

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СТУДЕНТОВ ВУЗА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Симатова Оксана Борисовна

- e-mail: asimatov@mail.ru;
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования;
Забайкальский государственный университет
672039, Забайкальский край, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30,
Российская Федерация

Для цитирования

Симатова О. Б. Эмоциональная компетентность как личностный ресурс студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья // Российский социально-гуманитарный журнал. 2024. №2. URL: www.evestnik-mgou.ru

- Статья поступила в редакцию 07.03.2024
- Статья размещена на сайте 26.04.2024

СТРУКТУРА СТАТЬИ

Аннотация

Ключевые слова

Введение

Теоретико-методологические аспекты исследования

Организация и методы исследования

Результаты эмпирического исследования
и их обсуждение

Заключение

Литература

Article information

АННОТАЦИЯ

Цель. Изучение эмоциональной компетентности студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья.

Процедура и методы. Исследование проводилось с применением методов психодиагностического тестирования и экспертного опроса.

Результаты. Выявлены проблемы развития эмоциональной компетентности и её составляющих как значимого личностного ресурса студентов с ограниченными возможностями здоровья, что может затруднять их социально-психологическую адаптацию. Показаны различия эмоционального интеллекта и эмоциональной направленности студентов с ограниченными возможностями здоровья и без таковых.

Теоретическая и практическая значимость. Исследование вносит вклад в понимание необходимости трансформации современных образовательных технологий в личностно-развивающие. Результаты исследования могут быть использованы для определения оптимальных мишеней превентивного воздействия с целью развития личностных ресурсов студентов с ограниченными возможностями здоровья.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

личностные ресурсы, учебно-профессиональная деятельность, эмоциональная компетентность, эмоциональная направленность, эмоциональный интеллект

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы личностных ресурсов связана с наличием научного и социального запроса в отношении понимания их влияния на механизмы социально-психологической адаптации личности. Высокая социальная значимость проблемы личностных ресурсов обусловлена тем, что в конечном итоге технологическое развитие общества напрямую зависит от развития человеческого ресурса. Целый ряд исследователей рассматривают ресурсы человека как совокупность возможностей, позволяющих преодолевать ситуации, связанные со стрессовыми воздействиями, а также просто с ежедневными жизненными затруднениями [3; 4; 5]. Особое значение при этом придаётся внутренним ресурсам, среди которых значимое место отводится характеристикам, представляющим эмоцио-

нальную сферу личности, таким как эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность [13; 15].

В отношении широкого спектра вопросов, связанных с эмоциональным интеллектом и эмоциональной компетентностью, имеет место научная дискуссия, которая, в свою очередь, обуславливает высокую социальную значимость изучения сложных детерминационных механизмов их развития. Результаты многочисленных исследований позволяют говорить об эмоциональном интеллекте и эмоциональной компетентности как о базовых составляющих широкого круга профессиональных компетенций, что свидетельствует о серьёзных перспективах их развития в рамках профессиональной деятельности педагогов и психологов.

Существование тенденций активного развития социальной инклюзии российского общества делает проблему личностных ресурсов ещё более актуальной. Расширение инклюзивного образовательного пространства предполагает разработку и реализацию нестандартных личностно-развивающих образовательных моделей и технологий, опирающихся на знание особенностей развития лиц с ограничениями возможностями здоровья (ОВЗ). В контексте ресурсного подхода это предполагает необходимость оценки, актуализации и развития личностных ресурсов студентов с особыми образовательными потребностями в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ресурсный подход получил достаточно широкое распространение в современной психологической науке. В обобщённом виде сущность понятия «ресурсы» определяется как совокупность жизненных возможностей человека, используемая в качестве средства развития, самоопределения и реализации деятельности [9]. Ресурсный подход выделяет различные виды ресурсов (личностные и средовые, материальные и нематериальные, внутренние и внешние, физические и психические и т. д.) и раскрывает их сущность. Основным положением ресурсного подхода выступает представление о том, что человек, исходя из собственных ценностных приоритетов, обладает возможностью получать, сохранять, восстанавливать, накапливать и распределять ресурсы. Исследователи отмечают,

что различные виды ресурсов играют разные роли в процессе социально-психологической адаптации личности [3; 4].

Целый ряд исследователей подчёркивают особую значимость личностных ресурсов, под которыми понимаются внутренние возможности человека, обеспечивающие его адаптацию к изменяющимся условиям жизнедеятельности и преодоление сложных жизненных ситуаций [13]. К личностным ресурсам относят широкий спектр различных характеристик [3; 4; 13]. При этом современным трендом в рамках ресурсного подхода является переход от рассмотрения личностных ресурсов как отдельных характеристик к пониманию их как комплексных особенностей человека [4].

