнях. Позаяк отримані за результатами таких досліджень висновки вчені мають підстави екстраполювати на відповідну категорію нечуючих.

Теоретичний аналіз засвідчує, що дослідниками найбільш часто застосовуються один із трьох критеріїв класифікування досліджуваних із порушеннями слуху:

- а) ступінь порушення слуху;
- б) тип родини походження;
- в) тип закладу освіти.

За *ступенем втрати слуху* досліджуваних поділяють на групи глухих та слабкочуючих (зі зниженим слухом) [102; 154]. В окремих випадках слабкочуючих розподіляють за ступенем порушення слуху на підгрупи з I, II, III чи IV ступенем порушення слуху (Т. Богданова, Р. Боскіс та ін.) [9; 14] або групують їх на досліджуваних із легким, помірним і важким порушенням слуху (С. Goetzinger, К. MacKane, Н. Myklebust, Р. Oleron,

D. Patterson, R. Pintner, C. Rousey та ін.) [193; 204; 213; 214; 220]. Втім, найбільш часто використовуваним є поділ досліджуваних на глухих і слабкочуючих. До групи глухих відносять людей зі значною або тотальною втратою слуху, тобто таких, які майже не можуть орієнтуватися в оточуючому світі шляхом реагування на звукові сигнали. До групи слабкочуючих відносять людей, які здатні сприймати звуки певної частоти та/або гучності. Ця класифікація в сурдопсихології отримала назву «медичної», оскільки профілювання досліджуваних в групі відбувається за результатами медичного висновку (Т. Богданова, Л. Борщевська, Р. Боскіс, К. Коровін, Я. Крет, Т. Марчук, Т. Розанова, І. Соловйов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова та ін.) [8; 13; 14; 68; 75; 115; 132; 144; 152; 162; 163; 169].

Досліджувані за критерієм *тип родини походження* класифікуються на дві групи – глухих дітей глухих батьків та глухих дітей чуючих батьків. Ця класифікація почала активно застосовуватися в останні кілька десятиліть особливо в країнах дальнього зарубіжжя, що пов'язано зі зміною парадигми з медико-біологічної на соціокультурну (К. Meadow, D. Moores та ін.) [209; 210; 212]. Класифікація за типом родини отримала назву «соціокультурної». Для психологів, які обирають цю класифікацію для своїх досліджень, нехарактерно порівнювати результати нечуючих з чуючими, позаяк умови розвитку означених категорій суттєво відрізняються. Вчені (Г. Карпова, М. Хватцев, А. Хохлова, B. Bodner-Johnson, J. Cavanaugh, D. Desselle, R. Kail, M. Marschark, L. Pearlmutter, A. Quittner, S. Ridgeway, M. Sass-Lehrer, R. Anderson, C. Erting, M. Greenberg, R. Harris, M. Karchmer, R. Mitchell, F. Sisco та ін.) визначають загальні закономірності розвитку нечуючих орієнтуючись на результати вивчення групи глухих дітей глухих батьків [63; 156; 158; 170; 172; 180; 185; 186; 195; 199; 210; 211; 221; 223; 228].

Поряд із цим, доцільно зауважити, що в медичній і соціокультурній класифікаціях термін «глухий» позначає різні за змістом поняття. У першій, терміном «глухий» позначають людей зі значною втратою слуху (більше 80дБ) в мовленнєвому діапазоні частот [95; 119]. В другій, термін «глухий» використовують стосовно нечуючих, котрі ідентифікують себе зі спільнотою глухих як лінгвокультурною меншиною (Н. Lane, М. Marschark, С. Padden та ін.) [201; 206; 215]. Тобто в соціокультурній класифікації поняття «глухий» застосовується як стосовно глухих, так і слабкочуючих.

В сурдопсихології є низка досліджень, що використовують в якості критеріїв класифікування нечуючих на групи – *тип закладу освіти* (D. Desselle, K. Jankowski, P. Ladd, M. Marschark, M. Meerum Terwogt, L. Pearlmuter та ін.) [31; 140; 186; 191; 198; 200; 207]. Відповідно якого досліджуваних поділяють на групи учнів із «спеціальних закладів» чи «закладів з інклюзивною формою навчання», або учнів із «спеціальних закладів» чи «масових закладів». Тип закладу своєрідно впливає на психічний розвиток нечуючих дітей. Зокрема в масових та інклюзивних закладах досить часто виникають ті самі труднощі, що характерні для нечуючих дітей з сімей чуючих (М. Marschark та ін.) [206]. Йдеться про виникнення в таких умовах сенсорних і мовних бар'єрів у спілкуванні, специфічні стереотипи сприймання нечуючих чуючими й навпаки, особливості реагування чуючих на нечуючих глухоти [54]. Навіть за умови присутності перекладача чи асистента в інклюзивних закладах вибудувати міжособистісні стосунки з чуючими однолітками нечуючій дитині вкрай складно (С. Erting, М. Marschark, Р. Spencer та ін.) [207; 209]. М. Marschark зауважував, що нечуючі учні масових шкіл більш соціально ізольовані ніж ті, хто навчаються в спеціальних школах. Зокрема, вчений виявив, що підлітки з порушеннями слуху, які навчалися у масових школах виявляють вищий рівень конфліктності та агресивності ніж ті, хто навчався в спеціальних школах. Це вчений пов'язував з істотним психоемоційним

напруженням нечуючих як реакцією на контакт зі світом чуючих. Вчений зазначав, що багато нечуючих, хто на початку відвідував масову школу, згодом переходять до спеціальної школи, з одного боку, це пов'язане з затримкою у засвоєнні освітньої програми, а з іншого – зі складностями соціальної адаптації нечуючої дитини до навчального колективу чуючих однолітків [206]. D. Desselle і L. Pearlmutter встановили, що нечуючі діти, які навчалися в масових й інклюзивних закладах, після випуску зі школи, не підтримують стосунків із чуючими однолітками [186]. Соціометричні дослідження проведені в масових школах в Швеції де навчаються слабочуючі діти (з легким і помірним ступенем порушення слуху), продемонстрували, що понад 44 % таких дітей мали статус ізольованих (проти 8 – 11 % чуючих) [206]. Це так звана – «освітня» класифікація.

Ще одним варіантом освітньої класифікація нечуючих є їх розподіл за навчанням у закладі «закритого типу (інтернат)» чи «відкритого типу» (P. Ladd, M. Meerum Terwogt, L. Pearlmutter та ін.) [186; 191; 200]. Відмінності у типі закладу суттєво впливають на соціальний розвиток та соціалізацію нечуючих. P. Ladd зауважував, що учні шкіл-інтернатів сприймають колектив нечуючих закладу як «альтернативну сім'ю» [200]. Оскільки за цих умов нечуючі відчують себе «своїми», прийнятими соціальним оточенням, а чуючих, які знаходяться поза межами закладу, в тому числі й сім'ю, вони не сприймають як референтну групу (K. Jankowski, P. Ladd, M. Meerum Terwogt) [191; 198; 200]. Втім, враховуючи те, що як правило в таких закладах нечуючі учні як «альтернативну сім'ю» сприймають не дорослих, а своїх однолітків (M. Marschark) [207]. За таких умов проблема формування соціально зрілої особистості залишається актуальною. Позаяк, спілкування з однолітками не може замінити ролі дорослих як моделей відповідної поведінки і системи цінностей. Саме дорослі формують у дітей адекватне уявлення про дорослість, соціальні норми та правила поведінки. Навчання в закладах

інтернатного типу ізолює дитину від суспільства, створює їй особливі умови розвитку, що уповільнюють формування у них соціальних навичок і компетентностей (Н. Myklebust) [213].

Теоретичний аналіз засвідчує, що більшість досліджень, проведених сурдопсихологами використовує лише один із критеріїв класифікування досліджуваних. Позаяк, використання кількох критеріїв класифікації ускладнює організацію та аналіз результатів дослідження. Втім, саме порівняльні дослідження із застосуванням кількох критеріїв поділу досліджуваних на підгрупи забезпечує виявлення тих чинників, які є найбільш значущими в психічному розвитку нечуючих. Саме тому, доцільно при проведенні досліджень фіксувати дані відповідно за всіма цими критеріями.

Від вирішення питання щодо критерію класифікації залежить особливості відбору репрезентативної вибірки досліджуваних. Досить часто саме доступна для дослідження вибірка зумовлює обрання критерію класифікації, якому надає перевагу дослідник.

Застосування медичної класифікації є найбільш поширеним через низку причин: по-перше, легкість формування репрезентативної вибірки, оскільки глухі й слабочуючі діти навчаються переважно в системі спеціальної освіти, причому до останнього часу в назвах закладів було вказано тип порушення слуху учнівського контингенту; по-друге, швидкість класифікування досліджуваних на групи за результатами медичних висновків, які систематично оновлюються. Водночас формування репрезентативної вибірки з опертям на соціальну класифікацію організаційно є більш складним. Позаяк кількість дітей з порушеннями слуху, які походять з родин глухих значно менша порівняно з тими, хто походить з родин чуючих. Так, за даними D. Moores, чисельність нечуючих з родин нечуючих складає менше 10 % від загальної кількості осіб з порушеннями слуху [212]. Разом з цим глухі діти глухих

батьків не зосереджені в окремих класах чи закладах, що ускладнює підбір достатньо репрезентативної вибірки. Використання в дослідженні освітньої класифікації також має певні труднощі, оскільки в закладах з інклюзивною формою навчання чи в масових закладах навчається досить незначна кількість нечуючих. Зокрема є випадки, коли в певному класі чи закладі навчається лише одна дитина з порушеннями слуху. Водночас, в деяких закладах зі стихійною інтеграцією порушення слуху дитини може бути взагалі не відображено в шкільній документації. Відтак здійснити підбір достатньо представленої вибірки із масових закладів чи закладів із інклюзивною формою навчання є складним організаційним завданням.

Проблема вибору методів психологічної діагностики також є однією зі складних, оскільки має враховувати як особливості нечуючих, так і специфіку функціонування того психологічного явища, яке вивчається. Радянськими вченими в якості провідного інструменту психологічної діагностики застосовувалися експериментальні методики, спеціально розроблені відповідно до завдань певного дослідження, і які створювали можливість виявити якісні особливості функціонування явищ, що вивчаються (І. Соловйов та ін.) [109; 132]. Водночас, закордоном, вивчення особливостей інтелектуального розвитку здійснювалося відповідно до методології тестологічного підходу. Вчені активно використовували тести інтелекту, зокрема: Прогресивні матриці Дж. Равена, Культурно-незалежний тест інтелекту Р. Кеттелла, шкали Д. Векслера та Стенфорд-Біне тощо, які давали змогу кількісно виміряти рівень розвитку інтелекту і порівняти результати досліджуваних з нормативними показниками (М. Marshark, Н. Myklebust та ін.) [196; 207; 213]. Ці тести є більш формалізовані, аніж ті методики, які використовувалися радянськими вченими, однак вони дають підстави лише констатувати, а не пояснити причини існування певних особливостей інтелектуального розвитку нечуючих.

Ще однією особливістю сурдопсихологічних досліджень є проблема організації процедури психодіагностичного обстеження, що зумовлено сенсорними і мовними особливостями нечуючих (M. Cook Klassen) [181].

Так, деякі вчені (I. Leigh, R. Pollard та ін.) виокремлюють низку факторів, які мають бути враховані в процедурі психологічної діагностики глухих і слабочуючих:

- а) мова спілкування;
- б) ступінь порушення слуху;
- в) наявність додаткових порушень фізичного та розумового розвитку;
- г) компетентність в різних мовленнєвих формах словесної мови [190; 203].

Інші дослідники (R. Simeonsson, T. Wax, K. Whiten та ін.) зазначають, що існує група чинників, яка безпосередньо впливає на результати тестів інтелекту, як-от:

- а) етіологія порушення слуху, позаяк дослідження свідчать, що рівень інтелекту нечуючих з відомою етіологією нижчий, ніж тих, у кого причина втрати слуху нез'ясована;
- б) тип родини походження, за результатами низки досліджень нечуючі з сімей нечуючих мають меншу дисперсію показника розвитку інтелекту, порівняно з нечуючими з родин чуючих;
- в) обсяг життєвого досвіду, позаяк життєвий досвід чуючи та нечуючих однолітків є різним, що впливає на рівень загальної обізнаності, оволодіння соціальними нормами тощо
- г) рівень читацької компетентності нечуючих, що зумовлює якість і правильність розуміння ними інструкцій тестів інтелекту, що переважно подається у письмовій формі [227].

S. Maller також викормив низку чинників, що впливають на результати виконання тестів інтелекту:

- статус слуху батьків, що є аналогічним до типу родини походження;

- вік втрати та виявлення порушення слуху;
- ступінь порушення слуху;
- наявність додаткових порушень фізичного і/або розумового розвитку;
- особливості самопочуття на час тестування;
- тип закладу освіти;
- час початку та характер отриманої корекційно-реабілітаційної підтримки [205].

Тестологи (J. Braden, M. Cook Klassen, B. Neibling, S. Maller, R. Simeonsson, T. Wax, K. Whiten та ін.) зауважували, що тестування осіб з порушеннями слуху потребує врахування цих чинників та внесення відповідних змін в організацію та процедуру тестування [177; 181; 205; 227].

Засоби забезпечення якісної психологічної діагностики осіб з особливими потребами загалом та з порушеннями слуху зокрема визначені Стандартами освітнього і психологічного тестування (Standards for educational and psychological testing). В цьому документі визначено, що тестування осіб з особливими потребами може відбуватися за використанням:

- загальних тестів, за умови їх адаптації до специфіки відповідної категорії осіб з особливими потребами;
- спеціальних тестів, тобто діагностичного інструментарію спеціально розробленого для певної категорії осіб [229].

При застосуванні загальних тестів використовуються як критерій оцінювання – результати, отримані на вибірці чуючих осіб відповідного віку.

Проблема адаптування методів психологічної діагностики відповідно до особливостей сприймання нечуючих є однією із

найскладніших в сурдопсихології, оскільки передбачає роботу не із змістом, а з формою репрезентації певного діагностичного методу.

S. Maller, вивчаючи проблему адаптування психологічних тестів до специфіки нечуючих, виокремлює два види:

а) акомодация (адаптування), що полягає у внесенні змін у процедуру, інструкцію та стимульний матеріал тесту, за умови збереження його змісту. Зокрема, для нечуючих: використовується переклад жестовою мовою; змінюється спосіб відповідей досліджуваних, приміром, те, що досліджуваний при тестуванні за звичайних умов має відповісти усно – дозволяється написати чи відповісти жестовою мовою; змінюються часові вимоги до виконання тестових завдань – відмова від фіксації часу на виконання тесту;

б) модифікація, що полягає у зміні змісту та структури тестів. Наприклад, зміна способу оцінювання результатів досліджуваних, визначення спеціальних для певної категорії осіб норм, використання лише частини завдань із субтесту, зміна послідовності подання завдань в межах певного субтесту тощо [205].

J. Braden, B. Neibling та ін. вказували, що акомодация діагностичних методик не впливає на їх стандартизованість, тобто зберігається валідність і надійність тестів. Водночас, використання модифікації тестів потребує процедури рестандартизації тесту [177].

Проблема акомодации тестів для потреб нечуючих вивчалась J. Braden, S. Maller, R. Simeonsson, P. Sullivan, T. Wax, K. Whiten та ін. [174; 175; 205; 227; 233; 237]. Так, J. Braden, S. Maller та інші зазначали, що у тестуванні нечуючих недоцільно використовувати тести або субтести для визначення рівня розвитку вербального інтелекту, оскільки результати досліджуваних в цьому випадку більшою мірою виявляють мовну й мовленнєву компетентності, а не рівень розвитку інтелекту [175; 205].

Деякі вчені (M. Athanasiou, J. Braden, R. Simeonsson, T. Wax, K. Whiten та ін.) зауважували, що при тестуванні нечуючих, особливо за використанням тестів інтелекту, доцільно відмовитися від фіксації та обмеження часу на виконання досліджуваними тестових завдань [176; 227]. Позаяк сама процедура тестування для цієї категорії досліджуваних, як правило, є незнайомою у порівнянні з чуючими однолітками.

S. Maller, R. Simeonsson, P. Sullivan, T. Wax, K. Whiten вивчали питання акомодатії тестів інтелекту за використанням перекладу на жестову мову [205; 227; 233]. Так, P. Sullivan розглядав його в двох аспектах – переклад інструкції та переклад стимульного матеріалу [233]. S. Maller додав до цього ще один аспект – залучення перекладача жестової мови в процедуру тестування. Втім, вчений зауважував, що участь перекладача має бути попередньо узгодженою і контрольованою, оскільки в процесі тестування він виступає в якості ще однієї незалежної змінної. Вчений особливо наголошував на важливості підготовчого етапу, метою якого є налагодження взаємодії з перекладачем та ознайомлення його з основними позиціями процедури тестування [205]. Позаяк якість перекладу залежить від особливостей сприймання і розуміння перекладачем суті тестових завдань та специфіки процедури тестування. Зокрема певні жестові одиниці або речення, які традиційно використовують для перекладу відповідних слів і речень, за змістом можуть «підказувати» відповідь на тестове завдання досліджуваному.

Означене вказує на необхідність ґрунтовної попередньої роботи при проведенні експериментальних досліджень з категорією нечуючих для визначення відповідної форми подання інструкції та стимульного матеріалу жестовою мовою, її стереотипізації та автоматизації її виконання експериментатором.

S. Maller [46; 205] запропоновано процедуру акомодатії інструкції та тестових завдань засобами перекладу на жестову мову, що представлено на рис. 2.1.

1	Організаційний етап 1) підбір 7 або більше жестово-словесних білінгвів; 2) визначення білінгвів-експертів (не менше 5 чоловік) та білінгвів (не менше 2), які працюють над змістом перекладу
2	Перекладний етап 1) психолог і білінгв-1 опрацьовують зміст тесту (інструкцію та стимульний матеріал), розробляється перший варіант перекладу жестовою мовою; 2) автоматизація розробленого варіанту перекладу; 3) білінгв-2 здійснює сліпий зворотній переклад з жестової мови на словесну першого варіанту перекладу змісту, що представляє йому білінгв-1; 4) порівняння змісту тесту та сліпого перекладу, визначення невідповідностей й внесення відповідних коректив; 5) автоматизація другого варіанту перекладу.
3	Експертний етап 1) групі білінгвів-експертів демонструється другий варіант перекладу змісту тесту; 2) вносяться відповідні корективи й формується третій варіант перекладу змісту тесту.
4	Апробаційний етап 1) апробація третього варіанту перекладу змісту тесту на відповідній категорії досліджуваних; 2) аналіз особливостей сприймання й розуміння ними тестових завдань, відповідність їх виконання процедурі тестування; 3) внесення уточнень, формування остаточного варіанту перекладу жестовою мовою та автоматизація його виконання.

Рис. 2.1. Процедура проведення акомодатії засобом словесно-жестового перекладу інструкції й тестових завдань (за S. Maller)

Варто зауважити, що перекладний етап може повторюватися кілька разів, доки не буде сформульовано такий варіант перекладу на жестову мову, за якого його сліпий зворотній переклад на словесну мову відповідатиме початковому змісту тестових завдань та інструкції.

R. Simeonsson, T. Wax, K. Whiten та інші зауважували, що особливі труднощі виникають при перекладі на жестову мову фразеологізмів словесної, а також підборі жестових одиниць та речень, які б одночасно передавали зміст і не підказували відповіді досліджуваним [227]. Загалом вчені наголошують, що проведення діагностичного обстеження, особливо коли йдеться про тести інтелекту й тести досягнень, потребує ґрунтовного підготовчого етапу.

Таким чином, розроблення методики проведення діагностичних обстежень підлітків із порушеннями слуху має враховувати означені положення. В цьому контексті діагностика психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху та її ефективність визначається дотриманням специфічних умов, які конкретизуються в: наданні переваги тестовим методикам діагностики інтелектуального розвитку та проєктивним методам в дослідженні особистості; уточненні інструкції проведення діагностики та використанні мовних засобів в експериментальній ситуації з урахуванням специфіки соціокультурних чинників; створення оптимальних методів допомоги в експериментальній ситуації з урахуванням сенсорних та соціокультурних чинників у сприйманні підлітками експериментальних завдань.

2.2. Організація і методика проведення констатувального експерименту

Відповідно до мети дослідження в якості основних завдань констатувального етапу дослідження було визначено наступні:

- виявити й описати особливості інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху;
- визначити стан сформованості психологічних детермінант і виявити їх роль в інтелектуальному розвитку підлітків із порушеннями слуху;
- з'ясувати роль сенсорних і соціокультурних чинників у специфіці інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху.

Констатувальний експеримент здійснювався в три етапи:

I. Підготовчий етап. Зміст роботи на цьому етапі полягав у формуванні комплексу діагностичних методів для виявлення особливостей інтелектуального розвитку підлітків та стану сформованості психологічних детермінант цього процесу. Проведення процедури акомодатії засобами жестової мови інструкцій та стимульного матеріалу, апробація перекладу. Розроблення процедури дослідження. Підбір репрезентативної вибірки.

II. Діагностичний етап. Зміст роботи на цьому етапі передбачав проведення комплексного діагностичного обстеження підлітків з порушеннями слуху і чуучи підлітків.

III. Аналітико-узагальнюючий. Зміст роботи на цьому етапі полягав в опрацюванні результатів досліджуваних, математично-статистичному аналізі та описі виявлених особливостей інтелектуального розвитку та стану сформованості його психологічних детермінант.

I. Підготовчий етап.

Розроблення психодіагностичного інструментарію ґрунтувалось на результатах проведеного теоретичного аналізу щодо змісту й особливостей розвитку інтелекту в підлітковому віці та його психологічних детермінант.

Система діагностики складається з діагностичних блоків:

- Діагностичний блок 1 «Анкетні дані»;
- Діагностичний блок 2 «Інтелектуальний розвиток підлітків»;

- Діагностичний блок 3 «Психологічна детермінація інтелектуального розвитку підлітків».

Діагностичний блок 1: «Анкетні дані» забезпечував збір інформації за розробленою «Анкетою учасника» (див. Додаток А). Зокрема фіксувався вік досліджуваного у роках, ступінь порушення слуху (за результатом медичного обстеження), тип закладу (спеціальний, інклюзивний, масова школа тощо), область постійного проживання, тип родини походження (нечуючих чи чуючих).

Діагностичний блок 2: «Інтелектуальний розвиток підлітків» забезпечував встановлення специфіки інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху (див. табл. 2.1.). За результатами теоретичного аналізу було виокремлено основні показники, що дають змогу розкрити специфіку інтелектуального розвитку в підлітковому віці, серед них – змістовий, операційний та структурний [47].

Змістовий показник представлений обсягом загальної обізнаності підлітків. Загальна обізнаність це обсяг знань підлітків, широта їх світогляду та загальна ерудиція. Як зазначає Л. Ясюкова показник загальної обізнаності зумовлюється сформованістю інтелектуальної установки особистості на збереження інформації, фактів, відомостей, які безпосередньо не пов'язані з провідною чи актуальною діяльністю [166]. Саме обсяг, широта й глибина знань підлітка з різних сфер життя, слугують підґрунтям для розуміння ним суті проблеми, яку треба розв'язувати, та розроблення ним способів вирішення цієї проблеми.

Операційний показник інтелектуального розвитку представлений особливостями інтелектуальної діяльності підлітків, конкретизується в двох параметрах – рівні розвитку понятійного мислення та креативності.

Таблиця 2.1

Діагностичний блок 2
«Інтелектуальний розвиток підлітків»

Показник	Параметри	Критерії	Тест/методика	Шкала
Змістовий	загальна обізнаність	загальна обізнаність	Тест структури інтелекту Р.Амтхауера	загальна обізнаність
Операційний	понятійне мислення	інтуїтивне понятійне мислення	Тест структури інтелекту Р.Амтхауера	інтуїтивне понятійне мислення
		понятійне-логічне мислення		понятійне-логічне мислення
		понятійна категоризація		понятійна категоризація
		абстрактно-логічне мислення		абстрактне мислення
	креативність	продуктивність творчого мислення	Тест творчого мислення Е. Торренса	продуктивність творчого мислення
		гнучкість творчого мислення		гнучкість творчого мислення
		оригінальність творчого мислення		оригінальність творчого мислення
		розробленість продуктів творчого мислення		розробленість продуктів творчого мислення
Структурний	вербальна підструктура інтелекту	інтуїтивне понятійне мислення	Тест структури інтелекту Р.Амтхауера	інтуїтивне понятійне мислення
		понятійне-логічне мислення		понятійне-логічне мислення
		понятійна категоризація		понятійна категоризація
	невербальна підструктура інтелекту	наочно-образне мислення	Тест «Інтелектуальний потенціал»	рівень розвитку інтелекту
		образний синтез	Тест структури інтелекту Р.Амтхауера	образний синтез
		просторове мислення		просторове мислення

Понятійне мислення було обрано в якості параметра для оцінки, оскільки досліджуваний віковий період вважається сенситивним для його

розвитку. Понятійне мислення виявляється у здатності особистості відображати об'єктивну реальність у її значущих зв'язках і відношеннях. Понятійне мислення є усвідомленим і вербалізованим мисленням й виявляється у здатності суб'єкта займати децентричну позицію при постановці та вирішенні проблеми, його спроможності розглядати проблему з різних позицій, здатності знаходити способи розв'язання, виходячи за межі власного практичного досвіду, а шляхом індуктивно-дедуктивного аналізу й прогнозування (А. Крилов) [76].

Рівень розвитку понятійного мислення конкретизувався в таких його складових як – інтуїтивно-понятійне мислення, понятійно-логічне мислення, понятійна категоризація та абстрактне мислення (Л. Ясюкова). Інтуїтивно-понятійне мислення виявляється у здатності до виокремлення значущих ознак, причому специфічність цього різновиду мислення полягає в тому, що суб'єкт може не усвідомлювати той принцип за яким відбувається це виокремлення. Понятійно-логічне мислення проявляється у здатності до усвідомленого встановлення закономірностей і зв'язків між об'єктами. Понятійна категоризація виявляється у здатності суб'єкта виявляти категоріальну приналежність певного явища до класу об'єктів, виокремлювати класи об'єктів дійсності та встановлювати родо-видові зв'язки між об'єктами. Абстрактне мислення це символічне мислення, що ґрунтується на оперуванні узагальненнями й закономірностями, формальними характеристиками об'єктів (кількісними, структурними, функціональними тощо), які виражені у символічній формі [166; 216].

Креативність розглядається вченими як здатність створювати оригінальні ідеї, що виявляється у спроможності суб'єкта вирішувати проблеми швидко й ефективно, відхиляючись від стереотипних й непродуктивних способів вирішення проблем (С. Головін, В. Моляко) [111; 127]. Креативність це якісна характеристика результатів інтелектуальної діяльності підлітків, які оцінюються за рівнем гнучкості, продуктивності,

оригінальності та розробленості (Р. Torrance) [236]. Гнучкість виявляється у швидкості й легкості зміни сконцентрованості суб'єкта на певних елементах-складових проблеми, а також у здатності до розгляду проблеми під різними кутами зору (Д. Богоявленська та ін.) [10; 58]. Продуктивність є кількісною характеристикою розвитку креативності, яка виявляється в кількості запропонованих способів вирішення певної проблеми. Оригінальність виявляється у не повторюваності, не пересічності, незвичності знайденого рішення (В. Дружинін, А. Лук та ін.) [41; 86]. Розробленість виявляється у здатності суб'єкта детально продумувати й проектувати спосіб вирішення певної проблеми чи завдання.

Структурний показник інтелектуального розвитку представлений рівнем розвитку й співвідношення двох підструктур інтелекту – вербальної й невербальної. В представленому дослідженні поняття «вербальний» ми інтерпретуємо як «мовний», а не «словесний» (D. Bouvet) [173]. Особливо враховуючи те, що процедура дослідження передбачала використання як словесної, так і жестової мов. Розвиненість невербальної підструктури інтелекту вказує на здатність суб'єкта оперувати інформацією поданою у візуальній формі (образи, уявлення, символи тощо) [59]. Функціонування невербальної підструктури інтелекту забезпечується візуальним мисленням. Цей різновид мислення формується поступово від наочно-дійового, до наочно-образного, а згодом до просторового (В. Зінченко, Б. Мещеряков та ін.). В представленому дослідженні особливості невербальної підструктури інтелекту вивчались шляхом виявлення рівня розвитку наочно-образного й просторового мислення, а також образного синтезу. Наочно-образне мислення – різновид мислення, що здійснюється на основі перетворення образів сприймання в образи-уявлення, для їх подальшого перетворення в узагальнені уявлення про предмети об'єктивної реальності [108]. Образний синтез виявляється у здатності суб'єкта формувати цілісні уявлення про предмет на основі

несистематично поданої й вибіркової інформації про нього. Просторове мислення вимірюється як здатність до виокремлення просторової структури об'єктів за рахунок оперування подумки структурними закономірностями та відношеннями між їх елементами (Л. Ясюкова) [167].

Вербальна підструктура інтелекту представлена можливостями суб'єкта вирішувати проблеми, представлені у мовній формі. Основу цієї підструктури забезпечує понятійне мислення, зокрема такі вище означених його складових як інтуїтивне понятійне мислення, понятійно-логічне мислення та понятійна категоризація. Позаяк функціонування вказаних складових відбувається з опорою на оперуванням мовними формами.

Діагностичний блок 3 «Психологічна детермінація інтелектуального розвитку підлітків» забезпечує виявлення стану сформованості психологічних детермінант розвитку інтелекту (див. табл. 2.2.). Ключові психологічні детермінанти визначалися шляхом виокремлення тих особистісних особливостей, які визначають ефективність інтелектуальної діяльності в підлітковому віці.

За результатами теоретичного аналізу виокремлено три групи психологічних детермінант – мотиваційні, емоційні та рефлексивно-регулятивні.

Вказані детермінанти виконують регулятивну роль в інтелектуальній діяльності, а в межах розвитку інтелекту виявляється у спроможності суб'єкта спрямовувати й керувати процесом власного інтелектуального розвитку.

Мотиваційні детермінанти інтелектуальному розвитку виконують спонукаючу роль в діяльності особистості (З. Калмикова та ін.) [60]. До групи мотиваційних детермінант належить локус мотивації та ієрархія мотивів. Локус мотивації – важливий показник для оцінки чинників, які мають спонукальну силу.

Таблиця 2.2

Діагностичний блок 3

«Психологічна детермінація інтелектуального розвитку підлітків»

Детермінанти	Показники	Параметри оцінки	Тест, методика	Шкала
Мотиваційні	локус мотивації	сформованість внутрішнього локусу мотивації	Опитувальник рівня домагань особистості В.Гербачевського	внутрішній мотив
	ієрархія мотивів	сформованість пізнавального мотиву		пізнавальний мотив
		сформованість мотивів уникнення,		мотив уникнення
		суперництва,		мотив суперництва
		самоповаги й зміни діяльності		мотив зміни діяльності
				мотив самоповаги
Емоційні	психоемоційна виснажуваність	сформованість установки на економію енергії	Тест М.Люшера	вегетативний коефіцієнт
		нормативність сумарного відхилення від аутогенної норми		сумарне відхилення від аутогенної норми
	стан тривоги	сформованість стану тривоги		стан тривоги
Рефлексивно-регулятивні	усвідомлене планування	усвідомленість планування	Методика «Стиль саморегуляції поведінки»	планування
	усвідомлене моделювання	усвідомленість моделювання		моделювання
	усвідомлене програмування	усвідомленість програмування		програмування
	самокритичність оцінювання результатів	здатність до самокритичного оцінювання власних результатів		оцінювання результатів
	регулятивна автономія	здатність до автономного саморегулювання		самостійність
	рефлексивна саморегуляція	здатність до рефлексивного саморегулювання		відповідальність
	регулятивна гнучкість	гнучкість особистісного саморегулювання		гнучкість

Внутрішній локус мотивації виявляється у здатності особистості бути суб'єктом власної діяльності, займати активну позицію, здатним до «самодетермінації» (Д. Леонтьєв та ін.) [82]. Натомість, зовнішній локус мотивації виявляється у тому, що активність особистості переважно зумовлюються на свідомістю суб'єкта, а зовнішніми чинниками чи обставинами (Е. Деці, Р. Раян та ін.) [182; 183].

Ієрархія мотивів визначає пріоритети особистості, зокрема ті види діяльності, яким вона надає перевагу. Для виявлення мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку особливої уваги заслуговує положення пізнавального мотиву в ієрархії (Н. Лейтес) [79]. Позаяк від цього залежить спонукальна сила цього мотиву (Д. Узнадзе) [148], а відтак і здатність суб'єкта докладати труднощі, бути наполегливим при здійсненні інтелектуальної діяльності.

Емоційні детермінанти виконують роль каталізатора чи блокатора інтелектуальної діяльності й належать до неусвідомлених способів саморегуляції (І. Васильєв, П. Симонов та ін.) [19; 124]. Поряд із цим емоційне реагування особистості на результати своєї діяльності є їх неусвідомленою оцінкою, яка впливає на подальше здійснення цієї діяльності. До групи емоційних детермінант першочергово належить показники психоемоційної виснаженості та стану тривоги, що вимірюються після виконання досліджуваними завдань, що потребують значного інтелектуального напруження. Психоемоційна виснаженість – це психоенергетична «ціна», яку «платить» суб'єкт за виконання інтелектуальної діяльності (Б. Ананьєв та ін.) [4]. Стан тривоги виявляє неусвідомлювану оцінку себе особистістю як суб'єкта виконуваної діяльності, що виражається в задоволеності чи незадоволеності результатами власної діяльності.

До рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку особистості належать здатності, що виявляються в діяльності в

таких рисах як довільність, цілеспрямованість, усвідомленість та умисність. Основу цього виду регуляції складає рефлексія як усвідомлення та переосмислення суб'єктом змісту власного досвіду, що виявляється в осмисленні суб'єктом себе як причини власних дій (І. Семенов, С. Степанов) [137]. Усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної інтелектуальної діяльності є передумовою розвитку у неї самоконтролю над інтелектом (Г. Костюк) [73]. Виникнення здатності до самоконтролю змінює характер детермінації розвитку інтелекту з розвитку, як такого, на саморозвиток своїх інтелектуальних здібностей (А. Терещенко) [142].

Кожна із означених груп детермінант конкретизувалася у визначених показниках і параметрах. Так, мотиваційні детермінанти конкретизуються у показниках локусу мотивації, стану сформованості пізнавального мотиву; емоційні – у показниках психоемоційного виснаження й стану тривоги, що виникають внаслідок інтелектуальної діяльності; рефлексивно-регулятивні – у здатності до рефлексивної саморегуляції, яка конкретизується в таких параметрах як: здатність до усвідомленого планування, моделювання, програмування власних дій, самокритичного оцінювання результатів власної діяльності, рефлексивної саморегуляції, регулятивної автономії та гнучкості.

В констатувальному експерименті було використано діагностичний комплекс із тестових і проєктивних методів дослідження, які забезпечили виявлення:

а) особливостей інтелектуального розвитку підлітків за тестовими методиками:

- тест структури інтелекту Р. Амтхауера (модифікація Л. Ясюкової) [168];
- тест «Інтелектуальний потенціал» Л. Вассермана, Т. Черєднікової, О. Щєлкової, Е. Малкової [143];
- тест творчого мислення Е. Торренса (фігурна форма) [92; 147];

б) стану сформованості особистісних особливостей, які складають зміст психологічних детермінант інтелектуального розвитку.

- емоційних детермінант за тестом М. Люшера (восьмикольоровий варіант) [5];
- мотиваційних детермінант за опитувальником рівня домагань особистості В. Гербачевського [57];
- рефлексивно-регулятивних детермінант за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової і В. Боргоєдової [97].

Виявлення ступеня взаємообумовленості між психологічними детермінантами і показниками інтелектуального розвитку здійснювалось за результатами застосування метод рангової кореляції Ч. Спірмена [123].

Тест для оцінки інтелектуального потенціалу є адаптацією Л. Вассерман, Т. Череднікової, О. Щелкової, Е. Малкової та Є. Ананьєвої тесту інтелектуального потенціалу, розробленого П. Ржичаном для експрес-діагностики порушень інтелектуального розвитку. Час виконання тесту 12 хвилин. Зміст тесту складають 29 завдань представлених у наочно-образній і графічній формі, що забезпечує можливість виявлення рівня розвитку наочно-образного мислення у підлітків. Сирі бали переводяться в одиниці IQ, які оцінюються за трьома рівнями розвитку: затримка (низький), нормативний та вище середнього (високий). Доречність використання цього тесту обумовлюється невербальним типом діагностичних завдань, що не викликає значних труднощів у підлітків з порушеннями слуху, а також його відповідності вимогам проведення групових обстежень [143].

Тест структури інтелекту Р. Амтхауера в модифікації Л. Ясюкової складається з 9 субтестів: «загальна обізнаність», «інтуїтивне понятійне мислення», «понятійне логічне мислення», «понятійна категоризація», «математична інтуїція», «абстрактне мислення», «образний синтез», «просторове мислення», «логічна оперативна пам'ять». Л. Ясюкова

модифікувала тест шляхом зміни послідовності подачі субтестів та змісту завдань субтестів, що забезпечують виявлення особливостей понятійного мислення. Послідовність подачі субтестів наступна: «абстрактне мислення», «образний синтез», «просторове мислення», «логічна оперативна пам'ять», «загальна обізнаність», «інтуїтивне понятійне мислення», «понятійно-логічне мислення», «понятійна категоризація», «математична інтуїція». Сирі бали, отримані підлітками оцінюються за зонами або рівнями сформованості досліджуваної ознаки: слабкий або низький рівень; середній рівень; хороший рівень; високий рівень. Зважаючи на контекст дослідження, при застосуванні цього тесту більш значущим було виявлення підлітків із низьким рівнем сформованості ознак. Саме тому при опрацюванні емпіричних даних було об'єднано в один «високий рівень» показники «хорошого» і «високого» рівнів, позаяк як перший, так і другий вказують на сформованість певної ознаки та свідчать про стійкість її функціонування [167].

Тест творчого мислення Е. Торренса, фігурна форма є субтестом тесту Е.Торренса й забезпечує виявлення рівня сформованості основних властивостей творчого мислення: продуктивності та гнучкості, оригінальності й розробленості (детальності пропрацювання) результатів інтелектуальної діяльності. Структуру тесту складають 10 завдань, кожне з яких містить стандартну фігурну форму вписану в квадрат. Підліток має придумати оригінальну незвичну історію, яку він повинен зобразити графічно на малюнку, причому він має вписати стандартну графічну в зображення придуманої історії. На виконання тесту досліджуваним дається 10 хвилин [92; 147].

Опитувальник рівня домагань особистості В. Гербачевського містить 42 прості твердження, які підлітки мають оцінити відносно себе за шкалою від «-3», «-2», «-1», «0», «+1», «+2», «+3». Цей опитувальник складається з 15 шкал, які згруповані на кілька блоків. Виявлення мотиваційних

особливостей особистості забезпечується шкалами: «внутрішній мотив», «пізнавальний мотив», «мотив уникнення», «мотив суперництва», «мотив зміни діяльності», «мотив самоповаги». Бали, які проставлені підлітком по кожній зі шкал диференціюють стан сформованості цих параметрів за низьким, середнім і високим рівнях [57].

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» – модифікація В. Моросанової, В. Боргоєдової опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки», розробленої В. Моросановою. Суть модифікації складає зміна форми подання стимульного матеріалу та його змісту для адаптації його відповідно до особливостей підлітків. Зміст опитувальника представлений у формі 7 протиставлених самооціночних тверджень, досліджуваному пропонується обрати одне з протиставлених тверджень і оцінити міру його вираженості на графічно поданій шкалі. Методика оцінює здатність до рефлексивної саморегуляції за кількома шкалами: «планування», «моделювання», «програмування» як регулятивні процеси; «гнучкість», «самостійність» та «відповідальність» як особистісні риси, які свідчать про сформованість здатності до особистісної саморегуляції [97].

Тест М. Люшера дає можливість виявити особливості емоційного реагування на певну діяльність, визначити її психоемоційну «ціну», тобто наскільки певна діяльність є виснажуючою для досліджуваного. Емоційне реагування належить до несвідомих механізмів саморегулювання індивідуума. Для досліджено було обрано восьмикольоровий варіант тесту. Результати досліджуваних оцінювалися за низкою критеріїв – психоемоційна виснажуваність, сумарне відхилення від аутогенної норми, рівень тривоги. Психоемоційна виснажуваність оцінювалась за показником вегетативного коефіцієнта як засобу оцінки енергобалансу організму за домінуючою психоенергетичною установкою. Виокремлюють два види установки-тенденції: ерготропна, що проявляється у збудженості, активності й готовності до витрати енергії, та трофотропна, що виявляє

прагнення до спокою, пасивності та економії енергії. Між цими двома крайніми реакціями є оптимальний (нормативний) рівень енергобалансу. Сумарне відхилення від аутогенної норми є показником рівня непродуктивної нервово-психічної напруженості, що використовується як основа для прогнозу успішності адаптації та працездатності людини. Результати оцінюються за показниками: переважання негативних емоцій (високий рівень), оптимальний (нормативний рівень) та переважання позитивних емоцій, ейфорії, оптимістичності (низький рівень). Рівень тривоги переважно є показником відчуття досліджуваними тривоги як реакції на поточну ситуацію, але в деяких випадках, при збереженні високих показників стану тривоги цей показник виявляє тривожність як рису особистості. Оцінка рівня тривоги визначається шляхом підрахунку знаків «!», відповідна кількість яких ставиться при потрапленні основних кольорів на останні позиції чи додаткових – на початок ряду кольорів. Максимальна кількість отриманих «!» може складати 12 балів. Сума «!», отриманих досліджуваними балів переводилась у рівні за шкалою: низький – 0-3 бали; середній – 4-8 балів; високий – 9-12 балів [88; 131].

