



3. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Санкт-Петербург : Петербургское востоковедение, 2000. 96 с.

4. Львова А.И., Рязанцева И.А. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы. Москва : МГУ, 2004. URL: [http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet\\_training](http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training) (дата звернення: 09.01.2019).

5. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні. *Психолог*. 2005. № 6. С. 3–6.

6. Мунтян П.А. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. URL: [http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start\\_from=&ucat=15&category=15](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15) (дата звернення: 09.01.2019).

7. Назар М.М. Интернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. 396 с.

8. Назар М.Н., Мещеряков Д.С. Когнитивный базис создания модели респондента. *Научный поиск* : сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославль, 2013. Вып. 13. С. 153–159.

9. Назар М.М. Потенціали інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів. *Психологія*

*і особистість* : науковий журнал. Полтава : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. № 1(3). С. 120–130.

10. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Технології розвитку інтелекту*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012. URL: [http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson\\_Maryna\\_Lazarivna\\_-\\_Psychologichni\\_osoblyvosti\\_virtualnyh\\_navchalnyh\\_seredovysh.doc](http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc) (дата звернення: 09.01.2019).

11. Maheu M., McMenamin J. Telepsychology Best Practices. New York : Oxford University Press Publication, 2012. 300 p.

12. Suler J. The Psychology of Cyberspace. New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2007. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html> (дата звернення: 09.01.2019).

13. Wolfe C.R. Learning and Teaching on the World Wide Web (Educational Psychology). URL: [http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr\\_1\\_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books) (дата звернення: 09.01.2019).

УДК 37.013:159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-29

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ОЦІНОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Остряк Т.С., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальної роботи

*Чернігівський національний технологічний університет*

Щербата В.Г., к. психол. н.,  
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології

*Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка»*

Робота присвячена аналізу проблеми психологічної безпеки освітнього простору в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано фактори ризику психологічної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі. Проведено емпіричне дослідження суб'єктивних оцінок батьками психологічної безпеки їх дітей в умовах інклюзивного навчання. Виявлено, що оцінка структурних компонентів психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору «задоволеність», «захищеність» і «референтність» батьками нормативних учнів відрізняється від оцінок батьків учнів з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** психологічна безпека простору, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

Остряк Т.С., Щербата В.Г. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ОЦЕНОК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Робота посвящена анализу проблемы психологической безопасности образовательного пространства в условиях инклюзивного обучения. Проанализировано факторы риска психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде. Проведено эмпирическое исследование субъективных оценок родителями психологической безопасности их детей в условиях инклюзивного обучения. Выведено, что оценка структурных компонентов психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства «удовлетворенность», «защищенность», «референтность» родителями нормативных учеников отличается от оценок родителей учеников с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность пространства, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями.

## Ostrianko T.S., Shcherbata V.H. EMPIRICAL STUDY OF SUBJECTIVE ASSESSMENTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article analyzes the problems of psychological safety of the educational space in the conditions of inclusive education. Analyzed risk factors of psychological safety in an inclusive educational environment. Carried out an empirical study of the subjective assessments of parents of psychological security of children in conditions of inclusive education. Parameters of studying of psychological safety was the satisfaction, security and belonging to the school. The satisfaction from staying in school an inclusive environment, parents of both groups and their children, according to the parents, were evaluated for such characteristics as: the relationship of the child with teachers; the relationship of the child with his disciples; emotional comfort of the child; respect for the child; the preservation of personal dignity of the child; the ability of the child to seek help; the opportunity to be active and initiative; accounting problems of the child; attention to requests and suggestions of the child. Indicators of psychological security was protection from psychological humiliation, ridicule, insults, threats, neglect and disrespect from teachers and other children. The authors stated that the parents of the normative pupils think of their children more satisfied those or other parameters of the school environment and are more protected from threats, and the class is really belonging of group for them, unlike the parents of pupils with disability. Parents of pupils with disabilities believe their children are less satisfied with those or other parameters of the school environment and less protected from the threats in contrast to parents of healthy pupils. Parents of children with disabilities assess the role of inclusive education as for the development of life skills and the development of intellectual abilities higher than parents of normative children. Such conditions are more conducive for the development of intellectual abilities of children with disabilities than the development of life skills.