Близким по смыслу к понятию личностных ресурсов является понятие личностного потенциала, выступающего интегральной характеристикой личностной зрелости [9]. Различие данных понятий состоит в том, что личностный потенциал представляет собой именно возможности, а личностные ресурсы – результат преобразования этих возможностей в определённых условиях в средство решения жизненных задач [9].

Очевидно, что уровень личностной ресурсности человека определяется условиями, в которых он находится и развивается. Механизмом, превращающим личностный потенциал в личностные ресурсы, выступает деятельность. В контексте образовательной деятельности данный факт диктует необходимость обязательности личностно-развивающих технологий обучения.

В современной психологической науке утвердилось положение о существенной роли эмоций в процессе социально-психологической адаптации человека, в регуляции его поведения и деятельности. Имеют место также представления о единстве аффекта и интеллекта [6; 10; 11]. Результаты широкого спектра исследований констатируют тот факт, что успешность социально-психологической адаптации человека, эффективность его личностного и профессионального развития в существенной мере зависят от зрелости его эмоциональной сферы [7; 14; 18; 20; 21].

По-прежнему дискуссионным остаётся вопрос относительно сущности понятий эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности. По мнению ряда исследователей, понятие эмоционального интеллекта относится преимущественно к врождённым качествам личности, а об эмоциональ-

ной компетентности говорят тогда, когда хотят подчеркнуть результат её культурного и социального развития [11; 15]. При этом некоторые учёные говорят о частичном совпадении данных понятий при их концептуальном различии. Они считают, что основным отличием рассматриваемых понятий является то, что сущностью эмоционального интеллекта выступают индивидуальные черты личности при реакции на выражаемые эмоции, тогда как сущность эмоциональной компетентности состоит в процессе развития соответствующих навыков в ходе приобретения жизненного опыта [15].

Таким образом, можно заключить, что эмоциональная компетентность относится к сфере поступков и поведения человека, а эмоциональный интеллект – к его индивидуальным особенностям. Очевидно, что эмоциональная компетентность тесно связана с эмоциональным интеллектом и базируется на нём. В свою очередь, данный факт позволяет говорить о том, что эмоциональный интеллект выступает инструментом эмоциональной компетентности, как интегральная личностная характеристика, состоящая в способности действовать в соответствии с собственными эмоциями и чувствами, понимать их, управлять ими [15]. В качестве составляющих эмоциональной компетентности исследователями рассматриваются эмпатия, эмоциональная направленность, способность к вербализации эмоционального состояния, эмоциональные копинг-стратегии поведения, способность к антиципации действий окружающих на основе оценки их эмоционального состояния, способность влиять на эмоциональное состояние других людей, способность управлять своими эмоциями как основа инициативности и т. д. [15; 17; 20; 22].

Сложной интегративной характеристикой эмоционального развития личности выступает эмоциональная направленность, представляющая значимость для личности определённых эмоциональных переживаний. Эмоциональная направленность отражает ценностное отношение человека к эмоциям и эмоциональным состояниям, сопровождающим самые разные сферы его жизни, что в конечном итоге во многом предопределяет вектор его личностного и профессионального развития. Таким образом, иерархия эмоциональных ценностей оказывает существенное влияние на выбор точек приложения активности и видов деятельности [7]. Учитывая это, становится понятным, что характер эмоциональной направленности студентов вуза

позволяет в определённой мере оценить и процесс их профессионального самоопределения, в ходе которого используется целый ряд социально важных навыков. Данный факт позволяет говорить об эмоциональной направленности личности как о важном системообразующем компоненте эмоциональной компетентности. Учитывая это, в качестве основного понятия в настоящей работе будет выступать эмоциональная компетентность, а изучаемые характеристики будут рассмотрены в качестве значимых её составляющих.

Исследователями установлено, что активное развитие эмоционального интеллекта происходит в процессе обучения и имеет взаимосвязь с личностным развитием в целом. При этом доказано, что эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность существенно влияют на успешность учебно-профессиональной деятельности [17].

Современное российское общество характеризуется активным развитием вектора социальной инклюзии, направленной на достижение равных возможностей для активного участия всех людей в различных сферах жизни общества. Очевидно, что прежде всего это касается людей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в физическом или психическом развитии, отклонения от нормального психического и физического развития в результате серьёзных врождённых или приобретённых дефектов и поэтому нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания [1; 16].

Закономерности психического развития реализуются и в случае условной нормы здоровья, и при наличии ограничений его возможностей. В свою очередь, ограничения, связанные с состоянием здоровья, также обуславливают наличие и специфических закономерностей развития. Данный факт оказывает существенное влияние на все векторы развития лиц с ОВЗ и определяет его специфику [12].

