

УДК 159.922.76-056.263:37.015.31.041

**Замша А. В.**

аспірант Інституту спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України  
03061, м.Київ, вул. Постова, буд.15-А  
e-mail: zamsha\_anna@ukr.net

### ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Представлено результати експериментального дослідження особливостей та стану сформованості регуляційного компоненту інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху. Визначено, що підліткам з порушеннями слуху притаманна тенденція до більш уповільненого, порівняно з чуючими однолітками, розвитку здатності до загальної особистісної саморегуляції, що особливо проявляється з чотирнадцятирічного віку. Встановлено, що на рівні складових саморегуляції для підлітків з порушеннями слуху притаманно уповільнене формування здатності до оцінювання результатів власних дій, а також таких особистісних властивостей, як регулятивна гнучкість та самостійність.

**Ключові слова:** інтелектуальний потенціал, підлітки з порушеннями слуху, особистісна саморегуляція.

*Постановка проблеми.* Активні процеси гуманізації сучасного суспільства проявляються, зокрема, й у зміні ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку. Визнання статусу таких людей як активних та рівноправних учасників суспільних взаємин розширює можливості для їхньої особистісної самореалізації. Успішна самореалізація особистості можлива за умови ефективної соціальної адаптації людей з порушеннями психофізичного розвитку, що передбачає опанування ними низкою соціальних навичок та компетенцій, які проявляється у відповідному рівні соціальної зрілості особистості.

Становлення особистості з порушеннями психофізичного розвитку відбувається в особливих умовах, що зумовлюють якісну специфіку процесу соціальної адаптації. Люди з порушеннями слуху є особливою категорією серед людей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки процес їхньої соціальної адаптації ускладнюється унаслідок того, що порушення слуху створює специфічні не лише сенсорні, а й соціальні умови розвитку. Специфіка соціальних умов пов'язана з тим, що порушення слуху спричиняє уповільнене формування усного мовлення та слухового сприймання, що призводять до виникнення комунікативних бар'єрів, які проявляються у труднощах налагодження ефективної міжособистісної взаємодії нечуючої людини з оточуючими. Саме комунікативні бар'єри формують особливу соціальну ситуацію розвитку нечуючих, оскільки спричиняють обмеження кола спілкування, зниження якості та інтенсивності міжособистісної взаємодії

(Ю. Герасименко, Г. Карпова, П. Янн, В. Bodner-Johnson, J. Cavanaugh, R. Kail, M. Marschark, S. Ridgeway, M. Sass-Lehrer та ін.) [4; 10–13]. За таких умов опанування соціальними навичками та компетенціями значно ускладнюється. Факт порушення слуху актуалізує у чуючого оточення певні соціальні стереотипи сприймання нечуючих, що викликають у них специфічний стиль поведінки, який проявляється у формі авторитарної гіперопіки, зниженні соціальних очікувань та вимог стосовно нечуючих (В. Bahan, R. Hoffmeister, H. Lane та ін.) [11]. Наслідком цього є формування у нечуючих неадекватного уявлення про норми та вимоги соціального оточення, закріплення егоїстичних рис в загальній структурі особистості, що зокрема проявляється у певному стилі поведінки та стереотипах соціального сприйняття нечуючою людиною оточуючих, яка починає вибудовувати систему соціальної взаємодії з позиції «утриманця» (В. Баймахамбетова, І. Чжен, D. Desselle, L. Pearlmutter, S. Ridgeway та ін.) [2; 13].

М. Marschark вказує ще на одну особливість соціальної ситуації розвитку нечуючих, яка проявляється у тому, що соціальні навички та компетенції нечуючі формують в так званій «альтернативній сім'ї» (P. Ladd), якою для них є нечуючі школярі-однолітки [12; 13]. Однак за таких умов соціальний розвиток нечуючих відбувається специфічно, без налагодження ефективної взаємодії зі значимими дорослими, які у більшості випадків є чуючими. Відсутність ефективної міжособистісної взаємодії з дорослими призводить до нечіткого та невідповідного уявлення нечуючих про сутність та ознаки дорослості, звуження діапазону соціальних ролей, якими володіє нечуюча людина (М. Хватцев, С. Шабалін, К. Jankowski, P. Ladd, M. Terwogt та ін.) [9; 11; 12]. За таких умов формування соціальної зрілості особистості у нечуючих відбувається із затримкою. Як наслідок, відбувається звуження кола соціальних ситуацій, до яких нечуюча людина може адекватно адаптуватися, що загалом знижує рівень соціальної адаптованості, а відтак виникають труднощі в самореалізації особистості.

