

REPLICAREA DATELOR PSIHOMETRICE ALE SCALEI DE COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE

SEBASTIAN VAIDA*
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Abstract

The Social Emotional Competences Scale (Seal *et al.*, 2011) resides in a combination of emotional intelligence, social intelligence, and competences development. Within this scale, social emotional competences development refers to an increased ability of emotional knowledge and an enhance of social behavior, intended to achieve better results in a certain area. In this study, we have recalculated the psychometric properties of the scale on a far larger and diverse sample (1502 participants) as compared to the initial translation and adaptation of the scale for the Romanian population. The data proves that the psychometric data is improved, the factorial structure of 4 factors from the initial translation and adaptation is maintained, explaining over 50% of the total variance. As for the internal consistency of the scale, it has increased to .89 (initial sample) to .91 (current sample), both for the entire scale and the subscales. The results clearly show that the scale retains all the initial properties, and some are even enhanced, thus recommending the scale as an excellent instrument for measuring social emotional competences.

Cuvinte-cheie: scala competențelor socio-emoționale, replicare, modelul dezvoltării socio-emoționale.

Keywords: social emotional competences scale, replication, social emotional development model.

1. INTRODUCERE

Dezvoltarea socio-emoțională (Social and Emotional Learning – SEL) reprezintă procesul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale, prin oferirea unui mediu corespunzător și a unor experiențe de învățare. SEL pune accent pe tehnicile de învățare activă și dezvoltarea de abilități, comportamente și procese de gândire care sprijină oamenii în a deveni membri *sănătoși și competenți* ai societății (Elias *et al.*, 1997).

Conceptul de dezvoltare socio-emoțională a apărut în urma cercetărilor realizate asupra prevenției și rezilienței (Haggerty *et al.*, 2004), iar interesul pentru acest domeniu a crescut odată cu apariția altor două concepte, și anume inteligența multiplă (Gardner, 1993) și inteligența emoțională (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995).

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

Cercetările realizate până acum în acest domeniu (CASEL, 2003, 2013, 2017, 2019; Cipriano *et al.*, 2020) au identificat cinci domenii ale competențelor socio-emoționale, esențiale pentru dezvoltarea optimă a copiilor, adolescenților și adulților, care îi pot ajuta să-și atingă potențialul: *conștientizarea de sine* (identificarea propriilor emoții, valori, abilități și puncte forte; recunoașterea punctelor forte la ceilalți; autoeficacitatea; încrederea în sine), *automanagementul* (managementul emoțiilor și comportamentelor; managementul stresului; perseverarea în depășirea obstacolelor; stabilirea unor obiective și monitorizarea progresului; motivarea), *conștientizarea socială* (empatia și respectul față de ceilalți; recunoașterea și aprecierea asemănărilor și deosebirilor la nivel individual și de grup), *deprinderi de relaționare* (menținerea unor relații pozitive bazate pe cooperare; prevenirea și/sau soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale; căutarea și oferirea de ajutor; comunicare) și *asumarea responsabilă a deciziilor* (realizarea unor alegeri constructive și etice în comportamentul personal și social; evaluarea și reflexia). Alte studii (Durlak *et al.*, 2011; Boncu *et al.*, 2017) au identificat concepte precum abilități socio-emoționale, atitudinea față de sine și ceilalți, comportamentele sociale pozitive, problemele de externalizare și internalizare.

2. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale își are originea în teoriile din domeniul inteligenței emoționale (Bar-On, 1988; Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995), a inteligenței sociale (Thorndike, 1920; Gardner, 1983; Sternberg, 1985) și a dezvoltării competențelor (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993).

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, persoanele care își dezvoltă abilitatea de a se înțelege pe sine, care cresc în acord și echilibru cu lumea înconjurătoare, care construiesc relații calitative și de lungă durată și care îmbrățișează schimbările pozitive au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale (Kuh *et al.*, 2010).

Coroborând cele trei concepte anterior menționate (inteligența emoțională, inteligența socială și dezvoltarea competențelor), Seal *et al.* (2011) propun un concept nou, cel de dezvoltare a competențelor socio-emoționale, cu aplicabilitate la adulții tineri. Seal (2011), continuând studiile inițiate de Elias *et al.* (1997) asupra conceptului de dezvoltare socio-emoțională, arată că adulții tineri sunt excluși în favoarea altor categorii de vârstă, cu precădere copiii de vârstă preșcolară și școlarii mici.

3. MODELUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE

Modelul propus de Seal *et al.* (2011) include patru factori distincți, însă interrelaționați: (I) autoconștientizarea – recunoașterea și înțelegerea propriilor stări emoționale, evaluarea punctelor tari și slabe, recunoașterea preferințelor; (II) respectul față de ceilalți – luarea în considerare a celorlalți și anticiparea consecințelor înainte de a acționa; (III) relaționarea cu ceilalți – lejeritatea sau efortul depus pentru a construi relații semnificative cu ceilalți și (IV) orientarea spre schimbare – propensiunea de a se influența pe sine spre schimbare sau de a-i motiva pe ceilalți să se schimbe. Acest model pornește de la inteligența socială și emoțională și merge spre dezvoltarea competențelor socio-emoționale, conform tabelului nr. 1:

Tabelul nr. 1

De la inteligență la dezvoltare (Seal, 2011)

Inteligența socială	Inteligența emoțională	Competențele socio-emoționale	Dezvoltarea competențelor socio-emoționale
Abilitatea de a-i înțelege pe ceilalți, de a interacționa pozitiv cu aceștia și de a acționa înțelept în contexte sociale	Capacitatea de a monitoriza, discrimina și utiliza informațiile emoționale pentru a facilita gândirea	Utilizarea intenționată a comportamentelor și emoțiilor care duc la rezultatele sociale dorite	Optimizarea sustenabilă a capacităților sociale și emoționale
Thorndike Gardner Sternberg	Bar-On Salovey & Mayer Goleman	Boyatzis	Seal & al.

I. **Autoconștientizarea** vizează cunoașterea și înțelegerea propriilor stări emoționale, evaluarea punctelor tari și a limitărilor, respectiv recunoașterea preferințelor. Aceasta include trei categorii:

1. *Autoconștientizarea emoțională* (emoțiile) constă din doi subfactori:
 - a. identificarea – cunoașterea stărilor și emoțiilor proprii (ce anume simți);
 - b. cauza – recunoașterea declanșatorilor emoțiilor (de ce anume simți ceea ce simți).
2. *Autoevaluarea corectă* constă din doi subfactori:
 - a. talente – evaluarea corectă a punctelor tari;
 - b. limitări – evaluarea corectă a punctelor slabe.
3. *Identificarea tendințelor* include doi subfactori:
 - a. apropierea – cunoașterea preferințelor;
 - b. evitarea – cunoașterea aspectelor care îți displac.

II. Al doilea factor al modelului este reprezentat de **respectul față de ceilalți**. Respectul este înțeles ca fiind grija și preocuparea față de persoane și situații, realizate înainte de a acționa, cu scopul de a nu răni sau afecta pe cineva, și include empatia și automonitorizarea.

1. *Empatia* include, la rândul său, doi subfactori:
 - a. înțelegerea – cunoașterea felului în care se simt ceilalți;
 - b. valorizarea – înțelegerea importanței celorlalți oameni.
2. *Monitorizarea* include tot doi subfactori:
 - a. recunoașterea – anticiparea consecințelor;
 - b. reglarea – a gândi înainte de a acționa sau a vorbi. Per ansamblu, acest factor poate modera abilitatea de a recunoaște și înțelege perspectiva celorlalți, cu consecințe asupra abilității de a interacționa cu colegii sau a evita ori soluționa conflictele (Colby & Sullivan, 2009).

III. **Legătura cu ceilalți** reprezintă al treilea factor al modelului, în care accentul cade pe construirea unor relații semnificative și reprezintă dimensiunea de reglare a relațiilor în cadrul acestui model. Legătura este înțeleasă ca fiind lejeritatea sau dificultatea de a dezvolta relații de calitate cu ceilalți, prin schimbul de idei și sentimente, și include sociabilitatea și intimitatea.

