

---

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**  
**К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ О.К. ТИХОМИРОВА**

---

**СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОНТОГЕНЕЗЕ**

© 2013 г. Т. Г. Богданова

*Доктор психологических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, Москва  
e-mail: tambogdan@mail.ru*

С позиций смысловой теории мышления, разрабатываемой в школе О.К. Тихомирова, на разных этапах психического развития изучается структура интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха. Представлена модель исследования их интеллектуальной деятельности, основанная на реализации системного подхода к изучению психики; даны характеристики особенностей структурной организации их интеллекта, а также развития его содержательной и операциональной сторон. Описана типология соотношений компонентов интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, опирающаяся на идеи Л.С. Выготского о системном строении сознания и О.К. Тихомирова о динамике процессуальной регуляции мышления.

*Ключевые слова:* интеллектуальная деятельность, структура, лица с нарушениями слуха, компоненты интеллекта, структурирующая функция мотива.

Изучение интеллекта лиц с отклонениями в развитии, в том числе – с нарушениями слуха, приобретает особое значение в современных условиях социокультурной детерминированности специального образования, поскольку данное нарушение предопределяет трудности в организации обучения и воспитания таких детей и, как следствие, – в их социальной адаптации.

По данным отечественной и зарубежной статистики, число людей с нарушениями слуха увеличивается: около 4–6% населения планеты имеют нарушения слуха в степени, затрудняющей для них восприятие информации из окружающей социальной среды и социальное общение. Детальное изучение интеллекта лиц с нарушениями слуха необходимо для выявления возрастных и индивидуальных особенностей его формирования и развития как основы дифференцированного подхода в обучении детей этой категории, а также для совершенствования содержания и методов психологической коррекции.

Вопрос о закономерностях развития интеллекта и речи в их взаимной связи, поставленный в свое время Л.С. Выготским, не утратил своего значения в современных условиях [11]. Интеллект возникает в результате изменения межфункциональных взаимодействий, а критерием его

развития выступает мера обобщенности понятия и включенности в систему связей с другими понятиями.

Для некоторых зарубежных авторов характерна недооценка роли словесной речи в интеллектуальной деятельности детей с нарушениями слуха, рассмотрение взаимодействия речи и мышления вне аспекта развития и изменения их отношений в процессе обучения ребенка с нарушенным слухом [19, 20, 24]. В проведенных в США исследованиях интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха мало работ, позволяющих развести влияние на развитие интеллекта таких людей речи и других факторов, причем часто это связано с особенностями применяемых диагностических методик [21–23].

Реализация системного подхода при исследовании интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха предполагает учет следующих аспектов его анализа. Во-первых, это выявление компонентов интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, а также тех ограничений, которые накладывает на системные свойства интеллекта природа этих компонентов (их особенности, степень их дифференциации и интеграции, уровень развития). Во-вторых,

изучение механизмов интеграции отдельных структурных компонентов в единую интеллектуальную структуру, характеризующуюся рядом качественно новых свойств. Наконец, анализ отклонений от обычного пути развития интеллекта, как это имеет место при нарушенном слухе, дает возможность проследить актуалгенез систем регуляции интеллекта, обнаруживая тем самым его природу.

Наиболее адекватной реализацией деятельного подхода при исследовании интеллекта является, с нашей точки зрения, смысловая теория мышления О.К.Тихомирова, разработка которой продолжается и в настоящее время [1, 12, 13]. В русле этой теории проводится системный анализ структурно-функциональных аспектов интеллекта в контексте осуществляемой личностью деятельности. Принимая и развивая основные положения теории деятельности А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомиров сосредоточил усилия на анализе смысловой регуляции мышления и мотивации как основном источнике активности субъекта интеллектуальной деятельности, представленной в процессах целобразования.

Смысловая теория мышления служит концептуальным основанием разрабатываемой нами модели изучения структурной организации интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха. Она базируется на учете соотношений различных компонентов в зависимости от этапа онтогенеза: в дошкольном возрасте это ориентировочно-исследовательские действия разного типа, в младшем школьном и подростковом – вербальные и невербальные компоненты, особенности целобразования, в юношеском возрасте – развитие интеллектуальных операций, иные (по сравнению со слышащими сверстниками) иерархические отношения между ними, особенности понятийных структур. Принципиальным моментом является использование в модели исследования интеллектуальной деятельности сочетания методик, позволяющих провести количественную оценку и качественный анализ характеристик интеллекта лиц с нарушениями слуха, оценить уровень актуального развития интеллекта и сделать прогноз в отношении зоны его ближайшего развития. Проведенные нами и под нашим руководством исследования структурно-динамических изменений интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха на разных этапах онтогенеза служат также практическим целям, поскольку направлены на совершенствование и коррекцию соотношений ее структурных компонентов [2, 4, 5, 7–9].

## СТРУКТУРИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МОТИВОВ

Смысловую теорию мышления отличает направленность на изучение конкретных механизмов функционирования интеллектуальной деятельности. Односторонний анализ интеллектуальных процессов заменяется изучением их когнитивных и мотивационных компонентов в единстве. Психологически мышление выступает как деятельность по решению некоторой задачи и складывается из отдельных действий, направленных на достижение конкретных целей, оно представляет собой единство процессов смыслообразования и целобразования [15, 17].

Цель как сознательное предвосхищение результата не всегда задана с самого начала, поэтому возможны несколько видов целобразования. Познавательная потребность иногда создается лишь после получения готовой цели, например, с помощью инструкции, вопроса, указания экспериментатора. Даже в том случае, когда цель сформулирована определенно, необходим акт принятия этой цели, так как она должна быть связана с системой мотивов человека и может в разной степени ей соответствовать. Качественные и количественные характеристики продуктов интеллектуальной деятельности изменяются в зависимости от релевантности условий задачи мотивационной системе. Результат решения будет наилучшим, когда мотивация релевантна цели. Поэтому важно, чтобы характер поставленной перед человеком цели в определенной степени совпал с особенностями его мотивационной сферы: в этом случае естественная связь мотива и цели поможет развертыванию деятельности по ее достижению.

Познавательная потребность может предшествовать получению готовой цели, сформулированной другим человеком. Но это не исключает процессов целобразования, когда может потребоваться конкретизация неопределенной формулировки цели, выделение промежуточных целей в ходе достижения основной при возникновении препятствий. Познавательная потребность может предшествовать самостоятельному формулированию цели. Специфика мотивации обуславливает содержание и особенности этих целей. При их формировании важным оказывается выход за рамки обычных представлений, потому что именно постановка нетривиальных и оригинальных целей при решении известных задач означает переход человека к творческим видам деятельности.

О.К. Тихомировым была выдвинута гипотеза о существовании наряду с традиционно выделяемыми функциями – побудительной и смыслообразующей – особой структурирующей функции мотивов [16, 17]. Структурирующее влияние мотивов проявляется в продуктивности процесса образования промежуточных целей, в степени отражения процесса решения задач в вербальном плане, в степени критичности к промежуточным результатам своей деятельности на основе соотнесения преобразований с общей целью, в характере процесса порождения промежуточных целей.

В нашем исследовании, посвященном изучению соотношений мотивов и целей в структуре мышления, было показано значение мотивационно-целевого компонента в интеллектуальной деятельности. Успешность в решении мыслительных задач связывается с мотивацией и успешностью формулирования цели, то есть с процессом целеобразования. При более сильном мотиве увеличивается представленность более высоких уровней осознания, наблюдается большее количество гипотез, вербальных оценок. Чем более высокие уровни осознания представлены в интеллектуальной деятельности, тем в большей степени включенным в нее оказывается механизм регуляции как направленного, избирательного анализа ситуации, выбора адекватных связей. Таким образом, процессы целеобразования, в свою очередь, связаны с развитием регулирующей функции речи [3, 14, 16].

Структурирующая функция мотива в интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха нашла отражение в увеличении количества продуцируемых испытуемыми идей, их оригинальности и других показателей. На материале рисуночных тестов были показаны достоверные различия в оригинальности ( $40.7 \pm 1.6$  баллов по сравнению с  $48.8 \pm 4.9$  баллами) и разработанности ( $41 \pm 9.8$  баллов по сравнению с  $48.2 \pm 5.1$  баллами) рисунков детей в группах с нейтральной и со значимой мотивацией (различия достоверны при  $p < 0.01$ ). Это свидетельствует о существенной перестройке под влиянием мотивации процессов актуализации смыслов объектов, достигаемой через их включение в значительно более широкие и разнообразные смысловые связи с другими объектами и свойствами вещей, удовлетворяющие характеристикам цели в ее субъективной личностной интерпретации. О влиянии структурирующей функции мотивов свидетельствуют также исследования, проведенные при изучении словесной памяти детей с нарушениями слуха [6].

## ИЗМЕНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОНТОГЕНЕЗЕ

При рассмотрении интеллектуальной деятельности в динамическом плане необходимо изучить механизмы, обеспечивающие трансформацию самой деятельности, ее структуры и факторы, обуславливающие эти изменения. Подвижность структурных компонентов деятельности выражается в том, что каждый из них может стать дробным или, наоборот, включить в себя ранее относительно самостоятельные единицы. Так, общая цель может разбиться на ряд промежуточных целей. В случае противоположной направленности произойдет укрупнение таких единиц деятельности, как действия и операции. В соответствии с преобразованиями единиц деятельности осуществляются изменения в ориентирующих и регулирующих их психических образах. Внутри деятельности при сохранении ее целостности совершается как дифференциация, так и интеграция ее составных частей.

Изучение интеллектуальной деятельности как сложного образования выдвигает на первый план такие аспекты ее рассмотрения, как структурная организация, интеграция многомерных данных, динамика развития на разных этапах онтогенеза.

Решение поставленных нами задач выдвигает на первый план два аспекта, обусловленных необходимостью изучения структурно-динамических изменений интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха. Во-первых, это сочетание вербальных и невербальных методик для выявления специфичных соотношений в структуре интеллекта лиц данной категории в зависимости от влияния различных факторов. Каждый из вариантов диагностического инструментария должен давать возможность определить особенности интеллекта детей с нарушениями слуха, состояние его структурных компонентов на соответствующем этапе психического развития.

Результаты наших исследований свидетельствуют о методических преимуществах сопоставления различных показателей развития познавательной сферы, например, показателей вербального и невербального интеллекта [4]. Это позволяет более точно определить своеобразие интеллектуальных возможностей ребенка, повышает прогностическую ценность обследования интеллектуальной деятельности и дает возможность наметить пути коррекции.

Во-вторых, сочетание количественной оценки и качественного анализа позволит, с одной

стороны, определить конкретные структурные особенности функционирования интеллекта, в частности, реализацию процессов целеобразования, развитие содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, а с другой стороны – даст возможность проследить динамику интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха на разных этапах онтогенеза.

При обследовании детей дошкольного возраста нами делался акцент на анализ ориентировочных действий, поскольку то, каким видом ориентировки пользуется ребенок, в значительной степени определяет его познавательные возможности, уровень интеллектуального развития. Для оценки способов ориентировки применялись в основном наглядные методики, объяснение инструкций в которых возможно с минимальным участием словесной речи [7]. Обследование ориентировочно-исследовательских действий было организовано по принципам обучающего психологического эксперимента (Л.С. Выготский, А.Я. Иванова), поэтому учитывался характер дозированной помощи и возможность переноса усвоенных способов действий на аналогичные задания.

В младшем школьном и подростковом возрастах исследование интеллектуального развития детей с нарушениями слуха проводилось с помощью сочетания методик, ориентированных на изучение различных структурных компонентов интеллектуальной деятельности. Нами использовано два варианта сочетаний: первый – применение интеллектуального теста Д. Векслера и обучающей методики Ю. Карпова и Н.Ф. Талызиной [8]. Сочетание этих методик является продуктивным, поскольку с помощью первой можно получить многоаспектное представление об интеллектуальной деятельности детей с нарушениями слуха, соотношении вербальных и невербальных его компонентов, а с помощью второй – оценить их обучаемость. Вторым вариантом – сочетание интеллектуального теста Р. Жилия и прогрессивных матриц Дж. Равена [2]. По результатам теста Р. Жилия можно провести анализ становления отдельных компонентов интеллекта (пространственные отношения, обобщения, умение оперировать числами и устанавливать отношения между ними, проводить анализ предметов и ситуаций, формулировать умозаключения). Все это дети делают в контексте наглядных ситуаций, близких их житейскому опыту.

В старшем школьном возрасте диагностический инструментальный был представлен школьным тестом умственного развития (ШТУР) и матрицами Дж. Равена, в студенческом возрасте – кратким

ориентировочным тестом (КОТ) и матрицами Дж. Равена [2, 5].

