

COMPETENȚELE SOCIO-EMOȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA ZI VERSUS ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ ȘI ONLINE

SEBASTIAN VAIDA*, ANDA MAN
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj

Abstract

This theoretical study analyzes the differences between traditional and *online* education, exploring the importance of developing socio-emotional skills in education. *Online* education, compared to traditional education, requires the development of new skills from both students and teachers. Due to the increase in the number of students who choose to study *online*, as well as the fact that there are studies that show that socio-emotional factors contribute to increasing academic performance, workplace performance and life satisfaction, the development of emotional intelligence and social intelligence in *online* students would help self-development, a process necessary for more efficient mobilization of resources, of time and more effective control of behavior. *Online* education has the advantage of self-paced learning and access to high quality courses. At the same time, it can present the disadvantage of lack of constant interaction, which can be replaced by the feedback from the course instructor, by building an online community where students can learn and offer each other feedback or even by a dedicated social-emotional course that runs in parallel.

Cuvinte-cheie: învățământ *online*, învățământ tradițional, inteligență emoțională, inteligență socială, competențe socio-emoționale.

Keywords: online education, traditional education, emotional intelligence, social intelligence, socio-emotional skills.

1. INTRODUCERE

Numărul studenților care sunt cuprinși în forme de educație la distanță a crescut mult în ultima perioadă, participând la creșterea, acceptarea și integrarea unui număr mai mare de persoane în programe educative universitare (Allen & Seaman, 2014). Domeniul de aplicare și disponibilitatea ofertelor *online* continuă să se extindă la nivel global (Roddy *et al.*, 2017). Până la șase milioane de studenți din SUA s-au înscris la cursuri din învățământul *online* în 2015, aproape cinci milioane dintre acești studenți studiau o calificare universitară (terțiară) (Allen, Seaman, 2017 cf. Roddy *et al.*, 2017).

* „Babeș-Bolyai” University, Cluj Napoca, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Republicii Street No 37, 400015, Cluj, România; E-mail: sebastianvaida@psychology.ro.

Studiile arată că există componente ale inteligenței care afectează performanța în muncă și succesul social, această componentă fiind inteligența emoțională (Pastor, 2014). Astfel, persoanele cu inteligență emoțională ridicată obțin performanțe ridicate în management sau vânzări, acolo unde succesul este legat de abilitatea de a înțelege și relaționa cu ceilalți (Pastor, 2014).

Adulții înțeleg gândurile, dorințele, credințele și scopurile altor persoane și faptul că acțiunile indivizilor sunt ghidate de aceste stări mentale. Înțelegerea acțiunilor celorlalți este importantă pentru funcționarea zilnică, fiind un proces fundamental de învățare de la ceilalți. Din acest motiv, inteligența socială este totodată importantă pentru dezvoltarea socială, cognitivă și dezvoltarea limbajului (Henderson, Gerson, Woodward, 2008 cf. Bennett, 2015).

2. ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ ȘI/SAU ONLINE COMPARATIV CU ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA ZI

Educația la distanță s-a dovedit a fi benefică în termeni de creștere, acceptare, percepție și integrare pe scară largă în programe tradiționale (Allen & Seaman, 2014). Astfel, autorii arată că numărul studenților cuprinși în învățământul la distanță a crescut la 7,1 milioane de studenți, reprezentând 33,5% din totalul populației de studenți (Allen & Seaman, 2014). Educația *online* s-a extins rapid în ultimii 15 ani. Dacă în 2002–2003 numărul studenților de liceu care s-au înscris la cursuri *online* a fost de 317000, în 2009–2010, numărul acestora a ajuns la 1,8 milioane (National Center for Educational Statistics, 2012), iar în 2014–2015, a atins 4,5 milioane de studenți (Evergreen Education Group, 2015). Datele statistice cu privire la înscrierea studenților în învățământul *online* arată că 28% dintre studenții din învățământul superior participă la cel puțin un curs *online*, iar 14% dintre studenții de la facultăți sunt înscriși în învățământul la distanță (Allen & Seaman, 2016).

Dezvoltarea învățământului la distanță necesită dezvoltarea unor deprinderi în plus față de deprinderile necesare cursurilor la zi (de exemplu, cunoștințe legate de program, cunoștințe de pedagogie, Alvarez *et al.*, 2009). Spre deosebire de învățământul *online* care a fost studiat în ultimii ani, dezvoltarea deprinderilor necesare profesorilor care să predea *online* a fost mai puțin acoperită (Oomen-Early, Murphy, 2009 cf. Roddy *et al.*, 2017). Puținele studii care s-au ocupat de această problemă au concluzionat că deprinderile necesare profesorilor care predau *online* sunt: abilități de a comunica eficientă, competențe tehnologice, oferirea *feedback*-ului informativ, abilități administrative, receptivitate, monitorizarea învățării, oferirea suportului pentru studenți (Roddy *et al.*, 2017). Modalitățile de comunicare se reduc la comunicare asincronă (Hung *et al.*, 2010 cf. Anwer *et al.*, 2017). Pe lângă abilitățile profesorilor, este nevoie de abilități ale studenților în ceea ce privește abordarea procesului de învățare în cadrul cursurilor *online* (Bailey *et al.*, 2014). Aceștia trebuie să țină cont de câteva elemente care reprezintă provocări și

oportunități unice mediului *online*: dificultăți tehnice, izolarea percepută, provocări legate de echilibrarea învățării, îndatoririle legate de familie și muncă, confuzia legată de conținut, performanțe academice slabe, lipsa motivației (Roddy *et al.*, 2017). Interviuurile calitative sugerează faptul că facultățile au perceput cursurile *online* ca fiind mai costisitoare decât cursurile la zi (Bolliger & Waslik, 2009), deoarece comunitatea academică consideră că procesul de predare *online* ocupă mai mult timp decât cel față în față. În același timp, tehnologia a avansat, la fel ca și gama largă de oferte educaționale *online*, lucru care aduce cu sine mai multă experiență și structuri de sprijin instituțional mai bune (Van de Vord & Pogue, 2012). Susținătorii cursurilor *online* arată că experiența învățământului *online* reprezintă un avantaj pentru studenți, în condițiile unei economii care recompensează competența digitală (Sheehy, 2012). Mai mult, cursurile *online* ar putea reduce inegalitățile cu privire la calitatea predatului, favorizând inovația pedagogică, având în vedere că profesorii nu mai sunt legați de anumite școli.