1. *Sociabilitatea* implică două aspecte:
 - a. facilitatea – confortul în a stabili relații;
 - b. efortul – energia necesară depusă pentru a menține relațiile.
2. *Intimitatea* presupune:
 - a. comunicarea – împărtășirea gândurilor și sentimentelor;
 - b. grija – nivelul de încredere și sinceritate. Aceste două aspecte, sociabilitatea și intimitatea, formează baza pentru construirea unor relații semnificative cu ceilalți.

IV. Cel de-al patrulea factor și ultimul din acest model este **orientarea spre schimbare**. Accentul cade pe influențarea pozitivă a celorlalți și reprezintă dimensiunea de reglare a sarcinilor în cadrul modelului. Orientarea este definită ca fiind propensiunea de a-i influența pe ceilalți în a găsi oportunități de leadership și motivarea spre schimbare (proprie și a celorlalți) și include inițiativa și inspirația.

1. *Inițiativa* include doi subfactori:
 - a. poziția – asumarea rolului principal;
 - b. ambiția – pasiunea în a coordona grupuri.
2. *Inspirația* include:
 - a. motivarea – a-i inspira pe ceilalți;
 - b. carisma – încrederea în a-i coordona pe ceilalți.

Modelul este integrativ și oferă cadrul teoretic necesar atât pentru a înțelege comportamentele și emoțiile studenților, cât și pentru a planifica un program de optimizare și dezvoltare personală, în scopul de a crește competențele socio-

emoționale ale studenților. Programe similare există și în Europa, precum cel propus de Coelho (2014, 2015).

Acest model poate fi utilizat atât ca instrument de diagnostic pentru evaluarea nivelului de competență al adulților tineri pe fiecare factor, cât și ca metodă de dezvoltare, care permite sprijinirea acestora în înțelegerea punctelor tari și a limitărilor. În acest mod, se poate crea un plan de dezvoltare a competențelor pe toți cei patru factori. Conform teoriei schimbării autodirecționate (Song & Hill, 2007), învățarea are loc cel mai rapid și eficient atunci când o persoană acceptă și înțelege discrepanța dintre poziția în care se află și cea în care ar dori să se afle și își formulează un plan de dezvoltare pentru a-și atinge scopurile (Boyatzis, 2002, 2006; Taylor, 2006). Iar printr-un proces de training și coaching (Hodzic *et al.*, 2018), adulții tineri pot fi încurajați să caute acele oportunități de dezvoltare a competențelor indicate în urma evaluării socio-emoționale.

4. SCALA COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE

Deși există în prezent multe scale și instrumente de măsurare care pornesc de la conceptul de inteligență emoțională (Mayer & Salovey, 1990 ; Bar-On, 1997; Boyatzis & Goleman, 2002), foarte puține instrumente trec dincolo de acest concept și măsoară specific dezvoltarea competențelor socio-emoționale. În plus, scalele care există (MSCEIT, EQ-i, ECI) sunt gândite pentru a fi utilizate predominant în domeniul business/organizațional, astfel că nu se poate pune problema utilizării lor pe o scară mai largă, cum ar fi evaluarea competențelor elevilor din școli, a studenților din universități sau a unui număr mare de participanți, datorită costurilor foarte ridicate pe care le implică.

Pornind de la aceste două premise, Seal *et 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 nonstudenți. Varianta inițială (Seal *et al.*, 2011) a constatat dintr-un instrument de autoevaluare format din 48 itemi, cu răspunsuri pe o scală de tip Likert. În varianta revizuită, au rămas 32 itemi, construiți în jurul celor patru factori principali (Seal *et al.*, 2011): AC – autoconștientizarea (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 apropierei 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 însăși, care țin cont de cei din jurul lor, construiesc relații semnificative și sprijină schimbările în bine, vor fi avantajate în a depăși cu bine provocările care țin de viața profesională (carieră și mediul academic) și personală (relațiile cu ceilalți) (Kuh *et al.*, 2010; Zins *et al.*, 2004; Panayiotou *et al.*, 2019).

5. METODOLOGIE

5.1. PARTICIPANȚI

Acest studiu a inclus un număr de 1502 participanți, toți români, 408 bărbați (27.2%) și 1094 femei (72.8%) din populația generală, din toate zonele României, atât din mediul urban, cât și rural. Majoritatea respondenților au provenit din județe precum Alba, Arad, Bistrița, Cluj, Galați, Mureș, Sibiu, Timișoara și din capitală.

