

**Афузова Г.В., Маркелова А.В. Влияние характерологических особенностей на формирование аддиктивной поведенки у подростков**

У статті розглядається проблема формування залежної (аддиктивної) поведінки як форми девіантної поведінки у підлітків. Даний аспект розглядається в контексті зв'язку акцентуованих рис особистості підлітка із його схильністю до алкогольної залежності. Проаналізовано сутність залежної поведінки, чинники ризику її формування, а також класифікацію та ознаки аддиктивної поведінки. Зазначено, що підлітковий вік є найнебезпечнішим віком для виникнення девіацій в цілому, та адикцій зокрема, в тому числі і алкогольної залежності. Обгрунтовано негативний вплив хронічної інтоксикації при зловживанні алкоголем на психоемоційний та соціальний розвиток підлітка. Описано емпіричне дослідження впливу характерологічних особливостей підлітка на його схильність до алкоголізації. Визначено провідні типи акцентуацій характеру у підлітковому віці, які найчастіше провокують виникнення залежності від алкоголю (нестійкий, гіпертимний, істероїдний, астено-невротичний та епілептоїдний типи акцентуацій). Підкреслено необхідність враховувати індивідуальні характерологічні особливості підлітків з алкогольною адикцією, які впливають на мотивацію зловживання спиртними напоями, під час побудови психокорекційної та психопрофілактичної роботи з ними.

*Ключові слова:* девіантна поведінка, аддиктивна поведінка, підлітки, алкогольна залежність, акцентуації характеру.

**Афузова А.В., Маркелова А.В. Влияние характерологических особенностей на формирование аддиктивного поведения у подростков**

В статье рассматривается проблема формирования зависимого (аддиктивного) поведения как формы девиантного поведения у подростков. Данный аспект рассматривается в контексте связи акцентуированных черт личности подростка с его склонностью к алкогольной зависимости. Проанализированы сущность зависимого поведения, факторы риска его формирования, а также классификация и признаки аддиктивного поведения. Указано, что подростковый возраст является наиболее опасным возрастом для возникновения девиаций в целом, и аддикций в частности, в том числе и алкогольной зависимости. Обосновано негативное влияние хронической интоксикации при злоупотреблении алкоголем на психоэмоциональное и социальное развитие подростка. Описано эмпирическое исследование влияния характерологических особенностей подростка на его склонность к алкоголизации. Определены ведущие типы акцентуаций характера в подростковом возрасте, которые чаще всего провоцируют возникновение зависимости от алкоголя (неустойчивый, гипертимный, истероидный, астено-невротический и эпилептоидный типы акцентуаций). Подчеркнута необходимость учитывать индивидуальные характерологические особенности подростков с алкогольной аддикцией, которые влияют на мотивацию злоупотребления спиртными напитками, при построении психокоррекционной и психопрофилактической работы с ними.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, аддиктивное поведение, подростки, алкогольная зависимость, акцентуации характера.

**Afuzova A.V., Markelova A.V. Influence of personality traits on the formation of addictive behaviors in adolescents**

The article deals with the problem of dependence (addictive) behavior as a form of deviant behavior in adolescents. This aspect is considered in the context of communication accentuated personality traits of a teenager with his penchant for alcohol dependence. It was analyzed the nature of addictive behavior, risk factors for its formation, as well as the classification and characteristics of addictive behavior. It specified that adolescence is most dangerous for the occurrence of age deviations in general and in particular addictions, including alcohol dependency. It was justified by the negative impact of chronic intoxication with alcohol abuse on the psycho-emotional and social development of the adolescent. The article describes an empirical study of influence of personality traits on the teenager on his penchant for alcohol abuse. Determined the leading types of character accentuations in adolescence, which often provoke alcohol dependence (unstable, hyperthymic, hysteroid, asthenoneurotic epileptoid types and accentuation). In the article highlighted the need to take into account individual personality traits of adolescents with alcohol addiction that affect motivation alcohol abuse, in the construction and and psych prophylactic work with them.

*Key words:* deviant behavior, addictive behavior, adolescents, alcohol dependence, character accentuation.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2014 р.

Статтю прийнято до друку 04.11.2014 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Руденко Л.М.

