

**MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, ROMÂNIA
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ “EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

**Identificarea factorilor psiho-sociali pentru elaborarea unui
program educațional de intervenție pentru optimizarea
performanței școlare a adolescenților**

Coordonator,
Conf. Univ. Dr. Abil. Alina S. Rusu

Student doctorand,
Chiș Alexandra

Cluj-Napoca

2018

Cuprins

Capitolul 1. CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII DOCTORALE.....	1
1.1. Considerații generale	1
1.2. Performanța școlară - definiții de lucru	1
1.3. Teoria rezilienței în perioada adolescenței	2
1.4. Factori psiho-sociali de risc și compensatori în contextul performanței școlare	2
1.4.1. Inteligența emoțională	2
1.4.2. Comportamentele de risc	3
1.4.3. Suportul social	3
1.4.4. Autoeficacitatea generală	4
1.4.5. Statutul socio-economic	4
Capitolul 2. SCOPURI, OBIECTIVE ȘI DEMERSUL CERCETĂRII	5
2.1. Obiective specifice ale cercetării doctorale	5
2.2. Sumarul obiectivelor specifice ale studiilor	5
Capitolul 3. METODOLOGIA CERCETĂRII	6
3.1. Studiul I - O analiză sistematică a relației dintre inteligența emoțională și performanța școlară a adolescenților	6
3.1.1. Introducere	6
3.1.2. Metodologie	7
3.1.3. Rezultate	7
3.1.4. Discuții, concluzii și limite	10
3.2. Studiul II - Validarea lingvistică a Children and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray & Elliott, 2000; Scala suportului social pentru copii și adolescenți) ...	10
3.2.1. Introducere	10
3.2.2. Metodologie	11
3.2.3. Rezultate	12
3.2.4. Discuții, concluzii și limite	13
3.3. Studiul III - Validarea lingvistică a instrumentului Adolescent Risk-taking Behavior Scale (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000; Scala comportamentelor de risc în adolescență)	14
3.3.1. Introducere	14
3.3.2. Metodologie	15
3.3.3. Rezultate.....	15
3.3.4. Discuții, concluzii și limite	17
3.4. Studiul IV - Integrarea factorilor psiho-sociali într-un model predictiv al performanței școlare în liceu	17
3.4.1. Introducere.....	17
3.4.2. Obiective și ipoteze	19
3.4.3. Metodologie	19
3.4.4. Rezultate	22
3.4.5. Discuții, concluzii și limite	36
3.5. Studiul V - Analiza sistematică a studiilor programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în context școlar	38
3.5.1. Introducere	38
3.5.2. Metodologie	39
3.5.3. Rezultate	39
3.5.4. Discuții, concluzii și limite	48

3.6. Studiul VI - Proiectarea fazelor inițiale de dezvoltare a unui program de training al abilităților inteligenței emoționale la adolescenții din ciclul școlar secundar superior.....	49
3.6.1. Introducere	49
3.6.2. Metodologie	49
3.6.3. Rezultate	49
3.6.4. Discuții, concluzii și limite	56
Capitolul 4. DISCUȚII. CONCLUZII GENERALE	56
4.1. Contribuții teoretice	57
4.2. Contribuții practice	59
4.3. Concluzii generale ale cercetării doctorale	59
4.4. Limite ale cercetării și direcții de cercetare	61
Referințe bibliografice	61

Cuvinte cheie: factori psiho-sociali, adolescență, învățământ secundar superior, performanță școlară, inteligență emoțională, comportamente de risc, suport social, autoeficacitate generală, statut socio-economic, factor de risc, factor compensator, program de dezvoltare a abilităților emoționale.

CAPITOLUL 1. CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII DOCTORALE

1.1. Considerații generale

Abandonul școlar reprezintă o problemă complexă și o temă comună de preocupare a multor țări membre ale Uniunii Europene, România fiind una dintre țările care înregistrează rate ridicate ale abandonului școlar. Datele statistice furnizate de Comisia Europeană în anul 2016 arată că România se situează pe locul 3 în U.E. din punct de vedere al ratei părăsirii timpurii a mediului educațional, după Spania și Malta (Eurostat, 2016).

Literatura de specialitate consemnează iterativ o serie de factori care pot influența parcursul educațional al elevului, atât individual, cât și prin interacțiunea lor: caracteristicile mediului familial, particularitățile climatului socio-economic și cultural în care se dezvoltă elevul, caracteristici psihoindividuale, etc. (McEwen & Gianaros, 2010; Goodman, Slap & Huang, 2003; Zimmerman & Katon, 2005; Parker et al., 2004). O diversitate de factori socio-economici și psiho-sociali, prin influența lor directă sau indirectă, au potențialul de a expune elevul adolescent în fața apariției unor rezultate școlare negative și a abandonului școlar (Gutman, Sameroff & Eccles, 2002; Rafferty, Shinn & Weitzman, 2004). Pe de altă parte, teoriile moderne ale dezvoltării (Bandura, 1997; Vygotsky, 1978) au accentuat ideea conform căreia un factor specific de risc poate produce rezultate diferențiate în dezvoltare, la nivel interindividual, în funcție de o serie de variabile psihoindividuale (de ex., abilitățile autoreglatorii sau autoeficacitatea).

Așadar, obiectivul general al cercetării de față rezidă în (a) identificarea unor factori specifici care au potențialul de a exercita influențe pozitive asupra performanței școlare a elevului și de a contribui la prevenția abandonului școlar, în contextul socio-cultural din România, precum și (b) conturarea unor sugestii științifice pentru dezvoltarea unor programe de intervenție bazate pe factorii identificați.

1.2. Performanța școlară - definiții de lucru

Conceptul de performanță școlară este definit ca etalonul progresului școlar, reflectând măsura în care elevul, profesorul și/sau instituția școlară au atins obiectivele educaționale (Maslowski, 2001). Performanța școlară se poate măsura prin indicatori precum rezultatele obținute la examene sau teste, raportarea unor indicatori comportamentali, afectivi sau sociali, ș.a. (Ward, Stoker & Murray-Ward, 1996). Astfel, în lucrarea de față, prin performanță școlară ne vom referi la rezultatele obținute de elevi în urma activității de învățare, iar pentru măsurători vom apela la o metodă larg folosită în cercetare, bazată pe curriculum: mediile generale anuale ale elevilor.

Diferențele interindividuale de performanță școlară au reprezentat tema de interes a numeroase cercetări, iar rezultatele au arătat asocieri ale performanței școlare și caracteristici ale funcțiilor executive (Best, Miller & Naglieri, 2011), inteligenței (Duckworth & Seligman, 2005), competenței emoționale (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006), statutului socio-economic (White, 1982), etc. Cu toate că există o abundență de studii care au încercat să explice relația unor factori psiho-sociali individuali cu performanța școlară, puține lucrări au investigat relațiile dintre acești factori într-o manieră interconectată (a se vedea Downey, Lomas, Billings, Hansen, & Stough, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2009).

Prezenta cercetare poate să contribuie la înțelegerea conexiunilor dintre factorii psiho-sociali și performanța școlară a elevilor. Considerăm necesare aceste demersuri din perspectiva importanței absolvirii studiilor liceale, atât la nivel individual, cât și la nivel de societate, educația fiind asociată cu bunăstarea și prosperitatea unei societăți (Benavot, 2004).

1.3. Teoria rezilienței în perioada adolescenței

Reziliența reprezintă procesul prin care se preîntâmpină apariția rezultatelor negative în dezvoltare, asociate cu acțiunea unor factori de risc (Fergus & Zimmerman, 2005). Conform teoriei rezilienței (Fergus & Zimmerman, 2005), apariția rezultatelor în dezvoltare, în perioada adolescenței, este influențată de acțiunea a două categorii principale de factori: (a) factori de risc și (b) factori compensatori. Un factor specific poate să constituie atât factor de risc pentru apariția rezultatelor negative, cât și factor care să promoveze apariția rezultatelor pozitive în dezvoltare, direcția de acțiune fiind stabilită de natura factorului și/sau de intensitatea expunerii (Fergus & Zimmerman, 2005). Dintre modelele explicative enunțate de teoria rezilienței, având în vedere relațiile dintre factorii psiho-sociali de interes pentru cercetarea de față, subliniate de cercetările desfășurate la nivel internațional, am selectat „Modelul compensator al rezilienței” (Fergus & Zimmerman, 2005), ca model teoretic constituent al fundamentării cercetării empirice a relațiilor dintre variabile. Conform acestui model, un factor de promovare acționează în direcția opusă factorului de risc la care este expus individul (Fergus & Zimmerman, 2005). Așadar, factorul de promovare are un efect direct asupra rezultatului, independent de efectul exercitat de factorul de risc (Fergus & Zimmerman, 2005).

În continuare, vom descrie o serie de factori psiho-sociali, care vor fi investigați în această cercetare doctorală din punct de vedere al capacității lor de acțiune ca factori de risc, respectiv factori compensatori, în relație cu performanța școlară.

1.4. Factori psiho-sociali de risc și compensatori în contextul performanței școlare

Cercetările desfășurate în ultimele decenii au surprins o serie de factori psiho-sociali asociați performanței școlare, precum: abilitățile emoționale (Bracket, Rivers, Reyes & Salovey, 2012), implicarea în comportamente de risc (Chau et al., 2016), suportul social (Malecki & Demaray, 2002), autoeficacitatea generală (Turner, Chandler & Heffer, 2009), etc.

Factorii specifici care constituie tema de interes a acestei cercetări au fost selectați în urma unei analize de nevoi, considerând lipsurile studiilor desfășurate în spațiul socio-cultural din România, particularitățile de dezvoltare specifice adolescenței și contextul socio-economic în care se desfășoară cercetarea. În urma considerării simultane a acestor dimensiuni, s-au selectat cinci variabile de interes, care vor fi detaliate în continuare.

1.4.1. Inteligența emoțională

Conceptul de inteligență emoțională a fost descris pentru prima dată ca „*abilitatea unui individ de a identifica propriile sale emoții și emoțiile altor persoane, de a le diferenția și de a folosi informația emoțională în favoarea gândirii și a acțiunii*” (Salovey & Mayer, 1990, p.189).

În anul 1997, psihologii John Mayer și Peter Salovey au introdus un model teoretic al inteligenței emoționale (*abr.* IE) cunoscut sub denumirea de „Modelul celor patru ramuri” (Mayer & Salovey, 1997). Ramurile (sau dimensiunile) IE enunțate de model sunt: perceperea emoțiilor, facilitarea gândirii prin utilizarea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor (Mayer & Salovey, 1997). Fiecare ramură a IE este compusă, la rândul său, din abilități emoționale subordonate (detalii în Mayer & Salovey, 1997).

În context educațional, studiile au arătat că abilitățile emoționale pot să asiste în mod pozitiv procesul de învățare (Goleman, 1995; Elias et al., 1992). Inteligența emoțională a fost identificată ca factor care permite managementul emoțional în situații de presiune, cum ar fi testarea standardizată în școli (Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Unele studii au identificat IE ca un predictor semnificativ al notelor elevilor (Brackett & Mayer, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006; Parker et al., 2004).

Pe lângă efectul direct, evidențiat de rezultatele studiilor prezentate mai sus, literatura sugerează că IE poate exercita influențe școlare pozitive și în cazul unor condiții de viață adverse, acționând ca un amortizor (*en. buffer effect*). Conform rezultatelor unui studiu efectuat pe un eșantion de copii care proveneau din familii cu o situație socio-economică dezavantajată, abilitatea de a recunoaște emoțiile a facilitat interacțiunile sociale pozitive și învățarea (Izard et al., 2001).

După cum se poate observa, rezultatele cercetărilor internaționale converg spre ideea că abilitățile cognitive nu reprezintă unicul determinant al succesului școlar, iar abilitățile emoționale ar putea să constituie un factor influent important (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011; Rivers et al., 2013). Așadar, prin această cercetare, ne propunem să continuăm demersurile investigative ale rolului abilităților inteligenței emoționale, de această dată în învățământul secundar superior (liceal), în România.

1.4.2. Comportamentele de risc

Comportamentul de risc a fost definit ca acel „*comportament care implică potențiale efecte negative (pierderi), care sunt contrabalansate, într-o oarecare măsură, de perceperea unor consecințe pozitive (câștiguri)*” (Moore & Gullone, 1996, p.347).

În funcție de consecințele lor, comportamentele de risc pot fi încadrate pe un continuum, cele doua extreme fiind reprezentate de comportamente care implică un risc minim din punct de vedere al consecințelor negative potențiale, respectiv comportamente a căror consecințe potențiale sunt extrem de riscante (Irwin, Igra, Eyre & Millstein, 1997; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000). O categorie aparte a comportamentelor de risc este reprezentată de *comportamentele exploratorii*, caracterizate de posibilitate redusă de ocurență a consecințelor negative și oportunitatea de apariție a unor consecințe pozitive asupra sănătății sau educației (Irwin, Igra, Eyre & Millstein, 1997). De exemplu, practicarea unui sport extrem ar putea avea consecințe negative asupra integrității fizice, dar în același timp ar putea produce efecte pozitive în dezvoltarea unor competențe sau abilități noi, fiind astfel considerat un comportament exploratoriu (Irwin, Igra, Eyre & Millstein, 1997; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000).

În ceea ce privește efectele implicării în comportamente de risc asupra performanței din mediul educațional, cercetările au evidențiat o asociere negativă între cele două variabile. Comportamentele de risc de tipul consumului de alcool, tutun, sau substanțe psihotrope au fost relaționate cu absenteismul, performanța școlară scăzută și intenția de abandon școlar (Aloise-Young & Chavez, 2002; Jeynes, 2002; Chau et al., 2016).

În lucrarea de față, vom urmări atât comportamentele exploratorii, cât și comportamentele de risc propriu-zis.

1.4.3. Suportul social

Abordările teoretice recente au definit suportul social (*abr. SS*) ca o evaluare subiectivă a disponibilității rețelei sociale a unui individ de a-i oferi ajutor în situații de nevoie (Malecki & Demaray, 2002; Lakey & Scoboria, 2005).

În vreme ce, la nivel de conceptualizare a suportului social, de-a lungul timpului au fost aduse completări și revizuirii, modalitățile principale de acțiune ale suportului social asupra dezvoltării individuale au fost descrise, în literatura de specialitate, relativ invariabil (vezi Cohen & Wills, 1985 și Malecki & Demaray, 2002). Așadar, s-au evidențiat următoarele căi de acțiune (Cohen & Wills, 1985; Malecki & Demaray, 2002): (1) *efectul principal* al suportului social: resursele sociale sunt utile prin ele însele, promovând o stare afectivă generală pozitivă și (2)

efectul de amortizare a stresului: suportul social reduce impactul negativ al evenimentelor de viață adverse.

În context educațional, rezultatele cercetărilor au sugerat că SS perceput poate avea influențe multiple. Suportul consistent din partea părinților, prietenilor și al profesorilor, s-a asociat cu o rată mai mare a prezenței la orele de curs, mai mult timp alocat studiului, angajament școlar mai crescut și mai puține manifestări comportamentale deviate (Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000). La vârsta adolescenței, SS din partea covârșnicilor s-a asociat cu angajament școlar mai ridicat (Garcia-Reid, 2007). Alte studii au raportat asocieri între SS din partea profesorilor și manifestările comportamentale deviate ale elevilor sau interesul manifestat față de activitățile școlare (Garnefski & Diekstra, 1996; Wentzel, 1998).

Pornind de la rezultatele prezentate, prin lucrarea de față ne propunem să investigăm în profunzime relația dintre dimensiunile suportului social și performanța școlară, în contextul socio-economic și cultural din România.

1.4.4. Autoeficacitatea generală

Autoeficacitatea însumează convingerile privind capacitatea de mobilizare a resurselor cognitive și motivaționale pentru a planifica și executa acțiuni orientate către un scop definit (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Pornind de la conceptualizarea autoeficacității propusă de Bandura (1997), Schwarzer & Jerusalem (1995) au introdus *autoeficacitatea generală*, definită ca o concepție stabilă referitoare la competența personală, generalizată asupra unei varietăți de situații solicitante, independentă de domeniu sau sarcini circumscrise.

În context educațional, studiile au demonstrat efecte ale autoeficacității asupra performanței școlare și a relațiilor sociale. Elevii cu un nivel mai crescut al autoeficacității au avut o disponibilitate mai mare pentru implicarea în sarcinile școlare și au înregistrat rezultate școlare superioare celor obținute de elevii care aveau un nivel scăzut al autoeficacității (Bandura, 1997; Turner, Chandler & Heffer, 2009). De asemenea, convingerile de autoeficacitate au fost asociate pozitiv calității relațiilor sociale (Bandura, 1997).

Prin intermediul acestui studiu, ne propunem să investigăm convingerile de autoeficacitate generală ale elevilor de liceu, alături de alte variabile psiho-sociale și să analizăm rezultatele obținute, în relație cu performanța școlară.

1.4.5. Statutul socio-economic

Factorii socio-economici sunt determinanți fundamentali ai dezvoltării unei persoane și a modului în care aceasta operează pe parcursul întregii sale vieți (Pinquart & Sörensen, 2000; Harper et al., 2002). Statutul socio-economic (*abr.* SSE) reflectă măsura în care un individ are acces la resurse colective dorite, cum ar fi: bunuri materiale, rețea de prieteni, putere profesională, sănătate, oportunități academice, ș.a. (Oakes & Rossi, 2003). În cercetare, au fost utilizați frecvent indicatori precum nivelul educațional sau nivelul financiar (venitul), pentru măsurarea SSE (Mih, 2010; Zhao, Valcke, Desoete & Verhaeghe, 2011).

Rezultatele cercetărilor efectuate în mediul educațional au identificat relații semnificative între nivelul statutului socio-economic și performanța școlară (Caro, McDonald & Willms, 2009). De asemenea, a fost sugerat că această relație nu rămâne invariantă în timp: la nivelul ciclului primar diferențele de performanță școlară interindividuală asociate statutului socio-economic par să stagneze, spre ciclul gimnazial se observă o ușoară pronunțare a acestora, care avansează treptat, atingând valori culminante, în ciclul liceal (Caro, McDonald & Willms, 2009).

Decizia de a investiga factorii psiho-sociali descriși anterior, în acest capitol (IE, comportamentele de risc, SS, autoeficacitate generală, SSE), într-un eșantion de elevi

adolescenți, din România (Cluj-Napoca, jud. Cluj), a fost bazată pe evidențierea lor repetată, în literatura internațională, ca factori relaționați performanței școlare. Considerăm necesare demersurile științifice prezentate în continuare, în lucrare, din motive multiple. În primul rând, adolescența reprezintă în sine o perioadă delicată a dezvoltării, importantă pentru traiectoria de dezvoltare ulterioară a adultului, propice pentru instalarea conduitelor dezadaptative, dar și pentru formarea unor conduite adaptative, prosociale, iar stabilirea direcției de dezvoltare este influențată de o multitudine de factori (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, & Wood, 2008). În al doilea rând, considerând rata alarmantă a abandonului școlar în România pentru ciclul școlar liceal (prezentată în capitolul introductiv), se impune investigarea factorilor asociați performanței școlare și luarea unor măsuri preventive urgente. Nu în ultimul rând, elaborarea și implementarea unui program de intervenție asupra factorilor psiho-sociali care se vor evidenția ca fiind relaționați performanței școlare, ar putea să aibă influențe benefice secundare, care să se extindă dincolo de mediul școlar. Astfel, rezultatele studiilor cuprinse în această cercetare doctorală ar putea avea potențial informativ, formativ și aplicativ.

Capitolul 2. SCOPURI, OBIECTIVE ȘI DEMERSUL CERCETĂRII

2.1. Obiective specifice ale cercetării doctorale

Cercetarea de față are ca scop aducerea unei contribuții la îmbunătățirea practicilor și a politicilor de acțiune prin care se promovează performanța școlară în contextul socio-cultural și economic din România. Pentru acest scop, considerăm necesară înțelegerea în profunzime a factorilor asociați performanței școlare, acest lucru fiind posibil prin cercetare empirică. Așadar, s-au conturat trei obiective specifice.

Primul obiectiv al acestei cercetări este de a investiga relația dintre caracteristicile psiho-sociale (inteligența emoțională, implicarea în comportamente de risc, suportul social perceput, autoeficacitatea generală) și performanța școlară a adolescenților din ciclul secundar superior (liceal), din România. Prin acest obiectiv se urmărește obținerea unei imagini comprehensive asupra caracteristicilor psiho-sociale propuse și identificarea unor puncte-cheie de intervenție, care ar putea să promoveze performanța școlară a elevilor.

Al doilea obiectiv al acestei cercetări este de a investiga în profunzime relația dintre dimensiunile inteligenței emoționale și caracteristicile psiho-sociale ale elevului adolescent (implicarea în comportamente de risc, suportul social perceput și autoeficacitatea generală). Cercetările efectuate la nivel internațional au sugerat că inteligența emoțională, la vârsta adolescenței, ar putea avea influențe multiple asupra traiectoriei de dezvoltare, în general și asupra parcursului educațional, în mod particular (Rivers et al., 2013; Di Fabio & Kenny, 2012; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005; Cicei, Stanescu & Mohorea, 2012).

Rezultatele obținute după realizarea obiectivelor specifice 1 și 2 vor fi valorificate pentru a îndeplini **al treilea obiectiv** al cercetării, care constă în proiectarea fazelor inițiale ale unui program de intervenție destinat elevilor (clasele a XI-a și a XII-a), care să valorifice rezultatele obținute ca urmare a etapelor de cercetare anterioare, adică să acționeze pozitiv asupra acelor factori care se dovedesc a fi predictorii robusți ai performanței școlare a adolescenților.

2.2. Sumarul obiectivelor specifice ale studiilor

Obiectivele specifice ale **Studiului I** sunt: 1) sumarizarea datelor referitoare la relația dintre inteligența emoțională (IE) și performanța școlară; 2) evidențierea unor factori specifici implicați (mediatori/ moderatori) în relația dintre IE și performanța școlară; 3) identificarea

lipsurilor din literatura de specialitate referitoare la tema de interes și propunerea unor direcții de cercetare care să răspundă acestor lipsuri.

Studiul II are ca obiectiv livrarea unei versiuni a instrumentului Children and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray & Elliott, 2000), tradusă și validată în limba română, pe populația adolescentă din școlile publice, pentru a facilita colectarea datelor necesare investigării conexiunilor dintre suportul social perceput și alte variabile psiho-sociale relaționate funcționării educaționale optime a adolescenților.

Obiectivul **Studiului III** constă în traducerea în limba română și validarea lingvistică preliminară a chestionarului Adolescent Risk-taking Questionnaire - Scala comportamentelor de risc (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), pentru a facilita măsurarea comportamentelor de risc în populația adolescentă, în general și în școlile publice din România, în mod specific.

Obiectivele **Studiului IV** sunt: 1) construirea și testarea unor modele de predicție a performanței școlare în baza caracteristicilor psiho-sociale ale elevilor: inteligența emoțională, comportamentele de risc, percepția suportului social și convingerile de autoeficacitate generală; 2) investigarea unui potențial efect moderator al indicatorilor statutului socio-economic (nivelul de educație al părinților, venitul familiei) asupra relațiilor dintre factorii psiho-sociali și performanța școlară; 3) investigarea relației dintre dimensiunile inteligenței emoționale (ariile, ramurile și sarcinile IE) și caracteristicile psiho-sociale ale adolescentului elev (implicarea în comportamente de risc, autoeficacitatea generală, percepția suportului social).

Studiul V are ca obiectiv principal identificarea unor aspecte esențiale ale proiectării, implementării și evaluării programelor de dezvoltare a abilităților inteligenței emoționale (în literatura empirică disponibilă) precum: scopuri ale programelor, aspecte emoționale vizate, metode de implementare, efecte înregistrate în urma implementării, etc. De asemenea, un obiectiv secundar constă în identificarea unor aspecte metodologice-cheie ale studiilor de evaluare a programelor de intervenție.

Studiul VI va fi fundamentat, în principal, pe coroborarea rezultatelor Studiului IV și V și va avea ca obiectiv proiectarea unui program de intervenție pentru dezvoltarea dimensiunilor specifice ale inteligenței emoționale, care să acționeze pozitiv asupra performanței școlare a elevilor.

Capitolul 3. METODOLOGIA CERCETĂRII

Studiul I - O analiză sistematică a relației dintre inteligența emoțională și performanța școlară a adolescenților

3.1.1. Introducere

O preocupare comună a abordărilor teoretice distincte ale inteligenței emoționale (*abr.* IE) a constat în identificarea efectelor sale, în diferite contexte. În context educațional, rezultatele cercetărilor au sugerat efecte pozitive multidimensionale ale IE asupra: performanței școlare (Rivers et al., 2013), comportamentului elevilor (Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2004) și asupra relațiilor interpersonale (Di Fabio, 2015).

Așadar, având în vedere că există o serie de cercetări individuale care au identificat efecte pozitive ale IE în context școlar (de ex., Parker et al., 2004; Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011), prin intermediul studiului de față, ne propunem să analizăm studiile relației dintre inteligența emoțională (IE) și performanța școlară a elevilor. Obiectivul principal constă în sumarizarea datelor referitoare la relația dintre cele două variabile. Al doilea obiectiv vizează evidențierea unor factori specifici

implicați în relația dintre IE și performanța școlară (potențiali factori mediatori sau moderatori). Nu în ultimul rând, prin intermediul acestei analize ne propunem să identificăm lipsurile literaturii de specialitate referitoare la tema de interes și să propunem direcții de cercetare care să răspundă nevoilor identificate.

3.1.2. Metodologie

Stadialitatea analizei de față s-a desfășurat în acord cu orientările procedurale propuse de Judi & Sahari (2013) și Petticrew & Roberts (2008).

În etapa inițială, de *planificare*, au fost structurate întrebările de cercetare (Judi & Sahari, 2013), care au vizat aspecte esențiale ale relației IE - performanță școlară: (1) Care sunt scopurile studiilor relației IE - performanță școlară? (2) Care dintre modelele IE este cel mai frecvent utilizat pentru măsurarea variabilei IE? (3) Ce metodă de măsurare este cel mai frecvent utilizată pentru măsurarea IE în raport cu performanța școlară? (4) Care sunt indicatorii utilizați în cercetare pentru măsurarea performanței școlare? (5) Care dimensiuni ale IE au fost asociate semnificativ performanței școlare? și (6) Ce alți factori au fost investigați în relație cu IE și performanța școlară?.

Etapă a doua a constat în *elaborarea protocolului* de cercetare pentru identificarea literaturii empirice relevante. În analiză au fost incluse studiile la care a fost permisă accesarea textului integral, publicate în limba engleză, în intervalul 2000-2016, care au furnizat date empirice referitoare la relația IE - performanță școlară. Populația de referință pentru analiza de față a fost reprezentată de adolescenți, cu vârste cuprinse între 12-20 de ani, elevi ai școlilor publice. În vederea identificării studiilor relevante s-au utilizat următoarele baze de date științifice: Wiley, Springer, ScienceDirect, Scopus, ProQuest, Oxford University Press, Cambridge University Press, Central and Eastern European Online Library, Taylor & Francis, SAGE, BMJ și Online Computer Library Center. Căutarea studiilor s-a realizat după combinații de cuvinte din două grupe de cuvinte-cheie, după cum urmează: (1) pentru IE s-au folosit *emotional intelligence* și *emotional competence*; (2) pentru performanță școlară s-au utilizat termenii *academic achievement adolescents* și *academic performance adolescents*.

