

Dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumai

Loreta Rudaitienė

Edukologijos doktorantė
Kauno technologijos universiteto
Humanitarinių mokslų fakulteto
Užsienio kalbų centras
Gedimino g. 43, LT-44239 Vilnius
Tel. (8 37) 32 38 61

Straipsnyje atskleidžiama emocijų refleksijos būtinybė didėjančios įtampos sąlygomis ir pabrėžiama originali emocinės inteligencijos paskirtis padėti dėstytojui vystyti gebėjimus, plėtojančius refleksiją ir adaptaciją, bei kurti vidinį savo ir studentų efektyvumą. Aptarus emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos santykį, daugiausia dėmesio sutelkiama į dėstytojo emocinę kompetenciją, jos struktūrą ir turinį, siekiant empiriškai tirti šios kompetencijos raiškos ypatumus dėstytojams bendraujant su studentais. Gautų tyrimo duomenų analizė ragina atkreipti dėmesį į konkrečius dėstytojo emocinės kompetencijos elementus, kurie, studentų nuomone, rodo žemiausią raišką: pasitikėjimą savimi, empatiją, paslaugos orientaciją, ugdymo gebėjimus ir įtaką studento asmenybei. Straipsnyje keliama mintis, kad pastarąsias kompetencijas būtų verta puoselėti per dėstytojo emocinės inteligencijos gebėjimų saviugdą.

Problemos aktualumas

Pasaulinio ir Lietuvos pokyčių kontekstu ryškėjantis švietimo uždavinys padėti žmogui ir organizacijai prisitaikyti prie dinamiškų sąlygų tampa universiteto dėstytojo misija ir pareiga. XXI a. realybė klostosi taip, kad dažnai dėstytojams ar organizacijų vadovams reikia tapti pokyčio agentais: jie turi peržiūrėti, atnaujinti ir išplėsti savo įsipareigojimus, koreguoti mokymo ir vadovavimo tikslus. Kintama aplinkos įtaka keičia dėstytojo vaidmenį, kelia naujų reikalavimų, šie pokyčiai skatina jo paties konstrukcinę veiklą, kai, kuriant asmeninę kompetenciją, asmeninę teoriją ar teorijų sistemą, lemiamas saviugdą procesas. Šalia to, kad šiuolaikinė edukologija kelia atsakomybės būtinybę ne tik žinioms, žinojimui ir gebėjimams, ypač išryškėja dėmesys puoselėti idealias vertybes – sąžiningumą, drąsą, rūpestį, teisingumą. Pagal L. G. Beck ir J. Murphy, 1996,

dalyvavimas ir atvirumas įvairovei, konfliktams ir klaidoms skatina dėstytojo praktinę išmintį ir refleksiją. Pasaulio patirtis vis labiau įtikina, kad sėkmė ateina bendradarbiaujant, skiriant ypatingą dėmesį lankstumui, tiksliam savęs įvertinimui, savikontrolei, komandiniam darbui, konflikto valdymui, paslaugą teikiančiam veiklams, kurti ryšius ir skatinti pokytį. Naujos edukacinės paradigmos kontekste pabrėžiama partnerystės tinklų kūrimo perspektyva (J. Bowden ir F. Marton, 1998).

Tuo tarpu stiprėjantis spaudimas pedagogui turi savo padarinių: tai – pervargimas, išsekimas, įtampa, sunkumas ir stresas (N. Woods et al., 1997). Todėl 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 įgyvendin-

nimą“. R. Želvio (2000) nuomone, pastaraisiais metais Lietuvoje didėja psichologinis atstumas tarp pedagogų ir jų mokinių, o jam esant sunku taikyti interaktyvius mokymo metodus. Šios problemos dinamiką rodo didėjanti dėstytojų ir studentų akademinų santykių įtampa, kurią teigia esant patys studentai, jų atstovybės, Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų sąjunga, bei etines akademinės veiklos problemos, kurias išryškina žiniasklaida. Dėstytojo, kaip mokslininko ir asmenybės autoritetas, atliekantis ugdomąją studento asmenybės, formavimo misiją, galėtų tapti prasmingo akademinio bendravimo prielaida, o tinkamai susiklostę dėstytojo ir studentų psichologiniai santykiai – svarbiu veiksniu didinant akademinės veiklos veiksmingumą. Tačiau mokslinių dėstytojo akademinės veiklos efektyvumo tyrimų atžvilgiu nėra gausu, dar nemažai šioje srityje yra netirtų problemų, konkrečiai – nėra išryškintas edukacinės paradigmos virsmas dėstytojo akademinėje veikloje studentų akimis, ir tai, kad tam tikri akademinės veiklos aspektai gali būti tikrieji ir tariami.

Dėstytojų ir studentų akademinio bendravimo tobulinimo ir demokratizavimo galimybes Vakaruose aptaria (S. M. Cahn, 1990; E. LeRoy Long, 1992; H. Sockett, 1993 ir kt.), Lietuvoje – L. Jovaiša (1998), P. Jucevičienė (1998), L. Šiaučiukėnienė (1996), V. Jakavičius (1997), O. Lepškieienė (1999) ir kt. Naujus pedagogo vaidmenis išryškino V. Tumėnienė, B. Janiūnaitė (2000). Darnios asmenybės dvasines vertybes, intelektinės ir emocinės sričių integralumą tyrė daugelis pasaulio mokslininkų (G. I. Brown, A. H. Maslow, C. R. Rogers, A. W. Combs, H. Gardner, W. Brezinka, L. Kerstiens, Fr. Mayer, I. J. Lerner, D. Whitmore, N. L. Gage, D. C. Berliner, N. M. Grendstad ir kt.). H. Gardner (1983), D. Goleman (1995) pabrėžė vidinių gebėjimų efektyviai lemti savo gyvenimą – empatiškai įsiklausyti ir suprasti kitą, pažinti ir valdyti savo ir kitų emocijas, sąmoningai pasi-

rinkti savo elgesį – svarbą. Lietuvoje vertybinės sąmonės pirmumą, asmenybės jausminius ir intelektualinius aspektus bei jų integravimą ugdymo procese nagrinėjo L. Jovaiša, V. Aramavičiūtė, G. Butkienė ir A. Kepalaitė, D. Gailienė, L. Bulotaitė ir N. Sturlienė ir kt.

P. Salovej ir J. D. Mayer (1990) emocinės inteligencijos teorija ir samprata bei D. Goleman (1995) emocinės inteligencijos kompetencijų modelis formuoja naują profesionalumo koncepciją edukologijoje (P. Salovej ir J. D. Mayer, 1990, 1997; R. Bar-On, 1997; C. H. Day, 1999; R. Bocchino, 1999; P. Cherniss ir D. Goleman, 2001; R. E. Boyatzis et al, 1995; C. Saarni, 2000 ir kt.). Savo emocijų suvokimo, pažinimo ir supratimo, jų valdymo ir kontrolės, emocinės sąvės motyvacijos, empatijos ir emocijų socialinių gebėjimų puoselėjimas ugdo žmogaus emocinį raštingumą – daugelį galimybių ir strategijų, siekiančių paremti ir paskatinti žmonių emocinį bendravimą ir pozityviai emocijų supratimo dėka daryti įtaką individualiems sprendimams. Turėtume pažymėti, kad iki šiol Vakarų šalių mokslininkai, daug dėmesio skyrę emocinės inteligencijos sąvokos ir sampratos analizei, jos matavimo problemoms spręsti, emocinės inteligencijos ir IQ potencialo santykiui aiškintis, edukacinius emocinės inteligencijos aspektus dar tik pradeda nagrinėti. Lietuvos mokslininkų darbuose emocinės inteligencijos tema dar nėra nagrinėta, taip pat emocinės inteligencijos gebėjimų svarba dėstytojų ir studentų akademiniam bendravimui.