Vârsta participanților a fost cuprinsă între 18 și 68 ani, cu o medie de 23.14 ani ($AS=7.58$ ani). Pentru acest studiu, am utilizat Scala de Competențe Socio-Emoționale (Seal, 2011), tradusă și adaptată pe un eșantion de conveniență de 420 participanți în 2013 (Vaida *et al.*, 2013), cu scopul de a verifica dacă instrumentul își păstrează proprietățile psihometrice inițiale și în cazul unui eșantion extins de peste 1500 participanți. În cadrul eșantionului din 2013, cei 420 respondenți au fost tot români, cu vârsta cuprinsă între 18–35 ani, cu o medie de 21.29 ani. Din acest total, 74% (311 respondenți) a fost reprezentat de femei, iar 26% (109 respondenți) de bărbați.

Scala este formată din 32 itemi, împărțiți în două categorii: 16 itemi la care respondenții răspund așa cum se văd ei înșiși și 16 itemi la care respondenții răspund așa cum i-ar vedea prietenii lor. Răspunsurile se dau pe o scală de tip Likert, cu 9 variante: 1 – niciodată / 2 – foarte rar / 3 – rar / 4 – oarecum rar / 5 – câteodată / 6 – oarecum des / 7 – des / 8 – foarte des / 9 – întotdeauna. Itemii sunt distribuiți în 4 categorii: autoconștientizarea = 8 itemi (ex. Știu ce vreau), respectul față de ceilalți 8 itemi (ex.: Pot să îmi dau seama de ceea ce simt alții), legătura cu ceilalți = 8 itemi (ex.: Oamenii își împărtășesc sentimentele cu el/ea) și orientarea spre schimbare = 8 itemi (ex.: În ceea ce face, ajunge să fie lider).

5.2. PROCEDURĂ

Toți participanții la acest studiu au fost de acord să răspundă și au consemnat acest lucru în scris. Scala a fost administrată în format electronic, cu ajutorul unui formular de tip Google Form, a cărui completare a durat aproximativ 10 minute. Ne-am asigurat și că sunt respectate cerințele care țin de confidențialitatea datelor, conform regulamentelor GDPR.

5.3. ANALIZA DATELOR

Prima etapă în analiza datelor a constat într-o analiză vizuală a acestora, pentru a ne asigura de faptul că acestea nu lipsesc și nici nu sunt dublate, urmată de statistica descriptivă pentru cei 32 itemi – medii, abateri standard, asimetria și aplatizarea (tabelul nr. 2), cu ajutorul programului SPSS.

Tabelul nr. 2

Medii, abateri standard, asimetrie și aplătizare (N=1502)

Itemi	Medie	AS	Skewness	Kurtosis	Itemi	Medie	AS	Skewness	Kurtosis
1	6.75	1.57	-.76	.49	17	6.94	1.68	-.88	.62
2	5.51	1.88	-.26	-.33	18	7.46	1.47	-1.11	1.31
3	5.43	1.97	-.21	-.45	19	7.10	1.65	-.82	.35
4	5.94	1.99	-.44	-.42	20	7.89	1.36	-1.52	2.89
5	5.88	1.83	-.46	-.13	21	7.05	1.69	-.87	.55
6	6.66	1.92	-.60	-.23	22	6.93	1.68	-.82	.46
7	6.79	1.72	-.68	.04	23	7.76	1.40	-1.37	2.09
8	6.33	1.80	-.55	.04	24	6.62	1.66	-.78	.64
9	7.97	1.19	-1.55	3.5	25	7.28	1.58	-.88	.36
10	5.47	1.80	-.36	-.12	26	7.36	1.42	-.96	1.08
11	5.14	2.14	-.07	-.70	27	7.30	1.78	-1.19	1.10
12	6.32	1.94	-.63	-.27	28	6.97	1.44	-.85	.80
13	6.76	1.69	-.80	.39	29	7.26	1.54	-.97	.91
14	5.76	1.79	-.39	-.09	30	7.14	1.44	-.85	.80
15	5.40	2.12	-.11	-.88	31	6.69	1.57	-.58	.25
16	6.55	1.77	-.64	-.10	32	6.74	1.62	-.50	-.14