Однією ключових детермінант, що забезпечує можливість для подолання труднощів у соціальному розвитку нечуючої особистості та сприяє успішній соціальній адаптації і самореалізації, є її інтелектуальний потенціал, який проявляється у формі оволодіння особистістю власними інтелектуальними можливостями.

Підлітковий вік є особливим періодом у формуванні інтелектуального потенціалу особистості, оскільки саме в цей період відбувається інтеграція окремих його складових у цілісно функціонуючу структуру, що стає підконтрольною свідомості особистості. Новоутворенням підліткового віку є формування самосвідомості, що і забезпечує можливість для оволодіння особистістю власним інтелектуальним потенціалом.

*Аналіз досліджень з проблеми інтелектуального потенціалу свідчить, що за попередні два десятиліття посилився науковий інтерес до вивчення інтелектуальних здібностей в контексті потенціалів, можливостей та ресурсів (Б. Ананьєв, В. Андреева, Л. Баранова, М. Дворяшина, Л. Головей, Є. Степанова, А. Крилов, Н. Кудрявцева, О. Пісоцький, Я. Петрова, В. Подтакуй, А. Седунова, Д. Ушаков та ін.). Проте на сучасному етапі*

розроблення цієї проблеми, досі не сформульовано загально визнаного тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал». Зокрема триває дискусія щодо диференціації понять «інтелект» та «інтелектуальний потенціал» (Б. Ананьєв, С. Вовкович, Л. Головей, П. Грищенко, Д. Зубов, А. Крилов, Н. Кудрявцева, С. Маха, В. Петренко, А. Седунова, В. Подтакуй та ін.) [1; 5; 7; 8]. Варто відзначити традиційну особливість, притаманну дослідженням вчених, які вивчають феномен інтелектуального потенціалу, на відміну від поняття «інтелект» «інтелектуальний потенціал» завжди розглядається як складова особистості (Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Зазикін, Б. Ломов та ін.) [1; 5]. Функціонування інтелектуального потенціалу не лише зумовлюється інтелектуальними можливостями, а й залежить від інших структурних компонентів особистості, зокрема мотивації, саморегуляції, емоцій, стійких особистісних рис та якостей.

Б. Ананьєв зауважував, що інтелектуальний потенціал в структурі особистості проявляється у формі її готовності бути суб'єктом власної інтелектуальної діяльності. Вчений зауважує, що чим вищим є інтелектуальний потенціал, тим успішнішою є інтелектуальна діяльність суб'єкта [1]. Звідси поняття «інтелектуальний потенціал» особистості доцільно визначати як динамічно організоване, складно структуроване особистісне утворення інтелектуальних можливостей та ресурсів, що реалізується в діяльності суб'єкта, спрямований на ефективне вирішення різноманітних життєвих проблем.

Розгляд інтелектуального потенціалу як особистісного утворення передбачає виокремлення в його структурі не лише інтелектуальних здібностей, а й визначення тих особистісних складових, що впливають на здійснення успішної інтелектуальної діяльності.

Досліджуючи структуру інтелектуального потенціалу як ієрархічного утворення з власне інтелектуальних та особистісних складових, вчені (Л. Головей, П. Грищенко, А. Крилов, Н. Кудрявцева, Л. Кулешова, С. Маха, В. Подтакуй, Т. Прохоренко, Є. Рибалко, Д. Ушакова та ін.), погоджуючись загалом з цією диференціацією, дискутують між собою щодо кількості та якості компонентів, що входять до кожної із складових [1; 5; 7; 8]. Не зупиняючись на детальному аналізі проблеми структурної організації інтелектуального потенціалу, зазначимо, що на основі теоретичного аналізу, ми виокремлюємо в структурі інтелектуальної складової — змістовий, структурний та операційний компоненти, а в структурі особистісної складової розрізняємо мотиваційний, регуляційний, емоційний та оціночний компоненти.

При вивченні інтелектуального потенціалу у підлітків особливої актуальності набуває дослідження особливостей становлення одного з основних його компонентів — саморегуляції інтелектуальної діяльності. Особистісна саморегуляція виступає в якості метасистемного фактора мобілізації інтелектуальних та особистісних можливостей людини для висунення та досягнення мети діяльності суб'єкта (В. Моросанова) [6]. Здатність до регуляції власної діяльності, зокрема й інтелектуальної, формується в онтогенезі, однак в підлітковому віці виникає здатність до свідомої і вольової саморегуляції цього процесу.