3.1.3. Rezultate

În urma căutării conform cuvintelor-cheie predefinite s-au identificat 789 de studii. După verificarea titlului și a rezumatului, au fost reținute 58 de studii. Ulterior, au fost eliminate duplicatele (N=7). Întreaga listă de studii (N=49) a fost analizată amănunțit și filtrată conform criteriilor menționate anterior, iar 18 lucrări au îndeplinit în totalitate criteriile și au fost incluse în analiză. Analizele critice care nu au oferit datele originale de interes pentru această lucrare (*i.e.* Singh, 2013) au fost excluse din analiză. De asemenea, studiile cvasi-experimentale nu au fost incluse în analiză, deoarece analiza de față propune descrierea relației dintre cele două variabile de interes în starea lor „organică” (înainte de intervenție).

Întrebarea de cercetare nr. 1: Care sunt scopurile studiilor relației IE - performanță școlară?

O serie de studii au avut ca scop investigarea relația dintre IE globală și performanța școlară (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Akbar, Shah, Khan & Akhter, 2011; Abdo, 2011), precum și investigarea legăturii dintre dimensiuni specifice ale IE și performanța școlară (Parker et al., 2004; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011; Yazici, Seyis & Altun, 2011). Întreaga listă cuprinzând scopurile de cercetare identificate în studiile analizate este prezentată în Tabelul 3.1.1.

Tabel 3.1.1

Scopuri de cercetare identificate în studiile relației dintre IE și performanța școlară a adolescenților

Scop	Număr
Examinarea relației dintre IE și performanța școlară	7
Examinarea rolului inteligenței fluide, a trăsăturilor de personalitate și IE în predicția succesului școlar	2
Investigarea rolului caracteristicilor demografice în relația dintre IE și performanța școlară	1
Explorarea potențialului rol moderator al IE în relația dintre abilitățile cognitive și performanța școlară	1
Investigarea relației dintre IE și adaptarea socio-economică a elevului, la școală	1
Determinarea gradului de asociere dintre performanța școlară, dimensiunile personalității și IE	1
Examinarea relației dintre IE, afectele negative față de școală și performanță școlară	1
Investigarea efectului IE și a convingerilor de autoeficacitate asupra performanței școlare	1
Explorarea influenței predictive a IE și a suportului social asupra performanței școlare	1
Examinarea efectului IE și a mindfulnessului asupra modului în care adolescenții înfruntă dificultățile academice și stresul	1
Testarea unui efect mediator al copingului asupra relației IE - performanță școlară	1

Întrebarea de cercetare nr. 2: Care dintre modelele IE este cel mai frecvent utilizat pentru măsurarea variabilei IE?

Analiza a relevat că majoritatea studiilor au optat pentru măsurători bazate pe modelul IE ca trăsătură (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008) sau măsurători bazate pe modelele mixte ale IE (Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014) (detalii în Tabelul 3.1.2).

Tabel 3.1.2

Modele ale IE utilizate pentru măsurători în literatura analizată

Item	Număr
Măsurători bazate pe trăsătură	7
Măsurători bazate pe modelul mixt	6
Măsurători bazate pe abilități	2
Măsurători combinate	3

Întrebarea de cercetare nr. 3: Ce metodă de măsurare este cel mai frecvent utilizată pentru măsurarea IE în raport cu performanța școlară?

Majoritatea studiilor incluse în această analiză s-au bazat pe măsurători de auto-raportare (Nasir, 2011; Yüksel & Geban, 2014). Câteva studii au aplicat atât măsurători combinate ale IE, de auto-raportare și de performanță (Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006). Doar două studii au utilizat exclusiv măsurători de performanță ale IE (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2004). Rezultatele pot fi inspectate în Tabelul 3.1.3.

Tabel 3.1.3

Metode utilizate pentru măsurarea IE descrise în literatura analizată (N=18)

Măsurători	Număr
Auto-raportare	12
Auto-raportare și de performanță	3
De performanță	2
Auto-raportare și bazate pe raportarea altor persoane	1

Întrebarea de cercetare nr. 4: Care sunt indicatorii utilizați în cercetare pentru măsurarea performanței școlare?

În urma analizei, GPA (*en.* grade point average), sau media obținută la disciplinele școlare de către elevi, s-a evidențiat ca fiind cel mai frecvent utilizat indicator al performanței școlare.

Unele studii au luat în considerare GPA pentru un an școlar complet (Hogan, 2009), iar altele doar pentru un semestru (Parker et al., 2004). Majoritatea studiilor au luat în considerare GPA pentru toate disciplinele școlare (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008). De asemenea, rezultatele obținute la examinările naționale au reprezentat un indicator al performanței școlare, utilizat în studiile incluse în analiză (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Întreaga listă de măsurători ale performanței școlare, identificate în studiile analizate, poate fi consultată în Tabelul 3.1.4.

Tabel 3.1.4

Tipuri de măsurători ale performanței școlare identificate în literatura analizată

Item	Număr
GPA	12
Rezultate la examene naționale	2
Rezultate la examinările anuale	1
Rezultatele examinărilor de la mijlocul semestrului	1
Rezultatele ultimului examen susținut	1
Raportările profesorului	1

Întrebarea de cercetare nr. 5: Care dimensiuni ale IE au fost asociate semnificativ performanței școlare?

Deși majoritatea lucrărilor analizate au evidențiat o asociere între IE globală (sau totală) și performanța școlară a adolescenților (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008; Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2004), câteva lucrări nu au identificat o asociere semnificativă statistic între aceste variabile (vezi Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006; Ekaterini Kargakou, 2015). Din lista de lucrări care au utilizat măsurători combinate ale IE, o lucrare a evidențiat că ambele măsurători, de auto-raportare și performanță, au prezis performanța școlară, iar scorurile testelor de performanță a IE au avut o valoare predictivă mai mare, comparativ cu scorurile de auto-raportare (Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Dimensiuni specifice ale IE, precum adaptabilitate și managementul stresului, urmate de management emoțional și IE interpersonală au fost asociate semnificativ performanței școlare (de ex, Parker et al., 2004; Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014). Lista completă cuprinzând dimensiunile IE relaționate performanței școlare poate fi consultată în Tabelul 3.1.5.

Tabel 3.1.5

Dimensiunile IE asociate performanței școlare în studiile analizate

Item	Număr
IE totală	11
Adaptabilitate	4
Managementul stresului	4
Management emoțional	3
IE interpersonală	3
IE strategică	1
Sociabilitate	1
Conștiința emoțională	1
Înțelegera emoțiilor	1

Întrebarea de cercetare nr. 6: Ce alți factori au fost investigați în relație cu IE și performanța școlară?

Lucrările analizate s-au focalizat asupra investigării relației dintre IE și performanța școlară, dar în același timp au fost preocupate cu identificarea unor factori specifici care ar putea să influențeze relația dintre cele două variabile. În Tabelul 3.1.6 sunt sumarizați factorii identificați în lucrările analizate. O serie de studii au investigat efectele caracteristicilor

demografice (de ex., gen, vârstă, statut socio-economic al familiei) asupra relației dintre IE și performanța școlară (Yazici, Seyis & Altun, 2011), în vreme ce alte lucrări au explicat contribuția inteligenței cognitive și a trăsăturilor de personalitate (Downey, Lomas, Billings, Hansen, & Stough, 2014).

Tabel 3.1.6
Factori potențiali influenți asupra relației IE - performanță școlară, identificați în literatura analizată (N=18, 2000-2016)

Variabilă
Gen
Trăsături de personalitate
Inteligență cognitivă
Stil de coping
Afect academic
Statut socio-economic al familiei
Suport social

3.1.4. Discuții, concluzii și limite

Prin intermediul acestui studiu s-a efectuat o analiză sistematică a cercetărilor relației dintre IE și performanța școlară în adolescență, publicate în intervalul 2000-2016. Majoritatea lucrărilor analizate au sugerat o asociere semnificativă între IE globală și performanța școlară și câteva lucrări au evidențiat caracteristici specifice ale IE asociate performanței școlare (detalii în Tabelul 3.1.5). În literatura analizată s-a utilizat cu precădere GPA (sau media școlară), pentru măsurarea performanței școlare. În ceea ce privește IE, instrumentele de auto-raportare au fost utilizate cel mai frecvent pentru măsurători (Tabelul 3.1.3). Studiile incluse în analiză au investigat influența caracteristicilor demografice, a stilului de coping și a suportului social asupra relației IE - performanță școlară (Tabelul 3.1.6).

Rezultatele acestui studiu pot fi valorificate ca bază în elaborarea unor programe de dezvoltare a IE în relație cu performanța școlară a elevilor adolescenți, care să țintească dezvoltarea acelor dimensiuni specifice ale IE care au fost subliniate în mod repetat de cercetări ca având influențe benefice în context educațional. În final, dorim să menționăm una dintre limitele analizei. Identificarea studiilor relevante tematicii acestei analize a fost limitată de restricțiile de accesare a textului integral al studiilor publicate în bazele de date științifice în care s-au efectuat căutările.

Studiul II - Validarea lingvistică a Children and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray & Elliott, 2000; Scala suportului social pentru copii și adolescenți)

3.2.1. Introducere

Suportul social reprezintă un construct multidimensional și are potențialul de a acționa asupra traiectoriei de dezvoltare a copilului sau adolescentului în diferite modalități (Demaray & Malecki, 2002; Rueger, Malecki & Demaray, 2010).

În context educațional, dimensiuni specifice ale suportului social au fost asociate pozitiv performanței școlare (Malecki & Demaray, 2006; Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998). În ceea ce privește relațiile interpersonale, cercetările au evidențiat un efect predictiv al suportului social asupra abilităților sociale (Malecki & Demaray, 2002). De asemenea, suportul social a fost asociat

în mod repetat cu indicatori comportamentali pozitivi (Moran & DuBois, 2002; King, Huebner, Suldo & Valois, 2006; Kumar, Lal & Bhuchar, 2014).

Având în vedere asocierile suportului social cu diverse rezultate ale dezvoltării, este important să se considere cu atenție aspecte legate de evaluarea complexă a acestui factor, atunci când se propune măsurarea influenței pe care o exercită în diferite domenii ale funcționării individuale (comportamental, educațional, emoțional, etc.).

Children and Adolescent Social Support Scale (abr. CASSS; Malecki, Demaray & Elliott, 2000) a fost dezvoltat pentru a măsura percepțiile copiilor și adolescenților referitoare la suportul social. Scopul acestui studiu este de a oferi o versiune a CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) tradusă, validată lingvistic și pre-testată, pe populația adolescentă din școlile publice. Versiunea CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000), tradusă în limba română, ar putea fi utilizată pentru a identifica în mod eficient factorii specifici care sprijină dezvoltarea psiho-socială pozitivă, în general și pentru a identifica factorii care pot să contribuie la apariția unor rezultate indezirabile în performanța școlară a elevilor adolescenți din România, în mod particular.

3.2.2. Metodologie

Participanți. Children and Adolescent Social Support Scale a fost testat pe 18 elevi adolescenți din România (Regiune: Cluj-Napoca), cu vârste cuprinse între 13-19 ani ($M=16.55$, $SD=2.09$). Majoritatea respondenților au fost de gen feminin ($N=12$). Colectarea datelor s-a desfășurat exclusiv online, prin intermediul platformei EUSurvey (n.d.). Pentru participanții minori, anterior completării scalei, a fost obținut acordul părinților de participare la studiu, prin intermediul formularului de consimțământ. Un acord informat de participare la studiu a fost semnat online de toți participanții la studiu, înainte de accesarea paginii web a scalei.

Instrumente. Children and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) este un instrument compus din 60 de itemi, care măsoară percepțiile de suport social ale copiilor și adolescenților (clasele III-XII). Instrumentul cuprinde cinci subscale, fiecare corespunzând unei surse specifice a suportului social: Părinte, Profesor, Coleg de clasă, Prieten apropiat, Oamenii din școală (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). Itemii descriu comportamente de sprijin specifice (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). Modalitatea de completare constă în oferirea câte unui răspuns referitor la : (a) *frecvența* (auto-percepută) de primire a unui anumit tip de suport, de la o sursă specifică și (b) *importanța* acordată primirii comportamentului specific de sprijin (Malecki, Demaray & Elliott, 2000).

Studiile internaționale au indicat proprietăți psihometrice bune ale versiunii originale CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000), Alpha Cronbach $\alpha = .97$ pentru scorul Total Frecvență și $\alpha = .96$ pentru scorul Total Importanță (Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Malecki & Demaray, 2003). Rezultate similare au fost raportate și pentru subscalele individuale (detalii în Malecki, Demaray & Elliott, 2000; Rueger, Malecki & Demaray, 2010).

Procedură. Inițial, a fost obținut acordul autorilor de a utiliza Children and Adolescent Social Support Scale (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) în studiul de față, cu scopul de a oferi o versiune tradusă a scalei (C.K. Malecki, comunicare personală, 30 martie 2016). Procesul de traducere s-a desfășurat în linie cu recomandările din literatura de specialitate (Brislin, 1976; Van Widenfelt, Treffers, De Beurs, Siebelink, & Koudijs, 2005). Scala a fost tradusă din limba engleză în limba română, de doi traducători români specializați. Traducerea a fost revizuită și ajustată de o echipă formată din trei cadre universitare, din domeniul psihologiei. Următorul pas, cel al retroversiunii, a constat în traducerea scalei din limba română în limba engleză, de către un traducător autorizat. Al treilea pas procedural a constat în compararea versiunii obținute anterior,

în etapa retroversiunii, cu versiunea originală CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). Ulterior, versiunea tradusă în română a fost supusă unui proces de revizuire de către echipa de experți, cu focalizare pe claritatea și semnificația itemilor traduși. Participanții au completat versiunea în limba română a scalei și au fost făcute mici ajustări înainte de a fi obținută versiunea finală a scalei traduse.

În faza pre-test a studiului, 24 de participanți au completat on-line versiunea tradusă în limba română a CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). După două săptămâni de la prima completare, participanții au fost solicitați să completeze scala originală, în limba engleză, aceasta fiind faza post-test a studiului. Din lotul inițial de participanți (N=24), 18 respondenți au completat ambele versiuni ale scalei. Rezultate au fost supuse unor proceduri statistice pentru a valida lingvistic versiunea CASSS în limba română.

Analiza statistică. Inițial, au fost calculați coeficienții de consistență internă pentru cele două versiuni ale scalei (originală și tradusă), atât pentru scorurile totale (Frecvență și Importanță), cât și pentru fiecare subscală (Părinte, Profesor, Coleg de clasă, Prieten apropiat, Oamenii din școală).

De asemenea, s-a utilizat Testul Wilcoxon al rangurilor cu semn (Wilcoxon, 1945) pentru a verifica dacă există diferențe semnificative statistic între medianele celor două versiuni ale scalei. Nu în ultimul rând, prin intermediul analizei de corelație a rangurilor (Spearman, 1904) s-a verificat relația dintre scorurile versiunii CASSS originale și versiunii traduse în limba română. Datele au fost prelucrate statistic cu programul IBM SPSS Statistics 20.0 (2011).

3.2.3. Rezultate

Coeficienții de consistență internă (Cronbach, 1951) pentru cotările de Frecvență au înregistrat valori excelente, pentru fiecare subscală (Părinte, Profesor, Colegi de clasă, Prieten apropiat, Oamenii din școală), $\alpha > .9$ (Tabelul 3.2.1). Coeficientul Alpha pentru scorurile Total Frecvență a indicat un nivel acceptabil al consistenței interne, $\alpha = .79$.

Pentru cotările de Importanță a suportului social, coeficientul Alpha a variat, de la valori acceptabile (Total Importanță, $\alpha = .75$; subscala Părinte, $\alpha = .76$), la valori excelente (subscala Coleg de clasă, $\alpha = .90$; subscala Oamenii din școală, $\alpha = .92$).

Rezultatele Testului Wilcoxon (Wilcoxon, 1945) nu au relevat diferențe semnificative între rangurile scorurilor pre-test (CASSS versiunea tradusă în limba română) și rangurile post-test (CASSS versiunea originală; Malecki, Demaray & Elliott, 2000), atât pentru scorurile totale ale Frecvenței și Importanței, cât și pentru scorurile subscalelor (detalii în Tabelul 3.2.2).

În plus, rezultatele analizei de corelație a rangurilor (Spearman, 1904) au indicat asocieri pozitive puternice între scorurile totale pre-test și post-test ale Frecvenței, $r_s = .88$, $p < .01$ și ale Importanței, $r_s = .75$, $p < .01$ (Tabelul 3.2.3). Coeficienții de corelație obținuți pentru subscale au înregistrat valori care au oscilat de la moderate ($r_s = .56$ pentru Frecvență, subscala Coleg de clasă) spre foarte ridicate ($r_s = .91$ pentru Frecvență, subscala Profesor). În ceea ce privește cotările Importanței, scorurile subscalelor au înregistrat coeficienți de corelație care au variat de la valori scăzute ($r_s = .37$ pentru subscala Prieten apropiat), la valori foarte ridicate $r_s = .77$ pentru subscala Profesor).

Tabel 3.2.1

Sumarul rezultatelor analizei de consistență internă al CASSS română și CASSS engleză

		Alpha Cronbach (α)					
		Total	Părinte	Profesor	Colegi	Prieten apropiat	Oamenii din școală
Frecvență	CASSS română	.79	.91	.95	.93	.94	.94
	CASSS engleză	.77	.94	.96	.95	.96	.97
Importanță	CASSS română	.75	.76	.86	.90	.78	.92
	CASSS engleză	.71	.81	.84	.94	.79	.97

Notă. α bazat pe itemi standardizați.

Tabel 3.2.2

Rezultatele Testului Wilcoxon pentru CASSS versiunea tradusă în limba română și CASSS original (Malecki, Demaray & Elliott, 2000)

	Frecvență				Importanță			
	Z	p	Mdn		Z	p	Mdn	
			Pre-test	Post-test			Pre-test	Post-test
Total	-.370	.711	263.50	262.50	-.167	.868	133.00	133.50
Părinte	-1.070	.285	60.00	59.50	-1.170	.242	28.50	31.00
Profesor	-.569	.569	56.50	57.00	-.071	.944	27.50	30.00
Coleg de clasă	-.228	.820	47.50	51.00	-.411	.681	24.00	24.50
Prieten apropiat	-.787	.431	60.00	59.00	-1.119	.263	29.00	29.00
Oamenii din școală	-.860	.390	36.00	38.50	-.989	.323	20.50	21.50

Notă. Z=scorul standardizat; p= nivel de semnificație statistică; Mdn=mediana; Pre-test=CASSS versiunea tradusă în limba română; Post-test=CASSS versiunea originală.

Tabel 3.2.3

Sumarul rezultatelor analizei de corelație a scorurilor pre-test și post-test

Spearman rho (r_s)		
	Frecvență	Importanță
Total	.88**	.75**
Părinte	.81**	.67**
Profesor	.91**	.77**
Coleg de clasă	.56*	.53*
Prieten apropiat	.85**	.37*
Oamenii din școală	.90**	.76**

Notă. Scorurile pre-test – versiunea CASSS tradusă în limba română; Scorurile post-test – versiunea originală CASSS, în limba engleză; * $p < .05$; ** $p < .01$.

3.2.4. Discuții, concluzii și limite

Scopul acestui studiu a constat în traducerea și validarea lingvistică a versiunii în limba română a Children and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki, Demaray & Elliott, 2000) și pre-testarea instrumentului pe un eșantion din România. Rezultatele obținute în studiul de față sugerează că scorurile CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) tradus în limba română pot fi utilizate în mod fiabil ca indicatori ai suportului social perceput. Pentru scorurile de Frecvență, s-au evidențiat coeficienți ai consistenței interne buni și excelenți, pentru toate cele cinci subscale (Părinte, Profesor, Coleg de clasă, Prieten apropiat, Oamenii din școală). Aceste date sunt în conformitate cu rezultatele studiilor anterioare, care indică o consistență internă ridicată a scalei (Malecki, Demaray & Elliott 2000). Similar, pentru scorurile de Importanță, coeficienții de consistență internă a subscalelor au avut valori variabile, de la acceptabile la

excelente. Scorurile totale ale Frecvenței și Importanței au înregistrat o consistență internă bună. Conform rezultatelor Testului Wilcoxon (Wilcoxon, 1945), cele două versiuni CASSS (*i.e.* română, engleză) sunt echivalente la nivel lingvistic. În plus, s-au evidențiat corelații pozitive între scorurile Totale ale versiunii originale și traduse. Rezultate similare au fost obținute pentru scorurile subscalelor. Coeficienții de corelație au avut valori preponderant ridicate și foarte ridicate.

Rezultatele acestui studiu pot susține expansiunea mijloacelor de măsurare a suportului social perceput în relație cu alte aspecte psiho-sociale ale performanței educaționale a adolescenților din România. Dintre limitele studiului, menționăm eșantionul de participanți restrâns numeric și preponderența participanților de gen feminin. Proprietățile psihometrice ale scalei traduse în limba română vor fi analizate în profunzime, în cadrul Studiului IV.

Studiul III - Validarea lingvistică a instrumentului Adolescent Risk-taking Behavior Scale (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000; Scala comportamentelor de risc în adolescență)

3.3.1. Introducere

Comportamentele de risc descriu acțiuni cu o probabilitate mare de ocurență a consecințelor psiho-sociale indezirabile atât la nivel individual, cât și la nivel de grup sau societal (Irwin, 1993).

Pe parcursul anilor, au fost dezvoltate o serie de instrumente și tehnici de măsurare a dimensiunilor comportamentelor de risc. Unele instrumente au vizat evaluarea unei categorii singulare a comportamentelor de risc, cum ar fi abuzul de substanță (Moore & Gullone, 1996). Majoritatea instrumentelor de măsurare au fost dezvoltate pornind de la o listă de comportamente de risc, întocmită de autorii instrumentelor (Moore & Gullone, 1996). Moore și Gullone (1996) au chestionat eficiența unei astfel de abordări, în contextul măsurării comportamentelor de risc în populația adolescentă. Pornind de la premisa că populația adolescentă ar putea avea o definiție diferită a noțiunii de risc, comparativ cu populația adultă și măsurarea implicării în comportamente de risc nominalizate de adulți ar putea să reflecte infidel amplitudinea fenomenului real, autorii au inițiat elaborarea unui chestionar, fundamentat pe nominalizarea de către adolescenți a patru comportamente de risc (Moore & Gullone, 1996). Ulterior întocmirii listei comportamentelor de risc nominalizate de adolescenți, chestionarul a fost rafinat pentru a obține versiunea finală (detalii în Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000).

Adolescent Risk-taking Questionnaire (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), este un chestionar de auto-raportare, dezvoltat pentru a măsura comportamentele de risc în adolescență. Prin cele două scale componente, instrumentul livrează o imagine bidimensională asupra: (1) frecvenței implicării în comportamente de risc specifice (Scala comportamentelor de risc) și (2) gradului de risc perceput, asociat comportamentelor de risc (Scala percepțiilor de risc). Scalele pot fi utilizate și interpretate individual, în funcție de interesele de cercetare.

Scopul acestui studiu constă în obținerea unei versiuni în limba română a chestionarului ARQ- Scala comportamentelor de risc, (*abr.* ARQ-b; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) și pre-testarea versiunii traduse, pentru a facilita măsurarea comportamentelor de risc în populația adolescentă, în general și în școlile publice din România, în mod specific. Versiunea tradusă a instrumentului ar putea fi utilizată pentru identificarea factorilor care au un impact negativ asupra performanței școlare a adolescenților din România.

3.3.2. Metodologie

Participanți. La acest studiu au participat 24 de adolescenți ($M = 16.61$, $SD = 2.00$), proveniți de la două licee din Cluj-Napoca. Majoritatea respondenților au fost de gen feminin ($N=15$). Pentru participanții minori, a fost obținut un consimțământ de participare de la părinți/tutori legali, anterior completării scalelor, prin intermediul unui formular scris. Fiecare participant a semnat un acord de participare la studiu, prin care era asigurată anonimitatea și confidențialitatea informațiilor. De asemenea, a fost obținută permisiunea conducerii instituțiilor școlare, pentru diseminarea adresei web în rândul elevilor care studiau la un profil bilingv, română-engleză, pentru a asigura un nivel minimal al cunoștințelor de limba engleză, necesare completării scalei. Datele au fost colectate online, prin intermediul platformei EUSurvey (n.d.)

Instrumente. The Adolescent Risk-taking Questionnaire (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) este un chestionar de auto-raportare, alcătuit din 22 de itemi. Fiecare item descrie un comportament de risc specific (de ex., fumat, consum de alcool înaintea vârstei legale, consum de droguri, etc.). Prin însumarea scorurilor celor 22 de itemi se obține scorul total al comportamentelor de risc. Itemii scalei sunt organizați în 4 subscale, fiecare adresând o categorie a comportamentelor de risc (conform Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000). *Căutarea senzațiilor* este compusă din comportamente care sunt, în general, acceptate în societate și care au consecințe negative potențiale de intensitate scăzută. Subscala *Rebeliune* include comportamente care pot genera consecințe negative legale sau sociale. Subscala *Imprudență* este compusă din comportamente cu consecințe severe și potențial amenințătoare față de viața și integritatea individului. Subscala *Comportamente antisociale* se referă la acțiuni care atrag consecințe negative atât asupra individului cât și asupra mediului său social.

ARQ (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) a demonstrat proprietăți psihometrice bune, în studiile desfășurate anterior, la nivel internațional (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000; Gullone & Moore, 2000).

Procedură. Primul pas a constat în obținerea permisiunii de utilizare a chestionarului în cadrul studiului (E. Gullone, comunicare personală scrisă, 20 aprilie 2016). Etapele procedurale urmate în studiul de traducere și validare lingvistică a instrumentului ARQ-b (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) au fost similare celor prezentate în cadrul Studiului II (detalii în Cap. 3.2).

În etapa pre-test, participanții ($N=29$) au completat on-line scala ARQ-b (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), tradusă în limba română. Datele au fost colectate în noiembrie, 2016. În etapa post-test, desfășurată la o distanță două săptămâni de la prima colectare a datelor, participanții au fost invitați să completeze versiunea originală a scalei, în limba engleză. Din lotul inițial de respondenți, 24 de elevi adolescenți au completat ambele versiuni ale scalei și răspunsurile lor au fost analizate statistic.

Analiza datelor. În primul rând, au fost calculați indicii de consistență internă pentru ambele versiuni ale scalei, originală și tradusă în limba română ($N=24$). Ulterior, a fost testată echivalența dintre cele două versiuni ale scalei. Diferențele dintre medianele celor două versiuni, originală și tradusă, au fost verificate prin Testul Wilcoxon al rangurilor cu semn (Wilcoxon, 1945). Coeficienții de corelație a rangurilor (Spearman, 1904) au fost calculați pentru scorurile versiunii traduse în limba țintă și scorurile versiunii originale a scalei.

3.3.3. Rezultate

Analiza preliminară de consistență internă ($N=24$) a evidențiat coeficienți Alpha Cronbach $\alpha = .71$, pentru versiunea tradusă în limba română, respectiv $\alpha = .74$, pentru versiunea originală a scalei ARQ-b ($N=24$).

Rezultatele analizei de corelație Spearman au evidențiat corelații puternice semnificative între scorurile totale pre-test și post-test, $r_s = .70$, $p < .01$. Coeficienții de corelație ai subscalelor au indicat asocieri de intensitate variată, $r_s = .60$, $p < .05$, pentru subscala Imprudență și $r_s = .80$, $p < .01$, pentru subscala Căutarea senzațiilor. Valorile coeficienților de corelație între itemii individuali au variat de la intensitate moderată, $r_s = .50$, $p < .05$ pentru itemii 3 și 4, la intensitate foarte puternică a asocierii, $r_s = .87$, $p < .01$, pentru itemul numărul 12 (detalii în Tabelul 3.3.1).

Testul Wilcoxon al rangurilor cu semn (Wilcoxon, 1945) nu a evidențiat diferențe semnificative statistic între rangurile pre-test și rangurile post-test ale scorurilor totale, $Z = -.858$, $p = .391$. De asemenea, nu au fost identificate diferențe semnificative la nivelul subscalelor (Tabelul 3.3.2).

