

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
DEPARTAMENTUL DE PSIHOLOGIE

**PROIECTAREA, ELABORAREA ȘI TESTAREA UNUI
PROGRAM DE DEZVOLTARE
A COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE
ALE TINERILOR**

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC
PROF.UNIV.DR. ADRIAN OPRE

DOCTORAND
SEBASTIAN VAIDA

CLUJ-NAPOCA

2013

CUPRINS

INTRODUCERE.....	6
CAPITOLUL 1. TEORII ALE EMOȚIILOR.....	7
1.1. Teorii preștiințifice asupra emoțiilor.....	7
1.2. Teoriile fenomenologice.....	8
1.3. Teoriile behavioriste.....	9
1.4. Teoriile fiziologice.....	10
1.4.1. Abordarea neurofiziologică.....	11
1.4.2. Abordarea evoluționistă.....	11
1.5. Teoriile cognitive.....	12
CAPITOLUL 2. EDUCAȚIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ.....	15
2.1. Fundamentele educației rațional emotive și comportamentale.....	15
2.2. Fundamentele filosofice.....	16
2.3. Fundamentele teoretice.....	19
2.4. Fundamentele terapeutice.....	21
2.5. Cum s-a dezvoltat educația rațional emotivă și comportamentală.....	27
2.6. Aplicarea educației rațional emotive și comportamentale la adulții tineri.....	29
CAPITOLUL 3. YOURSELF – PROGRAM DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ADULȚII TINERI STUDENȚI ȘI NON-STUDENȚI.....	31
3.1. Dezvoltarea socio-emoțională.....	31
3.2. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale.....	32
3.3. Beneficiile programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale.....	36
3.4. Dezvoltarea programului Your-SELF.....	36
3.5. Structurarea programului Your-SELF.....	41

CAPITOLUL 4. STUDIU 1. OPERAȚIONALIZAREA CONCEPTULUI DE DEZVOLTARE A
COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ADULȚII TINERI STUDENȚI ȘI NON-
STUDENȚI.....47

4.1. Introducere.....	47
4.2. Fundamentare teoretică.....	48
4.3. Metodologie.....	49
4.4. Analiza datelor.....	51
4.4.1.Competențele generice.....	54
4.4.2.Competențele sociale.....	55
4.4.3.Competențele emoționale.....	57
4.4.4.Competențele socio-emoționale.....	63
4.5. Discuții și concluzii.....	70

CAPITOLUL 5. STUDIUL 2. TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOUR-SELF ÎN
SCHIMBAREA PATTERNULUI DE GÂNDIRE IRAȚIONALĂ.....73

5.1. Introducere.....	73
5.2. Cadru teoretic.....	74
5.3. Metodologie.....	76
5.4. Analiza datelor.....	78
5.5. Discuții și concluzii.....	85

CAPITOLUL 6. STUDIUL 3. TRADUCEREA ȘI ADAPTAREA SCALEI DE COMPETENȚE
SOCIO-EMOȚIONALE (CSE).....87

6.1. Introducere și cadru teoretic.....	87
6.2. Metodologie.....	89
6.3. Discuții, concluzii și direcții viitoare.....	95

CAPITOLUL 7. STUDIUL 4. TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOUR-SELF ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE ȘI ÎMBUNĂTĂȚIREA REZULTATELOR ACADEMICE LA STUDENȚI.....	97
7.1. Introducere și cadru teoretic.....	97
7.2. Metodologie.....	98
7.3. Analiza datelor.....	101
7.4. Discuții, concluzii și direcții viitoare.....	109

CAPITOLUL 8. STUDIUL 5. TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOUR-SELF ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ADULȚII TINERI NON-STUDENȚI.....	111
8.1. Introducere și cadru teoretic.....	111
8.2. Metodologie.....	113
8.3. Analiza datelor.....	114
8.4. Discuții, concluzii și direcții viitoare.....	121

CAPITOLUL 9. DISCUȚII GENERALE, CONCLUZII ȘI DIRECȚII VIITOARE.....	123
---	-----

BIBLIOGRAFIE.....	127
-------------------	-----

ANEXE.....	148
------------	-----

INTRODUCERE

Alături de dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală este unul din aspectele extrem de importante în integrarea în societate a tinerilor, cu aplicabilitate în orice domeniu, de la aflarea unui loc de muncă până la găsirea unui sens în viață. De dezvoltarea profesională se ocupă cu succes instituțiile educaționale și academice, de la primii ani din viață și până spre vârsta adultă. Însă dezvoltarea personală, dintr-un motiv sau altul, este lăsată pe dinafară, ca și cum ar fi mai puțin importantă în formarea unui individ. Există deja zeci de studii (CASEL, 2013; Durlak & al., 2010; Elias, 2003) care au dovedit importanța și efectele pozitive ale dezvoltării personale, și majoritatea sunt incluse în conceptul de dezvoltare socio-emoțională.

Subscriem la acest punct de vedere și la necesitatea și utilitatea unui astfel de inițiativă, astfel că am propus proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare socio-emoțională pentru tineri. Deoarece ne-am dorit ca programul să fie corespunzător fundamentat teoretic, l-am structurat pe principiile teoriei rațional emotive și comportamentale (Ellis, 1979), care reprezintă una din cele mai bine argumentate științific abordări educaționale și psihoterapeutice (David, 2006).

Am implementat programul cu ajutorul unui grup de studenți de la psihologie, pe parcursul unui an academic și i-am testat eficiența pe mai multe dimensiuni. Am numit programul Your-SELF, ca și acronime pentru “programul tău de dezvoltare socio-emoțională” (Your Social Emotional Learning Facilitator).

Demersul mai sus menționat a constat în parcurgerea unor etape care, pe parcursul tezei, au fost prezentate sub forma a șapte capitole: primele trei capitole au reprezentat fundamentarea teoretică necesară structurării tezei, iar următoarele cinci capitole au reprezentat partea aplicativă a tezei, prezentată sub forma a cinci studii. Am încheiat teza prin prezentarea concluziilor, limitelor și direcțiilor viitoare dezvoltate de studiile și analizele realizate.

În capitolul I am realizat un periplu prin încercările complexe de a defini conceptul de emoții, de la teoriile preștiințifice ale lui Platon și Aristotel, până la teoria cognitivă a lui Ellis. Pentru a înțelege mai bine emoțiile și a le dezvolta, am subscris la teoria rațional emotivă și comportamentală (REBT – Rational Emotive Behavior Theory), dezvoltată de Ellis (1955). Din perspectiva acestei teorii, emoțiile sunt determinate de cogniții și interpretarea pe care o dăm evenimentelor care declanșează aceste cogniții (Ellis, 1962).

În capitolul II am realizat o scurtă trecere în revistă a conceptelor de teorie și educație rațional emotivă și comportamentală, concepte care au fundamentat, de altfel, întregul program de dezvoltare socio-emoțională Your-SELF. Totodată, în acest capitol am prezentat fundamentele filosofice, teoretice și terapeutice ale educației rațional emotive și comportamentale, și am argumentat utilitatea și necesitatea utilizării acestei forme de educație la adulții tineri (studenți și non-studenți).

În capitolul III am oferit clarificările conceptuale privind dezvoltarea socio-emoțională, respectiv dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Am prezentat categoriile majore care vizează dezvoltarea competențelor socio-emoționale și am prezentat modelul dezvoltat de Seal (2010), la care am subscris și noi în structurarea programului Your-SELF. Accentul a căzut pe prezentarea programului Your-SELF, de la necesitatea elaborării, la beneficiile implementării acestuia, de la structurarea conform recomandărilor literaturii de specialitate la conținutul său detaliat.

Capitolul IV (studiul 1) a presupus o analiză de tip review, a cercetărilor relevante realizate pe tema dezvoltării competențelor socio-emoționale la adulții tineri (studenți și non-studenți). În urma acestei analize, am evidențiat necesitatea și utilitatea intervențiilor care urmăresc dezvoltarea socio-emoțională la adulții tineri, cu precădere la populația de studenți. În plus, am realizat o parcurgere a unor studii relevante pe tema inteligenței emoționale și sociale, respectiv a competențelor socio-emoționale, relevând atât comunalitățile cât și deosebirile și am prezentat într-o formă condensată definițiile acestor concepte. La finalul capitolului, am extras patru concluzii relevante pentru întreaga teză și studii viitoare: (1) competențele pot fi dezvoltate la orice vârstă (Boyatzis & McKee, 2002), iar în această regulă se încadrează și competențele socio-emoționale; (2) dezvoltarea acestor competențe la adulții tineri (studenți și non-studenți) este foarte utilă și necesară; (3) legătura dintre competențele socio-emoționale și inteligența emoțională este una de dependență: bazându-se pe inteligența emoțională, competențele socio-emoționale se pot dezvolta și pot duce la performanțe personale și profesionale; (4) (d) competențele socio-emoționale reprezintă un produs al dezvoltării emoționale și al învățării sociale, care duce la optimizare și la obținerea de performanțe.

În capitolul V (studiul 2) am investigat dacă aplicarea programului Your-SELF poate duce la o diminuare a convingerilor iraționale și o schimbare a patternului de gândire la grupul experimental, comparativ cu alte două grupuri. La grupul experimental am aplicat programul

Your-SELF, bazat pe teoria rațional emotivă și comportamentală, în timp ce la grupul de control am intervenit cu un program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă, iar la al treilea grup nu am intervenit deloc (acesta a fost un grup de tip listă, la fel ca și în studiile clinice). Printr-un design de tip experimental, cu măsurători repetate, am comparat rezultatele obținute de cele trei grupuri atât în pretest cât și în post-test, la nivelul iraționalității participanților (studenți la mai multe facultăți din Cluj Napoca). Am investigat iraționalitatea participanților cu ajutorul scalei ABS2 (Attitude Beliefs Scale), dezvoltată de DiGiuseppe (1988), tradusă și adaptată pe populația românească de Macavei (2002). Rațional este considerat orice stil de gândire care ajută la atingerea scopurilor, este logic și corespunde realității obiective, opus conceptului de iraționalitate, care presupune acel pattern de gândire care împiedică individul în atingerea scopurilor, este illogic (rigid, dogmatic) și nu corespunde realității obiective. Motivul pentru care am investigat acest aspect ține de faptul că emoțiile și comportamentele noastre sunt determinate de gândurile noastre (Ellis, 1962). Convingerile noastre joacă un rol esențial în determinarea felului în care ne simțim sau ne comportăm. Dacă avem convingeri raționale, consecințele vor apărea sub forma unor emoții moderate, care ajută la atingerea scopurilor. Pe de altă parte, dacă avem convingeri iraționale, consecințele vor fi sub forma unor emoții disfuncționale de tipul furiei, anxietății sau depresiei, emoții care vor împiedica atingerea scopurilor. Astfel, o diminuare a nivelului de convingeri iraționale la participanții din grupul experimental înseamnă și înlocuirea acestor credințe cu altele mai raționale atrage după sine o serie de emoții mai adaptative și reprezintă un prim pas spre dezvoltarea unor competențe socio-emoționale.

În capitolul VI (studiul 3) am prezentat procesul de traducere și adaptare a unei scale de evaluare a competențelor socio-emoționale (CSE). Scala a fost construită și testată de Seal & al. (2011) cu scopul de a oferi un instrument valid, gratuit și adaptat nevoilor de evaluare a competențelor socio-emoționale ale adulților tineri în general și ale studenților în particular. Seal a motivat acest demers făcând apel la numărul mic de studii care investighează acest concept la studenți, respectiv lipsa instrumentelor care măsoară specific dezvoltarea competențelor socio-emoționale și nu concepte conexe precum inteligența emoțională. Un alt motiv pentru care Seal & al. (2010) a dezvoltat acest instrument, iar noi l-am tradus și adaptat constă în costurile extrem de ridicate pe care le-ar presupune utilizarea unor scale realizate în special pentru evaluări de tip organizațional. Scala cuprinde un număr de 32 itemi, construiți în jurul a patru factori principali (Seal & al., 2011a): AC - auto-conștientizarea (cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții și

aptitudini), RC - respectarea celorlalți (luarea în considerare a celorlalți înainte de a acționa), LC - legătura cu ceilalți (dezvoltarea unei bune interacțiuni și a apropierii față de ceilalți) și OS - orientarea spre schimbare (propensiunea pentru căutarea oportunităților de leadership în vederea direcționării altora spre schimbare). Asumpția principală a modelului care stă la baza acestei scale este aceea că persoanele care își dezvoltă capacitatea de a se cunoaște și înțelege pe sine înșiși, care țin cont de cei din jurul lor, construiesc relații semnificative și sprijină schimbările în bine, vor fi avantajați în a depăși cu bine provocările care țin de viața profesională (carieră și mediul academic) și personală (relațiile cu ceilalți) (Kuh & al., 2010). După ce am obținut o variantă în limba română a scalei CSE conform recomandărilor de traducere și retroversiune a chestionarelor și instrumentelor psihologice (Chavez & Canino, 2005), am aplicat versiunea finală și tradusă a scalei la un număr de 420 adulți tineri, cu vârste cuprinse între 18 și 35 ani. Participanții au fost adulți tineri non-studenți, angajați în diverse firme (IT, medicină) sau adulți tineri studenți la mai multe facultăți (psihologie, sociologie, filosofie, teologie, inginerie, fizică și matematică, studii politice, economie și litere). Ulterior aplicării, am realizat o analiză factorială exploratorie asupra datelor, care ne-a confirmat existența celor patru factori identificați de Seal în varianta originală. Consistența internă totală a scalei, respectiv consistența internă a celor patru factori, calculată cu ajutorul coeficienților alpha și tetha, au relevat valori ridicate pentru subfactorii scalei (între .72 și .87), respectiv o valoare totală foarte ridicată ($\alpha = .89$), aproape identică cu cea obținută la varianta originală ($\alpha = .91$). Toate aceste rezultate au indicat faptul că scala CSE reprezintă un instrument valid de evaluare a competențelor socio-emoționale la studenți.