Математично-статистичні методи опрацювання даних аналізу отриманих даних: для виявлення значущості відмінностей між експериментальними групами застосовувався ϕ^* -критерій кутового перетворення Р. Фішера, коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена [123]. Статистична обробка даних та математичні розрахунки відбувалися в програмі Excel 2010.

Зважаючи на результати проведеного теоретичного аналізу проблем організації і процедури проведення психологічної діагностики нечуючих нами було здійснено в рамках підготовчого етапу дослідження акомодацию засобами перекладу на жестову мову інструкцій та стимульного матеріалу означеного діагностичного інструментарію. Процедура акомодатії відбувалась відповідно до положень запропонованих S. Maller, що наведені

на рис. 2.1. Було обрано групу з 8 жестово-словесних дорослих білінгвів, з яких: 3 чуючих білінгвів з родин де обоє батьків глухі, для них жестова мова є першою мовою; 5 глухих білінгвів, які спілкуються жестовою мовою та вільно володіють писемною формою словесної мови. Відповідно за результатами роботи 3 чуючих білінгвів було сформовано попередній варіант жестового перекладу. 5 глухих білінгвів виступали в якості експертів для оцінки якості здійсненого перекладу, після експертизи було внесено низку коректив та уточнень. Остаточний варіант перекладу тестів і методик був апробований шляхом у пілотажному дослідженні підлітків з порушеннями слуху на базі Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи № 33, Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 18 м. Києва та КНЗ «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів № 2» Житомирської обласної ради. Відповідно внесено низку уточнень і сформульовано кінцевий варіант акомодатії діагностичного комплексу.

Експериментальну вибірку склало 113 підлітків віком від 12 до 15 років, з них чуючі ($n=37$, ЕГ3) та з порушеннями слуху ($n=76$), які навчаються в спеціальних закладах освіти. Підлітки з порушеннями слуху додатково розподілялися за сенсорним критерієм (ступенем порушення слуху) на: слабкочуючих ($n=38$, ЕГ1) та глухих ($n=38$, ЕГ2); за соціокультурним критерієм (типом родини походження): з родин нечуючих батьків ($n=31$, ЕГ4) та з родин чуючих батьків ($n=45$, ЕГ5). При використанні соціокультурного критерію поділу на підгрупи ступінь порушення слуху підлітків до уваги не брався. З метою виявлення динамічних особливостей інтелектуального розвитку підлітків експериментальні групи розділялися на підгрупи за критерієм вікової категорії – підлітки 12 років (12ЕГ); 13 років (13ЕГ); 14 років (14ЕГ); 15 років (15ЕГ). Розподіл чисельності експериментальних груп і підгруп представлений в табл. 2.3.

II. Діагностичний етап. Діагностичне обстеження проводилось в два етапи. Процедура першого етапу передбачала послідовне тестування досліджуваних за тестом М. Люшера, тестом структури інтелекту Р. Амтхауера, повторне тестування тестом М. Люшера. Процедура другого етапу передбачала послідовне тестування досліджуваних за коротким тестом творчого мислення Е. Торренса, тестом «Інтелектуальний потенціал», опитувальником В. Гербачевського, методикою «Стиль саморегуляції поведінки».

Таблиця 2.3

Розподіл експериментальної вибірки за критеріями

Експериментальні і підгрупи	Експериментальні групи				
	Підлітки зі збереженим слухом	Сенсорний критерій		Соціокультурний критерій	
		Підлітки зі зниженим слухом	Глухі підлітки	Підлітки з порушеннями слуху з родин нечуючих батьків	Підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих батьків
	ЕГ3	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ4	ЕГ5
12ЕГ	9	9	9	6	12
13ЕГ	9	10	9	8	11
14ЕГ	10	9	10	9	10
15ЕГ	9	10	10	8	12
Всього	37	38	38	31	45

Під час проведення діагностичного обстеження підлітків з порушеннями слуху інструкція та стимульний матеріал подавався у двох формах: писемній (у методичках і бланках) та жестовій.

Результати III аналітико-узагальнюючого етапу представлені в наступних підрозділах другого розділу.

2.3. Особливості інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху

2.3.1. Змістовий показник інтелектуального розвитку підлітків

За результатами діагностики виявлено, що 60,53% підлітків із порушеннями слуху характеризуються низьким рівнем сформованості загальної обізнаності у порівнянні із 0,00% чуючих однолітків ($p \leq 0,01$) (див. Додаток Б.1). Поряд із цим, як свідчить дані таблиці 2.4, для показника загальної обізнаності сенсорні чинники є значущими. Позаяк глухі підлітки виявляють значущо ($p \leq 0,01$) нижчий рівень загальної обізнаності порівняно зі слабкочуючими однолітками.

З додатку Б.5 видно, що позитивної динаміки, яка б свідчила про інтенсивне формування показника загальної обізнаності в межах підліткового періоду не спостерігається. Водночас, аналіз динаміки загальної обізнаності з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв (див. Додаток Б.13.1 – Б.13.4) вказує, що сенсорні чинники є значущими для означеного показника лише для підлітків 13-ти років.

Таблиця 2.4

Порівняльні результати показника загальної обізнаності підлітків з порушеннями слуху

(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)

Параметр	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		ф* критерій Фішера	(у %)		ф* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Загальна обізнаність	низький	47,37	73,68	2,36*	51,61	66,67	1,36
	середній	52,63	26,32	2,36*	48,39	33,33	1,37
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Низький рівень загальної обізнаності підлітків з порушеннями слуху вказує на малий обсяг у них фактологічних знань з різних сфер життя, які є опорними для розуміння нової інформації. Відтак ці підлітки матимуть

труднощі при опануванні новими знаннями у процесі навчання, що зумовлюватиметься нерозуміння ними інформації, що подана на уроці чи в підручнику. Внаслідок нерозуміння такі підлітки втрачатимуть інтерес до навчання, характеризуватимуться низькою зосередженістю на уроці та низькою навчально-пізнавальною активністю. Відсутність помітного приросту загальної обізнаності в межах підліткового віку можна пояснити дією механізмів психологічного захисту, що спрямовані на зниження тривожності, яка виникає через «загрозу» самооцінці цих підлітків як «Я-компетентних», для них буде характерною необґрунтована впевненість, що вони все зрозуміли «правильно», відтак вони не проситимуть пояснити те, що їм незрозуміло, не будуть вчиняти дій для самостійного уточнення, розширення і поглиблення опорних знань. Відтак, така позиція особистості не сприятиме інтенсивності розвитку загальної обізнаності.

Внаслідок дефіциту опорних знань означеним підліткам може бути характерне переважання однозначного й конкретного тлумачення певних понять, що зумовлюватиме виникнення труднощів при розумінні ними підтексту висловлювань, їх багатозначності, можливості існування різних точок зору на одну й ту ж проблему.

Одним із основних чинників, що обумовлюють рівень загальної обізнаності є сформованість читання як діяльності та активне його використання як засобу отримання інформації (Л. Ясюкова та ін.) [167]. Позаяк писемні тексти є формою фіксації й збереження значного обсягу різномірної інформації, а відтак і читання цих текстів є засобом отримання найбільшого обсягу знань. Звідси, виявлений у підлітків із порушеннями слуху низький рівень загальної обізнаності опосередковано вказує й на несформованість у них читання. Відтак підлітки з порушеннями слуху порівняно з чуучими однолітками значно рідше використовуватимуть інтернет, ЗМІ, книги тощо як засоби отримання інформації.

Втім, порушення слуху безпосередньо не спричиняє труднощів у опануванні читанням, на відміну від розвитку слухового сприймання й усного мовлення. Читанням як однією з базових компетентностей діти мають опанувати до підліткового віку. Водночас виявлений нами низький рівень загальної обізнаності підлітків з порушеннями слуху вказує на те, що в попередні періоди вікового розвитку опануванню читанням або не приділялось достатньо уваги у навчально-виховному процесі, або методики, що застосовувалися є недостатньо ефективними. Разом з цим, відсутність помітної динаміки цього показника в досліджуваній нами період вказує на те, що і в підлітковому віці використанню читання як засобу здобуття опорних знань замало приділяється уваги.

Нижчий рівень загальної обізнаності у глухих підлітків порівняно із слабочуючими, на нашу думку, пов'язаний з тим, що підлітки зі зниженим слухом мають з одного боку – більш сформовані навички читання, що обумовлено особливостями застосування класичних методик навчання читанням, а з іншого – цим підліткам легше сприймати інформацію, що подана оточуючими в усній формі. Такі підлітки мають ширші можливості для уточнення і компенсування дефіциту інформації з інших джерел.

Підлітки з порушеннями слуху зростають в умовах де словесна мова є домінуючими засобами передачі інформації (ЗМІ, Інтернет, література, розповіді тощо). Відтак, опанування її мовленнєвими формами є важливим чинником підвищення рівня їхньої загальної обізнаності. Однак, беручи до уваги те, що жестова мова для глухих підлітків є найбільш доступним і зрозумілим засобом комунікації й отримання інформації (Н. Адамюк, О. Дробот, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Чепчина та ін.) [67; 77] та, водночас, виявлений нами низький рівень їхньої загальної обізнаності, можна дійти висновку, що обсяг інформації, яку вони отримують за використанням жестової мови на попередньому та поточному етапі їхнього розвитку є недостатнім для того, аби забезпечити

належний рівень їхньої поінформованості, широту знань і світогляду. Чинниками цього є: низький рівень володіння й невикористання дорослими (батьками, педагогами та ін.) в достатньому обсязі жестової мови як засобу передачі знань та інформації; дефіцит навчального забезпечення із використанням жестової мови для вивчення навчальних предметів; недостатня кількість глухих дорослих, які могли б у процесі спілкування передавати знання з різних аспектів життя в доступній для цих підлітків жестовій формі.

Відсутність помітної прогресивної динаміки у рівні загальної обізнаності в межах молодшого підліткового віку (12 – 15 років) вказує на те, що ці особливості склалися в більш ранні періоди вікового розвитку, а відсутність помітної динаміки цього показника в підлітковому віці засвідчує дефіцит ефективних психолого-педагогічних впливів, спрямованих на підвищення рівня загальної обізнаності підлітків із порушеннями слуху.

Отже, за результатами дослідження встановлено, що підліткам з порушеннями слуху притаманний низький рівень загальної обізнаності, причому для показника загальної обізнаності сенсорні чинники є значущими. Констатовано відсутність помітного приросту загальної обізнаності в межах досліджуваного періоду. Це вказує на доцільність розроблення та здійснення спеціальної розвивальної роботи спрямованої на збільшення й поглиблення опорних знань, розширення світогляду та загальної обізнаності підлітків з порушеннями слуху.

2.3.2. Операційний показник інтелектуального розвитку підлітків

Сформованість операційних механізмів, що забезпечують інтелектуальну діяльність підлітків оцінювалась за параметрами понятійного мислення та креативності. Оцінювання особливостей розвитку понятійного мислення здійснювалось з урахуванням рівня розвитку таких

його параметрів як: інтуїтивне понятійне мислення, понятійно-логічне мислення, понятійна категоризація та абстрактне мислення.

За результатами дослідження (див. Додаток Б.1) встановлено, що підлітки з порушеннями слуху характеризують достовірно нижчими рівнем розвитку понятійного мислення в порівнянні з чуючими однолітками. Так, низький рівень розвитку: інтуїтивно-понятійного мислення спостерігається у 86,84% підлітків із порушеннями слуху порівняно з 2,70% ($p \leq 0,01$); понятійно-логічного мислення – відповідно 78,95% проти 29,73% ($p \leq 0,01$); понятійної категоризації – 88,16% проти 35,14% ($p \leq 0,01$); абстрактного мислення – 71,05% проти 16,22% ($p \leq 0,01$).

Як свідчить дані, подані в додатку Б.5, в межах досліджуваного вікового періоду в чуючих підлітків спостерігається поступовий розвиток понятійно-логічного мислення. На це вказує поступове зменшення чисельності означених підлітків із низьким рівнем розвитку цього параметру (12 років – 55,56%; 13 років – 44,44%; 14 років – 10,00%; 15 років – 11,11%). Ці дані експериментально підтверджують позицію про те, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку понятійного мислення. Водночас, результати дослідження свідчать, що найбільший приріст за цим показником спостерігається між 13 і 14 роками. Це певною мірою відхиляється від усталеного в психології положення про те, що період 12-ти років вважається найбільш критичним для формування цього різновиду мислення (Л. Виготський, Ж. Піаже та ін.) [24; 197; 219; 218]. Поряд із цим, у підлітків із порушеннями слуху помітного приросту понятійно-логічного мислення в межах досліджуваного періоду не спостерігається.

Результати дослідження (див. табл. 2.5) свідчать, що сенсорні чинники є значущими для розвитку інтуїтивно-понятійного мислення й понятійної категоризації. Так, слабкочуючі підлітки виявляють вищий рівень сформованості інтуїтивно-понятійного мислення ($p \leq 0,01$) й

понятійної категоризації ($p \leq 0,05$) у порівнянні з глухими. Водночас, соціокультурні чинники виявились значущими для розвитку кожного із параметрів понятійного мислення. Зокрема підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих демонструють нижчий рівень розвитку інтуїтивно-понятійного мислення ($p \leq 0,01$), понятійно-логічного мислення ($p \leq 0,05$), понятійної категоризації ($p \leq 0,01$) та абстрактного мислення ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.5

**Порівняльні результати підлітків з порушеннями слуху
за параметром понятійне мислення
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Параметр	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		ϕ^* критерій Фішера	(у %)		ϕ^* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Інтуїтивне понятійне мислення	низький	76,32	97,37	3,12*	77,42	93,33	2,52*
	середній	23,68	2,63	3,12*	22,58	6,67	2,02**
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Понятійне логічне мислення	низький	73,68	84,21	1,11	67,74	86,67	2,01**
	середній	13,16	10,53	0,44	16,13	8,89	0,97
	високий	13,16	5,26	1,21	16,13	4,44	1,75**
Понятійна категоризація	низький	81,58	94,74	1,77**	77,42	95,56	2,46*
	середній	18,42	5,26	1,76**	22,58	4,44	2,46*
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Абстрактне мислення	низький	68,42	73,68	0,54	51,61	84,44	2,30**
	середній	26,32	21,05	0,48	41,94	11,11	3,08*
	високий	5,26	5,26	0,00	6,45	4,44	0,40

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Виявлений низький рівень розвитку інтуїтивно-понятійного мислення у підлітків із порушеннями слуху свідчать, що такі підлітки матимуть труднощі при визначенні головного з-поміж великого обсягу інформації, особливо якщо ця інформація буде поданою несистематизовано, випадкові деталі будуть заважати таким підліткам сформувати цілісне уявлення про те про що йдеться, структурувати певним чином інформацію. Виявлений під час дослідження порівняно нижчий

рівень розвитку інтуїтивно-понятійного мислення у глухих підлітків та підлітків з порушеннями слуху з родин чуючих батьків, на нашу думку, обумовлений тим, що слабочуючим підліткам у порівнянні з глухими легше опанувати словесною мовою, а відтак вони можуть її використовувати як засіб отримання інформації. Аналогічно підлітки з родин глухих, які від народження опановують жестовою мовою, здатні розвивати понятійну базу в процесі безпосереднього спілкування з дорослими. За таких умов використання жестового мовлення оточуючими дає можливість таким підліткам отримувати життєвий досвід і достатній обсяг інформації в процесі міжособистісної взаємодії.

Низький рівень розвитку понятійно-логічного мислення у підлітків із порушеннями слуху вказує на те, що такі підлітки відчують помітні труднощі при визначенні загальних закономірностей, причинно-наслідкових, родо-видових зв'язків між явищами, що негативно впливає на їхню спроможність встановлювати послідовність дій, прогнозувати їх наслідки, а відтак це позначається на їхній здатності до створення подумки програми власних дій, її коригуванні з урахуванням зміни обставин. Таким підліткам складно вірно зрозуміти зміст правил, формул, алгоритмів певної діяльності, а відтак у них спостерігатимуться труднощі при необхідності їх перенесення у відповідну ситуацію, оскільки не можуть встановити їх аналогічності. Уповільнене формування понятійно-логічного мислення переважна більшість вчених пов'язує з труднощами опанування мовою (Л. Виготський та ін.) [24]. Позаяк, мова є знаковою комунікативною системою, основу якої складають мовні правила. Суть цих правил полягає в стандартах, що застосовуються для вираження думки, шляхом специфічного поєднання мовних елементів у висловлюванні. Понятійне мислення ґрунтується на спроможності суб'єкта подумки оперувати поняттями (значеннями), встановлюючи між ними відповідні логічні зв'язки. Опанування логікою зумовлюється засвоєнням граматики певної

мови, як системи смислових зв'язків між елементами. В цьому контексті варто зазначити, що результати нашого дослідження свідчать, що для розвитку понятійного мислення не має суттєвого значення до якого типу належить знакова комунікативна система – жестової чи словесної мов. Позаяк було встановлено, що підлітки з порушеннями слуху з родин нечуючих характеризуються вищим рівнем сформованості понятійно-логічного мислення порівняно з підлітками з родин чуючих батьків. Це свідчить, що жестова мова як знакова комунікативна система, що є одним із провідних соціокультурних чинників, притаманних першій підгрупі слугує достатнім підґрунтям для розвитку понятійного мислення.

Також за результатами дослідження встановлено, що підлітки з порушеннями слуху характеризуються значущо нижчим рівнем сформованості понятійної категоризації. Це може виявлятися у низькій здатності до самостійного систематизування та структурування отриманої інформації за категоріями, оперування абстрактними поняттями (класами понять), розуміння і використання штучних знакових систем (мов програмування, періодичної системи хімічних елементів тощо).

За результатами дослідження встановлено, що рівень розвитку абстрактного мислення у підлітків з порушеннями слуху є переважно низьким. Це вказує на те, що підлітки з порушеннями слуху переважно оперують конкретними образами і поняттями, й відчувають труднощі при необхідності встановлювати зв'язки між об'єктами, виявляти загальні закономірності, систематизувати інформацію, для них складно сформулювати орієнтовний алгоритм дій, спланувати й спрогнозувати наслідки таких дій, переносити певні закономірності на аналогічні ситуації. Внаслідок цього для таких підлітків опанування точними науками, зокрема алгеброю, фізикою тощо викликати буде труднощі. Вони не цілком розумітимуть значення символів, що прийняті в кожній з цих наук. За таких умов такі підлітки не використовують власних систем символів для скороченого

позначення певного змісту, тобто не використовують опосередкування інформації у знаковій формі при вирішенні проблем. Крім цього, підлітки з порушеннями слуху відчуватимуть труднощі при необхідності створювати та оперувати логічними схемами, що виражають зв'язки між елементами чи певну етапність дій. Вони відчуватимуть значні ускладнення при необхідності виявити закономірності й зв'язки між об'єктами, узгодити і систематизувати існуючі опорні знання, внаслідок чого організація їхніх знань матиме хаотичний та вибірковий характер. Поряд із цим, нижчий рівень розвитку абстрактного мислення у підлітків з порушеннями слуху з родин чуючих, може бути зумовлений роллю раннього опанування мовою, що в подальшому слугує підґрунтям для використання знаків як засобу опосередкування. В той час як нечуючі з родин нечуючих батьків, опановують знаковою системою відповідно до загальних закономірностей розвитку.

В цілому відсутність помітної прогресивної динаміки понятійного мислення впродовж підліткового періоду вказує на те, що його розвиток потребує спеціальної й цілеспрямованої роботи.

За результатами дослідження встановлено, що підліткам з порушеннями слуху притаманний нижчий рівень розвитку креативності у порівнянні із чуючими однолітками (див. Додаток Б.1). Зокрема у підлітків із порушеннями слуху спостерігається нижчий рівень розвитку гнучкості, оригінальності та розробленості результатів інтелектуальної діяльності. Так, низький рівень гнучкості притаманний 17,11% підлітків із порушеннями слуху, в той час як у чуючих він не спостерігається зовсім ($p \leq 0,01$). Низький рівень оригінальності виявлено у 55,26% підлітків із порушеннями слуху, натомість як у чуючих таких лише 13,51% ($p \leq 0,01$). Крім цього, низький рівень розробленості спостерігається у 65,79% підлітків з порушеннями слуху в порівнянні з 18,92% у чуючих однолітків.

Відомості подані в Додатку Б.5 свідчать, що показник розробленості результатів інтелектуальної діяльності поступово формується в межах досліджуваного періоду. Втім, у чуючих підлітків різкий приріст розробленості спостерігається між 12 і 13 роками. В той час, як у підлітків із порушеннями слуху цей «стрибок» відбувається пізніше – між 14 і 15 роками.

Як свідчать результати дослідження (див. табл. 2.6) соціокультурні чинники є значущими для розвитку креативності. Про це свідчить вищий рівень сформованості у підлітків із родин нечуючих порівняно з підлітками з родин чуючих таких складових креативності як: гнучкість ($p \leq 0,01$), оригінальність ($p \leq 0,01$) та розробленість ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.6

Порівняльні результати підлітків з порушеннями слуху

за параметром креативність

(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)

Шкали	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		ф* критерій Фішера	(у %)		ф* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Продуктивність	низький	2,63	0,00	1,33	0,00	2,22	1,28
	середній	39,47	31,58	0,72	32,26	37,78	0,47
	високий	57,89	68,42	0,93	67,74	60,00	0,66
Гнучкість	низький	15,79	18,42	0,27	3,23	26,67	3,09*
	середній	76,32	68,42	0,78	77,42	68,89	0,31
	високий	7,89	13,16	0,81	19,35	4,44	2,11**
Оригінальність	низький	50,00	60,53	0,90	32,26	71,11	3,39*
	середній	50,00	36,84	1,81**	64,52	28,89	3,11*
	високий	0,00	2,63	1,33	3,23	0,00	1,57
Розробленість	низький	68,42	63,16	0,42	51,61	75,56	2,21**
	середній	31,58	36,84	0,42	48,39	24,44	2,21**
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Низький рівень розвитку більшості складових креативності у підлітків з порушеннями слуху загалом, й у підлітків із сімей чуючих

зокрема, вказує на те, що для них характерно надавати перевагу типовим, стереотипним й очевидним способам вирішення проблем. Такі підлітки неготові сприймати, створювати та реалізовувати принципово нові ідеї та способи розв'язання задач, вони не помічають можливих нетрадиційних способів використання звичних предметів. Це зумовлює низьку якість створюваних ними ідей. Як наслідок, діяльність цих підлітків у незвичних умовах, при розв'язання нестандартних завдань або таких завдань, які подані в новій незвичній для них формі, матиме низьку успішність, а успішність їх соціальної адаптації зберігатиметься лише у звичних для них умовах.

Таким чином, аналіз операційного показника інтелектуального розвитку свідчать, що підлітки з порушеннями слуху характеризуються несформованістю тих інтелектуальних механізмів, для яких саме підлітковий період є сензитивним. Виявлені особливості операційного показника свідчать, що такі підлітки відчують помітні труднощі в опануванні новою інформацією через труднощі її опрацювання. Узагальнення результатів свідчить, що для таким підліткам важко виконувати завдання, коли необхідно виділити основну думку з розрізненої інформації. За таких умов, означені підлітки схильні запам'ятовувати інформацію механічно, оскільки для них досить складно логічно зв'язати блоки інформації в єдине ціле. Це зумовлено несформованістю у них здатності виділяти в інформації істотні й константні елементи, відмежувати їх від ситуативних та випадкових. Особливо це стосується тих властивостей, які можна виокремити лише опосередковано. Ці підлітки відчують суттєві труднощі при необхідності виокремити чи розробити алгоритм діяльності спрямованої на розв'язання задачі, проблеми чи завдання, вони не можуть ним оперувати подумки у власній свідомості, вносити відповідні корективи, модифікувати його, як

наслідок, не можуть перенести розроблений алгоритм на інші ситуації аналогічні за способом вирішення.

2.3.3. Структурний показник інтелектуального розвитку підлітків

За результатами діагностики встановлено, що вербальна підструктура інтелекту у підлітків із порушеннями слуху є недостатньо сформованою, оскільки встановлено, що означеним підліткам притаманний низький рівень розвитку інтуїтивно-понятійного ($p \leq 0,01$) й понятійно-логічного мислення ($p \leq 0,05$) та понятійної категоризації ($p \leq 0,01$) (див. табл.2.5, Додаток Б.1, Б.5, Б.9). Поряд із цим, результати дослідження вказують, що невербальна підструктура є порівняно більш сформованою.

Так, дані, подані в додатку Б.1 свідчать, що підлітки з порушеннями слуху не мають достовірних відмінностей у рівні розвитку наочно-образного мислення. Цей різновид у обох категорій досліджуваних, очевидно, є сформованим на попередньому етапі вікового розвитку (див. Додаток Б.5).

Аналіз помилок досліджуваних, допущених підлітками при розв'язанні тестових завдань дав можливість виявити специфічну особливість притаманну підліткам з порушеннями слуху. Вони найбільш успішно виконують завдання з об'єктами однієї форми, послідовність зміни яких відбувається за принципом зменшення або збільшення об'єкта, повороту у площині, тобто такі завдання, правильне розв'язання яких виводиться шляхом безпосереднього спостереження. Втім, майже жоден підліток із порушеннями слуху не зміг розв'язати ті завдання, які ґрунтуються на оперуванні кількісними характеристиками візуальних об'єктів. Зазначене вказує те, що ці підлітки не достатньо оволоділи поняттям «числа», внаслідок чого вони відчують труднощі при необхідності встановлення логічних зв'язків виражених у числових

відношеннях між візуальними об'єктами. Ці підлітки при розв'язанні завдань переважно спираються на помітні зовнішні ознаки об'єктів, тобто пізнавальна діяльність підлітків в таких випадках спирається на зорове сприймання, а не на мислення, яке дозволяє пізнавати візуальні об'єкти опосередковано шляхом виявлення зв'язків між цими об'єктами. Як наслідок опанування такими навчальними предметами як математика, фізика, хімія, які спираються на оперування числовими відношеннями у певної частини підлітків з порушеннями слуху викликатиме помітні труднощі.

З таблиці 2.7 видно, що на рівень розвитку наочно-образного мислення впливають соціокультурні чинники, оскільки підлітки з родин чуючих характеризуються нижчим рівнем розвитку цього різновиду мислення у порівнянні з підлітками із сімей нечуючих ($p \leq 0,05$). У підлітків з сімей чуючих батьків нижчі результати за підлітків з сімей глухих батьків спостерігається у підлітків 12, 14 та 15 років (див. Додаток Б.13.1, 13.2, 13.3, 13.4). Це вказує на те, що підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих відчуватимуть більші труднощі при вирішенні завдань шляхом внутрішньої візуальної трансформації образів й при сприйнятті інформації, що представлена у формах візуального коду.

Значущість ролі соціокультурних чинників у розвитку наочно-образного мислення можна пояснити тим, що нечуючі батьки використовують як засіб спілкування з дитиною переважно жестову мову, яка є візуальною за характером комунікативною системою. Родинне спілкування між дитиною і дорослими забезпечується візуальними засобами кодування інформації, що й сприяє інтенсивнішому розвитку в таких підлітків наочно-образного мислення.

Водночас, результати дослідження (див. Додаток Б.1) свідчать, що підлітки із порушеннями слуху демонструють нижчий рівень

сформованості образного синтезу у порівнянні з чуючими (низький рівень відповідно виявлено у 32,89% порівняно з 10,81% ($p \leq 0,01$).

Таблиця 2.7

**Порівняльні результати особливостей невербальної підструктури
інтелекту підлітків з порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Параметр	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		ф* критерій Фішера	(у %)		ф* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Наочно-образне мислення	низький	10,53	7,89	0,36	3,23	13,33	1,64**
	середній	84,21	89,47	0,73	87,10	86,67	0,05
	високий	5,26	2,63	0,76	9,68	0,00	2,73*
Образний синтез	низький	34,21	31,58	0,21	19,35	42,22	2,14**
	середній	23,68	26,32	0,24	29,03	22,22	0,70
	високий	42,11	42,11	0,00	51,61	35,56	1,35
Просторове мислення	низький	84,21	97,37	2,25**	77,42	100,00	4,77*
	середній	15,79	2,63	2,25**	22,58	0,00	4,27*
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Образний синтез переважно спирається на роботу зорового сприймання та образну пам'ять. При сформованому образному синтезі підліток здатен створювати цілісні уявлення з розрізненої й несистематизованої інформації образної інформації. Це проявляється у тому, що підлітки з порушеннями слуху поступово стають спроможними до сприймання та оперування інформацією поданою у графічній формі. Втім, враховуючи виявлений нами низький рівень розвитку у них понятійного мислення, такі підлітки утворюватимуть цілісні образи й уявлення інтуїтивно – без усвідомлення і осмислення. Відтак ці підлітки легко виконуватимуть завдання за малюнком чи детальним візуальним зразком (вишиватимуть, робитимуть вироби тощо), втім відчуватимуть труднощі при виконанні роботи за менш детальним кресленням, тоді коли треба продумати деякі елементи роботи, що не представлені на схемі.

Можна констатувати, що образний синтез як інтелектуальна операція у чуючих формується до початку підліткового періоду. Однак, у підлітків із порушеннями слуху саме в межах підліткового віку спостерігається помітний приріст цього показника, особливо, між 13 і 14 роками (див. Додаток Б.5). Так, низький рівень цієї ознаки виявлено в 12 років у 66,67% означеної категорії підлітків, в 13 років у 47,37%, в 14 років – 15,79% та в 15 років – 5,00%.

З таблиці 2.7 видно, що підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих виявляють нижчий рівень сформованості образного синтезу в порівнянні з однолітками з родин нечуючих ($p \leq 0,05$). Це вказує на значущість ролі соціокультурних чинників, зокрема жестової мови, у розвитку образного синтезу.

Також, результати констатувального дослідження свідчать, що як у підлітків із порушеннями слуху, так і у їхніх чуючих однолітків спостерігається низький рівень розвитку просторового мислення (див. Додаток Б.1), однак, перші демонструють нижчий рівень розвитку цієї ознаки у порівнянні з другими (низький рівень у 90,79% підлітків із порушеннями слуху проти 72,97% чуючих).

Просторове мислення є найвищим рівнем розвитку візуального мислення (О. Іванюта) й виявляється у здатності до визначення просторової структури об'єктів, шляхом оперування внутрішньоструктурними залежностями об'єктів [59]. Суб'єкт з розвиненим просторовим мисленням спирається не на сприйняті властивості об'єктів, а на «абстраговані» індикатори просторової структури цих об'єктів. Тобто це здатність уявити об'єкти в 3D-просторі й здійснювати будь-яке маніпулювання чи конструювання таких об'єктів. Низький рівень розвитку цього різновиду мислення свідчить, що як чуючі підлітки, так і підлітки із порушеннями слуху матимуть труднощі при розумінні та оперуванні кресленнями об'ємних об'єктів, при вирішенні

задач в 3D-просторі, зокрема – задач із геометрії, тригонометрії, фізики та ін.

Дані додатку Б.5 вказують на те, що в межах підліткового віку у обох груп підлітків спостерігається поступове формування просторового мислення, однак більш інтенсивно цей процес виявляється в групі чуючих підлітків. Проте, впродовж усього досліджуваного періоду обидві групи підлітків характеризуються помітним переважанням осіб із низьким рівнем розвитку просторового мислення. Це вказує на те, що у підлітковому віці не створено належних умов для розвитку просторового мислення. Однією із причини низького рівня розвитку цього різновиду мислення в досліджуваній період може бути відсутність викладання в закладах освіти навчального предмету «Креслення», яке б стимулювало розвиток означеного різновиду мислення.

Водночас, за результатами порівняльного аналізу (див. табл. 2.7) встановлено, що як сенсорні, так і соціокультурні чинники є значущими для розвитку просторового мислення.

Як свідчить дані подані в додатку Б.9, чуючі підлітки та підлітки з порушеннями слуху з родин нечуючих не мають значущих відмінностей у рівні сформованості наочно-образного, просторового мислення та образного синтезу, що вказує на відсутність помітних відмінностей між означеними групами у сформованості невербальної підструктури інтелекту.

Таким чином, з результатів діагностики висновується, що невербальна підструктура інтелекту в підлітковому віці у осіб із порушеннями слуху інтенсивно розвивається. Деякі її елементи, як-от – наочно-образне мислення, переважно формується до початку підліткового періоду. Інші елементи – образний синтез формується в межах підліткового віку. Втім деякі – зокрема просторове мислення залишається несформованим у всіх груп підлітків впродовж 12 – 15 років.

Отже, наведені результати слугують підставою для наступних висновків – у підлітків з порушеннями слуху вербальна підструктура інтелекту є несформованою. Причому в межах молодшого підліткового віку помітних прогресивних змін в стані сформованості цієї підструктури не виявлено. Вивчення структурного показника розвитку інтелекту вказує на те, що для підлітків з порушеннями слуху характерне домінування невербальної підструктури інтелекту над вербальною. На це вказує несформованість вербальної та сформованість невербальної підструктур інтелекту.

Таким чином, результати нашого дослідження [48; 50; 52] вказують на те, що опрацювання та оперування інформацією, даними, знаннями поданими в мовній формі викликатиме у підлітків з порушеннями слуху значні труднощі, що вказує на низьку їхню здатність до мовного опосередкування мисленнєвих дій з об'єктами у плані свідомості.

Відсутність прогресивної динаміки у розвитку вербальної підструктури свідчить, що ця закономірність зберігатиметься принаймні впродовж усього підліткового періоду. Разом з цим, чим більш тривалим буде відставання підлітків з порушеннями слуху у формуванні вербальної підструктури інтелекту, тим менш успішними вони будуть у різних видах діяльності, особливо в навчально-пізнавальній. Позаяк навчання в освітніх закладах відбувається з опорою на передачу знань поданих саме в мовній формі, а не сформованість вербальної підструктури спричиняє труднощі в опрацюванні такої інформації.

Результати дослідження вказують на доцільність здійснення цілеспрямованої й систематичної роботи для розвитку окремих складових невербальної підструктури інтелекту підлітків із порушеннями слуху й формування у них усіх складових вербальної підструктури.

Таким чином, за результатами констатувального етапу дослідження встановлено, що підліткам із порушеннями слуху в порівнянні з чуучими

однолітками характерно низький рівень розвитку загальної обізнаності; креативності, зокрема, таких її складових як оригінальність та розробленість; понятійного мислення, зокрема, інтуїтивно-понятійного, понятійно-логічного, абстрактного мислення та понятійної категоризації; домінування невербальної підструктури інтелекту над вербальною.

За результатами дослідження з'ясовано, що сенсорні чинники обумовлюють деякі особливості розвитку інтелекту у підлітків із порушеннями слуху. Зокрема, глухі підлітки в порівнянні зі слабочуючими демонструють нижчий рівень розвитку загальної обізнаності; інтуїтивно-понятійного мислення; понятійної категоризації; просторового мислення. Результати дослідження свідчать, що соціокультурні чинники є значущими для розвитку понятійного мислення та креативності. Так, підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих у порівнянні з підлітками з родин глухих притаманний нижчий рівень: гнучкості мислення; оригінальності й розробленості продуктів мислення; понятійної категоризації; образного синтезу; розвитку інтуїтивно-понятійного, понятійно-логічного, абстрактного, наочно-образного й просторового мислення. Зважаючи на те, що сенсорні чинники впливають лише на деякі параметри інтелектуального розвитку, а вплив соціокультурних чинників є майже наскрізним, звідси висновується, що саме остання група чинників відіграє провідну роль в інтелектуальному розвитку підлітків із порушеннями слуху.

2.4. Стан сформованості психологічних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

2.4.1. Стан сформованості мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку підлітків

За результатами первинної діагностики виявлено, що підлітки із порушеннями слуху характеризуються специфікою мотиваційної сфери в порівнянні з чуючими однолітками. Зокрема у підлітків з порушеннями

слуху домінує зовнішній локус мотивації (див. Додаток Б.2). Так, низький рівень сформованості внутрішнього мотиву спостерігається у 55,26% підлітків означеної категорії, в той час як це притаманно лише для 10,83% чуючих ($p \leq 0,01$). Це вказує на те, що інтелектуальна діяльність та розвиток інтелекту у підлітків із порушеннями слуху не є внутрішньо детермінованими процесами, а обумовлюється зовнішніми чинниками. Як наслідок, ці процеси матимуть нестійкий, ситуативний і тимчасовий характер, що детермінується тривалістю та стійкістю впливу значущих зовнішніх стимулів.

Як свідчать відомості з додатку Б.6, помітної прогресивної динаміки за показником внутрішнього локусу мотивації у підлітків з порушеннями слуху в межах досліджуваного періоду не спостерігається. Це вказує на те, що в підлітковому віці у осіб із порушеннями слуху не формується здатність до внутрішньо особистісного обумовлення інтелектуального розвитку.

Результати наведені в таблиці 2.8 вказують, що соціокультурні чинники є значущими для формування внутрішнього локусу мотивації. Позаяк, у підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих внутрішній локус мотивації є більш сформованим ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.8

**Порівняльні результати за внутрішнім локусом мотивації
у підлітків з порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Параметр	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		φ* критерій Фішера	(у %)		φ* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Внутрішній локус мотивації	низький	52,78	57,78	0,44	51,61	57,78	0,57
	середній	41,67	34,44	0,65	35,48	40,00	0,37
	високий	5,56	7,78	0,48	12,90	2,22	1,87**

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Результати діагностики свідчать, що підлітки з порушеннями слуху помітно відрізняються від чуючих однолітків за станом сформованості деяких мотивів у мотиваційній ієрархії (див. Додаток Б.2). Зокрема, таких як: пізнавальний мотив, мотив уникнення, мотив суперництва, мотив зміни діяльності. Варто зазначити, що значущих прогресивних змін у стані сформованості цих мотивів в рамках досліджуваного періоду не спостерігається (див. Додаток Б.6).

В контекст досліджуваної проблеми особливого значення мають показники сформованості пізнавального мотиву, позаяк, від цього залежить наскільки внутрішньо детермінованою буде пізнавальна діяльність підлітків, якою буде їхня пізнавальна активність, міра зацікавленості діяльністю, що пов'язана з інтелектуальним навантаженням. Встановлено, що у підлітків із порушеннями слуху домінує низький рівень сформованості пізнавального мотиву 53,95% у порівнянні з чуючими цей показник становить 11,11% ($p \leq 0,01$) (див. Додаток Б.2). Це свідчить, що діяльність, пов'язана з розв'язання інтелектуальних задач сама по собі не викликає у підлітків із порушеннями слуху значного інтересу. Звідси, й пізнавальна діяльність означених підлітків не матиме стійкого характеру. За таких умов, таким підліткам буде складно утримувати зосередженість на виконанні діяльності, пов'язаної з інтенсивним інтелектуальним навантаженням, а також долати труднощі, що виникають під час такої діяльності.

Як свідчать відомості, подані в таблиці 2.9, ні сенсорні, ні соціокультурні чинники не мають значущого впливу на рівень сформованості пізнавального мотиву.

Однак, відомості подані в додатку Б (Б.14.1, Б.14.2, Б.14.3, Б.14.4) свідчать, що соціокультурні чинники є значущими для підлітків із порушеннями слуху 12-ти років. Так, високий рівень сформованості пізнавального мотиву виявлено у 16,67% підлітків із сімей нечуючих

супроти 0,00% із сімей чуючих ($p \leq 0,05$). Водночас, порівняння показників в рамках досліджуваного вікового періоду дає підстави констатувати, в межах 12-14 років спостерігається позитивний приріст за цим показником. Зокрема високий рівень сформованості пізнавального мотиву виявлено у підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих: в 12 років – 16,67%, в 14 років – 22,22%; з родин чуючих: в 12 років – 0,00%, в 13 років – 9,09%, в 14 років – 20,00%. Це свідчить про поступове формування пізнавального мотиву в рамках досліджуваного віку, причому у підлітків із родин нечуючих цей показник зростає з незначним випередженням порівняно із однолітками з родин чуючих.

