



MINISTERUL EDUCAȚIEI



ROSE
Romania Secondary Education Project



UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI COACHING

GHID PENTRU LICEE

ADRIAN OPRE (COORDONATOR)

MAGDALENA BALICA, RAMONA BUZGAR, DANIELA DUMULESCU, CARMEN CHIȘIU, BIANCA MACAVEI

WWW.ROSE-EDU.RO

 **ASCR**
editura

ROMÂNIA
MINISTERUL EDUCAȚIEI

UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

**Proiectul privind Învățământul Secundar/
Romania Secondary Education Project – ROSE**

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI COACHING

GHID PENTRU LICEE

Autori:

Adrian Opre (coordonator)

Magdalena Balica

Ramona Buzgar

Carmen Chișiu

Daniela Dumulescu

Bianca Macavei



Cluj-Napoca, 2021

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Dezvoltare personala și coaching: ghid pentru licee/ Adrian Opre
(coord.), Magdalena Balica, Ramona Buzgar, - Cluj-Napoca: Editura
A.S.C.R., 2021
Conține bibliografie
ISBN 978-606-977-065-8

I. Opre, Adrian
II. Balica, Magdalena
III. Buzgar, Ramona

159.9

Prezenta lucrare a fost elaborată în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar/
Romania Secondary Education Project – ROSE

Finanțat de Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare
prin Acordul de împrumut nr. 8481-RO

Sub coordonarea: Liliana Preoteasa, director UMPFE

Dezvoltare socială și emoțională. Ghid pentru licee

Adrian Opre (coord.), Magdalena Balica, Ramona Buzgar (contribuție voluntară),
Daniela Dumulescu, Bianca Macavei

Recenzie științifică:

Anca Nedelcu, prof. univ. dr., Universitatea din București

Oana Moșoiu, lect. univ. dr., Universitatea din București

Cluj-Napoca, 2021

Editura ASCR

Adrian Opre este profesor universitar la Departamentul de Psihologie al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Domeniile sale de competență academică sunt: psihologia cognitivă și psihologia personalității. A publicat peste 100 de articole științifice și este coordonator, autor, coautor la peste 20 volume de specialitate. Este psiholog principal și supervisor în consiliere/ psihoterapie cognitiv-comportamentală. În ultimii 15 ani, preocupările sale au fost centrate, prioritar, asupra proiectării programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la copii și adolescenți, respectiv cele de formare profesională a cadrelor didactice și a consilierilor școlari. A coordonat elaborarea și testarea mai multor instrumente suport pentru programele de intervenție preventiv-curativă sau de dezvoltare personală adresate copiilor și tinerilor.

Magdalena Balica este cercetător în domeniul științelor educației, având o experiență națională și internațională de peste 25 de ani în acest domeniu. A contribuit la elaborarea și implementarea unor proiecte care au vizat învățarea autentică și dezvoltarea integrală a copiilor și tinerilor, mai ales a celor aflați în situații dezavantajate. În ultimii ani, educația socio-emoțională a devenit o prioritate, iar materialele suport pe care le-a elaborat au fost testate deja în diferite contexte educaționale.

Ramona Buzgar este dublu licențiată, în Psihologie și Pedagogie, doctor în psihologie și lector asociat la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Interesele sale profesionale au vizat cu prioritate elaborarea și validarea unor programe care să sprijine dezvoltarea socială și emoțională a copiilor și tinerilor. Este autor și coautor la o serie de instrumente destinate dezvoltării abilităților non-cognitive la preșcolari și școlari. A participat, în calitate de formator, la numeroase programe de formare profesională adresate cadrelor didactice în vederea facilitării educației și dezvoltării competențelor sociale și emoționale la elevi.

Daniela Dumulescu este doctor în psihologie, consilier cognitiv-comportamental și cadru didactic asociat la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. A făcut parte din echipele implicate în peste 10 proiecte aplicative destinate strategiilor de dezvoltare psihoeducațională și vocațională a cadrelor didactice, copiilor, adolescenților și tinerilor, derulate de diferite organizații naționale sau internaționale. Principalele sale interese de cercetare, dar și practice vizează strategiile de management ale carierei didactice, abilitățile sociale și emoționale în context educațional, dezvoltarea stării de bine spirituale în rândul populației generale.

Bianca Macavei este doctor în psihologie, psiholog clinician, consilier psihologic și supervisor în psihoterapii cognitive și comportamentale. Pe lângă activitatea didactică din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Bianca Macavei are mai bine de zece ani de activitate practică, oferind servicii de consiliere psihologică și psihoterapie. Expertiza profesională include servicii de specialitate validate științific adresate adolescenților și adulților: (1) psihodiagnostic și evaluare clinică, (2) intervenție psihologică - psihoterapie și consiliere cognitivă și comportamentală, (3) autocunoaștere și dezvoltare personală, (4) optimizarea performanței umane.

„Ghidul *Dezvoltare socială și emoțională pentru licee* este o resursă utilă, flexibilă și creativă pentru fundamentarea ilustrativă a tematicii respective și pentru sprijinirea derulării de activități concrete cu elevii de liceu. Lucrarea cumulează un număr semnificativ de merite incontestabile, este mai mult decât un ghid în sensul clasic, este amplă și cuprinzătoare, are o consistentă și solidă fundamentare teoretică, are deschidere spre aplicabilitate.

Ghidul contribuie substanțial la consolidarea cunoașterii în domeniu, este o resursă proaspătă, care oferă o bază documentară bogată în repere și resurse teoretice și metodologice utile. Cu siguranță practicienii și teoreticienii domeniului vor găsi suficiente argumente pentru înțelegerea și aprofundarea acestuia și vor culege nenumărate elemente de sprijin pentru derularea de activități care să sprijine adecvat dezvoltarea socială și emoțională a elevilor de liceu. Mai ales în contextul în care zona dezvoltării emoționale și sociale este insuficient acoperită practic și metodologic în sistemul românesc de învățământ. Ca urmare, ghidul răspunde unei necesități reale din lumea școlii, într-o manieră echilibrată și cuprinzătoare.”

Anca Nedelcu – profesor universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

„Dimensiunile socială și emoțională s-au dovedit a avea un rol fundamental în sprijinirea proceselor de învățare, asigurând o bază și un echilibru necesare elevilor în abordarea unor interogații privind locul și rolul lor într-un grup/clasă, motivația și sensul efortului pe care îl au de angajat pentru reușita la examene sau gestionarea unor stări emoționale contradictorii, provocatoare. Cadrele didactice pot activa un rol care le este solicitat în acest sens, cel de facilitator al unor procese de clarificare și re-cadrare a elevilor astfel încât să-și găsească moduri eficiente și adecvate de acțiune în direcția unui echilibru socio-emoțional absolut necesar pentru a obține performanțe școlare atât în activitățile școlare curente, cât și în cadrul examenelor cu mize înalte, importante pentru traseul educațional sau profesional viitor.

Ghidul oferă posibilități practice de intervenție prin activități specifice de antrenare și dezvoltare socio-emoțională și va constitui o resursă necesară celor implicați în astfel de procese ce pun în centru elevul și starea sa de bine.”

Oana Moșoiu – lector universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

CUPRINS

I. INTRODUCERE	9
II. STRUCTURA GHIDULUI ȘI RECOMANDĂRI DE UTILIZARE	14
II.1. Structura ghidului	14
II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului	15
III. PROFILUL DEZVOLTĂRII ÎN ADOLESCENȚĂ	17
III.1. Dezvoltare cognitivă	18
III.2. Dezvoltare socială și emoțională	20
III.3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală	21
III.4. Atribuțiile profesorilor, consilierilor școlari/psihologici	22
IV. AUTOCUNOAȘTEREA	25
IV.1. Descriere generală	25
IV.1.1. Emoțiile umane	26
IV.1.2. Comportamentele umane	31
IV.1.3. Valorile personale – Structuri cognitive fundamentale în definirea identității	33
IV.1.4. Autocontrolul comportamental și factorii care îl influențează: autoeficacitatea percepută, anxietatea de disconfort, motivația, atenția, starea de prezență	34
IV.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de autocunoaștere	38
V. AUTONOMIA	83
V.1. Descriere generală	83
V.1.1. Ce este autonomia?	84
V.1.2. Autonomia se poate învăța	88
V.1.3. Strategii de învățare autonomă	91
V.2 Activități pentru dezvoltarea autonomiei	92
VI. COMUNICAREA	119
VI.1. Descriere generală	119
VI.1.1. Stiluri de comunicare	122
VI.1.2. Tehnici de adresare eficientă a întrebărilor	126
VI.1.3. Comunicarea persuasivă	127
VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de comunicare	130

VII. MANAGEMENTUL RESURSELOR	154
VII.1. Descriere generală	154
VII.1.1. Strategii de management al resurselor	154
VII.1.2. Timpul - Resursă esențială pentru dezvoltarea personală	155
VII.1.3. Procrastinarea	155
VII.1.4. Perfecționismul	157
VII.1.5. Stabilirea obiectivelor	158
VII.1.6. Planificare și prioritizare	160
VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de management al resurselor	164
VIII. MUNCA ÎN ECHIPĂ	202
VIII.1. Descriere generală	202
VIII.1.1. Abilități necesare muncii în echipă	204
VIII.1.2. Rolurile în echipă	205
VIII.1.3. Componenta echipelor	209
VIII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de muncă în echipă	211
IX. COACHING	238
IX.1. Descriere generală	238
IX.2. Profilul și rolul coachului	241
IX.3. Strategii și instrumente de coaching	242
GLOSAR DE TERMENI	255
BIBLIOGRAFIE	257
MATERIALE AUXILIARE	269

I. Introducere

Adolescența este cea mai controversată perioadă ontogenetică din punctul de vedere al interpretărilor psihologice, pedagogice și sociale. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări profunde, care amprentează ființa umană prin schimbări calitative și cantitative. Ele operează structural și funcțional, reliefându-se prin schimbări la nivel biologic, psihic, moral etc. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției adolescenților (părinți, profesori, consilieri școlari) modului în care aceștia se dezvoltă din punct de vedere personal, educațional și vocațional. Adolescenții sunt în plin proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Iată de ce pregătirea adolescenților și a tinerilor pentru o carieră de succes și o viață personală de care să fie satisfăcuți nu mai este susținută exclusiv de bagajul de cunoștințe teoretice și, respectiv, deprinderile practice acumulate în anii de școală. Altfel spus, prin particularitățile ei psiho-educative specifice, adolescența presupune atât o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în gimnaziu, cât și reconsiderarea importanței unor competențe-cheie. Elevii de liceu au nevoie ca școala să le ofere cadrul de dezvoltare pentru o serie de abilități non-cognitive (de exemplu, autonomia, motivația intrinsecă, autocunoașterea, managementul timpului), să încurajeze o comunicare deschisă, promptă și pozitivă și să creeze un climat care să asigure siguranță, validare emoțională și academică și interacțiune eficientă între toți cei care participă la actul educațional (elevi, profesori, consilieri școlari, părinți, conducerea școlii).

Dincolo de complexitatea transformărilor de la nivel fizic și psiho-comportamental, o analiză atentă a literaturii de specialitate coroborată cu experiența noastră practică ne relevă faptul că această etapă a dezvoltării aduce cu sine o serie de provocări cărora trebuie să le facem față. Ele îi vizează atât pe adolescenții aflați în plin proces de schimbare, cât și pe adulții care interacționează cu ei și sunt responsabili de monitorizarea evoluției lor (părinți, cadre didactice, consilieri etc.). În cele ce urmează sunt prezentate sintetic aceste provocări, împreună cu câteva modalități concrete de a le întâmpina:

1. **Dezvoltarea personală și sănătatea mentală.** Pentru tinerii de azi, școala reprezintă locul în care își petrec o mare parte din timpul lor și, de aceea, ea este un cadru important în care putem promova dezvoltarea personală și sănătatea mentală. Mediul educațional are un rol foarte important în formarea identității elevilor, în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a abilităților transferabile (Greenberg et al., 2003). Iată de ce preocuparea pentru starea de bine a elevilor și a tinerilor trebuie să fie o prioritate. Școala poate face acest lucru prin activități care să promoveze un concept de sine pozitiv și realist, autonomia și abilitățile de autocunoaștere, de comunicare, de management al resurselor și de muncă în echipă. Toate acestea le vor permite elevilor să se înțeleagă pe ei înșiși și pe ceilalți, să empatizeze, să fie toleranți și să construiască relații bune cu colegii lor și cu mediul extrașcolar, favorizând astfel o cultură care sprijină atât obiectivele educaționale și succesul academic, cât și dezvoltarea personală (Durlack et al., 2011; Weare & Nind, 2014).

2. **Dezvoltarea fizică.** Aceasta este adesea privită ca un aspect firesc al evoluției, care nu are un impact direct asupra dezvoltării lor cognitive sau socio-emoționale. Cu toate acestea, schimbările biologice și ale aspectului fizic prin care trece adolescentul pot fi vizibile în comportamentul său, prin influențe mediate. Astfel, dezechilibrul hormonal favorizează schimbări rapide ale stării emoționale și ale comportamentului, iar modificările aspectului fizic pot potența tulburări de imagine corporală (Papalia et al., 2007). Mai mult, preocupările față de schimbările puberale pot afecta negativ atenția, stima de sine, motivația și capacitatea de concentrare asupra sarcinilor școlare (Lawrence, 1980). Din acest motiv, educarea nevoii de mișcare în rândul adolescenților și chiar depunerea unor eforturi susținute din partea școlilor pentru efectuarea orelor de educație fizică și sport reprezintă una dintre provocările actuale ale sistemului educațional. Un raport al Comisiei Europene pentru sport (EU Work Plan for Sport 2014-2017) subliniază faptul că educația fizică, dincolo de dimensiunea recreațională și competitivă, cultivă o serie de principii și concepte: corectitudinea, perseverența, cooperarea, echitatea și coeziunea socială, respectul pentru capacitățile altora și conștientizarea corporală; în același timp, ea favorizează dezvoltarea cognitivă, performanța academică și dezvoltarea psiho-socială (Lees & Hopkins, 2013; Chaddock-Heyman et al., 2014). De asemenea, ținând cont de aceste caracteristici și pentru a sprijini și a facilita activitățile de la clasă la această categorie de vârstă, este important să oferim elevilor posibilitatea de a interacționa și de a se mișca în timpul orelor și să încurajăm implicarea în activități sportive. Noi ar trebui să transferăm conținuturile predate spre preocupările lor constante și, de asemenea, să contribuim la promovarea unui stil de viață sănătos (DeMeddio, 1991).
3. **Dezvoltarea cognitivă.** În ceea ce privește această dimensiune, o provocare o reprezintă formarea, în rândul adolescenților, a capacității de a lua decizii responsabile. Ținând cont de specificul percepțiilor și raționamentelor lor, liceenii sunt adesea expuși unor comportamente de risc și, mai ales, presiunii pe care o exercită grupul social. În același timp, având în vedere faptul că maturitatea în gândire este un predictor valid pentru decizii responsabile (Fischhoff et al., 1998), e necesar ca școala și părinții să conștientizeze faptul că pot sprijini adolescentul prin mai multe modalități: a. oferirea mai multor opțiuni la care să se gândească și din care să aleagă atunci când ia o decizie, b. explicarea modului în care emoțiile (pozitive sau negative) acționează asupra gândirii și comportamentului nostru (Baron & Thomley, 1994; Gueguen & De Gail, 2003; Erber & Markunas, 2006).
4. **Dezvoltarea gândirii morale.** Evoluția cognitivă a adolescentului pune bazele gândirii morale, ale onestității și comportamentului prosocial (de exemplu, voluntariatul), și ale grijii față de ceilalți (Eisenberg, Carlo et al., 1995). Putem sprijini această dimensiune a dezvoltării prin modelarea comportamentului altruist și de ajutorare a celorlalți, prin dezvoltarea gândirii laterale și prin încurajarea și exprimarea mai multor puncte de vedere. Cadrele didactice și părinții pot discuta diverse teme care fac apel la corectitudine și la moralitate într-o atmosferă pozitivă, în care adolescenții sunt încurajați să se exprime, să pună întrebări, să-și clarifice valorile și să-și evalueze raționamentul (Eisenberg, Carlo et al., 1995; Santilli & Hudson, 1992). Astfel, pot fi incluse și corect conceptualizate în cadrul activităților școlare aspecte ce țin de rasism, dizabilitate, inegalitate socială, incluziune și acceptarea necondiționată a celorlalți.

5. **Dezvoltarea competenței.** Una dintre dimensiunile fundamentale ale motivației în teoria auto-determinării este nevoia de competență, a cărei dezvoltare poate fi facilitată de către adulți. Deși părinții simt deseori că au puțină influență în anii adolescenței, cercetările din domeniu au arătat că, indiferent de gen, sentimentele de competență sunt legate în mod direct de senzația de apropiere emoțională și de acceptare din partea părinților (O'Hanessian, Lerner, Lerner & Eye, 1998). Totodată, profesorii care sprijină dezvoltarea autonomiei și a competenței în învățare și au relații apropiate cu elevii, creând astfel un climat educațional pozitiv, favorizează implicarea în învățare a elevilor, învățarea conceptuală, reușita academică și starea de bine (Cheon et al., 2016; Tessier et al., 2010; Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2007).
6. **Formarea identității.** Construcția identității presupune dezvoltarea conceptului de sine (setul de credințe pe care adolescentul le are despre el însuși) și a stimei de sine (care se referă la cât de mult se apreciază pe sine adolescentul, cum se evaluează el ca individ). Deoarece această etapă de dezvoltare este prin excelență o etapă în care adolescentul se definește pe sine și încearcă să afle „cine este”, trebuie acordată o atenție deosebită nivelului de stimă de sine și imaginii corporale (schimbărilor fizice). La începutul adolescenței, acestea influențează direct (Harter, 1990) evaluarea globală a propriei persoane (de exemplu, afirmația „sunt grasă” poate echivala cu convingeri de tipul „sunt urâtă”/„sunt lipsită de valoare”/„nimeni nu mă place”). Pentru a-și dezvolta identitatea, adolescenții trebuie să experimenteze direct diverse situații. Dincolo de aceste experiențe nemijlocite, adulții pot sprijini dezvoltarea sinelui prin identificarea intereselor adolescenților, sprijinirea dezvoltării anumitor aptitudini, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, încurajare și sprijin constant în momentele dificile (de exemplu, un examen sau despărțirea de persoana iubită), acces la sprijin de specialitate (de exemplu, consiliere psihologică) și comunicare constructivă și ascultare activă (APA, 2002).
7. **Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.** Aceasta are loc prin intermediul activităților specifice de autocunoaștere, bazate pe identificarea corectă și gestionarea emoțiilor, dezvoltarea empatiei (Aronson, 2000), rezolvarea constructivă a conflictelor (managementul conflictelor și rezolvarea problemelor) și cooperarea cu ceilalți (munca în echipă) etc.

În acest context, dezvoltarea personală devine cel puțin la fel de importantă la vârsta adolescenței și la vârsta adultă emergentă ca în primii ani de școlaritate. Numeroase studii științifice și rapoarte recente au evidențiat efectele pe termen lung ale dezvoltării personale atât pentru reușitele academice, cât și pentru sănătatea biologică și mentală, stabilitatea financiară și chiar în ceea ce privește delincvența la vârstă adultă (de exemplu, Moffitt et. al., 2011). Ținând cont de toate aceste rezultate, în ultimii ani, atenția factorilor decizionali din educație a fost îndreptată din ce în ce mai mult spre identificarea unor soluții concrete prin care să valorifice maximal beneficiile conferite de prezența acestor competențe. Mai precis, se urmărește elaborarea unor strategii coerente prin care să se vină în sprijinul tuturor cadrelor didactice care vor să răspundă solicitării imperioase de a dezvolta abilitățile non-cognitive ale liceenilor, dar nu numai. Aceste solicitări pot fi regăsite, de exemplu, în Legea Educației Naționale, în rapoartele UNICEF România din 2013 (*Situația adolescenților din România*), 2016 (*Dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenții din România*) și 2018 (*Analiza practicilor psihoeducaționale privind dezvoltarea abilităților non-cognitive la copii și adolescenți*).

În ultimii ani, au fost depuse eforturi consistente pentru a încuraja profesorii să utilizeze la clasă activități de dezvoltare personală și coaching sau de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de exemplu, cursuri de formare continuă adresate cadrelor didactice). În ciuda acestor preocupări evidente, din varii motive, acțiunile concrete realizate cu adolescenții în această direcție au fost preponderent activități extrașcolare sau activități realizate ocazional de către consilierii școlari (Opre et al., 2018). În acest context, prin intermediul acestui ghid, proiectul ROSE (Romania Secondary Education Project) oferă o modalitate concretă și viabilă de a sprijini eforturile cadrelor didactice de formare, în rândul adolescenților și al tinerilor, a unor abilități precum autonomia, comunicarea, munca în echipă și autocunoașterea.

Preocupați de concretizarea cât mai adecvată a sintagmei de dezvoltare personală, dar și de o fundamentare conceptuală corectă a acesteia, am analizat viabilitatea mai multor modele teoretice din literatura de specialitate. Bazându-ne pe dovezile științifice existente, am ales drept cadru de referință teoria dezvoltării psiho-sociale a lui Arthur Chickering, în versiunea ei revizuită, din 1993 (Chickering & Reisser, 1993). Acest model teoretic identifică șapte vectori care contribuie la dezvoltarea personală a adolescenților și a tinerilor:

1. Dezvoltarea competenței este un vector care include o serie de calități intelectuale (de exemplu, gândirea analitică, formarea punctelor de vedere proprii prin raportarea la diverse experiențe), calități fizice (de exemplu, reușitele sportive, autodisciplina) și calități interpersonale (de exemplu, abilitățile de ascultare și de comunicare).
2. Managementul emoțional face referire la identificarea unor strategii prin care emoții nesănătoase, precum vina sau frica, să nu influențeze negativ procesul academic.
3. Trecerea de la interdependență la autonomie (să depinzi de alții), care presupune atât independență emoțională (de exemplu, separarea de părinte sau de grupul de sprijin prin plecarea la studii), cât și independență instrumentală (punerea ideilor în acțiune prin identificarea și utilizarea resurselor personale, stabilirea unor obiective personale *etc.*).
4. Relațiile interpersonale mature, care fac referire la tolerarea și aprecierea diferențelor și la intimitate.
5. Formarea/Stabilirea identității, care se dezvoltă împreună cu primele patru și face referire la sinele social, la identitatea sexuală, la autoacceptare, la stima de sine *etc.*
6. Dezvoltarea unor scopuri este vectorul care explică, de exemplu, decizia de a urma studii universitare, în funcție de aspirațiile personale („ce profesie vreau să am”) și de nivelul de angajament față de familie și față de sine. În acest caz, este importantă găsirea unui echilibru între muncă și viața personală.
7. Dezvoltarea integrității se referă la stabilirea convingerilor și valorilor personale și la capacitatea de a accepta alte puncte de vedere (toleranță). În acest caz, este important să dezvoltăm respectul de sine și monitorizarea comportamentală a adolescenților.

Analizând cu atenție acești vectori și încercând să nu îi suprapunem peste teoriile care conceptualizează dezvoltarea socială și emoțională, am grupat competențele prevăzute în teoria lui Chickering & Reisser în cinci domenii: autocunoaștere, autonomie, comunicare, managementul resurselor și munca în echipă. Am preferat o astfel de grupare și, implicit, am apelat la aceste categorii, deoarece considerăm că această abordare este mai comprehensivă, iar denumirile sunt mai apropiate de vocabularul utilizat atunci când vorbim despre competențe transferabile, dezvoltare personală sau competențe solicitate pe piața muncii. De asemenea, unii dintre acești vectori nu se referă neapărat la abilități clare pe care să le putem dezvolta la nivelul clasei de elevi, ci sunt, mai degrabă, rezultatul interacțiunii unor competențe pe care adolescentul le pune în practică în funcție de experiențele de viață cu care se confruntă. De exemplu, elevul care pleacă de acasă pentru a urma studiile liceale, cu ajutorul abilităților de comunicare și ale celor de leadership, își dezvoltă mai repede independența și se implică mai mult în activități sociale și extracurriculare decât cel care locuiește cu părinții (Chickering & Kytle, 1999). Cu alte cuvinte, cele cinci competențe pe care dorim să le dezvoltăm în rândul liceenilor prin intermediul acestui ghid fac referire la abilități subsumate celor șapte vectori ai dezvoltării; ele pot fi însă formate prin intermediul unor activități desfășurate în mediul școlar.

II. Structura ghidului și recomandări de utilizare

Prezentul ghid își propune să ofere actorilor-cheie din domeniul educației (cadre didactice, consilieri școlari, manageri educaționali *etc.*) un material suport consistent, însoțit de o strategie validă și viabilă, pentru a sprijini cadrele didactice și consilierii școlari care își asumă implementarea unor programe de dezvoltare personală adresate adolescenților.

II.1. Structura ghidului

Pentru a-i facilita implementarea și a-i spori utilitatea practică, ghidul de dezvoltare personală și coaching a fost structurat în trei secțiuni: (1) particularități de dezvoltare ale adolescentului, (2) prerechizite teoretice și activități practice-formative pentru dezvoltarea fiecărei competențe țintă și (3) strategii și instrumente care pot fi utilizate în activitățile de coaching. Detaliem mai jos aceste secțiuni, cu mențiunea că cea de a doua este împărțită în două subsecțiuni separate, datorită importanței pe care o are în atingerea obiectivelor acestui proiect.

1. Prima secțiune familiarizează utilizatorii ghidului cu particularitățile de dezvoltare ale adolescenților. Aceste cunoștințe le sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să identifice nevoile pe care le au elevii lor, riscurile la care aceștia sunt expuși, și, de asemenea, punctele tari pe care le dețin și pe care noi le putem valorifica. Desigur, având în vedere toate elementele care îi caracterizează, adolescenții pot constitui o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Totuși, e bine să conștientizăm că adolescența nu este o perioadă de criză în dezvoltarea individului, ci una de tranziție. În plus, nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea neuro-biologică și socială a acestor elevi depinde și de resursele pe care cadrele didactice le pun la dispoziție în procesul de formare academică (de exemplu, metodele folosite în predare, strategia de evaluare și de acordare a feedbackului, comunicarea la clasă, contextele în care se realizează învățarea *etc.*).
2. Pentru că este mai extinsă, a doua secțiune a acestui material este împărțită în două subsecțiuni, una pentru fiecare competență:
 - 2.1. Prima parte a celei de a doua secțiuni este destinată fundamentării teoretice a celor cinci competențe pe care dorim să le dezvoltăm prin intermediul acestui ghid: autocunoaștere, autonomie, comunicare eficientă, managementul resurselor și munca în echipă. Ea are menirea de a ajuta utilizatorul să înțeleagă ce sunt, cum se definesc și de ce sunt atât de importante aceste abilități pentru o dezvoltare armonioasă a adolescentului. Chiar dacă în această secțiune prezentarea noțiunilor teoretice este succintă, ea este necesară pentru a oferi cadrelor didactice și consilierilor o grilă de înțelegere a scopului, obiectivului și conținutului activităților. Această explicitare îi va ajuta să urmărească și chiar să evalueze nivelul la care elevul și-a dezvoltat această abilitate (în acest caz, abilitatea se referă la priceperea de a face un lucru, în timp ce competența se referă la cât de bine se pricepe să facă acel lucru/la evaluarea modului în care face acel lucru). Mai mult, o înțelegere la nivel teoretic a acestor abilități/deprinderi oferă cadrului didactic/consilierului posibilitatea de a propune el însuși activități ulterioare pornind de la temele și activitățile sugerate în acest ghid, facilitând astfel transferul de la descriere la înțelegere și, apoi, la practică; cu alte cuvinte, pe această cale, sprijinim nemijlocit cadrele didactice și consilierii în procesul de

formare a unor competențe transferabile în rândul adolescenților.

- 2.2. A doua parte a acestei secțiuni cuprinde activități practic-formative, care constituie componenta principală a ghidului. În această secțiune, sunt prezentate activități concrete care pot fi implementate la clasă cu scopul de a dezvolta în rândul elevilor competențele amintite mai sus. Aceste activități respectă structura unui plan de lecție, îi implică activ pe elevi și îi încurajează la introspecție și la acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celorlalți.
3. Ultima secțiune a ghidului aduce explicații cu privire la ceea ce este coachingul educațional și la rolul lui în procesul de dezvoltare a adolescentului și oferă cadrelor didactice/consilierilor școlari câteva instrumente utile care să îi sprijine în acest demers.

II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului

Scopul principal al proiectului ROSE este de a preveni și de a reduce abandonul școlar, oferind soluții sustenabile în timp și aplicabile în cât mai multe instituții de învățământ. Pentru a răspunde acestor finalități, unul din obiectivele sale specifice îl reprezintă elaborarea unor lecții/activități practice care să ia forma unor materiale suport și să fie utile tuturor persoanelor implicate în acest proces. În vederea creșterii accesibilității și utilității acestor instrumente, am considerat necesară formularea unor recomandări explicite cu privire la modul lor de utilizare.

- a. Secțiunile teoretice, care preced fiecare pachet de lecții/activități practice, conțin informații validate științific cu privire la competențele selectate pe care intenționează să le dezvolte. Desigur, nu putem pretinde că aici sunt surprinse toate detaliile referitoare la acel domeniu. Mai mult, în aceste secțiuni nu ne-am propus să abordăm analitic fiecare concept, ci, mai degrabă, să oferim un suport sintetic și util pentru toți cei care doresc să le utilizeze. Pentru o lectură mai amănunțită privind o anumită teorie sau pentru o analiză aprofundată a unor concepte fundamentale, am pus la dispoziția formatorului o listă bibliografică. Altfel spus, pentru utilizarea corectă a activităților din acest volum, considerăm că informațiile pe care le-am inclus în secțiunile teoretice sunt suficiente.
- b. Deoarece unele dintre lecțiile/activitățile practice propuse de noi au un conținut psihologic sau pedagogic mai accentuat, este de dorit ca, înainte de desfășurarea activității, formatorul (cadrul didactic, consilierul școlar) să parcurgă capitolul teoretic care o fundamentează. Acesta reprezintă și motivul pentru care, în conținutul acelor activități, am inserat recomandări explicite privind necesitatea de a parcurge în prealabil secțiunea teoretică care le fundamentează.
- c. Activitățile aferente fiecărei competențe sunt prezentate sub forma unor lecții/activități practice, care menționează etapele/momentele lecției și descrierea acțiunilor concrete. De asemenea, în unele situații, există recomandări specifice pentru coordonator, pe care vă rugăm să le citiți cu multă atenție înainte de desfășurarea lecției.
- d. Adesea, elevii au tendința de a divaga și de a se îndepărta de aspectele esențiale atunci când au ocazia să discute liber despre ei sau despre ceilalți. Tocmai din acest motiv, este important să orientăm discuțiile spre scopul secvenței respective. În plus, pentru că nu putem anticipa cu exactitate răspunsurile pe care le primim de la elevi, noi am formulat o serie de indicații care să ofere coordonatorului sugestii, adică repere pe care trebuie să le respectați ca să vă asigurați

că obiectivele activității vor fi atinse.

- e. Majoritatea activităților practice au la finalul lor o secțiune intitulată *Recomandări pentru coordonator*. Rolul acestora este de a vă oferi sugestii privind posibilitățile de adaptare a activității sau de a implica alți actori în procesul de formare a competenței respective (de exemplu, a părinților sau a tutorilor). Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental și alte particularități psiho-comportamentale ale elevului diferă de la o clasă sau de la o specialitate la alta și, de aceea, aceste recomandări pot fi foarte utile pentru cel care utilizează conținutul.
- f. Fiecare etapă din cadrul activităților incluse în acest ghid este concepută astfel încât să poată fi realizată într-un anumit interval de timp. **Aceste secvențe sunt însă orientative**, adică, în funcție de caracteristicile elevilor cu care lucrați, de intențiile și de experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid sau, dimpotrivă, mai lent. Aceste flexibilizări individualizate ale perioadei de timp nu alterează derularea activității și beneficiile ei. În schimb, noi considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijat ca toate etapele lecției să fie parcurse, indiferent de ritmul de lucru adoptat de către fiecare cadru didactic. În plus, este foarte important ca în derularea lecțiilor să existe neapărat interacțiuni directe și multă implicare din partea elevilor.
- g. Activitățile practice din acest ghid au fost concepute pentru a fi utilizate în cel puțin două modalități distincte. Astfel, ele pot face parte dintr-un program de sine stătător al cărui scop este dezvoltarea personală a adolescenților (de exemplu, pot lua forma unui curs opțional). A doua modalitate de utilizare a activităților presupune posibilitatea ca ele să facă obiectul unor module distincte care vizează dezvoltarea a una sau două competențe specifice. Spre exemplu, dacă considerați că în rândul elevilor cu care lucrați trebuie dezvoltată doar o anumită sau anumite competențe, atunci puteți extrage din ghid și desfășura doar acele activități, în cadrul orelor de consiliere sau al altor discipline/sesiuni formative. Este important de reținut însă că o singură activitate nu poate dezvolta, implicit și imediat, o anumită competență vizată. Dimpotrivă, trebuie avut în vedere că aceste competențe se potențează reciproc, se formează și se dezvoltă împreună, ceea ce înseamnă că ele presupun existența unui program sistematic și coerent.
- h. Studiile de specialitate demonstrează neechivoc importanța dezvoltării personale a adolescenților, subliniind totodată necesitatea ca optimizarea acestora să constituie o prioritate constantă pentru școală. Tocmai pentru a oferi sustenabilitate în timp, ghidul a fost conceput pe grupe de vârstă. Astfel, activitățile pot fi implementate pe o perioadă de doi ani, asigurându-se astfel continuitatea demersului formativ. De asemenea, unele secvențe din lecțiile practice sau anumite teme specifice pot fi extinse și dezbătute și în alte contexte educaționale (pot fi organizate întâlniri lunare cu elevii, pot fi alocate zece minute din timpul orelor de dirigiență, pot fi propuse proiecte suplimentare pe anumite teme etc.). Altfel spus, activitățile pot constitui punctul de plecare, repere sau contexte în care se discută probleme specifice școlii sau clasei și se identifică soluții concrete care să se pună în practică; dacă sunt aplicate sistematic, acestea pot să conducă la rezultate benefice atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.
- i. Ghidul se adresează tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitatea pe care o au, sau de disciplina predată și, de asemenea, consilierilor școlari. Prin urmare, una dintre preocupările fundamentale în elaborarea lui a fost ca el să conțină atât o bună fundamentare teoretică (necesară unei corecte înțelegeri a fiecărei competențe dezvoltate), cât și activități “elaborate

ad-hoc”, care includ toate componentele necesare unei utilizări imediate, care nu necesită alte completări. Mai mult, pornind de la aceste exemple de activitate și de la conținuturile lor, puteți – și noi vă încurajăm în acest sens – să dezvoltați și altele. Mai precis, puteți să creați propriile dumneavoastră activități, care să răspundă în mod specific unor contexte educaționale sau unor particularități ale grupului țintă. Desigur, acest demers va fi încununat de succes dacă, în prealabil, parcurgeți cu atenție suportul teoretic și valorificați informațiile cheie pe care le puteți extrage din alte lecții similare.

Evaluând integrativ obiectivele proiectului ROSE și coroborându-le cu diversitatea nevoilor pe care le au elevii din instituțiile de învățământ românesc, acest ghid are o dublă utilitate. Pe de o parte, el este un instrument care vine în sprijinul cadrelor didactice din liceele care se confruntă cu risc de abandon școlar sau care se află în comunități dezavantajate. Pe de altă parte, acest ghid poate servi tuturor celor interesați să dezvolte abilități non-cognitive în rândul adolescenților și tinerilor (specialiști din organizații non-guvernamentale, asociații, centre de specialitate *etc.*). Altfel spus, obiectivul nostru a fost ca acest ghid să fie un instrument util, destinat tuturor actorilor preocupați de dezvoltarea sănătoasă a adolescenților și tinerilor din România.

III. Profilul dezvoltării în adolescență

Adolescența reprezintă o perioadă distinctă de dezvoltare, care are anumite caracteristici și sarcini de dezvoltare specifice. Există o serie de mituri conform cărora adolescența reprezintă o etapă problematică a dezvoltării, în care întâmpinăm multe provocări. În realitate, ea reprezintă o perioadă de dezvoltare tipică, iar înțelegerea ei corectă facilitează semnificativ interacțiunea adulților cu adolescenții. În intervalul de vârstă cuprins între 10 și 20 de ani se produc cele mai multe schimbări din punct de vedere fizic, cognitiv, social, emoțional, moral *etc.* Este esențial să reținem că dezvoltarea optimă a adolescentului și a tânărului depinde de calitatea interacțiunii dintre caracteristicile biologice de dezvoltare și influențele externe (părinți, școală, prieteni, cultură, religie, comunitate) (American Psychological Association, 2002).

Principalele sarcini de dezvoltare caracteristice adolescenței sunt (Ingersoll, 1992):

- 1. Adaptarea psihologică la modificările fizice.** Adolescența este perioada cu cele mai complexe și rapide schimbări fizice. Acestea au un impact major asupra dezvoltării psihologice a adolescentului și a imaginii de sine a acestuia.
- 2. Adaptarea optimă la emergența unor abilități cognitive noi.** Adolescența reprezintă perioada de dezvoltare în care se dezvoltă gândirea abstractă, abilitatea de a dezvolta raționamente morale și metacogniția. Acestea duc la preocupări pentru înțelegerea unor concepte abstracte precum moartea, etica, nevoia de testare a unor noi ipoteze, a unor valori noi și încorporarea lor într-un sistem de credințe despre sine, lume și viață.
- 3. Adaptarea la solicitări academice crescute și abstracte.** În liceu și la facultate, curriculumul este adesea dominat de tematici și de sarcini care implică concepte abstracte și solicitante.
- 4. Dezvoltarea identității personale.** În perioada adolescenței, se accentuează individualitatea

și definirea sinelui și formarea identității în afara familiei prin definirea unor roluri sociale tot mai complexe.

5. **Nevoia de setare a obiectivelor de dezvoltare a carierei.** Răspunsul la întrebarea *Ce îmi doresc să devin ca adult?* constituie o parte importantă a dezvoltării identității adolescentului și a tânărului.
6. **Dobândirea independenței emoționale și psihologice.** Adolescența aduce cu sine nevoia de autonomie și de independență, fără a exclude nevoia de conectare cu adulți relevanți (părinți, profesori). Se păstrează nevoia implicită de susținere din partea acestora.
7. **Dezvoltarea unor relații productive cu persoane de aceeași vârstă.** Dezvoltarea socială și nevoia de conexiune cu ceilalți este esențială pentru adolescenți și tineri, pentru adaptarea optimă a acestora.
8. **Învățarea strategiilor de gestionare a propriei sexualități.** Maturizarea sexuală este o dimensiune importantă pe care adolescentul trebuie să o încorporeze în identitatea personală; el trebuie și să dezvolte atitudini și valori sănătoase cu privire la sexualitate.
9. **Dezvoltarea unor strategii eficiente de control emoțional și comportamental.** Prin definiție, adolescența este perioada provocărilor și a căutării riscului, iar experiențele la care adolescentul se expune sau este expus, precum și felul în care le gestionează, contribuie semnificativ la învățarea unor strategii de control pe care le va folosi mai târziu.
10. **Nevoia de definire a unui sistem al valorilor personale.** Expus unor valori diferite și de multe ori conflictuale, ale părinților, colegilor, prietenilor etc., adolescentul trebuie să selecteze și să își construiască o viziune proprie despre lume și viață.

III.1. Dezvoltare cognitivă

În principal, dezvoltarea abilităților cognitive în adolescență vizează dezvoltarea metacogniției și a gândirii abstracte, a capacității de a gândi logic, de a testa ipoteze, de a chestiona. Aceste caracteristici aduc cu sine nevoia adolescenților de a chestiona autoritatea, de a dezbate, de a argumenta și de a chestiona valorile adulților. De asemenea, în clasele XI-XII, adolescenții încep să își seteze obiective personale, să se orienteze spre viitor, să experimenteze lucruri noi și să învețe din acestea. Totuși, rolul adulților în cadrul acestui proces este unul extrem de important: adolescenții au nevoie să fie ghidați în dezvoltarea lor (Steinberg & Morris, 2001).

Dezvoltarea abilității metacognitive aduce cu sine orientarea adolescenților către ei înșiși și către alteritate. Această abilitate le permite să conștientizeze ce gândesc, ce simt, ce învață în anumite situații și, totodată, cum sunt percepuți de ceilalți. Metacogniția este extrem de importantă în procesul de învățare, deoarece contribuie la dezvoltarea strategiilor de învățare autoreglată (Chein et al., 2011).

Un alt aspect relevant pentru dezvoltarea cognitivă are la bază schimbările care se produc în diferite arii cerebrale. Până spre finalul adolescenței, creierul se modifică fundamental, iar impactul asupra gândirii și comportamentului adolescenților este semnificativ. Cele mai semnificative modificări se produc în cortexul prefrontal, o regiune cerebrală responsabilă pentru gândirea logică și pentru abilitățile de planificare, de înțelegere a relației cauză-efect și de gestionare a impulsurilor. Așadar, dat fiind faptul că această structură cerebrală se dezvoltă treptat până la

21 de ani (conform unor cercetători, chiar până la 25 de ani), ea este corelată direct cu abilitatea adolescentului și a tânărului de a evalua consecințele propriilor acțiuni, de a planifica și de a face față comportamentelor problematice (Steinberg, 2007).

În plus, o altă consecință a maturizării incomplete a cortexului prefrontal în această etapă de dezvoltare o reprezintă iluzia invulnerabilității, pe care adolescentul o manifestă prin riscurile (uneori iraționale) la care se expune. Aceasta apare adesea sub forma ideii *mie nu mi se poate întâmpla, eu nu pot păți nimic*. Din acest motiv, adolescentul adoptă ușor diverse comportamente care pot avea consecințe grave asupra lui (Ferguson & Zimmerman, 2005).

Portretul dezvoltării cognitive

Clasele IX-X	Clasele XI-XII
--------------	----------------

Începe dezvoltarea gândirii abstracte;	
Debutează formarea abilităților metacognitive;	Crește abilitatea de opera cu raționamente abstracte;
Interesul cognitiv se concentrează asupra prezentului – sunt orientați înspre obținerea unor beneficii imediate, înspre consecințe imediate, fără a lua în calcul viitorul;	Crește interesul pentru testarea abilităților metacognitive;
Crește nevoia cognitivă de stimulare – caută senzații tari, se implică în comportamente de risc;	Se dezvoltă capacitatea și interesul pentru stabilirea scopurilor;
Crește capacitatea de a învăța – pot învăța rapid și eficient;	Se concentrează, în principal, asupra viitorului apropiat;
Se dezvoltă gândirea de tip iluzia invulnerabilității – mie nu mi se poate întâmpla acest lucru;	Continuă să crească capacitatea de învățare;
Crește sensibilitatea la nedreptate – gândire de tip nu este corect;	Începe interesul pentru planificarea acțiunilor;
Se manifestă gândirea de tip egocentric – eu sunt unic și nevoile mele sunt cele mai importante.	Persistă parțial gândirea de tip iluzia invulnerabilității;
	Persistă sensibilitatea la nedreptate – gândire de tip nu este corect;
	Persistă gândirea de tip egocentric – eu sunt unic și nevoile mele sunt cele mai importante.