**Key words:** *psychological safety of the educational space, inclusive education, children with disabilities, parameters of studying of psychological safety, parents of children, subjective assessments.*

**Постановка проблеми.** Одним із домінуючих факторів побудови ефективного процесу навчання виступає створення психологічно безпечного освітнього простору. Особливої актуальності це питання набуває в умовах впровадження інклюзивної освіти, яка на сучасному етапі є одним із пріоритетних напрямів реалізації освітньої політики в Україні. Включення дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу створює низку проблем, які, так чи інакше, становлять ризик психологічній безпеці освітнього простору. Під цим поняттям розуміється «стан середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірливому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу» [7, с. 34]. У період залучення дітей з ООП у групи загального розвитку в батьків нормативних дітей постає чимало запитань: чи не буде їх дитина наслідувати поведінку, жести, міміку дітей із психофізичними вадами, як їхні діти будуть із ними гратися на одному майданчику, займатися у музичному та спортивному залах тощо. Вони побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, й у школах з'являться діти з важкими формами психофізичних порушень. Батьки ж дітей з особливими потребами побоюються, що їхніх дітей будуть дискримінувати. Тобто в обох випадках постає питання про ризик порушення психологічної безпеки освітнього середовища.

**Мета дослідження** – виявити суб'єктивні оцінки різних параметрів психологічної безпеки освітнього простору в умовах інклюзивного навчання його учасниками.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна система освіти країни тривалий час була побудована так, що повноцінну освіту могли отримувати лише ті діти, які були здатні навчатися за загальною для всіх програмою і показувати достатні результати успішності. Діти з ООП в силу специфіки розвитку випадали із загального освітнього процесу. Цю проблему сьогодні покликана вирішити інклюзивна освіта. «Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [6].

У. Янсон розглядає це поняття як принцип організації освіти, що становить явище соціально-педагогічного характеру, націленого не на зміну або виправлення окремої дитини, а на адаптацію навчального та соціального середовища до можливостей цієї дитини [2]. Інклюзивне навчання означає, що всі діти можуть навчатися за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, у яких за необхідності їм буде надаватися підтримка у навчальному процесі, зокрема й через перепланування школи, класів, програм і діяльності, щоб всі учні без винятку навчалися і проводили час разом.



У зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти виникає цілий ряд проблем:

1. Недостатня готовність навчальних закладів до створення повноцінних умов для забезпечення інклюзивної освіти, починаючи з обладнання фізичного простору для осіб, які, наприклад, мусять пересуватися на візочках, закінчуючи навчальною й методичною літературою для навчання дітей із проблемами слуху, зору, затримкою розумового розвитку тощо.

2. Недостатнє забезпечення кваліфікованими спеціалістами у загальноосвітній школі та неготовність педагогічних працівників, зокрема вчителів-предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження. Це, у свою чергу, викликає необхідність захисту дітей із порушеннями у розвитку від некомпетентного педагогічного впливу.

3. Соціально-психологічні проблеми, пов'язані зі стигматизацією дітей з особливими потребами. Тобто, коли дитина з певними обмеженнями розвитку перебуває в класі зі звичайними учнями, вона часто має конфлікти та проблеми у спілкуванні. Крім того, мають місце й випадки цькування такої дитини, її відторгнення [3].

У дослідженнях ряду фахівців наголошується, що медико-біологічний фактор (порушення здоров'я, вроджені особливості, відхилення у психічному та фізичному розвитку тощо) може бути одним із домінуючих у плані загрози психологічній безпеці освітнього простору [8].

