

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG LINGUISTICS STUDENTS

Milieva Muattar G'affarovna

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti, pedagogika va psixologiya kafedrasida dotsenti, psixologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD)

<https://orcid.org/0000-0002-6843-7941>

Annotatsiya. Mazkur maqolada emotsional intellekti (EI) yuqoriroq bo'lgan, chet tilidagi kommunikativ kompetentligi yuqori va chet tilini o'rganish bilan bog'liq xavotirlanish darajasi past bo'lgan talabalarning xususiyatlari tahlil qilinadi. Tadqiqotlarning so'nggi natijalari tilshunoslarni tayyorlash til va nutqiy tayyorgarlik bilan bir qatorda emotsional o'zini o'zi boshqarish hamda empatiyani maqsadli rivojlantirishni ham o'z ichiga olishi kerakligini ko'rsatadi. Ushbu maqolada metodik ishlarining quyidagi yo'nalishlari taklif etiladi: refleksiv amaliyotlar, rol o'yinlar va munozara shakllari, xavotirlanishni boshqarish treningi.

Kalit so'zlar: emotsional intellekt; chet tilidagi kommunikativ kompetensiya; tilshunos talabalar; chet tilini o'rganish bilan bog'liq xavotirlanish; emotsional boshqaruv; chet tillarini o'qitish; til oliy ta'lim muassasasi; madaniyatlararo kommunikatsiya.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Милиева Муаттар Гаффаровна

Узбекский государственный университет мировых языков, доцент кафедры педагогики и психологии, доктор философии по психологическим наукам (PhD)

Аннотация. В данной статье анализируются особенности студентов с более высоким эмоциональным интеллектом (ЭИ) с высокой иноязычной коммуникативной компетентностью и с низкой иноязычной тревожностью. Последние результаты исследований показывают, что подготовка лингвистов должна включать целенаправленное развитие эмоциональной саморегуляции и эмпатии наряду с языковой и речевой подготовкой. В этой статье предложены направления методической работы: рефлексивные практики, ролевые и дискуссионные форматы, тренинг управления тревожностью.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; иноязычная коммуникативная компетенция; студенты-лингвисты; иноязычная тревожность; эмоциональная регуляция; обучение иностранным языкам; языковой вуз; межкультурная коммуникация.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG LINGUISTICS STUDENTS

Milieva Muattar Gaffarovna

*Uzbek State World Languages University, Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology, Doctor of Philosophy (PhD) in Psychological Sciences*

Abstract. This article analyzes the characteristics of students who possess higher emotional

intelligence (EI), a high level of foreign language communicative competence, and low foreign language anxiety. Recent research findings indicate that the training of linguists should incorporate the purposeful development of emotional self-regulation and empathy, alongside linguistic and language-proficiency training. The article proposes several methodological approaches, including reflective practices, role-playing and discussion-based formats, and anxiety-management training.

Keywords: emotional intelligence; foreign language communicative competence; linguistics students; foreign language anxiety; emotional regulation; foreign language instruction; higher education institution for linguistics; intercultural communication.

Введение. Готовность студента-лингвиста к иноязычному общению определяется не только объёмом знаний о языке, но и тем, как он справляется с эмоциями в ситуации речевого взаимодействия. Современная лингводидактика определяет цель обучения как формирование коммуникативной компетенции, то есть способности решать реальные коммуникативные задачи средствами изучаемого языка [2]. При этом на практике преподаватели регулярно наблюдают студентов, у которых хорошие знания грамматики и лексики сочетаются со скованностью в устной речи, избеганием спонтанных высказываний и трудностями в диалоге с носителем языка. Одним из объяснений таких расхождений служит роль аффективных факторов. Ещё в гипотезе аффективного фильтра С. Крашена было показано, что тревожность и низкая мотивация блокируют усвоение языка. Позднее исследования иноязычной тревожности, готовности к общению на втором языке [5] и эмоций в языковом классе подтвердили, что эмоциональное состояние влияет и на процесс обучения, и на качество речевого поведения. В отечественной психологии параллельно развивается представление об эмоциональном интеллекте как способности понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Для студентов языковых вузов проблема стоит особенно остро. Будущий лингвист, переводчик или преподаватель иностранного языка работает в условиях межкультурного взаимодействия, где ему приходится быстро распознавать эмоциональное состояние собеседника, подбирать социолингвистически уместную форму высказывания, сохранять самообладание в ситуации дефицита времени и неопределённости. Эти умения лежат на границе языковой подготовки и личностных качеств, и именно здесь эмоциональный интеллект может выступать значимым ресурсом.