Pentru designul învățământului *online* este importantă cunoașterea câtorva caracteristici care influențează satisfacția studenților, cum ar fi: caracteristicile profesorilor (expertiză și suport pentru învățare), achiziția expertizei de către studenți și materialele de predare (Paechter & Maier, 2010).

Rezultatele studiului lui Hurlbut (2018) sugerează că studenții au ales cursurile *online* în funcție de stilul de învățare preferat și în funcție de nevoile de instruire. Astfel, studenții care au raportat confort în a studia *online* au avut performanțe mai bune, rezultatele fiind corelate pozitiv cu participarea la cursurile BBC live. Cu toate că nu se înțelege pe deplin modalitatea în care cursurile *online* afectează performanța (Means *et al.*, 2013), susținătorii învățământului *online* evidențiază avantajele învățământului *online* vs învățământul la zi. Un avantaj este posibilitatea studentului de a învăța în propriul ritm, permițând celor care au un ritm mai lent de învățare să repete conținuturile neclare până le stăpânesc (Tallent-Runnels *et al.*, 2006 cf. Hart *et al.*, 2019). De asemenea, cursurile *online* oferă *feedback* imediat asupra performanței, prin intermediul unui sistem inteligent de îndrumare, care s-a dovedit a fi util atât studenților, cât și profesorilor (Means, Bakia & Murphy, 2014). Cursurile *online* oferă studenților posibilitatea de a accesa cursuri și învățământ de înaltă calitate, lucru care poate nu este posibil la școlile la care studiază studenții cuprinși în învățământul la zi (Hart *et al.*, 2019).

Analiza interviurilor care vizează perspectiva studenților în legătură cu flexibilitatea timpului și locației în învățământul *online* au evidențiat două aspecte: accesul la conținutul de studiat indiferent de oră a fost evaluat pozitiv de către studenți, în schimb flexibilitatea timpului de parcurgere a cursului a fost percepută critic, subliniind absența unei date finale până la care să fie parcurs cursul ca fiind important din perspectiva motivației extrinseci (Keis *et al.*, 2017). Natura nonobligatorie a cursurilor *online* impune un grad ridicat de inițiativă și disciplină din partea studentului, pentru a finaliza cursul (Keis *et al.*, 2017). Studenții au perceput flexibilitatea locației sub aspecte diferite, preferând cursurile la zi datorită

nivelului ridicat de implicare și dorinței de pregătire pentru curs, chiar dacă au obligația de a fi prezenți la curs, la o dată fixă și o anumită locație (Keis *et al.*, 2017). Avantajele cursurilor *online* constau în accesul la cursuri indiferent de locația în care trăiești, o mai bună potrivire a stilului și programului de studiu la condițiile de viață ale studentului, mai ales în cazul studenților nontradiționali (cu familie, serviciu), numărul de studenți participanți poate fi mai mare decât ar cuprinde capacitatea fizică a sălilor de curs (Arias *et al.*, 2018). Chiar dacă învățământul la distanță oferă o mai mare libertate, impune o mai mare disciplină atât pentru studenți, cât și pentru profesori (Arias *et al.*, 2018). Acest lucru presupune parcurgerea materialelor de curs în totalitate, până la o dată stabilită, profesorii trebuie să se asigure că au pus la dispoziție materialele necesare și că au realizat evaluările la timp.

Serviciile de suport acordate studenților la distanță devin de mare importanță, având în vedere unele probleme ale tehnologiei (Roddy *et al.*, 2017). Factorii de bază ai unui sistem de suport care să susțină succesul studenților sunt: suport academic *online* accesibil (Huwiler, 2015 cf. Roddy *et al.*, 2017), asistență cu navigarea tehnologiei (Lee, 2010), facilități de sănătate și bunăstare (Anderson, 2008 cf. Roddy *et al.*, 2017) și sentimentul de apartenență sau de comunitate (Kumar & Heathcock, 2014).

Un raport realizat în 2009 de către Departamentul de Educație al SUA a comparat învățământul *online* cu cel tradițional și a identificat câteva aspecte importante: 1) studenții care au participat la cursuri *online* au avut performanțe mai bune decât cei de la zi; 2) participarea la cursuri *online* și de zi (instrucție hibridă) a rezultat în performanțe mai bune ale acestor studenți comparativ cu cei de la zi; 3) studenții care au raportat petrecerea unui timp mai îndelungat în realizarea sarcinilor din cadrul cursurilor *online* au beneficiat mai mult de la cursurile *online* decât studenții de la zi în circumstanțe similare; 4) formatul *online* s-a dovedit mai eficient pentru o varietate de domenii de studiu și pentru o varietate de caracteristici ale participanților la cursurile *online* (cu diferențe constatate între elevii de liceu, de gimnaziu sau studenților din învățământul superior).

Studiile care s-au ocupat de diferențele dintre studiile tradiționale și educația la distanță sugerează că studenții din învățământul la distanță sunt în general mai în vârstă comparativ cu studenții din învățământul tradițional, au o slujbă, familie și copii, au de parcurs un drum lung până la campusul universitar și au experiență mai bună cu tehnologia (Dutton, Dutton, Perry, 2002 cf. Bennett, 2015). Unii cercetători au arătat că studenții cuprinși în învățământul de la distanță au avantaje atitudinale și motivaționale comparativ cu colegii din învățământul tradițional (Stevens și Switzer, 2006). Alți autori au sugerat că studenții de la distanță au deficiențe în abilitățile sociale (Small, Vorgan, 2009 cf. Bennett, 2015). Cel mai studiat aspect al diferențelor dintre cele două forme de învățământ: tradițional și la distanță a fost cel al eficienței fiecărui mediu. Cu toate acestea, nu există dovezi care să ateste că studenții dintr-un tip de învățământ sau altul au performanțe mai bune sub forma notelor (DiRienzo,

Lilly, 2014 cf. Bennett, 2015). Bennet (2015) arată că nu există diferențe semnificative în ceea ce privește inteligența socială la studenții din învățământul tradițional comparativ cu cei de la distanță.