Таблиця 2.9

**Порівняльні результати за показником ієрархії мотивів
у підлітків із порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Мотиви	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		φ* критерій Фішера	(у %)		φ* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Пізнавальний мотив	низький	52,50	55,00	0,22	45,16	60,00	1,24
	середній	34,17	37,22	0,23	38,71	33,33	0,34
	високий	13,33	7,78	0,79	16,13	6,67	1,32
Мотив уникнення	низький	23,61	10,28	1,45	19,35	15,56	0,44
	середній	39,44	42,22	1,36	61,29	26,67	3,11*
	високий	36,94	47,50	0,99	19,35	57,78	3,48*
Мотив суперництва	низький	5,28	8,06	0,48	0,00	11,11	2,91*
	середній	47,22	50,00	0,24	29,03	66,67	3,29*
	високий	47,50	41,94	0,54	70,97	22,22	4,36*
Мотив зміни діяльності	низький	7,78	10,28	0,45	16,13	4,44	1,75**
	середній	44,72	42,22	0,18	58,06	33,33	2,21*
	високий	47,50	47,50	0,00	25,81	62,22	3,29*
Мотив самоповаги	низький	26,32	15,79	1,11	22,58	20,00	0,30
	середній	44,74	50,00	0,49	54,84	42,22	1,05
	високий	28,95	34,21	0,53	22,58	37,78	1,41

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Однак, дані діагностики також свідчать і про те, що в 15 років у підлітків незалежно від ступеня збереженості слуху спостерігається різке зниження пізнавального мотиву, що зумовлює суттєве зменшення їхнього інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, й переключення їх інтересів переважно на інші види діяльності, зокрема на міжособистісні взаємини.

За даними додатку Б.2 констатовано, що підліткам з порушеннями слуху притаманне домінування таких мотивів як уникнення, суперництва та зміни діяльності в ієрархії мотивів. Так, високий рівень: мотиву уникнення виявлено у 42,11% підлітків із порушеннями слуху в порівнянні з 8,06% у чуючих підлітків ($p \leq 0,01$); мотиву суперництва відповідно 44,74% проти 10,83% ($p \leq 0,01$); мотиву зміни діяльності відповідно 47,37% порівняно з 5,28% ($p \leq 0,01$). Натомість, у чуючих однолітків ці мотиви переважно сформовані на низькому чи середньому рівні, тобто в мотиваційній ієрархії вони займають не провідну позицію.

Як свідчить додаток Б.6 значущих змін у стані сформованості цих мотивів в межах 12 – 15 років не спостерігається як в групі чуючих, так і підлітків з порушеннями слуху.

За відомостями представленими в таблиці 2.9 значущу роль у формуванні означених мотивів відіграють соціокультурні чинники. Так, встановлено, що підліткам із порушеннями слуху з родин чуючих притаманне домінування: мотиву уникнення – високий рівень у 57,78% означених підлітків, що значущо вище ($p \leq 0,01$) в порівнянні з підлітками з родин нечуючих; мотиву зміни діяльності – високий рівень у 62,22% означених підлітків, що значущо вище ($p \leq 0,01$) в порівнянні з підлітками з родин нечуючих.

Домінування мотиву уникнення свідчить, що для підлітків з порушеннями слуху з родин чуючих характерне прагнення ухилятися від будь-чого, що може інтерпретуватися ними як неуспіх, вони схильні відступати перед труднощами, надмірно завищувати рівень очікувань,

перекладати відповідальність за щось на інших. За результатами спостереження за підлітками, під час вирішення ними завдань тесту структури інтелекту, виявлено деякі особливості їх поведінки як прояву цього мотиву. Означені підлітки, спілкуючись з іншими, намагалися з'ясувати, яку відповідь на тестове завдання вказали інші, вони зверталися до однолітків, в деяких випадках до експериментатора, однак переважно не намагалися самостійно вирішити ці завдання. Досить часто застосовували під час взаємодії з іншими маніпуляції, щоб отримати «готову» відповідь та використати її без намагання розібратися в суті розв'язку. Крім цього у таких підлітків є актуальною потреба бути прийнятим і визнаним оточенням, що викликає ще одну особливість реалізації ними діяльності, а саме – якщо відповідь іншого виявляється правильною, то підлітки з порушеннями слуху успіх вважають власним досягненням, натомість, відповідальність за помилкове рішення перекладають на інших. Це свідчить про те, що для них характерною є така особистісна властивість як невпевненість в собі та у власних силах.

Поряд з цим, невпевненість викликає підвищення рівня психоемоційного напруження при здійсненні ними певної діяльності, що призводить до виснаження особистісних ресурсів і, як наслідок, підлітки швидко втрачають інтерес до діяльності. Зазначене підтверджується високим рівнем сформованості мотиву зміни діяльності, що свідчить про сформоване прагнення підлітків з порушеннями слуху, яке є здебільшого неусвідомленим, переключитися з виконання діяльності, що пов'язана з інтенсивним інтелектуальним навантаженням на іншу діяльність.

Поряд із цим виявлено, що підліткам із порушеннями слуху з родин нечуючих притаманне домінування мотиву суперництва, оскільки 70,97% з них демонструють високий рівень цієї ознаки. Це значно вище ($p \leq 0,01$) порівняно з підлітками з порушеннями слуху з родин чуючих.

Домінування мотиву суперництва в мотиваційній ієрархії вказує на значущість ролі зовнішніх чинників як механізмів впливу на діяльність особистості. Передусім тут йдеться про значущість соціальних чинників і умов діяльності. Для означених підлітків значну спонукальну силу має діяльність інших, зокрема, однолітків, зважаючи на вікові особливості та умови навчання в інтернаті. Стійкість інтересу означених підлітків до виконання діяльності, пов'язаної із інтелектуальним напруженням, детермінована його прагненням перевершити результати своїх однолітків, бажанням бути «кращим за них». Чим менший інтерес виявляють однолітки до певної діяльності, тим менш стійкою буде й зацікавленість цих підлітків у ній та її результатах. Чим вищих результатів досягли однолітки, особливо у присутності підлітка, тим вищим буде його інтерес до цієї діяльності. Звідси, однолітки для підлітка виступають у ролі своєрідного «орієнтира» для само оцінювання шляхом порівняння себе з іншими, відповідно результатів якого він визначає власну спроможність здійснювати певну діяльність. Водночас, підліток може недооцінювати обсяг докладених його однолітком зусиль для здобуття результату й орієнтуватися лише на зовнішні атрибути досягнутого іншим успіху. Мотив суперництва орієнтує підлітків на зовнішні атрибути виконання певної діяльності «конкурента» – завершеність роботи, а не на якість її виконання. Цей мотив стимулює їх діяти швидко, довго не думати, не витрачати час на деталі. Для таких підлітків притаманне прагнення зайняти роль лідера у референтній соціальній групі.

Сформованість мотиву суперництва може обумовлюватися тими умовами в яких відбувається становлення особистості таких підлітків (стилем родинного виховання, взаєминами зі значущими іншими, умовами навчання, широтою соціальних контактів, доступом до інформації тощо). Слід зазначити, що цей мотив пов'язаний з соціально-психологічними явищами, що виникають в процесі соціалізації. Чим більшою є ізоляція

певної групи від широкого соціального оточення, що в контексті вибірки дослідження зумовлюється умовами навчання в школі-інтернаті, низькому рівні опанування мовленнєвими засобами для спілкування з широким колом людей, й водночас, інтенсивність комунікації і взаємодії всередині самої групи, тим більш вираженою є тенденція до конкурування як прагнення бути кращим за інших членів своєї групи, зайняти в ній привілейований статус. Чим меншою за чисельністю є група, тим вищими показниками конкуренції вона характеризується, що й стимулює формування у вказаної групи підлітків мотиву суперництва [53].

Виявлення ролі мотиваційних детермінант в інтелектуальному розвитку підлітків забезпечувалося за результатами кореляційного аналізу, який довів, що між показниками розвитку інтелекту та мотиваційних детермінант існують статистично достовірні зв'язки.

Зокрема групі чуючих підлітків характерні достовірні зв'язки між:

- загальною обізнаністю й пізнавальним мотивом ($r_s = 0.382$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й внутрішнім локусом мотивації ($r_s = 0.392$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й мотивом зміни діяльності ($r_s = -0.423$; $p \leq 0,05$).

Це свідчать про те, що інтелектуальний розвиток чуючих підлітків зумовлений сформованістю внутрішнього локусу мотивації, пізнавального мотиву та мотиву самоповаги й негативно пов'язані з мотивами уникнення та зміни діяльності.

Водночас, підліткам із порушеннями слуху притаманний інший характер зв'язків, зокрема, достовірні кореляційні зв'язки виявлено лише між:

- продуктивністю мислення та мотивом суперництва ($r_s = 0.356$; $p \leq 0,01$);
- розробленістю та мотивом зміни діяльності ($r_s = -0.293$; $p \leq 0,05$);
- оригінальністю та мотивом уникнення ($r_s = -0.239$; $p \leq 0,05$).

З огляду на зазначене висновується, що сформованість пізнавального мотиву, мотиву самоповаги, внутрішнього локусу мотивації у підлітків, сприяє розвитку загальної обізнаності, креативності (зокрема розробленості та оригінальності) й понятійного мислення (зокрема його понятійно-логічного різновиду).

За результатами дослідження також встановлено, що між групами підлітків з порушеннями слуху, які розподілені з урахуванням сенсорного й соціокультурного критеріїв також існує низка статистично достовірних зв'язків між показниками інтелектуального розвитку та мотиваційними детермінантами.

Зокрема для підлітків зі зниженим слухом притаманні зв'язки між:

- загальною обізнаністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,421$; $p\leq 0,01$);
- інтуїтивно-понятійним мисленням та внутрішньою мотивацією ($r_s=0,343$; $p\leq 0,05$);
- розробленістю та мотивом суперництва ($r_s=-0,417$; $p\leq 0,01$);
- розробленість та внутрішнім локусом мотивації ($r_s=0,482$; $p\leq 0,01$);
- абстрактним мисленням та мотивом суперництва ($r_s=-0,366$; $p\leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та пізнавальним мотивом ($r_s=0,398$; $p\leq 0,05$).

Водночас, для глухих підлітків характерні зв'язки між:

- загальною обізнаністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,397$; $p\leq 0,05$);
- загальною обізнаністю та мотивом уникнення ($r_s=-0,361$; $p\leq 0,05$);
- загальною обізнаністю та мотивом зміни діяльності ($r_s=-0,321$; $p\leq 0,05$);
- понятійно-логічним мисленням та пізнавальним мотивом ($r_s=0,442$; $p\leq 0,01$);
- оригінальністю та внутрішнім мотивом ($r_s=0,329$; $p\leq 0,05$);
- оригінальністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,375$; $p\leq 0,05$);
- оригінальністю та мотив уникнення ($r_s=-0,392$; $p\leq 0,05$);
- розробленістю та внутрішнім мотивом ($r_s=0,481$; $p\leq 0,01$).

Поряд із цим, підліткам з порушеннями слуху з родин нечуючих притаманні такі статистично достовірні зв'язки між:

- загальною обізнаністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,369$; $p\leq 0,05$);
- загальною обізнаністю та мотивом самоповаги ($r_s=0,391$; $p\leq 0,05$);
- продуктивністю й мотивом суперництва ($r_s=0,364$; $p\leq 0,05$);
- оригінальністю й пізнавальним мотивом ($r_s=0,483$; $p\leq 0,01$);
- розробленістю й внутрішнім мотивом ($r_s=0,442$; $p\leq 0,05$).

Підліткам з порушеннями слуху з родин чуючих характерні кореляційні зв'язки між:

- розробленістю та внутрішнім мотивом ($r_s=0,372$; $p\leq 0,05$);
- загальною обізнаністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,331$; $p\leq 0,05$);
- оригінальністю та пізнавальним мотивом ($r_s=0,384$; $p\leq 0,01$).

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що специфіка мотивації, притаманної підліткам з порушеннями слуху зумовлює характер та особливості їх інтелектуального розвитку.

Водночас відсутність прогресивної динаміки формування мотиваційних детермінант вказує на доцільність здійснення цілеспрямованого психологічного втручання в цей процес. Зокрема й формування внутрішнього локусу мотивації й пізнавального мотиву. Позаяк, сформованість пізнавального мотиву є важливим чинником стимуляції інтересу підлітка до інтелектуальної діяльності, а в сукупності із внутрішнім локусом мотивації є основою здатності суб'єкта до саморозвитку власного інтелекту. Ці характеристики забезпечують зниження залежності розвитку інтелекту особистості від зовнішніх чинників та стабільність темпів інтелектуального прогресування.

Узагальнюючи отримані результати, можемо дійти висновку, що мотивація інтелектуальному розвитку підлітків з порушеннями слуху здебільшого забезпечується такими мотивами як мотив суперництва,

уникнення та зміни діяльності, які визначають специфіку активності, спрямованості та діяльності цих підлітків. Відтак, їхній розвиток є переважно зумовлений зовнішніми чинниками.

Для забезпечення стійкий характер інтелектуального розвитку в означених підлітків необхідно застосовувати комплекс заходів цілеспрямованого психологічного втручання, а в окремих ситуаціях – корекційного впливу на їхню мотивацію. Лише за таких умов, їхня інтелектуальна діяльність буде не лише внутрішньо детермінованою, а й забезпечить сталий і самодетермінований характер їхнього інтелектуального саморозвитку.

2.4.2. Стан сформованості емоційні детермінанти інтелектуального розвитку підлітків

За результатами дослідження (див. Додаток Б.3), що до початку виконання діяльності, пов'язаної з інтенсивним інтелектуальним напруженням, підлітки з порушеннями слуху не мають значущих відмінностей у порівнянні із чуючими однолітками, за виключенням однієї характеристики. Йдеться про те, що у підлітків із порушеннями слуху спостерігається нижчі показники за станом тривоги порівняно із чуючими (53,95% супроти 35,14%, $p \leq 0,05$). Це може бути зумовлене тим, що чуючі підлітки мають більший досвід проходження психологічних обстежень і тестувань, а також зворотного зв'язку, отриманого за їх результатами, що очевидно так чи інакше впливало на їхнє самосприйняття й самооцінку. Відтак такі підлітки сприймають саму процедуру тестування з пересторогою. Поряд із цим, підлітки з порушеннями слуху не мають значного досвіду проходження психологічної діагностики, а особливо отримання від психолога зворотного зв'язку, відтак і процедуру обстеження не сприймають як загрозову для їхньої самооцінки.

Як свідчать результати повторного тестування досліджуваних за тестом М. Люшера, яке відбувалось після виконання ними діяльності, що потребує інтенсивного інтелектуального напруження, показники психоемоційного стану підлітків з порушеннями слуху суттєво змінилися. Зокрема, значно посилилась психічна установка означених підлітків на економію енергії (з 18,42% при первинному виборі до 57,89% при повторному, $p \leq 0,01$), що свідчить про наростання психоемоційного виснаження, а відтак і високу психоенергетичну «ціну» діяльності, що потребує інтенсивного інтелектуального напруження. Водночас, у чуючих підлітків значущих змін за цим показником між первинним і повторним тестуванням не спостерігається. Це вказує на те, що запропонована для них діяльність, виконання якої викликає інтенсивне інтелектуальне напруження, не спричиняє надмірних енерговитрат. Здебільшого цим підліткам притаманний баланс між трофо- та ерготропними тенденціями, що проявляється в активності, готовності до виконання діяльності, пов'язаної з інтелектуальним напруженням, здатності мобілізувати власні психічні ресурси для цього. Це свідчить, що обсяг інтелектуального навантаження, якого зазнали означена категорія підлітків у процесі дослідження відповідає їхнім можливостям.

Натомість для підлітків з порушеннями слуху «ціна» інтелектуального навантаження є помітно більшою. Це вказує на надмірність обсягу інтелектуального напруження порівняно з існуючими у них можливостями, відтак, про неготовність до їх до такої інтенсивності чи характеру діяльності.

Для таких підлітків актуальною є потреба у відпочинку після виконання діяльності, пов'язаної з інтелектуальним напруженням, для відновлення енергобалансу.

Загалом можна припустити, що для підлітків із порушеннями слуху характерна швидка психоемоційна винажуваність, втомлюваність,

схильність до зайняття пасивної чи відстороненої позиції при виникненні труднощів при виконанні діяльності, що пов'язана з інтенсивним інтелектуальним навантаженням. Звідси, й продуктивність діяльності таких підлітків матиме нестійкий характер. Зважаючи на те, що психічний стан є одним із несвідомих механізмів саморегуляції, підлітки з порушеннями слуху будуть схильні уникати виконувати діяльність, що викликає значне інтелектуальне напруження. Звідси висновується, що інтелектуальний розвиток означених підлітків не відзначатиметься динамічним і стабільним характером прогресування.

Як свідчать дані додатку Б.7 вказані особливості притаманні підліткам з порушеннями слуху впродовж усього досліджуваного вікового періоду.

Поряд із цим, виявлено, що соціокультурні чинники є значущими для показника психоемоційної виснаженості (див. табл.2.10). Так, у підлітків з порушеннями слуху з родин нечуючих спостерігається певний приріст психоемоційного виснаження з 16,13% (при первинному тестуванні) до 35,48% (при повторному) ($p \leq 0,05$). Водночас у підлітків із родин чуючих цей показник змінюється значно з 20,00% (при первинному тестуванні) до 73,33% (при повторному) ($p \leq 0,01$).

Водночас, дані подані в додатку Б (Б.15.1, Б.15.2, Б.15.3, Б.15.4) свідчать, що соціокультурні чинники впливають на показник психоемоційної виснаженості лише в межах 12 – 14 років. Зокрема, у підлітків із порушеннями слуху 12 років виявлено, що при повторному тестуванні установка на економію енергії зросла як в групі підлітків із родин нечуючих, так і з родин чуючих, однак, у першій групі підлітків з 16,67% до 33,33% супроти з 8,33% до 75,00% у другій ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.10

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
за особливостями емоційного реагування
на інтелектуальне напруження
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Показники	Вибір	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
			(у %)		φ*	(у %)		φ*
			ЕГ1	ЕГ2	критерій Фішера	ЕГ4	ЕГ5	критерій Фішера
Психоемоційна виснаженість	1	установка на економію енергії	18,42	18,42	0,00	16,13	20,00	0,41
		баланс	63,16	60,53	0,30	67,74	57,78	0,85
		установка на активність	18,42	21,05	0,36	16,13	22,22	0,64
	2	установка на економію енергії	57,89	57,89	0,00	35,48	73,33	3,32*
		баланс	28,95	28,95	0,00	45,16	17,78	2,63*
		установка на активність	13,16	13,16	0,00	19,35	8,89	1,33
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	28,95	28,95	0,00	35,48	24,44	1,07
		нормативне	55,26	47,37	0,69	54,84	48,89	0,47
		високе	15,79	23,68	0,87	9,68	26,67	1,93**
	2	низьке	15,79	13,16	0,28	22,58	8,89	1,67**
		нормативне	47,37	44,74	0,29	45,16	46,67	0,09
		високе	36,84	42,11	0,51	32,26	44,44	1,05
Стан тривоги	1	низький	57,89	50,00	0,68	45,16	60,00	1,24
		помірний	28,95	42,11	1,25	48,39	26,67	1,98**
		високий	13,16	7,89	0,81	6,45	13,33	0,99
	2	низький	18,42	13,16	0,55	22,58	11,11	1,36
		помірний	47,37	52,63	0,40	45,16	53,33	0,66
		високий	34,21	34,21	0,00	32,26	35,56	0,27

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Аналогічні тенденції спостерігаються й у підлітків в 13 років. Поряд із цим, у підлітків з порушеннями слуху з різних родин 13 й 14 років спостерігаються відмінності у сформованості установки на активність. Так, при повторному тестуванні у підлітків із родин нечуючих цей показник вищий ($p \leq 0,05$) порівняно з підлітками з родин: в 13 років відповідно 25,00% супроти 9,09%; в 14 років відповідно 22,22% супроти 0,00%.

Відомості, подані в додатку Б.3 свідчать, що підлітки з порушеннями слуху характеризуються інтенсивним приростом показника сумарного відхилення від аутогенної норми порівняно із чуючими однолітками. При первинному тестуванні високий рівень сумарного відхилення спостерігався у 19,74% підлітків з порушеннями слуху супроти 24,32% у чуючих, при повторному тестуванні цей показник значущо зріс у підлітків із порушеннями слуху до 39,47% ($p \leq 0,01$), а у чуючих навпаки – зменшився до 21,62%.

Це вказує на те, що підлітки обох груп на початку дослідження були оптимістично налаштовані, відчували здебільшого позитивні емоції, певне зацікавлення діяльністю, що їм пропонувалася. Натомість, після виконання діяльності, що пов'язана з інтелектуальним напруженням, у підлітків з порушеннями слуху рівень сумарного відхилення суттєво зріс, що свідчить про переважання ними негативних емоцій, посилення песимістичного настрою, виникнення у них відчуття дискомфорту розчарованості виконуваною діяльністю. Це виникає як реакція на виконання складної для них діяльності, яка змушує їх сумніватися у власних силах, потребує від них значних вольових зусиль для досягнення результату. Як наслідок, вони швидко втомлюються та постійно відволікаються на другорядні речі,, звідси й успішність їхньої діяльності не матиме стійкого характеру. Водночас, порівняння результатів первинного та повторного тестування чуючих підлітків свідчить, що запропонована діяльність, пов'язана з інтенсивним інтелектуальним напруженням, є для них по силам. Означені підлітки не переживають в поточний момент сильних негативних чи позитивних емоцій, виконання запропонованої для них діяльності й ситуація тестування в цілому задовольняє й не викликає у них надмірних енергетичних витрат.

Аналіз зміни означеного показника в межах підліткового віку (див. Додаток Б.7) свідчить, що наведені особливості характерні лише для підлітків 12 ($p \leq 0,01$) й 14 ($p \leq 0,01$) років.

З таблиці 2.10 видно, що на показник сумарного відхилення від аутогенної норми впливають соціокультурні чинники. Лише у 9,68% підлітків з порушеннями слуху з родин нечуючих супроти 26,67% ($p \leq 0,05$) у підлітків із родин чуючих виявлено високий рівень цього показника при первинному тестуванні. Незважаючи на те, що спостерігається певне зростання рівня сумарного відхилення між первинним і повторним тестуванням в обох групах. Однак, ці групи значимо відрізняються за показником низького рівня сумарного відхилення від аутогенної норми при повторному тестуванні. Так, низький рівень притаманний 22,58% підлітків із родин нечуючих супроти 8,89% з родин чуючих ($p \leq 0,05$).

Дані додатку Б (Б.15.1, Б.15.2, Б.15.3, Б.15.4) вказую на те, що тенденції щодо зміни цього показника в межах підліткового віку не виявлено. Це може бути обумовлено як особливостями вибірки, зокрема груп, що представляють різні вікові категорії, так і тими особливостями психічного розвитку особистості підлітків, що не виступали предметом нашого дослідження.

За даними додатку Б.3 виявлено, що підлітки з порушеннями слуху до початку виконання діяльності, пов'язаної з інтелектуальним напруженням, у порівнянні із чуючими виявляють менший рівень тривоги – 53,95% супроти 35,14% ($p \leq 0,05$). Натомість після виконання діяльності у групі підлітків з порушеннями слуху суттєво зменшалась кількість досліджуваних з низьким рівнем тривоги – до 15,79%, в той час як у групі чуючих цей показник змін не зазнав. Порівняно вищі показники стану тривоги до початку дослідження у чуючих підлітків свідчить, що такі підлітки відчують занепокоєння як реакцію на процедуру тестування, що зумовлене очікуванням невідомого. Ця тривога є фоновією, що стимулює

цих підлітків до мобілізації власних зусиль та зосередженості уваги на тестуванні. Водночас, підлітки з порушеннями слуху не відчують значної тривоги перед процедурою тестування. Натомість після інтелектуально напруженої діяльності стан тривоги у підлітків з порушеннями слуху зростає. Це свідчить, що підлітки з порушеним і збереженим слухом характеризуються протилежними реакціями щодо виконання діяльності, пов'язаної з інтелектуальним напруженням. Так, чуючі підлітки до початку виконання діяльності характеризуються помірно-високим рівнем тривоги, який суттєво знижується після завершення завдань. Натомість, підліткам з порушеннями слуху притаманна зворотна тенденція – до початку роботи над завданнями вони виявляють помірно-низький рівень тривоги, який помітно зростає після її завершення.

Зміст тривоги, яку відчують підлітки з порушеннями слуху після виконання діяльності, пов'язаної з інтенсивним інтелектуальним напруженням, конкретизуються в значенні додаткових кольорів, що знаходяться на перших позиціях кольорового ряду. Так, переважній більшості підлітків з порушеннями слуху характерно надавати перевагу сірому (0) та чорному (7) кольорам, що є проявом захисної реакції відносно пропонованої діяльності. Це виявляється у посиленні у них бажання відмежуватися від такого роду активності через страх невдачі, накопичення ними втоми, зниження їхньої стресостійкості, відчуття ними безпорадності та неуспішності.

За даними додатку Б.7 підлітки з порушеннями слуху виявляють значущо вищий рівень тривоги при повторному тестуванні порівняно із чуючими, за виключенням підлітків 15 років у яких значущих відмінностей за цим показником не виявлено. За результатами діагностики встановлено, що високий рівень тривоги при повторному тестуванні спостерігається в: 12 років у 27,78% підлітків з порушеннями слуху супроти 11,11% у чуючих

однолітків ($p \leq 0,05$); 13 років – 36,84% супроти 22,22% ($p \leq 0,05$); 14 років 47,37% супроти 10,00% ($p \leq 0,01$).

Дані подані в таблиці 2.10 вказують на те, що ані сенсорні, ані соціокультурні чинники не є значущими для показника стану тривоги у підлітків із порушеннями слуху. Водночас дані наведені в додатку Б (Б.15.1, Б.15.2, Б.15.3, Б.15.4) вказують, що наведене твердження справедливе лише для підлітків 13 і 15 років. В той час як для підлітків 12 років є значущими сенсорні чинники, оскільки високий рівень при первинному тестуванні виявлено у 0,00% слабкочуючих і 22,22% глухих підлітків ($p \leq 0,05$). Поряд із цим, при первинному тестуванні підлітків з порушеннями слуху 14 років значущими виявились соціокультурні чинники. Позаяк, високий рівень тривоги виявлено у 0,00% підлітків з сімей нечуючих і 40,00% підлітків із родин чуючих ($p \leq 0,01$). Це вказує на неоднозначну роль сенсорних і соціокультурних чинників у характері психоемоційного реагування в підлітків із порушеннями слуху.

Отже, особливості зміни психоемоційних станів до і після інтелектуально напруженої діяльності свідчить, що психоемоційна «ціна» цієї діяльності для підлітків з порушеннями слуху порівняно з чуючими однолітками є досить високою. Про це свідчить зростання за підсумками виконання такої діяльності стану стресу, вразливості, непродуктивного нервово-психічного напруження, посилення негативного ставлення до ситуації тестування та такого роду діяльності. При інтенсивному інтелектуальному напруженні ці підлітки можуть відчувати себе менш успішними, що проявляється в їхній нерішучості, несаможиттєвості, посиленні тривоги, втомлюваності, що є свідченням суб'єктивного очікування невдачі за результатами такої діяльності. Для виконання діяльності, що ґрунтується на інтенсивному інтелектуальному навантаженні, підлітки з порушеннями слуху мають невисокий запас психічної енергії, а відтак і низьку працездатність і стресостійкість до

труднощів, які виникають у процесі такої діяльності. Це негативно позначатиметься на успішності та стабільності їхньої діяльності, що передбачає значне інтелектуальне напруження.

Особливості впливу емоційних детермінант на інтелектуальний розвиток підлітків вивчалась за результатами аналізу кореляційних зв'язків між показниками емоційної сфери особистості та інтелектуального розвитку при повторному тестуванні.

Зокрема групі чуючих підлітків характерні достовірні кореляційні зв'язки між:

- оригінальністю й станом тривоги ($r_s = -0.475$; $p \leq 0,01$);
- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.442$; $p \leq 0,01$);
- просторовим мисленням й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.330$; $p \leq 0,05$).

Водночас, підліткам із порушеннями слуху притаманний інший характер зв'язків, зокрема, достовірні кореляційні зв'язки виявлено лише між:

- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.316$; $p \leq 0,01$).

За результатами дослідження виявлено, що між групами підлітків з порушеннями слуху, які розподілені з урахуванням сенсорного й соціокультурного критеріїв також існують статистично достовірні кореляційні зв'язки між показниками інтелектуального розвитку та емоційними детермінантами.

Зокрема для підлітків зі зниженим слухом притаманні зв'язки між:

- оригінальністю й станом тривоги ($r_s = -0.329$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.342$; $p \leq 0,05$);
- просторовим мисленням й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.320$; $p \leq 0,05$);

- понятійно-логічним мислення й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.356$; $p \leq 0,05$).

Водночас, для глухих підлітків характерні зв'язки між:

- гнучкістю й станом тривоги ($r_s = -0.409$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.412$; $p \leq 0,01$);
- понятійно-логічним мислення й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.398$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мислення й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.383$; $p \leq 0,05$).

Поряд із цим, підліткам з порушеннями слуху з родин нечуючих притаманні такі статистично достовірні зв'язки між:

- оригінальністю й станом тривоги ($r_s = -0.366$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.442$; $p \leq 0,05$);
- просторовим мисленням й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.370$; $p \leq 0,05$);
- понятійно-логічним мислення й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.451$; $p \leq 0,05$).

Підліткам з порушеннями слуху з родин чуючих характерні кореляційні зв'язки між:

- гнучкістю й станом тривоги ($r_s = -0.296$; $p \leq 0,05$);
- оригінальністю й станом тривоги ($r_s = -0.311$; $p \leq 0,05$);
- розробленістю й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.294$; $p \leq 0,05$);
- просторовим мисленням й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.382$; $p \leq 0,01$);
- абстрактним мислення й психоемоційною виснажуваністю ($r_s = 0.375$; $p \leq 0,05$).

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що між емоційними детермінантами та показниками інтелектуального розвитку існують

значущі кореляційні зв'язки. Такі емоційні детермінанти як психоемоційна виснажуваність й стан тривоги зумовлюють характер інтелектуальної діяльності підлітків, а відтак впливають на особливості операційного показника їхнього інтелектуального розвитку. Емоційні детермінанти є значущими для інтелектуальної діяльності, пов'язаної із створенням нових ідей й детальним їх пропрацюванням у внутрішньому плані свідомості. Така інтелектуальна діяльність, що забезпечується функціонуванням понятійного (зокрема понятійно-логічного та абстрактного мислення) й просторового мислення, а також креативності (зокрема гнучкості, оригінальності та розробленості), є найбільш енерговитратною для психіки підлітків із порушеннями слуху.

Таким чином, емоційні детермінанти (емоційна виснажуваність та стан тривоги) є значущими для інтелектуальної діяльності підлітків з порушеннями слуху, а відтак і для розвитку їхнього інтелекту.

2.4.3. Стан сформованості рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку підлітків

Як свідчать дані, наведені у додатку Б.8 упродовж підліткового віку відбувається процес формування рефлексивно-регулятивних детермінант.

Зокрема, здатність до усвідомленого планування у підлітків як з порушеннями слуху, так і чуючих впродовж 12-13 років є переважно несформованою. Так, в 12 років низький рівень здатності до усвідомленого планування спостерігається у 50,00% підлітків із порушеннями слуху та у 44,44% чуючих підлітків. В 13 років 47,37% і 44,44%. Втім, в 13 років в обох групах підлітків спостерігається помітний прогрес у формуванні означеного показника, однак, у чуючих цей процес має більшу інтенсивність. Це підтверджується наступними результатами. В 14 років низький рівень сформованості виявлено у 26,32% підлітків із порушеннями слуху супроти 10,00% у чуючих ($p \leq 0,01$). В 15 років 25,00%

супроти 11,11% відповідно ($p \leq 0,05$). Низькі показники здатності до усвідомленого планування вказують на труднощі підлітків 12-13 років у висуненні й утриманні цілей у свідомості, а відтак в цей період для них буде притаманно нестійкість і ситуативність цілей, схильність переключатися з одного виду діяльності на інший, а відтак і труднощі завершення певної діяльності. В цей період підлітки не схильні замислюватись про віддалене майбутнє, а їхні уявлення про нього переважно є нереалістичними. В цей час підлітки переважно виконують ту діяльність, яку від них вимагають оточуючі, а не планують вони самі.

Відповідно до відомостей, поданих в таблиці 2.11 соціокультурні чинники є значущими для формування здатності до усвідомленого планування. Так, низький рівень спостерігається у 44,44% підлітків з порушеннями слуху з родин чуючих супроти 25,81% у підлітків з сімей нечуючих ($p \leq 0,05$).

За даними додатку Б.8 динаміка формування здатності до усвідомленого моделювання мети і засобів її досягнення з урахуванням умов діяльності у підлітків із порушеннями слуху та чуючих помітно відрізняється за інтенсивністю темпів. Зокрема, низький рівень цієї ознаки виявляють в: 12 років у 50,00% підлітків із порушеннями слуху супроти 33,33% чуючих ($p \leq 0,05$); 13 років – 47,37% супроти 33,33% відповідно; 14 років – 15,79% супроти 20,00%; 15 років – 15,00% супроти 0,00% ($p \leq 0,01$). Це вказує на те, що у підлітків найбільший приріст цієї функції спостерігається між 13 і 14 роками. Водночас для більшості чуючих ця функція переважно формується в більш ранній період. Отримані результати вказують на те, що підліткам з порушеннями слуху в 12-13 років притаманно неадекватність оцінювання значущих внутрішніх умов (здібностей зокрема) і зовнішніх обставин для ефективної реалізації діяльності. В цей період вони схильні орієнтуватися на власні фантазії, аніж на реальні умови діяльності. Для них складно враховувати зміни умов

під час виконання певної діяльності. Звідси їхні дії можуть бути неадекватними для певних умов реалізації діяльності.

Таблиця 2.11

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
за рефлексивно-регулятивними детермінантами
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)**

Показники	Рівень	Сенсорний критерій			Соціокультурний критерій		
		(у %)		φ* критерій Фішера	(у %)		φ* критерій Фішера
		ЕГ1	ЕГ2		ЕГ4	ЕГ5	
Усвідомлене планування	низький	39,47	34,21	0,51	25,81	44,44	1,75**
	середній	52,63	52,63	0,00	58,06	48,89	0,84
	високий	7,89	13,16	0,81	16,13	6,67	1,32
Усвідомлене моделювання	низький	31,58	31,58	0,00	22,58	37,78	1,41
	середній	57,89	60,53	0,21	64,52	55,56	0,75
	високий	10,53	7,89	0,36	12,90	6,67	0,91
Усвідомлене програмування	низький	76,32	73,68	0,24	61,29	84,44	2,23**
	середній	21,05	23,68	0,24	35,48	13,33	2,30**
	високий	2,63	2,63	0,00	3,23	2,22	0,29
Самокритичність оцінювання результатів	низький	52,63	42,11	0,89	45,16	48,89	0,28
	середній	47,37	44,74	0,29	48,39	44,44	0,39
	високий	0,00	13,16	3,29*	6,45	6,67	0,03
Регулятивна автономія	низький	71,05	68,42	0,31	54,84	80,00	2,38*
	середній	23,68	28,95	0,47	41,94	15,56	2,51*
	високий	5,26	2,63	0,76	3,23	4,44	0,25
Рефлексивна саморегуляція	низький	57,89	57,89	0,00	48,39	64,44	1,36
	середній	39,47	34,21	0,51	48,39	28,89	1,77**
	високий	2,63	7,89	1,16	3,23	6,67	0,68
Регуляторна гнучкість	низький	68,42	73,68	0,54	58,06	80,00	2,02**
	середній	31,58	26,32	0,54	41,94	20,00	2,02**
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

За результатами діагностичного обстеження (див. Додаток Б.4) виявлено, що підлітки з порушеннями слуху у порівнянні із чуючими однолітками мають значущо нижчий стан сформованості таких рефлексивно-регулятивних детермінант як: здатність до усвідомленого програмування; здатність до самокритичного оцінювання результатів

власної діяльності; регулятивна автономія; рефлексивна саморегуляція; регулятивна гнучкість.

Зокрема, 75,00% підліткам із порушеннями слуху характерний низький рівень здатності до усвідомленого програмування власних дій супроти 48,65% у чуючих ($p \leq 0,01$). Низький рівень сформованості функції програмування, виражається у труднощах, що виникають у цих підлітків при створенні й утримуванні у внутрішньому плані свідомості програми дій, з чітким і деталізованим осмисленням і продумуванням етапів, послідовності й специфіки виконання конкретних дій, прогнозуванням і внесенням відповідних коректив спрямованих на упередження труднощів, що можуть виникнути в діяльності. Внаслідок несформованої здатності до усвідомленого програмування підлітки з порушеннями слуху схильні діяти імпульсивно, шляхом спроб і помилок. Їхня діяльність зумовлюється переважно ситуативними чинниками, а не внутрішніми детермінантами.

Дані, подані в додатку Б.8 свідчать, що здатність до усвідомленого програмування власних дій як у чуючих, так і у нечуючих формується впродовж досліджуваного вікового періоду. Однак, ці категорії підлітків характеризуються відмінностями в інтенсивності і динаміці процесу формування цієї здатності. Зокрема між 12 та 15 роками приріст показника у чуючих підлітків зріс у 4 рази, в той час як у підлітків із порушеннями слуху – лише в 2 рази. У чуючих підлітків процес формування цієї здатності має поступальний характер з дома піками – між 12 і 13 роками та між 14 і 15 роками. Зокрема у чуючих підлітків спостерігається низький рівень сформованості здатності до усвідомленого програмування в: 12 років – 88,89%; 13 років – 44,44%; 14 років – 40,00%; 15 років – 22,22%. Водночас у підлітків із порушеннями слуху цей процес має стрибкоподібний характер, також із двома піками – між 12 і 13 роками та між 14 і 15 роками. Так, низький рівень сформованості здатності до усвідомленого програмування, що спостерігається у підлітків з

порушеннями слуху становить в: 12 років – 100,00%; 13 років – 68,42%; 14 років – 78,95%; 15 років – 55,00%.

Як свідчить дані таблиці 2.11 на формування цієї здатності впливають соціокультурні чинники. Позаяк у підлітків із родин нечуючих низький рівень сформованості цієї ознаки спостерігається у 61,29% супроти 84,44% у підлітків з порушеннями слуху із родин чуючих ($p \leq 0,05$).

За результатами дослідження виявлено, що підлітки із порушеннями слуху характеризуються нижчими показниками у порівнянні із чуючими здатності до адекватного самооцінювання результатів дій (див. Додаток Б.4). Так, низький рівень цієї ознаки виявлено у 47,37% супроти 21,62% у чуючих ($p \leq 0,01$). Причому як свідчить дані додатку Б.8 суттєвого приросту здатності до адекватного самооцінювання у підлітків із порушеннями слуху не спостерігається. Несформованість здатності до самооцінювання результатів у підлітків з порушеннями слуху виявляється у їхньому некритичному ставленні та неадекватному оцінюванні самих себе. Внаслідок цього підлітки не помічають власних помилок, а відтак не здатні адекватно скоригувати свої дії. Їхні критерії оцінювання відзначатимуться суб'єктивізмом і нестійкістю, що виявлятиметься у застосуванні різних критеріїв оцінювання в аналогічних ситуаціях. Зокрема одні критерії можуть застосовуватися для самооцінки й зовсім інші для оцінки інших в аналогічних ситуаціях.

Відомості, що подані в додатку Б.4 свідчать, що підлітки із порушеннями слуху характеризуються порівняно з чуючими нижчим рівнем сформованості регулятивної автономії. Так, низький рівень цієї ознаки виявлено у 69,74% підлітків із порушеннями слуху супроти 27,03% у чуючих ($p \leq 0,01$). Поряд із цим з додатку Б.8 видно, що однозначного приросту за цим показником в підлітковому віці не спостерігається. Несформована здатність до регулятивної автономії вказує на те, що підлітки із порушеннями слуху не виявляють самостійності при

плануванні, організації і самоконтролі за власною діяльністю. Ці підлітки схильні залежати від думок і ставлень оточуючих, некритично сприймати поради інших щодо того як їм діяти, вони потребують постійної підтримки (контролю, підказок тощо) сторонніх для здійснення ними певної діяльності.

Як свідчать відомості, подані в таблиці 2.11, на сформованість регулятивної гнучкості впливають соціокультурні чинники. Зокрема низький рівень цієї ознаки за результатами дослідження виявлено у 54,84% підлітків з порушеннями слуху з родин нечуючих супроти 80,00% у підлітків із родин чуючих ($p \leq 0,01$).

