

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗЛИЧНЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ

О. Б. Симатова

Аннотация. Целью исследования явилось изучение коммуникативной компетентности студентов вуза с различным характером ограничений возможностей здоровья. В исследовании использовался метод психодиагностического тестирования. Выявлены достоверные различия показателей уровня развития большинства составляющих коммуникативной компетентности у студентов с качественно различными ограничениями здоровья. Полученные результаты позволяют трансформировать образовательные программы и технологии в лично-развивающие для лиц с различным характером ограничений здоровья, а также наметить эффективное направление соответствующей превентивной и коррекционной психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативный контроль, принятие других, поликоммуникативная эмпатия, коммуникативные и организаторские способности, перцептивно-интерактивная компетентность

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY WITH VARIOUS DISABILITIES

О. Б. Simatova

Abstract. The article focuses on the communicative competence of university students with different types of disabilities. The study used the method of psychodiagnostic testing and identified that students with different disabilities have different levels of development of most components of communicative competence. The results make it possible to transform educational programs and technologies into personal development programs and technologies aimed at people with various disabilities. The results also make it possible to identify effective vectors for appropriate preventive and correctional psychological and pedagogical work.

Keywords: communicative competence, inclusive education, students with disabilities, communicative control, acceptance of others, poly-communicative empathy, communicative and organizational skills, perceptual-interactive competence

Введение

Высокая научная актуальность проблемы коммуникативной компетентности обусловлена существенными изменениями сущности и механизмов коммуникации современного общества. При этом многостороннее влияние коммуникативной компетентности на социально-психологическую адаптацию личности актуализирует, в свою очередь, и высокую

социальную значимость рассматриваемой проблемы. В современных исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается преимущественно как способность личности к эффективной реализации различных видов коммуникации. Считается, что она выступает операциональной основой метаграммотности, включающей информационный, познавательный и коммуникативный аспекты, и определяет способность и готовность

человека сознательно организовывать и реализовывать деятельность по активному познанию реальности и удовлетворению коммуникативных потребностей посредством поиска, обработки, адаптации, интерпретации, производства и обмена информацией (Устинова 2020). Такое положение дел свидетельствует об исключительном значении коммуникативной компетентности как основы и инструмента развития личности.

Инклюзивная образовательная практика, наряду с положительными моментами ее развития, к сожалению, демонстрирует серьезные проблемы развития коммуникативной компетентности, которые, в конечном счете, выступают причинами проблем социально-психологической адаптации у лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) (Гурова и др. 2019; Кантор, Проект 2019; Кулакова, Шадчин 2021). Очевидно, что тенденции активного развития инклюзивного образовательного пространства диктуют необходимость создания и внедрения в образовательную практику принципиально новых личностно-развивающих образовательных технологий, базирующихся на четком понимании специфических механизмов развития лиц с ОВЗ.

Теоретико-методологические основы исследования

Коммуникативная компетентность личности во многом определяет успешность ее социально-психологической адаптации, общения и профессиональной деятельности, рассматривается как важнейший ресурс, используемый в качестве средства развития, самоопределения и реализации деятельности (Капиева 2015).

Теоретический анализ литературы позволяет говорить о существовании двух принципиально разных подходов к пониманию коммуникативной компетентности. Первый, узкий, подход рассматривает коммуникативную компетентность в соответствии с исключительно коммуникативным аспектом процесса общения. Второй, широкий, подход в понимание сущности коммуникативной

компетентности включает все аспекты общения. Наиболее адекватным является второй подход, отражая тесную взаимосвязь всех аспектов процесса общения. В рамках данного подхода под коммуникативной компетентностью понимается совокупность широкого спектра знаний, умений и навыков, касающихся различных аспектов, видов, функций, средств, форм, методов, технологий общения (Дресвянина 2018; Сорокопуд, Романюк 2019).

Коммуникативная компетентность является интегральной и динамически развивающейся характеристикой личности. В качестве показателей коммуникативной компетентности учеными рассматривается широкий спектр характеристик: коммуникативные и организаторские способности; коммуникативно-характерологические особенности личности; психическая устойчивость в межличностных отношениях; характер межличностных отношений; способ взаимодействия в конфликте; степень развития социально ценных коммуникативных качеств; перцептивно-интерактивные особенности (Дресвянина 2018; Маленов 2022; Сорокопуд, Романюк 2019; Устинова 2020).

В контексте учебно-профессиональной деятельности в вузе исследователи указывают на то, что коммуникативная компетентность выступает составляющей большинства формируемых компетенций, а саму учебно-профессиональную деятельность рассматривают как средство ее развития. Коммуникативная компетентность рассматривается исследователями с самых разных позиций, однако несмотря на это, она практически не изучается в контексте инклюзивной образовательной практики. При этом многочисленные исследования указывают на проблемы социально-психологической адаптации обучающихся с ОВЗ, в основе которых лежит их недостаточная коммуникативная компетентность (Захарченко, Кот 2020; Рыжкова 2020; Friso, Caldin 2014). Очевидно, что один из векторов социальной компенсации в этих случаях должен быть направлен на создание специальных условий

обучения и воспитания, способствующих развитию коммуникативной компетентности у данной категории студентов (Афонькина 2015; Рыжкова 2020; Симаева и др. 2019).

В рамках инклюзивного образовательного пространства вуза исследователями отмечены следующие особенности студентов вуза с ОВЗ, которые могут быть связаны с теми или иными проявлениями низкого уровня коммуникативной компетентности: замкнутость, ограниченный круг общения, отсутствие стремления к социальным контактам, конфликтность, низкий уровень саморегуляции, неумение дружить и оказывать поддержку, трудности в понимании других, недостаточный уровень развития эмпатии, проблемы речевого развития, делегирующая позиция и выученная беспомощность, недоброжелательность и агрессивность, высокая тревожность, пессимизм и т. д. (Баландина 2019; Нурлыгаянов и др. 2022; Шац 2021).