По мере становления понятийного мышления происходит не только перестройка связей между отдельными компонентами интеллектуальной деятельности, установление определенных иерархических взаимодействий, но и наблюдаются изменения в их функционировании, производными которых является способность использовать средства все более высокого уровня обобщенности и абстракции. «...В собственно психологическом определении мышления эти признаки – обобщенность и опосредованность – нужно “сместить” на характеристику продуктов познавательной деятельности человека, а в качестве основного объекта исследований психолога выбрать саму познавательную деятельность» [18, с. 347]. Все компоненты интеллекта организуются в определенные динамические структуры, специфичные с точки зрения пригодности для решения конкретной задачи. Иерархичность организации проявляется и в том, что низшие когнитивные функции подпадают под влияние высших. Так, в зрительном образе взрослого человека синтезированы как непосредственные чувственные впечатления, так и степень понимания воспринимаемого объекта. При решении задач одного типа на первый план выходят впечатления, при решении задач другого типа – понимание. Для сформировавшегося интеллекта характерна избирательность в использовании средств решения той или иной задачи.

Важную роль в формировании иерархически организованных структур интеллектуальной деятельности играет речь. По мере становления понятийного мышления именно она начинает выступать системообразующим фактором в функционировании интеллектуальных структур, занимая высокое место в иерархии. Для этого необходимо, во-первых, формирование полной структуры слова. Во-вторых, гармоничное становление функций речи.

На примере исследования интеллектуального развития детей и подростков с нарушениями слуха нами было показано, что структурная перестройка, образование специфичных иерархически организованных динамических интеллектуальных структур у них совершается замедленно. Так, у детей с нарушениями слуха младшего школьного и даже подросткового возраста длительное время на первый план выходят чувственные, в первую очередь – зрительные впечатления. Это обусловлено замедленным развитием словесной речи, наблюдающимся у детей с полной и частичной потерей слуха, которое проявляется и в неполноте

структуры слова, длительной задержке на предметной отнесенности, и в отставании становления функций речи, прежде всего – регулирующей функции, с реализацией которой связаны возможности постановки целей, процессы целеобразования в интеллектуальной деятельности.

У детей с нарушениями слуха и в подростковом возрасте продолжается становление наглядно-образного мышления, интеллектуальные операции недостаточно дифференцированы и интегрированы, иерархические взаимодействия между ними еще не установились, поэтому при решении задач, требующих опоры на возможность конкретно-понятийного мышления, они испытывают трудности. Все компоненты интеллекта, вербальные и невербальные, интеллектуальные операции у детей с нарушенным слухом формируются медленнее и негармонично.

Продуктивность интеллектуальной деятельности человека во многом определяется характером выбранных им целей как возможных или невозможных, реальных или нереальных в смысле их достижения. В онтогенезе цели формируются в ходе усвоения социального опыта и под влиянием постепенно расширяющегося личного опыта. Ребенок постепенно овладевает умением достигать собственные цели, ставить цели перед другими людьми и, наконец, перед самим собой, сначала опираясь на внешние речевые средства, а затем используя внутреннюю речь. Совместная практическая деятельность, общение, овладение речью являются условиями становления целеобразования [15]. Изучение механизмов постановки целей детьми с нарушениями слуха, специфических особенностей перехода в развитии их интеллекта от “внешнего” к “внутреннему” целеобразованию позволит создать адекватные условия для коррекции их умственного развития.

Для выполнения заданий по установлению разных типов логических связей необходимо применять различные интеллектуальные операции. Так, установление функциональных отношений предполагает реализацию обобщения и сравнения, отношений противоположности – операции абстракции и сравнения, родо-видовых отношений – обобщения и классификации. Выявление причинно-следственных отношений невозможно без анализа и абстракции, установление отношений “часть–целое” – без анализа и синтеза. При этом требуется определенная степень интеграции и дифференциации функционирующих интеллектуальных операций, их иерархическая организация в каждом конкретном случае. Они должны быть организованы в иерархические системы для

осуществления определенного типа задач, установления определенного типа отношений между объектами. Такие иерархически организованные системы формируются у лиц с нарушениями слуха в более поздние возрастные периоды и функционируют более или менее успешно в зависимости от того материала, которым требуется оперировать при решении задач – наглядный, конкретный или абстрактный. Рост интеллектуальных возможностей связан с развитием способности к выявлению объективных характеристик действительности во все более обобщенной и вариативной системе преобразования исходных данных.