Straipsnyje keliami **problema** – kokie yra dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumai akademinio bendravimo su studentais procese ir kokios yra dėstytojo galimybės plėtoti savo emocinę išmintį.

Tyrimo objektas – dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumai akademinėje veikloje.

Tyrimo tikslas – atskleisti dėstytojo emocinės kompetencijos raišką akademinėje veikloje ir aptarti jos saviugdgos galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) atskleisti emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos sampratų santykį;
- 2) apibrėžti dėstytojo emocinės kompetencijos sampratą, struktūrą ir apibūdinti jos turinį;
- 3) pristatyti empirinį tyrimą, siekiantį studentų požiūriu atskleisti dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumus;
- 4) gautų empirinio tyrimo duomenų ir mokslinės analizės pagrindu įvertinti dėstytojų emocinės kompetencijos raiškos tendencijas ir numatyti emocinės išminties saviugdgos galimybes.

Tyrimo tikslui pasiekti buvo taikyti mokslinės literatūros analizės ir anketinės apklausos **metodai**.

Tyrimo pagrindimas ir **organizavimas**: tyrimo pabrėžiami dėstytojų emocinės kompetencijos raiškos ypatumai *studentų požiūriu*. L. Kublickienė ir S. Rapoportas (1999), pabrėžę didesnę, palyginti su kitomis socialinėmis grupėmis, inteligento savirefleksijos laipsnį, pastebi, kad „inteligentas sprendžia savo elgesio, mąstymo, kūrybos ir visos gyvenamos autentiškumo problemą per reikalingumo kitiems imperatyvą“. Kadangi inteligentas dėstytojas labai retai gali gauti iš studentiškos aplinkos savo naudingumo patvirtinimą, tai per šią autosugestiją dėstytojas kartais pasitenkina tariamo naudingumo įvaizdžiu. Todėl šis tyrimas buvo atliktas siekiant išsiaiškinti, kaip, studentų vertinimu, akademinėje veikloje atsispindi dėstytojo emocinė kompetencija. 2003 m. pavasarį buvo atlikta atsitiktinė studentų apklausa: buvo apklausti 92 trečio kurso studentai, naudojant anoniminę uždaru klausimų anketą raštu.

1. Emocinės inteligencijos sampratos, jos ir emocinės kompetencijos santykio analizė

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. Kadangi emocinės inteligencijos sąvoka yra įvairiai interpretuojama ir vis keičiasi, tai tų interpretacijų emocinės inteligencijos struktūros turinys skiriasi. Atsirado trys prieštaraujančios nuomonės:

1. Pirmoji teorija emocinę inteligenciją apibrėžia inteligencijos kontekstu, nes ji siejasi su informacijos perdirstimu (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 pagalbos minties plėtotėi*, kuri apima gebėjimus, susiejiančius 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. J. D. Mayer, D. Caruso ir P. Salovej (2000) apibrėžimu emocinė inteligencija sujungia emocijas ir mąstymą, „*gebėjimą pajauti, suvokti ir suprasti bei efektyviai pritaikyti emocijų galią, ją atitinkamai nukreipiant ir siekiant energiją paversti kūrybos ir įtakos šaltiniu*“. P. Salovej ir J. D. Mayer (1990) pabrėžia, kad „emocinė inteligencija yra labiau priartėjusi prie afekto ir apima gilesnius vidinius asmenybės sluoksnius, kurie lemia veiklą, nebūtinai visada susijusią su socialiniais gebėjimais, tai yra išskirtinį dėmesį skiriant emocijų gebėjimų ugdymui ir nepainiojant jų su sociali-

niu ir politiniu pažinimu“. Ši nuomonė gina labiau ribojantį požiūrį į emocinę inteligenciją, kuris nusako, kad EI yra gebėjimas suvokti ir suprasti emocinę informaciją (J. D. Mayer et al, 2000), taigi ši samprata pristato emocinę inteligenciją kaip vieningą visumą, veikiančią emocijnėje ir kognityviojoje sistemose, atskiria emocinės inteligencijos gebėjimus nuo socialinių bruožų ir talentų. Be to, šiai pozicijai atstovaujantys mokslininkai įrodinėja, kad jų modelis įtraukia tokį matą, pavyzdžiui, „mąstymas apie jausmą“, gebėjimą, kurio neturi modeliai, krei-piantys dėmesį tik į jausmų impulsyvų suvoki-mą ir reguliavimą.

2. R. Bar-On (1997) pristato emocinę inteli-genciją asmenybės teorijos kontekste, jo mode-lis apima penkias plačias specifinių gebėjimų sritis, kurios gali padėti sėkmei pastarąsias dar labiau išskaidydamos. Kadangi R. Bar-On (1997) mano, kad neįmanoma atskirti įvairias „nekognityviosios“ inteligencijos formas, jo su-kurtas modelis apima ir tuos kriterijus, kuriuos nagrinėja *socialinė ir praktinė inteligencija* (tai – interpersonaliniai gebėjimai, problemų spren-dimas, lankstumas). Plati struktūra ir įvertini-mo metodas verčia apibūdinti R. Bar-On EQ-i modelį *kaip asmenybės raiškos galimybę*. J. D. Mayer et al (2000) pavadino tokį modelį *mišriuoju*, kadangi jis jungia gebėjimus, kurie ga-li būti apibūdinami kaip protiniai gebėjimai (pro-blemų sprendimas) su tokiais, kurie laikomi as-menybės bruožais (optimizmas). Mokslininkų grupė, atstovaujanti mišriajam emocinės inteli-gencijos modeliui, teigia, kad emocinė inteli-gencija apima viską, atmetus tai, ką rodo IQ: visus nekognityviusius gebėjimus (R. Bar-On, 1997). Tuo tarpu J. D. Mayer ir jo kolegės (2000) reikalauja apriboti tokią emocinės in-teligencijos sampratą, nes emocinės intelligen-cijos testai, žymintys rezultatus (lyderystę, ko-mandinį darbą) arba nekognityviusius bruožus

(tvirtumą ar impulso kontrolę), naudoja asme-nybės dimensiją, kuri skiriasi nuo inteligencijos idėjos.