УДК 371.9 (075.8)

**ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА  
В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Богданова Т.Г.**

доктор психологических наук, профессор

Одним из приоритетов в образовании лиц с нарушениями слуха на современном этапе его развития является поиск и реализация образовательных технологий, направленных на совершенствование их интеллектуальной деятельности. Активное и полноценное овладение материалом программы обучения расширяет для глухих и слабослышащих возможности продолжения образования в средних и высших учебных заведениях, повышая качество их подготовленности к жизни, к труду в различных сферах производства, к успешной интеграции в общество. Проблема изучения интеллекта, выявления особенностей его структуры и

динамики у лиц с нарушениями слуха являются в современной специальной психологии актуальными, поскольку определяют подходы к организации их обучения.

Целью данной статьи является анализ подходов к изучению интеллекта лиц с нарушениями слуха в двух аспектах: во-первых, в плане диагностики, во-вторых, в контексте исследования соотношений интеллекта с развитием речи.

В отечественной сурдопсихологии первой половины XX века разработка методов изучения интеллекта детей с нарушениями слуха происходила под влиянием идей Л.С.Выготского, поэтому преобладал качественный анализ, ориентированный на выявление его особенностей. Его последователи (Л.В.Занков, И.М.Соловьев и др.) разработали экспериментально-психологические методики изучения детей с отклонениями в развитии.

В США для получения информации об уровне интеллектуального развития глухих детей широко применялось и до сих пор преобладает использование психометрических методов. При изучении глухих детей психологи в первую очередь стремятся установить их интеллектуальный статус, используя для этого всевозможные тесты. Первая попытка такого рода была сделана Р. Пинтнером и Д. Паттерсоном в 1915 г. с использованием тестов А.Бине—Симона, по результатам которой ими была разработана собственная шкала.

Для исследования познавательной сферы детей с нарушениями слуха продолжают создаваться разнообразные шкалы действия и невербальные тесты. Одними из наиболее известных на сегодняшний день являются шкала действия Артура и тест Хискей-Небраска, направленный на оценку способности к обучению детей с нарушениями слуха от 3 до 16 лет. Продолжается поиск и адаптация методик, используемых при изучении слышащих, для обследования детей с нарушениями слуха. Широко применяются матрицы Дж.Равена, с помощью которых возможно не только традиционное тестирование, но и организация обучающего эксперимента (Т.В.Розанова). Интересные результаты дает использование стандартизированных шкал, в том числе шкалы Д.Векслера, шкалы Кауфманов, школьного теста умственного развития.

Весьма актуальным в настоящее время остается вопрос о возможности и правомерности применения вербальных методик при обследовании детей с нарушениями слуха. Применяя вербальные методики для оценки интеллекта, мы всегда получаем смешанный результат: на успешность решения заданий влияет не только уровень развития интеллекта, но и уровень речевого развития. Логично предположить, что гораздо более простым и научно обоснованным было бы применение для изучения интеллектуального развития детей с нарушенным слухом невербальных диагностических методик. Они позволяют обойти трудности понимания речи и выражения результатов решения интеллектуальных задач, следовательно, в большей мере, чем вербальные методики, отражают интеллектуальные возможности ребенка. Однако применяемые при обследовании лиц с нарушениями слуха невербальные тесты часто не стандартизированы (их объективно трудно стандартизировать), обследуемые выборки невелики. Большинство выводов об использовании невербальных тестов в психологии США базируется на анализе, проведенном М.Верноном более сорока лет назад. Эта статья была повторно опубликована в 2005 году, что свидетельствует о том, что на многие поставленные в ней вопросы так и не удалось получить ответы [9].

Выводы об особенностях интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха М.Вернон основывал исключительно на невербальных тестах, поскольку словесная речь в той или иной форме (устная, письменная или дактильная) является вторым (или первым, в зависимости от условий воспитания) видом речи для большинства детей с нарушенным слухом. С нашей точки зрения, это вызывает ряд сомнений, поскольку используя только невербальные тесты, мы измеряем не все компоненты интеллекта лиц с нарушениями слуха или пользуемся разными понятиями интеллекта для людей с сохранным и нарушенным слухом.