У дослідженні чинників психологічної безпеки освітнього середовища значна увага приділяється особистісним характеристикам людей із особливими потребами. Так, досліджуючи характеристики дітей, що впливають на оцінку ними рівня психологічної безпеки освітнього середовища, О.С. Фоміних виділяє властивий їм віктимний світогляд. Такий учень може сприймати освітнє середовище як вороже, а себе – як потенційну жертву, якій оточуючі постійно намагаються завдати шкоди. Відчуття небезпеки призводить до часткового або повного руйнування базових переконань щодо цінності і значущості власного «Я», доброзичливості світу і, відповідно, до формування негативних комунікативних настанов. По-друге, діти з особливими освітніми потребами можуть бути знехтувані однолітками за рахунок низького статусу та престижу. По-третє, незадоволення базової потреби в міжособистісно-довірливому спілкуванні викликає негативне ставлення до освітніх організацій, недовіру до однолітків і вчителів, призводить до виникнення почуття відчу-

женості і самотності, зокрема і внаслідок обмеженого досвіду спілкування [9].

Брак психологічної безпеки в міжособистісних стосунках дитини і вчителя призводить до небажання просити про допомогу і до ізоляції в освітньому процесі. Внаслідок таких взаємин виникає тривала емоційна напруга, яка провокує здебільшого негативні виходи з психотравмуючої ситуації у вигляді деструктивної поведінки з обох сторін.

Часто чинниками дезадаптації дитини у навчальному процесі інклюзивного освітнього середовища стає невідповідність її можливостей рівню вимог навчальної діяльності, несистематичне відвідування, пасивна позиція у процесі навчання. Усе це може призводити до хронічної перевтоми, зниження мотивації, виникнення апатії, закріплюючи рольову позицію «жертви».

Особлива соціальна роль, недостатність адаптаційних можливостей дітей із особливими потребами значно ускладнюють процес адаптації до школи, що непристосована до їх потреб, а також призводять до руйнування і так нестійких соціальних настанов, зміцнює почуття невпевненості у власному майбутньому. Усе це загострює невдоволеність собою, ускладнює самореалізацію, посилює фіксацію на дефекті [10].

Як свідчать результати досліджень, перебуваючи в умовах «небезпечного» освітнього середовища, ці діти переживають негативні психічні стани, викликані чи боротьбою з джерелом загрози (у вигляді проявів гніву, роздратування тощо), чи пасивним пригніченням (провиною, сором'язливістю, скутістю). Тобто, такі умови стимулюють дитину не до навчання та розвитку, а швидше до мобілізації сил на боротьбу, породжуючи внутрішньоособистісні конфлікти й адиктивну компенсацію [1].

Окрім того, на нашу думку, бар'єром на шляху забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти виступає відсутність толерантності у школах, тобто адекватного сприйняття дитини з особливими потребами однолітками, вчителями. Через це діти з особливими потребами, маючи фізичні вади, особливості зовнішності та / або поведінки, низький інтелект, труднощі в навчанні, порушення соціальних навичок, зокрема через брак досвіду життя в колективі (т. зв. «домашні діти») тощо, можуть ставати жертвами насилля [4].

О.Б. Лактіонова відносить до факторів загрози безпеці освітнього середовища і розвитку його учасників невисокий рівень професіоналізму педагогів, недостатнє матеріально-технічного забезпечення, слабку

методичну базу навчального процесу, недостатній рівень соціальних і практичних умінь і навичок учасників навчально-виховного процесу. Внаслідок цього виникає негативне ставлення до освітньої установи, незадоволення потреби в особистісно-довірливому спілкуванні, деструктивна поведінка, отримання психологічних травм, створюючи перешкоди на шляху самоактуалізації, погіршуючи психічне здоров'я [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою вивчення суб'єктивних оцінок психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору нами було проведено емпіричне дослідження. У м. Чернігові реалізація процесу інклюзивної освіти здійснюється переважно у початковій ланці шкіл. Оскільки молодші школярі через притаманні їм вікові особливості (зокрема недостатній когнітивний розвиток, низьку здатність до усвідомлення тих чи інших процесів і явищ) не спроможні чітко й повно здійснити оцінку, вибірка була сформована з батьків дітей, які залучені до інклюзивного освітнього процесу. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх навчальних закладів, у яких впроваджується інклюзивна форма навчання. У ньому взяли участь 108 осіб, із них: 72 батьків нормативних учнів і 36 батьків дітей із нозологіями.