În capitolul VII (studiul 4) am investigat eficiența programului Your-SELF în dezvoltarea competențelor socio-emoționale (obiectivul 1) și îmbunătățirea performanțelor academice (obiectivul 2) la grupul experimental, comparativ cu alte două grupuri. Similar demersului din studiul 2 și în acest studiu am evaluat aceleași trei grupuri de studenți (experimental, control și listă), printr-un design unifactorial, însă cu măsurători doar în etapa de post-test. Acest motiv s-a datorat faptului că scala CSE nu exista în anul 2010, când am început implementarea programului Your-SELF. Ne-am asigurat de faptul că este un design foarte bun, prin faptul că a inclus două grupuri de control și că selecția și distribuția participanților au fost randomizate, ceea ce a presupus menținerea validității interne. În ceea ce privește investigarea primului obiectiv, rezultatele obținute au dovedit faptul că aplicarea programului Your-SELF la grupul

experimental a dus la dezvoltarea competențelor socio-emoționale la acest grup, comparativ cu celelalte două grupuri. În ceea ce privește al doilea obiectiv însă, rezultatele au arătat o îmbunătățire a performanțelor academice (sub forma notelor) din semestrul 2 comparativ cu semestrul 1. Această creștere s-a înregistrat însă la ambele grupuri (atât cel experimental, cât și cel listă), alcătuite din studenți la psihologie. Și deși am înregistrat aceste îmbunătățiri ale mediilor de la un semestru la celălalt, rezultatele obținute nu au fost statistic semnificative, astfel încât să le putem atribui programului.

În capitolul VIII (studiul 5), am reluat ipoteza studiului 4 și am testat-o cu un eșantion de adulți tineri non-studenți, alcătuit din trei grupuri. Participanții au fost reprezentați de un număr de 72 adulți tineri cu vârste cuprinsă între 21-34 ani, angajați la trei firme din Cluj Napoca. Principiile teoretice de la baza programului Your-SELF au rămas aceleași, iar activitățile de asemenea. Ceea ce s-a schimbat a fost întinderea în timp a programului. Dacă în mediul universitar se pot implementa programe de dezvoltare personală pe perioade medii sau chiar lungi, în mediul business-organizațional, o perioadă de timp realistă este de la câteva ore la câteva zile. În ceea ce privește perioada minimă de timp necesară implementării cu succes a unor programe de formare, s-a demonstrat că după doar 18 ore de training pe dezvoltarea competențelor emoționale, s-au obținut schimbări semnificative și de durată (care s-au menținut minim 6 luni), sub forma reglării emoționale, a unei mai bune înțelegeri a emoțiilor și a competențelor emoționale în general (Nelis, 2009; Slaski & Cartwright, 2003). Designul experimental a fost unul de tip experimental, cu măsurători repetate. Am investigat dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cu ajutorul scalei CSE (Seal, 2011). Valorile obținute au confirmat faptul că, chiar și după o intervenție de durată scurtă (32 ore), pe parcursul a două săptămâni, se pot obține rezultate pozitive. Astfel, am obținut diferențe semnificative statistic între grupul experimental și celelalte două grupuri, astfel confirmând ipoteza conform căreia implementarea programului Your-SELF va duce la creșterea competențelor socio-emoționale la participanții din grupul experimental.

Reluând, pașii în proiectarea, elaborarea și testarea programului Your-SELF de dezvoltare socio-emoțională la adulții tineri (studenți și non-studenți) au presupus parcurgerea următoarelor etape consecutive: (1) definirea conceptului de emoții, pornind de la teoriile științifice până la teoria rațional emotivă și comportamentală (Ellis, 1955), la care am subscris pe parcursul întregii teze; (2) prezentarea fundamentelor filosofice, teoretice și terapeutice ale educației rațional

emotive și comportamentale, abordare care stă la baza structurării programului Your-SELF; (3) definirea conceptului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale din perspectiva organizației CASEL (Collaborative for Academics in Social-Emotional Learning), respectiv pe baza modelului dezvoltat de Seal & al. (2010) și prezentarea structurii programului Your-SELF; (4) realizarea unei analize de tip review a conceptelor de inteligență emoțională, inteligență socială, dezvoltarea competențelor și dezvoltarea socio-emoțională, cu scopul de a le defini, precum și de a prezenta într-o formă condensată asemănările și deosebirile, astfel încât să putem subscrie la o definiție fără echivoc a conceptului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale; (5) investigarea eficienței programului Your-SELF în diminuarea nivelului de convingeri iraționale, cu aplicabilitate în dezvoltarea unui stil de gândire mai flexibil, care reprezintă primul pas în dezvoltarea competențelor socio-emoționale, datorită faptului că determină apariția unor emoții și comportamente adaptative și funcționale; (6) traducerea în limba română și adaptarea scalei CSE, un instrument valid de evaluare a dezvoltării competențelor socio-emoționale la adulții tineri (studenți și non-studenți); (7) evaluarea eficienței programului Your-SELF în dezvoltarea competențelor socio-emoționale la un grup de adulți tineri studenți, măsurate cu ajutorul scalei CSE; (8) investigarea eficienței programului Your-SELF în creșterea competențelor socio-emoționale la un grup de adulți tineri non-studenți, angajați din trei firme din Cluj Napoca.

În capitolul IX (ultimul capitol), am trasat concluziile tezei, în care am analizat într-o formă condensată rezultatele obținute. În încheiere, am discutat limitele tezei și ale studiilor realizate și am prezentat direcțiile viitoare de cercetare, pentru a crește eficiența programului Your-SELF, a putea generaliza rezultatele obținute și a implementa programul la un număr mai mare de participanți.

CAPITOLUL 1. TEORII ALE EMOȚIILOR

După cum vom constata pe parcursul acestui capitol, există zeci de teorii și abordări ale emoțiilor. Teoria pe care am decis să ne bazăm cercetarea este cea rațional emotivă și comportamentală (REBT – Rational Emotive Behavior Theory), dezvoltată de Ellis (1955) și va fi detaliată în subcapitolul 1.5, „Teorii cognitive”. Din perspectiva acestei teorii, emoțiile sunt controlate și determinate de către cogniții, respectiv de interpretarea pe care o dăm noi evenimentelor (interne sau externe) care declanșează aceste cogniții (Ellis, 1962).

Am decis să alegem această abordare din două motive. Primul se datorează faptului că teoria rațional emotivă și comportamentală reprezintă una din cele mai bine argumentate științific abordări educaționale și psihoterapeutice (David, 2006). Al doilea motiv ține de faptul că teoria rațional emotivă și comportamentală stă la baza multor programe educaționale de succes (Bernard, 1984, 1990, 2000, 2001; DiGiuseppe, Meichenbaum & Goodman, 1983; Knaus & Eyman, 1974; McKeegan, 1997; Vernon, 1998), dovedindu-și astfel utilitatea și aplicabilitatea.

CAPITOLUL 2. EDUCAȚIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ

Teoria rațional emotivă și comportamentală a fost dezvoltată de Albert Ellis (1955), un terapeut de formare psihanalitică, care a ajuns la această abordare ca urmare a nemulțumirii resimțite pe parcursul a mulți ani de muncă cu pacienții săi. Din practica sa cu pacienții, a observat că aceștia tind să se simtă mai bine atunci când își schimbă felul de a gândi despre sine, ceilalți și lume, respectiv despre problemele lor. Ellis și-a dat seama că ar obține progrese mult mai rapide dacă terapia s-ar centra pe convingerile clienților săi, și astfel a apărut terapia rațional emotivă și comportamentală (engl. REBT – Rational Emotive Behavior Therapy).

Această teorie se bazează pe ideea că emoțiile și comportamentele apar în urma proceselor cognitive, mai exact în urma interpretării pe care fiecare om în parte o dă situațiilor, și nu ca urmare a evenimentelor. Teoria care stă la baza acestor principii susține că este posibil ca oamenii să schimbe emoțiile și comportamentele pe care le experimentează, modificându-și gândurile și ideile. Teoria propusă de Ellis este una biopsihosocială, deoarece include o serie de

factori de ordin biologic (predispoziții cu care ne naștem), psihologic (cognițiile pe care le avem, înnăscute sau dobândite) și social (gândurile, comportamentele și emoțiile pe care le avem sunt interconectate cu lumea în care trăim).

CAPITOLUL 3. YOURSELF PROGRAM DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIO- EMOȚIONALE LA ADULȚII TINERI STUDENȚI ȘI NON-STUDENȚI

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă o integrare a teoriilor asupra inteligenței sociale (Thorndike, 1920; Gardner, 1983; Sternberg, 1985), inteligenței emoționale (Bar-On, 1988; Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; 1998) și a dezvoltării competențelor (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993) aplicate în educație (Seal, 2011). Coroborând aceste trei concepte, Seal (2010) propune un concept nou, cel de dezvoltare a competențelor socio-emoționale, cu aplicabilitate la adulții tineri studenți. Motivează acest demers din două perspective: (1) existența unui număr redus de studii dedicate dezvoltării personale a studenților și (2) costurile ridicate la care s-ar ajunge în cazul în care s-ar utiliza instrumentele și modelele existente în prezent, de tipul programelor de inteligență emoțională și a scalelor care măsoară acest concept. Seal (2010, 2011), continuând studiile (Elias & al., 1997) realizate pe conceptul de dezvoltare socio-emoțională, arată că adulții tineri sunt lăsați pe dinafară, în favoarea altor categorii de vârstă, cu precădere copiii de vârstă preșcolară și școlarii mici. Iar din categoria adulților tineri, studenții reprezintă o categorie defavorizată în ceea ce privește dezvoltarea lor socio-emoțională, deoarece accentul cade predominant pe formarea lor profesională (Boyatzis, 2007; Flowers, 2005; Galal & al., 2012). Asta deoarece programele de dezvoltare socio-emoțională adresate studenților sunt aproape inexistente, iar instrumentele de măsurare a eficienței acestora pot ajunge la costuri extrem de ridicate (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă îmbunătățirea cunoștințelor emoționale și optimizarea comportamentelor sociale necesare pentru obținerea unor rezultate dezirabile și sustenabile. Totodată, reprezintă o capacitate personală de a face față provocărilor mediului. Astfel, studenții care își dezvoltă capacitățile de a se înțelege pe sine, care iau în considerare lumea înconjurătoare, care construiesc relații semnificative și de durată și sprijină

schimbările pozitive, au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale (Kuh & al., 2010).

Scopul principal al acestei teze a fost proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare socio-emoțională pentru tineri. Am realizat acest program bazându-ne pe informații obținute din trei surse: literatura de specialitate (meta-analizele realizate de organizația CASEL în 2007 și 2013), recomandările oferite de trainerii experți în domeniul formării și educării adulților (informații obținute prin mai multe focus-group-uri) și din analiza de nevoi realizată cu beneficiarii direcți ai programului, participanții din grupul experimental.

Programul a fost structurat sub forma unor activități de 3-4 ore, cu o frecvență săptămânală, timp de un an academic (din luna octombrie până în luna iunie, inclusiv). Conținutul programului a acoperit atât cele cinci areale majore recomandate de experții CASEL (conștientizarea de sine, auto managementul, conștientizarea socială, deprinderile de relaționare și luarea responsabilă a deciziilor), cât și cele patru domenii recomandate de modelul lui Seal (2010), și anume auto-conștientizarea, respectul față de ceilalți, legătura cu ceilalți și orientarea spre schimbare, precum și alte domenii conexe (comunicare, munca în echipă, prevenția consumului de substanțe, promovarea sănătății mentale și fizice). În tabelul 1 am exemplificat o activitate derulată în cadrul programului, iar în tabelul 2 am prezentat structura programului Your-SELF, împărțită pe categorii și definiția categoriilor, subcategoriile și exemple de activități.

CAPITOLUL 4. STUDIUL 1

Operaționalizarea conceptului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la adulții tineri studenți și non-studenți

Metodologie

Pentru a operaționaliza conceptul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la adulți tineri studenți, ne-am bazat demersul pe o investigație a studiilor publicate în limba engleză între anii 1990 și 2012, pe care le-am identificat pe baza unui set de cuvinte cheie: competențe (competence/competencies/competency), socio-emoționale (social emotional), competențe sociale (social competencies), competențe emoționale (emotional competencies), adulți tineri (young adults, young adulthood), studenți (university students), învățământ superior (higher education). Am realizat acest demers investigativ consultând articolele următoarelor baze de date: APA PsychInfo, ScienceDirect, SagePub, Ebsco, Elsevier, ProQuest și SpringerLink.