В процессе психического развития лиц с ОВЗ, помимо собственно ограничений здоровья, большое значение имеют и факторы, связанные с семейным воспитанием [2; 19]. Подавляющее большинство неблагоприятных факторов при этом обусловлено психологической неготовностью родителей к воспитанию ребёнка в сложившихся условиях. В работах, посвящённых изучению таких факторов, среди наиболее распространённых дефектов семейного воспитания, касающихся эмоциональной сферы личности, отмечаются выраженный

эмоциональный инфантилизм, эгоцентризм и равнодушие к чувствам и интересам окружающих, экстернальный локус контроля даже в подконтрольных ситуациях, низкий уровень стрессоустойчивости, пассивная социальная позиция, недостаточность эмоциональной саморегуляции и т. д. [2; 19; 22].

Именно поэтому профессионалы, находящиеся во взаимодействии с лицами с ОВЗ, должны знать и чётко понимать те специфические моменты, которые связаны с развитием и актуализацией их личностных ресурсов. Только таким образом возможна трансформация образовательных технологий для данной категории студентов в личностно-развивающие [8].

Эмпирическое исследование, результаты которого представлены нами в настоящей работе, было направлено на изучение эмоциональной компетентности студентов вуза с ОВЗ. Объектом исследования выступила эмоциональная компетентность, а его предметом стали такие её составляющие, как эмоциональный интеллект и эмоциональная направленность у студентов вуза с ОВЗ.

Выбор для изучения указанных составляющих эмоциональной компетентности обусловлен тем, что эти характеристики представлены в многочисленных исследованиях именно как её компоненты [6; 7; 15], а эмоциональный интеллект при этом рассматривается как её непосредственная основа и инструмент [15]. Кроме того, в широком спектре исследований эмоциональная направленность выступает в качестве характеристики, отражающей сформированность целого ряда социальных навыков, существенно влияющих на адаптационные возможности личности.

Мы исходили из того, что ограничения возможностей здоровья выступают фактором, существенно затрудняющим развитие личностных ресурсов, включая их эмоциональную компетентность и её составляющие. На этом основании было выдвинуто предположение о том, что эмоциональная компетентность студентов вуза с ОВЗ и студентов условной нормы здоровья будет различаться и иметь соответствующую специфику.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование было реализовано на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ) и Регионального центра инклюзивного образования. В нём приняли

участие 196 студентов и 46 преподавателей. При формировании выборки исследования мы учитывали то, что личностный потенциал становится личностным ресурсом в процессе учебно-профессиональной деятельности, в ходе формирования соответствующих профессиональных компетенций должно происходить активное развитие эмоциональной компетентности и её составляющих. Кроме того, мы понимали, что специфика учебно-профессиональной деятельности студентов разных факультетов и направлений также должна находить своё отражение в развитии эмоциональной компетентности студентов. Поэтому было бы логичным привлечение к исследованию студентов старших курсов, обучающихся по схожим направлениям. Но ограниченное количество студентов с ОБЗ не позволило сформировать выборку таким образом. Мы были вынуждены привлечь в качестве участников исследования студентов разных курсов и разных факультетов гуманитарной площадки вуза в одинаковом соотношении. Кроме того, обязательность соблюдения принципа сопоставимости сравниваемых групп по возрасту, полу, социальным параметрам семьи обусловила исключение из исследования тех студентов, которые не обладали соответствующими параметрами. Таким образом, были сформированы две группы сравнения: в первую группу вошли 59 студентов, имеющих ограничения, связанные с состоянием здоровья (нарушениями зрения (слабовидящие, слепые), слуха (слабослышащие) и опорно-двигательного аппарата (различные формы детского церебрального паралича)), а во вторую – 57 студентов, не имеющих таких ограничений.

В процессе психодиагностического тестирования мы руководствовались прежде всего целью исследования и использовали валидные психодиагностические методики, доказавшие свою надёжность: методику изучения эмоционального интеллекта Н. Холла и методику определения общей эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова. Математико-статистическая оценка полученных эмпирических результатов осуществлялась посредством непараметрического критерия достоверности различий Манна-Уитни U. Кроме того, был использован метод экспертных оценок, в ходе которого в качестве экспертов выступили преподаватели студентов, участвующих в исследовании. Опрос был направлен на оценку поведенческих проявлений эмоциональной компетентности студентов в ходе образовательного процесса. Вопросы касались эмоцио-

