BŪSIMŲ PEDAGOGŲ PARENGTIES UGDYTI MOKINIŲ EMOCINĘ KOMPETENCIJĄ RAIŠKA

EXPRESSION OF PROSPECTIVE TEACHER READINESS TO DEVELOP PUPILS' EMOTIONAL COMPETENCE

Laima Kyburienė, Nijolė Večkienė, Žibuoklė Senikeinė
Vytauto Didžiojo universitetas, Kauno kolegija • Vytautas Magnus University, Kaunas College

Anotacija

Straipsnyje siekiama apibūdinti būsimų pedagogų emocinės kompetencijos raišką ir pasirengimą ugdyti mokinių emocinę kompetenciją, pabrėžiama emocijų refleksijos būtinybė didėjančios įtampos sąlygomis. Aptarus emocinės inteligencijos, emocinės kompetencijos ir socialinės kompetencijos sampratas, daugiausia dėmesio sutelkiama į pedagogo emocinę kompetenciją, jos struktūrą ir turinį, siekiant empiriškai tirti šios kompetencijos raišką, studentams bendraujant su mokiniais pedagoginės praktikos metu.

Pagrindinės sąvokos:

socialinė kompetencija, emocinė inteligencija, pedagogų emocinė kompetencija.

Summary

The article aims at defining the expression of prospective teachers' emotional competences and their readiness to develop pupils' emotional competence, emphasising the necessity to reflect about one's emotions under conditions of increasing tension. Having discussed the constructs of emotional intelligence, emotional competence and social competence, the attention is focussed on teacher's emotional intelligence competence, its structure and content, aiming to research the expression of this competence empirically while students communicate with learners during their pedagogical practice.

Key words:

social competence, emotional intelligence, teachers' emotional competence.

ĮVADAS

Pasaulinio ir Lietuvos pokyčių kontekste ryškėjantis švietimo uždavinys padėti žmogui ir organizacijai prisitaikyti prie dinamiškų sąlygų tampa pedagogo misija ir pareiga. Kintančios aplinkos įtaka keičia pedagogo vaidmenis, kelia naujus reikalavimus, šie pokyčiai skatina jo paties konstrukcinę veiklą, kai, kuriant asmeninę kompetenciją, asmeninę teoriją ar teorijų sistemą, lemiamas saviugdos procesas.

Naujos edukacinės paradigmos kontekste pabrėžiama partnerystės tinklų kūrimo perspektyva (J. Bowden ir F. Marton, 1998). Šalia profesinės būtinybės išryškėja emocinės pareigos (G. Kelchtermans, 1993). A. Hargreaves (1997) teigia, kad besikeičiantys civilizacijos iššūkiai „neleidžia ignoruoti emocijų ir jausmų, nes jie vis tiek prasiverš ir veiks racionaliai priimtų sprendimų įgyvendinimą". R. Želvio (2000) nuomone, pastaraisiais metais Lietuvoje didėja psichologinis atstumas tarp pedagogų ir jų mokinių.

Turėtume pažymėti, kad iki šiol Vakarų šalių mokslininkai, daug dėmesio skyrę emocinės inteligencijos sąvokos ir sampratos analizei, jos matavimo problemoms spręsti, edukacinius emocinės inteligencijos aspektus dar tik pradeda nagrinėti. Lietuvos mokslininkų darbuose emocinės inteligencijos tema dar nėra nagrinėta, taip pat emocinės

INTRODUCTION

In the context of changes in the world and in Lithuania, the emerging task of education to assist a person and organisation in adapting to dynamic conditions has become teachers' mission and duty. The impact of the changing environment has changed teacher roles and set new requirements; these changes in their turn enhance teacher constructive activity, when creating personal competence, personal theory or a system of theories, the process of self-education becomes crucial.

The context of a new educational paradigm highlights a perspective to develop partnership networks (J. Bowden and F. Marton, 1998). Next to professional necessity, emotional duties appear (G. Kelchtermans, 1993). A. Hargreaves (1997) asserts that the changing challenges of civilization require attention to emotions and feelings as they will burst open anyway and will influence the implementation of the decisions that were made rationally. According to R. Želvys (2000), recently psychological distance between teachers and their learners has been increasing in Lithuania.

It should be noted that up to now Western scholars, who have paid a lot of attention to the analysis of emotional intelligence concept and notion, to solving problems of its measurement, are only at the outset of investigating educational aspects of emotional intelligence. In the works of Lithuanian researchers the topic of emotional intelligence, the importance of emotional intelligence

inteligencijos gebėjimų svarba pedagogų ir mokinių bendravimui.

Ne mažiau svarbu pastebėti tai, kad Vakarų šalių autoriai (J. Check, 1999) nepabrėžia pedagogo emocinės kompetencijos, socialinės parengties reikšmės. Lietuvoje pedagogų socialinės parengties raidos vertinimas – nėra išsamiai nagrinėta sritis, be to, visuomenėje vykstantys reiškiniai rodo, kad mokslinis šios problemos tyrimas tikslingas.

Remiantis moksliniais tyrimais atliktais Lietuvoje (T. Bulajeva, 2000, p. 235), galima teigti, kad pagrindiniai dalykai, kurių būsimieji pedagogai stokoja, tai – geresnis savęs vertinimas, orumas, gebėjimas valdyti emocijas, ugdytis teigiamas nuostatas, įveikti įtampą, nerimą, konstruktyviai spręsti konfliktus ir kylančias problemas. Taigi stokoja emocinės kompetencijos.

Padidėję reikalavimai pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrai, emocinei jų kompetencijai kelia naujus pedagogų rengimo uždavinius. Kaip pabrėžia V. Aramavičiūtė (1996, p. 162), pagrindinis pedagoginės praktikos tikslas – „padėti studentui tapti atsakingu ir kūrybingu ugdymo proceso dalyviu konkrečioje mokykloje". Įgūdžiai, kurie yra įgyjami aukštojoje mokykloje, gali būti perkeliami į kitas gyvenimo sritis, gali skatinti darnios asmenybės tapsmą ir jos emocinės kompetencijos sklaidą.

Straipsnyje keliama **problema** – kokia yra studentų (būsimų pedagogų) emocinės kompetencijos raiška pedagoginės praktikos metu, jiems bendraujant su mokiniais, ir kokia yra būsimųjų pedagogų parengtis ugdyti mokinių emocinę kompetenciją.

Tyrimo objektas – studentų (būsimų pedagogų) parengtis ugdyti mokinių emocinę kompetenciją

Tyrimo tikslas – išryškinti studentų (būsimų pedagogų) parengties ugdyti mokinių emocinę kompetenciją lygį.

Tyrimo uždaviniai:

1) apibrėžti emocinės inteligencijos, emocinės kompetencijos ir socialinės kompetencijos sampratas;

2) apibrėžti pedagogo emocinės kompetencijos sampratą, struktūrą ir apibūdinti jos turinį;

3) remiantis atlikto empirinio tyrimo rezultatais, bei atsižvelgiant į mokinių ir praktikos vadovų vertinimą bei studentų savistabos rezultatus atskleisti studentų (būsimų pedagogų) parengties ugdyti mokinių emocinę kompetenciją raišką pedagoginės praktikos metu;

4) gautų empirinio tyrimo duomenų ir mokslinės analizės pagrindu įvertinti studentų (būsimų pedagogų) parengties ugdyti mokinių emocinę kompetenciją raiškos tendencijas.

Tyrimo tikslui pasiekti buvo taikyti šie tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizės ir anketinės apklausos.

1. EMOCINĖS INTELIGENCIJOS, EMOCINĖS KOMPETENCIJOS IR SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS SAMPRATŲ APTARIMAS.

Pažymėtina, kad iki šiol tarp užsienio šalių mokslininkų vyksta diskusija dėl emocinės inteligencijos (EI) sampratos, emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos (EK) santykio bei jų matavimo. Emocinės inteligencijos sąvoka yra įvairiai interpretuojama ir vis keičiasi, todėl interpretacijų emocinės inteligencijos struktūros turinys

abilities for teacher and learner communication have not been analysed yet.

It is also important to note that Western authors (J. Check, 1999) also do not emphasise the importance of teacher emotional competences and social readiness. In Lithuania, the assessment of teacher social readiness is not a highly developed area; besides, societal phenomena indicate that scientific research into this issue is purposeful.

On the basis of scientific research performed in Lithuania (T. Bulajeva, 2000, p. 235), it is possible to state that prospective teachers lack the following core features: better self-evaluation, dignity, ability to manage emotions and develop positive attitude, ability to cope with tension and anxiety, and solve conflicts and arising problems constructively. Thus, they lack emotional competences.

The increased requirements for teacher communication and co-operation culture and their emotional competence raise new objectives for teacher readiness. V. Aramavičiūtė (1996, p. 162) emphasises that the key goal of pedagogical practice is "to help a student to become a responsible and creative participant of educational process at a concrete school". Skills that are acquired at a higher education institution can be transferred to other areas of life; they can enhance the formation of harmonious personality and development of emotional competences.

The research **problem** analysed in the article is to determine the expression of the students' (prospective teachers') emotional competences during pedagogical practice, while they communicate with learners, and identify the readiness of prospective teachers to develop pupils' emotional competence.

The object of the research is students' (prospective teachers') readiness to develop pupils' emotional competence

The aim of the research is to highlight the level of students' (prospective teachers') readiness to develop pupils' emotional competence.

The objectives of the research:

1) to define the constructs of emotional intelligence, emotional competence and social competence;

2) to define the construct and structure of teacher emotional competence and describe its content;

3) on the basis of the findings of the performed empirical research and taking into account pupils' and practice supervisor assessment and students' self-assessment results, to reveal students' (prospective teachers') readiness to develop the expression of pupils' emotional competence during their pedagogical practice;

4) on the basis of the obtained empirical research data and research analysis, to evaluate the tendencies of students' (prospective teachers') readiness to develop the expression of pupils' emotional competence.

To achieve the research aim, the following research methods were used: scientific literature analysis and questionnaire survey.