Аналіз літературних джерел з проблем особистісного розвитку підлітків з порушеннями слуху свідчить, що досліджень особливостей формування саморегуляції в специфічній для таких дітей соціальній ситуації розвитку вкрай недостатньо. Звідси виникає необхідність дослідження особливостей формування саморегуляції у підлітків з порушеннями слуху, позаяк здатність до особистісної саморегуляції активності загалом детермінує успішність інтелектуальної діяльності зокрема, а відтак визначає стан сформованості інтелектуального потенціалу у підлітків зазначеної категорії.

*Метою статті є експериментальне виявлення динаміки формування особистісної саморегуляції як одного з компонентів інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху.*

*Основний матеріал дослідження.* Експериментальним дослідженням було охоплено 113 підлітків віком від 12 до 15 років, які були розподілені на три експериментальні групи: ЕГ1 — підлітки зі зниженим слухом (38 осіб); ЕГ2 — глухі підлітки (38 осіб); ЕГ3 — підлітки з нормальним слухом (37 осіб). В кожній з груп виокремлено по чотири підгрупи за віковим критерієм: підлітки 12 років (12ЕГ), 13 років (13ЕГ), 14 років (14ЕГ) та 15 років (15ЕГ). Чисельність кожної з підгруп становила від 9 до 10 досліджуваних.

З метою визначення особливостей саморегуляції активності та динаміки формування окремих її складових була використана методика «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПД1-М) (В. Моросанової, В. Боргоєдової) [6]. Методика ССПД1-М дає змогу оцінити рівень сформованості загальної саморегуляції та окремих її компонентів — процесів та особистісних властивостей. Для вивчення специфіки процесів саморегуляції застосовуються шкали «Планування», «Моделювання», «Програмування» та «Оцінювання результатів». До шкал, що дають змогу визначити особистісні якості як компоненти саморегуляції, належать шкали «Гнучкості», «Самостійності» та «Відповідальності». Шкала «Планування» (Пл) оцінює здатність підлітка до постановки реалістичної мети та розроблення продуманого плану дій для досягнення цілі. Шкала «Моделювання» (Мд) виявляє здатність до адекватного сприйняття та оцінювання умов і обставин, в яких здійснюється діяльність, з метою коригування власних дій відповідно них та мети діяльності. Шкала «Програмування» (Пр) оцінює здатність до продумування детальної послідовності та характеру власних дій, спрямованих на досягнення мети. Шкала «Оцінювання результатів» (ОР) виявляє адекватність оцінки значення власних дій і їхніх результатів у досягненні мети діяльності. Шкала «Гнучкості» (Гн) визначає здатність особистості переструктурування власної діяльності зі збереженням її мети. Шкала «Самостійності» (См) оцінює здатність особистості до свідомої організації власної активності, що проявляється у готовності бути суб'єктом власної діяльності. Шкала «Відповідальності» (Вд) виявляє спроможність особистості здійснювати свідому активність і взяття на себе належної відповідальності за власні дії. Емпіричні дані, отримані за кожною зі шкал, оцінюються на рівневій основі, відповідно до якої виокремлюється: низький, середній та високий рівні. Для статистичної обробки даних з метою визначення зна-

чущості відмінностей у рівні сформованості показників саморегуляції використувався  $F$  критерій кутового перетворення Фішера.

Аналіз результатів дослідження здійснювався шляхом порівняння середньогрупових профілів сформованості досліджуваних ознак трьох експериментальних груп однієї вікової категорії з метою виявлення особливостей, притаманних кожній експериментальній групі на певному віковому етапі. Крім того, аналіз результатів проводився на основі співставлення зміни показників кожної експериментальної групи окремо для визначення динаміки формування саморегуляції в молодшому підлітковому віці.

За результатами дослідження встановлено, що рівень особистісної саморегуляції активності зростає впродовж молодшого підліткового віку у всіх експериментальних групах (див. рис. 1).

Це проявляється в поступовому зменшенні відсоткової частки досліджуваних з низьким рівнем сформованості загальної саморегуляції, що свідчить про її поступове формування впродовж молодшого підліткового віку.