III.2. Dezvoltare socială și emoțională

În general, știm că dezvoltarea socio-emoțională în adolescență se caracterizează prin schimbări bruște de dispoziție și expresivitate emoțională crescută. În fapt, spre deosebire de perioada copilăriei, perioada adolescenței este caracterizată printr-o dezvoltare semnificativă a competențelor sociale și emoționale. Competența emoțională se referă la abilitatea de a recunoaște, de a evalua și de a gestiona propriile emoții. Competența socială este abilitatea de a gestiona eficient relațiile cu ceilalți. Dezvoltarea socio-emoțională în adolescență se subsumează dezvoltării creierului, dar un rol important în cadrul acesteia revine contextelor familiale și educaționale în care se află adolescentul. Principalele schimbări socio-emoționale apar în patru arii distincte: cunoaștere de sine, cunoaștere socială, autocontrol și gestionarea relațiilor cu ceilalți (Steinberg & Morris, 2001).

Cunoașterea de sine (autoconștientizarea) se referă la faptul că adolescenții învață să recunoască propriile emoții, să fie atenți la ele, să le eticheteze corect și să identifice sursa acestora și situațiile în care apar. Această abilitate este extrem de importantă, deoarece constituie primul pas în gestionarea eficientă a reacțiilor personale din diferite contexte (Blum, 2003).

Cunoașterea socială în adolescență implică dezvoltarea abilității de a empatiza, de a înțelege gândurile și emoțiile celorlalți și de a ține cont de ele în interacțiunile sociale. Datorită

unor caracteristici ale dezvoltării creierului în această perioadă, pentru mulți adolescenți este dificil să se concentreze asupra celorlalți. În schimb, ei se concentrează excesiv asupra propriei persoane. Schimbările cerebrale care intervin spre finalul adolescenței facilitează însă și dezvoltarea acestei abilități. Desigur, pentru a accelera dezvoltarea empatiei și a comportamentelor prosociale, este esențial ca părinții și profesorii să le ofere modele și contexte optime în care să exerseze aceste abilități (Brown, 2004).

Autocontrolul implică învățarea unor strategii de monitorizare și reglare a emoțiilor astfel încât acestea să-i ajute în atingerea scopurilor. Această abilitate se dezvoltă pe tot parcursul adolescenței și este în strânsă relație cu schimbările de la pubertate, în special cu cele ce țin de dezvoltarea creierului și de cea cognitivă. Astfel, schimbările care apar la pubertate sunt asociate cu o explozie emoțională pe care adolescenții nu reușesc să o controleze. Acest control se dezvoltă treptat, odată cu dezvoltarea capacităților de a raționa, de planificare mentală și de înțelegere a consecințelor. În procesul învățării controlului emoțional, este esențial ca adolescenții să beneficieze de relații pozitive cu cei din jur și de susținerea și înțelegerea adulților și a colegilor (Roth & Brooks-Gunn, 2000).

Relaționarea pozitivă cu ceilalți, mai ales cu covârșnicii, este extrem de importantă pentru dezvoltarea sănătoasă a adolescentului. Prin interacțiunea cu aceștia, adolescentul învață abilități de cooperare, de comunicare eficientă, de rezolvare a conflictelor, de rezistență la presiunea grupului etc. În acest context, influența grupului de prieteni este firească și de așteptat, deoarece ei au în comun valori, aspirații educaționale, preferințe, hobby-uri etc. Cu toate acestea, se menține nevoia adolescentului de a relaționa cu adultul, ca reprezentat al unei forme de autoritate și respect. El are încă nevoie de profesor sau de părinte pentru a primi susținere și validare emoțională, pentru a-și forma abilități decizionale și pentru a avea modele sănătoase (Coleman et al., 2007).

Portretul dezvoltării socio-emoționale

Clasele IX-X	Clasele XI-XII
Apar sentimente de inadecvare în raport cu propriul corp – nu sunt suficient de bun, de frumos; Covârșnicii exercită o influență crescută; Crește dorința de a fi autonom; Apar schimbări emoționale bruște și rapide.	Continuă să apară sentimentele și îngrijorările raportate la schimbările corporale și imaginea de sine; Crește tot mai mult tendința de a se distanța de părinți; Apare nevoia de a forma prietenii solide și comportamente direcționate înspre acest scop; Apar sentimente intense de dragoste și pasiune – sunt orientați înspre căutarea acestor sentimente.

III.3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală

Perioada adolescenței aduce cu sine o centrare excesivă asupra sinelui. Cunoașterea și înțelegerea propriei persoane este o sarcină de dezvoltare caracteristică adolescenței. Astfel, adolescentul se definește pe sine prin prisma rolurilor pe care le îndeplinește (elev, fiu/fiică, prieten), a relațiilor cu ceilalți, a caracteristicilor fizice și a rezultatelor academice. În prima parte a adolescenței, aspectul fizic joacă un rol extrem de important în definirea imaginii de sine. De aici și preocuparea excesivă pentru aspectul fizic și pentru încadrarea în tipare promovate de frumusețe. De asemenea, raportarea la grupul de colegi și prieteni este esențială pentru definirea sinelui adolescentului. Comparațiile cu ceilalți în ceea ce privește standardele de frumusețe, competențele academice sau potențialul propriu duc la internalizarea acestor diferențe în sistemul de gândire despre sine al adolescentului și au impact direct asupra stimei de sine (Harter, 1999). De altfel, în adolescență, nevoia de validare a acțiunilor și a competențelor personale este extrem de crescută. Din punctul de vedere al dezvoltării morale, în clasele a IX-a și a X-a, majoritatea adolescenților judecă moralitatea și situațiile sociale în raport cu regulile și normele grupului din care fac parte. Astfel, grupul decide ceea ce este corect sau greșit (Byrnes, 2002).

Cu cât avansează în vârstă, cu atât adolescenții vor evalua situațiile prin prisma așteptărilor interpersonale mutuale și a nevoii de a fi considerat bun sau „de treabă”. Astfel, ei se vor orienta spre a fi mai altruști. În această etapă, ei valorizează mai mult respectul, loialitatea și recunoștința. Pe măsură ce avansează și ajung la facultate, aceste valori se mențin și sunt completate de altele pentru a forma un sistem integrat, în baza căruia persoana ia decizii. Așadar, moralitatea și etica se internalizează, iar deciziile privind situațiile în care se confruntă cu dileme morale sunt luate nu doar în raport cu ideea de dreptate universală, ci și în raport cu principii axiologice proprii (Simons et al., 1991).

Portretul dezvoltării identitare și morale

Clasele IX-X	Clasele XI-XII
Manifestă explorare crescută a sinelui, cu scopul de a răspunde la întrebarea Cine sunt eu?;	Apare o preocupare crescută pentru sine, cunoaștere de sine;
Definirea sinelui se realizează în raport cu covârșnicii;	Încredere în sine este schimbătoare – alternează între așteptări nerealiste față de sine și sentimente de eșec;
Imaginea fizică devine o componentă tot mai importantă a conceptului de sine;	Definirea sinelui se realizează în raport cu covârșnicii;
Apare sentimentul că părinții interferează cu dezvoltarea independentă a personalității lor;	Crește atenția acordată experiențelor interioare;
Crește atenția acordată experiențelor interioare;	Se dezvoltă preocupările și interese pentru dezvoltarea carierei (nevoia de modele);
Apar primele interese în raport cu dezvoltarea carierei.	Manifestă curiozitate și interes pentru moralitate și etică.

III.4. Atribuțiile profesorilor, consilierilor școlari/psihologici

Atunci când vorbim despre intervenții profilactice (de prevenție) sau curative în ceea ce privește optimizarea dezvoltării adolescenților și nu numai, una dintre cele mai spinoase întrebări se referă la cine poate, cine trebuie și cine are în **atribuții** această sarcină. Este întotdeauna necesară o anumită pregătire de specialitate sau o anumită expertiză? Din acest motiv, am considerat necesară o clarificare atât a rolului pe care îl au consilierii școlari/psihologici, cât și a metodelor pe care aceștia le folosesc în activitatea cu elevii pentru a înțelege mai bine adresabilitatea acestui ghid. Aceasta va fi secondată de o precizare explicită a accesibilității multora dintre strategiile și metodele psihologice și în cazul altor categorii profesionale, în particular, cadrele didactice.

Conform Colegiului Psihologilor din România, consilierul psihologic se concentrează preponderent pe controlul factorilor psihologici implicați în sănătate și boală, pe autocunoaștere, pe consilierea în vederea dezvoltării personale, prevenirea patologiei și pe promovarea și optimizarea sănătății și dezvoltării umane. În instituțiile educaționale, intervenția psihologică poate fi: (1) preventivă/profilactică, vizând reducerea riscurilor de apariție a unor probleme emoționale și comportamentale, (2) curativă, orientată spre modificarea mecanismelor psihologice responsabile de apariția și menținerea problemelor și (3) de optimizare, orientată spre maximizarea potențialului persoanei, întărirea unei gândiri folositoare, exersarea unor abilități de comunicare eficientă *etc.*

În cadrul unei intervenții psihoeducaționale, adică a unei intervenții cu caracter preventiv, se pot folosi mai multe tehnici și proceduri prin care oamenii (în special, adolescenții) pot fi ajutați să gândească eficient, adoptând o filosofie de viață sănătoasă, capabilă să susțină emoții funcționale și comportamente adaptative (Macavei & McMahon, 2010). Descriem mai jos câteva dintre aceste tehnici și proceduri.

(1) **Descoperirea dirijată (Dialog socratic)**

Această procedură, numită uneori și dialog socratic, presupune formularea unor întrebări (a) la care persoana poate răspunde pe baza cunoștințelor pe care le are deja, (b) care atrag atenția asupra unor informații relevante pentru subiectul discutat, dar asupra cărora persoana nu se concentrează suficient, (c) care trec de la ceva concret spre ceva mai abstract și (d) care permit reformularea unor concluzii anterioare sau generarea unor idei noi (Padesky, 1993; Kazantzis et al., 2014).

(2) **Imageria dirijată**

Imageria dirijată presupune folosirea unui scenariu realist sau metaforic pentru a crea sau a recrea o situație relevantă, în cadrul căreia pot fi explorate în siguranță diferite modalități de gândire sau de comportament (Hackmann et al., 2011).

(3) **Jocul de rol**

Jocul de rol presupune un scenariu în care este simulată o situație socială de interacțiune, într-un mediu controlat, între o persoană și o altă persoană/un grup de persoane (Norton & Hope, 2001).

(4) **Automonitorizarea gândurilor, emoțiilor, comportamentelor**

O practică des folosită în intervențiile psihologice și psihoeducaționale de diverse feluri este utilizarea fișelor și a formularelor de automonitorizare (Young & Beck, 1980; Ellis & Dryden, 1997; Macavei & McMahon, 2010). Acestea permit atât urmărirea felului personal de a gândi, de a simți și de a reacționa în diverse situații, cât și programarea unui mod alternativ de a le aborda.

(5) **Completarea unor propoziții, povești etc.**

În cadrul acestor exerciții, persoanele sunt rugate să completeze propoziții neterminate (Friedberg et al., 1992) sau povești care nu au un final prestabilit. Este o modalitate care permite exprimarea creativă a propriului mod de a înțelege și de a trăi realitatea.

(6) **Creare de povești, scenarii, situații specifice**

Asemănătoare metodei prezentate anterior, aceasta este una dintre metodele preferate ale copiilor și ale adolescenților, datorită nivelului înalt de creativitate și de libertate de expresie. De asemenea, pot fi valorificate înclinațiile artistice, pe care mulți adolescenți și tineri sunt tentați să le exploreze în această etapă de dezvoltare.

(7) **Jocuri educative**

Jocurile educative vin în completarea poveștilor psihoterapeutice, având același obiectiv de a transmite conținuturi folositoare într-o formă apreciată de copii și de adolescenți (Berg, 1990; Opre, 2010, 2012). În cadrul acestor jocuri, adolescenții pot explora modalități folositoare și nefolositoare de a aborda diverse probleme și de a depăși diverse obstacole, atât practice, cât și emoționale.

După cum se poate observa, acestea sunt tehnici și proceduri care pot fi folosite de toți specialiștii în sănătate mentală (de exemplu, consilieri psihologici, psihoterapeuți, psihologi clinicieni etc.), dar și de educatori, profesori și cadre didactice în general, ele fiind extrem de utile în cadrul oricărui demers de prevenție, autocunoaștere și dezvoltare personală. Activitățile prezentate în paginile care urmează valorifică aceste tehnici și proceduri și, de aceea, ele pot fi utilizate de profesori fără studii de specialitate în domeniul consilierii psihologice; convingerea noastră, a autorilor, este că succesul oricărei intervenții de dezvoltare socio-emoțională sau dezvoltare personală presupune eforturi comune, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea consilierilor psihologici.

Cu toate acestea, atunci când vorbim despre programe curative, consilierul psihologic folosește o serie de tehnici mult mai complexe, precum restructurarea cognitivă și modificările comportamentale. Acestea presupun o pregătire profesională adecvată, realizată în cadrul programelor de formare în psihoterapie și consiliere psihologică. Ca urmare, aceste tehnici și proceduri pot fi utilizate doar de profesioniștii care au parcurs și au finalizat un astfel de program de pregătire.

Pe lângă abordarea directă a emoțiilor problematice, strategiile curative vizează și comportamentele dezadaptative frecvent asociate acestora. În intervențiile psihologice se folosesc strategii de accelerare a comportamentelor dorite, precum și strategii de decelerare a comportamentelor indezirabile (David, 2006). Aceste tehnici au în comun faptul că ele se

concentrează pe:

(1) schimbarea antecedentelor comportamentelor prin:

- a. controlul stimulilor interni și externi care amorsează comportamentul,
- b. extinderea cunoștințelor declarative și procedurale necesare producerii comportamentului,
- c. amorsarea gândurilor care susțin comportamentul,
- d. reguli care punctează consecințele dorite sau nedorite ale comportamentului, motivând astfel persoana,
- e. modificarea convingerilor despre autoeficacitate (încrederea pe care persoana o are în propria abilitate de a realiza comportamentul).

(2) schimbarea consecințelor comportamentelor prin:

- a. controlul întăririlor pozitive, adică al recompenselor care însoțesc comportamentele dorite,
- b. controlul întăririlor negative, adică al penalizărilor care pot fi evitate prin producerea comportamentelor dorite,
- c. controlul pedepselor care însoțesc comportamentele nedorite,
- d. învățarea secvențială a unui comportament,
- e. modelarea sau învățarea comportamentului, observând cum este făcut de o altă persoană.

IV. Autocunoașterea

Scopul acestei secțiuni constă în explorarea și înțelegerea factorilor principali care contribuie la apariția și la menținerea emoțiilor și comportamentelor umane.

Obiectivele secțiunii sunt:

- ✓ Identificarea factorilor principali vizați în procesul de autocunoaștere;
- ✓ Prezentarea mecanismelor principale ale emoțiilor umane;
- ✓ Prezentarea mecanismelor principale ale comportamentelor umane;
- ✓ Explorarea rolului valorilor personale, structuri cognitive fundamentale în definirea identității;
- ✓ Formularea de recomandări pentru dezvoltarea competențelor de autocunoaștere și dezvoltare personală.

IV.1. Descriere generală

Pentru a se dezvolta armonios și a funcționa optim în mediul lor, ființele umane luptă în permanență, urmărind să își satisfacă nevoia de predicție, de sens și de semnificație.

Conștientizând modul în care reacționează în diverse medii și situații, o persoană își poate stabili obiective adecvate, care să fie urmărite prin comportamente eficiente, monitorizate și ghidate de o gândire rațională și realistă, fiind subordonate unor valori personale clar definite. Starea de bine pe care persoanele o resimt atunci când reușesc să se implice în activități cu sens, prin care își afirmă și își confirmă identitatea, se reflectă în curajul și creativitatea cu care specia noastră abordează probleme variate, complexe, cu mare potențial de creștere și dezvoltare.

Confruntându-se cu stresori obișnuiți sau atipici, acuți sau cronici, persoana reacționează adoptând un anumit tip de comportament și trăiește un spectru variat de emoții pozitive și negative. Așadar, este bine ca eforturile de autocunoaștere să se organizeze în jurul înțelegerii mecanismelor care duc la apariția emoțiilor pe care le simțim și a comportamentelor pe care le generăm. Ființele umane nu reacționează atât la evenimentele cu care se confruntă, cât la modul în care ele își reprezintă mental aceste evenimente și semnificația lor pentru binele personal. Așadar, structurile de gândire implicate în reprezentarea mentală a situațiilor de viață constituie repere importante în efortul de autocunoaștere. Ce anume ne motivează pentru a ne angaja în activități variate, cum, de ce și pe ce ne focalizăm atenția la un moment dat, valorile personale care ne ghidează în viață și pe care suntem dispuși să le apărăm cu îndârjire, încrederea în competențele noastre și în forțele proprii constituie tot atâtea intersecții pe drumul spre clarificarea direcțiilor alese în viață.

IV.1.1. Emoțiile umane

În diferitele situații de viață, oamenii vin cu nevoile lor, cu obiectivele pe care și le propun, cu speranțele pe care le nutresc. Modul în care evenimentele vieții dobândesc înțeles și semnificație personală prin prisma obiectivelor, dorințelor, așteptărilor individului și semnificația acestora pentru binele personal dau formă și conținut emoțiilor trăite (Ellis & Dryden, 1997; Lazarus & Lazarus, 1994)

Când vorbim de emoții, se impun atenției două elemente distinctive: (1) emoțiile sunt produsul semnificației personale alocate evenimentelor de viață și (2) fiecare emoție se întemeiază pe un „scenariu dramatic ușor de recunoscut” (Lazarus & Lazarus, 1994, pp. 5). Fiecare „scenariu” conține (1) interpretările noastre vizavi de situațiile de viață în care ne găsim și (2) semnificația acestora pentru starea de bine personală (Lazarus & Lazarus, 1994, pp. 5).

În funcție de modul în care evenimentele de viață susțin sau, dimpotrivă, blochează atingerea unor obiective ori realizarea unor speranțe personale – rezultând un beneficiu ori o pierdere – emoțiile resimțite vor fi pozitive sau negative; altfel spus, dacă o persoană interpretează o situație de viață drept favorabilă pentru îndeplinirea obiectivelor sale, va trăi o emoție pozitivă,

iar dacă va aprecia că situația îi îngreunează atingerea obiectivelor, va trăi o emoție negativă (Ellis & Dryden, 1997; Lazarus & Lazarus, 1994; Power & Dalglish, 1997).

Așadar, situațiile de viață (respectiv, evenimentele activatoare – A „activators”) sunt trecute prin filtrul gândirii unei persoane (respectiv, interpretări, evaluări – B „beliefs”) și rezultă consecințe (respectiv, emoții, comportamente și manifestări psihofiziologice – C „consequences”) (Ellis & Dryden, 1997).

(1) Evenimentele activatoare (A)

În încercarea de a-și atinge obiectivele, oamenii întâlnesc situații care le facilitează sau le blochează calea spre acestea. Evenimentele activatoare circumscriu mediul în care omul își realizează obiectivele stabilite. Ele sunt situații prezente, trecute sau proiecții viitoare, reale sau imaginare. Spre deosebire de credința unanimă conform căreia trăim anumite emoții datorită situațiilor cu care ne confruntăm, evenimentele de viață nu provoacă în mod direct consecințe emoționale sau comportamentale; acestea doar influențează declanșarea lor, activând gândurile persoanei (Ellis & Dryden, 1997; David, 2006). Oamenii sunt predispuși să caute și să răspundă unor evenimente activatoare în funcție de (1) predispozițiile lor biologice și genetice, (2) achizițiile sociale și interpersonale anterioare, (3) deprinderile dobândite (Ellis & Dryden, 1997). Spre exemplu, doi tineri puși în aceeași situație de viață (de exemplu, nu sunt invitați la ziua de naștere a celui mai bun prieten) pot gândi, simți și reacționa foarte diferit, în funcție de experiența personală și de filtrul mental folosit. Unul dintre aceștia poate crede că prietenul dorește să îi facă o surpriză și îl așteaptă cu nerăbdare, în timp ce un altul se poate simți rănit, crezând că a fost uitat sau exclus în mod intenționat.

(2) Gândurile persoanei (B)

Gândurile persoanei – percepții, interpretări, evaluări, convingeri, atitudini – se interpun între evenimentul de viață (respectiv, eveniment activator) și consecințele comportamentale și emoționale; deseori, credințele și consecințele acestora influențează modul în care persoana percepe și își reprezintă evenimentele de viață. La baza problemelor emoționale și comportamentale stă tendința individului de a face interpretări distorsionate și evaluări absolutiste și rigide ale evenimentelor percepute.

Erorile de gândire constau în tendința persoanelor de a selecta mental anumite aspecte ale realității, de a le distorsiona într-un mod irațional, precum și de a ajunge la concluzii hazardate, pe care însă le consideră adevărate.

Principalele categorii de distorsiuni cognitive/de gândire; ilustrații concrete (Beck, 2010, pp. 131; Ellis & Dryden, 1997)	
<i>Gândirea polarizată, de tip alb-negru, totul sau nimic</i>	„Dacă nu iau nota 10, nu merită să mai învăț căci voi rămâne cu restanță.”
<i>Ghicirea viitorului, reprezentat în mod negativ</i>	„Dacă iau o notă mică, voi fi atât de supărată încât nu voi mai putea învăța nimic.”

<i>Ignorarea sau minimalizarea lucrurilor pozitive, considerate ca fiind neimportante</i>	„Am luat nota 10 pentru că am avut noroc.”
<i>Gândirea emoțională, în care emoțiile sunt dovezi de luat în calcul</i>	„Deși am învățat, simt că voi lua o notă mică.”
<i>Etichetarea și suprageneralizarea, ignorând dovezile contrare</i>	„Deoarece am luat 4 la această evaluare, sunt prost și voi rămâne restanțier”.
<i>Maximizarea părții negative și minimizarea aspectelor pozitive</i>	„Este clar că sunt foarte lent, căci nu am reușit să alerg suficient de repede de data aceasta. A fost doar o întâmplare fericită că am câștigat concursul.”
<i>Filtrul mental, în care focalizarea este pe un detaliu negativ în loc de situația în ansamblul său</i>	„Dacă toată grupa a apreciat prezentarea mea, dar colegul meu a doua zi a zis că e o prostie, înseamnă că prezentarea a lăsat mult de dorit.”
<i>Citirea minții, în care asumția este că știi ce gândesc ceilalți</i>	„Profesorul se uită așa la mine pentru că se gândește că vreau să copiez.”
<i>Suprageneralizarea concluziilor negative</i>	„Deoarece azi a fost atât de rău la facultate, niciodată nu mă voi putea bucura de ce se întâmplă acolo și nu voi putea fi ca ceilalți colegi.”
<i>Personalizarea (cu siguranță, comportamentele celorlalți au legătură cu tine)</i>	„Colega se uită pe geam deoarece vrea să mă evite cu orice preț.”
<i>Vederea în tunel, în care sunt selectate doar aspectele negative ale unei situații</i>	„Colegii mei nu sunt capabili de nimic bun; sunt leneși, incuți și demotivați.”
<i>Prefăcătorie, în care persoana consideră că ceilalți îi oferă acceptare și apreciere fără să merite</i>	„Când nu învăț suficient dar totuși iau note mari, toți colegii și profesorii își vor da seama că de fapt nu sunt un student bun.”
<i>Perfecționismul, imperativul de a face totul la standarde imposibile</i>	„Deși am doar note mari, nu am 10 pe linie și asta arată că nu voi fi niciodată o persoană competentă.”

Pe lângă menținerea acestor erori de gândire, oamenii evaluează frecvent realitatea în mod irațional, rigid. Credințele iraționale sunt convingeri absolutiste, dogmatice, rigide, care susțin emoții și comportamente nesănătoase (Ellis & Dryden, 1997). Acestea sunt incorecte din punct de vedere logic, inconsecvente cu realitatea obiectivă și blochează atingerea obiectivelor individului. În schimb, credințele raționale se bazează pe realitatea empirică, facilitează atingerea obiectivelor persoanei și respectă principiile logicii (DiGiuseppe, 1996).

Convingerile evaluative iau forma lingvistică a lui „trebuie”, „este obligatoriu”, „este absolut necesar”, „este corect”, „este cinstit”. Din aceste cogniții absolutiste centrale derivă un set de credințe iraționale secundare:

- (1) **Catastrofarea** – credința că dacă se poate întâmpla ceva rău, aceasta va fi o catastrofă, adică cel mai rău lucru posibil.
- (2) **Toleranța scăzută la frustrare** – credința că dacă se întâmplă ceva nedorit, acest lucru este insuportabil.

- (3) **Etichetarea globală negativă a propriei persoane, a celuilalt, a condițiilor de viață** – credința că dacă lucrurile nu merg exact așa cum dorești, înseamnă că tu, ceilalți sau viața meritați o etichetă negativă (de exemplu, prost, incapabil, mizerabil, oribil etc.).

Credințele evaluative pot fi mai mult sau mai puțin generale; astfel, de exemplu, imperativul „trebuie”, poate fi aplicat tuturor oamenilor (de exemplu, „Toți oamenii trebuie să mă respecte”) sau unei anumite persoane (de exemplu, „Prietenul meu trebuie să mă respecte”) (David & McMahon, 2001).

Când aceste distorsiuni de gândire sunt evaluate prin prisma convingerilor rigide și iraționale, rezultă emoții disfuncționale, nesănătoase (DiGiuseppe, 2003; Macavei, 2007).

Asocieri frecvente între credințele absolutiste și cele secundare/derivate	Ilustrări cognitive	Emoții negative nesănătoase posibile
Imperativul „trebuie” și etichetarea globală negativă a propriei persoane	De exemplu, „Dacă nu reușesc să realizez o sarcină importantă (<i>iar asta nu trebuie să se întâmple</i>) sunt un ratat.”	Deprimare Vinovăție Rușine
Imperativul „trebuie” și catastrofarea	De exemplu, „Greșelile mele (<i>pe care nu trebuie să le fac</i>) sunt groaznice și de neiertat.”	Frică Anxietate Panică
Imperativul „trebuie”, etichetarea globală negativă a celuilalt și intoleranța la frustrare	De exemplu, „Deoarece mi-a vorbit atât de urât și <i>nu ar trebui să facă asta, înseamnă că este o persoană needucată, iar eu nu pot să suport acest lucru.</i> ”	Furie

Corectarea modului distorsionat și irațional de a gândi presupune, în primul rând, flexibilizarea convingerilor rigide, urmată de restructurarea acestora pentru a fi utile și în concordanță cu realitatea. În urma unor astfel de intervenții, tinerii: (1) vor putea face diferența dintre dorințele/preferințele lor și ceea ce este absolut obligatoriu să se întâmple, (2) vor fi capabili să evalueze nuanțat caracterul negativ/aversiv al unui eveniment, (3) se vor accepta necondiționat

pe sine, îi vor accepta pe ceilalți și vor accepta viața, evaluând comportamentele și reacțiile negative doar în situațiile specifice în care acestea apar, separat de persoana care le manifestă și (4) vor putea tolera mai bine frustrările și disconfortul.

Asocieri frecvente între credințele preferențiale și cele secundare/derivate	Ilustrații cognitive	Emoții negative sănătoase posibile
Preferința și evaluarea comportamentului negativ al propriei persoane	De exemplu, „Dacă nu reușesc să realizez o sarcină importantă, <i>așa cum aș prefera să nu se întâmple, înseamnă că de data aceasta nu am depus suficient efort.</i> ”	Tristețe Regret Părere de rău
Preferința și evaluarea nuanțată a caracterului aversiv al unei situații	De exemplu, „Greșelile mele, <i>pe care aș prefera să nu le fac, sunt neplăcute, supărătoare, dar voi putea trece peste ele.</i> ”	Îngrijorare Preocupare
Preferința, evaluarea comportamentului negativ al celuilalt și toleranța crescută la frustrare	De exemplu, „Deoarece mi-a vorbit atât de urât, <i>cum aș fi preferat să nu vorbească, înseamnă că de data aceasta a avut un comportament complet nepotrivit și, deși nu îmi place, pot tolera acest lucru.</i> ”	Nemulțumire Iritare

(3) Consecințele emoționale și comportamentale (C)

Consecințele emoționale și comportamentale pot fi adaptative, funcționale, sănătoase, folositoare (facilitând atingerea obiectivelor personale) sau dezadaptative, disfuncționale, nesănătoase, nefolositoare (blocând atingerea obiectivelor unei persoane).

Emoțiile negative funcționale, sănătoase, se bazează pe o gândire flexibilă, realistă, rațională și focalizată pe rezolvarea eficientă a problemelor apărute. Ca exemple concrete de emoții negative sănătoase putem menționa: tristețea, dezamăgirea, regretul, îngrijorarea, nemulțumirea. Deși aceste emoții sunt negative, ele au un caracter funcțional, deoarece mobilizează persoana să acționeze constructiv asupra situației nedorite și să facă modificările necesare. Natura lor funcțională este conferită de utilitatea comportamentelor pe care le însoțesc. Printre comportamentele folositoare asociate emoțiilor negative funcționale se numără: implicarea intensă în activitățile utile, atenția sporită și prudența adecvată pentru a evita greșelile, analizarea cauzelor care au dus la eșec, acceptarea unor riscuri calculate, replanificarea activităților importante care nu au putut fi realizate, căutarea suportului emoțional și a suportului instrumental/practic în momente dificile, acceptarea justificată a unor penalizări pentru greșelile făcute, oferirea și acceptarea iertării, comunicarea orientată către găsirea unor soluții adecvate etc. (Macavei, 2007).

Emoțiile negative disfuncționale, nesănătoase apar drept consecință a unei gândiri rigide, nerealiste, iraționale. Ca exemple concrete de emoții negative nesănătoase putem menționa: deprimarea, rănirea, vinovăția, panica, anxietatea, furia. De regulă, persoana care le trăiește este copleșită; ele sunt însoțite de reacții extreme și fac puțin probabilă o atitudine calmă, de abordare

eficientă și directă a situației problematice în vederea găsirii unei soluții. Printre comportamentele nefolositoare asociate emoțiilor negative disfuncționale se numără: agresivitatea verbală și/sau fizică, refuzul de a se implica în activități în ciuda dezavantajelor personale mari, comportament haotic și nestructurat, ezitări și blocaje în luarea deciziilor importante, pasivitate și refuzul de a se implica în activități noi, nefamiliare, izolare socială, prudență exagerată și neacceptarea unor riscuri oricât de mici, comportamente de autopedepsire sau de pedepsire a celuilalt, acceptarea nejustificată a unor injurii sau umilințe, comportamente adictive orientate spre controlul emoțiilor negative (de exemplu, consum de alcool, droguri, supraalimentare sau subalimentare, participare la jocuri de noroc) etc. (Macavei, 2007).

În concluzie, reglarea emoțională și comportamentală presupune, în primul rând, înțelegerea profundă a modului în care persoana gândește într-o situație concretă de viață.

Prima activitate aferentă capitolului *Autocunoașterea* permite explorarea emoțiilor negative și a mecanismelor care le generează.

IV.1.2. Comportamentele umane

Comportamentele umane se referă, în general, la toate activitățile în care se angajează o persoană. Deși unii specialiști fac diferența între comportamentele manifeste (respectiv, *overt behaviours*) și comportamentele internalizate (respectiv, *covert behaviours*) (Spiegler & Guevremont, 1993), noi vom folosi în continuare termenul de „comportament” pentru a descrie doar acțiunile direct observabile și cuantificabile. Altfel spus, vom numi comportament ceea ce face o persoană, ceea ce poate fi observat (de exemplu, ceea ce se vede, ceea ce se aude etc.) și măsurat în termeni de durată, frecvență, intensitate etc. În abordarea cognitiv-comportamentală, comportamentele internalizate (de exemplu, gândirea, memoria, atenția, convingerile, valorile etc.) sunt considerate procesări informaționale și sunt, deseori, integrate în ceea ce noi numim antecedentele comportamentelor (Beck, 2010; McMullin, 2000; David, 2006).

Pentru a explica relația dintre factorii care inițiază și, respectiv, cei care perpetuează un comportament, în psihologie se face frecvent apel la modelul *ABC comportamental*. Modelul ABC comportamental descrie secvența condițiilor care determină și mențin un anumit comportament, indicând factorii care îl precedă și îl succedă, făcându-l posibil. Astfel, pentru ca un comportament (B) să fie posibil, este necesară prezența antecedentelor (A), care pregătesc terenul pentru apariția acestuia.

A (antecedentele comportamentului – „antecedents”)

Multe dintre comportamentele pe care le facem frecvent devin puternic automatizate. Așadar, ele vor fi declanșate de *stimuli-amorsă* din mediul înconjurător (de exemplu, imagini,

sunete, mirosuri etc.). Aceste comportamente sunt, în mare măsură, sub controlul stimulilor care le declanșează, persoana producându-le de multe ori aproape fără să își dea seama (Spiegler & Guevremont, 1993). De altfel, o serie de comportamente adaptative (de exemplu, spălatul pe dinți, încuiatul ușii la plecare etc.), dar și cele dezadaptative (de exemplu, aprinderea unei țigări, verificarea obsesivă a conturilor aferente rețelelor de socializare etc.) se află sub controlul stimulilor, fiind astfel greu de controlat și de schimbat. Generarea oricărui comportament depinde de prezența unor prerechizite obligatorii. În primul rând, persoana trebuie să dețină *cunoștințele declarative și procedurale* necesare manifestării respectivului comportament; altfel spus, este imposibil să realizezi o acțiune fără a ști cum se face aceasta, teoretic și practic (David, 2006; Spiegler & Guevremont, 1993). Totodată, informațiile despre efectele pe care comportamentele noastre le-au avut în trecut devin antecedente ale comportamentelor prezente sub forma *expectanțelor* (adică, așteptări vizavi de consecințele unei acțiuni) (Spiegler & Guevremont, 1993). Oamenii învață să se aștepte la anumite consecințe ale comportamentelor lor, pe baza experiențelor avute anterior. Uneori, observarea comportamentelor altor persoane și a efectelor acestora poate constitui o sursă a expectanțelor/așteptărilor privind propriul comportament. Așteptările privind efectele pe care comportamentele manifestate le au influențează puternic *motivația* persoanei de a mai efectua sau nu respectivele comportamente; dacă efectele sunt pozitive, dorite, persoana va fi motivată să repete comportamentul. Însă, dacă efectele sunt negative, nedorite sau neplăcute, tendința va fi de a refuza, de a amâna sau de a tergiversa acel comportament. În plus, pentru ca o persoană să se angajeze într-un anumit comportament, este necesar ca aceasta să se considere capabilă de a face acel lucru; *convingerile despre autoeficacitate* influențează puternic măsura în care o persoană va dori să inițieze și/sau să persiste într-un comportament/acțiune (Bandura, 1989; David, 2006). Convingerile despre autoeficacitate constituie factori determinanți proximali ai motivației și ai acțiunilor oamenilor (Bandura, 1989).

B (comportamentul – „behaviour”)

Comportamentul se referă la activitățile direct observabile și măsurabile în care se angajează o persoană. Putem măsura durata unui comportament, frecvența acestuia, latența și/sau intensitatea lui. *Durata* comportamentului se referă la timpul scurs între inițierea și încetarea acestuia (de exemplu, a citit timp de o oră). *Frecvența* comportamentului desemnează numărul de manifestări pe unitate de timp (de exemplu, ia lecții de pian de două ori pe săptămână). *Latența* comportamentului este indicată de timpul scurs între apariția stimulului declanșator și manifestarea comportamentului (de exemplu, a început să alerge imediat ce s-a dat startul). *Intensitatea* unui comportament indică magnitudinea manifestării acestuia (de exemplu, pe o scală de la 1-5, în care 1 = deloc și 5 = extrem, estimăm că intensitatea exercițiilor fizice desfășurate azi a fost de 4). Toate cele patru dimensiuni comportamentale descrise mai sus pot fi exprimate numeric și ele servesc astfel la monitorizarea fluctuației unui comportament ținută.

C (consecințele comportamentului – „consequences”)

Consecințele unui comportament se referă la efectele acestuia, care determină dacă respectivul comportament va mai fi sau nu produs în viitor (Skinner, 1953; Spiegler & Guevremont, 1993). Consecințele comportamentului pot funcționa ca întăriri pozitive, întăriri negative sau pedepse.

Întăririle pozitive sunt consecințe directe ale comportamentului, percepute ca stimuli pozitivi, dezirabili, care cresc apariția aceluși comportament în viitor (de exemplu, hrană, laudă,

acceptare socială, acces la resurse etc.).

Întăririle negative sunt consecințe directe ale comportamentului, percepute ca stimuli negativi, de care persoana încearcă să scape prin angajarea în respectivul comportament (de exemplu, ne grăbim să ajungem la școală pentru a nu fi certați, facem temele pentru a nu primi notă mică, ne îmbrăcăm mai gros pentru a scăpa de frig etc.). Asemeni întăririlor pozitive, întăririle negative au efect stimulat, motivațional, adică sporesc probabilitatea de apariție a respectivului comportament în viitor.

Pedepsele/Penalizările sunt consecințe directe ale comportamentului, percepute ca stimuli negativi, care apar ca urmare a comportamentului și scad apariția acestuia în viitor (de exemplu, pentru că nu ai respectat regulile jocului, ești eliminat o tură).

IV.1.3. Valorile personale – Structuri cognitive fundamentale în definirea identității

Conceptul de „valoare personală” a fost definit în mai multe feluri în psihologie, în funcție de modul de conceptualizare a relației dintre semnificația personală și scopurile individului. Astfel, într-o accepțiune destul de larg răspândită, valorile sunt înțelese ca reprezentări social-cognitive ale unor scopuri cu înaltă valoare motivațională (Schwartz, 1992; Schwartz, 1994; Sagiv et al., 2004). Privite astfel, valorile constituie obiective dezirabile, care servesc ca principii fundamentale care ghidează comportamentele și influențează deciziile oamenilor (Schwartz, 1992; Schwartz & Bardi, 2001). Valorile personale pot reflecta atât motive interne (de exemplu, auto-direcționare, stimulare, universalism, bunăvoință, realizare), cât și motive externe (de exemplu, putere, siguranță, conformism, tradiție) (Schwartz, 1994; Bilsky & Schwartz, 1994; Sagiv & Schwartz, 2000).

Alți autori (Twohig & Crosby, 2008) fac diferența între valorile, obiectivele și comportamentele oamenilor. Astfel, valorile se pot referi la domenii ale vieții importante pentru o anumită persoană, care motivează angajarea în comportamente congruente cu principiile acestora. Conform lui Twohig și Crosby (2008), valorile nu pot fi niciodată atinse; o persoană își poate să își stabilească scopuri congruente cu aceste valori și să se angajeze în comportamente prin care să își atingă obiectivele subsumate valorilor. Spre exemplu, a fi un „elev bun” presupune să ai în permanență obiective de îmbunătățire a performanței academice (de exemplu, să înveți bine lecția următoare la istorie) și să faci mereu acțiuni prin care să atingi aceste obiective. Însă, un elev nu va atinge niciodată o limită dincolo de care să nu își mai poată îmbunătăți performanța, devenind tot mai bun. Cu alte cuvinte, o persoană își propune scopuri și obiective personale, după care se angajează în

comportamente prin care încearcă să atingă aceste obiective. Uneori, comportamentele oamenilor sunt diferite sau chiar opuse valorilor lor; asta nu înseamnă că oamenii au renunțat la respectivele valori, ci doar că alte nevoi au preluat temporar dominanța asupra comportamentelor. Menținerea acțiunilor, comportamentelor și deciziilor în concordanță cu valorile personale presupune un efort permanent, voluntar și conștient, subordonat dorinței de optimizare continuă și definire a propriei identități.

Dincolo de diferențele menționate mai sus, câteva caracteristici ale valorilor personale par a fi considerate general valabile (Schwartz, 1992; 2012): (1) valorile sunt convingeri, (2) care fac referire la scopuri dezirabile care ghidează acțiunile oamenilor; (3) ele trec dincolo de acțiuni și situații specifice, (4) funcționează ca standarde personale sau criterii pentru evaluarea calității comportamentelor, (5) sunt ordonate în funcție de importanța lor și (6) această importanță relativă a valorilor personale este fundamentală în ghidarea comportamentelor umane.

Cea de a patra activitate aferentă capitolului *Autocunoașterea* este concepută pentru a ajuta adolescenții să își identifice principalele valori personale și comportamentele asociate acestora. Prin modul în care este structurată, activitatea facilitează realizarea legăturii dintre etichetele lingvistice care descriu valori personale (de exemplu, curaj, loialitate, generozitate, punctualitate, corectitudine) și comportamentele specifice prin care se manifestă aceste valori (de exemplu, spun adevărul, ajung la timp la o întâlnire, realizez sarcinile pe care mi le-am asumat etc.).

IV.1.4. Autocontrolul comportamental și factorii care îl influențează: autoeficacitatea percepută, anxietatea de disconfort, motivația, atenția, starea de prezență

Autocontrolul comportamental reprezintă un fenomen complex, la realizarea căruia contribuie mai mulți factori. Ce anume ne motivează pentru a ne angaja în activități variate, cum, de ce și pe ce anume ne concentrăm atenția la un moment dat, cât de prezenți suntem cu adevărat într-un anumit moment al vieții, încrederea în competențele noastre și în forțele proprii constituie tot atâtea variabile care pot influența abilitatea noastră de a exercita control asupra propriului comportament.

Autoeficacitatea percepută

Un factor principal care influențează semnificativ gândirea, intensitatea trăirilor afective, motivația și comportamentul unei persoane într-o situație anume este *autoeficacitatea percepută*, adică rezultatul evaluării capacității de a acționa eficient pentru a face față provocărilor mediului (Bandura, 1977; Scott & Cervone, 2008). Motivația unei persoane de a se angaja într-o activitate este puternic influențată de (1) rezultatul estimat al măsurii în care respectivul comportament va duce la anumite rezultate („outcome expectancy”) și (2) convingerea că persoana poate executa cu succes comportamentul care va duce la rezultatul așteptat („efficacy expectations”) (Bandura, 1977). Convingerile despre autoeficacitate își pun amprenta asupra efortului pe care un individ îl investește într-o activitate, modulând persistența acestuia în fața obstacolelor întâmpinate (Scott, & Cervone, 2008). Cu cât încrederea persoanei în abilitățile sale de a rezolva problemele apărute și de a obține rezultatele dorite este mai mare, cu atât aceasta va fi mai perseverentă și mai motivată

să persiste, în ciuda dificultăților întâmpinate (Bandura, 1989).

