

С. П. Миронова

muronova@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-9418-9128

М. П. Матвєєва

matveevamp@ukr.net,

ORCID ID 0000-0002-6371-8779

ОСОБИСТІТЬ ПІДЛІТКА З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМ ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Миронова С. П., Матвєєва М. П. Особистість підлітка з інтелектуальним порушенням як суб'єкта соціально-психологічного супроводу інклюзивного навчання. Виховання цілісної всебічно розвиненої особистості дитини з інтелектуальними порушеннями (ІП), здатної до критичного мислення, реалізується у процесі освіти та соціально-психологічного супроводу, який здійснюють соціальні педагоги, практичні психологи, соціальні працівники. Такий супровід має відбуватись з урахуванням особливостей особистісного розвитку дітей з ІП. У статті висвітлюються результати дослідження таких складових особистості школярів з ІП: самооцінка, уявлення про власне «Я», регулюючий компонент самосвідомості, особливості прояву різних емоційних станів та розуміння емоційних переживань інших людей; описані відмінності цих компонентів від типового розвитку. З'ясовано, що навіть у підлітків виявляється емоційна незрілість, бідність і поверховість інтересів, переважання прагматичних бажань, недорозвиток критичності, самосвідомості, здатності до саморегуляції поведінки. Водночас розвиток здатності до свідомої поведінки, зорієнтованої на соціальні норми, набуває вагомого значення у процесі соціально-психологічного супроводу підлітків з ІП. У публікації сформульовані вимоги, яких слід дотримуватись у процесі виховної роботи та соціально-психологічного супроводу дітей з ІП в умовах інклюзивного навчання; визначені перспективи наукових пошуків проблеми.

Ключові слова: особистість дитини; діти з інтелектуальними порушеннями; соціально-психологічний супровід; інклюзивна освіта.

Миронова С. П., Матвеева М. П. Личность подростка с интеллектуальным нарушением как субъекта социально-психологического сопровождения инклюзивного обучения. Воспитание целостной личности ребенка с интеллектуальным нарушением (ИП), способного критически мыслить, реализуется в процессе образования, социального и психологического сопровождения, осуществляемого социальными педагогами, практическими психологами, социальными работниками. Такое сопровождение должно осуществляться с учетом особенностей личностного развития детей с ИП. В статье описываются результаты исследования таких составляющих личности школьников с ИП: самооценка, представление о собственном «Я», регулирующей компонент самосознания, особенности проявления разных эмоциональных состояний и понимание эмоциональных переживаний других людей; описаны отличия этих компонентов от ненарушенного развития. Выяснено, что даже у подростков проявляется эмоциональная незрелость, ограниченность и поверхностность интересов, преобладание прагматических желаний, недоразвитие критичности, самосознания, способности к саморегуляции поведения. Вместе с тем развитие способности к сознательному поведению, ориентированному на социальные нормы, имеет большое значение в процессе социально-психологического сопровождения подростков с ИП. В публикации сформулированы требования, которые нужно соблюдать в процессе воспитательной работы и социально-психологического сопровождения детей с ИП в условиях инклюзивного обучения; намечены перспективы научных исследований этой проблемы.

Ключевые слова: личность ребенка; дети с интеллектуальными нарушениями; социально-психологическое сопровождение; инклюзивное образование.

Постановка проблеми. Концепція Нової української школи орієнтує на виховання цілісної всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення. Це завдання стосується і дітей з інтелектуальними порушеннями (далі з ИП), які можуть здобувати освіту разом з іншими однолітками. Проте реалізувати його слід з урахуванням особливостей особистості школярів з ИП. Проблема такого урахування полягає в тому, що соціально-психологічний супровід здійснюють педагоги, психологи, соціальні працівники, які не завжди вирізняють особливості цих учнів.

Аналіз останніх досліджень. У теорії та практиці спеціальної психології та психопедагогіки проблему розвитку особистості дітей з ІІ та їх виховання досліджували багато вчених, зокрема: Г.Дульнев, Н.Коломинський, Ж.Намазбаєва (самооцінка учнів); М.Царидзе (здатність дітей до довільної регуляції поведінки); М.Матвєєва (уявлення підлітків про себе як особистість); Б.Пінський (вплив діяльності на особистісний розвиток); С.Рубінштейн (особливості характеру та емоційно-вольової сфери); С.Миронова (корекційна спрямованість виховання); Н.Морозова (пізнавальні інтереси та можливості їх виховання); В.Синьов, О.Сєверов (моральні увлєння та їх корекція). Водночас питання соціально-психологічного супроводу підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти у вітчизняній науці ще не досліджувалось.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є визначення аспектів особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, які необхідно враховувати у їх вихованні та соціально-психологічному супроводі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі нашого дослідження вивчались такі складові особистості школярів з ІІ: самооцінка, уявлення про власне «Я», регулюючий компонент самосвідомості, особливості прояву різних емоційних станів та розуміння емоційних переживань інших людей. Для дослідження цих складових використовувались такі методики [1; 2; 3]:

- Бєсїда, спрямована на дослідження провідних мотивів діяльності, інтересів, уявлєнь про власне «Я».
- «Незакінченї речєння». Методика спрямована на вивчєння мотиваційної сфєри.
- «Контрольні списки». Методика спрямована на вивчєння уявлєнь дитини про себе як особистість.
- Малюнок «Неїснуючої тварини» і «Автопортрету». Ця методика вїдноситься до проєктивних експресивних методів. Вона спрямована на вивчєння «Я-образу» дитини, зокрема, його неусвідомлєних проявів.
- Методика Дємбо-Рубїнштейн. Спрямована на дослідження самооцінки.
- «Вибір бажань». Методика спрямована на виявлєння цїнностей, що є значущими для дитини.
- Методика М.Г. Царидзе. Спрямована на дослідження довільності дїй.

- Методика розуміння емоцій. Спрямована на вивчення здатності дитини розуміти емоції інших людей за виразом обличчя.

У дослідженні брало участь 80 дітей, з них: 40 учнів з ІІІ легкого ступеня спеціальних закладів освіти, 40 - з типовим розвитком (далі – з ТР).

Аналіз результатів бесіди засвідчив, що на відміну від учнів з типовим розвитком школярі з ІІІ виявили неспроможність відповідати на узагальнені запитання, потребували їхньої конкретизації; давали непоширені відповіді, не володіли повною інформацією про своїх близьких. Бесіда виявила значно ширше коло інтересів у учнів з ТР, які передусім стосуються їхнього дозвілля. Інтереси учнів з ІІІ переважно пов'язані з навчанням, побутовою працею, що обумовлено властивою для них психічною пасивністю.

Більшість опитуваних обох категорій однаково ставляться до навчання у школі, проте мотиви цього ставлення різні. Так, дітям з ТР подобається можливість спілкування з однолітками, задоволення своїх пізнавальних інтересів, а учням з ІІІ – позитивне ставлення до них з боку вчителів.

Здатність до емоційної децентрації досліджуваних надає можливість оцінити аналіз відповідей на запитання проєктивного характеру. Школярі з ТР здебільшого усвідомлюють різницю між своїми та чужими бажаннями. Учням з ІІІ здається, що батьки, вчителі, однокласники бажають того ж самого, що й вони. Наприклад: *«Чарівній паличці накажу: для себе – машину, для батьків – машину, для вчителів – машину», «Щоб з допомогою чарівної палички я зник. Того ж бажаю вчителям і однокласникам».* В бажаннях для інших висловлювались свої потреби: *«Щоб вчителі не ставили поганих оцінок», «Бажаю мамі, щоб купила мені велосипед».*

Показовим є аналіз відповідей щодо якостей характеру. Всі діти з ТР усвідомлюють свої позитивні якості, а деякі поряд з ними називають і 1-2 негативних. Учні з ІІІ не усвідомлюють рис характеру, замість них називали участь у певних видах діяльності: *«Я хороший, бо граюсь, бігаю»;* неадекватно оцінювали свої якості: *«В мене нормальний характер – не жадний, битись люблю»;* називали лише негативні риси: *«Я поганий, бо кажу погані слова».* Аналіз відповідей показав, що діти з ІІІ не усвідомлюють своїх дефіцитів розвитку.

Аналіз результатів виконання методики незакінчених речень дав можливість визначити переважаючу мотивацію в різних сферах життя. Виконуючи це завдання, учні з ТР та ТР виявили спільне і відмінне. Так, у ставленні до батьків спільним є прояв любові до рідних, повага до них, прагнення бути на них схожими, висловлювання прихильності. Поряд з цим діти з ТР розглядають і суперечливі стосунки з батьками, чого не роблять їх однолітки з ТР. Наприклад: *«Я люблю свою маму, але іноді її не слухаю»*, *«Я люблю свою маму, але деколи вона не в настрої»*. На стосунки учнів з ТР з рідними впливає їхнє перебування у спеціальному закладі: вони скупають за батьками, можуть ображатись на них через те, що їх не забирають додому.