Оценка тех компонентов интеллекта, которые якобы не зависят от развития словесной речи и исключение из рассмотрения тех, что связаны с нею, не является выходом из положения при исследовании интеллекта лиц с нарушениями слуха, особенно когда речь идет о взрослых людях. Можно отметить еще один недостаток невербальных тестов: трудности стандартизации. Инструкции чаще всего предъявляются в наглядной форме - с помощью жестовой речи, естественных жестов, посредством дактилирования - в зависимости от того, какой вид коммуникации приемлем для испытуемого. Это значит, что каждый раз при использовании теста стандартность инструкции нарушается.

Важно подчеркнуть, что существующее в теории и практике психологической диагностики разделение на вербальные и невербальные методики достаточно условно. Поэтому важным является преобразование уже известных методик, с тем, чтобы разделить оценку разных сторон интеллектуальной деятельности обследуемых. Для достижения данной цели могут использоваться не только тестовые задания, но и другие психодиагностические методики. Так, Л.И.Тигранова при изучении психологических основ формирования логического мышления слабослышащих детей и Т.В.Розанова при исследовании памяти и мышления глухих детей с успехом применяли диагностический обучающий эксперимент.

Особенности критериально-ориентированного тестирования делают его перспективным для диагностики интеллектуального развития лиц с нарушенным слухом подросткового и юношеского возраста [1]. Поскольку у детей и подростков с нарушенным слухом имеется меньше возможностей получать информацию вне школы, их интеллектуальное

развитие в большей степени, чем слышащих, зависит от организации и содержания школьного образования.

Сравнительный анализ взаимосвязей интеллекта и речи в психическом развитии детей с нарушениями слуха имеет практическую направленность, поскольку от решения этой проблемы в значительной степени зависят подходы к организации их обучения. В зарубежной психологии накоплены противоречивые данные о развитии интеллекта глухих детей и влиянии на это развитие разных видов речи. Американские исследователи считают, что относительно высокий уровень интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха является подтверждением того, что мышление в своем развитии не зависит от словесной речи (H.Furth, D.F.Moores, H.R.Myklebust, M.Vernon). Французские ученые предполагают, что словесная речь влияет только на формирование самого сложного вида мышления – понятийного (П.Олерон).

Х.Р.Майклбаст утверждал, что потеря слуха приводит к снижению деятельности всей сенсорной сферы глухих. В качестве критерия свободного пользования языком Х. Р. Майклбаст выбрал длину предложения в письменной речи. Использование этого критерия для оценки речевого развития глухих позволило ему прийти к выводу, что оно неудовлетворительно при любых способах обучения. С его точки зрения возможно независимое развитие мышления и речи, «реципрокные» отношения между ними, имея в виду, что у глухих детей можно наблюдать абстрактные формы поведения при низком уровне владения словесной речью. Даже если количественные показатели глухих детей (в баллах, полученных при определении коэффициента интеллектуальности) равны таковым у слышащих при выполнении некоторых тестов, то качественные отличия существенны. Формирование и использование понятий глухими детьми, их рассуждения протекают по-другому. Более низкий качественный уровень функционирования интеллекта глухих он объясняет тем, что их понятия более «конкретны», а значит — менее «абстрактны», чем слышащих. «Глухота – не просто причина неспособности к человеческому общению. Это причина того, что индивидуумы по-другому видят, по-другому ощущают запахи, по-другому используют свою тактильную и кинестетическую чувствительность. И, возможно, более важно то, что глухой человек все воспринимает по-другому. Как результат этих изменений в функционировании, его индивидуальная адаптация и поведение также отличаются от слышащих. Сказать, что глухой человек подобен слышащему за исключением того, что он не может слышать, – это слишком упрощенное понимание, и оно несправедливо по отношению к глухому ребенку. Его глухота не только в ушах, – она проникает во все его существо» [7]. Взгляды Х.Р.Майклбаста получили широкое признание в 50–60-е годы и оказали большое влияние на организацию обучения глухих детей в США.

