



УДК 376.015.31

Тетяна Скрипник

ORCID iD 0000-0002-8511-4984

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти Інституту людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Данута Аль-Хамісі

ORCID iD 0000-0002-4388-4649

доктор гуманітарних наук,
асистент кафедри педагогічної терапії,
Академія спеціальної освіти,
вул. Щесливицька, 40, 02-353 Варшава, Республіка Польща,
d.alkhamisy@gmail.com

Олена Мартинчук

ORCID iD 0000-0001-6119-9306

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти Інституту людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
o.martynchuk@kubg.edu.ua

Каріна Бірюкова

ORCID iD 0000-0002-6158-5060

аспірант Інституту людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Маршала Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
k.biriukova@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ: РЕСУРСИ ТЕХНОЛОГІЇ «КЛАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ»

Стаття присвячена питанню розбудови ефективного освітнього середовища з інклюзивною формою навчання. Одним з важливих складників ефективності такого середовища ми вважаємо розвинений у вчителя та учнів класу емоційний інтелект. Нами проаналізовано різноаспектні дослідження емоційного інтелекту як чинника успіху у навчальній діяльності, соціальному розвитку учнів, а також методичні напрацювання дослідників щодо технології «Класний менеджмент» у контексті формування певних рис емоційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Головною спрямованістю нашої статті є систематизація ресурсів «Класного менеджменту» як засобу впливу на формування емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів, а також перевірка дієвості цього впливу стосовно кожного структурного компонента емоційного інтелекту. У своїй роботі ми спираємося на Нову багаторівневу модель емоційного інтелекту (Drigas & Papoutsis), яку ми модифікували у відповідності до психологічних особливостей учнів початкової школи. До кожного рівня цієї Моделі нами підібрано методи впливу з ресурсної бази технології «Класний менеджмент». Наше дослідження, що охоплює 6 класів державних і 5 класів приватних шкіл, проводилося з використанням методів: прогнозування, опитування, напівструктуроване інтерв'ю, критеріальне оцінювання, педагогічний експеримент, аналіз продуктів діяльності, неперервний експертний

коучинг. Критерії для оцінювання стану освітнього середовища розроблено експертами з опорою на групи ресурсів класного менеджменту, що сприяють формуванню соціально-емоційних якостей учнів. Педагогічний експеримент тривав 8 місяців та полягав у цілеспрямованому навчанні педагогів та неперервному експертному коучингові здійснюваного ними освітнього процесу. Отримані результати експерименту свідчать про позитивну динаміку щодо компетентності педагогів у використанні ресурсів середовища для формування емоційного інтелекту учнів та розбудови атмосфери емоційного благополуччя у класі, що дає змогу підвищити технологічність педагогів у практиці впровадження дієвого й сприятливого для усіх учасників освітнього процесу у закладі освіти.

Ключові слова: експертний коучинг; емоційний інтелект; інклюзивний клас; класний менеджмент; педагогічний експеримент.

© Скрипник Тетяна, Аль-Хамісі Данута, Мартинчук Олена, Бірюкова Каріна, 2020

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.7>

Вступ. Успіх інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, серед яких важливу роль грає сприятлива психоемоційна атмосфера для навчання і розвитку усіх учасників освітнього процесу. Вчитель має змогу створити таку атмосферу, якщо він усвідомлює цінність особистісного та соціального розвитку усіх учнів класу, а також володіє технологіями інклюзивного навчання.

Важливим орієнтиром при розбудові сприятливої атмосфери в освітньому середовищі є емоційний інтелект, вивченню якого за останні 10 років було присвячено численні наукові праці.

Науковці наголошують на тому, що поняття «емоційний інтелект» (ЕІ) парадоксально поєднує два поняття: емоційність (почуттєва сфера) та інтелект (когнітивна сфера). «Емоційність» означає суб'єктивний досвід або реакцію, пов'язану з емоцією людини, психічним і фізіологічним станом, що відображає найрізноманітніші почуття, тоді як «інтелект» пов'язаний з логікою, міркуванням, плануванням, навчанням, мисленням та вирішенням проблем (Chopra et al., 2010).

Термін «емоційний інтелект» введено у науковий тезаурус Д. Гоулманом (D. Goleman), який визначив принципи відмінності цього поняття від загального інтелекту та представив його складники — 25 характеристик, які згодом були розподілені за п'ятьма кластерами: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички (Гоулман, 2018). Інший відомий дослідник Р. Бар-Он наголошував на соціальному аспекті ЕІ, що грає ключову роль у здатності особи розуміти себе та інших, а також виявляти себе. Для опису цього феномену Р. Бар-Он вживає поняття «емоційно-соціальний інтелект»,

що охоплює взаємопов'язані емоційні та соціальні компетентності (Bar-On, 2006).

Зважаючи на те, що ЕІ є складним інтегральним феноменом, його визначення не мають узгодженості щодо змісту та структури, а дослідницькі розвідки торкаються питань взаємозв'язку тих чи інших його компонентів з різноплановими аспектами освітньої діяльності. Так, одним з самих розроблених питань є вивчення особливостей взаємозв'язку ЕІ та навчальних досягнень, а також академічної самоєфективності учнів та студентів закладів освіти (Costa et al., 2015; Hen et al., 2014; Mavroveli et al., 2011). Предметом наукових досліджень став також ЕІ у контексті питань психічного здоров'я (Martins et al., 2010; Moeller et al., 2020), у тому числі, його захисна роль щодо регулювання деструктивних емоційних станів, якими є, наприклад, стрес та агресія (García-Sancho et al., 2014; Moeller et al., 2020; Por et al., 2011; Saklofske et al., 2012; Zhao & Yang, 2020), запобігання явищу дислексії (Al-Khamisy, 2017) тощо. У наукових розробках дослідники підіймають також питання взаємозв'язку ЕІ та обдарованості особистості (Parker et al., 2016; Sanchez-Ruiz et al., 2011).