Cunoscând experiențele care afectează nivelul convingerilor despre autoeficacitate, putem identifica modalități eficiente prin care un individ poate fi susținut în efortul său de a face un anumit comportament. Principalele surse ale convingerilor despre autoeficacitate sunt: (1) interpretarea subiectivă a propriei stări emoționale și fiziologice (respectiv, ce îmi spun corpul meu și emoțiile mele), (2) persuasiunea verbală din partea altora privind performanțele personale, (3) observarea succeselor și eșecurilor altora, numită și modelare, (4) experiența personală directă în situații similare (Bandura, 1977; Scott & Cervone, 2008). Este bine ca orice intervenție de creștere a autoeficacității percepute să se focalizeze pe cele patru aspecte menționate mai sus și, în special, pe experiența personală.

A treia activitate din capitolul *Autocunoașterea* susține conștientizarea de către elevi a modului în care încrederea în capacitatea de a acționa eficient pentru a rezolva o sarcină este corelată cu modul în care sunt estimate dificultatea sarcinii și a realizării acesteia.

Anxietatea de disconfort

Conceptul de „anxietate de disconfort” („discomfort anxiety”) a fost propus de Albert Ellis (2003). Termenul desemnează tensiunea emoțională pe care o resimte o persoană atunci când aceasta (1) percepe o amenințare la adresa stării de bine sau a vieții personale, (2) consideră că trebuie neapărat să obțină doar ceea ce dorește și nimic din ceea ce nu dorește, (3) consideră că este groaznic și catastrofal (de exemplu, cel mai rău lucru cu putință) atunci când nu obține ceea ce vrea. *Anxietatea eului* („ego anxiety”) este un concept oarecum similar, care are însă sinele ca punct central/punct de referință. Astfel, persoana trăiește o puternică tensiune emoțională atunci când (1) percepe o amenințare la adresa sinelui sau la adresa valorii personale, (2) consideră că este absolut necesar să se descurce foarte bine în ceea ce face și/sau să fie aprobată de ceilalți și (3) consideră că este groaznic și catastrofal (respectiv, cel mai rău lucru cu putință) atunci când nu se descurcă foarte bine și/sau ceilalți nu o aprobă corespunzător (Ellis, 2003).

Atât anxietatea de disconfort, cât și anxietatea eului influențează semnificativ autenticitatea cu care o persoană se angajează într-un anumit comportament, riscurile pe care aceasta și le asumă și starea de bine pe care o resimte înainte, pe parcursul și după realizarea activității. Implicarea în activități noi, inedite, acceptarea experiențelor variate, curajul de a depăși limitele propriilor abilități, determinarea și perseverența de a merge mai departe în ciuda dificultăților și a obstacolelor întâmpinate, toate presupun o toleranță ridicată la disconfort și o identitate bine definită.

Structurată în jurul consecințelor anxietății de disconfort, activitatea numărul cinci a capitolului *Autocunoașterea* explorează efectele emoționale și practice ale ieșirii voluntare din zona de confort, adică din zona comportamentelor familiare și a deprinderilor des folosite.

Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă

A fi motivat înseamnă, în principal, a fi determinat să acționezi pentru îndeplinirea unui obiectiv bine definit. Motivația poate fi descrisă prin *intensitatea* sau *nivelul* său (de exemplu, cât de motivată este o persoană pentru a realiza un anumit lucru) și prin *orientarea* sa (respectiv, ce tip de atitudini susțin acțiunea, de ce persoana face ceea ce face) (Ryan & Deci, 2000).

Din punctul de vedere al orientării, o persoană poate fi motivată să facă o acțiune datorită unor motive interne, cum ar fi curiozitatea sau plăcerea personală (respectiv, *motivație intrinsecă*) sau datorită unor efecte separate de acțiunea propriu-zisă, cum ar fi promisiunea unei recompense (respectiv, *motivație extrinsecă*) (Deci & Ryan, 1985).

Deși ambele tipuri de motivație sunt importante pentru comportamentul uman, motivația intrinsecă are capacitatea de a susține cu mare eficiență procesul de învățare și de a stimula creativitatea (Ryan & Deci, 2000). Dintre toate activitățile umane, cele care satisfac nevoile fundamentale de autonomie (autodeterminare) și competență (autoeficacitate) sunt activități motivate intrinsec; altfel spus, majoritatea oamenilor vor avea un sentiment de plăcere atunci când se implică în aceste activități. În cadrul acestor activități, persoana este expusă unor evenimente interpersonale (de exemplu, recompense, interacțiuni cu sens, feedback, atitudini suportive, non-critice etc.) care stimulează apariția sentimentului de competență, accentuând motivația intrinsecă. Sentimentul de competență stimulează motivația intrinsecă doar în situațiile în care apare și sentimentul autonomiei (autodeterminării). Altfel spus, pentru ca un comportament să fie motivat intrinsec, persoana trebuie să simtă că este capabilă să îl producă și să considere că l-a produs din proprie inițiativă, iar activitatea în sine trebuie să dețină caracteristici general valorizate de oameni, ca noutatea, provocarea sau valoarea estetică (Ryan & Deci, 2000).

A doua activitate corespunzătoare capitolului *Autocunoașterea* facilitează înțelegerea factorilor care contribuie la optimizarea motivației intrinseci. Conținutul acesteia încurajează, în principal, explorarea impactului competenței percepute (autoeficacitate) și a autonomiei percepute (autodeterminare) asupra motivației intrinseci.

Atenția concentrată și starea de prezență

Atenția se referă la acele mecanisme psiho-fiziologice implicate în selectarea și procesarea stimulilor cu valoare motivațională și adaptativă ridicată dintr-un mediu complex (Miclea, 1999). Altfel spus, din multitudinea stimulilor vizuali, auditivi, tactili, olfactivi, gustativi la care este expusă o persoană, aceasta va selecta și va procesa cu prioritate doar stimulii cu semnificație maximă pentru obiectivele personale. Pentru ca un comportament uman să fie coerent și eficient, sistemul cognitiv uman trebuie să poată ignora selectarea și procesarea informațiilor irelevante pentru acțiunile curente, prelucrând cu prioritate cele mai utile informații (Miclea, 1999). Când acest lucru se realizează, spunem că persoana este atentă la ceea ce face în acel moment.

Concentrarea pe acțiunea prezentă este concomitentă cu inhibarea procesării informațiilor referitoare la situații trecute și viitoare, dacă acestea sunt redundante pentru respectivul comportament.

Spre exemplu, la o lecție de geografie, un elev căruia îi place mult această disciplină va observa cu prioritate detaliile vizuale de pe harta dispusă în fața clasei, va auzi explicațiile profesorului și își va reaminti informații legate de subiectul discutat. El va aloca multe resurse de gândire acestor elemente importante pentru el la momentul prezent; în același timp, va bloca

alocarea acestor resurse pentru procesarea unor informații neesențiale prezente în mediul lui (de exemplu, subiectul discuției colegilor din banca din spate, zgomotele din curtea școlii care se aud prin geamul deschis, tabelul periodic al elementelor agățat lângă hartă etc.).

Când sunt conștienți de momentul prezent, oamenii devin flexibili, adaptabili și capabili să observe oportunitățile de învățare pe care le oferă situația respectivă (Luoma, Hayes & Walser, 2007). Concentrarea atenției pe momentul prezent, într-o manieră non-critică și non-evaluativă, acceptând cu deschidere gândurile și emoțiile care se derulează, duce la apariția unei stări de conștiință („mindfulness”) care facilitează gândirea divergentă și creativitatea (Kabat-Zinn, 1994; Luoma et al., 2007).

Prima activitate corespunzătoare capitolului *Autocunoașterea* contribuie la antrenarea atenției prin imersia polisenzorială în activitățile de zi cu zi. Exercițiul propus adolescenților îi va ajuta să observe diferența dintre implicarea automată, distrasă în activitățile zilnice și implicarea activă, conștientă, care facilitează sesizarea impactului focalizării pe detalii.

În concluzie, autocunoașterea presupune un efort voluntar și conștient, îndreptat spre identificarea cauzelor care ne determină să reacționăm emoțional și să ne comportăm într-un anumit fel în anumite situații de viață.

Dezvoltarea personală, întemeiată pe autocunoaștere, este un proces continuu, susținut de nevoia de creștere, evoluție și schimbare, alimentat de curiozitatea naturală a oamenilor și de nevoia de căutare a esteticului.

În toate societățile umane, educația tinerilor se concentrează în jurul strategiilor prin care, în cadrul noii generații, sunt dezvoltate abilitățile și competențele necesare colaborării, cât și competiției sociale. Pe de o parte, colaborarea care susține efortul colectiv și munca în grup și, pe de altă parte, competiția care generează motivația pentru autodepășire, reprezintă condiții necesare dezvoltării sociale. Ambele presupun abordarea unor situații dificile, care necesită perseverență și un bun management al emoțiilor și al propriilor comportamente. Așadar, eforturile sistematice de autocunoaștere și dezvoltarea personală stau la temelia oricărei educații solide, care reprezintă condiția unei eficiențe sociale ridicate.

DE REȚINUT:

- este bine ca eforturile de autocunoaștere să se organizeze în jurul înțelegerii mecanismelor care duc la apariția emoțiilor pe care le simțim, a comportamentelor pe care le generăm, precum și a surselor de motivație și a valorilor personale care ghidează deciziile relevante din viața unei persoane;
- emoțiile sunt produsul semnificației personale alocate evenimentelor de viață; modul în care gândim despre lucrurile care ni se întâmplă este direct responsabil de emoțiile trăite;
- comportamentele umane depind, în mare măsură, de contextul practic în care se manifestă și de consecințele pozitive sau negative ale acestora;
- valorile personale servesc ca principii fundamentale care ghidează comportamentele și influențează deciziile oamenilor;

- motivația unei persoane de a se angaja într-o activitate este puternic influențată de încrederea că respectivul comportament va duce la rezultatele dorite și de convingerea că persoana poate realiza cu succes comportamentul dorit.

IV.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de autocunoaștere

Tabel sinoptic al activităților de dezvoltare a competenței de autocunoaștere

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Antrenarea atenției și imersia polisenzorială în activitățile de zi cu zi.	▪ Să sesizeze diferența dintre a te implica într-o activitate de zi cu zi în mod automat (fiind distras) și a te implica în mod activ (fiind conștient); ▪ Să identifice consecințele emoționale și practice ale implicării active și atente într-o activitate; ▪ Să își controleze mai bine atenția și factorii distractori din mediu; ▪ Să fie mai prezenți când se angajează în comportamente familiare și să abordeze în mod critic anumite reacții îndelung exersate.	Atenția și starea de prezență – Cât de prezent sunt aici și acum?	Cls. IX-X

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Înțelegerea factorilor care contribuie la optimizarea motivației intrinseci.	- Să înțeleagă impactul competenței percepute (autoeficacitate) asupra motivației intrinseci; - Să înțeleagă impactul autonomiei percepute (autodeterminare) asupra motivației intrinseci; - Să diferențieze comportamentele motivate intrinsec (de exemplu, care satisfac nevoile de autonomie și competență) de comportamentele motivate extrinsec; - Să influențeze factorii care au potențialul de a crește motivația lor intrinsecă.	Motivația intrinsecă – când forțele care mă duc înainte sunt „vreau” și „pot”	Cls. IX-X
Conștientizarea de către elevi a impactului autoeficacității asupra modului în care sunt evaluate dificultatea unei sarcini și dificultatea realizării acesteia.	- Să sesizeze impactul factorilor cognitivi (de exemplu, autoeficacitate percepută) asupra emoțiilor și comportamentelor; - Să identifice impactul autoeficacității percepute asupra evaluării dificultății unei sarcini; - Să aprecieze impactul autoeficacității percepute asupra evaluării disponibilității resurselor personale (de exemplu, cunoștințe, efort etc.) necesare realizării unei sarcini.	Modul în care încrederea în forțele proprii ne ajută să evaluăm corect abilitatea noastră de a performa	Cls. IX-X
Identificarea principalelor valori personale și a comportamentelor asociate acestora.	- Să identifice câteva dintre valorile lor principale; - Să realizeze legătura dintre etichetele lingvistice care descriu valorile personale asumate și comportamentele specifice prin care se manifestă aceste valori; - Să implementeze un plan personal prin care să susțină manifestarea unor comportamente în concordanță cu principalele valori personale asumate.	Valorile personale – Ce sunt și de ce am nevoie de ele în viața de zi cu zi?	Cls. XI-XII

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Identificarea consecințelor ieșirii din zona de confort și gestionarea anxietății de disconfort.	- Să identifice zonele de confort și factorii declanșatori ai unor comportamente foarte automatizate; - Să identifice consecințele emoționale și practice ale ieșirii voluntare din zona de confort; - Să observe și să abordeze în mod critic anumite reacții îndelung exersate; - Să exerseze gestionarea anxietății de disconfort.	Automatismele vieții de zi cu zi. Zona de confort și disconfortul schimbării	Cls. XI-XII

Atenția și starea de prezență – Cât de prezent sunt aici și acum?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Antrenarea atenției și imersia polisenzorială în activitățile de zi cu zi

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să sesizeze diferența dintre a te implica într-o activitate de zi cu zi în mod automat, fiind distras și a te implica în mod activ, conștient;
- să identifice consecințele emoționale și practice ale implicării active și atente într-o activitate;
- să își controleze mai bine atenția și factorii distractori din mediu;
- să fie mai prezenți când se angajează în comportamente familiare și să abordeze în mod critic anumite reacții îndelung exersate.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/Cretă;

- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte trei fotocopii pentru fiecare elev, una dintre ele fiind pentru tema pentru acasă).

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autocunoașterea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Începeți discuția rugând elevii să identifice câteva dintre comportamentele pe care le fac zilnic, în mod automat, fără să se gândească cum anume le fac. Punctați faptul că, zilnic, realizăm mai multe comportamente aproape fără să ne gândim și fără să analizăm emoțiile pozitive și/sau negative pe care acestea le provoacă. Insistați pe importanța modului în care reacțiile noastre emoționale apărute față de aceste comportamente ne influențează starea generală de bine.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.	5 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Urmărirea unei activități curente.	Propuneți elevilor să completeze fiecare câte un exemplar din Anexa 1, gândindu-se la o activitate din viața lor de zi cu zi. Prezentați detaliat Anexa 1 și răspundeți întrebărilor elevilor.	Sugerați-le elevilor să aleagă o activitate care poate fi structurată în două – trei secvențe, ca un mic scenariu (de exemplu, momentul în care ies pe ușă să plec spre școală, traversez un drum, trec peste un pod, ajung la școală). Insistați pe ideea că nu trebuie să se gândească prea mult; vor completa cu ceea ce le vine automat în minte.	5 min.
Reluarea activității cu accentul pus pe detalii perceptive și emoții.	În această etapă, elevii vor lucra grupați în perechi de câte doi. Primul elev va închide ochii și va încerca să își formeze o imagine mentală cât mai clară, bazată pe ce îi povestește colegul său. Al doilea elev va relua activitatea pe care a descris-o anterior în Anexa 1 și va încerca să îi dea colegului său cât mai multe detalii, astfel încât acesta să poată aproxima experiența lui (detalii perceptive și emoții trăite). După cinci minute, elevii vor schimba rolurile.	Insistați pe importanța oferirii detaliilor perceptive și afective, pentru ca elevul care ascultă să își poată forma o imagine cât mai clară. Este bine ca secvențele „scenariului” descris să fie cât mai clar delimitate (de exemplu, momentul în care ies pe ușă, în care traversez un drum, în care trec peste un pod, în care ajung la școală).	10 min.
Documentarea detaliilor celor două „scenarii” parcurse.	Cei doi elevi din pereche vor discuta împreună cele două scenarii parcurse și vor completa câte un exemplar din Anexa 1 pentru fiecare dintre ele.	Elevii vor lucra în perechi, încercând să își amintească împreună cât mai multe detalii (atât pentru activitatea pe care au descris-o, cât și pentru cea care le-a fost descrisă).	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Compararea activităților descrise individual cu cele completate în pereche.	În această etapă, elevii vor compara Anexa 1 completată individual, la începutul exercițiului, cu Anexa 1 completată după interacțiunea cu colegul cu care formează o pereche. Scopul este de a constata cum anume concentrarea voluntară pe detalii perceptivă și afectivă în încercarea de a descrie această activitate pentru o altă persoană poate contribui la modificarea detaliilor amintite. Pe o coală de hârtie separată, elevii vor nota constatările lor pentru cele două activități (ale primului elev și ale celui de al doilea elev).	Elevii vor compara cele două fișe de lucru completate în echipele în care au lucrat până acum. Ghidați elevii să observe numărul și calitatea detaliilor perceptivă și afectivă pe care le-au notat în cele două ipostaze (când au completat individual versus când au lucrat cu colegul, încercând să îi transmită acestuia experiența avută).	10 min.



Rezumatul activității (5 minute):

Punctați conceptele de bază care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: atenția la detalii, starea de prezență, comportamentele automate. Punctați aspectele relevante care merită reținute și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.

Faceți un scurt rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte: (1) ne angajăm zilnic în comportamente automate, foarte familiare, pe care le facem fără să ne gândim la ele și la modul în care ne influențează starea de bine; (2) focalizându-ne pe detalii perceptivă și afectivă în timp ce facem aceste activități, putem reține mai ușor aspectele importante; (3) observând detaliile unei activități, identificăm mai ușor cum anume putem folosi experiențele de zi cu zi în procesul de autocunoaștere și dezvoltare. Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la exersarea atenției și a stării de prezență. Elevii vor alege o situație/activitate similară cu cea parcursă la clasă, însă, de această dată, înainte de a realiza activitatea, elevii își vor propune să fie cât mai prezenți și mai atenți la detaliile perceptive și la emoțiile trăite în timpul acesteia, pentru a le memora și a le nota mai târziu. Pentru a putea fi cât mai preciși, își vor propune să se concentreze și să evite orice gânduri care le-ar putea distra atenția de la scopul lor. După încheierea activității, vor completa cât mai detaliat o copie a Anexei 1. Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire, de 30 de minute, în care să discutați experiențele trăite de elevi.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal și, apoi, insistați pe exemple și încurajați elevii să ofere exemple personale; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Punctați modul în care starea generală de bine depinde de modul în care ne implicăm în activitățile curente; dacă le facem automat nu vom observa lucrurile noi care pot să apară în acel context și care pot stimula emoții pozitive. Chiar și emoțiile negative pe care le-am putea experimenta, uneori, pentru că suntem atenți la detalii, ne pot ajuta în procesul de creștere și autocunoaștere.

La discutarea experiențelor avute cu activitatea aleasă, recompensați cu atenție și laude reușitele și analizați pe scurt obstacolele care pe unii îi vor împiedica să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să încerce să fie cât mai atenți și mai prezenți și în alte situații.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Atenția și starea de prezență – Cât de prezent sunt aici și acum?

Identifică o activitate zilnică, foarte familiară, pe care dorești să o urmărești:

(De exemplu, drumul zilnic de acasă la școală.)

.....
.....

(a) ***Elemente perceptive (văz, auz, miros, gust, tact)***

	Văz	Auz	Miros	Gust	Tact
Clădiri					
De exemplu	Ușa de la casa mea este verde, de lemn, cu o clanță solidă.	Ușa scârțâie de fiecare dată când o deschid.	Ieri, ușa mirosea a proaspăt vopsit.	-	Clanța ușii e fină, metalică, cu un mic model rotund la capăt.
Traseu (drumuri, poduri etc.)					
Vegetație					
Animale					
Persoane					
Altceva					

(b) **Elemente afective (emoții pozitive și negative)**

Afecte	Numiți emoția	Intensitatea emoției				
Emoții pozitive	De exemplu, mulțumire	1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
Emoții negative	De exemplu, preocupare	1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
		1	2	3	4	5
		foarte puțin				foarte mult
Starea de bine generală (marcați cu un X pe săgeată)	Pozitivă + Negativă -	+ -				

Motivația intrinsecă – Când forțele care mă duc înainte sunt „vreau” și „pot”

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Înțelegerea factorilor care contribuie la optimizarea motivației intrinseci

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să înțeleagă impactul competenței percepute (autoeficacitate) asupra motivației intrinseci;
- să înțeleagă impactul autonomiei percepute (autodeterminare) asupra motivației intrinseci;
- să diferențieze comportamentele motivate intrinsec (i.e., care satisfac nevoile de autonomie și competență) de comportamentele motivate extrinsec;
- să influențeze factorii care au potențialul de a le crește motivația intrinsecă.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/Cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte două fotocopii pentru fiecare elev, una dintre ele fiind pentru tema pentru acasă);

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autocunoașterea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Prezentarea conceptelor de bază: motivație extrinsecă, motivație intrinsecă.	Începeți discuția prin a întreba elevii ce cred ei că înseamnă a fi motivat să faci ceva. Cereți-le elevilor să ofere exemple de situații în care au fost motivați să realizeze o activitate și altele în care nu au fost motivați. Subliniați ideea că motivele noastre sunt diferite: unele sunt interne (de exemplu, curiozitate, căutarea esteticului), altele sunt externe (de exemplu, accesul la lucruri pe care le dorim, activități care ne plac, relații pe care le căutăm). Totodată, cereți-le elevilor să identifice câteva dintre emoțiile care însoțesc, de obicei, realizarea activităților pentru care avem motivație intrinsecă vs. motivație extrinsecă. Propuneți-le elevilor un exercițiu privind efectele motivației intrinseci asupra gradului de implicare și emoțiilor resimțite în legătură cu realizarea unei teme pentru acasă/școlare.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.	10 min.
Analiza impactului autonomiei și competenței percepute asupra motivației intrinseci, care susține realizarea unei teme școlare.	Propuneți-le elevilor să completeze fiecare câte un exemplar din Anexa 1, gândindu-se la două dintre temele primite la materia/disciplina favorită. Prezentați detaliat Anexa 1 și răspundeți întrebărilor elevilor.	Insistați pe ideea că nu trebuie să se gândească prea mult; vor completa cu ceea ce le vine prima dată în minte/cum simt pe moment.	20 de min.



Rezumatul activității(15 minute):

Punctați conceptele de bază, care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: motivația intrinsecă, motivația extrinsecă, autonomie/autodeterminare, competență/autoeficacitate. Apoi, comunicați elevilor care au fost competențele exersate în cadrul acestuia.

Faceți un scurt rezumat al întâlnirii, subliniind cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) ne este mult mai ușor să depunem efort când ne angajăm în activități pentru care avem motivație intrinsecă; (2) putem susține/promova motivația intrinsecă asumându-ne responsabilitatea pentru activitățile pe care le facem, evaluând realist și corect abilitățile pe care le avem (dacă nu avem suficiente cunoștințe pentru a realiza cu succes o activitate, cu siguranță putem cere ajutor și putem învăța cum să o realizăm) și observând beneficiile personale pe care le aduce orice experiență de învățare. Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la exersarea controlului factorilor cu impact asupra motivației intrinseci. Folosind punctul III din Anexa 1, elevii vor analiza cum anume percep ei că le sunt satisfăcute nevoile de autonomie, competență și valoare/semnificație/utilitate personală atunci când rezolvă două dintre cele mai dificile teme pentru acasă pe care le vor avea de făcut în săptămâna care urmează. După ce răspund la cele cinci întrebări din Anexa 1, elevii vor încerca să câștige controlul asupra celor trei categorii de factori care au impact asupra motivației intrinseci, identificând argumente relevante pentru ei:

Eu aleg să fac tema	pentru că pot	și îmi folosește/are valoare pentru mine.
Această decizie îmi aparține? Mă forțează cineva? Aș putea să aleg să nu o fac?	De unde știu că pot?	La ce îmi folosește? De ce e valoroasă?

Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire, de 30 de minute, în care să discutați experiențele trăite de elevi.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal și, pe urmă, insistați pe exemple și cereți-le elevilor să ofere exemple personale; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Veți utiliza răspunsurile elevilor oferite în Anexa 1 doar ca sursă de informație pentru discuțiile în grup și pentru continuarea individuală a procesului de dezvoltare personală (elevii vor păstra anexa completată pentru a-și reaminti discuțiile și concluziile la care au ajuns).

Când discutați cu elevii la clasă despre factorii care influențează motivația și relația dintre motivație și implicarea în activități școlare:

1. Arătați cum putem să devenim mai motivați dacă știm ce are valoare și semnificație pentru noi (de exemplu, știu ce abilități și competențe mă vor ajuta să îmi ating obiectivele).
2. Subliniați faptul că încrederea în faptul că suntem competenți poate fi favorizată de reamintirea anumitor situații din trecut în care am reușit să finalizăm cu bine activități similare celei pe care urmează să o facem.
3. Punctați faptul că, de multe ori, când ne simțim obligați să facem ceva, nu suntem, de fapt, forțați cu adevărat. Putem alege să nu facem, dar nu ne plac consecințele acestei alegeri (de exemplu, poți alege să nu mergi la școală, dar puțini oameni își asumă consecința de a face toată viața o muncă necalificată). Conștientizarea acestei realități susține dezvoltarea responsabilității.

Discutând despre modul în care elevii au perceput și experimentat activitatea realizată, recompensați reușitele, acordându-le atenție și aprecieri pozitive și analizați pe scurt obstacolele care îi vor împiedica pe unii dintre ei să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să încerce să fie cât mai atenți și mai prezenți și în alte ocazii.

În consilierea individuală, logica acestei activități și întrebările din fișa de lucru prezentată în Anexa 1 pot fi utilizate pentru explorarea factorilor care influențează semnificativ generarea și menținerea motivației adolescenților pentru implicarea în sarcini mentale și fizice dificile. Consilierul poate folosi tehnici ca imageria dirijată ca să ajute elevii să exploreze cum își pot influența motivația atunci când acționează voluntar asupra factorilor de care aceasta depinde.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Motivația intrinsecă – când forțele care mă fac să avansez sunt „vreau” și „pot”

Factori care contribuie la motivația intrinsecă

I. Identificați o materie/disciplină școlară care satisface concomitent următoarele condiții:

- (1) o îndrăgiți mult;
- (2) o considerați importantă pentru planurile personale;
- (3) vă doriți extrem de mult să o studiați și să o aprofundați;
- (4) vă trezește interesul în cea mai mare măsură.

Notați materia/disciplina identificată:

.....

II. Gândiți-vă la temele pentru acasă primite la această materie/disciplină și alegeți două teme, după cum urmează:

	Cum v-ați raportat la temă?	Descrieți pe scurt tema la care v-ați gândit
Tema 1:	Am început să rezolv tema cu mare entuziasm și cu o mare curiozitate, abia așteptam să văd despre ce este vorba; motivația mea era maximă.	
Tema 2:	Am început să rezolv tema cu o ușoară ezitare, cu un ușor regret pentru timpul pierdut, cu o ușoară stare de stres; mi-a trecut prin minte că aș vrea să o amân dacă pot; motivația mea era medie.	

Analizați cele două teme prin prisma factorilor psihologici indicați mai jos. Reflectați la cum anume ați gândit și ați simțit când ați făcut tema. Încercuiți cifra care corespunde răspunsului ales.

Tema 1 <i>(descrieți tema succint):</i>																					
1. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a duce la bun sfârșit această temă?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puțină încredere</td> <td colspan="4">Încredere medie</td> <td colspan="3">Foarte multă încredere</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere														
2. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a realiza tema la un nivel calitativ ridicat?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puțină încredere</td> <td colspan="4">Încredere medie</td> <td colspan="3">Foarte multă încredere</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere														
3. Cât de mult simțeați că ați ales să lucrați la acea temă din proprie inițiativă, fără presiuni din parte cuiva?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puțin</td> <td colspan="4">Mediu</td> <td colspan="3">Foarte mult</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puțin			Mediu				Foarte mult		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puțin			Mediu				Foarte mult														
4. Cât de mult simțeați că ați ales să lucrați la acea temă din motive diferite de propria dorință (de exemplu, de teama penalizărilor pe care le-ați fi primit dacă nu o făceați)?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puțin</td> <td colspan="4">Mediu</td> <td colspan="3">Foarte mult</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puțin			Mediu				Foarte mult		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puțin			Mediu				Foarte mult														
5. Cât de multe beneficii personale (de exemplu, cunoștințe, abilități etc.) simțeați că vă va aduce realizarea acelei teme?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puține beneficii</td> <td colspan="4">Unele beneficii</td> <td colspan="3">Foarte multe beneficii</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puține beneficii			Unele beneficii				Foarte multe beneficii		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puține beneficii			Unele beneficii				Foarte multe beneficii														
Tema w <i>(descrieți tema succint):</i>																					
1. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a duce la bun sfârșit această temă?																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1</td><td style="width: 10%;">2</td><td style="width: 10%;">3</td><td style="width: 10%;">4</td><td style="width: 10%;">5</td><td style="width: 10%;">6</td><td style="width: 10%;">7</td><td style="width: 10%;">8</td><td style="width: 10%;">9</td><td style="width: 10%;">10</td></tr> <tr> <td colspan="3">Foarte puțină încredere</td> <td colspan="4">Încredere medie</td> <td colspan="3">Foarte multă încredere</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Foarte puțină încredere			Încredere medie				Foarte multă încredere														

2. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a realiza tema la un nivel calitativ ridicat?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțină încredere				Încredere medie				Foarte multă încredere	

3. Cât de mult simțeați că ați ales să lucrați la acea temă, din proprie inițiativă, fără presiuni din partea cuiva?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțin				Mediu				Foarte mult	

4. Cât de mult simțeați că ați ales să lucrați la acea temă din motive diferite de propria dorință (de exemplu, din teama penalizărilor pe care le-ați fi primit dacă nu o făceați)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțin				Mediu				Foarte mult	

5. Cât de multe beneficii personale (de exemplu, cunoștințe, abilități etc.) simțeați că vă va aduce realizarea acelei teme?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puține beneficii				Unele beneficii				Foarte multe beneficii	

Care dintre cele două teme v-au făcut să vă simțiți cel mai bine înainte, în timp ce o realizați și după ce ați făcut tema (*bifați*)?

☐ Tema 1

☐ Tema 2

Comparați cele două situații prin prisma autonomiei percepute (de exemplu, VREAU, este alegerea mea să fac asta), a competenței percepute (de exemplu, POT, sunt capabil și am resursele necesare să fac asta) și valorii personale percepute (de exemplu, ÎMI FOLOSEȘTE, am un beneficiu personal intrinsec dacă desfășor această activitate; îmi satisface curiozitatea, este ceva nou ce vreau să știu etc.).

Ce mesaj important rețin în urma acestei analize și cum mă va ajuta el în viitor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Modul în care încrederea în forțele proprii ne ajută să evaluăm corect abilitatea noastră de a performa

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Conștientizarea de către elevi a impactului autoeficacității percepute (de exemplu, încrederea în capacitatea de a acționa eficient pentru a rezolva o sarcină) asupra modului în care sunt evaluate dificultatea unei sarcini și a realizării acesteia

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să sesizeze impactul factorilor cognitivi (de exemplu, autoeficacitate percepută) asupra emoțiilor și comportamentelor;
- să identifice impactul autoeficacității percepute asupra evaluării dificultății unei sarcini;
- să aprecieze impactul autoeficacității percepute asupra evaluării disponibilității resurselor personale (de exemplu, cunoștințe, efort etc.) necesare realizării unei sarcini.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/Cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte două fotocopii pentru fiecare elev; o fotocopie va fi destinată temei pentru casă).

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autocunoașterea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Începeți discuția întrebând elevii cum cred că încrederea în forțele proprii le influențează felul în care se gândesc la o anumită sarcină. Altfel spus, în ce mod își evaluează încrederea în forțele proprii în situații în care: a) percep sarcina ca pe o provocare și abia așteaptă să o rezolve sau b) sarcina le provoacă multă teamă și ar prefera să o amâne sau să o evite etc. Totodată, cereți-le elevilor să identifice câteva dintre emoțiile care însoțesc aceste diferite evaluări ale sarcinilor de realizat. Cereți-le elevilor să ofere exemple de situații în care încrederea ridicată în forțele proprii i-a ajutat în rezolvarea unor activități. Identificați împreună cu elevii și câteva situații în care încrederea scăzută în forțele proprii i-a împiedicat să rezolve unele activități. Propuneți-le elevilor un exercițiu privind efectele încrederii în forțele proprii asupra gândurilor și emoțiilor lor. Prezentați-le sarcina de lucru pe care o vor realiza în continuare.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Pentru selectarea sarcinii pe care o vor realiza elevii, vedeți recomandările adresate utilizatorului/coordonatorului.	10 min.

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Autoevaluarea modului în care sunt percepute dificultatea unei sarcini și disponibilitatea resurselor personale necesare realizării acesteia (de exemplu, cunoștințe, efort etc.).	Propuneți elevilor să completeze fiecare câte un exemplar din Anexa 1, gândindu-se la sarcina școlară pe care urmează să o realizeze în continuare. Prezentați detaliat Anexa 1 și răspundeți întrebărilor elevilor.	Insistați pe ideea că nu trebuie să se gândească prea mult; vor nota ceea ce le vine prima dată în minte/cum simt pe moment.	5 min.
Rezolvarea sarcinii școlare.	În această etapă, elevii vor lucra individual pentru a rezolva în tema de lucru primită. Oferiți explicațiile pentru rezolvarea sarcinii și răspundeți întrebărilor elevilor. Subliniați faptul că, în timpul activității, nu vor putea pune întrebări.	După expirarea celor 15 minute, adunați răspunsurile elevilor, chiar dacă aceștia au terminat sau nu.	15 min.



Rezumatul activității (15 minute):

Punctați conceptele de bază care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: autoeficacitatea percepută, resursele personale (de exemplu, cunoștințe, efort, atenție, motivație), evaluarea caracteristicilor sarcinii (de exemplu, dificilă, interesantă, plăcută etc.). Discutați impactul autoeficacității percepute (de exemplu, încredere în forțe proprii) asupra percepției sarcinii și resurselor personale. Punctați aspectele relevante care merită reținute și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.

Când discutați cu elevii la clasă despre relația dintre autoeficacitatea/autoeficacitatea percepută, perceperea/înțelegerea caracteristicilor sarcinii și estimarea resurselor personale:

(1) Arătați cum modul în care percepem sarcina ca fiind potențial obositoare, dificilă, neplăcută și greu de realizat poate avea un impact negativ asupra încrederii în capacitatea proprie de a o realiza cu succes. În schimb, dacă o percepem ca fiind potențial plăcută, antrenantă/interesantă, ușor de realizat și puțin obositoare, încrederea în forțele proprii poate crește.

(2) Subliniați că pot exista diferențe între felul în care evaluăm o sarcină înainte și după executarea acesteia; putem subestima sau supraestima dificultatea ei, efortul pe care îl presupune și satisfacția pe care o avem atunci când o realizăm.

(3) Indicați că este bine să ne antrenăm capacitatea de a estima în mod realist dificultatea unei sarcini, deoarece astfel ne putem mobiliza în mod optim resursele necesare pentru a o realiza cu succes. O variantă simplă de corecție a erorilor cu privire la perceperea sarcinii constă în anticiparea rațională. Altfel spus, dacă o persoană știe că are tendința de a supraestima dificultatea sarcinilor, atunci când estimează că o sarcină va fi foarte grea, este recomandabil să își spună: „Deși am tendința să cred că va fi o sarcină foarte grea, este posibil să mă înșel și ea să fie doar de dificultate medie”.

Pentru ghidarea discuției cu elevii, vedeți și recomandările adresate utilizatorului/coordonatorului.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la măsurarea impactului autoeficacității percepute în facilitarea realizării unei sarcini școlare și antrenarea capacității de estimare realistă a caracteristicilor ei. Pentru realizarea acestei activități, elevii pot alege orice temă pentru acasă aferentă unei materii școlare pe care o studiază. Astfel, ei vor învăța cum să utilizeze încrederea în forțele proprii și estimarea realistă a caracteristicilor sarcinii pentru a-și ușura realizarea temelor școlare/activităților personale.

Folosind o copie a Anexei 1, elevii vor face o analiză similară cu cea făcută la clasă înainte de a realiza una dintre temele pentru acasă pe care le au de făcut în săptămâna care urmează. După ce își fac tema, vor reciti ceea ce au completat în Anexa 1 și vor formula un mesaj util pe care să îl rețină pe viitor:

Ce mesaj important rețin în urma acestei analize și cum mă va ajuta el în viitor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire, de 30 de minute, în care să discutați experiențele trăite de elevi.



Recomandări pentru utilizator/coordonator

În selectarea sarcinii școlare pe care elevii o vor realiza în cele 15 minute la clasă, alegeți un exercițiu/activitate/sarcină care (1) să fie relativ dificilă pentru elevi, în mod obiectiv; (2) să fie relevantă pentru conținutul studiat recent la una dintre disciplinele școlare; (3) să existe o miză în realizarea corectă a acesteia – elevii să primească un punctaj/un bonus/o notă etc. Rezultatele notării lucrării scrise vor fi comunicate elevilor la următoarea oră de curs pentru materia respectivă.

Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal (de exemplu, autoeficacitatea percepută), apoi insistați pe exemple și cereți-le elevilor să ofere exemple personale; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Veți utiliza răspunsurile elevilor oferite în Anexa 1 doar ca sursă de informație pentru discuțiile în grup și pentru continuarea individuală a procesului de dezvoltare personală (elevii vor păstra anexa completată pentru a-și reaminti discuțiile și concluziile la care au ajuns).

Atunci când discutați despre experiențele avute pentru realizarea temei pentru acasă, recompensați reușitele oferind atenție și laude și analizați pe scurt obstacolele care îi vor împiedica pe unii dintre elevi să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să încerce să fie cât mai atenți și mai prezenți și în alte ocazii.

În consilierea individuală, logica acestei activități și întrebările din fișa de lucru prezentată în Anexa 1 pot fi utilizate pentru explorarea factorilor care influențează semnificativ implicarea, perseverența și motivația adolescenților pentru rezolvarea unor sarcini mentale și fizice dificile. Consilierul va ghida analiza modului în care încrederea în forțele proprii ajută adolescenții să evalueze corect dificultățile unei sarcini, resursele personale și, în general, abilitatea de a performa în diferite condiții.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA - Modul în care încrederea în forțele proprii ne ajută să evaluăm corect abilitatea noastră de a performa.

Dificultățile unei sarcini și resursele personale.

Gândiți-vă la sarcina școlară pe care o veți realiza și răspundeți la întrebările de mai jos. Întrucât nu există răspunsuri corecte sau greșite, nu vă gândiți prea mult și notați ceea ce vă vine prima dată în minte, ceea ce simțiți pe moment. Încercuiți cifra care corespunde răspunsului ales.

1. Cât de dificilă estimați că va fi sarcina pe care trebuie să o realizați?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc dificilă				Dificultate medie				Extrem de dificilă	

2. Cât de provocatoare/interesantă estimați că va fi realizarea sarcinii?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc interesantă				Interes mediu				Extrem de interesantă	

3. Cât de plăcută estimați că va fi realizarea sarcinii?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc plăcută				Satisfacție medie				Extrem de plăcută	

4. Cât efort estimați că va implica realizarea sarcinii?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțin efort				Efort mediu				Extrem de mult efort	

5. Cât de obositoare estimați că va fi realizarea sarcinii?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc obositoare				Oboseală medie				Extrem de obositoare	

6. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a duce la bun sfârșit această sarcină?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțină încredere				Încredere medie				Foarte multă încredere	

7. Câtă încredere aveți în capacitatea dvs. de a rezolva corect această sarcină?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Foarte puțină încredere				Încredere medie				Foarte multă încredere	

Emoția pe care o trăiesc în acest moment:	Cât de intensă este emoția pe care o simți? (Încercuiți răspunsul potrivit.)				
.....	1	2	3	4	5
.....	Foarte slabă			Foarte intensă	

Valorile personale - Ce sunt și de ce am nevoie de ele în viața de zi cu zi?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Identificarea principalelor valori personale și a comportamentelor asociate acestora

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice câteva dintre valorile lor principale;
- să realizeze legătura dintre etichetele lingvistice care descriu valorile personale asumate și comportamentele specifice prin care se manifestă aceste valori;
- să implementeze un plan personal prin care să susțină manifestarea unor comportamente în concordanță cu principalele valori personale asumate.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Markere/Cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Calculator;
- Imprimantă;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 și Anexa 2 (câte o fotocopie pentru fiecare elev).

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autocunoașterea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute.

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă - discuții în grup. Prezentarea conceptelor de bază cu care se lucrează.	Începeți discuția întrebând grupul de elevi ce înțeleg ei prin noțiunea de „valori personale”. Cereți-le elevilor să dea exemple de cuvinte care, în opinia lor, descriu valori personale. După ce aveți un minimum de cinci valori, pe care le veți scrie pe tablă, întrebați elevii prin ce comportamente cred că se manifestă aceste valori în viața de zi cu zi. Notați exemplele oferite de elevi în dreptul fiecărei valori de pe lista scrisă pe tablă. Explicați pe scurt elevilor ce sunt valorile personale, relația dintre etichetele lingvistice care descriu valori (de exemplu, curajos, loial, corect etc.) și comportamentele/deciziile/acțiunile care operaționalizează sau traduc în viața de zi cu zi aceste valori, dându-le consistență. Apoi, comunicați elevilor tema, scopul și competențele activității.	Prezentarea va fi de tip expunere și brainstorming și se va desfășura în grup, la clasă. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptele principale, apoi, insistați pe exemple și cereți-le elevilor să ofere exemple personale; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea valorilor personale și a exprimării acestora în comportamentele de zi cu zi	În această etapă, veți continua discuția anterioară folosind drept ghid fișa de lucru prezentată în Anexa 1. Obiectivul principal al acestei etape este de a permite fiecărui elev (1) să numească trei valori care cred că îi definesc ca persoane și (2) să se gândească și să analizeze modul în care comportamentele lor exprimă aceste valori asumate. Completarea individuală permite o analiză onestă, fără presiunea evaluărilor sociale. Elevii vor fi asigurați că fișele sunt confidențiale și nu trebuie să le arate nimănui, dacă nu doresc asta. Veți începe prin a prezenta grupului fișa de lucru și ce conține aceasta. Veți sublinia importanța completării individuale, astfel încât informația să exprime adevărul despre fiecare în parte. Veți citi cu voce tare punct cu punct din fișă, întrebând de fiecare dată dacă sunt neclarități sau dacă elevii doresc să le detaliați informațiile din fișă.	Fiecare elev va primi o fotocopie a Anexei 1, pe care o va completa individual. Pentru a facilita procesul de completare a fișei, dați exemple de genul: „Prin onestitate, mulți oameni înțeleg comportamente ca...”, „Există și persoane care ar putea înțelege cinstea ca fiind...”. Folosiți cu precădere exemple diverse din viața școlară/de familie. Scopul este acela de a indica elevilor comportamente familiare și accesibile.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analizarea dificultăților întâlnite în identificarea valorilor personale și a expresiilor lor comportamentale.	După ce toți elevii au terminat de completat Anexa 1, pe baza experienței pe care ei au avut-o în timpul completării, veți iniția o discuție în grup în care veți urmări (1) cât de greu este să identificăm valorile care ne reprezintă și de ce; (2) cât de greu este să identificăm comportamente relevante pentru aceste valori și de ce; (3) dacă oamenii înțeleg similar sau diferit unele valori și comportamentele asociate lor. Elevii vor fi rugați să prezinte câteva dintre valorile lor și comportamentele asociate acestora. Ghidați discuția spre concluzia conform căreia este foarte important să ne comportăm în concordanță cu ceea ce vrem să fim și ce vrem să transmitem celorlalți că suntem (de exemplu, onești, corecți etc.).	Provocați elevii la interacțiuni prin întrebări, însă nu nominalizați pe nimeni pentru a răspunde. Punctând faptul că nu există răspunsuri corecte sau greșite, lăsați să prezinte în fața clasei doar elevii care doresc acest lucru.	10 min.