нальной саморегуляции студентов на занятиях и вне их, характера межличностных отношений студентов со сверстниками и преподавателями, наличия у студентов таких характеристик, как чуткость, отзывчивость, внимание к эмоциональному состоянию окружающих и т. д. Результаты, полученные в ходе психодиагностического тестирования и экспертного опроса преподавателей, были нами сопоставлены и подвергнуты качественно-содержательному анализу.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выяснить, что студенты с ОВЗ продемонстрировали следующие уровни развития интегративного эмоционального интеллекта: низкий (57,9%), средний (40,5%) и высокий (1,6%). У студентов условной нормы здоровья были выявлены средний (48,4%), высокий (41,8%) и низкий уровни (9,8%) развития данной характеристики. Очевидно, что такие результаты могут говорить об определённых ограничениях у студентов с ОВЗ в понимании, дифференцировании и интерпретации своих эмоций, а также эмоций других людей. Такое положение дел, в свою очередь, может затруднять развитие интереса к внутреннему миру как своей личности, так и других людей. Проблемы развития интегративного эмоционального интеллекта могут затруднять точную переработку эмоциональной информации, критический психологический анализ поведения, адекватную эмоциональную восприимчивость, нарушать эмоциональную устойчивость, ограничивать развитие коммуникабельности, самосознания и самоконтроля студентов, имеющих ограничения в состоянии здоровья. Можно заключить, что недостаточное развитие и использование такого личностного ресурса, как интегративный эмоциональный интеллект, выступает препятствием личностной продуктивности в самых разных сферах жизнедеятельности. Наоборот, высокие показатели интегративного эмоционального интеллекта через способность распознавать, интерпретировать, дифференцировать собственные эмоции и чувства, а также эмоции и чувства других свидетельствуют о возможности оптимизировать и улучшать различные аспекты своей жизни.

При оценке результатов изучения парциального эмоционального интеллекта обнаружилось следующее. Эмоциональная осведомлённость студентов с ОВЗ показала преимущественно средний (53,5%) и низкий (45,1%) уровни развития, а высокий её уровень был обнаружен только в 1,4% случаев. У студентов же условной нормы здоровья результаты распределились следующим образом: высокий (51,6%), средний (47,2%), низкий уровни (1,2%). Принимая во внимание такие результаты, можно говорить о сниженной способности у студентов с ОВЗ к пониманию чувств и управлению эмоциями других людей. Можно предположить, что эти студенты испытывают затруднения в дифференциации эмоциональных состояний окружающих на основе их невербальных, речевых, поведенческих и других проявлений. Результатом этого может стать наличие проблем с пониманием внутреннего состояния других людей, что затруднит адекватное реагирование на него.

В отношении управления своими эмоциями в группе студентов с ОВЗ преимущественно были выявлены низкий (49,1%) и средний (46,2%) уровни данного показателя, а высокий уровень управления эмоциями был обнаружен только у 4,7% студентов. Студенты же условной нормы здоровья продемонстрировали преимущественно средний (52,7%) и высокий (44,9%) уровни его развития. Лишь в 2,4% случаев был отмечен низкий уровень развития способности к управлению эмоциями. Такое положение дел может свидетельствовать о том, что студенты с ОВЗ не обладают способностью к контролю модальности и интенсивности собственных эмоций, а также слабо управляют их поведенческими проявлениями.

При изучении такого аспекта эмоционального интеллекта, как самомотивация, было выяснено, что для студентов с ОВЗ доминирующим уровнем его развития является низкий (74,3%), за которым следует средний (25,7%), а высокий уровень не был зафиксирован вообще. У студентов с условной нормой здоровья обнаружили обратные тенденции с преобладанием среднего (62,7%) и высокого (37,3%) уровней развития самомотивации, а низкий уровень её развития вообще не был обнаружен. Очевидно, что такие результаты свидетельствуют о существенных ограничениях студентов с ОВЗ в способности мотивировать себя, осознанно используя эмоции определённой модальности и интенсивности. Это, в свою очередь, выступает препятствием для принятия важных жизненных решений

при необходимости изменить какую-либо сферу своей жизни, оптимизировав или улучшив её.

Качественно-содержательный анализ уровня развития эмпатии, сущность которой состоит в понимании эмоций и эмоциональных состояний окружающих, обнаружил, что в группе студентов с ОВЗ преобладающими стали низкий (49,9%) и средний (46,7%) его уровни, а высокий уровень развития был констатирован только в 3,4% случаях. В группе же студентов условной нормы здоровья доминирующими оказались его высокий (48,6%) и средний (44,9%) уровни, а низкий уровень был выявлен в 6,5% случаев. Такие результаты позволяют говорить о серьёзных проблемах в понимании и интерпретации эмоционального состояния других людей и своего собственного. Это, в свою очередь, может создавать препятствия в установлении причинно-следственных отношений между событиями и эмоциями, нарушать установление и поддержание эффективных социальных контактов и приводить к дезадаптивному поведению. К тому же, исходя из того, что эмпатия играет важнейшую роль в нравственном развитии личности, можно предположить и наличие проблем в этой сфере у студентов с ОВЗ.