Для успешной реализации инклюзивной образовательной практики чрезвычайно важным является понимание того, что состояние внутренних возможностей личности определяется соответствующими условиями жизни и развития, включающими биологические, социальные и психологические детерминанты.

Для биологической составляющей таких влияний важно то, что, наряду с общими для нормального и отклоняющегося развития, дизонтогенез имеет собственные специфические для определенных нарушений закономерности. Среди социальных факторов особое внимание отводится условиям семейного воспитания (Баландина 2019; Шац 2021). Большинство неблагоприятных моментов при этом связано с психологической неготовностью родителей к воспитанию особенного ребенка. В соответствующих исследованиях в данном контексте описаны неадекватная родительская позиция, инфантильные психологические защиты родителей, деструктивные стили семейного воспитания, выученная беспомощность и позиция социального иждивенчества и т. д. Последствиями влияния таких семейных

условий зачастую выступают такие дефекты коммуникативного развития, как коммуникативный инфантилизм, эгоцентризм, равнодушие к окружающим, неумение устанавливать социальные контакты, недостаточная саморегуляция в процессе коммуникации и т. д. (Подпругина 2019; Шац 2021). Также в литературе отмечены негативные последствия избыточного наличия в жизни детей с ОВЗ современных цифровых технологий, которые присутствует в жизни таких детей в большей мере, чем у детей условной нормы развития (Гурова, Маричева 2023; Чойжалсанова 2021). Среди психологических факторов, оказывающих влияние на развитие лиц с ОВЗ, описаны некоторые возрастные и индивидуально-психологические характеристики (Капустина и др. 2019; Мезенцева, Бабинова 2021; Сибиряков и др. 2022).

Таким образом, понимание специфических условий жизни и развития лиц, имеющих особые образовательные потребности, позволяет не только понимать важность дифференцированного подхода к ним, но и эффективно выстраивать педагогическое взаимодействие и сотрудничество с ними, делая образовательные технологии действительно личностно-развивающими.

С целью изучения коммуникативной компетентности студентов вуза с различными ограничениями возможностей здоровья нами было реализовано эмпирическое исследование, результаты которого представлены далее. Объектом исследования явилась коммуникативная компетентность, предметом стал уровень развития таких ее составляющих, как коммуникативный контроль, поликоммуникативная эмпатия, принятие других, коммуникативные и организаторские способности, перцептивно-интерактивная компетентность у студентов вуза с различным характером ОВЗ.

В исследовании мы руководствовались подходом к коммуникативной компетентности как к интегральной характеристике личности, включающей знания, умения и навыки, касающиеся всех аспектов общения. В процессе выбора составляющих коммуникативной

компетентности мы ориентировались на тот факт, что данные характеристики рассматриваются в этом качестве в достаточно широком круге исследований и выступают составляющими компонентами многих социальных навыков, определяющих успешность социально-психологической адаптации личности (Гурова и др. 2019; Капиева 2015; Кулакова, Шадчин 2021; Маленов 2022; Устинова 2020; Friso, Caldin 2014). Кроме этого, при выборе составляющих коммуникативной компетентности для проведения эмпирического исследования мы учитывали возможность комплексного изучения характеристик, отражающих различные аспекты личности: характерологические и личностные особенности (поликоммуникативная эмпатия, принятие других), способности (коммуникативные и организаторские), коммуникативные навыки (коммуникативный контроль, перцептивно-интерактивную компетентность).

Считаем необходимым коротко раскрыть сущность изучаемых характеристик как составляющих коммуникативной компетентности. Высокий уровень коммуникативного контроля определяет способность личности к уместности, адекватности, соответствию поведения определенным условиям и обстоятельствам, что существенно повышает ее адаптационные возможности. Недостаточный уровень развития данной характеристики, наоборот, делает поведение человека не соответствующим условиям реальности, а поэтому зачастую неадаптивным и непродуктивным (Афанасьева, Крикун 2022; Захарченко, Кот 2020). Уровень развития принятия других демонстрирует степень расположения и доброжелательности личности по отношению к другим людям, а поэтому играет важнейшую роль в коммуникативных процессах. Достаточное развитие поликоммуникативной эмпатии и ее составляющих свидетельствует о способности человека к адекватному пониманию эмоционального состояния других людей и адекватной собственной реакции на него. Она определяет способность личности к сопереживанию, установлению контактов, устойчивости

к критике, внимательности и деликатности, сотрудничеству (Афанасьева, Крикун 2022; Маленов 2022).

Коммуникативные способности позволяют делать общение продуктивным и рациональным, адаптировать его под особенности партнеров, избегать деструктивных конфликтов (Капустина и др. 2019). Организаторские способности демонстрируют возможности человека к осознанному и эффективному выстраиванию деятельности и общения в самых различных сферах жизни. Перцептивно-интерактивная компетентность обеспечивает точность социально-перцептивных оценок личности, что позволяет ей выстраивать адекватное продуктивное социальное взаимодействие. Таким образом, оценка выделенных нами для изучения характеристик позволяет сделать определенные выводы о состоянии коммуникативной компетентности у студентов с различными ограничениями здоровья (Устинова 2020; Хачикян, Илюхина 2023).

В качестве констатирующей части гипотезы мы опирались на положение о том, что ограничения возможностей здоровья и все, с этим связанное, создают специфические условия жизни и развития личности, которые, в свою очередь, оказывают существенное влияние на состояние личностных ресурсов, в том числе и коммуникативной компетентности. Исходя из этого, мы предположили, что составляющие коммуникативной компетентности (коммуникативный контроль, поликоммуникативная эмпатия, принятие других, коммуникативные и организаторские способности, перцептивно-интерактивная компетентность) у студентов вуза с качественно различными ограничениями здоровья будут различаться.