3. Nuomonių prieštaras neseniai išskleidė D. Goleman (2001), patikslinęs emocinės inte-ligencijos sąvoką, atskiriant emocinės intelligen-cijos ir emocinės kompetencijos sampratą; jis apibrėžė:

- *emocinę inteligenciją* kaip individo poten-cialą mokytiis praktinių emocinių gebė-jimų, pagrįstų keturiais – savimonės, su-sitvardymo, socialinės savimonės ir socialinių santykių – komponentais;
- *emocinę kompetenciją*, rodančią, kiek to potencialo žmogus realizuoja mokydama-sis, perimdamas ir integruodamas emoci-nę inteligenciją į savo profesinę veiklą.

Emocinė kompetencija yra emocinės inteli-gencijos pagrindu išugdomi įgūdžiai, lemiantys efektyvią profesinę veiklą. Pagal D. Goleman (1998), skiriami šie keturi emocinės kompeten-cijos modelio elementai: *savimonė*, apimanti emocinę savimonę, tikslų savęs įvertinimą ir pa-sitikėjimą savimi; *savęs valdymas*, kurį sudaro savikontrolė, patikimumas, sąžiningumas, adap-tyvumas, pasiekimo orientacija ir iniciatyvumas; *socialinė savimonė*, susidedanti iš empatijos, or-ganizacinės savimonės ir paslaugos orientacijos, ir *socialiniai gebėjimai*, apimantys kitų ugdymą, lyderystę, įtakingumą, bendravimą, pokyčio ska-tintojo gebėjimus, konflikto valdymą, ryšių kū-rimą, komandinį darbą ir bendradarbiavimą.

Šio straipsnio kontekstu svarbu žinoti, kad dėstytojams bendraujant su studentais emociniu aspektu dalyvauja ne tik psichinės funkcijos, bet ir asmenybė apskritai. Panašiai kaip veik-la reguliuojama ne per sąmonę, o per asmeny-bės sąmonę, ir emocijų reguliuojamąjį povei-kį nulemia išstas individualių ir asmenybinių charakteristikų kompleksas. Ne tik psichinės funkcijos, bet visa asmenybė lemia emocijų re-

guliuojamąjį poveikį, nes čia susiduriame su žmogumi, išgyvenančiu, suvokiančiu ir besisten-giančiu suprasti emociją ir savo veiklos ypatu-mus. Čia atsiranda tokios sąvokos: savęs pažini-mas ir savianalizė, objektyvus savęs vertinimas, orumas ir savigarba, savo misijos atradimas, sa-vės realizavimas, saviaktualizacija, asmenybės savikūra, dvasinė savikūra, saviugda, savi-aukla, savidrausmė, saviraiška, savikontrolė, emocijų ir jausmų kultūra.

Apibendrinant pažymėtina, kad prieš tai pri-statytos emocinės inteligencijos ir emocinės kompetencijos formuluotės padeda emocinės in-teligencijos sampratoje aiškintis ir atpažinti *emocinį-kognityvųjį kognityvųjį ir asmenybinį ir emocinės kompetencijos aspektus*. Šios trys sri-tys atskleidžia pagrindines emocinės intelligen-cijos variacijas: pirmu aspektu emocinę inteli-genciją būtų galima ugdyti kaip gebėjimą, antruoju – kaip asmenybės charakteristikas, tre-čiuoju – kaip EI kompetencijas. Teorija, kurią suformulavo P. Salovej ir J. D. Mayer (1990, J. D. Mayer, P. Salovej ir D. Caruso, 2000), in-tegravo EI į inteligencijos modelį, R. Bar-On (1997) integravo EI į asmenybės teorijos kon-tekstą, į gero gyvenimo modelį, D. Goleman (1998), R. E. Boyatzis (2001) modelis formu-luoja EI veiklos teorijos kontekstu. Tačiau visi šie EI modeliai turi bendrą pagrindinių sąvokų pagrindą – pačia bendriausia prasme, emocinė inteligencija reiškia gebėjimus suvokti, atpažin-ti, suprasti ir reguliuoti savo ir kito emocijas, o emocinė kompetencija rodo šių gebėjimų raiš-kos rezultatus įvairioje veikloje.

2. Dėstytojo emocinės kompetencijos samprata, struktūra, turinys

Kadangi straipsnio tema atsispindi profesinės veiklos kontekste, o D. Goleman (1998) mode-lis ir jo patobulintas variantas (D. Goleman,

2001) formuluoja emocinę inteligenciją veiklos teorijos požiūriu, todėl šio autoriaus emocinės kompetencijos teorija grindžia mūsų tyrimo es-mę. Emocinės kompetencijos rodo, kiek emoci-nės inteligencijos potencialo dėstytojas rea-lizuoja suvokiant, atpažįstant, suprantant ir integruojant emocijas į savo asmeninę ar profes-inę veiklą.

Hay/McBer mokslinė tyrimo grupė (L. R. Ja-cobs, 2001) sukūrė algoritmus daugeliui emoci-nės kompetencijos modelių, pagal D. C. Mc-Clelland (1973) algoritmų kūrimo metodologiją. Tie algoritmai yra kuriami empiriškai, tinkamai atrenkant veiksmingus, efektyvius ir tipinius, neišsiskiriančius profesinės veiklos dalyvius pa-gal priimtina statistinės reikšmės dydį. Algorit-mai yra kuriami sąvokos formavimo ir modelio sudarymo procese, kai tyrėjai įvertina interviu apie tiriamojo elgesį duomenis ir koduoja stebi-mos populiacijos kompetencijas. Po to, kai duo-menys yra išanalizuojami ir suvokiama, kaip res-pondentų elgesys pasireiškė profesinės veiklos ar profesinio vaidmens kontekstu, mokslininkai kuria hipotezę, kaip išryškėjusios kompetenci-jos kartu funkcionuoja. Šiais procesais emoci-nės kompetencijos algoritmas buvo pritaikytas įvairiai profesinei veiklai, tarp jų ir *paramos bei žmogiškųjų paslaugų teikėjams*. Pastarajai gru-pei priklauso socialiniai darbuotojai, medicinos personalas, *mokytojai* ir pan. Vienas iš pagrindi-nių pedagoginės veiklos atstovų požymių yra aukštas socializuotos galios motyvas, kuris nu-rodo, kad šie žmonės džiaugiasi galimybe pa-veikti atskiro žmogaus ar organizacijų gerąsias ypatybes. Todėl *įtakos kompetencija*, kaip ir *žmogaus ugdymo kompetencija*, yra ypač svar-bios šių profesijos atstovų sėkmei (žr. 1 pav., dė-sytojo emocinės kompetencijos lentelėje išskir-tos pusjuodžiu šriftu). Paramos teikimo esmė – reikia stiprios *socialinės savimonės: empatijos* ir *paslaugos orientacijos* (pastaroji yra sva-resnė,

palyginti su organizacine savimone (žr. 1 pav.)). Šių specialybių 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 – komandinis darbas, bendradarbiavimas ir konflikto valdymas.