Для вивчення суб'єктивних оцінок психологічної безпеки використано методику І.О. Баєвої, адаптовану для батьків нормативних учнів і батьків учнів із ООП. Параметрами вивчення стали «задоволеність», «захищеність» і «референтність».

Параметр задоволеності від перебування у шкільному інклюзивному середовищі батьками обох груп і їх дітьми, на думку самих батьків, оцінювався за такими характеристиками, як: взаємини дитини з учителями; взаємини дитини з учнями; емоційний комфорт дитини; поважне ставлення до дитини; збереження особистої гідності дитини; можливість дитини звернутися по допомогу; можливість проявляти активність та ініціативність; врахування проблем дитини; увага до прохань і пропозицій дитини.

На основі аналізу отриманих результатів виявлено суттєві відмінності у виборі найбільш значущих, на думку батьків, для їх дітей таких характеристик, як: збереження власної гідності дитини (75% батьків нормативних учнів проти 38% батьків дітей з ООП), можливість проявляти ініціативу й активність (66,7% і 35,5% відповідно) та стосунки з учнями (69% та 33,3% батьків відповідно). Отже, важливішими ці характеристики виявилися для більшості батьків нормативних дітей. Такі характеристики, як: увага до прохань і пропозицій дитини

(77,8% батьків учнів з ООП і 48,1% батьків нормативних учнів), урахування вчителями проблем і труднощів їх дитини (69% батьків учнів з ООП і 20% батьків нормативних учнів) є важливішими для переважної більшості батьків учнів з ООП.

Однаково важливими батьки обох груп вважають емоційний комфорт, поважне ставлення до дитини, можливість звернутися по допомогу та взаємини з учителями.

Нижче подано результати оцінки батьків щодо задоволеності їхніми дітьми різними значущими аспектами взаємодії у колективі.

Найбільш суттєві відмінності в оцінці задоволеності батьків обох груп (до задоволених віднесені ті, хто обрав відповіді «дуже задоволений» або «більшою мірою задоволений») виявлено за взаєминами з однокласниками (задоволені 60,3% батьків нормативних учнів і 34,5% батьків учнів з ООП) і вчителем (59,4% і 48,5% відповідно), емоційним комфортом (61,6% і 38,7% відповідно), збереженням особистої гідності дитини (65,6% і 48% відповідно), урахуванням її проблем і труднощів (69% батьків умовно нормативних дітей проти 24% батьків дітей з ООП). Тобто батьки нормативних дітей більш задоволені взаєминами з однокласниками та вчителем, емоційним комфортом дитини у класі, урахуванням її проблем і труднощів (відмінності в оцінках батьків обох груп за цими характеристиками є статистично достовірними), збереженням особистої гідності дитини. Окрім того, в обох групах відсутні респонденти, які були б зовсім не задоволені тими чи іншими характеристиками шкільного середовища. Батьки дітей з ООП більше задоволені увагою до прохань і пропозицій дитини, ніж батьки нормативних дітей (77,8% батьків дітей з ООП проти 58,8% батьків нормативних дітей). Найменше вони задоволені стосунками з однокласниками.

Порівняння результатів обох груп досліджуваних дає можливість стверджувати, що батьки дітей з ООП нижче оцінюють задоволеність своїх дітей вищезазначеними характеристиками. Нижчі суб'єктивні оцінки задоволеності батьків дітей із ООП, з одного боку, можуть не відображати реальну ситуацію загрози психологічній безпеці в умовах інклюзивного освітнього простору, а бути наслідком сформованих негативних настанов, відображенням негативних особистісних властивостей батьків, що розвиваються в них у процесі виховання «особливих» дітей, а з іншого – викликатися реальним досвідом негативного, не толерантного ставлення суспільства до них самих і їх дітей.