Визначено також, що розвинутий у вчителів ЕІ підвищує рівень їхнього задоволення роботою, запобігає стресу, професійному вигоранню (Мартинчук, 2018; Valente et al., 2020), водночас позитивно позначається на навчальних досягненнях учнів, впливає на сприятливу взаємодію з ними, їхній ентузіазм й максимальне долучення до освітньої діяльності (Hoffmann et al., 2020; Pakarinen et al., 2010; Tveit et al., 2020; Vesely et al., 2014). При цьому, у наукових розробках наголошено на тому, що чинником успіху педагогів є не тільки особистісні й міжособистісні якості, а також їхня компетентність з володіння сучасними технологіями навчання.

Якщо йдеться про розбудову освіти для осіб з особливими потребами, то однією з найдієвіших технологій позитивного перетворення освітнього середовища є «Класний менеджмент» (КМ).

Класний менеджмент визначають як технологію створення середовища для мотивації та участі в освітній діяльності для сприяння навчанню учнів на найвищому рівні (Sadik et al., 2016). Роль КМ полягає в створенні продуктивно функціонуючого освітнього процесу, що підтримує потреби учнів в компетентності, самостійності, неперервному розвитку (Downer et al., 2015; Miller et al., 2019; Скрипник, 2017). Переваги впровадження КМ розкрито у багатьох наукових дослідженнях. Йдеться про те, що цей підхід дає змогу удосконалювати уміння вчителя керувати простором, часом і діяльністю, а також — мотивацією й поведінкою учнів (Bay, 2020; Djigić et al., 2012; Pakarinen et al., 2010; Wolff et al., 2020); підіймалося також питання впливу класного менеджменту на емоційний розвиток учнів (Akalin et al., 2015; Djigić et al., 2012; Muspawi et al., 2019; Wang et al., 2020).

Мета дослідження — систематизувати ресурси «Класного менеджменту» як засобу впливу на формування емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів, а також перевірити дієвість цього впливу стосовно кожного структурного компонента емоційного інтелекту з опорою на Нову багаторівневу модель емоційного інтелекту (Drigas et al., 2018).

Методологія. Для досягнення поставленої мети нами застосовано методи: прогнозування; опитування за Профілем емоційного благополуччя у класі; напівструктуроване інтерв'ю; критеріальне оцінювання, педагогічна експериментальна діяльність, аналіз продуктів діяльності, неперервний експертний коучинг.

Застосування методу прогнозування дало змогу скласти прогноз розвитку ЕІ в учнів завдяки підбору методів впливу з ресурсів технології «Класний менеджмент» для послідовного розвитку кожного компоненту ЕІ за моделлю А. S. Drigas та С. Papoutsis.

Учасниками педагогічної експериментальної діяльності стали учні 6 державних та 5 приватних закладів загальної середньої освіти, усього — 110 учнів початкової школи та 137 дорослих, з яких: 11 вчителів, 9 асистентів вчителів, 7 асистентів учнів та 110 батьків. В експерименті також взяли участь 4 експерти, які долучалися до розроблення критеріїв оці-

нювання стану впровадженої вчителем стратегії керування класним колективом, а також проведення цього оцінювання; критеріальне оцінювання здійснювалося експертами незалежно один від одного.

Перед експериментом було з'ясовано, як учні та їхні батьки (по 10 учнів та батьків з кожного класу) оцінюють особливості взаємодії у класному колективі. Для дослідження було використано розроблений нами Профіль емоційного благополуччя у класі, зміст якого склали індикатори ефективної взаємодії з «Інструменту професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів початкової школи» (Тэнкерслей та ін., 2010), а саме: 1 група індикаторів — Взаємодія педагога з дітьми характеризується теплотою та турботою, завдяки чому відчутно, що педагог цінує дітей і отримує задоволення від спілкування з ними; 2 група індикаторів — Вчитель протягом дня спілкується з учнями з опорою на їхні сильні сторони, стимулюючи розвиток кожного учня; 3 група індикаторів — Надання можливості робити вибір й турбота про те, щоб цей вибір поважали інші; 4 група індикаторів — Сприяння розвитку ініціативи та лідерства учнів; 5 група індикаторів — Підтримка взаємодії учнів. У Профілі кожна група індикаторів охоплює по три показники, які респонденти мали оцінити за 5-бальною системою: Завжди (5 балів), Часто (4 бали), Час від часу (3 бали), Рідко (2 бали), Ніколи (1 бал). Після цього відбувся підрахунок сирих балів та визначення того, до якого проміжку розподілу балів потрапляли оцінки кожного респондента: Незадовільна ситуація (15–42); Задовільна ситуація (43–59); Бажана ситуація (60–75).

З педагогами інклюзивних класів було проведено напівструктуроване інтерв'ю з метою визначення того, чи їх практика роботи містить цілеспрямовану й послідовну стратегію впливу на розвиток ЕІ учнів класу й що власне вони роблять, коли у класі виникають несприятливі для нормального перебігу освітнього процесу обставини. Кожне інтерв'ю тривало від 25 до 40 хвилин. З дозволу педагогів здійснювався аудіозапис інтерв'ю, який потім аналізувався. Після отримання результатів обстеження та підбиття його підсумків проводився педагогічний експеримент, що тривав навчальний рік, протягом якого здійснювалося цілеспрямоване навчання педагогів та неперервний експертний коучинг з метою оволодіння ними умінням використовувати ресурси середовища (за технологією «Класний менеджмент»)

для підвищення стану сформованості емоційного інтелекту в учнів інклюзивних класів. По закінченню педагогічної експериментальної діяльності було повторно проведено опитування учнів та батьків й напівструктурованого інтерв'ю з педагогами, а також проаналізовано щоденники взаємодії команд супроводу дітей з особливими потребами та самозвіти педагогів.