Проведенный Дж.Брунером анализ интеллектуальных возможностей детей с сохранным слухом показал, что развитие познавательной деятельности ребенка осуществляется путем становления трех основных средств – предметных действий, образов восприятия и символов, которые последовательно возникают в соответствующих возрастных периодах. Человеку от рождения, по мнению Д.Брунера, присуща некоторая первоначальная способность к символизации, причем, эта символическая организация двигательного и чувственного опыта ребенка происходит независимо от языка, чтобы затем, взаимодействуя с ним, переходить на все более высокие ступени символизации. «Символическая деятельность вырастает на основе некоторой примитивной или протосимволической активности, специфической для человека. Проявления этой системы специализируются в соответствии с особенностями различных областей жизни человека: языка, применения орудий, разнообразных форм сериального поведения, имеющих вневременную организацию и структуру навыка, и с особенностями организации самого непосредственного опыта» [2, с.75].

Для того, чтобы использовать язык в качестве инструмента мышления, ребенок сначала должен поставить мир своего непосредственного опыта под контроль принципов организации, отчасти изоморфных со структурным принципом синтаксиса. Для выражения непосредственного опыта в языке и для оперирования им в мышлении с помощью языка необходимо предварительное условие – сам опыт ребенка должен получить определенную структуру символического характера. Это осуществляется ребенком при построении различных классификаций по тем или иным свойствам. «Если ребенок не проходит специальных упражнений в символическом представлении непосредственного опыта, он вплоть до зрелого возраста в большой степени зависит от наглядных и действенных способов представления мира и его организации независимо от того, на каком языке он говорит» [2, с.76]. Это важное положение – ребенок выполняет предметные действия, придающие опыту такую структуру, благодаря которой он становится адекватным языку и мышлению, получая в них дальнейшее обобщение. Американские ученые, занимающиеся исследованием интеллекта детей с нарушениями слуха, не обращают внимания на идеи Д.Брунера и его школы, что становится очевидным при знакомстве с некоторыми работами американских психологов [6, 9].

К числу ученых, сомневающих в необходимости обучения глухих детей словесной речи, особенно устной, принадлежит Х.Г.Фурт, доказывавший, что в мыслительной деятельности глухих и их жестовой речи содержатся необходимые предпосылки совершенствования структур интеллекта, а словесная речь не является определяющим фактором их интеллектуального развития. Он считал, что для большинства глухих язык — это

«чужеродное тело», что, даже зная известную совокупность слов, глухие не овладевают сложными грамматическими формами, так как лишены «лингвистической компетенции». Поэтому обучение их словесной речи — напрасный труд, отнимающий много сил и времени, тем самым задерживающий их развитие, возможное и без языка.

Символы замещают объекты реального мира, действия, события и дают возможность оперировать объектами при их отсутствии. Недостаточность и непостоянство образующихся у глухих детей связей между словесными и жестовыми обозначениями уменьшает возможность формирования связей «обозначение — объект» и исключает ранние источники символического научения [8].

В исследованиях американских психологов получено много фактов, характеризующих интеллектуальное развитие лиц с нарушениями слуха разного возраста. Следует отметить, что этим исследованиям не хватает интегрирующего начала, исследуется много частных вопросов и отдельных аспектов изучения интеллекта. Можно констатировать наличие известного разрыва между существующими в американской психологии теориями интеллекта и применением их при изучении лиц с нарушениями слуха.

При проведении исследований и анализе результатов акцент делается на владение лицами с нарушениями слуха жестовой речью, а уровень развития словесной речи часто не оценивается и даже не учитывается. Это отмечает и один из ведущих американских сурдопсихологов М.Маршак, который пришел в сферу изучения лиц с нарушениями слуха из психолингвистики и очень хорошо этот недостаток ощущает, обращает на него внимание при анализе полученных другими учеными данных. Вслед за ним можно отметить, чего же не хватает в исследованиях интеллекта на современном этапе развития специальной психологии. Во-первых, данных об особенностях организации знаний, их связи с языковым опытом лиц с нарушением слуха на разных этапах психического развития. Во-вторых — исследований соотношения различных структурных компонентов интеллекта, вербального и невербального мышления, креативных и шаблонных способов решения задач. В-третьих — изучения особенностей интеллекта взрослых с нарушениями слуха, которое в свое время отметил еще М.Вернон. тогда как интеллектуальное развитие лиц с нарушениями слуха не заканчивается с концом обучения в школе [9].

Для сурдопсихологии США характерно стремление к максимальному использованию возможностей жестовой речи — для развития интеллекта, как средства межличностного общения и как средства организации обучения.