За результатами дослідження виявлено специфічну тенденцію, притаманну підліткам з порушеннями слуху, що проявляється в менш інтенсивному прирості рівня загальної саморегуляції порівняно з чуючими однолітками. Позаяк в 12–13 років значущих відмінностей у рівні загальної саморегуляції не виявлено, оскільки для всіх трьох груп досліджуваних характерне переважання її низького рівня. Однак, починаючи з 14 років, чуючим підліткам притаманний більш інтенсивний приріст зазначеного показника, що проявляється у збільшенні відсоткової частки досліджуваних, які демонструють середній або високий рівень сформованості загальної саморегуляції. У підлітків з порушеннями слуху також виявлено збільшення кількості досліджуваних із середнім рівнем сформованості загальної саморегуляції, однак, їхнє збільшення є не настільки інтенсивним порівняно з чуючими однолітками.

Таким чином, підліткам з порушеннями слуху впродовж 14–15 років притаманний значущо нижчий рівень сформованості загальної саморегуляції порівняно з чуючими однолітками (для 14ЕГ1  $\phi=1,65$  при  $p\leq 0,05$ ; для 14ЕГ2  $\phi=1,89$  при  $p\leq 0,05$ ; для 15ЕГ1  $\phi=1,94$  при  $p\leq 0,05$ , для 15ЕГ2  $\phi=1,94$  при  $p\leq 0,05$ ).

Низький рівень сформованості загальної саморегуляції особистості проявляється у залежності успішності діяльності суб'єкта від обставин, а не від власних дій особистості. При низькому рівні особистісної саморегуляції діяльності суб'єкт відволікається від її мети на ситуативні і випадкові фактори, а відтак йому складно утримати у свідомості мету діяльності та дотримуватися чіткого та послідовного плану дій.

Проведений порівняльний аналіз середньогрупових профілів сформованості окремих компонентів саморегуляції не виявив значущих стильових відмінностей між підлітками трьох експериментальних груп 12–13 років.

Порівняння середньогрупових профілів за рівнем сформованості окремих компонентів саморегуляції у чотирнадцятилітніх підлітків (див. рис. 2) дало змогу виявити специфічні особливості, притаманні підліткам з порушеннями слуху, що проявляються у значущо нижчому рівні сформованос-

ті таких компонентів саморегуляції, як здатність до програмування (для 14ЕГ1  $\varphi=1,82$  при  $p \leq 0,05$ ; для 14 ЕГ2  $\varphi=1,89$  при  $p \leq 0,05$ ), адекватного оцінювання результатів дій (для 14ЕГ1  $\varphi=1,72$  при  $p \leq 0,05$ ; для 14 ЕГ2  $\varphi=2,36$  при  $p \leq 0,01$ ), особистісної гнучкості (для 14ЕГ1  $\varphi=2,15$  при  $p \leq 0,05$ ; для 14 ЕГ2  $\varphi=2,36$  при  $p \leq 0,01$ ) та самостійності (для 14ЕГ1  $\varphi=1,72$  при  $p \leq 0,05$ ; для 14 ЕГ2  $\varphi=1,89$  при  $p \leq 0,05$ ).

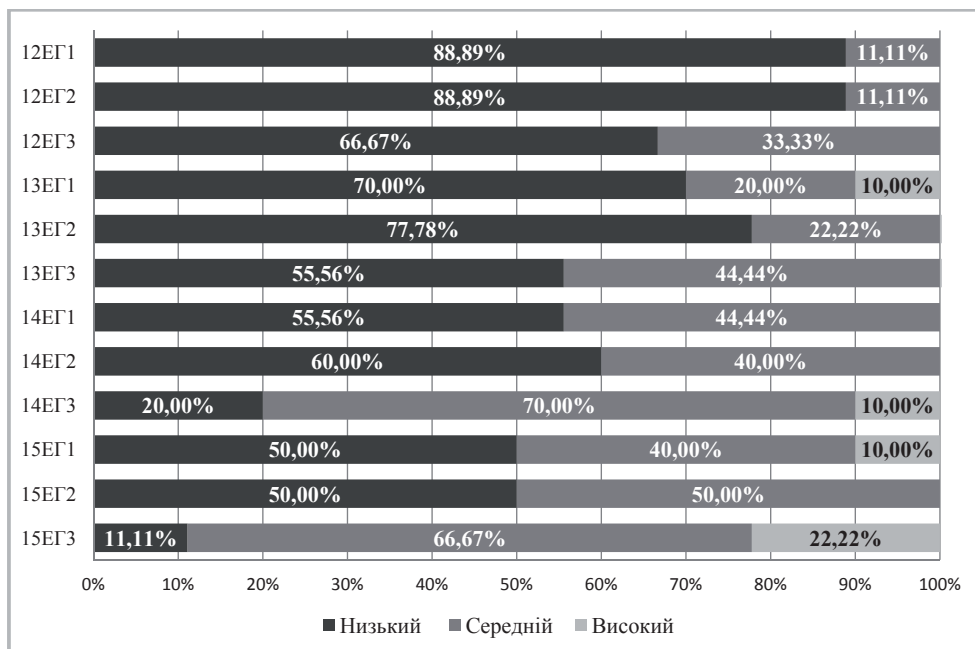


Рис. 1. Показники динаміки формування загального рівня саморегуляції активності в підлітковому віці