Материалы и методы

Исследовательской базой выступил Забайкальский государственный университет (далее — ЗабГУ). В общей сложности в нем приняли участие 124 студента с качественно различными ограничениями здоровья. Формирование выборки осуществлялось, исходя из следующих положений: коммуникативная

компетентность выступает необходимым компонентом целого ряда универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формируемых в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе; в ходе обучения в вузе происходит активное развитие коммуникативной компетентности и ее составляющих; время возникновения и характер ограничений возможностей здоровья существенным и специфическим образом влияют на развитие коммуникативной компетентности и ее составляющих (Симатова 2023). Также учитывался тот факт, что учебно-профессиональная деятельность на разных факультетах и направлениях подготовки вуза имеет свою специфику содержания, форм, методов и технологий и определенным образом влияет на развитие коммуникативной компетентности студентов. Именно поэтому мы привлекли к участию в исследовании студентов старших курсов различных факультетов гуманитарной площадки вуза, обучающихся по схожим направлениям (39.03.02 Социальная работа, 44.03.01 Педагогическое образование (по целому ряду профилей), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)).

Учитывалось, что время возникновения ограничений, связанных с состоянием здоровья, является существенным фактором, влияющим на развитие психики и личности, поэтому к исследованию были привлечены студенты, ограничения здоровья которых имели врожденный характер или возникли в первые три года жизни. При этом мы обеспечили возможность сопоставимости сравниваемых групп по возрасту, полу, социальным параметрам семьи. Участники, не обладающие соответствующими параметрами, были исключены нами из дальнейшего исследования.

Таким образом, для проверки выдвинутой гипотезы было сформировано три группы: первую составили 36 студентов с нарушениями зрения (слабовидящие и слепые), вторую — 32 студента с нарушениями слуха

(слабослышащие), а третью — 30 человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата (различные формы детского церебрального паралича с легкими спастическими нарушениями, без интеллектуальных, грубых сенсорных и речевых расстройств). Возраст участников составил 19–23 года (средний возраст — 21,6 лет); в каждую группу вошли юноши и девушки в одинаковом процентном соотношении; в каждой группе были участники из полных и неполных семей в одинаковом соотношении; в каждую из групп вошли студенты, проживающие как дома (подавляющее большинство), так и в общежитии (по пять человек в каждой группе).

Выбор психодиагностических методик был соотнесен с целью исследования и обусловлен их валидностью, надежностью и возможностью комплексного изучения предмета исследования. В их комплекс вошли: методика изучения коммуникативного контроля М. Шнайдера, методика диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии в модификации Н. П. Фетискина, шкала принятия других У. Фейя, методика КОС-1 (коммуникативные и организаторские способности) В. В. Сиявского и Б. А. Федоришина, методика изучения перцептивно-интерактивной компетентности в модификации Н. П. Фетискина. В обработке результатов исследования был применен критерий достоверности различий Крускала-Уоллиса (Н-критерий), что было обусловлено его возможностью оценки различий по степени выраженности анализируемого признака одновременно между тремя несвязанными выборками. С учетом количества участников в сравниваемых группах ($n_1, n_2, n_3 > 5$), для сопоставления результатов с критическими значениями, мы ориентировались на соответствующие показатели критерия χ^2 (к распределению которого асимптотически приближается критерий Крускала — Уоллиса).

Необходимо отметить, что основной трудностью проведения психодиагностического тестирования стало непосредственное взаимодействие с участниками, имеющими нарушения различной сенсорной модальности.

Именно поэтому психодиагностика в их отношении требовала определенной подготовки и носила индивидуальный характер.

Результаты и их обсуждение

Результаты эмпирического исследования различных составляющих коммуникативной компетентности в группах студентов, имеющих различный характер ограничений здоровья, представлены нами в соответствующих таблицах. При этом нам было важно не только показать результаты сравнения

средних значений при оценке достоверности различий исследуемых характеристик, но и продемонстрировать соотношение их различных уровней развития внутри сравниваемых групп.

Полученные результаты при исследовании уровней развития коммуникативного контроля, принятия других, коммуникативных и организаторских способностей, а также результаты сравнения средних их значений в различных группах участников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития коммуникативного контроля, принятия других, коммуникативных и организаторских способностей и результаты их сравнения

Table 1

The levels of development of communicative control, acceptance of others, communicative abilities and organizational abilities, and the results of their comparison

Уровни развития компонентов коммуникативной компетентности	Группы участников исследования			Значения Нэмп., при $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,210$, $p = 0,01$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ $p = 0,05$
	с нарушением зрения, %	с нарушением слуха, %	с двигательными нарушениями, %	
Коммуникативный контроль				
Низкий	22,5	31,0	18,3	4,21
Средний	62,1	56,7	64,5	
Высокий	15,4	12,3	17,2	
Принятие других				
Низкий	25,4	46,6	20,1	13,23
Средний с тенденцией к низкому	32,6	37,5	28,7	
Средний с тенденцией к высокому	29,2	10,8	30,4	
Высокий	12,8	5,1	20,8	
Коммуникативные способности				
Низкий	33,1	42,8	5,8	12,16
Ниже среднего	25,8	42,4	15,4	
Средний	36,0	12,7	65,9	
Высокий	5,1	2,1	6,8	
Очень высокий	0	0	6,1	
Организаторские способности				
Низкий	36,2	45,2	6,2	11,21
Ниже среднего	26,2	42,1	8,6	
Средний	34,2	8,7	57,2	
Высокий	3,4	4,0	15,7	
Очень высокий	0	0	12,3	

Эмпирические результаты исследования и сравнения поликоммуникативной эмпатии и ее составляющих (по шкалам методики) у студентов с различным характером ОВЗ представлены в таблице 2.

Результаты исследования и сравнения перцептивно-интерактивной компетентности

и ее компонентов (по шкалам методики) представлены в таблице 3.