В отношении распознавания эмоций других людей выяснилось, что для студентов с ОВЗ характерными оказались его низкий и средний уровни (63,7% и 35,2% соответственно), при этом только 1,1% студентов данной группы продемонстрировали высокий уровень развития этого аспекта эмоционального интеллекта. Студенты условной нормы здоровья обнаружили обратные тенденции: у большего числа студентов был выявлен высокий уровень данного показателя (66,4%), за которым последовал средний его уровень (31,9%), а низкий уровень был зафиксирован у незначительного числа студентов данной группы (1,7%). Очевидно, что студенты с ОВЗ испытывают трудности в распознавании, дифференцировании и интерпретации эмоций окружающих, что тоже, как и в случае с низким уровнем эмпатии, может ограничивать их возможности в отношении установления и поддержания продуктивных социальных контактов, обращения за социальной поддержкой, что, в свою очередь, усложняет их социально-психологическую адаптацию.

Таким образом, результаты исследования нескольких аспектов эмоционального интеллекта демонстрируют различия их развития в двух сравниваемых группах студентов. Математико-статистическая обработка результатов исследования

констатировала достоверные различия ($p < 0,01$) в показателях уровня развития интегративного эмоционального интеллекта и его парциальных аспектов (эмоциональной осведомлённости, управления своими эмоциями, самомотивации, эмпатии, распознавании эмоций других людей) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Результаты сравнения изучаемых аспектов эмоционального интеллекта / The results of comparing the studied aspects of emotional intelligence

Сравниваемые показатели	Значения U эмп. (U крит. = 1259, $p = 0,01$ U крит. = 1383, $p = 0,05$)
Интегративный эмоциональный интеллект	805,5
Эмоциональная осведомлённость	975
Управление своими эмоциями	812
Самомотивация	1015
Эмпатия	915,5
Распознавание эмоций других людей	825,5

В отношении эмоциональной направленности студентов двух сравниваемых групп было выяснено следующее. Доминирующими видами эмоциональной направленности в группе участников с ОВЗ стали гедонистическая (77,6%), глорическая (55,3%) и романтическая (46,4%). Другие виды эмоциональной направленности были выявлены в следующем соотношении: гностическая (25,3%), эстетическая (22,6%), коммуникативная (20,6%), пугническая (11,2%), альтруистическая (2,4%). При этом праксическая и акизитивная эмоциональная направленность в данной группе студентов были выявлены в менее чем 1,0% случаев. В структуре эмоциональной направленности студентов условной нормы здоровья была констатирована следующая картина: коммуникативная (86,2%), праксическая (78,9%), гностическая (65,4%), альтруистическая (62,8%), гедонистическая (59,7%), глорическая (36,7%), романтическая (35,4%), эстетическая (29,1%), пугническая (28,4%), акизитивная (3,3%). Полученные результаты позволяют говорить о существенной разнице

в репертуаре и иерархии эмоциональных ценностей студентов с ОВЗ и условной нормы здоровья.

Студенты с ОВЗ демонстрируют ограниченный спектр видов эмоциональной направленности по сравнению со студентами условной нормы здоровья, а иерархия их эмоциональных ценностей свидетельствует об эмоциональной незрелости. В спектр видов эмоциональной направленности студентов с ОВЗ вообще не попали практическая и акизитивная эмоциональная направленность, что свидетельствует об отсутствии у них соответствующих потребностей. Особенно тревожной у студентов данной группы выглядит недостаточность ценности альтруистических эмоций, связанных с потребностью в помощи другим людям, т. к. участники исследования обучаются на гуманитарной площадке и осваивают профессии, связанные по большей мере с работой с людьми. Это позволяет говорить о противоречии профессиональной и эмоциональной направленности, свидетельствующем о соответствующих проблемах профессионального самоопределения в данной группе студентов. Отсутствие практической эмоциональной направленности наряду с низкими показателями гностической эмоциональной направленности, связанной с потребностями в познании и когнитивной гармонии, в определённой степени могут свидетельствовать о проблемах эмоционального развития. Отсутствие ценности эмоций, вызываемых непосредственно приобретением новых знаний, процессом и результатом деятельности, её трудностями, успехами и неудачами позволяет предположить, что мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов с ОВЗ носит исключительно внешний характер, что в дальнейшем может существенно влиять на эффективность профессиональной деятельности. Можно также предположить, что целью обучения в вузе для этих студентов является не освоение профессиональной деятельности с намерением её дальнейшей реализации. Возможно, поступление в вуз и обучение в нём обусловлены мотивами гиперкомпенсации в связи с имеющимися ограничениями. Логичность такого объяснения подтверждается и достаточно высоким процентом студентов данной группы с глорической мотивацией.

Доминирование в структуре эмоциональной направленности гедонистического её вида у студентов с ОВЗ, демонстрирующего ценность эмоций, связанных с физическим и психологическим комфортом, может быть следствием наличия проблем

со здоровьем, а также, возможно, и являться в определённой степени показателем личностной незрелости. Обращает на себя внимание достаточно высокий процент студентов данной группы с доминированием глорической эмоциональной направленности, связанной с потребностями в самоутверждении и желанием быть в центре внимания и восхищения. Можно предположить, что данный факт связан с гиперкомпенсационным вектором развития личности этих студентов, который достаточно часто встречается у лиц с ограничениями, связанными с состоянием здоровья.