Наступний параметр дослідження суб'єктивних оцінок психологічної безпеки дітей в умовах інклюзивного навчання, на думку їх батьків, – психологічна захищеність. Показниками психологічної захищеності виступали: захищеність від психологічного приниження, висміювання, образ, погроз, ігнорування та неповажного ставлення з боку вчителів та інших дітей.

Аналіз отриманих результатів оцінки батьками показників захищеності власних дітей від проявів насилля в умовах інклюзивного простору засвідчив, що значна кількість батьків учнів з ООП відчують незахищеність (віднесені відповіді «повністю незахищений» і «незахищений») від погроз учителів (91,7%), від неповажливості (91,7%), недоброзичливого ставлення з їх боку (86,2%), того, що вчителі примусять робити щось проти бажання їх дитини (80,5%), висміювання ними (77,8%), від образ із їх боку (72,3%). Тобто констатовано, що майже за всіма показниками психологічної захищеності більшість батьків учнів із ООП відчують у взаєминах з учителями своїх дітей незахищеними. Окрім того, більш незахищеними вони вважають дітей від психологічного насилля (ігнорування, обзивання, висміювання, зневажливого й недоброзичливого ставлення), ніж фізичного (в т. ч. і погроз).

Щодо оцінки незахищеності з боку однокласників, то найбільш незахищеними батьки дітей з ООП вважають їх від недоброзичливого ставлення однокласників (83,3%), ігнорування (78,2%) та зневажливого ставлення з їх боку (77,8%), висміювання (72,2%), погроз (66,7%) та образ однокласниками (63,9%). Тобто результати засвідчують, що батьки дітей з ООП відчують їх переважно не захищеними від загроз із боку однокласників.

Порівняння результатів за захищеністю від загроз із боку учителів та однокласників свідчить про те, що більш незахищеними своїх дітей ця група батьків відчують із боку учителів. Це може бути викликано сформованими у них роками негативними настановами щодо ворожого ставлення до їх та їхньої дитини з боку суспільства, уявленням батьків про наявні у вчителя як дорослої людини з високим статусом психологічних і фізичних можливостей впливу на дитину, а також впливом на оцінку захищеності уявленням про власну здатність легше знизити загрози для своєї дитини з боку однокласників, ніж вчителів. Винятком є лише незахищеність від публічного приниження: більш негативні оцінки ризику з боку однокласників, ніж із боку учителів (58,3% вважають незахищеними своїх ді-

тей із боку однокласників, тоді як з боку вчителів – 44,4%). На нашу думку, це може бути пояснено уявленням батьків про те, що вчителі використовують менш публічні прояви негативного ставлення у бік їх дитини.

Порівнюючи показники обох досліджуваних груп, можна дійти висновку, що батьки умовно нормативних дітей значно вище оцінюють захищеність власних дітей (вважають їх захищеними або повністю захищеними від всіх можливих загроз із боку вчителів чи однокласників). На нашу думку, низькі оцінки батьками власної захищеності та захищеності їх дітей з ООП можуть бути викликані здебільшого не реальними загрозами, а сформованими в них роками негативними настановами щодо ставлення до них і їх дітей із боку суспільства.

Ще одним із показників психологічної безпеки, який досліджувався, була референтність. Для переважної більшості батьків нормативних учнів (76,4%) клас, у якому навчаються їхні діти, є референтним. Тоді як серед батьків учнів із ООП референтну значущість продемонстрували лише 41,7% опитаних. Тобто, для нормативних батьків клас, у якому навчаються їхні діти, є більш референтною групою. Результати показали статистично значущу відмінність в оцінках обох груп батьків за цим показником. Таким чином, дослідження параметру референтності класу в умовах інклюзивної форми навчання засвідчило переважно позитивне ставлення до нього в оцінках більшості батьків нормативних дітей і нейтральне – в оцінках батьків дітей із ООП.