1. DISCUSSION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, EMOTIONAL COMPETENCE AND SOCIAL COMPETENCE CONSTRUCTS

It is worth noting that the construct of emotional intelligence (EI), the relationship between emotional intelligence and emotional competence (EK) and their measurement have been recently in the centre of discussions among foreign scientists. Emotional intelligence construct has been interpreted differently and in constant flux; therefore, the content of interpretations of what comprises

skinasi. Išskirtinos trys prieštaraujančios nuomonės:

1. Pirmoji teorija emocinę inteligenciją apibrėžia inteligencijos kontekste, nes ji siejasi su informacijos perdirbimu (J. D. Mayer ir P. Salovej, 1997; J. D. Mayer ir kt., 2000). Ji susideda iš keturių komponentų: emocijų suvokimo, kuris apima tokius gebėjimus: emocijų identifikavimas veiduose, muzikoje, pasakojimuose; emocijų įtakos minties plėtotei, kuri apima gebėjimus, susiejančius emocijas su kitais psichiniais pojūčiais, ir kurie naudoja emocijas mąstant ir sprendžiant problemas; emocijų supratimo, kuris apima emocinių problemų sprendimą, pavyzdžiui, kai suprantama, kokios emocijos yra panašios, o kokios ne, ir kokias prasmes jų ryšiai išreiškia; emocijų valdymo, kuris apima socialinių veiksmų, pagrįstų emocijomis, potekstę, savo ir kito / kitų emocijų valdymą.

2. R. Bar-On (1997) pristato emocinę inteligenciją asmenybės teorijos kontekste, jo modelis apima penkias plačias specifinių gebėjimų sritis, kurios gali padėti siekti sėkmės pastarąsias dar labiau išskaidydamas. R. Bar-On (1997) mano, kad neįmanoma atskirti įvairias „nekognityviosios" inteligencijos formas, todėl jo sukurtas modelis apima ir tuos kriterijus, kuriuos nagrinėja socialinė ir praktinė inteligencija (tai – interpersonaliniai gebėjimai, problemų sprendimas, lankstumas). Plati struktūra ir įvertinimo metodas verčia apibūdinti R. Bar-On EQ-i modelį kaip asmenybės raiškos galimybę.

3. Nuomonių prieštaras neseniai išsklaidė D. Goleman (2001), patikslinęs emocinės inteligencijos sąvoką, atskirdamas emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos sampratas; jis apibrėžė emocinę inteligenciją, kaip individo potencialą mokytis praktinių emocinių gebėjimų, pagrįstų keturiais – savimonės, susitvardymo, socialinės savimonės ir socialinių santykių – komponentais; emocinę kompetenciją, rodančią, kiek to potencialo žmogus realizuoja mokydamasis, perimdamas ir integruodamas emocinę inteligenciją į savo profesinę veiklą. Emocinė kompetencija yra emocinės inteligencijos pagrindu išugdomi įgūdžiai, lemiantys efektyvią profesinę veiklą. Pagal D. Goleman (1998), skiriamos asmeninė ir socialinė kompetencijos. Asmeninę kompetenciją sudaro: savimonė, apimanti emocinę savimonę, tikslų savęs įvertinimą ir pasitikėjimą savimi; savęs valdymas, kurį sudaro savikontrolė, patikimumas, sąžiningumas, adaptyvumas, pasiekimo orientacija ir iniciatyvumas. Socialinę kompetenciją sudaro socialinė savimonė, susidedanti iš empatijos, organizacinės savimonės ir paslaugos orientacijos, ir socialiniai gebėjimai, apimantys kitų ugdymą, lyderystę, įtakingumą, bendravimą, pokyčio skatintojo gebėjimus, konflikto valdymą, ryšių kūrimą, komandinį darbą ir bendradarbiavimą. Šio straipsnio kontekste svarbu žinoti, kad pedagogams bendraujant su mokiniais emociniu aspektu dalyvauja ne tik psichinės funkcijos, bet ir asmenybė apskritai. Kaip veikla reguliuojama ne per sąmonę, o per asmenybės sąmonę, taip pat ir emocijų reguliuojamąjį poveikį nulemia ištisas individualių ir asmenybinių charakteristikų kompleksas. Ne tik psichinės funkcijos, bet visa asmenybė lemia emocijų reguliuojamąjį poveikį, nes čia susiduriama su žmogumi, išgyvenančiu, suvokiančiu ir besistengiančiu suprasti emociją ir savo veiklos ypatumus. Čia susiduriama su tokiomis sąvokomis, kaip savęs pažinimas ir savianalizė, objektyvus savęs vertinimas, orumas ir savigarba, savo misijos atradimas, savęs realizavimas,

the emotional intelligence structure has been different. Three contradicting opinions can be highlighted:

1. The first theory defines emotional intelligence framed within the context of intelligence, as it is related to information processing (J. D. Mayer and P. Salovej, 1997; J. D. Mayer and others, 2000). It consists of four components: perception of emotions, for example, such skills as identification of emotions in faces, music, stories; impact of emotions upon the development of thought, including skills relating emotions with other senses of the psychic which use emotions while thinking and solving problems; understanding of emotions which includes solving emotional problems, for instance, understanding which emotions are similar and which are not and what meanings are expressed by their relations; management of emotions which includes the implications of social actions based on emotions and management of one's own and others' emotions.

2. R. Bar-On (1997) presents emotional intelligence in the context of personality theory; his model includes five domains of abilities which can help in pursuit of success by separating them into smaller segments. R. Bar-On (1997) considers that it is impossible to differentiate between various forms of "non-cognitive" intelligence; therefore, the model that he created also includes those criteria which are analysed by social and practical intelligence (such as interpersonal skills, problem solving, flexibility). A broad structure and evaluation method allows to define R. Bar-On EQ-i model as personality expression possibility.

3. Contradictions in opinions have recently been resolved by D. Goleman (2001), who has specified the concept of emotional intelligence by separating emotional intelligence and emotional competence constructs. According to D. Goleman (2001), emotional intelligence is individual's potential to learn practical emotional skills based on four components – Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness and Relationship Management; whereas emotional competence shows how much of this potential is realised while learning, absorbing and integrating emotional intelligence into one's professional activity. Emotional competence is "a learned capability based on emotional intelligence that results in outstanding performance at work". D. Goleman (1998) distinguishes two competences: personal and social. Personal competence consists of: self-awareness, which includes emotional self-awareness, self-assessment and self-confidence; self-management which comprises self-control, reliability, honesty, adaptability, achievement orientation and initiative. Social competence consists of social awareness, comprised of empathy, organizational self-awareness and service orientation, social abilities including education of others, leadership, influence, communication, ability to initiate changes, conflict management, the development of relationships, team work and collaboration. Within the context of this article it is important to be aware that while teachers communicate with learners, from emotional point of view, not only psychic functions are employed but personality in general. As activity is regulated through the consciousness of personality, not through consciousness, in the same way the regulatory impact of emotions is determined by a range of individual and personality characteristics. Not only psychic functions but also the whole personality determines the regulatory impact of emotions as a person experiences, perceives and attempts to understand emotion and peculiarities of his own activity. Here such constructs are encountered as self-cognition and self-analysis, objective self assessment, dignity and self-esteem, discovery of one's mission, self-realization, self-actualisation, personality

savaktualizacija, asmenybės savikūra, dvasinė savikūra, savivoga, saviaukla, savidrausmė, saviraiška, savikontrolė, emocijų ir jausmų kultūra.

Jau buvo minėta, kad asmeninė ir socialinė kompetencijos yra sudedamosios emocinės kompetencijos dalys (D. Goleman, 1998), todėl toliau, remiantis D.Goleman (2001) emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos samprata, dėmesį sutelksime ne į socialinės, o į emocinės pedagogo kompetencijos raišką.

2. PEDAGOGO EMOCINĖS KOMPETENCIJOS SAMPRATA, STRUKTŪRA, TURINYS.

Straipsnio tema siejasi su profesine veikla, o D. Goleman (1998) modelis ir jo patobulintas variantas (D. Goleman, 2001) formuluoja emocinę inteligenciją veiklos teorijos požiūriu, todėl šio autoriaus emocinės kompetencijos teorija grindžia mūsų tyrimo esmę. Emocinė kompetencija rodo, kiek emocinės inteligencijos potencialo pedagogas realizuoja suvokdamas, atpažindamas, suprasdamas ir integruodamas emocijas į savo asmeninę ar profesinę veiklą. Todėl norint atskleisti studentų (būsimų pedagogų) pasirengimą ugdyti mokinių emocinę kompetenciją, pasirinkta stebėti ir tirti studentų veiklą pedagoginės praktikos metu jiems bendraujant su mokiniais. Hay/McBer mokslinė tyrimo grupė (L. R. Jacobs, 2001) sukūrė algoritmus daugeliui emocinės kompetencijos modelių, pagal D. C. Mc- Clelland (1973) algoritmų kūrimo metodologiją. Šie algoritmai yra kuriami empiriškai, tinkamai atrenkant veiksmingus, efektyvius ir tipinius, neišsiskiriančius profesinės veiklos dalyvius pagal priimtiną statistinės reikšmės dydį.

Emocinės kompetencijos algoritmas buvo pritaikytas įvairiai profesinei veiklai tirti, tarp jų ir paramos bei žmogiškųjų paslaugų teikėjams (žr. 1 pav.). Pastarajai grupei priklauso socialiniai darbuotojai, medicinos personalas, mokytojai ir pan. Vienas iš pagrindinių pedagoginės veiklos atstovų požymių yra aukštas socializuotos galios motyvas, kuris nurodo, kad šie žmonės džiaugiasi galimybe paveikti atskiro žmogaus ar organizacijų gerąsias ypatybes. Todėl įtakos kompetencija, kaip ir žmogaus ugdymo kompetencija, yra ypač svarbios šių profesijos atstovų sėkmei (žr. 1 pav., pedagogo emocinės kompetencijos išskirtos pusjuodžiu šriftu). Paramos teikimo esmė – reikia stiprios socialinės savimonės: empatijos ir paslaugos orientacijos (pastaroji yra svaresnė, palyginti su organizacine savimone. Šių profesijų žmonės pirmiausia turi suprasti ir valdyti save, kad galėtų padėti kitiems, o tam reikia savikontrolės, tikslaus savęs vertinimo ir pasitikėjimo savimi. Šalia to jie turi sugebėti gerai dirbti su žmonėmis, naudodami tokias kompetencijas, kaip komandinis darbas, bendradarbiavimas ir konflikto valdymas.