Tabel 3.3.1

Sumarul rezultatelor analizei de corelație Spearman între scorurile ARQ-b tradus în limba română și ARQ-b original, în limba engleză

Item	Spearman rho (r_s)
Scor total	.70**
Căutarea senzațiilor	.80**
Rebeliune	.79**
Imprudență	.60*
Comportament antisocial	.64**
Item 1	.81**
Item 2	.85**
Item 3	.50*
Item 4	.50*
Item 5	.57*
Item 6	.54*
Item 7	.61*
Item 8	.80**
Item 9	.76**
Item 10	.73**
Item 11	.74**
Item 12	.87**
Item 13	.70**
Item 14	.79**
Item 15	.67**
Item 16	.75**
Item 17	.54*
Item 18	.70**
Item 19	.64**
Item 20	.79**
Item 21	.60**
Item 22	.85**

Notă. ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Tabel 3.3.2

Rezultatele Testului Wilcoxon pentru versiunea ARQ-b tradusă și ARQ-b original (N=24 respondenți)

	Z	p	Mdn	
			Pre-test	Post-test
Scor Total	-.858	.391	10.50	11.00
Căutarea senzațiilor	-.343	.732	4.50	4.50
Rebeliune	-1.72	.225	2.50	3.00
Imprudență	-1.31	.190	.50	1.00
Comportament antisocial	-.142	.887	3.00	3.00

Notă. Pre-test – ARQ-b tradus în limba română; Post-test – ARQ-b original, în limba engleză; Z=scorul standardizat; p= nivel de semnificație statistică; Mdn=mediana.

3.3.4. Discuții, concluzii și limite

Scopul acestui studiu a constat în furnizarea unei versiuni traduse și validate lingvistic a Scalei comportamentelor de risc pentru adolescenți (ARQ-b; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000). Rezultatele procesului de validare lingvistică indică faptul că *Scala comportamentelor de risc în adolescență* (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) este un instrument valid pentru măsurarea frecvenței de implicare în comportamente de risc. Valorile consistenței interne au indicat că scorul total reprezintă un indicator consistent al implicării în comportamente de risc, la vârsta adolescenței. Valorile coeficienților de corelație ai perechilor de itemi au variat, de la moderate la foarte puternice. Rezultatele Testului Wilcoxon au sugerat că versiunea ARQ-b tradusă și versiunea ARQ-b originală sunt echivalente din punct de vedere lingvistic.

Rezultatele acestui studiu ar putea sprijini extinderea cercetării (în sensul utilizării scalei) asupra factorilor care pot influența dezvoltarea pozitivă, în general și a evoluției școlare, în mod particular. Dintre limitele acestui studiu amintim dimensiunea lotului de participanți (N=24 adolescenți). Proprietățile psihometrice ale Scalei comportamentelor de risc în adolescență (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) vor fi investigate în profunzime în cadrul Studiului IV.

Studiul IV - Integrarea factorilor psiho-sociali într-un model predictiv al performanței școlare în liceu

3.4.1. Introducere

Abandonul școlar în învățământul secundar superior constituie o problemă de actualitate cu care se confruntă sistemul educațional din România („Early leavers from education and training”, 2016). Unul dintre indicatorii timpurii ai abandonului școlar îl reprezintă notele mici obținute de elevi la diferite discipline școlare (Andrei, Profiroiu, Iacob & Ileanu, 2011; Ensminger & Slusarcick, 1992).

Prezența în învățământul secundar superior a unei populații de elevi caracterizată prin varietate psiho-socio-economică ridică noi provocări pentru instituțiile școlare, precum: identificarea diversității de nevoi, satisfacerea nevoilor educaționale ale unei populații eterogene și oferirea sprijinului necesar pentru a asigura șanse de succes școlar. Așadar, studiul de față propune investigarea caracteristicilor psiho-sociale asociate performanței școlare, în liceu. Caracteristicile psiho-sociale de interes pentru această lucrare au fost selecționate în baza recunoașterii lor în literatura internațională de specialitate ca având putere predictivă asupra performanței școlare.

Factorul 1: Inteligența emoțională. Rezultatele cercetărilor prezente în literatura de specialitate au evidențiat IE ca un factor predictiv al performanței școlare, în adolescență (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011). Între scorurile obținute la testele de inteligență emoțională și mediile școlare anuale ale elevilor au fost identificate relații de asociere semnificative (Rivers et al., 2013). Atât scorul total al IE, cât și scoruri ale ramurilor IE: facilitarea gândirii, înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor, au constituit predictorii ai notelor obținute de elevi (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011).

De asemenea, cercetările anterioare au documentat relația IE cu o serie de caracteristici psiho-sociale, care ar putea influența traiectoria de dezvoltare în adolescență, în general și performanțele educaționale, în mod specific. Inteligența emoțională a fost identificată ca predictor semnificativ al comportamentelor de risc, de tipul consumului de substanțe (Rivers et

al., 2013). În mod similar, IE Totală și abilități specifice subordonate, au fost asociate pozitiv suportului social perceput (Di Fabio, 2015; Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit, 2008). Nu în ultimul rând, rezultatele studiilor anterioare au evidențiat asocieri între IE și autoeficacitate (Cicea, Stanescu & Mohorea, 2012).

Factorul 2: Comportamentele de risc. Un alt factor care a înregistrat asocieri semnificative cu performanța școlară în liceu este reprezentat de *comportamentele de risc*.

Cercetările anterioare au demonstrat asocieri semnificative între comportamentele de tipul consumului de substanță (alcool, tutun sau substanțe psihotrope) sau de tip sexual (acte sexuale neprotejate) și performanța școlară scăzută (Chau et al., 2016, Luster & Small, 1994). Elevii care au înregistrat note mai mari la disciplinele școlare au raportat o probabilitate mai scăzută de angajare în comportamente de risc (Resnick, Ireland & Borowsky, 2004), iar incidența crescută a comportamentelor de risc a fost asociată abandonului școlar (Chau et al., 2016).

Factorul 3: Suportul social. Suportul social (*abr. SS*) este recunoscut pentru rolul său în susținerea funcționării pozitive a individului și efectul de factor compensator, în situațiile de acțiune a unor stimuli de viață adversi (Malecki & Demaray, 2002). Numeroase studii au identificat asocieri între suportul social perceput, de la diferite surse și performanța școlară în adolescență. SS general a fost identificat ca predictor al performanței școlare, măsurată prin mediile notelor obținute de elevi (Malecki & Demaray, 2006). SS din partea familiei și a prietenilor a fost asociat pozitiv cu notele obținute la diferite discipline școlare, în anii de liceu (Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998).

Factorul 4: Autoeficacitatea generală. În cercetările precedente, identificate în literatură, investigarea relației autoeficacității generale cu performanța școlară, măsurată prin media rezultatelor școlare, a condus la rezultate incongruente. Unele studii au identificat autoeficacitate generală ca predictor semnificativ al performanței școlare (Turner, Chandler & Heffer, 2009; Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005), în vreme ce o lucrare a identificat un efect predictiv nesemnificativ al autoeficacității generale (Feldman & Kubota, 2015). Prin intermediul acestui studiu vom investiga relația dintre cele două variabile, pe un eșantion de adolescenți elevi din România.

Factorul 5: Statutul Socio-Economic. Nu în ultimul rând, prin intermediul studiului de față, propunem testarea efectului moderator al *statutului socio-economic* (*abr. SSE*) asupra relației dintre factorii psiho-sociali (IE, comportamente de risc, suport social) și performanța școlară.

În cercetările anterioare, dintre indicatorii SSE, educația părinților și venitul familiei au fost asociați cu nivelul de dezvoltare al abilităților IE (Harrod & Scheer, 2005) și implicarea în comportamente de risc (Lowry, Kann, Collins & Kolbe, 1996; Hanson & Chen, 2007), în vreme ce lipsa unui loc de muncă și primirea ajutorului financiar de la stat s-au asociat cu un nivel slab al autoeficacității (Boardman & Robert, 2000). În cadrul acestui studiu, se va urmări obținerea datelor privind interacțiunea indicatorilor SSE cu variabilele psiho-sociale, într-un posibil model de predicție a performanței școlare.

Având în vedere relațiile prezentate anterior, înțelegerea în profunzime a modului de relaționare a factorilor psiho-sociali cu performanța școlară ar putea avea importanță teoretică și practică, atât pentru politicile educaționale cât și pentru furnizorii de educație și servicii de sprijin pentru elevi (de ex., consilierii școlari, psihologii școlari și cadrele didactice). Rezultatele studiului de față ar putea facilita o mai bună înțelegere a determinanților performanței școlare, în general și ar putea să contribuie la eficientizarea strategiilor de abordare a problemelor complexe în cazul elevilor cu performanțe școlare scăzute sau cu risc de abandon școlar, în mod particular.

3.4.2. Obiective și ipoteze

Scopul studiului de față constă în identificarea unor factori-cheie de intervenție care au potențialul de a acționa în mod pozitiv asupra performanței școlare a elevilor din învățământul secundar superior (liceal). Obiectivele subordonate acestui scop sunt următoarele:

O1. Testarea unor modele de predicție a performanței școlare în baza caracteristicilor psiho-sociale ale elevilor: inteligența emoțională, comportamentele de risc, percepția suportului social, convingerile de autoeficacitate generală;

O2. Investigarea efectului moderator al indicatorilor socio-economici (nivelul de educație parentală, venitul familiei) asupra relațiilor dintre factorii psiho-sociali (inteligența emoțională, suportul social, comportamentele de risc, autoeficacitatea generală) și performanța școlară;

O3. Investigarea relației dintre dimensiunile inteligenței emoționale (ariile, ramurile și sarcinile IE) și caracteristicile psiho-sociale ale adolescentului elev (implicarea în comportamente de risc, autoeficacitatea generală, percepția suportului social);

În baza rezultatelor prezentate în literatura internațională, au fost elaborate următoarele ipoteze de lucru, care vor fi testate în acest studiu:

I1. Factorii psiho-sociali (inteligența emoțională, comportamentele de risc, suportul social, autoeficacitatea generală) constituie predictorii semnificativi ai performanței școlare a elevilor.

I2. (Ipoteză exploratorie) Indicatorii statutului socio-economic au un efect moderator asupra relației dintre factorii psiho-sociali (inteligența emoțională, suportul social, comportamentele de risc, autoeficacitatea generală) și performanța școlară.

I3. (Ipoteză exploratorie) Dimensiunile inteligenței emoționale sunt asociate cu frecvența de implicare în comportamente de risc, cu nivelul suportului social și al autoeficacității generale.

3.4.3. Metodologie

Designul cercetării

Studiul de față este unul non-experimental, corelațional și predictiv, având următoarele variabile predictorii: inteligența emoțională, comportamentele de risc, suportul social, autoeficacitatea generală și statutul socio-economic. Variabila criteriu este reprezentată de performanța școlară, măsurată prin media generală a elevilor.

Participanți

La cercetare au luat parte un total de 240 elevi de liceu, din clasele a XI-a și a XII-a, cu vârsta medie 17.33 ($SD = 0.47$). Un număr de 151 dintre aceștia au fost de gen feminin, vârsta medie 17.34, ($SD = 0.50$), 85 au fost de gen masculin, vârsta medie 17.22, ($SD = 0.50$), iar 4 participanți, cu vârsta medie 17.50, ($SD = 0.58$), nu și-au declarat genul. Elevii au provenit de la patru licee de diferite nivele de performanță, din Cluj-Napoca, județul Cluj, România. Din motive de confidențialitate, denumirea liceelor participante la studiu va rămâne anonimă.

Instrumente de măsurare a variabilelor

Pentru măsurarea inteligenței emoționale a fost utilizat instrumentul Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) V 2.0, tradus și adaptat pe populație românească (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011). MSCEIT este o scală de aptitudini care măsoară abilitățile de rezolvare a problemelor de natură emoțională (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011). MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011) oferă un coeficient al inteligenței emoționale totale și scoruri pentru ariile IE: aria experiențială și aria strategică. Scorul IE experiențial reprezintă un indicator al aptitudinii unei persoane de a percepe informația emoțională și de a o utiliza astfel încât să sprijine gândirea, iar scorul IE strategică reflectă aptitudinea unei persoane de a înțelege și folosi strategic informația emoțională (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011). Ramurile IE sunt: perceperea

emoțiilor, facilitarea gândirii, înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011). Sarcinile IE se referă la: fețe, imagini, senzații, facilitare, îmbinări, modificări, managementul emoțiilor și relații emoționale (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011).

Al doilea instrument utilizat în studiul de față este Adolescent Risk-taking Questionnaire – *Behavior Scale*, abr. ARQ-b (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), tradus și validat lingvistic pe populație adolescentă din România, în cadrul Studiului III. ARQ-b (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) măsoară frecvența cu care o persoană adolescentă se angajează în comportamentele de risc listate.

Instrumentul a demonstrat proprietăți psihometrice bune în studiile desfășurate la nivel internațional (detalii în Gullone, Paul & Moore, 2000). În cercetarea de față, scala a prezentat un indice global de consistență internă bun spre foarte bun, $\alpha = .85$. Subscalele au prezentat indici α cu valorile .43, .81, .72 și .63. În urma analizei exploratorii factoriale, s-au identificat anumite probleme de încărcare a factorilor constructului *Căutarea senzațiilor*. Acest rezultat atrage atenția asupra posibilității ca itemii respectivi să nu fie încadrabili conceptual în cultura respondenților la acest studiu.

Suportul social, a fost măsurat cu *Children and Adolescent Social Support Scale* (CASSS) (Malecki, Demaray & Elliott, 2000), tradusă și adaptată lingvistic pe populație adolescentă din România (Studiul II). Instrumentul cuprinde 5 subscale care măsoară percepțiile suportului social de la următoarele surse: părinte, profesor, coleg, prieten apropiat, oameni din școală.

Literatura internațională a evidențiat o validitate internă bună, atât a scorurilor totale, cât și a subscalelor CASSS (Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Malecki & Demaray, 2003). Rezultatele analizelor statistice desfășurate în Studiul II al acestei lucrări doctorale, au indicat că versiunea tradusă în limba română a CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) este un instrument de măsurare valid, din punct de vedere lingvistic. În acest studiu, instrumentul a prezentat o consistență internă măsurată prin $\alpha_{\text{Cronbach}} = .95$. De asemenea, rezultatele analizei factoriale exploratorii, desfășurată în cadrul acestui studiu, au susținut structura cu cinci factori a scalei.

Datele referitoare la percepțiile de autoeficacitate generală au fost colectate cu *General Self-Efficacy Scale* (GSE) (Băban, Schwarzer & Jerusalem, 1996). Scala este compusă din 10 itemi, care măsoară percepția valorii de adevăr a unui set de convingeri de autoeficacitate. Instrumentul a demonstrat proprietăți psihometrice bune, în studiile anterioare (vezi Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud & Schwarzer, 2002). În acest studiu, scala a înregistrat un coeficient $\alpha = .87$, iar analiza exploratorie factorială a confirmat unidimensionalitatea constructului.

Pentru măsurarea *statutului socio-economic* au fost formulate întrebări care vizau doi indicatori: nivelul educației parentale și venitul familiei. Chestionarul a cuprins întrebări referitoare la ultima formă de învățământ absolvită de părinții respondentului și venitul mediu lunar al familiei.

Performanța școlară a elevilor a fost măsurată printr-un indicator utilizat frecvent în cercetare: *media generală* a notelor obținute în anul școlar precedent colectării datelor, calculată pentru toate disciplinele. În vederea diminuării riscului de apariție a erorilor, elevilor le-a fost permis să acceseze on-line catalogul școlar, pentru a consulta mediile școlare obținute.

În plus, au fost colectate *date demografice*, precum genul respondenților, vârsta și clasa.

Procedură

Colectarea datelor. O invitație de participare la studiu a fost lansată unei liste de 10 licee din Cluj-Napoca, dintre care 4 au răspuns pozitiv invitației de colaborare la studiu. Din punct de vedere al clasamentului întocmit pe baza mediilor de admitere în clasa a IX-a (SEI, 2014; SEI,

2013), instituțiile școlare participante la acest studiu se situau astfel: (a) două licee se regăseau în cuartila superioară, cu cele mai mari medii de admitere, notate, în această lucrare, „Liceul 1” și „Liceul 2”, în ordinea prezentării lor în clasamente și (b) două licee se plasau în cuartila inferioară, printre instituțiile cu cele mai mici medii de admitere, la care ne vom referi în continuare „Liceul 3” și „Liceul 4”, în funcție de poziția ocupată în ierarhia instituțiilor școlare din Cluj-Napoca. Datele au fost colectate prin metoda creion-hârtie, în perioada octombrie 2016 - decembrie 2016. Complexitatea instrumentelor de măsurare și resursele de timp limitate au impus colectarea în două sesiuni succesive. Întrucât nu au fost colectate date care să permită identificarea individuală a participanților, împerecherea chestionarelor aplicate în cele două ședințe separate s-a realizat prin corespondența următoarelor date: școala de apartenență, clasa, genul participantului, vârsta, media generală. Răspunsurile elevilor care au participat la ambele sesiuni de colectare au fost procesate statistic (N=240). În desfășurarea studiului au fost respectate aspectele etice generale privind cercetarea.

Analiza statistică. Inițial a fost investigată relația fiecărei variabile independente ipotetizate cu variabila criteriu (performanța școlară măsurată prin media generală), prin calcularea matricei de corelații bivariate. De asemenea, pentru a determina capacitatea de predicție a fiecăreia dintre variabilele independente ipotetizate, acestea au fost introduse în câte un model individual simplu de regresie cu variabila prezisă. Ulterior, au fost construite modele de cale.

Pentru a testa un potențial efect moderator al statutului socio-economic s-au utilizat scorurile brute ale celor doi indicatori (nivelul de educație, venitul mediu al familiei), cotate pe o scală ordinală. Modelul conceptual al cercetării, conceput pe baza întrebării principale de cercetare care viza identificarea predictorilor performanței școlare, măsurată prin *media generală*, este prezentat în Figura 3.4.1, mai jos.

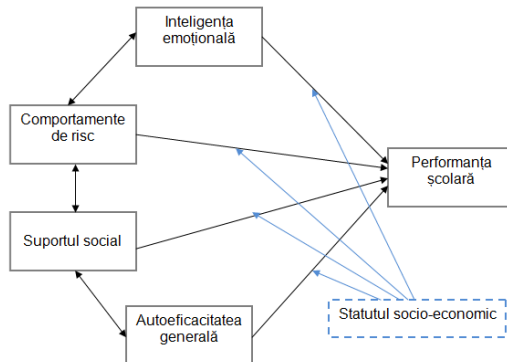


Figura 3.4.1. Reprezentare schematică a modelului conceptual, corespunzător întrebărilor principale de cercetare.

Deoarece toți predictorii, cu excepția nivelului autoeficacității generale, au inclus subfactori componenți, măsurați pe subscale distincte, fiecare dintre acești subfactori au fost testați ca posibili predictorii ai performanței școlare (detalii în Figura 3.4.2).

Cea de-a treia etapă a analizei statistice, efectuată cu scopul de a identifica predictorii performanței școlare în adolescență a constat în alcătuirea și testarea unor modele de cale (*en. pathway analysis*). În baza rezultatelor obținute în etapele anterioare ale analizei statistice, au fost specificate modele predictive în care au fost introduși simultan predictorii ai performanței școlare. Ulterior, pentru modelele de cale semnificative statistic, s-au realizat calcule de invarianță în funcție de gen și per liceu.

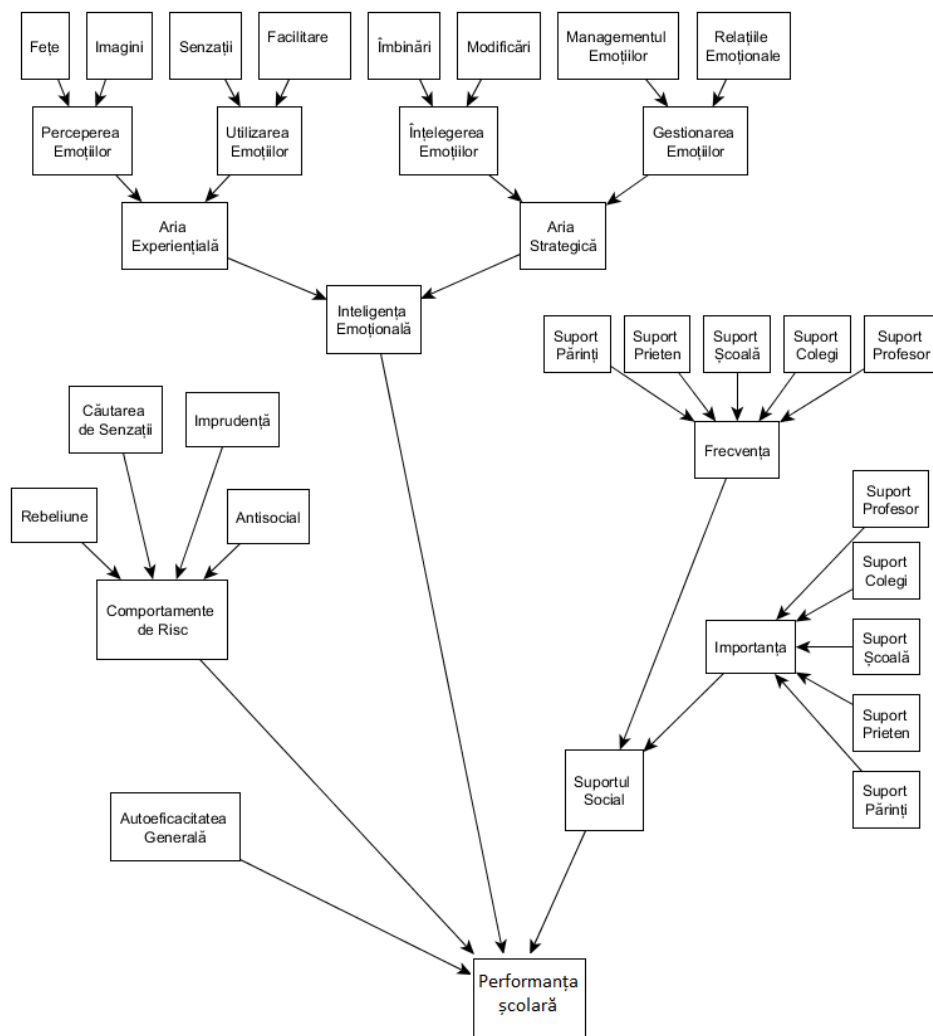


Figura 3.4.2. Reprezentarea modelului conceptual al predictorilor performanței școlare, incluzând subfactorii componenți ai variabilelor principale luate în considerare în acest studiu.

Nu în ultimul rând, relația dintre variabilele psiho-sociale a fost examinată prin construirea matricei de corelații bivariate și construirea unor modele predictive individuale. Analizele statistice au fost derulate în programele IBM SPSS Statistics 20 (2011) și AMOS 20 (Arbuckle, 2011). În continuare, sunt prezentate rezultatele obținute.

3.4.4. Rezultate

Diagnoza eșantionului de date

Normalitatea distribuției variabilelor de interes pentru construirea modelelor predictive a fost inspectată atât prin calcularea valorilor de asimetrie și exces, cât și prin analizarea graficelor Q-Q Plot. Rezultatele au sugerat că scorurile nu prezintă abateri semnificative de la normalitate, cu excepția variabilelor Imprudență și Aria strategică a IE, care au înregistrat valori ale asimetriei și ale excesului peste pragul +1. Omogenitatea varianței a fost analizată prin diagrama valorilor reziduale și inspectarea norului de puncte și s-a constatat că valorile nu prezintă devieri majore de la linia de fixare, așadar se consideră satisfăcută asumția homoscedasticității.

De asemenea, a fost examinat tiparul manifestat de datele lipsă. Substituirea datelor lipsă s-a făcut prin metodele „person-mean” (*i.e.* media răspunsurilor oferite de respectivul participant la un anumit chestionar) și „variable mean” (*i.e.* media răspunsurilor oferite de toți respondenții, la

un anumit item). Pentru a păstra varianța datelor la un nivel cât mai ridicat, pragul maxim de absență a datelor a fost ales la 5%, iar în situațiile în care numărul de răspunsuri lipsă au depășit acest prag pe verticală (item) și pe orizontală (răspunsuri individuale per scală) respondenții respectivi au fost eliminați din analiză.

Analize statistice descriptive

Datele descriptive privind participanții la studiu sunt ilustrate grafic în Figurile 3.4.3-3.4.4.

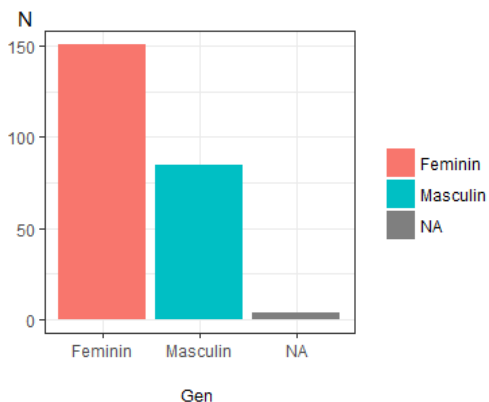


Figura 3.4.3. Distribuția participanților în funcție de gen.

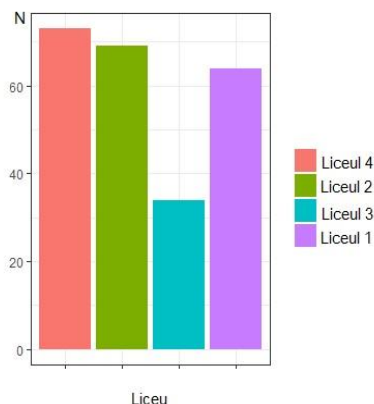


Figura 3.4.4. Distribuția participanților în funcție de liceul de apartenență.

Figurile 3.4.5-3.4.6 redau grafic distribuțiile și funcțiile densității pentru media generală.

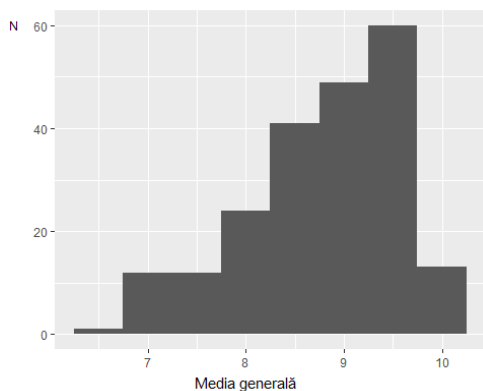


Figura 3.4.5. Reprezentarea grafică a densității mediei școlare generale pentru elevii participanți la studiu.

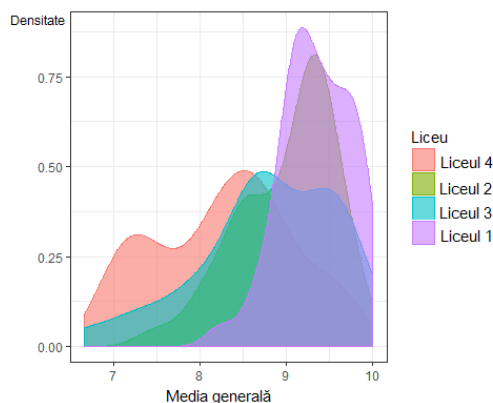


Figura 3.4. 6. Graficul densității mediei școlare (suprapuse), în funcție de liceu.

Inspectând reprezentarea grafică a densităților mediei, se remarcă o tendință de concentrare a mediilor școlare anuale mai mari în Liceul I și II, respectiv în liceele situate în cuartila superioară a ierarhiei liceelor în funcție de media de admitere (în clasa a IX-a). Acest rezultat ar putea să constituie un indicator al conservării diferențelor de performanță de la admiterea în licee, până în clasa a XII-a. Diferențele de performanță școlară în funcție de instituția școlară de apartenență, vor fi investigate în subcapitolele următoare, prin procedee statistice specifice.