Одной из наиболее важных структурных характеристик понятийной системы является ее конкретность или абстрактность. Конкретная понятийная система характеризуется недостаточной как дифференциацией, так и интеграцией существующих у субъекта понятий. Соответственно для обладающих конкретной понятийной системой индивидов характерна стереотипность решений, зависимость от физических свойств внешних воздействий. Мы наблюдаем эти особенности у ряда лиц с нарушениями слуха старшего школьного возраста. Абстрактная понятийная система предполагает как высокую дифференциацию, так и высокую интеграцию включенных в индивидуальный опыт понятий. Для обладающих такой системой понятий характерна свобода от зрительно представленных свойств ситуации, ориентация на ее существенные признаки, гибкость, независимость в решениях.

У старшеклассников с нарушениями слуха наблюдаются особенности становления содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, одни из которых связаны с отставанием в развитии словесной речи, другие – с замедленным формированием структурных компонентов интеллектуальной деятельности. Первые обусловлены трудностями освоения системной организации языка. Вторые – замедленным переходом на высшие стадии мышления, превалированием наглядных форм мышления над понятийными, сохраняющимся на протяжении всех лет обучения в школе.

У лиц с нарушениями слуха долго сохраняются трудности оперирования вербальным материалом, сложности в реализации некоторых мыслительных операций – таких как абстракция, обобщение – независимо от того, на каком материале необходимо установить соответствующие отношения. Оперировать визуально представленным материалом им относительно легче, чем вербальным в его любой

форме – устной или письменной. Относительно – потому что сложности обусловлены и характером самого материала, и теми преобразованиями, которые необходимо совершить.

Таким образом, в развитии интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха на всех возрастных этапах наблюдаются общие со сверстниками с сохранным слухом закономерности, которые заключаются в том, что у детей всех категорий отмечается устойчивая положительная динамика в развитии интеллекта, оно проходит те же стадии. У лиц с нарушенным слухом отмечаются специфические закономерности в интеллектуальном развитии: неравномерное становление интеллектуальных операций и их свойств; разные иерархические отношения между ними у каждой из категорий – глухих и слабослышащих, замедленное по сравнению со слышащими сверстниками усвоение конкретных и абстрактных понятий.

#### ТИПОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Существуют и такие особенности в показателях интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха, которые характерны для конкретного периода онтогенеза. Это отсутствие прямой зависимости от степени потери слуха, характерное для начальных этапов психического развития. Данный факт имеет большое значение для определения компенсаторных возможностей развития интеллекта лиц с нарушениями слуха разного возраста, поскольку не только свидетельствует о резервах и возможностях компенсации нарушений слуха различной тяжести, но и позволяет выделить условия совершенствования интеллекта, определить направления коррекционной работы.

Обобщение результатов исследований позволило нам выделить типы соотношений компонентов интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха (табл.).

**Таблица.** Типы соотношений в развитии интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха по возрастам (%)

Возраст	1-й тип	2-й тип	3-й тип	4-й тип	5-й тип	Общее число испытуемых
Младший школьный возраст	7	47	18	9	19	100
Подростковый возраст	5	43	21	8	23	100
Старший школьный возраст	9	49	19	7	16	100
Юношеский возраст	33	17	21	21	8	100

Для первого типа соотношения характерны высокий уровень развития невербального и вербального интеллекта, т.е. дети, подростки и юноши имеют высокие показатели по всем входящим в диагностический комплекс методикам, например, невербальным и вербальным субтестам шкалы Д. Векслера, матрицам Дж. Равена и школьному тесту умственного развития, матрицам Дж. Равена и краткому ориентировочному тесту. Их количественные результаты близки результатам, показанным слышащими сверстниками. Основные структурные компоненты их интеллектуальной деятельности в основном сформированы на уровне, соответствующем конкретному возрастному этапу. Для младшего школьного возраста это означает высокий уровень развития наглядно-образного мышления, активное формирование конкретно-понятийного. Для подросткового и юношеского возраста это означает формирование понятий, в основе которых лежат иерархически организованные межфункциональные взаимодействия высокого уровня, т.е. интегрированные целостности. Л.С. Выготский считал, что образование понятий играет ключевую роль в процессе интеллектуального развития, поскольку "... именно образование понятий является основным ядром, вокруг которого располагаются все изменения в мышлении подростка" [11, с. 53].