Hurlbut (2018) a arătat că în ceea ce privește strategiile considerate utile în învățare, studenții de la zi au raportat discuțiile, timpul petrecut față în față cu instructorul, munca în grupuri mici, participarea la activități practice, pe când studenții de la distanță au raportat cursurile din media, manualele, sarcinile exterioare ca fiind cele mai utile strategii de învățare. O parte importantă a învățării în ambele contexte a fost *feedback*-ul primit de la instructor, deoarece interacțiunea orientată și semnificativă în cursurile *online*, inclusiv *feedback*-ul specific legat de progresul studentului, este necesară pentru a asigura o experiență reușită în mediul *online* (Sheridan & Kelly, 2010). Indiferent de formatul învățământului, comunicarea, interacțiunea și *feedback*-ul specific din partea instructorului cursului sunt factori-cheie pentru succesul perceput de către studenți (Hurlbut, 2018).

Interacțiunea dintre studenți, profesor și conținutul studiat este considerată elementul central al procesului de învățare (Bernard *et al.*, 2009). Această interacțiune reprezintă un avantaj al învățământului de la zi, aceasta neputând fi înlocuită în cazul învățământului *online*. Posibilitatea de a adresa direct întrebări profesorului și de a obține un răspuns pe loc a fost considerată un element crucial al învățământului la zi (Keis *et al.*, 2017).

Qureshi *et al.* (2002) arată că studenții din învățământul de la distanță sunt mai puțin motivați decât colegii lor din învățământul tradițional. Dimpotrivă, Dutton *et al.* (2002 cf. Bennett, 2015) arată că studenții au aceeași motivație, indiferent de apartenența la învățământul tradițional sau de cel de la distanță. Mai mult, Roblyer (1999 cf. Stevens & Switzer, 2006) sugerează că studenții de la distanță preferă autonomia asociată cu un proces de învățare *online* în ritm propriu, acest lucru demonstrând că aceștia ar putea fi mult mai autonomi și cu un nivel mai ridicat de autoreglare decât cei din învățământul tradițional, care preferă interacțiunile directe cu profesorii. Unul dintre beneficiile utilizării tehnologiei pentru studenții de la distanță ar fi un mai mare nivel de autoeficacitate în utilizarea tehnologiei. Numeroase studii au găsit corelații între utilizarea computerului și o atitudine pozitivă față de tehnologie (Milbrath & Kinzie, 2000). Alți autori au arătat că studenții sunt mai puțin anxioși în privința utilizării calculatorului și că au mai multă încredere în abilitățile proprii (Stevens & Switzer, 2006). Stevens și Switzer (2006) raportează un nivel mai ridicat de interes și curiozitate al studenților de la distanță comparativ cu cei din învățământul tradițional, care raportează nevoia de aprobare a profesorului. Mai mult, studenții la distanță au arătat o mai mare motivație de implicare în procesul de dezvoltare a cunoștințelor care se bazează pe factori ai motivației intrinseci (de exemplu, preferința pentru sarcini provocatoare, curiozitate și interes). Rezultatele sunt conform celor ale lui Roblyer (1999 cf. Stevens & Switzer, 2006) care arată că studenții de la distanță posedă un nivel ridicat de motivație deoarece sunt mult mai autonomi.

Un studiu realizat pe un eșantion de 200 de studenți participanți la un curs avansat de entomologie a comparat performanțele studenților care au studiat la zi cu rezultatele celor care au studiat la distanță (Lucky, Branham & Atchison, 2019). Rezultatele studiului au arătat că nu există diferențe semnificative în ceea ce privește performanța studenților în funcție de participarea la cursuri la zi, respectiv la distanță.

O serie de studii cvasiexperimentale au ajuns la concluzii diferite cu privire la achizițiile studenților care au urmat cursuri *online*. De exemplu, s-au înregistrat achiziții mai slabe în ce privește matematica și cititul pe parcursul unui an pentru studenții care au studiat *online* comparativ cu cei de la învățământul de zi (Woodworth *et al.*, 2015). Un alt studiu cvasiexperimental a arătat că studenții angajați în cursuri *online* au avut performanțe mai slabe la algebră, decât colegii lor de la zi (Heissel, 2016). Hart *et al.* (2019) arată că la studenții din învățământul *online* există tendința de a primi note mai bune din partea evaluatorilor decât cei de la zi, lucru care s-ar putea datora fie unei performanțe mai bune, fie altor factori precum standarde mai scăzute la notare.

În continuare, vom prezenta trei concepte des vehiculate în literatură ca fiind extrem de importante în predare și învățare (Bennet, 2015; Berenson, Boyles & Weaver, 2008; Delahunty, Verenikina & Jones, 2014; Lea, Mahoney & Qualter, 2019; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Seal & Andrews-Brown, 2010). Aceste concepte sunt inteligența emoțională, inteligența socială și competențele socio-emoționale, iar dezvoltarea lor la actorii implicați în actul de predare-învățare în mediul universitar sunt esențiale.

3. INTELIGENȚA EMOTIIONALĂ

Inteligența emoțională (IE) reprezintă un concept complex, studiat de mii de autori și definit în funcție de caracteristicile pe care s-au centrat acești autori. IE este abilitatea persoanei de a gândi cu emoție și a comunica eficient rezultatele acestui act de gândire (Cherniss, Goleman, 2001 cf. Anwer *et al.*, 2017). Bar-On (2000 cf. Anwer *et al.*, 2017) definește IE ca pe o serie de capacități, competențe și abilități noncognitive. IE este definită ca abilitatea de a: a) percepe emoțiile, b) utiliza emoțiile pentru a facilita cogniția, c) înțelege emoțiile și d) gestiona emoțiile, a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală (Mayer, Caruso, Salovey, 2004 cf. Issah, 2018). Goleman (2004 cf. Issah, 2018) definește IE ca fiind abilitatea de a fi conștient și a gestiona emoțiile în diverse situații.

Una dintre abordările recente ale IE aparțin lui Wood & Tolley (2003), care afirmă că emoțiile și sentimentele ne dirijează comportamentul din umbră. Ei constată faptul că oamenilor nu le este suficientă numai rațiunea pentru a rezolva probleme complexe și a lua decizii dificile, deoarece multe dintre problemele cu care se întâlnesc sunt de natură emoțională. Abilitatea de a rezolva în mod eficace astfel de probleme depinde de capacitatea de a dirija propria stare emoțională, de a

avea un echilibru și un contact cu simțămintele interioare, astfel încât să poți înțelege propriile imbolduri și priorități. În același timp, e nevoie de a înțelege punctul de vedere al altor persoane, a putea anticipa modul în care s-ar putea să reacționeze la propunerile făcute. Mai mult, e nevoie de capacități de a relaționa cu alții într-un mod plăcut, matur și prevenitor (Wood & Toley, 2003).