Загалом виявлені особливості на поведінковому рівні можуть проявлятися у формі імпульсивних дій та реакцій, що не відповідають ані меті діяльності, ані силі ситуативних факторів на її досягнення, у труднощах продумування етапності та послідовності дій, некритичності до власних помилок, що в результаті може знижувати рівень успішності діяльності, зокрема й інтелектуальної, оскільки не враховує доцільність перегляду плану та стратегії виконання певних дій зважаючи на обставини та умови діяльності особистості.

Порівняння середньогрупових профілів сформованості компонентів саморегуляції п'ятнадцятилітніх підлітків дало можливість встановити, що між підлітками з порушеннями слуху та їхніми чуючими однолітками зберігаються значущі відмінності, що проявляються у низькому рівні здатності до оцінювання результатів (для 15ЕГ1  $\varphi=2,84$  при  $p \leq 0,01$ ; для 15ЕГ2  $\varphi=4,17$  при  $p \leq 0,01$ ), гнучкості (для 15ЕГ1  $\varphi=2,15$  при  $p \leq 0,01$ ; для 15 ЕГ2  $\varphi=4,17$  при  $p \leq 0,01$ ) та самостійності (для 15ЕГ1  $\varphi=2,84$  при  $p \leq 0,01$ ; для 15 ЕГ2  $\varphi=2,36$  при  $p \leq 0,01$ ), притаманних підліткам з порушеннями слуху (див. рис. 3).



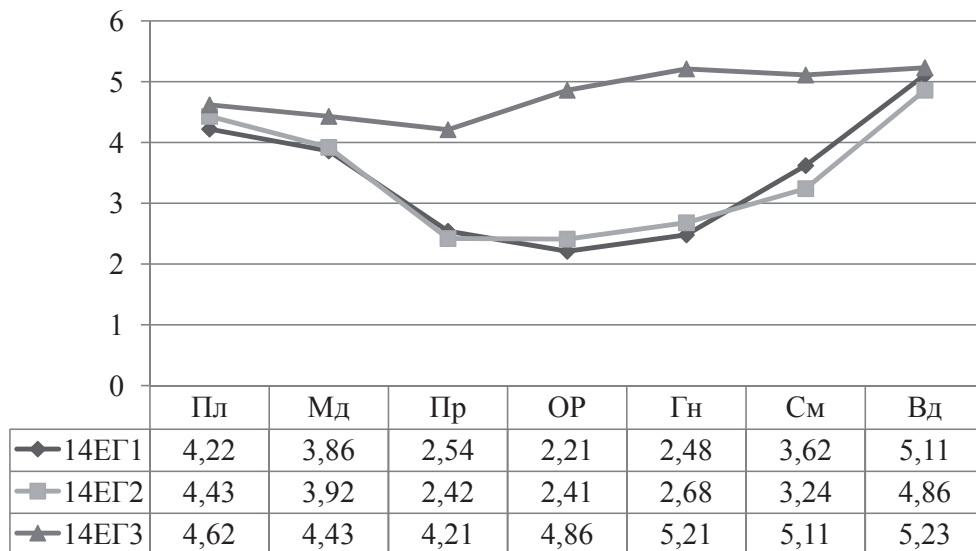


Рис. 2. Порівняння середньогрупових профілів чотирнадцятилітніх підлітків за рівнем сформованості компонентів саморегуляції