Taigi dėstytojo emocinė kompetencija – tai emocinės inteligencijos potencialo ir gebėjimų raiška, rodanti, kiek šio potencialo dėstytojas 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 dėstytojo akademinio elgesio charakteristikų aprašą sudaro tokios *pirminės* emocinės inteligencijos kompetencijos (EIK): *įtaka, žmogaus ugdymas, empatija, paslaugos orientacija, savikontrolė, tikslus savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, komandinis darbas, bendradarbiavimas, konflikto valdymas*. Pateikiame apibendrintas pir-

minių emocinės inteligencijos kompetencijų charakteristikas – emociškai inteligentiško dėstytojo akademinio elgesio aprašą, apibrėžiantį profesinės dėstytojo veiklos esmę (remiantis C. Cherniss ir D. Goleman, 2001; D. Goleman, 1995; 1998):

1. *Įtaka* – socialiniai įgūdžiai, pasireiškiantys efektyvios įtikinimo taktikos valdymu bei tų gebėjimų dėka pozityviai įtaka studentams, tai yra žinojimu, kaip pasiekti palankią studentų reakciją.
2. *Žmogaus ugdymas* – socialiniai įgūdžiai, leidžiantys pajusti ir suprasti studento edukacinius poreikius – kokias žinias ir gebėjimus jiems reikia tobulinti ir ugdyti, kaip pastebėti studentų pastangas, motyvuoti ir empatyškai juos palaikyti.
3. *Empatija* – įgimtas socialinės savimonės gebėjimas, pasireiškiantis studentų emocijų, jausmų, poreikių, tikslų, nerimo bei problemų jutimu ir supratimu, kai stengiamasi įsijausti į studentų padėtį ir aktyviai domimasi jų rūpesčiais.

<p>Savimonė</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emocinė savimonė, arba tikslus savęs įvertinimas • Pasitikėjimas savimi 	<p>Socialinė savimonė</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatija • Organizacinė savimonė, arba paslaugos orientacija
<p>Savęs valdymas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savikontrolė • Patikimumas, arba sąžiningumas, arba adaptyvumas • Pasiekimo orientacija arba iniciatyvumas 	<p>Socialiniai gebėjimai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Įtaka • Lyderystė arba žmogaus ugdymas • Ryšių kūrimas arba komandinis darbas ir bendradarbiavimas, arba konflikto valdymas • Bendravimas arba pokyčio skatintojas

1 pav. Emocinės inteligencijos kompetencijos modelio algoritmas. Goleman ir Boyatzis, 2001

4. *Paslaugos orientacija* – socialinės savimonės įgūdžiai, pasireiškiantys tarnavimo orientacija, kai stengiamasi numatyti, atpažinti ir patenkinti studentų poreikius.
5. *Savikontrolė* – savęs valdymo įgūdžiai, padedantys kontroliuoti ardomąsias emocijas ir reakcijas, atidėti pasitenkinimą, reguliuoti nuotaiką, suvokti teisingumą, „nepaskandinti“ teisingo objektyvaus mąstymo ir taip išlikti santūriam, aiškiai mąstančiam ir susikaupusiam.
6. *Tikslus savęs įvertinimas* – savimonės įgūdžiai, teikiantys galimybę kritiškai save įvertinti: savo stiprius ir silpnus bruožus, savo vertės, vidinių galimybių ir prioritetų žinojimą. Čia emocijos įeina į kognityviają sistemą kaip pažinti jausmai, o vykstanti emocinė pagalba minčiai akcentuoja tai, kaip pasikeičia supratimas – minties vyksmą skatina emocijos. Čia emocijos gali įvesti prioritetus ir padėti kognityviai sistemai telkti dėmesį į tai, kas yra svarbiausia, arba į tai, kas yra geriausia esamos nuotaikos būsenos. Tiksli savęs įvertinimo išvalga padeda modeliuoti savo emocinį gyvenimą ir reakcijas, atrasti panašius šablonus kituose.
7. *Pasitikėjimas savimi* – savimonės gebėjimai, leidžiantys suvokti ir pozityviai įvertinti savo vidinės būsenos, galimybių ir gebėjimų, prioritetų ir sumanumo erdvę. Pasitikėjimas savimi pasireiškia savigarba, tikėjimu savo verte ir gabumais, pasididžiavimu savimi, sugebėjimu iš savęs pasijuokti. Pasitikėjimą savimi formuoja emocinė savimonė, pagrįsta emocijų suvokimu, atpažinimu ir supratimu ir tikslu savęs įvertinimu, kuris remiasi savo silpnų ir stiprių savybių žinojimu (žr. aukščiau).
8. *Komandinis darbas* – socialiniai įgūdžiai, išryškėjantys siekiant bendrų tikslų, kai kuriama grupės sinergija.

9. *Bendradarbiavimas* – socialiniai veikimo kartu ir kolaboravimo, siekiant bendrų tikslų, įgūdžiai.

10. *Konflikto valdymas* – socialiniai mokėjimo derėtis, kai sprendžiami konfliktai ir nesutarimai, įgūdžiai, pasireiškiantys žinojimu, kaip kovoti dėl teisybės, požiūriu „laimiu aš / laimi kitas“, kai derybomis siekiama kompromiso.

Akademinio bendravimo srityje puoselėjant šias pirmines emocinės inteligencijos kompetencijas, atsiskleidžia ir likusios algoritme pristatytos emocinės kompetencijos – patikimumas, sąžiningumas, adaptyvumas, pasiekimo orientacija, iniciatyvumas, organizacinė savimonė, lyderystė, ryšių kūrimas, bendravimas ir pokyčio skatinimas. Pabrėžtina, kad dėstytojas, išsiugdęs savyje aukštą emocinės kompetencijos lygį, akademinėje 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. Dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumai: empirinio tyrimo analizė ir gautų rezultatų įvertinimas

Gauti rezultatai negali apibrėžti visų Lietuvos studentų nuomonės, tačiau leidžia teigti tam tikras tendencijas, kurios meta iššūkį refleksijai ir diskusijai, nes apklausa parodė, jog dėstytojų emocinės kompetencijos dimensijų išreikštumas nėra labai aukštas. Pažymėtina, kad dėstytojo emocinės inteligencijos raiška kaip visuma emocijų kompetencijų gali ir nepasireikšti, jei tam nėra palankių sąlygų. Toliau teikiamoje lentelėje (žr. 2 pav.) matyti kintamųjų vidurkiai, kuriuos apskaičiuojant buvo laikoma, kad atsaky-

mų kategorijos atitinka tokius skaitmenis: 1 – niekada, 2 – labai retai, 3 – retai / kartais, 4 – dažnai, 5 – labai dažnai, 6 – visada.

Emocinės inteligencijos kompetencijų tyrimu buvo svarbu konstatuoti dėstytojų emocinės inteligencijos kompetencijų raiškos ypatumus ir pasiryžti juos vystyti ir puoselėti (žr. 2 pav.).