IE este asociată cu performanța academică (Lopes *et al.*, 2004). Persoanele cu nivel ridicat al IE prezintă bunăstare psihică, succes la locul de muncă, realizări academice (Lea, Mahoney & Qualter, 2019). Din acest motiv, considerăm că dezvoltarea inteligenței emoționale este esențială atât pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi și studenți, cât și pentru beneficiarii acestor cursuri.

În 2008, Berenson, R. *et al.* au efectuat un studiu pentru examinarea factorilor intrinseci ai IE și ai personalității în determinarea succesului academic al studenților care studiază *online*. În cadrul tradițional al clasei, unde învățarea se bazează pe interacțiunea față în față, succesul elevilor se bazează pe capacitatea instructorului de a percepe indiciile nonverbale ale elevilor, de a modifica metodele de instruire în consecință și de a oferi răspunsuri în timp util la întrebările elevilor. În mediul *online*, absența interacțiunilor față în față și beneficiile sale proporționale sunt absente. În schimb, cuvântul scris este instrumentul de comunicare. Din această diferență, expertiza tehnologică a elevilor, nevoile nesatisfăcute de contact uman, lipsa de motivație de sine sau sentimentele de izolare pot descuraja succesul în cadrul cursurilor *online* (Hill & Rivera, n.d cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Învățarea *online* necesită pregătirea elevilor și a instructorului, diferită de sala de clasă tradițională. Succesul la cursurile *online* este probabil o combinație de factori tehnici, personali, cognitivi, motivaționali și psihologici. În educația *online*, anumite competențe emoționale sunt necesare pentru ca învățarea să aibă loc: indivizii trebuie să controleze emoțiile negative precum frica, anxietatea și frustrarea, astfel încât emoțiile pozitive, cum ar fi entuziasmul și sentimentul de realizare, pot crește (O'Regan, 2003 cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Participarea la emoții în clasă permite atât studentului, cât și instructorului să gestioneze sentimentele și oferă metode utile pentru a rezolva dificultățile care ar putea descuraja succesul (Gates, 2000 cf. Berenson, Boyles & Weaver, 2008). Goldsworthy (2000) a integrat IE în abordările de instruire *online* prin proiectarea de materiale educaționale *online* pentru abilități emoționale personale care mențin motivația, încrederea în sine și munca în echipă atunci când oamenii se simt copleșiți. Rezultatele studiului lui Berenson, Boyles și Weaver (2008) arată că IE este principalul predictor al succesului academic în cazul cursurilor *online*, iar combinația dintre IE și personalitate reprezintă un predictor mai puternic al succesului academic *online*. Corelația directă între EI și vârstă a fost în concordanță cu Goleman (1998) și Bar-On (2006) care au raportat o corelație pozitivă între EI și vârstă. Adică cu cât participanții sunt mai în vârstă, cu atât inteligența lor emoțională este mai mare.

4. INTELIGENȚA SOCIALĂ

Conceptul de inteligență socială a fost dezvoltat de Thorndike care definește inteligența socială ca fiind abilitatea de a înțelege și gestiona oameni, de a acționa înțelept în relațiile cu aceștia (Thorndike, 1920 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011). Moss și Hunt (1927 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011) au definit inteligența socială ca fiind abilitatea de a te înțelege bine cu ceilalți. Din perspectiva lui Wechsler (1958 cf. Kihlstrom & Cantor, 2011), inteligența socială este doar inteligență generală aplicată situațiilor sociale.

Inteligența socială reprezintă abilitatea de a înțelege sentimentele, gândurile și comportamentele proprii și ale celorlalte persoane, în situații interpersonale și de a acționa potrivit acestei înțelegeri. Conceptul de inteligență socială este compus dintr-un set de abilități de rezolvare de probleme care îl ajută pe individ să găsească și să rezolve probleme interpersonale și să creeze produse sociale utile. Astfel, inteligența socială poate fi considerată egală cu competența socială (Marlowe, 1986).

Marlowe (1986) definește inteligența socială prin cinci modalități interrelaționate, dar distincte. O primă definiție este una motivațională, care vede competența ca pe capacitatea organismului de a dezvolta scopuri și de a genera apoi activități orientate spre scop (Marlowe, 1986). O definiție apropiată de competență este autoeficacitatea, care se focalizează pe expectanțele individului spre măiestrie personală și succes (Marlowe, 1986). O altă definiție a competenței este abilitatea de a realiza acțiuni care aduc întăriri pozitive sau elimină întăririle negative. Altfel spus, competența este o abilitate (Marlowe, 1986). O a patra definiție a competenței este focalizarea pe performanță, astfel că o persoană competentă este eficientă în realizarea comportamentelor sociale benefice (Marlowe, 1986). Un alt mod de a defini competența este ca trăsătură de personalitate care demonstrează modele organizate de funcționare cognitivă, afectivă și comportamentală (Marlowe, 1986). Faptul că inteligența socială poate fi definită din mai multe perspective indică faptul că aceasta poate fi un construct multidimensional (Scarr, 1981 cf. Marlowe, 1986).

Literatura de specialitate conține multe studii referitoare la inteligența socială care se focalizează pe beneficiile acesteia sau pe problemele asociate cu absența inteligenței sociale (Bennet, 2015). Câteva dintre beneficiile inteligenței sociale sunt: a) ajută individul să funcționeze într-un grup social, să obțină satisfacții la locul de muncă, să se angajeze și să mențină relații intime sau prietenii (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015); b) joacă un rol important în determinarea nivelului de rezistență, fiind corelat negativ cu gândurile și comportamentele suicidale (Palucka *et al.*, 2011 cf. Bennett, 2015); c) este asociată pozitiv cu bunăstarea psihologică (Hooda *et al.*, 2009 cf. Bennett, 2015). Absența inteligenței sociale a fost asociată cu o gamă variată de probleme precum: a) prezența unor comportamente ciudate, lipsa empatiei, comportamente disruptive (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015), b) comportament rece, distant sau dur când este vorba de comunicare sau relații (Stichler, 2007); c) prezintă o probabilitate crescută de fobie socială manifestată prin anxietate de a vorbi în public, de a întâlni persoane necunoscute, de a folosi baia în locuri publice etc. (Goleman, 2007 cf. Bennett, 2015).