Criterii de includere-excludere

Din cele peste 400 de studii care au rezultat la o primă căutare cu ajutorul cuvintelor cheie anterior menționate, pentru perioada 1990-2012, am apelat la o serie de criterii de includere și excludere, pentru a rafina rezultatele.

(1) Un prim criteriu a fost cel al anului apariției articolelor. Într-o primă etapă, am căutat acele studii care au apărut între 1990 și 2012, deoarece anul 1990 a fost cel în care a apărut conceptul de inteligență emoțională. După care am decis restrângerea perioadei de timp, deoarece studiile care vizează atât inteligența emoțională cât și dezvoltarea competențelor socio-emoționale apar doar de la începutul anilor 2000. Înainte de acest an, articolele făceau referire exclusiv la inteligența emoțională.

(2) Un al doilea criteriu a fost categoria de vârstă la care face referire conceptul sau programul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale. Am eliminat astfel studiile care au tratat dezvoltarea socio-emoțională la copii (preșcolari, școlari mici sau ciclul gimnazial).

(3) Un al treilea criteriu a fost ca articolele rezultate să fie din jurnale științifice, de tip „peer review”, adică să aibă 1-2 evaluatori științifici, care să analizeze în detaliu studiul și rezultatele acestuia.

Analiza datelor

După aplicarea tuturor acestor criterii, a mai rămas un număr de 30 studii, pe care le-am parcurs în detaliu, cu intenția de a extrage informațiile relevante pentru conceptul analizat și scopul propus. Din totalul de 30 articole analizate, 4 articole (13%) prezintă conceptul de competențe sociale, 15 articole (50%) discută conceptul de competențe emoționale, iar 11 articole (37%) tratează conceptul de competențe socio-emoționale. Astfel, am desprins definițiile de lucru pentru următoarele concepte: competențe, competențe sociale, competențe emoționale, respectiv competențe socio-emoționale, cu referire la studenți și adulții tineri. Detaliile sunt prezentate în tabelul 4.1.

Tabelul 4.1 Definirea competențelor socio-emoționale în raport cu studenții și adulții tineri

Categorie	Definiție	Referințe
Competențe sociale	<i>Competența reprezintă un termen evaluativ general care se referă la calitatea sau adecvarea performanței generale a unei persoane la o sarcină specifică. Competența socială se referă la comportamentele și răspunsurile care au o natură interpersonală.</i>	Black & Ornelles, 2001
Competențe emoționale	<i>Diferențe individuale referitor la cât de eficient își controlează oamenii emoțiile și problemele încărcate emoțional.</i>	Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002
Competențe socio-emoționale	<i>Competențe prin intermediul cărora apare învățarea și care vorbesc despre dezvoltarea interpersonală și creșterea potențialului academic.</i>	Liff, 2003
Competențe sociale	<i>Modalitate învățată, acceptabilă social, de a te comporta, care permite interacțiunea eficientă cu alte persoane.</i>	Smart & Sanson, 2003
Competențe socio-emoționale	<i>Diferențe individuale referitor la cât de eficient își controlează oamenii emoțiile și problemele încărcate emoțional.</i>	Ciarrochi, Scott, Deane & Heaven, 2003
Competențe emoționale	<i>Acele competențe care, bazându-se pe inteligența emoțională, prezic performanța.</i>	Abraham, 2004

Categorii	Definiție	Referințe
Competențe emoționale	<i>Auto-conștientizare (conștientizare emoțională, încredere în sine), auto-management (control emoțional, încredere, adaptabilitate, optimism, inițiativă), conștientizare socială (empatie, conștientizare organizațional), managementul relațiilor (dezvoltarea altora, leadership, comunicare, managementul conflictelor, muncă în echipă, colaborare).</i>	Offermann, Bailey, Vasilopoulos, Seal, Sass, 2004
Competențe emoționale	<i>Abilitățile intrepersonale, deprinderile interpersonale, adaptabilitatea și managementul stresului, care pot duce la succesul academic.</i>	Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004
Competențe emoționale	<i>Abilitatea studenților de a identifica, utiliza și face un bun management al emoțiilor.</i>	Drago, 2004
Competențe emoționale	<i>Categorie a deprinderilor de "psihonormalitate", care presupune un bun management al emoțiilor interne, al situațiilor externe și al relațiilor, promovând sănătatea mentală.</i>	Flowers, 2005
Competențe emoționale	<i>Abilitatea de a percepe emoții, de a accesa și genera emoții, de a le înțelege și de a le regla în vederea promovării dezvoltării emoționale și intelectuale.</i>	Wakeman, 2006
Competențe emoționale	<i>Abilități interpersonale (competențe sociale) sau intrapersonale (conștientizarea emoțiilor, managementul emoțiilor).</i>	Vandervoort, 2006
Competențe emoționale	<i>Abilitatea de a identifica emoții. Diferențe individuale referitor la cât de eficient își controlează oamenii emoțiile și problemele încărcate emoțional.</i>	Ciarrochi & Scott, 2006
Competențe sociale	<i>Abilitatea de a te implica cu succes în interacțiuni sociale și relații interpersonale, precum și abilitatea de a interpreta mesajele comunicării verbale și nonverbale.</i>	Larson, Whitton, Hauser & Allen, 2007
Competențe emoționale, sociale și cognitive	<i>Caracteristicile unei persoane, care duc la performanțe deosebite ; Abilități care pot fi incluse în una din următoarele trei categorii: (1) competențe emoționale sau abilități intrapersonale, precum adaptabilitatea (2) competențe sociale sau abilități interpersonale, precum crearea și menținerea unei rețele sociale (3) competențe cognitive</i>	Boyatzis & Saatchioglu, 2007

Categorie	Definiție	Referințe
Competențe socio-emoționale	<i>Set de deprinderi implicate în atingerea performanțelor sau rezolvarea de probleme personale sau profesionale.</i>	Castejon, Cantero & Perez, 2008
Competențe socio-emoționale	<i>Descrierea rezultatelor de învățare (ce anume știe sau poate demonstra persoana care a învățat, ca urmare a unui proces de învățare).</i>	Oberst, Gallifa, Farriols & Villaregut, 2009
Competențe sociale	<i>Modalitatea de a administra și de a construi relații sociale într-un anumit context.</i>	Murakami, Murray, Sims & Chedzey, 2009
Competențe emoționale	<i>Acele competențe care constituie auto-conștientizarea, auto-managementul, conștientizarea socială și deprinderile sociale corespunzătoare la momentul potrivit, pentru a fi eficient(ă) într-o anumită situație.</i>	Seal, Sass, Bailey, Liao-Troth, 2009
Competențe emoționale	<i>Modalitatea prin care o persoană își exprimă felul în care face managementul emoțiilor în situații de viață și la locul de muncă.</i>	Seal, Andrews-Brown, 2010
Competențe emoționale	<i>Capacitatea de a raționa asupra emoțiilor și abilitatea de a controla emoțiile pentru a îmbunătăți gândirea</i>	Harrison & Fopma-Loy, 2010
Competențe emoționale	<i>Diferențele individuale în identificarea, exprimarea, înțelegerea, reglarea și utilizarea emoțiilor.</i>	Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, Mikolajczak, 2011
Competențe emoționale	<i>Abilitatea de a identifica, înțelege, exprima și controla emoțiile proprii și ale celorlalți.</i>	Kotsou, Nelis, Gregoire, Mikolajczak, 2011
Competențe emoționale	<i>Abilitatea de a identifica, înțelege, exprima și controla emoțiile proprii și ale celorlalți.</i>	Kotsou, Nelis, Gregoire, Mikolajczak, 2011
Competențe socio-emoționale	<i>Abilitatea personală de a utiliza informațiile emoționale, comportamentele și trăsăturile pentru a facilita rezultatele dezirabile social.</i>	Seal, Naumann, Scott & Royce-Davis, 2011
Competențe socio-emoționale	<i>Produsul dezvoltării emoționale și al învățării sociale care pot avea loc într-un cadru educațional.</i>	Wang, Young, Wilhite & Marczyk, 2011
Competențe emoționale	<i>Capacitatea de a adopta acele comportamente care duc la performanță. Set de comportamente organizate în jurul unui construct numit « intenție ». Comportamentele sunt manifestări alternative ale intenției, potrivite situației sau momentului.</i>	Emmerling & Boyatzis, 2012

Categorie	Definiție	Referințe
Competențe socio-emoționale	<i>Modalitatea de monitorizare, discriminare și utilizare a informației emoționale pentru a facilita gândirea.</i>	Galal, Carr-Lopez, Seal, Scott, & Lopez, 2012
Competențe socio-emoționale	<i>Îmbunătățirea capacității personale de a face un bun management al provocărilor mediului.</i>	Seal, Beauchamp, Miguel, Scott, Naumann, Dong & Galal, 2012
Competențele socio-emoționale	<i>Abilități precum auto-motivarea și persistarea în fața frustrărilor, controlarea impulsurilor și amânarea gratificărilor, reglarea stărilor proprii, empatia și speranța.</i>	Stewart & Chisholm, 2012
Competențe socio-emoționale	<i>Produsul dezvoltării emoționale și al învățării sociale care pot avea loc într-un cadru educațional.</i>	Wang, Wilhite, Wyatt, Young, Bloemker & Wilhite, 2012

Competențele generice

Competențele sunt definite ca fiind „descrierea rezultatelor de învățare, adică ce anume știe sau poate demonstra persoana care a învățat, ca urmare a unui proces de învățare” (Oberst & al., 2009, p.523). În ceea ce privește vechea polemică inteligență-competențe, competențele fac referire la setul de deprinderi implicate în rezolvarea problemelor din sfera personală și profesională (Garcia, 2003; Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 1997), în timp ce inteligența implică subcomponentele acestor deprinderi, prezente sub forma generală a gândirii și înțelegerii (Sternberg & al., 2000). Black & Ornelles (2001) privesc competențele ca fiind un termen evaluativ general care face referire la calitatea sau adecvarea performanței generale a unei persoane la o sarcină specifică. În abordarea lui Emmerling & Boyatzis (2012), competențele reprezintă capacitatea de a adopta acele comportamente organizate în jurul unui construct numit intenție și care duc la performanță.

Competențele sociale

Competențele sociale sunt definite ca fiind abilitatea de a te implica cu succes în interacțiuni sociale și relații interpersonale, precum și abilitatea de a interpreta mesajele comunicării verbale și nonverbale (Larson & al., 2007). Deși am constatat o discrepanță între numărul de studii care vizează competențele sociale la copii și adolescenți (Rubin, Bukowski &

Parker, 1998) comparativ cu cele care analizează competențele sociale la adulții tineri (Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long & Tellegen, 2004), se observă în ultimii ani o creștere constantă a cercetărilor privind dezvoltarea socială și emoțională la cel de-al doilea grup. Acest fapt arată un interes crescut pentru domeniu și înțelegerea de către comunitatea științifică a importanței studierii dezvoltării sociale ca și marker important al funcționării psihosociale a adulților tineri (Larson & al., 2007).

Competențele emoționale

Competențele emoționale vs inteligența emoțională

În încercarea de a înțelege și defini competențele emoționale, Seal & Andrews-Brown (2010) pornesc de la abordările asupra inteligenței emoționale. În prezent, există mii de articole care tratează tema inteligenței emoționale într-un context sau altul, ori în legătură cu alte concepte psihologice. Privind însă la esența lor, doar trei abordări mari transpar, iar studiile asupra acestui concept se înscriu într-una din aceste trei perspective.

(1) Prima perspectivă este cea a coeficientului emoțional (EQ), dezvoltat de Bar-On, centrat pe starea generală de bine, măsurată cu ajutorul Inventarului Coeficientului Emoțional (Bar-On, 1997).

(2) A doua abordare este cea dezvoltată de Mayer & Salovey (1990), care se centrează pe abilitățile emoționale, măsurate cu ajutorul scalei MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (Mayer & al., 2000).

(3) Iar cea de-a treia abordare este cea dezvoltată de Goleman (1995), centrată pe comportamentele care duc la performanță, măsurate prin Inventarul de Competențe Emoționale (ECI) (Boyatzis & Goleman, 2002). Cu alte cuvinte, Bar-On propune un model al coeficientului emoțional, Mayer & Salovey propun un model al abilităților emoționale, iar Goleman propune un model al competențelor emoționale. Reunind aceste trei abordări, Seal propune un model integrativ (figura 4.1), care să ofere o mai bună înțelegere a conceptului de inteligență emoțională și a rolului acesteia în dezvoltarea competențelor emoționale. Seal consideră ca și posibilă soluție la dezbateră paradigmatică asupra inteligenței emoționale, tratarea conceptului

ca și un construct holistic, în care capacitățile potențiale înnăscute (abilitățile emoționale) să modereze relația între patternurile preferate (trăsăturile emoționale) și comportamentele învățate active (competențele emoționale), pentru a recunoaște și regla emoțiile proprii și ale celorlalți în scopul unei adaptări eficiente și de succes la mediul înconjurător.