Datele descriptive referitoare la variabila IE, prezentate în Tabelul 3.4.1, arată că participanții au înregistrat cea mai scăzută medie a scorurilor pentru aria strategică a IE. În această etapă a analizei statistice, rezultatul poate fi privit ca un indicator timpuriu al necesității de intervenție pentru îmbunătățirea abilităților emoționale ale IE strategice, conform

recomandărilor de interpretare a editorilor MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011).

Tabel 3.4.1

Statistici descriptive ale scorurilor variabilelor inteligenței emoționale

	N	Valoare minimă	Valoare maximă	M	SD
Perceperea emoțiilor	176	63.00	124.00	104.05	11.85
IE Experiențială	164	50.00	124.00	98.73	13.90
Facilitarea gândirii prin utilizarea emoțiilor	164	50.00	122.00	94.03	14.90
IE Totală	154	50.00	118.00	93.51	14.07
Înțelegerea emoțiilor	160	50.00	117.00	92.08	14.39
Gestionarea emoțiilor	154	50.00	120.00	89.79	15.77
IE Strategică	154	51.00	114.00	89.59	14.03

Notă. Variabilele sunt listate descendent, în funcție de media scorurilor; M=media; SD=abatere standard.

În decursul analizelor statistice exploratorii ale datelor brute s-au evidențiat aspecte relevante cu privire la adecvarea datelor brute pentru analizele propuse. Spre exemplu, ilustrațiile grafice ale distribuțiilor de frecvență pentru itemii chestionarului ARQ (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) au sugerat distribuții deviate semnificativ de la normalitate, ceea ce constituie un indicator timpuriu al riscului ca acești itemi să nu factorizeze bine pe constructele-părinte. Prin urmare, analizele ulterioare au inclus procesarea secvențială a fiecăruia dintre predictorii ipotetizați în relație cu variabilă prezisă.

Analize de corelație

Analizele preliminare de corelație bivariată produs-moment (Pearson, 1895) au pus în evidență asocieri semnificative între media generală, pe de o parte și inteligența emoțională, respectiv, comportamentele de risc, pe de altă parte (Tabelul 3.4.2, mai jos).

Tabel 3.4.2

Sumarizarea rezultatelor analizei de corelație Pearson pe perechi, între performanța școlară și variabilele predictor

Variabila criteriu	Variabila predictor	r	p
PMedia școlară generală	IE Totală	.37	< .01
	Aria Experiențială	.20	< .05
	Aria Strategică	.44	< .01
	Facilitarea gândirii	.22	< .01
	Înțelegerea emoțiilor	.42	< .01
	Gestionarea emoțiilor	.31	< .01
	Fete	.23	< .01
	Senzații	.22	< .01
	Îmbinări	.32	< .01
	Modificări	.37	< .01
	Management emoții	.23	< .01
	Relații emoționale	.31	< .01
	Comportamente de risc-Total	-.21	< .01
	Căutarea senzațiilor	.15	< .05
	Rebeliune	-.26	< .01
	Imprudență	-.40	< .01
	SS Profesor I	.14	< .05

Notă. Sunt listate doar rezultatele semnificative statistic; În coloana variabilelor predictor, variabilele-părinte sunt tipărite îngroșat; r=coeficient de corelație Pearson; p= nivel de semnificație statistică.

Pe baza informațiilor rezultate din analizele de corelație preliminare au fost păstrați în analizele ulterioare ca factori de predicție principali, variabile observate, la nivelul cel mai superficial de analiză, *comportamentul de risc și inteligența emoțională*. Pentru ambele variabile au fost concepute modelele de predicție, în care valorile predictorilor au fost scorurile brute obținute în urma calculării scalelor.

Modele de regresie simplă

Modelul 1. Inteligența emoțională prezice performanța școlară. Pentru analiza capacității de predicție a inteligenței emoționale (IE) a fost folosit un model simplu de regresie, care a indicat că IE este un predictor semnificativ al performanței școlare, măsurată prin media școlară generală, $F(1, 147) = 23.54, p < .001$, fiind asociat pozitiv cu acesta ($B = .18, \beta = .37$). Predictorul a explicat 14% ($R^2 = .14$) din varianța înregistrată în performanța școlară

Modelul 2. Comportamentele de risc prezic performanța școlară. Pentru analiza capacității de predicție a comportamentului de risc a fost folosit un model simplu de regresie, care a indicat comportamentul de risc ca fiind un predictor semnificativ pentru performanța școlară, $F(1, 210) = 9.76, p = .002$, fiind asociat negativ cu aceasta ($B = -.014, \beta = -.21$). Predictorul a explicat 4% ($R^2 = .04$) din varianța înregistrată în performanța școlară.

Modelul 3. Inteligența emoțională și comportamentul de risc prezic performanța școlară. Pentru analiza capacității de predicție simultană a variabilelor inteligență emoțională și comportament de risc, a fost folosit un model de regresie, care a indicat că ambii sunt predictorii semnificativi ai performanței școlare, $F(2, 146) = 12.77, p < .001$, iar relația de asociere a explicat cca. 15% ($R^2 = .15$) din varianța performanței școlare, măsurată prin media generală.

Modele de cale

Selecția metodelor de modelare. Conform manualului tehnic al programului Amos 20 (vezi Arbuckle, 2011), în general, în situațiile în care în analiză se utilizează *metoda de estimare a probabilității maxime*, iar unele variabile exogene sunt introduse ca variabile fixe, o distribuție a datelor deviată de la normalitate nu va determina apariția erorilor în rezultate, atâta timp cât celelalte variabile exogene respectă o distribuție normală (Arbuckle, 2011). Cu toate acestea, ca măsură de siguranță pentru evitarea rezultatelor biasate, este recomandată utilizarea combinată a unor tehnici de modelare a datelor care prezintă deviații de la o distribuție normală (Arbuckle, 2011; Harlow, 1986; Warrington et al., 2014): *metoda de estimare a probabilității maxime și metoda bootstrap*. În consecință, în linie cu recomandările din literatură, pentru a reduce posibilitatea de apariție a erorilor în rezultate, testarea modelelor predictive construite în acest studiu s-a bazat pe cele două metode.

Modele de cale cu variabila observată (Modele de ordinul I). Modelele de cale au fost construite în baza relațiilor observate dintre variabile, în pașii anteriori ai analizei. În continuare sunt prezentate diagramele modelelor cu date naturale, înainte de a fi operate transformări (*i.e* eliminări sau substituiri).

Pe baza rezultatelor analizelor de corelație (Tabelul 3.4.2), a fost dezvoltat și testat un model de cale cu șase factori, introduși simultan ca predictorii ai performanței școlare (Figura 3.4.7).

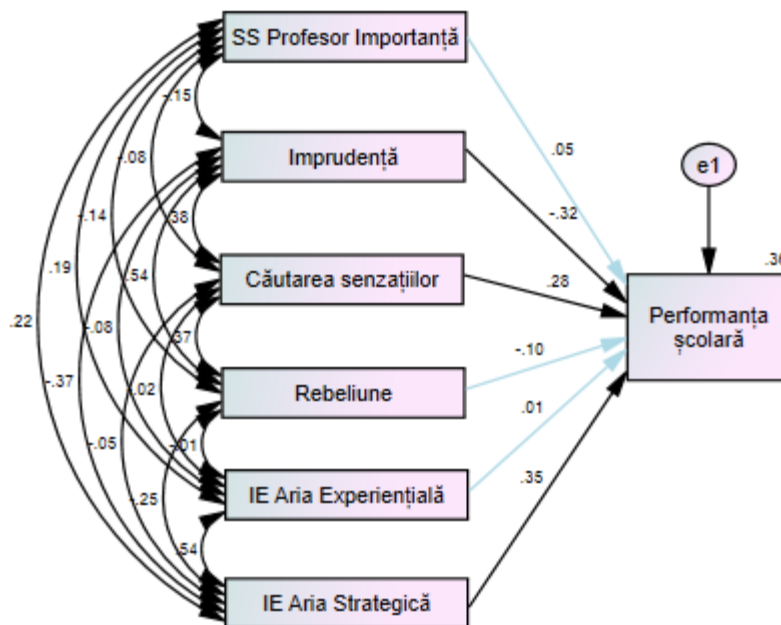


Figura 3.4.7. Modelarea simultană a celor șase predictorii identificați în urma analizei asocierilor semnificative cu performanța școlară (Modelul 1).

Rezultatele analizei au arătat că, după ce toate relațiile au fost luate în considerare simultan în model, doar aria strategică a inteligenței emoționale și componentele comportamentului de risc de tip imprudență și căutarea senzațiilor au rămas predictorii ai mediei generale, $p < .05$. În baza acestor rezultate, a fost respecificat și testat model, din care s-au eliminat componentele ne semnificative statistic, respectiv IE experiențială, importanța suportului social din partea profesorului și componenta rebeliune a comportamentului de risc (Figura 3.4.8).

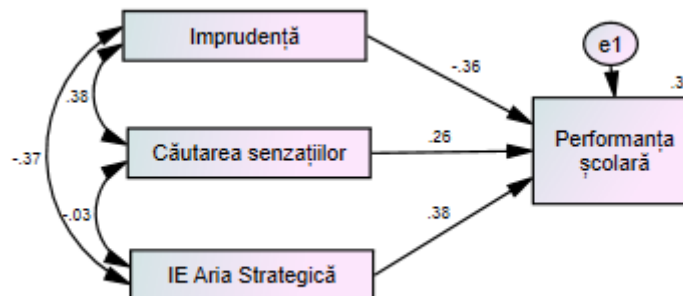


Figura 3.4.8. Modelarea relației dintre predictorii inteligența emoțională (aria strategică), comportamentul de risc (imprudență și căutarea de senzații) și media generală (Modelul 2).

Cei trei predictorii, modelați simultan (imprudență, căutarea senzațiilor, aria strategică a inteligenței emoționale), au explicat 36 % din varianta performanței școlare, $p < .001$.

Având în vedere că s-a observat un efect predictiv pozitiv al comportamentelor de risc de tipul căutarea senzațiilor, am decis să investigăm mai profund această relație. Mai specific, cu toate că în literatură este recunoscut faptul că anumite comportamente de căutare a senzațiilor au un caracter exploratoriu, implică riscuri minime și pot influența pozitiv dezvoltarea unor noi abilități (detalii în Fundamentarea teoretică), ne-a interesat în mod deosebit relația dintre itemul

17 al subscalei „Căutarea senzațiilor” și performanța școlară. Spre deosebire de restul itemilor cuprinși în subscală, care măsoară frecvența de practicare a unor sporturi, a zborului cu avionul sau a participării la competiții, itemul 17 se referă la absenteismul de la orele de curs. În urma analizei s-a constatat că deși scorul subscalei, per ansamblu, prezice pozitiv performanța școlară, așa cum era de așteptat, itemul 17 este un predictor negativ al performanței școlare, $F(1,210) = 24.38$, $\beta = -.323$, $R^2 = .11$, $p < .000$. Efectul predictiv negativ al itemului se diluează, deoarece toți ceilalți itemi componenți ai subscalei au valoare predictivă pozitivă asupra performanței școlare.

Modele de cale cu variabile latente (Modele de ordinul II). Modelul anterior, de ordinul I, a prezentat rezultate semnificative statistic, așadar, în continuare a fost dezvoltat un model de cale de ordinul II, în care aria strategică a inteligenței emoționale a fost introdusă ca factor latent, constituit din cei doi subfactori componenți (*i.e.* gestionarea emoțiilor și înțelegerea emoțiilor). În urma desfășurării analizei factoriale exploratorii, nu s-a putut identifica un model care să încorporeze subfactorii comportamentelor de risc ca variabile latente. Așadar, s-a decis introducerea comportamentelor de risc în model, ca factor observat.

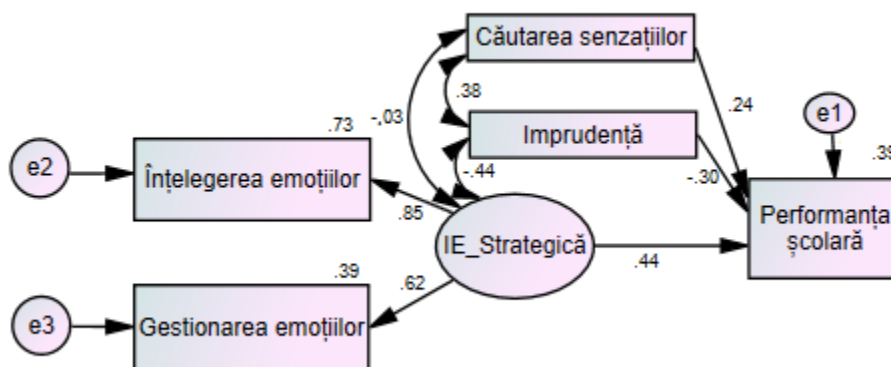


Figura 3.4.9. Modelarea relației dintre predictorii aria strategică a inteligenței emoționale, introdusă ca variabilă latentă, subfactorii comportamentului de risc -imprudență și căutarea senzațiilor- și performanța școlară (Modelul 3).

Modelul (Figura 3.4.9) este semnificativ statistic, $p < .001$ și explică un procent de 39 % din varianța performanței școlare, măsurată prin medie. Analizând coeficienții standardizați ai regresiei, s-a constatat că dintre factorii modelați, inteligența emoțională strategică, introdusă ca factor latent are cel mai puternic efect predictiv asupra performanței școlare, urmată de comportamentele de tip imprudent și de căutarea senzațiilor.

Tratarea colecției de date. Replicarea modelelor de cale. Cu scopul de a limita posibilitatea apariției erorilor de Tip I sau II și pentru a reconfirma parametrii estimați în modelările anterioare, cu date naturale, s-a decis detectarea și corectarea înregistrărilor nevalide ale colecției de date și reluarea modelelor de cale. Concret, procedura s-a desfășurat astfel:

Pasul 1 - Eliminare. În primă fază, s-a procedat la eliminarea cazurilor cu înregistrări mari ale valorilor lipsă. În 86 dintre cazuri s-a înregistrat un procent al valorilor lipsă ale măsurătorilor inteligenței emoționale peste 42%. Deoarece IE este unul din predictorii cei mai puternici ai mediei școlare (dintre variabilele acestui studiu), constituie primul candidat la analiza datelor în vederea substituirii, sau eliminării, în cazul în care substituirea nu este posibilă.

Ulterior, au fost eliminate cazurile în care valorile lipsă manifestau un tipar (*en. pattern*), a căror păstrare ar fi putut altera substituirile ulterioare ale valorilor lipsă: 5 cazuri cu valori lipsă la chestionarul CASSS (un caz cu lipsă completă, pentru toate scorurile și patru cazuri cu tiparuri ale datelor lipsă pentru subscalele CASSS).

Pasul 2 - Substituire/Imputare. După eliminările operate în primul pas procedural, s-a efectuat Testul Little (Little, 1988), prin care s-a verificat dacă datele lipsă rămase au fost distribuite aleatoriu de-a lungul observațiilor. Rezultatele testului au fost ne semnificative, $p > .05$, ceea ce denotă o distribuție complet aleatorie a datelor lipsă (abr. MCAR). În situația în care datele lipsesc complet aleatoriu este recomandată substituția valorilor folosind algoritmul expectanței maxime (abr. EM), care oferă estimări nebiasate ale parametrilor și îmbunătățește puterea statistică a analizelor (Enders, 2001; Scheffer, 2002). În consecință, pentru toate variabilele, datele lipsă au fost substituite cu algoritmul expectanței maxime, în IBM SPSS 20 (2011), iar diagramele au fost construite în AMOS 20 (Arbuckle, 2011). Mai jos sunt prezentate rezultatele modelării relațiilor dintre variabilele, cu date substituite (Figurile 3.4.10-3.4.14).

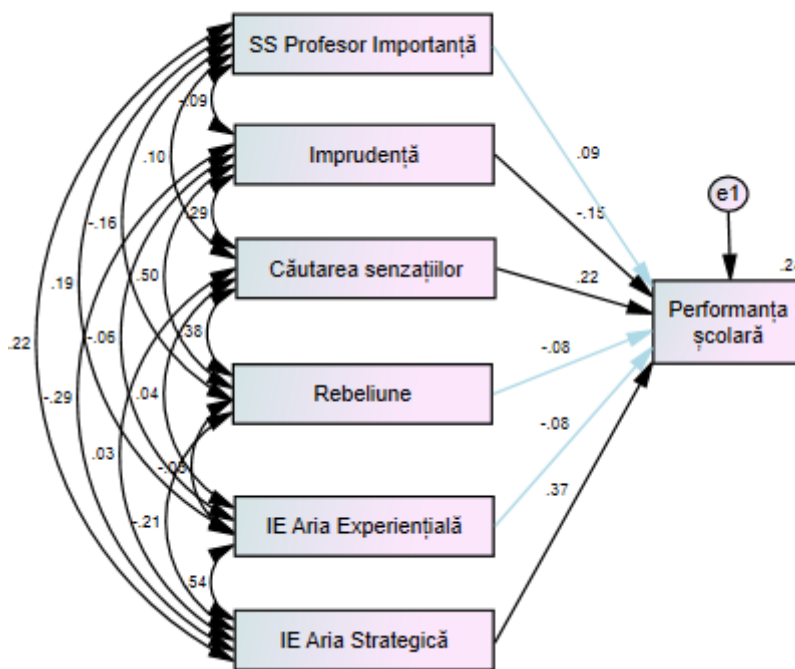


Figura 3.4.10. Modelarea simultană a celor cinci predictorii identificați în urma analizei asocierilor semnificative cu performanța școlară (Modelul 1 cu date substituite).

Rezultatele au arătat că modelul este semnificativ statistic, $p < .05$ și explică 24% din varianța performanței școlare (Figura 3.4.10). Relația variabilelor predictor: (1) importanța suportului social din partea profesorului, (2) rebeliune și (3) IE aria experiențială, cu variabila criteriu a devenit ne semnificativă statistic. Așadar, modelul de cale a fost respecificat, păstrând doar relațiile predictive semnificative statistic.

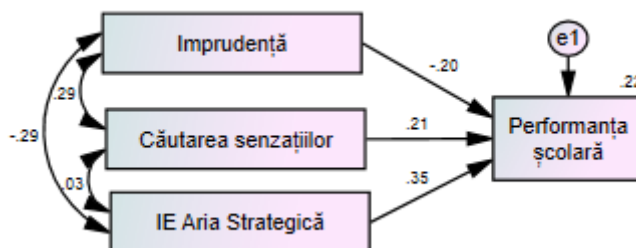


Figura 3.4.11. Modelarea simultană a subfactorilor comportamentelor de risc (imprudentă, căutarea senzațiilor) și inteligenței emoționale strategice în predicția performanței școlare (Modelul 2 cu date substituite).

Cei trei predictorii, modelați simultan (Figura 3.4.11), au explicat 22 % din varianta performanței școlare, $p < .05$. În consecință, în mod similar modelării colecției de date naturale, aria strategică a inteligenței emoționale a fost introdusă, în pasul următor, ca variabilă latentă.

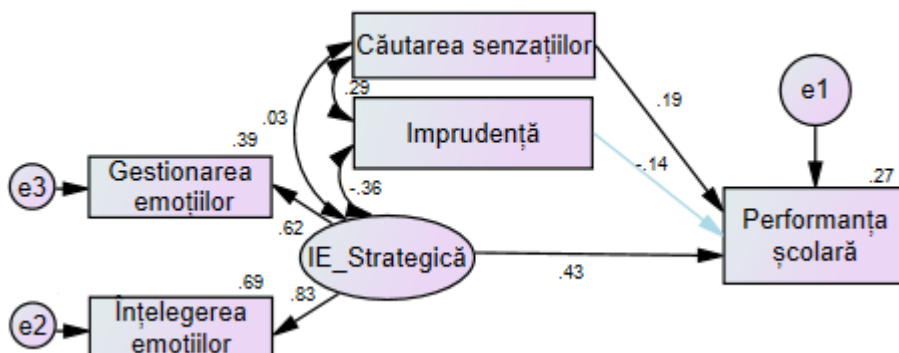


Figura 3.4.12. Modelarea relației dintre aria strategică a inteligenței emoționale, introdusă ca factor latent, căutarea senzațiilor, imprudență și media generală (Modelul 3 cu date substituite).

Spre deosebire de modelele cu date naturale, în modelul predictiv cu date tratate, în care au fost introduși simultan subfactorii comportamentelor de risc și aria strategică a inteligenței emoționale, ca factor latent (Figura 3.4.12), relația imprudenței cu performanța școlară a devenit ne semnificativă statistic, $p = .14$. În baza rezultatelor, predictorul imprudență (componentă a variabilei comportamente de risc) a fost eliminat, iar modelul de cale a fost redimensionat.

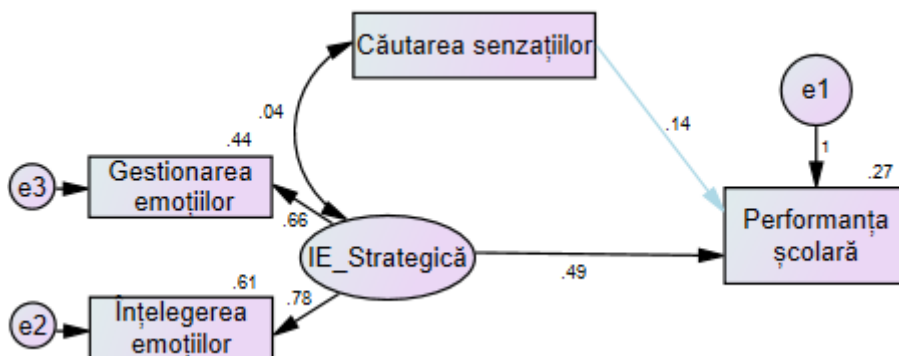


Figura 3.4.13. Modelarea relației dintre aria strategică a inteligenței emoționale, introdusă ca factor latent, căutarea senzațiilor și media generală (Modelul 4 cu date substituite).

Rezultatele testării modelului predictiv ilustrat în Figura 3.4.13 au arătat că relația predictorului căutarea senzațiilor cu performanța școlară, măsurată prin medie, nu atinge pragul de semnificație statistică, $p = .069$. Așadar, acest model nu reprezintă datele observate suficient de adecvat. Prin urmare a fost dezvoltat și testat un model alternativ, în care doar aria strategică a inteligenței emoționale, modelată ca variabilă latentă, prezice media generală.

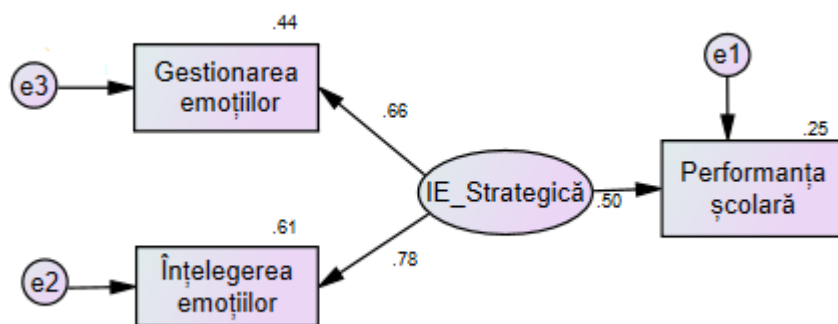


Figura 3.4.14. Modelarea relației dintre predictorul aria strategică (înțelegerea emoțiilor, gestionarea emoțiilor) și performanța școlară (Modelul 5 cu date substituie).

Acest model (Figura 3.4.14) explică un procent semnificativ de 25% din varianța observată la nivelul performanței școlare, $p < .001$.

Analizând comparativ parametrii obținuți în modelarea datelor naturale și în modelarea datelor tratate s-a constatat că eliminarea și imputarea datelor a diluat ușor varianța explicată de predictorii și valorile covarianțelor dintre variabile. Acest fenomen este adesea întâlnit în cercetare, în situația în care datele sunt tratate prin eliminare și substituirea înregistrărilor lipsă se efectuează prin metoda EM. Astfel, în modelarea predictorilor cu date substituie, relația subfactorilor comportamentului de risc cu performanța școlară devine nesemnificativă statistic, acest rezultat sugerând că aria strategică a IE, cu subcomponentele sale, reprezintă singurii predictorii puternici ai performanței școlare.

Cu toate că s-a încercat specificarea unui model de regresie multiplă ca un model de ecuație structurală, care are avantajul introducerii variabilelor latente și a manipulării naturale a unor indicatorii multipli ai aceluiași construct supraordonat, datele nu au permis acest tip de modelare din două motive principale: (a) modelarea variabilei comportamente de risc, ca factor latent nu ar fi fost adecvată, din punct de vedere al coeficienților de validitate obținuți în acest studiu pentru subscala căutarea senzațiilor și (b) în contextul modelării unui singur factor latent, respectiv IE strategică, egalitatea dintre numărul parametrilor liberi și a valorilor cunoscute ar fi condus la imposibilitatea estimării indicilor de adecvare.

Testarea efectului moderator al indicatorilor socio-economici

Conform Ipotezei 2 a studiului, a fost testată interacțiunea variabilelor statutului socio-economic (educația parentală și venitul familial) cu inteligența emoțională într-un model de predicție al performanței școlare. Efectul a fost testat doar pentru relațiile predictive care au reieșit ca semnificative statistic, în urma modelării simultane cu ceilalți factori, în pașii de analiză desfășurați anterior. Modelele de moderare au fost testate în IBM SPSS Statistics 20 (2011), cu extensia Process (Hayes, 2012). Așadar, au fost emise următoarele ipoteze de lucru:

I1_m: Indicatorii SSE sunt moderatori ai relației dintre aria strategică a inteligenței emoționale și performanța școlară (măsurată prin media generală a notelor).

I2_m: Indicatorii SSE sunt moderatori ai relației dintre înțelegerea emoțiilor și performanța școlară.

I3_m: Indicatorii SSE sunt moderatori ai relației dintre gestionarea emoțiilor și performanța școlară.

Tabel 3.4.3

Sumarul rezultatelor testării interacțiunii SSE cu IE în prezicerea performanței școlare

Ipoză	Variabilă	<i>t</i>	<i>p</i>	LLCI	ULCI
I _m	Educația mamei	.14	.88	-3.30	3.80
	Educația tatălui	-.03	.97	-3.60	3.48
	Venitul familiei	.64	.52	-1.69	3.31
I _{2m}	Educația mamei	1.20	.22	-1.32	5.47
	Educația tatălui	.98	.32	-1.76	5.31
	Venitul familiei	.89	.38	-1.37	3.60
I _{3m}	Educația mamei	-.86	.39	-6.10	2.39
	Educația tatălui	-.96	.33	-6.20	2.13
	Venitul familiei	.13	.89	-2.73	3.13

Notă. *t*=statistica testului de semnificație; *p*=nivelul de; LLCI/ULCI= indicatori ai semnificației efectului indirect. semnificație statistică

În baza rezultatelor prezentate în Tabelul 3.4.3, ipotezele de lucru au fost respinse, $p > .05$.

Calcul de invarianță

Pentru modelele predictive care au înregistrat în analizele anterioare valori semnificative pentru toate căile, respectiv, Modelul 2 și Modelul 5 (Figura 3.4.11 și Figura 3.4.14), s-au realizat calcule de invarianță, atât pentru modelul global cât și pentru căile individuale, per gen și per liceu.