Taigi pedagogo emocinė kompetencija – tai emocinės inteligencijos potencialo ir gebėjimų raiška, rodanti, kiek šio potencialo pedagogas realizuoja mokydamasis, perimdamas ir integruodamas emocinę inteligenciją į savo profesinę veiklą, kaip gebėjimą suvokti, atpažinti, suprasti ir reguliuoti savo ir kito emocijas akademinėje veikloje. Emociškai kompetentingo pedagogo akademinio elgesio charakteristikų aprašą sudaro tokios pirminės emocinės kompetencijos (EK): įtaka, žmogaus ugdymas, empatija, paslaugos orientacija, savikontrolė, tikslus savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, komandinis darbas, bendradarbiavimas, konflikto valdymas (remiantis C.

creation, spiritual creation, self-education, self-up-bringing, self-discipline, self-expression, self-control, culture of emotions and feelings.

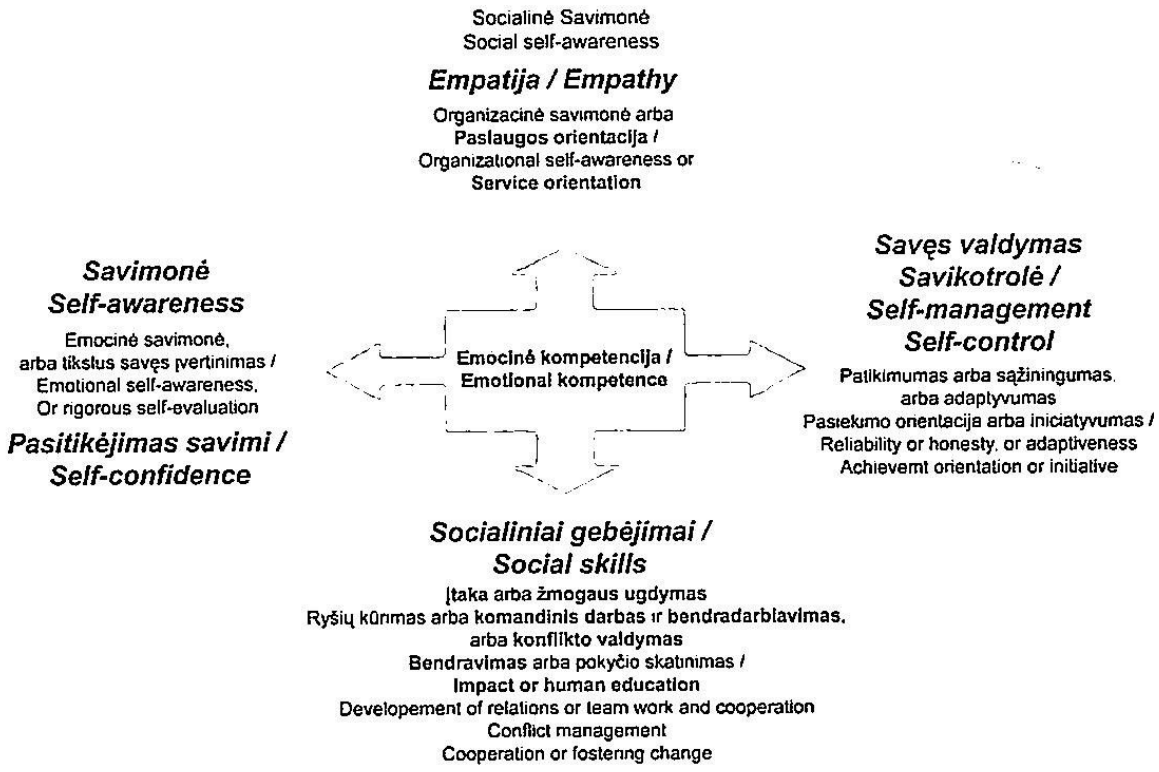
As it has been mentioned, personality and social competences are the constituents of emotional competence (D. Goleman, 1998), therefore, further, on the basis of D. Goleman's (2001) emotional intelligence and emotional competence constructs, attention will focus on the expression of emotional teacher competence.

2. CONSTRUCT, STRUCTURE AND CONTENT OF TEACHER EMOTIONAL COMPETENCE

The topic of the article is related to professional activity, and D. Goleman's (1998) model and its improved variant (D. Goleman, 2001) formulate emotional intelligence with regard to activity theory; therefore, Goleman's theory of emotional intelligence serves as the foundation for our research. Emotional competence indicates how much of emotional intelligence potential is realised by the teacher perceiving, recognizing, understanding and integrating emotions into personal and professional activity. Consequently, in order to reveal the students (prospective teachers') readiness to develop pupils' emotional competence, it was decided to observe and research students' activity during their pedagogical practice while they communicate with learners. Hay/McBer research group (L. R. Jacobs, 2001) created algorithms for a number of emotional competence models, according to D. C. Mc- Clelland's (1973) methodology of creating algorithms. These algorithms were created empirically, properly choosing efficient, effective and typical undistinguished participants of work performance, according to the conventional extent of statistical value.

Emotional competence algorithm was adapted to research various work performance activities including support and human service providers (see Fig. 1). The latter group includes social workers, medical personnel, teachers and etc. A high-socialised power motive is one of the main representatives of pedagogical activity, which indicates that these people enjoy a possibility to have impact upon good peculiarities of an individual or organization. Therefore, impact competence as human education competence is particularly important for success at work by representatives of these professions (see Fig. 1, teacher emotional competences are presented in bold). The core of support provision is the need for strong social self-awareness: empathy and service orientation (the latter has more weight in comparison with organizational self-awareness). The representatives of these professions have, first, to understand and manage themselves in order to help others, thus, they need self-control, accurate self-assessment and self-confidence. Besides they have to be able to deal with other people well, using such competences as teamwork, communication and conflict management.

Thus, teacher emotional competence is an expression of emotional intelligence potential and abilities, which indicates how much of this potential teacher realizes while learning, intercepting and integrating emotional intelligence into his work performance as an ability to perceive, recognise, and understand his own and other people's emotions in academic activity. A description of emotionally competent teacher characteristics consists of such initial emotional competences (EK): impact, human education, empathy, service orientation, self-control, accurate self-evaluation, self-confidence, team work, communication, and conflict



1 pav. Emocinės kompetencijos modelio algoritmas
Fig. 1. Algorithm of emotional competence model

Cherniss ir D. Goleman, 2001; D. Goleman, 1995; 1998).

Pabrėžtina, kad pedagogas, išsiugdęs savyje aukštą emocinės kompetencijos lygį, savo profesinėje veikloje skatintų budrumą klaidoms, atkreiptų dėmesį į aktualias problemas, kurioms reikia neatidėliotino dėmesio, keltų entuziazmą, jaudulį, optimizmą, stiprintų pasitikėjimą, kurtų aukšto lygio interpersonalines kokybes, bendradarbiavimo atmosferą, naudotų lankstumą priimant sprendimus.

3. BŪSIMŲ PEDAGOGŲ EMOCINĖS KOMPETENCIJOS RAIŠKOS IR PARENGTIS UGDYTI MOKINIŲ EMOCINĘ KOMPETENCIJĄ TYRIMAS.

Tyrimo metodika. Tyrimas atliktas trimis etapais. Pirmajame etape buvo atlikta išsami edukologinės, psichologinės ir filosofinės literatūros analizė, įgalinusi numatyti būsimo empirinio tyrimo gaires ir žingsnius. Tarpuniversitetinio edukologijos doktorantūros konsorciumo (projekto Nr. ESF/2004/2.5.0-K01-012) diskusijos su Lietuvos universitetų mokslininkais ir jaunais tyrėjais įgalino aiškiau įvardinti tyrimo problemą ir tikslą, išryškino tyrimo uždavinius, nubrėžė aiškius kontūrus empiriniam tyrimui ir padėjo rasti dermę tarp edukologijos ir psichologijos mokslų. Antrajame etape parengtas tyrimo instrumentas ir surinkti duomenys, paskutiniame etape atlikta tyrimo duomenų analizė.

Analizuojant tyrimo rezultatus pabrėžiama studentų (būsimų pedagogų) emocinės kompetencijos raiška ir parengtis ugdyti mokinių emocinę kompetenciją, praktikos vadovų,

management (on the basis of C. Cherniss and D. Goleman, 2001; D. Goleman, 1995; 1998).

It is necessary to note that having developed a high level of emotional competence the teacher should enhance vigilance to mistakes, be attentive to relevant issues which require immediate attention, foster enthusiasm, thrill, optimism, strengthen self-confidence, create class atmosphere of high level quality and cooperation, and use flexibility in making decisions in his professional activity.

3. RESEARCH INTO PROSPECTIVE TEACHER EMOTIONAL COMPETENCE EXPRESSION AND READINESS TO DEVELOP PUPILS' EMOTIONAL COMPETENCE

Research methodology. Research was performed in three stages. In Stage One a comprehensive analysis of educational, psychological and philosophical literature was performed which enabled to determine landmarks and steps of the forthcoming empirical research. The discussions of Trans-university doctoral programme consortium in the Science of Education (project No. ESF/2004/2.5.0-K01-012) with scholars in Lithuanian universities and young researchers allowed to define the research problem and purpose more clearly, highlighted research objectives and defined clear lines for empirical research, helping to find coherence between the sciences of education and psychology. In Stage Two of the research a research instrument was developed and data collected, in Stage Three the research data analysis was performed.

mokinių, ir jų pačių savistabos požiūriu. L. Kublickienė ir S. Rapoportas (1999), pabrėžę didesnį, palyginti su kitomis socialinėmis grupėmis, inteligento refleksijos lygį, pastebi, kad „inteligentas sprendžia savo elgesio, mąstymo, kūrybos ir visos gyvensenos autentiškumo problemą per reikalingumo kitiems imperatyvą". Todėl šis tyrimas buvo atliktas siekiant išsiaiškinti, kaip pačių studentų (būsimų pedagogų) vertinimu, jų emocinė kompetencija atsispindi pedagoginės praktikos metu jų bendravime su mokiniais, ir kokio lygio yra jų pasirengimas ugdyti mokinių emocinę kompetenciją. Siekta palyginti studentų vertinimą su analogišku mokinių ir praktikos vadovų vertinimu.