Rezumatul activității(10 minute):

În final, faceți un rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte, care merită reținute: (1) valorile care spunem că ne definesc trebuie să fie exprimate în comportamentele noastre; (2) este important să ne propunem voluntar să ne comportăm în concordanță cu persoana care vrem să fim; asumarea autocunoașterii și dezvoltării personale este esențială pentru evoluția unei ființe umane.

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la planificarea și implementarea unui plan personal prin care este susținută manifestarea unor comportamente în acord cu principalele valori personale asumate (Anexa 2). Este bine să prezentați sarcina pentru acasă ca o modalitate de a facilita atingerea unor obiective personale; insistați pe modul în care viața lor socială se va schimba în bine dacă exersează în acest fel, facilitând autocunoașterea și dezvoltarea personală.

În cadrul sarcinii pentru acasă, fiecare elev va face o listă cu comportamente specifice fiecărei valori și va alege, în fiecare zi, să facă măcar un comportament asociat uneia dintre ele. La întocmirea listei, va discuta cu persoana/persoanele apropiate pentru a identifica ce comportamente consideră acestea că sunt reprezentative pentru cele trei valori asumate. Scopul discuției este ca percepția personală asupra modului în care se exprimă aceste valori să fie compatibilă cu percepția persoanelor apropiate.

Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. La finalul acestei perioade, este bine să se planifice o scurtă întâlnire de aproximativ 30 minute în care să se discute rezultatele implementării planurilor individuale.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Susțineți formularea concluziilor relevante cu întrebări de genul: *Cum credeți că afectează relațiile dintre oameni efortul personal de a face valorile compatibile cu comportamentele proprii sau, dimpotrivă, lipsa acestor eforturi?*

Recompensați cu atenție și laude reușitele și analizați pe scurt obstacolele care îi vor împiedica pe unii dintre elevi să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să pună în aplicare planul o perioadă mai lungă de timp.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Valorile personale - Ce sunt și de ce am nevoie de ele în viața de zi cu zi?

1. Numește trei valori personale care consideri că te definesc în cea mai mare măsură (de exemplu, curaj, loialitate, generozitate, punctualitate, corectitudine etc.).

-
-
-

2. Încearcă să identifici cel puțin un comportament care exprimă fiecare dintre cele trei valori identificate.

Valori identificate	Comportamente prin care aceste valori sunt exprimate în general
De exemplu, curaj	A apăra pe cineva într-o discuție, chiar dacă în acea situație ai de pierdut făcând acest lucru.

3. Gândește-te la ultima lună. Încearcă să identifici pentru fiecare valoare un exemplu de comportament pe care l-ai realizat din proprie inițiativă și care exprimă valoarea respectivă.

Valorile mele	Comportamente prin care mi-am manifestat aceste valori în ultima lună
De exemplu, curaj	A apăra pe cineva într-o discuție, chiar dacă în acea situație ai de pierdut făcând acest lucru.

4. Ce crezi că ai putea să faci în următoarea săptămână ca să le arăți mai clar celor apropiați că te definești prin cele trei valori asumate? Identifică cel puțin două comportamente pentru fiecare valoare, comportamente pe care ai dori să-ți propui să le realizezi în zilele următoare.

Valorile mele	Comportamente prin care voi exprima aceste valori în următoarea săptămână
	▪ ▪
	▪ ▪
	▪ ▪

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Valorile personale - Ce sunt și de ce am nevoie de ele în viața de zi cu zi?

Sarcina pentru acasă:

(a) *Identifică!* Pornind de la aspectele identificate în timpul orei (la punctul 4 din fișa de lucru), discută cu o persoană apropiată (de exemplu, mama, tata, frate/soră, prieteni de familie etc.) despre măsura în care el sau ea consideră că sunt importante și relevante comportamentele identificate și, de asemenea, despre sugestiile pe care le-ar putea oferi (de exemplu, este posibil să îți sugereze și alte comportamente importante pentru valorile asumate; dacă da, sugestiile vor fi trecute în tabel, în rubrica marcată cu gri);

Cele trei valori personale	Comportamente prin care voi exprima aceste valori în următoarea săptămână
	Alte comportamente sugerate de prietenul meu, mama, tata etc.
	Alte comportamente sugerate de prietenul meu, mama, tata etc.
	Alte comportamente sugerate de prietenul meu, mama, tata etc.

(b) *Planifică!* – În fiecare zi, îți vei propune să faci minimum un comportament din listă pentru a face mai clare celorlalți valorile tale. Alege cel puțin un comportament asociat uneia dintre cele trei valori identificate pentru fiecare zi; astfel, vei face zilnic un comportament care reflectă o valoare personală, la alegere. De exemplu, luni vreau să transmit punctualitate, ajungând la timp la școală, marți vreau să transmit curaj, încercând să fac un lucru nou pentru mine, de care îmi este puțin frică etc.

	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică
Comportamentul planificat pentru fiecare zi din săptămână și valoarea pe care el o reprezintă	De exemplu, voi ajunge la timp la școală – punctualitate						

(c) *Monitorizează!* Timp de o săptămână, pune în practică planul stabilit și completează tabelul de mai jos.

Valoare	Comportament	Ziua planificată	Realizat	Ce m-a împiedicat să realizez ce mi-am propus?
De exemplu, punctualitate	Am ajuns la timp la școală	Luni	▪ Da	
		Marti		
		Miercuri		
		Joi		
		Vineri		
		Sâmbătă		
		Duminică		

Automatismeale vieții de zi cu zi. Zona de confort și disconfortul schimbării.

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Identificarea consecințelor ieșirii din zona de confort și gestionarea anxietății de disconfort

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice zonele de confort și factorii declanșatori ai unor comportamente automatizate;
- să identifice consecințele emoționale și practice ale ieșirii voluntare din zona de confort;
- să observe și să abordeze critic anumite reacții îndelung exersate;
- să gestioneze anxietatea de disconfort.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/Cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 și Anexa 2 (câte o fotocopie pentru fiecare elev).

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autocunoașterea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui capitol.

Durata: 100 de minute

Descrierea activității (secvența 1 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă - discuții în grup. Prezentarea conceptelor de bază cu care se lucrează (comportamente automate, disconfort, amânare/procrastinare, zona de confort).	Începeți discuția cerând elevilor să se grupeze câte trei-patru și, timp de cinci minute, să identifice câteva dintre comportamentele pe care le-au făcut în ziua respectivă (sau cu o zi înainte) în mod automat, fără să se gândească la consecințe. Rugați-i să observe dacă există un comportament pe care l-au realizat în mod automat, dar pe care ar dori acum să îl schimbe, dacă s-ar putea. În următoarele 10 minute, veți discuta frontal observațiile elevilor, introducând noțiuni ca: disconfortul de a acționa împotriva automatismelor noastre, comportamente cotidiene automate, zona de confort, amânarea ieșirii din zona de confort. Insistați pe rolul automatismelor în creșterea eficienței vs. blocarea în zona de confort. Apoi, comunicați elevilor tema, scopul și competențele activității.	Prezentarea va fi de tip expunere și brainstorming și se va desfășura în grup, la clasă. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, apoi insistați pe exemple și rugați elevii să ofere exemple personale; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Planificarea modificării unui comportament automat indezirabil.	În această etapă, veți continua discuția anterioară, folosind fișa de lucru din Anexa 1. Obiectivul principal al acestei etape este de a arăta elevilor o strategie prin care pot identifica și modifica un comportament automat nedorit. În primele cinci minute, prezentați detaliat Anexa 1 și răspundeți întrebărilor elevilor. Asigurați-vă că le este clar că (1) au de identificat un comportament pe care îl fac zilnic sau aproape zilnic fără să se gândească la el și pe care ar dori să îl schimbe; (2) au de stabilit un comportament alternativ dezirabil; (3) au de identificat factorii din contextul fizic care declanșează automat comportamentul nedorit. Următoarele 20 minute sunt dedicate lucrului în grup restrâns. Grupați elevii câte trei-patru pentru a putea comunica între ei; fiecare elev va completa punctele (a) și (b) din Anexa 1.	Elevii vor avea la dispoziție câte o fotocopie a Anexei 1. Se va lucra în grup restrâns, iar discuțiile vor avea loc în grup lărgit. Fiecare elev va completa Anexa 1 individual. Grupul restrâns are rolul de a oferi sprijin prin întrebări și sugestii menite să ajute elevul să clarifice situația monitorizată. Se va insista pe trecerea de la un comportament stimulat de niște factori declanșatori din mediu și executat în mod automat la un comportament ales în mod voluntar, conștient și asumat.	25 min.



Rezumatul activității (5 minute):

La finalul secvenței 1, faceți un scurt rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) ne angajăm zilnic în comportamente automate, foarte familiare și confortabile, dar care uneori sunt indezirabile; (2) pentru a schimba aceste comportamente, este necesar să identificăm elementele din mediu care le declanșează; (3) pentru a schimba aceste comportamente foarte familiare, este necesar să tolerăm o anumită doză de disconfort.

Insistați pe modalitățile identificate de a depăși posibile obstacole în calea atingerii obiectivelor personale.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la aplicarea și monitorizarea, timp de o săptămână, a planului stabilit pentru modificarea unui comportament automat nefolositor. Folosind Anexa 1, punctul (c), veți discuta cu elevii despre modalitatea în care pot pune în practică planul personal. Insistați pe câteva aspecte esențiale: (1) stabilirea de recompense pentru efortul de schimbare sub forma unor jetoane care, la finalul săptămânii, se vor schimba în obiecte sau activități dorite; (2) utilizarea grupului de trei-patru colegi ca grup de sprijin, în care cei implicați se susțin reciproc pentru a facilita schimbarea; (3) nevoia de a accepta și tolera un anumit grad de disconfort.

Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. La finalul acestei perioade, puteți planifica secvența 2 a activității.

Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Verificarea temei pentru acasă din secvența 1; discuții în grup.	Începeți discuția reamintind elevilor care a fost tema pentru acasă de la finalul secvenței 1. Discutați împreună cu aceștia cum anume au încercat să o realizeze, ce dificultăți au întâmpinat, ce au reușit să pună în practică, cum anume se simt referitor la realizările lor, câtă încredere au acum în abilitatea lor de a concepe și de a ghida propria dezvoltare.	Punctați două aspecte esențiale în orice proces de autocunoaștere și dezvoltare: (1) disponibilitatea de a depune efort și (2) capacitatea de a tolera anumite doze de disconfort.	10 min.
Expunere introductivă și discuții în grup. Introducerea ideii de training pentru creșterea toleranței la disconfort.	Pornind de la dificultățile pe care elevii le-au întâmpinat în tolerarea disconfortului schimbării pe care deja au încercat-o, propuneți învățarea și exersarea unor strategii de antrenare a toleranței la disconfort. Prezentați cele două strategii descrise în Anexa 2: (1) detașarea parțială de propriul disconfort și observarea acestuia și (2) controlul gândurilor care accentuează disconfortul și trăirile negative.	Implicați elevii în discuție, provocându-i să se gândească dacă și în ce situații au folosit spontan strategii similare pentru a putea tolera senzații neplăcute. Dar alte strategii diferite?	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Planificarea executării unui comportament inconfortabil/neplăcut.	În această etapă, veți continua discuția anterioară folosind fișa de lucru din Anexa 2. Obiectivul principal al acestei etape este de a stimula elevii să accepte disconfortul și să-și dezvolte abilități practice de gestionare a situațiilor inconfortabile. În primele cinci minute, prezentați detaliat Anexa 2 și răspundeți întrebărilor elevilor. Asigurați-vă că au înțeles că (1) au de selectat un comportament util, dar inconfortabil, (2) au de utilizat strategii de management al disconfortului trăit. Următoarele 15 minute sunt dedicate lucrului în grup restrâns. Grupați elevii câte trei-patru pentru a putea comunica între ei; fiecare elev va completa punctele (a) și (b) din Anexa 2.	Elevii vor avea la dispoziție câte o fotocopie a Anexei 2. Se va lucra în grup restrâns (trei-patru elevi), grupul având rolul de a oferi sprijin prin întrebări și sugestii menite să ajute elevul să-și clarifice situația monitorizată.	20 min.



Rezumatul activității (5 minute):

Discutați, în grup lărgit, despre aspectele identificate și insistați pe modalitățile de a tolera disconfortul experimentat ca obstacol principal în calea atingerii obiectivului stabilit.

Faceți un rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) capacitatea de a tolera situații inconfortabile poate fi crescută prin antrenament; (2) pot fi învățate strategii care ajută la managementul disconfortului; (3) toleranța la disconfort este o condiție necesară pentru ieșirea din zona de confort și explorarea zonei care facilitează dezvoltarea.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la aplicarea și monitorizarea, timp de o săptămână, a planului stabilit pentru introducerea unui comportament folositor, dar inconfortabil. Folosind Anexa 2, punctul (c), veți discuta cu elevii despre modalitatea în care pot pune în practică planul stabilit. Insistați asupra câtorva aspecte esențiale: (1) simularea în avans, apoi, utilizarea în situația reală a strategiilor de management al disconfortului; (2) utilizarea grupului de trei-patru colegi, ca grup de sprijin, în care cei implicați se susțin reciproc pentru a realiza schimbarea.

Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. La finalul acestei perioade, este bine să se planifice o scurtă întâlnire, de aproximativ 30 de minute, în care să se discute despre rezultatele implementării planurilor individuale.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

La discutarea rezultatelor implementării planurilor individuale, recompensați reușitele cu atenție și laude și analizați pe scurt obstacolele care îi vor împiedica pe unii dintre elevi să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să pună în aplicare planul pentru o perioadă mai lungă de timp.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Automatismeale vieții de zi cu zi. Zona de confort și disconfortul schimbării. Modificarea comportamentelor automate nefolositoare.

(a) *Identifică!*

Gândește-te puțin la cele trei categorii de comportamente foarte automatizate, pe care le facem zilnic, prezentate mai jos:

1	Structura programului zilnic; ora de trezire, ora de culcare etc.
2	Tiparul meselor, tipul alimentelor selectate, cantitatea, momentul consumării.
3	Tiparul activităților de tip hobby (urmărirea emisiunilor TV, accesarea mediilor sociale virtuale, jocul pe calculator etc.).

Alege un domeniu și un comportament țintă care te nemulțumește și pe care ai dori să-l optimizezi sau să-l schimbi:

De exemplu, tipul alimentelor consumate la micul dejun. În fiecare dimineață, îmi cumpăr covrigi de la magazinul de lângă școală, deși doresc să reduc consumul produselor de panificație.

Stabilește modul în care dorești să se modifice acest comportament (de exemplu, să dispară, să aibă o frecvență sau o durată redusă etc.):

De exemplu - *Doresc să înlocuiesc consumul de covrigi cu un mic dejun variat și sănătos.*

Identifică situația actuală a comportamentului vizat, gândindu-te la săptămâna trecută:

	Factori declanșatori din mediu (elemente fizice de mediu care te stimulează să faci respectivul comportament; gândește-te la ce vezi, auzi, miroși etc.). Principalii factori declanșatori ai comportamentului pot fi aceiași de fiecare dată sau pot varia puțin de la o situație la alta.	Descrierea comportamentului țintă
De exemplu	Dimineața, în drum spre școală, trec pe lângă magazinul de covrigi. Cum simt mirosul de covrigi, mă opresc din drum. Declanșatori principali: mirosul și imaginea oamenilor stând la coadă la covrigi.	Automat, cumpăr trei covrigi, care vor constitui micul dejun, fără să mă gândesc la planul meu inițial.
Luni		

Marti		
Miercuri		
Joi		
Vineri		
Sâmbătă		
Duminică		

- (b) *Planifică schimbarea!* – În fiecare zi, îți vei propune să schimbi comportamentul țintă stabilit cu un altul mai folositor, dar mai puțin familiar și poate ușor inconfortabil. Vei acorda mare atenție factorilor declanșatori, astfel încât reacția automată se va transforma într-o decizie voluntară de a face comportamentul dorit. De asemenea, vei acorda atenție obstacolelor care te împiedică să faci ce ți-ai propus.

Comportamentul dorit	De exemplu, <i>Voi mânca la micul dejun un sendviș pregătit din timp. Nu cumpăr covrigi când trec pe lângă gheretă, deși mi-aș dori.</i>
Ce condiții trebuie satisfăcute pentru a obține schimbarea?	De exemplu, <i>Trebuie să cumpăr alimente sănătoase și să îmi fac sendviș cu o seară înainte.</i>
Ce m-ar putea împiedica să îndeplinesc condițiile necesare?	De exemplu, <i>Am uitat să cumpăr ingredientele necesare pentru sendviș.</i>

Cum rezolv obstacolele care m-ar putea împiedica să fac ce mi-am propus?	De exemplu, <i>Improvizez și fac un sandwich cu ce am, deși nu o să îmi placă prea mult gustul. Renunț la discuția din pauză cu prietenii pentru a merge să îmi cumpăr iaurt și fructe.</i>
Gestionarea factorilor declanșatori ai comportamentului automat nedorit	De exemplu, <i>Când simt mirosul de covrigi și văd oamenii stând la coadă, mă opresc și număr în gând până la 10. Apoi, îmi spun în minte: „Eu aleg să fac... deoarece...”</i>
Recompensa stabilită pentru respectarea planului meu și tolerarea disconfortului	De exemplu, <i>Dacă reușesc să mă țin de planul stabilit, pun un jeton în cutia cu recompense. La final de săptămână, jetoanele se vor transforma într-un obiect dorit sau într-o activitate plăcută. Vizualizez mental cum jetonul intră în cutia cu recompense.</i>



Sarcina pentru acasă:

- (c) *Aplică și monitorizează!* Timp de o săptămână, pune în practică planul stabilit și completează tabelul de mai jos.

Planul pe săptămâna aceasta:							
<i>De exemplu, Trec pe lângă gheretă și nu cumpăr covrigi, deși mi-e poftă. Pe urmă măănnc un sandwich pregătit în avans.</i>							
	Luni	Martți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică
Identific principalii factori declanșatori ai disconfortului <i>(de exemplu, mirosul de covrigi proaspeți)</i>							
Estimez nivelul disconfortului resimțit (1-10) <i>(de exemplu, 9)</i>							
Recompensa tolerării disconfortului <i>(de exemplu, un jeton)</i>							

Utilizarea grupului de sprijin <i>(de exemplu, mi-am imaginat ce mi-ar spune Andrei)</i>							
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Automatismele vieții de zi cu zi. Zona de confort și disconfortul schimbării.

Training pentru disconfort: strategii de gestionare a disconfortului experimentat.

(a) *Planifică un comportament inconfortabil!*

Planifică pentru săptămâna viitoare un comportament care estimezi că va fi ușor inconfortabil, deși consideri că ți-ar fi folositor. Ți-ai dori să îl poți face, dar îl amâni de o vreme, deoarece anticipezi că nu va fi foarte plăcut.

Exemple de comportamente posibile:

- ☐ Să încep să citesc o carte planificată de ceva vreme;
- ☐ Să fac o activitate casnică oarecum neplăcută;
- ☐ Să încerc să mănânc zilnic un produs sănătos, dar care nu îmi place;
- ☐ Să mă trezesc mai devreme decât de obicei și să fac 30 de minute de exerciții fizice.

Ce comportament îmi propun să fac?	
Când, unde, cu cine și în ce context voi face acest comportament?	
Ce m-ar putea împiedica să fac comportamentul?	
Cum fac să tolerez disconfortul pe care o să îl resimt?	
Recompensa stabilită pentru respectarea planului meu și tolerarea disconfortului.	

(b) *Fă o simulare mentală; planifică strategii de gestionare a disconfortului și urmărește rezultatul!*

Strategia 1 – Față în față cu disconfortul meu

Dacă trăirea neplăcută ar fi un personaj, cum ar arăta disconfortul meu? (Descrieți și/sau desenați.)	
Dacă aș încerca să localizez în corp trăirea neplăcută, unde anume ar fi disconfortul meu? (Descrieți și/sau desenați.)	
Ce s-a întâmplat cu disconfortul meu după ce am aplicat această strategie? (Descrieți liber în caseta alăturată.)	

Strategia 2 – Reacții la disconfortul meu

Situația nedorită (A)	Gânduri legate de disconfortul meu (B)	Reacții emoționale la disconfortul meu (C)										
Disconfortul meu	☐ Nu trebuie să am această stare; ☐ Nu pot suporta să simt ceea ce simt; ☐ E groaznic că mă simt astfel; ☐ Viața e urâtă dacă mă simt așa; ☐ Eu nu merit să mă simt astfel; ☐ Eu nu merit nimic mai bun decât să mă simt astfel.	☐ Furie ☐ Tristețe ☐ Nemulțumire ☐ Altceva 										
	Cât de naturale și adevărate par aceste gânduri? <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> Deloc Foarte mult	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Dacă, suportând acest disconfort, aș putea obține mâine un lucru pe care îl doresc de foarte mult timp, dar care este extrem de greu de obținut și pe care încă nu am reușit să-l obțin, aș mai gândi la fel de negativ despre disconfortul meu? L-aș putea accepta mai ușor? În aceste condiții, ce cred că aș spune în mod firesc despre disconfortul meu? 	Cum cred că m-aș simți gândind astfel? 										

Ce s-a întâmplat cu disconfortul meu după ce am aplicat această strategie? (Descrieți liber în caseta alăturată.)	
---	--

(c) *Aplică în practică și monitorizează rezultatul!*

Ce comportament am încercat să fac?	
Când, unde, cu cine și în ce context am făcut acest comportament?	
Ce obstacole am întâmpinat și cum le-am gestionat?	
Cum am făcut să tolerez disconfortul?	
Ce cred despre mine și cum mă simt după această încercare?	

V. Autonomia

V.1. Descriere generală

Din perspectivă psihologică, perioada adolescenței reprezintă cea mai importantă etapă pentru afirmarea identității și autonomiei individuale în raport cu cei din jur (DiClemente, Hansen & Ponton, 1996). Cel mai probabil, unii părinți pot recunoaște în adolescentul de azi manifestări ale primelor crize de identitate ale copilului, cele din jurul vârstei de trei ani, atunci când trecea prin momente la fel de puternice de afirmare a independenței față de adult (Erikson, 1998). Dacă, în copilăria mică, nevoia de autonomie se manifestă în cadre încă puternic controlate de adulți, adolescența oferă tânărului spații de alegere mult mai largi și mai complexe, în contexte mai puțin controlabile de către adult. Însă, de această dată, adolescentul deține capacități fizice și cognitive evaluate, care l-ar putea ajuta să depășească dificultățile asociate desprinderii de ceilalți atunci când ia propriile decizii.

Cu toate acestea, transformările rapide la nivel fizic și psihologic care oferă premise pentru asumarea unor comportamente autonome sunt adesea însoțite de un grad crescut de vulnerabilitate, dat de dificultatea de a controla emoțiile și comportamentele specifice vârstei (Dahl, 2004). Adolescenții sunt mai sensibili față de semnalele motivaționale și emoționale transmise de cei din jur și sunt mai susceptibili să își modifice comportamentul în funcție de influențele mediului (Blakemore & Mills, 2014; Galván, 2014). Cercetările de specialitate au identificat comportamente asociate cu adolescența timpurie (12-14 ani) și cea mijlocie (15-16 ani), care relevă nevoia de autonomie în raport cu persoanele de referință din perioada copilăriei (părinții, profesii, alte persoane adulte apropiate). Astfel, adolescenții (Conger, 1991; DiClemente, Hansen & Ponton, 1996; Ginzberg, 1972; Marcia, 1980; Pruitt, 2000) descoperă că părinții sau profesorii lor nu sunt perfecți și tind adesea să vadă mai degrabă defectele acestora decât calitățile; sunt în căutarea unor persoane noi de care să se atașeze emoțional, altele decât părinții lor; sunt mai instabili în relațiile cu cei din jur; sunt mai susceptibili la influența grupului de covârșnici; își dezvoltă idealuri și își selectează modele; sunt mai deschiși să experimenteze noi comportamente, inclusiv cele care comportă anumite riscuri. Odată cu distanțarea față de părinți și alți adulți din viața lor, modelele covârșnicilor joacă un rol important în viața adolescenților. Presiunea grupului poate avea un rol benefic, neutru sau negativ, în măsura în care aceștia sunt privați de sprijinul socio-emoțional și cognitiv de care ar avea nevoie din partea părinților, profesorilor și a altor adulți pentru a-și afirma cu autenticitate propriile valori, motivații și comportamente. În adolescența, tranziția către comportamentul autonom se asociază și cu o serie de comportamente precum: nevoia de consolidare a stimei de sine și a capacității de autoorientare, rafinarea așteptărilor în privința rolului de gen; integrarea comportamentului sexual și a intimității (Auslander, Rosenthal & Blythe, 2006; Harter, 1990; Maccoby, 1992; McCabe & Barnett, 2000; Steinberg, 2001). De aceea, în ceea ce privește afirmarea autonomiei, nivelul de autocunoaștere, stima de sine și încrederea în forțele proprii sunt extrem de importante. De altfel, nu putem vorbi despre o autonomie autentică în afara unui proces de autoidentificare a propriilor valori, calități și a unui proces de consolidare a încrederii în propriile decizii.

O componentă importantă în afirmarea autonomiei la vârsta adolescenței este autonomia în învățare, mai precis capacitatea de a învăța autodirijat. Studiile arată că elemente ale autonomiei în învățare pot fi stimulate și se pot dezvolta încă de la vârste mici, iar adolescenței este perioada de consolidare a capacității de stabilire a propriilor obiective de învățare, de alegere a celor mai

potrivite strategii, instrumente și resurse, precum și de valorificare a celor învățate în contexte cât mai variate.

V.1.1. Ce este autonomia?

Literatura de specialitate oferă, în acest moment, o paletă largă de înțelegeri și definiții ale autonomiei. În sens restrâns, autonomia se referă la capacitatea individului de a gândi, a simți și a acționa pe baza propriilor decizii, valori și interese. Din această perspectivă, dezvoltarea capacității de a fi autonom presupune un traseu care însoțește întreaga viață a unui individ, de vreme ce valorile și interesele pot evolua în timp. Alte definiții ale autonomiei vizează: procesul prin care indivizii devin persoane care se pot autoguverna (Steinberg, 1990; 2002; Zimmer-Gembeck & Collins, 2003); dezvoltarea sentimentului de individualizare (*engl.* individualization), prin care adolescenții realizează că sunt entități diferite de societate ca întreg (Blos, 1967); abilitatea de a conferi direcție propriei vieți prin definirea obiectivelor personale, prin sentimentul de a fi capabil să își autoregleze propriile comportamente (Noom, 1999); libertatea de a face lucruri în interes personal, menținând în același timp relații potrivite cu cei din jur (Hill & Holmbeck 1986).

Există mai multe perspective pentru definirea autonomiei. Prezentăm pe scurt aceste perspective, subliniind pentru fiecare dintre acestea posibile semnificații educaționale care să ne ajute în a orienta sprijinului acordat adolescenților în această perioadă.

a) **Perspectiva filozofică**

Din perspectiva filozofiei moral-politice, “autonomia se referă la capacitatea individului de a fi el însuși, trăindu-și propria viață în conformitate cu motivații și decizii care sunt auto-construite și nu sunt un produs al manipulării forțelor externe” (Christman, 2018). Perspectiva filozofică privește autonomia ca pe o valoare intrinsecă a ființei umane, un ideal de autodeterminare care îi permite să exerseze permanent asumarea conștientă a responsabilității morale și politice, a propriilor judecăți și comportamente, în conformitate cu un set personal de valori și interese. Din perspectivă filozofică, este important să facem distincția între autonomie și libertate. Deși cele două concepte par a avea elemente comune, diferența fundamentală este aceea că autonomia, în comparație cu exercitarea libertății individuale, vizează și o puternică componentă morală, care responsabilizează individul în raport cu judecățile, comportamentele și alegerile sale. De exemplu, un fumător înrăit are libertatea de a alege să fumeze toată viața și își poate exercita acest drept în limitele legii. În același timp, capacitatea acestuia de a fi autonom este serios limitată de dependența pe care o dă acest viciu (Christman, 2018). Perspectiva filozofică asupra autonomiei a influențat deja concepțiile și politicile contemporane în domeniul educației, de la măsurile care susțin autonomia școlii (de exemplu, curriculumul adoptat prin decizia școlii, descentralizarea financiară etc.) la autonomia profesorului și a elevilor, în special în ceea ce privește beneficiile învățării autonome – ca o componentă importantă a competenței de *a învăța să înveți*.

Un exemplu al aplicării perspectivei filozofice a autonomiei asupra sistemelor de învățământ este și modul în care este formulat idealul educațional al școlii românești, conform Legii educației nr. 1/2011, art. 3: *Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.*

b) **Perspectiva psihologică**

Din perspectivă psihologică, nu există o definiție unanim acceptată a autonomiei. Fiecare teorie sau curent psihologic are accente specifice. Cu toate acestea, cele mai multe definiții ale autorilor care au abordat acest concept definesc autonomia ca un proces cognitiv, emoțional și comportamental care permite individului să gândească, să simtă, să ia decizii și să acționeze conform propriilor scopuri, motivații și valori. Abordările mai recente ale autonomiei, adaugă la definiția deja enunțată elemente privind capacitatea de a proiecta propriul viitor (proiect de viață), capacitatea de autorefecție asupra propriilor gânduri, emoții, decizii și comportamente, precum și capacitatea de autoreglare a propriului comportament autonom în raport cu influențele mediului social și cultural (Chirkov, 2014). În literatura de specialitate, putem identifica cel puțin trei tipuri de autonomie: **autonomia emoțională, autonomia comportamentală și autonomia în raport cu valorile (axiologică).**

Autonomia emoțională se referă la modul în care adolescenții își gestionează propriile emoții și sentimente în raport cu cei din jur. Studiile arată că, în perioada adolescenței timpurii, tinerii tind să se desprindă emoțional de părinți (pe care îi văd „parcă pentru prima dată” așa cum sunt – nu doar cu calități, ci și cu defecte) și să dezvolte atașamente emoționale în raport cu cei de aceeași vârstă (Steinberg & Silverberg, 1986). De aceea, perioada adolescenței este extrem de importantă pentru chestionarea propriilor emoții și sentimente în raport cu cei din jur, astfel încât tinerii să își dezvolte capacitatea de a fi autonomi din punct de vedere emoțional. În acest sens, ei vor trebui nu doar să înlocuiască dependența față de părinți cu cea dată de grupul de covârșnici, ci și să-și exerseze capacitățile personale de gestionare a propriilor emoții în raport cu toți cei cu care interacționează. De aceea, contextele educaționale care vizează stimularea autonomiei emoționale pun accent pe capacitatea adolescenților de a recunoaște emoțiile proprii și pe ale celorlalți, de a le defini și de a chestiona efectele pozitive sau negative pe care acestea le au asupra propriei persoane.

Literatura de specialitate consemnează o serie de controverse cu privire la cauzele și efectele dezangajării afective față de părinți sau față de cei din jur. Unii autori consideră adolescența drept o etapă conflictuală, în care detașarea emoțională de părinți este necesară și extrem de importantă pentru definirea propriei personalități (Freud, 1958). Alții definesc desprinderea de părinți în adolescență ca o etapă necesară de individuare (alternativă conceptuală) (Blos, 1979), care nu presupune neapărat conflicte și care poate fi depășită armonios, chiar dacă uneori tinerii s-ar putea confrunta uneori cu insecuritate afectivă sau disconfort. Individuarea presupune, de fapt, că adolescentul își asumă responsabilitatea în raport cu ceea ce face, gândește și simte, fără a depinde de ceilalți sau fără a-i face pe aceștia responsabili pentru propriile stări emoționale. Din această perspectivă, un nivel ridicat de autonomie emoțională față de părinți este dovedit atunci când tinerii sunt capabili să înțeleagă faptul că părinții lor sunt indivizi care au propria viață, dincolo de rolul de părinte. (Lamborn & Steinberg, 1993).

Cercetări recente arată că nivelul de autonomie emoțională în adolescență depinde în bună măsură de stilul parental (Ryan & Lynch, 1989), de calitatea relațiilor și de nivelul de stres din familie. Astfel, adolescenții ai căror părinți îi încurajează și le impun mai puține constrângeri, par să fie mai sănătoși din punct de vedere psiho-social decât cei care sunt supuși mai mult constrângerilor din partea părinților. Părinții care au un stil autoritar sunt corelați cu un nivel ridicat al autonomiei adolescenților, însă cei din urmă par să manifeste un nivel mai ridicat de rebeliune și de comportamente adictive. În cele din urmă, părinții care sunt permisivi sau indiferenți se

asociază cu situații de atașament afectiv al adolescenților față de covârșnici (Silverberg & Gondoli, 1996, Dumont & Provost, 1999). Subiectul autonomiei emoționale a adolescenților în raport cu caracteristicile familiei este încă în dezvoltare. În orice caz, concluziile cercetărilor din domeniu subliniază rolul esențial al familiei în a oferi sprijin pentru dezvoltarea autonomiei emoționale a adolescenților.

Autonomia comportamentală se referă la capacitatea de a lua propriile decizii și de a acționa conform acestora. Din punct de vedere cognitiv, adolescenții sunt pregătiți pentru procesul de autonomizare comportamentală, dar adesea acest proces poate fi distorsionat de factori precum: nivelul de exersare a capacității de a lua decizii, susceptibilitatea la influența părinților și a covârșnicilor/dispoziția de a fi influențat de părinți și de covârșnici, nivelul încrederii în sine. Cercetările arată că adolescenții care dovedesc o mai bună capacitate de luare a deciziilor sunt cei care au avut ocazii de a exersa această abilitate în familie sau la școală. De aceea, este important să lășăm spațiu de alegere între mai multe opțiuni și să discutăm cu adolescenții atât despre consecințele fiecăreia, cât și despre surse de informare cu privire la conținutul deciziilor. Studiile arată că în procesul de luare a deciziilor, tinerii tind să țină cont mai mult de părerile adulților atunci când vine vorba despre decizii cu impact pe termen lung, cum ar fi parcursul educațional sau profesia. Însă covârșnicii au o influență mai mare asupra luării deciziilor pe termen scurt, cum ar fi stilul vestimentar, alegerea muzicii sau a modalităților de petrecere a timpului liber. Încrederea în sine reprezintă o altă componentă importantă în procesul de luare a deciziilor în mod autonom. Adolescenții care se percep pe ei înșiși ca fiind autonomi au mai multă încredere în deciziile pe care le iau.

Autonomia în raport cu valorile (axiologică) presupune construirea și internalizarea unui sistem de credințe și atitudini care ghidează individul în comportamentul său și îl ajută să discearnă între bine și rău. Autonomia în raport cu valorile sprijină tinerii să își dezvolte propriile credințe și atitudini cu privire la spiritualitate, morală sau politică. Din punct de vedere cognitiv, adolescența reprezintă o etapă oportună pentru construirea unui set de credințe și atitudini în raport cu morala. Lawrence Kohlberg (1981), cunoscut psiholog american care a elaborat teoria stadialității dezvoltării judecății morale, situează de multe ori această perioadă de dezvoltare la trecerea dintre judecata morală de tip convențional (decidem dacă e bine sau rău în raport cu normele și standardele sociale) la cea de tip postconvențional. Nivelul postconvențional se caracterizează prin faptul că adolescenții ajung să conștientizeze că indivizii sunt entități separate de societate și că pot avea perspective proprii, diferite față de cele ale societății în care trăiesc. În această etapă, indivizii își consolidează propriile principii morale despre viață, libertate, justiție.

O altă teorie privind dezvoltarea morală este cea a comportamentului prosocial, definit drept “comportament voluntar în beneficiul celorlalți” (Eisenberg et al., 2007). Răspunsul comportamental de tip prosocial se manifestă prin onestitate, empatie, grijă și dorința de a-i ajuta pe cei care au nevoie. Conform teoriei lui Eisenberg, adolescența se situează între stadiul orientării empatice (îl ajut pe acest coleg pentru că îl doare) și cel al orientării pe baza valorilor internalizate (*nu dau bani cerșetorilor pentru că nu de acest tip de ajutor au nevoie cu adevărat*). Cercetările arată că adolescenții angajați în comportamente prosociale tind să atingă niveluri ridicate ale abilităților sociale și ale capacității de autoreglare și înregistrează niveluri scăzute ale emoționalității negative (Eisenberg et al., 1996).

c) **Perspectiva socială**

Cercetări recente cu privire la autonomie se concentrează asupra factorilor de mediu care contribuie la dezvoltarea autonomiei adolescenților. Din această perspectivă, autonomia nu este doar o caracteristică intrinsecă a indivizilor, ci un rezultat al interacțiunii cu ceilalți în contexte socio-culturale variate. Astfel, unele circumstanțe sociale pot sprijini (facilita/potența) comportamentele autonome, în timp ce altele le pot submina. De exemplu, șansele de dezvoltare a autonomiei sunt mai ridicate atunci când tânărul trăiește într-un mediu familial și școlar stimulat, care îi oferă mereu opțiuni, oportunități de alegere și moduri variate de a înțelege realitatea în care trăiește. La polul opus, atitudinile sociale opresive, ierarhiile sociale rigide și lipsa oportunităților de a alege, face dificilă dezvoltarea autonomiei și a unui comportament centrat pe propriile interese și valori.

d) **Teoria autodeterminării**

Una dintre abordările multidisciplinare, care combină perspectivele filozofice, psihologice și cele sociale ale autonomiei se regăsește în teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000). Această teorie se concentrează pe modul în care factorii sociali și culturali facilitează sau subminează voința și inițiativa, pe lângă factori ca starea de bine și calitatea performanței individuale. Din această perspectivă, modul în care este satisfăcută nevoia de autonomie reprezintă unul dintre cei mai importanți factori (pe lângă nevoia de competențe și cea de relaționare) pentru atingerea unor niveluri ridicate de motivație și angajare în activități, inclusiv pentru performanțe înalte, perseverență și creativitate.

Alte studii fundamentate de teoria autodeterminării au evidențiat relația dintre autonomie și nivelul de competență percepută în raport cu o sarcină specifică de învățare. Astfel, o cercetare experimentală a demonstrat că participanții care au primit sarcini de învățare în condițiile privării de autonomie au acționat pentru a-și recâștiga autonomia, dar numai atunci când nivelul lor de competență percepută pentru realizarea acelei sarcini a fost unul ridicat (de exemplu, atunci când au primit feedback pozitiv). Atunci când competența percepută a fost redusă, participanții nu au căutat contexte de învățare autonomă, în aparență pentru a-și consolida competența (Radel et al., 2013).

e) **Învățarea autodirijată**

Malcom Knowles, autorul care a consacrat conceptul de învățare autodirijată încă din 1975, definește învățarea autodirijată ca fiind “procesul prin care indivizii iau inițiativă, cu sau fără sprijin, pentru a-și identifica propriile nevoi de învățare, a formula obiectivele învățării, a identifica resurselor umane și materiale pentru învățare, selectând și aplicând strategii de învățare potrivire și evaluând rezultatele învățării” (Knowles, 1975).

Asumând implicarea în dezvoltarea domeniului, Caffarella (2000) analizează patru obiective care ar putea să-i motiveze pe participanți să se angajeze în procesul de învățare autodirijată:

- aspirația de a dobândi cunoștințe sau de a-și dezvolta abilități;
- nevoia de autoorientare în învățare;
- nevoia ca învățarea să fie transformațională atunci când reflecția critică este o componentă a procesului;

- nevoia de emancipare, susținând justiția socială și acțiunea politică – depășind domeniul învățării individuale.

Cercetările din această arie tematică arată că cele mai importante abilități care sunt implicate în procesul de învățare autodirijată sunt (Benson, 2003):

- identificarea nevoilor de învățare și a motivației pentru învățare;
- planificarea activităților de învățare;
- monitorizarea progresului înregistrat;
- evaluarea rezultatelor obținute.

Încă de la început, trebuie ținut cont de faptul că nu toți cei care învață au același nivel de pregătire în ceea ce privește învățarea autodirijată. Prin urmare, responsabilitatea profesorului care intenționează să promoveze învățarea autodirijată este de a adapta sarcinile de învățare în funcție de specificul fiecărui elev, astfel încât aceștia să își poată dezvolta abilități pentru a trece la stadiul următor. În literatura de specialitate este analizat un model de suprapunere între nivelul de pregătire al celui care adoptă învățarea autodirijată și rolul profesorului. Atunci când stilul didactic al profesorului nu se potrivește cu stadiul de dezvoltare a autonomiei în învățare a celui care învață, cel mai probabil pot apărea tensiuni, conflicte și dezangajare în procesul de învățare.

Modelul învățării autodirijate: Stadii de dezvoltare (Grow, 1991)

Stadii	Elevul	Profesorul
Stadiul 1	Dependent	Rol de autoritate, coach
Stadiul 2	Interesat	Motivator, ghid
Stadiul 3	Implicat	Facilitator
Stadiul 4	Autodirijat	Consultant, delegator

V.1.2. Autonomia se poate învăța

În acest moment există numeroase studii care arată că autonomia poate fi învățată: „așa cum dependența și neajutorarea pot fi învățate, comportamentul autodirijat poate fi învățat și poate fi predat” (Grow, 1991). Studiile arată că abilitățile privind autonomia pot fi învățate, având rezultate pozitive asupra funcționării sănătoase a copiilor încă de la cele mai mici vârste (Lahey, 2006; Matte-Gagné et al., 2015). De asemenea, există rezultate de cercetare care demonstrează impactul pozitiv al programelor care încurajează învățarea autodirijată a adolescenților, în special în condițiile utilizării noilor tehnologii. Pe lângă obținerea unor performanțe mai înalte în procesul de învățare, cele mai importante rezultate ale programelor de dezvoltare a învățării autodirijate se situează în zona optimizării abilităților de identificare a nevoilor individuale de învățare, în stabilirea de obiective și în utilizarea unor strategii și resurse variate de învățare, și, de asemenea, în consolidarea încrederii în sine. (Dundon, 2001; Onwu & Wuave, 2014). Multe licee și universități din lume și-au asumat ca misiune educațională dezvoltarea autonomiei în procesul de învățare al adolescenților, ca premisă pentru obținerea unor performanțe mai bune și pentru o învățare cu sens pentru fiecare.