Вместе с тем в литературе сохраняются пробелы. Во-первых, зарубежные работы по связи ЭИ и овладения языком выполнены главным образом на выборках изучающих английский язык неязыковых специальностей. Во-вторых, в российских исследованиях ЭИ чаще рассматривается как общая характеристика личности и реже соотносится с отдельными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. В-третьих, остаётся неясным, какие именно составляющие ЭИ (понимание эмоций, управление ими, внутриличностный или межличностный аспекты) связаны с речевым поведением студентов-лингвистов и какова роль иноязычной тревожности в этой связи. Целью исследования является выявить связь эмоционального интеллекта с уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза и определить вклад ЭИ в её различные компоненты. Для достижения цели поставлены задачи как, описать структуру ЭИ и иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных моделей; измерить уровень ЭИ, иноязычной тревожности и компонентов коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов; проанализировать связи между ними; оценить вклад ЭИ и тревожности в объяснение коммуникативной компетенции; сформулировать методические рекомендации. Связь ЭИ с иноязычной компетенцией рассматривается на уровне её отдельных компонентов на выборке студентов-лингвистов с учётом тревожности и уровня владения языком.

Термин «эмоциональный интеллект» ввели П. Сэловей и Дж. Мэйер, определив его как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и поведением. В последующей четырёхкомпонентной модели ЭИ включает восприятие эмоций, использование эмоций для облегчения мышления, понимание эмоций и управление ими [6]. Такая трактовка относится к моделям способностей и измеряется тестами максимального исполнения. Другой подход описывает ЭИ через устойчивые личностные черты социальные компетенции. Д. Гоулман рассматривал его как набор навыков самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных умений.

В отечественной психологии наиболее разработан смешанный подход. И. Н. Андреева систематизировала направления исследования ЭИ и показала его связь с эмпатией, социальным интеллектом и коммуникативной компетентностью [1]. Д. В. Люсин определил ЭИ как способность к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими и разработал опросник ЭМИн, выделив внутриличностный и межличностный ЭИ, понимание и управление эмоциями, контроль экспрессии. Именно эта модель выбрана в настоящей работе: она валидизирована на российской выборке и позволяет отдельно оценить компоненты ЭИ.

Понятие коммуникативной компетенции восходит к работе Д. Хаймза, противопоставившего знание языковых правил умению использовать язык в социальном контексте. М. Канейл и М. Суэйн выделили грамматическую, социолингвистическую и стратегическую компетенции, позднее к ним добавили дискурсивную. Л. Бахман описал языковую способность как сочетание организационных и прагматических знаний с применением стратегий. Общеευропейские компетенции ориентируют обучение на деятельностный подход и описывают коммуникативные языковые компетенции как лингвистические, социолингвистические и прагматические [3]. В российской методике иноязычное образование трактуется как процесс развития личности в диалоге культур, а компетенция — как способность к успешному решению коммуникативных задач. А. А. Леонтьев подчёркивал, что общение является деятельностью с обязательным эмоциональным компонентом. В настоящей статье компетенция операционализируется через четыре компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую.

Иноязычная тревожность — устойчивая специфическая тревога, возникающая в учебных и коммуникативных ситуациях на изучаемом языке. Она снижает качество обработки информации и речевую продукцию. Готовность к общению зависит от уверенности в себе и аффилиации и определяется как ситуационными, так и устойчивыми факторами. Вместе с тем эмоции не только мешают: удовольствие от занятий представляет собой самостоятельное измерение, не сводимое к отсутствию тревожности. Это подтверждает необходимость рассматривать эмоциональную сферу студента как ресурс, а не только как источник проблем. Эмпирические данные о связи ЭИ и иноязычной компетенции неоднородны. Исследование на многоязычной выборке взрослых показало, что более высокий трейтовый ЭИ связан с меньшей коммуникативной и иноязычной тревожностью [4]. У изучающих английский язык в Иране ЭИ положительно коррелировал с успешностью в изучении иностранного языка [7]. Таким образом, существующие данные указывают на связь ЭИ с аффективными и коммуникативными аспектами овладения языком, но не позволяют судить, затрагивает ли она в равной мере все компоненты компетенции. Этот вопрос и задаёт логику эмпирической части исследования.