В группе студентов с условной нормой здоровья был выявлен весь репертуар видов эмоциональной направленности, что может говорить об их более высоком уровне эмоционального развития. Доминирование в её структуре коммуникативной, практической, гностической и альтруистической эмоциональной направленности свидетельствует о соответствии эмоционального развития студентов их социальному статусу людей, осваивающих профессиональные компетенции и планирующих свой практический профессиональный путь. Данные виды эмоциональной направленности находятся в соответствии с выбранными студентами гуманитарными направлениями обучения, что позволяет говорить об отсутствии противоречия между профессиональной и эмоциональной направленностью студентов данной группы.

Результаты сравнения показателей различных видов эмоциональной направленности представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Результаты сравнения эмоциональной направленности /
 The results of the emotional orientation comparison

Сравниваемые показатели видов эмоциональной направленности	Значения U эмп. (U крит. = 1259, p = 0,01 U крит. = 1383, p = 0,05)
Альтруистическая	705
Коммуникативная	875,5
Глорическая	815
Практическая	945
Пугническая	815,5

Продолжение Таблицы 2 / Table 2.

Сравниваемые показатели видов эмоциональной направленности	Значения U эмп. (U крит. = 1259, p = 0,01 U крит. = 1383, p = 0,05)
Романтическая	1398
Гностическая	910,5
Эстетическая	1405
Гедонистическая	925
Акизитивная	1435,5

Таким образом, выявлены достоверные различия в показателях большинства видов эмоциональной направленности у студентов двух групп, за исключением романтической, эстетической и акизитивной. Отсутствие достоверных различий в отношении романтической эмоциональной направленности может быть объяснено определённой общностью возрастно-психологических особенностей студентов обеих групп, которые делают потребность в романтических отношениях актуальной, а потребности, связанные с накоплением, – наоборот, мало-значимыми. Отсутствие различий в показателях эстетической эмоциональной направленности может указывать на то, что потребности в восприятии прекрасного, относящиеся к самым высоким уровням известной пирамиды потребностей, недостаточно или ещё не до конца сформированы у участников исследования в силу возраста или соответствующего приоритета ценностей.

Результаты экспертных оценок подтвердили выявленные эмпирическим путём различия эмоциональной компетентности студентов двух групп. При характеристике студентов с ОВЗ преподаватели, работающие с ними, указали на такие проявления, как чувствительность к нагрузкам и высокую утомляемость, пассивность и отсутствие инициативы на занятиях и в других сферах студенческой жизни, неадекватность эмоциональных реакций, отсутствие в речи указаний на эмоции, трудность дифференцировки невербальных проявлений поведения, обидчивость и конфликтность, отсутствие стремления к расширению круга общения, излишнюю привязанность к ро-

дителям, эгоизм и равнодушие по отношению к окружающим и т. д.

Студенты же с условной нормой здоровья были в подавляющем большинстве описаны педагогами как достаточно устойчивые к учебным и другим нагрузкам, достаточно работоспособные, активные и инициативные, участвующие в различных сферах студенческой жизни, адекватно проявляющие и контролирующие свои эмоции, хорошо владеющие речью, умеющие словами обозначить своё эмоциональное состояние, доброжелательные по отношению к окружающим, имеющие широкий круг общения, умеющие поддерживать дружеские отношения, способные сочувствовать и проявлять адекватную чуткость, готовые оказать помощь и т. д.

Таким образом, можно заключить, что результаты эмпирического исследования коррелируют с результатами, полученными в ходе экспертного опроса. Они свидетельствуют о том, что студенты с ОВЗ демонстрируют преимущественно низкие и средние уровни развития всех аспектов эмоционального интеллекта, ограниченный репертуар видов эмоциональной направленности, не соответствующую социальному статусу иерархию эмоциональных ценностей, а также поведенческие проявления, свидетельствующие о проблемах эмоционального развития и сниженных адаптационных возможностях. Говоря о студентах условной нормы здоровья, можно отметить высокие и средние уровни развития всех аспектов эмоционального интеллекта, представленность полного репертуара видов эмоциональной направленности, иерархию эмоциональных ценностей, соответствующую социальному статусу, а также поведенческие проявления, позволяющие говорить о благополучии эмоционального развития и достаточных адаптационных возможностях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Интегративный эмоциональный интеллект, а также различные его аспекты (эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей) имеют преимущественно низкие и средние уровни развития у студентов с ОВЗ по срав-

нению со студентами условной нормы здоровья, демонстрирующими преимущественно средний и высокий уровни данных показателей.