В Германии обучение словесной речи является главным объектом педагогического поиска со времени начала образования глухих, именно из-за признания ее влияния на развитие интеллекта [5]. Немецкие ученые выделяют следующие существенные аспекты влияния речи на развитие мышления. Во-первых, благодаря речи первоначально целостное мышление ребенка становится все более расчлененным, приобретает большую структурированность из-за ассимиляции структурных характеристик, существующих в данной языковой системе. Во-вторых, под влиянием речи мышление становится более точным и дифференцированным, более экономным и быстрым. В-третьих, в сознании человека слова образуют сложные ассоциативные комплексы, которые оказывают влияние на мышление и характер интерпретации воспринятого. Опора на положения В.Гумбольдта о том, что каждый родной язык есть результат развития данной культуры на основе собственного видения мира, приводит к заключению: «Язык по отношению к мышлению выступает как связующее звено, которое в значительной мере влияет на коммуникацию в культурном сообществе, делая ее возможной» [5]. В-четвертых, язык как система символов обеспечивает способность к абстракции на различных ступенях развития. Без влияния речи мышление было бы конкретным и ситуативным.

Поэтому ключевым вопросом сурдопедагогике немецкие психологи и сурдопедагоги считают обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи, более того — устной речи. Взгляды немецких психологов и сурдопедагогов противоположны взглядам психологов и сурдопедагогов США в плане анализа роли жестового языка в развитии интеллекта глухих детей.

Французский психолог П.Олерон подверг критике односторонность двух крайних теоретических концепций, представленных выше. Подводя итоги своего изучения детей с нарушениями слуха, он показывает, что в некоторых отношениях они могут достичь таких же успехов, как и слышащие дети, только в более поздние сроки. Отставание в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха обусловлено запаздыванием и ограниченностью их речевой практики. Речь значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности, с чем собственно связана деятельность интеллекта, и конструирование моделей действительности. Уровень интеллектуальных возможностей лиц с нарушениями слуха не снижен, но так как отсутствие слуха лишает их возможности усваивать «лингвистические модели» и пользоваться словесной речью, у них недоразвиты сложные формы абстрактного мышления, зависящие от речи. В то же время восприятие, практическая деятельность не терпят от этого значительного ущерба.

Справедливо замечание П.Олерона относительно того, что разные стороны психики лиц с нарушениями

слуха в разній мірі страждають від відсутності словесної мови, тому не можна пояснювати своєрідність їх психічного розвитку дуже широкою формулою «відсутність мови». Мова – складна і розчленована лінгвістична система, різними своїми компонентами надає різне вплив на розумовий розвиток дітей з порушеннями слуху. Тому французький психолог заперечував проти формалізму в навчанні мові і виступав за те навчання, при якому стає можливим осмислення лексических значень слів. Ефективно не те навчання, яке передбачає тільки правильність використання мовних засобів, а те, яке дозволяє досягти розуміння значень слів. Найкраща концепція навчання дітей з порушеннями слуху повинна ґрунтуватися не на виборі вербального або невербального методу, а на їх поєднанні з метою забезпечення їх взаємного плідного впливу [4].

Відповіді російських психологів склалися в русло ідей ряду лінгвістів і психологів (А.А.Потебня, А.Н.Леонтьєв, А.А.Леонтьєв, І.А.Зимня і інші), під впливом відповідей Л.С.Виготського про розвиток мислення і мови. При розгляді генетических коренів мислення і мови Л.С.Виготський констатувало, що вони мають різні корені. В розвитку мови можна спостерігати доінтелектуальну стадію, оскільки на першій і другій роках життя дитини мова – це засіб соціального взаємодія. В розвитку мислення – до мовної стадії: спочатку дитина володіє діями з предметами, а через них – суспільними значеннями, закладеними в цих предметах. Розвиток мислення і мови до відомого моменту йде по різних лініях, незалежно одне від одного. В віці близько двох років слухач дитина робить найбільше відкриття в своєму житті: кожен предмет має своє ім'я, т.е. відкриває символічну функцію мови. З цього моменту лінії розвитку мислення і мови перетинаються, мислення стає мовним, а мова – інтелектуальною. По словам Л.С.Виготського «... вищі, притаманні людині форми психічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина з допомогою мислення загальною відображає дійсність» [3, с.19]. Інтелектуальна діяльність здійснюється не безпосередньо з розуміваним об'єктом, а з його «замісниками». Діапазон засобів заміщення достатньо великий: від предметів (і реального маніпулювання ними в разі наочно-дійового мислення) до мовних знаків в словесно-логічному мисленні. Тому в вітчизняній сурдопедагогіці надається велике значення навчанню глухих дітей словесної мови.