Дані додатку Б.4 вказують на те, що підлітки із порушеннями слуху виявляють нижчий рівень здатності до рефлексивної саморегуляції у порівнянні з чуючими однолітками. Так, низький рівень сформованості цієї ознаки виявлено у 57,89% підлітків із порушеннями слуху в порівнянні з 21,62% чуючих підлітків ($p \leq 0,01$). Низька здатність до рефлексивної саморегуляції свідчить про недостатню сформованість системи усвідомленої саморегуляції особистості, що виявляється у її спроможності доволіно керувати власною діяльністю. Зокрема це виявляються у нездатності адекватно оцінити себе й усвідомити наявність у себе тих якостей і рис, що негативно впливають на виконання певної діяльності, які створюють перешкоди на шляху до досягнення цілі [51]. Це вказує на те, що у підлітків із порушеннями слуху в період 12 – 15 років не сформованою є здатність до самодетермінації своєї діяльності, а відтак свідчить про залежність цих підлітків від оточуючих і обставин діяльності.

Втім, з додатку Б.8 виявлено, що в межах досліджуваного періоду спостерігається формування рефлексивної саморегуляції. Однак у підлітків із порушеннями слуху цей процес є більш уповільненим, на противагу чуючим. Позаяк у них різний стрибок у рівні сформованості цього показника спостерігається між 12 і 13 роками – низький рівень змінюється

з 44,44% до 11,11% відповідно. Поряд із цим у підлітків із порушеннями слуху спостерігається уповільнений темп формування впродовж усього досліджуваного періоду. Так, низький рівень цієї ознаки виявлено в: 12 років у 72,22%; 13 років у 57,89%; 14 років у 57,89%; 15 років у 45,00%.

Дані, подані в додатку Б.4 свідчать, що підлітки із порушеннями слуху характеризуються порівняно з чуючими нижчим рівнем сформованості регулятивної гнучкості. Зокрема її низький рівень виявлено у 71,05% підлітків із порушеннями слуху супроти 35,14% у чуючих однолітків ($p \leq 0,01$).

Аналіз динаміки показника регулятивної гнучкості (див. додаток Б.8) свідчить, що у чуючих підлітків впродовж досліджуваного періоду відбувається помітний прогрес у формуванні регулятивної гнучкості. Зокрема в 2 рази зменшується кількість чуючих підлітків з низьким рівнем цієї ознаки в періоді між 12 і 13 роками – з 66,67% до 33,33%. Водночас, у підлітків з порушеннями слуху формування регулятивної гнучкості не спостерігається.

Несформована у підлітків регулятивна гнучкість виявляється в їхній нездатності до трансформування програми власних дій шляхом внесення відповідних коректив з урахуванням зміни зовнішніх та внутрішніх умов діяльності. Ригідність саморегуляції підлітків зумовлює виникнення у них труднощів здійснювати діяльність в невизначених умовах. Вони можуть не помічати неузгодженості між метою, засобами, умовами та результатами діяльності. Як наслідок такі підлітки відчуватимуть уповільнено і важко звикають до змін у житті, що загалом ускладнює процес їхньої адаптації [49].

Відомості з таблиці 2.11 свідчать, що на формування регулятивної гнучкості впливають соціокультурні чинники. Так, низький рівень регулятивної гнучкості у підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих складає 58,06% супроти 80,00% у чуючих.

Отже, за ступінь сформованості рефлексивно-регулятивних детермінант свідчить, що підлітки з порушеннями слуху схильні: залежати від оцінок та дій оточуючих; вирішувати проблеми за використанням стереотипних способів, що запропоновані іншими; відчувати труднощі при орієнтуванні та адаптації до нових обставин та умовах здійснення діяльності.

За результатами кореляційного аналізу виявлено існування у підлітків статистично достовірних зв'язків між показниками інтелектуального розвитку і рефлексивно-регулятивних детермінант.

Зокрема групі чуючих підлітків характерні достовірні кореляційні зв'язки між:

- розробленістю та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.318$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та самокритичністю в оцінюванні результатів ($r_s = 0.337$; $p \leq 0,05$);
- понятійно-логічним мисленням та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.451$; $p \leq 0,01$);
- оригінальністю й регулятивною автономією ($r_s = 0.331$; $p \leq 0,05$);
- оригінальність та регулятивна гнучкість ($r_s = 0.459$; $p \leq 0,01$).

Водночас, підліткам із порушеннями слуху притаманний інший характер зв'язків, зокрема, достовірні кореляційні зв'язки виявлено лише між:

- просторовим мисленням та здатністю до усвідомленого моделювання ($r_s = 0.284$; $p \leq 0,05$).

За результатами дослідження виявлено, що між групами підлітків з порушеннями слуху, які розподілені з урахуванням сенсорного й соціокультурного критеріїв також існують статистично достовірні

кореляційні зв'язки між показниками інтелектуального розвитку та емоційними детермінантами.

Зокрема для підлітків зі зниженим слухом притаманні зв'язки між:

- розробленістю та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.329$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та здатністю до усвідомленого моделювання ($r_s = 0.394$; $p \leq 0,05$);
- понятійно-логічним мисленням та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.406$; $p \leq 0,05$).

Водночас, для глухих підлітків характерні зв'язки між:

- розробленістю та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.342$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та здатністю до усвідомленого моделювання ($r_s = 0.367$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та самокритичністю в оцінюванні результатів ($r_s = 0.379$; $p \leq 0,05$);
- оригінальністю й регулятивною автономією ($r_s = 0.334$; $p \leq 0,05$);
- оригінальністю та регулятивною гнучкістю ($r_s = 0.391$; $p \leq 0,05$).

Поряд із цим, підліткам з порушеннями слуху з родин нечуючих притаманні такі статистично достовірні зв'язки між:

- розробленістю та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.363$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та здатністю до усвідомленого моделювання ($r_s = 0.379$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та самокритичністю в оцінюванні результатів ($r_s = 0.421$; $p \leq 0,05$);
- понятійно-логічним мисленням та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.438$; $p \leq 0,05$);

- оригінальністю й регулятивною автономією ($r_s = 0.481$; $p \leq 0,01$).

Підліткам з порушеннями слуху з родин чуючих характерні кореляційні зв'язки між:

- розробленістю та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.295$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та здатністю до усвідомленого моделювання ($r_s = 0.345$; $p \leq 0,05$);
- абстрактним мисленням та самокритичністю в оцінюванні результатів ($r_s = 0.391$; $p \leq 0,01$);
- понятійно-логічним мисленням та здатністю до усвідомленого програмування ($r_s = 0.357$; $p \leq 0,05$).

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що рефлексивно-регулятивні детермінанти виконують важливу роль в інтелектуальному розвитку підлітків.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

За результатами теоретичного аналізу визначено спектр основних організаційно-методичних проблем проведення психологічної діагностики з підлітками з порушеннями слуху: застосування методу порівняльного аналізу чуючих і нечуючих; обрання критерію класифікування досліджуваних із порушеннями слуху на підгрупи; добір репрезентативної вибірки; вибір валідних і надійних методів психологічної діагностики; застосування нормативних показників тестових методик, отриманих на вибірці чуючих; адаптування методів психологічної діагностики відповідно до особливостей сприймання нечуючих. Встановлено, що діагностика психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху та її ефективність визначається дотриманням специфічних умов, які конкретизуються в: наданні переваги тестовим методикам діагностики інтелектуального розвитку та проєктивним

методам в дослідженні особистості; уточненні інструкції проведення діагностики та використанні мовних засобів в експериментальній ситуації з урахуванням специфіки соціокультурних чинників; створення оптимальних методів допомоги в експериментальній ситуації з урахуванням сенсорних та соціокультурних чинників у сприйманні підлітками експериментальних завдань.

Констатувальний експеримент здійснювався відповідно до виявлених показників інтелектуальної діяльності особистості та психологічних детермінант, що впливають на характер та ефективність інтелектуального розвитку в підлітковому віці. Інтелектуальний розвиток підлітків з порушеннями слуху досліджувався за змістовим, операційним і структурним показниками, які конкретизувалися у виявленні: стану сформованості загальної обізнаності підлітків (змістовий); рівня розвитку понятійного мислення та креативності (операційний); вербальної та невербальної підструктур інтелекту (структурний).

Вплив психологічних детермінант на інтелектуальний розвиток підлітків досліджувався за результатами кореляційного аналізу між показниками інтелектуального розвитку та психологічних детермінант. Стан сформованості психологічних детермінант визначався шляхом виявлення особливостей емоційних, мотиваційних та рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуальної діяльності. Психологічні детермінанти інтелектуального розвитку конкретизувалися у показниках: локусу мотивації, рангу пізнавального мотиву в мотиваційній ієрархії (мотиваційні детермінанти); психоемоційного виснаження й стану тривоги, що виникають внаслідок інтелектуальної діяльності (емоційні); усвідомленого планування, моделювання, програмування власних дій, самокритичного оцінювання результатів власної діяльності, рефлексивної саморегуляції, регулятивної автономії та гнучкості (рефлексивно-регулятивні).

За результатами констатувального дослідження виявлено, що підліткам із порушеннями слуху притаманні: низький рівень розвитку загальної обізнаності, креативності (за параметрами «оригінальність» та «розробленість»), понятійного мислення (за параметрами «інтуїтивно-понятійного мислення», «понятійно-логічного мислення», «абстрактного мислення» та «понятійної категоризації»), а також домінування невербальної підструктури інтелекту над вербальною.

Констатовано, що сенсорний і соціокультурний чинники є значущими для інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху. Виявлено, що сенсорні чинники є значущими для формування загальної обізнаності, понятійного мислення (за параметрами «інтуїтивно-понятійне мислення» та «понятійної категоризації»), невербальної підструктури інтелекту (за параметром «просторового мислення»). З'ясовано, що соціокультурні чинники є значущими для формування: креативності (за параметрами «гнучкості мислення», «оригінальності» й «розробленості» продуктів мислення); понятійного мислення (за параметрами «понятійної категоризації», «інтуїтивно-понятійного», «понятійно-логічного» та «абстрактного» мислення); невербальної підструктури інтелекту (за параметрами «образного синтезу», «наочно-образного» й «просторового» мислення).

Результати констатувального дослідження вказують на низьку сформованість у підлітків із порушеннями слуху спектру психологічних детермінант інтелектуального розвитку, що обумовлює несформованість у них здатності до самодетермінації розвитку власного інтелекту. Відтак, з'ясовано, що в підлітковому віці зміст, характер й темп розвитку інтелекту підлітків із порушеннями слуху зумовлюється переважно зовнішніми чинниками та обставинами. Констатовано, що підліткам із порушеннями слуху притаманно: переважання зовнішнього локусу мотивації, несформованість пізнавального мотиву (мотиваційні детермінанти); високі

показники психоемоційного виснаження та стану тривоги, які виникають внаслідок напруженої інтелектуальної діяльності (емоційні детермінанти); низька сформованість рефлексивної саморегуляції, самокритичності при оцінюванні результатів власної діяльності, здатності до усвідомленого програмування власних дій, регулятивної гнучкості й автономії (рефлексивно-регулятивні детермінанти).

Порівняльний аналіз результатів дослідження дав підстави стверджувати, що соціокультурні чинники є значущими для формування особистості, зокрема таких показників психологічної детермінації інтелектуального розвитку як: здатність до усвідомленого планування та програмування власних дій; регуляторна автономія й гнучкість; психоемоційна виснажуваність; локус мотивації; ієрархія мотивів.

Підтверджено за результатами кореляційного аналізу взаємообумовленість показників інтелектуального розвитку та психологічних детермінант. З'ясовано, що мотиваційні детермінанти впливають на змістовий, операційний та структурний показники інтелектуального розвитку. Емоційні та рефлексивно-регулятивні детермінанти виявляються значущими для операційного та структурного показників інтелектуального розвитку.

Констатовано низьку динаміку формування мотиваційних й рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці, що доводить доцільність розроблення технології як механізму психологічного супроводу інтелектуального розвитку таких підлітків шляхом формування спектру його психологічних детермінант, що забезпечують функціональність механізму самодетермінації особистості як засобу внутрішньої свідомої саморегуляції.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

У представленому дослідженні інтелектуальний розвиток розглядається як процес, зміст, характер й динаміка якого зумовлюється психологічними детермінантами. Відтак, психологічний супровід інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху передбачає своєчасне психологічне втручання в процес формування психологічних детермінант, що в підсумку має забезпечити динаміку розвитку інтелекту відповідно до закономірностей вікового розвитку в підлітковому віці.

В цьому контексті варто зазначити, що проблема психологічного супроводу в сучасній психологічній науці висвітлена в роботах вчених досить неоднозначно. Це передусім пов'язано з відмінностями в уявленнях вчених щодо суті самого поняття «психологічний супровід».

В. Кобильченком за результатами дослідження виокремлено, що психологічний супровід розглядається в психологічній літературі як: психологічна підтримка функціонування психічних процесів і станів особистості, що є умовою для розкриття потенціалів, що перебувають у зоні найближчого розвитку (О. Альшаніна, О. Козирєва, О. Обухова, Т. Череднікова та ін.); психологічна корекція як форма психологічного впливу, спрямованого на усунення, зменшення й уникнення відхилень в психічному розвитку особистості (А. Осипова, К. Роджерс, Г. Салліван та ін.); психологічна допомога як форма обмеженого й вибіркового

психологічного втручання у процес розвитку особистості як суб'єкта діяльності (Е. Александровська, Т. Зайцева, Ю. Слюсарев та ін.) [65].

Так, Т. Скрипник розглядає психологічний супровід як процес, спрямований на забезпечення оптимального розвитку особистості з особливими освітніми потребами шляхом попередження чи усунення дестабілізаційних чинників її розвитку та формування у неї адаптивних функцій [125].

Спільним для більшості вчених є трактування психологічного супроводу як форми спеціально організованого психологічного втручання у процес психічного розвитку особистості, однак, відмінними є погляди вчених на характер цього втручання [120]. Так, психологічне втручання вченими розглядається як: розвиток, превенція чи корекція.

Зміст, характер і тривалість психологічного втручання має бути адекватним: актуальному стану психічного розвитку особистості; індивідуально-типологічним особливостям особистості; природі функціонування порушеної функції; віковим закономірностям розвитку [90].

Т. Дуткевич, О. Савицька та інші зазначають, що практичною формою психологічне втручання у процеси функціонування і розвитку окремих складових психічного розвитку особистості є психологічна технологія [43], що розглядається як система спеціальних засобів і прийомів впливу [104].

В контексті представленого дослідження, психологічна технологія формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху трактується як система розвитку та корекції інтелектуальної діяльності у підлітковому віці шляхом оптимізації показників розвитку інтелекту та становлення особистості.

Теоретико-методологічним підґрунтям для проектування означеної психологічної технології слугували:

- основні положення діяльнісного підходу (О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) [56; 80; 118];
- основні положення системного підходу (Б. Ломов, В. Шадріков та ін.) [84];
- основні положення технологічного підходу (Л. Карамушка, М. Смульсон, В. Слободчиков та ін.) [129];
- положення про зону найближчого розвитку (Л. Виготський та ін.) [23], зону найближчого інтелектуального розвитку (Н. Дмітрієва) [39] й особливості їх використання при проектуванні розвивальних впливів на дитину (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.) [37; 164];
- концепція розвитку інтелектуального потенціалу особистості (Б. Ананьєв, Ж. Балакшина, Л. Головей, А. Крилов, Н. Кудрявцева та ін.) [3; 76; 105].
- принципи створення ефективного тренінгового простору для розвитку інтелекту, зокрема такі як: проблемність, невизначеність, метакогнітивний характер, процесуальність, децентрованість, інтелектуальна потенційність, інтегративно-діяльнісний середовища (М. Смульсон та ін.) [130; 129].

Зміст психологічної технології спрямованої на формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху представлено на рис. 3.1.

Мета психологічної технології полягає в формуванні психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху. Основними завданнями, що забезпечують досягнення означеної мети є:

- створення оптимальних умов для розвитку інтелекту та становлення особистості підлітків із порушеннями слуху;
- формування і коригування показників становлення особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці;

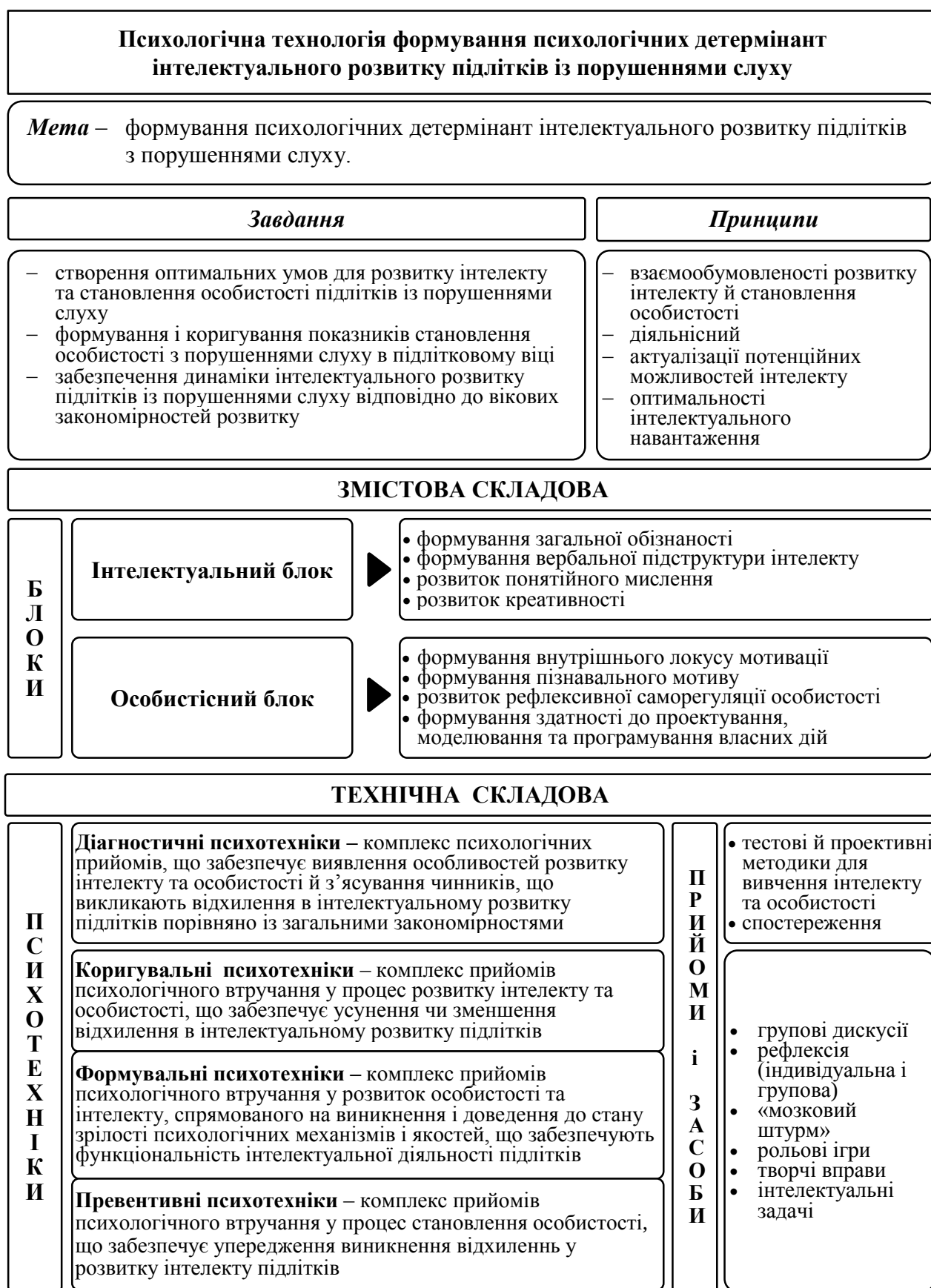


Рис. 3.1. Психологічна технологія формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

- забезпечення динаміки інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху відповідно до вікових закономірностей розвитку.

Для досягнення мети психологічної технології визначено низку принципів:

- принцип взаємообумовленості розвитку інтелекту й становлення особистості;
- діяльнісний принцип, що полягає у тому, що виникнення якісно нових можливостей інтелекту зумовлюється змістом і характером діяльності, яка стимулює виникнення потреби у суб'єкта стосовно пошуку та інвенції ефективних засобів вирішення проблемних ситуацій. Саме в діяльності ці засоби виникають, апробовуються, відпрацьовуються та закріплюються;
- принцип актуалізації потенційних можливостей інтелекту, оскільки форми і засоби вирішення проблемних ситуацій, що сформувались на попередніх етапах розвитку, без використання поступово зникають;
- принцип оптимального інтелектуального навантаження полягає в поставленні перед підлітками таких завдань, які вони здатні виконати самостійно або в колективі однолітків, а також таких завдань виконання, яких спирається на формування інтелектуальних можливостей, що перебувають в зоні найближчого інтелектуального розвитку, й виконуються при цілеспрямованому фасилітаторстві дорослого.

Психологічна технологія складається зі змістової та технічної складових.

Змістова складова технології визначається тим, що технологія забезпечує комплексний вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток підлітків, що й визначає два змістові блоки її реалізації – інтелектуальний та особистісний.

Інтелектуальний блок забезпечує формування загальної обізнаності, вербальної підструктури інтелекту підлітків, розвиток їх понятійного мислення й креативності.

Особистісний блок забезпечує формування внутрішнього локусу мотивації, пізнавального мотиву, рефлексивної саморегуляції особистості, здатності до проектування програми власних дій у внутрішньому плані свідомості, прогнозування їх результатів та модифікування цієї програми з урахуванням зміни обставин діяльності підлітків із порушеннями слуху.

Технічна складова комплекс психотехнік, які використовуються як засоби оптимізації умов для інтенсивного інтелектуального розвитку особистості із порушеннями слуху. Психологічне втручання у розвиток здійснюється за напрямками: діагностика, коригування, формування та превенція. Кожен із напрямів такого втручання характеризується застосуванням відповідних психотехнік, які конкретизуються у змісті, характері та інтенсивності втручання. Психотехніки в цьому контексті ми розглядаємо як комплекс прийомів психологічного втручання, що забезпечує розв'язання окремих завдань розвитку – виявлення, усунення й упередження виникнення відхилень у розвитку інтелекту підлітків та формування у них тих психологічних механізмів і якостей, що забезпечують функціонування інтелекту відповідно до вікових закономірностей інтелектуального розвитку особистості. Відтак, доцільно виокремити чотири основні різновиди розвивальних психотехнік: діагностичні, коригувальні, формувальні, превентивні.

Діагностичні психотехніки розглядаються як комплекс психологічних прийомів, що забезпечує виявлення особливостей розвитку інтелекту та особистості й з'ясування чинників, що викликають відхилення в інтелектуальному розвитку підлітків у порівнянні з загальними закономірностями розвитку інтелекту особистості підліткового віку. Діагностичні психотехніки у представленому дослідженні розглядаються

як різновид розвивальних психотехнік, оскільки ми погоджуємось із думкою В. Штерна про існування єдності між діагностикою і розвитком [18]. Позаяк, у процесі проходження підлітком процедури психологічної діагностики, відбувається психологічне втручання у внутрішній світ особистості, що зумовлює зміни в її самосприйнятті, самовідчутті та самооцінці.

Коригувальні психотехніки виступають у формі комплексу прийомів психологічного втручання у процес розвитку інтелекту та становлення особистості, що забезпечує усунення або зменшення психологічних чинників, що зумовлюють відхилення в інтелектуальному розвитку підлітків.

Формувальні психотехніки є комплексом прийомів психологічного втручання у розвиток особистості та інтелекту, спрямованого на виникнення і доведення до стану зрілості тих психологічних механізмів і якостей, що забезпечують функціональність інтелектуальної діяльності підлітків.

Превентивні психотехніки розглядаються в дослідженні як комплекс прийомів психологічного втручання у процес становлення особистості, що забезпечує упередження виникнення відхилень у розвитку інтелекту підлітків.

В якості психологічних прийомів можуть використовуватися групові дискусії, «мозкові штурми», рольові ігри, творчі вправи, інтелектуальні задачі тощо.

Формою практичного використання розробленої технології є проведення системи тренінгових занять з групою підлітків – соціально-психологічний тренінг.

Загалом тренінг вчені розглядають як активний метод психологічного втручання в розвиток особистості для стимулювання її інтелектуального розвитку (С. Макшанов, М. Смульсон та ін.) [129]. Л. Орлова розглядає

тренінг як механізм розвитку інтелекту шляхом стимулювання особистості до самоусвідомлення, осмислення себе як суб'єкта власної діяльності та розвитку, що забезпечує її здатність контролювати ці процеси – і діяльності, і розвитку. Спроможність особистості до саморозвитку (само детермінації розвитку) визначається вченими (І. Бех та ін.) як здатність до усвідомленого і цілеспрямованого самозмінювання суб'єктом самого себе, де напрямом цього процесу задає «Я-ідеальне», що виступає як одна із форм самоприйняття та самопрогнозування [7].

Водночас, групова форма роботи як засіб психологічного втручання обрана нами з урахуванням вікових особливостей підлітків, а також специфіки виявлених у підлітків із порушеннями слуху особистісних особливостей, які свідчать про значну роль однолітків у організації їхньої діяльності та поведінки. Як вказує К. Рудестам, групова форма роботи сприяє активізації процесів самопізнання, самовираження та самозмінювання особистості [183]. Це зумовлене тим, що групова форма роботи забезпечує можливість для кожного з її учасників побачити різні точки зору на проблему, отримати досвід і підтримку від оточуючих.

Психологічне втручання у особистісний та інтелектуальний розвиток підлітків із порушеннями слуху здійснювався шляхом застосування низки психологічних прийомів і вправ (див. Додаток Г).

3.2. Організація і методика проведення формувального експерименту

Метою проведення формувального експерименту була експериментальна апробація та оцінка ефективності запропонованої психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху.

Проведення формувального експерименту реалізовувалось відповідно в кілька етапів:

I. Підготовчий етап.

Розподіл досліджуваних із порушеннями слуху ($n=76$) на дві групи – контрольну (КГ, $n=38$) та експериментальну (ЕГ, $n=38$). За принципом рівної представленості в кожній із цих груп підлітків, які класифіковані за сенсорним та соціокультурним критеріями (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Розподіл підлітків за групами і підгрупами

Підгрупи		Групи			
		Експериментальна		Контрольна	
		Кількість	Шифр групи	Кількість	Шифр групи
Сенсорний критерій	Слабкочуючі	20	ЕГ1/1	18	КГ1
	Глухі	18	ЕГ2/1	20	КГ2
Соціо-культурний критерій	Підлітки з порушеннями слуху з родин нечуючих	16	ЕГ4/1	15	КГ4
	Підлітки з порушеннями слуху з родин чуючих	22	ЕГ5/1	23	КГ5

II. Формувальний етап. Проведення комплексу заходів, передбачених процесуальною складовою психологічної технології.

Формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку здійснювалось шляхом проведення тренінгових занять із підлітками з порушеннями слуху експериментальної групи.

Тренінгові заняття проводились у груповій формі. Було виокремлено три тренінгові групи по 12 – 14 підлітків.

Тренінгові заняття тривалістю в 2 академічні години проводились двічі на тиждень, впродовж трьох місяців. Вправи і прийоми (див. Додаток Г) кожного тренінгового заняття добиралися з урахуванням індивідуального і групового прогресу підлітків.

Тренінгові заняття були трьох видів: початкове, основне, заключне.

Початкове заняття «Знайомство» було спрямовано на знайомство підлітків між собою, ознайомлення з метою, задачами та формою проведення тренінгу, спільно розроблялись принципи роботи тренінгової групи, обговорювались уявлення підлітків щодо важливості інтелекту в житті людини.

Основне тренінгове заняття спрямоване на формування мотиваційних, рефлексивного регулятивних детермінант інтелектуального розвитку, розвиток понятійного мислення, креативності, загальної обізнаності. Основні тренінгові заняття поділялися на етапи:

вступний – вітання, вправи на «розігрів» учасників;

основний – виконання запланованого комплексу вправ спрямованих на формування мотивації, особистісної саморегуляції й інтелектуальний розвиток;

заклучний – рефлексія над тим, що відбувалось впродовж заняття, які зміни відбулися у підлітків щодо самосприйняття та самооцінки, яким чином можна використати в звичайному житті знання і навички, отримані на занятті, прощання.

Заклучне заняття «Підбиття підсумків» було зосереджене на рефлексії того, що відбувалось впродовж циклу тренінгових занять, визначалась суб'єктивна оцінка підлітками змін, що відбулися в них, осмислення того, що було складно і чому, побажання учасників одне одному.

Комунікативний аспект реалізації процесуальної складової психологічної технології відбувався з урахуванням мовних особливостей підлітків із порушеннями слуху.

III. Діагностичний етап. Проведення контрольної психологічної діагностики підлітків експериментальної та контрольної груп за комплексом методик, використаних у констатувальному етапі дослідження (див. табл. 2.1, 2.2).

IV. Аналітично-узагальнюючий етап.

Опрацювання емпіричних даних, порівняльний аналіз результатів продемонстрованих підлітками з порушеннями слуху контрольної та експериментальної груп, а також підгруп між собою за сенсорним та соціокультурним критерієм.

В якості статистичного критерію визначення ступеня значущості відмінностей між результатами досліджуваних до і після формувального впливу використовувався ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера. Визначення ефективності застосування психологічної технології інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху шляхом формування його психологічних детермінант.

Результати аналітико-узагальнюючого етапу представлені в наступному підрозділі.

3.3. Аналіз ефективності застосування психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху

3.3.1. Аналіз особливостей формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

3.3.1.1. Особливості формування мотиваційних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

З даних, поданих в таблиці 3.2 висновується, що застосування розробленої психологічної технології виявилось ефективним для посилення інтенсивності формування внутрішнього локусу мотивації у підлітків експериментальної групи.

По це свідчать відмінності у чисельності досліджуваних експериментальної та контрольної груп із низьким рівнем сформованості внутрішнього локусу мотивації ($p \leq 0,01$).

Таблиця 3.2

**Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп
підлітків з порушеннями слуху
за показником сформованості внутрішнього локусу мотивації**

Показник	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	φ^*
Внутрішній локус мотивації	низький	21,05	60,53	3,55*
	середній	60,53	26,32	3,07*
	високий	18,42	13,16	0,55

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Дані подані в додатку В.2 вказують, що позитивний ефект виявляється у всіх підгрупах поділених за сенсорним і соціокультурним критеріями. Так, Низький рівень сформованості внутрішнього локусу мотивації спостерігається у: 25,00% підлітків групи ЕГ1/1 супроти 61,11% підлітків у групі КГ1 ($p \leq 0,05$); 16,67% у ЕГ2/1 супроти 60,00% у КГ2 ($p \leq 0,01$); 18,75% у ЕГ4/1 супроти 60,00% КГ4 ($p \leq 0,01$); 22,73% у ЕГ5/1 супроти 60,87% у КГ5 ($p \leq 0,01$).

Позитивна динаміка стану сформованості внутрішнього локусу мотивації у підлітків експериментальної групи свідчить про те, що вони поступово починають формуватися як суб'єкти власної діяльності. Це виявляється у зростанні у них здатності до самодетермінації як спроможності займати активну життєву позицію. Зростання внутрішньої вмотивованості підлітків експериментальної групи обумовлює більш стійкий характер їхньої діяльності, а відтак і сприяє посиленню їхньої розумової працездатності.

Також за результатами дослідження виявлено, що відсоткова частка підлітків експериментальної групи з низьким рівнем сформованості пізнавального мотиву є значимо меншою ($p \leq 0,01$) порівняно з контрольною групою (див. табл. 3.3). Поряд із цим, позитивний ефект тренінгу спостерігається в кожній із підгруп досліджуваних (див. Додаток В.2). Так, низький рівень сформованості пізнавального мотиву виявлено у:

25,00% у ЕГ1/1 супроти 55,56% у КГ1 ($p \leq 0,05$); 22,22% у ЕГ2/1 супроти 50,00% у КГ2 ($p \leq 0,05$); 12,50% у ЕГ4/1 супроти 46,67% КГ4 ($p \leq 0,05$); 31,82% у ЕГ5/1 супроти 56,52% у КГ5 ($p \leq 0,05$). Як наслідок, це свідчить про зростання допитливості підлітків, їх зацікавленості у виконанні завдань, пов'язаних із інтенсивним інтелектуальним напруженням.

Таблиця 3.3

**Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп
підлітків з порушеннями слуху за показником ієрархії мотивів**

Показник	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	φ^*
Пізнавальний мотив	низький	23,68	52,63	2,61*
	середній	55,26	31,58	2,11**
	високий	21,05	15,79	0,63
Мотив уникнення	низький	23,68	15,79	0,87
	середній	39,47	42,11	0,39
	високий	36,84	42,11	0,69
Мотив суперництва	низький	26,32	26,32	0,00
	середній	36,84	36,84	0,00
	високий	36,84	36,84	0,00
Мотив зміни діяльності	низький	36,84	13,16	2,35*
	середній	42,11	34,21	0,72
	високий	21,05	52,63	2,85*
Мотив самоповаги	низький	26,32	18,42	0,85
	середній	50,00	47,37	0,20
	високий	23,68	34,21	0,99

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Про позитивний ефект тренінгу свідчить і нижчі показники підлітків експериментальної групи щодо сформованості мотиву зміни діяльності у порівнянні з підлітками контрольної групи ($p \leq 0,01$). Однак, як вказують дані додатку В.2 це спостерігається не у всіх досліджуваних підгрупах, а у підгрупах: слабкочуючих підлітків (високий рівень сформованості мотиву зміни діяльності виявлено у 15,00% ЕГ1/1 супроти 50,00% КГ1 при $p \leq 0,01$), глухих підлітків (високий рівень сформованості мотиву зміни діяльності виявлено у 27,78% ЕГ2/1 супроти 55,00% КГ2 при $p \leq 0,05$) та підлітків з родин чуючих батьків (високий рівень сформованості мотиву зміни діяльності виявлено у 13,64% ЕГ5/1 супроти 69,57% КГ5 при $p \leq 0,01$).

Відсутність достовірних змін за цим показником у підгрупі підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих може бути зумовлено тим, що як свідчать результати констатувального експерименту, в ця група підлітків не відзначається високою сформованість мотиву зміни діяльності.

Водночас за результатами дослідження виявлено, що мотив самоповаги у групі підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих у підлітків експериментальної групи є нижчим за підлітків контрольної групи (високий рівень сформованості мотиву самоповаги виявлено у 9,09% ЕГ5/1 супроти 34,78% КГ5 при $p \leq 0,05$). Це може бути зумовлене посиленням у цих підлітків тенденції до самоусвідомлення та самооцінювання за наслідками якого у них зростає незадоволення собою, яке виступає важливою передумовою для здійснення дій із самовдосконалення.

Отже, за результатами дослідження встановлено, що застосування психологічної технології є ефективним засобом впливу на мотиваційну сферу підлітків з порушеннями слуху.

3.3.1.2. Особливості формування емоційних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

За результатами формувального експерименту встановлено, що застосування розробленої психологічної технології є одним із ефективних засобів впливу на емоційні детермінанти. Про ефективність її застосування свідчить динаміка й відмінності у характері емоційного реагування підлітків експериментальної та контрольної груп на діяльність, пов'язану із інтенсивним інтелектуальним напруженням (див. табл. 3.4).

Про динаміку зміни психоемоційного стану свідчать результати порівняльного аналізу даних підлітків до та після здійснення ними інтелектуально навантаженої діяльності. Так, у підлітків експериментальної групи значного погіршення психоемоційного стану

внаслідок означеної діяльності не виявлено. Це вказує на те, що запропонована для них діяльність є цікавою зацікавлені, що вони відчують позитивні емоції, які стимулюють цих підлітків до активності й підтримують їхній інтерес до розв'язання інтелектуальних задач. Водночас для підлітків контрольної групи притаманне різка зміна психоемоційного стану ($p \leq 0,05$), що свідчить про надмірність того навантаження, яке вони зазнали. Пропонована діяльність викликає у підлітків контрольної групи психоемоційне виснаження, втому, неготовність до виконання таких завдань, що може викликати відмову від їх виконання.

Таблиця 3.4

**Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп
підлітків з порушеннями слуху
за показником емоційного реагування
на інтелектуальне навантаження**

Показник	Параметр	Вибір	ЕГ (%)	КГ (%)	φ^*
Психоемоційне виснаження	установка на економію енергії	1	21,05	21,05	0,00
		2	26,32	50,00	2,16**
		φ^*	0,48	2,65*	
	баланс	1	42,11	55,26	1,18
		2	42,11	34,21	0,72
		φ^*	0,00	1,90**	
	установка на активність	1	36,84	23,68	1,20
		2	31,58	15,79	1,65**
		φ^*	0,42	0,87	
Стан тривоги	низький	1	55,26	55,26	0,00
		2	42,11	18,42	2,32*
		φ^*	1,18	3,50*	
	середній	1	34,21	36,84	0,21
		2	47,37	34,21	1,21
		φ^*	1,21	0,21	
	високий	1	10,53	7,89	0,36
		2	10,53	47,37	3,80*
		φ^*	0,00	4,16*	

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

В цьому контексті у підлітків контрольної групи характер емоційного реагування на діяльність, пов'язану з інтенсивним інтелектуальним

напруженням, спричиняє блокування її виконання. Натомість у підлітків експериментальної групи емоційне реагування навпаки – спричиняє підвищення їхньої активності.

Описані особливості динаміки психоемоційної виснажуваності характерні для всіх підгруп досліджуваних (див. додаток В.3).

За даними таблиці 3.4 встановлено, що у підлітків контрольної групи помітно внаслідок виконання діяльності посилюється стан тривоги. Водночас у групі підлітків експериментальної групи цього не спостерігається. Такі особливості можуть бути обумовлені тим, що підлітки експериментальної групи призвичаїлися до виконання різноманітних психологічних вправ, внаслідок психотренінгу, а відтак процедура психологічної діагностики викликає у них менше негативних емоційних переживань і тривожних очікувань, аніж у підлітків, які не зазнавали спеціального психологічного впливу.

Аналіз динаміки показників емоційного реагування підлітків експериментальної та контрольної груп до та після інтелектуального навантаження засвідчує ефективність використання розробленої психотехнології. Так, у підлітків експериментальної групи значущих змін в характері емоційного реагування до та після інтелектуально напруженої діяльності не спостерігається.

Водночас у підлітків контрольної групи значущі зміни відбуваються за всіма показниками емоційного реагування. Зокрема, у цій групі досліджуваних значимо зросла чисельність підлітків з установкою на економію енергії ($p \leq 0,05$), високим сумарним відхиленням від аутогенної норми ($p \leq 0,01$) та рівнем тривоги ($p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що у підлітків контрольної групи швидше погіршується психоемоційний стан, за рахунок зростання втоми і наростання стану тривоги. Погіршення психоемоційного стану стимулює цих підлітків до відмови від виконання

завдань пов'язаних з інтелектуальним напруженням, як наслідок їхня розумова працездатність буде нестійкою.

Таким чином, зазначені результати свідчать про ефективність застосування розробленої психологічної технології для зміни характеру емоційного реагування підлітків з порушеннями слуху на діяльність, пов'язану із інтелектуальним напруженням. Внаслідок спеціального психологічного втручання у підлітків експериментальної групи значимо зменшились психоемоційні витрати на розв'язання завдань, пов'язаних з інтелектуальним навантаженням.

3.3.1.3. Особливості формування рефлексивно-регулятивних детермінант інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

Як свідчать результати контрольного діагностичного обстеження (див. табл. 3.5), підлітки з порушеннями слуху експериментальної групи виявляють більшу сформованість рефлексивно-регулятивних детермінант порівняно з підлітками контрольної групи.

Зокрема у підлітків експериментальної групи супроти контрольної є значущо меншою кількість досліджуваних із низьким рівнем сформованості таких показників рефлексивної саморегуляції особистості як: здатність до усвідомленого планування ($p \leq 0,01$), моделювання ($p \leq 0,01$) й програмування власних дій ($p \leq 0,01$), самокритичного оцінювання результатів власної діяльності ($p \leq 0,01$); регулятивна автономія ($p \leq 0,01$); рефлексивна саморегуляція ($p \leq 0,01$); регулятивна гнучкість ($p \leq 0,01$).

Як свідчать дані, подані в додатку В.4 означені особливості притаманні для кожної з підгруп підлітків розподілених як за сенсорним, так і за соціокультурним критеріями.