Согласно идеям генетического подхода, каждое новое, более сложное психическое образование выступает как результат переструктурирования предшествующих ему по времени психических образований. В основе перехода от более простых к более сложным формам интеллектуальной деятельности лежат процессы интеграции механизмов, обеспечивающих различные типы отражения. По словам Л.С. Выготского, в образовании понятий принимают участие все интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, причем центральным моментом интегративного процесса является употребление слова.

Выделяя три способа – действенный, образный и словесно-символический – получения субъек-

том информации об окружающем мире, Дж. Брунер утверждал, что важнейшей особенностью высших стадий интеллекта является система взаимовлияний и взаимопереходов между этими формами познания [10].

Второй тип соотношения характеризуется средними уровнями развития невербального и вербального интеллекта. Во всех возрастных группах этот тип – самый большой в процентном отношении (47% в младшем школьном, 43% и 49% – в подростковом и старшем школьном). В юношеском возрасте к этому типу относится 17% испытуемых. Показатели невербального интеллекта испытуемых этой группы составляют от 90 до 100 баллов, т.е. находятся в пределах нормы, показатели вербального интеллекта – от 12 до 16 баллов. Операциональная сторона невербального интеллекта у данной группы лиц с нарушениями слуха сформирована недостаточно, а понятия не могут выступать в качестве предпосылки высшей формы интеллектуальной деятельности – понятийного мышления, характеризующегося максимальными разрешающими возможностями.

Аналогичная ситуация характерна и для третьего типа соотношения – негармоничного сочетания высокого и среднего уровня развития невербальных компонентов интеллекта с низким уровнем – вербальных.

Четвертый тип соотношения – сочетание относительно высокого уровня развития вербальных компонентов интеллекта с низким и средним уровнем невербальных компонентов. Поскольку приобретенные в онтогенезе понятийные структуры являются интегральными образованиями, отличающимися сложностью когнитивного состава, недостаточное развитие одного из компонентов структуры ведет к трудностям функционирования единого целого. Поэтому при любой диспропорции в развитии интеллекта, недостаточном развитии вербальных или невербальных компонентов страдает вся структура интеллекта. Отсюда – третий и четвертый типы соотношений. В первом случае преобладает развитие невербальных, во втором – вербальных компонентов.

Для пятого типа соотношения характерны низкий уровень развития обеих компонентов интеллектуальной деятельности. Любая форма интеллектуальной деятельности, в том числе и понятийное мышление, ориентирована на предметную реальность. Поэтому в составе понятийной структуры присутствуют элементы, представляющие предметные характеристики действительности, – это образы разной степени

обобщенности. Диспропорция, проявляющаяся в чрезмерной представленности конкретного и наглядного материала в формирующейся понятийной структуре, приводит к недостаточности абстракции и обобщения в отражении окружающего мира, что мы и наблюдаем у лиц с нарушениями слуха с пятым типом соотношения компонентов интеллекта. Психологическая структура слова не сформирована, фактически они могут устанавливать только предметную отнесенность. Невербальный опыт их также недостаточно организован и разнообразен, т.е. содержательная сторона интеллектуальной деятельности недостаточна по наполнению ни по количеству, ни по качеству. Операциональная сторона интеллектуальной деятельности не сформирована, им трудно оперировать как наглядным, так и вербальным материалом.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Структурная организация интеллекта лиц с нарушениями слуха имеет особенности в сравнении с таковой у лиц с сохранным слухом. При этом динамика интеллектуального развития сочетается с соответствующими изменениями соотношений структурных компонентов интеллекта.

Изучение интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха целесообразно базировать на учете соотношений ее структурных компонентов в зависимости от этапа онтогенеза. В дошкольном возрасте это анализ типов ориентировочных действий и их соотношений; в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах – соотношения вербальных и невербальных компонентов интеллекта, творческих и шаблонных способов решения интеллектуальных задач, функционирования интеллектуальных операций, особенностей целеобразования в процессе интеллектуальной деятельности.

Становление межфункциональных взаимодействий между мышлением и речью в структуре интеллектуальной деятельности детей с нарушениями слуха обусловлено рядом факторов: степенью и временем потери слуха, социально-психологическими особенностями семьи, наличием нарушений слуха у родителей, обуславливающим овладение определенными видами речи на начальных этапах психического развития, степенью включенности родителей в процесс обучения детей.