Результати. Модифікація моделі емоційного інтелекту А. S. Drigas та С. Papoutsis. У розробленні підходу до вивчення ЕІ ми спиралися на Нову багаторівневу модель емоційного інтелекту, що ґрунтується на ідеї Г. Гарднера (Н. Gardner) щодо взаємозв'язку внутрішньо особистісного та міжособистісного інтелекту та враховує принцип наступності розвитку, відображений в ієрархічній структурі, а саме: рівнях становлення ЕІ. Авторська

Модель Drigas та Papoutsis (Drigas et al., 2018) охоплює дев'ять рівнів: 1) Емоційні стимули; 2) Розпізнавання емоцій; 3) Самосвідомість; 4) Самокерування; 5) Соціальна обізнаність — емпатія — дискримінація емоцій; 6) Соціальні навички — експертиза; 7) Самоактуалізація — універсальність емоцій; 8) Трансцендентність; 9) Емоційне єднання. Нами цю модель було модифіковано у відповідності до особливостей дітей молодшого шкільного віку, а саме: упорядковано та уточнено певні характеристики, а також зменшено кількість структурних компонентів з 9 до 5, а саме: було вилучено три характеристики вищих рівнів («Самоактуалізація»; «Трансцендентність»; «Емоційне єднання») та об'єднано дві характеристики («Розпізнавання емоцій»; «Усвідомлення своїх емоцій») в одну, названу нами «Емоційна обізнаність; здатність розпізнавати емоції» (див. Рис. 1).

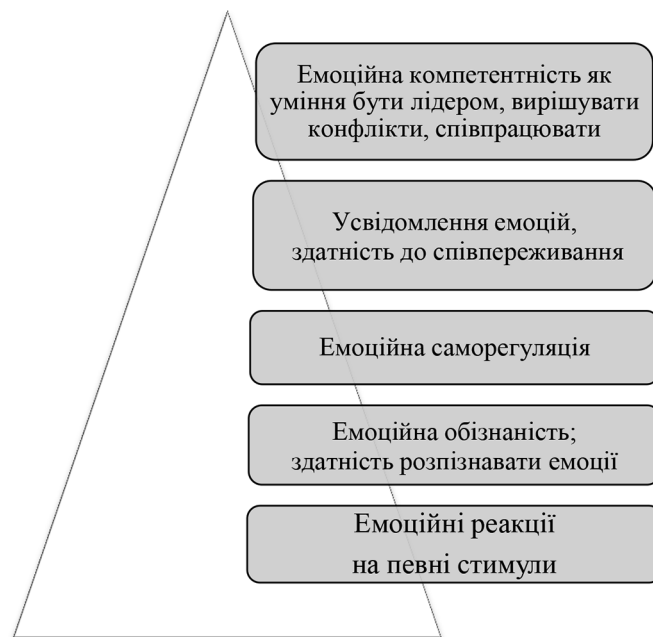


Рис. 1. Модифікована Нова багаторівнева модель емоційного інтелекту (за моделлю Drigas et al., 2018)

З урахування структурних компонентів Моделі ми визначили пункти напівструктурованого інтерв'ю з педагогами, а саме: 1) Які зміни інклюзивного освітнього середовища вони здійснюють для того, щоб усі учні, у тому числі учні з особливими освітніми потребами (ООП), відчували безпеку і комфорт? 2) Чи опікуються спеціально вчителі розвитком в учнів знань з емоційних проявів та розпізнаванням їх? 3) Які методи вчителі використовують для формування в учнів уміння регулювати свої емоційні стани? 4) Яким чином вчителі сприяють формуванню в учнів здатності усвідомлювати свої емоції та співпереживати? 5) Які ресурси

середовища вчителі використовують задля того, щоб організація класної кімнати та освітня діяльність впливали на досвід учня бути лідером, вирішувати конфлікти та співпрацювати з однокласниками? Додатково експертами здійснювалося критеріальне оцінювання компетентності вчителів з питання розвитку в учнів емоційного інтелекту, а саме: функціонування інклюзивного освітнього середовища та діяльності вчителя за тими ж п'ятьма структурними компонентами модифікованої нами Моделі, які фігурували у напівструктурованому інтерв'ю.

Результати оцінювання стану емоційного благополуччя у класі та цілеспрямованої діяль-

ності педагогів щодо емоційного розвитку учнів. Аналіз результатів оцінювання учнями та їхніми батьками внутрішньо класної ситуації за розробленим нами Профілем дав змогу визначити, що у державних закладах ситуація щодо емоційного благополуччя у класі переважно більшістю респондентів оцінена як «Незадовільна» (77 % учнів, 63 % батьки). Водночас, нема жодного респондента, оцінка якого б сягала «Бажаного» стану. У приватних закладах, навпаки, нема свідчень «Незадовільної» ситуації, при цьому більшість учнів (68 %) оцінили стан емоційного благополуччя як «Задовільний», тоді як більшість їхніх батьків (52 %) — як «Бажаний».

Отримані й проаналізовані дані напівструктурованого інтерв'ю з педагогами продемонстрували, що тільки деякі з них (15 %) усвідомлюють необхідність спеціальної роботи у напрямі впливу на емоційний розвиток учнів, шукають методи і засоби такого впливу, здійснюють послідовні та продумані кроки у цьому напрямі. При цьому ніхто з них не виявив обі-

знаності щодо технологій регуляції емоційного стану учнів. Критеріальне оцінювання експертів підтвердило, що майже ніхто з педагогів не володіє знаннями щодо ресурсів освітнього середовища, які можна задіювати з метою становлення в учнів ЕІ, і що практично уся виховна робота відбувається ситуативно і непослідовно.

Результати констатувального дослідження виявили гостру потребу у підвищенні компетентності педагогів у плані емоційного розвитку учнів, що уможлиблює розбудову сприятливої для розвитку атмосфери емоційного благополуччя у класі.