Таблиця 3.5

**Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп
підлітків з порушеннями слуху
за показником сформованості рефлексивної саморегуляції особистості**

Параметри	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	φ^*
Усвідомлене планування	низький	18,42	44,74	2,52*
	середній	55,26	42,11	1,18
	високий	26,32	13,16	1,40
Усвідомлене моделювання	низький	18,42	44,74	2,52*
	середній	36,84	47,37	1,00
	високий	44,74	7,89	3,88*
Усвідомлене програмування	низький	26,32	63,16	3,36*
	середній	39,47	34,21	0,51
	високий	34,21	2,63	4,11*
Самокритичність оцінювання результатів	низький	15,79	47,37	3,07*
	середній	36,84	39,47	0,30
	високий	47,37	13,16	3,36*
Регулятивна автономія	низький	21,05	52,63	2,85*
	середній	57,89	36,84	1,89**
	високий	21,05	10,53	1,36
Рефлексивна регуляція	низький	28,95	57,89	2,63*
	середній	44,74	39,47	0,42
	високий	26,32	2,63	3,36*
Регулятивна гнучкість	низький	28,95	57,89	2,63*
	середній	34,21	34,21	0,00
	високий	36,84	7,89	3,16*

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Зростання здатності до рефлексивної саморегуляції особистості у підлітків експериментальної групи свідчить, що в означених підлітків є більш сформованою здатність до: усвідомленого цілепокладання; аналізу умов діяльності та внесення відповідних коректив у спосіб її виконання; створення програми власних дій у внутрішньому плані свідомості. Ці підлітки можуть створювати більш реалістичні плани на майбутнє, самостійно обирати, планувати та виконувати діяльність, зокрема й ситуації, коли треба долати перешкоди на шляху до результату. У них є більш сформованою здатність до адекватного самооцінювання результатів власної діяльності, що свідчить про те, що вони помічають свої помилки, а

відтак можуть скоригувати відповідно свою діяльність. Ці підлітки є гнучкішими й менш залежними від оточуючих, більш критично сприймають способи розв'язання запропоновані іншими.

Це доводить ефективність застосування розробленої психотехнології для того, щоб змінити характер психічної регуляції підлітка з порушеннями слуху при виконанні діяльності, пов'язаної із інтенсивним інтелектуальним напруженням.

За результатами дослідження висновується, що розроблена психологічна технологія є ефективною для формування рефлексивної саморегуляції особистості.

3.3.2. Аналіз особливостей формування показників інтелектуального розвитку в підлітків із порушеннями слуху

3.3.2.1. Особливості змістового показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

Аналіз результатів діагностики свідчить, що підлітки експериментальної і контрольної груп не відрізняються за рівнем загальної обізнаності (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп підлітків з порушеннями слуху за змістовим показником інтелектуального розвитку

Параметр	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	ϕ^*
Загальна обізнаність	низький	52,63	52,63	0,00
	середній	44,74	42,11	0,20
	високий	2,63	5,26	0,76

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Низька ефективність тренінгу для зростання рівня загальної обізнаності може обумовлюватися тим, що в короткий період за який було проведено систему тренінгових занять неможливо швидко компенсувати

малий обсяг їхніх знань з різноманітних сфер життя. Для досягнення позитивного приросту за цим показником варто здійснювати пролонговане психологічне втручання, що забезпечує розширення їхнього світогляду, інформування їх з найрізноманітніших аспектів життя.

3.3.2.2. Специфіка операційного показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

Результати контрольного діагностичного зрізу свідчать, що внаслідок тренінгу спостерігається позитивний приріст креативності як одного із параметрів операційного показника інтелектуального розвитку підлітків (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп за сформованістю креативності у підлітків з порушеннями слуху

Критерій	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	ϕ^*
Продуктивність	низький	18,42	15,79	0,27
	середній	52,63	47,37	0,40
	високий	28,95	36,84	0,74
Гнучкість	низький	26,32	18,42	0,85
	середній	52,63	55,26	0,29
	високий	21,05	26,32	0,48
Оригінальність	низький	15,79	36,84	2,07**
	середній	60,53	44,74	1,39
	високий	23,68	18,42	0,60
Розробленість	низький	13,16	44,74	3,07*
	середній	68,42	36,84	2,83*
	високий	18,42	18,42	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Приріст креативності у підлітків експериментальної групи спостерігається за параметрами оригінальності ($p \leq 0,05$) і розробленості ($p \leq 0,01$). Зокрема найбільший приріст цих параметрів спостерігається у групі слабкочуючих, підлітків з порушеннями слуху з родин чуючих і нечуючих. Натомість, у групі глухих підлітків за цими параметрами

значущих відмінностей між експериментальною та контрольною підгрупами не виявлено (див. Додаток В.1).

Розвиток цих параметрів креативності у підлітків експериментальної групи свідчить, що у них поступово формується здатність до створення якісно нових ідей, спроможність відходити від стереотипних способів розв'язання проблем, а також здатності детально пропрацьовувати у внутрішньому плані свідомості створені ними ідеї.

Як свідчать результати, подані в таблиці 3.8, за наслідками тренінгу, спостерігається посилення формування понятійного мислення, зокрема, інтуїтивно-понятійного ($p \leq 0,05$) та абстрактного ($p \leq 0,01$) різновидів.

Таблиця 3.8

Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп за сформованістю понятійного мислення у підлітків з порушеннями слуху

Критерій	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	ϕ^*
Інтуїтивно-понятійне мислення	низький	26,32	47,37	1,96**
	середній	63,16	44,74	1,69**
	високий	10,53	7,89	0,36
Понятійно-логічне мислення	низький	44,74	55,26	0,98
	середній	44,74	39,47	0,42
	високий	10,53	5,26	0,76
Понятійна категоризація	низький	52,63	60,53	0,70
	середній	42,11	36,84	0,51
	високий	5,26	2,63	0,76
Абстрактне мислення	низький	18,42	44,74	2,52*
	середній	63,16	47,37	1,40
	високий	18,42	7,89	1,36

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Поряд із цим, найбільший приріст інтуїтивно-понятійного мислення спостерігається у групі підлітків з порушеннями слуху з родин глухих ($p \leq 0,05$), а абстрактного мислення – у групах слабочуючих підлітків ($p \leq 0,05$) та підлітків з порушеннями слуху з родин глухих ($p \leq 0,01$). Це свідчить, що на динаміку інтелектуального розвитку та ефективність

тренінгу впливають як сенсорні, так і соціокультурні чинники. Однак, останні чинники є більш значущими оскільки впливають як на понятійне мислення, так і на креативність. Це засвідчує важливість врахування соціокультурного чинника під час здійснення психологічного втручання.

3.3.2.3. Особливості структурного показника інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху

За результатами контрольного діагностичного зрізу (див. табл. 3.8 та 3.9) виявлено, що у підлітків з порушеннями слуху за наслідками тренінгу інтенсивно розвивається як вербальна, так і невербальна підструктура інтелекту.

Про формування вербальної підструктури інтелекту свідчать дані таблиці 3.8. Згідно якої у підлітків експериментальної групи є більш сформованим понятійне мислення.

Про формування невербальної підструктури інтелекту свідчать дані таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняльні результати контрольної та експериментальної груп підлітків з порушеннями слуху за показником сформованості невербальної підструктури інтелекту

Параметр	Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)	φ^*
Наочно-образне мислення	низький	15,79	21,05	0,63
	середній	44,74	55,26	0,98
	високий	39,47	23,68	1,50
Образний синтез	низький	10,53	50,00	4,00*
	середній	63,16	44,74	1,69**
	високий	26,32	5,26	2,60*
Просторове мислення	низький	47,37	57,89	0,89
	середній	44,74	36,84	0,72
	високий	7,89	5,26	0,40

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Так, встановлено існування значущих відмінностей у рівні сформованості образного синтезу між підлітками контрольної та експериментальної групи, що характерне усім підгрупам досліджуваних безвідносно до критерію їх класифікування.

Втім, як свідчать результати (див. Додаток В.1) значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами спостерігаються у підлітків із порушеннями слуху з родин нечуючих за параметром просторового мислення. Зокрема високий рівень сформованості просторового мислення виявлено у 12,50% підлітків з порушеннями слуху з родин нечуючих експериментальної групи супроти 0,00% контрольної групи ($p \leq 0,05$).

Таким чином, за результатами дослідження можна дійти висновку, що розроблена психологічна технологія виявилась ефективною для забезпечення інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

За результатами теоретичного аналізу та констатувального експерименту спроектовано і теоретично обґрунтовано психологічну технологію формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху.

Психологічна технологія є засобом цілеспрямованого психологічного втручання у процес становлення особистості та розвитку інтелекту. Запропоновано визначення поняття «психологічна технологія формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху», що трактовано як систему розвитку та корекції інтелектуальної діяльності у підлітковому віці шляхом оптимізації показників розвитку інтелекту та становлення особистості.

Структурно технологія складається зі складових – змістової та технічної. Змістова складова представлена двома блоками:

інтелектуальним, що забезпечує формування загальної обізнаності, понятійного мислення, креативності та вербальної підструктури інтелекту; особистісного, що забезпечує формування рефлексії, особистісної саморегуляції, внутрішнього локусу мотивації, пізнавального мотиву. Технічна складова є комплексом психотехнік, які використовуються як засоби оптимізації умов для інтенсивного інтелектуального розвитку особистості із порушеннями слуху. Психотехніки визначено як комплекс прийомів психологічного втручання, що забезпечує розв'язання окремих завдань розвитку – виявлення, усунення й упередження виникнення відхилень у розвитку інтелекту підлітків та формування у них тих психологічних механізмів і якостей, що забезпечують функціонування інтелекту відповідно до вікових закономірностей інтелектуального розвитку особистості. За змістом, інтенсивністю і тривалістю впливу виокремлено групи психотехнік: діагностичні, коригувальні, формувальні, превентивні.

За результатами формувального експерименту з апробації розробленої психологічної технології констатовано, що запропонована технологія є ефективною для формування: внутрішнього локусу мотивації, пізнавального мотиву; зниження психоемоційної виснаженості та стану тривоги як реакції на виконання інтелектуально напруженої діяльності; здатності усвідомленого планування, моделювання, програмування власних дій; спроможності до адекватного і критичного самооцінювання; регулятивної гнучкості та автономії; рефлексивної саморегуляції.

Встановлено, що за результатами використання психологічної технології спостерігається прогресивний приріст таких показників інтелектуального розвитку як: операційний показник – понятійне мислення й креативність; структурний показник – формування вербальної та невербальної підструктур інтелектуального розвитку.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення й представлено нове осмислення проблеми розвитку інтелекту особистості з порушеннями слуху в підлітковому віці.

1. Теоретичний аналіз проблеми інтелектуального розвитку переконливо довів її невирішеність у сучасній спеціальній психології. Встановлено, що в психологічній науці існує широкий спектр підходів щодо трактування понять «інтелект» й «інтелектуальний розвиток»; визначення природи інтелекту, його структури, загальних закономірностей його розвитку в онтогенезі. Виявлено, що проблема детермінації інтелектуального розвитку здебільшого описується з урахуванням положень генетичного, соціального та суб'єктного підходів. Логічно доведено, що при визначенні психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху (мотиваційні, емоційні та рефлексивно-регулятивні) необхідно враховувати сенсорні та соціокультурні чинники їх психологічного розвитку.

2. Встановлено, що діагностика психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху та її ефективність визначається дотриманням специфічних умов, які конкретизуються в: наданні переваги тестовим методикам діагностики інтелектуального розвитку та проєктивним методам в дослідженні особистості; уточненні інструкції проведення діагностики та використанні мовних засобів в експериментальній ситуації з урахуванням специфіки соціокультурних чинників; створення оптимальних методів допомоги в експериментальній ситуації з урахуванням сенсорних та соціокультурних чинників у сприйманні підлітками експериментальних завдань.

Експериментальна перевірка виявленого співвідношення між інтелектуальним розвитком та становленням особистості у підлітковому віці дала змогу виявити стан сформованості показників інтелектуального

розвитку підлітків із порушеннями слуху (змістовий, операційний, структурний) та його психологічних детермінант (мотиваційних, емоційних та рефлексивно-регулятивних). Виявлено особливості інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху: за змістовим показником – низьку сформованість загальної обізнаності; за операційним показником – низький рівень розвитку креативності та понятійного мислення; за структурним показником – домінування невербальної підструктури інтелекту над вербальною.

Також встановлено взаємозумовленість сформованості психологічних детермінант інтелектуального розвитку та сенсорних й соціокультурних чинників розвитку підлітків із порушеннями слуху. Зокрема виявлено, що сенсорні чинники впливають на формування загальної обізнаності, понятійного мислення, невербальної й вербальної підструктур інтелекту. Соціокультурні чинники є значущими для формування креативності, понятійного мислення, невербальної й вербальної підструктур інтелекту.

3. Визначено специфіку психологічної детермінації інтелектуального розвитку в підлітків з порушеннями слуху. Означеним підліткам притаманний нижчий рівень сформованості: мотиваційних детермінант, що виявляється в домінантності зовнішнього локусу мотивації й недостатній сформованості пізнавального мотиву; емоційних детермінант, що проявляється у високій психоемоційній виснаженості, тривожності; рефлексивно-регулятивних детермінант, що конкретизуються у несформованій здатності до усвідомленого програмування власних дій, самокритичного оцінювання результатів власної діяльності й рефлексивної саморегуляції, низькій регулятивній гнучкості й автономії.

4. Виявлено, що підліткам із порушеннями слуху притаманна взаємозумовленість показників інтелектуального розвитку та його психологічних детермінант, як-от між: продуктивністю мислення та мотивом суперництва; розробленістю та мотивом зміни діяльності й

психоемоційною виснажуваністю; оригінальністю та мотивом уникнення; просторовим мисленням та усвідомленим моделюванням власних дій.

5. Встановлено, що недостатня сформованість основних показників мотиваційної, емоційної та рефлексивно-регулятивної детермінант у підлітків із порушеннями слуху не забезпечує формування у них механізмів внутрішньої свідомої регуляції інтелектуальної діяльності, а відтак зміст, характер та темпи їхнього інтелектуального розвитку зумовлюються здебільшого впливом зовнішніх чинників, що значно знижує ефективність соціальної адаптації та соціалізації цих підлітків у дорослому житті.

6. Обґрунтовано й переконливо доведено ефективність психологічної технології формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху. Виявлено, що застосування розробленої технології сприяє формуванню мотиваційної (внутрішнього локусу мотивації й пізнавального мотивів), рефлексивно-регулятивної (здатності до усвідомленого планування, моделювання й програмування, самокритичності в оцінюванні результатів, регуляторної автономії та гнучкості, здатності до рефлексивної саморегуляції), емоційної (зниження психоемоційної виснажуваності та тривоги) детермінант, що детермінувало приріст таких показників інтелектуального розвитку як: креативність (за параметрами оригінальності та розробленості продуктів мислення); понятійне мислення (за параметром інтуїтивно-понятійного та абстрактного мислення); невербальний інтелект (за параметром образного синтезу).

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним для подальшого дослідження є розроблення і впровадження системи комплексного психологічного супроводу розвитку інтелекту й особистості з порушеннями слуху в закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология : материалы советско-финского симпозиума. – М. : Наука, 1986. – С. 98-130.
2. Александров А. А. Психогенетика : Учебное пособие / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
4. Ананьев Б. Г. Проблемы комплексного изучения развития интеллекта личности / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – 1973. – Вып. 13. – С. 3-7.
5. Базыма Б. А. Цвет и психика : Монография / Б. А. Базыма. – Х. : Харьк. гос. акад. культуры, 2001. – 172 с.
6. Безус Р. М. Поняття «детермінант» та його значення в різних сферах / Р. М. Безус, М. М. Третяк [Електронний ресурс]. – Режим доступу статті : <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=64121>.
7. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 5-16.
8. Богданова Т. Г. Структурная организация интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха на разных этапах психического развития : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Т. Г. Богданова. – СПб., 2010. – 32 с.
9. Богданова Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
10. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов, 1983. – 176 с.

11. Богус М. Б. Модель інтелектуального розвитку учасників-білінгвов (на прикладі адигейсько-російського двомовності) / М. Б. Богус // Учені записки університету ім. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 3(109). – С. 29-33.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
13. Борщевська Л. В. Особливості формування діалогічного мовлення у слабозорючих дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. В. Борщевська. – К., 1997. – 26 с.
14. Боскис Р. М. Глухие и слабослышающие дети / Р. М. Боскис . – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
15. Брушлинский А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Воронеж: НПО "Модэк", 1996. – 238 с.
16. Будрина Е. Г. Динамика інтелектуального розвитку в підлітковому віці в умовах різних моделей навчання : автореф. дисс... на соискание учён. степени канд.. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психологія розвитку, акмеологія» / Е. Г. Будрина. – М., 2005. – 28 с.
17. Бурлачук Л. Ф. Словарь справочник по психодіагностиці / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 425 с.
18. Бурлачук Л. Ф. Психологічна діагностика інтелекту і особистості / Л. Ф. Бурлачук , В. М. Блейхер. – К., 1978. – 324 с.
19. Васильев И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского университета, 1980. – 192 с.
20. Венгер А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1972. – 143 с.

21. Вертгаймер М. Психология продуктивного мышления / М. Вертгаймер; Под ред. С. Ф. Горбатова, В. П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
22. Воронин А. Н. Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии / А. Н. Воронин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3, № 3. – С. 35–58.
23. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 136 с.
24. Выготский Л. С. Мышление и речь : Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 365 с.
25. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
26. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
27. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15-25.
28. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Ея законы и последствия / Ф. Гальтон. – СПб., 1875. – 299 с.
29. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
30. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Г. Гельмгольц [пер. с нем. М. О. Петухова]. – 2-е изд. – М. : КД Либроком, 2011. – 584 с.
31. Гилевич И. М. Овладение началами курса математики / И. М. Гилевич // Развитие логического мышления и особенности усвоения основ наук слабослышащими школьниками / Под ред. И. М. Гилевич, К.Г. Коровина. – М. : Педагогика, 1986. – С. 31-94.

32. Гоголева А. В. Особенности развития произвольного внимания у глухих учащихся : автореф. дисс... на соиск. учен. степени канд. пед. наук / А. В. Гоголева. – М., 1981. – 19 с.
33. Гозова А. П. Решение задач на соотношение части с целым / А. П. Гозова // Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М. : Педагогика, 1971. – С. 209-211.
34. Голенева Е. В. Сравнительное исследование развития словесно-логического мышления старшеклассников с нарушенным и сохранным слухом : дисс. канд. психол. наук / Е. В. Голенева. – М., 2004. – 190 с.
35. Григорьева Т. А. О способах формирования у глухих учащихся причинно-следственного мышления / Т. А. Григорьева // Дефектология. – 1973. – № 5. – С. 42-47.
36. Гуревич К. М. Психологическая диагностика : Учебное пособие / К. М. Гуревич. – М., 1997. – 458 с.
37. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
38. Дворяшина М. Д. Особенности интеллектуального развития студентов в процессе обучения / М. Д. Дворяшина // Человек и общество. – 1973. – Вып. XIII. – С. 97-105.
39. Дмитриева Н. А. Психолого-педагогические условия формирования зоны ближайшего интеллектуального развития первоклассников : дисс... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. А. Дмитриева. – Самара, 2007. – 318 с.
40. Дорошенко С. І. Соціально-історичні детермінанти виявлення традиційного ставлення французів до політики в епоху Давнього порядку / С. І. Дорошенко // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – 2007. – Вип. 19. – С. 11-19.

41. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
42. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер. – М. : Прогресс, 1965. – 153 с.
43. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
44. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень / С. Єфіменко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип.121 (2). – С. 90-95.
45. Зак А. З. Различия в мышлении детей / А. З. Зак. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 128 с.
46. Замша А. В. До проблеми інтелектуального розвитку підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2015. – Вип. 35, Додаток 2; Том III (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 79-87.
47. Замша А. В. До проблеми розуміння сутності поняття «інтелектуальний потенціал» в контексті розв'язання завдань сучасної сурдопсихології / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2013. – Вип. 31, Додаток 1; Том VIII (50): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 167-174.

48. Замша А. В. Особливості інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху / А. В. Замша // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №2. – С. 83-90.
49. Замша А. В. Особливості регуляційного компоненту інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Серія: Психологія. – 2014. – Том.19, Вип. 2(32). – С. 129-140.
50. Замша А. В. Особливості розвитку мислення підлітків з порушенням психофізичного розвитку / А. В. Замша // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – 2012. – №37(61). – С. 195-199.
51. Замша А. В. Рефлексія як детермінанта інтелектуального розвитку підлітків із порушеннями слуху / А. В. Замша // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – №3. – С. 73-79.
52. Замша А. В. Роль мови у формуванні абстрактного мислення у підлітковому віці / А. В. Замша // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2012. – Вип. 6, №1, Додаток 1; Том IV: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – С. 103-109.
53. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків із порушеннями слуху / А. В. Замша // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №3. – С. 69-76.
54. Замша А. В. Соціальні стереотипи сприймання чуючими нечуючої людини / А. В. Замша, М. В. Нестеренко // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 273-293.
55. Занков Л. В. Очерки психологии глухонемого ребенка / Л. В. Занков, И. М. Соловьев. – М. : Учпедгиз, 1940. – 112 с.
56. Запорожець А. В. Избранные психологические труды : В 2 т. / А. В. Запорожець; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с.

57. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
58. Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия / Под. ред. Воронина и Габриеляна – М. : Институт психологии РАН, 2001. – 276 с.
59. Іванюта О. В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : автореф. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Іванюта. – Харків, 2003. – 19 с.
60. Калмикова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмикова. – М. : Педагогика, 1981. – 198 с.
61. Карабанова О. А. Возрастная психология : Конспект лекций / О. А. Карабанова. – М. : «Айрис-пресс», 2005. – 238 с.
62. Карпов Ю. В. Критерии интеллектуального развития детей / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 52-59.
63. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 354 с.
64. Коберник Г. И. Введение в специальность дефектология / Г. И. Коберник, В. И. Синев. – К., 1984. – 112 с.
65. Кобильченко В. В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / В. В. Кобильченко – К., 2010. – 40 с.
66. Комендантов Л. Е. Болезни уха, носа и горла : Пособие для студентов 1-го ЛМИ (По лекциям, читан. в 1935/36 уч. г.) / Л. Е. Комендантов. – Л. : 1-го Ленинградского Медицинского Института им. академика И. П. Павлова, 1939. – 216 с.

67. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
68. Коровин К. Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися младших классов школы слабослышащих (2 отделение) / К. Г. Коровин. – М. : Педагогика, 1982. – 95 с.
69. Королевская Т. К. Опыт индивидуальных занятий в классе для глухих детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 37-40.
70. Коропець О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості / О. Коропець // Психологія особистості. – 2010. – №1. – С. 115-123.
71. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Б. П. Пузанов [и др.] ; под. ред. Б. П. Пузанова. 2-е изд., стер. – М. : Академия, 1999. – 144 с.
72. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. – М. : Педагогика, 1970. – 192 с.
73. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
74. Крамаренко В. Ю. Интеллект человека / В. Ю. Крамаренко, В. Е. Никитин, Г. Г. Андреев. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 184 с.
75. Крет Я. В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Я.В. Крет. – К., 2000. – 17 с.
76. Крылов А. А. Психология / А. А. Крылов. – 2-е изд. – М. : Проспект, 2005. – 300 с.

77. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : Монографія / С. В. Кульбіда. – К. : Поліпром, 2010. – 503 с.
78. Кучин С. Вплив нецінових детермінантів на рівень пропозиції в сучасній Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conftiapv.at.ua>.
79. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 9-18.
80. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т / А. Н. Леонтьев. – Т. I. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
81. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Деонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 508 с.
82. Леонтьев Д. А. Психология свободы: К постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.
83. Ложечкина А. Д. Когнитивное развитие учащихся нормального и нарушенного интеллектуального генеза / А. Д. Ложечкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. – №1. – С. 205-212.
84. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 39-41.
85. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 100 с.
86. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Изд-во Политической литературы, 1976. – 144 с.
87. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование / А. Р. Лурия . – М. : Наука, 1974. – 172 с.

88. Люшер М. Оценка личности посредством выбора цвета. – М. : Изд. «ЭКСМО-Пресс», 1998. – 156 с.
89. Ляпустина Л. И. Особенности когнитивного развития младшего школьника в рамках развивающего иноязычного образования / Л. И. Ляпустина // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №11. – С. 162-164.
90. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : Монографія / Н.О. Макарчук. – К. : Фенікс, 2014. – 448 с.
91. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
92. Матюшкин А. М. Фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, адаптированного сотрудниками Общесоюзного центра "Творческая одаренность" НИИ ОПП АПН СССР / под. ред. А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1990.
93. Мельникова А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А. А. Мельникова. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
94. Методологічні та теоретичні проблеми психології : Навч. посібник / М. С. Корольчук, Ю. Л. Трофімов, В. І. Осьодло та ін. – К. : Ніка-Центр, 2008. – 336 с.
95. Мороз Б. С. Про психофізіологічні наслідки порушень слуху і способи слухової реабілітації / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі : наук. метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С. 165-169.
96. Морозова Н. Г. Изучение и воспитание интересов глухих детей дошкольного возраста / Н. Г. Морозова // Сурдопедагогіка.

- Хрестоматія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Т. 1. – С. 60-77.
97. Моросанова В. И., Диагностика саморегуляции поведения учащихся / В. И. Моросанова, В. С. Боргоедова // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 150-160.
 98. Москаленко В. В. Соціальна психологія : Підручник / В. В. Москаленко. – Вид. 2-ге, виправ. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
 99. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский; Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
 100. Немов Р. Психология: в 3-х т. / Р. Немов. – Т. 1: Общие основы психологии. – 4-е изд. – М. : Владос, 2003. – 688 с.
 101. Нудельман М. М. Узнавание объекта ранее воспринятого в ситуации. О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей (сравнительный анализ) / М. М. Нудельман; Под ред. К. М. Соловьева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 294-333.
 102. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія» / А. Г. Обухівська. – К., 1998. – 19 с.
 103. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
 104. Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні : автореф. дис... на здобуття ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». – К., 2011. – 28 с.

105. Подтакуй В. М. Становление интеллектуального потенциала в подростковом возрасте : автореф. дисс... на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – СПб., 2009. – 24 с.
106. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О. К. Тихомирова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 232 с.
107. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевського. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
108. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
109. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М. : Педагогика, 1971. – 448 с.
110. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
111. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 207 с.
112. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. : у 9 кн. / Колупаєва А. А. та ін.; за заг. ред. Колупаєвої А. А. – Кн. 3 : Дитина із порушенням слуху. – К. : Літопис-XX, 2010. – 48 с.
113. Равич-Щербо И. В. Психогенетика / И. В. Равич-Щербо. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 447 с.
114. Рау Ф. Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф. Ф. Рау // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 81-88.
115. Розанова Т. В. Психология решения задач глухими школьниками / Т. В. Розанова. – М. : Просвещение, 1966. – 93 с.

116. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.
117. Розанова Т. В. Условия развития понятийного мышления у глухих детей / Т. В. Розанова // Дефектология. – 1981. – № 5. – С.27-32.
118. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
119. Савченко О. О. Оптимізація розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». – К., 2004. – 21 с.
120. Сак Т. В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) / Т.В. Сак // Дефектологія. – 2009. – №1. – С. 16–20.
121. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
122. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е. Н. Селиверстова. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 218 с.
123. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.
124. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
125. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб / Т. В. Скрипник. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 56 с.
126. Слобин Д. Лингвистическая относительность и детерминизм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления : учебное пособие для студентов вузов / Д. Слобин; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – С. 221-227.

127. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 301 с.
128. Слюсарева М. Н. Интеллектуальное развитие ребенка в онтогенезе / М. Н. Слюсарева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 8. – С. 94-98.
129. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : Монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
130. Смульсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигм / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології: психологічна теорія та технологія навчання – 2009. – т. 8, вип. 1 (6). – С. 1-8.
131. Собчик Л. Н. МЦВ – Метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.
132. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений предметов / И. М. Соловьев . – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
133. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
134. Сорокин В. М. Специальная психология : Учеб. пособие / В. М. Сорокин; Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
135. Специальная психология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
136. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський : Зволенко Д. Г., 2006. – 34 с.

137. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 31-40.
138. Степанова Е. И. Изменение структуры взаимосвязи интеллектуальных функций / Е. И. Степанова, Л. И. Грановская // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 30-37.
139. Талызина Н. Ф., Карпов Ю. Е. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта / Н. Ф. Талызина, Ю. Е. Карпов. – М. : МГУ, 1987. – 85 с.
140. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : Монографія / О. М. Таранченко. – К. : "ЛІТО", 2007. – 212 с.
141. Телегина Э. Д. Соотношение мотивов и целей в структуре мышления / Э. Д. Телегина, Т. Г. Богданова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 38-45.
142. Терещенко А. В. Формирование саморазвития интеллектуальной сферы подростков в условиях индивидуализированного обучения : дисс... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Терещенко. – Волгоград, 2002. – 211 с.
143. Тестовая методика для определения интеллектуального потенциала у детей и подростков: стандартизация и практическая апробация : Пособие для врачей и медицинских психологов / [Вассерман Л.И., Чередникова Т.В., Щелкова О.Ю. и др.]. – СПб. : НДПІ ім. В.М. Бехтерева, 2008. – 31 с.
144. Тигранова Л. И. Развитое логического мышления детей с недостатками слуха / Л. И. Тигранова. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.
145. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2002. – 288 с.

146. Тихомирова Л. Ф. Развитие логического мышления детей / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль : ТОО Гринго, 1995. – 240 с.
147. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : Методическое руководство / Е. Е. Туник. – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1998. – 170 с.
148. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.
149. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д. В. Ушаков. – М. : ИП РАН, 2003. – 259 с.
150. Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: дисс... докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Д. В. Ушаков. – М., 2004. – 370 с.
151. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 1(73). – 2015. – С. 79 – 85.
152. Філоненко М. М. Психологія спілкування : Підручник / М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
153. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. І. Фомічова. – К., 1997. – 49 с.
154. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. І. Форостян. – Одеса, 2001. – 19 с.

155. Хало З. П. Інтелектуальний розвиток дитини у системі дошкільного виховання Німеччини : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / З. П. Хало. – Дрогобич, 2009. – 19 с.
156. Хватцев М. Е. Особенности психологии глухого школьника / М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин. – М. : Учпедгиз, 1961. – 215 с.
157. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та; М. : Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
158. Хохлова А. Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей : автореф. дисс... канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / А. Ю. Хохлова. – М, 2007. – 24 с.
159. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.
160. Чуприкова Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 31-39.
161. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 396-508.
162. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – 318 с.
163. Щурова Ю. Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Ю. Е. Щурова. – М., 2007. – 20 с.
164. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

165. Ярмаченко М. Д. Шляхи реалізації принципу свідомості у навчанні глухих дітей / М. Д. Ярмаченко // Сурдопедагогіка. Хрестоматія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Т. 1. – С. 95-108.
166. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ГП ИМАТОН, 2005. – 256 с.
167. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах : Методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Иматон, 2003. – 193 с.
168. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ИМАТОН, 2002. – 80 с.
169. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей / Н. В. Яшкова. – М., 1968.
170. Benedict B., Sass-Lehrer M.A. (2007). Deaf and hearing partnerships: Ethical and communication considerations. *American Annals of the Deaf*, 152(3), 275-282.
171. Binet A., Simon T. (1916). *The Development of Intelligence in Children: (the Binet-Simon Scale)* Williams & Wilkins..
172. Bodner-Johnson B., Benedict B. S. (2012). *Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
173. Bouvet D. (1990). *The Path to Language : Bilingual Education for Deaf Children Multilingual Matters (Series)*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
174. Braden J. P. (1994). *Deafness, deprivation and IQ*. New York, NY: Plenum Press.
175. Braden J. P. (1999). Accommodations in testing: Methods to ensure validity. *Assessment Focus Newsletter*, 8(1), 1-3.
176. Braden J. P., Athanasiou M. S. (2005). A comparative review of nonverbal measures of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2nd Ed. pp. 557-577. NewYork, NY: The Guilford Press.

177. Braden J. P., Neibling B. C. (2005). Using the joint test standards to evaluate the validity evidence of intelligence tests. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2nd Ed. pp.615-630. NY: The Guilford Press.
178. Case R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
179. Cattell R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*. Amsterdam: Elsevier.
180. Cavanaugh J. C. (1993). *Adult development and aging*. 2nd ed. CA: Pacific Grove Brooks.
181. Cook Klassen M.S. (2010). *Examining the appropriateness of nonverbal measures of intelligence with deaf and hard-of-hearing children: a critical review of the literature*. Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology. Clinical dissertation, Degree of Doctor of Psychology.
182. Deci E. L., Ryan R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York, NY: Oxford University Press.
183. Deci E. L., Ryan R. M., Schultz P. P., Niemiec C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest-taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell & R. M. Ryan, *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York, NY: Guilford Press.
184. Demetriou A. (1998). Cognitive development. In A. Demetriou, W. Doise, K. F. M. van Lieshout (Eds.), *Life-span developmental psychology*(pp. 179-269). London: Wiley.

185. Desselle D. (1994). Self-Esteem, Family Climate, and Communication Patterns in Relation to Deafness. *American Annals of the Deaf*, Volume 139, Number 3, pp. 322-328.
186. Desselle D., Pearlmutter L. (1996). Navigating Two Cultures: Deaf Children, Self-Esteem, and Parents' Communication Patterns. *Social work in education*, 19(1), 23-30.
187. Eysenk H. J. (1982). *A Model for Intelligence*. Berlin: Springer.
188. Fischer K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills.
189. Furth H. G. (1987). Cognition, Education, and Deafness: Directions for Research and Instruction (review). *American Annals of the Deaf*, 132.4, 244-244.
190. Furth H. (1966). *Thinking without language*. London: Collier MacMillan.
191. Garnefski N., Rieffe C., Jellesma F., Meerum Terwogt M., Kraaij V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
192. Glaser R. (1991). Intelligence as an expression of acquired knowledge. In H. A. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
193. Goetzinger C. P., Rousey C. L. (1957). A study of Wechsler Performance Scale (Form II) and the Knox Cube Test with deaf adolescents. *American Annals of the Deaf*, 102, 388-398.
194. Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N.Y.
195. Harris R. (1978). The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication, and academic achievement in deaf children. *American Annals of the Deaf*, Vol 123(1), 52-67.
196. Hiskey M. S. (1956). A study of the intelligence of deaf and hearing children. *American Annals of the Deaf*, 101, 329-339.

197. Inhelder B., Piaget J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York, 108-117.
198. Jankowski K. A. (1997). Deaf Empowerment. Emergence, Struggle, and Rhetoric. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
199. Kail R. V. (1990). The development of memory in children (3rd ed.). New York: W.H. Freeman.
200. Ladd P. (2003). Understanding deaf culture. Bristol: Channel View Publications Ltd.
201. Lane H. S. (1937). Measurement of the mental ability of the deaf child. National Education Association Proceedings, 75, 442–443.
202. Lavos G. (1954). Interrelationship among three tests of nonlanguage intelligence administered to the deaf. American Annals of the Deaf, 99, 303–313.
203. Leigh I. W., Pollard R. Q. (2003). Mental health and deaf adults. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), Deaf studies, language, and education (pp. 203-215). New York, NY: Oxford University Press.
204. MacKane K. (1933). A comparison of the intelligence of deaf and hearing children. New York: Teacher College, Columbia University, Bureau of Publications.
205. Maller S. J. (2003). Intellectual assessment of deaf people: A critical review of core issues and concepts. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.) Deaf studies, language, and education (pp. 451-462). New York, NY: Oxford University Press.
206. Marshark M. (1993). Psychosocial Development of Deaf Children. N.Y. Oxford. Oxford University Press.
207. Marshark M., Spencer P. E. (Eds.) (2003). Deaf Studies, Language, and Education. 1st Ed. New York, NY: Oxford University Press.
208. Meadow K. (1980). Deafness and Child Development. Los Angeles.