1. Cum putem stimula autonomia în familie și la școală

În acest moment, există peste tot în lume programe specifice de cultivare a autonomiei, atât cea personală cât și cea referitoare la învățarea autodirijată. În ceea ce privește autonomia personală, iată câteva strategii care ar putea sprijini adolescenții în drumul lor către autonomie (Russell & Bakken, 2002):

- **Formulați așteptări clare și consistente când vă adresați adolescenților.** Atunci când adolescenții cunosc explicit așteptările părinților și profesorilor, își pot orienta mai bine comportamentul. O sugestie ar fi chiar ca aceste așteptări să fie discutate cu tinerii, astfel încât aceștia să poată contribui la ajustarea lor. Dacă adulții vor fi deschiși și flexibili în formularea așteptărilor, este mai probabil ca adolescenții să revină ulterior pentru a solicita sprijin sau sfaturi.
- **Comunicați deschis despre situațiile cu care se confruntă adolescentul.** Fiți răbdători și ascultați-l, fără a minimiza sau a ironiza eventuale opinii pe care adolescenții le formulează despre covârșnicii lor. Ajutați-i să înțeleagă de ce prietenii sau colegii lor au opinii diferite și încurajați-i să vadă cu care se confruntă din mai multe perspective situațiile.
- **Descurajați comportamentele rebele.** Discutați cu adolescenții despre motivațiile care determină comportamentele lor rebele și încercați să înțelegeți de ce reacționează astfel. Discutați despre consecințele posibile ale comportamentelor lor, fără a minimiza sau a ironiza importanța motivațiilor exprimate, chiar dacă pentru un adult ar putea părea ne semnificative la prima vedere.
- **Păstrați o atitudine calmă.** Nu intrați în panică dacă sesizați/constatați că adolescenții tind să vă ceară sfaturi mai degrabă dumneavoastră decât covârșnicilor. Cercetările arată că pentru lucrurile importante, care contează, ei vor cere sprijin din partea părinților și profesorilor în care au încredere.
- **Implicați adolescenții în procesul de luare a deciziilor care îi privesc și lăsați spațiu pentru propriile lor decizii în anumite arii ale vieții, pe care le puteți agreea/stabili cu aceștia.** Negociați domenii în care pot lua singuri decizii (de exemplu, în privința orei de culcare, a sporturilor practicate, legat de cheltuirea banilor personali *etc.*).
- **Creați un mediu propice pentru dezvoltarea autonomiei în raport cu valorile.** Oferiți-le responsabilități care țin de luarea deciziilor cu privire la organizarea școlii sau la nivel de comunitate și încurajați-i să participe la organizarea unor acțiuni sau a unor evenimente sociale. Încurajați propunerile și ideile pe care le au și recunoașteți contribuția pe care aceștia au avut-o.

Pentru dezvoltarea abilităților de învățare autodirijată, propunem o strategie în 6 pași:

Pasul 1: Prezența elevilor specificul învățării autodirijate și beneficiile acesteia pentru propria învățare.

Discutați cu elevii despre situații în care au dat dovadă de abilități de învățare autodirijată și identificați strategiile pe care le-au folosit, precum și rezultatele procesului de învățare. Prezența stadiilor dezvoltării autonomiei în învățare și formulați așteptări realiste cu privire la angajamentele pe care le presupune învățarea autodirijată, atât din partea profesorului, cât și din partea elevilor.

Pasul 2: Sprijiniți elevii să își autoevalueze nivelul actual de pregătire privind învățarea autodirijată.

În această etapă, puteți utiliza o serie de activități și instrumente prezentate în secțiunea de activități a ghidului nostru. Utilizați, de asemenea, modelul învățării autodirijate pentru a sprijini elevii să-și determine nivelul de pregătire privind învățarea autodirijată. De obicei, pregătirea pentru învățarea autodirijată este determinată de nivelul de autonomie personală, de autoorganizare și autodisciplină, de capacitatea de a comunica eficient, de nivelul de deschidere pentru a accepta feedback constructiv și de interesul pentru autoevaluare și reflecție asupra propriei învățări.

Pasul 3: Formulați și comunicați elevilor obiectivele învățării.

Momentul comunicării obiectivelor învățării poate fi atât unul de clarificare a așteptărilor, cât și unul de negociere a sensurilor acestor obiective ale învățării pentru fiecare dintre actorii implicați. Unii autori vorbesc despre nevoia de contractare a obiectivelor învățării, prin care atât profesorul, cât și elevii își asumă responsabilități, termene, modalități de evaluare a progresului etc. Tot în această etapă pot fi stabilite de comun acord politicile cu privire la depășirea termenelor de predare a materialelor de învățare/produselor învățării/temelelor, precum și criteriile de autoevaluare și de evaluare.

Pasul 4: Oferiți contexte și resurse adecvate care să îi determine pe elevi să se implice în procesul învățării.

Învățarea autodirijată nu înseamnă neapărat învățarea de unul singur și fără a primi niciun sprijin. Profesorul poate oferi contexte și resurse prin care elevii să poată colabora, dezbate, investiga în circumstanțe cât mai variate, care să asigure atingerea obiectivelor propuse. Feedbackul constructiv din partea profesorului sau a colegilor reprezintă un context real de învățare și autoreglare a propriei învățări.

Pasul 5: Sugerați elevilor strategii și instrumente de planificare și de monitorizare a progresului și oferiți întâlniri de coaching atunci când au nevoie de sprijin pe parcursul învățării.

Internetul oferă astăzi numeroase instrumente de planificare și de monitorizare a învățării. Chiar dacă preferințele elevilor referitoare la utilizarea internetului în procesul de învățare nu sunt consolidate, puteți oferi instrumente precum: întrebări orientative, calendare cu pașii importanți în procesul de învățare, jurnal de învățare, întâlniri de coaching pentru monitorizarea progresului.

Pasul 6: Sprijiniți elevii să se autoevalueze.

Discutați cu elevii despre criteriile și instrumentele de autoevaluare. Acestea pot fi teme de portofoliu, reflecții personale asupra învățării, evaluarea colegială *etc.* Utilizați instrumentele de autoevaluare sugerate, oferite în secțiunea dedicată activităților practice și coachingului.

V.1.3. Strategii de învățare autonomă

În literatura de specialitate nu există un set standard și unic de strategii didactice care să sprijine învățarea autonomă în mod aparte. De obicei, strategiile didactice pot fi selectate în funcție de nivelul de pregătire a elevilor pentru învățare autonomă, mai cu seamă din aria strategiilor și metodelor specifice învățării centrate pe elev:

- învățarea prin cooperare (în grup sau în perechi);
- învățarea prin rezolvarea de probleme;
- învățarea bazată pe proiecte;
- învățare prin investigare;
- jurnalul de învățare, documentarea învățării.

Un loc aparte în rândul metodelor de stimulare a învățării autodirijate îl reprezintă jurnalul de învățare, ca instrument specific de înregistrare/documentare, monitorizare, reflecție și autoevaluare a învățării.

V.2 Activități pentru dezvoltarea autonomiei

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de autonomie

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Analiza critică a surselor de influență în modelarea comportamentului autonom.	- Să își autoevalueze nivelul de autonomie; - Să identifice beneficiile și riscurile autonomiei.	<i>Cine decide pentru mine?</i>	Cls. IX-X
Asumarea conștientă a unor strategii personale de învățare autonomă.	- Să analizeze activitățile de învățare autonomă; - Să evalueze rezultatele unei activități de învățare autonomă.	<i>Cum să învăț mai eficient?</i>	Cls. IX-X
Identificarea surselor de influență în modelarea comportamentului autonom.	- Să analizeze critic sursele de influență a comportamentului autonom; - Să identifice strategiile personale de gestionare a presiunii de grup.	<i>Iau propriile decizii!</i>	Cls. IX-XII

Cine decide pentru mine?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Analiza critică a surselor de influență în modelarea comportamentului autonom

Competențe dezvoltate:

- Autoevaluarea nivelului de autonomie;
- Identificarea beneficiilor și riscurilor autonomiei.

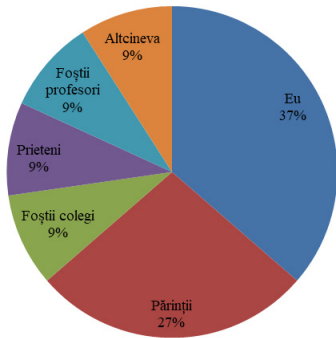
Materiale necesare:

- Coli de flipchart;
- Markere colorate;
- Fișe de lucru
 - Anexa 1: Harta actorilor care m-au ajutat să iau decizia;
 - Anexa 2: Părerea cărei persoane contează pentru mine?;
 - Anexa 3: Povestea lui Abigail.

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autonomia* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 100 de minute (2 secvențe a câte 50 de minute fiecare)

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat														
Expunere introductivă	Invitați participanții să rememoreze lista opțiunilor de continuare a studiilor pe care le-au avut la finalizarea clasei a VIII-a. Care a fost decizia finală? Cine a avut un cuvânt de spus referitor la luarea acestei decizii? Cât de mult a contat influența acestora în luarea deciziei finale? Invitați participanții să discute în perechi despre cercul fiecăruia dintre ei. Pentru orientarea conversației în perechi, scrieți pe tablă un set de întrebări orientative, de tipul: 1. Părerea cărei persoane a fost cea mai importantă pentru mine și de ce? 2. Privind în urmă, a fost o decizie benefică pentru mine sau nu? Cum argumentez acest răspuns? 3. Dacă ar fi să mă întorc în timp, aş lua aceeași decizie? Ce ar putea fi diferit?	Oferiți participanților o foaie pe care este desenat un cerc (Anexa 1). Invitați participanții să împartă acest cerc în sectoare, fiecare sector având mărimi diferite, în funcție de influența pe care au avut-o cei din jur asupra deciziei de a urma acest liceu. Puteți oferi la tablă un exemplu de acest tip:  <table><caption>Diagrama circulară - Influența persoanelor</caption><tr><th>Persoană</th><th>Procentaj</th></tr><tr><td>Eu</td><td>37%</td></tr><tr><td>Părinți</td><td>27%</td></tr><tr><td>Fostii colegi</td><td>9%</td></tr><tr><td>Prietenii</td><td>9%</td></tr><tr><td>Fostii profesori</td><td>9%</td></tr><tr><td>Altcineva</td><td>9%</td></tr></table>	Persoană	Procentaj	Eu	37%	Părinți	27%	Fostii colegi	9%	Prietenii	9%	Fostii profesori	9%	Altcineva	9%	15 min.
Persoană	Procentaj																
Eu	37%																
Părinți	27%																
Fostii colegi	9%																
Prietenii	9%																
Fostii profesori	9%																
Altcineva	9%																
Persoanele de referință din viața mea	Invitați elevii să realizeze o listă a celor mai importante persoane din viața lor, pe care le consultă, de obicei, în situații de viață specifice (Anexa 2). Invitați elevii să ofere argumente pentru alegerile făcute.	Pregătiți suficiente exemplare ale Anexei 2 pentru fiecare elev.	20 min.														
Beneficii și limite ale autonomiei	Discutați cu participanții despre nevoia de autonomie specifică vârstei. De ce ne dorim să fim autonomi? Ce ne aduce autonomia? Ce limite și riscuri ar putea exista atunci când vrem să fim autonomi cu orice preț?	Utilizați reperele teoretice oferite în partea de început a capitolului pentru a orienta discuția.	15 min.														

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Secvența 2			
Autonomie și valori personale	Discutați cu participanții despre rolul valorilor personale în dezvoltarea comportamentului autonom.	Faceți referiri teoretice și la capitolul Dezvoltare personală.	10 min.
	Oferiți fiecărui participant o foaie cu Povestea lui Abigail. Lăsați participanților răgazul de a parcurge textul în întregime. Rugați apoi participanții să construiască, individual, un clasament al personajelor din poveste, unde, pe primul loc, se situează personajul pe care îl admiră cel mai mult, iar, pe locul cinci, personajul pe care îl admiră cel mai puțin. Facilitați, apoi, o discuție, pornind de la următoarele întrebări: ▪ Cum ați hotărât ce personaj să obțină cele mai multe puncte? ▪ Cât de greu a fost să vă hotărâți? ▪ De ce credeți că ați ales diferit?	Pregătiți câte o foaie cu Povestea lui Abigail (Anexa 3) pentru fiecare participant. Scrieți pe tablă/coală de flipchart cele mai importante concluzii ale discuției frontale privind procesul de alegere a personajului preferat și a celui mai puțin preferat.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Autonomie și valori personale	Discutați, apoi, diferențele dintre clasamentele personale pentru fiecare personaj în parte, analizând argumentele fiecărui participant.	Pentru a discuta despre diferențele dintre clasamentele personale, puteți utiliza amplasarea participanților în spațiul clasei pe conturul unei potcoave imaginare (în forma literei „u”). La un capăt al potcoavei se vor așeza participanții care au pus personajul X pe primul loc, iar la celălalt capăt al potcoavei se vor așeza cei care au pus personajul X pe ultimul loc. Pe conturul potcoavei se vor așeza, în ordine, elevii care au clasat personajul X între primul și ultimul loc. Începeți prin a oferi cuvântul participanților aflați la extremele potcoavei și apoi invitați și elevii din zona mediană să își prezinte argumentele. Repetăți același exercițiu pentru fiecare dintre personajele din poveste.	15 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Pe baza exercițiilor realizate în această activitate, invitați participanții să reflecteze asupra câtorva întrebări orientative:

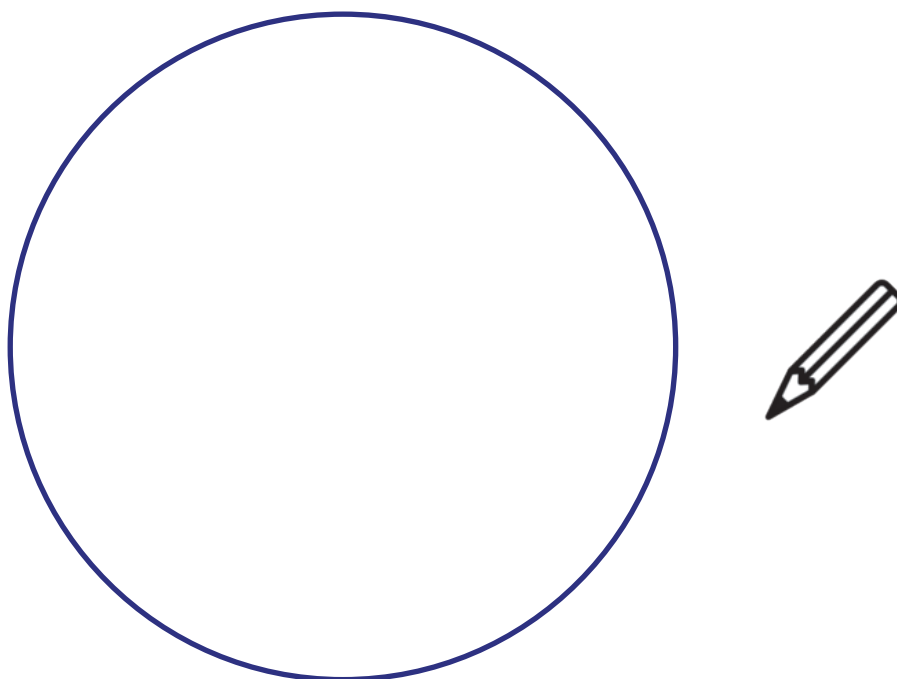
- *Ce înseamnă să fii o persoană autonomă?*
- *Cum ne asigurăm că deciziile noastre corespund propriilor noastre valori, interese și capacități?*
- *Care sunt cele mai importante bariere în calea autonomiei personale?*
- *Ce putem face pentru a deveni mai autonomi în alegerile noastre?*

Notați cele mai importante observații la tablă/pe o coală de flipchart.

Fișele de lucru la care facem trimitere și recomandări privind utilizarea lor, dar și diverse alte materiale suport:

- 1. Anexa 1: Harta actorilor care m-au ajutat să iau decizia.** Fișa se imprimă în exemplare suficiente pentru fiecare participant.
- 2. Anexa 2: Părerea cărei persoane contează pentru mine?** Fișa oferă un sprijin pentru structurarea informațiilor care să ajute elevii în identificarea aspectelor importante ale propriei experiențe. Fișa se completează individual.
- 3. Anexa 3. Povestea lui Abigail**

Anexa 1 – Harta actorilor care m-au ajutat să iau decizia



	Cine a avut un cuvânt de spus în această decizie?	Cât de mare a fost influența acestora asupra deciziei finale? (%)
1		
2		
3		
4		
...		
Total		100%

Anexa 2 – Părerea cărei persoane contează pentru mine?

Situația	De părerea cărei persoane țin cont?	De ce?
Stilul meu vestimentar		
Tunsoarea		
Cărțile pe care le citesc		
Filmele pe care le vizionez		
Petrecerea vacanțelor		
Prietenii pe care îi frecventez		
Iubit/iubită		
Cumpărături/Obiecte personale		
Spațiul personal (camera mea, biroul meu)		
Hobby-uri		
Un job part-time		
Supărare, conflict cu cineva		
Nesiguranță, confuzie		
Stări de tristețe		
Situații care apar la școală		
Situații civice, politice		
...		

Anexa 3 – Povestea lui Abigail

Abigail (17 ani) îl iubește pe Tom (36 ani), care trăiește pe cealaltă parte a râului. Tom îi împărtășește iubirea și, adesea, fiecare dintre ei trece cu bucurie podul peste râul care desparte cele două maluri. O inundație puternică a distrus podurile de peste râu și singura cale de comunicare cu celălalt mal este cu o barcă. Abigail îl roagă pe Sinbad, proprietarul bărcii, să o treacă pe partea cealaltă a râului. Sinbad este de acord cu o singură condiție: ca fata să își petreacă o noapte cu el în schimbul trecerii râului. Abigail nu știe ce să facă și, de aceea, o întreabă pe mama ei ce ar fi de făcut. Însă, mama îi spune că nu ar vrea să intervină în viața personală a fiicei ei. Disperată, Abigail acceptă să își petreacă noaptea cu Sinbad, care, conform înțelegerii, o trece râul. Abigail se duce foarte fericită să îl vadă pe Tom și să îi spună prin ce a trebuit să treacă pentru a ajunge la el. Tom o respinge și Abigail fuge de la el. Nu departe de casa lui Tom îl întâlnește pe John, cel mai bun prieten al lui Tom. Ea îi povestește tot ceea ce s-a întâmplat. John se duce la Tom să îl ia la bătaie pentru felul în care acesta s-a purtat cu fata. Apoi, John și Abigail pleacă împreună.

Adaptată după povestea lui Abigail

https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-1291/Abigail's%20Tale.txt

The SALTO-YOUTH Resource Centres

<https://www.salto-youth.net>

Clasamentul meu:

Locul 1.....

Locul 2.....

Locul 3.....

Locul 4.....

Locul 5.....

Cum să înveți mai eficient?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Asumarea conștientă a unor strategii personale de învățare autonomă

Competențe dezvoltate:

- Analiza unor activități de învățare autonomă;
- Autoevaluarea rezultatelor unei activități de învățare autonomă.

Materiale necesare:

- Coli de flipchart;
- Markere colorate;
- Fișe de lucru:
 - Anexa 1 - Fișa de lectură individuală – *Povestea lui Andrei* (pentru fiecare elev);
 - Anexa 2 - Fișa de lucru nr. 1: Explorarea experiențelor personale de învățare autonomă;
 - Anexa 3 - Fișa de lucru nr. 2: Povestea lui Andrei;
 - Anexa 4: - Fișa de lucru nr. 3: Planificarea unei experiențe de învățare autonomă.

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autonomia* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare)

Descrierea activității

Secvența 1 - 50 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Comunicați elevilor tema activității și competențele pe care aceștia urmează să și le construiască în urma acestei activități. Oferiți elevilor câteva definiții ale termenului de autonomie în învățare, pe baza informațiilor din partea de fundamentare teoretică a ghidului. Apoi, comunicați elevilor activitățile pe care urmează să le desfășoare în cele două sesiuni dedicate autonomiei în învățare.	Utilizați în introducere informațiile și explicațiile despre termenul de autonomie din partea teoretică a acestui ghid. Pentru a analiza definițiile autonomiei în învățare, le puteți scrie pe tablă. Le puteți proiecta sau puteți pregăti carduri cu definițiile pe care să le distribuiți elevilor. Pentru a prezenta activitățile, puteți utiliza sugestiile de mai jos: Astăzi vom explora experiențele voastre prin care ați reușit/nu ați reușit să învățați ceva singuri. Vă puteți gândi la orice experiență de învățare. Nu trebuie să fie neapărat legată de școală. De exemplu, vă puteți gândi la experiențe precum – mersul pe bicicletă, înotul, pregătirea unui fel de mâncare, organizarea unei petreceri sau a unui eveniment, practicarea unui sport, a unui hobby, realizarea unui proiect școlar sau extrașcolar, pregătirea pentru un examen sau o teză etc. Astăzi vom analiza împreună care au fost factorii care v-au ajutat sau, dimpotrivă, care v-au creat dificultăți în învățare. În final, vom construi împreună o definiție a conceptului de autonomie în învățare.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea experiențelor personale de învățare autonomă	Invitați elevii să se organizeze în perechi pentru a purta o conversație în care să relateze colegului de echipă o experiență personală de învățare autonomă. Fiecare elev are la dispoziție cinci minute pentru a relata această experiență, oferind cât mai multe detalii, precum: Context: Când și unde s-a întâmplat? Ce m-a determinat să învăț? Acțiuni: Ce am întreprins pentru a reuși? Cine m-a ajutat? Evaluare: Din punctul meu de vedere, această experiență a fost reușită sau nu? Care au fost factorii care m-au ajutat sau m-au blocat în această experiență? Reflecție: Ce aș face diferit data viitoare? După cele zece minute în care fiecare elev povestește coechipierului experiența sa, perechile au la dispoziție alte cinci minute pentru a completa Fișa de lucru nr. 1, pe baza experiențelor povestite.	Pentru a facilita conversația, puteți scrie întrebările pe tablă, le puteți proiecta pe un ecran sau le puteți scrie vizibil pe o coală de flipchart.	15 min.
Analiza factorilor care au facilitat/ au blocat învățarea autonomă	Colectați frontal rezultatele discuțiilor în perechi și notați pe tablă: strategiile de învățare autonomă ale elevilor, lista factorilor care au facilitat sau care au blocat învățarea și reflecțiile elevilor asupra acestor experiențe.	Colectați contribuțiile elevilor așa cum sunt exprimate de aceștia, fără a face judecăți de valoare. Puteți adresa eventuale întrebări de clarificare. Organizați informațiile colectate pe tablă sau pe flipchart în 4 categorii: context, acțiuni, evaluare, reflecție.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Povestea lui Andrei	Elevii primesc fișa cu Povestea lui Andrei și vor avea la dispoziție trei minute pentru a o citi cu atenție. După lectura individuală, organizați elevii în grupuri de câte patru membri și oferiți-le zece minute pentru a discuta și pentru a completa împreună Fișa de lucru nr. 2 .	Puteți propune elevilor ca în primele două minute să își negocieze roluri în cadrul grupului, astfel încât conversația să fie relevantă și productivă. De exemplu, cineva poate fi moderator, un alt elev își poate asuma rolul de raportor (notează răspunsurile pe coala de flipchart), altul poate urmări timpul, astfel încât fiecare membru al echipei să poată contribui în mod egal. Încurajați elevii să își exprime punctele de vedere și să le respecte pe cele ale colegilor, chiar dacă acestea sunt diferite.	13 min.



Temă pentru acasă (2 minute)

Rugați elevii să noteze, în jurnalul personal, pentru ora următoare:

- Ce mi-a plăcut la această activitate?
- Ce nu mi-a plăcut?
- Ce am descoperit despre mine și despre modul în care învăț? Dar despre colegii mei?
- Ce am învățat în plan personal din această experiență?

Explicați tema și oferiți elevilor clarificări cu privire la sarcinile de învățare și la rezultatele așteptate. Încurajați elevii să noteze în jurnal orice alte reflecții pe care le-ar putea avea în urma acestei activități.

Secvența a II-a - 50 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Reamintiți-le elevilor activitățile derulate în ora anterioară și invitați-i să împărtășească cu un coleg tema pentru acasă. Comunicați elevilor tema și activitățile din această secvență. <i>De exemplu, Astăzi vom continua activitățile de ora trecută cu o dezbatere pe marginea Poveștii lui Andrei. Apoi, vom trece la planificarea unei experiențe de învățare autonomă pe care să o și puneți în aplicare în săptămânile care urmează.</i>		5 min.
Dezbateri - <i>Credeți că Andrei are șanse să devină un chitarist celebru?</i>	Împărțiți elevii în patru grupuri de dezbateri: Grupul 1 și Grupul 2, PRO (Andrei va deveni un chitarist celebru) și Grupul 3 și Grupul 4, CONTRA (Andrei nu va deveni un chitarist celebru). Oferiți fiecărui grup zece minute pentru a formula cinci argumente care să susțină afirmația alocată. Solicitați elevilor să își aleagă cinci reprezentări care să prezinte cele cinci argumente/ contraargumente puternice. Organizați, apoi, o dezbatere, oferind pe rând fiecărei părți câte două minute pentru prezentarea argumentului și un minut pentru dreptul la replică.	Pentru a vă documenta despre metoda dezbaterii, puteți găsi resurse utile la adresa: http://ardor.org.ro/resurse/. Puteți consulta orice alte resurse care să vă sprijine în alegerea celei mai potrivite tehnici de dezbateri în contextul dat. Concluzionați dezbateri, utilizând reperele teoretice prezentate în acest ghid.	30 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat								
Sugestii pentru Andrei	Pornind de la argumentele și contraargumentele din cadrul dezbaterii, solicitați elevilor să răspundă la următoarea întrebare: <i>Ce ar putea face Andrei acum, pentru ca peste 5 ani să devină un chitarist cunoscut?</i>	Organizați propunerile elevilor utilizând un tabel de tipul: Ce ar putea face Andrei acum, pentru ca peste 5 ani să devină un chitarist cunoscut? <table><tr><td>Săptămâna aceasta</td><td></td></tr><tr><td>Până la finalul acestei luni</td><td></td></tr><tr><td>Până la finalul anului</td><td></td></tr><tr><td>Până peste 5 ani</td><td></td></tr></table>	Săptămâna aceasta		Până la finalul acestei luni		Până la finalul anului		Până peste 5 ani		10 min.
Săptămâna aceasta											
Până la finalul acestei luni											
Până la finalul anului											
Până peste 5 ani											



Rezumatul activității (5 minute):

Cele mai importante repere pe care elevii trebuie să le rețină la sfârșitul acestei activități ar putea fi:

1. Autonomia în învățare nu înseamnă neapărat și exclusiv să înveți de unul singur. Elevii pot fi sprijiniți să ia propriile decizii despre ce și cum să învețe, dar acest lucru nu înseamnă că nu au nevoie de resurse și de sprijin din partea altora, atunci când întâmpină dificultăți, au neclarități sau sunt nesiguri. Este important ca elevii să își consolideze încrederea în faptul că deși învățarea autonomă nu este lipsită de provocări (pentru care pot solicita sprijinul potrivit), ea produce și satisfacții în plan personal.
2. Greșelile și nereușitele sunt parte firească a procesului de învățare. Important este ce învățăm din greșeli și ce schimbăm pentru a le depăși.
3. Cu cât ne cunoaștem mai bine calitățile personale, interesele și motivațiile, cu atât vom fi capabili să alegem mai bine strategiile de învățare care funcționează pentru noi. Oamenii învață în moduri diferite. Ceea ce reprezintă un sprijin pentru cineva poate fi un obstacol pentru altcineva. Este important să ne luăm timp de reflecție asupra propriilor noastre acțiuni pentru a vedea în ce măsură alegerile noastre se potrivesc cu profilul nostru personal.
4. Învățarea autonomă este un proces complex, care presupune adesea îndeplinirea unor condiții precum: intenție clară, efort susținut, perseverență, monitorizare, evaluare de parcurs, reflecție. De aceea, un proces de planificare și de monitorizare a propriilor experiențe de învățare poate reprezenta un element decisiv pentru reușită.

Fișele de lucru la care facem trimitere și recomandări de utilizare, dar și diverse alte materiale suport:

- 4. Anexa 1: Fișă de lectură individuală: Povestea lui Andrei.** Fișa poate fi imprimată și oferită individual elevilor sau poate fi utilizat un alt tip de suport care să faciliteze lectura individuală (proiectat pe perete sau scris pe tablă). Fișa are rolul de a oferi un exemplu de relatare a unei experiențe de învățare autonomă – ca sprijin pentru autoanaliza propriilor experiențe de învățare ale elevilor.
- 5. Anexa 2: Fișa de lucru nr. 1 Explorarea experiențelor personale de învățare autonomă.** Fișa oferă un sprijin pentru structurarea informațiilor din relatările elevilor și un set de întrebări care să îi ajute în identificarea aspectelor importante ale propriei experiențe. Fișa se completează în pereche și combină aspecte ale relatărilor celor doi coechipieri. Elevii pot fi încurajați să observe asemănările și deosebirile dintre experiențele relatate. Este posibil ca unii dintre factorii pozitivi ai învățării pentru un coechipier să reprezinte factori blocați pentru alții. Sprijiniți elevii să constate aceste aspecte și comunicați-le faptul că oamenii învață în moduri diferite, deși există și aspecte comune.
- 6. Anexa 3: Fișa de lucru nr. 2 Povestea lui Andrei.** Fișa oferă un reper de structurare a conversațiilor, în echipe de câte patru elevi, cu privire la exemplul oferit în *Povestea lui Andrei*. Încurajați elevii să observe aspectele în care au puncte de vedere comune sau diferite.
- 7. Fișa de lucru nr. 3 Planificarea unei experiențe de învățare autonomă.** Fișa se completează individual de către fiecare elev. Pentru asigurarea unui feedback, fișa poate fi completată în perechi. Cadrul didactic va sprijini prin întrebări ajutătoare elevii care ar putea avea dificultăți în identificarea unei viitoare experiențe de învățare. Pot fi încurajate experiențe oricât de simple, care ar putea fi realizate chiar și pe termen scurt (de exemplu, să îmi fac singur tema la matematică pentru săptămâna viitoare).



Anexa 1 – Fișă de lectură individuală:

Povestea lui Andrei

Andrei este un tânăr pasionat de muzică. Ascultă muzică de când se știe. Preferă mai ales rockul, dar nu-i sunt indiferente nici alte genuri de muzică. Evident că a încercat să și interpreteze, dar spre deliciul și amuzamentul familiei și al prietenilor, vocea nu-l ajută deloc. La început, când cei apropiați s-au amuzat de vocea lui și l-au numit afon, s-a necăjit destul de tare și, o vreme, nu a mai îndrăznit să cânte. Cu timpul, însă, nu i-a mai păsat de comentariile apropiaților și cânta ori de câte ori simțea nevoia. Ultima oară la karaoke, a avut un adevărat grup de fani care l-au premiat pentru cel mai simpatic interpret care falsează și i-a plăcut acest rol, pentru că simțea că poate cânta muzica lui preferată. La urma urmei, dacă asta îi amuză pe ceilalți, atunci de ce nu s-ar amuza și el?

Acum un an, lui Andrei i-a venit o idee care să îl scoată din încurcătură. Dacă nu poate cânta cu vocea, de ce n-ar face-o la un instrument? Zis și făcut! În vacanța de vară, a recuperat o chitară pe care sora lui o abandonase într-un colț al casei, a găsit un atelier de reparat instrumente și i-a înlocuit câteva corzi și o piesă lipsă. Chitara era numai bună de pus la treabă. Cum vacanța de vară abia începuse, și-a pus în gând ca până toamna, când începe școala, să învețe singur să cânte.

Nu luase niciodată lecții de chitară. Își mai amintea câteva tentative de a învăța de la sora lui. Pentru că internetul îi era la îndemână, a descoperit că se găseau nenumărate cursuri și lecții de chitară ținute de tot felul de profesioniști. Unele începeau cu notele și explicațiile teoretice, altele erau mult mai pragmatice și porneau de la interpretarea unei melodii, abordând aspectele teoretice pe parcurs. Cum știa că el preferă să experimenteze mai întâi și să descopere teoria de-abia după, a ales, pentru început, un curs care se numea „Învață să cânti la chitară în 21 de zile”. Era o metodă prin care învățai să cânti o melodie celebră în fiecare lecție. Faptul că la finalul fiecărei lecții avea un rezultat palpabil, adică putea acompania o melodie, i-a plăcut și mai mult. Și-a planificat timpul astfel încât să aloce în fiecare zi 30 de minute pentru a urmări cursul și alte 30 de minute pentru a exersa ce a învățat.

Cei din familie și apropiații au fost cât de cât sceptici că se va putea descurca și l-au sfătuit să își ia un profesor. Asta nu l-a descurajat să își urmeze cu strictețe planul. În plus, față de ora de cântat la chitară pe baza cursului, o dată pe săptămână, mergea la unul dintre colegii lui de liceu care știa să cânte, ca să îi mai arate una-alta sau să îi mai lămurească unele dintre problemele cu care se confrunta. La finalul celor 21 de lecții, știa deja să cânte 21 de melodii! Avea încă dificultăți la schimbarea acordurilor, dar lucrurile mergeau tot mai bine pe măsură ce exersa tot mai mult. Și-a făcut și un jurnal despre cântatul la chitară, în care își nota în fiecare zi ce a învățat, unde a întâmpinat dificultăți și ce ar trebui să mai exerseze.

În acest fel, la începutul lui septembrie, și-a adunat familia și colegii la prima lui interpretare la chitară. Toți au fost uimiți că, în doar câteva luni, Andrei a reușit de unul singur să învețe să cânte la chitară. Era încă departe de a stăpâni instrumentul, dar acum știa ce și cât mai are de studiat și de exersat.

În anul următor, s-a alăturat unor colegi și au reușit să pună pe picioare prima trupă rock din istoria liceului. Acum, nimeni nu-și mai amintea de prestațiile lui vocale și toată lumea îi spunea „chitaristul”. Cu voce, mai cântă și acum – atunci când prietenii îi cer în mod expres, cu rugăminți și aplauze – spre amuzamentul tuturor, inclusiv al lui.

Anexa 2 – Fișa de lucru nr. 1.

Explorarea experiențelor personale de învățare autonomă

Experiența elevului 1	Am învățat să...				
Experiența elevului 2	Am învățat să..				
Factori identificați în cele două relatări	<table border="1"> <tr> <td>Ce m-a ajutat să învăț?</td><td>Ce m-a împiedicat să învăț?</td></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table>	Ce m-a ajutat să învăț?	Ce m-a împiedicat să învăț?		
	Ce m-a ajutat să învăț?	Ce m-a împiedicat să învăț?			
Cele două experiențe au fost reușite? Cum îmi dau seama de asta?					
Ce spune această experiență despre mine și despre modul în care învăț?					
Ce aș face diferit data viitoare astfel încât să reușesc și mai bine?					

Anexa 3 – Fișa de lucru nr. 2.

Povestea lui Andrei

Răspundeți la următoarele întrebări pe baza conversației cu colegii de echipă. Marcați cu un X aspectele în care aveți puncte de vedere comune și discutați despre eventualele puncte de vedere diferite.

1. Ce l-a determinat pe Andrei să se decidă să învețe să cânte la chitară de unul singur?	
2. Ce calități personale ale lui Andrei l-au ajutat să învețe?	
3. Ce l-a ajutat cel mai mult pe Andrei să reușească?	
4. Cum și-a ales resursele pentru învățare?	
5. Ce ar fi putut să îl împiedice să învețe și să reușească?	
6. Ce a câștigat în plan personal cu această experiență de învățare?	
Ce s-a schimbat în viața lui Andrei?	

Anexa 4 – Fișa de lucru nr. 3.

Planificarea unei experiențe de învățare autonomă

Fiecare elev completează propria fișă și o discută cu colegul de echipă.

1. Ce îmi propun să învăț?	
2. Ce mă motivează să încep/să continui această experiență?	
3. La ce rezultate concrete vreau să ajung și până când?	
4. Ce resurse intenționez să folosesc? La cine cred că aș putea apela pentru a obține ajutor?	
5. Ce calități personale cred că mă vor ajuta să reușesc?	
6. Ce m-ar putea împiedica să reușesc? Ce pot face pentru a reduce influența acestor factori?	
7. Cum știu că sunt pe drumul cel bun? Cum îmi dau seama că am reușit?	
8. Ce beneficii cred că mi-ar aduce această experiență?	

Iau propriile decizii!

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Identificarea surselor de influență în modelarea comportamentului autonom

Competențe:

- Analiza critică a surselor de influență a comportamentului autonom;
- Identificarea strategiilor personale de gestionare a presiunii de grup.

Materiale necesare:

- Coli de flipchart;
- Markere colorate;
- Post-it-uri de diferite culori;
- Fișe de lucru
 - Anexa 1: Trei povestiri adevărate – Sarah, Brad și Anthony;
 - Anexa 2: Grilă de analiză a povestirilor.

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este recomandată parcurgerea capitolului *Autonomia* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Începeți activitatea cu un exercițiu de spargere a gheții care să ofere un context de prezentare a temei: Autenticitate și presiunea grupului. Punctul negru Pregătiți un număr de post-it-uri egal cu numărul participanților (de exemplu, dacă sunt 11 elevi, pregătiți 11 post-it-uri, dintre care trei albastre, trei galbene, trei verzi și unul roșu cu un punct mare negru în mijloc). Rugați participanții să închidă ochii și lipiți-le pe frunte câte un post-it. Apoi, invitați-i să se grupeze în funcție de culoarea pe care cred că o au, fără să vorbească. Își vor da seama că unii pot forma grupuri, în timp ce alții vor rămâne în afară (cel care are post-it-ul roșu cu un punct negru mare). Invitați, apoi, participanții să discute despre ce s-a întâmplat în timpul exercițiului.	Orientați discuția pornind de la următoarele întrebări: - Cum te-ai simțit când ți-ai dat seama că ai un post-it de aceeași culoare cu a unora dintre colegi și că poți face parte dintr-un grup? - Cum s-a simțit persoana cu post-it-ul cu punct negru când a realizat că este în afara oricărui grup? V-ați simțit vreodată excluși sau în afara unui grup? Cât de dificil a fost? Ce ați făcut pentru a depăși situația? Puteți folosi orice alt exercițiu de spargere a gheții care ar putea invita la o discuție ulterioară despre ce înseamnă să fii în afara unui grup.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza unor strategii de gestionare a presiunii de grup	Oferiți fiecărui participant fișa cu cele trei povești ale unor adolescenți, Sarah, Brad și Anthony. După ce le-au lecturat, organizați participanții în grupuri de câte patru și invitați-i să completeze fișa de analiză comparativă a poveștilor pe baza întrebărilor orientative.	Pregătiți câte o fișă de lectură pentru fiecare participant și câte o grilă de analiză a poveștilor pentru fiecare grup de câte patru participanți. Pentru grila de analiză puteți utiliza și coli de flipchart, pentru a facilita prezentarea ulterioară a concluziilor grupului. Invitați participanții să aleagă un reprezentant al grupului care să prezinte concluziile discuției. Notați la tablă sau pe o coală de flipchart principalele concluzii, în dreptul fiecărui personaj analizat.	20 min.
Autoevaluarea propriilor strategii de gestionare a presiunii de grup	Invitați participanții să își aleagă un coleg cu care să împărtășească o experiență personală similară, în care au reușit să facă față presiunii negative de grup.	Orientați discuțiile în perechi pe baza întrebărilor utilizate în grila de analiză a celor trei povești anterioare.	10 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Zece motive pentru care să refuzi sau să accepți să faci parte dintr-un grup. Invitați participanții să ofere sugestii pentru un decalog al modului în care ar putea face față presiunii negative de grup și un decalog al beneficiilor presiunii pozitive de grup. Ați putea acorda celor două următoarele titluri:

1. Spune NU celorlalți atunci când.../pentru că...
2. Spune DA celorlalți atunci când.../pentru că...

Afișați cele două seturi de mesaje în clasă. Reveniți la acestea în activitățile următoare. Puteți încheia activitatea cu vizionarea unui filmuleț care încurajează presiunea pozitivă de grup:

<https://www.values.com/inspirational-stories-tv-spots/115-peer-pressure>



Temă opțională pentru acasă:

Sugerați elevilor să vizioneze filmul cu privire la experimentul lui Milgram – *Obediență și autoritate* (<https://www.youtube.com/watch?v=WEIk--qYrTg>). Invitați elevii să realizeze, ca temă pentru acasă, un referat/o reflecție personală cu privire la mesajul filmului.

Le puteți recomanda să vizioneze filmul în timpul liber sau puteți să organizați o activitate extrașcolară pentru vizionarea acestuia. Puteți realiza, apoi, o dezbatere cu privire la modul în care ne comportăm atunci când altcineva pare să fie responsabil pentru consecințele faptelor noastre.

Anexa 1 – Trei povestiri adevărate – Sarah, Anthony și Brad

Sarah (16 ani)

„Tocmai m-am mutat într-un alt oraș. Sunt la o școală complet diferită și nouă. Era prima zi de școală și eram foarte dispusă să-mi fac prieteni noi. După a doua oră, mi-am făcut deja un nou grup de prieteni. Toți păreau foarte drăguți și atenți. În timpul prânzului, am stat alături de toți șase și am vorbit mereu. Abia am avut timp să mănânc puțin! Apoi, spre sfârșitul prânzului, au început să vorbească despre o întâlnire în spatele școlii după ore. Am spus: Sigur, de ce nu? Nu prea știam ce aveam de gând să facem, dar voiam să-i păstrez drept prieteni. După școală, am mers să-i întâlnesc. Atunci am simțit un miros cu adevărat ciudat și dezgustător. Când am trecut de colțul școlii, i-am văzut pe toți prietenii mei și le-am zâmbit, dar, aproape imediat, m-am încruntat, pentru că mi-am dat seama că fumau iarbă.

M-au întrebat dacă vreau un fum. M-am gândit la cariera mea sportivă. Vreau să fiu jucătoare profesionistă de softball și asta mi-ar putea distruge cel mai mare vis. Nu pot să las ca o astfel de decizie să îmi ruineze planul de viitor și sănătatea. Spun: Nu, îmi pare rău, nu pot. Unul dintre ei spune: Ei bine, dacă nu, nu vom fi prietenii tăi! Mă opresc, dar spun doar Bine! APOI, AM PLECAT. Am fost cu adevărat mândră de mine că am plecat. Am fost, totuși, cam tristă pentru că nu mai aveam prieteni.