Розроблення та впровадження педагогічного експерименту зі становлення емоційного інтелекту в учнів інклюзивних класів. Основою складеного нами прогнозу розвитку ЕІ в учнів інклюзивних класів стала технологія «Класний менеджмент». Для послідовного розвитку кожного компонента емоційного інтелекту було підбрано методи впливу з ресурсної бази цієї технології, що відображено у Таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність етапів становлення емоційного інтелекту в учнів початкових класів та ресурсів технології «Класного менеджменту» (за Новою багаторівневою моделлю Drigas et al., 2018)

№	Структурний компонент емоційного інтелекту	Ресурси технології «Класний менеджмент»
1	Емоційні реакції на певні стимули	Планування та підготовка інклюзивного освітнього середовища для мінімізації стресу дітей з ООП: структурування простору; застосування візуальної підтримки; правила та процедури
2	Емоційна обізнаність; здатність розпізнавати емоції, які виявляють інші люди	Диференціація емоцій, «емоційна грамотність»: спектр емоцій на картках, картинка «Вулкан»
3	Емоційна саморегуляція	Очікування, Техніки для самозаспокоєння «Мозок дракона», «Техніка Черепахи», правила для самозаспокоєння
4	Усвідомлення емоцій, здатність до співпереживання	Техніка «Емоційний термометр», дошка «Зірка класу» тощо
5	Емоційна компетентність як уміння бути лідером, вирішувати конфлікти, співпрацювати	Почуття приналежності до колективу: куточки дітей, дошка класних обов'язків; правила для командної взаємодії

Подана у таблиці конкретизація методів впливу за технологією «Класний менеджмент» дає змогу зорієнтуватися практикам, що можна використовувати в умовах освітньої діяльності для розвитку в учнів структурних компонентів ЕІ.

Так, позитивний вплив на *емоційні реакції на певні стимули* (1-й рівень розвитку ЕІ) передбачає створення атмосфери довіри, за якої можна досягати психоемоційної безпеки для учнів інклюзивних класів. Тому на цьому рівні варто здійснювати такі заходи, як попереднє планування освітнього середовища, продумування його структури й оснащення, цілеспрямована підготовка його для мінімі-

зації стресу дітей з ООП. Щоб у дітей з підвищеною тривожністю та недостатньою витривалістю (діти з розладами аутистичного спектра, синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю або з певними психологічними проблемами) підтримувати психоемоційну рівновагу, сприяти заспокоєнню та нормалізації їхнього тону варто у класних кімнатах виокремлювати куток заспокоєння та сенсорний куток. Відпрацювання правил поведінки у цих куточках дає змогу учням у подальшому регульовано уникнути тривоги, роздратування та напруги.

Для формування *емоційної обізнаності* (2-й рівень розвитку ЕІ) як здатності розпіз-

навати емоції інших людей може бути впроваджено роботу щодо розвитку «емоційної грамотності» учнів. Засоби, які можна використовувати для цього — це спектр емоцій на картках, ієрархія емоцій за принципом посилення гніву («Вулкан») та ін. Так, за картинкою «Вулкан», представлено 5 станів розвитку гніву, починаючи від спокійного стану (якому на картинці відповідає підніжжя вулкану та річка біля нього, а також зображення обличчя, що посміхається), потім — поступове охоплення особи злістю і повна відсутність контролю над своїм станом, якому на картинці відповідає виверження вулкану і намальована людина, яка кричить і махає руками. Наявні також численні візуальні розробки, у яких не просто зібрано ті чи інші малюнки з різними емоційними станами, а згруповано їх, що дає змогу краще їх зрозуміти та запам'ятати.

Компетентність учнів на рівні «Емоційна саморегуляція» (3-й рівень розвитку EI) передбачає визначення очікувань з боку усіх учасників освітнього процесу; відпрацювання технік для самозаспокоєння учнів (здатності до керування власними станами гніву, злості, розпачу), серед яких: «Техніка Черепахи», «Мозок дракона», правила для самозаспокоєння (алгоритм дій або обирання стратегії регулювання емоцій). Так, наприклад, засвоєння учнями «Техніки Черепахи» передбачає рольову гру з іграшковими черепахами, у ході якої відпрацьовується розуміння ними того, що певну ситуацію, що призвела до поганого стану (злості, гніву, роздратування) не варто продовжувати, натомість необхідно сказати собі «Стоп», заглибитися у свій стан (як черепаха ховається у панцир), глибоко подихати, порахувати до 10, заспокоїтися і тільки тоді відреагувати на цю ситуацію, щоб нікого не образити і не викликати негативної реакції у відповідь.

Усвідомлення емоцій й здатність до співпереживання (4-й рівень розвитку EI) можна розвивати з орієнтиром на техніку «Емоційний термометр» як опис проявів емоційного стану та відповідної стратегії для позитивного перетворення, спільно розробленої та впровадженої дошки «Зірка тижня» та ін. На дошці «Зірка тижня» вчитель презентує позитивні характеристики учнів, що передбачає його уважність до кожного учня в класі, прагнення бачити й заохочувати їхні позитивні прояви, що стосуються як навчальної діяльності, так і їхніх соціальних проявів. Вчитель має створити атмосферу здорової конкуренції, духу зма-

гання, підтримки кращих проявів учнів у процесі досягнення поставлених цілей і виконання поставлених завдань.

Засобами впливу становлення *емоційної компетентності* (5-й рівень розвитку EI) можуть бути куточки дітей (самопрезентації, переваги, особисті подробиці), спільної діяльності (емоційне зближення через спільний досвід), куток вчителя; дошка класних обов'язків (змінні завдання для кожного учня протягом тижня), а також Правила для командної взаємодії. Так, кращому розумінню один одного сприяє оформлення учнями разом з батьками стенду, назва якого — «Все про мене» (ім'я та прізвище учня, фотографія, коротка інформація про те, що учень любить, що вміє робити, чим займається поза школою). Цю інформацію можна оформлювати на дошці у Кутку учнів, і вона (як й інша візуальна інформація у класі) має мати змінний характер; після обговорення певної теми учні можуть написати про себе щось нове, адже відбулися ті чи інші події, або змінилася тема дня, стан дитини тощо. Спільними зусиллями вчителя, учнів та батьків оформлюється стенд «Життя класу», де візуальні засоби відображають життєдіяльність учнів у класі; емоційне зближення учнів класу; почуття приналежності до колективу відбувається через осмислення їхнього спільного досвіду.