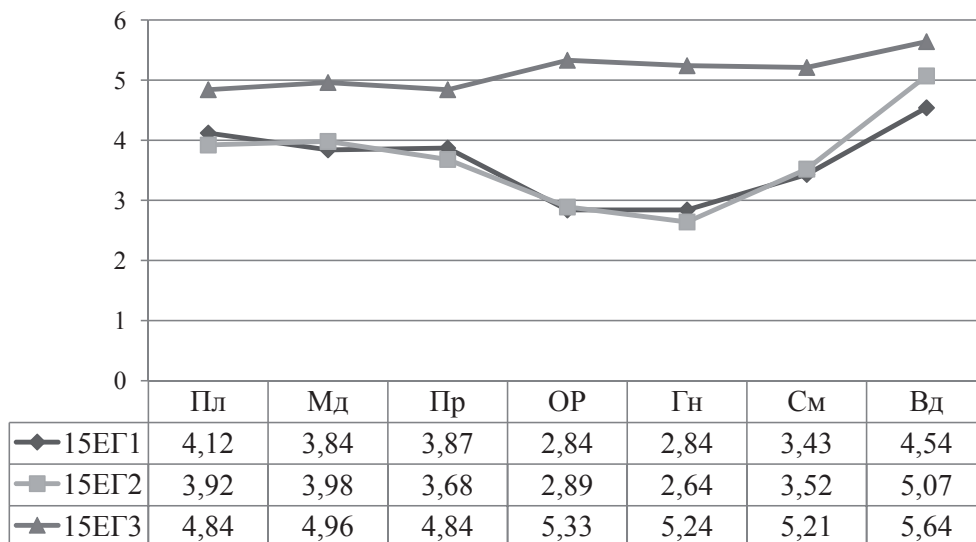


Рис. 3. Порівняння середньогрупових профілів п'ятнадцятилітніх підлітків за рівнем сформованості компонентів саморегуляції

Однак за шкалою «Програмування» проявляється приріст здатності до продумування послідовності власних дій, до рівня, коли значущих відмінностей між чуючими та нечуючими підлітками не проявляється. Проте за відсутністю інтенсивного приросту за такими показниками, як оцінювання результатів, гнучкість та самостійність, здатність до продумування мети

та послідовності власних дій, спричиняє створення нереалістичних планів та стратегій, яким бракує врахування актуальних умов діяльності та ролі власних особливостей та дій у досягненні мети діяльності.

*Обговорення результатів.* Виявлені особливості рівня сформованості загальної саморегуляції та окремих її компонентів свідчать, що здатність до свідомої саморегуляції особистості формується впродовж підліткового віку. Однак її формування у підлітків з нормальним та порушеним слухом має свою специфіку, яка здебільшого проявляється з чотирнадцятирічного віку. Зокрема для підлітків з порушеннями слуху притаманне уповільнене формування таких компонентів особистісної саморегуляції, як здатності до оцінювання результатів, гнучкості та самостійності особистісної саморегуляції.

Уповільнене формування здатності до адекватного оцінювання результатів власних дій як одного з важливих компонентів ефективної саморегуляції діяльності, притаманної підліткам з порушеннями слуху, проявляється у тому, що вони відчують значні труднощі при необхідності адекватної оцінки власних дій, стикаючись з невідповідністю отриманих результатів з метою діяльності, не вносять коректив у програму дій, а відтак, діють шляхом спроб і помилок, не роблячи висновки та не враховуючи попередніх помилок. Зазначене, на нашу думку, формується під впливом відповідного соціального оточення, яке не сприяє розвитку здатності до адекватного самооцінювання. Позаяк оточуючі часто виконують за нечуючих їхні завдання, демонструють стосовно них нижчі очікування, а відтак зовнішні оцінки оточення часто не відповідають реальним результатам та наслідкам дій нечуючих підлітків.

Виявлений низький рівень гнучкості особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями слуху може бути зумовлений низкою факторів, зокрема пов'язаних з незначною варіативністю обставин життєдіяльності та із звуженим колом спілкування. Зокрема це спричинене тим, що зазначена група навчається в умовах спеціальних шкіл інтернатного типу, умови яких чітко впорядковані, крім того, їхня соціальна активність обмежується колом спілкування, з яким підліток з порушеннями слуху має спільний засіб комунікації, що створює такі умови життя та здійснення провідного виду діяльності, які є менш різноманітні, аніж у їхніх чуючих однолітків. Саме варіативність та постійні зміни обставин життєдіяльності стимулюють особистість до аналізу, порівняння та постійного коригування власної поведінки та дій відповідно до змінюваних обставин зі збереженням мети діяльності, є факторами формування гнучкості як важливої особистісної якості, що зумовлює успішність діяльності. Низький рівень особистісної гнучкості особливо ускладнює інтелектуальну діяльність, оскільки її успішність залежить від умов, в яких здійснюється активність. Чим більш незвичними та неочікуваними будуть обставини, тим менш успішною буде активність підлітків.