Цікавими є показники ставлення до себе. Якщо у дітей з ТР переважає нейтральне самоствавлення, то у дітей з ТР – негативне. Пояснити цей факт можна переживанням комплексу неповноцінності учнями з ТР.

Продовження речень, спрямованих на визначення страхів дітей, виявило, що серед обох категорій учнів є такі, які не усвідомлюють чи приховують свої побоювання, а є такі, які бояться темряви, собак, павуків. Звертає на себе увагу, що зміст страхів підлітків з ТР часто є нереальним – діти бояться лева, крокодила, ящірок.

Визначаючи ставлення до друзів, діти з ТР вказують на якості, які їх приваблюють. Учні ж з ТР частіше називають лише імена товаришів, що свідчить про складність усвідомлення ними значущих для дружби якостей.

Аналіз речень, які визначають ставлення до минулого, свідчить, що більшість дітей обох категорій пов'язують його з можливістю гратися, вести безтурботне життя, відсутністю шкільних обов'язків. Водночас, є й такі діти, у яких спогади про минуле викликають негативні емоції. Деякі досліджувані хотіли б щось виправити у своєму минулому: *«Якби я знову став маленьким, то слухався б вже»*. Окремі учні з ТР не розуміли змісту речень і давали неадекватні відповіді: *«Якби я знову став маленьким, я б мив носки»*.

Цілісний аналіз виконання методики незакінчених речень засвідчив, що діти з ТР погано усвідомлюють своє ставлення до різних сфер життя, свій внутрішній світ. Незрілість їхніх уявлень про власне «Я» підтверджують також результати методики «Контрольні списки». Підлітки з ТР не володіють критеріями

аналізу власного внутрішнього світу. Слова, що позначають особистісні якості, вони часто пояснюють неадекватно. Багато якостей, різних за значенням, розглядають як синоніми, наприклад: розумний, чемний, добрий – «*слухняний*», слабкий – «*боязливий*», сміливий – «*сильний*». У дітей з ТР не зустрічається неправильних пояснень значень слів. Якщо вони усвідомлювали, що не знають окремого значення слова, то одразу повідомляли про це експериментатора. Учні з ТР могли визнати наявність негативних якостей у власному «Я», диференціювати «Я»-реальне та «Я»-ідеальне. Учні з ІІ не критично ставились до себе, їхні описи «Я»-реального та «Я»-ідеального співпадали, вони не могли обґрунтувати приписування собі позитивних якостей, вдавались до тавтології – «*Я вважаю себе доброю, бо я добра*». Це свідчить про те, що вони вважають себе такими, якими хочуть бути.

Співвідношення усвідомленого і підсвідомого в «Я»-образі дитини дає можливість вивчити порівняння малюнків автопортрету і неіснуючої тварини. Аналіз малюнків дітей з ТР та ІІ дає можливість простежити таку тенденцію. В учнів з ТР «Я»-образ, відображений в малюнку неіснуючої тварини, не завжди співпадав з уявленнями про власне «Я», відтвореним в автопортреті. Малюнки відрізнялись за розмірами, настроєм, іноді відображали конфліктність переживань, пов'язаних з неспівпаданням внутрішнього світу із соціальною роллю, яку повинна виконувати дитина. Такі суперечності в малюнках учнів з ІІ не виявились, що свідчить про відсутність конфліктів і суперечностей між внутрішнім світом та його соціальними проявами. Водночас, у багатьох малюнках дітей з ІІ має місце множинність образу, що інтерпретується як наявність труднощів у визначенні самоідентичності, усвідомленні своєї соціальної ролі. Наприклад, малюнком неіснуючої тварини одного з учнів з ІІ був крокодил і черв'як, а автопортретом цього ж учня був сюжетний малюнок із зображеннями людини, автомобіля і гелікоптера з людьми, будинку, сонця, дороги.

Переживання комплексу неповноцінності дітьми з ІІ відображаються у словесних поясненнях до малюнків. Так, у багатьох дітей їхні неіснуючі тварини живуть самі, уникають всяких контактів і конфліктів, не можуть розраховувати ні на чию підтримку, мають багато ворогів. Наприклад, один з учнів назвав свою тварину «*Качибомба*» і описав її життя таким чином: «*Харчується повітрям, живе в землі*». Критеріїв, які б свідчили

про наявність високого рівня тривожності або агресивності в малюнках учнів з ІІ майже не виявлено, чого не можна сказати про малюнки учнів з ТР, в яких ознаки агресивності та тривожності зустрічались досить часто. Це дає підстави припустити, що інтелектуальна недостатність створює «захисний бар'єр» у психотравмуючих стресових ситуаціях.