Inteligența socială se dezvoltă prin intermediul interacțiunilor pe care individul le experimentează cu membrii familiei, cu prietenii, colegii de școală, profesorii, ajutând studentul din învățământul de zi să se adapteze treptat la noul mediu social în care se găsește. În cazul studenților din mediul *online*, interacțiunile directe nu au loc, astfel că aceștia vor adapta inteligența socială pe care au dezvoltat-o în anii de interacțiuni sociale directe. Meyer și Jones (2012) arată cum studenții care participă la cursuri *online*, datorită faptului că interacțiunea cu ceilalți nu se realizează în timp real sau față în față, nu vor considera abilitățile lor de inteligență socială ca fiind importante și nu vor considera ca acestea trebuie utilizate la fel de frecvent sau de constant ca în interacțiunile directe din învățământul de zi. Astfel, studenții din mediul *online* nu se vor bucura de beneficiile care decurg din dezvoltarea inteligenței sociale.

5. COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale aplicate la studenți și adulții tineri a fost prezentată de Seal & Andrews-Brown (2010), într-un model care include patru factori distincți, dar relaționați: 1) conștiința de sine, care se referă la recunoașterea și înțelegerea stărilor emoționale proprii, evaluarea punctelor tari și slabe și recunoașterea preferințelor; 2) respectul pentru ceilalți, care se referă la luarea în considerare a opțiunilor celorlalți și anticiparea consecințelor înainte de a acționa; 3) conectarea cu ceilalți, care se referă la ușurința sau efortul necesar pentru a construi relații puternice și semnificative cu ceilalți și 4) orientarea spre schimbare, care se referă la intenția de a se schimba sau de a-i schimba pe ceilalți (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Conștiința de sine cuprinde trei dimensiuni: a) conștientizarea emoțională de sine implică două aspecte: să știi ce simți și să știi de ce simți ceea ce simți; b) autoevaluarea corectă implică două aspecte: autoevaluarea corectă a punctelor forte și autoevaluarea corectă a limitărilor; c) identificarea tendințelor implică două aspecte: apropierea sau cunoașterea preferințelor și evitarea sau cunoașterea a ceea ce nu-ți place (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Respectul pentru ceilalți constă din empatie și automonitorizare. Empatia implică două aspecte: înțelegerea a ceea ce simt ceilalți și înțelegerea importanței celorlalți. Automonitorizarea implică două aspecte: anticiparea consecințelor și a gândi înainte de a acționa sau a vorbi. Respectul pentru ceilalți moderează abilitatea de a recunoaște sau înțelege perspectiva celorlalți, pentru o mai bună interacțiune și pentru rezolvarea conflictelor (Colby & Sullivan, 2009).

Conceptul de conectare cu ceilalți constă din sociabilitate și intimitate. Sociabilitatea implică două aspecte: plăcerea de a construi relații și efortul de a le menține. Intimitatea implică două aspecte: comunicarea gândurilor și emoțiilor și nivelul de încredere și onestitate.

Orientarea spre schimbare constă din inițiativă și inspirație. Inițiativa implică două aspecte: preluarea conducerii și pasiunea de a coordona grupuri. Inspirația implică două aspecte: motivația de a-i inspira pe ceilalți și încrederea de a-i coordona pe ceilalți (Seal & Andrews-Brown, 2010).

Modelul dezvoltat de Seal este unul integrativ, oferind un cadru teoretic pentru înțelegerea comportamentelor și emoțiilor adulților tineri, fiind potrivit pentru planificarea și implementarea unui program personal de dezvoltare a competențelor socio-emoționale (Vaida, 2016). Dezvoltarea acestor competențe s-a dovedit a avea numeroase beneficii, aceste competențe fiind produsul dezvoltării emoționale și a învățării sociale, fapt care duce la îmbunătățire și performanță (Vaida, 2016).

În urma studiilor și articolelor lui Durlak & Weissberg, 2007; Durlak *et al.*, 2010 și Seal *et al.*, 2011 (Vaida, 2013), beneficiile programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale adresate studenților sunt: a) optimizarea comportamentelor pozitive ale studenților și reducerea comportamentelor negative; creșterea succesului academic; îmbunătățirea sănătății și a stării de bine; prevenirea problemelor precum uzul și abuzul de alcool și droguri, violența, absenteismul și agresivitatea asupra celorlalți; b) scăderea nivelului de stres emoțional și a problemelor de comportament și c) pregătirea studenților pentru viața de adulți, ajutându-i să comunice mai eficient, să coopereze în echipă, să devină lideri apreciați și preocupați de echipa pe care o coordonează, să devină membri valoroși ai comunității, să își stabilească și să își atingă cu succes scopurile, să facă față provocărilor (Vaida, 2013).

Într-o recenzie a literaturii de specialitate, Ambiel, Pereira și Moreira (2015 cf. Ambiel *et al.*, 2018) au concluzionat că variabilele socio-emoționale sunt mult mai relevante decât abilitățile cognitive, atunci când vorbim de succes academic colectiv sau individual. Un studiu realizat de Lizuka *et al.* (2014 cf. Ambiel *et al.*, 2018), pe un eșantion de studenți și profesori, a verificat existența relației dintre beneficiile învățării sociale și emoționale și performanța academică. După aplicarea unui program de intervenție de 6 luni pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, rezultatele au indicat o îmbunătățire a conceptului de sine de către studenți, prevenirea anxietății din copilărie, îmbunătățirea abilităților sociale și de *coping*. Rezultatele studiului lui Ambiel *et al.* (2018) demonstrează că variabilele socio-emoționale intervin în performanța academică, fiind relaționate cu competențele și abilitățile de execuție a sarcinilor academice și evaluate în termeni de eficiență și performanță (Galla *et al.*, 2014 cf. Ambiel *et al.*, 2018). Mai mult, aceste rezultate arată influența pe care competențele socio-emoționale o au în procesul de învățare al studenților, evidențiind faptul că studenții cu dificultăți cognitive și socio-emoționale au șanse ridicate de a abandona cursurile universitare (Ambiel *et al.*, 2018).