2. Эмоциональная направленность студентов с ОВЗ имеет ограниченный репертуар эмоциональных ценностей и отражает не соответствующую социальному статусу иерархию эмоциональных потребностей по сравнению со студентами условной нормы здоровья, демонстрирующими полный спектр её видов и соответствующие социальному статусу эмоциональные потребности.

3. Поведенческие проявления, которые могут свидетельствовать о развитии эмоциональной компетентности студентов с ОВЗ и студентов условной нормы здоровья, существенно различаются и имеют определённые особенности. При этом спектр поведенческих проявлений студентов с ОВЗ свидетельствует о преимущественно проблемном характере эмоционального развития и сниженных адаптационных ресурсах по сравнению со студентами условной нормы здоровья, поведенческие проявления которых позволяют говорить о преимущественно нормальном процессе эмоционального развития и достаточных адаптационных ресурсах.

4. Таким образом, эмоциональная компетентность студентов вуза с ОВЗ и условной нормы здоровья (представленная такими составляющими, как эмоциональный интеллект и эмоциональная направленность) различается и имеет соответствующую специфику.

5. Существует необходимость психолого-педагогической работы, направленной на разработку и реализацию личностно развивающих образовательных технологий, способствующих развитию эмоциональной компетентности и её составляющих у студентов вуза с ОВЗ.

6. В специальную психолого-педагогическую работу со студентами вуза, имеющими ограничения возможностей здоровья, целесообразно включение её направлений по оптимизации эмоциональной направленности и развитию эмоционального интеллекта и различных его аспектов.

Безусловным является тот факт, что реализация личностно развивающих образовательных технологий в инклюзивном пространстве вуза должна включать пересмотр требований прежде всего к психологической подготовке преподавателей. При этом знание и понимание психологических механизмов и специфики

психического развития лиц, имеющих ограничения в состоянии здоровья, является основой широкого спектра профессиональных компетенций современных специалистов [1; 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонькина Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №11. С. 149–162.
2. Баландина Л. И. Социально-психологические аспекты родительства в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1: Психологические и педагогические науки. 2019. №2. С. 37–45.
3. Белинская Е. П. Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. №6. С. 760–771.
4. Битюцкая Е. В., Корнеев А. А. Субъективное оценивание трудной жизненной ситуации: диагностика и структура // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. №4. С. 145–161.
5. Гришина Н. В. Человек в отношениях с окружающим миром: описание контекста // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2022. №3. С. 22–39.
6. Дербенева М. Ю. Эмоциональная направленность как основа формирования познавательных интересов личности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. №1-1. С. 288–294.
7. Дербенева М. Ю. Эмоциональная направленность личности как фактор профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. №4. С. 14–20.
8. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. №5. С. 165–184.
9. Капиева К. Р. Психический ресурс личности: паттерны и детерминанты развития // Гуманизация образования. 2015. №3. С. 75–81.
10. Михайлова И. В., Легкова Ю. В. Взаимосвязь общей эмоциональной направленности с иррациональными установками и психологическими защитами личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. №1. С. 23–42.

11. Наймушина Л. М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. №4. С. 63–70.
12. Нурлыгаянов И. Н., Соловьева Т. А., Лазуренко С. Б., и др. Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. №5. С. 34–45.
13. Одинцова М. А., Лубовский Д. В. Психологические ресурсы личности при переживании ситуаций разной степени неопределенности // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. №4. С. 156–177.
14. Подпругина В. В. Эмоциональная компетентность родителей как фактор распознавания эмоциональных проявлений у детей с тяжелыми нарушениями речи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №3. С. 366–369.
15. Романова Е. Н. Дифференциация понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция» // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №1-4. С. 150–152.
16. Симаева И. Н., Бударина А. О., Сундх С. Состояние и привлекательность инклюзивного и специального образования в России и странах Балтии // Балтийский регион. 2019. Т. 10. №4. С. 76–91.
17. Симатова О. Б. Способность к вербализации эмоционального состояния и рефлексии старшеклассников, воспитывающихся в условиях neglecta // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. №208. С. 210–220.
18. Хачикян Е. И., Илюхина А. С. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // Педагогическое образование и наука. 2023. №2. С. 40–45.
19. Шац И. К. Семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых siblingов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2021. №2. С. 383–397.
20. Юрьева О. В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. №1. С. 55–65.
21. Hildyard K. L., Wolfe D. A. Child neglect: developmental issues and outcomes // Child Abuse and Neglect. 2002. Vol. 26. №6–7. P. 679–695.
22. Krystal H. Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment // International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy. 1983. №9. P. 353–378.

ARTICLE INFORMATION

Author

Oksana B. Simatova

- e-mail: asimatov@mail.ru;
Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,
Department of Psychology of Education;
Transbaikal State University
ul. Alexandro-Zavodskaya 30, Chita 672039, Transbaikal Region,
Russian Federation

For citation

Simatova O. B. Emotional competence as a personal resource of university students with disabilities. In: *Russian Social and Humanitarian Journal*, 2024, no. 2.