Pentru a verifica adecvarea eșantionului, am calculat testul KMO, care a relevat că valoarea de .93 este mult peste cea recomandată de .5 (Kaiser, 1974a). De asemenea, valoarea peste zero a testului de sfericitate Bartlett a susținut adecvarea unui model factorial. Comrey & Lee (1992) consideră că un eșantion de 300 participanți este unul bun, de 500 participanți este foarte bun, iar de 1000 participanți este excelent. Pe această abordare, eșantionul acestui studiu este unul excelent. Alți autori (Stevens, 2002) consideră că un eșantion potrivit are un număr cuprins între 5–20 participanți per item, iar alții (Jöreskog & Sörbom, 1996) recomandă un număr de minim 10 participanți per parametru estimat. În ambele cazuri, eșantionul nostru corespunde cerințelor minime și chiar le depășește.

Tabelul nr. 3

Testul KMO și Bartlett

Test	Valori
KMO	.930
Bartlett	20210
DF	496
Sig.	.000

6. REZULTATE

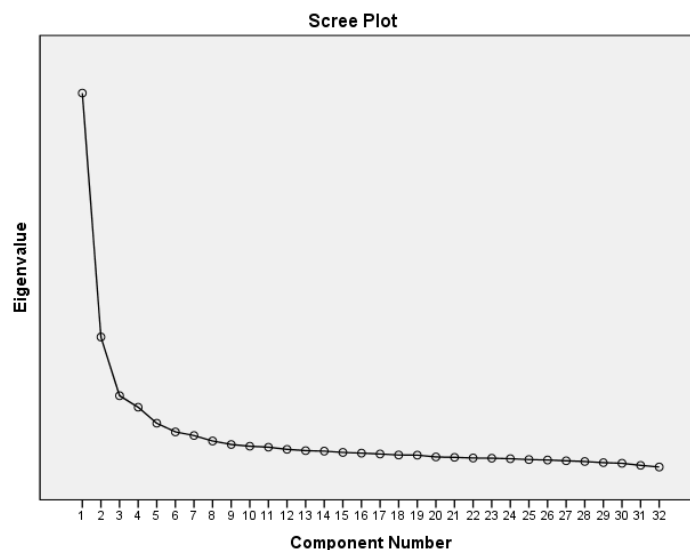
Analiza factorială exploratorie a relevat faptul că instrumentul are, într-adevăr, 4 factori (autoconștientizarea, respectul față de ceilalți, legătura cu ceilalți și orientarea spre schimbare), care explică peste 50% din varianță (tabelul nr. 4).

Tabelul nr. 4

Varianța totală explicată

Factor	Valori inițiale			Valori extrase		
	Total	% varianță	% cumulativ	Total	% varianță	% cumulativ
1	9.1	28.6	28.6	9.1	28.6	28.6
2	3.3	10.4	39.1	3.3	10.4	39.1
3	1.9	6.0	45.1	1.9	6.0	45.1
4	1.6	5.1	50.3	1.6	5.1	50.3

De asemenea, reprezentarea grafică relevă același lucru, și anume că există un număr de 4 factori peste valoarea Eigenvalue 1 (grafic nr. 1).



Graficul nr. 1

Graficul factorilor relevanți

Consistența internă a scalei a relevat o valoare de .91, ceea ce confirmă rezultatele deja știute de la scala originală, precum și de la prima adaptare a acesteia, unde a rezultat un coeficient Alpha de .89. Iar pe subscale, consistența internă a crescut față de varianta inițial adaptată (tabelul nr. 5).

Tabelul nr. 5

Consistența internă a scalei și subscalelor

Subscală / Factor	Alpha Cronbach (la prima adaptare)	Alpha Cronbach (la varianta revizuită)
Factor 1 – autoconștientizare	.78	.83
Factor 2 – respect față de ceilalți	.72	.78
Factor 3 – legătura cu ceilalți	.76	.81
Factor 4 – orientarea spre schimbare	.87	.89