2006 m. lapkričio mėnesį po 8 savaičių pedagoginės praktikos buvo atlikta studentų (būsimų pedagogų), mokinių, su kuriais studentai bendravo praktikos metu, ir mokytojų, vadovavusių studentų pedagoginei praktikai apklausa. Buvo apklausti Kauno kolegijos „Anglų-prancūzų kalbų pedagogikos", „Anglų-vokiečių kalbų pedagogikos" ir „Vokiečių-anglų kalbų pedagogikos" studijų programų ketvirto kurso studentai (iš viso 31), taip pat 31 jų praktikos vadovas ir įvairių Lietuvos mokyklų 31 klasės mokiniai, naudojant anoniminę uždarų klausimų anketą raštu. Anketa buvo sudaryta iš penkių, skirtingus emocinės inteligencijos kompetencijos komponentus tiriančių, skalių po 10 klausimų, vertinančių būsimų pedagogų veiksmų, nusakančių atskirus emocinės kompetencijos komponentus, dažnumą: pirmos skalės klausimais tirta būsimų pedagogų socialinių gebėjimų raiška, antros skalės klausimai padėjo identifikuoti būsimų pedagogų savimonės raiškos ypatumus, trečiosios - būsimų pedagogų empatinių gebėjimų raišką, ketvirtosios – savikontrolės įgūdžių raišką ir penktoji – pasitikėjimo savimi bei tikslaus savęs vertinimo raišką bendraujant su mokiniais. Laikytasi nuostatos, kad pedagogas bus pasirengęs ugdyti vieną ar kitą mokinių gebėjimą tik tuo atveju, jeigu jis pats yra tą gebėjimą įgijęs. Vidinis skalės patikimumas tikrintas nustatant Kronbacho alfa koeficientą (žr. 1 lent.)

Skaičiuotas studentų veiksmų dažnumas buvo įvertintas balais: jeigu veiksmas pasireiškia visada – 4 balai, dažnai – 3 balai, kartais – 2 balai, niekada – 1 balas. Kiekvienos skalės balai buvo skaičiuojami atskirai. Pagal surinktų balų sumą parengtis ugdyti mokinių emocinę kompetenciją suskirstyta į 5 lygius: jei surinktas balų

Analysing the obtained research findings, the expression of students' (prospective teachers') emotional competence and their readiness to develop pupils' emotional competence was highlighted from the point of view of practice supervisors and students themselves. L. Kublickienė and S. Rapoportas (1999) emphasised a higher degree of reflection of intellectuals in comparison with other social groups; they noticed that "an intellectual solves the issues of his behaviour, thinking, creativity and authenticity of all his life style through an imperative to be necessary to others". Therefore, this research was performed aiming to clarify how, according to the students' (prospective teachers') themselves, their emotional competence is reflected during their pedagogical practice in their communication with learners, asking them to determine the level of their readiness to develop pupils' emotional competence. It was aimed to compare students' assessment with analogous learner and practice supervisor assessment.

In November 2006, after 8 weeks of pedagogical practice, a survey was performed with research participants - students' (prospective teachers'), learners that the students communicated with during their practice and teachers who supervised students' pedagogical practice. 31 fourth year Kaunas College students at "English-French language pedagogy", "English-German language pedagogy" and German-English language pedagogy" study programmes and 31 practice supervisors and 31 schoolchildren from various Lithuanian schools were researched using an anonymous close-type question questionnaire in written form. The questionnaire consisted of five scales (each scale was comprised of 10 questions) investigating different components of emotional intelligence competence, assessing the frequency of prospective teacher actions and reflecting separate components of emotional competence: the questions in scale one investigated the expression of prospective teacher social abilities, the questions in scale two helped to identify peculiarities of prospective teacher self-awareness, scale three – expression of prospective teacher empathic abilities, scale four – expression of self-control abilities and scale five – expression of self-confidence and accurate self-esteem while communicating with learners. The underlying disposition of the research is that teacher will be prepared to develop one or another ability in learners only in if he has acquired this ability himself. Internal reliability of the scale was verified by determining Cronbach's alfa coefficient (see Table 1).

The calculated frequency of students' actions was evaluated by points: 4 points were given if the action was expressed always, 3 points if often, 2 points – sometimes, 1 point – never. The points in each scale were calculated separately. On the basis of the sum

1 lentelė. Emocinės kompetencijos modelio algoritmas
Table 1. Algorithm of emotional competence model

	CRONBACH'S ALPHA	CRONBACH'S ALPHA BASED ON STANDARDIZED ITEMS	KIEKIS / N OF ITEMS
1-a skalė / Scale 1	.817	.825	10
2-a skalė / Scale 2	.814	.814	10
3-a skalė / Scale 3	.816	.829	10
4-a skalė / Scale 4	.751	.765	10
5-a skalė / Scale 5	.705	.803	10
Visa skalė / The entire scale	.925	.936	50

skaičius: 10-19 – labai žemas; 20-24 – žemas; 25-29 – vidutinis; 30-34 – aukštas; 35-40 – labai aukštas.

Skirtumo tarp tiriamųjų grupių nuomonių reikšmingumas buvo tikrinamas neparametrinės statistikos Kruskal-Wallis testu (žr. 2 lent.), taikomu daugiau nei 2 nepriklausomų tiriamųjų grupių palyginimui (Kruskal-Wallis skaičius H, išreiškiamas Kruskal-Wallis testo Chi-kvadrato skaičiumi, kurio didėjimas rodo skirtumo tarp grupių nuomonių didėjimą, kai laisvės laipsnis (df) lygus grupių sakaičiui N-1, o reikšmingumo lygmuo p=0,05).

Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių socialinius įgūdžius raiška. Lyginamoji mokinių ir praktikos vadovų vertinimų bei pačių studentų savistabos rezultatų analizė rodo, kad visos tiriamųjų grupės studentų gebėjimą bendradarbiauti ir bendradarbiauti su mokiniais vertina panašiai. Daugumos tiriamųjų teigimu, studentų veikloje

of the points the students' readiness to develop pupils' emotional competence was divided into 5 levels: if the total sum was 10-19 – very low level of readiness; 20-24 – low; 25-29 – average; 30-34 – high; 35-40 – very high.

The statistical significance between the difference in opinion in different research groups was verified by Kruskal-Wallis test of non-parametric statistics (see Table 2), applied to compare more than 2 independent research groups (Kruskal-Wallis number H is expressed by Kruskal-Wallis test Chi-square, the increase in this number indicates the increase in the difference of opinions in different groups, when degree of freedom (df) is equal to the number of groups N-1, with the level of significance p=0.05).

Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' social skills. Comparative analysis of learner and practice supervisor assessments and students' self-assessment results shows that all researched groups assess students' ability to communicate

2 lentelė. Kruskal-Wallis testo rodikliai
Table 2. Indicators of Kruskal-Wallis test

Test Statistics(a,b)

	SOCIALINIAI ĮGŪDŽIAI / SOCIAL SKILLS	SAVIMONĖ / SELF-AWARENESS	EMPATIJA / EMPATHY	SAVIKONTROLĖ / SELF-CONTROL	PASITIKĖJIMAS SAVIMI / SELF-CONFIDENCE
Chi-Square	1.197	7.109	9.972	5.575	8.779
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.550	.029	.007	.062	.012

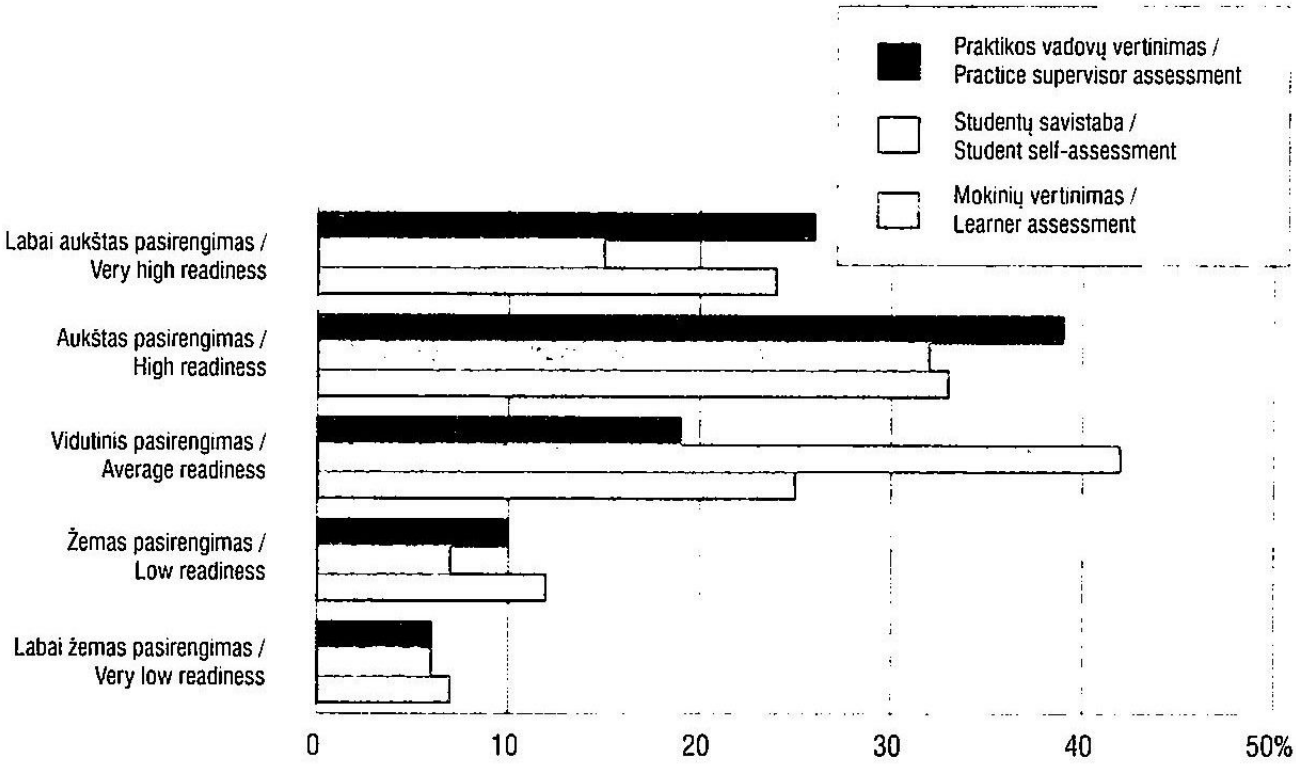
a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: tiriamasis / research participant

kartais buvo stebimi tokie veiksmai, kaip dalijimasis savo mintimis su mokiniais, mokinių išklausymas, pagrįstų reikalavimų išsakymas, tačiau beveik nepasireiškė pastangos bendrauti su mokiniais asmeniškai (žr. 2 pav.). Nors dalies mokinių (33%) ir praktikos vadovų (39%) vertinimai rodo aukštą studentų pasirengimo lygį, tačiau didžioji dalis studentų (42%) savo pasirengimą vertina vidutiniškai. Lyginant procentinę tiriamųjų nuomonių išraišką galima daryti prielaidą, kad studentai save vertina kritiškiau, tačiau reikšmingo skirtumo tarp minėtų grupių nuomonių nėra (apskaičiuotas p=0,550; p>0,05; Chi-kvadrat = 1,197).

Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių savimonę raiška. Kiekvienas žmogus yra nepakartojamas, vienintelis, unikalus. Mokytojo uždavinys – padėti mokiniams suvokti savo reikšmingumą ir atsakyti sau į klausimus „kas aš esu?", „koks aš esu", „kuo noriu būti?, „kaip man tai pasiekti?". Praktikos vadovų teigimu, studentai praktikos metu gan dažnai kabėdavo su mokiniais apie bruožus ir ypatybes, keliančias mokinių vertės jausmą, sudarė galimybes mokiniams pažinti savo ypatumus, drąsino mokinius reikšti savo unikalumą, padėjo įsisąmoninti vertybes, vengė lyginti mokinių darbo rezultatų vertingumą, mokė juos sakyti pozityvius teiginius ir priimti pagyrimus ir pan. Tuo tarpu patys studentai ir mokiniai buvo priešingos nuomonės. Mokiniai teigė, kad minėti studentų veiksmai pasireiškė

and collaborate with learners in a similar way. According to the majority of the research participants, students' activity revealed such actions and sharing ideas with learners, listening to learner opinion, expressing well-reasoned requirements; however, efforts to communicate with learners personally have not been noticed (see Fig. 2). Though part of the pupils' (33%) and practice supervisors assessments (39%) show a high level of students' readiness, the major part of students themselves (42%) assess their readiness as average. Comparing the expression of the research participants in per cent, it is possible to assume that students assess themselves more critically; however, the difference between the opinions of the groups is not statistically significant (p=0.550; p>0.05; Chi-square = 1.197).

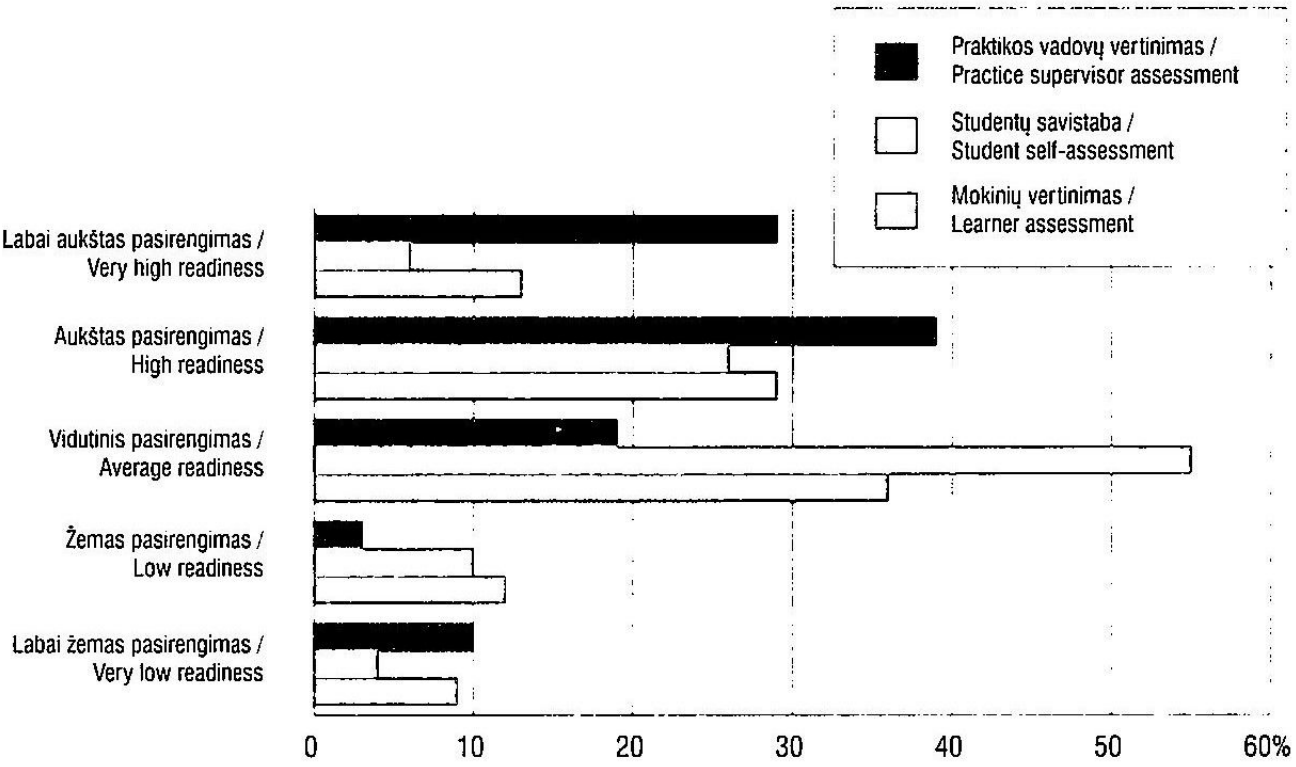
Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' self-awareness. Every person is inimitable, exclusive and unique. The teacher's role is to help learners perceive their significance and answer the questions "who am I?", "what am I?" , "what do I want to be?" and "how to achieve this?" According to practice supervisors, during their practice students often discussed with pupils their traits and peculiarities which increase their self-esteem, created opportunities for pupils to know their peculiarities, encouraged them to express their uniqueness, helped to acquire values, avoided comparing the worth of their work results, taught them how to express positive statements and accept praise, and etc. Whereas students themselves and their pupils expressed an opposite opinion. Pupils affirmed that the aforementioned students' actions manifested only sometimes. Summarised results of all the research participants



2 pav. Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių socialinius įgūdžius raiška
Fig. 2. Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' social skills

tik kartais. Apibendrinti visų tiriamųjų grupių rezultatai rodo vidutinį studentų pasirengimo lygį ugdyti mokinių savimonę (žr. 3 pav.). Lyginamoji mokinių ir praktikos vadovų vertinimų bei pačių studentų savistabos rezultatų analizė parodė, kad yra reikšmingas skirtumas tarp visų tiriamųjų grupių nuomonių apie studentų pasirengimą ugdyti mokinių savimonę

show students' average level of readiness to develop pupils' self-awareness (see Fig.3). Comparative analysis of learner and practice supervisor assessments and self-observation results of the students yielded significant differences in the opinion of all researched groups with regard to students' readiness to develop pupils' self-awareness ($p = 0.029$; $p < 0.05$; Chi-square



3 pav. Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių savimonę raiška
Fig. 3. Expression of prospective teachers' readiness to develop pupils' self-awareness

(apskaičiuotas p= 0,029; p<0,05; Chi-kvadrat = 7,109). Praktikos vadovai minėtą studentų pasirengimą vertino kaip aukšto (39%) ir labai aukšto (29%) lygio, tačiau mokinių ir pačių studentų nuomonė labai skyrėsi. Studentai (55%) savo pasirengimą vertino vidutiniškai.

Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių empatiją raiška. Būti mokytoju ir auklėti jaunąją kartą – tai plėtoti edukacinę veiklą, kuri grįsta empatija. Tiriamųjų nuomone, studentų pasirengimą ugdyti mokinių empatiją apibūdinantys veiksmai praktikos metu pasireiškė vidutiniškai. Mokiniai teigė, kad studentai gan dažnai sudarė sąlygas jiems pažinti vienas kito poreikius, įsiklausyti į vienas kito interesus, jausmus, išgyvenimus ir pan. Praktikos vadovų nuomonė buvo panaši, kaip ir mokinių. Tuo tarpu pačių studentų vertinimai buvo priešingi ir reikšmingai skyrėsi (žr. 4 pav.) (apskaičiuotas p=0,007; p<0,05; Chi-kvadrat = 9,972).

Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių savikontrolės įgūdžius raiška. Emocinės kompetencijos kontekste ugdyti emocinius gebėjimus – tai mokyti valdyti emocijas, jausmus, reakcijas, atidėti nepasitenkinimą, reguliuoti ir mažinti įtampą. Ši emocinės kompetencijos dimensija, apibendrinus tiriamųjų nuomonę, įvertinta vidutiniškai. Lygindami procentinę tiriamųjų nuomonių išraišką (žr. 5 pav.) galėtume manyti, kad studentų nuomonė apie save kritiškesnė nei praktikos vadovų ir mokinių, tačiau reikšmingo skirtumo tarp minėtų tiriamųjų grupių nuomonių nėra (apskaičiuotas p=0,062; p>0,05; Chi-kvadrat = 5,575).