Практически в отношении всех эмпирически изученных составляющих коммуникативной компетентности были выявлены достоверные различия ($p \leq 0,01$) в показателях уровня их развития. Исключение составили

Таблица 2

Уровни развития поликоммуникативной эмпатии, ее составляющих и результаты их сравнения

Table 2

The levels of development of poly-communicative empathy and its components, and the results of their comparison

Уровни развития эмпатии по шкалам методики	Группы участников исследования			Значения Нэмп., при $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,210$, $p = 0,01$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ $p = 0,05$
	с нарушением зрения, %	с нарушением слуха, %	с двигательными нарушениями, %	
Эмпатия к родителям				
Очень низкий	11,1	23,4	0	15,17
Низкий	20,8	46,7	2,3	
Средний	44,6	30,2	60,4	
Высокий	18,2	6,5	24,4	
Очень высокий	5,3	0	12,9	
Эмпатия к животным				
Очень низкий	0	0	0	4,21
Низкий	3,6	5,2	4,7	
Средний	15,7	18,6	17,9	
Высокий	65,3	59,8	62,5	
Очень высокий	15,4	16,4	14,9	
Эмпатия к пожилым людям				
Очень низкий	10,4	20,0	0	13,12
Низкий	25,6	42,9	4,7	
Средний	46,1	31,7	68,3	
Высокий	16,1	5,4	24,6	
Очень высокий	1,8	0	2,4	
Эмпатия к детям				
Очень низкий	15,6	27,4	0	12,22
Низкий	26,2	30,5	1,2	
Средний	42,7	31,3	71,6	
Высокий	15,5	9,3	20,4	
Очень высокий	0	1,5	6,8	

Таблица 2. Продолжение

Уровни развития эмпатии по шкалам методики	Группы участников исследования			Значения Нэмп., при $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,210$, $p = 0,01$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ $p = 0,05$
	с нарушением зрения, %	с нарушением слуха, %	с двигательными нарушениями, %	
Эмпатия к героям художественных произведений				
Очень низкий	0	0	0	3,17
Низкий	3,8	4,8	5,9	
Средний	14,4	20,1	21,4	
Высокий	67,2	58,6	62,5	
Очень высокий	14,6	16,5	10,2	
Эмпатия к незнакомым и малознакомым людям				
Очень низкий	24,6	30,1	22,7	11,15
Низкий	42,8	39,6	32,2	
Средний	31,4	23,2	34,2	
Высокий	1,2	7,1	9,6	
Очень высокий	0	0	1,3	
Поликоммуникативная эмпатия				
Очень низкий	10,2	25,6	1,4	13,23
Низкий	24,9	40,8	2,1	
Средний	42,3	30,2	72,4	
Высокий	12,5	2,1	14,2	
Очень высокий	10,1	1,3	9,9	

Таблица 3

**Уровни развития перцептивно-интерактивной компетентности
и результаты их сравнения**

Table 3

**The levels of development of perceptual-and-interactive competence
and the results of their comparison**

Уровни развития перцептивно-интерактивной компетентности	Группы участников исследования			Значения Нэмп., при $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,210$, $p = 0,01$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ $p = 0,05$
	с нарушением зрения, %	с нарушением слуха, %	с двигательными нарушениями, %	
Взаимопознание				
Низкий	22,3	46,6	8,8	12,17
Средний	48,8	46,4	56,7	
Высокий	28,9	7,0	34,5	
Взаимопонимание				
Низкий	18,4	32,7	6,2	10,12
Средний	51,2	65,4	57,6	
Высокий	30,4	1,9	36,2	

Таблица 3. Продолжение

Уровни развития перцептивно-интерактивной компетентности	Группы участников исследования			Значения Нэмп., при $\chi^2_{\text{крит.}} = 9,210$, $p = 0,01$ $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,991$ $p = 0,05$
	с нарушением зрения, %	с нарушением слуха, %	с двигательными нарушениями, %	
Взаимовлияние				
Низкий	26,1	37,4	10,8	11,21
Средний	56,3	51,9	53,8	
Высокий	17,6	10,7	35,4	
Социальная автономность				
Низкий	46,2	48,6	10,8	13,15
Средний	52,4	50,1	53,0	
Высокий	1,4	1,3	36,2	
Социальная адаптивность				
Низкий	31,4	56,1	18,2	12,18
Средний	53,4	43,9	67,3	
Высокий	15,2	0	14,5	
Социальная активность				
Низкий	22,4	30,8	16,5	10,12
Средний	64,7	56,8	50,4	
Высокий	12,9	12,4	33,1	
Интегративная перцептивно-интерактивная компетентность				
Низкий	27,8	42,1	11,8	13,23
Средний	54,5	52,4	56,5	
Высокий	17,7	5,5	31,7	

коммуникативный контроль и отдельные виды эмпатии (по отношению к животным и героям художественных произведений). Студенты всех трех сравниваемых групп продемонстрировали преимущественно средний уровень коммуникативного контроля, являющийся показателем нормативного коммуникативного развития. Можно предположить, что отсутствие различий в отношении показателей коммуникативного контроля может объясняться наличием общих факторов, оказывающих влияние на коммуникативное развитие студентов, независимо от характера их ОВЗ. К числу таких факторов исследователи относят прежде всего непосредственно условия инклюзивного образования на всех его этапах (дошкольное образовательное учреждение, школа, вуз) (Абдулпатахов

и др. 2021; Афонькина 2015; Григорьева и др. 2020; Сибиряков и др. 2022). В ходе беседы (которая не выступала в качестве самостоятельного метода, а сопровождала индивидуальную психодиагностическую работу) студенты действительно подтвердили, что их школьное обучение проходило в условиях инклюзии. Условия образовательной инклюзии способствуют включению обучающихся и студентов с ОВЗ в широкий спектр социальных контактов, различные виды деятельности, предполагающие тесное общение и взаимодействие, что, безусловно, оказывает положительное влияние на их коммуникативное развитие, и в частности на развитие коммуникативного контроля (Гурова и др. 2019; Капустина и др. 2019; Кулаков, Шадчин 2021). В качестве объяснения нор-

мативного развития именно коммуникативного контроля, по сравнению с принятием других, поликоммуникативной эмпатией, коммуникативными и организаторскими способностями, можно предположить, что в его отношении в большей мере осуществлялся внешний контроль, а это способствовало лучшей интериоризации правил и норм поведения в процессе общения. Такая преимущественная ориентация на внешние аспекты регуляции поведения в общении, по сравнению с ее внутренней составляющей, является традиционной для российской культуры общения вообще и для педагогической практики в частности.