Tabelul nr. 6

Încărcarea itemilor pe factori

Item	Factori							
	orientarea spre schimbare		auto-conștientizarea		legătura cu ceilalți		respectarea celorlalți	
Eșantion	inițial	actual	inițial	actual	inițial	actual	inițial	actual
Item 11	.848	.856						
Item 3	.837	.837						
Item 10	.792	.832						
Item 2	.778	.826						
Item 8	.693	.703						
Item 5	.635	.588						
Item 14	.597	.589						
Item 16	.352	.375						
Item 25			.699	.775				
Item 29			.673	.628				
Item 18			.653	.721				
Item 20			.645	.716				
Item 27			.613	.707				
Item 21			.481	.509				
Item 23			.446	.506				
Item 17			.388	.426				
Item 7					.687	.701		
Item 13					.684	.697		
Item 12					.668	.708		
Item 1					.578	.611		
Item 15					.557	.587		
Item 6					.554	.468		

Tabelul nr. 6 (continuare)

Item	Factori							
	orientarea spre schimbare		auto-conștientizarea		legătura cu ceilalți		respectarea celorlalți	
Eșantion	inițial	actual	inițial	actual	inițial	actual	inițial	actual
Item 4					.497	.487		
Item 9					.324	.342		
Item 31							.706	.849
Item 24							.687	.734
Item 26							.613	.772
Item 32							.597	.725
Item 30							.577	.676
Item 19							.535	.425
Item 22							.487	.574
Item 28							.372	.297

7. CONCLUZII

Acest studiu de replicare a dovedit că Scala de Competențe Socio-Emoționale își păstrează proprietățile psihometrice foarte bune și pe un eșantion mare (peste 1500 respondenți). Structura factorială inițială de 4 factori se confirmă și în acest studiu, aceștia explicând peste 50% din varianță. Consistența internă a crescut de la .89 la .91, iar pe subscale se constată, de asemenea, o creștere a valorilor Alpha Cronbach (tabelul nr. 5). Toate aceste date ne confirmă că scala reprezintă un instrument adecvat măsurării competențelor socio-emoționale ale adulților și ideal atunci când se dorește o evaluare pe scară largă a acestui concept. Acest lucru se datorează faptului că scala poate fi utilizată fără restricții de aplicare și costuri, fiind un instrument creat special de autorul inițial (Seal, 2011) și tradus și adaptat pe populația românească în același scop, de a fi utilizat cu populații mari de adulți (elevi, studenți, angajați etc.). Acest instrument este foarte util pentru a evalua pe scară largă competențele socio-emoționale, atât de necesare în adaptarea la situații și medii noi, la obținerea unui echilibru emoțional în viața personală și profesională, precum și la integrarea cu succes la locul de muncă sau studiu. Recomandăm acest instrument pentru evaluări la nivel de instituții sau chiar național, pentru a măsura nivelul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale și chiar pentru a prezice succesul academic, în cazul elevilor și studenților, sau cel la locul de muncă, în cazul adulților tineri.

Primit în redacție la: 13.10.2020

BIBLIOGRAFIE

1. BAR-ON, R., *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa, 1998.
2. BONCU, A., COSTEA, I. & MINULESCU, M., *A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents*, Romanian Journal of Applied Psychology, **19**, 2, 2017, p. 35–41.
3. 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
4. BOYATZIS, R.E., *Intentional change theory from a complexity perspective*. Journal of Management Development, **25**, 7, 2006, p. 607–623.
5. CASEL, *Creating Connections for Student Success*, Annual Report, 2003.
6. CASEL. *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*, retrieved from <http://casel.org/guide/>, 2013.
7. CASEL. *Promoting Positive Youth Development Through School-based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-up Effects*, retrieved from <https://casel.org/2017-meta-analysis/>, 2017.
8. CASEL ASSESSMENT WORK GROUP. *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*, Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2019.
9. CIPRIANO, C., TAYLOR, J.J., WEISSBERG, R., BLYTH, D., & MCKOWN, C., *Catalyzing Future Directions of SEL Assessment*, Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.
10. COELHO, V.A., MARCHANTE, M., & SOUSA, V., “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students, Journal of adolescence, **43**, 2015, p. 29–38.
11. COELHO, V., SOUSA, V., & FIGUEIRA, A.P., *The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students*, Revista de Psicodidáctica, **19**, 2, 2014, p. 347–365.
12. COLBY, A. & SULLIVAN, W.M., *Strengthening the foundations of students’ excellence, integrity and social contribution*, Liberal Education, **95**, 1, 2009, p. 22–29.
13. COMREY, A.L., & LEE, H.B., *A first course in factor analysis*: Lawrence Erlbaum, 1992.
14. DURLAK, J., DYMICKI, A., TAYLOR, R., WEISSBERG, R., & SCHELLINGER, K., *The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Child Development, **82**, 1, 2011, p. 405–432.
15. 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., *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
16. GARDNER, H., *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic, 1993.
17. GOLEMAN, D., *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam, 1995
18. HAGGERTY, R.J., SHERROD, L., GARMEZY, N. & RUTTER, M., *Stress, risk, resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interaction*. New York: Cambridge University Press, 2004.
19. HODZIC, S., SCHARFEN, J., RIPOLL, P., HOLLING, H., & ZENASNI, F., *How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis*. Emotion Review, **10**, 2, 2018, p. 138–148.
20. JÖRESKOG, K.G., & SÖRBOM, D., *LISREL 8 user’s reference guide*: Scientific Software, 1996.
21. KAISER, H.F., *An index of factorial simplicity*, Psychometrika, **39**, 1974, p. 31–36.
22. KUH, G.D., KINZIE, J., SCHUH, J.H., WHIT, E.J., *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass, 2010.