Педагогічна експериментальна діяльність та неперервний експертний коучинг. Педагогічна експериментальна діяльність здійснювалася протягом 8 місяців без відриву від професійної діяльності та охоплювала переважно такі три напрями, як: навчальні заняття, практичне впровадження нових знань та подальші дискусії. У межах програми навчання було удосконалено такі навички педагогів по роботі в команді: розвиток поваги та довіри, гнучкості мислення та активізації творчості; активне слухання, координація різних ідей, запис ефективної документації.

Для того, щоб практикувати ці навички, експерти використовували досвід членів психолого-педагогічних колективів, отриманий на тренінгах й під час професійної роботи, а також організували зустрічі рефлексивно-аналітичного спрямування. Все це підтримувало необхідний рівень мотивації та спільних зусиль щодо розбудови зорієнтованого на кожного учня освітнього середовища. Протягом усього періоду навчання педагоги заповнювали щоденники взаємодії та звіти, у яких відобра-

жали динаміку оволодіння елементами технології «Класний менеджмент», спрямованими на становлення ЕІ в учнів інклюзивних класів. По закінченню педагогічного експерименту було повторно проведено опитування учнів та батьків (за «Профілем емоційного благополуччя у класі») й напівструктурованого

інтерв'ю з педагогами, а також проаналізовано щоденники взаємодії команд супроводу дітей з особливими потребами та самозвіти педагогів. Аналіз щоденників взаємодії та звітів педагогів дав змогу визначити суттєве вдосконалення щодо показників їхнього професійного розвитку (див. Таблицю 2).

Таблиця 2

Показники оцінювання учнями та батьками атмосфери емоційного благополуччя у класі до і після педагогічної експериментальної діяльності (у %)

Ситуація у класі	Учасники		Учні закладів освіти				Батьки			
			Державних		Приватних		Державних		Приватних	
	до	після	до	після	до	після	до	Після		
<i>Бажана</i>	–	33	32	78	–	43	52	86		
<i>Задовільна</i>	23	37	68	22	37	40	48	14		
<i>Незадовільна</i>	77	30	–	–	63	17	–	–		

За отриманими результатами видно, що після педагогічної експериментальної діяльності ніхто з учнів державних шкіл та їхніх батьків не оцінили освітнє середовище на «Задовільно», при цьому, суттєва частина опитаних з державних закладів освіти визначили ситуацію у класі в плані емоційного благополуччя як «Бажану» (учні — 33 %, батьки — 43 %). Водночас, значно більше учасників з приватних шкіл оцінили стан освітнього середовища після проведеної експериментальної діяльності як «Бажаний» (учні — 78 %, батьки — 86 %). Повторно проведене критеріальне оцінювання з боку експертів дало змогу визначити позитивну динаміку щодо усвідомленого, продуманого застосування елементів технології «Класний менеджмент» педагогами для формування в учнів ЕІ.

Обговорення. Більшість досліджень, спрямованих на дослідження емоційного інтелекту в учнів та студентів закладів освіти, акцентують увагу на тих наслідках, які можна отримати через вплив на становлення ЕІ. Порівнюючи уміння керувати освітнім процесом з боку досвідчених вчителів (експертів) та новачків, науковці доходять висновку, що продумування сценаріїв класного менеджменту і досвід у їх реалізації (структурування й реструктурування) дає змогу досвідченим педагогам розвинути професійне бачення і мінімізувати події, які заважають навчальній діяльності учнів (Wolff et al., 2020). Було також виявлено, що реалізація КМ підвищує компетенції учнів у межах емоційної сфери, а саме: їхню здатність сприймати, класифікувати, розуміти, а також регулювати емоції (Djigić et al., 2012). В іншому

дослідженні було представлено, як продуманий КМ сприяє налагодженню продуктивного зворотного зв'язку і формуванню в учнів з особливими потребами відповідальності (Akalin et al., 2015). Йдеться також про те, що засоби керування у межах класного менеджменту (правила, стандарти для навчальної діяльності та поведінки, делегування повноважень учням, прийоми заохочення) дають змогу продуктивно розвивати особисті стосунки вчителя з учнями (Musrawi et al., 2019). Наявні також розробки, у яких продемонстровано, як завдяки продуманій системі повсякденного навчання (за технологією «Класний менеджмент») у закладах освіти досягнуто позитивну динаміку в учнів 8–12 років щодо їхньої здатності інтегрувати соціальні сигнали та розпізнавати емоційні прояви інших людей, покращувати стосунки з однолітками та підвищувати психологічну стійкість до стресу (Denervaud et al., 2020; Wang et al., 2020).

У проведеному нами дослідженні суттєвим здобутком також стало визначення позитивних наслідків, які було досягнуто в результаті навчання педагогів. Так, самі педагоги визначили принципове покращення емоційної атмосфери у класах, ділилися своїми досягненнями стосовно набуття вміння чуйно реагувати на те, що відбувається з усіма учнями класу; підхоплювати їхню ініціативу та активізувати значущі для них теми; виявляти емпатію, вербально та невербально підтримувати учнів; розробляти заняття, виходячи з інтересів учнів, а також створювати умови для того, щоб учні висловлювали свої погляди та думки, робили

власні висновки, експериментували, підтримували один одного, цікавилися тим, що роблять інші. За висновками експертів, покращення стосувалося також здатності педагогів надавати можливість кожному учневі виконувати значущі ролі, створювати ситуації для розвитку соціальних навичок учнів (активного слухання, виявлення цікавості до іншого, здатності розділити радість та сум, уміння цінувати внесок кожного у спільну справу, вміння спільно приймати рішення).