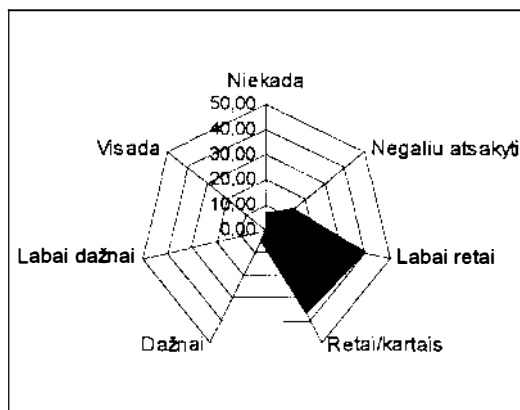
Savikontrolė	3,35
Komandinis darbas	3,41
Bendradarbiavimas	3,11
Konflikto valdymas	3,09
Tikslus savęs vertinimas	2,96
Įtaka, autoritetas	2,93
Kitų ugdymas	2,71
Paslaugos orientacija	2,65
Empatija	2,63
Pasitikėjimas savimi	2,52

2 pav. *Emocinės kompetencijos dimensijų vidurkių rezultatai*

Įtakos kompetencija

Apklausos rezultatai rodo, kad dėstytojo asmenybės įtaka studentui yra jaučiama labai retai ir retai. Be to, duomenys rodo esant paviršutiniškos ir giluminės dėstytojo įtakos studentams atotrūkį. Viena vertus, studentų atsakymai rodo, kad dėstytojai suvokia, jog geras mokymas (-is) yra svari investicija į ateitį, taigi žino mokymo (-si) edukacinę prasmę, tą studentams ir teigia, čia, tyrimo duomenimis, aukščiausias kintamojo vidurkis – 3,87. Be to, studentų nuomone, dėstytojai vadovaujasi mintimi, jog dalyko mokymas (-is) turėtų padėti suvokti to dalyko mokymo (-si) tikslą, tai yra dėstytojai žino mokymo (-si) padarinių svarbą, čia 3,42 vidurkis, kuris, palyginti su kitais raiškos dydžiais, taip pat rodo stipresnę raišką. Tačiau, antra vertus, šie duomenys teikia išorinę demonstruojamą dėstytojų eduka-

cinę misiją, dažnai virstančia retorika ir deklaravimu, kurį studentai greitai pajunta. Tą rodo vidinis įtakos lygmuo, kurio raišką turėtų demonstruoti dėstytojo proaktyvi orientacija, tai yra, ar jis (ji) gali pajusti, suvokti ir nuspėti edukacines problemas dar prieš joms atsirandant arba, kilus įtampai, norėtų, turėtų valios ir bandytų jas objektyviai ir kolegialiai spręsti. Šis aspektas studentų nuomone, yra silpniausias – 2,44 (žr. 3 pav.) ir yra lentelės apačioje. Paviršutinę įtaką rodo elgesio įgūdžių turėjimas ir įvaizdžio kūrimas, manant, kad tai esminis sėkmės garantas. Tačiau, pažvelgus į šį aspektą emocinės inteligencijos kontekstu, pastebima, kad šis garantas tik antrinis dalykas. Dėstytojui reikia žinoti skirtumą tarp jausmų ir veiksmų, reikia nugalėti save ir paklausti – „ar aš su tuo sutinku, ką aš iš tikrųjų maštau ir darau?“ Efektyviausias būdas dėstytojams tobulinti savo studentų emocinės inteligencijos gebėjimus, formuoti jų asmenybę yra rodyti pavyzdį: savęs valdymo ir savęs supratimo gebėjimai tada bus perimti lengvai ir be didelių pastangų. Šalia šito reikėtų sukurti mechanizmus, skatinančius emocinę refleksiją, pavyzdžiui, leisti pasireikšti įvairioms nuomonėms, skatinti naujas idėjas ir projektus, skatinti studentus įsitraukti į juos, drąsinti jų kritines pa-

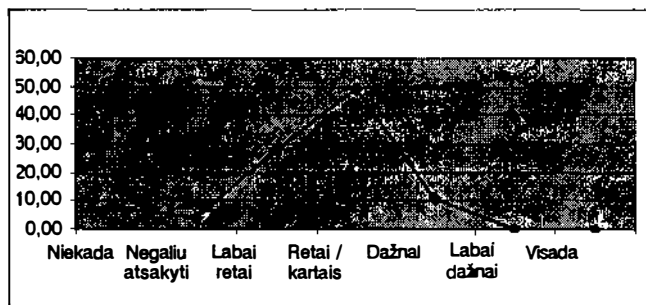


3 pav. *DB 14 klausimo atsakymai*

stabas ir mintis. Giluminę įtakos funkciją grindžianti emocinė inteligencija yra labai svarbi, nes jos įvaldymas daro įtaką profesinės veiklos efektyvumui daugeliu aspektų – talento ugdymui, pareigingumui, nuotakai, sveikatos būklei, novacijų plėtrai ir kt. Nuolat kintamomis veiklos situacijomis žmogus turi išmokti susitvarkyti su dideliais ir greitais pokyčiais, tapti kūrybiškesnis, sugebėti valdyti gausią informaciją, būti labiau motyvuotas ir atsidaęs. Kadangi dėstytojas yra vienas iš svarbiausių universiteto klimato kūrėjų, jo turima įtaka ir rodomas pavyzdys ugdo studentų emocinės inteligencijos kompetencijas. Nesant dėstytojo paramos, netgi ir aukštas emocines kompetencijas turintys studentai tų savo gebėjimų nedemonstruos, užgniauš savo talentą ir užsisklęs savyje.

Empatija

Tyrimo rezultatai rodo ypač žemą empatijos raišką (vidurkis 2,63). Studentų nuomone, dėstytojai retai nori ir gali jautriai suprasti studentą (žr. 4 pav.). O tai, ar dėstytojai gali būti kūrybingi su studentais, kuriems reikia pagalbos, ir ar jie yra jautrūs specialių poreikių asmenims, rodo gana žemą raiškos 2,60 vidurkį. Kyla abejonė, ar akademinis bendravimas pasižymi dėstytojo išsijautimu į studentų padėtį, jų išklausymu ir supratimu, studentų skatinimu tobulėti, suteikiant



4 pav. DB 20 klausimo atsakymai

jiems paramą, įvertinant jų charakterio ir gabumų skirtybes. Būti dėstytoju ir auklėti jaunąją kartą – tai plėtoti edukacinę veiklą, kuri yra grįsta empatija. Remiantis tyrimo duomenimis kyla klausimas: kas slopina įgimtą dėstytojo empatijos jausmą? Nerimo, kaltės, išsekimo ir energijos taupymo teorijos (A. Hargreaves, 1997, N. Woods et al, 1997) tampa vis aktualesnės. Pažymėtina, kad emocinės inteligencijos kontekstu empatija – gebėjimas įsijausti į studento vidinį pasaulį, pažvelgti jo akimis į aplinką ir save pasireiškia ne tik gerumu, malonumu ar charizmatiškumu, bet ir reiklumu, tiesumu ir atkaklumu. Asmenybės tvirtumas čia gali lemti griežtus sprendimus, tačiau jie turėtų būti priimami protingai ir empatiškai. Dėl to siekiant apsaugoti dėstytoją nuo beprasmiško energijos praradimo, emocinė inteligencija ragina suvokti ir suprasti save ir kitą, keliant klausimą: *ar aš laikausi aukso vidurio?*

Kitų ugdymas ir paslaugos orientacija

Kadangi žinios vis labiau yra generuojamos kontekste, orientuotame į jų praktinį pritaikymą, todėl ugdymo kontekste tai, ar dėstytojas gali perkelti save ir visą situaciją į kitą perspektyvą, ar gali pateikti įvairių alternatyvų, kai besimokantieji sunkiai suvokia dėstomą medžiagą (patirtinio mokymo įgūdžiai – D. A. Kolb, 1984), dauguma studentų vertino labiau neigiamai nei teigiamai (vidurkis – 2,67) (žr. 5 pav.). Čia neišvengiamai kyla klausimas: ar gali dėstytojas skatinti studentų kritinį mąstymą? Dėstytojų gebėjimo padėti suvokti dalyko esmę be ilgų aiškinimų, tai yra intuityviai integruoti dalyko turinį į studentų sąmonę, raiškos dydis studentų anketose pažymėtas 2,76.