Визначення розмірів малюнка і його розташування на аркуші дають інформацію про самооцінку. У переважній більшості дітей з ТР малюнки розташовані в центрі, займають 1/2 аркуша і більше, що свідчить про адекватну або завищену самооцінку, впевненість у собі. Розміри малюнків учнів з ІІ менші (від 1/20 до 1/3) і найчастіше розташовані ближче до лівого краю, що може означати наявність невпевненості у собі, занижену самооцінку. Ці дані суперечать відомому положенню спеціальної психології про неадекватно завищену самооцінку при інтелектуальній недостатності. Також ці дані не співпадають з аналізом результатів проведених нами досліджень самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн. У більшості дітей з ІІ за усіма шкалами самооцінка є завищеною. Невідповідність результатів за методиками «Малюнок неіснуючої тварини» та Дембо-Рубінштейн можна пояснити тим, що за вимогами останньої дитина свідомо визначає рівень своїх можливостей, тому високі результати виконання цього завдання свідчать про завищеність саме усвідомленої самооцінки. Малюючи тварину, дитина демонструє підсвідому самооцінку, яка у дітей з ІІ виявляється заниженою. Знижена підсвідома самооцінка є ознакою переживання комплексу неповноцінності, а завищена усвідомлена виступає в такому випадку в якості захисного механізму, який перешкоджає визнанню власної інтелектуальної недостатності та формуванню негативного самоствавлення.

У дітей з ІІ виявили не лише неадекватну завищеність самооцінки, а й її недиференційованість, що відрізняє їх від учнів з ТР, у яких самооцінки за шкалами щастя, інтелекту, моральних якостей можуть бути різними.

На саморегуляцію поведінки дитини впливають не лише «Я»-образ та самооцінка дитини, а й її цінності, які вивчалися з допомогою методики «Вибір бажань». Аналіз результатів дав можливість виявити спільне та відмінне у змісті цінностей учнів з ІІ та ТР. Спільним є те, що обидві категорії дітей висловлювали бажання прагматичного характеру, мріяли про машину, гроші, будинок та ін. Проте прагматичні бажання учнів з ТР відрізнялись

за змістом, оскільки в них виявлялась спрямованість не лише на задоволення матеріальних потреб, а й на створення умов для забезпечення духовних і пізнавальних цінностей, наприклад, багато дітей хочуть мати планшет, деякі саксофон, кларнет тощо. Прагматичні бажання дітей з ІІІ відрізняються конкретністю. Показовою є відповідь одного з учнів: *«Їсти хочу борщу, картошки хочу, паску хочу, тушену капусту»*.

У дітей з ТР на першому місці є бажання, пов'язані з пізнанням, захопленнями, спілкуванням, самовдосконаленням, наприклад: *«Хочу мати багато друзів»*, *«Хочу стати добрішим, знищити все зло»*, *«Хочу гарно вчитися»*. У підлітків з ІІІ подібні бажання посідають другорядне місце і є більш банальними, наприклад: *«Хочу щастя»*, *«Щоб все було добре в моїх рідних»*, *«Хочу заміж»*, *«Хочу закінчити школу»*.

Результати дослідження довільності регуляції поведінки свідчать, що для більшості учнів з ТР усі завдання не викликали ніяких труднощів. Значна ж частина школярів з ІІІ виявила неспроможність виконувати завдання в ситуації конфлікту між інструкцією і безпосереднім сприйманням, що свідчить про низькі можливості регулюючої функції мовлення у цієї категорії дітей. Недорозвиток мовлення позначається і на емоційній сфері цих дітей. Завдання назвати емоції зображених гномиків і пояснити причини їх виникнення викликало у них значні труднощі. Учні не розрізняли такі емоційні стани, як: страх і злість, страх і здивування, радість і спокій. Діти часто не могли визначити причину виникнення емоцій, а лише описували їх, наприклад: *«Пихатий, такий вроджений (про страх)»*, *«Чуть-чуть веселий, кричить (здивування)»*, *«Злий, психує, кричить (про злість)»*. У поясненнях дітей з ІІІ проступає тенденція до пошуку негативних причин і нейтральних, і позитивних емоційних станів, наприклад: *«Веселий, бо ніхто не ображав»*, *«Веселий, добрий, може в нього хтось вмер»*, *«Мовчазний, бо щось не хоче говорити, у мене так буває, коли я щось не то зробив»*. Діти з ТР правильно називали всі емоції. Причини емоційних станів, вказані ними, були більш різноманітними, індивідуально значущими, оригінальними.