При цьому, найціннішим досягненням проведеної роботи у напрямі використання продуктивних підходів для розвитку ЕІ учнів ми вважаємо розроблення технологічного аспекту формування соціально-емоційних компетенцій, що є дуже важливим для практики впровадження інклюзивного освітнього середовища. Учасники експериментального навчання розвинули та удосконалили своє професійне вміння покроково, за модифікованою нами Новою багаторівневою моделлю емоційного інтелекту А. S. Drigas та С. Papoutsі формувати важливі компоненти ЕІ та досягати успішного функціонування освітнього процесу в інклюзивних класах.

Висновки. Здійснений нами педагогічний експеримент дав змогу пересвідчитися, що змодельовані кроки з розбудови стратегії цілеспрямованого послідовного розвитку ЕІ учнів інклюзивних класів позитивно позначилися на загальній освітній ситуації у класних колективах як державних, так і приватних шкіл. Розроблена стратегія поступового розвитку емоційного інтелекту учнів дає змогу вчителям створювати умови для емоційного благополуччя в інклюзивних класах і створює пози-

тивну атмосферу для навчання і різнобічного розвитку усіх учнів таких класів. Результати дослідження продемонстрували необхідність того, щоб вчителі оволодівали технологію формування ЕІ учнів задля досягнення успіху в розбудові освітнього процесу, а також формуванні підґрунтя для успіху учнів в освітній діяльності та соціальному житті. Представлене дослідження є результатом співпраці українських і польських дослідників; отримані результати можуть бути застосовні до практики інклюзивної освіти в обох країнах.

Обмеження. Незважаючи на сильну теоретичну основу для дослідження емоційного клімату в класі, наявна потреба у дослідженнях, які б уможливили встановлення послідовності процесу становлення ЕІ учнів, адже деякі лонгитюдні дослідження показали, що навчальні, соціально-емоційні й організаційні характеристики учнів класу змінюються протягом навчального року (за Wong at al., 2020). Тому вважаємо за необхідне проведення додаткових лонгитюдних досліджень, щоб краще зрозуміти, як емоційний клімат у класі змінюється з плином часу, а також наскільки цілеспрямоване формування ЕІ в учнів інклюзивних класів може вважатися чинником покращення емоційного благополуччя у цих класах, а також позначатися на рівні професійної компетентності педагогів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у дослідженні особливостей становлення емоційного інтелекту в учнів початкової, середньої та старшої школи, а також чинників й критеріїв ефективності роботи команд психолого-педагогічного супроводу учнів з функціональними порушеннями у цьому напрямі.

Література

- Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Вид-во «Віват», 2018. 512 с.
- Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
- Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. 2017. № 9. С. 215–223.
- Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов начальной школы. Венгрия : International STEP by STEP Association, 2010. 100 с.
- Akalin S., Sucuoglu B. Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 2015. № 15 (3). pp. 739–758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>
- Al-Khamisy D. Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. Polish school experiences. *International Technology, Education and Development. Conference Proceedings*. 2017. pp. 3432–3438. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0860>

- Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. № 18. pp. 1–28. PMID: 17295953
- Bay D. N. Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020. № 12 (4). pp. 335–348. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459463>
- Chopra P. K., Kanji G. K. Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management and Business Excellence*. 2010. № 21 (10). pp. 971–1004. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.487704>
- Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis / M.-T. Wang et al. *Developmental Review*. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children / E. Pakarinen. *European Journal of Psychology of Education*. 2010. № 25 (3). pp. 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Costa A., Faria L. The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*. 2015. № 37. pp. 38–47. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2014.11.011>
- Denervaud S., Mumenthaler C., Gentaz E., Sander D. Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*. 2020. № 69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- Djigić G., Stojiljkovic S. Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 45. pp. 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.543>
- Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child-teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample / H. H. Tveit et al. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2020. № 29. pp. 625–636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5>
- Drigas A. S., Papoutsi C. A New Layered Model on Emotional Intelligence. *Behavioral Sciences*. 2018. № 8 (5). <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- Effective classroom management: A study in three public junior high schools / M. Muspawi et al. *International Journal of Scientific and Technology Research*. 2019. № 8 (12). pp. 575–580. Corpus ID: 213916506
- Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, Well-being and professional performance in nursing students / J. Por et al. *Nurse Education Today*. 2011. № 31. pp. 855–860. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023>
- García-Sancho E., Salguero J. M., Fernández-Berrocal P. Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 2014. № 19. pp. 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Geetha K., Komalavalli T. Emotional intelligence in relation to stress management of higher secondary students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. № 24 (10). pp. 1243–1250. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I10/PR300146>
- Hen M., Goroshit M. Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2014. № 47 (2). pp. 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hoffmann J. D., Brackett M. A., Bailey C. S., Willner C. J. Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion (Washington, D. C.)*. 2020. № 20 (1). pp. 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Martins A., Ramalho N., Morin E. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*. 2010. № 49. pp. 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M. J. Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*. 2011. № 81. pp. 112–134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Measuring Effective Teacher-Student Interactions From a Student Perspective: A Multi-Level Analysis / J. T. Downer et al. *Journal of Early Adolescence*. 2015. № 35 (5–6). pp. 722–758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>

- Miller R. S., Wang M.-T. Cultivating Adolescents' Academic Identity: Ascertaining the Mediating Effects of Motivational Beliefs Between Classroom Practices and Mathematics Identity. *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. № 48 (10). pp. 2038–2050. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01115-x>
- Moeller R. W., Seehuus M., Peisch V. Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*. 2020. № 11 (93). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>
- Parker J. D., Saklofske D. H., Keefer K. V. Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*. 2016. № 33 (2). pp. 182–194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success / D. H. Saklofske et al. *Learning and Individual Differences*. 2012. № 22. pp. 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Sadik F., Akbulut T. An Evaluation of Classroom Management Skills of Teachers at High Schools (Sample from the City of Adana). *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 191. pp. 208–213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.539>
- The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains / M. J. Sanchez-Ruiz et al. *Motivation and Emotion*. 2011. № 35. pp. 461–473. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9227-8>
- The role of teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management / S. Valente et al. *Ces Psicol*. 2020. pp. 17–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Trait Emotional Intelligence and Young Adolescents' Positive and Negative Affect: The Mediating Roles of Personal Resilience, Social Support, and Prosocial Behavior / J. Zhao et al. *Child Youth Care Forum*. 2020. № 49. pp. 431–448. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09536-2>
- Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*. 2014. № 65. pp. 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Wolff C. E., Jarodzka H., Boshuizen H. P. Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*. 2020. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