Paslaugos orientacijos kontekste dėstytojo kompetencija teikti studentams paramą yra EI kompetencijų raiškos lentelės apačioje (vidurkis – 2,65). Pavyzdžiui, studentų nuomone, tai, kad mokymo procese dėstytojai vadovaujasi tikėjimu, jog visus žmones galima išmokyti, tik reikia žinoti, kaip individualizuoti mokymo procesą, rodo 2,82 raiškos dydį (retai ir labai retai – atsakė 75 proc., dažnai ir labai dažnai – 19 proc., neatsakė 5 proc. studentų), o tai, kad dėstytojai žino, kaip padėti studentui atrasti savo unikalią vertę, sugeba suprasti ir gerbti individualumą rodo raiškos dydį 2,48 (retai ir labai retai – 80 proc., dažnai ir labai dažnai – 11 proc., neatsakė – 10 proc. studentų).

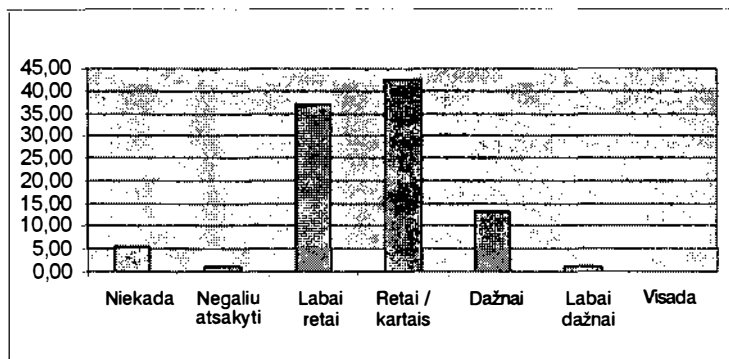
Tyrimo duomenimis, empatija savo raiška yra nukritusi beveik į pačią visų emocinės intelligen-

cijos kompetencijų raiškos apačią, tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdymo ir paslaugos orientacijos kompetencijos neišvengiamai rodytų žemą raišką. Gauti apklausos duomenys šią prielaidą patvirtino.

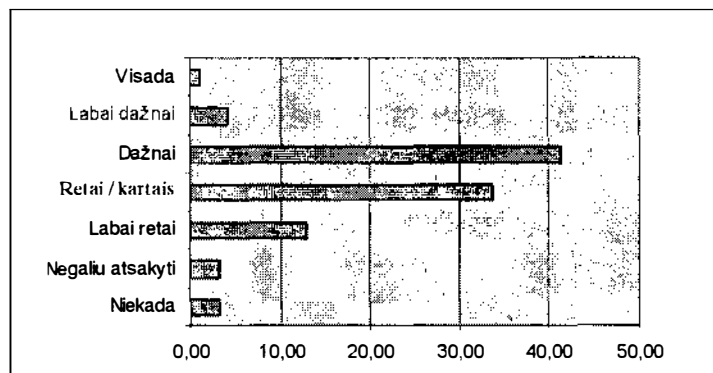
Savikontrolė ir konflikto valdymas

Palyginti su kitomis dimensijomis, ši kompetencija studentų įvertinta aukščiausiai (vidurkis – 3,35). Studentų teigimu, dėstytojai gali valdyti emocinius protrūkius, jie suvokia, jog, vykstant pokyčiams, tokios situacijos turėtų būti suprantamos (6 pav.). Tačiau kyla klausimas: jei empatija, paslaugos orientacija ir pasitikėjimas savimi yra silpniausiai išreikštos dimensijos, o savikontrolė – stipriausiai, tai kaip ir kur užgniauztos emocijos išsilieja?

Dėstytojo konflikto valdymo kompetencijos esmę atspindintys kintamieji, tai, ar dėstytojas moka spręsti konfrontuojančius klausimus, nepriimant jų asmeniškai ir nesukuriant sutrikimų grupės veikloje (vidurkis 3,26), ar dėstytojai gali valdyti emocinius protrūkius, ar dėstytojai suvokia, jog, vykstant pokyčiams, tokios situacijos turėtų būti suprantamos (žr. 6 pav.), ar dėstytojai sugeba priimti kritiką ir nesinaudoja gynybiniais mechanizmais, ar neišsisukinėja (žr. 7 pav.), rodo, studentų nuomone, jog pagal raišką ši kompetencija užima vidurinę lentelės padėtį (vidurkis 3,09). Tyrime išryškėjęs atotrūkis tarp dėstytojo savikontrolės, rodančios aukščiausią raiškos dydį, ir empatijos, rodančios žemiau-



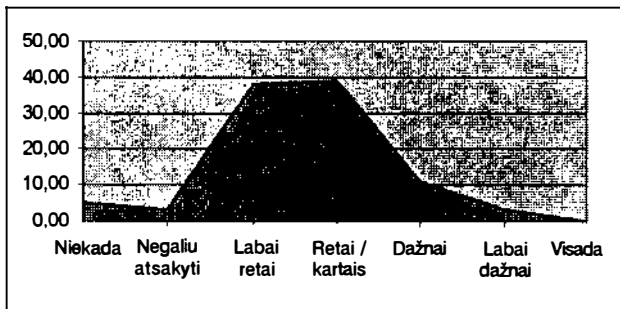
5 pav. DB 2 klausimo atsakymai



6 pav. DB 3 klausimo atsakymai

sią raišką, leidžia įvertinti tokius studentų nusi- skundimus: jie dažnai jaučiasi nepelnytai nubaus- ti, neįvertinti, pažeminti, egzaminų ar atsiskaity- mų metu dėstytojai susidoroja, keršija, gąsdina, atsilygina, rodo savo simpatijas ir antipatijas. Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad savikon- trolių ir konflikto valdymas ne visada yra efekty- vus dėstytojo atsakas į problemas, kritiką ar sudė- tingas situacijas, jei dėstytojas impulsą tiesiog užgniaužia, imasi gynybinės veiklos, kaltina kit- us ir neieško objektyvios tiesos. Emocinės inteli- gencijos kontekste ugdyti emocinius gebėjimus – tai mokytis valdyti emocijas ir jausmus, kontro- liuoti reakcijas, atidėti pasitenkinimą, reguliuoti ir mažinti įtampą. Emocijų ir jausmų valdy- mas ir kontroliavimas vyksta „pokalbio su savimi“ metu, kai siekiama apčiuopti tokius nei- giamus signalus kaip vidinis pažeminimas, su-