Результати досліджень сурдопедагогів і психологів різних країн показують, що і як можна зробити для створення умов адекватного навчання і виховання осіб з порушеннями слуху, для розвитку їх інтелектуальної діяльності. Використання досягнень психолінгвістики і сурдопсихології в вивченні оволодіння різними видами мови, процесом оволодіння словесною мовою і розвитку мислення, інтеграція різних теоретических підходів, склавшихся в різних країнах, дає надію на зміщення в аналізі проблеми співвідношення структуреских компонентів інтелекту, на відкриття нових напрямків в навчанні дітей з порушеннями слуху.

#### Література

1. Богданова Т.Г. Динаміка інтелектуального розвитку осіб з порушеннями слуху. М., 2009.
2. Брунер Д. О познавателном розвитку: I // Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971.
3. Виготский Л.С. Собрание сочинение: В 6-ти т. – М., 1982. Т. 2. – 493 с.
4. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка // Дефектология. - 1977. - № 1. - С. 23-30.
5. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. – М., 2003.
6. Moores D. F. Education the deaf: Psychology, Principles and Practices. –Boston, 1987. – 143 p.
7. Myklebust H.R. Psychological effects of deafness // American Annals of the Deaf, No. 7, 1960, P.105.
8. Tomlinson-Keasey C. & Kelly R. The Deaf Child's Symbolic World // American Annals of the Deaf. – 1978 – 123. - P. 452-458.
9. Vernon, M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – 10(3), 225-231.

#### References

1. Bogdanova T.G. Dinamika intellectual razvitiia liz s narucheniami slucha. M, 2009.
2. Bruner D. O poznavatelnom razvitiit: I. Issledovanie razvitiia poznavatelnoi deiatelnosti. M., 1971.
3. Vygotsky L.S. Sobr. soch. V 6 t. – M., 1982. T. 2. – 493 s.
4. Oleron P. Psichologicheskai osenka gluchoho rebenka // Defektologia - 1977. - № 1. - С. 23-30.
5. Yann P.A. Vospitanie I obychenie gluchoho rebenka. Surdopedagogika kak nauka. M., 2003.
6. Moores D. F. Education the deaf: Psychology, Principles and Practices. –Boston, 1987. – 143 p.
7. Myklebust H.R. Psychological effects of deafness // American Annals of the Deaf, No. 7, 1960, P.105.
8. Tomlinson-Keasey C. & Kelly R. The Deaf Child's Symbolic World // American Annals of the Deaf. – 1978 – 123. - P. 452-458.
9. Vernon, M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – 10(3), 225-231.

У статті проводиться порівняння поглядів вітчизняних і зарубіжних психологів на діагностику інтелекту глухих людей, на проблему співвідношення в розвитку інтелекту й мовлення. Вивчення особливостей інтелектуального розвитку дітей з порушеннями слуху є необхідним, оскільки визначає підходи до організації їх навчання. Для систем навчання, існуючих у різних країнах, характерні різні орієнтири. Так, в США для отримання інформації про рівень інтелектуального розвитку глухих дітей широко використовуються тести, які переважно не потребують участі словесного мовлення. Це пов'язано з переосмілюючою роллю жестового мовлення у розвитку інтелекту осіб з порушеннями слуху. У Франції, де сильні традиції, засновані на теорії Ж.Пиаже,

в Росії, де вчені спираються на ідеї школи Л.С.Виготського, переважає якісно-кількісний підхід при оцінці інтелектуального розвитку дітей з порушеннями слуху, визнається роль словесного мовлення в розвитку їх інтелекту. У Німеччині навчання глухих дітей словесному мовленню в усіх його видах – усному і писемному – є основним напрямком педагогічних пошуків, оскільки завдяки цьому мислення стає більш точним і диференційованим. Необхідна інтеграція різних теоретичних підходів, які обумовлюють пріоритети в організації навчання осіб з порушеннями слуху у різних країнах.