Jennings și Greenberg (2009 cf. Knigge, Krauskopf & Wagner, 2019) sugerează că dezvoltarea competențelor socio-emoționale la profesori reprezintă prerechizite pentru modelarea relației profesor-student. Autorii au dezvoltat un model de predare prosocial care susține faptul că un nivel ridicat al competențelor

socio-emoționale ale profesorilor, alături de bunăstarea acestora, influențează o relație profesor-student sănătoasă, alături de un management eficient al orelor, asigurând un mediu de învățare socială și emoțională eficient pentru studenți (Jennings, Greenberg, 2009 cf. Knigge, Krauskopf & Wagner, 2019). Scheff (1990 cf. Aspelin, 2019) sugerează că profesorii demonstrează competențe socio-emoționale prin recunoașterea sentimentelor de rușine și/sau mândrie ale studenților și acționează corespunzător pentru a promova legăturile cu elevii. Pe de o parte, competențele socio-emoționale înseamnă că profesorii percep emoțiile studenților lor, reflectă asupra indiciilor privind calitatea legăturii lor cu aceștia (Rimm-Kaufmann *et al.*, 2003 cf. Aspelin, 2019). Pe de altă parte, profesorii reacționează în așa fel încât legătura cu studenții să se întărească sau să se repare. Cu alte cuvinte, un profesor cu competențe socio-emoționale experimentează ambele părți ale relației și răspunde în mod adecvat nevoilor studentului (Rimm-Kaufmann *et al.*, 2003 cf. Aspelin, 2019). La rândul lor, studenții au recunoscut că dezvoltarea competențelor socio-emoționale a dus la îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți, lucru care a avut drept rezultat o colaborare mai eficientă și mai productivă în sarcinile de grup (Lopez-Mondejar & Toams Pastor, 2017).

Una dintre provocările învățământului *online* constă din crearea „spațiului psihologic și de comunicare”, concept descris de Moore (1993 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) ca fiind un spațiu care necesită prezența factorilor socio-emoționali în orice activitate care implică relaționarea dintre indivizi. Indiferent de tipul de învățământ, *online* sau de zi, lucrul care rămâne neschimbat este adevărata provocare pentru cei care proiectează cursurile și pentru profesori, de a reduce riscul interpretărilor greșite și de a facilita experiențe de învățare semnificative care să nu fie diminuate de modul de livrare al informațiilor (Garrison, 2011 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Factorii socio-emoționali în învățare cuprind personalitatea, emoțiile și valorile persoanelor participante (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Prezența fizică a individului este redundantă în învățământul *online*, astfel că participarea trebuie reconceptualizată ca fiind un schimb care implică cognitivul, emoțiile și relațiile interpersonale (Wenger, 1998 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Participarea este strâns legată de interacțiunea indivizilor și simțul comunității (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Construirea identității prin interacțiuni reprezintă un proces continuu de negociere între sine și ceilalți, iar impactul pe care acesta îl poate avea asupra experienței de învățare *online* nu este un fenomen intens cercetat (Hughes, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). În schimb, formarea identității în contexte reale, precum în învățământul clasic, a fost discutată pe larg, stabilindu-se că ori de câte ori oamenii interacționează, are loc o formare dinamică și o redefinire a sinelui, ca răspuns la contextul social (Norton, 2010 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Comunitățile de învățare *online*, la fel ca orice altă comunitate, nu ar exista fără participarea indivizilor, care implicându-se, dăruiesc puțin din ei înșiși grupului, dezvăluind cine sunt, ce știu, ce gândesc, ce valori au (Hill *et al.*, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Crearea unui „spațiu social solid”, care să perpetueze interacțiunea necesară pentru a-l susține, este posibilă prin munca de colaborare a grupului. Colaborarea va îmbunătăți munca și relațiile sociale, ducând la formarea unei comunități de studenți (Hull, Saxon, 2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Rolul funcțional al discuțiilor de colaborare va stimula creșterea interacțiunilor dând naștere unui grup mult mai coeziv, care să împărtășească responsabilitățile pentru rezultatele obținute, susținându-l fără a necesita evaluarea rezultatelor (Yeh, 2010 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Brindley, Walti și Blaschke (2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) au realizat un studiu longitudinal pe o durată de 3 ani, colectând postări *online* de la 15 grupuri. Rezultatele studiului au arătat că participarea voluntară, însoțită de strategii colaborative, încurajează interacțiunile dintre studenți, contribuind la construirea unui spațiu social unde aceștia se pot dezvolta relațional.

În contextul educației, o comunitate este construită prin cooperare și schimburi reciproce în susținerea învățării celorlalți, acestea fiind cruciale pentru achiziționarea de cunoștințe (Alexander, 2008 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Comunitatea „se formează” prin schimburi reciproce unde punerea în comun a resurselor mentale individuale, împreună cu sprijinul corespunzător, duce la dezvoltarea cognitivă dincolo de capacitatea mentală individuală (Bower, Richards, 2006 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Rovai (2002b cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) arată cum comunitatea implică un răspuns emoțional mai profund, care reprezintă mai mult decât un simplu schimb de idei și resurse, dar unde apartenența este data de „sentimente puternice de comunitate” (Rovai, 2002a, p. 199 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Acest lucru sugerează că investiția socio-emoțională este necesară înainte de formarea sentimentului de comunitate și de exprimarea acestuia ca un sentiment de apartenență, încredere între membri, așteptări comune, obiective de învățare și un nivel de preocupare reciprocă (Rovai, 2002a cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Un studiu comparativ (Exter *et al.*, 2009 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014) arată că doar un sfert din numărul studenților *online* interacționează regulat, în timp ce aproape toți studenții de la zi interacționează de mai multe ori pe săptămână. Din această perspectivă, autorii au observat responsabilitatea pe care unii studenți *online* au simțit-o pentru crearea activă a unui sentiment de comunitate, conștientizând, în același timp, că alții din grupul lor nu împărtășesc același nivel de entuziasm (Hughes, 2007 cf. Delahunty, Verenikina & Jones, 2014). Acest fapt indică dezamăgirea rezultată din nepotrivirea așteptărilor, chiar dacă studenții activi înțeleg faptul că unii colegi sunt ocupați cu o serie de obligații și cerințe din afara domeniului academic. Provocările socio-emoționale asociate cu dezvoltarea identității dezmembrate pot fi un determinant semnificativ al nivelului de participare, al simțului comunității (sau izolării), precum și a motivației și satisfacției, cu potențiale ramificații asupra învățării. Rolul interacțiunii este fundamental pentru construcția identității, comunității și învățării (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

Când există un dezechilibru sau o defecțiune a interacțiunii, acest lucru duce la alte probleme precum izolarea, încrederea redusă, neparticiparea, reticența de a contribui. Acestea pot fi simptome ale identităților incongruente, în timp ce identitățile congruente încurajează implicarea în comunitatea de învățare cu o probabilitate crescută de investiții susținute în mediul academic și interpersonal (Delahunty, Verenikina & Jones, 2014).