išraiška, palyginti su kitais kintamaisiais, užima vidurinę padėtį (vidurkis 2,96). Studentų nuomo- ne, dėstytojų gebėjimas spręsti konfrontuojan- čius dalykinius klausimus, nepriimant jų asme- niškai ir nesukuriant sutrikimų grupės veikloje, tai yra valdyti save, pasitelkus profesinę savi- monę ir įvertinus savo individualius neigiamus ir teigiamus bruožus, išreikštas 3,26 vidurkiu, kuris rodo nežymiai aukštesnę padėtį (dažnai ir labai dažnai – 33 proc., retai ir labai retai – 60 proc., neatsakė – 7 proc. studentų). Antra vertus, tai, ar dėstytojai sugeba priimti kritiką ir nesinaudoja gynybiniais mechanizmais – ne- išsisukinėja ir nekaltina kitų, rodo žemesnę raiškos (2,67) dydį (dažnai ir labai dažnai – 14 proc., retai ir labai retai – 82 proc., neatsa- kė – 3 proc. studentų) (žr. 7 pav.).



7 pav. DB 8 klausimo atsakymai

pratimas to, kas slypi už jausmo, kai ieškoma bū- dų, kaip susitvarkyti su baime, nerimu, pykčiu ir liūdesiu. Čia pasireiškia mokėjimas reguliuoti im- pulsus, pajuntant sąžinę ir suvokiant teisingumą, „nepaskandinant“ teisingo objektyvaus mąstymo, žinant skirtumą tarp jausmų ir veiksmų, tai yra, išsklaidant painiavą, kuri supa jausmus.

Tikslus savęs vertinimas ir pasitikėjimas savimi

Tyrimo duomenys rodo, kad dėstytojo tikslus sa- vęs vertinimas ir savo gebėjimų žinojimas savo

Tyrimo duomenimis, dėstytojų pasi- tikėjimas savimi turi žemiausią raiškos dydį (vidurkis 2,52). Pavyzdžiui, tai, kad dėstytojai gali prisipažinti klydę ir net sugeba panaudoti savo klaidą kaip mo- kymo (si) priemonę, studentų nuomo- ne, būna labai retai. Apklaustos duo- menys apie dėstytojo tikslaus savęs įvertinimo kompetenciją rodo stipres- nę raišką ir tai, jog dėstytojas šiek tiek geriau žino savo teigiamas ar neigia- mas savybes, tačiau pasitikėjimas sa-

vimi – savęs pripažinimas, didžiavimasis sa- vimi, savęs matymas pozityvioje šviesoje, savigarbos ugdymas yra silpniausiai išreikštas. Pasitikėjimo savimi, vidinės autonomijos, savo teisių ir atsakomybės, savo laisvės pripažinimo silpna raiška kelia klausimus: ko dėstytojas bi- jo? Ar tokie dėstytojai galėtų skiepyti studentų pasitikėjimą savo jėgomis?

Emocinės išminties kontekste pasitikėjimas savimi – tai vidinis pasitenkinimas ir pasididžia- vimas, kuris remiasi savo vidinių būsenų, socia- linių signalų supratimu ir interpretavimu. Ši

kompetencija pasireiškia savo veiksmų 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 nuo nemalonumų ir nesėkmių. Pasitikėjimo savimi kompetencija padėtų dėstytojui ugdyti reiklumą sau ir studentams, o vidine refleksija įvertinus prioritetus, būtų taupoma energija, bendraujant akademinėje veikloje vyktų lygiavertis abipusis dialogas, būtų branginamas saugumo jausmas. Tai skatintų dėstytoją paskaitose likti savimi, išlaikyti savo autentiškumą.

Komandinis darbas ir bendradarbiavimas

Studentų apklausa parodė, kad dėstytojų komandinio darbo ir bendradarbiavimo raiška nėra labai žema, tačiau vėlgi išryškėja paviršutinio ir giluminio aspektų santykis. Daugumos studentų teigimu, dėstytojai moka teoriją taikyti praktiškai – vidurkis 3,41, tačiau tai, ar dėstytojai suvokia studentų auditoriją, kuriai perduodamos mintys, ir į ją reflektiviai įsiklauso, rodo žemą išreikštumo dydį (3,11). Čia keliama abejonė – vargu ar dirbama kartu siekiant bendrų tikslų ir kuriama grupės sinergija.

Techniškai verbaliniai gebėjimai dirbti komanda yra rodomi, tačiau stinga socialinių gebėjimų, kai ieškoma nesutarimų komandoje ir siekiama pozityviai nuteikiančios komandos veiklos. Tyrimo rezultatai rodo, kad žemą giluminį komandinio darbo ir bendradarbiavimo lygmenį lemia menkas dėstytojo pasitikėjimo savimi, empatijos, paslaugos orientacijos ir ugdymo gebėjimų raiškos lygis.

Išvados

1. Emocinės inteligencijos teorijų analizė išryškino tris šios sampratos aspektas: teorija, kurią suformulavo P. Salovej ir J. D. Mayer (1990), J. D. Mayer, D. Caruso ir P. Salovej, (2000) integravo emocinę inteligenciją į inteligencijos modelį, R. Bar-On (1997) integravo emocinę inteligenciją į asmenybės teorijos kontekstą, o D. Goleman (1998) ir R. E. Boyatzis (2001) – apibrėžė emocinę inteligenciją veiklos teorijos kontekstu. Pirmu atveju emocinę inteligenciją būtų galima ugdyti kaip gebėjimą, antruoju – kaip asmenybės charakteristikas, trečiuoju – kaip emocinės inteligencijos kompetencijas. Kadangi straipsnio problema analizuojama profesinės veiklos kontekste, o D. Goleman (1998) modelis ir jo patobulintas variantas (D. Goleman, 2001) formuluoja emocinę inteligenciją veiklos teorijos kontekste, todėl šio autoriaus emocinės kompetencijos teorija grindžia mūsų tyrimo esmę.

2. *Dėstytojo emocinė kompetencija* – tai įgūdžių suvokti, atpažinti, suprasti ir reguliuoti savo ir kito (studento) emocijas raiška akademinėje veikloje. Straipsnyje pristatyta tokia dėstytojo emocinės kompetencijos struktūra: *įtakos kompetencija, ugdymas, empatija, paslaugos orientacija, savikontrolė, tikslus savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, komandinis darbas, bendradarbiavimas, konflikto valdymas*.