Available at: www.evestnik-mgou.ru

Abstract

Aim. To study emotional competence of university students with disabilities.

Methodology. This study was conducted using the methods of psycho-diagnostic testing and expert interview.

Results. The problems of emotional competence development and its components as a significant personal resource of students with disabilities are revealed, which can complicate their socio-psychological adaptation. The differences of emotional intelligence and emotional orientation of students with and without disabilities are shown.

Research implications. The study contributes to the understanding of the need to transform modern educational technologies into personal-developmental technologies. The results of the study can be used to determine the optimal targets of preventive impact of the development of personal resources of students with disabilities.

Keywords

personal resources, educational and professional activity, emotional competence, emotional orientation, emotional intelligence

References

1. Afonkina Yu. A. [Social inclusion of people with disabilities and the problem of human dignity]. In: *Russian Journal of Education and Psychology*, 2015, no. 11, pp. 149–162.
2. Balandina L. I. [Social and psychological aspects of parenthood in families rearing a child with limited health abilities]. In: *Vestnik Perm-skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya №1: Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Part №1: Psychological and pedagogical sciences], 2019, no. 2, pp. 37–45.
3. Belinskaya E. P. [Coping in times of uncertainty and global risks: the main research trends]. In: *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bulletin of Kemerovo State University], 2022, vol. 24, no. 6, pp. 760–771.
4. Bityutskaya E. V., Korneev A. A. [Subjective appraisal of a difficult life situation: diagnosis and structure]. In: *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2021, vol. 67, no. 4, pp. 145–161.
5. Grishina N. V. [Man in relations with the environment: context descriptions]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Lomonosov Psychology Journal], 2022, no. 3, pp. 22–39.
6. Derbeneva M. Yu. [Emotional orientation as the basis for the formation of cognitive interests of the individual]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Education], 2009, no. 1-1, pp. 288–294.
7. Derbeneva M. Yu. [Emotional orientation of the individual as a factor in professional self-determination of high school students]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12: Psychology. Sociology. Education], 2011, no. 4, pp. 14–20.
8. Zorina E. E. [Eradicating the barriers to inclusive higher education]. In: *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2018, vol. 20, no. 5, pp. 165–184.
9. Kapieva K. R. [The psychic life of the individual: the patterns and determinants of development]. In: *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of education], 2015, no. 3, pp. 75–81.
10. Mikhailova I. V., Legkova Yu. V. [Relationship of the general emotional orientation with irrational attitudes and mechanisms of psychological defenses]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2023, no. 1, pp. 23–42.

11. Naimushina L. M. [History of formation of the concept of "emotional intelligence" in psychological science]. In: *Pedagogika: istoriya, perspektivy* [Pedagogy: history, prospects], 2020, vol. 3, no. 4, pp. 63–70.
12. Nurlygayanov I. N., Soloveva T. A., Lazurenko S. B., et al. [Health protection in the education of students with disabilities: principles and organization]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2022, vol. 27, no. 5, pp. 34–45.
13. Odintsova M. A., Lubovsky D. V. [Psychological resources of the individual when living life situations of varying degrees of uncertainty]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2023, vol. 14, no. 4, pp. 156–177.
14. Podprugina V. V. [Emotional competence of the parents as a factor in recognition of emotional displays in children with severe speech disorders]. In: *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2019, vol. 8, no. 3, pp. 366–369.
15. Romanova E. N. [Differentiation of the concepts of "emotional intelligence" and "emotional competence"]. In: *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2021, no. 1-4, pp. 150–152.
16. Simaeva I. N., Budarina A. O., Sundh S. [Inclusive education in Russia and the Baltic countries: a comparative analysis]. In: *Baltiiskii region* [Baltic region], 2019, vol. 10, no. 4, pp. 76–91.
17. Simatova O. B. [Reflection and verbalization of emotions in neglected adolescents]. In: *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2023, no. 208, pp. 210–220.
18. Khachikyan E. I., Ilyukhina A. S. [Emotional competence in the structure of a teacher's professional competence]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Teacher education and science], 2023, no. 2, pp. 40–45.
19. Shats I. K. [Special child family: psychological problems of healthy siblings]. In: *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University Journal], 2021, no. 2, pp. 383–397.
20. Yuryeva O. V. [Emotional intelligence and personality self-actualization]. In: *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [PNRPU Sociology and Economics Bulletin], 2019, no. 1, pp. 55–65.
21. Hildyard K. L., Wolfe D. A. Child neglect: developmental issues and outcomes. In: *Child Abuse and Neglect*, 2002, vol. 26, no. 6–7, pp. 679–695.
22. Krystal H. Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. In: *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 1983, no. 9, pp. 353–378.