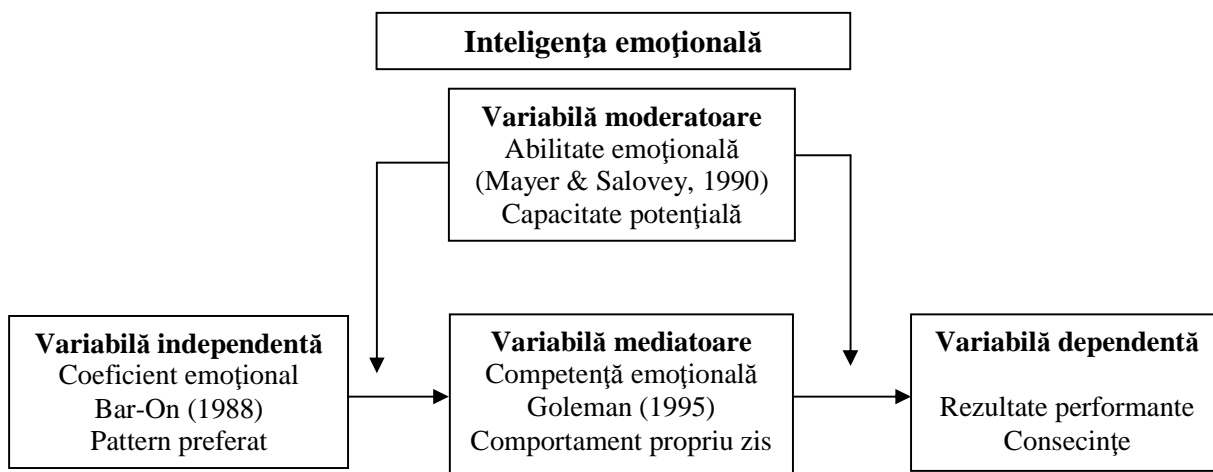


Figura 4.1. Modelul integrativ al inteligenței emoționale
(adaptat după Seal & Andrews-Brown, 2010)

Competențele socio-emoționale

În ceea ce privește dezvoltarea competențelor socio-emoționale, trebuie să pornim de la principalele roluri ale instituțiilor de învățământ superior (Ortega, 1966). Acestea sunt: (a) pregătirea unor profesioniști pe domenii de activitate specifice; (b) realizarea de cercetări de impact și de actualitate și (c) formarea unor oameni „cultivați”. Prin acest concept, Ortega face referire la cultură într-un sens larg al cuvântului, ceea ce implică valori și o viziune globală. Astfel, funcțiile educaționale ale instituțiilor de învățământ pot fi sumarizate ca fiind transmiterea de cunoștințe, transmiterea de proceduri și tehnici, respectiv transmiterea de atitudini. Cu alte cuvinte, „a ști”, „a face” și „a fi” (Oberst & al., 2009). Ultima dimensiune, cea atitudinală, include competențele inter și intrapersonale care, la rândul lor, includ competențele sociale și emoționale.

Discuții și concluzii

În urma analizei realizate asupra conceptului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la adulții tineri și studenți, putem trage o serie de concluzii utile pentru înțelegerea conceptului.

În primul rând, a devenit clar că cele două concepte, inteligența emoțională și competențele socio-emoționale sunt strâns legate atât la nivel teoretic cât și aplicativ (Goleman, 1998; Seal & Andrews-Brown, 2010; Wang & al., 2011). Probabil din această strânsă legătură au apărut și dificultățile de definire a conceptelor, sau chiar considerarea lor ca fiind echivalente sau chiar identice (Nelis & al., 2011).

În al doilea rând, am descoperit o diferențiere conceptuală între cei doi termeni. Astfel, inteligența emoțională reprezintă un set de factori înnăscuți (Goleman, 1998), în timp ce competențele socio-emoționale pot fi dezvoltate (Spencer, 2001; Boyatzis & al., 2002). Sesizăm și în această perspectivă legătura între cele două concepte, așa cum este ea plastic exemplificată de Goleman într-o analogie cu educația muzicală: deși sunt persoane care se nasc cu o voce foarte bună, nu vor reuși să obțină performanțe notabile fără un antrenament și o pregătire corespunzătoare. Cu alte cuvinte, prerechizitele de tipul inteligenței emoționale sunt necesare, însă nu sunt suficiente. Astfel putem explica de ce inteligența emoțională poate avea o contribuție mică sau chiar ne semnificativă asupra performanței generale (Murensky, 2000; Wolff, Pescosolido, & Druskat, 2002; Wong & Law, 2002) și de ce devine un bun predictor doar atunci când acționează prin intermediul competențelor socio-emoționale (Abraham, 2004). Drept urmare, inteligența emoțională stă la baza competențelor emoționale (Goleman, 1989), care sunt la rândul lor antecedente ale performanței. De reținut însă că un nivel crescut al inteligenței emoționale nu garantează succesul și performanța.

În al treilea rând, am constatat că dezvoltarea competențelor socio-emoționale poate fi realizată prin intermediul inteligenței emoționale și printr-o înțelegere a acestui concept. În acest sens, clarificările oferite de Seal & Andrews-Brown (2010) sunt edificatorii, deoarece prezintă cu claritate cele trei modele predominante în literatură pe acest subiect și oferă un model integrator (figura 4.1). Reamintim, pe scurt, cele trei modele ale inteligenței emoționale: (1) modelul trăsăturilor emoționale, dezvoltat de Bar-On (1988), (2) modelul abilităților emoționale, dezvoltat de Salovey și Mayer (1990), și (3) modelul competențelor emoționale, dezvoltat de

Goleman (1995). Pentru a reuni cele trei modele și a oferi un model integrativ, Seal propune analizarea inteligenței emoționale ca și construct holistic, în care abilitățile emoționale să modereze relația între trăsăturile emoționale și competențele emoționale.

Am realizat o prezentare sub formă tabelară a definițiilor centrale oferite în fiecare articol analizat asupra conceptelor de competențe sociale, competențe emoționale, respectiv competențe socio-emoționale. În urma analizării conceptelor din cadrul acestui studiu, am extras următoarele patru definiții de lucru:

- (a) Competențele reprezintă capacitatea de a adopta acele comportamente care duc la performanță.
- (b) Competențele sociale reprezintă abilitatea de a controla comportamentele și răspunsurile cu o natură interpersonală, cu scopul de a construi interacțiuni și relații sociale de succes, în diverse contexte.
- (c) Competențele emoționale sunt acele competențe care se bazează pe inteligența emoțională și care presupun managementul emoțiilor (identificarea, exprimarea, înțelegerea, reglarea și utilizarea emoțiilor) și care prezic performanța la nivel personal sau profesional.
- (d) Competențele socio-emoționale reprezintă un produs (ce anume știe sau poate demonstra persoana care a învățat) al dezvoltării emoționale și al învățării sociale, care duce la o optimizare inter și intrapersonală, respectiv la obținerea de performanțe personale și profesionale.

Am descoperit că, spre deosebire de unele dimensiuni precum inteligența generală sau personalitatea, care rămân relativ stabile la vârsta adultă, competențele pot fi îmbunătățite prin procesul de învățare (Kolb, 1984), astfel fiind justificate dezvoltarea competențelor socio-emoționale la categoria de vârstă a adulților tineri (Seal, Boyatzis & Bailey, 2006). Mai multe studii au arătat că dezvoltarea competențelor socio-emoționale la adulții tineri este nu doar necesară (Flowers, 2005; Harrison & Fopma-Loy, 2010; Galal & al., 2012), ci și foarte utilă, cu îmbunătățiri semnificative din punct de vedere mental și social (Nelis, 2011), respectiv fizic, sub forma scăderii nivelului de stres (Kotsou, 2011).

Deși există puține studii privind dezvoltarea socio-emoțională la adulții tineri (Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long & Tellegen, 2004) comparativ cu studiile realizate asupra copiilor și adolescenților (Rubin, Bukowski & Parker, 1998), tendința este totuși una de creștere.

Acest fapt atestă înțelegerea de către cercetători și practicieni a importanței dezvoltării competențelor socio-emoționale pentru această categorie de vârstă (Larson & al., 2007). Dovadă stau studiile lui Seal & al. (2010, 2011), care au elaborat și testat atât un model de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la adulții tineri și studenți, cât și un instrument de evaluare, scala de Competențe Socio Emoționale. Modelul și scala au fost aplicate și testate cu succes atât în domeniul organizațional (Seal, 2012), cât și academic (Galal & al., 2012).

Sumarizând, concluziile acestui studiu sunt următoarele:

(a) competențele pot fi dezvoltate la orice vârstă, iar competențele socio-emoționale se încadrează în această regulă;

(b) dezvoltarea acestor competențe la adulții tineri studenți și non-studenți este nu doar utilă, ci necesară;

(c) legătura dintre competențele socio-emoționale și inteligența emoțională este una foarte importantă, de dependență: bazându-se pe inteligența emoțională, competențele socio-emoționale se pot dezvolta și pot duce la performanțe personale și profesionale;

(d) competențele socio-emoționale reprezintă un produs al dezvoltării emoționale și al învățării sociale, care duce la optimizare și la obținerea de performanțe.

CAPITOLUL 5. STUDIUL 2

TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOURSELF ÎN SCHIMBAREA PATTERN-ULUI DE GÂNDIRE IRAȚIONALĂ

Metodologie

Participanți

Acest studiu a implicat lucrul cu trei grupuri, unul experimental (EXP), unul de tip listă de așteptare (LIST) și unul de control (CTRL). Primele două grupuri fac parte dintr-un eșantion de studenți la psihologie, din cadrul Facultății de Psihologie, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca. Grupul EXP a fost alcătuit din 21 de studenți cu vârsta cuprinsă între 18-20 ani (vârsta medie = 19.05 ani), iar grupul de tip listă (LIST) a fost alcătuit din 31 de studenți cu vârsta cuprinsă între 18-23 ani (vârsta medie = 19.04 ani). Grupul CTRL a fost alcătuit din 33 de studenți cu vârsta cuprinsă între 18-25 ani, vârsta medie = 20.30 ani, de la facultatea de inginerie, din cadrul Universității Tehnice (UTCN), Cluj Napoca. Grupul EXP a reprezentat grupul la care am intervenit prin intermediul programului Your-SELF și am urmărit dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Grupul CTRL a reprezentat un grup asupra căruia s-a intervenit, însă nu cu același program de dezvoltare socio-emoțională, ci cu un program paralel, care a urmărit dezvoltarea unor competențe de muncă în echipă (de tipul programelor de team-building). Grupul LIST a reprezentat un grup de tip „listă de așteptare”, în cazul căruia nu s-a intervenit în nici un fel. Similar programelor din domeniul clinic, participanții au știut că există un program în desfășurare, însă au fost anunțați că, datorită unor limitări de spațiu (sală de curs) și timp, vor putea să beneficieze de acel program în viitorul apropiat. Înainte de a începe cercetarea, toți participanții și-au exprimat în scris acordul de a participa.

Instrumente

Pentru a măsura nivelul de iraționalitate al studenților, am utilizat Scala de Atitudini și Convingeri 2 (ABS2 – Attitude Beliefs Scale 2), realizată de DiGiuseppe (1988) și ulterior tradusă și adaptată pe populația românească (Macavei, 2002). Scala cuprinde un număr de 72

itemi, dintre care 36 sunt pentru convingeri raționale și 36 pentru convingeri iraționale), are 4 subscale care măsoară conceptele de toleranță scăzută la frustrare (TSF), auto-blamare / evaluare globală (AB/EG), catastrofare (CAT) și cerințe absolutiste (CAB). Instrumentul este prezentat la finalul acestei teze, la secțiunea Anexe. Pentru mai multe detalii, a se vedea Macavei (2002).

Procedură

Cu câteva săptămâni înainte de a începe programul, cei 85 participanți la studiu au fost evaluați cu scala ABS2, pentru a stabili un nivel de iraționalitate bazal. După această etapă, studenții au fost asigurați în trei grupuri: EXP, LIST și CTRL. Motivul pentru care am decis să lucrăm cu un număr restrâns de participanți în grupul experimental ține de limitările impuse de standardele domeniului de training, care recomandă ca fiind ideal un număr de 15-30 participanți. Astfel, 21 de participanți au fost asigurați grupului EXP, iar restul de 31 de participanți au fost puși în grupul LIST și nu au beneficiat de nici un fel de intervenție. Grupul CTRL a beneficiat de o intervenție mai scurtă ca și durată de timp (de aproximativ 3 luni), mai exact de un program de îmbunătățire a muncii în echipă (de tipul programelor de teambuilding). Designul studiului a fost unul de tip experimental, cu măsurători repetate, în care etapa de pretest a avut loc la începutul anului academic, în luna octombrie, iar etapa de post-test la finalul anului academic, la sfârșitul lunii iunie. Variabila independentă a constat în tipul intervenției, care a avut trei modalități (programul Your-SELF, programul de teambuilding și absența intervenției) iar variabila dependentă a fost reprezentată de nivelul de raționalitate/iraționalitate al participanților.