References

- Akalin, S., & Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15 (3), 739–758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543> (eng).
- Al-Khamisy, D. (2017). Supporting the student at risk of dyslexia in school according to the dialogue model. Polish school experiences. *International Technology, Education and Development. Conference Proceedings*, 3432–3438. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0860> (eng).
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 1–28. PMID: 17295953 (eng).
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12 (4), 335–348. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459463> (eng).
- Chopra, P. K., & Kanji, G. K. (2010). Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management and Business Excellence*, 21 (10), 971–1004. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.487704> (eng).
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38–47. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2014.11.011> (eng).
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E., & Sander, D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353> (eng).
- Djigić, G., & Stojiljkovic, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 65–74. [doi: org/10.1016/j.sbspro.2012.06.543](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.543) (eng).

- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring Effective Teacher-Student Interactions From a Student Perspective: A Multi-Level Analysis. *Journal of Early Adolescence*, 35 (5–6), 722–758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059> (eng).
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A New Layered Model on Emotional Intelligence. *Behavioral Sciences*, 8 (5). <https://doi.org/10.3390/bs8050045> (eng).
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007> (eng).
- Geetha, K., & Komalavalli, T. (2020). Emotional intelligence in relation to stress management of higher secondary students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (10), 1243–1250. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I10/PR300146> (eng).
- Ghoulman, D. (2018). *Emocijnyj intelekt [Emotional intelligence]*. Vyd-vo «Vivat» (ukr).
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325> (eng).
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20 (1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649> (eng).
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029> (eng).
- Martynchuk, O. V. (2018). *Pidghotovka fakhivciv zi specialjnoji osvity do profesijnoji dijalnosti v inkljuzyvnomu osvitnjomu seredovyshti [Training of special education specialists for professional activity in an inclusive educational environment]*. Centr uchbovohoji literatury (ukr).
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009> (eng).
- Miller, R. S., & Wang, M.-T. (2019). Cultivating Adolescents' Academic Identity: Ascertaining the Mediating Effects of Motivational Beliefs Between Classroom Practices and Mathematics Identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 48 (10), 2038–2050. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01115-x> (eng).
- Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11 (93). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093> (eng).
- Muspawi, M., Sari, S. R., Harja, H., Hidayati, S., Rahmawati, S., Rahman, K. A., & Muazza (2019). Effective classroom management: A study in three public junior high schools. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8 (12), 575–580. Corpus ID: 213916506 (eng).
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6> (eng).
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33 (2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872> (eng).
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, Well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31, 855–860. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023> (eng).
- Sadik, F., & Akbulut, T. (2015). An Evaluation of Classroom Management Skills of Teachers at High Schools (Sample from the City of Adana). *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 191, 208–213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.539> (eng).
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010> (eng).
- Sanchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J., Batey, M., & Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35, 461–473. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9227-8> (eng).

- Skrypnyk, T. V. (2017). Strateghiji klasnogoho menedzhmentu dlja inkljuzyvnogho prostoru [Classroom management strategies for inclusive space]. *Aktualjni pyttannja korekcyjnoji osvity (pedagoghichni nauky)*, 9, 215–223 (ukr).
- Tenkerslej, D., Brajkovych, S. & Khandzar, S. (2010). Instrument professyonaljnogho razvytyja dlja uluchshenyja kachestva raboty pedagoghov nachalnoj shkoly [A tool for professional development to improve the quality of work of primary school teachers]. *International STEP by STEP Association*. Venghryja (ukr).
- Tveit, H. H., Drugli, M. B., Fossum, S., Handegård, B. H., & Stenseng, F. (2020). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management programme improve child–teacher relationships in childcare centres? A 1-year universal intervention in a Norwegian community sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 625–636. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01387-5> (eng).
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., & Domínguez-Lara, S. (2020). The role of teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Ces Psicol*, 17–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2> (eng).
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052> (eng).
- Wang, M.-T. L., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912> (eng).
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2020). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0> (eng).
- Zhao, J.-L., Cai, D., Yang, C.-Y., Shields, J., Xu, Z.-N., & Wang, C.-Y. (2020). Trait Emotional Intelligence and Young Adolescents' Positive and Negative Affect: The Mediating Roles of Personal Resilience, Social Support, and Prosocial Behavior. *Child Youth Care Forum*, 49, 431–448. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09536-2> (eng).

ROZWÓJ INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ UCZNIÓW KLAS INCLUSIVE: ZASOBY TECHNOLOGII «ZARZĄDZANIA KLASĄ»

Skrypnyk Tatiana, Doktor nauk psychologicznych, pracownik badawczo-dydaktyczny,
Profesor Wydziału Edukacji Specjalnej i Włączającej Instytut Człowieka,
Uniwersytet Borysa Hrinchenki w Kijowie, ul. Marszałka Tymoszenko, 13 b, 04212 Kijów, Ukraina,
t.skrypnyk@kubg.edu.ua

Al-Khamisy Danuta, Doktor nauk humanistycznych,
adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej w katedrze Terapii Pedagogicznej,
Akademia Pedagogiki Specjalnej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Rzeczpospolita Polska,
d.alkhamisy@gmail.com