209. Meadow K. P., Greenberg M. T., Erting C., Carmichael H. S. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126(4), 454-468.
210. Meadow K. P., Greenberg M. T., Erting C. (1983). Attachment Behavior of Deaf Children with Deaf Parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Volume 22, Issue 1, 23-28
211. Mitchell R. E., Karchmer M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, Volume 4, Number 2, 138-163.
212. Moores D. F. (2001). *Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
213. Myklebust H. R. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*. New York, NY: Grune & Stratton, Inc.
214. Oleron P. (1953). Conceptual thinking of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 98, 304-310.
215. Padden C., Humphries T. (2006). *Inside deaf culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
216. Pascual-Leone J., Smith J. (1969). The encoding and decoding of symbols by children: A new experimental paradigm and a neo-Piagetian model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8 (2), 328-355.
217. Perret-Clermont A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
218. Piaget J. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*. Hove, UK: Psychology Press.
219. Piaget J. (1977). *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

220. Pintner R., Paterson D. G. (1916). The form board ability of young deaf and hearing children. *The Psychological Clinic: A journal for the study and treatment of mental retardation and deviation*, 9, 234-237.
221. Quittner A. L. (1992). Re-examining research on stress and social support: The importance of contextual factors. In: La Greca AM, Wallander J, Siegel L, Walker C, editors. *Advances in Pediatric Psychology: Stress and Coping with Pediatric Conditions*. NY: Guilford Press, 85-115.
222. Raven J. C. (1989). The Raven Progressive Matrices: A review of national norming studies and ethnic and socioeconomic variation within the United States. *J. of Educat. Measurement*. Vol. 26, 1-16.
223. Ridgeway S. M. (1997). Deaf people and psychological health – some preliminary findings. *Deaf Worlds*, Issue 1, volume 13, 9-17.
224. Rosen S., Fourchin A., Moore B. (1981). Voice pitch as an aid to lipreading. *Nature*. Vol. 291, 150-152.
225. Rosenstein J. (1960). Cognitive Abilities of Deaf Children. *J. of Speech and Hearing Research*, 3, 45-54.
226. Ross G. (1953). Testing intelligence and maturity of deaf children. *Exceptional Children*, 20, 23-24.
227. Simeonsson R. J., Wax T. M., White K. (2001). Assessment of children who are deaf or hard of hearing. In R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (pp. 248-266). New York, NY: The Guilford Press.
228. Sisco F. H., Anderson R. J. (1980). Deaf Children's Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences. *American Annals of the Deaf*, Volume 125, Number 7, 923-930.
229. Standards for educational and psychological testing. 3rd ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

230. Steinberg A. (1991). Issues in providing mental health services to hearing-impaired persons. *Hospital and Community Psychiatry*, 42(4), 380-389.
231. Sternberg R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. N.Y: Viking Penguin Inc.
232. Sternberg R. J. et al. (1981). People's conceptions of intelligence. *J. Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
233. Sullivan P. M. (1982). Administration modifications on the WISC-R Performance Scale with different categories of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 127(6), 780-788.
234. Thompson J. (1984). Intelligence. In: Guff in P.Mc., Shanks M.F., Hodgson R.J. (Eds.). *The Scientific Principles of Psychology*. N.Y.: Grune & Stralton, 460-484.
235. Thurstone L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
236. Torrance P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: norm technical manual*. Bensenville, IL: Schollastic testing service. Inc.
237. Vernon M., Brown, D. W. (1964). A guide to psychological tests and testing procedures in the evaluation of deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 29, 414-423.
238. Vernon P. E. (1979). *Intelligence, Heredity and Environment*. N.Y.: W.H. Freeman.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета учасника

П.І.Б. _____ Вік: _____

Ступінь порушення слуху:

- ☐ глухий
- ☐ слабочуючий

Тип родини походження:

- ☐ з сім'ї чуючих батьків
- ☐ з сім'ї глухих батьків

Мова спілкування в сім'ї:

- ☐ словесна мова
- ☐ жестова мова

Тип закладу освіти:

- ☐ спеціальна школа
- ☐ школа з інклюзивною формою навчання
- ☐ інше _____

Найбільш зручний і зрозумілий засіб сприймання інформації:

- ☐ писемне мовлення
- ☐ усне мовлення
- ☐ природне жестове мовлення
- ☐ кальковане жестове мовлення
- ☐ інше _____

Область: _____

**Порівняльні результати підлітків за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Параметр	Критерій	Рівень	Досліджувані у %		φ* критерій Фішера
			Підлітки з порушеннями слуху	Підлітки зі збереженим слухом	
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	низький	60,53	0,00	8,87*
		середній	39,47	72,97	3,39*
		високий	0,00	27,03	5,49*
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	низький	1,32	0,00	1,10
		середній	35,53	29,73	0,64
		високий	63,16	70,27	0,76
	Гнучкість	низький	17,11	0,00	4,26*
		середній	72,37	56,76	1,69**
		високий	10,53	43,24	3,92*
	Оригінальність	низький	55,26	13,51	4,70*
		середній	43,42	81,08	4,12*
		високий	1,32	5,41	1,18
	Розробленість	низький	65,79	18,92	5,04*
		середній	34,21	81,08	5,05*
		високий	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	низький	86,84	2,70	10,26*
		середній	13,16	78,38	7,14*
		високий	0,00	18,92	4,40*
	Понятійне логічне мислення	низький	78,95	29,73	5,15*
		середній	11,84	21,62	1,34
		високий	9,21	48,65	4,63*
	Понятійна категоризація	низький	88,16	35,14	5,88*
		середній	11,84	59,46	5,36*
		високий	0,00	5,41	2,28**
	Абстрактне мислення	низький	71,05	16,22	5,92*
		середній	23,68	59,46	3,72*
		високий	5,26	24,32	2,75*
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно- образне мислення	низький	9,21	2,70	1,41
		середній	86,84	78,38	1,00
		високий	3,95	18,92	2,52*
	Образний синтез	низький	32,89	10,81	2,87*
		середній	25,00	32,43	0,81
		високий	42,11	56,76	1,45
	Просторове мислення	низький	90,79	72,97	2,43*
		середній	9,21	27,03	2,43*
		високий	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

**Порівняльні результати підлітків за мотиваційними детермінантами
інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Параметр	Шкали	Рівень	Досліджувані у %		φ*- критерій Фішера
			Підлітки з порушеннями слуху	Підлітки зі збереженим слухом	
Локус мотивації	Внутрішній мотив	низький	55,26	10,83	5,17*
		середній	38,16	67,50	2,95*
		високий	6,58	21,67	2,14**
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	низький	53,95	11,11	4,96*
		середній	35,53	56,67	2,15**
		високий	10,53	32,22	2,77*
	Мотив уникнення	низький	17,11	48,61	3,43*
		середній	40,79	43,33	0,25
		високий	42,11	8,06	4,17*
	Мотив суперництва	низький	6,58	45,56	4,76*
		середній	48,68	43,61	0,54
		високий	44,74	10,83	4,05*
	Мотив зміни діяльності	низький	9,21	40,28	3,82*
		середній	43,42	54,45	1,13
		високий	47,37	5,28	5,33*
	Мотив самоповаги	низький	21,05	24,32	0,32
		середній	47,37	45,95	0,22
		високий	31,58	29,73	0,27

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

**Порівняльні результати підлітків за емоційними детермінантами
інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Вибір	Параметр	Досліджувані у %		φ* критерій Фішера
			Підлітки з порушеннями слуху	Підлітки зі збереженим слухом	
Психоемоційна виснажуваність	1 вибір	установка на економію енергії	18,42	18,92	0,00
		баланс	61,84	56,76	0,49
		установка на активність	19,74	24,32	0,58
	2 вибір	установка на економію енергії	57,89	13,51	4,93*
		баланс	28,95	62,16	3,49*
		установка на активність	13,16	24,32	1,37
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1 вибір	низьке	28,95	29,73	0,09
		нормативне	51,32	45,95	0,57
		високе	19,74	24,32	0,58
	2 вибір	низьке	14,47	24,32	1,21
		нормативне	46,05	54,05	0,80
		високе	39,47	21,62	2,03**
Стан тривоги	1 вибір	низький	53,95	35,14	1,83**
		помірний	35,53	48,65	1,34
		високий	10,53	16,22	0,87
	2 вибір	низький	15,79	35,14	2,27**
		помірний	50,00	45,95	0,45
		високий	34,21	18,92	1,83**

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

**Порівняльні результати підлітків за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %		φ* критерій Фішера
			Підлітки з порушеннями слуху	Підлітки зі збереженим слухом	
Усвідомлене планування	Планування	низький	36,84	27,03	0,97
		середній	52,63	62,16	1,04
		високий	10,53	10,81	0,03
Усвідомлене моделювання	Моделювання	низький	31,58	21,62	1,20
		середній	59,21	62,16	0,36
		високий	9,21	16,22	1,07
Усвідомлене програмування	Програмування	низький	75,00	48,65	2,76*
		середній	22,37	43,24	2,22**
		високий	2,63	8,11	1,36
Самокритичність оцінювання результатів	Оцінювання результатів	низький	47,37	21,62	2,83*
		середній	46,05	59,46	1,31
		високий	6,58	18,92	1,76**
Регуляторна автономія	Самостійність	низький	69,74	27,03	4,34*
		середній	26,32	62,16	3,75*
		високий	3,95	10,81	1,35
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	низький	57,89	21,62	3,85*
		середній	36,84	62,16	2,65*
		високий	5,26	16,22	1,75**
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	низький	71,05	35,14	3,70*
		середній	28,95	54,05	2,67*
		високий	0,00	10,81	3,23*

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$

Порівняльний аналіз динаміки показників інтелектуального розвитку в підлітковому віці

Шкали	Рівень	Підлітки 12 років			Підлітки 13 років			Підлітки 14 років			Підлітки 15 років		
		Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*
Загальна обізнаність	Н	0,00	61,11	9,33*	0,00	63,16	9,77*	0,00	47,37	8,22*	0,00	70,00	10,62*
	С	44,44	38,89	0,58	77,78	36,84	4,58*	80,00	52,63	3,22*	88,89	30,00	6,98*
	В	55,56	0,00	8,75*	22,22	0,00	5,19*	20,00	0,00	5,00*	11,11	0,00	3,64*
Продуктивність	Н	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,00	2,42*
	С	44,44	50,00	0,58	0,00	5,26	2,53*	0,00	5,26	2,58*	77,78	80,00	0,29
	В	55,56	50,00	0,58	100,00	94,74	2,53*	100,00	94,74	2,58*	22,22	15,00	1,00
Гнучкість	Н	0,00	11,11	3,53*	0,00	31,58	6,34*	0,00	21,05	5,20*	0,00	5,00	2,42*
	С	66,67	72,22	0,62	55,56	63,16	0,86	60,00	73,68	1,59	44,44	80,00	4,05*
	В	33,33	16,67	2,02**	44,44	5,26	5,19*	40,00	5,26	4,80*	55,56	15,00	4,76*
Оригінальність	Н	11,11	44,44	4,06*	22,22	63,16	4,58*	10,00	52,63	5,24*	11,11	60,00	5,86*
	С	77,78	50,00	3,06*	77,78	36,84	4,58*	90,00	47,37	5,24*	77,78	40,00	4,24*
	В	11,11	5,56	1,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00	3,64*
Розробленість	Н	55,56	88,89	4,05*	11,11	73,68	7,34*	10,00	68,42	7,00*	0,00	35,00	6,79*
	С	44,44	11,11	4,06*	88,89	26,32	7,34*	90,00	31,58	7,01*	100,00	65,00	6,79*
	В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Інтуїтивно- понятійне мислення	Н	0,00	88,89	12,80*	11,11	89,47	9,57*	0,00	84,21	12,51*	0,00	85,00	12,57*
	С	88,89	11,11	9,27*	77,78	10,53	7,97*	70,00	15,79	6,26*	77,78	15,00	7,32*
	В	11,11	0,00	3,53*	11,11	0,00	3,59*	30,00	0,00	6,25*	22,22	0,00	5,26*
Понятійно- логічне мислення	Н	55,56	100,00	7,59*	44,44	89,47	5,44*	10,00	78,95	8,26*	11,11	50,00	4,78*
	С	22,22	0,00	5,10*	22,22	5,26	2,66*	20,00	10,53	1,48	22,22	30,00	0,95
	В	22,22	0,00	5,10*	33,33	5,26	3,98*	70,00	10,53	7,16*	66,67	20,00	5,27*
Понятійна категоризація	Н	33,33	94,44	7,46*	33,33	100,00	10,11*	40,00	89,47	6,03*	33,33	70,00	4,03*
	С	66,67	5,56	7,45*	66,67	0,00	10,11*	60,00	10,53	6,03*	44,44	30,00	1,61
	В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	22,22	0,00	5,26*

Продовження Б.5

Шкали	Рівень	Підлітки 12 років			Підлітки 13 років			Підлітки 14 років			Підлітки 15 років		
		Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*
Абстрактне мислення	Н	11,11	61,11	5,80*	22,22	78,95	6,33*	20,00	68,42	5,48*	11,11	75,00	7,58*
	С	33,33	16,67	2,02**	55,56	21,05	3,80*	70,00	31,58	4,23*	77,78	25,00	5,97*
	В	55,56	22,22	3,65*	22,22	0,00	5,19	10,00	0,00	3,47*	11,11	0,00	3,64*
Наочно-образне мислення	Н	11,11	11,11	0,00	0,00	10,53	3,45	0,00	5,26	2,58*	0,00	10,00	3,45*
	С	55,56	88,89	4,05*	88,89	84,21	0,75	100,00	84,21	4,43*	66,67	90,00	3,15*
	В	33,33	0,00	6,40*	11,11	5,26	1,06	0,00	10,53	3,52*	33,33	0,00	6,59*
Образний синтез	Н	22,22	66,67	4,84*	0,00	47,37	8,07	10,00	15,79	0,95	11,11	5,00	1,22
	С	22,22	11,11	1,57	44,44	21,05	2,62	30,00	31,58	0,21	33,33	35,00	0,19
	В	55,56	22,22	3,65*	55,56	31,58	2,57	60,00	52,63	0,84	55,56	60,00	0,48
Просторове мислення	Н	88,89	100,00	3,54*	66,67	94,74	3,98	70,00	89,47	2,73*	66,67	80,00	1,62
	С	11,11	0,00	3,53*	33,33	5,26	3,98	30,00	10,53	2,73*	33,33	20,00	1,62
	В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Порівняльний аналіз динаміки формування мотиваційних детермінант в підлітковому віці

Показники	Шкали	Рівень	Підлітки 12 років			Підлітки 13 років			Підлітки 14 років			Підлітки 15 років		
			Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	11,11	61,11	5,80*	11,11	47,37	4,48*	10,00	57,89	5,85*	11,11	55,00	5,32*
		С	66,67	38,89	2,93*	77,78	47,37	3,36*	70,00	26,32	4,89*	55,56	40,00	1,68**
		В	22,22	0,00	5,10*	11,11	5,26	1,06	20,00	15,79	0,58	33,33	5,00	4,18*
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	11,11	55,56	5,22*	11,11	47,37	4,48*	0,00	47,37	8,22*	22,22	65,00	4,79*
		С	55,56	38,89	1,75**	55,56	42,11	1,43	60,00	31,58	3,09*	55,56	30,00	2,81*
		В	33,33	5,56	3,91*	33,33	10,53	3,05*	40,00	21,05	2,18**	22,22	5,00	2,84*
	Мотив уникнення	Н	44,44	11,11	4,06*	55,56	15,79	4,57*	50,00	15,79	4,05*	44,44	25,00	2,21**
		С	44,44	38,89	0,58	33,33	42,11	0,96	40,00	42,11	0,23	55,56	40,00	1,68**
		В	11,11	50,00	4,64*	11,11	42,11	3,88*	10,00	42,11	4,14*	0,00	35,00	6,79*
	Мотив суперництва	Н	44,44	5,56	5,10*	55,56	10,53	5,45*	60,00	5,26	6,97*	22,22	5,00	2,84*
		С	44,44	44,44	0,00	33,33	52,63	2,05**	30,00	47,37	1,97**	66,67	50,00	1,82**
		В	11,11	50,00	4,64*	11,11	36,84	3,26*	10,00	47,37	4,75*	11,11	45,00	4,25*
	Мотив зміни діяльності	Н	44,44	5,56	5,10*	44,44	10,53	4,26*	50,00	5,26	5,89*	22,22	15,00	1,00
		С	55,56	38,89	1,75**	55,56	47,37	0,84	40,00	52,63	1,34	66,67	35,00	3,46*
		В	0,00	55,56	8,75*	0,00	42,11	7,47*	10,00	42,11	4,14*	11,11	50,00	4,78*
	Мотив самоповаги	Н	22,22	16,67	0,72	11,11	26,32	2,09**	30,00	26,32	0,45	33,33	15,00	2,33*
		С	33,33	55,56	2,36*	55,56	47,37	0,84	50,00	42,11	0,86	44,44	45,00	0,06
		В	44,44	27,78	1,81**	33,33	26,32	0,82	20,00	31,58	1,46	22,22	40,00	2,08**

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Порівняльний аналіз динаміки формування емоційних детермінант в підлітковому віці

Показник	Вибір	Параметр	Підлітки 12 років			Підлітки 13 років			Підлітки 14 років			Підлітки 15 років		
			Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*	Зі збереженим слухом	З порушеннями слуху	φ*
Психоемоційна виснажуваність	1	установка на економію енергії	22,22	11,11	1,57	11,11	21,05	1,51	20,00	26,32	0,80	22,22	15,00	1,00
		баланс	55,56	61,11	0,58	66,67	63,16	0,34	50,00	47,37	0,25	55,56	75,00	2,20**
		установка на активність	22,22	27,78	0,68	22,22	15,79	0,85	30,00	26,32	0,45	22,22	10,00	1,81**
	2	установка на економію енергії	11,11	61,11	5,80*	22,22	57,89	3,96*	10,00	57,89	5,85*	11,11	55,00	5,32*
		баланс	66,67	22,22	4,84*	55,56	26,32	3,22*	60,00	31,58	3,09*	66,67	35,00	3,46*
		установка на активність	22,22	16,67	0,72	22,22	15,79	0,85	30,00	10,53	2,73*	22,22	10,00	1,81**
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	22,22	16,67	0,72	33,33	42,11	0,96	30,00	31,58	0,21	33,33	25,00	0,98
		нормативне	44,44	61,11	1,75**	44,44	42,11	0,25	60,00	47,37	1,33	33,33	55,00	2,36*
		високе	33,33	22,22	1,29	22,22	15,79	0,85	10,00	21,05	1,72**	33,33	20,00	1,62
	2	низьке	33,33	22,22	1,29	11,11	15,79	0,75	20,00	10,53	1,48	33,33	10,00	3,14*
		нормативне	44,44	27,78	1,81**	66,67	52,63	1,56	70,00	47,37	2,46*	33,33	55,00	2,36*
		високе	22,22	50,00	3,07*	22,22	31,58	1,15	10,00	42,11	4,14*	33,33	35,00	0,19
Стан тривоги	1	низький	33,33	66,67	3,54*	33,33	47,37	1,56	10,00	36,84	3,51*	66,67	65,00	0,19
		помірний	55,56	22,22	3,65*	33,33	47,37	1,56	70,00	42,11	3,07*	33,33	30,00	0,38
		високий	11,11	11,11	0,00	33,33	5,26	3,98*	20,00	21,05	0,20	0,00	5,00	2,42*
	2	низький	44,44	16,67	3,21*	33,33	15,79	2,17**	40,00	15,79	2,96*	22,22	15,00	1,00
		помірний	44,44	55,56	1,16	44,44	47,37	0,35	50,00	36,84	1,49	44,44	60,00	1,68**
		високий	11,11	27,78	2,25**	22,22	36,84	1,66**	10,00	47,37	4,75*	33,33	25,00	0,98

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Порівняльний аналіз динаміки формування рефлексивно-регулятивних детермінант в підлітковому віці

Показники	Шкали	Рівень	Підлітки 12 років			Підлітки 13 років			Підлітки 14 років			Підлітки 15 років		
			Зі збере- женим слухом	З поруше- ннями слуху	φ*	Зі збере- женим слухом	З поруше- ннями слуху	φ*	Зі збере- женим слухом	З поруше- ннями слуху	φ*	Зі збере- женим слухом	З поруше- ннями слуху	φ*
Усвідомлене планування	Планування	Н	44,44	50,00	0,58	44,44	47,37	0,35	10,00	26,32	2,32*	11,11	25,00	1,97**
		С	55,56	50,00	0,58	55,56	42,11	1,43	60,00	52,63	0,84	77,78	65,00	1,53
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	10,53	3,45*	30,00	21,05	1,05	11,11	10,00	0,19
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	33,33	50,00	1,77**	33,33	47,37	1,56	20,00	15,79	0,58	0,00	15,00	4,26*
		С	44,44	33,33	1,19	55,56	47,37	0,84	70,00	78,95	1,05	77,78	75,00	0,35
		В	22,22	16,67	0,72	11,11	5,26	1,06	10,00	5,26	0,89	22,22	10,00	1,81**
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	88,89	100,00	3,54*	44,44	68,42	2,56*	40,00	78,95	4,36*	22,22	55,00	3,70*
		С	11,11	0,00	3,53*	55,56	26,32	3,22*	50,00	15,79	4,05*	55,56	45,00	1,14
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	5,26	2,53*	10,00	5,26	0,89	22,22	0,00	5,26*
Самокритичність оцінювання результатів	Оцінювання результатів	Н	22,22	44,44	2,49*	11,11	42,11	3,88*	30,00	47,37	1,97**	22,22	55,00	3,70*
		С	55,56	50,00	0,58	66,67	47,37	2,04**	50,00	47,37	0,25	66,67	40,00	2,91*
		В	22,22	5,56	2,62*	22,22	10,53	1,74**	20,00	5,26	2,42*	11,11	5,00	1,22
Регулятивна автономія	Самостійність	Н	33,33	66,67	3,54*	22,22	68,42	5,09*	40,00	78,95	4,36*	11,11	65,00	6,41*
		С	44,44	27,78	1,81**	66,67	26,32	4,42*	50,00	21,05	3,27*	88,89	30,00	6,98*
		В	22,22	5,56	2,62*	11,11	5,26	1,06	10,00	0,00	3,47*	0,00	5,00	2,42*
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	44,44	72,22	2,97*	11,11	57,89	5,55*	10,00	57,89	5,85*	22,22	45,00	2,63*
		С	33,33	22,22	1,29	77,78	42,11	3,96*	70,00	36,84	3,70*	66,67	45,00	2,36*
		В	22,22	5,56	2,62*	11,11	0,00	3,59*	20,00	5,26	2,42*	11,11	10,00	0,19
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	66,67	66,67	0,00	33,33	63,16	3,26*	20,00	68,42	5,48*	22,22	85,00	7,32*
		С	33,33	33,33	0,00	55,56	36,84	2,05**	60,00	31,58	3,09*	66,67	15,00	5,98*
		В	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00	3,59*	20,00	0,00	5,00*	11,11	0,00	3,64*

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Параметр	Критерій	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4	ЕГ5	ЕГ1 & ЕГ2	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ3	ЕГ4 & ЕГ3	ЕГ5 & ЕГ3	ЕГ4 & ЕГ5
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	47,37	73,68	0,00	51,61	66,67	2,36*	6,60*	8,95*	6,55*	8,62*	1,36
		С	52,63	26,32	72,97	48,39	33,33	2,36*	1,84**	4,19*	2,03**	3,66*	1,37
		В	0,00	0,00	27,03	0,00	0,00	0,00	4,76*	4,76*	4,52*	4,96*	0,00
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	2,63	0,00	0,00	0,00	2,22	1,33	1,32	0,00	0,00	1,34	1,28
		С	39,47	31,58	29,73	32,26	37,78	0,72	0,95	0,23	0,29	0,81	0,47
		В	57,89	68,42	70,27	67,74	60,00	0,93	1,16	0,24	0,30	1,02	0,66
	Гнучкість	Н	15,79	18,42	0,00	3,23	26,67	0,27	3,55*	3,81*	1,50	4,90*	3,09*
		С	76,32	68,42	56,76	77,42	68,89	0,78	1,81**	1,04	1,35	1,15	0,31
		В	7,89	13,16	43,24	19,35	4,44	0,81	3,76*	2,96*	2,15**	4,58*	2,11**
	Оригінальність	Н	50,00	60,53	13,51	32,26	71,11	0,90	3,59*	4,49*	1,95**	5,71*	3,39*
		С	50,00	36,84	81,08	64,52	28,89	1,81**	2,38*	4,18*	1,65**	5,07*	3,11*
		В	0,00	2,63	5,41	3,23	0,00	1,33	1,97**	0,66	0,37	2,06**	1,57
	Розробленість	Н	68,42	63,16	18,92	51,61	75,56	0,42	4,60*	4,18*	2,93*	5,53*	2,21**
		С	31,58	36,84	81,08	48,39	24,44	0,42	4,60*	4,18*	2,92*	5,53*	2,21**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	76,32	97,37	2,70	77,42	93,33	3,12*	7,76*	10,86*	6,99*	10,32*	2,52*
		С	23,68	2,63	78,38	22,58	6,67	3,12*	5,05*	8,14*	4,89*	7,49*	2,02**
		В	0,00	0,00	18,92	0,00	0,00	0,00	3,81*	3,81*	3,62*	3,97*	0,00
	Понятійне логічне мислення	Н	73,68	84,21	29,73	67,74	86,67	1,11	4,00*	5,10*	3,21*	5,64*	2,01**
		С	13,16	10,53	21,62	16,13	8,89	0,44	0,87	1,32	0,52	1,58	0,97
		В	13,16	5,26	48,65	16,13	4,44	1,21	3,40*	4,60*	2,92*	5,04*	1,75**
	Понятійна категоризація	Н	81,58	94,74	35,14	77,42	95,56	1,77**	4,26*	6,02*	3,58*	6,52*	2,46*
		С	18,42	5,26	59,46	22,58	4,44	1,76**	3,82*	5,57*	3,16*	6,05*	2,46*
		В	0,00	0,00	5,41	0,00	0,00	0,00	1,97**	1,97**	1,87**	2,06**	0,00
	Абстрактне мислення	Н	68,42	73,68	16,22	51,61	84,44	0,54	4,83*	5,36*	3,97*	6,77*	2,30**
		С	26,32	21,05	59,46	41,94	11,11	0,48	2,98*	3,46*	1,50	4,89*	3,08*
		В	5,26	5,26	24,32	6,45	4,44	0,00	2,39*	2,39*	2,11**	2,73*	0,40
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	10,53	7,89	2,70	3,23	13,33	0,36	1,40	1,04	0,14	1,88**	1,64**
		С	84,21	89,47	78,38	87,10	86,67	0,73	0,59	1,31	0,91	0,95	0,05
		В	5,26	2,63	18,92	9,68	0,00	0,76	1,74**	2,50*	1,00	3,97*	2,73*
	Образний синтез	Н	34,21	31,58	10,81	19,35	42,22	0,21	2,60*	2,39*	1,10	3,46*	2,14**
		С	23,68	26,32	32,43	29,03	22,22	0,24	0,82	0,58	0,27	1,03	0,70
		В	42,11	42,11	56,76	51,61	35,56	0,00	1,26	1,26	0,45	1,91**	1,35
	Просторове мислення	Н	84,21	97,37	72,97	77,42	100,00	2,25**	1,21	3,44*	0,05	4,96*	4,77*
		С	15,79	2,63	27,03	22,58	0,00	2,25**	1,21	3,45*	0,43	4,96*	4,27*
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4	ЕГ5	ЕГ1 &ЕГ2	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ3	ЕГ4 & ЕГ3	ЕГ5 & ЕГ3	ЕГ4 &ЕГ5
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	52,78	57,78	10,83	51,61	57,78	0,44	4,22*	4,65*	3,89*	4,87*	0,57
		С	41,67	34,44	67,5	35,48	40,00	0,65	2,27**	2,92*	2,67*	2,54*	0,37
		В	5,56	7,78	21,67	12,90	2,22	0,48	2,13**	1,74**	0,91	2,97*	1,87**
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	52,50	55,00	11,11	45,16	60,00	0,22	4,08*	4,30*	3,44*	5,07*	1,24
		С	34,17	37,22	56,67	38,71	33,33	0,23	1,93**	1,70**	1,62	2,13**	0,34
		В	13,33	7,78	32,22	16,13	6,67	0,79	1,99**	2,78*	1,55	3,09*	1,32
	Мотив уникнення	Н	23,61	10,28	48,61	19,35	15,56	1,45	2,29**	3,74*	2,57*	3,29*	0,44
		С	39,44	42,22	43,33	61,29	26,67	1,36	1,41	1,44	1,53	1,59	3,11*
		В	36,94	47,50	8,06	19,35	57,78	0,99	3,03*	4,01*	1,39	5,19*	3,48*
	Мотив суперництва	Н	5,28	8,06	45,56	0,00	11,11	0,48	4,32*	3,85*	6,09*	3,62*	2,91*
		С	47,22	50,00	43,61	29,03	66,67	0,24	0,36	0,60	1,21	2,13**	3,29*
		В	47,50	41,94	10,83	70,97	22,22	0,54	3,76*	3,23*	5,55*	1,51	4,36*
	Мотив зміни діяльності	Н	7,78	10,28	40,28	16,13	4,44	0,45	3,56*	3,11*	2,25**	4,31*	1,75**
		С	44,72	42,22	54,45	58,06	33,33	0,18	0,92	1,10	0,34	1,94**	2,21*
		В	47,50	47,50	5,28	25,81	62,22	0,00	4,48*	4,48*	2,44*	6,14*	3,29*
	Мотив самоповаги	Н	26,32	15,79	24,32	22,58	20,00	1,11	0,20	0,90	0,14	0,46	0,30
		С	44,74	50,00	45,95	54,84	42,22	0,49	0,10	0,39	0,73	0,30	1,05
		В	28,95	34,21	29,73	22,58	37,78	0,53	0,08	0,45	0,61	0,81	1,41

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Вибір	Параметр	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4	ЕГ5	ЕГ1 & EG2	ЕГ1 & EG3	ЕГ2 & EG3	ЕГ4 & EG3	ЕГ5 & EG3	ЕГ4 & EG5
Психо-емоційна виснажуваність	1	установка на економію енергії	18,42	18,42	18,92	16,13	20,00	0,00	0,00	0,00	0,21	0,21	0,41
		баланс	63,16	60,53	56,76	67,74	57,78	0,30	0,62	0,32	0,92	0,11	0,85
		установка на активність	18,42	21,05	24,32	16,13	22,22	0,36	0,64	0,28	0,81	0,22	0,64
	2	установка на економію енергії	57,89	57,89	13,51	35,48	73,33	0,00	4,27*	4,27*	2,23**	5,93*	3,32*
		баланс	28,95	28,95	62,16	45,16	17,78	0,00	3,03*	3,03*	1,41	4,31*	2,63*
		установка на активність	13,16	13,16	24,32	19,35	8,89	0,00	1,19	1,19	0,47	1,91**	1,33
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	28,95	28,95	29,73	35,48	24,44	0,00	0,08	0,08	0,57	0,50	1,07
		нормативне	55,26	47,37	45,95	54,84	48,89	0,69	0,87	0,19	0,73	0,31	0,47
		високе	15,79	23,68	24,32	9,68	26,67	0,87	0,90	0,04	1,61	0,26	1,93**
	2	низьке	15,79	13,16	24,32	22,58	8,89	0,28	0,90	1,19	0,14	1,91**	1,67**
		нормативне	47,37	44,74	54,05	45,16	46,67	0,29	0,59	0,87	0,73	0,70	0,09
		високе	36,84	42,11	21,62	32,26	44,44	0,51	1,46	1,97**	1,06	2,26**	1,05
Стан тривоги	1	низький	57,89	50,00	35,14	45,16	60,00	0,68	1,96**	1,29	0,86	2,25**	1,24
		помірний	28,95	42,11	48,65	48,39	26,67	1,25	1,80**	0,56	0,02	2,05**	1,98**
		високий	13,16	7,89	16,22	6,45	13,33	0,81	0,32	1,12	1,28	0,37	0,99
	2	низький	18,42	13,16	35,14	22,58	11,11	0,55	1,70**	2,25**	1,14	2,68*	1,36
		помірний	47,37	52,63	45,95	45,16	53,33	0,40	0,19	0,59	0,01	0,70	0,66
		високий	34,21	34,21	18,92	32,26	35,56	0,00	1,58	1,58	1,37	1,79**	0,27

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$;

** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

**Порівняльні результати підлітків
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4	ЕГ5	ЕГ1&ЕГ2	ЕГ1 & ЕГ3	ЕГ2 & ЕГ3	ЕГ4 & ЕГ3	ЕГ5 & ЕГ3	ЕГ4 & ЕГ5
Усвідомлене планування	Планування	Н	39,47	34,21	27,03	25,81	44,44	0,51	1,14	0,64	0,21	1,62	1,75**
		С	52,63	52,63	62,16	58,06	48,89	0,00	0,90	0,90	0,34	1,25	0,84
		В	7,89	13,16	10,81	16,13	6,67	0,81	0,33	0,47	0,76	0,55	1,32
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	31,58	31,58	21,62	22,58	37,78	0,00	1,04	1,04	0,16	1,66**	1,41
		С	57,89	60,53	62,16	64,52	55,56	0,21	0,42	0,21	0,14	0,64	0,75
		В	10,53	7,89	16,22	12,90	6,67	0,36	0,76	1,12	0,38	1,37	0,91
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	76,32	73,68	48,65	61,29	84,44	0,24	2,52*	2,28**	1,11	3,56*	2,23**
		С	21,05	23,68	43,24	35,48	13,33	0,24	2,05**	1,81**	0,64	3,12*	2,30**
		В	2,63	2,63	8,11	3,23	2,22	0,00	1,18	1,18	0,87	1,26	0,29
Само-критичність оцінювання результатів	Оцінка результатів	Н	52,63	42,11	21,62	45,16	48,89	0,89	2,86*	1,97**	2,16**	2,67*	0,28
		С	47,37	44,74	59,46	48,39	44,44	0,29	1,03	1,32	0,88	1,38	0,39
		В	0,00	13,16	18,92	6,45	6,67	3,29*	3,81*	0,55	1,50	1,61	0,03
Регуляторна автономія	Само-стійність	Н	71,05	68,42	27,03	54,84	80,00	0,31	3,96*	3,65*	2,30**	5,02*	2,38*
		С	23,68	28,95	62,16	41,94	15,56	0,47	3,49*	3,03*	1,76**	4,57*	2,51*
		В	5,26	2,63	10,81	3,23	4,44	0,76	0,73	1,49	1,16	1,01	0,25
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	57,89	57,89	21,62	48,39	64,44	0,00	3,34*	3,34*	2,42*	4,09*	1,36
		С	39,47	34,21	62,16	48,39	28,89	0,51	2,00**	2,51*	1,15	3,12*	1,77**
		В	2,63	7,89	16,22	3,23	6,67	1,16	2,27**	1,12	1,90**	1,37	0,68
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	68,42	73,68	35,14	58,06	80,00	0,54	2,90*	3,43*	1,93**	4,24	2,02**
		С	31,58	26,32	54,05	41,94	20,00	0,54	2,00**	2,54*	1,08	3,31*	2,02**
		В	0,00	0,00	10,81	0,00	0,00	0,00	2,80*	2,80*	2,66*	2,92*	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Порівняльні результати підлітків 12-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)

Пара пара	Критерій	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			12ЕГ1	12ЕГ2	12ЕГ3	12ЕГ4	12ЕГ5	12ЕГ1 & 12ЕГ2	12ЕГ1 & 12ЕГ3	12ЕГ2 & 12ЕГ3	12ЕГ3 & 12ЕГ4	12ЕГ3 & 12ЕГ5	12ЕГ4 & 12ЕГ5
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	55,56	66,67	0,00	50,00	66,67	0,48	3,57*	4,05*	2,98*	4,34*	0,68
		С	44,44	33,33	44,44	50,00	33,33	0,49	0,00	0,49	0,21	0,52	0,68
		В	0,00	0,00	55,56	0,00	0,00	0,00	3,57*	3,57*	3,20*	3,82*	0,00
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		С	55,56	44,44	44,44	50,00	50,00	0,47	0,47	0,00	0,21	0,25	0,00
		В	44,44	55,56	55,56	50,00	50,00	0,47	0,47	0,00	0,21	0,25	0,00
	Гнучкість	Н	0,00	22,22	0,00	0,00	16,67	2,08**	0,00	2,08**	0,00	1,91**	1,68**
		С	88,89	55,56	66,67	66,67	75,00	1,65**	1,17	0,48	0,00	0,42	0,37
		В	11,11	22,22	33,33	33,33	8,33	0,64	1,17	0,53	0,00	1,47	1,29
	Оригінальність	Н	44,44	44,44	11,11	16,67	58,33	0,00	1,65**	1,65**	0,31	2,40*	1,79**
		С	55,56	44,44	77,78	66,67	41,67	0,47	1,01	1,49	0,47	1,72**	1,01
		В	0,00	11,11	11,11	16,67	0,00	1,44	1,44	0,00	0,31	1,54	1,68**
	Розробленість	Н	88,89	88,89	55,56	66,67	100,00	0,00	1,65**	1,65**	0,43	3,31*	2,46*
		С	11,11	11,11	44,44	33,33	0,00	0,00	1,65**	1,65**	0,44	3,31*	2,46*
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	77,78	100,00	0,00	83,33	91,67	2,08**	4,58*	6,66*	4,37*	5,80*	0,51
		С	22,22	0,00	88,89	16,67	8,33	2,08**	3,14*	5,22*	3,08*	4,26*	0,52
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,44	1,44	1,29	1,54	0,00
	Понятійне логічне мислення	Н	100,00	100,00	55,56	100,00	100,00	0,00	3,09*	3,09*	2,77*	3,31*	0,00
		С	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,08**	2,08**	1,86**	2,23**	0,00
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,08**	2,08**	1,86**	2,23**	0,00
	Понятійна категоризація	Н	88,89	100,00	33,33	83,33	100,00	1,44	2,61*	4,05*	2,03**	4,34*	1,68**
		С	11,11	0,00	66,67	16,67	0,00	1,44	2,61*	4,05*	2,03**	4,34*	1,68**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Абстрактне мислення	Н	55,56	66,67	11,11	33,33	75,00	0,48	2,13**	2,61*	1,05	3,21*	1,73**
		С	22,22	11,11	33,33	33,33	8,33	0,64	0,53	1,17	0,00	1,47	1,29
		В	22,22	22,22	55,56	33,33	16,67	0,00	1,49	1,49	0,86	1,91**	0,78
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	11,11	11,11	11,11	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00	1,29	0,37	1,68**
		С	88,89	88,89	55,56	100,00	83,33	0,00	1,65**	1,65**	2,77*	1,40	1,68**
		В	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	2,61*	2,61*	2,34*	2,79*	0,00
	Образний синтез	Н	66,67	66,67	22,22	33,33	83,33	0,00	1,97**	1,97**	0,47	2,99*	2,14**
		С	11,11	11,11	22,22	33,33	0,00	0,00	0,64	0,64	0,47	2,23**	2,46*
		В	22,22	22,22	55,56	33,33	16,67	0,00	1,49	1,49	0,86	1,91**	0,78
	Просторове мислення	Н	100,00	100,00	88,89	100,00	100,00	0,00	1,44	1,44	1,29	1,54	0,00
		С	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,44	1,44	1,29	1,54	0,00
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Порівняльні результати підлітків 13-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)

Параметр	Критерій	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			13ЕГ1	13ЕГ2	13ЕГ3	13ЕГ4	13ЕГ5	13ЕГ1 & 13ЕГ2	13ЕГ1 & 13ЕГ3	13ЕГ2 & 13ЕГ3	13ЕГ3 & 13ЕГ4	13ЕГ3 & 13ЕГ5	13ЕГ4 & 13ЕГ5
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	40,00	88,89	0,00	50,00	72,73	2,38*	2,98*	5,22*	3,24*	4,53*	0,99
		С	60,00	11,11	77,78	50,00	27,27	2,38*	0,85	3,14*	1,21	2,34*	0,99
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,14**	2,08**	2,02**	2,19**	0,00
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		С	10,00	0,00	0,00	12,50	0,00	1,40	1,40	0,00	1,49	0,00	1,55
		В	90,00	100,00	100,00	87,50	100,00	1,40	1,40	0,00	1,49	0,00	1,55
	Гнучкість	Н	30,00	33,33	0,00	0,00	54,55	0,15	2,53*	2,61*	0,00	3,70*	3,57*
		С	70,00	55,56	55,56	87,50	45,45	0,65	0,65	0,00	1,52	0,45	2,02**
		В	0,00	11,11	44,44	12,50	0,00	1,48	3,18*	1,65**	1,52	3,25*	1,55
	Оригінальність	Н	60,00	66,67	22,22	37,50	81,82	0,30	1,72**	1,97**	0,69	2,82*	1,99**
		С	40,00	33,33	77,78	62,50	18,18	0,30	1,72**	1,97**	0,69	2,82*	1,99**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Розробленість	Н	70,00	77,78	11,11	62,50	81,82	0,39	2,84*	3,14*	2,36*	3,49*	0,91
		С	30,00	22,22	88,89	37,50	18,18	0,39	2,84*	3,14*	2,36*	3,49*	0,91
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	80,00	100,00	11,11	75,00	100,00	2,02**	3,35*	5,22*	2,91*	5,49*	2,25**
		С	20,00	0,00	77,78	25,00	0,00	2,02**	2,69*	4,58*	2,29**	4,82*	2,25**
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,44	1,40	1,51	0,00
	Понятійне логічне мислення	Н	80,00	100,00	44,44	75,00	100,00	2,02**	1,65*	3,57*	1,31	3,75*	2,25**
		С	10,00	0,00	22,22	12,50	0,00	1,40	0,73	2,08**	0,53	2,19**	1,55
		В	10,00	0,00	33,33	12,50	0,00	1,40	1,28	2,61*	1,04	2,74*	1,55
	Понятійна категоризація	Н	100,00	100,00	33,33	100,00	100,00	0,00	4,17*	4,05*	3,94*	4,26*	0,00
		С	0,00	0,00	66,67	0,00	0,00	0,00	4,17*	4,05*	3,94*	4,26*	0,00
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Абстрактне мислення	Н	80,00	77,78	22,22	75,00	81,82	0,12	2,69*	2,50*	2,29**	2,82*	0,32
		С	20,00	22,22	55,56	25,00	18,18	0,12	1,65**	1,49	1,31	1,75**	0,32
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,14**	2,08**	2,02**	2,19**	0,00
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	10,00	11,11	0,00	12,50	9,09	0,08	1,40	1,44	1,49	1,43	0,18
		С	80,00	88,89	88,89	75,00	90,91	0,54	0,54	0,00	0,76	0,09	0,88
		В	10,00	0,00	11,11	12,50	0,00	1,40	0,08	1,44	0,09	1,51	1,55
	Образний синтез	Н	50,00	44,44	0,00	50,00	45,45	0,24	3,42*	3,09*	3,24*	3,30*	0,19
		С	20,00	22,22	44,44	25,00	18,18	0,12	1,16	1,01	0,85	1,25	0,32
		В	30,00	33,33	55,56	25,00	36,36	0,15	1,14	0,96	1,31	0,86	0,54
	Просторове мислення	Н	90,00	100,00	66,67	87,50	100,00	1,40	1,28	2,61*	1,05	2,75*	1,55
		С	10,00	0,00	33,33	12,50	0,00	1,40	1,28	2,61*	1,04	2,74*	1,55
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 14-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Параметр	Критерій	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			14ЕГ1	14ЕГ2	14ЕГ3	14ЕГ4	14ЕГ5	14ЕГ1 & 14ЕГ2	14ЕГ1 & 14ЕГ3	14ЕГ2 & 14ЕГ3	14ЕГ3 & 14ЕГ4	14ЕГ3 & 14ЕГ5	14ЕГ4 & 14ЕГ5
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	33,33	60,00	0,00	44,44	50,00	1,18	2,68*	3,97*	3,18*	3,52*	0,24
		С	66,67	40,00	80,00	55,56	50,00	1,18	0,66	1,89**	1,16	1,44	0,24
		В	0,00	0,00	20,00	0,00	0,00	0,00	2,02**	2,08**	2,02**	2,08**	0,00
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		С	11,11	0,00	0,00	0,00	10,00	1,48	1,48	0,00	0,00	1,44	1,40
		В	88,89	100,00	100,00	100,00	90,00	1,48	1,48	0,00	0,00	1,44	1,40
	Гнучкість	Н	22,22	20,00	0,00	11,11	30,00	0,12	2,14**	2,08**	1,48	2,60*	1,05
		С	66,67	80,00	60,00	77,78	70,00	0,66	0,30	0,99	0,85	0,47	0,39
		В	11,11	0,00	40,00	11,11	0,00	1,48	1,50	3,07*	1,50	3,07*	1,48
	Оригінальність	Н	33,33	70,00	10,00	33,33	70,00	1,64**	1,28	3,00*	1,28	3,00*	1,64**
		С	66,67	30,00	90,00	66,67	30,00	1,64**	1,28	3,00*	1,28	3,00*	1,64**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Розробленість	Н	77,78	60,00	10,00	55,56	80,00	0,85	3,30*	2,53*	2,27**	3,52*	1,16
		С	22,22	40,00	90,00	44,44	20,00	0,85	3,31*	2,53*	2,27**	3,52*	1,16
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	77,78	90,00	0,00	77,78	90,00	0,74	4,71*	5,60*	4,71*	5,60*	0,74
		С	22,22	10,00	70,00	22,22	10,00	0,73	2,18**	3,00*	2,18**	3,00*	0,73
		В	0,00	0,00	30,00	0,00	0,00	0,00	2,53*	2,60*	2,53*	2,60*	0,00
	Понятійне логічне мислення	Н	77,78	80,00	10,00	66,67	90,00	0,12	3,30*	3,52*	2,76*	4,15*	1,28
		С	11,11	10,00	20,00	11,11	10,00	0,08	0,54	0,63	0,54	0,63	0,08
		В	11,11	10,00	70,00	22,22	0,00	0,08	2,84*	3,00*	2,18**	4,44*	2,14**
	Понятійна категоризація	Н	77,78	100,00	40,00	77,78	100,00	2,14**	1,72**	3,97*	1,72**	3,97*	2,14**
		С	22,22	0,00	60,00	22,22	0,00	2,14**	1,72**	3,97*	1,72**	3,97*	2,14**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Абстрактне мислення	Н	66,67	70,00	20,00	44,44	90,00	0,15	2,15**	2,36*	1,16	3,52*	2,27**
		С	33,33	30,00	70,00	55,56	10,00	0,15	1,64**	1,84**	0,65	3,00*	2,27**
		В	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	1,40	1,44	1,40	1,44	0,00
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	11,11	0,00	0,00	0,00	10,00	1,48	1,48	0,00	0,00	1,44	1,40
		С	77,78	90,00	100,00	77,78	90,00	0,74	2,14**	1,44	2,14**	1,44	0,74
		В	11,11	10,00	0,00	22,22	0,00	0,08	1,48	1,44	2,14**	0,00	2,14**
	Образний синтез	Н	22,22	10,00	10,00	0,00	30,00	0,73	0,73	0,00	1,40	1,15	2,53*
		С	22,22	40,00	30,00	33,33	30,00	0,85	0,39	0,47	0,15	0,00	0,15
		В	55,56	50,00	60,00	66,67	40,00	0,24	0,19	0,45	0,30	0,90	1,18
	Просторове мислення	Н	77,78	100,00	70,00	77,78	100,00	2,14**	0,39	2,60*	0,39	2,60*	2,14**
		С	22,22	0,00	30,00	22,22	0,00	2,14**	0,39	2,60*	0,39	2,60*	2,14**
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Порівняльні результати підлітків 15-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)