Analiza datelor

Datele au fost analizate cu ajutorul programului statistic SPSS. În ceea ce privește distribuția datelor, am avut o distribuție normală atât în pretest cât și în post-test la toate cele trei grupuri, după cum indică testul Shapiro-Wilk, ales deoarece reprezintă un test sensibil pentru toate tipurile de distribuții și toate mărimile de eșantioane (Mendes & Pala, 2003; Keskin, 2006; Razali & al., 2011). Testul Levene pentru egalitatea erorii varianțelor a demonstrat că există o omogenitate a varianței la toate cele trei grupuri evaluate. Cu alte cuvinte, variabilitatea pentru cele trei condiții experimentale (EXP, LIST și CTRL) este aproximativ aceeași în ambele etape de evaluare (pretest și post-test). Am selectat acest test deoarece avem o distribuție normală a

datelor, iar Levene reprezintă și în prezent cel mai recomandat test de măsurare a omogenității (Gastwirth & al., 2009), comparativ cu alte teste precum Brown-Forsythe sau Hartley.

Am continuat analiza statistică a datelor cu testul ANOVA univariat cu măsurători repetate, pe trei grupuri (EXP, LIST și CTRL), la două momente diferite (pretest și post-test). Am decis în favoarea acestei analize comparativ cu un test t repetat pentru eșantioane independente deoarece este mult mai sensibilă iar varianța nesistematică este mult mai mică. Prin acest test am măsurat diferențele între cele două etape (pretest și post-test), în funcție de apartenența la un anumit grup (EXP, LIST sau CTRL), respectiv de tipul de intervenție (programul Your-SELF, program de tip teambuilding sau nici o intervenție).

Tabel 5.5
Testul ANOVA univariat cu măsurători repetate

Factor / subscală	gl	F	semnif.	Eta pătrat
TOTAL	82	20.34	.000	.332
TSF	82	6.25	.003	.132
AB/EG	82	26.91	.000	.396
CAT	82	9.45	.000	.197
CA	82	6.39	.003	.135

$p < .05$

Am constatat un efect semnificativ (tabelul 5.5) al variabilei independente (tipul intervenției) asupra variabilei dependente (nivelul de convingeri iraționale), per total și cele patru subscale: TOTAL [F (2, 82) = 20.34, $p < 0.000$]; LFT [F (2, 82) = 6.25, $p < 0.003$]; SDGE [F (2, 82) = 26.91, $p < 0.000$]; AWF [F (2, 82) = 9.45, $p < 0.000$]; DEM [F (2, 82) = 6.39, $p < 0.003$]. Indicii pentru mărimea efectului, sau măsura puterii fenomenului respectiv (Kelley & Preacher, 2012), reprezintă, în acest caz, relația dintre apartenența la grup ca și variabilă independentă și scăderea nivelului de convingeri iraționale ca și variabilă dependentă. Indicii eta pătrat au toți valori de peste 0.13 la un prag $p < .05$, ceea ce, conform tabelului lui Cohen (1988, p. 283), arată un efect mare al relației dintre variabila independentă și cea dependentă.

Valorile F ne-au informat doar că diferențele dintre cele trei grupuri (EXP, LIST și CTRL) sunt semnificative la pragul asumat ($p < .05$), iar testul post-hoc Gabriel ne-a arătat diferențe statistic semnificative între mediile grupurilor EXP și LIST, respectiv EXP și CTRL, diferențe care nu s-au menținut semnificative și între mediile grupurilor LIST și CTRL.

Aceste date ne ajută să respingem ipoteza nulă, conform căreia nu ar fi diferențe între grupuri și confirmă ipoteza specifică a studiului, și anume că aplicarea programului Your-SELF contribuie semnificativ la scăderea convingerilor iraționale ale studenților incluși în program (grupul EXP), comparativ cu celelalte două grupuri (LIST și CTRL). Atât pe nivelul total de iraționalitate cât și pe cele patru subscale ale instrumentului ABS2 am obținut aceleași rezultate, care ne confirmă că sunt diferențe semnificative între grupul EXP și celelalte două grupuri, în sensul că grupul EXP a obținut, în urma programului Your-SELF, o reducere considerabilă a convingerilor iraționale. Grupurile CTRL și LIST au obținut rezultate aproximativ asemănătoare, ușor mai ridicate la grupul CTRL, la care s-a intervenit sub forma unui program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă. Cele mai slabe rezultate au fost obținute la grupul LIST, grup la care nu s-a intervenit sub nici o formă. Aceste rezultate confirmă deci ipoteza de lucru, și anume că programul Your-SELF poate duce la scăderea nivelului de convingeri iraționale ale studenților.

Discuții și concluzii

Acest studiu confirmă ipoteza specifică, conform căreia implementarea programului Your-SELF de dezvoltare socio-emoțională, bazat pe principiile REBT, poate duce la o reducere semnificativă a nivelului de iraționalitate al participanților. Mai exact, am obținut rezultate statistice semnificative în sensul scăderii nivelului de iraționalitate general, respectiv pe subscalele instrumentului ABS2: cerințele absolutiste (CA), toleranța la frustrare (TSF), auto-blamarea / evaluarea globală (AB/EG) și catastrofarea (CAT). Ceea ce înseamnă că participanții din cadrul grupului experimental și-au dezvoltat un stil de gândire mai rațional, care poate fi tradus sub forma unor emoții și comportamente mai funcționale și mai adaptative. Am ales să testăm nivelul de raționalitate/iraționalitate al participanților din două motive. Primul motiv vizează faptul că programul Your-SELF este bazat pe principiile REBT, astfel că ne așteptăm să ducă la o reducere considerabilă a nivelului de convingeri iraționale la participanții din grupul EXP comparativ cu celelalte două grupuri. Al doilea motiv vizează legătura strânsă între cogniții și emoții, respectiv comportamente (a se vedea capitolul 1 al acestei teze) și faptul că modificarea cognițiilor are influență directă asupra emoțiilor și comportamentelor experiențiate. Deci, o schimbare a stilului de gândire presupune implicit și o modificare a emoțiilor (Ellis, 1979).

CAPITOLUL 6. STUDIUL 3

TRADUCEREA ȘI ADAPTAREA SCALEI DE COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE (CSE)

Seal & al. (2011, 2012) au realizat un instrument de evaluare a dezvoltării competențelor socio-emoționale, pe care l-au testat atât pe eșantioane de adulți tineri studenți cât și pe eșantioane de adulți tineri non-studenți. Varianta inițială (Seal & al., 2011) a constatat dintr-un instrument de auto-evaluare format din 48 itemi, cu răspunsuri pe o scală de tip Likert. În varianta revizuită, au rămas 32 itemi, construiți în jurul a patru factori principali (Seal & al., 2011a): AC - auto-conștientizarea (cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții și aptitudini), RC - respectarea celorlalți (luarea în considerare a celorlalți înainte de a acționa), LC - legătura cu ceilalți (dezvoltarea unei bune interacțiuni și a apropierii față de ceilalți) și OS - orientarea spre schimbare (propensiunea pentru căutarea oportunităților de leadership în vederea direcționării altora spre schimbare). Asumpția principală a modelului care stă la baza acestei scale este aceea că persoanele care își dezvoltă capacitatea de a se cunoaște și înțelege pe sine înșiși, care țin cont de cei din jurul lor, construiesc relații semnificative și sprijină schimbările în bine vor fi avantajați în a depăși cu bine provocările care țin de viața profesională (carieră și mediul academic) și personală (relațiile cu ceilalți) (Kuh & al., 2010). Pentru mai multe detalii, a se vedea capitolul 3 al acestei teze, în care este prezentat pe larg conceptul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale.

Ca și indici psihometrici, scala de competențe socio-emoționale (CSE) a prezentat, în ambele variante inițiale (variantele în engleză), o consistență internă crescută ($r = .91$), iar analiza factorială exploratorie a indicat cei patru factori anterior menționați (auto-conștientizarea, respectarea celorlalți, legătura cu ceilalți și orientarea influenței).

Metodologie

Datorită necesității existenței unei scale de măsurare a dezvoltării competențelor socio-emoționale la studenți și costurilor crescute ale altor instrumente similare, am decis să traducem și să adaptăm scala de competențe socio-emoționale (CSE).

Participanți

Am aplicat versiunea finală și tradusă a scalei CSE la un număr de 420 adulți tineri, cu vârste cuprinse între 18 și 35 ani și o medie de vârstă de 21.29 ani, dintre care 74% femei și 26% bărbați. Participanții au fost adulți tineri non-studenți, angajați în diverse firme (IT, medicină) sau adulți tineri studenți la mai multe facultăți (psihologie, sociologie, filosofie, teologie, inginerie, fizică și matematică, studii politice, economie și litere).

Procedură

Am urmat pașii recomandați de autorul scalei în studiul prin care a validat acest instrument (Seal & al., 2012). Am prezentat statistica descriptivă și am realizat următoarele analize psihometrice: screening-ul informațiilor, analiza factorială exploratorie și calcularea consistenței interne.

Discuții, concluzii și direcții viitoare

Am realizat analiza factorială a datelor, analiză justificată de valoarea semnificativă a coeficientului Bartlett. Am extras factorii relevanți prin analiza componentelor principale și am obținut 4 factori (rezultați din analiza graficului scree plot, analiza valorilor eigenvalue și datele obținute de autorii scalei). Rezultatele au indicat faptul că pe fiecare din cei 4 factori încarcă un număr de 8 itemi, astfel confirmând concluziile obținute de Seal & al. (2012). Consistența internă crescută obținută a scalei per total ($r = .89$) și a celor patru factori ai scalei ($r_{AC} = .78$; $r_{RC} = .72$; $r_{LC} = .76$; $r_{OI} = .87$) indică faptul că itemii scalei corelează cu scorul total și măsoară același atribut (în acest caz, competențele socio-emoționale).

Rezultatele obținute în urma analizelor realizate (screening-ul informațiilor, analiza factorială exploratorie și calcularea consistenței interne) demonstrează toate același lucru, și anume faptul că scala CSE reprezintă un instrument valid de evaluare a competențelor socio-emoționale la studenți. Pe viitor, intenționăm calcularea și a altor indici relevanți (fidelitatea test-retest, validitatea congruentă) și aplicarea scalei pe o populație mai largă și mai eterogenă.

CAPITOLUL 7. STUDIUL 4

TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOURSELF ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE ȘI ÎMBUNĂȚIREA REZULTATELOR ACADEMICE LA STUDENȚI

Obiectivele studiului au fost reprezentate de (1) măsurarea eficienței programului Your-SELF prin evaluarea dezvoltării competențelor socio-emoționale ale studenților cuprinși în proiect, respectiv (2) testarea eficienței programului prin evaluarea performanțelor academice. Acest studiu a reprezentat o investigație a nivelului emoțional al participanților și o continuare a studiului 2 (capitolul 5), în care am investigat nivelul cognitiv.

Ipoteza de cercetare a postulat faptul că aplicarea unui program de dezvoltare personală bazat pe principiile REBT va avea un impact sesizabil asupra (a) dezvoltării competențelor socio-emoționale la studenții din grupul experimental, respectiv asupra (b) performanțelor lor academice.

Obiectiv 1

Evaluarea eficienței programului asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale

Participanți

În acest studiu am evaluat un număr de 85 de participanți (aceeași participanți din studiul 2, capitolul 5), studenți din cadrul Universității Babeș-Bolyai (UBB) și a Universității Tehnice (UTCN), Cluj Napoca. Din cei 85 de participanți, un număr de 52 studenți au fost selectați de la Facultatea de Psihologie (UBB), iar restul de 33 studenți de la Facultatea de Inginerie (UTCN). Ulterior selecției, aceștia au fost împărțiți în 3 grupuri, după cum urmează: 21 studenți de la facultatea de psihologie (grupul experimental EXP), 31 studenți tot de la psihologie (grupul LIST) și 33 de studenți de la facultatea de inginerie (grupul CTRL).

Instrumente

Am utilizat scala CSE, dezvoltată de Seal & al. (2011) și tradusă și adaptată (vezi studiul 3, capitolul 6), ca și instrument de evaluare a competențelor socio-emoționale la adulții tineri.

Procedură

Cele trei grupuri (EXP, LIST și CTRL) au fost evaluate cu ajutorul scalei CSE, conform modelului din tabelul 7.1:

Tabel7.1

Evaluarea cu ajutorul scalei CSE

	Scala CSE	
	Pre-test	Post-test
EXP	-	X
LIST	-	X
CTRL	-	X

Datorită faptului că cele două grupuri menționate au fost selectate randomizat, putem considera că acestea sunt echivalente din punct de vedere probabilistic. Acest design (figura 7.1), deși nu are etapa de pretest, este un design foarte bun, deoarece include două grupuri de control și prezintă o selecție și distribuție randomizate ale participanților, ceea ce implică menținerea validității interne.

Analiza datelor

Datele au fost analizate cu ajutorul programului statistic SPSS. În ceea ce privește distribuția datelor, am avut de-a face cu o distribuție normală, fapt indicat de testul Shapiro-Wilk. Testul Levene pentru egalitatea erorii varianțelor a demonstrat că există o omogenitate a varianței la toate cele trei grupuri evaluate. Am realizat o analiză de varianță (ANOVA) unifactorială intersubiecti pentru a examina efectul programului Your-SELF asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la grupul EXP comparativ cu celelalte două grupuri (LIST și CTRL). Variabila independentă a fost reprezentată de tipul de grup la care au aparținut participanții, respectiv tipul de intervenție(programul Your-SELF sau teambuilding) sau lipsa

intervenției. Variabila dependentă a fost reprezentată de competențele socio-emoționale, măsurate cu ajutorul scalei CSE. Am constatat un efect semnificativ al variabilei independente (apartenența la un anumit grup) asupra variabilei dependente (dezvoltarea competențelor socio-emoționale), pe toți cei 4 factori (subscale): AC [$F(2, 82) = 18.53, p = 0.000$] ; RC [$F(2, 82) = 7.57, p = 0.001$] ; LC [$F(2, 82) = 5.14, p = 0.008$] ; OS [$F(2, 82) = 6.40, p = 0.003$].