A doua zi, la masa de prânz, căutam un loc unde să mă așez, când niște fete m-au invitat să stau cu ele. Este fantastic și nu pot să cred că mi-am făcut deja alți noi prieteni. Acum, trei luni mai târziu, suntem toate prietene foarte bune și vorbim chiar despre a merge la facultate împreună. Antrenorul meu chiar a spus că pot obține o bursă sportivă pentru facultate. Ele au o influență mult mai bună asupra mea și sunt foarte fericite că pur și simplu am spus nu!”

<http://doyoudealwithpeerpressure.weebly.com/inspirational-stories.html>

Brad (17 ani)

„Grupul meu de prieteni vrea să facă ceva care să conteze. Cu toții ne descurcăm bine la școală și vrem să o ținem tot așa. Știm că există și lucruri rele și ne dorim să ne ajutăm reciproc să luăm deciziile corecte. Prietenii mei sunt ca și familia mea și toți avem grijă unul de altul. Acest lucru mă face să mă simt liniștit, pentru că am nevoie de ei să mă sprijine atunci când am nevoie de ajutor. Și eu sunt acolo pentru ei când au nevoie de mine. Este cool și funcționează!”

<http://www.yourlifecounts.org/blog/peer-pressure-some-true-stories>

Anthony (16 ani)

„Recent am fost prins citind la McDonald’s de către un grup de colegi din școala mea. Spun prins pentru că mulți dintre colegii mei consideră că lectura este o activitate jalnică. Ei cred că e vorba doar de ceva ce fac točilarii. Dar, iată-mă acolo, citind Med Head de James Patterson, un autor de romane de suspans, chiar când ei se plimbau. O fată pe nume Tiffany a venit și mi-a spus: Asta e o... – și-a frecat ochii și a acționat ca și cum nu putea să creadă ce făceam – ...carte? A terminat într-un mod sarcastic, neîncrezător. Am ridicat din umeri și am spus: E bine să citești. Poate ar trebui să încerci. Ea pufni și spuse: ...niciodată! Apoi, s-a aplecat, mi-a atins obrazul și s-a întors cu spatele ca să plece cu ceilalți.

Nu a fost pentru prima dată când s-a întâmplat așa ceva. Când mă duc la bibliotecă, colegii mă întreabă ocazional de ce citesc. Este o bibliotecă, asta ar trebui să faci! Ei doar clatină din cap. Nu înțeleg de ce ei cred că a citi este un lucru prostesc. Pentru mine, a fi cititor înseamnă a fi deschis către ceva nou, a fi inteligent și dispus să înveți. Cititul m-a ajutat să devin mai stăpân pe mine și să învăț lucruri importante pe care nu le-aș fi putut afla altfel, cum ar fi istoria africană sau liderii mondiali. De asemenea, este chiar distractiv să fii captivat de poveste, mai ales dacă este scrisă interesant. Înveți și un vocabular nou, pe care îl poți folosi mai târziu într-o conversație. Uneori, sunt nevoit să fac pe prostul. Când particip la oră și răspund la toate întrebările, toată lumea râde de mine. Același lucru se întâmplă când sunt prins citind de plăcere. De aceea, uneori încerc să-mi ascund „deșteptăciunea” făcând glume sau părând dezinteresat în clasă. La urma urmei, nu vreau să fiu considerat un točilar pentru simplul fapt că citesc o carte. Vreau să fiu perceput și eu la fel ca majoritatea colegilor cool.”

Adaptată după povestea lui Anthony Turner http://www.ycteenmag.org/topics/peer+pressure/What's_Wrong_with_Reading_.html?story_id=WEB-2011-10-001

Anexa 2 – Grilă de analiză a povestirilor – Discuție de grup

	Sarah	Brad	James
Care este motivația personajului pentru a face parte dintr-un grup?			
Personajul are valori diferite în raport cu valorile grupului în care dorește să se integreze? Exemplificați.			
Ce beneficii are personajul dacă face parte din grup?			
Ce ar putea pierde personajul dacă refuză să se comporte conform grupului?			
Cum rezolvă personajul presiunea grupului?			
Ce mesaj i-ați transmite personajului dacă l-ați întâlni în realitate?			

VI. Comunicarea

Obiectivul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu aspectele teoretice relevante pentru dezvoltarea competenței de comunicare.

Obiectivele secțiunii sunt:

- caracterizarea procesului de comunicare;
- caracterizarea stilurilor de comunicare;
- dezvoltarea competenței de comunicare persuasivă.

VI.1. Descriere generală

Comunicarea este procesul de transmitere și înțelegere a informațiilor de către persoanele implicate în conversație (Keyton, 2011). Elementele comune oricărui proces de comunicare sunt: emițătorul, persoana care dorește să transmită o idee, și receptorul, cel căruia mesajul îi este transmis. Pentru ca procesul comunicării să fie efectuat, sunt necesare două condiții: a. ca mesajul să fie transmis într-un cod potrivit pentru ambii participanți la dialog, b. ca receptorul să răspundă printr-un feedback care îi permite emițătorului să identifice în ce măsură mesajul a fost receptat corect. Feedbackul presupune atât indicatori verbali, cât și non-verbali și paraverbali (emoții).

Desigur, în procesul comunicării pot apărea o serie de provocări și bariere. Cele mai frecvente bariere sunt cele psihologice și sociale. Acestea includ nivelul diferit de cunoaștere și de experiență al interlocutorilor, percepțiile individuale asupra problematicii discutate, valori contradictorii, stereotipuri, nevoi și așteptări diferite (Antos, 2011).

Din punctul de vedere al eficienței și al reducerii acestor bariere în comunicare, modelul comunicării non-violente este cel mai potrivit. Acesta a fost dezvoltat de Marshal Rosenberg (1960) și se concentrează asupra eliminării tipurilor de gândire dezadaptative care ne blochează comunicarea. Mai mult, el implică dezvoltarea compasiunii față de ceilalți și contribuie la conectarea autentică cu interlocutorul.

Modelul comunicării non-violente explică procesul comunicării prin intermediul următoarelor etape:

1. Observarea – comunicarea non-violentă începe printr-o observare neutră, fără judecăți de valoare despre ceea ce comunică interlocutorul;
2. Descrierea emoțiilor – această etapă implică comunicarea felului în care vă simțiți cu privire la ceea ce vă comunică cealaltă persoană;
3. Identificarea nevoilor – conform acestui model al comunicării, fiecare emoție negativă pe care o trăim atunci când nu ne simțim înțeleși este conectată la o nevoie neîndeplinită (de exemplu, nevoia de conexiune, nevoia de onestitate, nevoia de autonomie, nevoia de sens, nevoia de emoții pozitive, nevoia de stare de bine fizică);

4. Formularea unei solicitări – în acest punct al comunicării, intervine nevoia de a solicita acțiuni concrete pentru a satisface o nevoie. În mod normal, această etapă intervine firesc dacă cei doi interlocutori au stabilit o conexiune bazată pe empatie și și-au recunoscut nevoile anterior.

Procesul comunicării non-violente presupune concentrarea asupra observării, fără a face evaluări, judecăți de valoare și interpretări, cu scopul de a conecta gândurile și emoțiile noastre la nevoile celuilalt, atât pentru a-l putea înțelege și a-i oferi susținere și acceptare necondiționată, cât și pentru a comunica propriile nevoi. Abilitățile de comunicare non-violentă implică capacitatea de a identifica și de a exprima ceea ce simte o persoană într-o manieră care nu include critică, pedeapsă sau evaluare, de a te conecta la nevoile și valorile celuilalt și de a solicita clar și non-ofensiv îndeplinirea nevoilor personale, fără a învinovăți și fără îndreptățire.

În modelul comunicării non-violente, învățăm să ne ascultăm cele mai ascunse nevoi, să identificăm și să clarificăm ce simțim, ce observăm și ce ne dorim fără judecăți evaluative, dar cu multă compasiune.

Așadar, în procesul comunicării, ascultarea activă constituie un element esențial care asigură eficiența acestuia. Ascultarea activă se referă la procesul prin care cel care ascultă un mesaj este capabil să înțeleagă ceea ce îi comunică interlocutorul și viziunea lui asupra ideilor transmise, fiind atent deopotrivă la conținutul mesajului și la indicatorii emoționali (Rogers & Farson, 1957; Burstein, 2010). Astfel, încercând să reducem la minimum distorsiunile cognitive pentru a crește acuratețea înțelegerii și acordând atenție emoțiilor și mesajelor nonverbale, se produce ascultarea activă.

Procesul ascultării active implică anumite etape (componente) concrete care urmează o succesiune logică și precisă și oferă funcționalitate acestui proces (Langlois, 2010): clarificarea, parafrizarea, reflectarea și sumarizarea.

1. Clarificarea - prin intermediul acesteia se clarifică posibilele confuzii și se verifică dacă cel care ascultă a înțeles corect cele spuse. De asemenea, această componentă încurajează interlocutorul să elaboreze mesajul.

Exemple utile: *Poți să îmi spui mai multe despre ..., Nu sunt sigur că înțeleg ce spui. Poți să clarifici, te rog?..., Mi-ai oferit multe informații. Să înțeleg că...?*

2. Parafrizarea/Reformularea – este folosită în continuarea clarificării. Prin intermediul acesteia, ne arătăm interesul față de ceea ce comunică celălalt și îl încurajăm să continue. Presupune reformularea cu propriile cuvinte a mesajelor receptate.

Exemple utile: *Așadar, ceea ce dorești să spui este că..., Ceea ce înțeleg din ce spui, este că..., Pare că cel mai important pentru tine este...* (continuarea cu propriile cuvinte a ceea ce ascultătorul a înțeles din mesajul transmis).

3. Reflectarea - presupune reformularea aspectelor emoționale din mesajul transmis. Are rolul de a încuraja vorbitorul să își exprime emoțiile, să le conștientizeze și chiar să înțeleagă cu mai multă precizie ceea ce simte.

Exemple utile: *Înțeleg că în această situație îți este teamă pentru că..., Așadar, în această situație te-ai simțit mai degrabă frustrat decât furios etc.*

4. Sumarizarea - implică formularea a două-trei idei care rezumă mesajul vorbitorului, conectează elementele acestuia, identifică aspectele recurente și revizuieste progresul comunicării.

Exemple utile: *Așadar, pe de o parte este vorba despre..., iar pe de altă parte..., Îmi pare că ceea ce contează cel mai mult pentru tine este...*

Dincolo de aceste etape care asigură eficiența comunicării active, succesul acesteia depinde și de competența empatică, de acceptarea perspectivei celuilalt și de concordanța/congruența între ceea ce transmite și ceea ce gândește cel care ascultă activ. Cu alte cuvinte, este important să avem capacitatea de a ne pune în situația celuilalt și de a ne lăsa propriile convingeri deoparte, pentru moment, pentru a putea asculta activ și a înțelege perspectiva celuilalt. Așadar, ascultarea activă este o competență care necesită practică și uneori schimbarea unor atitudini de bază în ceea ce înseamnă relaționarea cu ceilalți. Ascultarea activă implică renunțarea pentru câteva momente la propria perspectivă, ceea ce ne poate face să ne simțim vulnerabili. Este important de reținut faptul că această capacitate de a ne asuma riscul de a înțelege o altă perspectivă presupune curaj și asumarea unei perspective non-evaluative asupra acesteia.

Recurgând la ascultarea activă, putem favoriza apariția unor beneficii imediate:

- Evitarea neînțelegerilor în comunicare;
- Prevenirea comportamentelor și emoțiilor negative - ascultarea activă presupune empatie și atenție față de nevoile celuilalt. Dovedind acest lucru, vorbitorul nu mai simte nevoia să atragă atenția prin comportamente sau emoții negative;
- Creșterea încrederii - ascultarea activă sporește conexiunea autentică între cei doi actori ai comunicării;
- Dezvoltarea unui sentiment de responsabilitate personală - prin ascultarea activă, vorbitorul este expus la propriile provocări și acest proces facilitează angajarea în soluționarea problemelor.

Dacă se dorește cu adevărat să fie valorificate beneficiile ascultării active, atunci este de dorit să fie respectate o serie de recomandări:

Recomandări eficiente pentru ascultarea activă:

- Ascultați mai mult și vorbiți mai puțin;
- Lăsați vorbitorul să termine înainte să îi răspundeți;
- Adresați întrebări deschise;
- Acordați atenție celuilalt;
- Conștientizați propriile distorsiuni mentale (stereotipuri, prejudecăți) și încercați să le eliminați;
- Conștientizați propriile emoții și încercați să le gestionați eficient;
- Oferiți mesaje verbale și non-verbale care să arate că acordați atenție interlocutorului;
- Acordați atenție atât mesajului verbal, cât și emoțiilor transmise.

În tabelul de mai jos, vă oferim o ilustrare a ascultării active prin exemple concrete de răspunsuri specifice pentru fiecare etapă a procesului:

Etapă	Răspunsurile
Clarificarea Documentați-vă și solicitați mai multe informații pentru a lua o decizie corectă. Unde, când, cum, cu cine și de ce?	Spune-mi mai multe despre această piesă de teatru. Simt nevoia să știu mai multe despre...
Reformularea Înțelegeți faptele, solicitați informații noi.	Vrei să mă întrebi dacă mi-aș dori să mergem mâine la piesa de teatru?
Reflectare Identificați emoțiile celuilalt cu privire la situație.	Știu că ești nerăbdător să mergi la teatru și probabil că vei fi dezamăgit dacă nu vom putea ajunge.
Sumarizarea Concluzionare și oferirea răspunsului clar și concis.	Am înțeles că mâine dorești să mergem la teatru împreună. Din păcate, mâine nu voi fi disponibil. Haide să stabilim o altă dată.

VI.1.1. Stiluri de comunicare

Stilurile de comunicare se referă la tipare de interacțiune care se manifestă în relațiile interpersonale. Acestea pot fi identificate la nivel de gânduri, emoții, comportamente și atitudini. (Potangaroa & Murphy, 2004).

Stilul de comunicare pasiv: Comportamentul pasiv sau submisiv implică oferirea unei importanțe mai mari nevoilor celorlalți, în detrimentul drepturilor și nevoilor personale. De cele mai multe ori, persoana cu acest stil de comunicare nu exprimă ceea ce simte sau nu le permite celorlalți să afle ce își dorește cu adevărat, ceea ce conduce la o așa-zisă ignoranță a lor față de nevoile personale. Astfel, această persoană tinde să evite situațiile conflictuale și refuză să comunice despre ele. Acest lucru duce la o întârziere a satisfacerii nevoilor personale, care se va transforma în frustrare. Atunci când se acumulează tot mai multă frustrare, persoana este predispusă unor ieșiri explozive, care sunt disproporționale în raport cu evenimentul declanșator din acel moment (Snively & McNeill, 2008; Antos, 2011; Adair, 2003).

Exemplu: Alisia este elevă în clasa a XI-a și este printre cei care sunt în competiție pentru bursă. Profesorul de geografie de la clasa ei a greșit când i-a calculat nota la ultimele două teste. Alisia a refuzat să-i spună profesorului despre greșelile făcute de teama de a nu provoca o dezbateră cu el pe această problemă, dar tăcerea o face să se simtă inconfortabil la ora de geografie. La teză, profesorul uită să îi adauge Alisiei punctul din oficiu la nota finală. Aceasta își iese din fire și începe să țipe, susținând că este discriminată, că nu mai suportă tratamentul injust și îl acuză pe profesor că are o problemă cu ea.

În acest caz, Alisia ar fi putut încerca să-i semnaleze profesorului problema apărută încă de la primul test, evitând astfel atât disconfortul resimțit la cursul de geografie, cât și ieșirea nervoasă pe care a avut-o în contextul examenului.

Persoana cu acest stil de comunicare:

- își dorește ca toți cei din jur să fie mulțumiți de ea, fără a ține cont de drepturile sau dorințele personale;
- nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în acțiuni ce presupun câștigarea unor drepturi personale;
- nu își apără propriile opinii;
- poate fi ușor rănită, frustrată, iritată, dar nu încearcă decât extrem de rar să-și manifeste și să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți;
- îi va lăsa întotdeauna pe ceilalți să aleagă în locul său și va considera că drepturile celorlalți sunt mult mai importante decât ale ei.

Stilul de comunicare agresiv: Pe de altă parte, comunicarea agresivă poate implica comunicarea cu ceilalți într-un mod exagerat sau chiar ostil. De regulă, persoanele cu un stil de comunicare agresiv sunt insensibile față de drepturile și sentimentele altora și vor încerca să obțină ceea ce doresc prin constrângere sau intimidare. Ele își pot satisface nevoile pe termen scurt, dar pe termen lung, relațiile au de suferit sau pot fi chiar distruse din cauza comportamentului lor. Alții ar putea simți că nu sunt auziți sau respectați și se simt lipsiți de valoare în fața celor cu un stil de comunicare agresiv (Snarely & McNeill, 2008; Adair, 2003).

Exemplu: Alisia dă primul test la geografie, iar profesorul îi greșește nota când adună punctajul. Aceasta se ridică din bancă, rupe foaia, începe să strige la profesor, iar acesta încearcă să afle care e problema și de ce se comportă așa. Alisia nu ascultă și iese din clasă, trântind ușa. Profesorul este surprins, iar acum Alisia este și mai supărată ca urmare a greșelii din cauza căreia a avut de suferit.

Persoana cu acest stil de comunicare:

- este insensibilă față de sentimentele și trăirile celorlalți;
- nu-și respectă colegii, persoanele cu care lucrează în cadrul proiectelor sau pe cei cu care interacționează;
- consideră că are întotdeauna dreptate, în orice context, și este obișnuită să-și rezolve problemele prin violență și agresivitate;
- consideră că cei din jur sunt adesea nedreptiți cu ea și că de cele mai multe ori este defavorizată în comparație cu ceilalți;
- este ironică și utilizează adesea critica atunci când se află într-un proces de comunicare;
- caută argumente și le expune în așa fel încât să dea impresia că este capabilă să meargă până în pânzele albe, numai pentru a demonstra că are dreptate;
- își susține drepturile fără să țină cont de drepturile celorlalți;
- este dominatoare și manipuloare;

- esențială, blamează;
- este impulsivă;
- are toleranță scăzută la frustrare.

Comunicarea pasiv-agresivă: este un stil de comunicare în care indivizii sunt pasivi în aparență, dar în realitate acționează asemenea persoanelor cu un stil de comunicare agresiv, într-un mod subtil însă, indirect sau *în culise*. De obicei, oamenii care dezvoltă un tipar de comunicare pasiv-agresivă se simt neputincioși, blocați sau au resentimente. Cu alte cuvinte, se simt incapabili să se confrunte direct cu obiectul resentimentelor lor. În schimb, ei își exprimă furia subminând subtil obiectul (real sau imaginar) resentimentelor lor. Persoanele care comunică indirect despre ceea ce doresc, pot comunica într-un stil pasiv-agresiv. Ele nu declară în mod direct ce simt sau ce gândesc, ci, mai degrabă, sugerează ceea ce doresc și ceea ce așteaptă, sperând ca alții să-și dea seama de asta. Ele încearcă să obțină ceea ce doresc fără a se confrunța direct cu ceilalți. Din nou, obiectivele pe termen scurt pot fi îndeplinite, însă, pe termen lung, acest stil poate afecta relațiile interpersonale, iar persoana poate deveni furioasă sau deprimată atunci când ceilalți nu reușesc să își dea seama care sunt dorințele și nevoile ei (Kneen, 2011; Adair, 2003).

Exemplu: Profesoara de limba română uită să îi treacă lui Mihai nota de la ultimul test, deși a făcut acest lucru pentru ceilalți colegi. Mihai crede că greșeala a fost făcută în mod intenționat și refuză să vorbească despre asta. În schimb, el deranjează fiecare oră de limba română, ascultă muzică la căști și este neatent la explicațiile profesoarei. După fiecare oră, el pleacă în pauză cu ideea că profesoarei chiar nu îi pasă de el și de efortul depus pentru obținerea notei, iar profesoara se simte confuză și nu înțelege schimbarea bruscă de comportament a lui Mihai.

Persoana cu acest stil de comunicare:

- are dificultăți în recunoașterea furiei sale;
- utilizează expresii faciale care nu sunt în concordanță cu modul în care se simte (de exemplu, va zâmbi când este furioasă);
- folosește sarcasmul;
- neagă că există vreo problemă;
- pledează ca fiind cooperativă, în timp ce intenționează să deranjeze.

Comunicarea asertivă: Asertivitatea implică abilitatea de a comunica nevoile și dorințele personale într-un mod direct, care nu atacă, nu manipulează sau nu ofensează celălalt interlocutor. Acest stil de comunicare implică și o cunoaștere a drepturilor și a rezultatelor pe care persoana dorește să le obțină într-o situație, responsabilitatea de a fi cooperant pentru satisfacerea propriilor nevoi, dar într-un mod care protejează demnitatea celorlalți. Cu alte cuvinte, a fi asertiv înseamnă a te prețui pe tine însuși, a prețui timpul personal, nevoile personale, emoționale, spirituale și fizice, respectând, în același timp și drepturile altora (Boulle et al., 2008).

Comunicarea asertivă reprezintă echilibrul dintre comportamentul pasiv și cel agresiv. Pentru o descriere amplă a comportamentului asertiv, am putea spune că acesta este echidistant față de cei doi poli de comunicare, agresiv și pasiv. Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate

de soluționare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și sinceră, permite recepționarea mesajelor fără blocaje și distorsiuni, ceea ce menține și îmbunătățește relațiile cu ceilalți. Comunicarea și comportamentul asertiv contribuie la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase, aduc respect și presupun respect din partea lor (Adair, 2003).

O astfel de persoană:

- are capacitatea de a iniția, de a menține și de a încheia conversații, discuții și de a finaliza proiecte într-o manieră plăcută;
- trăiește emoțiile negative, fără să se simtă stânjenită și fără să atace;
- are abilitatea de a solicita sau de a refuza cereri;
- își exprimă emoțiile în mod pozitiv;
- face și acceptă complimente;
- spune „nu”, fără a se simți vinovată sau jenată;
- are capacitatea de a face față presiunii grupului și de a-și exprima deschis opiniile personale.

A fi asertiv înseamnă, în primul rând, a fi într-un acord profund cu valorile și obiectivele personale, ceea ce conferă suficientă putere de a spune lucrurilor pe nume, indiferent de părerile bune sau contrare ale celor din jur. Caracteristicile asertivității sunt încrederea în sine, credințele pozitive despre sine, optimismul și curajul, însoțite de o bună capacitate de planificare și de pregătire a unui plan personal de dezvoltare (Daly, 2002; Adair, 2003).

Exemplu: Ioana încearcă de câteva săptămâni să țină o cură de slăbire. Având un program foarte încărcat, colega ei de apartament preferă să comande pizza în fiecare seară, exact la ora la care Ioana ajunge acasă de la job. Deoarece pizza este mâncarea ei preferată, Ioana face eforturi supraomenești să se abțină și să nu guste. Ioana se decide să îi explice problema colegii de apartament și să o roage, dacă nu o deranjează, să comande mâncarea cu 45 minute înainte ca ea să ajungă acasă, cel puțin până va fi puțin mai stăpână pe apetitul ei, evidențiind importanța sprijinului din partea persoanelor dragi ei.

În acest exemplu, Ioana prezintă problema și consecințele ei, solicită ceea ce are nevoie, explică avantajele cooperării.

Recomandări pentru comunicarea asertivă:

- Exprimarea clară și concisă;
- Evitarea sarcasmului;
- Evitarea generalizărilor;
- Evitarea folosirii etichetelor;
- Cererea feedbackului;

- Evitarea comportamentului agresiv;
- Evitarea reacțiilor impulsive;
- Evitarea monopolizării discuției;
- Evitarea presupunerilor nefondate.

VI.1.2. Tehnici de adresare eficientă a întrebărilor

În procesul de comunicare, adresarea întrebărilor constituie un factor extrem de important, care poate facilita sau împiedica dialogul eficient cu celălalt. Desigur, adresarea întrebărilor depinde de scopul comunicării, dar există câteva recomandări generale care facilitează acest proces, indiferent de scopul său (Serrat, 2017). Acestea sunt:

- Utilizați întrebări deschise. Acestea permit persoanei să ofere un răspuns mai complex, permit dezvoltarea dialogului, aflarea mai multor detalii și a opiniilor interlocutorului cu privire la subiect.
- Începeți cu întrebări mai generale și, apoi, focalizați-vă pe anumite puncte de interes, în profunzime, din aproape în aproape.
- Solicitați exemple. Acestea vă ajută să înțelegeți modul în care interlocutorul își reprezintă problema, aspectele pe care le consideră importante și pot oferi clarificări.
- Întrebări ghidate. De obicei, acest tip de întrebări sunt cele prin care se solicită respondentului să aleagă între două opțiuni, să își exprime opinia cu privire la câteva puncte și să aleagă între câteva alternative oferite.

În orice dialog, este extrem de important să ne întrebăm care este intenția noastră. Dorim să transmitem că suntem empatici față de celălalt, dorim să îl înțelegem cu adevărat, dorim să influențăm ceea ce crede *etc.*? Oricare ar fi răspunsul, este important ca interlocutorul să simtă că îi respectăm opiniile și că îl valorizăm.

Strategii de urmat pentru o comunicare eficientă (Browne & Keeley, 2009; Serrat, 2017):

- **Adresarea întrebărilor deschise și pozitive.** Întrebările deschise încep cu: *Ce? Cum? În ce fel?, Spune-mi..., Descrie....* Acestea încurajează persoana să răspundă. Nu este recomandat să adresăm mai multe întrebări deodată, pentru că persoana s-ar putea simți interogată. De asemenea, trebuie să fim atenți la tonalitate! Este recomandat să folosim o tonalitate aprobatoare, pozitivă, pentru ca celălalt să nu se simtă judecat sau agresat.
 - Exemple: *Despre ce ai dori să discutăm? Spune-mi, ce ți se pare interesant? Ce s-a mai întâmplat în ultima vreme? Ce este diferit în această situație? Ce altceva? Îmi poți da un exemplu, te rog?*
- **Afirmațiile.** Acestea se referă la anumite propoziții spuse în mod autentic, direct, în timpul discuției. Ele demonstrează că înțelegem perspectiva celuilalt și îl susținem, dacă e cazul. Se folosesc mai ales atunci când persoana cu care dialogăm ne comunică dificultăți, probleme *etc.* Prin aceste afirmații, ne exprimăm încrederea în abilitățile persoanei de a reuși.

- Exemple: *Apreciez sinceritatea ta, Înțeleg că... este important pentru tine, Ai câteva idei foarte bune, Îmi dau seama că a fost dificil pentru tine, Dacă mă gândesc prin câte ai trecut, este impresionant că ai reușit să...*
- **Reflectarea.** Implică ascultarea activă și reformularea din când în când a ceea ce transmite interlocutorul, pentru a ne asigura că înțelegem mesajul și pentru a transmite că suntem atenți la el sau ea.
 - Exemple: *Să înțeleg că..., Ceea ce dorești să îmi spui este că..., Ai menționat faptul că...*

Așadar, pentru a fi eficient în cadrul dialogului, utilizează întotdeauna întrebări deschise în fazele preliminare ale conversației (ajută la conectarea cu celălalt și la aflarea unor informații importante), ascultă activ, reformulează ca să te asiguri că ai înțeles, utilizează întrebări închise, ghidate, dacă dorești să duci discuția într-o anumită direcție și sumarizează la final.

VI.1.3. Comunicarea persuasivă

Influența și persuasiunea nu sunt concepte noi. Acestea au un trecut de aproximativ 4000 de ani, datând din timpul Romei și Greciei Antice. În zilele noastre, ele au noi utilizări atât în sectorul public, cât și în cel privat sau în cel personal. În timp ce companiile care comercializează produse de consum și comercianții au îmbrățișat știința influenței și a pasiunii (în principal, pentru a modifica obiceiurile noastre de cumpărare), există, de asemenea, și aplicații pentru schimbarea comportamentelor noastre în privința sănătății sau pentru a îmbunătăți relațiile cu ceilalți.

Cele șase principii fundamentale pe care se bazează persuasiunea în comunicare au fost dezvoltate de psihologul Robert Cialdini (Cialdini, 1984; Cialdini, 2001). Acestea sunt: simpatia, reciprocitatea, coerența, raritatea, validarea socială și autoritatea.

1. **Simpatia:** Forța acestui principiu este atât de mare, încât chiar și doi străini pot recunoaște într-un timp relativ scurt dacă între ei există vreun fel de afinitate sau nu. Cercetătorii au identificat patru factori care determină simpatia noastră față de o altă persoană: atracția fizică, similaritatea, cooperarea și măsura în care simțim că persoana respectivă ne place.
 - Spre exemplu, în momentul în care ne place modul în care arată o persoană, tindem să îi atribuim și alte calități care să ne susțină simpatia față de ea (de exemplu, persoana este talentată, inteligentă, onestă etc.).
 - Cooperarea este un alt factor care conduce la creșterea nivelului de simpatie dintre persoane, chiar dacă acestea erau rivale la un moment dat. Spre exemplu, dacă între două grupuri de elevi dintr-o tabără existau animozități, acestea s-au transformat în afecțiune după ce aceștia au lucrat împreună pentru rezolvarea unui scop comun.
 - Similaritatea este un alt factor care contribuie la creșterea simpatiei. Aceasta se referă la faptul că suntem predispuși să percepem ca fiind mai simpatice acele persoane despre care credem că ne sunt similare într-o oarecare măsură. Spre exemplu, din această cauză suntem mai predispuși să cumpărăm un produs atunci când ne este vândut de un prieten, de o cunoștință sau de o persoană pe care o respectăm și cu care ne identificăm.

- De asemenea, măsura în care simțim că o persoană ne place influențează și gradul de simpatie pe care îl avem față de ea. Spre exemplu, dacă un profesor le spune constant elevilor cât de importanți sunt ei pentru societate și pentru construirea unui viitor puternic, atunci cu siguranță simpatia lor față de el va crește.
- 2. **Reciprocitatea:** Conform principiului reciprocității, suntem predispuși să ne simțim obligați să oferim favoruri persoanelor care au făcut acest lucru pentru noi în trecut (de exemplu, s-au comportat frumos cu noi, ne-au ajutat). Acest lucru se datorează faptului că ne simțim incomod, având sentimentul de îndatorare față de ei. De exemplu, dacă un coleg vă ajută când sunteți ocupat cu un proiect, s-ar putea să vă simțiți obligat să-i susțineți ideile referitoare la îmbunătățirea proceselor de echipă. În același fel, îi puteți oferi bani unui colector de fonduri de caritate dacă acesta v-a oferit înainte o floare.
- 3. **Consistența/Coerența:** Acest principiu se referă la faptul că, atunci când ne luăm un angajament, este mai probabil să ne ținem de cuvânt, deoarece, ca oameni, ne dorim și tindem să fim consistenți/coerenți cu noi înșine. Acest principiu a fost ilustrat într-un studiu care a constatat că, în cazul locuitorilor care au acceptat să poarte un tricou prin care susțineau o organizație locală de caritate, existau mult mai multe șanse să facă donații pentru această organizație de caritate în timpul unei strângeri de fonduri ulterioare decât în cazul celor care nu au fost abordați anterior. Persoanele care, anterior, au făcut publice angajamentele față de această organizație de caritate, purtând tricoul, s-au simțit obligate să acționeze în mod consecvent cu aceste angajamente și să o susțină și mai târziu. Astfel, dacă ne luăm un angajament public cu privire la acțiunile viitoare, ne vom simți obligați să fim în concordanță cu declarațiile noastre și să ne respectăm angajamentele.
- 4. **Raritatea:** Acest principiu afirmă că lucrurile sunt mai atractive atunci când disponibilitatea lor este limitată sau când pierdem ocazia de a le dobândi în condiții favorabile. De exemplu, am putea cumpăra ceva imediat dacă ni se spune că este ultima șansă sau că oferta specială va expira în curând. Așadar, tindem să apreciem mai mult lucrurile, situațiile și chiar persoanele atunci când suntem pe cale de a le pierde.
- 5. **Validarea socială:** Acest principiu se referă la faptul că ne raportăm frecvent la alții în privința modului în care gândim, în care ne simțim și ne comportăm, în special când suntem într-o stare de incertitudine. Așadar, ne dorim să gândim și să acționăm aproximativ la fel cu ceilalți din comunitate, din dorința de a fi acceptați de aceștia. Spre exemplu, să presupunem că suntem colectori de fonduri și mergem din ușă în ușă pentru a solicita donații pentru o organizație locală de caritate. Ca parte a cererii noastre, vom arăta proprietarilor casei o listă a vecinilor care au acceptat deja să doneze acelei cauze particulare. Astfel, probabilitatea de a face o donație va crește cu cât lista de nume pe care le-o arătăm va fi mai mare. Un alt exemplu ar fi acela al limitării capacității de intrare într-un local. Dacă patronul unui local limitează numărul de persoane care au acces în local, apare un blocaj care produce rânduri lungi de oameni care așteaptă să avanseze și să intre. În consecință, e foarte probabil ca trecătorii să considere că mulțimea care așteaptă este o dovadă a valorii clubului. În acest caz, cantitatea devine un indicator al calității: dacă mulți oameni sunt dispuși să aștepte pentru a intra, înseamnă că merită.

6. **Autoritatea:** Acest principiu se referă la faptul că suntem influențați în deciziile noastre de oameni aflați în poziții de autoritate sau de oameni cu expertiză în domenii relevante. Acesta este motivul pentru care agenții de publicitate care promovează produse farmaceutice angajează medici pentru campaniile lor. Spre exemplu, pot apărea reclame la pastă de dinți în care să ni se spună că „Majoritatea stomatologilor din România recomandă pasta de dinți X.” Totodată, titlurile de serviciu, uniforme și chiar accesoriile, cum ar fi mașinile sau gadgeturile, pot da un aer de autoritate și ne pot convinge să acceptăm ceea ce spun acești oameni.

DE REȚINUT:

- Comunicarea este procesul de transmitere a informațiilor și înțelegere a acestora de către persoanele implicate în conversație.
- Modelul comunicării non-violente explică procesul comunicării prin intermediul următoarelor etape: observarea, descrierea emoțiilor, identificarea nevoilor, formularea unei solicitări.
- Procesul ascultării active implică anumite componente concrete, care urmează o succesiune logică și precisă, oferind funcționalitate procesului de ascultare activă: clarificarea, parafrizarea/reformularea, reflectarea, sumarizarea.
- Principalele recomandări pentru utilizarea întrebărilor care facilitează comunicarea eficientă sunt: utilizarea întrebărilor deschise, deschiderea dialogului cu întrebări generale, solicitarea unor exemple specifice, utilizarea unor întrebări ghidate.
- Principiile comunicării persuasive sunt: simpatia, reciprocitatea, consistența/coerența, raritatea, validarea socială, autoritatea.

VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de comunicare

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de comunicare

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Dezvoltarea unor abilități eficiente de comunicare	- Să identifice situații de comunicare eficientă vs. ineficientă; - Să folosească asertivitatea în comunicare.	Sunt asertiv...	Cls. IX-X
Dezvoltarea competențelor de comunicare și ascultare activă	- Să asculte un coleg fără a-l întrerupe; - Să summarizeze informația ascultată; - Să-și exprime punctul de vedere despre diferite subiecte; - Să numească avantaje și provocări ale ascultării active.	Ascult... cum?	Cls. IX-X
Dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă	- Să adreseze întrebări eficiente în raport cu un scop; - Să gestioneze comunicarea într-un grup de lucru.	Întrebarea eficientă – Cheia comunicării	Cls. IX-XII
Dezvoltarea competenței de ascultare activă	- Să identifice comportamente specifice ascultării active/lipsei ascultării; - Să analizeze efectele pe care ascultarea activă/lipsa ascultării le are asupra comunicării; - Să autoevalueze modul de ascultare al interlocutorului; - Să realizeze un proiect de schimbare a modului de ascultare.	Cum îți arăt că te ascult?	Cls. XI-XII

Sunt asertiv...

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Dezvoltarea unor abilități eficiente de comunicare

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice situații de comunicare eficientă vs. ineficientă;
- Să folosească asertivitatea în comunicare.

Materiale necesare:

- Tablă/foi de flipchart;
- Cretă/marker.

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicarea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Prezentarea tipurilor de comunicare și a importanței comunicării asertive.	Prezentați clasei tipurile de comunicare: agresivă, pasivă și asertivă. Consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme. Cereți-le elevilor să ofere exemple pentru fiecare dintre ele. Apoi, prezentați care sunt beneficiile unei persoane care comunică asertiv. Pentru o mai bună înțelegere, cereți-le elevilor să numească avantajele mesajului asertiv (în opinia lor). Notați-le pe tablă și discutați-le pe fiecare în parte. Insistați asupra elementelor unui mesaj asertiv și asupra manierei de construire a mesajului asertiv.	Ascultați cu atenție sugestiile propuse de fiecare elev. În cadrul explicațiilor teoretice, menționați că sunt situații în care, pe termen scurt, un stil de comunicare agresiv sau pasiv poate avea beneficii (de exemplu, rezolvi o problemă punctuală), dar relația cu cealaltă persoană și colaborarea pe termen lung au de suferit.	15 min.
Joc de rol.	Împărțiți clasa în cinci grupe. Cereți fiecărei grupe să identifice o situație de comunicare în care o persoană nu a fost asertivă, iar efectul a fost unul negativ (de exemplu, conflictul s-a amplificat). Pornind de la situația identificată, fiecare grupă va realiza un dialog între două persoane, în care una dintre acestea comunică asertiv. Doi dintre membrii fiecărui grup vor realiza un joc de rol în care vor ilustra situația creată.	Urmăriți cu atenție dialogul pe care cele două persoane îl poartă. Rugați restul colegilor să noteze eventualele observații și să le discutați la final.	25 min.



Rezumatul activității (7 minute):

La final, felicitați-i pe elevi pentru dialogurile realizate. Întrebați-i ce li s-a părut cel mai dificil în realizarea sarcinii și cum vor folosi cunoștințele despre comunicarea asertivă în viitor. La ce le vor fi de folos aceste informații/abilități dobândite? Punctați din nou care sunt motivele pentru care comunicarea asertivă este eficientă. Puneți accent pe faptul că, în situații care presupun abilitatea de a convinge, este în regulă să avem eșecuri, iar acest lucru nu trebuie interpretat ca un eșec al propriei persoane.



Tema pentru acasă (3 minute):

Cereți-le elevilor ca, pe parcursul unei săptămâni, să identifice în interacțiunile cu ceilalți elemente ale celor trei tipuri de comunicare discutate și să le noteze într-un jurnal.

Recomandări pentru coordonator/facilitator:



- În timpul activității, urmăriți atent reacțiile care apar în grupurile de lucru, încurajând interacțiunile pozitive și, dacă este necesar, mediați conflictele. Acestea din urmă pot fi incluse și în discuția de la final.
- Pe parcursul secvenței în echipe, plimbați-vă prin sală și notați specificul interacțiunii dintre elevi. De asemenea, asigurați-vă că au înțeles tehnicile de comunicare asertivă și că le pot utiliza.

Ascult... cum?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de comunicare și ascultare activă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să asculte un coleg fără a-l întrerupe;
- să summarizeze informația ascultată;
- să-și exprime punctul de vedere despre diferite subiecte;
- să numească avantaje și provocări ale ascultării active.

Materiale necesare:

- Cronometru;
- Cartonașe/Bilețele pe care sunt scrise temele din *Anexa 1- Vorbește despre...*

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicarea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Invitați elevii să se grupeze în perechi și comunicați tema și obiectivele activității		5 min.
Activitate în perechi.	Așezați cu fața în jos, pe banca fiecărei perechi de elevi, patru cartonașe pe care sunt trecute patru teme de discuție diferite (vezi temele din Anexa 1- Vorbește despre...). Comunicați, apoi, sarcina de lucru: <i>Fiecare pereche a primit patru cartonașe pe care se află diverse teme de discuție. Fiecare dintre voi va extrage pe rând câte un cartonaș și va avea la dispoziție trei minute în care să-i vorbească celuilalt despre tema menționată. Aveți voie să exprimați informațiile, părerile personale și emoțiile pe care le aveți în legătură cu subiectul respectiv. Cât timp vorbiți, partenerul vostru nu are voie să comenteze nimic. Însă, după expirarea celor trei minute, ascultătorul trebuie să recapituleze/sumarizeze informația pe care voi ați transmis-o. Sumarizarea trebuie făcută în maximum un minut. Apoi, celălalt va alege un cartonaș și va prezenta următorul subiect de discuție.</i> În timp ce elevii discută, monitorizați cu atenție timpul și discuțiile.	Este foarte important ca elevii să înțeleagă că nu au voie să comenteze/conteste părerile celuilalt, ci doar să sumarizeze la final informația transmisă de aceștia. De asemenea, nu pot da indicații sau ajuta colegul în timpul celor trei minute în care acesta trebuie să vorbească. Asigurați-vă că elevii au înțeles ce au de făcut și lămurii neclaritățile, dacă este cazul.	20 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza situațiilor de comunicare.	După încheierea acestei secvențe, purtați cu elevii o discuție despre rolul ascultării în comunicare. Puteți utiliza și întrebările de mai jos: ▪ De ce este important să asculți, înainte de a vorbi? ▪ De ce este greu să asculți? ▪ Ce părere aveți despre abilitatea voastră/a colegului vostru de a asculta? ▪ Cum v-ați simțit, știind că nu vă puteți exprima opinia personală în legătură cu subiectul discutat? ▪ Cât de bine au sumarizat colegii voștri informația ascultată? ▪ A fost ușor să ascultați? ▪ Ați face ceva diferit în viitor într-o astfel de situație?		15 min.
Dezbateri.	Cereți-le elevilor să identifice situații în care ascultarea activă ar fi utilă sau i-ar ajuta să comunice mai bine cu ceilalți. La finalul activității apreciați frontal munca depusă de elevi.	Discutați maxim două-trei minute despre exemple de astfel de situații.	10 min.



Recomandări pentru coordonator:

1. Dacă veți considera că este necesar, acordați elevilor unul-două minute pentru a citi temele de pe bilețele și a se gândi la ce i-ar putea spune interlocutorului, iar, apoi, porniți cronometrul și urmăriți discuțiile dintre elevi.
2. Dacă elevii sunt activi și implicați în analiza situațiilor de comunicare, puteți extinde timpul alocat secvenței. În acest caz, dezbateră poate fi formulată sub forma unei teme pentru acasă care poate fi discutată, timp de cinci minute, într-o altă lecție.
3. Dacă nivelul clasei permite, puteți acorda fiecărei perechi mai multe situații. Atunci când elevii petrec mai mult timp ascultând, este posibil ca modificarea comportamentului lor de ascultare să intervină chiar în timpul activității. În acest caz, analizați și acest aspect în penultima secvență a lecției.
4. Situațiile din Anexa 1 sunt orientative. Puteți completa sau modifica situațiile, ținând cont de evenimentele aflate în derulare la momentul desfășurării activității. Nu recomandăm să fie subiecte controversate sau sensibile, care ar putea implica declanșarea unor emoții puternice ale ascultătorului față de vorbitor.