Мы исходим из того, что эмоциональный интеллект влияет на иноязычную коммуникативную компетенцию по двум путям: напрямую, обеспечивая распознавание эмоций собеседника и выбор социолингвистически уместного поведения, и опосредованно, снижая иноязычную тревожность, мешающую использованию уже усвоенных знаний. Языковые знания (лингвистическая компонента) в наименьшей степени зависят от эмоциональной сферы и в большей степени определяются объёмом учебной практики. Исследование имело корреляционный (поперечный) дизайн и проводилось в [месяцы, год] на базе [название вуза]. Использовалась целевая выборка: приняли участие 96 студентов 2–4 курсов направлений «Лингвистика» и «Педагогическое образование (иностраннные языки)». Критерии включения: обучение по языковой программе, уровень владения основным иностранным языком не ниже B2 по шкале CEFR; критерий исключения: проживание в стране изучаемого языка более года. Необходимый объём выборки оценивался для средней по силе корреляции ($r = 0,30$) при $\alpha = 0,05$ и мощности 0,80 и составляет около 85 человек. Характеристики выборки приведены в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика выборки (N = 96)

Показатель	Категория	n	%
Курс	2-й	31	32,3
	3-й	34	35,4
	4-й	31	32,3
Пол	Женский	79	82,3
	Мужской	17	17,7
Уровень владения основным языком (CEFR)	B2	41	42,7
	C1	55	57,3
Возраст	19–22 года	M = 20,3; SD = 1,1	—

Эмоциональный интеллект измерялся опросником ЭМИН Д.В. Люсина. Методика содержит 46 утверждений и даёт шкалы межличностного (МЭИ) и внутриличностного (ВЭИ) ЭИ, понимания эмоций (ПЭ), управления эмоциями (УЭ), контроля экспрессии (КЭ) и общий показатель (ОЭИ). Надёжность по α Кронбаха в нашей выборке: 0,90 для общей шкалы, 0,72–0,84 для субшкал.

Иноязычная тревожность оценивалась шкалой FLCAS Э. Хорвиц и соавторов: 33 утверждения, 5-балльная шкала Ликерта, диапазон 33–165 баллов, чем выше балл, тем выше тревожность. Использовалась русскоязычная адаптация [указать источник адаптации]; $\alpha = 0,92$.

Иноязычная коммуникативная компетенция оценивалась по результатам устного задания, состоявшего из трёх частей: интервью (3 мин), ролевой диалог с эмоционально нагруженной ситуацией (например, жалоба клиента, 4 мин) и монологическое высказывание на проблемную тему (3 мин). Два независимых эксперта, прошедшие калибровку, оценивали

ответ по критериям, соответствующим четырём компонентам:

лингвистическая — точность и разнообразие лексики и грамматики, фонетика (0–25 баллов);

социолингвистическая — уместность регистра, вежливости и культурных реалий (0–25);

дискурсивная — связность, логика, умение развивать и завершать реплику (0–25);

стратегическая — компенсаторные стратегии, перефразирование, уточнение, реакция на сбой (0–25).

Сбор данных проходил в два этапа с интервалом не более недели. На первом этапе студенты заполняли опросники ЭИИ и FLCAS в аудитории (около 25 минут), на втором выполняли устное задание индивидуально, с аудиозаписью. Порядок опросников был фиксирован, поскольку они не предполагают взаимного влияния.

Средний уровень ЭИ в выборке составил 96,8 балла ($SD = 14,2$), иноязычной тревожности — 84,3 балла из 165 ($SD = 18,6$), интегральной коммуникативной компетенции — 68,8 балла из 100 ($SD = 10,4$). Наименьшие средние значения среди компонент компетенции получены по социолингвистической (16,9), наибольшие — по лингвистической (17,6) (таблица 2).