Testul post-hoc Gabriel ne-a indicat că apar diferențe statistic semnificative între mediile grupurilor EXP și LIST, respectiv EXP și CTRL, diferențe care nu se mențin însă semnificative între mediile grupurilor LIST și CTRL. Aceste date ne ajută să respingem ipoteza nulă, conform căreia nu ar fi diferențe între grupuri și confirmă ipoteza specifică a studiului, și anume că aplicarea programului Your-SELF contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale studenților incluși în program (grupul EXP), comparativ cu alte grupuri (LIST și CTRL).

Obiectiv 2

Evaluarea eficienței programului prin măsurarea performanțelor academice

Al doilea obiectiv a constat în măsurarea eficienței programului Your-SELF asupra îmbunătățirii performanțelor academice ale studenților cuprinși în studiu. În acest sens, am analizat comparativ, la grupurile EXP și CTRL, performanțele academice, sub forma notelor obținute pe semestrele 1 și 2 al primului an universitar. Variabila independentă pentru acest obiectiv a fost tipul de grup la care au aparținut participanții (EXP sau LIST), iar variabila dependentă a fost rezultatele academice obținute, măsurate sub forma mediilor semestriale. Ipoteza specifică a fost că aplicarea programului Your-SELF la grupul EXP va duce la obținerea unor rezultate academice superioare comparativ cu grupul LIST (care nu a beneficiat de vreo intervenție). Pentru a testa această ipoteză, am realizat o ANOVA unifactorială cu măsurători repetate, în care am comparat dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri, în funcție de apartenența la grup, respectiv etapa de testare (semestrul 1 sau 2). Am constatat că mediile au fost aproximativ aceleași pe semestrul 1 (7.31 la grupul EXP și 7.03 la grupul LIST), după care au crescut în semestrul 2 (7.68 la grupul EXP și 7.42 la grupul LIST). Deși există o schimbare și o creștere, aceasta nu este semnificativă nici între semestre și nici între grupuri și, cu siguranță nici interacțiunea dintre acestea nu este semnificativă [$F(1, 46) = .016, p = 0.899$].

CAPITOLUL 8. STUDIUL 5

TESTAREA EFICIENȚEI PROGRAMULUI YOURSELF ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ADULȚII TINERI NON-STUDENȚI

Ne-am propus să testăm eficiența programului Your-SELF și în afara mediului academic, deoarece intenționăm ca programul să poată fi utilizat în vederea dezvoltării competențelor socio-emoționale și după finalizarea studiilor. Principiile teoretice de la baza programului rămân aceleași, iar activitățile de asemenea. Ce anume se schimbă este întinderea în timp a programului. Dacă în mediul universitar se pot implementa programe de dezvoltare personală pe perioade medii sau chiar lungi, în mediul business-organizațional, o perioadă de timp realistă este de la câteva ore la câteva zile.

Obiectivul acestui studiu a fost deci acela de a măsura eficiența programului Your-SELF (într-o variantă condensată) asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la un grup de adulți tineri non-studenți (grupul EXP), angajați ai unei firme din Cluj Napoca.

Ipooteza de cercetare a postulat faptul că aplicarea unui program de dezvoltare personală bazat pe principiile REBT va avea un impact sesizabil asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la adulții tineri non-studenți din grupul EXP, comparativ cu participanți din alte două grupuri (LIST și CTRL). La grupul CTRL a fost aplicat un program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă (teambuilding), de către un trainer extern cercetării de față (pe modelul dublu-orb), iar la grupul LIST a lipsit intervenția.

La fel ca și în cazul studiului anterior, am evaluat eficiența programului Your-SELF cu ajutorul scalei de competențe socio-emoționale (CSE), dezvoltată de Seal & al. (2011).

Metodologie

Participanți

În acest studiu am evaluat un număr de 72 de participanți, adulți tineri angajați în 3 firme din municipiul Cluj Napoca. Din acest total, un număr de 22 de participanți (cu vârsta cuprinsă între 23-34 ani, vârsta medie = 28.63 ani) au făcut parte din grupul EXP, un număr de 23 participanți (cu vârsta cuprinsă între 24-35 ani, vârsta medie = 30.39 ani) au alcătuit grupul LIST

și 27 participanți (cu vârsta cuprinsă între 21-34 ani, vârsta medie = 27.48 ani) au alcătuit grupul CTRL.

Grupul EXP a reprezentat grupul la care am intervenit prin intermediul programului Your-SELF și am urmărit dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Grupul CTRL a reprezentat un grup asupra căruia s-a intervenit, însă nu cu același program de dezvoltare socio-emoțională, ci cu un program paralel, care a urmărit dezvoltarea unor competențe de muncă în echipă (de tipul programelor de team-building). Grupul LIST a reprezentat un grup de tip „listă de așteptare”, în cazul căruia nu s-a intervenit în nici un fel. Similar programelor din domeniul clinic, participanții au știut că există un program în desfășurare, însă au fost anunțați că, datorită unor limitări de timp, vor putea să beneficieze de acel program în viitorul apropiat.

Instrumente

Am utilizat scala de competențe socio-emoționale (CSE) pentru a testa eficiența programului Your-SELF asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la adulții tineri non-studenți din trei firme din municipiul Cluj Napoca. Pentru detalii privind scala CSE, a se vedea capitolul 6, studiul 3.

Procedură

Deoarece am testat eficiența programului Your-SELF asupra unui eșantion de adulți tineri non-studenți, perioada de timp în care am aplicat programul a fost una redusă. Acest lucru s-a datorat exclusiv limitării de timp impuse de conducerea firmelor cu ai căror angajați am lucrat (atât în etapele de testare, la toate cele trei grupuri, cât mai ales în etapa de implementare a activităților, la grupurile EXP și CTRL).

Analiza datelor

Datele au fost analizate cu ajutorul programului statistic SPSS. În ceea ce privește distribuția datelor, am constatat o distribuție normală, obiectivată prin testul Shapiro-Wilk. Testul Levene pentru egalitatea erorii varianțelor ne-a arătat că există o omogenitate a varianței la toate cele trei grupuri evaluate. Am realizat o analiză de varianță (ANOVA) unifactorială

intersubiecți pentru a examina efectul programului Your-SELF asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la grupul EXP comparativ cu celelalte două grupuri (LIST și CTRL).

Grupul EXP a beneficiat timp de două săptămâni de varianta restrânsă a programului Your-SELF, în timp ce grupul CTRL a beneficiat tot timp de 2 săptămâni de un program de dezvoltare a competențelor de muncă în echipă, livrat de un al trainer, extern proiectului Your-SELF, pentru a nu influența rezultatele. Grupul LIST nu a beneficiat de nici un fel de intervenție și au fost puși pe o listă de așteptare, similar grupurilor din studiile clinice, fiind informați că, în viitorul apropiat, vor putea să se înscrie la un curs similar, dacă vor dori.

Variabila independentă a fost reprezentată de tipul de grup la care au aparținut participanții, respectiv tipul de intervenție sau lipsa intervenției. Variabila dependentă a fost reprezentată de competențele socio-emoționale, măsurate cu ajutorul scalei CSE.

Am constatat un efect semnificativ (tabelul 8.5) al variabilei independente (apartenența la un anumit grup, respectiv tipul de program cu care s-a intervenit) asupra variabilei dependente (dezvoltarea competențelor socio-emoționale), pe toți cei 4 factori (subscale): AC [$F(2, 82) = 56.01, p < 0.000$] ; RC [$F(2, 82) = 36.75, p < 0.000$] ; LC [$F(2, 82) = 90.94, p < 0.000$] ; OS [$F(2, 82) = 131.03, p < 0.000$].

Aceste rezultate resping ipoteza nulă, conform căreia nu ar fi diferențe între grupuri și confirmă ipoteza specifică a studiului, și anume că aplicarea programului Your-SELF contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale adulților tineri non-studenți din grupul EXP, comparativ cu cei din grupurile LIST și CTRL. Am obținut rezultate semnificative pe toate cele patru subscale ale instrumentului CSE, fapt care ne confirmă că sunt diferențe semnificative între grupul EXP și celelalte două grupuri. Cu alte cuvinte, am dovedit că grupul EXP a obținut o îmbunătățire considerabilă a competențelor socio-emoționale. Grupurile CTRL și LIST au obținut rezultate aproximativ asemănătoare, ușor mai ridicate la grupul CTRL, la care s-a intervenit sub forma unui program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă. După cum era de așteptat, cele mai slabe rezultate au fost obținute la grupul LIST, grup la care nu s-a intervenit sub nici o formă.

Discuții, concluzii și direcții viitoare

Am măsurat cele patru criterii din modelul lui Kirkpatrick (reacția participanților, învățarea, comportamentele și emoțiile și dezvoltarea competențelor emoționale), respectiv transferabilitatea informațiilor și deprinderilor și am constatat următoarele :

(1) reacția participanților din grupul EXP a fost una pozitivă, în sensul că au evaluat pozitiv conținutul trainingului (pe o scală de tip Likert de la 0 la 10, au oferit punctaje între 8 și 10, unde 10 înseamnă punctajul maxim și reprezintă aprecierea pozitivă) ; de asemenea, au evaluat cu puncte între 9 și 10 prestația trainerului în ceea ce privește livrarea trainingului ; și au evaluat cu puncte între 9 și 10 atmosfera trainingului.

(2) în ceea ce privește învățarea, participanții din grupul EXP au dovedit că au acumulat cunoștințe noi din domeniul socio-emoțional : pe criteriul alfabetizare emoțională, și-au dublat și triplat numărul de sinonime privind emoțiile ; au reușit să definească mai acurat și mai în detaliu diverse emoții ; au învățat să operaționalizeze emoțiile și gândurile pe care le foloseau până în acel moment cu termeni foarte generici ;

(3) la capitolul comportamente și emoții, au învățat modelul ABC de la baza teoriei REBT ; au învățat să diferențieze emoțiile de gânduri ; au învățat să realizeze corect legătura dintre cogniții și emoții (legătura B-C) și nu dintre situații și emoții (A-C) ; au învățat că își pot controla emoțiile și comportamentele prin intermediul gândurilor ; au învățat diverse strategii de control emoțional (tehnica relaxării, imageria mentală, etc) ;

(4) cel de-al patrulea criteriu a fost reprezentat, în acest studiu, de dezvoltarea competențelor socio-emoționale, pe care le-am măsurat cu scala CSE.

Rezultatele obținute au confirmat ipoteza studiului și au dovedit că programul Your-SELF are contribuții semnificative la dezvoltarea competențelor socio-emoționale la adulții tineri non-studenți din grupul EXP, chiar și după o intervenție de scurtă durată (32 ore), confirmând astfel date din literatura de specialitate (Nelis, 2011 ; Slaski & Cartwright, 2003).

Și în acest caz, este recomandat un nivel de precauție în generalizarea rezultatelor, din motive ce țin de numărul redus de participanți, perioada scurtă de timp în care a fost implementat programul și alte posibile variabile confundate. Ca și direcții viitoare, intenționăm să lucrăm cu mai multe grupuri experimentale și pe o perioadă mai lungă de timp, de 5-6 luni, pentru ca participanții să aibă timp să înțeleagă toate informațiile și conceptele vehiculate și să exerseze deprinderile și abilitățile dezvoltate. De asemenea, designul viitorului studiu va include și o etapă de follow-up, pentru a evalua dacă rezultatele se mențin și pe o perioadă de minim 6 luni, respectiv 12 luni.

CAPITOLUL 9.

DISCUȚII GENERALE, CONCLUZII ȘI DIRECȚII VIITOARE

Scopul acestei teze de doctorat a fost proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare socio-emoțională la tineri intitulat Your-SELF. Denumirea reprezintă un acronim care, tradus din limba engleză, înseamnă “programul tău de dezvoltare socio-emoțională” (Your Social Emotional Learning Facilitator). Ca și fundamentare teoretică, am construit programul pe principiile teoriei rațional emotive și comportamentale (Ellis, 1955) și l-am aplicat la un grup de adulți tineri studenți la psihologie, respectiv un grup de adulți tineri non-studenți. În cazul grupului de studenți, am implementat programul timp de un an academic (octombrie – iunie). Programul a fost împărțit în mai multe teme, conform recomandărilor din literatura de specialitate și a experților în programe de dezvoltare socio-emoțională (Durlak & al., 2010; Elias, 2003; Seal, 2010), respectând structurarea pe cele cinci arii majore: auto conștientizarea, auto managementul, conștientizarea socială, dezvoltarea relațiilor și orientarea spre schimbare.