Отсутствие статистически значимых различий в отношении эмпатии к животным может объясняться наличием в жизни студентов с ОВЗ всех трех групп положительного эмоционального опыта, связанного с зоотерапией. Так, в ходе беседы со студентами были подтверждены факты их общения с животными в процессе терапии и реабилитации. Кроме того, жизнь некоторых студентов с нарушением зрения, участвующих в исследовании, тесно связана с собаками-поводырями. В ходе беседы, сопровождающей психодиагностическое исследование, студенты указали и на значимую роль присутствия в их жизни чтения и прослушивания аудиокниг, что связано с необходимостью прохождения курсов длительного лечения, во время которых они занимают себя этим. Кроме того, ряд студентов указали на данное занятие как на личное хобби в связи с имеющимися физическими ограничениями для занятий другими видами деятельности. Очевидно, что при таких обстоятельствах чтение и прослушивание аудиокниг в жизни студентов с ОВЗ, независимо от их характера, преобладает над непосредственным общением. Мы полагаем, что эти моменты могут объяснять отсутствие статистически значимых различий в отношении эмпатии к героям художественных произведений.

Эмпирическая картина в группе студентов с нарушением зрения выглядит следующим образом. Такие показатели коммуникативной

компетентности, как коммуникативный контроль, принятие других, коммуникативные способности, поликоммуникативная эмпатия и перцептивно-интерактивная компетентность имеют преимущественно средний уровень развития. Для организаторских способностей доминирующими явились низкий и ниже среднего уровни развития. Такое положение дел согласуется с результатами других исследований в данном контексте и, очевидно, обусловлено особенностями развития в условиях зрительной депривации в сочетании с соответствующими условиями семейного воспитания (Афанасьева, Крикун 2022; Григорьева и др. 2020).

Очевидно, что следствием развития в условиях зрительной депривации неизбежно является информационный дефицит в отношении реальной действительности, который в совокупности с нарушениями зрительного восприятия приводит к фрагментарному и схематичному восприятию мира, включая аспекты, связанные с общением. Также вероятно, что нарушения зрения изменяют взаимодействие анализаторов, что приводит к перестройке соответствующих связей. При этом речевая деятельность оказывается закономерно включенной в иную систему связей, по сравнению с лицами без зрительных нарушений. В результате этого может изменяться ее темп (как правило, замедляться), плавность, страдает словарный запас, нарушается семантическая сторона, появляются слова, не имеющие конкретного содержания. Это, в свою очередь, может приводить к существенным проблемам коммуникации. В спектр таких проблем входят нарушение адекватного восприятия окружающих, ограниченное использование невербальных средств общения, трудности построения обратной связи, невыразительность речи, ошибки в речевом выражении смыслов, затруднения в переносе средств общения из привычных в другие виды деятельности и т. д. И хотя при формировании выборки исследования в группу участников со зрительными нарушениями мы старались включить студентов без явных речевых

расстройств, все же у некоторых из них имели место замедление темпа речи, нарушение ее плавности и др. Также мы понимали необходимость учитывать влияние на развитие коммуникативной компетентности не только непосредственно характера дефекта, но и количественного и качественного ограничения присутствия процесса полноценного общения в жизни лиц со зрительными нарушениями, что, в свою очередь, закономерно влечет недостаточное формирование его средств.

Качественно-содержательный анализ полученных результатов обнаружил, что среди различных видов эмпатии наиболее высокие показатели ее развития были выявлены в отношении животных и героев художественных произведений, а наиболее низкие — в отношении незнакомых и малознакомых людей. Такие результаты могут быть обусловлены наличием в жизни студентов данной группы опыта взаимодействия с животными (иппо-, канис-, фелинотерапии), сопровождающегося позитивными эмоциональными реакциями. Как уже упоминалось выше, жизнь некоторых участников этой группы связана с собаками-поводырями. Эмпатия по отношению к героям произведений может указывать на активное использование студентами с нарушениями зрения аудиокниг с художественными произведениями, которые могут заменять им непосредственное общение. Низкий же уровень эмпатии в отношении малознакомых и незнакомых людей может быть проявлением защитного поведения и указывать на ограниченный круг общения, недостаточность непосредственных социальных связей и дружеских контактов, неадекватную социальному статусу эмоциональную направленность, низкий уровень развития эмоциональной компетентности и слабую ориентацию в социуме (Михайлова, Легкова 2023; Хачикян, Илюхина 2023).

Все показатели перцептивно-интерактивной компетентности у студентов со зрительными нарушениями продемонстрировали средний уровень развития, как и итоговый

интегративный показатель. При этом высокий уровень перцептивно-интерактивной компетентности и ее составляющих в данной группе участников исследования все же был отмечен, хотя и в небольшом процентном соотношении.

В группе участников с нарушениями слуха такие составляющие коммуникативной компетентности, как принятие других, коммуникативные и организаторские способности, некоторые виды эмпатии и общая поликоммуникативная эмпатия продемонстрировали преимущественно низкий и ниже среднего уровни развития, а коммуникативный контроль, эмпатия к детям и составляющие перцептивно-интерактивной компетентности — средний уровень. Такие результаты свидетельствуют о наиболее проблемном характере коммуникативного развития данной категории лиц с ОВЗ (Капустина и др. 2019; Мезенцева, Бабилова 2021).

Безусловно, слуховая депривация существенным образом влияет на развитие речеслуховой и соответственно коммуникативной системы личности. Особенно существенным моментом при этом выступают речевые нарушения. Известно, что слух и речь выступают не только средством приема и переработки информации, но и средством развития мышления (Капустина и др. 2019; Мезенцева, Бабилова 2021). Нарушения речи зачастую влекут за собой проблемы запоминания и, как следствие, трудности в развитии словесно-логического мышления. Все это может приводить к формированию специфического типа личности, характеризующегося нарушениями познавательной активности, замкнутостью, обидчивостью, отсутствием инициативы в общении и взаимодействии с окружающим миром. И хотя из нашего исследования были исключены лица из категории глухих, что автоматически подразумевало бы и их немоту, слабослышащие участники исследования с частичной недостаточностью слуха, безусловно, имели проблемы речевого развития. В процессе индивидуальной работы со студентами данной группы были отмечены определенные

ограничения в понимании речи, словарном запасе, а также нарушения ее грамматического строя (ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, искажения в произношении и структуре слов и др.). В целом их речь носила маловыразительный характер и сопровождалась излишней жестикой.