3. Tyrimo rezultatai rodo:

- mažiausią dėstytojų emocijų kompetencijų – *pasitikėjimo savimi* ir *empatijos* raišką;
- šios kompetencijos lemia *paslaugos orientacijos, žmogaus ugdymo* ir *įtakos* kompetencijų žemą vidurkį;
- studentų nuomone, ryškiausiai dėstytojais demonstruoja *savikontrolės*, kiek silpniau *konflikto valdymo* kompetenciją. Tačiau įvertinus mažą pasitikėjimo savimi ir empatijos dimensijų raišką, kyla abejonų dėl dėstytojo savikontrolės ir konflikto valdymo padarinių;

- *komandinio darbo ir bendradarbiavimo* kompetencijos rodo aukštesnę raišką, tačiau galima spėti, kad tai labiau formali raiška, nes esant žemam dėstytojo empatijos, paslaugos orientacijos, ugdymo gebėjimų vidurkiui, abejotina, ar sinergijos kūrimo perspektyva šiose veiklose yra reali;
- *tikslaus sąvęs vertinimo ir pasitikėjimo savimi* kompetencijų raiškos atotrūkis rodo, jog, nepaisant dėstytojo gebėjimų suvokti savo teigiamas ir neigiamas savybes, jis (ji) yra linkęs (-usi) sąvęs nuvertinti ir slopinti pasididžiavimo savimi jausmą;
- dėstytojo *įtakos* kompetencija labiau rodo savo paviršutinį nei giluminį lygmenį.

4. Įvertinant studentų požiūrio tyrimą, kuris parodė akademinio dėstytojų ir studentų bendravimo psichologinio atstumo didėjimą, reikėtų teigti, kad, viena vertus, šiandieninio univer-

siteto dėstytojui reikia atverti sąvęs vidinei refleksijai ir neslėpti nuo sąvęs emocijų, pažvelgti į sąvęs giliau, stiprinti pasitikėjimą savimi, įveikti nerimą ir, antra vertus, dėstytojas turėtų mokėti ir žinoti, kada atverti empatiją, taupyti energiją, puoselėti gebėjimus, leidžiančius pajusti studentų būsenas, nuotaikas ir sukurti palankų studijų mikroklimatą, padedantį studentams susikoncentruoti, nusiraminti. Taigi, siekiant stiprinti emocinės kompetencijos raišką, dėstytojui reikėtų tobulinti emocinės inteligencijos saviugdą. Straipsnyje, remiantis tyrimo duomenimis, akcentuojama, kad reikėtų labiau atkreipti dėmesį į emocinės inteligencijos potencialo svarbą, puoselėti emocinę kompetenciją, tai yra pabrėžti J. D. Mayer, D. Caruso ir P. Salovej (2000) ir R. Bar-On (1997) teorijas ir požiūrius į emocinę inteligenciją kaip kognityvių gebėjimų ir kaip asmenybės charakteristikų ugdymo galimybes.

LITERATŪRA

1. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
2. Beck L. G. and Murphy J. The Four Imperatives of a Successful School. Thousand Oaks, CA, Corwin Press Inc., 1996.
3. Bowden J., Marton F. The Univeristy of Learning: beyond quality and competence. London: Kogan Page, 1998.
4. Boyatzis R. E., Cowen S. S., Kolb D. A. Innovation in Professional Education: Steps on a Journey to Learning. San Francisco: Jossey Bass, 1995.
5. Cherniss C., Goleman D. The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for Measure and Improve Emotional Intelligence in Individual Groups, and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
6. Gardner H. Frames of Mind. New York: Basic Books, 1983.
7. Goleman D. Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than I.Q. New York: Bloomsbury, 1995.
8. Goleman D. Working With Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
9. Goleman D. 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, 2001, p. 27–44.
10. Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. Cassell (Translation into Lithuanian), 1999. Vilnius: Tyto Alba, 1997.
11. Jacobs L. R. Using Human Resource Functions to Enhance Emotional Intelligence // C. Cherniss @ D. Goleman (Ed.), The Emotionally Intelligent Workplace. Jossey-Bass, 2001, p. 159–182.
12. Kelchermans G. Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teacher's Professional Development“, Teaching and Teacher Education. 1993, 9, 5/6, p. 443–56.
13. Kolb D. A. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
14. Kublickienė L., Rapoportas S. Vertybiniai konfliktai: socialinis psichologinis aspektas // Vertybės permainų metais. Vilnius, 1999. P. 21–43.

15. Mayer J., Caruso D., Salovej P. 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, 2000. P. 320–340.

16. McClelland D. C. Testing for Competence Rather than Intelligence // American Psychologist. 1973, 28, p. 1–14.

17. Salovej P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990, 9(3), p. 185–211.

18. Woods N. et al. Reconstructing Schools, Reconstructing Teachers. Open University Press: Buckingham, 1997.

19. Želvyš R. Mokytojų rengimo XXI amžiaus scenarijai // Mokykla. 2000, Nr. 3, p. 4–7.

20. Mayer J. D., Salovej P. What is Emotional Intelligence // Salovej P., Sluyter D. J. (Eds.). Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books, 1997.

21. Boyatzis R. E. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

MANIFESTATION OF UNIVERSITY LECTURERS' COMPETENCES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Loreta Rudaitienė

Summary

The goal of the paper is to investigate the characteristics of lecturers' emotional competences in academic communication with their students and to define the areas that yield the lowest EIC scores.

After presenting the main notions of emotional intelligence and contemplating the relationship between emotional intelligence (Salovej and Mayer, 1990, 1997; Mayer, Salovej and Caruso, 2000) and emotional competence (Goleman 1998; 2001), the research methodology is based on Goleman (2001) emotional competencies as (EI)-based theory of performance and Jacob's (2001) algorithm of teacher's emotional intelligence competences. The key competencies of lecturers' emotional intelligence include: *influence, developing others, empathy, service orientation, self-control, accurate self-assessment, self-confidence, teamwork, collaboration and conflict management*. The sample was randomly selected from 92 third-year students. They were interviewed by an anonymous questionnaire of closed questions.

The research data shows general tendencies and on average the scores are not high. According to students, lecturers' emotional competences of *self-confidence* and *empathy* suggest the lowest scores. This leads to the assumption this low data scores might have influenced low results of lecturers' the emotional competences of *service orientation, developing others* and *influence*. Relatively higher scores in *self-control* and

conflict management may cause concern about the consequences of such lecturers' behaviour suppression with regard to low scores of *self-confidence* and *empathy*. The research data shows that the emotional competences of *teamwork* and *collaboration* show relatively higher results; however, again, the perspective of creating synergy in these activities is doubtful if one considers low scores in *empathy* and *service orientation*. The difference in scores between *self-assessment* and *self-confidence* shows that no matter whether lecturers know their strengths and weaknesses, they very often tend to devalue themselves and kill feelings of self-pride. In conclusion, lecturers' emotional competence of *influence* demonstrates its relatively superficial level, mainly manifesting itself in well-preserved etiquette.

In conclusion we should stress out that, *first*, the research challenges lecturers' re-evaluation of their new roles as educators by expanding their vision on the task of education and by appreciating the significance of self-development of emotional intelligence; *second*, the received results show that the development of *emotional intelligence as an ability* to recognize emotions and their meaning and to use them in assisting reflection as well as an ability to develop personality characteristics by solving emotional problems empathically is the basis for developing ethically-true emotional competences.

Gauta: 2003 09 25

Priimta: 2003 11 25