În primele trei capitole ale tezei am realizat fundamentarea teoretică a tezei. Am început cu definirea conceptului de emoții, așa cum a fost abordat pe parcursul istoriei, de la teoriile preștiințifice până la abordarea din perspectivă cognitivă a lui Ellis (1955), la care am și subscris. În strânsă legătură cu emoțiile, am prezentat conceptul de educație rațional emotivă și comportamentală, trecând prin fundamentarea sa filosofică, teoretică și terapeutică. Am argumentat necesitatea și utilitatea acestei forme de educație, motivând totodată rațiunea pentru care reprezintă baza teoretică a programului Your-SELF. Am încheiat fundamentarea teoretică cu prezentarea conceptului de dezvoltare socio-emoțională, respectiv a structurării și design-ului programului Your-SELF.

În primul studiu realizat (capitolul 4), am realizat o analiză de tip review a studiilor care discută despre inteligența emoțională, inteligența socială, dezvoltarea socio-emoțională și competențele socio-emoționale la adulții tineri (studenți și non-studenți), cu scopul de a defini și delimita fără echivoc conceptul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale. În urma selecției pe baza unor criterii de includere și excludere, au rămas un număr de 30 articole, pe care mi-am bazat demersul investigativ în încercarea de definire a conceptelor anterior menționate. La finalul studiului, am extras mai multe definiții pentru conceptele de inteligență emoțională,

socială și o definiție de lucru pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, pe care ne-am bazat investigațiile care au urmat acestui studiu.

În cel de-al doilea studiu (capitolul 5), am investigat eficiența programului Your-SELF în diminuarea convingerilor iraționale la studenții din grupul experimental, comparativ cu rezultatele studenților din alte două grupuri (control și listă), asupra cărora s-a intervenit cu un program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă, respectiv nu s-a intervenit. Valorile obținute în urma evaluării participanților cu scala ABS2 (scala de atitudini și convingeri) ne-a demonstrat faptul că programul Your-SELF a dus într-adevăr la diminuarea credințelor iraționale la studenții din grupul experimental, atât între etapa 1 și etapa 2 de evaluare (pretest și post-test) cât și comparativ cu celelalte două grupuri. Motivul pentru care am investigat nivelul de convingeri iraționale ține de faptul că, conform teoriei rațional emotive și comportamentale (REBT), dezvoltarea unui stil de gândire mai rațional presupune experiențierea unor emoții și comportamente mai funcționale și mai adaptative. Iar acesta reprezintă un prim pas în dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

În cel de-al treilea studiu (capitolul 6), am tradus și adaptat scala de evaluare a competențelor socio-emoționale (CSE), construită de Seal & al. (2011). Am realizat acest demers deoarece, deși există scale care măsoară concepte similare (MSCEIT, EQ-i, ECI), în România nu există însă un instrument care să măsoare specific acest concept. În plus, costurile la care s-ar ridica aplicarea acestor instrumente în mediul academic sunt foarte ridicate. Rezultatele obținute în urma analizelor realizate (screening-ul informațiilor, analiza factorială exploratorie și calcularea consistenței interne) recomandă scala ca și un instrument valid de măsurare a dezvoltării competențelor socio-emoționale la studenți.

În al patrulea studiu (capitolul 7), am investigat, cu ajutorul scalei CSE, dezvoltarea competențelor socio-emoționale la studenții din grupul experimental, comparativ cu studenții din celelalte două grupuri. Valorile obținute ne-au indicat că grupul experimental, la care am aplicat programul Your-SELF a înregistrat un nivel mai crescut al competențelor socio-emoționale, comparativ cu grupurile la care am aplicat un alt tip de program sau nu am intervenit deloc. S-a confirmat astfel ipoteza conform căreia implementarea programului Your-SELF va duce la dezvoltarea competențelor socio-emoționale la studenții din grupul experimental.

În al cincelea studiu (capitolul 8), am investigat tot dezvoltarea competențelor socio-emoționale, însă la un grup de adulți tineri non-studenți. Am realizat o analiză comparativă a

rezultatelor evaluate cu scala CSE în două etape (pretest și post-test) la trei grupuri (experimental, control și listă). La grupul experimental am aplicat programul Your-SELF în varianta condensată (un număr de 32 ore, pe parcursul a 2 săptămâni), la grupul de control am aplicat un program de dezvoltare a abilităților de muncă în echipă, tot un număr de 32 ore, iar la grupul de tip listă nu am intervenit deloc. Rezultatele obținute au arătat că la grupul experimental am obținut o creștere a nivelului de competențe socio-emoționale atât între pretest și post-test, cât și comparativ cu celelalte două grupuri, confirmând astfel ipoteza de lucru.

Teza prezintă aduce ca și noutate integrarea principiilor REBT într-un program adresat dezvoltării personale a tinerilor, program pe care l-am testat atât cu un grup de adulți tineri studenți cât și cu un grup de adulți tineri non-studenți. Programul implementat este unul complex, desfășurat pe perioada unui an academic (octombrie-iunie), cu întâlniri săptămânale de 3-4 ore. Temele atinse au fost din domeniul dezvoltării socio-emoționale (auto cunoașterea, auto managementul, responsabilizarea socială, dezvoltarea relațiilor și luarea responsabilă a deciziilor) și din domenii conexe (promovarea sănătății mentale și fizice, comunicarea, munca în echipă, prevenția consumului de substanțe).

În România, programul Your-SELF este printre primele de acest gen, adresat studenților, iar utilitatea lui a fost dovedită atât experimental cât și prin faptul că îl continuăm cu un grup de participanți format în parte din studenți care s-au implicat de la început, cât și studenți noi, care au decis să participe la recomandarea colegilor lor. Reamintim faptul că programul este realizat în paralel cu cursurile din curricula și nu face parte din aceasta, iar studenții se implică din timpul lor liber, recompensa fiind dezvoltarea lor socio-emoțională. Iar sarcinile pe care le primesc de la o săptămână la alta sunt privite ca și provocări și sunt realizate în procent de 90% de către toți participanții.

O altă contribuție adusă prin această teză este structurarea programului Your-SELF sub forma unui training care urmărește formarea participanților pe nevoile lor reale. Desigur, se respectă arealele majore ale programelor de dezvoltare socio-emoțională și astfel ținem cont de teoriile literaturii de specialitate. Pe lângă acestea, programul este fundamentat pe principiile teoriei rațional emotive și comportamentale, ceea ce este un plus și un aspect inovator, deoarece REBT reprezintă una din formele cele mai bine investigate științific și ancorate empiric de psihoterapie și educație (David, 2006). Și, cel mai important aspect, programul este astfel structurat și gândit încât privește participanții nu doar ca și beneficiari activi, ci și ca și

dezvoltatori. Astfel, participanții decid împreună cu trainerii care este cursul necesar al programului și direcția în care se merge, în funcție de nevoile reale pe care le descoperă.

O primă limită este dată de numărul relativ redus al participanților la acest program. Motivul pentru care am decis să lucrăm cu un număr mai mic de participanți a mai fost discutat în partea de început a tezei și, pe scurt, ține de bunele practici ale training-urilor, care recomandă un număr ideal de 15-30 participanți. Putem depăși această limită prin creșterea numărului de grupe, concomitent cu păstrarea numărului recomandat de participanți, pentru a menține calitatea programului. Ceea ce presupune, implicit, creșterea numărului de ore dedicate acestui program sau, implicarea mai multor traineri. Aceștia vor trebui să fie formați, la rândul lor, în educația rațional emotivă și comportamentală, respectiv dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

Un alt aspect vizează diversificarea participanților, prin selectarea acestora de la mai multe facultăți, astfel încât profilul să nu influențeze într-un sens sau altul măsurătorile, iar diversitatea să devină un plus. Ținând cont de modificările anterior menționate (un număr mai mare de traineri și un număr mai mare de ore alocate formării), suntem încrezători că acest criteriu poate fi atins.

O a doua limită vizează instrumentele utilizate pentru a măsura diverse aspecte legate de dezvoltarea socio-emoțională și profilul participanților. Studii viitoare vor lua în calcul lărgirea bazei de teste, pentru a putea investiga comparativ mai multe aspecte ce țin de dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Totodată, intenționăm dezvoltarea în timp a unei scale de evaluare a competențelor socio-emoționale, care să ne permită o validare concurrentă.

Deși universitățile oferă diferite mijloace și servicii gratuite studenților pentru a-i ajuta în adaptarea la viața de student, în prezent implicarea reală a instituțiilor educaționale se rezumă doar la formarea profesională. În acest context, rezultatele nu vor apărea decât dacă sunt coroborate cu programe de dezvoltare personală precum cele de dezvoltare socio emoțională, a căror eficiență a fost dovedită în repetate cercetări și metaanalize (Durlak & al., 2010; Elias, 2003; Seal, 2010), cu efecte durabile asupra performanțelor academice, adaptării la mediul academic și relaționării cu ceilalți și integrării în societate.

Astfel că necesitatea implementării unor programe de dezvoltare personală, rezultatele obținute până în prezent cu programul de dezvoltare socio-emoțională Your-SELF și feedback-ul primit de la participanți recomandă continuarea programului, respectiv extinderea acestuia pe o populație mai largă și mai diversificată.

Bibliografie

- Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: a contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 2004, 130(2), 117–143.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action - A report of the Commission on the Whole Child*. Alexandria, VA: Author. Last retrieved Nov. 29, 2010 from <http://www.ascd.org/learningcompact>
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(suppl.), 13-25.
- Bernard, M.E., & Joyce, M.R. (1984). *Rational-emotive therapy with children and adolescents: theory, treatment, strategies, preventative methods*. New York: Wiley.
- Bernard, M.E. (1990). *Taking the stress out of teaching*. Melbourne, Australia: Collins Dove.
- Bernard, M. E. (1990). Rational-emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review*, 19, 294–303.
- Bernard, M.E. (2000). Advances in the theory and practice of rational emotive behavioral consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 333–355.
- Bernard, M.E. (2001). *Teacher irrational beliefs and teacher stress: Implications for effective stress management programs*.
- Black, R.S. & Ornelles, C. (2001). Assessment of social competence and social networks for transition. *Assessment for Effective Intervention*, 26(4), 23-39.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (2002). Unleashing the power of self-directed learning. In Sims, R. *Changing the way we manage change: the consultants speak*. NY: Quorum Books.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E.C. & Taylor, S.N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 1(2), 150-162.

- Boyatzis, R.E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607-623.
- Boyatzis, R.E. & Saatcioglu, A. (2007). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, Vol. 27 No. 1, 2008, pp. 92-108.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G. & Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions*, pp. 119–142. New York: Guilford Press.
- CASEL (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, ASCD.
- CASEL (2003). *Creating Connections for Student Success*, Annual Report.
- CASEL (2013). CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs, retrieved from <http://casel.org/guide/>
- Castejon, J.L., Cantero, P., & Perez, N. (2008). Differences in the socio-emotional competency profile in university students from different disciplinary areas. *Journal of Research in Educational Psychology*, No 15, vol. 6 (2), pp. 339-362.
- Chavez, L.M. & Canino, G. (2005). Toolkit on translating and adapting instruments. Human Services Research Institute, Cambridge. Retrieved from http://www.hsri.org/files/uploads/publications/PN54_Translating_and_Adapting.pdf
- Chen, H.C. & Naquin, S.S. (2006). An Integrative Model of Competency Development, Training Design, Assessment Center, and Multi-Rater Assessment, *Advances in Developing Human Resources*, vol. 8 (2), 265-282.
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane F. & Heaven, P.C.L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1947–1963.

- Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counselling*, vol 34, no2, pp. 231-243.
- Ciarrochi, J. & Godsell, C. (in press). Emotional intelligence and well-being: a theory and review of the literature. In: Shultz, R. & Roberts, R. (Eds), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe and Hugar.
- Cohen, J. (1973). Eta-squared and partial eta-squared in fixed factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 107-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cole, N. (2008). How long should a training program be? A field study of „rules of thumb”, *Journal of Workplace Learning*, vol. 20, 1, 54-70.
- Colby, A.. & Sullivan, W.M. (2009). Strengthening the foundations of students' excellence, integrity and social contribution. *Liberal Education*, 95(1), 22-29.
- Denzin, N. K. (1984). *On Understanding Human Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R, Exner, T., & Robin, M.V. (1988). *The development of a measure of rational/irrational thinking*. Paper presented at the World Congress of Behavior Therapy, Edinburg, Scotland.
- DiGiuseppe, R. (1990). Rational-emotive assessment of school-aged children. *School Psychology Review*, 19, 287–293.
- Diker, A. Cunningham-Sabo, L., Bachman, K., Stacey, J.E., Walters, L.M., Wells, L. (2012). Effective training design. Use of theory and formative assessment. *Health Promotion Practice*, Vol. 13 (4), 496-505.
- Drago, J. M. (2004). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in non-traditional college students. Retrieved from http://www.eiconsortium.org/dissertation_absstracts/drago_j.htm
- Dryden, W., DiGiuseppe, R. (1990). *A Primer on Rational Emotive Therapy*. Champaign, IL, Research Press.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that seek to promote personal and social skills*. CASEL, University of Illinois at Chicago. Retrieve from <http://www.casel.org/downloads/ASP-Full.pdf>

- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to 8th-Grade Students*. CASEL, University of Illinois at Chicago. Retrieve from <http://www.casel.org/downloads/PackardTR.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2008). *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. CASEL
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, January/February 2011, Volume 82, Number 1, Pages 405–432.
- Elias, J.M. (2003). *Academic and Social – Emotional Learning*. International Academy of Education. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org>
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.
- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., & Rothbaum, P. A. (1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 259-275.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Lyle Stuart and Citadel Press.
- Ellis, A. (1972). Emotional education in the classroom: The living school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1, 19–22.
- Ellis, A. (1978). Toward a theory of personality. In R.J. Corsini (Ed.), *Readings in current personality theories*. Itasca, IL: Peacock.