Хотя показатели составляющих перцептивно-интерактивной компетентности у студентов с нарушением слуха преимущественно демонстрировали средний уровень развития, как и в группе студентов со зрительными нарушениями, но, в отличие от вторых, высокий уровень развития данной составляющей коммуникативной компетентности был отмечен в гораздо меньшем проценте случаев. При этом в отношении социальной адаптивности высокий уровень не был отмечен вообще.

Участники исследования с нарушениями опорно-двигательного аппарата, составившие третью группу, продемонстрировали следующую эмпирическую картину. Коммуникативный контроль, коммуникативные и организаторские способности, составляющие поликоммуникативной эмпатии и перцептивно-интерактивной компетентности, показали преимущественно средний уровень развития. При этом в рамках каждой из этих характеристик был зафиксирован и высокий уровень соответствующих показателей в определенном процентном соотношении. Показатели принятия других соответствовали преимущественно среднему с тенденцией к высокому и высокому уровням развития.

Таким образом, участники данной группы продемонстрировали лучшие результаты развития коммуникативной компетентности и ее показателей. Данный факт, вероятно, обусловлен сохранностью всех сенсорных информационных каналов, обеспечивающих развитие адекватных представлений личности о внешнем мире. Участники же первых двух групп с нарушениями различной сенсорной модальности с самых ранних этапов онтогенеза всегда испытывали информационный дефицит, что препятствовало разви-

тию у них адекватных и реалистичных представлений о мире, а позднее — установлению коммуникации с ним. Несмотря на определенные, преимущественно легкие речевые нарушения, студенты третьей группы имели возможность развития как вербальных, так и невербальных компонентов коммуникации, формирования навыков установления и сохранения социальных контактов и адекватной обратной связи. Полученные результаты еще раз подтверждают базовую и ведущую роль вербального научения по сравнению с другими его видами. На наш взгляд, именно речевые нарушения, являющиеся последствиями зрительных и слуховых проблем, становятся основным препятствием развития коммуникативной компетентности и ее компонентов у лиц с соответствующими ограничениями возможностей здоровья.

Безусловно, полученные нами результаты имеют ограничения в распространении их на всю категорию студентов с ОВЗ. Прежде всего это может быть связано с существенной вариабельностью индивидуальных жизненных условий и факторов развития, присутствующих у этих студентов, как семейных и образовательных, так и интрапсихологических. Также необходимо учитывать, что точность полученных результатов исследования во многом зависела от грамотной и тщательной организации психодиагностической работы, которая носила фактически индивидуальный характер, что предполагает достаточный уровень соответствующих компетенций исследователя. Кроме того, используемый психодиагностический инструментарий не содержал шкал лжи, что не позволяет полностью исключить стремление участников в процессе исследования к социальному одобрению и социально приемлемым ответам на вопросы тестов.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Такие составляющие коммуникативной компетентности, как принятие других,

- коммуникативные и организаторские способности, поликоммуникативная эмпатия и перцептивно-интерактивная компетентность, у студентов вуза с различным характером ОВЗ различаются.
2. Наиболее уязвимыми в отношении развития коммуникативной компетентности и ее составляющих являются студенты со зрительными и слуховыми нарушениями, что связано прежде всего с постоянным информационным дефицитом и, как следствие, нарушениями речи и мышления.
 3. Самые низкие уровни развития различных компонентов коммуникативной компетентности отмечаются в группе студентов с нарушением слуха, что, очевидно, обусловлено наибольшей тяжестью у них речевых нарушений при ведущей роли в приобретении социального опыта именно вербального научения.
 4. Показатели уровня развития коммуникативного контроля у студентов с различным характером ОВЗ не имеют достоверных различий, что может объясняться наличием общих для них неблагоприятных условий развития, обусловленных ограничениями познавательной и социальной активности, трудностями семейного воспитания и социально-психологической адаптации в целом.
 5. Отсутствие достоверных различий в показателях эмпатии по отношению к животным и героям художественных произведений может указывать на наличие в жизни студентов с различным характером ОВЗ положительного эмоционального опыта, связанного с зоотерапией, а также с большим присутствием в их жизни чтения или прослушивания аудиокниг, нежели полноценного непосредственного общения.
 6. Существует необходимость направленной и дифференцированной психолого-педагогической работы по развитию коммуникативной компетентности и ее составляющих у студентов вуза с различным характером ОВЗ.
- Перспективы исследования состоят в расширении возможностей более дифференцированного изучения психологических особенностей различных категорий лиц с ОВЗ в рамках определенного их характера (Абдулпатахов и др. 2021; Мясников 2020). Такое направление обусловлено существенной разницей дизонтогенеза не только при различном характере дефекта, но и при различных сроках его возникновения, разном характере вторичных нарушений, отличающейся динамике психического развития и т. д. Результаты исследования позволяют наметить эффективное направление создания и внедрения в инклюзивную образовательную практику личностно-развивающих образовательных программ и технологий, учитывающих специфику развития коммуникативной компетентности студентов с различным характером ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абдулпатахов, М. А., Омаров, М. О., Абдулова, П. М. (2021) Высшее образование в процессе инклюзии людей с ОВЗ: роль и перспективы развития. *Региональные проблемы преобразования экономики*, № 10, с. 82–92. <https://doi.org/10.26726/1812-7096-2021-10-82-92>
- Афанасьева, Р. А., Крикун, Л. Н. (2022) Развитие сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения на этапе подготовки к школе. *Дошкольное воспитание*, № 3, с. 49–55.
- Афонькина, Ю. А. (2015) Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства. *Russian Journal of Education and Psychology*, № 11, с. 149–162. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>
- Баландина, Л. И. (2019) Социально-психологические аспекты родительства в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*, № 2, с. 37–45. <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2019-10225>

Григорьева, Е. Н., Николаева, Е. В., Семенова, Е. С. (2020) Создание в педагогическом вузе адаптивной среды для обучения студентов с нарушениями зрения. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, № 1 (106), с. 147–154. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.22.40.019>

Гурова, Е. В., Лаас, Н. И., Притолок, А. В. и др. (2019) Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию в вузе как условие их успешного функционирования на рынке труда. *Вестник университета*, № 2, с. 130–136. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-2-130-136>

Гурова, И. В., Маричева, С. В. (2023) Игровая компьютерная зависимость у детей и подростков с ОВЗ. *Интерактивная наука*, № 3 (79), с. 48–49.