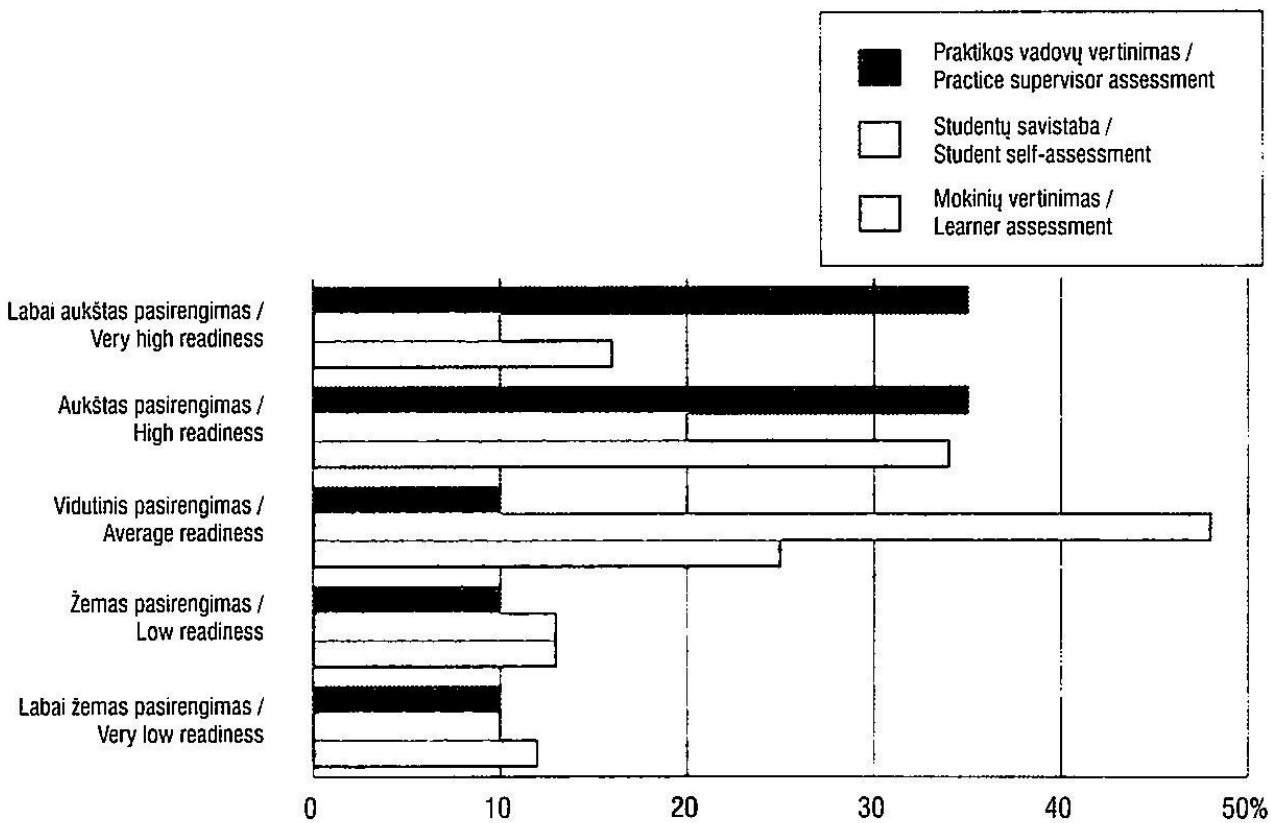
Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi raiška. Emocinės išminties kontekste pasitikėjimas savimi – tai vidinis pasitenkinimas ir pasididžiavimas, kuris remiasi savo vidinių būsenų, socialinių signalų supratimu ir interpretavimu. Ši kompetencija pasireiškia savo veiksmų

= 7.109). Practice supervisors evaluated students' readiness as high (39%) and very high (29%); however, the opinions of learners and students themselves were rather different. Students (55%) evaluated their readiness as average.

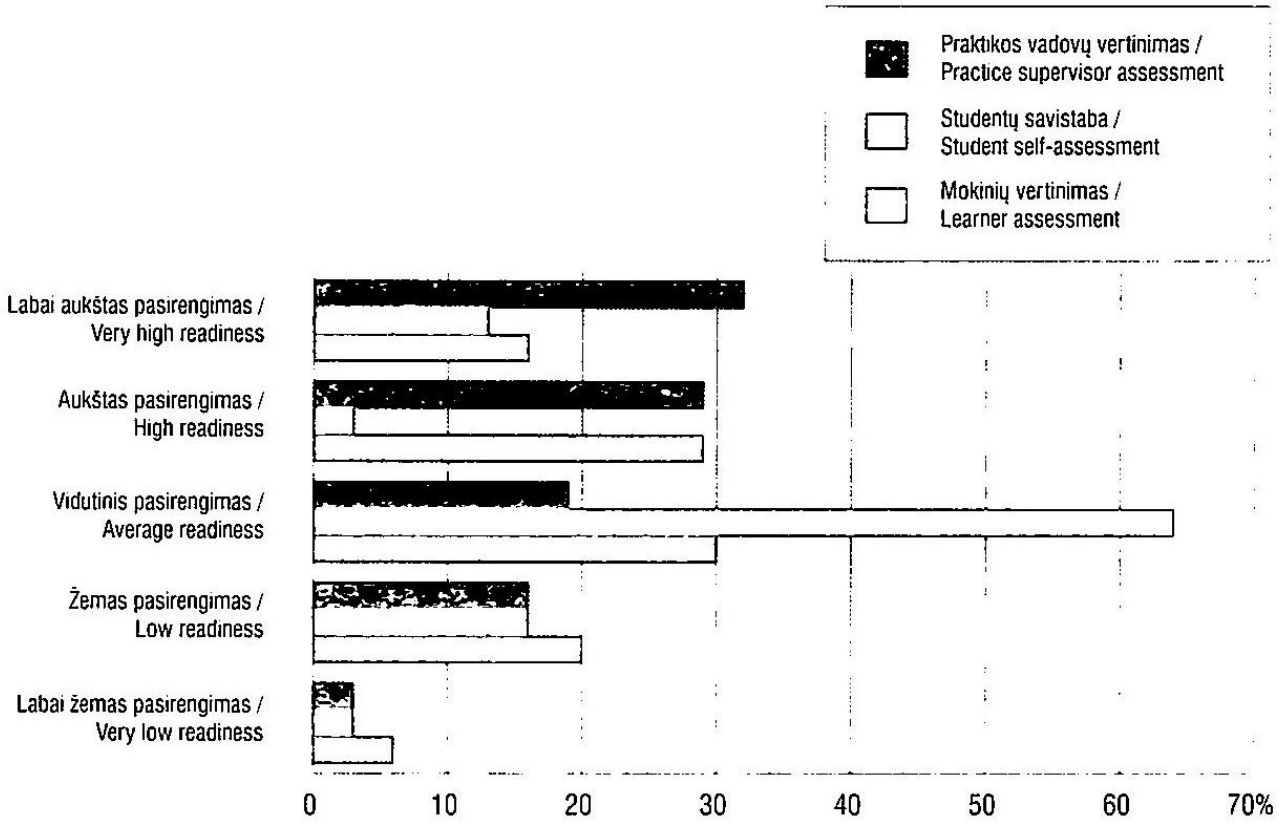
Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' empathy. To be a teacher and to educate young generation means to develop educational activity based on empathy. As stated by research participants, actions that define students' readiness to develop pupils' empathy manifested only episodically during the practice. Pupils asserted that very often students created conditions for them to know each other's needs, to listen to each other's interests, feelings, experiences, and etc. The opinion of supervisors was very much alike. Whereas students' self-assessment was the opposite and differed significantly (see Fig. 4) (p=0.007; p<0.05; Chi-square = 9.972).

Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' self-management skills. Development of emotional skills in the context of emotional competence means teaching to control emotions, feelings and reactions, to delay dissatisfaction, regulate and decrease tension. According to the general opinion of the research participants, this dimension of emotional competence was assessed as average. Comparing the research participants' opinion in per cent (see Fig. 5) it is possible to think that students' self-assessment is more critical than the assessment of practice supervisors and pupils, still the results do not yield statistically significant differences between research groups (p=0.062; p>0.05; Chi-square = 5.575).

Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' self-confidence. Self-confidence in the context of emotional wisdom is internal satisfaction and pride based on understanding and interpretation of one's internal states and social signals. This competence manifests itself by inspection of



4 pav. Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių empatiją raiška
Fig. 4. Expression of prospective teacher readiness to pupils' empathy



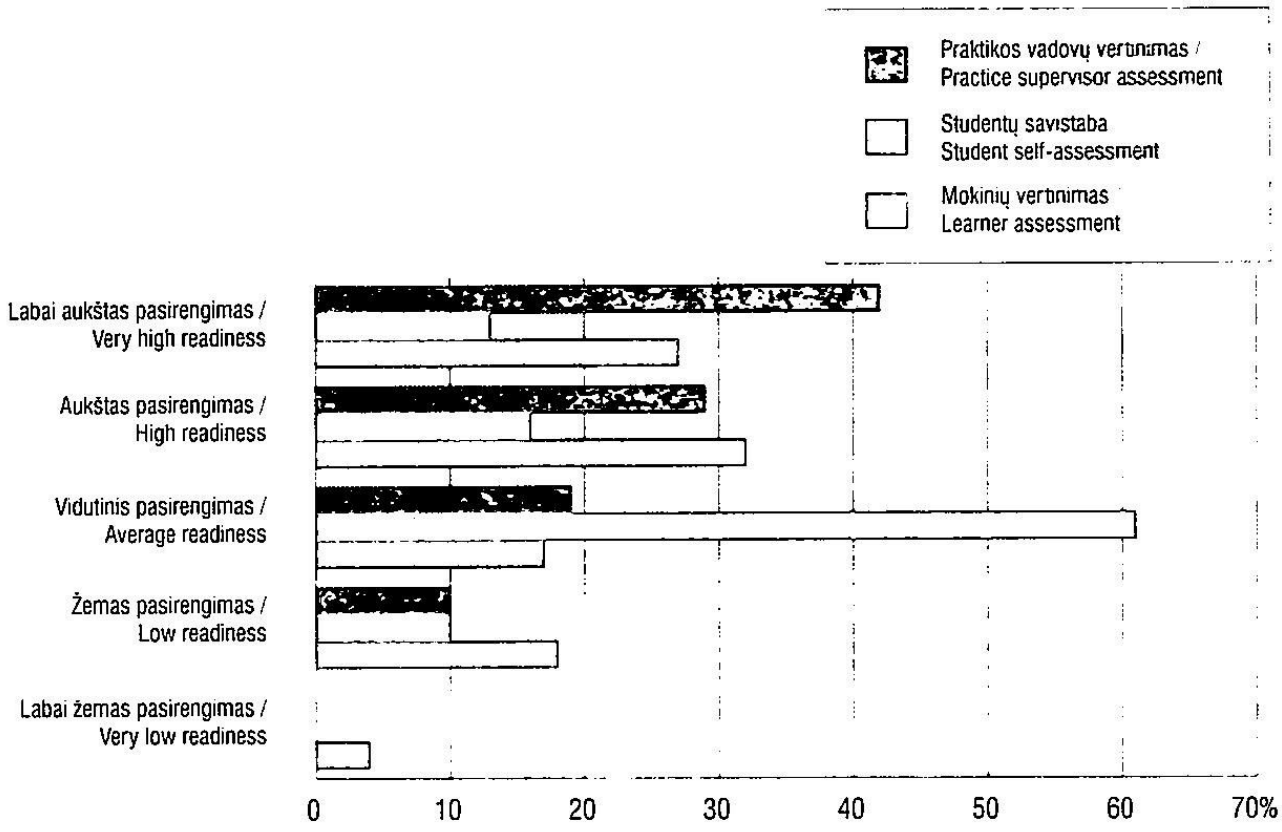
5 pav. Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių savikontrolės įgūdžius raiška
Fig. 5. Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' self-control skills