Параметр	Критерій	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			15EG1	15EG2	15EG3	15EG4	15EG5	15EG1 & 15EG2	15EG1 & 15EG3	15EG2 & 15EG3	15EG3 & 15EG4	15EG3 & 15EG5	15EG4 & 15EG5
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	60,00	80,00	0,00	62,50	75,00	0,99	3,86*	4,83*	3,76*	4,75*	0,59
		С	40,00	20,00	88,89	37,50	25,00	0,99	2,38*	3,35*	2,36*	3,21*	0,59
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,48	1,40	1,54	0,00
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	10,00	0,00	0,00	0,00	8,33	1,44	1,40	0,00	0,00	1,33	1,28
		С	80,00	80,00	77,78	75,00	83,33	0,00	0,12	0,12	0,14	0,32	0,45
		В	10,00	20,00	22,22	25,00	8,33	0,63	0,73	0,12	0,14	0,90	1,01
	Гнучкість	Н	10,00	0,00	0,00	0,00	8,33	1,44	1,40	0,00	0,00	1,33	1,28
		С	80,00	80,00	44,44	75,00	83,33	0,00	1,65**	1,65**	1,31	1,91**	0,45
		В	10,00	20,00	55,56	25,00	8,33	0,63	2,27**	1,65**	1,31	2,49*	1,01
	Оригінальність	Н	60,00	60,00	11,11	37,50	75,00	0,00	2,38*	2,38*	1,32	3,21*	1,70**
		С	40,00	40,00	77,78	62,50	25,00	0,00	1,72**	1,72**	0,69	2,53*	1,70**
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,48	1,40	1,54	0,00
	Розробленість	Н	40,00	30,00	0,00	25,00	41,67	0,47	2,98*	2,53*	2,16**	3,19*	0,78
		С	60,00	70,00	100,00	75,00	58,33	0,47	2,99*	2,53*	2,16**	3,19*	0,78
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	70,00	100,00	0,00	75,00	91,67	2,60*	4,32*	6,85*	4,31*	5,80*	1,01
		С	30,00	0,00	77,78	25,00	8,33	2,60*	2,18**	4,71*	2,29**	3,58*	1,01
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,14**	2,14**	2,02**	2,23**	0,00
	Понятійне логічне мислення	Н	40,00	60,00	11,11	37,50	58,33	0,90	1,50	2,38*	1,32	2,40*	0,92
		С	30,00	30,00	22,22	37,50	25,00	0,00	0,39	0,39	0,69	0,15	0,59
		В	30,00	10,00	66,67	25,00	16,67	1,15	1,64**	2,76*	1,78**	2,43*	0,45
	Понятійна категоризація	Н	60,00	80,00	33,33	50,00	83,33	0,99	1,18	2,15**	0,70	2,43*	1,60
		С	40,00	20,00	44,44	50,00	16,67	0,99	0,20	1,16	0,23	1,40	1,60
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,14**	2,14**	2,02**	2,23**	0,00
	Абстрактне мислення	Н	70,00	80,00	11,11	50,00	91,67	0,52	2,84*	3,35*	1,84**	4,26*	2,16**
		С	30,00	20,00	77,78	50,00	8,33	0,52	2,18**	2,69*	1,21	3,58*	2,16**
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,48	1,40	1,54	0,00
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	10,00	10,00	0,00	0,00	16,67	0,00	1,40	1,40	0,00	1,91**	1,84**
		С	90,00	90,00	66,67	100,00	83,33	0,00	1,28	1,28	2,54*	0,88	1,84**
		В	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	2,68*	2,68*	2,53*	2,79*	0,00
	Образний синтез	Н	0,00	10,00	11,11	0,00	8,33	1,44	1,48	0,08	1,40	0,22	1,28
		С	40,00	30,00	33,33	25,00	41,67	0,47	0,30	0,15	0,38	0,39	0,78
		В	60,00	60,00	55,56	75,00	50,00	0,00	0,19	0,19	0,85	0,25	1,15
	Просторове мислення	Н	70,00	90,00	66,67	50,00	100,00	1,16	0,15	1,28	0,70	2,79*	3,44*
		С	30,00	10,00	33,33	50,00	0,00	1,15	0,15	1,28	0,70	2,79*	3,44*
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 12-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			12ЕГ1	12ЕГ2	12ЕГ3	12ЕГ4	12ЕГ5	12ЕГ1 & 12ЕГ2	12ЕГ1 & 12ЕГ3	12ЕГ2 & 12ЕГ3	12ЕГ3 & 12ЕГ4	12ЕГ3 & 12ЕГ5	12ЕГ4 & 12ЕГ5
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	55,56	66,67	11,11	66,67	58,33	0,48	2,13**	2,61*	2,34*	2,40*	0,35
		С	44,44	33,33	66,67	33,33	41,67	0,49	0,96	1,44	1,29	1,15	0,35
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,08**	2,08**	1,86**	2,23**	0,00
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	55,56	55,56	11,11	50,00	58,33	0,00	2,13**	2,13**	1,69**	2,40*	0,33
		С	33,33	44,44	55,56	33,33	41,67	0,49	0,96	0,47	0,86	0,63	0,35
		В	11,11	0,00	33,33	16,67	0,00	1,44	1,17	2,61*	0,74	2,79*	1,68**
	Мотив уникнення	Н	22,22	0,00	44,44	33,33	0,00	2,08**	1,01	3,09*	0,44	3,31*	2,46*
		С	33,33	44,44	44,44	50,00	33,33	0,49	0,49	0,00	0,21	0,52	0,68
		В	44,44	55,56	11,11	16,67	66,67	0,47	1,65**	2,13**	0,31	2,80*	2,14**
	Мотив суперництва	Н	0,00	11,11	44,44	0,00	8,33	1,44	3,09*	1,65**	2,77*	1,99**	1,17
		С	44,44	44,44	44,44	33,33	66,67	0,00	0,00	0,00	0,44	1,03	1,36
		В	55,56	44,44	11,11	66,67	25,00	0,47	2,13**	1,65**	2,34*	0,84	1,73**
	Мотив зміни діяльності	Н	11,11	0,00	44,44	16,67	0,00	1,44	1,65**	3,09*	1,17	3,31*	1,68**
		С	33,33	44,44	55,56	50,00	33,33	0,49	0,96	0,47	0,21	1,03	0,68
		В	55,56	55,56	0,00	33,33	66,67	0,00	3,57*	3,57*	2,34*	4,34*	1,36
	Мотив самоповаги	Н	22,22	11,11	22,22	33,33	8,33	0,64	0,00	0,64	0,47	0,90	1,29
		С	44,44	66,67	33,33	50,00	58,33	0,96	0,49	1,44	0,65	1,15	0,33
		В	33,33	22,22	44,44	16,67	33,33	0,53	0,49	1,01	1,17	0,52	0,78

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 13-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			13ЕГ1	13ЕГ2	13ЕГ3	13ЕГ4	13ЕГ5	13ЕГ1 & 13ЕГ2	13ЕГ1 & 13ЕГ3	13ЕГ2 & 13ЕГ3	13ЕГ3 & 13ЕГ4	13ЕГ3 & 13ЕГ5	13ЕГ4 & 13ЕГ5
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	50,00	44,44	11,11	50,00	45,45	0,24	1,94**	1,65**	1,84**	1,79**	0,19
		С	50,00	44,44	77,78	37,50	54,55	0,24	1,28	1,49	1,73**	1,11	0,74
		В	0,00	11,11	11,11	12,50	0,00	1,48	1,48	0,00	0,09	1,51	1,55
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	50,00	44,44	11,11	37,50	54,55	0,24	1,94**	1,65**	1,32	2,19**	0,74
		С	40,00	44,44	55,56	50,00	36,36	0,20	0,68	0,47	0,23	0,86	0,58
		В	10,00	11,11	33,33	12,50	9,09	0,08	1,28	1,17	1,04	1,32	0,18
	Мотив уникнення	Н	20,00	11,11	55,56	0,00	27,27	0,54	1,65**	2,13**	3,47*	1,28	2,38*
		С	40,00	44,44	33,33	75,00	18,18	0,20	0,30	0,49	1,78**	0,74	2,57*
		В	40,00	44,44	11,11	25,00	54,55	0,20	1,50	1,65**	0,76	2,19**	1,32
	Мотив суперництва	Н	10,00	11,11	55,56	0,00	18,18	0,08	2,27**	2,13**	3,47*	1,75**	1,93**
		С	50,00	55,56	33,33	25,00	72,73	0,24	0,74	0,96	0,38	1,79**	2,12**
		В	40,00	33,33	11,11	75,00	9,09	0,30	1,50	1,17	2,91*	0,09	3,13*
	Мотив зміни діяльності	Н	10,00	11,11	44,44	25,00	0,00	0,08	1,78**	1,65**	0,85	3,25*	2,25**
		С	50,00	44,44	55,56	62,50	36,36	0,24	0,24	0,47	0,29	0,86	1,13
		В	40,00	44,44	0,00	12,50	63,64	0,20	2,98*	3,09*	1,49	4,11*	2,41*
	Мотив самоповаги	Н	30,00	22,22	11,11	12,50	36,36	0,39	1,05	0,64	0,09	1,38	1,24
		С	40,00	55,56	55,56	62,50	36,36	0,68	0,68	0,00	0,29	0,86	1,13
		В	30,00	22,22	33,33	25,00	27,27	0,39	0,15	0,53	0,38	0,27	0,13

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 14-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			14ЕГ1	14ЕГ2	14ЕГ3	14ЕГ4	14ЕГ5	14ЕГ1 & 14ЕГ2	14ЕГ1 & 14ЕГ3	14ЕГ2 & 14ЕГ3	14ЕГ3 & 14ЕГ4	14ЕГ3 & 14ЕГ5	14ЕГ4 & 14ЕГ5
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	55,56	60,00	10,00	44,44	70,00	0,19	2,27**	2,53*	1,78**	3,00*	1,14
		С	22,22	30,00	70,00	33,33	20,00	0,39	2,18**	1,84**	1,64**	2,36*	0,66
		В	22,22	10,00	20,00	22,22	10,00	0,73	0,12	0,63	0,12	0,63	0,73
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	44,44	50,00	0,00	33,33	60,00	0,24	3,18*	3,52*	2,68*	3,97*	1,18
		С	33,33	30,00	60,00	44,44	20,00	0,15	1,18	1,37	0,68	1,89**	1,16
		В	22,22	20,00	40,00	22,22	20,00	0,12	0,85	0,99	0,85	0,99	0,12
	Мотив уникнення	Н	22,22	10,00	50,00	33,33	0,00	0,73	1,29	2,08**	0,74	3,52*	2,68*
		С	44,44	40,00	40,00	55,56	30,00	0,20	0,20	0,00	0,68	0,47	1,14
		В	33,33	50,00	10,00	11,11	70,00	0,74	1,28	2,08**	0,08	3,00*	2,84*
	Мотив суперництва	Н	11,11	0,00	60,00	0,00	10,00	1,48	2,38*	3,97*	3,86*	2,53*	1,40
		С	44,44	50,00	30,00	33,33	60,00	0,24	0,65	0,92	0,15	1,37	1,18
		В	44,44	50,00	10,00	66,67	30,00	0,24	1,78**	2,08**	2,76*	1,15	1,64**
	Мотив зміни діяльності	Н	0,00	10,00	50,00	11,11	0,00	1,40	3,42*	2,08**	1,94**	3,52*	1,48
		С	55,56	50,00	40,00	66,67	40,00	0,24	0,68	0,45	1,18	0,00	1,18
		В	44,44	40,00	10,00	22,22	60,00	0,20	1,78**	1,62	0,73	2,53*	1,72**
	Мотив самоповаги	Н	33,33	20,00	30,00	22,22	30,00	0,66	0,15	0,52	0,39	0,00	0,39
		С	44,44	40,00	50,00	55,56	30,00	0,20	0,24	0,45	0,24	0,92	1,14
		В	22,22	40,00	20,00	22,22	40,00	0,85	0,12	0,99	0,12	0,99	0,85

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 15-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ*-критерій Фішера					
			15EG1	15EG2	15EG3	15EG4	15EG5	15EG1 & 15EG2	15EG1 & 15EG3	15EG2 & 15EG3	15EG3 & 15EG4	15EG3 & 15EG5	15EG4 & 15EG5
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	50,00	60,00	11,11	50,00	58,33	0,45	1,94**	2,38*	1,84**	2,40*	0,37
		С	50,00	30,00	55,56	37,50	41,67	0,92	0,24	1,14	0,75	0,63	0,19
		В	0,00	10,00	33,33	12,50	0,00	1,44	2,68*	1,28	1,04	2,79*	1,58
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	60,00	70,00	22,22	62,50	66,67	0,47	1,72**	2,18**	1,73**	2,11**	0,19
		С	30,00	30,00	55,56	25,00	33,33	0,00	1,14	1,14	1,31	1,03	0,40
		В	10,00	0,00	22,22	12,50	0,00	1,44	0,73	2,14**	0,53	2,23**	1,58
	Мотив уникнення	Н	30,00	20,00	44,44	12,50	33,33	0,52	0,65	1,16	1,52	0,52	1,11
		С	40,00	40,00	55,56	62,50	25,00	0,00	0,68	0,68	0,29	1,44	1,70**
		В	30,00	40,00	0,00	25,00	41,67	0,47	2,53*	2,98*	2,16**	3,19*	0,78
	Мотив суперництва	Н	0,00	10,00	22,22	0,00	8,33	1,44	2,14**	0,73	2,02**	0,90	1,28
		С	50,00	50,00	66,67	25,00	66,67	0,00	0,74	0,74	1,78**	0,00	1,89**
		В	50,00	40,00	11,11	75,00	25,00	0,45	1,94**	1,50	2,91*	0,84	2,29**
	Мотив зміни діяльності	Н	10,00	20,00	22,22	12,50	16,67	0,63	0,73	0,12	0,53	0,32	0,26
		С	40,00	30,00	66,67	50,00	25,00	0,47	1,18	1,64**	0,70	1,96**	1,15
		В	50,00	50,00	11,11	37,50	58,33	0,00	1,94**	1,94**	1,32	2,40*	0,92
	Мотив самоповаги	Н	20,00	10,00	33,33	25,00	8,33	0,63	0,66	1,28	0,38	1,47	1,01
		С	50,00	40,00	44,44	50,00	41,67	0,45	0,24	0,20	0,23	0,12	0,37
		В	30,00	50,00	22,22	25,00	50,00	0,92	0,39	1,29	0,14	1,34	1,15

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 12-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Вибір	Параметр	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			12ЕГ 1	12ЕГ 2	12ЕГ 3	12ЕГ 4	12ЕГ 5	12ЕГ1 & 12ЕГ2	12ЕГ1 & 12ЕГ3	12ЕГ2 & 12ЕГ3	12ЕГ3 & 12ЕГ4	12ЕГ3 & 12ЕГ5	12ЕГ4 & 12ЕГ5
Психо- емоційна виснажу- ваність	1	установка на економію енергії	11,11	11,11	22,22	16,67	8,33	0,00	0,64	0,64	0,26	0,90	0,52
		баланс	66,67	55,56	55,56	66,67	58,33	0,48	0,48	0,00	0,43	0,12	0,35
		установка на активність	22,22	33,33	22,22	16,67	33,33	0,53	0,00	0,53	0,26	0,57	0,78
	2	установка на економію енергії	55,56	66,67	11,11	33,33	75,00	0,48	2,13**	2,61*	1,05	3,21*	1,73**
		баланс	22,22	22,22	66,67	50,00	8,33	0,00	1,97**	1,97**	0,65	3,01*	1,97**
		установка на активність	22,22	11,11	22,22	16,67	16,67	0,64	0,00	0,64	0,26	0,32	0,00
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	22,22	11,11	22,22	16,67	16,67	0,64	0,00	0,64	0,26	0,32	0,00
		нормативне	55,56	66,67	44,44	83,33	50,00	0,48	0,47	0,96	1,60	0,25	1,46
		високе	22,22	22,22	33,33	0,00	33,33	0,00	0,53	0,53	2,34*	0,00	2,46*
	2	низьке	22,22	22,22	33,33	50,00	8,33	0,00	0,53	0,53	0,65	1,47	1,97**
		нормативне	22,22	33,33	44,44	33,33	25,00	0,53	1,01	0,49	0,44	0,94	0,37
		високе	55,56	44,44	22,22	16,67	66,67	0,47	1,49	1,01	0,26	2,11**	2,14**
Стан тривоги	1	низький	77,78	55,56	33,33	50,00	75,00	1,01	1,97**	0,96	0,65	1,96**	1,05
		помірний	22,22	22,22	55,56	33,33	16,67	0,00	1,49	1,49	0,86	1,91**	0,78
		високий	0,00	22,22	11,11	16,67	8,33	2,08**	1,44	0,64	0,31	0,22	0,52
	2	низький	22,22	11,11	44,44	16,67	16,67	0,64	1,01	1,65**	1,17	1,40	0,00
		помірний	55,56	55,56	44,44	33,33	66,67	0,00	0,47	0,47	0,44	0,63	1,02
		високий	22,22	33,33	11,11	50,00	16,67	0,53	0,64	1,17	1,69**	0,37	1,46

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$;** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Б.15.2

**Порівняльні результати підлітків 13-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Вибір	Параметр	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			13ЕГ 1	13ЕГ 2	13ЕГ 3	13ЕГ 4	13ЕГ 5	13ЕГ1 & 13ЕГ2	13ЕГ1 & 13ЕГ3	13ЕГ2 & 13ЕГ3	13ЕГ3 & 13ЕГ4	13ЕГ3 & 13ЕГ5	13ЕГ4 & 13ЕГ5
Психо-емоційна виснажуваність	1	установка на економію енергії	20,00	22,22	11,11	12,50	27,27	0,12	0,54	0,64	0,09	1,51	1,55
		баланс	70,00	55,56	66,67	62,50	63,64	0,65	0,15	0,48	0,18	4,26*	3,92*
		установка на активність	10,00	22,22	22,22	25,00	9,09	0,73	0,73	0,00	0,14	2,19**	2,25**
	2	установка на економію енергії	60,00	55,56	22,22	25,00	81,82	0,19	1,72**	1,49	0,14	2,19**	2,25**
		баланс	30,00	22,22	55,56	50,00	9,09	0,39	1,14	1,49	0,23	3,75*	3,38*
		установка на активність	10,00	22,22	22,22	25,00	9,09	0,73	0,73	0,00	0,14	2,19**	2,25**
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	40,00	44,44	33,33	50,00	36,36	0,20	0,30	0,49	0,70	0,15	0,58
		нормативне	50,00	33,33	44,44	37,50	45,45	0,74	0,24	0,49	0,29	0,05	0,35
		високе	10,00	22,22	22,22	12,50	18,18	0,73	0,73	0,00	0,53	0,19	0,37
	2	низьке	20,00	11,11	11,11	37,50	0,00	0,54	0,54	0,00	1,32	1,51	2,83*
		нормативне	50,00	55,56	66,67	50,00	54,55	0,24	0,74	0,48	0,70	0,56	0,19
		високе	30,00	33,33	22,22	12,50	45,45	0,15	0,39	0,53	0,53	1,12	1,63
Стан тривоги	1	низький	50,00	44,44	33,33	50,00	45,45	0,24	0,74	0,49	0,70	0,56	0,19
		помірний	40,00	55,56	33,33	37,50	54,55	0,68	0,30	0,96	0,18	0,96	0,74
		високий	10,00	0,00	33,33	12,50	0,00	1,40	1,28	2,61*	1,04	2,74*	1,55
	2	низький	20,00	11,11	33,33	25,00	9,09	0,54	0,66	1,17	0,38	1,32	0,88
		помірний	40,00	55,56	44,44	50,00	45,45	0,68	0,20	0,47	0,23	0,05	0,19
		високий	40,00	33,33	22,22	25,00	45,45	0,30	0,85	0,53	0,14	1,12	0,93

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$;** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

Б.15.3

**Порівняльні результати підлітків 14-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Вибір	Параметр	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			14ЕГ 1	14ЕГ 2	14ЕГ 3	14ЕГ 4	14ЕГ 5	14ЕГ1 & 14ЕГ2	14ЕГ1 & 14ЕГ3	14ЕГ2 & 14ЕГ3	14ЕГ3 & 14ЕГ4	14ЕГ3 & 14ЕГ5	14ЕГ4 & 14ЕГ5
Психо-емоційна виснажуваність	1	установка на економію енергії	22,22	30,00	20,00	22,22	30,00	0,39	0,12	0,52	0,12	0,52	0,39
		баланс	44,44	50,00	50,00	66,67	30,00	0,24	0,24	0,00	0,74	0,92	1,64**
		установка на активність	33,33	20,00	30,00	11,11	40,00	0,66	0,15	0,52	1,05	0,47	1,50
	2	установка на економію енергії	66,67	50,00	10,00	44,44	70,00	0,74	2,76*	2,08**	1,78**	3,00*	1,14
		баланс	22,22	40,00	60,00	33,33	30,00	0,85	1,72**	0,90	1,18	1,37	0,15
		установка на активність	11,11	10,00	30,00	22,22	0,00	0,08	1,05	1,15	0,39	2,60*	2,14**
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	33,33	30,00	30,00	33,33	30,00	0,15	0,15	0,00	0,15	0,00	0,15
		нормативне	44,44	50,00	60,00	44,44	50,00	0,24	0,68	0,45	0,68	0,45	0,24
		високе	22,22	20,00	10,00	22,22	20,00	0,12	0,73	0,63	0,73	0,63	0,12
	2	низьке	11,11	10,00	20,00	0,00	20,00	0,08	0,54	0,63	2,02**	0,00	2,02**
		нормативне	44,44	50,00	70,00	55,56	40,00	0,24	1,14	0,92	0,65	1,37	0,68
		високе	44,44	40,00	10,00	44,44	40,00	0,20	1,78**	1,62	1,78**	1,62	0,20
Стан тривоги	1	низький	33,33	40,00	10,00	22,22	50,00	0,30	1,28	1,62	0,73	2,08**	1,29
		помірний	33,33	50,00	70,00	77,78	10,00	0,74	1,64**	0,92	0,39	3,00*	3,30*
		високий	33,33	10,00	20,00	0,00	40,00	1,28	0,66	0,63	2,02**	0,99	2,98*
	2	низький	11,11	20,00	40,00	22,22	10,00	0,54	1,50	0,99	0,85	1,62	0,73
		помірний	33,33	40,00	50,00	55,56	20,00	0,30	0,74	0,45	0,24	1,44	1,65**
		високий	55,56	40,00	10,00	22,22	70,00	0,68	2,27**	1,62	0,73	3,00*	2,18**

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$;** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

**Порівняльні результати підлітків 15-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показник	Вибір	Параметр	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			15EG1	15EG2	15EG3	15EG4	15EG5	15EG1 & 15EG2	15EG1 & 15EG3	15EG2 & 15EG3	15EG3 & 15EG4	15EG3 & 15EG5	15EG4 & 15EG5
Психо-емоційна виснажуваність	1	установка на економію енергії	20,00	10,00	22,22	12,50	16,67	0,63	0,12	0,73	0,53	0,32	0,26
		баланс	70,00	80,00	55,56	75,00	75,00	0,52	0,65	1,16	0,85	0,93	0,00
		установка на активність	10,00	10,00	22,22	12,50	8,33	0,00	0,73	0,73	0,53	0,90	0,30
	2	установка на економію енергії	50,00	60,00	11,11	37,50	66,67	0,45	1,94**	2,38*	1,32	2,80*	1,30
		баланс	40,00	30,00	66,67	50,00	25,00	0,47	1,18	1,64**	0,70	1,96**	1,15
		установка на активність	10,00	10,00	22,22	12,50	8,33	0,00	0,73	0,73	0,53	0,90	0,30
Сумарне відхилення від аутогенної норми	1	низьке	20,00	30,00	33,33	37,50	16,67	0,52	0,66	0,15	0,18	0,88	1,04
		нормативне	70,00	40,00	33,33	62,50	50,00	1,37	1,64**	0,30	1,22	0,77	0,55
		високе	10,00	30,00	33,33	0,00	33,33	1,15	1,28	0,15	2,53*	0,00	2,69*
	2	низьке	10,00	10,00	33,33	12,50	8,33	0,00	1,28	1,28	1,04	1,47	0,30
		нормативне	70,00	40,00	33,33	37,50	66,67	1,37	1,64**	0,30	0,18	1,55	1,30
		високе	20,00	50,00	33,33	50,00	25,00	1,44	0,66	0,74	0,70	0,42	1,15
Стан тривоги	1	низький	70,00	60,00	66,67	62,50	66,67	0,47	0,15	0,30	0,18	0,00	0,19
		помірний	20,00	40,00	33,33	37,50	25,00	0,99	0,66	0,30	0,18	0,42	0,59
		високий	10,00	0,00	0,00	0,00	8,33	1,44	1,40	0,00	0,00	1,33	1,28
	2	низький	20,00	10,00	22,22	25,00	8,33	0,63	0,12	0,73	0,14	0,90	1,01
		помірний	60,00	60,00	44,44	37,50	75,00	0,00	0,68	0,68	0,29	1,44	1,70**
		високий	20,00	30,00	33,33	37,50	16,67	0,52	0,66	0,15	0,18	0,88	1,04

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$;** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

**Порівняльні результати підлітків 12-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			12ЕГ1	12ЕГ2	12ЕГ3	12ЕГ4	12ЕГ5	12ЕГ1 & 12ЕГ2	12ЕГ1 & 12ЕГ3	12ЕГ2 & 12ЕГ3	12ЕГ3 & 12ЕГ4	12ЕГ3 & 12ЕГ5	12ЕГ4 & 12ЕГ5
Усвідомлене планування	Планування	Н	55,56	44,44	44,44	33,33	58,33	0,47	0,47	0,00	0,44	0,63	1,02
		С	44,44	55,56	55,56	66,67	41,67	0,47	0,47	0,00	0,43	0,63	1,01
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	44,44	55,56	33,33	33,33	58,33	0,47	0,49	0,96	0,00	1,15	1,02
		С	33,33	33,33	44,44	33,33	33,33	0,00	0,49	0,49	0,44	0,52	0,00
		В	22,22	11,11	22,22	33,33	8,33	0,64	0,00	0,64	0,47	0,90	1,29
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	100,00	100,00	88,89	100,00	100,00	0,00	1,44	1,44	1,29	1,54	0,00
		С	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,44	1,44	1,29	1,54	0,00
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Само-критичність оцінювання результатів	Оцінка результатів	Н	44,44	44,44	22,22	50,00	41,67	0,00	1,01	1,01	1,12	0,96	0,33
		С	55,56	44,44	55,56	50,00	50,00	0,47	0,00	0,47	0,21	0,25	0,00
		В	0,00	11,11	22,22	0,00	8,33	1,44	2,08**	0,64	1,86**	0,90	1,17
Регулятивна автономія	Само-стійність	Н	66,67	66,67	33,33	50,00	75,00	0,00	1,44	1,44	0,65	1,96**	1,05
		С	22,22	33,33	44,44	50,00	16,67	0,53	1,01	0,49	0,21	1,40	1,46
		В	11,11	0,00	22,22	0,00	8,33	1,44	0,64	2,08**	1,86**	0,90	1,17
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	77,78	66,67	44,44	66,67	75,00	0,53	1,49	0,96	0,86	1,44	0,37
		С	22,22	22,22	33,33	33,33	16,67	0,00	0,53	0,53	0,00	0,88	0,78
		В	0,00	11,11	22,22	0,00	8,33	1,44	2,08**	0,64	1,86**	0,90	1,17
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	77,78	55,56	66,67	66,67	66,67	1,01	0,53	0,48	0,00	0,00	0,00
		С	22,22	44,44	33,33	33,33	33,33	1,01	0,53	0,49	0,00	0,00	0,00
		В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 13-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			13ЕГ1	13ЕГ2	13ЕГ3	13ЕГ4	13ЕГ5	13ЕГ1 & 13ЕГ2	13ЕГ1 & 13ЕГ3	13ЕГ2 & 13ЕГ3	13ЕГ3 & 13ЕГ4	13ЕГ3 & 13ЕГ5	13ЕГ4 & 13ЕГ5
Усвідомлене планування	Планування	Н	50,00	44,44	44,44	37,50	54,55	0,24	0,24	0,00	0,29	0,45	0,74
		С	40,00	44,44	55,56	50,00	36,36	0,20	0,68	0,47	0,23	0,86	0,58
		В	10,00	11,11	0,00	12,50	9,09	0,08	1,40	1,44	1,49	1,43	0,18
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	40,00	55,56	33,33	37,50	54,55	0,68	0,30	0,96	0,18	0,96	0,74
		С	50,00	44,44	55,56	62,50	36,36	0,24	0,24	0,47	0,29	0,86	1,13
		В	10,00	0,00	11,11	0,00	9,09	1,40	0,08	1,44	1,40	0,09	1,38
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	70,00	66,67	44,44	37,50	90,91	0,15	1,14	0,96	0,29	2,32*	2,54*
		С	20,00	33,33	55,56	50,00	9,09	0,66	1,65**	0,96	0,23	2,33*	2,00**
		В	10,00	0,00	0,00	12,50	0,00	1,40	1,40	0,00	1,49	0,00	1,55
Само-критичність оцінювання результатів	Оцінка результатів	Н	50,00	33,33	11,11	37,50	45,45	0,74	1,94**	1,17	1,32	1,79**	0,35
		С	50,00	44,44	66,67	62,50	36,36	0,24	0,74	0,96	0,18	1,36	1,13
		В	0,00	22,22	22,22	0,00	18,18	2,14**	2,14**	0,00	2,02**	0,19	,93**
Регулятивна автономія	Само-стійність	Н	70,00	66,67	22,22	50,00	81,82	0,15	2,18**	1,97**	1,22	2,82*	1,45
		С	20,00	33,33	66,67	37,50	18,18	0,66	2,15**	1,44	1,22	2,26**	0,91
		В	10,00	0,00	11,11	12,50	0,00	1,40	0,08	1,44	0,09	1,51	1,55
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	60,00	55,56	11,11	50,00	63,64	0,19	2,38*	2,13**	1,84**	2,59*	0,58
		С	40,00	44,44	77,78	50,00	36,36	0,20	1,72**	1,49	1,21	1,92**	0,58
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,44	1,40	1,51	0,00
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	60,00	66,67	33,33	50,00	72,73	0,30	1,18	1,44	0,70	1,79**	0,99
		С	40,00	33,33	55,56	50,00	27,27	0,30	0,68	0,96	0,23	1,28	0,99
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,44	1,40	1,51	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 14-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			14ЕГ1	14ЕГ2	14ЕГ3	14ЕГ4	14ЕГ5	14ЕГ1 & 14ЕГ2	14ЕГ1 & 14ЕГ3	14ЕГ2 & 14ЕГ3	14ЕГ3 & 14ЕГ4	14ЕГ3 & 14ЕГ5	14ЕГ4 & 14ЕГ5
Усвідомлене планування	Планування	Н	33,33	20,00	10,00	22,22	30,00	0,66	1,28	0,63	0,73	1,15	0,39
		С	55,56	50,00	60,00	44,44	60,00	0,24	0,19	0,45	0,68	0,00	0,68
		В	11,11	30,00	30,00	33,33	10,00	1,05	1,05	0,00	0,15	1,15	1,28
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	22,22	10,00	20,00	11,11	20,00	0,73	0,12	0,63	0,54	0,00	0,54
		С	77,78	80,00	70,00	77,78	80,00	0,12	0,39	0,52	0,39	0,52	0,12
		В	0,00	10,00	10,00	11,11	0,00	1,40	1,40	0,00	0,08	1,44	1,48
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	77,78	80,00	40,00	66,67	90,00	0,12	1,72**	1,89**	1,18	2,53*	1,28
		С	22,22	10,00	50,00	33,33	0,00	0,73	1,29	2,08**	0,74	3,52*	2,68*
		В	0,00	10,00	10,00	0,00	10,00	1,40	1,40	0,00	1,40	0,00	1,40
Само-критичність оцінювання результатів	Оцінка результатів	Н	55,56	40,00	30,00	44,44	50,00	0,68	1,14	0,47	0,65	0,92	0,24
		С	44,44	50,00	50,00	44,44	50,00	0,24	0,24	0,00	0,24	0,00	0,24
		В	0,00	10,00	20,00	11,11	0,00	1,40	2,02**	0,63	0,54	2,08**	1,48
Регулятивна автономія	Само-стійність	Н	77,78	80,00	40,00	66,67	90,00	0,12	1,72**	1,89**	1,18	2,53*	1,28
		С	22,22	20,00	50,00	33,33	10,00	0,12	1,29	1,44	0,74	2,08**	1,28
		В	0,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	1,40	1,44	1,40	1,44	0,00
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	55,56	60,00	10,00	44,44	70,00	0,19	2,27**	2,53*	1,78**	3,00*	1,14
		С	44,44	30,00	70,00	55,56	20,00	0,65	1,14	1,84**	0,65	2,36*	1,65**
		В	0,00	10,00	20,00	0,00	10,00	1,40	2,02**	0,63	2,02**	0,63	1,40
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	66,67	70,00	20,00	55,56	80,00	0,15	2,15**	2,36*	1,65**	2,88*	1,16
		С	33,33	30,00	60,00	44,44	20,00	0,15	1,18	1,37	0,68	1,89**	1,16
		В	0,00	0,00	20,00	0,00	0,00	0,00	2,02**	2,08**	2,02**	2,08**	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків 15-ти років
(з урахуванням сенсорного та соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(констатувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	Досліджувані у %					φ* критерій Фішера					
			15EG1	15EG2	15EG3	15EG4	15EG5	15EG1 & 15EG2	15EG1 & 15EG3	15EG2 & 15EG3	15EG3 & 15EG4	15EG3 & 15EG5	15EG4 & 15EG5
Усвідомлене планування	Планування	Н	20,00	30,00	11,11	12,50	33,33	0,52	0,54	1,05	0,09	1,25	1,11
		С	70,00	60,00	77,78	75,00	58,33	0,47	0,39	0,85	0,14	0,96	0,78
		В	10,00	10,00	11,11	12,50	8,33	0,00	0,08	0,08	0,09	0,22	0,30
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	20,00	10,00	0,00	12,50	16,67	0,63	2,02**	1,40	1,49	1,91**	0,26
		С	70,00	80,00	77,78	75,00	75,00	0,52	0,39	0,12	0,14	0,15	0,00
		В	10,00	10,00	22,22	12,50	8,33	0,00	0,73	0,73	0,53	0,90	0,30
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	60,00	50,00	22,22	50,00	58,33	0,45	1,72**	1,29	1,22	1,72**	0,37
		С	40,00	50,00	55,56	50,00	41,67	0,45	0,68	0,24	0,23	0,63	0,37
		В	0,00	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00	2,14**	2,14**	2,02**	2,23**	0,00
Само-критичність оцінювання результатів	Оцінка результатів	Н	60,00	50,00	22,22	50,00	58,33	0,45	1,72**	1,29	1,22	1,72**	0,37
		С	40,00	40,00	66,67	37,50	41,67	0,00	1,18	1,18	1,22	1,15	0,19
		В	0,00	10,00	11,11	12,50	0,00	1,44	1,48	0,08	0,09	1,54	1,58
Регулятивна автономія	Само-стійність	Н	70,00	60,00	11,11	50,00	75,00	0,47	2,84*	2,38*	1,84**	3,21*	1,15
		С	30,00	30,00	88,89	50,00	16,67	0,00	2,84*	2,84*	1,84**	3,68*	1,60
		В	0,00	10,00	0,00	0,00	8,33	1,44	0,00	1,40	0,00	1,33	1,28
Рефлексивна саморегуляції	Відповідальність	Н	40,00	50,00	22,22	37,50	50,00	0,45	0,85	1,29	0,69	1,34	0,55
		С	50,00	40,00	66,67	50,00	41,67	0,45	0,74	1,18	0,70	1,15	0,37
		В	10,00	10,00	11,11	12,50	8,33	0,00	0,08	0,08	0,09	0,22	0,30
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	70,00	100,00	22,22	62,50	100,00	2,60*	2,18**	4,71	1,73**	4,91*	2,89*
		С	30,00	0,00	66,67	37,50	0,00	2,60*	1,64**	4,17	1,22	4,34*	2,89*
		В	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	1,48	1,48	1,40	1,54	0,00

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного і соціокультурного критеріїв)
за змістовим, операційним та структурним показниками інтелектуального розвитку
(формувальний етап дослідження)**

Параметр	Критерій	Рівень	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
Загальна обізнаність	Загальна обізнаність	Н	55,00	55,56	0,04	50,00	50,00	0,00	56,25	53,33	0,18	50,00	52,17	0,17	52,63	52,63	0,00
		С	45,00	38,89	0,38	44,44	45,00	0,04	37,50	40,00	0,14	50,00	43,48	0,43	44,74	42,11	0,20
		В	0,00	5,56	1,47	5,56	5,00	0,08	6,25	6,67	0,02	0,00	4,35	1,43	2,63	5,26	0,76
Креативність (творче мислення)	Продуктивність	Н	15,00	11,11	0,36	22,22	20,00	0,17	18,75	6,67	1,01	18,18	21,74	0,22	18,42	15,79	0,27
		С	60,00	50,00	0,62	44,44	45,00	0,04	37,50	53,33	0,89	63,64	43,48	1,33	52,63	47,37	0,40
		В	25,00	38,89	0,92	33,33	35,00	0,11	43,75	40,00	0,20	18,18	34,78	1,22	28,95	36,84	0,74
	Гнучкість	Н	25,00	22,22	0,20	27,78	15,00	0,97	12,50	20,00	0,57	36,36	17,39	1,42	26,32	18,42	0,85
		С	60,00	50,00	0,62	44,44	60,00	0,96	56,25	66,67	0,58	50,00	47,83	0,19	52,63	55,26	0,29
		В	15,00	27,78	0,97	27,78	25,00	0,20	31,25	13,33	1,24	13,64	34,78	1,72**	21,05	26,32	0,48
	Оригінальність	Н	20,00	44,44	1,64**	11,11	30,00	1,48	18,75	40,00	1,33	13,64	34,78	1,72**	15,79	36,84	2,07**
		С	60,00	44,44	0,96	61,11	45,00	1,00	56,25	33,33	1,31	63,64	52,17	0,73	60,53	44,74	1,39
		В	20,00	11,11	0,76	27,78	25,00	0,20	25,00	26,67	0,11	22,73	13,04	0,78	23,68	18,42	0,60
	Розробленість	Н	10,00	50,00	2,86*	16,67	40,00	1,62	6,25	33,33	1,98**	18,18	52,17	2,44*	13,16	44,74	3,07*
		С	70,00	27,78	2,68*	66,67	45,00	1,36	75,00	53,33	1,27	63,64	26,09	2,52*	68,42	36,84	2,83*
		В	20,00	22,22	0,17	16,67	15,00	0,14	18,75	13,33	0,39	18,18	21,74	0,22	18,42	18,42	0,00
Вербальна підструктура інтелекту (понятійне мислення)	Інтуїтивне понятійне мислення	Н	30,00	50,00	1,27	22,22	45,00	1,51	18,75	53,33	2,08**	31,82	43,48	0,87	26,32	47,37	1,96**
		С	60,00	44,44	0,96	66,67	45,00	1,36	62,50	40,00	1,26	63,64	47,83	1,09	63,16	44,74	1,69**
		В	10,00	5,56	0,51	11,11	10,00	0,11	18,75	6,67	1,01	4,55	8,70	0,57	10,53	7,89	0,36
	Понятійно-логічне мислення	Н	40,00	55,56	0,97	50,00	55,00	0,31	50,00	53,33	0,18	40,91	56,52	1,09	44,74	55,26	0,98
		С	50,00	38,89	0,69	38,89	40,00	0,07	43,75	40,00	0,20	45,45	39,13	0,42	44,74	39,47	0,42
		В	10,00	5,56	0,51	11,11	5,00	0,70	6,25	6,67	0,02	13,64	4,35	1,08	10,53	5,26	0,76
	Понятійна категоризація	Н	55,00	55,56	0,04	50,00	65,00	0,94	56,25	60,00	0,20	50,00	60,87	0,71	52,63	60,53	0,70
		С	40,00	38,89	0,07	44,44	35,00	0,59	37,50	33,33	0,24	45,45	39,13	0,42	42,11	36,84	0,51
		В	5,00	5,56	0,08	5,56	0,00	1,47	6,25	6,67	0,02	4,55	0,00	1,43	5,26	2,63	0,76
	Абстрактне мислення	Н	20,00	50,00	1,98**	16,67	40,00	1,62	12,50	60,00	2,92*	22,73	34,78	0,93	18,42	44,74	2,52*
		С	60,00	44,44	0,96	66,67	50,00	1,05	62,50	26,67	2,05**	63,64	60,87	0,19	63,16	47,37	1,40
		В	20,00	5,56	1,38	16,67	10,00	0,61	25,00	13,33	0,83	13,64	4,35	1,08	18,42	7,89	1,36
Невербальна підструктура інтелекту (візуальне мислення)	Наочно-образне мислення	Н	20,00	22,22	0,17	11,11	20,00	0,76	12,50	20,00	0,57	18,18	21,74	0,22	15,79	21,05	0,63
		С	45,00	50,00	0,31	44,44	60,00	0,96	56,25	60,00	0,20	36,36	52,17	1,09	44,74	55,26	0,98
		В	35,00	27,78	0,48	44,44	20,00	1,64**	31,25	20,00	0,74	45,45	26,09	1,31	39,47	23,68	1,50
	Образний синтез	Н	10,00	50,00	2,86*	11,11	50,00	2,75*	6,25	40,00	2,37*	13,64	56,52	3,17*	10,53	50,00	4,00*
		С	60,00	44,44	0,96	66,67	45,00	1,36	56,25	60,00	0,20	68,18	34,78	2,32*	63,16	44,74	1,69**
		В	30,00	5,56	2,10**	22,22	5,00	1,63	37,50	0,00	3,66*	18,18	8,70	1,00	26,32	5,26	2,60*
	Просторове мислення	Н	45,00	55,56	0,65	50,00	60,00	0,62	50,00	73,33	1,35	45,45	47,83	0,12	47,37	57,89	0,89
		С	45,00	38,89	0,38	44,44	35,00	0,59	37,50	26,67	0,64	50,00	43,48	0,43	44,74	36,84	0,72
		В	10,00	5,56	0,51	5,56	5,00	0,08	12,50	0,00	2,01**	4,55	8,70	0,57	7,89	5,26	0,40