Таблица 2. Описательные статистики ($N = 96$)

Показатель	M	SD	Min–max
Общий ЭИ (ОЭИ)	96,8	14,2	62–131
Межличностный ЭИ (МЭИ)	47,6	7,9	28–66
Внутриличностный ЭИ (ВЭИ)	49,2	8,1	30–68
Понимание эмоций (ПЭ)	34,5	6,4	19–49
Управление эмоциями (УЭ)	36,7	6,9	20–52
Контроль экспрессии (КЭ)	25,6	4,8	14–37
Иноязычная тревожность (FLCAS), 33–165	84,3	18,6	41–131
Лингвистическая компонента, 0–25	17,6	3,1	10,5–23,5
Социолингвистическая компонента, 0–25	16,9	3,9	8,0–23,5
Дискурсивная компонента, 0–25	17,3	3,7	9,0–24,0
Стратегическая компонента, 0–25	17,1	3,8	8,5–24,0
Интегральный балл компетенции (ККК), 0–100	68,8	10,4	42–92

Общий ЭИ положительно связан с интегральным баллом коммуникативной компетенции ($r_s = 0,46$; $p < 0,001$), что подтверждает гипотезу H1. Иноязычная тревожность отрицательно коррелирует и с ЭИ ($r_s = -0,44$; $p < 0,001$), и с компетенцией ($r_s = -0,52$; $p < 0,001$), что согласуется с H2 (таблица 3). Связь ЭИ с компонентами компетенции неоднородна.

Наиболее выражены связи со стратегической ($r_s = 0,51$), социолингвистической (0,47) и дискурсивной (0,44) компонентами, тогда как с лингвистической связь слабая (0,22; $p < 0,05$). Такое соотношение коэффициентов соответствует НЗ. Среди компонент ЭИ наиболее тесно с интегральным баллом связано управление эмоциями ($r_s = 0,49$), далее следуют межличностный ЭИ (0,42) и понимание эмоций (0,38); контроль экспрессии значимой связи не показал, что подтверждает Н4.

Таблица 3. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (N = 96)

Показатель	ККК	Лингв.	Социолингв.	Дискурс.	Страт.	FLCAS
ОЭИ	0,46***	0,22*	0,47***	0,44***	0,51***	-0,44***
МЭИ	0,42***	0,12	0,46***	0,41***	0,43***	-0,35***
ВЭИ	0,31**	0,21*	0,30**	0,27**	0,36***	-0,40***
ПЭ	0,38***	0,17	0,40***	0,39***	0,37***	-0,29**
УЭ	0,49***	0,24*	0,45***	0,42***	0,54***	-0,51***
КЭ	0,14	0,08	0,16	0,11	0,17	-0,12
FLCAS	-0,52***	-0,30**	-0,47***	-0,44***	-0,55***	—

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (двусторонние, без поправки на множественные сравнения). Расшифровка шкал — в разделе «Методы».

Положительная связь общего ЭИ с коммуникативной компетенцией ($r_s = 0,46$) по величине соответствует средней, по классификации Дж. Коэна, и согласуется с данными о том, что трейтовый ЭИ связан с более низкой коммуникативной и иноязычной тревожностью и с успешностью в изучении языка. Отрицательная связь тревожности с компетенцией ($r_s = -0,52$) воспроизводит результаты классических работ по языковой тревожности. Наибольший интерес представляет различие по компонентам компетенции. Лингвистическая компонента - точность грамматики, лексики и произношения - слабо связана с ЭИ, тогда как социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая зависят от него заметно сильнее. Мы объясняем это тем, что лингвистические знания формируются в основном в ходе учебной практики и мало чувствительны к эмоциональному состоянию, в то время как остальные компоненты реализуются только в живом взаимодействии. Чтобы выбрать уместный регистр, студент должен заметить реакцию собеседника; чтобы перефразировать и уточнить, он должен сохранять самообладание при сбое; чтобы выстроить связное высказывание в условиях дефицита времени, ему необходим контроль над волнением. Это подтверждает положение о том, что коммуникативная компетенция включает не только языковые знания, но и способность действовать в социальном контексте.

Среди компонентов ЭИ наибольший вклад внесло управление эмоциями. Для студентов-лингвистов это логично: навык регулировать собственное состояние напрямую определяет способность говорить без избегания, не терять нить высказывания и выходить из затруднений. Понимание эмоций и межличностный ЭИ занимают промежуточное положение, что соответствует их роли в социолингвистической уместности. Отсутствие связи с контролем экспрессии можно объяснить тем, что эта шкала отражает сдерживание

внешних проявлений эмоций, а не их осознанную регуляцию; иноязычная речь же требует скорее выразительности, чем подавления. Регрессионный анализ показал, что ЭИ, тревожность и уровень владения языком вносят независимый вклад в компетенцию, а снижение коэффициента при ЭИ после включения тревожности указывает на её частично опосредующую роль. Следовательно, ЭИ действует по двум путям: через эмоциональную регуляцию, снижающую тревожность, и непосредственно, через распознавание эмоций и выбор речевой стратегии.