*Ключові слова:* інтелект, словесне мовлення, глухі діти.

В статті проводиться порівняння поглядів вітчизняних і зарубіжних психологів на діагностику інтелекту глухих людей, на проблему соотношения в розвитку інтелекту і мови. Вивчення особливостей інтелектуального розвитку дітей з порушеннями слуху є необхідним, оскільки визначає підходи до організації їх навчання. Для систем навчання, що існують в різних країнах, характерні різні орієнтири. Так, в США для отримання інформації про рівень інтелектуального розвитку глухих дітей широко використовуються тести, переважно – не вимагають участі словесної мови. Це пов'язано з переоцінкою ролі жестової мови в розвитку інтелекту осіб з порушеннями слуху. В Франції, де сильна традиція, заснована на теорії Ж.П'яже, в Росії, де вчені опираються на ідеї школи Л.С.Виготського, переважає якісно-кількісний підхід при оцінці інтелектуального розвитку дітей з порушеннями слуху, визнається роль словесної мови в розвитку їх інтелекту. В Німеччині навчання глухих дітей словесної мови в усіх її видах – усній і письмовій – є основним напрямком педагогічних пошуків, оскільки завдяки цьому мислення стає більш точним і диференційованим. Необхідна інтеграція різних теоретичних підходів, що визначають пріоритети в організації навчання осіб з порушеннями слуху в різних країнах.

*Ключевые слова:* интеллект, словесная речь, глухие дети.

The article compares the views of Russian and foreign psychologists to diagnose intelligence of deaf people, on the problem of development of intellect and speech. Study of the characteristics of the intellectual development of children with hearing impairments is essential, because it determines the approaches to their learning. For education systems existing in different countries have different guidelines. So, in United States to obtain information about the level of intellectual development of deaf children are widely used tests that mainly do not require the participation of verbal speech. This is due to reevaluation of the role of sign language in the development of intelligence of individuals with hearing impairments. In France, where a strong tradition based on the theory of J.Piaget, in Russia, where scientists rely on the ideas of the school of L.S.Vygotsky, prevails qualitative-quantitative approach in assessing of intellectual development of deaf children, recognizes the role of verbal speech. In Germany the education of deaf children verbal speech in all its forms – oral and written – is the main focus of search, because with this thinking becomes more precise and differentiated. It is necessary to integrate different theoretical approaches determining priorities in learning children with hearing impairments in different countries.

*Key words:* intelligence, verbal speech, deaf children.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2014 р.

Статтю прийнято до друку 12.11.2014 р.

**УДК 37.013:376**

## **ОКРЕМІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Буйняк М.Г.**

На часі в Україні одним із пріоритетних напрямків державної політики у галузі освіти є запровадження та поширення інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу. І хоча інклюзія не є докорінно новим явищем для нашої країни, на шляху її ефективного запровадження існує багато труднощів та перешкод.

Йдеться не лише про недосконалість нормативно-правової бази чи недостатність матеріально-технічного забезпечення, а насамперед про психологічну неготовність учасників навчально-виховного процесу (педагогів, здорових учнів, батьків) допомогти дітям з особливостями психофізичного розвитку не відчувати себе «чужими» у класі, школі та у соціумі в цілому [1; с. 18]. Провідна роль у цих процесах належить педагогу, адже вчитель загальноосвітньої школи, а особливо це стосується вчителів початкових класів, є для учнів авторитетом, носієм суспільної думки, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей. У тому випадку, якщо у вчителя відсутні упереджене ставлення та негативні соціальні установки до дитини з вадами психофізичного розвитку, якщо він позитивно ставиться до перебування її серед здорових однолітків і створює умови для сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, то відповідно це позитивно впливає і на ставлення решти учнів до неї. Це ж саме стосується і роботи вчителя з батьками здорових дітей, які, як правило, не досить позитивно, а подекуди і вкрай негативно, ставляться до спільного навчання своїх дітей разом із дітьми з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку тощо [2; с. 406].

Як свідчить практика запровадження інклюзивної освіти, у багатьох педагогів загальноосвітніх шкіл