6. CONCLUZIE

Creșterea cererii de cursuri *online* la nivel global necesită dezvoltarea învățământului *online*, respectiv a unor deprinderi în plus față de deprinderile necesare cursurilor la zi, atât în ceea ce privește dezvoltarea deprinderilor necesare profesorilor pentru predatul *online*, cât și a dezvoltării abilităților studenților în ceea ce privește abordarea procesului de învățare în cadrul cursurilor *online*.

Din perspectiva adulților tineri și studenților care doresc să studieze *online*, dezvoltarea inteligenței emoționale, care implică abilități precum motivația și hotărârea, poate juca un rol important în atingerea scopurilor în diferite domenii ale vieții (Nasir & Masrur, 2010). Mai mult, dezvoltarea inteligenței sociale ar duce la funcționarea socială eficientă, satisfacția la locul de muncă, angajarea și menținerea relațiilor intime sau prieteniiilor (Joseph, Lakshmi, 2010 cf. Bennett, 2015), bunăstare psihologică (Hooda *et al.*, 2009 cf. Bennett, 2015). Studenții care au un nivel ridicat al inteligenței emoționale sunt mai motivați și mai orientați spre performanță, comparativ cu studenții a căror nivel al inteligenței emoționale este redus (Kumar *et al.* 2016 cf. Vișcu, Cornean & Colojoară, 2017). Mai mult, un nivel ridicat al inteligenței emoționale este asociat cu reziliență în situații stresante și satisfacție în *e-learning* (Goldsworthy, 2000 cf. Vișcu, Cornean & Colojoară, 2017). Un studiu realizat de Ana și Trancoso (2014 cf. Ambiel *et al.*, 2018) arată că studenții cu un nivel dezvoltat al competențelor socio-emoționale au prezentat un nivel ridicat al stimei de sine și al conceptului de sine, un control puternic al credințelor în aspecte relevante performanței academice și percepția de sine ca fiind calificați din punct de vedere social.

Reunind cele două concepte anterior menționate (inteligența emoțională și inteligența socială), propunem utilizarea și aplicarea conceptului dezvoltat de Seal (Seal & Andrews-Brown, 2010), și anume cel de competențe socio-emoționale. Acest concept are numeroase beneficii și poate fi implementat cu succes atât în predarea universitară clasică la zi, precum și cele la distanță, respectiv *online*, cu numeroase beneficii atât în dezvoltarea profesorilor, cât și a studenților.

Primit în redacție la: 14.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ALLEN, I. E., & SEAMAN, J., *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*, ERIC, 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf>
2. ALLEN, I. E., & SEAMAN, J., *Online report card tracking online education in the United States*, 2016, <http://onlinelearningsurvey.com/reports/online-reportcard.pdf>
3. ALVAREZ, I., GUASCH, T., & ESPASA, A., *University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices*, Eur. J. Teach. Educ., **32**, 2009, p. 321–336.
4. AMBIEL, R.A.M. et al., *Predictive power of socio-emotional variables on academic performance and chance of dropout*, Estudos de Psicologia, **23**, 1, 2018, p. 14–21.
5. ANWER, M., MALIK, N. I., MAQSOOD, A., & REHMAN, G., *The moderating role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence among adults*, Pakistan Journal of Psychology, **48**, 2, 2017, p. 3–20.
6. ARIAS, J. J., SWINTON, J., & ANDERSON, K., *Online Vs. Face-to-Face: A Comparison of Student Outcomes with Random Assignment*, e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, **12**, 2, 2018, p. 1–23.
7. ASPELIN, J., *Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence*, Special Issue, **11**, 1, 2019, p. 153–168.
8. BAILEY, M. et al., *"Factors influencing tertiary students' choice of study mode"*, Rhetoric and Reality, Critical Perspectives on Educational Technology. Proceedings ascilite Dunedin 2014, p. 251–261.
9. BELL, B., & FEDERMAN, J., *E-learning in postsecondary education*, Future Child, **23**, 1, 2013, p. 165–185.
10. BENNETT, B. S., *Social Intelligence of Undergraduates Enrolled in Traditional vs. Distance Higher Education Learning Programs*, Doctoral dissertation, College of Social and Behavioral Sciences, Walden University, 2015.
11. BERENSON, R., BOYLES, G., & WEAVER A., *Emotional Intelligence as a Predictor for Success in Online Learning*, International Review of Research in Open and Distance Learning, **9**, 2, 2008, p. 1–17.
12. BERNARD, R. et al., *Meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education*, Rev. Educ. Res., **79**, 3, 2009, p. 1243–89.
13. BOLLIGER, F., & WASLIK, O., *Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education*, Distance Education, **30**, 2009, p. 103–116.
14. COLBY, A., & SULLIVAN, W. M., *Strengthening the foundations of students' excellence, integrity, and social contribution*, Liberal Education, **95**, 1, 2009, p. 22–29.
15. DELAHUNTY, J., VERENIKINA, I., & JONES, P., *Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review*, Technology, Pedagogy and Education, **23**, 2, 2014, p. 243–265.
16. EVERGREEN EDUCATION GROUP, *Keeping pace with K–12 digital learning: An annual review of policy and practice* (12th ed.), Durango, CO: Author, 2015.
17. HART, C. M. D. et al., *Online Learning, Offline Outcomes: Online Course Taking and High School Student Performance*, AERA Open, **5**, 1, 2019, p. 1–17.
18. HEISSEL, J., *The relative benefits of live versus online delivery: Evidence from virtual Algebra I in North Carolina*, Economics of Education Review, **53**, 2016, p. 99–115.
19. HURLBUT, A. R., *Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress*, American Journal of Distance Education, **32**, 4, 2018, p. 248–266.
20. ISSAH, M., *Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence*, SAGE Open, July–September, 2018, p. 1–6.
21. KEIS, O. et al., *Online or face-to-face instruction? A qualitative study on the electrocardiogram course at the University of Ulm to examine why students choose a particular format*, BMC Medical Education, **17**, 2017, p. 194