Invarianță în funcție de gen. Modelul 2. Pentru a testa diferențele de gen s-a procedat la compararea unui model care a permis căilor structurale să varieze între participanții de gen feminin și cei de gen masculin, cu un al doilea model, care a aplicat constrângerea egalității căilor între participanții de genuri diferite. Rezultatele au sugerat diferențe nesemnificative între cele două modele, $\chi^2(3) = 3.04, p = .38$. Cu toate acestea, în modelarea simultană a subfactorilor, se pierde semnificația statistică a relațiilor dintre: (a) imprudență și performanță școlară, $p = .99$, pentru respondenții de gen feminin și (b) căutarea senzațiilor și performanță școlară, $p = .21$, pentru respondenții de gen feminin. Așadar, chiar dacă nu există diferențe de gen semnificative la nivelul modelului general, ar putea exista diferențe în funcție de gen la nivel de căi individuale. În consecință, în baza datelor disponibile în literatura de specialitate din domeniu (Macinko, Mullachery, Silver, Jimenez, & Neto, 2015; Gullone & Moore, 2000; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000; Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016), s-au emis următoarele ipoteze de lucru:

I₁: Influența imprudenței asupra performanței școlare (măsurată prin media generală a notelor) este mai puternică la băieți decât la fete.

I₂: Influența subfactorului căutarea de senzații asupra performanței școlare este mai puternică la băieți decât la fete.

I₃: Influența inteligenței emoționale strategice asupra performanței școlare este mai puternică la fete decât la băieți.

Rezultatele (Tabelul 3.4.4) au arătat că nu există diferențe semnificative între băieți și fete pentru căile testate, mai specific, relația dintre (a) imprudență, (b) căutarea senzațiilor și (c) aria strategică a inteligenței emoționale cu performanța școlară. Așadar ipotezele de lucru au fost respinse.

Tabel 4

Sumarul rezultatelor testului Chi-pătrat al diferențelor de gen pentru căile Modelului 2

	χ^2	<i>p</i>
Π_1	2.57	.11
$I2_1$	.07	.93
$I3_1$	.26	.61

Notă. df (grade de libertate)=1; χ^2 = Chi-pătrat; *p*=nivel de semnificație.

Invarianță în funcție de gen. Modelul 5. Rezultatele Testului Chi-pătrat au arătat diferențe de gen ne semnificative statistic pentru calea aria strategică a inteligenței emoționale - performanță școlară, $\chi^2(1) = .37, p = .54$

Invarianța în funcție de liceul de apartenență. Rezultatele testului Chi-pătrat au arătat că nu sunt diferențe semnificative la nivel interliceal în ceea ce privește relațiile Modelului 2 general. În continuare au fost testate și diferențele de la nivelul căilor individuale. Rezultatele testului Chi-pătrat au evidențiat diferențe ne semnificative statistic, $p > .05$.

De asemenea, referitor la relațiile predictive descrise de Modelul 5, nu s-au identificat diferențe semnificative între liceele participante la studiu, atât pentru modelul general, cât și pentru căile individuale. Cu toate acestea, este demn de remarcat că diferențele interliceale în ceea ce privește relația dintre gestionarea emoțiilor și performanța școlară s-au apropiat de pragul semnificației statistice, $p = .06$.

Analiza diferențelor interliceale de performanță școlară

Testul-t al eșantioanelor independente (Student, 1908) a fost derulat pentru a compara performanța școlară a elevilor liceelor din cuartila inferioară cu performanța școlară a elevilor liceelor din cuartila superioară. Rezultatele au arătat diferențe semnificative între mediile școlare ale elevilor liceelor din cuartila inferioară ($M = 8.27, SD = .79$) și mediile elevilor liceelor din cuartila superioară ($M = 9.34, SD = .40$), $t(110) = 8.23, p < .001$.

Analiza relațiilor dintre caracteristicile psiho-sociale ale elevilor

Prima acțiune demarată în vederea testării Ipotezei 3 a studiului a fost reprezentată de derularea unei analize de corelație. Matricea de corelații este disponibilă în Tabelul 3.4.5-3.4.6. Înaintând în analiză, pe baza relațiilor descrise în literatura de specialitate și a corelațiilor identificate între variabile, au fost construite și testate modele de predicție individuale. Inițial, în modelele de predicție au fost introduse scorurile dimensiunilor IE cu un grad mare de generalitate, respectiv inteligența emoțională totală, aria experiențială și aria strategică. Coeficienții de predicție semnificativi statistic pot fi consultați mai jos, în Tabelul 3.4.7.

IE totală a reprezentat un predictor semnificativ atât pentru comportamentele de risc din diferite categorii, cât și pentru unele dimensiuni ale suportului social. Ulterior, au fost testate modele de predicție în care au fost introduși subfactorii variabilelor-părinte. Figura 3.4.15 sumarizează relațiile predictive semnificative identificate.

Perceperea emoțiilor a constituit un predictor semnificativ al importanței auto-raportate a suportului social din partea colegilor, $F(1,135) = 8.22, \beta = -.24, R^2 = .06, p < .05$. *Facilitarea emoțională a gândirii* a prezis la nivele semnificative importanța sprijinului din partea profesorului $F(1,135) = 8.54, \beta = .24, R^2 = .06, p < .005$, precum și frecvența/ importanța suportului social din partea unui prieten apropiat $F(1,135) = 11.63, \beta = .28, R^2 = .08, p < .001$, respectiv $F(1,135) = 25.80, \beta = .40, R^2 = .16, p < .000$. Dintre ramurile inteligenței emoționale, *facilitarea emoțională a gândirii* a fost unicul predictor semnificativ al autoeficacității, $F(1,135) = 5.92, \beta = .20, R^2 = .04, p < .05$. *Înțelegerea emoțiilor* a reprezentat un predictor puternic al comportamentelor de risc de tipul imprudenței, $F(1,135) = 15.30, \beta = -.32, R^2 = .10, p < .001$. De asemenea, această ramură a IE a avut putere predictivă asupra frecvenței auto-raportate a

suportului social din partea colegilor de clasă, $F(1,135) = 4.25$, $\beta = -.17$, $R^2 = .03$, $p < .05$ și din partea școlii, $F(1,135) = 4.25$, $\beta = -.17$, $R^2 = .03$, $p < .05$. *Gestionarea emoțiilor* a prezis semnificativ două categorii ale comportamentelor de risc: imprudență, $F(1,135) = 4.60$, $\beta = -.18$, $R^2 = .03$, $p < .05$ și rebeliune, $F(1,135) = 7.16$, $\beta = -.22$, $R^2 = .05$, $p < .05$. De asemenea, gestionarea emoțiilor a reprezentat un predictor al importanței acordate suportului social din partea profesorului, $F(1,135) = 8.51$, $\beta = .24$, $R^2 = .06$, $p < .005$ și din partea prietenului apropiat, $F(1,135) = 5.66$, $\beta = .20$, $R^2 = .04$, $p < .05$.

Autoeficacitatea generală, alături de importanța acordată *sprijinului din partea prietenului apropiat* au reprezentat predictorii individuali al comportamentelor de căutare a senzațiilor tari, $F(1,135) = 9.15$, $\beta = .25$, $R^2 = .06$, $p < .005$, respectiv $F(1,135) = 4.26$, $\beta = .17$, $R^2 = .03$, $p < .05$. *Frecvența suportului social din partea profesorului* a prezis comportamentele de tip antisocial, $F(1,135) = 7.23$, $\beta = -.22$, $R^2 = .05$, $p < .05$ și comportamentele de tipul rebeliunii, $F(1,135) = 12.82$, $\beta = -.29$, $R^2 = .09$, $p < .001$.

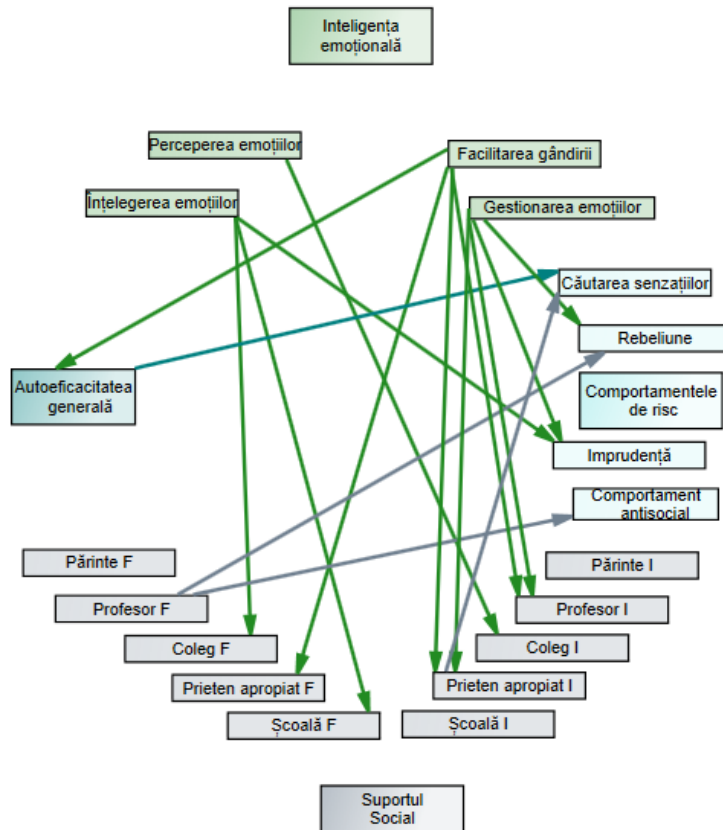


Figura 3.4.15. Sumarizarea relațiilor de predicție semnificative statistic, evidențiate între subfactorii variabilelor psiho-sociale. Direcția relațiilor este indicată prin săgeți. F=frecvența suportului social, I= importanța suportului social.

Tabel 3.4.5

Matricea rezultatelor analizei de corelație bivariată Pearson a factorilor psiho-sociali (N=240)

	1 IE Totală	2 IEE	3 IES	4 Facilitarea	5 Înțelegerea	6 Gestionarea	7 Total Comprimate de risc	8 Căutarea senzațiilor	9 Rebeliune	10 Imprudentă	11 Antisocial	12 Total SS F	13 SS Părinte F	14 SS Coleg F	15 SS Profesor F	16 SS Profesor I	17 SS Prieten F	18 SS Prieten I	19 Autoeficacitate
1	-	-	-	-	-	-	-21**	-	-	-	-	-	-	-	-	21**	-	25**	-
2		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20*	34**	22*
3			-	-	-	-	-	-22**	-28**	-	-	-	-	-	-	20*	-	-	-
4				-	-	-	-	-	-	-29**	-	-	-	-	-	20**	23**	37**	-
5					-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6						-	-	-24**	-	-	-20**	-	-	-	-	21**	-	-	-
7							-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8								-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22**
9									-	-	-	-	-	-	-28**	-	-	-	-
10										-	-	-	-25**	-	-25**	-	-	-	-
11											-	-	-	-	-23**	-	-	-	-
12												-	-	-	-	-	-	-	32**
13													-	-	-	-	-	-	28**
14														-	-	-	-	-	24**
15															-	-	-	-	-
16																-	-	-	-
17																	-	-	36**
18																		-	21**
19																			-

Notă. Sunt listați doar coeficienții $r \geq .20$; Punctele decimalelor au fost omise; IE=inteligență emoțională; IEE=aria experiențială a inteligenței emoționale; IES=aria strategică a inteligenței; SS=Suport Social; F=Frecvență; I=Importanță; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Tabel 3.4.6

Sumarul rezultatelor analizei de corelație bivariată Pearson a variabilelor psiho-sociale și a scorurilor sarcinilor MSCEIT (N=240)*

Variabila	Fețe	Imagini	Senzații	Facilitare	Îmbinări	Modificări	Management emoții	Relații emoționale
Comportamente de risc (Total)	-	-	-	-	-	-	-	-.22**
Rebeliune	-	-	-	-	-	-	-	-.26**
Imprudență	-	-	-	-	-.25**	-.26**	-	-
Antisocial	-	-	-	-	-	-	-	-.22**
SS Prieten	-	-	26**	-	-	-	-	-
Frecvență	-	-	-	-	-	-	-	-
SS Prieten	20**	-	37**	21**	-	-	21**	-
Importanță	-	-	-	-	-	-	-	-
Autoeficacitate	-	-	-	-	-	-	.20**	-

Notă. Sunt listați doar coeficienții $r \geq .20$; ** $p < .01$; * $p < .05$; MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livingi, 2011).

Tabel 3.4.7

Sumarul rezultatelor analizei de regresie simplă a dimensiunilor inteligenței emoționale asupra factorilor psiho-sociali

	IE Totală		Aria Experiențială		Aria Strategică	
	F (df)	R^2	F (df)	R^2	F (df)	R^2
Imprudență	$F(1,135)=5.59$	.04	-	-	$F(1,135)=12.08$	.08
Rebeliune	-	-	-	-	$F(1,135)=5.92$	.04
Antisocial	-	-	-	-	$F(1,135)=4.12$	.03
Autoeficacitate	-	-	$F(1, 135) = 6.39$	.04	-	-
SS Profesor f	-	-	-	-	-	-
SS Profesor i	$F(1,135)=7.82$	.05	$F(1,135)=5.20$	.04	$F(1,135)=6.97$	.05
SS Prieten f	$F(1,135)=5.32$	.04	$F(1,135)=8.79$	.06	-	-
SS Prieten i	$F(1,135)=11.17$	.08	$F(1,135)=17.46$	.12	-	-

Notă. $p < .05$; SS=Suport social; f=frecvență; i=importanță; df=grade de libertate; R^2 =coeficientul de determinare; F =semnificația predictorului; p =nivel de semnificație.

3.4.5. Discuții, concluzii și limite

Scopul acestui studiu a constat în identificarea unor factori-cheie de intervenție care au potențialul de a acționa pozitiv asupra performanței școlare în liceu. Printre obiectivele studiului s-au regăsit (1) identificarea unor predictorii psiho-sociali ai performanței a elevilor, (2) testarea unui efect moderator al indicatorilor statutului socio-economic asupra relațiilor predictive semnificative identificate anterior între factorii psiho-sociali și performanța școlară și (3) investigarea relațiilor dintre caracteristicile psiho-sociale ale elevilor.

Prima ipoteză a enunțat un efect predictiv al factorilor psiho-sociali (inteligenta emoțională, comportamentul de risc, suportul social, autoeficacitatea generală) asupra performanței școlare a elevilor. Rezultatele obținute confirmă parțial această ipoteză.

La **nivelul cel mai general de analiză**, inteligența emoțională totală și comportamentul de risc total au fost predictorii individuali semnificativi ai performanței școlare. Similar, alte studii au identificat un efect predictiv al inteligenței emoționale totale și al comportamentelor de risc asupra mediilor școlare ale elevilor (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; Chau et al., 2016). Spre deosebire de alte cercetări, care au identificat efecte directe ale suportului social total asupra performanței școlare (Malecki & Demaray, 2006), în acest studiu nu s-a evidențiat o relație predictivă semnificativă între cele două variabile. De asemenea, în acest studiu, autoeficacitatea generală nu a reprezentat un predictor al performanței școlare.

Mergând mai departe, la **nivelul II de analiză**, cel al subfactorilor componenți ai constructelor de interes pentru studiu, s-a constat că (a) aria experiențială și aria strategică a inteligenței emoționale, (b) comportamentele de risc de tipul imprudenței, rebeliunii și căutarea senzațiilor precum și (c) suportul social din partea profesorului constituie predictorii individuali semnificativi ai performanței școlare în liceu. În acord cu rezultatele acestui studiu, alte studii au identificat o asociere negativă între comportamente de risc din categoria imprudenței sau rebeliunii (de ex., consumul de substanță sau comportamentele sexuale riscante) și performanța școlară (Chau et al., 2016; Luster & Small, 1994). În cercetarea de față, comportamentele de risc de tipul căutării de senzații au fost asociate pozitiv performanței școlare măsurate prin media generală a notelor în ultimul an de studiu. Alte studii au identificat relații similare între comportamentele din categoria căutarea senzațiilor (de ex., practicarea unui sport sau participarea la competiții) și rezultate pozitive, precum performanță școlară mai crescută (Broh, 2002), rate mai scăzute ale abandonului școlar (Mahoney & Cairns, 1997) și incidență mai mică a consumului de substanță (Eccles & Barber, 1999). În ceea ce privește suportul social din partea profesorului, nu am reușit să identificăm lucrări care au investigat capacitatea predictivă a acestei variabile asupra performanței școlare, măsurată prin medie.

Înaintând în procesul de analiză **spre nivelul III**, cel al dimensiunilor subfactorilor investigați, s-a constatat că ramurile II, III și IV ale IE (*i.e.* facilitarea emoțională a gândirii, înțelegerea emoțiilor și managementul emoțiilor) sunt predictorii semnificativi ai performanței școlare. Rezultatele acestui studiu sugerează că ramurile III și IV ale inteligenței emoționale, alcătuite din abilități emoționale de complexitate ridicată, constituie predictorii mai robusți ai performanței școlare, comparativ cu ramurile I și II ale IE, care cuprind abilități emoționale mai puțin complexe. Acest rezultat este congruent rezultatelor unor studii anterioare (vezi MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011). Mai mult, similar relațiilor identificate în alte lucrări, dintre ramurile ariei experiențiale, doar facilitarea emoțională a gândirii a constituit un predictor semnificativ al performanței școlare (MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011).

Analizând comparativ puterea predictivă a fiecărei ramuri a IE, s-a constatat că în cercetarea de față, *înțelegerea emoțiilor* a înregistrat cel mai puternic efect predictiv asupra performanței școlare. În același sens, o altă lucrare a identificat înțelegerea emoțiilor ca unica dimensiune a IE cu valoare predictivă semnificativă asupra performanței școlare (Mohoric & Taksic, 2016).

Cu toate că, la nivel individual, relațiile predictive descrise anterior au fost semnificative din punct de vedere statistic, pe parcursul etapelor de construire și testare a modelelor de predicție, relațiile variabilelor comportamentului de risc și ale suportului social din partea profesorului cu performanța școlară au devenit nesemnificative statistic, unicul predictor puternic, semnificativ statistic, rămânând aria strategică a inteligenței emoționale, cu cele două ramuri subordonate, explicând un procent de 25% din varianța performanței școlare. Rezultatul obținut satisface regula de interpretare generală a coeficientului de determinare enunțată de Falk & Miller (1992), conform căreia varianța explicată a unui anumit construct endogen este adecvată dacă valoarea coeficientului este mai mare sau egală cu .10. Rezultatele analizei de invarianță multi-grup nu au evidențiat diferențe semnificative statistic, în funcție de gen/liceu, ale relației dintre comportamentelor de risc, respectiv inteligența emoțională și performanța școlară, ceea ce sugerează că implementarea unui program de intervenție care să țintească acțiunea asupra predictorilor identificați ai performanței școlare ar putea fi benefică, în egală măsură, atât pentru populația adolescentă feminină, cât și pentru populația adolescentă masculină, independent de instituția școlară de proveniență.

A *doua ipoteză* a studiului a enunțat posibilitatea existenței unui efect moderator al indicatorilor statutului socio-economic (educație parentală, venit familial) asupra relației dintre factorii psiho-sociali și performanța școlară. Testarea efectului moderator al indicatorilor socio-economici (nivelul de educație parentală și venitul familial), asupra relației dintre caracteristicile psiho-sociale și performanța școlară nu a condus la rezultate semnificative statistic. Așadar, rezultatele au infirmat ipoteza enunțată inițial.

A *treia ipoteză* a acestui studiu a enunțat existența unor relații între dimensiunile inteligenței emoționale, pe de-o parte și implicarea în comportamente de risc, percepțiile asupra suportului social și convingerile de autoeficacitate generală, de cealaltă parte. Rezultate obținute în acest studiu susțin ipoteza formulată și au potențialul de a extinde utilitatea practică a studiului dincolo de mediul educațional.

La nivel general de analiză, s-a remarcat o tendință de polarizare a predictorilor: aria strategică a inteligenței emoționale s-a evidențiat, în principal, ca predictor al categoriilor comportamentelor de risc, în timp ce aria experiențială a reprezentat un predictor al autoeficacității generale și a unor dimensiuni ale suportului social.

De asemenea, la nivelul subfactorilor EI, s-au remarcat o serie de efecte predictive semnificative. Astfel, *Perceperea emoțiilor* a avut o valoare predictivă negativă asupra importanței acordate suportului social din partea colegilor de clasă. Este posibil ca o capacitate mai dezvoltată de identificare a propriilor emoții și a emoțiilor altor persoane, însoțită de înțelegerea eficientă a diferențelor de exprimare a emoțiilor în funcție de context (acestea reprezentând abilități subordonate ramurii I a IE; Mayer, Caruso & Salovey, 2016) să determine o nevoie mai diminuată de sprijin din partea colegilor de clasă și implicit un interes mai scăzut pentru primirea sprijinului. *Facilitarea gândirii prin utilizarea emoțiilor* (ramura II) a reprezentat unicul predictor semnificativ al autoeficacității. Rezultatul poate fi explicat prin prisma abilităților subordonate ramurii II a EI, aceasta reunind abilități emoționale precum exploatarea schimbărilor de stare emoțională pentru adoptarea unor perspective cognitive noi sau selectarea

problemelor în funcție de capacitatea stării emoționale actuale de a facilita gândirea (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Astfel de abilități emoționale ar putea susține pozitiv procesul de rezolvare a problemelor, modelând indirect convingerile pozitive de autoeficacitate. *Înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor*, ramurile care cuprind cele mai complexe abilități ale inteligenței emoționale, au constituit predictorii individuali ai comportamentelor de tipul imprudenței. Evidențierea, în acest studiu, a efectelor predictive ale înțelegerii și gestionării emoțiilor asupra implicării în comportamente de tip imprudent, recunoscute ca având consecințe potențiale severe (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), ar putea facilita elaborarea unor linii de intervenție pentru prevenirea și combaterea comportamentelor imprudente în adolescență. Dintre dimensiunile IE investigate în acest studiu, *gestionarea emoțiilor* a reprezentat unicul predictor al comportamentelor de risc de tipul rebeliunii. Alături de gestionarea emoțiilor, frecvența suportului social din partea profesorului a constituit, de asemenea, un predictor individual al comportamentului de risc de tipul rebeliunii.

Referitor la rolul rețelei sociale în adolescență, frecvența mai mare a suportului social din partea profesorului a prezis incidența (auto-raportată) mai scăzută a comportamentelor antisociale și a comportamentelor de tip rebel. Acest rezultat subliniază importanța relației de colaborare școală-familie, spre beneficiul adolescentului și sugerează direcții de intervenție asupra comportamentelor de risc, în mediu educațional.

În urma testelor statistice a *diferențelor interliceale* a performanței școlare, s-au evidențiat diferențe semnificative statistic între performanța elevilor care studiau la liceele situate în cuartila superioară a clasamentului liceelor din Cluj-Napoca (din punct de vedere al mediilor de admitere în clasa a IX-a) și performanța elevilor care studiau la liceele clasate în cuartila inferioară. Acest rezultat sugerează tendința de conservare a diferențelor de performanță de la admiterea în liceu, în clasa a IX-a, până în clasa a XI-a, respectiv a XII-a. Considerăm că acest rezultat furnizează informații importante din punct de vedere al politicilor educaționale care vizează egalitatea de șansă în educație. În acest sens, în cercetările viitoare, ar putea fi utilă investigarea multidimensională a factorilor care mențin disparitățile de performanță: factori care țin de elevi (ex., motivație intrinsecă și extrinsecă), de cadrele didactice (ex., nivel de pregătire, abilități de comunicare profesor-elev) și de instituțiile școlare (ex., standarde educaționale).

Rezultatele prezentate anterior în această lucrare pot fi interpretate din punct de vedere practic ca având potențial în elaborarea unor programe de intervenție pentru promovarea performanței școlare, în mod specific și stimularea dezvoltării psiho-sociale pozitive a elevului adolescent, în general. În final, menționăm una dintre posibilele limite ale acestui studiu, reprezentată de utilizarea singulară a mediei generale, ca măsură a performanței școlare a elevilor. Deși media generală școlară este utilizată intensiv, în cercetare, ca indice al performanței școlare (de ex., Easton, Johnson & Sartain, 2017; Hogan, 2009; Parker et al., 2004; Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008), unii autori recomandă abordarea integrată a mai multor indicatori de performanță școlară (vezi York, Gibson & Rankin, 2015).

Studiul V - Analiza sistematică a studiilor programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în context școlar

3.5.1. Introducere

O serie de cercetări anterioare au sugerat că abilitățile emoționale individuale sunt direct relaționate cu rezultate pozitive în context educațional (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011). Cu toate că datele prezentate în

literatura internațională atrag atenția asupra beneficiilor potențiale ale implementării unui program care să vizeze dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Di Fabio & Kenny, 2011; Ruiz-Aranda et al., 2012), nu am reușit să identificăm programe sau ghiduri de intervenție care să adreseze dezvoltarea abilităților emoționale ale populației școlare adolescente din România.

Rezultatele obținute în Studiul IV al acestei cercetări doctorale au sugerat necesitatea de intervenție pentru optimizarea unor aspecte ale abilităților inteligenței emoționale ale elevilor participanți la studiu (conform recomandărilor de interpretare a scorurilor: Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Living, 2011). Având în vedere efectul abilităților emoționale în perioada adolescenței, asupra performanței școlare, susținut atât de studiile internaționale cât și de rezultatele obținute în Studiul IV al acestei lucrări, precum și lipsa acută de programe care să adreseze dezvoltarea acestor abilități, în școlile din România, se evidențiază nevoia de identificare a unor modalități eficiente de livrare a educației emoționale. Așadar, scopul studiului de față constă în efectuarea unei analize sistematice a studiilor internaționale de evaluare a programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale. Prin intermediul acestei analize ne propunem să identificăm aspecte esențiale ale proiectării, implementării și evaluării programelor (de ex., scopuri ale programelor, metode de implementare, efecte înregistrate în urma implementării, etc.). De asemenea, analiza de față va permite identificarea unor aspecte metodologice-cheie ale studiilor programelor de intervenție.

3.5.2. Metodologie

Pentru desfășurarea analizei de față, au fost căutate în baze de date științifice studiile care au evaluat programe și intervenții care vizau dezvoltarea abilităților emoționale în adolescență, în context școlar.

Procedură

Căutarea studiilor s-a desfășurat în perioada 15 februarie 2018 - 1 aprilie 2018, în bazele de date: SCOPUS, Science Direct, Wiley Journals 2016, EBSCOhost, Taylor & Francis, Web of Science, Springer Link Journals, ERIC și Google Scholar. Căutarea s-a bazat pe combinații de cuvinte-cheie din patru categorii principale, corespondente conceptelor de interes: (a) inteligență emoțională: *emotional intelligence, emotional competencies, emotional abilities*, (b) școală: *school setting, academic setting, educational setting*, (c) adolescență: *adolescents, teens, adolescence* și (d) program: *programme, training, development, intervention, enhancement*.

Criterii de selecție

Studiile incluse în analiză au fost reținute în baza concordanței titlului și a rezumatului cu tematica de interes și cuvintele-cheie enunțate. Ulterior, a fost accesat textul integral al studiilor. Decizia de includere a studiilor în analiză a fost bazată pe îndeplinirea concomitentă a următoarelor criterii de selecție: acces la textul integral al articolului, textul integral redactat în limba engleză, studii desfășurate în perioada 2000-2018, studii empirice cvasi-experimentale, referire la inteligența emoțională globală sau la abilități emoționale individuale, evaluarea impactului dezvoltării abilităților IE în context școlar – minim o intervenție, participanți elevi adolescenți (adolescența timpurie, de mijloc sau târzie, 11-19 ani).