Соотношение шаблонных и творческих компонентов интеллектуальной деятельности детей

с нарушениями слуха зависит от реальной цели, возникающей в результате конкретизации мотива в процессе решения задачи. Создание мотивации, адекватной интеллектуальной деятельности, способствует позитивным изменениям в соотношении творческих и шаблонных компонентов интеллектуальной деятельности детей с нарушениями слуха.

Охарактеризованные на основе анализа структурных компонентов интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха типы соотношений в их развитии могут быть положены практическими психологами в основу специально организованной коррекционно-развивающей работы и педагогами – дифференцированного подхода в обучении. Взаимосвязанная работа специалистов должна быть направлена на создание условий для установления адекватных этапу психического развития соотношений структурных компонентов интеллектуальной деятельности, формирования полноценных понятий, способствующих осуществлению положительных динамических изменений в интеллектуальном развитии лиц с нарушениями слуха.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабаева Ю.Б., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войкунский А.Е., Корнилова Т.В. Смысловая теория мышления // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 26–58.
2. Богданова Т.Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. М.: Спутник+, 2009.
3. Богданова Т.Г. Мотивация как условие повышения качества и продуктивности интеллектуальной деятельности школьников с нарушениями слуха // Казанский педагогический журн. 2009. № 6 (72). С. 99–106.
4. Богданова Т.Г. Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 169–179.
5. Богданова Т.Г. Структура интеллекта лиц с нарушениями слуха. М.: Lambert Academic Publishing, 2011.
6. Богданова Т.Г. Структурирующая функция мотива: исследование в контексте решения практических задач сурдопсихологии / Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления: Тезисы докладов научной конференции. М.: Институт психологии РАН, 2003. С. 348–351.
7. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших школьников с отклонениями в развитии. М.: НКЦ, 2011.
8. Богданова Т.Г., Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития детей с нарушениями слуха // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 46–55.
9. Богданова Т.Г. Типы соотношений в развитии мышления и речи лиц с нарушениями слуха // Преподаватель XXI век. 2009. № 3. С. 164–174.
10. Брунер Д. О познавательном развитии: I // Исследование развития познавательной деятельности. М.: Педагогика, 1971. С. 25–56.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
12. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Моск-го ун-та. Серия 14. Психология. 2010. №1. С. 46–57.
13. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.
14. Телегина Э.Д., Богданова Т.Г. Соотношение мотивов и целей в структуре мышления / Психологические исследования интеллектуальной деятельности. Под ред. О.К.Тихомирова. М., Изд-во МГУ, 1979. С. 38–45.
15. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во МГУ, 1969.
16. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психол. журн. 1983. Т. 4. № 6. С. 54–61.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.
18. Тихомиров О.К. Психология. М.: Высшее образование, 2006.
19. Braden J.P. Deafness, Deprivation, and IQ. N.Y.: Plenum Press, 1994.
20. Furth H. Deafness and learning: A Psychosocial Approach. Belmont, USA, 1973.
21. Marschark M., Hauser P.C. Deaf Cognition. Foundation and Outcomes. N.Y. Oxford University Press, 2008.
22. Meadow K. Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning // Journ. of Deaf Studies and Deaf Education. 2005. V. 10 (4). P. 321–329.
23. Sullivan P., Montoya L. Factor Analysis of the WISC-III With Deaf and Hard-of-Hearing Children // Psychological Assessment. 1997. V. 9. № 3. P. 317–321.
24. Vernon M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journ. of Deaf Studies and Deaf Education. 2005. V. 10 (3). P. 225–231.

## **STRUCTURE-DYNAMIC CHANGES OF INTELLECTUAL ACTIVITY IN PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT IN ONTOGENESIS**

**T. G. Bogdanova**

*Sc. D. (psychology), professor, psychology-pedagogical grounds of special education,  
Institute of special education and complex rehabilitation MCPU, Moscow*

Structure of intellectual activity of persons with hearing impairment at different stages of mental development is studied from the standpoint of semantic theory of thinking, developed in O.K. Tikhomirov's school. The model of their intellectual activity study based on system approach to psyche study is presented; characteristics of structure organization of their intellect along with its factual and operational aspects development are presented. Typology of correspondence of intellectual activity components in persons with hearing impairment based on L.S. Vygotsky's ideas about system structure of consciousness and O.K. Tikhomirov's ones about dynamics in procedural regulation of thinking is described.

*Key words:* intellectual activity, structure, persons with hearing impairment, components of intelligence, structuring function of the motive.