tikrinimu ir jų padarinių žinojimu, supratimu, kad mintis ar jausmas valdo priimamus sprendimus, šių įžvalgų taikymu priimti asmeninį sprendimą. Pasitikėjimas savimi puoselėja nepriklausomybę, savarankiškumą, pagarbą ir meilę ne tik kitam, bet ir savajam „aš", tada atsiskleidžia empatija, meilė, pagarba ir geranoriškumas. Šis vidinis integralumas padeda greitai atsigauti po nemalonumų ir nesėkmių. Pasitikėjimo savimi kompetencija padėtų būsimam mokytojui ugdyti reiklumą sau ir mokiniams, o vidine refleksija įvertinus prioritetus, būtų taupoma energija, bendraujant pedagoginėje veikloje vyktų lygiavertis abipusis dialogas, būtų branginamas saugumo jausmas. Tai skatintų būsimą mokytoją pamokose likti savimi, išlaikyti savo autentiškumą.

Tyrimo duomenimis studentų pasirengimas ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi turi aukščiausią išraiškos vidurkį (3,61). Vertinant šios dimensijos išreikštumą tiriamųjų grupių nuomonė išsiskyrė. Stebimas reikšmingas skirtumas tarp studentų ir praktikos vadovų vertinimų (apskaičiuotas p=0,012; p<0,05; Chi-kvadrat = 8,779). Kaip ir anksčiau aptartų dimensijų atveju, studentai (lygio vidurkis 3,38) save vertino žymiai kritiškiau nei praktikos vadovai (lygio vidurkis 4,03). Mokinių vertinimai (lygio vidurkis 3,6) buvo aukštesni nei studentų, bet žemesni nei praktikos vadovų (žr. 6 pav.). Apibendrinta tiriamųjų nuomonė atspindi vidutinį studentų pasirengimo lygį aptariamos dimensijos atžvilgiu.

one's actions and awareness of their consequences, understanding that thought or feeling manages decision-making, and ability to make personal decisions applying these insights. Self-confidence leads to independence, respect and love not only for others but also for oneself, and then empathy, love, respect and benevolence are revealed. This inner integrity helps to recover after failures and disappointments. The competence of self-confidence could help prospective teachers to develop strictness to themselves and learners, whereas the evaluation of priorities on the basis of inner reflection would lead to energy saving; thus, while communicating in pedagogical activity teachers and learners would perform in a dialogue of mutual respect and trust and would cherish the feeling of safety. This would foster prospective teachers to be themselves in the class and to maintain their authenticity.

According to research data, students' readiness to develop pupils' self-confidence yielded the highest mean of expression (3.61). Assessing the manifestation of this dimension, the opinions of research participants diverged. A significant difference was found between students' and practice supervisors' assessment (p=0.012; p<0.05; Chi-square = 8.779). As in case of dimensions discussed above, students (mean = 3.38) assess themselves much more critically than their practice supervisors (mean = 4.03). Pupils' assessment (mean = 3.6) was higher than that of students but lower than that of practice supervisors (see Fig. 6). The summarised opinion of research participants reflects the internal students' readiness level with regard to the dimension discussed.



6 pav. Būsimų pedagogų pasirengimo ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi raiška
Fig. 6. Expression of prospective teacher readiness to develop pupils' self-confidence

4. BŪSIMŲ PEDAGOGŲ PARENGTIES UGDYTI MOKINIŲ EMOCINĘ KOMPETENCIJĄ RAIŠKOS TENDENCIJOS.

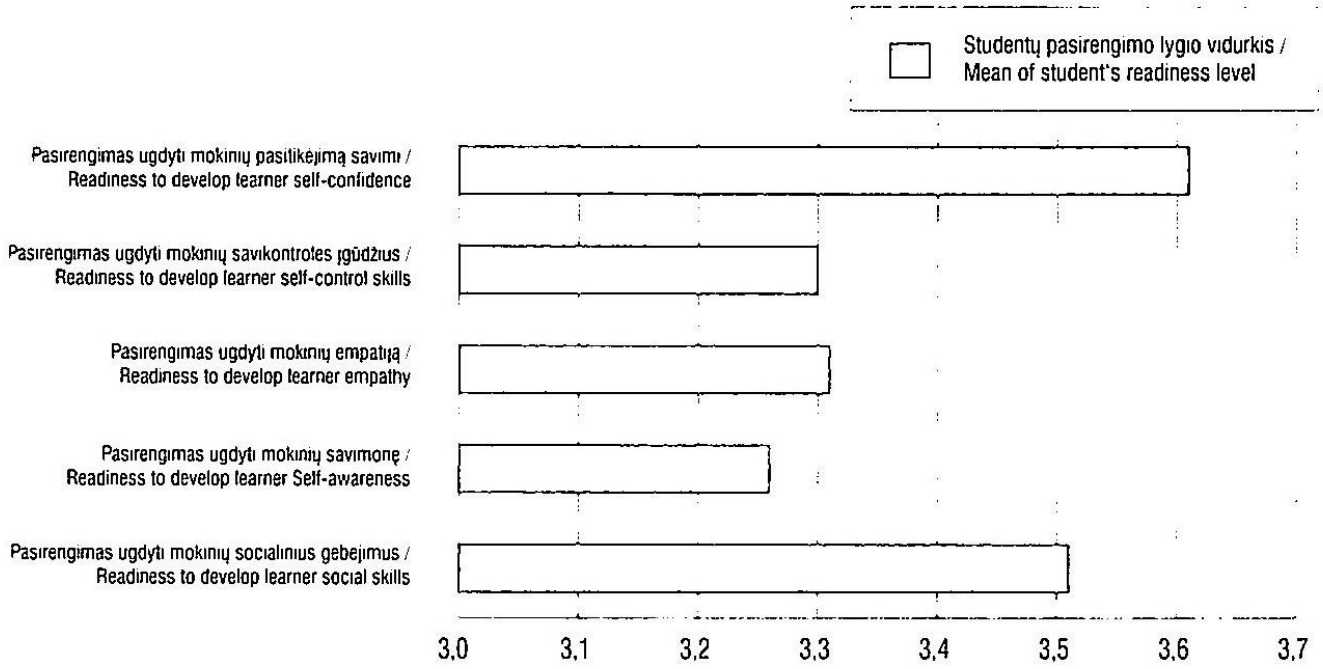
Gauti rezultatai negali apibrėžti visų Lietuvos studentų emocinės kompetencijos raiškos ypatumų pedagoginės praktikos metu, tačiau leidžia numatyti tam tikras tendencijas. Apklausa parodė, jog būsimų pedagogų parengties ugdyti mokinių emocinę kompetenciją dimensijų išreikštumas nėra labai aukštas. Nors visų dimensijų vidurkiai rodo vidutinį pasirengimo lygį (žr. 7 pav.), tačiau silpniausiai yra išreikštas studentų pasirengimas ugdyti mokinių savimonę arba gebėjimą tiksliai save vertinti (lygio vidurkis 3,26), geriausias pasirengimas stebimas ugdant mokinių pasitikėjimą savimi (lygio vidurkis 3,61) ir socialinius gebėjimus (lygio vidurkis 3,51). Apskaičiuojant kintamųjų vidurkius buvo laikomasi nuostatos, kad atsakymų kategorijos atitinka tokius skaitmenis: 1 – labai žemas pasirengimas, 2- žemas, 3 – vidutinis, 4 - aukštas, 5 – labai aukštas.

Išanalizavus tyrimo rezultatus ir palyginus visų tiriamųjų grupių nuomones emocinės kompetencijos dimensijų išreikštumo atžvilgiu, kyla klausimas - kodėl praktikos vadovai ir mokiniai teigė pastebėję dažniau pasireiškiančius studentų veiksmus, atspindinčius pasirengimą ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi, empatiją ir savimonę, nei patys studentai; kodėl studentai, vertindami savo veiksmų pasireiškimo dažnumą, buvo tokie „nepastabūs" sau? Į šiuos klausimus galima atsakyti tik atlikus, išsamius studentų veiksmų, susijusių su mokinių pasitikėjimo savimi, empatijos ir savimonės ugdymu, tyrimus.

4. TENDENCIES OF EXPRESSION OF PROSPECTIVE TEACHER READINESS TO DEVELOP PUPILS' EMOTIONAL COMPETENCE.

The obtained results cannot define all the peculiarities of Lithuanian students' emotional competence expressed during their pedagogical practice; however, they allow to foresee certain tendencies. The survey indicated that manifestation of prospective teacher readiness to develop pupils' emotional competence dimensions is not very high. Though the means of all dimensions indicate the average level of readiness (see Fig. 7), however, the students' readiness to develop pupils' self-awareness or ability to assess themselves accurately is expressed in the lowest level (mean = 3.26); the highest level of readiness was observed in developing pupils' self-confidence (mean = 3.61) and social skills (mean = 3.51). To calculate the means of variable, the following scale of categories was used: 1 – very low readiness, 2 – low readiness, 3 – average readiness, 4 – high readiness, 5 – very high readiness.