Виявлена емоційна незрілість та порушення самосвідомості дітей з ІІІ не заперечують їх особистісного розвитку. Відповіді учнів старших класів є більш зрілими, адекватними. Порівняння результатів виконання завдань молодшими і старшими дітьми дають підстави дійти висновку, що з віком інтереси школярів з ІІІ,

розширюються, набувають професійної спрямованості, вони починають замислюватись про майбутнє. У них виникає інтерес до протилежної статі; вони проявляють зацікавленість до тем, пов'язаних із своїм подальшим самостійним утворенням сім'ї. При чому учні помічають, що стосунки в сім'ях, в яких вони виростили, не завжди є позитивними, тому мріють, що їхня сім'я буде зовсім іншою – кращою. Старшокласники вже виявляються здатними до усвідомлення своїх потреб, більш критично ставляться до себе і до інших, прагнуть змінити себе на краще, мати більше друзів. Деякі з них здатні в своєму «Я» виділити негативні якості, яких вони хотіли б позбутись. Їхні уявлення про себе стають більш диференційованими. З'являється потреба у самопізнанні; учні виділяють значущі для себе якості, до яких, зокрема, належать сміливість, сила (для хлопців), привабливість, охайність (для дівчат). Окремі учні усвідомлюють дефіцити свого розвитку і глибоко це переживають. Це, зокрема, відображається в їхніх малюнках, у яких порівняно з малюнками молодших школярів з ІІІ збільшується кількість ознак тривожності, конфліктності, агресивності. Виразними є зміни у здатності до саморегуляції.

Отже, у процесі нашого дослідження виявлені такі особливості особистості дітей з інтелектуальними порушеннями:

- ✓ Бідність і поверховість інтересів;
- ✓ Нездатність до емоційної децентрації;
- ✓ Некритичне ставлення до себе;
- ✓ Неусвідомлення власного внутрішнього світу;
- ✓ Недиференційованість «Я-реального» і «Я-ідеального»;
- ✓ Неусвідомлення власних дефіцитів розвитку;
- ✓ Прояви негативного ставлення до себе, зумовлені неусвідомленим переживанням комплексу неповноцінності;
- ✓ Неусвідомлення міжособистісних стосунків;
- ✓ Відсутність усвідомлення цілісності власного «Я» в часі;
- ✓ Неволодіння критеріями аналізу власного внутрішнього світу, бідність відповідної лексики;
- ✓ Відсутність конфліктності та суперечності між внутрішнім світом та його соціальними проявами;
- ✓ Наявність труднощів у визначення самоідентичності;
- ✓ Уникнення контактів, які виявляють інтелектуальну неповноцінність цих дітей;
- ✓ Суперечність між усвідомленою і підсвідомою самооцінкою: усвідомлена – завищена, неусвідомлена – занижена;

- ✓ Недиференційованість самооцінки;
- ✓ Переважання прагматичних бажань;
- ✓ Глибокий недорозвиток здатності до саморегуляції поведінки;
- ✓ Недиференційованість емоційних станів, неусвідомленість причин їх виникнення.

Хоча у старшокласників і відбуваються зміни в мотиваційній сфері, в «Я»-концепції, вольовій регуляції, водночас, у них є нереалізований потенціал щодо особистісного розвитку. Реалізація цього потенціалу можлива за умови урахування психологічних особливостей цієї категорії дітей у навчально-виховному процесі. Ще більш важливо враховувати цей потенціал та особливості учнів з ІІІ в умовах інклюзивної освіти.