Встановлений низький рівень особистісної самостійності у регуляції власної діяльності, притаманний нечуючим підліткам, на наш погляд, зумовлений специфікою міжособистісних взаємин, які формуються у таких підлітків із більшістю дорослого оточення (батьків, родичів, вчителів та ін.),



які переважно є чуучими. Дорослі, яким притаманний авторитарний стиль взаємин та тенденція до гіперопіки таких дітей, обмежують можливості нечуучих підлітків у прояві самостійності та особистісно детермінованої активності, не стимулюють їх до прийняття відповідальних рішень самостійно, знижують рівень соціальних вимог до них, таким чином затримуючи формування соціальної зрілості у підлітків з порушеннями слуху.

Виявлені тенденції притаманні для підлітків з порушеннями слуху незалежно від стану збереженості слуху, як для глухих, так і для слабчучих підлітків. Відтак встановлені особливості формування особистісної саморегуляції у підлітків з порушеннями слуху пов'язані не з самим порушенням слуху, а зумовлені специфічними особливостями соціальної ситуації розвитку цієї категорії.

**Висновки.** За результатами експериментального дослідження встановлено, що підлітки з порушеннями слуху, незалежно від рівня збереженості слуху, характеризуються специфічними особливостями формування особистісної саморегуляції порівняно з підлітками з нормальним слухом. Констатовано, що підліткам з порушеннями слуху притаманне уповільнене формування рівня загальної саморегуляції поведінки та діяльності, що особливо проявляється починаючи з чотирнадцятирічного віку. Встановлено, що таким підліткам притаманне уповільнення динаміки формування компонентів саморегуляції, зокрема: здатність до адекватного оцінювання результатів власних дій, виявлення та усвідомлення причин таких результатів, особистісна ригідність та недостатня усвідомленість саморегуляції поведінки та її узгодженість з інтелектуальними операціями.

Визначено, що виявлені особливості формування саморегуляції особистості є наслідком специфічної соціальної ситуації розвитку. За таких умов, без ефективного цілеспрямованого втручання в процес особистісного розвитку підлітків з порушеннями слуху, затримка у формуванні особистісної саморегуляції буде зберігатися надалі. Йдеться про зниження успішності діяльності нечуучих підлітків загалом та інтелектуальної діяльності зокрема. Низький розвиток особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями слуху детермінує затримку у формуванні інтелектуального потенціалу особистості, оскільки саме регулятивний компонент виконує функцію інтеграції та узгодження окремих складових та компонентів в структурі інтелектуального потенціалу особистості.

Відтак перспективними напрямками подальших досліджень є визначення та розроблення науково обґрунтованої технології формування інтелектуального потенціалу особистості в підлітковому віці, одним із центральних завдань якої є формування особистісної саморегуляції.

### **Список використаних джерел і літератури**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.
2. Баймахамбетова В. Ж., Чжен И. Н. Особенности личностного самоопределения у выпускников школ-интернатов для глухих детей // Вестник КРСУ. — 2010. — Т. 10, № 11. — С. 163–168.
3. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. — М.: Академия, 2002. — 224 с.

4. Герасименко Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
5. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития / С. В. Артамонов, Ж. А. Балашкина, Л. А. Головей и др.; под ред. А. А. Крылова, Л. А. Головей. — СПб., 2003. — 198 с.
6. Моросанова В. И., Боргоедова В. С. Диагностика саморегуляции поведения учащихся // Школьные технологии. — 2012. — № 4. — С.150–160.
7. Подтакуй В. М. Становление интеллектуального потенциала в подростковом возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13. — СПб., 2009. — 260 с.
8. Седунова А. С. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13. — Ульяновск, 2004. — 189 с.
9. Хватцев М. Е., Шабалин С. Н. Особенности психологии глухого школьника. — М., 1961.
10. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука: (перевод с нем.). — М., 2003.
11. Antia S., Jones P., Luckner J., Kreimeyer K., Reed S. Deaf Disabled students Social skills. Summer, 2011, Volume: 77, Issue: 4. USA: Exceptional Children Publisher.
12. Gentzel H. (2007) Deaf Adolescents: Finding a Place to Belong. A thesis submitted to the Miami University Honors Program. Oxford, Ohio. 54 p.
13. Myklebust H. R. (1964). The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment. NY, Grune & Stratton, Inc.