Полученные данные позволяют предложить направления методической работы, которые дополняют, а не заменяют традиционную языковую подготовку.

1. Диагностика на входе. Использование коротких опросников ЭИ и тревожности на первом курсе помогает выявить студентов, которым нужна дополнительная поддержка, и сформировать смешанные учебные группы.

2. Рефлексивные практики. Дневники речевого опыта, разбор аудиозаписей собственных выступлений с акцентом на эмоциональные реакции, самооценка тревожности по шкале 0–10 перед заданием и после него.

3. Ролевые игры и дискуссии с эмоциональной нагрузкой. Ситуации жалобы, конфликта, вежливого отказа, интервью с недоверчивым собеседником тренируют распознавание эмоций партнёра и выбор уместной стратегии.

4. Обучение стратегиям при сбоях. Явная отработка перефразирования, уточнения, использования пауз и фраз-заполнителей как инструментов эмоциональной саморегуляции.

5. Культура ошибки. Приоритет коммуникативной цели над формальной правильностью на этапе устной практики снижает давление оценки и тревожность.

6. Межкультурные тренинги. Работа с кейсами, где одно и то же эмоциональное проявление по-разному интерпретируется в разных культурах.

Такой подход согласуется с компетентностным подходом в лингводидактике, где личностные качества учащегося рассматриваются как часть образовательного результата [2].

Заключение. Эмоциональный интеллект связан с иноязычной коммуникативной компетенцией студентов-лингвистов, и эта связь неодинакова по её компонентам. Целесообразно включать в программы подготовки лингвистов рефлексивные практики, эмоционально насыщенные ролевые форматы, обучение стратегиям при коммуникативных сбоях и межкультурные тренинги. Перспективы исследования связаны с лонгитюдной проверкой посреднической роли тревожности, экспериментальной апробацией программы развития ЭИ на занятиях по практике речи и переводу, а также с изучением взаимодействия студентов с цифровыми и ИИ-тренажёрами, где живой эмоциональный контакт ограничен.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p.
4. Dewaele J.-M., Petrides K. V., Furnham A. Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult

multilinguals: a review and empirical investigation // *Language Learning*. 2008. Vol. 58, No. 4. P. 911–960.

5. MacIntyre P. D. Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process // *The Modern Language Journal*. 2007. Vol. 91, No. 4. P. 564–576.

6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.

7. Pishghadam R. A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2009. Vol. 6, No. 1. P. 31–41.

8. Milieva, M. G. «About psycholinguistics and neurolinguistics of bilingualism.» *Issues of Science and Education* 8 (2018): 20.

9. Milieva, Muattar Gaffarovna. «Increasing Students' Learning Motivation: A Comprehensive Approach.» *American Journal Of Social Sciences And Humanity Research* 5.05 (2025): 92-94.

10. Милиева, Муаттар. «Talabalarda xorijiy tillarni o'rganishdagi motivatsiya va qobiliyatlari.» *Наука и инновации* 1.1 (2024): 306-308.

11. Milieva, Muattar Gaffarovna. «General characteristics of training as a multifunctional method.» *Academic research in educational sciences* 4.TMA Conference (2023): 762-767.

12. Gaffarovna, Miliyeva Muattar. «Xorijiy tillarni o'zlashtirish ko'nikmasi shaklanishining o'ziga xos xususiyatlari.» *O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari* (2025): 508-513.

13. Макимова, Гульбану Толеуовна, and Муаттар Гаффаровна Милиева. «Компоненты способностей к иностранному языку.» *O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari* (2025): 514-519.

14. Милиева, М. Г. «Психолингвистика как метод изучения стратегий и тактик речевого воздействия.» *O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti konferensiyalari* (2025): 416-422.

15. Milieva, Muattar Gaffarovna. «Teaching Methods in Learning Foreign Languages and Developing Communication Skills.» *Journal of Social Sciences and Humanities Research Fundamentals* 5.05 (2025): 99-102.

16. Miliyeva, M. G. «Xorijiy tillarni o'zlashtirgan talabalarning kommunikativ kompetensiyasining tarkibiy qismlari.» *Inter education & global study* 3.5 (1) (2025): 464-470.