Результати нашого дослідження свідчать, що у процесі виховної роботи та соціально-психологічного супроводу слід дотримуватись таких вимог:

1. Створення умов для усвідомлення дітьми власних потреб.
2. Розширення кола інтересів школярів з урахуванням їхніх індивідуальних психологічних особливостей.
3. Формування потреби і здатності до самопізнання. З цією метою: розширення і уточнення лексики дітей словами – назвами якостей людини; розвиток вмінь використовувати ці слова для опису себе та інших.
4. Формування вмінь визначати позитивні та негативні якості, критично ставитись до себе.
5. Акцентування уваги дітей на змінах, які відбуваються в їхній особистості, на їхніх власних досягненнях.
6. Використання принципу оптимістичної перспективності виховної роботи.
7. Створення умов для диференціації «Я»-реального і «Я»-ідеального у дитини, усвідомлення різниці між ними і на основі цього формування прагнення до самовдосконалення.
8. Розвиток уміння розрізняти емоційні стани, розуміння причин їх виникнення, усвідомлення власних переживань, здатність до їх регуляції.
9. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки.

Висновки і перспективи останніх досліджень. Отже, розвиток здатності до свідомої поведінки, зорієнтованої на соціальні норми, набуває великого значення у процесі соціальної адаптації підлітків з ІІІ. Адже вони нездатні протистояти

негативним впливам безпосереднього бажання, неспроможні передбачити наслідки власних вчинків, легко потрапляють до угруповань асоціальної спрямованості, де їх схиляють до протиправних дій і адиктивної поведінки. Тому проблема соціально-психологічного супроводу учнів з ІІ з урахуванням особливостей їхнього особистісного розвитку є досить актуальною. Використання потенційних можливостей учнів з ІІ у напрямі особистісного розвитку можливе за умови впровадження в інклюзивному закладі системи спеціально створених заходів, спрямованих на формування у них психологічної готовності до самопізнання, потреби аналізу внутрішнього світу, навичок самоусвідомлення, підвищення значущості уявлень про себе у регуляції поведінки.

Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаємо у розробці та впровадженні в практику інклюзивних закладів системи заходів соціально-психологічного супроводу, спрямованих на особистісний розвиток, формування навичок саморегуляції у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. (2008). Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. Санкт-Петербург: Питер.

2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. (2006). Теория и практика оценки психического развития ребенка. Санкт-Петербург: Речь.

3. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008). Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. Київ: Знання.

References

1. Astopov V.M., My`kadze Yu.V. (2008). Psy`xody`agnosty`ka y` korrekcy`ya detej s narusheny`yamy` y` otkloneny`yamy` razvy`ty`ya. Sankt-Peterburg: Py`ter. [in Russian].

2. Semago N.Ya., Semago M.M. (2006). Teory`ya y` prakty`ka ocenky` psy`xy`cheskogo razvy`ty`ya rebenka. Sankt-Peterburg: Rech`. [in Russian].

3. Sy`n`ov V.M., Matvyeyeva M.P., Hoxlina O.P. (2008). Psy`xologiya rozumovo vidstaloyi dy`ty`ny`: Pidruchny`k. Ky`yiv: Znannya. [in Ukrainian].

Myronova S., Matvieieva M. Personality of a teenager with intellectual disabilities as a subject of socio-psychological support for inclusive education. Social teachers, practical psychologists, social workers, carry out socio-psychological support of children with intellectual violations. The purpose of such support is comprehensive development of integral personality. The condition of achievement of this purpose is an account of specific features of personality development of children with intellectual violations. The analysis of results of investigations has demonstrated that intellectual violations influenced on development of personality and predetermine poverty and superficiality of interests; uncritical attitude to itself; unawareness of the own internal world; undiferential of «self-real» and «self-ideal»; unawareness of own deficits of development. Negative attitude toward itself are brightly expressed for pupils with intellectual violations. Reason of negative relation is the unawareness feelings of inferiority complex, presence of contradiction between the picture of the own internal world and him by social displays. Contradiction between the real uncritical self-appraisal and subconscious understated self-appraisal is the psychological mechanism of defence. Difficulties of self-identity for pupilss with intellectual violations complicate self-regulation of conduct. Such children do not realize the reasons of own conduct in a sufficient degree, often operate impulsively. Comparing of level of consciousness of pupils with intellectual violations of higher and middle forms shows, that self-conception has a tendency to development. A self-appraisal and awareness of the own emotional feelings of senior pupils become more differentiated. The use of potential of pupils with intellectual violations in the direction of personality development is possible on condition of introduction in inclusive establishment of the system of the specially created measures. These measures fre directed on forming of psychological readiness of pupils to self-knowledge, necessity of analysis of the own internal world, skills of selfconsciousness and adjusting of conduct. The article contains the analysis of directions of socio-psychological support of children with intellectual violations in the conditions of inclusive education; certain prospects of scientific investigations.

Key words: personality of child; children with intellectual violations; social and psychological support; inclusive education.

Отримано 11.02.2019