Martynchuk Elena, Doktor nauk pedagogicznych, docent,
kierownik Wydziału Edukacji Specjalnej i Włączającej Instytut Człowieka,
Uniwersytet Borysa Hrinchenki w Kijowie, ul. Marszałka Tymoszenko, 13 b, 04212 Kijów, Ukraina,
o.martynchuk@kubg.edu.ua

Biryukova Karina, Starszy wykładowca Wydziału Edukacji Specjalnej i Włączającej, Instytut Człowieka,
Uniwersytet Borysa Hrinchenki w Kijowie, ul. Marszałka Tymoszenko, 13 b, 04212 Kijów, Ukraina,
k.biryukova@kubg.edu.ua

Artykuł poświęcony jest problematyce kreowania atmosfery dobrostanu psychicznego na zajęciach w szkołach pracujących według modelu edukacji włączającej. Jednym z ważnych elementów składowych skuteczności takiego środowiska jest inteligencja emocjonalna rozwijana u nauczycieli i uczniów. W prezentowanym materiale przeanalizowano wybrane badania nad inteligencją emocjonalną, jako czynnikiem sukcesu w działaniach

edukacyjnych oraz rozwoju społecznym uczniów. Szczególną uwagę zwrócono na rozwój badań wskazujących na zastosowanie technologii «Class Management» w kształtowaniu wybranych kompetencji emocjonalnych uczniów szkół średnich. Głównym celem naszego artykułu jest usystematyzowanie zasobów «Classroom Management», jako środka mającego wpływ na kształtowanie się inteligencji emocjonalnej uczniów na zajęciach włączających, a także rozpoznanie skuteczności tego oddziaływania, w odniesieniu do każdego strukturalnego komponentu inteligencji emocjonalnej. Podstawą teoretyczną naszych badań jest Nowy Wielopoziomowy Model Inteligencji Emocjonalnej (Drigas & Papoutsis), który modyfikowaliśmy zgodnie z psychologicznymi cechami uczniów szkół podstawowych. Dla kształtowania każdego poziomu tego modelu wybraliśmy metody z bazy zasobów technologii «Classroom Management». Badania były prowadzone w 6 klasach szkół publicznych i w 5 klasach szkół prywatnych. Do badań wykorzystano takie metody jak: prognozowanie, ankiety, wywiad częściowo ustrukturyzowany, ocena oparta na kryteriach, eksperyment pedagogiczny, analiza produktów działania, ciągły coaching ekspercki. Kryteria oceny zostały opracowane przez ekspertów na podstawie grup zasobów zarządzania klasą, które przyczyniają się do kształtowania społecznych i emocjonalnych cech uczniów. Eksperyment pedagogiczny trwał 8 miesięcy i składał się z ukierunkowanego szkolenia nauczycieli oraz ciągłego eksperckiego coachingu ich procesu edukacyjnego. Uzyskane wyniki eksperymentu wskazują na pozytywną dynamikę kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystywania zasobów środowiskowych do kształtowania inteligencji emocjonalnej uczniów i kształtowania atmosfery dobrego samopoczucia emocjonalnego w klasie. Ukształtowane kompetencje zwiększają produktywność i refleksywność nauczycieli podczas ich praktycznych działań edukacyjnych. Tym samym proces edukacyjny w szkole staje się bardziej efektywny zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli.

Słowa kluczowe: coaching ekspercki; dobrostan psychiczny; eksperyment pedagogiczny; inteligencja emocjonalna; zarządzanie klasą.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS OF INCLUSIVE CLASSES: RESOURCES OF «CLASSROOM MANAGEMENT» TECHNOLOGY

Skrypnyk Tetiana, Doctor of Sciences in Psychology,
Professor of the Chair of Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences,
Borys Grinchenko Kyiv University, 13 b Marshal Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine,
t.skrpnyk@kubg.edu.ua

Al-Khamisy Danuta, Doctor of humanities (Ph.D),
Assistant professor at the Academy of Special Education in the Department of Pedagogical Therapy,
Academy of Special Education, 40 Szczesliwicka Str., 02-353 Warsaw, Poland, d.alkhamisy@gmail.com

Martynchuk Olena, Doctor of Sciences in Education,
the Chairholder of the Chair of Special Psychology,
Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University,
13 b Marshal Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, o.martynchuk@kubg.edu.ua

Biriukova Karina, Senior Lecturer of the Chair of Special Psychology,
Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University,
13 b Marshal Timoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, k.biriukova@kubg.edu.ua

The article is devoted to the issue of building an effective educational space with an inclusive form of education. We consider the teachers' and students' emotional intelligence as one of the important components of the effectiveness of a such space. Authors analysed various aspects of emotional intelligence as a factor of success in learning, social development of students, as well as methodological developments of researchers on the technology of «Classroom Management» in the context of forming certain features of emotional competence of secondary education students. The main focus of our article is to systematize the resources of «Classroom Management» as a means of influencing the formation of inclusive classes pupils' emotional intelligence as well as testing the effectiveness of this influence on each structural component of emotional intelligence. In our work we rely on the New multilevel model of emotional intelligence (Drigas & Papoutsis), which we modified in accordance with the psychological characteristics of primary school pupils. For each level of this Model we have selected methods of influence from the resource base of the

technology «Class Management». Our study, which covers 6 grades of public and 5 grades of private schools, was conducted using methods: forecasting, surveys, semi-structured interviews, benchmarking, pedagogical experiment, product analysis, continuous expert coaching. Criteria for assessing the state of the educational space have been developed by experts based on groups of classroom management resources that contribute to the formation of pupils' socio-emotional qualities. The pedagogical experiment lasted 8 months and consisted of purposeful training of teachers and continuous expert coaching of the educational process carried out by them. The results of the experiment show a positive trend in the competence of teachers in using environmental resources to form pupils' emotional intelligence and build an atmosphere of emotional well-being in the classroom, which allows teachers to increase the technology of implementing effective and favourable for all participants educational process.

Keywords: classroom management; emotional intelligence; expert coaching; inclusive class; pedagogical experiment.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2020

Прийнято до друку 24.09.2020