3.5.3. Rezultate

În urma căutărilor sistematice în bazele de date menționate au fost identificate 15512 studii. După analiza titlului și a rezumatului articolului au fost reținute 48 de studii. Un număr de 6 studii au constituit duplicate și au fost eliminate. De asemenea, au fost excluse studiile care au

evaluat eficiența unui program de intervenție pe un eșantion care cuprindea elevi din clasa pregătitoare, până în clasa a XII-a, (*i.e.* Bavarian et al., 2013), analiza de față fiind focalizată pe identificarea efectelor intervențiilor pentru dezvoltarea abilităților emoționale în adolescență. Nu în ultimul rând, au fost excluse studiile care investigau eficiența programelor în eșantioane de populație clinică sau în învățământ special (de ex., studiul 3, prezentat în Merrell, Juskelis, Tran & Buchanan, 2008).

Analiza integrală, detaliată, a textului studiilor identificate a relevat un număr de 13 studii care au îndeplinit în totalitate lista criteriilor de selecție și au fost incluse în analiză. Tabelul 1 sumarizează caracteristicile programelor de intervenție prezentate în studiile incluse în analiză.

O serie de programe de intervenție incluse în analiza sistematică au vizat dezvoltarea abilităților inteligenței emoționale în context școlar, în general (Di Fabio & Kenny, 2011; Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015). Alte programe au propus dezvoltarea abilităților emoționale în relație cu o serie de aspecte educaționale specifice, precum performanța școlară (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012) sau prevenirea abandonului școlar (Dougherty & Sharkey, 2017).

Majoritatea programelor de intervenție au avut un caracter universal, fiind destinate populației școlare generale. Sesiunile de intervenție s-au desfășurat în școli, iar unele programe au inclus activități complementare, desfășurate în comunitate (Dougherty & Sharkey, 2017).

Conținutul programelor a avut grade variate de specificitate, unele programe fiind focalizate exclusiv pe optimizarea abilităților emoționale prin activități specifice (Ruiz-Aranda et al., 2012), în vreme ce altele au cuprins conținut care a vizat dezvoltarea unor abilități sociale (Cramer & Castro-Olivo, 2016), a stimei de sine (Dougherty & Sharkey, 2017), etc. În termeni de structură a programelor, o serie de intervenții au fost integrate în curriculumul școlar (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012), în vreme ce altele au fost desfășurate ca sesiuni de sine stătătoare (Di Fabio & Kenny, 2011).

Majoritatea programelor s-au bazat pe organizarea și conducerea sesiunilor de intervenție de către psihologi sau cadre didactice, care au participat anterior implementării sesiunilor de intervenție la activități de formare (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Dougherty & Sharkey, 2017; Ruiz-Aranda et al., 2012).

În ceea ce privește durata intervențiilor, am identificat atât programe de scurtă durată, desfășurate pe o perioadă de o lună (Di Fabio & Kenny, 2011), cât și programe de lungă durată, derulate pe parcursul a 3 ani școlari consecutivi (Coelho, Marchante & Sousa, 2015). În general, sesiunile de intervenție s-au desfășurat săptămânal și au avut o durată maximă de o oră (Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodríguez-Carvajal, & Fernández-Berrocal, 2018; Merrell, Juskelis, Tran & Buchanan, 2008).

Tabel 3.5.1

Sumarul caracteristicilor programelor de intervenție prezentate în studiile incluse în analiză (N=13)

Scopul programului/ intervenției	Design/ Populație/ Locația implementării	Descrierea programului/ Componentele intervenției	Cadrul teoretic în care se înregistrează intervenția	Instrument de măsurare a abilităților emoționale	Durata/ Caracteris- tici ale implemen- tării	Furnizorii intervenției	Efecte ale programului/ intervenției
Brackett, Rivers, Reyes & Salovey (2012)	Dezvoltarea competențelor socio-emoționale și creșterea performanțelor școlare ale elevilor, prin asigurarea unui mediu de învățare optim	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Program universal Elevii școlilor publice Clasele a V-a – a VI-a Ședințele desfășurate în sălile de curs ale școlilor (S.U.A.)	Programul vizează înțelegerea în profunzime și asimilarea unui „vocabular emoțional”: cuvinte care caracterizează experiențe emoționale, precum rușine, înstrăinare, devotament, încântare, ș.a. Fiecare unitate a programului include mai multe lecții sau secvențe integrate în instruirea obișnuită, în clasă și este centrată pe un cuvânt care desemnează o senzație emoțională Programul se desfășoară etapizat: - vocabular emoțional: introducerea cuvântului nou - design și explicații personalizate - realizarea asocierilor între cuvântul nou introdus în vocabularul emoțional și evenimente reale curente - continuarea activității în familie: discutarea noului cuvânt emoțional acasă, cu membrii familiei - discutarea în clasă a modalităților de reglare emoțională - redactarea eseului creativ, încorporând cuvântul nou, care desemnează o stare emoțională	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2005) *	Behavioral Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 1992)	Un an școlar Cadre didactice, testate și instruite în prealabil	Elevii beneficiari ai intervenției au înregistrat performanțe școlare mai bune, precum și competențe sociale și emoționale mai dezvoltate, comparativ cu grupul de control Profesorii au raportat performanțe mai bune ale beneficiarilor programului în următoarele domenii: capacitate de adaptare, relaționare pozitivă, leadership și învățare Pentru elevii beneficiari s-au raportat scoruri mai mici ale problemelor de atenție sau învățare
Coelho, Marchante & Sousa (2015)	Dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a stimei de sine	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Follow-up Program universal Elevii școlilor publice Clasele a VII-a – a IX-a Ședințele desfășurate în sălile de curs ale școlilor (Portugalia)	Intervenție manualizată: structura și conținutul ședințelor de intervenție au respectat recomandările CASEL (2005) (detalii în Belo de Moura Pereira Coelho & Couceiro Figueira, 2011) Abilități socio-emoționale vizate de program: - conștiința de sine (cunoașterea propriilor stări emoționale)	CASEL (2005) *	Bateria de Socializacion 3, versiunea portugheză (Ferreira & Rocha, 2004) Social and Emotional Competences Evaluation Questionnaire	3 ani consecutivi 12 săptămâni pe an O întâlnire/ săptămână, 60 de minute Psiholog educațional	Atât raportările elevilor cât și ale profesorilor au arătat că participarea la programa condusă la creșterea conștiinței sociale și descreșterea izolării și a anxietății sociale Populația feminină a înregistrat un nivel mai înalt al conștiinței sociale și autocontrolului în urma participării la intervenție Populația masculină a înregistrat o descreștere a nivelului de anxietate socială, ca efect al participării la

			<ul style="list-style-type: none"> - conștiință socială (identificarea emoțiilor altor persoane și adoptarea perspectivei) - autoreglare emoțională (gestionarea emoțiilor astfel încât să susțină pozitiv gândirea) - abilități de relaționare (promovarea schimburilor interpersonale pozitive prin gestionarea eficientă a emoțiilor) - responsabilitate în luarea deciziilor (considerarea factorilor relevanți și consecințelor potențiale) 		Teacher's version (Coelho, Sousa & Marchante, 2014)			<p>intervenție</p> <p>Elevii cu un nivel mai scăzut al abilităților socio-emoționale la începutul programului, au înregistrat o creștere mai mare a acestor abilități, în urma participării, comparativ cu elevii care au înregistrat abilități socio-emoționale dezvoltate, la testarea pre-intervenție</p> <p>Rezultatele s-au menținut în timp (follow-up)</p>
Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka (2013)	Optimizarea abilităților inteligenței emoționale: perceperea, evaluarea și exprimarea emoțiilor, conștientizarea emoțiilor și capacitatea de a genera emoții pentru a facilita procesele cognitive, înțelegerea emoțiilor, dezvoltarea vocabularului emoțional și reglarea emoțiilor pentru a promova dezvoltarea emoțională/intelectuală	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Distribuire randomizată Program universal Elevii școlilor publice Clasele a VII-a – a IX-a Ședințele desfășurate în sălile de curs ale școlilor (Spania)	Elevii au fost împărțiți pe grupe de lucru Grupele de lucru au fost reformate la fiecare ședință, pentru a crea oportunități egale de interacțiune și cooperare pentru toți elevii Bazat pe activități precum jocuri, jocuri de rol, proiecte, activități de reflecție sau activități bazate pe conținut video Exemplu de activitate care vizează dezvoltarea abilității de percepere, evaluare și exprimare a emoțiilor: Titlu l activității: „Ghicește cine” Descriere: îmbunătățirea abilității de identificare a propriilor emoții și a emoțiilor altor persoane Procedură: <ul style="list-style-type: none"> - identificarea emoțiilor unei persoane în anumite scenarii ipotetice, imagini, lucrări de artă - colectarea materialului vizual (de ex., fotografii) care să ilustreze o anumită emoție, desemnată de conducătorul ședinței - dezbateri referitoare la indicatorii perceptibili, specifici diferitelor emoții 	Modelul IE bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997)	Interpersonal Reactivity Index, versiunea în limba spaniolă (Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxebarria, Montes, & Torres, 2003)	2 ani consecutivi 12 sesiuni/an, a câte 60 de minute, desfășurate într-un interval de timp de 6 luni	Psihologi Profesorii claselor au asistat la ședințe	În urma implementării programului s-au redus comportamentele de tip agresiv Intervenția a condus la creșterea nivelului de empatie, în rândul participanților de gen masculin, precum și la scăderea nivelului de distres personal (rezultatul a fost nesemnificativ statistic pentru participantele de gen feminin)
Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodríguez-	Dezvoltarea abilităților de bază ale inteligenței emoționale: perceperea emoțiilor, conștientizarea emoțiilor și a capacității de	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Distribuire randomizată	Structura și conținutul programului nu sunt detaliate în acest studiu (detalii în Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2013)	Modelul IE bazat pe abilități (Mayer & Salovey,	Positive and Negative Affect Schedule (Watson,	3 ani consecutivi 12 sesiuni/an, a câte 60 de	Psihologi instruiți formal pentru aplicarea programului	În urma implementării intervenției s-a constatat o descreștere a afectelor negative și a agresivității în rândul adolescenților

Carvajal & Fernández-Berrocal (2018)	a genera emoții pentru a asista gândirea, înțelegerea emoțiilor și reglarea emoțiilor	Program universal Elevii școlilor private și publice Adolescenți cu vârste cuprinse între 11-15 ani Gimnaziu și liceu Ședințele desfășurate în sălile de curs ale școlilor (Spania)		1997)	Clark & Tellegen, 1988)	minute fiecare		
Dougherty & Sharkey (2017)	Reducerea factorilor de risc și promovarea factorilor protectivi pentru prevenția abandonului școlar în liceu, prin adresarea următoarelor componente principale: - scăderea consumului de droguri - creșterea performanței școlare - descreșterea distresului emoțional	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Program destinat elevilor cu risc de abandon școlar Elevii ai școlilor publice (12-17 ani) Ședințele desfășurate în școală și în afara școlii (S.U.A)	Programul a urmărit: - dezvoltarea competențelor emoționale (reglare emoțională, autocontrol și empatie) - dezvoltarea stimei de sine - influențarea pozitivă a proceselor decizionale - asimilarea unor abilități de gestionare a stresului, furiei și a simptomelor depresive - influențarea pozitivă a percepțiilor de suport social (școală, familie, covârșnici) Intervenția s-a bazat pe: - activități zilnice, desfășurate în timpul orelor de curs, sub forma unei ore obișnuite - activități ocazionale de întărire a relației școală elev: excursii recreative, cluburi școlare, activități de weekend pentru prevenția consumului de droguri - implicarea permanentă a părinților: transmiterea feedbackului pozitiv dinspre școală, spre familie, referitor la progresul elevului și oferirea unor sugestii practice referitoare la sprijinul elevului în familie - stabilirea unui plan (al școlii) de acțiune pentru situații de criză: linii de intervenție pentru elevii cu simptomatologie depresivă și ideea suicidala	Teoria învățării și a controlului social (detalii în Eggert, Thompson, Herting & Randall, 2001) Modelul conceptual al abandonului școlar (detalii în Rumberger & Rotermund, 2012)	Social and Emotional Health Survey – Secondary (Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley, 2014)	Un semestru Zilnic, 50 de minute	Personalul instituțiilor școlare (profesori sau psihologi școlari), instruit în acest scop	Participarea în program s-a asociat, în general, cu obținerea unei medii școlare mai ridicate Rezultatele nu au explicat mecanismul prin care participarea la program s-a asociat performanței școlare mai înalte Participanții nu au înregistrat creșteri semnificative ale competențelor emoționale sau a celor sociale
Di Fabio &	Dezvoltarea abilităților	Cvasi-experimental	Fiecare sesiune a intervenției a vizat una	Modelul IE	MSCEIT	4 sesiuni	N/A	Elevii participanți ai programului au

Kenny (2011)	inteligenței emoționale ale elevilor de liceu	Grup experimental, grup de control Distribuire randomizată Program universal Elevi aflați în ultimul an de liceu Ședințele desfășurate în școală (Italia)	dintre cele patru ramuri ale inteligenței emoționale: - Sesiunea I - Perceperea emoțiilor: focalizată pe îmbunătățirea abilității de a percepe emoțiile proprii și emoțiile altora, precum și emoțiile transmise prin istorisiri, artă, muzică, ș.a. - Sesiunea II - Facilitarea emoțională a gândirii: centrată pe dezvoltarea abilității de a genera și de a utiliza emoțiile spre beneficiul gândirii - Sesiunea III - Înțelegerea emoțiilor: a urmărit dezvoltarea abilității de înțelegere a informației emoționale și a modului în care se combină emoțiile - Sesiunea IV- Gestionarea emoțiilor: a vizat promovarea acceptării stărilor emoționale și dezvoltarea abilității de management emoțional, pentru a susține dezvoltarea personală	bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997)	(Mayer, Salovey & Caruso, 2002)	2 ore și 30 de minute/ sesiune/ săptămână	Înregistrat o creștere a scorurilor inteligenței emoționale, atât măsurată prin performanță, cât și auto-raportată În urma intervenției, elevii beneficiari au înregistrat un nivel mai scăzut al indeciziei auto-percepută și mai puține dificultăți decizionale în legătură cu cariera	
Garaigordobil & Peña-Sarrionandia (2015)	Dezvoltarea inteligenței emoționale în adolescență	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Distribuire randomizată Follow-up Program universal Adolescenți elevi ai școlilor private și publice, cu vârste cuprinse între 13-16 ani (Spania)	Programul a fost format din 31 de activități, grupate în 5 module Module și exemple de activități subordonate: - Conștiință de sine: „Cine sunt eu?”, „Tipuri de sentimente”, „Gimnastică mentală”, ș.a. - Reglare emoțională: „Perceperea emoțiilor”, „Reglarea emoțiilor”, „Observatori”, ș.a. - Stare generală: „Să ne simțim mai bine”, „Schimb de afecțiune”, „Fericire”, ș.a. - Comunicare: „Urmărirea trivială a emoțiilor”, „Ascultare activă și asertivitate”, „Limbajul corpului”, ș.a. - Empatie: „O imagine, 1000 de emoții”, „Secrete”, „Pășește în pantofii altuia”, ș.a.	Modelul IE bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997)	Trait Meta-Mood Scale, tradusă și adaptată în limba spaniolă (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).	Un an școlar 20 de sesiuni O ședință de o oră/ săptămână	Cercetător în domeniul psihologiei (conform autorilor, sunt eligibili și profesorii, psihologii sau psihopedagogii)	În urma participării la program, elevii au înregistrat o creștere a nivelului abilităților inteligenței emoționale Programul a contribuit la dezvoltarea strategiilor de soluționare a conflictelor sociale și la reducerea manifestărilor agresive în cadrul divergențelor interpersonale Efectele programului au fost similare pentru participanții de ambele genuri, cu excepția variabilelor „claritate emoțională” și „interacțiune socială asertivă” - pentru aceste variabile, s-a constatat un efect mai puternic al programului, în cazul participanților de gen masculin Programul a contribuit la optimizarea abilității de analiză a cauzelor și consecințelor emoțiilor negative Măsurătorile de tip follow-up au demonstrat menținerea efectelor pozitive ale programului

Cramer & Castro-Olivo (2016)	Influențarea pozitivă a competențelor socio-emoționale și a rezilienței, precum și adresarea problemelor de internalizare	Cvasi-experimental Grup experimental (pre-test, post-test) Follow-up Eșantion de elevi cu caracterizat prin diversitate culturală și lingvistică Elevi ai unui liceu, clasele a IX-a și a X-a Ședințele desfășurate în școală (S.U.A)	Programul manualizat a fost adaptat în funcție de caracteristicile grupului țintă (adaptarea limbajului, considerarea nevoilor culturale ale grupului, utilizarea experiențelor culturale pentru a spori aderența participanților la program, ș.a.). Structura programului : - Adolescenți puternici: - Trainingul emoțional - Înțelegerea propriilor emoții - Confruntarea furiei - Înțelegerea emoțiilor altor persoane - Gândirea clară - Puterea gândirii pozitive - Rezolvarea problemelor - Eliberarea de stres - Setarea obiectivelor - Încheiere	Învățare socio-emoțională	The Behavioral and Emotional Rating Scale-Second Edition, Youth Rating Scale (Epstein, 2004)	6 săptămâni 12 sesiuni, cu o durată de 35-50 de minute	Personal instruit pentru livrarea programului	În urma participării la program, s-a identificat un nivel mai crescut al competențelor socio-emoționale și al rezilienței elevilor Rezultatele au rămas stabile în timp (follow-up) Intervenția a avut un efect nesemnificativ asupra problemelor de internalizare
Merrell, Juskelis, Tran & Buchanan (2008) Studiul II	Prevenția rezultatelor negative în dezvoltare și educație și promovarea dezvoltării pozitive a tinerilor Promovarea sănătății și a învățării și prevenirea comportamentelor problematice	Cvasi-experimental Grup experimental (pre-test, post-test) Program universal Elevi ai școlilor publice Clasele VII-VIII Sesiuni desfășurate în școală (S.U.A.)	Structura lecțiilor și conținutul: - Adolescenți puternici: pre-testare, imagine generală - Înțelegerea propriilor emoții: dezvoltarea vocabularului emoțional/ identificarea modalităților eficiente de exprimare a emoțiilor - Confruntarea furiei: antrenament cognitiv-comportamental - Înțelegerea emoțiilor altor persoane: trainingul empatiei - Gândirea clară: identificarea erorilor cognitive/ modificarea lor - Puterea gândirii pozitive: trainingul optimismului - Rezolvarea problemelor: antrenarea abilităților de rezolvare a situațiilor conflictuale - Eliberarea de stres: metodele cognitiv-comportamentale de relaxare - Setarea obiectivelor: educarea comportamentului, conexiunea dintre emoție și comportament - Încheiere: recapitulare, testare	Învățare socio-emoțională	Strong Kids Pretest/ Posttest (Merrell, Carrizales, Feuerborn, Guedner, & Tran, 2007)	12 săptămâni consecutive O sesiune de 50 de minute/ săptămână	Cadre didactice instruite în prealabil de dezvoltatorii curriculumului	Participanții au înregistrat scoruri care au sugerat creșterea cunoștințelor socio-emoționale, optimizarea modalităților de coping eficient și scăderea simptomelor socio-emoționale negative

Wigelsworth, Humphrey & Lendrum (2013)	Promovarea sănătății mentale în rândul tinerilor Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale subordonate învățării, comportamentului adaptativ și stării de bine	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Program universal Elevii ai școlilor publice, înrolați în primul an al educației secundare (11-12 ani) Ședințele desfășurate în școală (Anglia)	Activitățile programului s-au bazat pe patru dimensiuni fundamentale: - abordare holistică: parteneriat cu părinții elevilor și comunitatea, promovarea culturii școlare pozitive și oferirea „vocii” elevilor - predarea directă și explicită a abilităților sociale și emoționale în cadrul unor sesiuni - implementarea unei strategii didactice care să promoveze un mediu securizant de învățare - trainingul personalului didactic pentru dezvoltare profesională continuă și instruire în legătură cu implementarea programului	Teoria inteligenței emoționale (Goleman, 1996)	The Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)	2 ani școlari	Cadrele didactice, instruite în prealabil	Nu s-au identificat efecte semnificative ale programului asupra simptomelor emoționale și problemelor de conduită comportamentală în populația studiiului, sau într-un subșantion de elevi identificați ca fiind în situații de risc Variabilitatea simptomelor emoționale ale elevilor nu a fost asociată calității implementării programului
Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope (2007)	Dezvoltarea inteligenței emoționale și facilitarea tranziției școlare	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Program universal Elevii ai școlilor publice (11-12 ani) Sesiuni desfășurate în școală (Anglia)	Programul a fost fondat pe două dimensiuni principale: 1. Training livrat de autoritățile locale în colaborare cu o echipă de academicieni, destinat elevilor din clasele mai mari, pentru a deveni, la rândul lor, mentori ai elevilor din clasele mai mici 2. Suport material: - carte pentru participanți, care trata într-un limbaj accesibil aspecte ale competențelor socio-emoționale, subordonate inteligenței emoționale - materiale pentru mentori (elevii din clasele mai mari): „cool cards”- un joc care rezidă în dezbaterăa unor scenarii ipotetice cu încercătură emoțională	Modelul mixt al inteligenței emoționale (Bar-On & Parker, 2000)	Bar-On EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000)	Un an școlar	Elevii din clasele mai mari au fost mentori ai grupului țintă beneficiar al programului Mentorii au fost instruiți în prealabil de o echipă de academicieni	Programul a avut efecte limitate asupra dezvoltării nivelului inteligenței emoționale și autovalorizării Programul a avut influențe pozitive asupra tranziției școlare Participanții la program care au înregistrat un nivel inițial scăzut al inteligenței emoționale, au înregistrat, în urma participării la program, o creștere semnificativă a nivelului inteligenței emoționale Efectul nu a fost prezent și în cazul participanților la program, care au înregistrat nivele medii sau înalte ale inteligenței emoționale, în faza testării inițiale Competențele școlare și sociale ale elevilor participanți la program au fost semnificativ mai mari, comparativ cu cele ale grupului de control
Ruiz-Aranda et al. (2012)	Prevenirea comportamentelor agresive și a neadaptării psihosociale Promovarea sănătății mentale prin activități coordonate și structurate, destinate adolescenților	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Follow-up Program universal Elevii ai școlilor publice, cu vârste cuprinse între 12-17	Structura programului a fost bazată pe cele patru ramuri ale inteligenței emoționale (Mayer & Salovey, 1997). Exemple de activități subordonate: - perceperea emoțiilor: învățarea caracteristicilor fizice ale emoțiilor, exerciții de identificare a emoțiilor,	Modelul IE bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997)	Behavioral Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 1992)	2 ani consecutivi 6 luni/ an 24 sesiuni 0 sesiune de o oră/ săptămână	Psihologi instruiți în prealabil	Rezultatele au arătat că programul a influențat pozitiv sănătatea mintală a adolescenților În urma participării, elevii au înregistrat scoruri mai scăzute ale: afectului negativ, anxietății, distresului social, depresiei și somatizării Rezultatele s-au menținut în timp

		ani						
		Sesiuni desfășurate în școală (Spania)	<ul style="list-style-type: none"> - discutarea aspectelor nonverbale ale comunicării - facilitarea gândirii: identificarea modalităților de utilizare a emoțiilor pentru a influența pozitiv performanța școlară, discutarea unor situații emoționale reale, identificarea unor soluții pentru scenarii emoționale ipotetice - înțelegerea emoțiilor: îmbogățirea vocabularului emoțional prin jocuri moderne, analizarea influenței gândurilor asupra emoțiilor - gestionarea emoțiilor: valorificarea conflictelor reale, din clasă, pentru identificarea modalităților eficiente de soluționare, discutarea strategiilor de management a stărilor emoționale, exercsarea și dezvoltarea capacității de a rămâne calm în situații conflictuale 		Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark & Tellegen, 1988)			(follow-up)
Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Berrocal (2012)	Îmbunătățirea adaptării psiho-sociale a adolescenților prin dezvoltarea abilităților inteligenței emoționale	Cvasi-experimental Grup experimental, grup de control Distribuire randomizată Program universal Elevi ai școlilor publice, cu vârste cuprinse între 13-16 ani Sesiuni desfășurate în școală (Spania)	Structura și conținutul programului nu sunt detaliate în acest studiu (detalii în Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello & Salguero, 2008, sau mai sus)	Modelul IE bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997)	Behavioral Assessment System for Children (BASC) (Reynolds & Kamphaus, 1992)	10 sesiuni săptămânale O oră/ sesiune	Formatori instruiți în prealabil	Beneficiarii programului au înregistrat rezultate mai bune pentru dimensiunile măsurate ale adaptării psiho-sociale: niveluri mai scăzute ale anxietății, mai puține simptome ale socializării și ale stresului social și un nivel mai crescut al stimei de sine, comparativ cu grupul de control Programul nu a avut efect asupra încrederii în sine a elevilor sau asupra relației lor cu părinții

Notă. * CASEL (2005) este un ghid practic și teoretic pentru dezvoltarea, implementarea și evaluarea programelor de învățare socio-emoțională, fundamentat pe dovezi empirice.

Majoritatea studiilor incluse în analiză au raportat efecte pozitive multidimensionale ale intervențiilor, precum: competențe emoționale și sociale mai dezvoltate (Di Fabio & Kenny, 2011; Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015), performanță școlară mai bună (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Dougherty & Sharkey, 2017), adaptare psiho-socială crescută (Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Berrocal, 2012), etc. (detalii în Tabelul 1). Un singur studiu nu a reușit să identifice efecte semnificative ale programului de intervenție asupra simptomelor emoționale și a problemelor de conduită (Wigelsworth, Humphrey & Lendrum, 2013).

Din punct de vedere al metodologiei studiilor analizate, cu toate că programele de intervenție prezentate în studiile incluse în această analiză au vizat dezvoltarea abilităților emoționale, în formă izolată sau în combinație cu alte abilități, la nivel de instrumentar al evaluării rezultatelor intervenției, în unele studii nu am reușit să identificăm instrumentele specifice cu care s-a măsurat nivelul abilităților emoționale. În general, s-a observat tendința de utilizare a instrumentelor de măsurare a abilităților emoționale doar în studiile în care s-a propus în mod explicit dezvoltarea abilităților emoționale, ca rezultat final și nu ca mecanism de acțiune asupra altor variabile psiho-sociale. Acest tip de abordare ar putea să constituie o limită metodologică deoarece utilizarea pre/post-intervenție a măsurătorilor abilităților emoționale ar fi putut furniza date referitoare la mecanismul schimbării anumitor rezultate psiho-sociale. Dintre instrumentele utilizate pentru a măsura rezultatele implementării intervențiilor amintim: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, (Mayer, Salovey & Caruso, 2002), Bar-On Emotional Quotient-inventory: YV (Bar-On & Parker, 2000), Behavioral Assessment System for Children (Reynolds & Kamphaus, 1992), ș.a.

De asemenea, o dificultate metodologică identificată în câteva dintre studiile analizate, constă în lipsa unei corespondențe perfecte între scopul enunțat al programelor, dimensiunile vizate pentru a fi îmbunătățite și măsurătorile selectate pentru evaluarea rezultatelor. Mai specific, în câteva studii apare enunțat ca scop al intervenției dezvoltarea abilităților emoționale (printre alte dimensiuni vizate), dar nu s-au efectuat măsurători post-intervenție al nivelului abilităților emoționale, enunțate în scop (de ex., Garaigordobil & Peña-Sarrionandia, 2015).

3.5.4. Discuții, concluzii și limite

Desfășurarea acestui studiu a permis identificarea unor studii internaționale ale eficienței programelor de intervenție cu obiective asociate dezvoltării abilităților emoționale ale elevilor adolescenți. Cu toate că s-au identificat unele dificultăți metodologice ale studiilor analizate, abilitățile emoționale s-au evidențiat (aproape în unanimitate) ca factori de acțiune directă și indirectă asupra unei serii de rezultate pozitive ale dezvoltării. Din punct de vedere practic, rezultatele obținute în această analiză ar putea reprezenta unul din pașii premergători necesari conturării unui ghid de bune practici pentru proiectarea și implementarea programelor de intervenție bazate pe abilitățile inteligenței emoționale. Desfășurarea analizei a facilitat identificarea unor metode și tehnici eficiente de intervenție pentru optimizarea abilităților inteligenței emoționale și promovarea rezultatelor pozitive asociate în context școlar. Rezultatele obținute aici sugerează că implementarea unui program de intervenție bazat pe dezvoltarea abilităților emoționale ar putea acționa pozitiv asupra dezvoltării psiho-sociale pozitive a elevilor, în general și asupra performanței școlare, în mod particular.