Дресвянина, С. Д. (2018) Обучение жанровому сочинению в свете требований ФГОС к формированию коммуникативной компетентности обучающихся. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 1 (190), с. 45–51. <https://www.doi.org/10.23951/1609-624X-2018-1-45-51>

Захарченко, А. А., Кот, Т. А. (2020) Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований. *Проблемы современного педагогического образования*, № 68-2, с. 103–108.

Кантор, В. З., Проект, Ю. Л. (2019) Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов. *Образование и наука*, т. 21, № 2, с. 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>

Капиева, К. Р. (2015) Психический ресурс личности: паттерны и детерминанты развития. *Гуманизация образования*, № 3, с. 75–81.

Капустина, Т. В., Халина, К. Д., Эльзесер, А. С. и др. (2019) Коммуникативные способности младших школьников с нарушением слуха. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, т. 8, № 5-1, с. 232–239. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.5.023>

Кулакова, С. М., Шадчин, И. В. (2021) К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях. *Инновационное развитие профессионального образования*, № 1 (29), с. 108–113.

Маленов, А. А. (2022) Динамика коммуникативной компетентности студентов в процессе получения психологического образования. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, № 4, с. 45–54. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2022.4.45-54>

Мезенцева, Е. Ю., Бабикова, А. В. (2021) Особенности психического развития детей с нарушениями слуха. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, № 4 (52), с. 94–96. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_4_94

Михайлова, И. В., Легкова, Ю. В. (2023) Взаимосвязь общей эмоциональной направленности с иррациональными установками и психологическими защитами личности. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, № 1, с. 23–42. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2023-1-23-42>

Мясников, И. Р. (2020) Формы профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. *Ярославский педагогический вестник*, № 3 (114), с. 81–88. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-81-88>

Нурлыгаянов, И. Н., Соловьева, Т. А., Лазуренко, С. Б. и др. (2022) Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 5, с. 34–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>

Подпругина, В. В. (2019) Эмоциональная компетентность родителей как фактор распознавания эмоциональных проявлений у детей с тяжелыми нарушениями речи. *Азимут научных исследований*, т. 8, № 3 (28), с. 366–369.

Рыжкова, О. А. (2020) Тренинг в развитии социально-коммуникативных качеств студентов-психологов как фактора профессионального становления будущих специалистов. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, № 7, с. 189–204. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.160.7.01>

Сибиряков, А. В., Кулмурзаев, Н. М., Шайдуллаев, Р. Б., Макамбаева, Д. И. (2022) Особенности воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, т. 16, № 1, с. 132–139.

Симаева, И. Н., Бударина, А. О., Сундх, С. (2019) Состояние и привлекательность инклюзивного и специального образования в России и странах Балтии. *Балтийский регион*, т. 11, № 1, с. 76–91. <https://doi.org/10.5922/2079-8555-2019-1-6>

Симатова, О. Б. (2023) Способность к вербализации эмоционального состояния и рефлексии старшеклассников, воспитывающихся в условиях неглекта. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 208, с. 210–220. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-200-210>

Сорокопуд, Ю. В., Романюк, Е. В. (2019) Психолого-педагогические возможности коммуникативного тренинга в формировании основ профессионального общения у студентов техникума. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (75), с. 259–261.

Устинова, Т. В. (2020) Коммуникативная компетентность как основа метаграмотности в информационном обществе. *Язык и текст*, т. 7, № 2, с. 71–80. <https://doi.org/10.17759/langt.2020070208>

Хачикян, Е. И., Илюхина, А. С. (2023) Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя. *Педагогическое образование и наука*, № 2, с. 40–45. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2023-2-40-45>

Чойжалсанова, А. Ц. (2021) Новые возможности и барьеры социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации. *Фундаментальные исследования*, № 11, с. 190–194. <https://doi.org/10.17513/fr.43144>

Шац, И. К. (2021) Семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых сиблингов. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 2, с. 383–397. https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_383

Friso, V., Caldin, R. (2014) Capability, work and social inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 4914–4 918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1049>

REFERENCES

Abdulpatakhov, M. A., Omarov, M. O., Abdulova, P. M. (2021) Vysshee obrazovanie v protsesse inklyuzii lyudej s OVZ: rol' i perspektivy razvitiya. *Regional'nye problemy preobrazovaniya ekonomiki*, № 10, s. 82–92. <https://doi.org/10.26726/1812-7096-2021-10-82-92>

Afanas'eva, R. A., Krikun, L. N. (2022) Razvitie sensornykh etalonov u detej s narusheniyami zreniya na etape podgotovki k shkole. *Doshkol'noe vospitanie*, № 3, s. 49–55.