23. PANAYIOTOU, M., HUMPHREY, N., & WIGELSWORTH, M., *An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance*, Contemporary Educational Psychology, **56**, 2019, p. 193–204.
24. SALOVEY, P. & MAYER, J.D., *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing, 1990.
25. SAVA, F., *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2004.
26. SEAL, C.R., NAUMANN, S., SCOTT, A. & ROYCE-DAVIS, J., *Social-emotional development: a new model of student learning in higher education*. Research in Higher Education Journal, **10**, 2011, p. 1–13.
27. SONG, L. & HILL, J.R., *A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments*. Journal of Interactive Online Learning, **6**, 1, 2007, p. 27–42.
28. STEVENS, J., *Applied multivariate statistics for the social sciences*: Lawrence Erlbaum, 2002.
29. STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.
30. TABACHNICK, B.G. AND FIDELL, L.S., *Using multivariate statistics*. 5th Edition, Allyn and Bacon, Boston, 2006.
31. TAYLOR, S.N., *Why the real self is fundamental to intentional change*. Journal of Management Development, **25**, 7, 2006, p. 643 – 656.
32. THORNDIKE, E.L., *Intelligence and its uses*. Harper Magazine, **140**, 1920, p. 227–235.
33. VAIDA, S., SEAL, C. & NAUMANN, S., *Translation and Adaptation of the Social Emotional Competence Development Scale*, International Journal of Management and Business Studies, **3**, 2, 2013, p. 142–146.
34. ZINS, J.E., WEISSBURG, R.P., WANG, M.C., & WALBERG, H.J., *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.

REZUMAT

Scala de competențe socio-emoționale (Seal *et al.*, 2011) își are originea în domeniul inteligenței emoționale, a inteligenței sociale și a dezvoltării competențelor. În cadrul acestei scale, dezvoltarea competențelor socio-emoționale se referă la creșterea capacității de cunoaștere emoțională și îmbunătățirea comportamentului social, cu scopul de a obține rezultatele dezirabile într-un anumit context. În acest studiu, am recalculat proprietățile psihometrice ale scalei de competențe socio-emoționale pe un eșantion mai extins (1502 participanți) și mai divers față de primul studiu, în care scala a fost tradusă și adaptată pe populația românească. Datele au arătat că indicatorii psihometrici nu doar se mențin, ci se și îmbunătățesc. Structura factorială de 4 factori din traducerea și adaptarea inițială se păstrează, cei 4 factori explicând peste 50% din varianța totală. În ceea ce privește consistența internă a scalei, aceasta a crescut de la .89 (varianta din traducerea și adaptarea inițială) la .91 (analiza actuală), atât la nivel general, cât și pe subscale. Rezultatele arată cu certitudine că scala păstrează proprietățile inițiale, iar unele sunt chiar superioare, astfel recomandând-o ca un instrument excelent de măsurare a competențelor socio-emoționale.