Din perspectivă metodologică, în baza rezultatelor obținute în acest studiu, s-a facilitat extragerea unor recomandări privind desfășurarea metodologică a cercetărilor viitoare, care își propun dezvoltarea, implementarea și evaluarea eficienței unui program de intervenție asupra

abilităților emoționale ale elevilor adolescenți din România. Cu toate acestea, dorim să menționăm un aspect care limitează analiza de față. În procesul de identificare a studiilor relevante, accesul gratuit la baze de date științifice, care permit vizualizarea integrală a textului articolului, a fost limitat. Așadar, este posibil să existe studii relevante temei și criteriilor acestei analize, dar care au fost omise.

Studiul VI – Proiectarea fazelor inițiale de dezvoltare a unui program de training al abilităților inteligenței emoționale la adolescenții din ciclul școlar secundar superior

3.6.1. Introducere

Școala a fost descrisă ca unul dintre cele mai propice contexte de intervenție în vederea dezvoltării abilităților emoționale (Mayer & Salovey, 1997). Intervenția, sau programul de intervenție, presupune utilizarea unor tehnici, strategii, materiale și instrucțiuni, de obicei pe termen scurt sau mediu, care vizează creșterea nivelului de performanță a elevilor selectați și implicați în program, într-unul sau mai multe domenii (Houssart & Croucher, 2013).

Studiul de față are ca scop elaborarea fazelor inițiale ale unui program de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor de liceu din România, prin formularea unor recomandări preliminare referitoare la structura și conținutul programului, ținând cont de nevoile identificate în populația școlară și contextul socio-cultural și educațional din România. Recomandările trasate în cadrul studiului, vor fi fundamentate empiric coroborând rezultatele Studiului IV și V, descrise în capitolele anterioare, precum și teoretic, în baza *modelului compensator al rezilienței* (Fergus & Zimmerman, 2005) și a *modelului inteligenței emoționale bazat pe abilități* (Mayer & Salovey, 1997).

3.6.2. Metodologie

În vederea proiectării fazelor inițiale ale unui program de dezvoltare a abilităților inteligenței emoționale a elevilor de liceu au fost urmărite, în linii mari, etapele recomandate de Zeidner, cu acțiunile lor subordonate (detalii în Zeidner, 2017 și Zeidner, Roberts & Matthews, 2002): etapa prospectării, etapa proiectării și implementării, etapa evaluării.

3.6.3. Rezultate

Parcurgerea etapelor succesive enunțate de Zeidner (2017) a condus la conturarea următoarele sugestii preliminare privind elaborarea, implementarea și evaluarea unui program de intervenție pentru dezvoltarea abilităților inteligenței emoționale, în învățământul liceal din România:

Etapa prospectării

Fundamentarea programului de intervenție pe modele teoretice validate științific. Conform Modelului compensator al teoriei rezilienței (Fergus & Zimmerman, 2005), atât factorii de risc, cât și factorii compensatori (sau de promovare a rezultatelor pozitive), acționează asupra individului, în direcții opuse din perspectiva rezultatelor care ar putea să apară în dezvoltare.

Bazat pe rezultatele obținute în Studiul IV, unul dintre factorii de risc ai performanței școlare în liceu poate fi reprezentat de implicarea în comportamente de risc, de tipul rebeliunii sau imprudenței (detalii în Capitolul 3.4). De asemenea, inteligența emoțională strategică (ramură a inteligenței emoționale) s-a evidențiat ca un predictor pozitiv semnificativ al performanței

școlare. Așadar, inteligența emoțională strategică ar putea acționa ca un factor compensator, sau de promovare a rezultatelor pozitive în performanța școlară.

Al doilea model teoretic utilizat în proiectarea programului de intervenție este Modelul inteligenței emoționale (IE) bazat pe abilități (Mayer & Salovey, 1997). Autorii acestui model argumentează că achiziția abilităților emoționale este inițiată, în familie, iar mediul școlar este un context favorabil optimizării și dezvoltării acestor abilități (Mayer & Salovey, 1997). Inteligența emoțională a fost asociată pozitiv cu o gamă variată de rezultate în domenii precum: educațional, social și comportamental (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Analiza de nevoi. Pentru identificarea caracteristicilor psiho-sociale și educaționale ale populației și implicit conturarea nevoilor de intervenție, s-a desfășurat o analiza de nevoi a populației țintă (Studiul IV). Rezultatele Studiului IV au evidențiat necesitatea de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor din ciclul secundar superior (liceal). De asemenea, așa cum s-a specificat anterior, abilitățile ariei strategice a inteligenței emoționale au fost identificate ca predictori semnificativi ai performanței școlare. Așadar, în baza rezultatelor obținute, s-a decis structurarea programului astfel încât să cuprindă două etape principale. *Faza I*, respectiv stadiul inițial de implementare a programului, care va avea rolul de a asigura un nivel minimal al abilităților emoționale la nivelul întregii populații beneficiare a intervenției. În acest stadiu se vor desfășura acțiuni specifice de optimizare a abilităților emoționale de complexitate mai redusă (abilitățile subordonate următoarelor două ramuri ale inteligenței emoționale: perceperea emoțiilor, respectiv facilitarea gândirii prin utilizarea emoțiilor). *Faza II*, punctul de concentrare al intervenției, va urmări dezvoltarea abilităților emoționale complexe (abilitățile subordonate ramurilor înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor), evidențiate de analiza de nevoi ca fiind relaționate performanței școlare, chiar și în contextul prezenței unor factori de risc (detalii în Studiul IV).

Identificarea resurselor de suport disponibile. Rezultatele obținute în Studiul IV au sugerat că profesorul reprezintă o resursă importantă a rețelei de suport social a elevului de liceu. Așadar, implicarea directă a cadrelor didactice în implementarea programului de intervenție ar putea să aibă beneficii, din punct de vedere al aderenței elevilor la intervenție. În ceea ce privește disponibilitatea instituțiilor școlare de a participa la program, va fi necesară stabilirea unor întâlniri de discuții în care se va prezenta programul, cu obiectivele sale și potențialele beneficii ale participării.

Etapa proiectării și implementării

Programul de intervenție destinat elevilor de liceu din România va fi implementat în curriculum (conform recomandărilor Mayer & Salovey, 1997) ca disciplină opțională integrată, cu noi competențe specifice și conținuturi care transcend mai multe discipline sau arii curriculare. Întrucât rezultatele Studiului IV sugerează că relația dintre abilitățile emoționale și performanța școlară este invariantă în funcție de gen, de indicatori ai statutului socio-economic sau de liceul de proveniență, programul va fi adresat populației școlare generale, din clasele a XI-a și a XII-a.

Definirea scopurilor și a obiectivelor. Scopul general al programului de intervenție este de a dezvolta abilitățile inteligenței emoționale a elevilor, în context școlar. Astfel, s-au conturat următoarele obiective:

1. Optimizarea abilităților IE experiențiale (*i.e.* perceperea emoțiilor, facilitarea gândirii prin utilizarea emoțiilor) a elevilor de liceu.
2. Dezvoltarea/achiziția unor abilități ale IE strategice (*i.e.* înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor), în rândul elevilor de liceu.

3. Optimizarea performanței școlare a elevilor de liceu, ca rezultat al dezvoltării abilităților emoționale, în contextul acțiunii potențiale a unor factori de risc.
4. Promovarea unui climat afectiv (general) pozitiv, în cadrul instituțiilor de învățământ, care ar putea să acționeze pozitiv asupra retenției elevilor și absolvirii studiilor.

Formarea echipei de implementare a programului. Echipa de implementare a programului va fi formată din conducerea instituțiilor școlare de învățământ, care va avea rol în monitorizarea implementării programului și menținerea colaborării între propunătorii programului și personalul școlar implicat în program. De asemenea, în echipa de implementare vor fi invitați ca membrii: psihologi, consilieri școlari și cadre didactice care își desfășoară activitatea didactică la clasele a XI-a și a XII-a, ținând cont de disponibilitatea lor și dorința de participare. Ulterior formării echipei de implementare, vor fi desfășurate sesiuni de întâlnire pe două coordonate principale: (a) diseminarea nevoilor de intervenție identificate în analiza de nevoi, prin intermediul Studiului IV și (b) desfășurarea unor workshopuri în cadrul cărora să fie prezentate următoarele elemente: modelul IE bazat pe abilități, rezultate ale cercetărilor referitoare la eficiența trainingului IE în context școlar, exemple de bune practici, internaționale, în implementarea și evaluarea programelor de dezvoltare a abilităților inteligenței emoționale, structura și conținutul programului de dezvoltare a abilităților emoționale destinat populației școlare din România, recomandări de implementare, etc.

Conținutul programului. Activitățile specifice vor fi structurate în funcție de abilitățile inteligenței emoționale, definite și revizuite de Mayer, Caruso & Salovey (2016). Conținutul îmbină elementele teoretice și practice și oferă experiențe de învățare formale și non-formale. Recomandările de activități sunt detaliate în Tabelul 3.6.1. De asemenea, o parte din acțiunile descrise pe larg în tabel vor fi însoțite de activități desfășurate în comunitate, care vor crea oportunități de exersare și generalizare a abilităților emoționale, prin intermediul cărora se va promova interacțiunea afectivă dintre elevi și alți membrii ai comunității. Astfel, aceste activități pot să cuprindă excursii tematice, vizite în diferite centre cu persoane dezavantajate și activități de strângere de fonduri pentru diverse cauze, în funcție de problemele identificate în comunitate la momentul implementării. În cadrul acestor activități, va fi încurajată participarea părinților/tutorilor legali ai elevilor, pentru a întări comuniunea școală-familie.

Etapa evaluării

Monitorizarea sistematică, prin observații structurate, a aderenței elevilor la program, raportarea barierelor întâmpinate în implementare și obținerea feedback-ului de la elevii participanți, vor facilita identificarea aspectelor implementării care necesită îmbunătățire și ajustarea programului în timp real. Evaluarea finală va permite stabilirea impactului programului, prin efectuarea unor măsurători ale abilităților emoționale și ale performanței școlare și va facilita redimensionarea programului, pentru generațiile participante viitoare.

În ceea ce privește metodologia evaluării eficienței programelor de intervenție, se recomandă utilizarea măsurătorilor de tip pre-post intervenție și utilizarea unui grup de control (detalii în Studiul V). De asemenea, efectuarea unor măsurători la finalizarea programului, precum și urmărirea progresului pe termen pe termen lung (*en. follow-up*), ar putea furniza date utile pentru redimensionarea unor componente ale programului și implicit creșterea calității acestuia. Pentru măsurarea abilităților inteligenței emoționale se va utiliza un instrument validat științific, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, Iliescu, & Livinți, 2011), iar ca indicatori ai performanței școlare se vor utiliza mediile școlare ale elevilor.

Tabel 3.6.1

Recomandări de activități pentru dezvoltarea abilităților inteligenței emoționale (abilitățile emoționale au fost preluate din Mayer, Caruso & Salovey, 2016, p. 294)

Aria IE	Ramura	Abilități emoționale/ Obiective specifice	Activități	Tehnici/ materiale
IE Experiențială	Perceperea emoțiilor	Identificarea emoțiilor în stările fizice, sentimentele și gândurile proprii	„Vocabular emoțional”-Exerciții de dezvoltare a vocabularului emoțional*	Prezentare orală introductivă: emoțiile și rolul lor Denumirea emoțiilor de bază Prezentare orală frontală
		Identificarea emoțiilor altor persoane prin descifrarea indicatorilor vocali, expresiilor faciale, a limbajului și a comportamentului	„Emoțiile sub lupă”-Exerciții de examinare a indicatorilor faciali, de limbaj și limbaj corporal pentru diferite emoții**	Munca pe grupe de lucru: alcătuirea unui colaj ilustrativ al diferitelor emoții Analiza unor secvențe video și nominalizarea emoției afișate
		Identificarea conținutului emoțional în mediul înconjurător, în artă vizuală și muzică	„Detectivii de emoții”-Exerciții de identificare a emoțiilor transmise de obiecte de artă, muzică, peisaje, etc. **	Analiza materialului concret-intuitiv și discutarea emoțiilor transmise
		Exprimarea emoțiilor cu acuratețe Diferențierea emoțiilor adecvate de cele inadecvate Înțelegerea diferențelor contextuale și culturale în exprimarea emoțiilor Identificarea expresiilor emoționale neautentice	„Ce simt?”-Exerciții de exprimare a emoțiilor generate în anumite situații contextuale ** „Emoția în context”-Exerciții de identificare a emoțiilor adaptative/ dezadaptative, în funcție de contextul manifestării ** „Diversitatea emoțiilor”- Exerciții de identificare a caracteristicilor de exprimare a emoțiilor în diferite situații specifice și culturi ** „Emoția- adevărat sau fals”-Exerciții de diferențiere a emoțiilor autentice-neautentice (disimulate)**	Dialoguri situaționale în care se vor prezenta diverse situații declanșatoare de emoții Analiza secvențială a unor materiale video care ilustrează declanșarea și expresia unor emoții Utilizarea exemplor din povestiri Activități pe grupe de lucru: crearea unor scenarii în care emoția este dezadaptativă și identificarea alternativelor adaptative Prezentarea unor modalități diverse de exprimare a unor emoții, în funcție de cultură Alcătuirea unor scenarii și analiza modalității de exprimare a emoțiilor Manipularea scenariului astfel încât să genereze o altă emoție Dialoguri bazate pe secvențe video sau imagini în care sunt ilustrate expresii emoționale autentice și neautentice Brainstorming privind indicatorii emoțiilor autentice

Generarea emoțiilor care să sprijine gândirea

„Gândesc și simt”-Exerciții de identificare a gândurilor asociate anumitor stări emoționale*
 „Pe urmele emoției”-Exerciții de imagerie dirijată pentru inducerea voluntară a unei emoții*

Analiza unor reclame TV și identificarea declanșatorilor emoționali
 Dezbateră modalităților în care emoția transmisă, prin materialul video, afectează gândirea
 Alcătuirea unor reclame la un produs (poster) și discutarea modului în care reclama are impact asupra emoțiilor audienței/ gândurilor referitoare la produs
 Discutarea modalităților de obținere a unei emoții dorite, prin tehnici precum rememorarea unor momente saturate cu emoția dorită

Prioritizarea gândirii prin direcționarea resurselor atenționale, în baza stării de dispoziție

„Gândirea emoțională”-Exerciții de identificare a relației dintre stările emoționale și gândire, în situații din viața reală***

Discutarea asocierii dintre emoții și gândire (de ex., o stare emoțională negativă se asociază creativității scăzute); exercițiu de imagerie „Care sunt gândurile mele când mă simt trist? Dar atunci când mă simt furios?”
 Dezbateră unor exemple concrete din viața reală în care emoțiile au influențat modalitatea de abordare a unei probleme

Generarea emoțiilor ca metodă de raportare la experiențele altor persoane

„Schimb de pantofi emoționali”-Exerciții de adoptare a perspectivei altor persoane / introducerea conceptului de empatie***

Discutarea stărilor emoționale ale unor personaje de poveste
 Jocuri de rol, în care elevii adoptă perspectiva emoțională a colegului

Exploatarea schimbărilor de dispoziție pentru a putea adopta perspective cognitive diferite
 Selectarea problemelor în funcție de capacitatea stării emoționale de a facilita gândirea

„Time-out”-Exerciții de re-evaluare a situației în funcție de starea emoțională***
 „Emoțiile și problemele”-Exerciții de identificare a emoțiilor resimțite în confruntarea cu diverse probleme*
 „Emoțiile la lucru”-Exerciții de rezolvare a problemelor*

Dezbateră stărilor emoționale intense ale unor personaje de poveste și a acțiunilor lor
 Identificarea unor scenarii alternative de acțiune a personajelor de poveste, în situația în care ar fi simțit o emoție diferită
 Discutarea unor probleme cu care se confruntă elevii, în mediul școlar sau în afara sa, care necesită rezolvare și discutarea emoțiilor asociate
 Brainstorming pentru identificarea unor modalități de priorizare și abordare a situațiilor problematice din viața reală

IE Strategică	Înțelegerea emoțiilor	<p>Distingerea emoțiilor și identificarea relațiilor dintre ele</p> <p>Identificarea tranzițiilor de la o emoție la alta</p> <p>Înțelegerea emoțiilor complexe</p>	<p>„Carusel emoțional”- Exerciții de identificare a modalităților de conversie a emoțiilor în diverse situații***</p> <p>„Sentimente mixte”- Exerciții de identificare a emoțiilor prezente simultan ***</p>	<p>Utilizarea unor secvențe din povestiri sau filme care ilustrează modalitatea de conversie a unei emoții în altă emoție (de ex., de la furie la deznădăjduit)</p> <p>Construirea, pe grupe de lucru, a unor scenarii situaționale în care o emoție se transformă în alta</p> <p>Utilizarea obiectelor de artă pentru a identifica emoții mixte transmise</p> <p>Utilizarea unor scenarii de viață reală și observarea emoțiilor care apar simultan</p> <p>Utilizarea unor secvențe din filme pentru identificarea emoțiilor care apar concomitent</p> <p>Imagerie dirijată: construirea unui scenariu, de către profesor, în care succesiv emoțiile se convertesc și se combină</p> <p>Introducerea ABC-ului emoțional (antecedente-emoție-consecințe)</p> <p>Analiza unor secvențe din filme și a unor scene din povestiri; oprirea cadrului și discutarea antecedentelor, a emoției și a consecințelor</p> <p>Construirea unor scenarii care să evidențieze declanșarea și exprimarea emoției și punerea lor în scenă, frontal</p> <p>Analiza unor situații sau evenimente reale de actualitate, din țară sau internaționale și identificarea elementelor declanșatoare, precum și a gândurilor și comportamentelor generate în rândul populației</p> <p>Alcătuirea, pe grupe de lucru, a unor colaje care să declanșeze o anumită emoție și discutarea motivelor pentru care este generată emoția respectivă</p> <p>Activități de mentorat: întâlniri între elevii mentori și elevii din clasa a X-a, în cadrul cărora se discută despre probleme întâmpinate și posibile soluții</p> <p>Discutarea unor situații din viața elevilor în care au resimțit emoții atât plăcute, cât și neplăcute</p> <p>Alcătuirea unor motto-uri personale, care pot fi repetate, în gând, în situațiile care declanșează emoții neplăcute</p> <p>Dezbateră motivelor pentru care anumite situații declanșează emoții plăcute sau neplăcute (de ex: amenințare față de anumite</p>
	Gestionarea emoțiilor	<p>Identificarea antecedentelor, semnificației și a consecințelor unei emoții</p> <p>Evaluarea situațiilor care pot genera emoții</p> <p>Înțelegerea modului în care o persoană se poate simți în anumite circumstanțe specifice</p> <p>Cunoașterea diferențelor culturale în ceea ce privește evaluarea emoțiilor</p>	<p>„Viața unei emoții”- Exerciții de analiză secvențială a emoției, de la apariție, la exprimare***</p> <p>„Descoperă cauza”- Exerciții de identificare a declanșatorilor emoționali*</p> <p>„Prognoză emoțională”- Exerciții de anticipare a emoțiilor pe care ar putea să le resimtă o persoană în anumite situații*</p> <p>„Emoția și cultura”- Exerciții de evaluare a emoțiilor în diferite culturi**</p> <p>Activități de mentorat (detalii în concluziile Studiului V): Elevii beneficiari ai programului sunt mentori pentru elevii din clasa a X-a</p>	<p>Acceptarea sentimentelor plăcute și neplăcute și a informațiilor pe care le poartă</p> <p>„Trăiesc, deci simt”- Exerciții de analiză a emoțiilor resimțite în diverse situații și a semnificației lor**</p>

Monitorizarea evaluativă a caracterului rezonabil al reacțiilor emoționale
Angrenare/ decuplare emoțională în funcție de utilitatea emoției într-un context specific

Evaluarea strategiilor de reducere, menținere sau intensificare a unui răspuns emoțional
Gestionarea eficientă a propriilor emoții, în vederea atingerii unui scop urmărit
Gestionarea eficientă a emoțiilor altor persoane, în vederea atingerii unui scop urmărit

„Observatorul emoțiilor” – Exerciții de observare a emoțiilor declanșate în anumite situații și testarea adecvării lor*
„Stop-Cadru” – Exerciții de analiză a utilității emoției***

„Dirijorul emoțiilor” – Exerciții de identificare a tehnicilor de management emoțional*
„Pot să îmi gestionez eficient emoțiile?”- Exerciții de identificare a unor metode eficiente de gestionare a emoției, din experiența personală a elevilor**
„Vreau să te ajut ”- Exerciții de management al emoțiilor altor persoane***
Activități de mentorat (detalii în concluziile Studiului V) – Elevii beneficiari ai programului sunt mentori pentru elevii din clasa a X-a

scopuri sau obiective personale)
Discutarea unor situații din viața elevilor, în care s-au declanșat anumite emoții, a gândurilor asociate și a consecințelor emoției; discutarea modalităților concrete prin care elevii au încercat să gestioneze emoția
Analiza unor secvențe din filme în care sunt prezentate anumite emoții și dezbateră utilității emoției prezente în acel context specific
Discutarea utilității unor emoții întâmpinate de elevi în anumite situații problematice, prin prisma mobilizării resurselor pentru rezolvarea problemei
Discutarea modalităților specifice de gestionare a emoțiilor, în situații concrete din viața elevilor și extragerea unui set de tehnici de management emoțional (de ex., Decalogul managementului emoțional)
Analiza pe grupe de lucru și discutarea frontală a unor modalități de gestionare a emoției (cu grade diferite de eficiență), identificate în situații personale
Identificarea unor metode de gestionare a unei emoții specifice, pe grupe de elevi și alcătuirea unor postere (de ex., o grupă va avea alocată emoția „surpriză”, o altă grupă va avea alocată emoția „tristete”, etc.)
Joc de rol: construirea unor situații care declanșează emoții și aplicarea unor modalități de gestionare
Activități de mentorat: întâlniri organizate între elevii participanți la program și colegii lor din clasa a X-a, în care discută despre problemele lor și caută metode de soluționare
Alcătuirea unei piese de teatru, împreună cu profesorii, despre emoții și gestionarea emoțiilor, la care să fie invitați ca spectatori părinții/ tutorii legali ai elevilor

Notă. Exemplele de activități au fost formulate în baza informațiilor disponibile în literatura de specialitate, după cum urmează: * Brackett & Katulak (2006), ** Mayer, Caruso & Salovey (2016), *** Mayer & Salovey (1997).

3.6.4. Discuții, limite și concluzii

Studiul de față prezintă fazele inițiale de dezvoltare a unui program de training al abilităților inteligenței emoționale în context școlar, cu scopul de a dezvolta abilitățile emoționale ale elevilor și de a acționa pozitiv asupra performanței școlare. Din punct de vedere practic, acest studiu prefigurează o intervenție care ar putea să aibă efecte educaționale și preventive (de ex., în ceea ce privește abandonul școlar și implicarea în comportamente de risc), iar la nivel teoretic a fost prezentat un model conceptual al intervenției (Zeidner, 2017), adaptat la nevoile și caracteristicile populației școlare din România. Beneficiile abordării prezentate anterior ar putea fi multiple. În primul rând, rezultatele Studiului IV au sugerat necesitatea de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor. Așadar, implementarea programului de intervenție ar putea să sporească nivelul abilităților emoționale ale elevilor, acestea fiind asociate, la rândul lor, unei varietăți de rezultate în dezvoltare (Di Fabio & Kenny, 2012; Rivers et al., 2013). În al doilea rând, rezultatele cercetărilor au sugerat că adolescența reprezintă o perioadă a dezvoltării fragilă din punct de vedere al apariției unor rezultate indezirabile, în diferite domenii funcționale, precum educațional sau comportamental (Irwin, 1993; Moore & Gullone, 1996; Andrei, Profiroiu, Iacob & Ileanu, 2011). Optimizarea abilităților emoționale în adolescență ar putea acționa ca un factor compensator, care să contribuie la apariția rezultatelor școlare pozitive, chiar și în contextul acțiunii unor factori de risc. Nu în ultimul rând, acest studiu reprezintă unul dintre demersurile liminare ale intervențiilor pentru dezvoltarea abilităților emoționale, în învățământul secundar superior (liceal) din România. Din această perspectivă, demersurile prezentate ar putea să aibă un impact pozitiv asupra conștientizării importanței abilităților emoționale în perioada adolescenței și necesității de integrare a acestora, în activitățile din mediul educațional.

Dintre limitele studiului, dorim să menționăm că activitățile propuse în cadrul acestui studiu au fost bazate pe rezultatele analizei literaturii internaționale. Chiar dacă unele dintre aceste activități specifice s-au dovedit a fi eficiente în programele de intervenție internaționale, s-ar putea ca acestea să nu fie cele mai adecvate într-un alt context cultural, cum ar fi cel al populației școlare din România. Din acest punct de vedere, pre-testarea programului va permite identificarea punctelor forte și a punctelor care necesită îmbunătățire (inclusiv al celor cu specificitate culturală), la nivel de proiectare și implementare a intervenției.

Capitolul 4. DISCUȚII. CONCLUZII GENERALE

Scopul acestei cercetări doctorale a constat în conturarea unor sugestii științifice pentru dezvoltarea unui program de intervenție, bazat pe factori specifici identificați ca având potențialul de a exercita influențe pozitive asupra performanței școlare a elevului, în contextul socio-cultural din România.

Cadrul teoretic al cercetării doctorale a integrat elemente și teorii din psihologia educațională, dezvoltării și socială (Irwin, Igra, Eyre & Millstein, 1997; Irwin, Igra, Eyre & Millstein, 1997; Zimmerman, 2000; Vygotsky, 1978, etc.). Relația dintre factorii psiho-sociali propuși și performanța școlară a fost investigată prin construirea unor modele predictive fundamentate teoretic pe **Modelul compensator al teoriei rezilienței în adolescență** (Fergus & Zimmerman, 2005). Conform acestui model teoretic, un factor de promovare acționează în direcția opusă factorului de risc la care este expus individul și influențează în mod direct rezultatul obținut (Fergus & Zimmerman, 2005).

Relația dintre factorii psiho-sociali (și dimensiunile lor subordonate) cu performanța școlară a fost investigată secvențial, în acord cu scopul cercetării doctorale și cu obiectivele specifice delimitate în cadrul fiecărui studiu component, contribuind astfel la expansiunea cunoașterii empirice a factorilor psiho-sociali asociați performanței școlare în ciclul secundar superior de studii, în spațiul socio-cultural din România.

4.1. Contribuții teoretice

În cadrul **Studiului I** s-a efectuat o analiză a studiilor relației dintre inteligența emoțională (IE) și performanța școlară a elevilor. Având în vedere faptul că, la momentul desfășurării cercetării de față, investigarea relației dintre abilitățile IE și performanța școlară a reprezentat o temă de cercetare relativ nouă în spațiul socio-cultural din România, am considerat necesar un demers inițial de analiză a studiilor din literatura de specialitate (națională și internațională) care adresează relația dintre cele două variabile, prin intermediul căreia să se faciliteze obținerea unei imagini comprehensive asupra caracteristicilor relației dintre variabilele de interes. De asemenea, adresarea întrebărilor de cercetare subordonate Studiului I a permis identificarea modelelor teoretice ale factorului inteligență emoțională, utilizate în cercetare și evidențierea unor practici metodologice, utilizate extensiv în studiile internaționale, care au deserved în proiectarea metodologiei studiilor ulterioare ale cercetării doctorale de față.