Afon'kina, Yu. A. (2015) Sotsial'naya inklyuziya lits s invalidnost'yu i problema chelovecheskogo dostoinstva. *Russian Journal of Education and Psychology*, № 11, s. 149–162. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>

Balandina, L. I. (2019) Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty roditel'stva v sem'yakh, vospityvayushchikh detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Vestnik Permskogo Gosudarstvennogo Gumanitarno-Pedagogicheskogo Universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, № 2, s. 37–45. <https://doi.org/10.24411/2308-7218-2019-10225>

Grigor'eva, E. N., Nikolaeva, E. V., Semenova, E. S. (2020) Sozdanie v pedagogicheskom vuze adaptivnoj sredy dlya obucheniya studentov s narusheniyami zreniya. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, № 1 (106), s. 147–154. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.22.40.019>

Gurova, E. V., Laas, N. I., Pritolyuk, A. V. i dr. (2019) Adaptatsiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya k inklyuzivnomu obrazovaniyu v vuze kak uslovie ikh uspeshnogo funktsionirovaniya na rynke truda. *Vestnik universiteta*, № 2, s. 130–136. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-2-130-136>

Gurova, I. V., Maricheva, S. V. (2023) Igrovaya komp'yuternaya zavisimost' u detej i podrostkov s OVZ. *Interaktivnaya nauka*, № 3 (79), s. 48–49.

Dresvyanina, S. D. (2018) Obuchenie zhanrovomu sochineniyu v svete trebovanij FGOS k formirovaniyu kommunikativnoj kompetentnosti obuchayushchikhsya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 1 (190), s. 45–51. <https://www.doi.org/10.23951/1609-624X-2018-1-45-51>

Zakharchenko, A. A., Kot, T. A. (2020) Spetsifika ponyatiya “kommunikativnaya kompetentsiya” na osnove analiza otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 68-2, s. 103–108.

Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2019) Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsial'no-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov. *Obrazovanie i nauka*, t. 21, № 2, s. 51–73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>

Kapieva, K. R. (2015) Psikhicheskij resurs lichnosti: patterny i determinanty razvitiya. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, № 3, s. 75–81.

Kapustina, T. V., Khalina, K. D., El'zesser, A. S. i dr. (2019) Kommunikativnye sposobnosti mladshikh shkol'nikov s narusheniem slukha. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, t. 8, № 5-1, s. 232–239. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.5.023>

Kulakova, S. M., Shadchin, I. V. (2021) K voprosu o sotsial'no-professional'noj adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, № 1 (29), s. 108–113.

Malenov, A. A. (2022) Dinamika kommunikativnoj kompetentnosti studentov v protsesse polucheniya psikhologicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo universitete. Seriya "Psikhologiya"*, № 4, s. 45–54. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2022.4.45-54>

Mezentseva, E. Yu., Babikova, A. V. (2021) Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detej s narusheniyami slukha. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 4 (52), s. 94–96. https://doi.org/10.52772/25420291_2021_4_94

Mikhajlova, I. V., Legkova, Yu. V. (2023) Vzaimosvyaz' obshchej emotsional'noj napravlenosti s irratsional'nymi ustanovkami i psikhologicheskimi zashchitami lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, № 1, s. 23–42. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2023-1-23-42>

Myasnikov, I. R. (2020) Formy professional'nogo obucheniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 3 (114), s. 81–88. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-81-88>

Nurlygayanov, I. N., Solov'eva, T. A., Lazurenko, S. B. i dr. (2022) Zdorov'esberezhenie v obrazovanii obuchayushchikhsya s OVZ: printsipy i organizatsiya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 27, № 5, s. 34–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>

Podprugina, V. V. (2019) Emotsional'naya kompetentnost' roditel'ej kak faktor raspoznavaniya emotsional'nykh proyavlenij u detej s tyazhelymi narusheniyami rechi. *Azimut nauchnykh issledovanij*, t. 8, № 3 (28), s. 366–369.

Ryzhkova, O. A. (2020) Trening v razvittii sotsial'no-kommunikativnykh kachestv studentov-psikhologov kak faktora professional'nogo stanovleniya budushchikh spetsialistov. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, № 7, s. 189–204. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.160.7.01>

Sibiriyakov, A. V., Kulmurzaev, N. M., Shajdullaev, R. B., Makambaeva, D. I. (2022) Osobennosti vospitaniya i obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, t. 16, № 1, s. 132–139.

Simaeva, I. N., Budarina, A. O., Sundkh, S. (2019) Sostoyanie i privlekatel'nost' inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii i stranakh Baltii. *Baltiiskij region*, t. 11, № 1, s. 76–91. <https://doi.org/10.5922/2079-8555-2019-1-6>

Simatova, O. B. (2023) Sposobnost' k verbalizatsii emotsional'nogo sostoyaniya i refleksii starsheklassnikov, vospityvayushchikhsya v usloviyakh neglekta. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, № 208, s. 210–220. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-200-210>

Sorokopud, Yu. V., Romanyuk, E. V. (2019) Psikhologo-pedagogicheskie vozmozhnosti kommunikativnogo treninga v formirovanii osnov professional'nogo obshcheniya u studentov tekhnikuma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 2 (75), s. 259–261.

Ustinova, T. V. (2020) Kommunikativnaya kompetentnost' kak osnova metagramotnosti v informatsionnom obshchestve. *Yazyk i tekst*, t. 7, № 2, s. 71–80. <https://doi.org/10.17759/langt.2020070208>

Khachikyan, E. I., Ilyukhina, A. S. (2023) Emotsional'naya kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, № 2, s. 40–45. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2023-2-40-45>

Chojzhalsanova, A. Ts. (2021) Novye vozmozhnosti i bar'ery sotsial'noj adaptatsii lits s OVZ v usloviyakh tsifrovoj transformatsii. *Fundamental'nye issledovaniya*, № 11, s. 190–194. <https://doi.org/10.17513/fr.43144>

Shats, I. K. (2021) Sem'ya osobogo rebenka: psikhologicheskie problemy zdorovykh siblingov. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, № 2, s. 383–397. https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_383

Friso, V., Caldin, R. (2014) Capability, work and social inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 4914–4 918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1049>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

СИМАТОВА Оксана Борисовна — *Oksana B. Simatova*

Забайкальский государственный университет, Чита, Россия.

Transbaikal State University, Chita, Russia.

SPIN-код: [7438-3683](#), ORCID: [0000-0002-9574-4699](#), e-mail: asimatov@mail.ru

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования.

Поступила в редакцию: 21 июня 2024.

Прошла рецензирование: 4 августа 2024.

Принята к печати: 1 октября 2024.