- Ellis, A. (1979). The Theory of Rational Emotive Therapy. In A. Ellis, J.M. Whiteley (Eds). *Theoretical and Empirical Foundation of Rational Emotive Therapy*, Monterey, CA, Brooks Cole.
- Ellis, A. (1979a). Toward a new theory of personality. In A. Ellis & J.M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Ellis, A. (1980). Rational-emotive therapy and cognitive-behavior therapy: Similarities and differences. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 325–340.
- Ellis, A. (1985a). Free will and determinism: A second story. *Journal of Counseling and Development*, 64, 286.
- Ellis, A. (1992). Secular humanism and rational-emotive therapy. *The Humanistic Psychologist*, 20, 349–358.
- Ellsworth, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. In K. T. Strongman (ed.) *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 1, pp. 143–160. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Fell, J. P. (1977). The phenomenological approach to emotion. In D. K. Candland, J. P. Fell, E. Keen, A. T. Leshner, R. M. Tardy & R. Plutchik (eds) *Emotion*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Sage Publications Ltd.
- Flanagan, R., Povall, L., Dellino, M., Byrne, L. (1998). A comparison of problem solving with and without rational emotive behavior therapy to improve children's social skills. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 16, 125–134.
- Flowers, L.K. (2005). The missing curriculum: experience with emotional competence education and training for premedical and medical students. *Journal of the National Medical Association*, vol. 97, 9, 1280-1287.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (eds) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Frogatt, W. (2005). A brief introduction to rational emotive behavior therapy, third edition. Retrieved from <http://www.rational.org.nz/prof-docs/Intro-REBT.pdf>

- Galal, S., Carr-Lopez, S., Seal, C.R., Scott, A.N., Lopez, C. (2012). Development and Assessment of Social and Emotional Competence through Simulated Patient Consultations. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76, 1-7.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gastwirth, J.L., Gel, Y.R., & Miao, W. (2009). The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice. *Statistical Science*, 24(3), 434-460.
- George, J.M. & Jones, G.R. (2000). The role of time in theory and theory building, *Journal of Management*, vol. 26, 657-684.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Leadership and emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Haggerty, R.J., Sherrod, L., Garmezy, N. & Rutter, M. (2004). *Stress, risk, resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interaction* (pp.268–316). New York: Cambridge University Press.
- Hall, B. W., & Bacon, T. P. (2005). Building a foundation against violence: Impact of a school-based prevention program on elementary students. *Journal of School Violence*, 4(4), 63-83.
- Hansen, J.W. (2006). Training design: scenarios of the future. *Advances in Developing Human Resources*, vol. 8 (4), 492-499.
- Harrison, P.A. & Fopma-Loy, J.L. (2010). Reflective Journal Prompts: A Vehicle for Stimulating Emotional Competence in Nursing. *Journal of Nursing Education*, Vol. 49, No. 11, 644-652.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Hillman, J. (1960). *Emotion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Horton-Deutsch, S., & Sherwood, G. (2008). Reflection: An educational strategy to develop emotionally-competent nurse leaders. *Journal of Nursing Management*, 16, 946-954.

- Ijermans, T., David, D. & Opre, A. (2008). *Coaching cognitiv comportamental*. ASCR, Cluj Napoca.
- Kaiser, H.F. (1974a). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39: 31-36.
- Kelley, K., Preacher, K.J. (2012). On effect size, *Psychological Methods* 17(2), 137-152.
- Keskin, S. (2006). Comparison of several univariate normality tests regarding type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research* 2(5), 296-300.
- Kirkpatrick, D.L. (1976), Evaluation of training, in Craig, R.L. (Ed.), *Training and Development Handbook*, 2nd ed., McGraw-Hill, New York, NY, 301-319.
- Knaus, W., & Eyman, W. (1974). Progress in rational-emotive education. *Rational Living*, 9, 27–29.
- Knaus, W., & McKeever, C. (1977). Rational-emotive education with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 10–14.
- Knaus, W. (2008). Rational emotive education. Retrieved from http://www.rebtnetwork.org/library/Rational_Emotive_Education.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotsou, I, Nelis D, Grégoire J, Mikolajczak M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*. 96(4), 827-839.
- Kraiger, K., Ford, J.K. and Salas, E. (1993), Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, 311-28.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whit, E. J. & Associates (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Larson, J.J., Whitton, S.W., Hauser, S.T., & Allen, J.P. (2007). Being Close and Being Social: Peer Ratings of Distinct Aspects of Young Adult Social Competence. *Journal of Personality Assessment*, 89 (2), 136-148.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. NewYork: Oxford University Press.

- Leventhal, H. (1974). Emotions: A basic problem for social psychology. In C. Nemeth (ed.) *Social Psychology: Classic and Contemporary Integrations*, pp. 1–51. Chicago: Rand-McNally.
- Liff, S.B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26, 3, pp. 28-34.
- Lindebaum, D. (2009). Rhetoric or remedy? A critique on developing emotional intelligence, *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 225-237.
- Lucas, R.E. (1993). Making a miracle, *Econometrica*, vol.61, 251 –272.
- Lyons, W. (1992). An introduction to the philosophy of the emotions. In K. T. Strongman (ed.) *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 2, pp. 295–314. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Macavei, B. (2002). *Scala de Atitudini și Convingeri II (ABS II) – date preliminare pentru populația de limba română / A Romanian Adaptation of the Attitudes and Beliefs Scale II (ABS II)*, Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, Vol. 2, No. 2, September 2002, 105-122.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071–1094.
- Maranon, G. (1924). Contribution à l'étude de l'action émotive de l'adrenaline. *Revue Francaise d'Endocrine*, 21, 301–325.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.
- McKeegan, P. (1997). Michael: A developmental REBT approach in the treatment of ADHD. In J. Yankura & Dryden, W. (Eds.), *Using REBT with common psychological problems: A therapist's casebook* (pp. 74–111). New York: Springer Publishing Co., Inc.

- Meichenbaum, D.H., & Goodman, J. (1983). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. In A. Ellis, & M.E. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to problems of childhood* (pp. 379–397). New York: Plenum Press.
- Mendes, M. & Pala, A. (2003). Type I Error Rate and Power of Three Normality Tests. *Pakistan Journal of Information and Technology* 2(2), pp. 135-139.
- Murakami, K., Murray, L., Sims D., & Chedzey, K. (2009). Learning on Work Placement: The Narrative Development of Social Competence. *Journal of Adult Development*, 16, 13–24.
- Murensky, C. L. (2000). The relationships between emotional intelligence, personality, critical thinking ability, and organizational performance at upper levels of management (Doctoral dissertation, George Mason University, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 6, 1121.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, Vol. 11, No. 2, 354–366.
- Nesse, R. M. (1990). Evolutionary explanations of emotions. *Human Nature*, 1, 261–289.
- Newman, J.Z. (2011). Call for Evaluation Studies of Social and Emotional Learning Programs. CASEL: University of Illinois at Chicago.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., & Villaregut, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*, vol. 34, no. 3-4.
- Offermann, L.R., Bailey, J.R., Vasilopoulos, N.L., Seal, C.R., Sass, M. (2004). The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human Performance*, 17(2), 219-243.
- Opre, A., Damian, L., Ghimbuț, O., Gibă, R., Macavei, B., Călbază-Ormenișan, M, Rebege, O., Vaida, S. (2010). *Lumea lui SELF. Povești pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor școlari mici*. Editura ASCR.
- Opre, A., Damian, L., Ghimbuț, O., Gibă, R., Macavei, B., Călbază-Ormenișan, M, Rebege, O., Vaida, S. (2010). *Lumea lui SELF. Povești pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari*. Editura ASCR.
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurological Psychiatry*, 38, 725–743.

- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, Issue 1, 163–172.
- Pennebaker, J. W. (1997a). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press.
- Pennebaker, J. W. (1997b). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162–166.
- Pennebaker, J. W. (2002). What our words can say about us. Toward a broader language psychology. *Psychological Science Agenda*, 15, 8–9.
- Pennebaker, J. W. (2004). Theories, therapies, and taxpayers. On the complexities of the expressive writing paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 138–142.
- Rahmah, I., Zulridah M. N. & Abd Hair A. (2011). Impact of Training on Firms' Output and Labour Productivity, *Journal of Business and Policy Research*, Vol. 6. No. 1, 130-144
- Razali, N.M. & Wah, Y.B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, vol 2, no 1, 21-33.
- Rolls, E. T. (1990). A theory of emotion, and its application to understanding the neural basis of emotion. *Cognition and Emotion*, 4(3), 161–190.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3: Social, Emotional and Personality Development, pp. 619–700). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, pp. 1197–1209.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing*.
- Schachter, S. (1959). *The Psychology of Affiliation*. Stamford: Stamford University Press.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (ed.) *Mental Social Psychology*, Vol. 1, pp. 49–80. New York: Academic Press.

- Schachter, S. (1970). The assumption of identity and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion. In M. B. Arnold (ed.) *Feelings and Emotion: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*, 693–727.
- Seal, C. R., Boyatzis, R. E., & Bailey, J. R. (2006). Fostering emotional and social intelligence in organizations. *Organization Management Journal, 3*(3), 190-209.
- Seal, C. R., & Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal, 7*(2), 143-152.
- Seal, C.R., Naumann, S., Scott, A. & Royce-Davis, J. (2011). Social-emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research in Higher Education Journal, 10*.
- Seal, C. R., Beauchamp, K.L., Miguel, K., Scott, A., Naumann, S.E., Dong, Q., Galal, S. (2012). Validation of a self-report instrument to assess social and emotional development. *Research in Higher Education Journal, 15*, 1-20.
- Shapiro, L.T. (1995). *Training Effectiveness Handbook: A High-Results System for Design, Delivery and Evaluation*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Sheldon, L.K., Barrett, R., & Ellington, L. (2006). Difficult communication in nursing. *Image: Journal of Nursing Scholarship, 38*, 141-147.
- Smart, D., & Sanson, A. (2003). Social competence in young adulthood - its nature and antecedents. *Journal of the Australian Institute of Family Studies, 1*.
- Smith, D. (1982). Trends in counseling and psychotherapy. *American Psychologist, 37*, 802–809.
- Smith, T. (1982). Irrational beliefs in the cause and treatment of emotional distress: A critical review of the rational-emotive model. *Clinical Psychology Review, 2*, 505–522.
- Song, L. & Hill, J.R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning, vol. 6*(1), 27-42.
- Spencer, L. M. Jr., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spencer, L. M. (2001). The economic value of emotional intelligence competencies and EIC based HR programs. In C. Cherniss and D. Goleman (eds.) *The emotionally intelligent*

- workplace. How to select, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 45-82). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Staats, A. W. & Eifert, G. H. (1990). The paradigmatic behaviourism theory of emotions: Basis for unification. *Clinical Psychology Review*, 10, 539–566.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, M.F. & Chisholm, C.U. (2012). Comparative analysis of emotional competency within distinct student cohorts. *Global Journal of Engineering Education*, vol 14, no 2, 163-169.
- Strongman, K.T. (2003). *The Psychology of Emotion: from everyday life to theory*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2006). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taylor, P.J., Russ-Eft, D.F. & Chan, D.W.L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, 692-709.
- Taylor, S.N. (2006). Why the real self is fundamental to intentional change. *Journal of Management Development*, 25(7), 643-656.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. (2000). “Social Competence: The Social Construction of the Construct”, in R. Bar-On and J. D. A. Parker, eds. *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 28–39.
- Vandervoort, D.J. (2006). The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, vol. 25, no1, pp. 4-7.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for children, grades 1–6*. Champaign, IL: Research Press.
- Vernon, A. (1998). *The PASSPORT program: A journey through emotional, social, cognitive, and self-development, grade 1–5*. Champaign, IL: Research Press.
- Wakeman, C. (2006). Emotional Intelligence: Testing, measurement and analysis Chris Wakeman. *Research in Education*, v75, pp. 71-93.
- Walensky, S. R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992). *A practitioner’s guide to rational- emotive therapy* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Wang, N., Young, T., Wilhite S., & Marczyk, G. (2011). Assessing Students’ Emotional Competence in Higher Education: Development and Validation of the Widener

- Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* February 2011 vol. 29, no. 1, 47-62.
- Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a College Freshman Social and Emotional Learning Curriculum on Student Learning Outcomes: An Exploratory Study, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2).
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Watson, J. B. & Raynor, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1–14.
- Weber, C. & Antal, A.B. (2001). The role of time in organizational learning, in Dierkes, M., Antal, A.B., Child, J., & Nonaka, I. (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, Oxford, 351-368.
- Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *Leadership Quarterly*, 13, 505–522.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower-emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151–175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117–123.
- Ziegler, D.J. (2000). Basic assumptions concerning human nature underlying rational emotive behavior therapy (REBT) personality theory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 18, 2.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg. H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.