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного і соціокультурного критеріїв)
за мотиваційними детермінантами інтелектуального розвитку
(формувальний етап дослідження)**

Показник	Шкали	Рівень	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
Локус мотивації	Внутрішній мотив	Н	25,00	61,11	2,30**	16,67	60,00	2,86*	18,75	60,00	2,45*	22,73	60,87	2,69*	21,05	60,53	3,55*
		С	55,00	27,78	1,72**	66,67	25,00	2,66*	62,50	33,33	1,65**	59,09	21,74	2,71*	60,53	26,32	3,07*
		В	20,00	11,11	0,76	16,67	15,00	0,14	18,75	6,67	1,01	18,18	17,39	0,08	18,42	13,16	0,55
Ієрархія мотивів (сформованість мотивів)	Пізнавальний мотив	Н	25,00	55,56	1,96**	22,22	50,00	1,82**	12,50	46,67	2,17**	31,82	56,52	1,71**	23,68	52,63	2,61*
		С	60,00	33,33	1,67**	50,00	30,00	1,27	50,00	33,33	0,95	59,09	30,43	2,02**	55,26	31,58	2,11**
		В	15,00	11,11	0,36	27,78	20,00	0,57	37,50	20,00	1,09	9,09	13,04	0,37	21,05	15,79	0,63
	Мотив уникнення	Н	25,00	22,22	0,20	22,22	10,00	1,04	43,75	33,33	0,58	9,09	4,35	0,73	23,68	15,79	0,87
		С	45,00	50,00	0,31	33,33	35,00	0,11	37,50	40,00	0,14	40,91	43,48	0,25	39,47	42,11	0,39
		В	30,00	27,78	0,15	44,44	55,00	0,65	18,75	26,67	0,55	50,00	52,17	0,18	36,84	42,11	0,69
	Мотив суперництва	Н	15,00	22,22	0,57	38,89	30,00	0,58	12,50	20,00	0,57	36,36	30,43	0,45	26,32	26,32	0,00
		С	35,00	33,33	0,11	38,89	40,00	0,07	37,50	40,00	0,14	36,36	34,78	0,12	36,84	36,84	0,00
		В	50,00	44,44	0,34	22,22	30,00	0,55	50,00	40,00	0,56	27,27	34,78	0,51	36,84	36,84	0,00
	Мотив зміни діяльності	Н	35,00	16,67	1,31	38,89	10,00	2,17**	37,50	33,33	0,24	36,36	0,00	4,35*	36,84	13,16	2,35*
		С	50,00	33,33	1,05	33,33	35,00	0,11	31,25	40,00	0,49	50,00	30,43	1,36	42,11	34,21	0,72
		В	15,00	50,00	2,39*	27,78	55,00	1,72**	31,25	26,67	0,29	13,64	69,57	4,11*	21,05	52,63	2,85*
	Мотив самоповаги	Н	20,00	16,67	0,26	33,33	20,00	0,93	18,75	26,67	0,55	31,82	13,04	1,46	26,32	18,42	0,85
		С	55,00	50,00	0,31	44,44	45,00	0,04	37,50	40,00	0,14	59,09	52,17	0,49	50,00	47,37	0,20
		В	25,00	33,33	0,56	22,22	35,00	0,88	43,75	33,33	0,58	9,09	34,78	2,08**	23,68	34,21	0,99

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного і соціокультурного критеріїв)
за емоційними детермінантами інтелектуального розвитку
(формувальний етап дослідження)
ВЕГЕТАТИВНИЙ КОЕФІЦІЄНТ**

Параметр	Вибір	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
установка на економію енергії	1	20,00	16,67	0,26	22,22	25,00	0,20	18,75	26,67	0,55	22,73	17,39	0,37	21,05	21,05	0,00
	2	25,00	44,44	1,27	27,78	55,00	1,72**	18,75	60,00	2,45*	31,82	43,48	0,87	26,32	50,00	2,16**
	φ*	0,38	1,85**		0,39	1,97**		0,00	1,88**		0,67	1,94**		0,48	2,65*	
баланс	1	40,00	50,00	0,62	44,44	60,00	0,96	62,50	53,33	0,52	27,27	56,52	1,96	42,11	55,26	1,18
	2	45,00	38,89	0,38	38,89	30,00	0,58	43,75	33,33	0,58	40,91	34,78	0,37	42,11	34,21	0,72
	φ*	0,32	0,67		0,34	1,94**		1,08	1,12		0,87	1,47		0,00	1,90**	
установка на активність	1	40,00	33,33	0,43	33,33	15,00	1,34	18,75	20,00	0,11	50,00	26,09	1,61	36,84	23,68	1,20
	2	30,00	16,67	0,98	33,33	15,00	1,34	37,50	6,67	2,21**	27,27	21,74	0,49	31,58	15,79	1,65**
	φ*	0,66	1,16		0,00	0,00		1,21	1,10		1,53	0,44		0,42	0,87	

СУМАРНЕ ВІДХИЛЕННЯ ВІД АУТОГЕННОЇ НОРМИ

Параметр	Вибір	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
Низьке	1	15,00	27,78	0,97	22,22	30,00	0,55	31,25	26,67	0,29	9,09	30,43	1,76**	18,42	28,95	1,07
	2	20,00	11,11	0,76	16,67	10,00	0,61	37,50	20,00	1,09	4,55	4,35	0,00	18,42	10,53	0,99
	φ*	0,42	1,30		0,42	1,63		0,36	0,44		0,70	2,50*		0,00	2,06**	
Нормальне	1	75,00	50,00	1,61	66,67	45,00	1,36	50,00	53,33	0,18	86,36	43,48	3,17*	71,05	47,37	2,14**
	2	55,00	33,33	1,36	55,56	35,00	1,28	43,75	46,67	0,18	63,64	26,09	2,52*	55,26	34,21	1,90**
	φ*	1,34	1,02		0,68	0,65		0,37	0,36		1,83**	1,20		1,45	1,21	
Високе	1	10,00	22,22	1,04	11,11	25,00	1,13	18,75	20,00	0,11	4,55	26,09	2,21**	10,53	23,68	1,60
	2	25,00	55,56	1,96**	27,78	55,00	1,72**	18,75	33,33	0,95	31,82	69,57	2,65*	26,32	55,26	2,65*
	φ*	1,27	2,11**		1,30	1,97**		0,00	0,83		2,51*	3,01*		1,84**	2,90*	

РІВЕНЬ ТРИВОГИ

Параметр	Вибір	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
Низький	1	60,00	61,11	0,07	50,00	50,00	0,00	50,00	66,67	0,95	59,09	47,83	0,85	55,26	55,26	0,00
	2	45,00	27,78	1,11	38,89	10,00	2,17**	50,00	20,00	1,79**	36,36	17,39	1,42	42,11	18,42	2,32*
	φ*	0,95	2,05**		0,67	2,93*		0,00	2,70*		1,56	2,18**		1,18	3,50*	
Середній	1	30,00	27,78	0,15	38,89	45,00	0,38	43,75	26,67	0,98	27,27	43,48	1,13	34,21	36,84	0,21
	2	45,00	27,78	1,11	50,00	40,00	0,62	37,50	33,33	0,24	54,55	34,78	1,34	47,37	34,21	1,21
	φ*	0,99	0,00		0,67	0,32		0,35	0,39		1,83**	0,62		1,21	0,21	
Високий	1	10,00	11,11	0,11	11,11	5,00	0,70	6,25	6,67	0,02	13,64	8,70	0,51	10,53	7,89	0,36
	2	10,00	44,44	2,51*	11,11	50,00	2,75*	12,50	46,67	2,17**	9,09	47,83	2,94*	10,53	47,37	3,80*
	φ*	0,00	2,34*		0,00	3,54*		0,59	2,69*		0,37	3,11*		0,00	4,16*	

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$.

**Порівняльні результати підлітків із порушеннями слуху
(з урахуванням сенсорного і соціокультурного критеріїв)
за рефлексивно-регулятивними детермінантами інтелектуального розвитку
(формувальний етап дослідження)**

Показники	Шкали	Рівень	ЕГ1/1	КГ1	φ*	ЕГ2/1	КГ2	φ*	ЕГ4/1	КГ4	φ*	ЕГ5/1	КГ5	φ*	ЕГ	КГ	φ*
Усвідомлене планування	Планування	Н	15,00	38,89	1,70**	22,22	50,00	1,82**	12,50	40,00	1,80**	22,73	47,83	1,79**	18,42	44,74	2,52*
		С	60,00	44,44	0,96	50,00	40,00	0,62	43,75	26,67	0,98	63,64	52,17	0,73	55,26	42,11	1,18
		В	25,00	16,67	0,63	27,78	10,00	1,44	43,75	33,33	0,58	13,64	0,00	2,51*	26,32	13,16	1,40
Усвідомлене моделювання	Моделювання	Н	20,00	44,44	1,64**	16,67	45,00	1,94**	18,75	46,67	1,71**	18,18	43,48	1,84**	18,42	44,74	2,52*
		С	45,00	50,00	0,31	27,78	45,00	1,11	37,50	40,00	0,14	36,36	52,17	1,09	36,84	47,37	1,00
		В	35,00	5,56	2,43*	55,56	10,00	3,20*	43,75	13,33	1,93**	45,45	4,35	3,53*	44,74	7,89	3,88*
Усвідомлене програмування	Програмування	Н	25,00	66,67	2,66*	27,78	60,00	2,04**	25,00	53,33	1,64**	27,27	69,57	2,90*	26,32	63,16	3,36*
		С	40,00	33,33	0,43	38,89	35,00	0,25	37,50	46,67	0,52	40,91	26,09	0,95	39,47	34,21	0,51
		В	35,00	0,00	3,90*	33,33	5,00	2,40*	37,50	0,00	3,66*	31,82	4,35	2,54*	34,21	2,63	4,11*
Самокритичність оцінювання результатів	Оцінювання результатів	Н	15,00	44,44	2,05**	16,67	50,00	2,25**	12,50	46,67	2,17**	18,18	47,83	2,08**	15,79	47,37	3,07*
		С	45,00	44,44	0,04	27,78	35,00	0,48	43,75	26,67	0,98	31,82	47,83	1,11	36,84	39,47	0,30
		В	40,00	11,11	2,13**	55,56	15,00	2,74*	43,75	26,67	0,98	50,00	4,35	3,83*	47,37	13,16	3,36*
Регулятивна автономія	Самостійність	Н	20,00	50,00	1,98**	22,22	55,00	2,13**	18,75	53,33	2,08**	22,73	52,17	2,15**	21,05	52,63	2,85*
		С	55,00	33,33	1,36	61,11	40,00	1,31	68,75	33,33	2,00**	50,00	39,13	0,72	57,89	36,84	1,89**
		В	25,00	16,67	0,63	16,67	5,00	1,20	12,50	13,33	0,07	27,27	8,70	1,71**	21,05	10,53	1,36
Рефлексивна саморегуляція	Відповідальність	Н	25,00	55,56	1,96**	33,33	60,00	1,67**	31,25	66,67	2,00**	27,27	52,17	1,73**	28,95	57,89	2,63*
		С	45,00	44,44	0,04	44,44	35,00	0,59	56,25	26,67	1,71**	36,36	47,83	0,73	44,74	39,47	0,42
		В	30,00	0,00	3,57*	22,22	5,00	1,63	12,50	6,67	0,55	36,36	0,00	4,35*	26,32	2,63	3,36*
Регулятивна гнучкість	Гнучкість	Н	30,00	61,11	1,96**	27,78	55,00	1,72**	25,00	53,33	1,64**	31,82	60,87	2,01**	28,95	57,89	2,63*
		С	30,00	27,78	0,15	38,89	40,00	0,07	43,75	26,67	0,98	27,27	39,13	0,82	34,21	34,21	0,00
		В	40,00	11,11	2,13**	33,33	5,00	2,40*	31,25	20,00	0,74	40,91	0,00	4,59*	36,84	7,89	3,16*

* відмінності значимі при $p \leq 0,01$; ** відмінності значимі при $p \leq 0,05$; Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

**Прийоми і засоби психотехнік
формування психологічних детермінант інтелектуального розвитку
підлітків із порушеннями слуху**

Завдання психологічного втручання	Зміст психологічного втручання	Різновид психотехніки	Прийоми і засоби психологічного втручання
<i>Особистісний блок</i>			
Формування внутрішнього локусу мотивації	Усвідомлення власного локусу мотивації. Формування мотивації до самостійного визначення мети і способів діяльності	Діагностична (самодіагностика) Формувальна	Вправа «Локус мотивації»
	Усвідомлення впливу мотиваційної установки на результати діяльності	Превентивна	Рольова гра «Ледачий і Старанний учень»
Формування пізнавального мотиву	Усвідомлення уявлень про інтелект та його роль у житті	Діагностична (самодіагностика)	Групова дискусія «Інтелект»
	Мотивування до саморозвитку інтелекту	Формувальна	Вправа «Мої інтелектуальні здібності»
	Визначення й усвідомлення шляхів для розвитку власного інтелекту	Формувальна	Мозковий штурм «Я і інтелект»
Розвиток рефлексивної саморегуляції особистості	Формування рефлексивної позиції	Діагностична (самодіагностика) Формувальна	Вправа «Знайомство» Вправа «Рефлексія заняття»
	Формування здатності до критичного самооцінювання	Діагностична (самодіагностика) Формувальна	Вправа «Самопрезентація»
	Формування здатності до критичного ставлення й оцінювання розвитку інтелекту	Діагностична (самодіагностика) Формувальна	Групова дискусія «Розвиток інтелекту»
	Формування здатності до тривалого зосередженості на інтелектуальних завданнях	Формувальна	Вправа «Концентрація»
	Формування здатності до усвідомленої саморегуляції власних дій	Формувальна	Вправа «Заборонений рух»
	Формування здатності до проектування, моделювання та програмування власних дій	Формувальна	Вправа «Монета» Групова дискусія «Розвиток свого інтелекту»

<i>Інтелектуальний блок</i>			
Розвиток й збалансування функціонування вербальної і невербальної підструктур інтелекту	Розвиток невербального інтелекту	Формувальна	Інтелектуальна гра «Кроссенс образів»
	Розвиток вербального інтелекту	Формувальна	Інтелектуальна гра «Кроссенс понять»
	Збалансування функціонування підструктур інтелекту	Формувальна	Інтелектуальна гра «Кроссенс»
Розвиток понятійного мислення	Розвиток логічного мислення	Формувальна	Інтелектуальна гра «ТАК – НІ» Інтелектуальна гра «Пари понять»
	Розвиток здатності виокремлювати спільне в об'єктах	Формувальна	Інтелектуальна гра «Спільні властивості» Вправа «Схожості»
	Розвиток здатності виокремлювати відмінні ознаки об'єктів	Формувальна	Вправа «Відмінності»
Розвиток креативності	Формування уважності до деталей	Превентивна	Вправа «Спостерігач»
	Формування здатності бачити альтернативу	Формувальна	Вправа «Однак ...»
	Розвиток оригінальності	Формувальна	Вправа «Чотири трикутники» Вправа «Оригінальне використання» Вправа «Людина як цифра» Рольова гра «Реклама»

Зміст прийомів і засобів

Вправа «Локус мотивації»

Інструкція: (Викликається охочий, йому в руки дається невеликий простий текст) Вам впродовж наступної 1 хвилини треба дещо зробити з цим текстом. Я вам даю 30 секунд на роздуми – завдання, яке потрібно виконати стосовно тексту ви ставите собі самі чи тренер? (30 сек, після того як він вирішив, він сідає на місце). (інший охочий). У вас є 30 секунд для того, щоб вирішити, що ви хочете зробити з цим текстом впродовж наступної 1 хв. чи ви дозволите тренеру вибрати для вас завдання? (30 сек) Тож, ваше рішення? (відповідь) (завдання – порахувати коми в тексті) Робіть! (1 хв). (Якщо мета досягнута вчасно – аплодисменти). (ще інший охочий) Вам

пропонується на вибір або впродовж наступних 1 хвилини розповісти, який у вас улюблений навчальний предмет і чому або із 8 слів / жестів скласти 1 речення. (1 хв). (інший охочий). У мене є дев'ять завдань, які розташовані по мірі зростання складності, перше – найпростіше, дев'яте – найскладніше. Вам треба обрати номер завдання та виконати його (арифметичні дії)».

Обговорення: Що було складніше обирати завдання самостійно чи виконувати те, яке дає тренер? Як відчували себе? Обговорення того, що таке мотивація, якою вона буває, її роль у житті і досягненні цілей.

Рольова гра «Ледарі і Старанний учень»

Група ділиться навпіл. Одна підгрупа грає роль учня-ледаря, інша – старанних учнів. «Ледарі» мають сісти якомога зручніше для себе. Старанні учні мають сісти рівно, як за партою, уважно дивитися на тренера.

Інструкція: вам буде названо кілька цифр, які ви маєте запам'ятати. Після завершення називання числового ряду, ви маєте записати їх на папері.

Групи міняються ролями й завдання повторюється з новими числовими рядами.

Обговорення: В якій ролі ви відчували себе найбільш комфортно? При виконанні якої ролі ви найбільш ефективно виконали завдання?

Групова дискусія «Інтелект»

Інструкція: Давайте поговоримо про те, що таке інтелект, що він означає для людини. Кожен учасник по черзі має завершити фразу: «Інтелект для мене це ...».

Вправа «Мої інтелектуальні здібності»

Інструкція: Обговоримо питання про те яким є ваш інтелект нині? Який би ви хотіли мати? Якого рівня інтелектуальні можливості ви думаєте ви матимете через рік?

Мозковий штурм «Я і інтелект»

Інструкція: Розподіліться на дві групи. У вас для обговорення буде 5 хв. Одна з груп має знайти п'ять аргументів для того щоб довести, що людина

сама здатна розвивати свій інтелект. Інша група має знайти п'ять причини чому це зробити неможливо. Потім кожна із груп представить результати свого обговорення...

Вправа «Знайомство»

Інструкція: Давайте познайомимось. Кожен із учасників по черзі буде називає своє ім'я (жестове ім'я) і завершуватиме речення «Мій друг, поважає мене за те, що я...».

Вправа «Рефлексія заняття»

Інструкція: Кожен по черзі має відповісти на питання – Що нового і цікавого ви дізналися сьогодні?... Що і Як із отриманого сьогодні можна застосувати в реальному житті; оцініть себе за 5-ти бальною шкалою наскільки активним учасником групи ви сьогодні були? Що вам сподобалось сьогодні і що ні? Чи змінились ваше самопочуття, думки чи ставлення до обговорюваної проблеми? Які у вас були очікування від заняття й чи виправдались вони? Чи зацікавила вас тема інтелекту і його розвитку?

Вправа «Самопрезентація»

Інструкція: уявіть собі, що вам потрібно зустрітись з незнайомою людиною й для того, щоб вона вас впізнала, вам треба їй себе описати. Наприклад: невисока худорлява дівчина 15 років, в окулярах тощо. Після опису додайте кілька рис характеру, які найбільш часто ви виявляєте.

Обговорення: Чи легко вам було себе описувати? Що було найскладнішим?

Групова дискусія «Розвиток інтелекту»

Інструкція: Давайте оговоримо питання про те, що впливає на розвиток інтелекту людини?... За якими ознаками можна визначити розвиненість інтелекту людини? ...

Вправа «Концентрація»

Учасники розбиваються на пари.

Інструкція: Один з вас має рахувати від 1 до 60 в усній чи жестовій формі. Інший учасник має спробувати відволікти партнера від рахування будь-яким способом окрім фізичного контакту. Перемагає в раунді той, хто зміг досягти мети (порахувати чи відволікти).

Після завершення, пари міняються ролями.

Вправа «Заборонений рух»

Інструкція: Зараз ви будете повторювати за мною всі рухи, які я буду показувати, але цей рух (наприклад: охоплення руками голови) ви не повторюєте, бо це вважається порушенням правил. Хто порушить правила вибуває із гри.

Групова дискусія «Розвиток свого інтелекту»

Учасники розбиваються на дві групи.

Інструкція: Давайτε знайдемо сім варіантів того, що можна зробити щоб розвинути свій інтелект... В кожній групі призначте хто буде секретарем, який записуватиме на аркуші всі ідеї й думки, які виникатимуть під час обговорення... Тепер кожна команда презентуватиме ті ідеї, які вони спільно напрацювали (ідеї записуються на фліп-чарті). Кожен учасник має оцінити по 5-ти бальній шкалі запропоновані ідеї (5 балів тій ідеї, яка є найбільш реалістичною і ефективною). Оберемо ідеї, що отримали найбільшу кількість підтримки... Тепер кожен має подумати, які можуть бути негативні наслідки втілення цих ідей?... До ідей, що залишились на високому щаблі кожен має запропонувати, які саме мають бути кроки для втілення цієї її в життя.

Інтелектуальна гра «Кроссенс образів»

Інструкція: у вас є декілька зображень (набір: 1. Годинник 2. Шафа 3. Телефон 4. Молоток 5. Лижі 6. Кролик), вам дається 10 хв. на те аби придумати, як можна об'єднати будь-які два сусідні зображення у щось цілісне, пов'язане за змістом. Намалюйте ваші ідеї.

Коли принцип даної гри зрозумілий, учасникам пропонується придумати і намалювати власний кроссенс (10-15 хв), який потім дається для вирішення іншої підгрупи. Важливий момент: при вигадуванні кроссенса недостатньо тільки зобразити будь-які предмети, після чого запропонувати іншим учасникам подумати, як вони можуть бути пов'язані; обов'язково потрібно мати власний варіант рішення.

Інтелектуальна гра «Кроссенс понять»

Інструкція: У вас є декілька слів/жестів (1. Годинник 2. Щоденник 3. Компакт-диск 4. Шафа 5. Ролики 6. Собака), вам дається 10 хв. на те аби придумати, як можна об'єднати будь-які два слова у щось цілісне, пов'язане за змістом.

Інтелектуальна гра «Кроссенс»

Інструкція: ви розбиваєтесь на групи по 2-3 чоловіки. У вас є декілька зображень і слів у наборі (1. Собака (малюнок) 2. Телефон (слово) 3. Конверт (зображення) 4. Ковзани (слово) 5. Коробка (зображення) 6. Дім (слово)), вам дається 10 хв. на те аби придумати, як можна об'єднати будь-які два сусідні зображення й слово у щось цілісне, пов'язане за змістом. Після цього ви дасте ту пару (зображень і слів) для яких знайшли розв'язання іншій групі. І їй також буде надано 10 хв. для вирішення запропонованої їм пари.

Інтелектуальна гра «ТАК – НІ»

За бажанням обирається один із учасників групи.

Інструкція: Уявіть собі тварину, якою б хотіли бути. Група буде намагатися відгадати, яку тварину ви загадали. Учасники групи мають задавати питання на які можна відповідати «Так» або «Ні».

Обговорення: Як ви обирали питання, які треба задати? Чи враховували ви відповіді на питання, які задавали інші учасники? Що полегшувало відгадування? Що ускладнювало цей процес?

Вправа «Спільні властивості»

Інструкція: на малюнку Вам пропонується два предмети (тарілка і човен; олівець і вугілля; крейда і борошно; консервна банка і чашка). За 10 хв., що відводиться на виконання завдання, ви маєте знайти якомога більше спільних рис між цими предметами.

Інтелектуальна гра «Пари понять»

Інструкція: Кожен учасник придумує два поняття, що не мають прямого логічного зв'язку між собою і говорить їх сусіду справа, який має сформулювати речення у якому ці два поняття поєднані логічним зв'язком.

Вправа «Схожості»

Учасники стають у коло, обличчям до центру кімнати.

Інструкція: Один учасник стає у центр і повертається обличчям до того учасника, котрий знаходився справа від нього (коли він стояв у колі). Учасник у центрі говорить до іншого «Ти такий самий, як і я, бо ... (називає спільну рису)». Партнер відповідає йому тою ж фразою, але спільну рису називає іншу. Потім той, хто починав вправу стає у коло, а той хто був його партнером стає в центр. Допоки всі учасники не побувають у центрі кола.

Вправа «Відмінності»

Учасники стають у коло, обличчям до центру кімнати.

Інструкція: Один учасник стає у центр і повертається обличчям до того учасника, котрий знаходився справа від нього (коли він стояв у колі). Учасник у центрі говорить до іншого «Я відрізняюсь від тебе тим, що Я..., а ти...». Партнер відповідає йому тою ж фразою, але називає інші відмінності. Потім той, хто починав вправу стає у коло, а той хто був його партнером стає в центр. Допоки всі учасники не побувають у центрі кола.

Вправа «Спостерігач»

Інструкція: розбийтеся на пари, вам буде надано 90 секунд для того, щоб запам'ятати як виглядає ваш партнер. Після закінчення часу, ви маєте сісти спиною одне до одного й письмово дати відповіді «Так» або «Ні» на питання, щодо зовнішності партнера, які я буду вам задавати: 1) У вашого

партнера карі очі? 2) Чи є у нього якісь прикраси? 3) У вашого партнера чорне взяття? 4) У нього є ямочки на щоках, коли він посміхається? 5) Ваш партнер вдягнутий у футболку? Поверніться одне до одного і перевірте правильність ваших відповідей. За кожну правильну відповідь присуджується 1 бал. Результати записуються на фліп-чарті.

Змінюються пари й завдання виконується повторно. Запитання: 1) У вашого партнера є веснянки? 2) Він/вона має кучеряве волосся? 3) Колір очей сірий? 4) У вашого партнера білі носки? За результатами виконання трьох завдань визначається учасник, який отримує титул «Найспостережливіший».

Обговорення: учасників дають відповіді на питання про те наскільки легко їм було виконувати завдання? Що не змогли запам'ятати? Що змінилося при повторному виконанні завдання?

Вправа «Чотири трикутники»

Обладнання: сірники (по шість для кожної команди).

Інструкція: розбийтесь на підгрупи по 2-3 учасники. У кожної групи є по шість сірників. Зробіть чотири однакових рівносторонніх трикутники з цих шести сірників.

Обговорення: обмін враженнями, відповіді на питання: Що допомагало? Що заважало розв'язувати задачу? Чи змінювалось ставлення і почуття із зростанням кількості невдалих спроб? Колективна форма виконання завдання більше заважала чи сприяла розв'язанню? Чому? (Відповідь: піраміда).

Вправа «Оригінальне використання»

Інструкція: Розбийтесь на три команди. Кожна команда має за 10 хв. знайти якомога більше способів застосування аркушу паперу (старих газет; порожній картонних коробок; алюмінієвих банок).

Вправа «Людина-цифра»

Інструкція: Розосередьтесь по кімнаті так, щоб між вами було не менше 1,5 м. Я буду називати цифри від 1 до 9. Ви маєте тілом зобразити цю

цифру. Головне досягти максимально точної зорової відповідності образу й математичного знаку... Розбийтесь по парам. Я буду називати двозначні числа. А ви спробуйте зобразити тілом математичний образ.

ОРІЄНТОВНІ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

Вступне тренінгове заняття

(60 хв.)

Мета – познайомитись з учасниками; мотивувати до участі у тренінгу; знизити напруження від нового середовища і форми роботи; виявити особливості уявлень підлітків стосовно того, що таке інтелект та його розвиток.

Вступне слово тренера (3 хв.).

Вітання, представлення себе.

Вправа «Знайомство» (7 хв.)

Мета – знайомство учасників і тренера; створення позитивної атмосфери.

Обладнання: папір, олівці.

Інструкція: Давайте познайомимось. Кожен із учасників по черзі буде називає своє ім'я (жестове ім'я) і завершуватиме речення «Мій друг, поважає мене за те, що я....».

Обговорення: Яке з висловлювань вам запам'яталися найбільше? Кожен з учасників має дати відповідь на це питання і повторити те висловлювання дослівно чи в загальному (для визначення знайомих учасників, сформованих мікрогруп, ігнорованих учасників, що враховуватиметься при подальшій організації групової роботи).

Міні-презентація тренінгу (7 хв.)

Мета – ознайомити учасників з суттю тренінгу як форми роботи, метою і завданнями тренінгу з активізації інтелектуального розвитку; окреслити для учасників організаційні особливості тренінгу (час, тривалість занять тощо).

Обговорення: Чи знають учасники, що таке психологічний тренінг? Чи брали колись в таких тренінгах участь? Чи зрозуміло на що спрямований тренінг з активізації інтелектуального розвитку?

Вправа «Правила роботи в групі» (8 хв.)

Мета – визначити правила роботи групи.

Обладнання: ватман, маркери.

Обговорення: учасники у процесі обговорення визначають принципи і правила роботи, яких має дотримуватися кожен з учасників групи у процесі тренінгових занять та поза ним. Зокрема серед правил, що пропонує тренер можуть бути наступні: а) активність – кожен учасник групи має бути активним учасником того, що відбувається в групі; б) конфіденційність – все, що відбувається в групі в ній і залишається, інформація отримана в рамках групи про учасників не обговорюється поза групою; в) рівноправність – всі учасники мають однакові права та обов'язки; г) «не переходь не особисте» (зворотній зв'язок) – той хто дає зворотний зв'язок лише вказує на факти або говорить про свою реакцію чи реакцію інших на певні факти, а не дає оцінки іншій людині, її особистості; той, хто отримує зворотній зв'язок іншого слухає, уточнює і запитує, а не виправдовується чи захищається; тут і зараз - озвучування почуттів і думок, які виникають в актуальній ситуації тренінгу тощо. Принципи і правила записуються на

ватмані, який впродовж усього часу тренінгу перебуває перед очима учасників. Відповідальними за дотримання правил є кожен з учасників.

Вправа «Шукування» (7 хв.)

Мета – розігрів і стимулювання активності учасників групи; зменшення відчуженості учасників одне від одного; зняття занепокоєння через перебування в незнайомому середовищі.

Інструкція: Вам треба розбитись на дві групи. Вам буде даватися завдання, група яка найшвидше з ним справилась – отримує 1 бал, переможця змагання визначимо за результатами виконання 4-х завдань. Отже, завдання 1 – ви якомога швидше маєте вишикуватись в шеренгу за кольором очей від найсвітліших до найтемніших. Час пішов! Завдання 2 – вишикуватись в шеренгу за іменами за абеткою; Завдання 3 – вишикуватись за датою народження; Завдання 4 – вишикуватись в шеренгу за назвами міст за абеткою.

Групова дискусія «Інтелект» (15 хв.)

Мета – визначити особливості суб'єктивного уявлення підлітків про інтелект та його роль у житті людини; мотивувати до участі у тренінгу; сприяти зануренню учасників в проблематику інтелекту.

Інструкція: Давайте поговоримо про те, що таке інтелект, що він означає для людини. Кожен учасник по черзі має завершити фразу: «Інтелект для мене це ...». Що на вашу думку, впливає на розвиток вашого інтелекту... За якими ознаками можна визначити розвиненість інтелекту людини? ... Розподіліться на дві групи. У вас для обговорення в малих групах буде 5 хв. Одна з груп має знайти п'ять аргументів для того щоб довести, що людина сама здатна розвивати свій інтелект. Інша група має знайти п'ять причини чому це зробити неможливо. Потім кожна із груп представить результати свого обговорення...Давайте знайдемо сім варіантів того, що можна зробити щоб розвинути свій інтелект...

Обговорення: учасники дають відповіді на питання про те чи: складно їм було визначатися щодо проблеми, яку обговорювали; раніше вони задумувалися над цією проблемою; які думки і почуття у них виникали в процесі «мозкового штурму» в підгрупах на задану тему та презентації своєї позиції.

Вправа «Рефлексія» (10 хв.)

Мета – осмислення й обговорення того, що відбувалося впродовж заняття; розвиток навичок самостереження; зняття тривоги (напруження); скоригувати чи усунути помилкові висновки; розвиток навичок рефлексії.

Інструкція: Кожен по черзі має відповісти на питання – Що нового і цікавого ви дізналися сьогодні?... Що і Як із отриманого сьогодні можна застосувати в реальному житті; оцініть себе за 5-ти бальною шкалою наскільки активним учасником групи ви сьогодні були? (*правила*); Що вам сподобалось сьогодні і що ні? Чи змінились ваше самопочуття, думки чи ставлення до обговорюваної проблеми? Які у вас були очікування від заняття й чи виправдались вони? Чи зацікавила вас тема інтелекту і його розвитку?

Вправа «Аплодисменти» (3 хв.)

Мета – ритуалізувати завершення роботи.

Інструкція: На сьогодні наша робота майже завершена. Ми маємо подякувати кожному учаснику групи за роботу. Для цього станьте всі в коло. Хто хоче, щоб йому подякували першим?.. Виходить в центр кола і всі йому аплодують доти поки він не відчує себе задоволеним. Той хто знаходиться в центрі кола має говорити учасникам групи «Дякую». Потім він повертається в коло. Далі наступний ... Допоки всі не отримають своїх аплодисментів.

Основне тренінгове заняття (60 хв.)

Вправа «Вітання» (5 хв.)

Мета – ритуалізувати початок роботи; налаштування на роботу; розвиток креативності.

Інструкція: сядьте по колу. Кожен по черзі має привітатися з учасниками групи, форми вітання мають бути різними, якомога оригінальнішими. Наприклад (помахати рукою), ...

Інші учасники групи повторюють ту форму вітання, яке запропонував учасник.

Обговорення: Яке вітання вам сподобалось найбільше? Чому?

Вправа «Самопрезентація» (15 хв.)

Мета – розвиток навичок самопрезентації, самооцінювання.

Інструкція: уявіть собі, що вам потрібно зустрітися з незнайомою людиною й для того, щоб вона вас впізнала, вам треба їй себе описати. Наприклад: невисока худорлява дівчина 15 років, в окулярах тощо. Після опису додайте кілька рис характеру, які найбільш часто ви виявляєте (впертість, лінь ...).

Обговорення: Чи легко вам було себе описувати? Що було найскладнішим?

Вправа «Спостерігач» (5 хв.)

Мета – сформувати установку на спостережливість, уважність до деталей.

Інструкція: розбийтеся на пари, вам буде надано 90 секунд для того, щоб запам'ятати як виглядає ваш партнер. Після закінчення часу, ви маєте сісти спиною одне до одного й письмово дати відповіді «Так» або «Ні» на питання, щодо зовнішності партнера, які я буду вам задавати: 1) У вашого партнера карі очі? 2) Чи є у нього якісь прикраси? 3) У вашого партнера чорне взуття? 4) У нього є ямочки на щоках, коли він посміхається? 5) Ваш партнер вдягнутий у футболку? Поверніться одне до одного і перевірте правильність ваших відповідей. За кожну правильну відповідь присуджується 1 бал. Результати записуються на фліп-чарті.

Змінюються пари й завдання виконується повторно. Запитання: 1) У вашого партнера є веснянки? 2) Він/вона має кучеряве волосся? 3) Колір очей сірий? 4) У вашого партнера білі носки? 5)

За результатами виконання трьох завдань визначається учасник, який отримує титул «Найспостережливіший».

Обговорення: учасників дають відповіді на питання про те наскільки легко їм було виконувати завдання? Що не змогли запам'ятати? Що змінилось при повторному виконанні завдання?

Вправа «Чотири трикутники» (10 хв.)

Мета – розвиток креативності.

Обладнання: сірники (по шість для кожної команди).

Інструкція: розбийтеся на підгрупи по 2-3 учасники. У кожної групи є по шість сірників. Зробіть чотири однакових рівносторонніх трикутники з цих шести сірників.

Обговорення: обмін враженнями, відповіді на питання: Що допомагало? Що заважало розв'язувати задачу? Чи змінювалось ставлення і почуття із зростанням кількості невдалих спроб? Колективна форма виконання завдання більше заважала чи сприяла розв'язанню? Чому?

Відповідь: піраміда

Вправа «Внутрішня – Зовнішня мотивація» (10 хв.)

Мета – сформувати внутрішній локус мотивації.

Інструкція: (викликається охочий, йому в руки дається невеликий простий текст) Вам впродовж наступної 1 хвилини треба дещо зробити з цим текстом. Я вам даю 30 секунд

на роздуми – завдання, яке потрібно виконати стосовно тексту ви ставите собі самі чи тренер? (30 сек, після того як він вирішив, він сідає на місце). (інший охочий). У вас є 30 секунд для того, щоб вирішити, що ви хочете зробити з цим текстом впродовж наступної 1 хв. чи ви дозволите тренеру вибрати для вас завдання? (30 сек) Тож, ваше рішення? (відповідь) (завдання – порахувати коми в тексті) Робіть! (1 хв). (Якщо мета досягнута вчасно – аплодисменти). (ще інший охочий) Вам пропонується на вибір або впродовж наступних 1 хвилини розповісти, який у вас улюблений навчальний предмет і чому або із 8 слів / жестів скласти 1 речення. (1 хв). (інший охочий). У мене є дев'ять завдань, які розташовані по мірі зростання складності, перше – найпростіше, дев'яте – найскладніше. Вам треба обрати номер завдання та виконати його (арифметичні дії).

Обговорення: Що було складніше обирати завдання самостійно чи виконувати те, яке дає тренер? Як відчували себе? Обговорення того, що таке мотивація, якою вона буває, її роль у житті і досягненні цілей.

Вправа «Рефлексія» (10 хв.)

Мета – осмислення й обговорення того, що відбувалося впродовж заняття; розвиток навичок самоспостереження; зняття тривоги (напруження); скоригувати чи усунути помилкові висновки; розвиток навичок рефлексії.

Інструкція: Кожен по черзі має відповісти на питання – Що нового і цікавого ви дізналися сьогодні?... Що і Як із отриманого сьогодні можна застосувати в реальному житті; Що вам сподобалось сьогодні і що ні? Чи змінились ваше самопочуття, думки чи ставлення до обговорюваної проблеми? Які у вас були очікування від заняття й чи виправдались вони? Оцініть ступінь своєї втоми, активності та інтересу до того що відбувається на занятті за 5-ти бальною шкалою.

Вправа «Аплодисменти» (5 хв.)

Мета – ритуалізувати завершення роботи; психологічний вихід із тренінгового середовища.

Інструкція: На сьогодні наша робота майже завершена. Ми маємо подякувати кожному учаснику групи за роботу. Для цього станьте всі в коло. Хто хоче, щоб йому подякували першим?.. Виходить в центр кола і всі йому аплодують доти поки він не відчує себе задоволеним. Той хто знаходиться в центрі кола має говорити учасникам групи «Дякую». Потім він повертається в коло. Далі наступний ... Допоки всі не отримають своїх аплодисментів.