În continuare, prin intermediul **Studiilor II și III** s-a urmărit traducerea și validarea lingvistică preliminară, pe populația adolescentă din școlile publice din România, a unor instrumente de măsurare a variabilelor adresate în cercetare, elaborate la nivel internațional: Children and Adolescent Social Support Scale (*abr.* CASSS; Malecki, Demaray & Elliott, 2000), respectiv Adolescent Risk-taking Questionnaire- Behavior scale, (*abr.* ARQ-b; Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000). Rezultatele obținute au implicații teoretice și practice, deopotrivă. În mod specific, în cadrul acestei cercetări doctorale, versiunea CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) tradusă în limba română a permis colectarea datelor pentru a identifica conexiunile dintre dimensiunile suportului social și performanța școlară a elevilor de liceu din România, precum și pentru a investiga relațiile dintre suportul social și alți factori psiho-sociali (*i.e.* IE, comportamente de risc, autoeficacitate generală). Rezultatele procesării statistice a datelor colectate prin intermediul versiunii traduse a CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) au sugerat că instrumentul are caracteristici psihometrice bune și reprezintă o măsură adecvată a percepțiilor de suport social în adolescență. În mod similar, studiul de traducere și validare lingvistică a instrumentului ARQ-b (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) a facilitat obținerea unei scale care permite măsurarea frecvenței de implicare în comportamente de risc a populației adolescente din România, în general și a populației școlare aflată în ciclul școlar secundar superior, în mod specific. Analiza statistică a datelor a sugerat proprietăți psihometrice satisfăcătoare ale instrumentului tradus în limba română. Cu toate acestea, dorim să menționăm că analiza psihometrică detaliată, desfășurată în cadrul Studiului IV a relevat anumite probleme de validitate a unor subscale ale instrumentului, discutate în capitolele anterioare. Așadar, interpretarea scorurilor subscalelor trebuie efectuată cu precauție.

Nu în ultimul rând, din perspectivă teoretică, desfășurarea Studiului II, respectiv a Studiului III, a contribuit la identificarea unui algoritm metodologic de traducere și validare lingvistică a chestionarelor elaborate la nivel internațional.

În linii mari, rezultatele obținute în cadrul **Studiului IV** au contribuit la alcătuirea unui tablou al caracteristicilor psiho-sociale a elevului aflat la liceu, în România. Contribuția originală a studiului decurge din faptul că la momentul efectuării cercetării doctorale, nu am reușit să

identificăm alte cercetări efectuate la nivelul adolescenților din România care să investigheze predictorii psiho-sociali (de interes pentru lucrarea de față) ai performanței școlare în ciclul școlar secundar superior (liceal). Rezultatele au evidențiat că aria strategică a inteligenței emoționale, cu ramurile sale subordonate (*i.e.* înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor) reprezintă un predictor pozitiv puternic al performanței școlare. Totodată, s-au evidențiat predictorii individuali negativi ai performanței școlare, precum comportamentul de risc total și categorii specifice subordonate, precum imprudența sau rebeliunea. Astfel, din perspectiva teoriei rezilienței în adolescență (Fergus & Zimmerman, 2005), rezultatele Studiului IV au evidențiat că abilități specifice ale inteligenței emoționale pot acționa ca factori compensatori ai performanței școlare, în contextul acțiunii unui factor de risc, reprezentați de comportamentele de risc și categoriile subordonate.

Totodată, în urma rezultatelor testării efectului moderator al indicatorilor socio-economici (*i.e.* nivelul educației, venitul familiei), s-a concluzionat, la nivel teoretic, că un program de intervenție care să acționeze pozitiv abilităților emoționale asociate pozitiv performanței școlare, în adolescență, ar putea produce efecte pozitive, indiferent de caracteristicile socio-economice ale familiei de proveniență.

Nu în ultimul rând, investigarea relației dintre abilitățile inteligenței emoționale și factorii psiho-sociali, desfășurată în Studiul IV, a facilitat obținerea unor *date noi referitoare la efectele abilităților emoționale în adolescență, contribuind la expansiunea literaturii din domeniu.* Astfel, abilitățile mai complexe ale ariei strategice a inteligenței emoționale s-au evidențiat, în principal, ca predictorii ai categoriilor comportamentelor de risc, în timp ce abilitățile emoționale cu o complexitate mai redusă, subordonate ariei experiențiale au reprezentat predictorii ai autoeficacității generale și a unor dimensiuni ale suportului social. Aceste rezultate au, de asemenea, implicații practice, care pot fi extinse dincolo de mediul educațional, prin integrarea lor în elaborarea intervențiilor pentru promovarea rezultatelor pozitive în dezvoltarea psiho-socială a adolescenților.

Studiul V a constatat în analiza sistematică a studiilor internaționale a programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în adolescență, în context școlar. Astfel, s-au identificat aspecte esențiale ale proiectării, implementării și evaluării programelor de intervenție. Considerând beneficiile multiple ale programelor revizuite, evidențiate în urma analizei, rezultatele pot fi interpretate ca un indicator al necesității de inițiere a demersurilor de proiectare și implementare a unor programe de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor adolescenți din România. Din punct de vedere teoretic, concluziile extrase în urma analizei pot deservi ca recomandări în proiectarea programelor de intervenție viitoare, destinate populației școlare adolescente din România.

Studiul VI a constatat în proiectarea fazelor inițiale a unui program de training/dezvoltare a abilităților emoționale ale adolescenților din ciclul școlar secundar superior, din România. În cadrul acestui studiu au fost formulate recomandări preliminare referitoare la structura și conținutul programului, ținând cont de nevoile populației școlare, identificate prin studiu empiric (Studiul IV) și de caracteristici ale contextului socio-cultural și educațional din România. Din perspectivă teoretică, recomandările de elaborare, implementare și evaluare a programului de intervenție, au fost dezvoltate în baza *modelului compensator al rezilienței* (Fergus & Zimmerman, 2005) și a *modelului inteligenței emoționale bazat pe abilități* (Mayer & Salovey, 1997). Stadiabilitatea programului de intervenție propus în acest studiu a fost determinată, în principal, de recomandările consemnate de Zeidner (2017).

Contribuția teoretică și originalitatea acestui studiu constă în alcătuirea unui cadru de lucru pentru proiectarea, implementarea și evaluarea unui training/ program de dezvoltare a abilităților emoționale în context școlar, care îmbină elemente din teoriile relevante din domeniu. De asemenea, la momentul desfășurării cercetării doctorale de față, demersul prezentat în cadrul Studiului VI, a reprezentat unul dintre eforturile inițiale de dezvoltare a programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în învățământul liceal românesc.

Prin intermediul Studiului VI, s-a facilitat elaborarea unor recomandări de activități (în baza literaturii de specialitate), care să promoveze optimizarea unor abilități emoționale specifice. Nu în ultimul rând, acțiunile subordonate Studiului VI au permis identificarea unor caracteristici ale programului de intervenție: dimensionarea, structura, forma de organizare și resursele necesare implementării și evaluării, aceste aspecte având un rol esențial din perspectiva impactului asupra calității programului de intervenție și a rezultatelor obținute în urma implementării (Zeidner, 2017).

4.2. Contribuții practice

În proporții variabile, toate cele 6 studii individuale cuprinse în această lucrare de doctorat au contribuit secvențial și sumat la obținerea informațiilor necesare pentru proiectarea unei intervenții care să acționeze pozitiv asupra performanței școlare în învățământul secundar superior (liceal) din România.

În linii mari, rezultatele Studiului I au conturat anumite direcții de acțiune practică pentru promovarea performanței școlare în adolescență, prin evidențierea unor abilități specifice ale inteligenței emoționale relaționate pozitiv performanței școlare, în studiile internaționale.

În urma desfășurării Studiului II și III s-au obținut instrumente de măsurare a suportului social, respectiv a comportamentelor de risc în adolescență, care pot fi utilizate în practică pentru identificarea factorilor asociați performanței școlare, în mod specific, sau pentru investigarea factorilor asociați dezvoltării psiho-sociale, în sens mai larg.

Rezultatele obținute în cadrul Studiului IV pot avea utilitate practică în contextul proiectării intervențiilor pentru promovarea performanței școlare în învățământul liceal din România, în baza relațiilor predictive evidențiate între dimensiunile psiho-sociale investigate și indicatorii performanței școlare.

Studiul V a permis identificarea unor caracteristici esențiale ale programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în context școlar, implementate la nivel internațional și extragerea unor exemple de bună practică. De asemenea, Studiul V a facilitat extragerea unor recomandări metodologice, care ar putea avea utilitate practică în cadrul studiilor de evaluare a programelor de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale în ciclul școlar secundar superior.

Nu în ultimul rând, rezultatele obținute în cadrul Studiului VI, pot avea o utilitate practică imediată, prin parcurgerea etapelor descrise în cadrul studiului, în vederea dezvoltării abilităților emoționale ale elevilor de liceu din România (*i.e.* pre-testarea programului). Aplicarea programului prefigurat în cadrul Studiului VI, ar putea avea atât efecte pozitive direct relaționate performanței școlare a elevilor, cât și efecte pozitive secundare, asupra rezultatelor în dezvoltarea psiho-socială.

4.3. Concluzii generale ale cercetării doctorale

În urma parcurgerii demersurilor de cercetare subordonate acestei lucrări doctorale s-au conturat următoarele concluzii generale:

- a) O serie de studii desfășurate la nivel internațional au evidențiat relații pozitive între dimensiunile inteligenței emoționale și performanța școlară în adolescență. Majoritatea studiilor internaționale analizate au utilizat media școlară generală ca indicator al performanței școlare. În ceea ce privește inteligența emoțională, s-a remarcat prezența diversității modelelor teoretice și a măsurătorilor utilizate în cercetare.
- b) În urma traducerii, din limba engleză în limba română și validării lingvistice a instrumentului pentru măsurarea percepțiilor de suport social în adolescență s-a obținut un instrument cu proprietăți psihometrice bune, adecvat pentru utilizarea acestuia în limba română. Atât scorul total al *Scalei suportului social pentru copii și adolescenți* (Malecki, Demaray & Elliott, 2000), cât și scorurile subscalelor s-au dovedit a fi măsurători adecvate ale suportului social perceput de adolescenții din România.
- c) Traducerea și validarea lingvistică a instrumentului pentru măsurarea frecvenței de implicare în comportamente de risc, în perioada adolescenței a condus la dobândirea unui instrument potrivit pentru utilizarea în limba română. Scorul total al *Scalei comportamentelor de risc* (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000) reprezintă o măsură adecvată din punct de vedere psihometric a implicării în comportamente de risc a populației adolescente din România.
- d) Dimensiuni specifice ale inteligenței emoționale, precum inteligența emoțională strategică și ramurile sale subordonate (*i.e.* înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor) constituie predictorii semnificativi ai performanței școlare, în adolescență, în vreme ce comportamentele de risc și categorii specifice ale acestora au un efect predictiv negativ asupra performanței școlare. De asemenea, s-a conturat o tendință de polarizare a efectelor predictive ale dimensiunilor inteligenței emoționale, asupra caracteristicilor psiho-sociale investigate: aria strategică a inteligenței emoționale s-a evidențiat ca predictor al unor categorii specifice ale comportamentelor de risc, în vreme ce aria experiențială a constituit un predictor al autoeficacității generale și al dimensiunilor suportului social.
- e) Există o diversitate de programe elaborate la nivel internațional pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale adolescenților, în context școlar. În perioada adolescenței, abilitățile inteligenței emoționale sunt caracterizate de plasticitate și există posibilitatea de dezvoltare sau optimizare a acestora, prin intervenții specifice. Majoritatea programelor de intervenție implementate în vederea dezvoltării abilităților emoționale, în context școlar, au înregistrat rezultate pozitive în ceea ce privește performanța școlară, conduita comportamentală, relaționarea interpersonală și dezvoltarea psiho-socială generală. Rezultatele obținute de studiile analizate justifică elaborarea și implementarea unui program de intervenție destinat elevilor din România.
- f) Prefigurarea unui program de intervenție pentru dezvoltarea abilităților emoționale ale elevilor din ciclul școlar secundar superior, din România, s-a efectuat pornind de la modelele teoretice disponibile în literatura de specialitate, relevante pentru tema cercetării și integrarea rezultatelor empirice, obținute în cadrul studiilor componente ale lucrării de cercetare doctorală. Astfel, au fost enunțate o serie de recomandări referitoare la stadiabilitatea programului de intervenție (*i.e.* prospectare, proiectare, implementare, evaluare, redimensionare), structura sa (*i.e.* obiective, resurse implicate, activități) și metodologia evaluării intervenției (*i.e.* momentele evaluării, selectarea instrumentelor pentru măsurători).

4.4. Limite ale cercetării și direcții de cercetare

În încheiere, dorim să menționăm câteva limite ale lucrării doctorale. În primul rând, eșantionul de participanți a fost extras din rândul instituțiilor școlare din Cluj-Napoca (județul Cluj), așadar capacitatea de generalizare a rezultatelor la nivelul populației școlare din ciclul școlar secundar superior existentă la nivel național este scăzută. Pentru a crește capacitatea de generalizare a rezultatelor, cercetările viitoare ar putea să extragă eșantioane participante din mai multe regiuni ale țării. De asemenea, pentru măsurarea performanței școlare s-a utilizat un singur indicator, reprezentat de media generală școlară. Unii autori au utilizat în mod combinat mai multe măsurători ale performanței școlare (ex., Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006). O astfel de abordare metodologică ar putea să fie utilă, în viitor, la descreșterea riscului de apariție a unor rezultate biasate.

În ceea ce privește măsurarea comportamentelor de risc, cu toate că în analiza preliminară de validare lingvistică a Scalei comportamentelor de risc (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000), desfășurată în Studiul III, s-au obținut rezultate care au sugerat proprietăți psihometrice satisfăcătoare ale instrumentului, analiza psihometrică aprofundată, desfășurată în cadrul Studiului IV, a sugerat probleme de validitate divergentă a subscalei „Căutarea senzațiilor”. Așadar, este necesară luarea în considerare a acestui aspect și eventual adresarea proprietăților psihometrice ale Scalei comportamentelor de risc prin cercetări viitoare (Gullone, Moore, Moss & Boyd, 2000).

Cu toate acestea, considerăm că rezultatele contribuie la expansiunea cunoașterii referitoare la factorii asociați performanței școlare în adolescență și oferă sugestii de acțiune practică pentru a promova performanța școlară în învățământul liceal. Din această perspectivă, considerăm că aplicarea practică a rezultatelor obținute în cadrul acestei lucrări doctorale, în general și în cadrul Studiului VI, în particular, ar putea să fie benefică atât elevilor, prin obținerea unor rezultate pozitive, discutate anterior, cât și instituțiilor școlare, prin menținerea standardelor de performanță școlară și stimularea retenției elevilor în școală, până la finalizarea studiilor.

Referințe bibliografice

- Abdo, N. (2011). *Academic performance and social/emotional competence in adolescence*. YESHIVA UNIVERSITY.
- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4).
- Aloise-Young, P. A., & Chavez, E. L. (2002). Not all school dropouts are the same: Ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance use. *Psychology in the Schools*, 39(5), 539-547.
- Andrei, T., Profiroiu, A., Iacob, A. I., & Ileanu, B. V. (2011). Estimări ale dimensiunii abandonului școlar și ale factorilor de influență. *Romanian Statistical Review*, (11).
- Arbuckle, J. L. (2011). IBM SPSS Amos 20 User's Guide: IBM Corporation.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Toronto, ON, Canada: Multi-Health system, Incorporated.
- Bavarian, N., Lewis, K. M., DuBois, D. L., Acock, A., Vuchinich, S., Silverthorn, N., ... & Flay, B. R. (2013). Using Social-Emotional and Character Development to Improve Academic Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized Controlled Trial in Low-Income, Urban Schools. *Journal of School Health*, 83(11), 771-779.
- Băban, A., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1996). Romanian version of the General Self-Efficacy Scale. *Document disponibil la <http://userpage.fu-erlin.de/health>*.
- Belo de Moura Pereira Coelho, V. A., & Couceiro Figueira, A. P. (2011). Project "Positive Attitude": Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2).
- Benavot, A. (2004). A Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences*, 21(4), 327-336.
- Boardman, J. D., & Robert, S. A. (2000). Neighborhood socioeconomic status and perceptions of self-efficacy. *Sociological Perspectives*, 43(1), 117-136.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.

- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brislin, R. W. (1976). Comparative research methodology: cross-cultural studies. *International journal of psychology*, 11(3), 215-229.
- Broh, B. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-95.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology* 29(2), 83-99.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883-892.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2018). A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of research on adolescence*, 28(1), 186-198.
- Chau, K., Kabuth, B., Causin-Brice, O., Delacour, Y., Richoux-Picard, C., Verdin, M., ...& Chau, N. (2016). Associations between school difficulties and health-related problems and risky behaviours in early adolescence: A cross-sectional study in middle-school adolescents in France. *Psychiatry Research*, 244, 1-9.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: a 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31(5), 565-582
- Cicei, C. C., Stanescu, D. F., & Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students. Results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 2(1).
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence*, 43, 29-38.
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cramer, K. M., & Castro-Olivo, S. (2016). Effects of a culturally adapted social-emotional learning intervention program on students' mental health. *Contemporary School Psychology*, 20(2), 118-129.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Di Fabio, A. (2015). Beyond fluid intelligence and personality traits in social support: the role of ability based emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 6.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21-34.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?. *Personality and Individual Differences*, 46(5), 581-585.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461-475.
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., & Stough, C. (2014). Scholastic Success Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Easton, J.Q., Johnson, E., & Sartain, L. (2017). *The Predictive Power of Ninth-Grade GPA*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of adolescent research*, 14(1), 10-43.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., & Randall, B. P. (2001). Reconnecting youth to prevent drug abuse, school dropout, and suicidal behaviors among high-risk youth. *Innovations in adolescent substance abuse intervention*. Oxford: Elsevier Science, 51-84.
- Ekaterini Kargakou, S. W. (2015). Research on the Association between Emotional Intelligence and Educational Achievement: A Case Study of the Pupils in the Senior High Schools of Sparta. *International Journal of Caring Sciences*, 8(1), 9.
- Elias, M. J., Ubriaco, M., Reese, A. M., Gara, M. A., Rothbaum, P. A., & Havigland, M. (1992). A measure of adaptation to problematic academic and interpersonal tasks of middle school. *Journal of school Psychology*, 30(1), 41-57.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8, 128-141. doi: 10.1207/S15328007SEM0801_7
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of education*, 95-113.
- Epstein, M. H. (2004). Behavioral and emotional rating scale, 2nd edition: examiner's manual. Austin: Pro-Ed, Inc

- Eurostat. (2016). *Early leavers from education and training*. Retrieved 25 April 2016, from <http://ec.europa.eu/eurostat/web/gdp-and-beyond/quality-of-life/early-leavers-from-education-and-training>
- EUSurvey. (n.d.). Available at: <https://ec.europa.eu/eusurvey/home/welcome> [Accessed 2016].
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health, 26*, 399-419.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports, 94*(3), 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferreira, C., & Rocha, A. (2004). BAS-3: Bateria de Socialização (Auto-Avaliação). GECOC, Lisboa.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary students. *Social Indicators Research, 117*, 1011-1032. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0373-0>.
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in psychology, 6*, 743.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth and Society, 39*, 164-181.
- Gamefski, N., & Diekstra, R. F. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1657-1664.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18*.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Goodman, E., Slap, G. B., & Huang, B. (2003). The public health impact of socioeconomic status on adolescent depression and obesity. *American Journal of Public Health, 93*(11), 1844-1850.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Gullone, E., & Moore, S.M. (2000). Adolescent risktaking and the fire-factor model of personality. *Journal of Adolescence, 23*, 393-407.
- Gullone, E., Moore, S., Moss, S., & Boyd, C. (2000). The adolescent risk-taking questionnaire: Development and psychometric evaluation. *Journal of Adolescent Research, 15*(2), 231-250.
- Gullone, E., Paul, J., & Moore, S. M. (2000). A validation study of the adolescent risk-taking questionnaire. *Behaviour Change, 17*(03), 143-154.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American journal of community psychology, 30*(3), 367-399.
- Hanson, M. D., & Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: a review of the literature. *Journal of behavioral medicine, 30*(3), 263.
- Harlow, L. L. (1986). *Behavior of some elliptical theory estimators with nonnormal data in a covariance structures framework: A Monte Carlo study* (Doctoral dissertation, US: ProQuest Information & Learning).
- Harper, S., Lynch, J., Hsu, W. L., Everson, S. A., Hillemeier, M. M., Raghunathan, T. E., ... & Kaplan, G. A. (2002). Life course socioeconomic conditions and adult psychosocial functioning. *International Journal of Epidemiology, 31*(2), 395-403.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence, 40*(159), 503.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]. Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Houssart, J., & Croucher, R. (2013). Intervention programmes in mathematics and literacy: teaching assistants' perceptions of their training and support. *School Leadership & Management, 33*(5), 427-439.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617-637.
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Irwin, C. E., Igra, V., Eyre, S., & Millstein, S. (1997). Risk-taking Behavior in Adolescents: The Paradigm. *Annals of the New York Academy of Sciences, 817*(1), 1-35.
- Irwin, C. E., Jr. (1993). Adolescence and risk taking: How are they related? In N. J. Bell & R. W. Bell (Eds.), *Adolescent risk taking* (pp. 7-28). Newbury Park, CA: SagePublications.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science, 12*(1), 18-23.
- Jeynes, W. H. (2002). The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 28*(1), 15-35.
- Judi, H. M., & Sahari, N. (2013). Student Centered Learning in Statistics: Analysis of Systematic Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 103*, 844-851.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life, 1*(3-4), 279-295.
- Kumar, R., Lal, R., & Bhuchar, V. (2014). Impact of social support in relation to self-esteem and aggression among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications, 4*(12), 1-5.
- Lakey, B., & Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality, 73*(2), 361-388.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association, 83*(404), 1198-1202.
- Lowry, R., Kann, L., Collins, J. L., & Kolbe, L. J. (1996). The effect of socioeconomic status on chronic disease risk behaviors among US adolescents. *Jama, 276*(10), 792-797
- Luster, T., & Small, S. A. (1994). Factors associated with sexual risk-taking behaviors among adolescents. *Journal of Marriage and the Family, 622*-632.

- Luszczynska, A., Gutiérrezz-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology, 40*(2), 80-89.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 60-70.
- Macinko, J., Mullachery, P., Silver, D., Jimenez, G., & Neto, O. L. M. (2015). Patterns of alcohol consumption and related behaviors in Brazil: Evidence from the 2013 National Health Survey (PNS 2013). *PLoS one, 10*(7), e0134153.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*, 241-253.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools, 39*, 1-18.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School psychology quarterly, 18*(3), 231
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale, revised March, 2014. *Unpublished manuscript, Northern Illinois University, DeKalb, IL.*
- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. *Unpublished PhD thesis. Enschede, The Netherlands: University of Twente. Available at <http://citeeexr.ist.psu.edu/viewdoc/download>.*
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Saovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Hiescu, D., & Livinti, R. (2011). Technical Manual for the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test in Romania. Cluj-Napoca: Odiseea.
- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1186*(1), 190-222.
- Merrell, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2007). *Strong Kids—Grades 6–8: A Social-Emotional Learning Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology, 24*(2), 209-224.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*.
- Mih, V. (2010). *Psihologie educațională*. ASCR [Asociația de Științe Cognitive din România].
- Mohoric, T., & Taksic, V. (2016). Emotional understanding as a predictor of socio-emotional functioning and school achievement in adolescence. *Psihologija, 49*(4), 357-374.
- Moore, S., & Gullone, E. (1996). Predicting adolescent risk behavior using a personalized cost-benefit analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 343-359.
- Moran, B. L., & DuBois, D. L. (2002). Relation of social support and self-esteem to problem behavior: Investigation of differing models. *The Journal of early adolescence, 22*(4), 407-435.
- Nasir, F. (2011). Emotional Intelligence and Academics of Adolescents: A Correlational and Gender Comparative Study*. *Journal of Behavioural Sciences, 21*(2), 93.
- Oakes, J. M., & Rossi, P. H. (2003). The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach. *Social science & medicine, 56*(4), 769-784.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1321-1330.
- Pearson, K. (1895). Note on regression and inheritance in the case of two parents. *Proceedings of the Royal Society of London, 58*, 240-242.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de interpersonal reactivity index (IRI) al español. *Psicothema, 15*(2), 267-272. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/619961236?accountid/14568>.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences, 36*(2), 277-293.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and aging, 15*(2), 187.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 79-95.
- Rafferty, Y., Shinn, M., & Weitzman, B. C. (2004). Academic achievement among formerly homeless adolescents and their continuously housed peers. *Journal of School Psychology, 42*(3), 179-199.
- Resnick, M. D., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of adolescent health, 35*(5), 424-e1.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Richards, T. N., & Branch, K. A. (2013). Examining parental and peer social support as a buffer between dating violence victimization and negative outcomes among female adolescents. *Women & Criminal Justice, 23*(3), 232-246.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social work, 43*(4), 309-323.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., & Salovey, P. (2013). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of College Student Development, 54*(2), 172-183.

- Roberts-Schweitzer, E., Greaney, V., & Duer, K. (Eds.). (2006). *Promoting Social Cohesion Through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks*. World Bank Publications.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto INTEMO [Emotional intelligence education in the classroom: INTEMO Project]. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 240-25.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Berrocal, P. F. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? results from the INTEMO project. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), 1373-1379.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer, Boston, MA.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Scheffer, J. (2002). Dealing with missing data. *Research Letters in the Information and Mathematical Sciences*, 3, 153-160.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242-251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J.Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Singh, S. (2013). Emotional Intelligence: Improving Students' Achievement in Adolescence. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 3(10), 208.
- Singh-Manoux, A. (2003). Psychosocial factors and public health. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 57(8), 553-556.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Sistemul Educațional Informatizat [SEI] (2013). Admiterea în licee 2013. Accesat pe 16 Septembrie, 2016, la <http://static.admitere.edu.ro/2013/staticRepl/j/>.
- Sistemul Educațional Informatizat [SEI] (2014). Admiterea în licee 2014. Accesat pe 16 Septembrie, 2016, la <http://static.admitere.edu.ro/2014/staticRepl/j/>.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American journal of psychology*, 15(1), 72-101.
- Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 1-25.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., & Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 945-954.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D., De Beurs, E., Siebelink, B. M., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical child and family psychology review*, 8(2), 135-147.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Ward, A., Stoker, H. W., & Murray-Ward, M. (1996). Achievement and ability tests-Definition of the domain. *Educational Measurement*, 2, 2-5.
- Warrington, N. M., Tilling, K., Howe, L. D., Paternoster, L., Pennell, C. E., Wu, Y. Y., & Briollais, L. (2014). Robustness of the linear mixed effects model to error distribution assumptions and the consequences for genome-wide association studies. *Statistical applications in genetics and molecular biology*, 13(5), 567-587.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202- 209.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *School Mental Health*, 5(2), 96-109.
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics bulletin*, 1(6), 80-83.
- Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20.
- Yüksel, M., & Geban, Ö. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence Levels and Academic Achievement. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 165, 182.
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 29-41.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231
- Zhao, N., Valcke, M., Desoete, A., Verhaeghe, J. (2011). The quadratic relationship between socioeconomic status and learning performance in China by multilevel analysis: Implications for policies to foster education equity. *International Journal of Educational Development*, 2011.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, F. J., & Katon, W. (2005). Socioeconomic status, depression disparities, and financial strain: what lies behind the income-depression relationship?. *Health economics*, 14(12), 1197-1215.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.