## References

1. Anan'ev, B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija. — St. Petersburg: Piter, 2001. (In Russian).
2. Bajmahambetova V. Zh., Chzhen I. N. Osobennosti lichnostnogo samoopredelenija u vypusknikov shkol-internatov dlja gluhih detej // Vestnik KRSU, 10 (11). — 2010. — S. 163–168. (In Russian).
3. Bogdanova T. G. Surdopsihologija. — Moscow: Akademija, 2002. (In Russian).
4. Gerasimenko Ju. A., Karpova G. A. Mezhlichnostnye otnoshenija uchashhihsja s narushenijami sluha: diagnostika i korekcija: Monografija. — Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2004. (In Russian).
5. Artamonov S. V., Balakshina Zh. A., Golovej L. A. Intellektual'nyj potencial cheloveka: problemy razvitija / A. A. Krylov, L. A. Golovej (Ed.). — St. Petersburg, 2003. (In Russian).
6. Morosanova V. I., Borgoedova V. S. Diagnostika samoreguljacji povedenija uchashhihsja. Shkol'nye tehnologii. — 2012. — 4. — S. 150–160. (In Russian).
7. Podtakuj V. M. Stanovlenie intellektual'nogo potenciala v podrostkovom vozraste. (Unpublished dissertation). Saint Petersburg State University. — St. Petersburg, 2009. (In Russian).
8. Sedunova A. S. Psihologo-akmeologicheskie osobennosti aktivizacii intellektual'nogo potenciala studentov vuzov: (Unpublished dissertation). Ulyanovsk State University. — Ulyanovsk, 2004. (In Russian).
9. Hvatcev M. E., Shabalin S. N. Osobennosti psihologii gluhogo shkol'nika. — Moscow, 1961. (In Russian).
10. Jann P. A. Vospitanie i obuchenie gluhogo rebenka. Surdopedagogika kak nauka. — Moscow, 2003. (In Russian).
11. Antia S., Jones P., Luckner J., Kreimeyer K., Reed, S. (2011). Deaf Disabled students Social skills. Exceptional Children Publisher. Vol. 77, Issue: 4. USA.
12. Gentzel H. (2007). Deaf Adolescents: Finding a Place to Belong. A thesis submitted to the Miami University Honors Program. Oxford, Ohio.
13. Myklebust H. R. (1964). The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment. NY: Grune & Stratton, Inc.

**Замша А. В.**

аспірант Інститута спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України

## **ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

### **Резюме**

Представлены результаты экспериментального исследования особенностей и уровня формирования регуляционного компонента интеллектуального потенциала подростков с нарушениями слуха. Определено, что для подростков с нарушениями слуха характерна тенденция к замедленному по сравнению со слышащими развитию способности к общей личностной саморегуляции, которая проявляется с четырнадцатилетнего возраста. Констатировано, что на уровне составляющих саморегуляции у подростков с нарушениями слуха также замедленными темпами формируется способность к адекватному оцениванию результатов собственных действий и таких личностных свойств, как регуляционная гибкость и самостоятельность.

**Ключевые слова:** интеллектуальный потенциал, подростки с нарушениями слуха, личностная саморегуляция.

**Zamsha A. V.**

post-graduate student of the Institute of special pedagogy of the National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine

## **PECULIARITIES OF REGULATING COMPONENT OF HEARING IMPAIRMENTS ADOLESCENTS' INTELLECTUAL POTENTIAL**

### **Abstract**

This article represents the results of theoretical analysis of the problem of structure and functioning of adolescents' intellectual potential. Based on theoretical analysis it was determined that intellectual potential is a dynamic complex-structured personality formation of intellectual possibilities and resources, which determines the effectiveness of intellectual activity for solving difficult life's problems. Intellectual potential has a complex structure and consists of two main components — intellectual and personality, each of which consists of a few components. Intellectual component consists of intensional, operational and structural components. Personality component of intellectual potential consists of motivational, emotional, estimating and regulating components.

This article represents the results of experimental research of a regulating component of intellectual potential formation of hearing impairments adolescents. Research based on the comparative analysis of the results of three experimental groups: hearing, hard-of-hearing and deaf adolescents 12–15 years old. It was revealed that adolescents with hearing impairment (both hard-of-hearing and deaf) characterized by a tendency to development delay of the ability to personal self-regulation. This tendency manifests since fourteen years old, because of, for 12-years old and 13-years old adolescents was no find any differences at regulating component, but for 14-years old and 15-years old adolescents was found the difference between hearing and hearing impairment peers.

Based on analysis of the peculiarities of self-regulation was revealed that it is typical for adolescents with hearing impairments a slow dynamic of forming the ability

to adequate evaluation of the results of their own actions. It was opened that hearing impairment adolescents characterized by a low level formed of such personality traits as flexibility and independence of personal self-regulation.

**Key words:** intellectual potential, hearing impairments adolescents, self-regulation.

*Стаття надійшла до редакції 5.06.2014*