Having analysed the research data and compared the opinions of all research groups with regard to the expression of emotional competence dimensions, some questions arise – why practice supervisors and pupils asserted having noticed the manifestation of students' actions reflecting their readiness to develop pupils' self-confidence, empathy and self-awareness more often than the students themselves? Why students assessing the frequency of manifestation of their actions were so unobservant with regard to themselves? These questions lead to the necessity to carry out further research into students actions related to the development of pupils' self-confidence, empathy and self-awareness.



7 pav. Pasirengimo ugdyti mokinių emocinę kompetenciją dimensijų išreikštumo rodikliai
Fig. 7. Indicators of expression of readiness to develop pupils' emotional competence dimensions

IŠVADOS

1. Emocinės inteligencijos teorijų analizė išryškino tris šios sampratos aspektus. Pirmu atveju emocinę inteligenciją galima ugdyti kaip gebėjimą, antruoju - kaip asmenybės charakteristikas, trečiuoju - kaip emocinės inteligencijos kompetencijas. Straipsnio problema analizuojama profesinės veiklos kontekste, todėl D. Goleman emocinės kompetencijos teorija (D. Goleman, 2001) grindžia mūsų tyrimo esmę.

2. Pedagogo emocinė kompetencija - tai įgūdžių suvokti, atpažinti, suprasti ir reguliuoti savo ir kito (mokinio) emocijas raiška pedagoginėje veikloje. Pedagogo emocinės kompetencijos struktūra: socialiniai gebėjimai, t.y. įtakos kompetencija, ugdymas, komandinis darbas ir bendradarbiavimas; savimonė arba gebėjimas tiksliai save vertinti; empatija; savikontrolė, pasitikėjimas savimi.

3. Empirinio tyrimo rezultatai rodo:

- vidutinį būsimųjų užsienio kalbų pedagogų pasirengimą ugdyti mokinių emocinę kompetenciją;
- silpniausiai išreikštą studentų pasirengimą ugdyti mokinių savimonę arba gebėjimą tiksliai save vertinti ir stipriausiai išreikštą pasirengimą ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi ir jų socialinius gebėjimus;
- kritiškesnę studentų nuomonę vertinant savų pačių pasirengimą, t.y. praktikos vadovai ir mokiniai studentų pasirengimą vertino palankiau, reikšmingai nuomonės skyrėsi vertinat pasirengimą ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi, empatiją ir savimonę; tačiau lieka neaiški tokio skirtumo priežastis.

4. Apibendrinant empirinio tyrimo rezultatus, galima daryti prielaidą, kad, viena vertus, būsimiesiems pedagogams reikia atverti save vidinei refleksijai ir neslėpti nuo savęs emocijų, pažvelgti į save giliau, stiprinti pasitikėjimą savimi, įveikti nerimą tam, kad galėtų ugdyti mokinių atitinkamas kompe-

CONCLUSIONS

1. Analysis of emotional intelligence theories highlighted three aspects of this construct. In the first case, emotional intelligence can be developed as a skill, in the second case – as a personality characteristic, in the third case – as emotional intelligence competence. The research problem is analysed in the context of professional activity, therefore, D. Goleman's emotional competence theory (D. Goleman, 2001) was chosen as the foundation of our research.

2. Teacher emotional competence is an expression of teacher abilities to perceive, recognize, understand and manage their own and pupils' emotions in their pedagogical activity. Teacher emotional competence structure consists of social skills, i.e. the development of impact competence, teamwork and communication; self-awareness or ability to assess themselves accurately; empathy; self-management, and self-confidence.

3. Empirical research yielded the following results:

- Average readiness of prospective foreign language teachers to develop pupils' emotional competence;
- The weakest manifestation of students' readiness to develop pupils' self-awareness or ability to assess themselves accurately and the strongest manifestation of readiness to develop pupils' self-confidence and their social skills;
- A more critical students' opinion while assessing their own readiness, i.e. practice supervisors and pupils assessed students' readiness more favourably, significant differences were found assessing the readiness to develop pupils' self-confidence, empathy and self-awareness; however, the cause of this difference remains disclosed.

4. Summarising the findings of empirical research it is possible to assume that, on the one hand, prospective teachers should learn to open up for inner reflection and should not hide their emotions, should look deeper into themselves, strengthen their own self-confidence and defeat anxiety in order to develop

tencijas ir, antra vertus, būsimieji pedagogai turėtų mokėti ir žinoti, kada atverti empatiją, taupyti energiją, puoselėti gebėjimus, leidžiančius pajusti mokinių būsenas, nuotaikas ir sukurti palankų mikroklimatą, padedantį mokiniams susikoncentruoti, nusiraminti. Taigi, siekiant stiprinti emocinės kompetencijos raišką, būsimųjų pedagogų profesiniame rengime reikėtų daugiau dėmesio skirti emocinei studentų saviugdai.

appropriate competences; on the other hand, prospective teachers should be aware and know how to reveal empathy, save energy, foster abilities which allow to sense pupils' states, moods and create favourable environment which helps pupils to concentrate and relax. Thus, aiming at strengthening the expression of emotional competence expression, more attention should be devoted in professional teacher education to emotional students' self-education.

LITERATŪRA / REFERENCES

1. Aramavičiūtė V., 1996, *Studentų pedagoginė praktika Vilniaus universitete // Studijos aukštojoje mokykloje: konferencijos pranešimų medžiaga*, 1 knyga. Kaunas: Technologija, p. 162–165.
2. Bar-On R., 1997, *Emotional Quotient Inventory (EQI): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
3. Bowden J., Marton F., 1998, *The University of Learning: beyond quality and competence*. London: Kogan.
4. Bulajeva T., 2000, *Mokytojo profesinis tobulėjimas ir saviugda // Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 7, p. 234–241.
5. Check J. F., 1999, *The perceptions of their former teachers by older adults // Education*. Nr. 120, p. 168–173.
6. Goleman D., 2001, *An EI-based Theory of Performance. In Cherniss & Goleman (Ed.), The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. Jossey-Bass, p. 27–44.
7. Goleman D., 1995, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than I.Q.* New York: Bloomsburry.
8. Goleman D., 1998, *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
9. Hargreaves A., 1997, *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell (Translation into Lithuanian), 1999. Vilnius: Tyto Alba.
10. Kelchtermans G., 1993, *Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teacher's Professional Development, Teaching and Teacher Education* 9, 5/6, p. 443–56.
11. Kublickienė L., Rapoportas S., 1999, *Vertybiniai konfliktai: socialinis psichologinis aspektas // Vertybės permainų metais*. Vilnius, p. 21–43.
12. Mayer J., Caruso D., Salovej P., 2000, *Selecting a Measure of Emotional Intelligence. The Case for Ability Scales // R. Bar-On & J. Parker (Ed.), Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, p. 320–340.
13. Mc Clelland D. C., 1973, *Testing for Competence Rather than Intelligence // American Psychologist* 28, p. 1–14.
14. Salovej P., Mayer J. D., 1990, *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), p. 185–211.
15. Želvys R., 2000, *Mokytojų rengimo XXI amžiaus scenarijai // Mokykla*. Nr. 3, p. 4–7. 20.

Lietuvių kalbos redaktorė dr. Vilma Staskevičienė

Lithuanian language editor Vilma Staskevičienė, Dr.

Įteikta 2007 m. spalio mėn.

Delivered 2007 October

Laima Kyburienė
Vytauto Didžiojo universitetas,
Socialinių mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, doktorantė.
Kauno kolegija, Kėdainių Jonušo Radvilos fakultetas,
Edukologijos katedra lektorė, vedėja
Mokslinių interesų sritys: pedagogų rengimo ypatumai, aukštojo mokslo didaktikos klausimai

Kauno kolegija
Kėdainių Jonušo Radvilos fakultetas
J. Basanavičiaus g. 4,
Kėdainiai, LT-57178
laima.kyburiene@fc.kauko.lt

Laima Kyburienė
Vytautas Magnus University
PhD student at Department of Education, Faculty of Social Sciences,
Kaunas College, Head of the Department of Education at Kedainiai Jonusas Radvila Faculty
Areas of scientific interests: education of teachers, didactics of higher education

Kaunas College
Kedainiai Jonusas Radvila Faculty
J. Basanavičius str. 4,
Kėdainiai, LT-57178
laima.kyburiene@fc.kauko.lt

Prof. habil. dr. **Nijolė Večkienė**
Vytauto Didžiojo universitetas, Socialinio darbo institutas,
Socialinio darbo katedra, docentė, vedėja.
Mokslinių interesų sritys: socialinių problemų, socialinių pokyčių, socialinės paramos sistemos modernizavimo klausimai

Vytauto Didžiojo universitetas
Donelaičio g. 52-408,
Kaunas, LT-44244
n.veckiene@sdi.vdu.lt

Nijolė Večkienė, Prof. Dr. habil.
Vytautas Magnus University
Institute of Social Work, Head of the Department of Social Work.
Areas of scientific interests: issues of modernisation of social support systems in the context of social probelms

Vytautas Magnus University
Donelaičio str. 52-408,
Kaunas, LT-44244
n.veckiene@sdi.vdu.lt

Dr. **Žibuoklė Senikeinė**
Kauno kolegija, Kėdainių Jonušo Radvilos fakultetas,
Edukologijos katedra, docentė
Mokslinių interesų sritys: pedagogų rengimo ypatumus, aukštojo mokslo didaktikos klausimus

Kauno kolegija
Kėdainių Jonušo Radvilos fakultetas
J. Basanavičiaus g. 4,
Kėdainiai, LT-57178
senikiene@yahoo.com

Žibuoklė Senikeinė, Dr.
Associated professor at the Department of Education at Kedainiai Jonusas Radvila Faculty
Areas of scientific interests: education of teachers, didactics of higher education

Kaunas College
Kedainiai Jonusas Radvila Faculty
J. Basanavičius str. 4,
Kėdainiai, LT-57178
senikiene@yahoo.com