22. KIHLMSTROM, J. F., & CANTOR, N., *Social intelligence* în STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, S. B. (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology*, The Cambridge handbook of intelligence, New York, NY, US: Cambridge University Press, 2011, p. 564–581.
23. KNIGGE, M., KRAUSKOPF, K., & WAGNER, S., *Improving Socio-Emotional Competencies Using a Staged Video-Based Learning Program? Results of Two Experimental Studies*, *Front. Educ.*, **4**, 142, 2019.
24. KUMAR, S., & HEATHCOCK, K., “*Information literacy support for online students in higher education*,” *Handbook of Research on Transnational Higher Education*, Eds. S. Mukerji and P. Tripathi (Hershey, PA: IGI Global), 2014, p. 624–640.
25. LEE, J. W., *Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction*, *Internet Higher Educ.*, **13**, 2010, p. 277–283.
26. LOPES, P. N *et al.*, *Emotional intelligence and social interaction*, *Personality & Social Psychology Bulletin*, **30**, 2004, p. 1018–1034.
27. LOPEZ-MONDEJAR, L. M., & TOMAS PASTOR, L. M., *Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **237**, 2017, p. 432–437.
28. LUCKY, A., BRANHAM, M., & ATCHISON, R., *Collection-Based Education by Distance and Face to Face: Learning Outcomes and Academic Dishonesty*, *Journal of Science Education and Technology*, **28**, 2019, p. 414–428.
29. MARLOWE, H. A., *Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence*, *Journal of Educational Psychology*, **78**, 1, 1986, p. 52–58.
30. MEANS, B., BAKIA, M., & MURPHY, R., *Learning online: What research tells us about whether, when, and how*, New York, NY: Routledge, 2014.
31. MEANS, B. *et al.*, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, *Teachers College Record*, **115**, 3, 2013, p. 1–47.
32. MILBRATH, Y. L., & KINZIE, M. B., *Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy*, *Journal of Technology and Teacher Education*, **8**, 2000, p. 373–396.
33. NASIR, M., & MASRUR, R., *An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement*, *Bulletin of Education and Research*, **32**, 1, 2010, p. 37–51.
34. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Table 121, Digest of Education Statistics*, 2012.
35. EVERGREEN EDUCATION GROUP, *Keeping pace with K–12 digital learning: An annual review of policy and practice* (12th ed.), Durango, CO: Author, 2015.
36. PAECHTER, M., & MAIER, B., *Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning*, *Internet and Higher Education* **13**, 2010, p. 292–297.
37. PASTOR, I., *Leadership and emotional intelligence: the effect on performance and attitude*, *Procedia Economics and Finance* **15**, 2014, p. 985–992.
38. RODDY, C. *et al.*, *Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review*, *Front. Educ.*, **2**, 2017, p. 59.
39. QURESHI, E., MORTON, L. L., & ANTOSZ, E., *An interesting profile—University students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students*, *Online Journal of Distance Learning Administration*, **5**, 2002.
40. SEAL, C. R., & ANDREWS-BROWN, A., *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, 2010, p. 143–152.
41. SHEEHY, K., *States, districts require online ed for high school graduation*. <https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2012/10/24/states-districts-require-online-ed-for-high-school-graduation>.
42. SHERIDAN, K., & KELLY, M. A., *The indicators of instructor presence that are important to students in online courses*, *Journal of Online Learning and Teaching*, **6**, 4, 2010, p. 767.

43. STEVENS, T., & SWITZER, C., *Differences between online and traditional students: A study of motivational orientation, self-efficacy, and attitudes*, Online Submission, 7, 2006, p. 90–100.
44. STICHLER, J. F., *Social intelligence: An essential trait of effective leaders*, Nursing for Women's Health, 11, 2, 2007, p. 189–193.
45. VAIDA, S., *Proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare socio-emoțională a tinerilor*, Teza de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2013
46. VAIDA, S., *Social-emotional competence development in young adults: A theoretical review*, Studia UBB Psychol.- Paed, LXI, 2016, p. 107–122.
47. VAN DE VORD, R., & POGUE, K., *Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face*, The international review of research in open and distance learning, 13, 3, 2012, p. 132–146.
48. WOOD, R., & TOLLEY, H., *Inteligența emoțională prin teste*, București: Meteor Press, 2003.
49. WOODWORTH, J. L. et al., *Online charter school study*, Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes, 2015.

REZUMAT

Prezentul studiu teoretic analizează diferențele dintre învățământul tradițional și cel *online*, explorând importanța dezvoltării competențelor socio-emoționale în domeniul învățământului. Învățământul *online*, comparativ cu învățământul tradițional, necesită dezvoltarea de noi abilități atât din partea studenților, cât și din partea profesorilor. Ca urmare a creșterii numărului de studenți care aleg să studieze în mediul *online*, precum și a faptului că există studii care atestă că factorii socio-emoționali contribuie la creșterea performanței academice, a performanței la locul de muncă și a satisfacției în viață, dezvoltarea inteligenței emoționale și a inteligenței sociale la studenții din mediul *online* ar ajuta la autodezvoltare, proces necesar pentru mobilizarea mai eficientă a resurselor, a timpului și a controlului mai eficient al comportamentului. Învățământul *online* prezintă avantajul învățării în ritm propriu și accesul la cursuri de înaltă calitate. Totodată, un posibil dezavantaj poate fi cel al lipsei unei interacțiuni constante, care însă poate fi suplinită de *feedback*-ul instructorului de curs, de construirea unei comunități *online* în care studenții să învețe și să își ofere *feedback* reciproc, sau chiar de un curs dedicat de dezvoltare socio-emoțională, parcurs în paralel.