Таким чином, можна стверджувати, що школа (клас), на думку батьків нормативних учнів, викликає у їх дітей вищий рівень задоволеності шкільним середовищем і захищеності, а отже, й більш виражене почуття належності (референтної значущості середовища). Тобто, вони оцінюють шкільний освітній простір як психологічно безпечніший порівняно з батьками учнів з ООП.

**Висновки з проведеного дослідження.** Оцінка структурних компонентів психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору «задоволеність», «захищеність» і «референтність» батьками нормативних учнів відрізняється від оцінок батьків учнів із ООП:

- найбільш значущими для більшості дітей із ООП, на думку їх батьків, є увага до прохань і пропозицій дитини, урахування вчителями її проблем і труднощів, емоційний комфорт і можливість звернутися по допомогу;

- батьки учнів з ООП більш задоволені можливістю їх дитини проявляти ініціативу

й активність, увагою до її прохань і пропозицій і поважним ставленням до неї і менш задоволені взаєминами їх дитини з учителями, однокласниками та рівнем емоційного комфорту;

– батьки нормативних учнів оцінюють захищеність своїх дітей від психологічного насилля у взаємодії вище, ніж батьки учнів з ООП;

– батьки дітей із ООП оцінюють роль інклюзивного навчання як для розвитку життєвих умінь, так і для розвитку інтелектуальних здібностей вище, ніж батьки умовно нормативних дітей, вважаючи, що такі умови більше сприяють розвитку інтелектуальних здібностей їх дітей, аніж розвитку життєвих умінь;

– батьки нормативних учнів вважають своїх дітей більш задоволеними тими чи іншими параметрами шкільного середовища та більш захищеними від загроз, а клас – дійсно референтною групою для них, на відміну від батьків учнів з ООП.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивних класах як фактора психологічної безпеки освітнього простору.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андронникова О.О. Проблемы внедрения инклюзии в общеобразовательную и профессиональную образовательную систему. *Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного обра-*

*зования* : материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под ред. А.Г. Ряписовой. Новосибирск, 2012. С. 10–15.

2. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 251 с.

3. Валентик Н.О. Инклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи*. 2010. № 14–15. С. 45–58.

4. Кіричевська Е.В. Насильство в освітньому середовищі: діагностика, аналіз, стратегії подолання. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html> (дата звернення: 20.12.2018).

5. Лактионова Е.Б. Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде. *Безопасность образовательной среды* / под ред. Г.М. Коджаспирова. Москва : Экон-Информ, 2008. 158 с.

6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 / Міністерство освіти і науки України. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/) (дата звернення: 20.12.2018).

7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 288 с.

8. Специальная педагогика : учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. Москва : Академия, 2007. 400 с.

9. Фоминых Е.С. Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 23. С. 57–61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470266.htm> (дата звернення: 20.12.2018).

10. Юрченко Л.Г. Обеспечение психологической безопасности участников инклюзивного образовательного процесса. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8. № 5/3. С. 189–194.

УДК 378:373.091

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-30

## ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПСИХОЛОГІЇ

Слободянюк О.Л., аспірант кафедри практичної психології  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У роботі висвітлено особливості взаємозв'язку соціального та емоційного інтелекту, проаналізовано теоретичні підходи до визначення понять. Наголошується, що розрізнення понять не є продуктивним. Водночас під час аналізу показано, що поняття «соціальний інтелект» ширше за модальністю і глибше у розумінні. Висвітлено основні положення щодо розгляду емоційного інтелекту як компонента соціального інтелекту.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, емоційний інтелект, емпатія, емоційний складник соціально-го інтелекту.

Слободянюк О.Л. ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ

В работе освещены особенности взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта, проанализированы теоретические подходы к определению понятий. Отмечается, что различия понятий является не продуктивным. При анализе показано, что понятие «социальный интеллект» шире по модальности и глубже в понимании. Освещены основные положения по рассмотрению эмоционального интеллекта компонентом социального интеллекта.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональная составляющая социального интеллекта.