Anexa 1 – Vorbește despre...

Încălzirea globală

Pregătirea pentru „Balul bobocilor”

Alimentația sănătoasă

Melodia preferată

Cum să inviți în oraș fata/băiatul de care îți place

Cum te pregătești pentru prima întâlnire

Cum îți convingi părinții să te lase un weekend la cabană cu prietenii

Sărutul la prima întâlnire

Cum comunică cu colegii din alte clase

Este util să înveți?

Întrebarea eficientă - Cheia comunicării

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să adreseze întrebări eficiente în raport cu un scop;
- Să gestioneze comunicarea într-un grup de lucru.

Materiale necesare:

- Tablă/foi de flipchart;
- Cretă/marker;
- Anexa 1 - Model de consemnare a răspunsurilor (elevilor).

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicarea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Începeți secvența prin a le comunica elevilor următoarea situație: <i>Tocmai am decis că pentru mâine aveți de realizat un proiect pe tema viitorului planetei. Acest proiect reprezintă 20% din media voastră. Vă rog să-mi adresați cât mai multe întrebări care v-ar ajuta să vă realizați tema cât mai corect.</i> Notați întrebările pe tablă/flipchart. Evidențiați, împreună cu elevii, tipologiile diferite de întrebări.	Puteți alege o tematică pe care o considerați relevantă pentru disciplina dvs. Încurajați elevii să adreseze cât mai multe întrebări de diferite tipuri și încercați să stimulați acest lucru răspunzând cât mai succint și lacunar. Pentru ilustrarea tipologiilor de întrebări și relevanța acestora, consultați capitolul teoretic dedicat acestei tematici. Insistați asupra importanței dezvoltării abilităților de a utiliza întrebări deschise.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Întrebări cheie	Împărțiți elevii în trei grupe. Rugați fiecare grupă să scrie pe două bilețele două nume de personaje celebre, obiecte, fenomene etc. Menționați că doar membrii grupei trebuie să cunoască numele scrise. Acordați-le cinci minute pentru această etapă. Strângeți bilețelele și comunicați-le următoarele: <i>Am șase bilețele cu răspunsurile fiecărei echipe. Scopul vostru este să aflați la ce s-au gândit celelalte echipe. Astfel, fiecare echipă va avea dreptul să adreseze câte șapte întrebări pentru fiecare element scris de una dintre celelalte echipe, astfel încât să afle răspunsul. Aveți la dispoziție cinci minute pentru a discuta în echipă ce întrebări ar fi mai potrivite. Întrebările adresate vor fi indirecte, deci nu puteți întreba direct la ce personaj s-au gândit ceilalți. Ulterior, un membru desemnat de voi va adresa întrebările, iar echipa respectivă va răspunde.</i> Discutați, la final, cu elevii despre tipuri de întrebări, criteriile pentru întrebările potrivite etc.	Pentru această secvență, puteți alege ca elevii să scrie numele unor personalități, obiecte sau fenomene relevante pentru disciplina pe care o predăți. Încurajați elevii să identifice caracteristici ale întrebărilor potrivite. De exemplu, acestea pot fi: scurte, concrete, relevante pentru scop, ușor de înțeles etc. Prezentați și discutați despre ideea conform căreia adresarea unor întrebări eficiente contribuie la evitarea neînțelegerilor și, implicit, a emoțiilor negative asociate acestora.	25 min.



Rezumatul activității (5 minute):

La final, insistați asupra importanței deprinderilor de a adresa întrebări potrivite, accentuând faptul că acest lucru ne ajută să înțelegem mai bine mesajul transmis de către cei din jur. Adresarea corectă a întrebărilor contribuie la evitarea conflictelor și a neînțelegerilor și ne ajută să realizăm eficient diferite sarcini. De asemenea, salvează timp și ne ajută să evităm emoții negative asociate neînțelegerilor.



Tema pentru acasă (5 minute):

Cereți-le elevilor să formuleze și, apoi, să adreseze unei persoane care lucrează într-un domeniu de care ei sunt interesați cinci întrebări despre specificul locului de muncă (Anexa 1 - *Model de consemnare a răspunsurilor elevilor*). În continuare, vor analiza cele mai mari provocări întâmpinate în timpul elaborării chestionarului sau al realizării interviului.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

- Stimulați oferirea de răspunsuri din partea elevilor printr-o atitudine colaborativă și deschisă față de aceștia.
- Dați dovadă de răbdare atunci când elevilor le este dificil să formuleze întrebări și oferiți-le sprijin în formularea corectă a acestora.

Anexa 1 – Model de consemnare a răspunsurilor (elevi)

Intervievator:

Persoana interviuată (inițiale, vârstă, profesie, loc de muncă):

Întrebare 1:
.....

Răspuns:

Întrebare 2:
.....

Răspuns:

Întrebare 3:
.....

Răspuns:

Întrebare 4:
.....

Răspuns:

Întrebare 5:
.....

Răspuns:

Provocări întâmpinate:

Cum îți arăt că te ascult?

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea competenței de ascultare activă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice comportamente specifice ascultării active/lipsei ascultării;
- să analizeze efectele pe care ascultarea activă/lipsa ascultării le are asupra comunicării;
- să evalueze modul de ascultare al celorlalți/al interlocutorului;
- să realizeze un proiect de schimbare a modului de ascultare;

Materiale necesare:

- Fișa de lucru nr.1 - Fișa cu recomandări pentru fiecare membru al grupului care are rol de "ascultător";
- Fișa de lucru nr. 2 - Fișa va fi imprimată și oferită individual elevilor cu rol de "observator" din fiecare grup;
- Fișa de lucru nr. 3 - Fișa de lucru imprimată pentru fiecare participant; în locul ei, poate fi utilizat alt tip de material suport care să faciliteze lectura individuală (proiectat sau scris pe tablă);
- Fișă de lucru nr. 4 - Activitate de grup: Care sunt factorii care determină ascultarea activă/lipsa ascultării? (câte o fișă pentru fiecare grup);
- Fișe de lucru nr. 5 - Activitate individuală: Tema pentru acasă – Identificare. Planificare. Monitorizare (câte o fișă pentru fiecare elev);
- Fișa de lucru nr. 6 - Activitate de grup: Ce transmit mesajele? Care sunt efectele ascultării eficiente și ale lipsei ascultării? (câte o fișă pentru fiecare grup de lucru);
- Coli de flipchart,
- Markere colorate.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicarea* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare).

În afara timpului alocat acestei activități în cele două sesiuni, recomandăm să alocați în fiecare din următoarele două săptămâni câte zece minute pentru a discuta cu elevii, individual sau în grup, despre progresele pe care le fac, urmând planul de dezvoltare a competenței de ascultare activă. La încheierea celor două săptămâni, recomandăm alocarea a 30 minute pentru a evalua nivelul de realizare a dezvoltării competenței.

Descrierea activității

Secvența 1

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Comunicați elevilor că astăzi veți face un exercițiu sub forma unui joc. Invitați elevii să se organizeze în grupuri de câte trei, fiecare având câte un rol precis, prestabilit: povestitor, ascultător și, respectiv, observator. În fiecare grup, participanții vor stabili cine este cel care vorbește, cel care ascultă și cel care va fi observator. Oferiți fiecărui participant care are rolul de ascultător un bilet care conține o singură instrucțiune, din cele de pe Fișa de lucru 1, pe care va trebui să o respecte. Aceste instrucțiuni nu vor fi cunoscute de restul participanților. Invitați „vorbitorii” să se gândească la un subiect care îi preocupă foarte mult. Fiecare va discuta despre acesta în grupul lor, timp de cinci minute. „Observatorul” va avea sarcina de a nota în liniște pe Fișa de lucru 2: Ce face „povestitorul”?; Ce face „ascultătorul”?; Care este raportul dintre „vorbitor” „ascultător”?	Explicați celor care au rolul de ascultători că, în timp ce colegul lor cu rol de povestitor vorbește, ei vor trebui să manifeste frecvent comportamentul indicat, conform instrucțiunii primite.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea unor situații de ascultare sau de lipsă de ascultare.	Prin activitate frontală, discutați cu întreaga clasă despre ce s-a întâmplat în fiecare grup, urmând instrucțiunile scrise pe tablă: Ce a avut scris pe bilețul "ascultătorul"? Ce a notat observatorul pe fișa de lucru nr. 2? Cum s-a simțit „povestitorul”? Comunicați elevilor tema activității și competențele pe care urmează să și le construiască în urma acestei activități. Oferiți elevilor o definiție a termenului de ascultare activă. Apoi, comunicați elevilor activitățile pe care urmează să le desfășoare în sesiunea dedicată ascultării active.	Colectați frontal rezultatele discuțiilor și notați pe tablă: 1. comportamente care reflectă ascultarea activă; 2. comportamente care reflectă lipsa ascultării. Utilizați informații și explicații despre termenul de ascultare activă din partea teoretică a acestui capitol. Astăzi vom explora experiențele voastre prin care ați reușit sau nu ați reușit să ascultați activ interlocutorul. Pentru a explica definiția, o puteți scrie pe tablă, o puteți proiecta sau puteți pregăti cartonașe pe care să le distribuiți elevilor.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea unor situații de ascultare sau de lipsă de ascultare.	Invitați elevii să se organizeze în perechi pentru a purta o discuție în care fiecare să relateze coechipierilor o experiență personală de ascultare activă sau una referitoare la lipsa ascultării. Timp de zece minute, elevii relatează experiența personală, oferind cât mai multe detalii. Vor folosi ca reper recomandările de pe Fișa de lucru nr.3: Context: Când și unde s-a întâmplat? Ce rol am avut? Comportament: Cum m-am comportat? Analiză: Care au fost factorii care au determinat ascultarea activă sau lipsa ascultării? Reflecție: Ce schimbări de comportament aș realiza pentru a asculta activ? După ce fiecare elev povestește partenerului experiențele sale, echipele au la dispoziție alte zece minute pentru a completa Fișa de lucru nr. 4, pe baza experiențelor povestite.	Pentru a facilita înțelegerea, puteți utiliza sugestiile de mai jos: Vă puteți gândi la orice experiență de comunicare (de la școală, din familie, din grupul de prieteni etc.). De exemplu, vă puteți gândi la experiențe precum comunicarea cu colegii, cu părinții, cu prietenii, cu profesorii etc. Pentru a facilita discuția, puteți scrie întrebările pe cartonașe individuale, pe tablă, le puteți proiecta pe un ecran sau le puteți scrie vizibil pe o coală de flipchart.	20 min.



Rezumatul activității (5 minute):

În final, faceți un rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte care merită reținute. Puteți folosi întrebări de genul:

- Care sunt comportamentele care reflectă ascultarea activă?
- Care sunt comportamentele care reflectă lipsa ascultării?
- Care sunt factorii care determină ascultarea activă?
- Care sunt factorii care determină lipsa ascultării?



Tema pentru acasă (5 minute):

În continuare, se va explica sarcina pentru acasă, în care elevii au de:

- a. Identificat
- b. Planificat
- c. Monitorizat schimbările pe care doresc să le realizeze în felul în care ascultă, folosind **Fișa de lucru nr. 5**.

În cadrul sarcinii pentru acasă, fiecare elev va face o listă cu schimbările pe care dorește să le realizeze în modul în care își ascultă interlocutorul. De asemenea, va trebui să își monitorizeze progresul, planificându-și să adopte zilnic cel puțin un comportament care demonstrează schimbarea. La întocmirea listei, va discuta cu persoana sau persoanele apropiate, pentru a identifica comportamentele pe care le consideră reprezentative pentru ascultarea activă.

Recomandări pentru coordonator (secvența 1):



1. Alocați în fiecare săptămână câte zece minute pentru a discuta cu elevii la nivel individual/de grup despre progresele înregistrate. Oferiți-le sugestii despre cum ar putea să își îmbunătățească strategiile de ascultare activă sau despre resurse suplimentare pe care le identifică pentru a le susține demersul.
2. Sarcina pentru acasă se va derula timp de două săptămâni. La finalul acestei perioade, este bine să se planifice o întâlnire de aproximativ 30 minute în care să se discute rezultatele implementării planurilor individuale.
3. Recompensați cu atenție și laude reușitele elevilor și analizați pe scurt obstacolele care îi vor împiedica pe unii dintre ei să realizeze ce și-au propus. Oferiți sugestii pentru a depăși aceste obstacole în viitor și încurajați elevii să continue să pună în aplicare planul pentru o perioadă mai lungă de timp.

Secvența 2

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Reamintiți elevilor activitățile derulate în sesiunea anterioară și invitați-i să împărtășească cu un coleg tema pentru acasă. Comunicați elevilor tema și activitățile din această secvență.	De exemplu, Astăzi vom continua activitățile din ora anterioară cu discuții, pornind de la: 1. mesajele transmise prin intermediul comportamentelor bazate pe ascultare și pe lipsa ascultării; 2. efectele ascultării eficiente asupra comunicării; 3. efectele ascultării deficitare asupra relațiilor interumane. Apoi, vom realiza un plan de monitorizare a schimbării modului de ascultare, pe care să îl puneți în aplicare în săptămânile care urmează.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza impactului pe care îl are ascultarea asupra comunicării/ relațiilor interumane.	Invitați elevii să se organizeze în grupuri de câte patru sau cinci, în funcție de efectivul clasei. Oferiți grupurilor zece minute pentru a formula cel puțin o idee pentru fiecare din temele de discuție: (1) Mesajele transmise prin intermediul comportamentelor bazate pe ascultare transmit... (2) Mesajele transmise prin intermediul comportamentelor bazate pe lipsa ascultării transmit... (3) Efectele ascultării active asupra comunicării sunt... (4) Efectele ascultării deficitare asupra relațiilor interumane sunt... pe care să le noteze pe Fișa de lucru nr. 6. Organizați, apoi, o discuție frontală, pornind de la ideile formulate de fiecare grup. Ghidați discuția spre concluzia conform căreia este foarte important să realizăm o ascultare activă pentru a avea o comunicare autentică și pentru a cultiva relații interumane de calitate.	Provocați elevii la interacțiune prin întrebări, însă nu nominalizați pe nimeni pentru a răspunde. Răspunsurile așteptate pot fi: Mesajele transmise prin comportamente de ascultare activă denotă respect, considerație, bucuria de a fi împreună, plăcere, admirație, prețuire, interes etc. Mesajele transmise prin comportamente bazate pe lipsa ascultării denotă: plictiseală, desconsiderație, ironie etc. Concluzionați, utilizând reperele teoretice prezentate în acest ghid, în partea teoretică.	20 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Sumarizarea informațiilor.	În final, faceți un rezumat al întâlnirii, punctând aspecte care merită reținute și formulați concluziile referitoare la: (1) Efectele ascultării active asupra comunicării; (2) Efectele ascultării deficitare asupra relațiilor interumane. Apoi, fiecare elev va completa un “bilețel de final”: Ce mi-a plăcut la această activitate? Ce nu mi-a plăcut? Ce am descoperit despre mine și despre modul în care ascult? Dar despre colegii mei? Ce am învățat personal din această experiență?	Susțineți atingerea concluziilor relevante cu întrebări de genul: Cum credeți că afectează relațiile dintre oameni efortul personal de a asculta activ?	20 min.

Anexe – Fișa de lucru nr. 1

Fiecare “ascultător” primește doar o instrucțiune dintre cele de mai jos:

- Ascultă atent, aprobă discret și pune întrebări logice, la momentul potrivit.
- Îl întrerupi mereu pe cel care vorbește.
- Schimbi des subiectul discuției.
- Râzi mereu, în timp ce persoana care vorbește este serioasă.
- Vorbești cu cineva, în timp ce colegul tău povestește.
- Eviți frecvent privirile povestitorului și privești spre pereți.

Puteți adăuga și alte instrucțiuni.

Fișa de lucru nr. 2. Activitate individuală a observatorului

Ce face “povestitorul”?	Ce face “ascultătorul”?

Fișa de lucru nr. 3

Reflecție personală - Ascultarea activă

Context: Când și unde s-a întâmplat?

Comportament: Ce comportament am manifestat?

Evaluare: Care au fost factorii care m-au determinat să ascult activ sau să nu ascult?

Reflecție: Ce schimbări de comportament aș realiza pentru a asculta activ?

Fișa de lucru nr. 4 - Explorarea experiențelor de ascultare

Se completează pe baza activității de grup:

	Comportamente manifestate	Factori care au determinat comportamentele
Ascultare activă		
Lipsa ascultării		
Schimbări de comportament pentru realizarea ascultării active		

Fișa de lucru nr. 5 Planificarea și monitorizarea schimbării modului de ascultare

Sarcina pentru acasă, după prima sesiune:

(a) *Identifică!* Pornind de la posibilele schimbări ale felului în care ascultăm care au fost analizate în clasă, propune-ți câteva schimbări ale comportamentului tău. Discută cu o persoană apropiată (de exemplu, mama, tata, frate/soră, prieteni de familie, colegi etc.) despre ce consideră ei ca fiind comportamente importante și relevante și cere-le sugestii (este posibil să îți sugereze și alte comportamente).

Comportamente prin care voi exprima ascultarea activă
▪ ▪
Alte comportamente sugerate de prietenul meu, mama, tata etc.
▪

(b) *Planifică!* Propune-ți să manifesti în fiecare zi cel puțin un comportament dintre cele identificate pentru realizarea schimbării.

(c) *Monitorizează!* Pune în practică planul stabilit timp de o săptămână și completează tabelul de mai jos.

Comportament	Ziua	Realizat? (Se completează cu da sau nu.)	Ce m-a ajutat/împiedicat să realizez ce mi-am propus?
	Luni		
	Marti		
	Miercuri		
	Joi		
	Vineri		
	Sâmbătă		
	Duminică		

Fișa de lucru nr. 6 Activitate de grup: Ce transmit mesajele? Care sunt efectele ascultării eficiente și ale lipsei ascultării?

Activitate de grup

Mesajele transmise prin comportamentele bazate pe ascultare denotă...	
Mesajele transmise prin comportamentele bazate pe lipsa ascultării transmit...	
Efectele ascultării eficiente asupra comunicării sunt...	
Efectele ascultării deficitare asupra relațiilor interumane sunt...	

VII. Managementul resurselor

Obiectivul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu strategiile de management al resurselor personale, cu accent asupra managementului timpului.

Obiectivele secțiunii sunt:

- Exemplificarea categoriilor de resurse personale;
- Formularea unor strategii de management al resurselor;
- Utilizarea eficientă a strategiilor de management al timpului.

VII.1. Descriere generală

Obiectivul acestei secvențe este de identificare și integrare a unor metode eficiente de gestionare a resurselor (personale, de timp, relaționale, obiective, materiale), care pot fi dezvoltate în rândul elevilor.

O resursă reprezintă orice aspect care ajută individul să se dezvolte și să dobândească o stare de bine (Olson & Defrain, 2000). Managementul resurselor implică gestionarea acestora într-o manieră cât mai eficientă în raport cu scopurile personale. Există mai multe tipuri de resurse: personale, relaționale, materiale, familiale, comunitare. Resursele personale se referă la abilități, atitudini și atribute pe care individul le utilizează pentru propriile obiective. De asemenea, acestea se referă la timpul personal și la maniera în care alegem să îl investim, la alegerile pe care le facem în materie de activități (de exemplu, alegem să vedem un film sau să învățăm ceva nou). Resursele relaționale se referă la familie, prieteni, colegi, profesori și la întreaga rețea socială care poate fi utilă în gestionarea vieții individului. Spre exemplu, un prieten ne poate ajuta să învățăm pentru un test, familia poate fi o resursă atunci când avem nevoie de susținere pentru un proiect important *etc.* Resursele materiale se referă la bani și la bunuri. Banii sunt o resursă importantă deoarece ne ajută să cumpărăm bunuri și servicii, să investim în educația noastră, în sănătate *etc.* Resursele comunitare se referă la toate categoriile de resurse pe care ni le oferă comunitatea în care trăim, spre exemplu școli, biblioteci, magazine, parcuri, muzee *etc.* Toate acestea pot fi resurse de cunoaștere, dezvoltare, timp liber *etc.* (Wehlage & Kennedy, 2006).

VII.1.1. Strategii de management al resurselor

Managementul eficient al resurselor se realizează identificând soluțiile care aduc cele mai mari beneficii pentru fiecare persoană. Astfel, există mai multe moduri de a eficientiza utilizarea unei resurse (Wehlage & Kennedy, 2006):

- Combinarea resurselor - resursele personale pot fi combinate cu cele materiale și comunitare, pentru a obține cele mai bune rezultate. Abilitatea de a desena poate fi combinată cu utilizarea unor resurse materiale și comunitare pentru a obține rezultate bune în domeniu.
- Schimbarea unei resurse cu alta - unele resurse pot fi schimbate cu altele sau pot fi utilizate pentru a produce alte resurse. Spre exemplu, resursele de timp pot fi utilizate pentru a dezvolta

abilități sau pot fi cedate în schimbul unui beneficiu sau a unei alte resurse. Un alt exemplu ar fi când nu avem suficiente resurse financiare, dar avem abilități de vânzare, astfel încât putem folosi această abilitate pentru a spori resursele financiare ulterioare. Atunci când avem abilități sociale, putem folosi această resursă pentru a crea noi resurse – prieteni.

- Împărtășirea resurselor cu ceilalți - o serie de resurse sunt împărtășite cu ceilalți și produc alte resurse. De exemplu, cunoașterea este o astfel de resursă. Atunci când cunoașterea este împărtășită, se creează mai multă cunoaștere și inovație. De asemenea, resursele naturale se împart tuturor locuitorilor planetei.

VII.1.2. Timpul - Resursă esențială pentru dezvoltarea personală

Timpul este una dintre cele mai importante resurse personale. Strategiile de gestionare a timpului sunt adesea deficitare în perioada liceului și la facultate. Managementul timpului ca resursă implică gestionarea eficientă a sarcinilor zilnice, a obiectivelor personale, eliminarea factorilor distractori, planificarea evenimentelor și înlocuirea unor caracteristici personale disfuncționale cu unele eficiente.

O gestionare inefficientă a timpului poate avea mai multe cauze. De cele mai multe ori, se datorează absenței sau definirii deficitare a obiectivelor sau planificării deficiente. Însă ea poate fi generată și de lipsa cunoștințelor procedurale sau a incertitudinii pe care le presupune realizarea unor activități, de subestimarea sau de supraestimarea duratei de timp de care o persoană are nevoie pentru a îndeplini o sarcină, de prezența fricii sau a presiunii pe care o presupune îndeplinirea unui obiectiv propus (Dembo, 2004). Altfel spus, gestionarea timpului și a resurselor face referire la îndeplinirea unor obiective pe care ni le propunem într-o anumită perioadă prestabilită. În acest fel, indivizii dobândesc control asupra activităților în care se implică și pe care reușesc să le gestioneze, abordându-le rând pe rând și fiind astfel mai eficienți în parcurgerea traseului zilnic.

Este important să avem în vedere faptul că fiecare persoană are un tipar personalizat după care funcționează. Astfel, în momentul implementării activităților de gestionare a resurselor, este esențial ca acestea să fie aplicate în funcție de specificul și de preferințele fiecărei persoane.

VII.1.3. Procrastinarea

Procesul de procrastinare presupune amânarea în mod repetat a sarcinilor pe care ni le propunem. Aceasta tinde să aducă cu ea sentimente de vinovăție, de îngrijorare și de stres și rezultate care alterează eficiența personală. Mai precis, prin procesul de procrastinare investim resurse esențiale și ne îngrijorăm din cauza unei sarcini care ne presează. Ca urmare, de obicei, recurgem la realizarea unor activități care în mod aparent sunt mai plăcute sau mai ușoare, în timp ce activitățile care au un grad mai mare de urgență sunt lăsate deoparte (Caunt, 2010).

Motivele principale care determină unele persoane să procrastineze pot fi împărțite în următoarele categorii (Knaus, 2002):

- Plictiseala;
- Lipsa încrederii în propriile abilități;
- Teama de a comite greșeli;

- Evaluarea unei sarcini ca fiind neplăcută sau grea;
- Lipsa cunoștințelor sau neclaritatea instrucțiunilor pe care o activitate le necesită pentru buna desfășurare a acesteia;
- Anxietatea cu privire la consecințele care pot apărea în timpul sau la sfârșitul realizării sarcinii respective (de exemplu, frica de evaluare negativă, de stigmatizare *etc.*).

Astfel, tindem să apelăm la diferite scuze prin intermediul cărora evităm realizarea sarcinii respective, cum ar fi: „Lucrez mai bine pe ultima sută de metri”, „Am destul timp să fac asta”, „Înainte să încep să lucrez la acest proiect, fac, mai bine, ceva ce îmi place”.

Recomandări pentru combaterea procrastinării (Caunt, 2010):

- Identificarea promptă a consecințelor procrastinării și a daunelor pe care le-ar putea crea acest proces în funcționarea noastră zilnică;
- Elaborarea unui sistem de recompense și pedepse aplicat pentru evaluarea atingerii obiectivelor pe care ni le propunem;
- Asumarea publică a angajamentului pentru realizarea anumitor sarcini;
- Conștientizarea diferenței dintre mulțumirea/relaxarea pe care o aduce procrastinarea și satisfacția pe care o aduce rezolvarea unei sarcini la termenul limită;
- Stabilirea unor obiective clare, specifice și încadrate în timp, care să prevadă fiecare pas în vederea realizării activităților pe care ni le propunem;
- Realizarea sarcinilor în ordinea priorităților (listarea lor în funcție de urgență și de importanța pe care o presupun în mod real);
- Setarea unor termene limită pentru realizarea sarcinilor, mai ales dacă acestea nu sunt impuse de către cei din jur;
- Identificarea momentelor de pe parcursul zilei în care, de obicei, resursele noastre fizice, mentale *etc.* se află la un nivel ridicat și programarea sarcinilor dificile în acel interval de timp;
- Identificarea momentelor din zi în care resursele noastre se află la un nivel scăzut și evitarea programării sarcinilor dificile în intervalele de timp respective;
- Gestionarea sentimentului de plictiseală, prin împărțirea sarcinilor în secvențe mai mici și oferirea de recompense după realizarea fiecărei componente (de exemplu, pauze scurte).

VII.1.4. Perfecționismul

Perfecționismul este definit ca o caracteristică personală care implică impunerea sau autoimpunerea unor standarde excesive în ceea ce privește performanța, teama de eșec și de consecințe sociale negative (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Ellis (1962) consideră că perfecționismul este expresia unei credințe iraționale, ceea ce implică apariția acelor gânduri/emoții care nu sunt susținute de argumente practice și logice. Conceptul de perfecționism mai este asociat și cu idei negative, anxietate, depresie și chiar idei suicidare (Damian et al., 2014; Hewitt et al., 2002; Roxboroug et al., 2012).

Hewitt și Flett (1991) împart perfecționismul în trei categorii: perfecționismul orientat spre sine, perfecționismul prescris social și perfecționismul orientat spre ceilalți. Persoanele care prezintă perfecționism orientat spre sine sunt cele care își setează standarde înalte și care își evaluează propria performanță fiind foarte critici cu ei înșiși. Perfecționismul orientat spre ceilalți caracterizează persoanele care impun standarde foarte înalte celor din jurul lor. În ceea ce privește cel de-al doilea tip de perfecționism, cel prescris social, acesta se referă la persoanele cărora li se impun standarde excesiv de înalte de către cei din jur. Studiile de specialitate spun că ultimul tip de perfecționism are de cele mai multe ori urmări relaționate cu teama de eșec, din cauza faptului că aceste persoane doresc să satisfacă dorințele și cerințele celor din jur.

Odată cu perfecționismul apar și o serie de îngrijorări și îndoieli cu privire la propriile acțiuni, reacții negative și intolerante la imperfecțiuni, precum și discrepanța percepută între așteptările personale și ale celor din jur (Stoeber & Otto, 2006). Cu toate că uneori perfecționismul este corelat cu rezultate pozitive, ca în cazul elevilor și al studenților care sunt în competiție cu propriile performanțe, multe alte studii arată că perfecționismul este corelat cu rezultate negative, precum performanță școlară scăzută, frica de eșec, frica de evaluare (Stoeber & Rambow, 2007).

Este esențial să analizăm caracteristicile perfecționismului, dat fiind faptul că mulți dintre elevi și studenți își formează aceste gânduri și le implementează atunci când își stabilesc obiectivele și își planifică timpul și resursele personale.

Principalii factori care stau la baza formării perfecționismului sunt: gânduri de tipul „totul sau nimic” (nu se ia în considerare și partea gri a lucrurilor); îngrijorarea cu privire la ceea ce cred cei din jur; teama de eșec și frica de respingere; stima de sine scăzută (sentimentul de competență scăzută, nevoia continuă de aprobare).

Printre principalele efecte negative ale perfecționismului se numără:

- Sentimentele de vină și depresia (ideile care au în vedere convingerea că tot ceea ce se întâmplă rău se datorează propriei persoane, sentimente continue de tristețe și pierderea plăcerii de a se implica în activitățile zilnice);
- Lipsa motivației privind implicarea în activități despre care există credința că nu permit obținerea unor rezultate perfecte;
- Comportamente care implică ideea continuă de a fi concentrat în mod excesiv asupra regulilor și ordinii;
- O motivație excesivă, care atrage un consum mult prea mare de resurse;

- Teama de succes, din cauza faptului că, prin obținerea unor rezultate pozitive, așteptările celor din jur continuă să crească, iar menținerea reputației reprezintă o povară;
- Efectele negative în ceea ce privește relațiile, din cauza rigidității, atenției și gândurilor excesive în ceea ce privește realizarea sarcinilor;
- Anxietatea de performanță, de a fi testat și de a realiza activități sau sarcini în mediul social, care este cauzată de preocupări cu privire la părerile celor din jur.

VII.1.5. Stabilirea obiectivelor

Stabilirea obiectivelor joacă un rol important în ceea ce privește dezvoltarea identității, a autonomiei și influențează stilul de viață (Dembo, 2004).

Stabilirea obiectivelor pornește de la valorile și principiile pe care le deține fiecare persoană. Astfel, cu ajutorul acestora sunt formulate obiectivele pe termen lung, care, la rândul lor, se împart în obiective formulate pe termen scurt și care ajung să fie realizate prin activitățile desfășurate zilnic. Valorile fac referire la motivele care determină o persoană să desfășoare anumite sarcini sau activități pe parcursul vieții sale, în timp ce obiectivele formulate pe termen lung îi indică ce ar trebui să facă pentru a reuși să realizeze acele sarcini sau activități. Pe lângă aceste lucruri, obiectivele formulate pe termen scurt și cele zilnice ne ajută să găsim modalități prin intermediul cărora să ne implicăm și să finalizăm sarcinile primite, prin pași mai mici și specifici. De asemenea, conform conceptualizării cognitiv-comportamentale, cele mai multe motive care stau la baza frustrărilor și stresului sunt corelate cu lipsa formulării unor obiective specifice, măsurabile, pe termen scurt, necesare pentru îndeplinirea obiectivelor pe termen lung pe care ni le propunem (Smith, 1994).

Stabilirea scopurilor presupune un proces de planificare, prin intermediul căruia indivizii reușesc să-și îndeplinească dorințele și ambițiile lor, să-și dezvolte sentimentul de autonomie și, mai ales, reușesc să-și mențină motivația pentru atingerea acelor obiective (Dembo, 2004). Astfel, odată ce oamenii ajung să îndeplinească obiective mai îndepărtate prin intermediul scopurilor formulate pe termen scurt și zilnice, motivația lor este menținută mult mai ușor, prin dezvoltarea sentimentului de competență și prin concretizarea unor rezultate mai mici care conduc la rezultatul final.

Conform lui Smith (1994), pentru ca obiectivele să fie îndeplinite cât mai repede și eficient, acestea trebuie să fie *SMART*, adică să fie formulate după următoarele criterii:

- să fie *Specifice* - obiectivul să cuprindă în formularea sa tema sau sarcina pe care vrem să o îndeplinim, menționând cât mai multe detalii, contextul și rezultatele așteptate.
 - Exemplu: Îmi doresc să iau cel puțin nota 9.5 la testul de la matematică din capitolul polinoame.
 - Contra-exemplu: Îmi doresc să mă descurc mai bine la matematică.
- să fie *Măsurabile* - presupune formularea obiectivului cu ajutorul unor termeni care să ne ajute să îl evaluăm. Se recomandă includerea unui indicator care să determine nivelul minim de performanță pe care o persoană dorește să o stabilească pentru îndeplinirea unui scop.
 - Exemplu: Îmi doresc să beau cel puțin 2 litri de apă pe zi.

- Contra-exemplu: Îmi doresc să beau mai multă apă.
- să fie orientat spre *Acțiune* - stabilirea unor obiective care au în vedere desfășurarea acțiunii și nu calitățile sau abilitățile pe care le deținem ca indivizi. Astfel, vom ști asupra cărui comportament să acționăm.
 - Exemplu: Îmi propun să citesc textul pe baza căruia urmează să lucrăm la clasă și să răspund întrebărilor primite în timpul orei.
 - Contra-exemplu: Îmi propun să am o atitudine mai pozitivă față de învățare.
- să fie *Realist* - stabilirea unui obiectiv cu certitudinea că avem resursele necesare pentru a-l îndeplini.
 - Exemplu: Îmi doresc să învăț 3 ore și, apoi, să merg la sală timp de o oră.
 - Contra-exemplu: Îmi doresc să merg trei ore la sală și, apoi, să învăț 7 ore.
- să fie încadrat în *Timp* - stabilirea unei durate pentru fiecare activitate sau sarcină pe care ne-o propunem.
 - Exemplu: Îmi propun să citesc câte două ore în fiecare zi.
 - Contra-exemplu: Îmi propun să citesc cât mai mult.

Este important de reținut faptul că, împărțind obiectivele stabilite pe termen lung în secvențe mai mici, avem o șansă mai mare de a ne implica în rezolvarea sarcinii și de a ne păstra motivația măsurând rezultatele mici pe care le obținem, iar acest lucru ne ajută să ne îndeplinim obiectivul inițial.

Dembo (2004) propune următorii pași în setarea obiectivelor SMART:

1. Identificarea domeniului în cadrul căruia se dorește să se stabilească obiectivele (de exemplu, școlar, profesional, personal etc.);
2. Evaluarea experiențelor anterioare în acest domeniu, în vederea formulării unor obiective realiste și orientate spre acțiune;
3. Stabilirea activității sau a sarcinii pe care vrem să o îndeplinim, menționând comportamentul pe care dorim să îl realizăm, oferind detaliile necesare legate de sarcină și încadrând-o într-un interval de timp în care dorim să fie realizată;
4. Verificarea formulării obiectivelor: *Corespond acestea formulărilor SMART?*

VII.1.6. Planificare și prioritizare

Procesele de planificare și prioritizare a sarcinilor sunt esențiale în ceea ce privește conștientizarea și evidențierea timpului alocat pentru fiecare sarcină și activitate. Adair și Allen (1999) sugerează faptul că „bugetarea timpului”, respectiv încadrarea fiecărei activități într-o durată prestabilă, are un rol important în reducerea tendinței de subestimare sau de supraestimare a timpului necesar pentru realizarea activității. Conform acelorași autori, e important să menționăm faptul că planificarea timpului ajută la salvarea unor resurse esențiale pe care, de obicei, le investim în realizarea unor activități cu o importanță mai redusă. De asemenea, împărțirea obiectivelor propuse în obiective mai mici și planificarea lor în anumite durate de timp duc la un grad mai ridicat de eficiență și la o probabilitate mai mare ca activitatea propusă să aibă loc.

În cele ce urmează, inserăm principalii pași pe care Adair & Allen (1999) îi recomandă în planificarea și prioritizarea activităților:

- Listarea tuturor activităților dintr-o anumită perioadă (de exemplu, o săptămână);
- Prioritizarea activităților și sarcinilor din perioada stabilită, în funcție de termenul limită de îndeplinire;
- Stabilirea unor obiective cât mai precise și cât mai specifice pentru realizarea sarcinilor (*Cât? Cum? Unde? Când?*);
- Urmărirea îndeplinirii obiectivelor și identificarea factorilor care ar putea împiedica implementarea acestora;
- Evaluarea îndeplinirii obiectivelor: *În ce măsură am reușit să-mi îndeplinesc obiectivele propuse?*

Caunt (2010) spune că pentru o planificare eficientă, e nevoie să dezvoltăm următoarele abilități:

- Stabilirea obiectivelor;
- Stabilirea pașilor necesari pentru îndeplinirea obiectivelor;
- Împărțirea activităților/sarcinilor/proiectelor în componente;
- Stabilirea duratei necesare pentru desfășurarea fiecărei activități;
- Stabilirea datelor corespunzătoare pentru îndeplinirea sarcinilor propuse;
- Identificarea resurselor necesare pentru realizarea obiectivelor (resurse materiale, ajutor din partea celor din jur etc.).

Odată cu formarea unui obicei în ceea ce privește planificarea timpului, atât pentru fiecare zi, cât și pentru fiecare săptămână, e important să avem în vedere obiceiul care se formează, acest proces căpătând continuitate în viața de zi cu zi. Caunt (2010) spune că, prin realizarea unui plan, persoana reușește să-și stabilească un echilibru în programul său, reușind să controleze atât evenimentele predictibile, cât și pe cele impredictibile. Bineînțeles că, verificarea eficienței obiectivelor propuse presupune evaluarea rezultatelor propuse. În acest sens, pentru o evaluare

corectă, McCombs și Encinias (1987, p. 41 apud. Dembo, 2004) propun următoarea succesiune de întrebări:

- În ce măsură a funcționat planul propus?
- Câte dintre sarcinile propuse au fost duse la bun sfârșit?
- Care sarcină a fost cea mai dificilă? De ce?
- Care sunt strategiile care au funcționat?
- Ce fel de probleme au apărut?
- Ce am învățat nou despre mine?
- Ce am omis să planific?

Toate aceste strategii de management al timpului sunt eficiente în măsura în care elevul reușește să realizeze un control adecvat al factorilor distractori. Cu siguranță, de multe ori elevii își mențin cu dificultate atenția focalizată asupra activităților de învățare care includ conținuturi care nu sunt conforme cu dorințele lor. De asemenea, tuturor ne sunt familiare momentele în care cunoștințele pe care le deținem interferează în timpul de lucru cu diferite nevoi, rugăminți și urgențe aparente, pe care de multe ori nu știm cum să le gestionăm.

Gestionarea spațiului de lucru și a factorilor distractori presupune abilitatea unei persoane de a conștientiza nevoia de a lucra singur sau în preajma altor persoane, de a identifica factorii distractori externi și interni și de a căuta ajutor în vederea controlării lor (Zimmerman & Risemberg, 1997 apud. Dembo, 2004).

Conform autorilor menționați mai sus, factorii distractori pot fi externi sau interni.

Factori distractori externi sunt:

- zgomotul;
- cerințe și dorințe ale prietenilor/membrilor familiei;
- apeluri primite;
- emisiunile TV;
- rețelele de socializare;
- muzică;
- loc inconfortabil;
- haine inconfortabile.

Factori distractori interni sunt:

- anumite gânduri (*Ce urmează să mănânc?*);
- îngrijorări (*Oare ce se va întâmpla dacă nu voi lua 10 la testul de mâine?*);
- probleme emoționale și psihologice (dureri, supărare cauzată de o ceartă);
- stări de reverie (visare cu ochii deschiși - gânduri despre persoana iubită).

În literatura de specialitate există o serie de strategii în vederea controlului factorilor distractori pe care elevii le pot folosi pentru a gestiona procesul de învățare (Dembo , 2004; Adair & Allen, 1999):

- stabilirea unui timp precis pentru întâlnirile cu ceilalți;
- stabilirea unui spațiu cu cât mai puțini factori distractori (de exemplu, sala de lectură, cameră, cafenea etc.);
- pregătirea materialelor necesare din timp (astfel, vom evita să le căutăm în timpul alocat învățării);
- controlul zgomotului (oprirea muzicii și a telefonului, rugămintea adresată colegului de cameră/ membrilor familiei pentru a face liniște);
- anunțați-vă familia și prietenii că urmează să învățați sau să lucrați și cereți-le ca în intervalul de timp respectiv să nu vă contacteze (afișați pe ușă mesajul „învăț”, „nu deranjați”, închideți telefonul, internetul etc.);
- gestionarea factorilor interni (durere, oboseală) înainte de începerea programului de învățare printr-un somn scurt, prin administrarea unui analgezic etc.;
- identificarea momentului optim pentru învățare (identificarea momentelor din zi când resursele fizice se află la un nivel optim de funcționare);
- monitorizarea stărilor de reverie (notarea momentelor în care adolescentul se surprinde visând cu ochii deschiși);
- gestionarea plictiselii prin alternarea materiilor sau a sarcinilor;
- gestionarea îngrijorărilor cerând ajutor specializat (consilierul școlar, profesorul de la clasă sau un alt coleg care a înțeles mai bine lecția predată);
- delegarea sarcinilor în cadrul proiectelor de grup;
- exprimarea răspunsului negativ pentru solicitări din partea altora care nu sunt urgente și pot fi amânate, într-un mod care să nu jignească sau să deranjeze persoana care a făcut solicitarea (de exemplu, *Înțeleg că este important pentru tine să mergem la concertul pe care l-ai așteptat de atât de mult timp, dar și pentru mine este important să învăț pentru testul la chimie de mâine, pentru că e posibil să rămân repetent*).

DE REȚINUT:

- O resursă reprezintă orice aspect care ajută individul să se dezvolte și să dobândească o stare de bine.
- Există mai multe tipuri de resurse: personale, relaționale, materiale, familiale, comunitare. Resursele personale se referă la abilități, atitudini și atribute pe care individul le utilizează pentru propriile obiective. De asemenea, acestea se referă la timpul personal și la maniera în care alegem să îl investim și la alegerile pe care le facem în materie de activități. Resursele relaționale se referă la familie, prieteni, colegi, profesori și la întreaga rețea socială care poate fi utilă în gestionarea vieții individului. Resursele materiale se referă la bani și bunuri. Resursele comunitare se referă la toate categoriile de resurse pe care ni le oferă comunitatea în care trăim, spre exemplu școli, biblioteci, magazine, parcuri, muzee *etc.*
- Managementul resurselor implică gestionarea acestora într-o manieră cât mai eficientă în raport cu obiectivele personale.
- Una dintre cele mai importante resurse personale este timpul. Managementul timpului ca resursă implică gestionarea eficientă a sarcinilor zilnice și a obiectivelor personale, eliminarea factorilor distractori, planificarea evenimentelor și înlocuirea unor caracteristici personale disfuncționale cu unele eficiente.
- Procrastinarea presupune amânarea în mod repetat a sarcinilor pe care individul le are de îndeplinit.
- Perfecționismul este definit ca o caracteristică personală care implică impunerea sau autoimpunerea unor standarde excesive în ceea ce privește performanța, teama de eșec și de consecințe sociale negative.
- Printre cele mai eficiente strategii de gestionare a timpului se numără stabilirea obiectivelor, planificarea și prioritizarea și gestionarea factorilor distractori.

VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de management al resurselor

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de management al resurselor

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Dezvoltarea capacității de management personal prin identificarea resurselor personale	- Să clasifice categoriile de resurse personale; - Să identifice resursele personale; - Să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor; - Să utilizeze resursele proprii pentru atingerea scopurilor.	<i>Care sunt resursele pe care mă pot baza?</i>	Cls. IX-X
Asumarea unei strategii de planificare a timpului personal	- Să stabilească obiective pe termen mediu și scurt; - Să evalueze nevoile/obiectivele/sarcinile; - Să planifice timpul personal.	<i>Organizarea timpului – Aliatul meu</i>	Cls. IX-X
Îmbunătățirea strategiilor de management al timpului prin identificarea factorilor distractori	- Să definească factorii distractori; - Să identifice cauzele și efectele factorilor distractori asupra activității de învățare; - Să gestioneze eficient factorii distractori.	<i>Ce mă distrage de la activități?</i>	Cls. IX-XII
Dezvoltarea capacității de management personal prin conștientizarea resurselor individuale și a provocărilor asociate cu lipsa acestora	- Să identifice categorii de resurse ale unei persoane; - Să conștientizeze propriile resurse individuale; - Să conștientizeze resursele care lipsesc; - Să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor.	<i>Eu - cea mai importantă resursă personală</i>	Cls. XI-XII

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Dezvoltarea competențelor de planificare eficientă a timpului	- Să formuleze obiective eficiente pe termen mediu și scurt; - Să evalueze nevoile/obiectivele/sarcinile personale; - Să planifice eficient timpul personal.	<i>Cum îmi planific eficient timpul?</i>	Cls XI-XII
Dezvoltarea abilităților de gestionare a timpului cu ajutorul strategiilor de prioritizare a sarcinilor	- Să definească prioritizarea; - Să identifice beneficiile prioritizării sarcinilor și activităților; - Să identifice consecințele negative pe care le poate avea gestionarea ineficientă a timpului; - Să conștientizeze beneficiile strategiilor de gestionare a timpului pe baza prioritizării; - Să distingă activitățile/sarcinile urgente de cele care pot suporta amânare.	<i>Timpul: urgent sau important?</i>	Cls XI-XII

Care sunt resursele pe care mă pot baza?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de management personal prin identificarea resurselor personale

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să clasifice categoriile de resurse ale unei persoane;
- să identifice resursele personale;
- să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor;
- să utilizeze resursele proprii pentru atingerea scopurilor.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Resurse personale (coordonator, elevi);
- Flipchart și foi/tablă;
- Markere/Cretă;
- Post-it-uri;
- Coli de hârtie;
- Pixuri.

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Brainstorming – Resurse.	Începeți activitatea printr-un brainstorming. Scrieți pe tablă sau pe flipchart cuvântul resurse și rugați elevii să menționeze cât mai multe idei care le vin în minte și care reprezintă pentru ei resurse. Notați răspunsurile lor. Discutați, apoi, conceptul și categoriile de resurse individuale, relaționale, materiale și comunitare. Rugați apoi elevii să grupeze în categorii răspunsurile oferite în secvența anterioară, conform celor patru categorii.	Puteți menționa câteva metode prin care se pot gestiona eficient resursele (consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme pentru informații detaliate în acest sens).	20 min.
Identificarea resurselor personale. Utilizarea resurselor personale.	Oferiți fiecărui elev câte o fișă conform Anexei 1. Menționați că sarcina fiecăruia este de a realiza o listă cu resursele personale care îi ajută în dezvoltarea personală și în a fi mai fericiți. Încurajați elevii să identifice cât mai multe resurse diferite de cele financiare. După această etapă, rugați elevii să lucreze în perechi. Sarcina va fi de a selecta un obiectiv comun și de a ilustra resursele necesare pentru a îndeplini obiectivul propus.	În funcție de resursele disponibile, puteți printa câte o fișă pentru fiecare elev sau puteți ilustra fișa pe tablă/coală de flipchart și să cereți elevilor să o copieze.	15 min.



Rezumatul activității (10 minute):

La final, rezumați obiectivul activității și punctați cele mai importante informații. Implicați elevii în acest proces, adresându-le întrebări despre activitate. Cele mai relevante informații cu privire la resurse ar putea fi: (1) există mai multe tipuri de resurse – personale, relaționale, materiale, familiale, comunitare; (2) managementul eficient al acestor resurse se realizează prin identificarea soluțiilor care aduc cele mai mari beneficii pentru fiecare persoană.

Exemple de întrebări pe care le puteți adresa elevilor: *Care este cel mai interesant lucru pe care l-ați aflat azi?*, *Care sunt resursele pe care vă puteți baza?*, *Cum veți folosi, concret, ceea ce am discutat astăzi?*



Tema pentru acasă (5 minute):

Completați din nou **Anexa 1 - Resurse personale**. De această dată, raportați-vă la un obiectiv specific. Mai concret, gândiți-vă la un anumit obiectiv și, apoi, notați resursele personale utile în raport cu obiectivul dvs. La următoarea întâlnire, discutați cu elevii despre tema propusă. Identificați ce a funcționat și ce nu și oferiți sprijin pentru completarea tabelului, dacă elevii nu au reușit să identifice toate resursele posibile.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

Aveți în vedere faptul că există probabilitatea ca elevilor să le fie destul de dificil să identifice resursele personale, motiv pentru care ar putea fi necesar să alocați mai mult timp activității.

Anexa 1 – Resurse personale (coordonator, elevi)

Individuale (abilități, cunoștințe, valori)	Relaționale (rețea socială importantă)	Materiale (financiare, posesiuni)	Comunitare (acces la resursele comunității - cluburi, biblioteci, muzee)

Organizarea timpului - Aliatul meu

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Asumarea unei strategii de planificare a timpului personal

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să își stabilească obiective pe termen mediu și scurt;
- să își evalueze nevoile/obiectivele/sarcinile;
- să își planifice timpul personal.

Materiale necesare:

- Anexa 1 – Care e programul meu zilnic?
- Anexa 2 – Cum planific eficient toate aceste activități?
- Anexa 3 – Agenda săptămânii
- Anexa 4 – Cum evaluez sarcinile?
- Fișe cu sarcini* (pot fi înlocuite cu foi de flipchart, cu tabla sau pot fi proiectate).

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Varianta 1 Comunicați elevilor tema activității și discutați cu aceștia despre felul în care obișnuiesc să își planifice timpul personal. Discutați despre diferite modalități/instrumente pe care le folosesc și realizați o hartă conceptuală pornind de la ele. În centrul hărții, plasați planificarea timpului personal. Varianta 2 Discutați cu elevii despre cât timp alocă în fiecare zi pentru diferite activități. Cereți fiecărui elev să își analizeze timpul personal pe o fișă de lucru (Anexa 1) sau pe o coală albă.	Alegeți una dintre variantele sugerate în acest ghid sau construiți orice altă variantă de moment introductiv pentru temă, care considerați că ar putea fi relevant și motivant pentru elevi. Utilizați în acest sens informațiile și explicațiile din partea teoretică a acestui ghid. În cazul în care alegeți să nu folosiți fișele de lucru, puteți proiecta sau desena pe tablă un exemplu de grafic care să reprezinte cele 24 de ore dintr-o zi. Listați împreună cu elevii principalele activități pe care le pot trece pe grafic (de exemplu, timpul petrecut la școală, timpul în care dorm, în care mănâncă, pe care îl alocă temelor sau altor activități) și rugați-i să își completeze fiecare propriul grafic. Împărțiți un cerc în părți corespunzătoare activităților pe care fiecare elev dorește să le reprezinte. Dimensiunea fiecărei arii a cercului va trebui să fie direct proporțională cu timpul pe care îl alocă activității respective (Anexa 1 – Care e programul meu zilnic?).	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Activitate principală	Împărțiți elevii în echipe de câte patru-cinci membri și provocați-i să aranjeze o serie de evenimente și sarcini în decursul unei săptămâni, astfel încât să folosească eficient timpul dat. Puteți folosi pentru această activitate fișa de lucru (Anexa 2 – Cum planific eficient toate aceste activități?) sau puteți concepe dumneavoastră o serie de activități și sarcini adaptate la specificul grupului cu care lucrați. Înainte ca elevii să înceapă lucrul efectiv pe echipe, discutați împreună despre modalitatea în care vor structura „orarul săptămânii”. Dezbateți împreună cu elevii despre necesitatea unui „instrument” care i-ar putea ajuta să realizeze eficient planificarea timpului personal. În funcție de dinamica discuțiilor cu grupul, puteți fie să le dați libertatea de a-și structura singuri „agenda săptămânii”, fie să le oferiți un cadru ca cel din anexă. Acordați fiecărui grup câte 15 minute pentru a realiza sarcina și apoi rugați elevii să desemneze un reprezentant care să prezinte rezultatul lor (unul-două minute/prezentare).	Puteți alege să proiectați sarcinile și activitățile pe care elevii trebuie să le organizeze sau le puteți scrie pe tablă.	20 min.



Rezumatul activității (10 minute):

- Discutați cu elevii despre cum s-au simțit în timpul activității (dacă au considerat stresantă activitatea de planificare a timpului) și despre ce au luat în calcul atunci când au planificat sarcinile în agenda lor.
- Din discuția cu elevii, subliniați faptul că, pentru a fi realizate, unele activități trebuie împărțite în activități mai mici.
- De asemenea, subliniați importanța evaluării sarcinilor în funcție de urgența lor și de cât sunt de importante pentru ei. Puteți tipări fișa din *Anexa 4 (Anexa 4 – Cum evaluez sarcinile?)* sau o puteți proiecta sau desena pe tablă. Alocați unul-două minute pentru a o explica.



Tema pentru acasă (5 minute):

- Pentru următoarea săptămână, realizați acasă evaluarea sarcinilor și rearanjarea acestora în agenda săptămânii (utilizați Anexa 3).



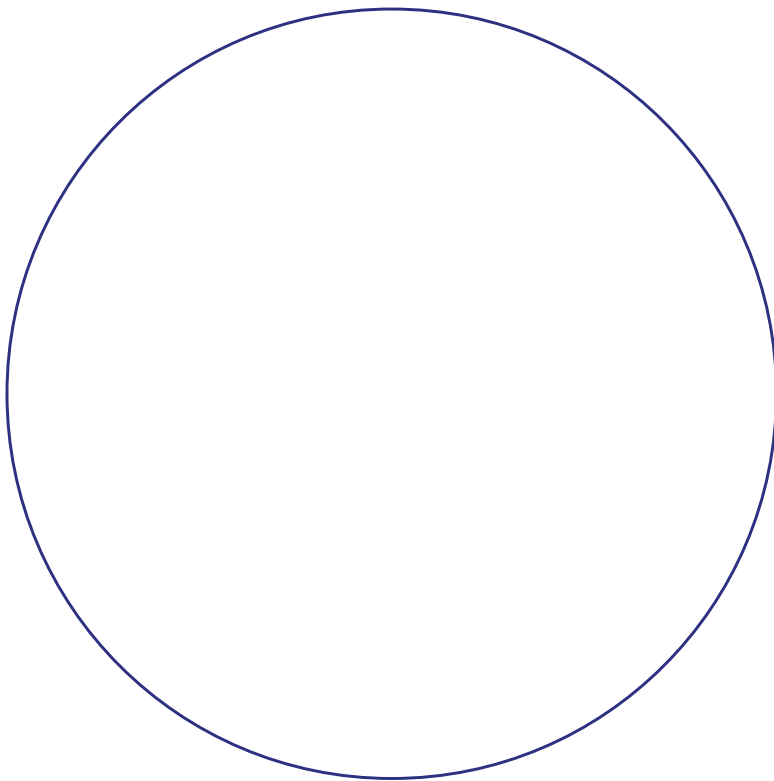
Recomandări pentru coordonator/facilitator:

- În măsura în care timpul vă permite, la final, luați pe rând fiecare activitate/sarcină din exercițiul anterior și evaluați-o, folosind diagrama din anexă și, apoi, discutați despre locul acesteia în agenda săptămânii.

Anexa 1 – Care este programul meu zilnic?

Cele 24 de ore din cursul unei zile pot arăta foarte diferit de la o persoană la alta. Te-ai gândit vreodată cât timp din zi petreci făcând ceea ce îți place? Cât timp petreci în fiecare zi făcând ceva ce te ajută să ai succes în viitor?

Completează cercul de mai jos cu activitățile tale din timpul unei zile obișnuite și observă felul în care îți petreci ziua. Poți folosi culori diferite pentru activități diferite.



Anexa 2 – Cum planific eficient toate aceste activități?

Mai jos sunt o serie de sarcini și activități pe care e nevoie să le realizezi săptămâna aceasta. Împreună cu echipa ta, gândește-te la un mod eficient de a le planifica.

- În fiecare zi, mergi la școală de la 8:00 la 14:00.
- Faci curățenie săptămânal în camera ta.
- Săptămâna aceasta e rândul tău să speli vasele după cină.
- Mama ta te-a rugat să ai grijă de fratele tău mai mic marți, după ore (14:00 – 16:00).
- Biletele la concertul la care vrei să mergi se pun în vânzare online începând cu ziua de marți.
- Miercuri este termenul limită pentru realizarea proiectului de grup de la geografie. Ați început deja să lucrați la proiect, însă mai trebuie realizate prezentarea acestuia și ultimele retușuri.
- Miercuri apare un episod nou din serialul pe care îl urmărești.
- Joi ai test la matematică.
- Joi de la 16:00 la 17:30 mergi la cursul de înot.
- Vineri este ziua de naștere a prietenului tău cel mai bun. Te-a invitat în oraș de la ora 18:00 ca să sărbătorești.
- În weekend, vin în vizită bunicii tăi.

Anexa 3 – Agenda săptămânii

Obiectivele mele săptămâna aceasta:	LUNI	
	07:00	
	08:00	
	09:00	
	10:00	
	11:00	
	12:00	
	13:00	
	14:00	
	15:00	
	16:00	
	17:00	
	18:00	
	19:00	
	20:00	
	21:00	
	22:00	
	23:00	

MARȚI		MIERCURI	
07:00		07:00	
08:00		08:00	
09:00		09:00	
10:00		10:00	
11:00		11:00	
12:00		12:00	
13:00		13:00	
14:00		14:00	
15:00		15:00	
16:00		16:00	
17:00		17:00	
18:00		18:00	
19:00		19:00	
20:00		20:00	
21:00		21:00	
22:00		22:00	
23:00		23:00	

JOI		VINERI	
07:00		07:00	
08:00		08:00	
09:00		09:00	
10:00		10:00	
11:00		11:00	
12:00		12:00	
13:00		13:00	
14:00		14:00	
15:00		15:00	
16:00		16:00	
17:00		17:00	
18:00		18:00	
19:00		19:00	
20:00		20:00	
21:00		21:00	
22:00		22:00	
23:00		23:00	

SÂMBĂȚĂ		DUMINICĂ	
07:00		07:00	
08:00		08:00	
09:00		09:00	
10:00		10:00	
11:00		11:00	
12:00		12:00	
13:00		13:00	
14:00		14:00	
15:00		15:00	
16:00		16:00	
17:00		17:00	
18:00		18:00	
19:00		19:00	
20:00		20:00	
21:00		21:00	
22:00		22:00	
23:00		23:00	

Anexa 4 – Cum evaluez sarcinile?

Cât este de urgent?		
Cât este de important?	<i>Urgent și important</i>	<i>Nu e urgent, dar e important</i>
	FĂ ASTA ACUM	PLANIFICĂ SĂ TE OCUPI DE ASTA MAI TÂRZIU
Cât este de important?	<i>E urgent, dar nu e important</i>	<i>Nu e urgent și nu e important</i>
	POATE SĂ FACĂ ASTA ALTCINEVA? DELEAGĂ!	LAS-O PE ALTĂ DATĂ SAU ELIMIN-O DIN PROGRAM

Ce mă distrage de la activități?

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Îmbunătățirea strategiilor de management al timpului prin identificarea factorilor distractori

Competențe dezvoltate: La sfârșitul acestei activități, elevii vor fi capabili:

- să definească factorii distractori;
- să identifice cauzele și efectele factorilor distractori în activitatea de învățare;
- să gestioneze eficient factorii distractori.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - *Cum gestionez factorii distractori personali? (coordonator, elevi);*
- Anexa 2 - *Metode de gestionare a factorilor distractori (coordonator);*
- Flipchart și foi/tabla;
- Markere/cretă;
- Post-it-uri;
- Coli de hârtie;
- Pixuri.

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Desrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Joc introductiv.	Începeți printr-o activitate introductivă a temei. Rugați elevii să stea nemișcați cât mai mult posibil. Între timp, plimbați-vă prin clasă, scrieți pe tablă etc. (scopul este de a-i distra cât mai mult pe elevi). Opriți activitatea după două minute și adresați elevilor următoarele întrebări: Ce v-a distras/v-a împiedicat să stați nemișcați? De ce?	Puteți alocă acestei activități între 30 de secunde și trei minute, în funcție de maniera în care reacționează elevii.	5 min.
Introducere și brainstorming: factorii distractori frecvenți.	Pornind de la jocul anterior, comunicați elevilor tema, scopul și competențele activității. Oferiți-le câteva repere cu privire la semnificația conceptului de factor distractor, pe baza informațiilor din fundamentarea teoretică a ghidului. Notați pe tablă/o coală de flipchart cuvintele factor distractor și adresați elevilor următoarea întrebare: Care sunt factorii distractori care vă împiedică să realizați temele/ diferite sarcini de obicei? Notați răspunsurile elevilor și ierarhizați-le. Puteți completa lista oferită de elevi cu câțiva factori distractori pe care îi găsiți în partea de fundamentare teoretică.	Pe parcursul secvenței, notați răspunsurile elevilor fără să le evaluați sau să faceți judecăți de valoare cu privire la ele. Acest lucru va facilita exprimarea liberă a elevilor și împărtășirea experiențelor personale.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea unor posibile soluții pentru gestionarea factorilor distractori.	Invitați elevii să se organizeze în grupe de patru-cinci elevi. Comunicați-le sarcina de lucru: în echipele formate, pornind de la experiențele voastre de învățare, încercați să oferiți cât mai multe soluții de gestionare a factorilor distractori pe care i-am identificat împreună. Repartizați fiecărei echipe câte doi-trei factori distractori pentru care să identifice soluții. Timp de lucru: 10 minute. La finalul celor zece minute, fiecare grup va prezenta, frontal, soluțiile propuse. La finalul secvenței, completați dvs. cu alte posibile soluții pe care le găsiți în Anexa 2 - Metode de gestionare a factorilor distractori (coordonator).	Pentru a facilita procesul, scrieți sarcina pe tablă/coală de flipchart sau proiectați-o. Pentru această secvență, puteți nota separat pe o coală de flipchart sau pe o parte a tablei fiecare factor distractor și îi puteți ruga pe elevi să noteze soluțiile în dreptul fiecărui factor distractor.	20 min.
Planificarea gestionării factorilor distractori personali.	Fiecare elev va completa Anexa 1 - Cum îmi gestionez factorii distractori personali? În perechi, împreună cu colegul de bancă, se vor susține reciproc pentru a realiza planul.	În funcție de resursele disponibile, puteți să imprimați câte o fișă pentru fiecare elev sau puteți să ilustrați fișa pe tablă/coală de flipchart și să cereți elevilor să o copieze.	10 min.



Rezumatul activității (3 minute):

La final, rezumați scopul activității și punctați cele mai importante informații. Implicați elevii în acest proces, adresându-le câteva întrebări cu privire la activitate. Cele mai relevante informații cu privire la factorii distractori ar putea fi: (1) factorii distractori sunt acei factori (de exemplu, activități sau persoane) care interferează cu sarcinile pe care le avem de realizat la un moment dat, (2) factorii distractori sunt individuali și contextuali. Înainte de începerea activității, este recomandat să parcurgeți capitolul *Managementul resurselor* și subcapitolul *Managementul timpului* de la începutul acestei secțiuni.

Exemple de întrebări pe care le puteți adresa elevilor: *Care este cel mai interesant lucru pe care l-ați aflat azi?*, *Care dintre ideile despre care am discutat considerați că vă sunt utile pentru gestionarea factorilor distractori?*, *Cum veți folosi concret ceea ce am discutat astăzi?*.



Tema pentru acasă (2 minute):

Timp de o săptămână, implementați planul de gestionare a factorilor distractori personali. În câmpul *Monitorizare proces* din Anexa 1, notați observații cu privire la implementarea planului (de exemplu, obstacole, ce a funcționat și ce nu, de ce etc.). La următoarea întâlnire, discutați cu elevii despre tema propusă. Identificați ce a funcționat și ce nu și oferiți-le sugestii de îmbunătățire a procesului.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

Aveți în vedere faptul că elevilor le va fi mai dificil să identifice factorii distractori interni (precum propriile gânduri, oboseala, concentrarea scăzută etc.). Pe parcursul activității, subliniați și importanța acestui tip de factori distractori.

În funcție de specificul elevilor cu care lucrați, le puteți oferi posibilitatea să aleagă tipul de activitate pentru care vor realiza lista factorilor distractori.

Anexa 1 – Cum îmi gestionez factorii distractori personali?

Factor distractor	Când apare?	Ce aş putea face pentru a bloca acţiunea factorului distractor?	Monitorizarea procesului (ce a funcţionat/ce nu a funcţionat?)
De exemplu, Facebook	În situaţiile în care am de învăţat	Să închid telefonul/ calculatorul pe parcursul secvenţei de învăţare; Să stabilesc un anumit interval de timp pe care îl aloc pentru Facebook (de exemplu, 10 minute la fiecare 50 minute dedicate învăţării).	

Anexa 2 – Metode de gestionare a factorilor distractori

- Oprește sau îndepărtează-te de orice obiect care te poate distra (de exemplu, telefon, computer, TV).
- Pregătește spațiul pentru activitatea pe care urmează să o desfășori. Fă ordine pe birou, elimină lucrurile care nu îți trebuie în acel moment. Acest lucru te ajută să te concentrezi asupra a ceea ce ai de făcut.
- Asigură-ți necesarul de materiale, instrumente etc. de care ai nevoie pentru a realiza sarcina, astfel încât să nu trebuiască să îți întrerupi activitatea pentru a căuta lucrurile necesare.
- Alege intervalul de timp potrivit pentru studiu – este vorba despre momentul zilei în care te poți concentra cel mai ușor asupra activității și în care ești odihnit fizic și mental.
- Planifică anumite sesiuni de învățare, iar, la finalul lor, fă o activitate plăcută ca recompensă. Pe cât posibil, evită să îți oferi recompense dacă nu ai îndeplinit ceea ce ți-ai propus.
- Setează-ți obiective clare, pentru intervale scurte de timp, astfel încât să nu lași factorii distractori să intervină.
- Ia pauze scurte în care să îți permiți să evadezi din activitate pentru a putea să îți recapeți energia. Sunt recomandate pauze de cinci-zece minute la o sesiune de învățare de 50 de minute.
- Încearcă să vezi perspectiva de ansamblu. Găsește un rol important în ceea ce trebuie să faci. La ce te ajută această activitate pe termen lung?
- Dacă te plictisești, diversifică activitățile sau găsește modalități de a fi creativ.

Eu - Cea mai importantă resursă personală

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de management personal prin conștientizarea resurselor individuale și a provocărilor asociate cu lipsa acestora

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice categorii de resurse individuale;
- să conștientizeze propriile resurse individuale;
- să conștientizeze resursele care lipsesc;
- să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor.

Materiale necesare:

- Flipchart și foi/tabla;
- Markere/cretă;
- Post-it-uri;
- Coli de hârtie;
- Pixuri;
- *Anexa 1 - Analiză SWOT personală - Maximizarea resurselor individuale (coordonator, elevi).*

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Începeți activitatea adresând elevilor următoarea cerință: Numiți câteva personalități pe care le considerați de succes din orice domeniu doriți. Notați personalitățile menționate de elevi. Continuați discuția, întrebând elevii de ce consideră că acestea sunt persoane de succes. Subliniați în răspunsurile lor faptul că succesul este un rezultat al valorificării resurselor individuale (cunoștințe, abilități, relații), al identificării unor soluții pentru a dezvolta resurse personale noi etc.	Atunci când discutați despre conceptul de resurse și despre categoriile de resurse, subliniați faptul că, deși uneori considerăm că resursele financiare sunt cele mai importante, în fapt, celelalte aduc o stare de bine crescută pe termen lung (consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme pentru informații detaliate în acest sens).	10 min.
Identificarea tipurilor de resurse individuale.	Împărțiți elevii în echipe de câte cinci persoane. Rugați-i să își aleagă o persoană celebră despre viața căreia cunosc mai multe amănunte și să identifice cât mai multe resurse individuale (cunoștințe, abilități, relații, talente, atitudini) care au ajutat-o să devină o persoană de succes. De asemenea, rugați-i să identifice câteva aspecte problematice în ceea ce privește resursele (ce resurse i-au lipsit). Oferiți elevilor 15 minute pentru această activitate. La finalul activității, realizați o analiză frontală a răspunsurilor. Subliniați importanța resurselor de tip abilități, cunoștințe, valorificarea relațiilor cu ceilalți, atitudini proactive etc.	În măsura în care considerați că elevii au acces la internet, le puteți spune să caute pe internet informații despre celebritatea respectivă. Menționați faptul că vă referiți doar la resurse ce țin de persoană, nu la beneficii materiale sau posesiuni.	25 min.



Rezumatul activității(10 minute):

La final, punctați importanța atât a cunoașterii resurselor individuale pe care ne putem baza, cât și a celor pe care trebuie să le dezvoltăm. De asemenea, subliniați că aceste resurse sunt cele care ne ajută să atingem obiectivele și să ne construim stilul de viață dorit. Pornind de la conținutul prezentat în capitolul teoretic, punctați și argumentați cele mai importante idei din răspunsurile elevilor, folosind următoarele întrebări: *Ce lucruri noi ați conștientizat astăzi despre propria persoană?, Care dintre ideile discutate considerați că vă sunt utile pentru identificarea resurselor proprii?, Care este cea mai importantă resursă personală pe care o dețineți? De ce?*



Tema pentru acasă (5 minute):

Oferiți fiecărui elev câte o fișă conform Anexei 1 și cereți-le să analizeze resursele individuale pe care le dețin și oportunitățile asociate acestora, precum și cele pe care nu le au, respectiv, amenințările asociate acestora.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

În funcție de resursele disponibile, puteți imprima câte o fișă pentru fiecare elev sau puteți ilustra fișa pe tablă/coală de flipchart și să le cereți elevilor să o copieze. La următoarea întâlnire, discutați cu ei despre tema propusă. Identificați ce a funcționat și ce nu și oferiți-le sugestii de îmbunătățire a procesului.

Pe parcursul activității de grup, monitorizați fiecare grup și oferiți clarificări. Orientați activitatea spre tipurile de răspunsuri care ilustrează resurse personale, dacă este cazul.

Anexa 1 – Analiză SWOT personală - Maximizarea resurselor individuale

Puncte tari	Puncte slabe
Care sunt abilitățile tale cele mai importante? Ce reușești să faci cel mai bine? Ce resurse importante ai? Ce calități spun ceilalți că deții? Care sunt reușitele personale de care ești mândru?	Ce aspecte personale ai putea să îmbunătățești? În ce domeniu deții mai puține resurse ca ceilalți? Ce puncte slabe crezi că observă ceilalți la tine? Ce activități eviți de obicei, deoarece nu simți că le poți gestiona? Care sunt obiceiurile care te împiedică să îți atingi obiectivele?
Oportunități	Amenințări
Ce oportunități crezi că îți sunt deschise prin intermediul resurselor pe care le ai? Ce obiceiuri/tendențe crezi că te avantajează? Cum poți transforma calitățile în oportunități?	Ce amenințări pot sta în calea atingerii obiectivelor? La ce amenințări te expun punctele slabe pe care le ai?

Cum îmi planific eficient timpul?

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de planificare eficientă a timpului

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să formuleze obiective eficiente pe termen mediu și scurt;
- să evalueze nevoile/obiectivele/sarcinile personale;
- să planifice eficient timpul personal.

Materiale necesare:

- Anexa 1 – Cum mă văd eu în viitor?
- Anexa 2 – Cum planific să îmi ating obiectivul?
- Anexa 3 – Cum planific să îmi ating obiectivul - Agenda pe 3 luni?
- Foi de flipchart, tablă.

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Varianta 1 Anunțați elevii că astăzi veți vorbi despre felul în care își organizează timpul personal și despre importanța acestui proces pentru succesul în viață. Conturați portretul unei personalități de referință pentru elevii din clasa dumneavoastră și, pornind de la acesta, discutați despre modul în care planificarea timpului personal și, implicit, stabilirea obiectivelor au ajutat-o să ajungă unde este astăzi. De exemplu: ▪ a început să lucreze la radio și televiziune din perioada adolescenței; ▪ are propriul show TV, unul din cele mai importante din lume; ▪ oferă sprijin organizațiilor care susțin femeile, copiii și familiile. (Oprah Winfrey)	Alegeți una dintre variantele sugerate în acest ghid sau construiți orice altă variantă de moment introductiv pentru temă, care considerați că ar putea să fie relevant și motivant pentru elevi. Utilizați în acest sens informațiile și explicațiile din partea teoretică a acestui ghid. Puteți folosi bilețele pe care să enumerați caracteristicile persoanei despre care discutați, le puteți scrie pe tablă sau le puteți proiecta. Cereți elevilor să ghicească despre cine este vorba și, apoi, discutați cu întreaga clasă despre posibilele etape pe care le-a parcurs pentru a ajunge unde este astăzi, evidențiind aspectele care țin de stabilirea obiectivelor și de managementul timpului. Provocați-i pe elevi ca, în perechi, să contureze un portret similar și să discute despre posibilele obiective pe care și le-au propus persoanele respective atunci când erau de vârsta lor.	15 min.

Activitate principală	Partea I Cereți-le elevilor să se gândească la felul în care se văd peste trei ani. Folosind fișa din anexă, rugați-i pe ei să își contureze portretul. În funcție de timpul disponibil, puteți repeta exercițiul pentru portretul lor de peste zece ani.	În cazul în care nu utilizați fișele din anexă, puteți alege să proiectați întrebările de ghidaj sau le puteți scrie pe tablă (Anexa 1 – Cum mă văd eu în viitor?).	10 min.
	Partea a II-a Pornind de la activitatea precedentă, propuneți-le elevilor să își seteze un obiectiv pe care să-l îndeplinească în următoarele trei luni și să realizeze un plan care să îi ajute în acest sens. Spuneți-le că: E important ca obiectivul pe care și-l propun să fie în concordanță cu imaginea dorită (să fie relevant pentru felul în care se văd peste trei/zece ani). Obiectivul trebuie să fie realizabil și măsurabil în intervalul de trei luni în care planifică activitățile.	Puteți folosiți harta conceptuală din Anexa 2 pentru a-i încuraja pe elevi să dezvolte modul de lucru necesar pentru atingerea obiectivului. Tipăriți fișa de lucru sau scrieți pe tablă punctele cheie din hartă. De asemenea, puteți proiecta harta. Tipăriți, pentru fiecare elev, câte trei exemplare din agenda fiecărei luni (Anexa 3) și, la sfârșitul fiecărei luni, evaluați împreună cu ei progresul din luna precedentă.	20 min.



Rezumatul activității (5 minute):

La finalul activității, subliniați faptul că setarea corectă a obiectivelor este premisa esențială pentru gestionarea eficientă a timpului. De asemenea, dacă scopul este setat în acord cu trăsăturile personale și planificarea pașilor spre atingerea acestuia este realizată cu atenție, atunci crește motivația pentru atingerea obiectivului. Pentru a vă asigura că elevii au înțeles importanța activității, puteți adresa următoarele întrebări: *Cât de dificil a fost să identificați informațiile solicitate în cadrul activității? De ce?, Care parte vi s-a părut cea mai provocatoare?, În ce fel considerați că vă ajută această activitate?*



Tema pentru acasă:

În cazul în care nu au reușit să termine activitatea de planificare, o pot face acasă. De asemenea, le puteți sugera să identifice acasă modalități de a-și păstra motivația pentru a continua să depună efort în vederea îndeplinirii obiectivului stabilit.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

În cazul în care este necesar, sprijiniți elevii să-și seteze corect obiectivele, conform criteriilor de setare a obiectivelor SMART.

Anexa 1 – Cum mă văd eu în viitor?

Cum mă simt?

Cu ce mă ocup?

De ce fel de oameni sunt înconjurat?

Cum arată o zi obișnuită din viața mea?

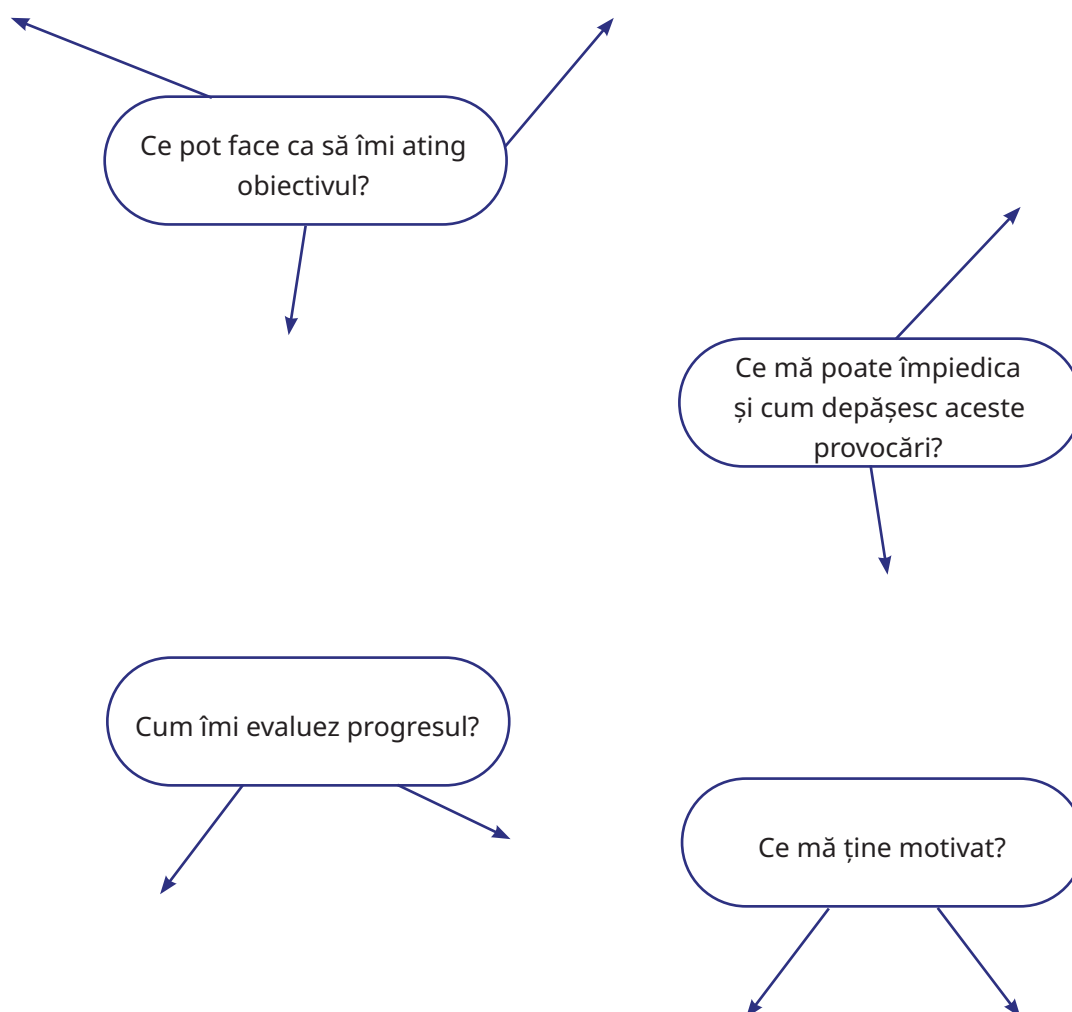
Ce mă face să zâmbesc?

Ce îmi dă bătaie de cap?

Anexa 2 – Cum planific să îmi ating obiectivul?

Ce îmi dă bățai de cap?

Mai jos, desenați o hartă conceptuală cu activitățile relevante pentru îndeplinirea obiectivului propus. De asemenea, notați provocările care v-ar putea împiedica să vă atingeți obiectivul și identificați modalități de a le depăși. Nu în ultimul rând, notați modalități de a vă evalua progresul și de a vă păstra motivația.



Anexa 3 – Cum planific să îmi ating obiectivul?

Agenda pe 3 luni

LUNA _____

Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri	Sâmbătă	Duminică

Ce am realizat până acum?

Timpul: urgent sau important?

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de gestionare a timpului cu ajutorul strategiilor de priorizare a sarcinilor

Competențe dezvoltate: La sfârșitul acestei activități, elevii vor fi capabili:

- să definească priorizarea;
- să identifice beneficiile prioritizării sarcinilor și activităților;
- să identifice efectele negative pe care le poate aduce gestionarea inefficientă a timpului;
- să conștientizeze beneficiile strategiilor de gestionare a timpului pe baza prioritizării;
- să distingă activitățile/sarcinile urgente de cele care pot suporta amânare.

Materiale necesare:

- Videoproiector/Fișe printate cu *Anexa 1 - Povestea Georgianeii (coordonator, elevi);*
- *Anexa 2 - Cadranul timpului (coordonator, elevi);*
- Foi de flipchart/Tablă;
- Markere/Carioci/Cretă;
- Coli de hârtie A4.

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Managementul resurselor* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Prezentarea și explicitarea conceputului de gestionare a timpului.	Începeți activitatea explicând succint conceptul de gestionare eficientă a timpului. Proiectați sau distribuiți Fișa Anexa 1 - Povestea Georgianeii. Rugați elevii să formeze echipe de câte patru-cinci persoane și să lucreze pe baza textului prezentat (Anexa 1 - Povestea Georgianeii). Cereți-le să realizeze următoarele: ▪ să identifice problema personajului; ▪ să identifice problema și efectele negative cu care se confruntă; ▪ să sugereze strategii pe care le folosesc ei pentru a o ajuta pe Georgiana să își gestioneze timpul cât mai eficient, astfel încât să-și poată realiza eficient activitățile propuse. Afișați, pe tablă sau pe un slide, cerințele menționate mai sus (de exemplu, puteți scrie cuvintele cheie – problema, efectele negative, strategii personale de gestionare a timpului). Apoi, invitați fiecare echipă să-și prezinte frontal răspunsurile. Notați pe tablă/foaia de flipchart fiecare efect negativ și fiecare strategie identificată pe care elevii le menționează în prezentare.	Pe parcursul completării, monitorizați implicarea elevilor în rezolvarea sarcinii. După completarea anexei, discutați împreună cu elevii pe baza răspunsurilor.	20 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Secvența a II-a: Aplicarea activității de prioritizare a timpului.	Oferiți fiecărui elev o copie a fișei Anexa 2 - Cadranul timpului. Aceasta va fi completată de fiecare, individual, pornind de la textul folosit la secvența anterioară. Cereți-le elevilor să organizeze timpul personajului (Anexa 1- Povestea Georgiane) în cadranul dat conform următoarelor instrucțiuni: Cadranul 1 (urgent și important) – activități care trebuie îndeplinite azi sau mâine, care devin urgente și nu pot suferi amânare (de exemplu, realizarea proiectului la geografie care trebuie predat a doua zi de dimineață, la prima oră); Cadranul 2 (important, dar nu urgent) – activități sau proiecte care au un termen limită mai îndepărtat, o activitate care poate fi planificată. Cadranul 3 (urgent, dar nu important) – activități care întrerup ritmul de lucru al unei persoane, care în esență par că nu suportă amânare (de exemplu, ieșirile cu prietenii, invitațiile în oraș, emisiunile/serialele preferate etc.) Cadranul 4 (non-urgent și ne-important) – activități care sunt consumatoare de timp, neprogramate și care distrag atenția de la activitatea principală (de exemplu, navigarea pe internet/pe rețele de socializare ore în șir).	Insistați asupra următoarelor aspecte. Organizarea eficientă a timpului răspunde la întrebări precum: Ce fac în acest moment? E util ceea ce fac? Când e nevoie să fac asta? În cât timp reușesc să fac asta? Încercați să le explicați elevilor că, gestionându-și eficient timpul și mai ales cu ajutorul prioritizării activităților în funcție de termenele limită și de importanța lor, ei au șansa de a lucra organizat și de a-și concentra atenția pe o singură activitate la un moment dat, evitând astfel suprapunerea sarcinilor. Totodată, cu ajutorul procesului de prioritizare, ei ar putea să conștientizeze mult mai ușor importanța și urgența activităților în care se implică și să analizeze și beneficiile pe care le-ar putea avea (pentru mai multe detalii, consultați secțiunea teoretică dedicată acestei problematice).	15 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Încercați să rezumați împreună cu elevii obiectivul activității: gestionarea timpului, respectiv, prioritizarea activităților și insistați asupra beneficiilor pe care le include procesul. Asigurați-vă că elevii au înțeles punctele urmărite în realizarea sarcinilor date, urmând următoarele întrebări: *Care sunt dificultățile pe care le-au întâmpinat pe parcursul realizării sarcinilor?, Care sunt informațiile care li se par utile?, În ce context ar aplica informațiile care le-au fost transmise?.*



Tema pentru acasă (5 minute):

Realizați prioritizarea sarcinilor/activităților pe care le faceți pe parcursul săptămânii următoare conform celor patru cadrane. Notați beneficiile observate pe parcursul aplicării acestei planificări. Încurajați elevii să aplice cel puțin săptămânal activitatea de prioritizare a sarcinilor, îndrumându-i. Pentru desfășurarea acestei activități și personalizarea ei, se pot folosi instrumente precum agenda personală, post-it-uri/cartonașe de diferite culori pe care să le aibă la vedere, aplicații pe care le pot descărca gratuit pe telefon sau laptop (de exemplu, Sticky Notes). De asemenea, pentru a se obișnui cu procesul, își pot seta alarme săptămânale care să le aducă aminte de completarea cadrelor.



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

Pe tot parcursul activității, puteți oferi oferind exemple relevante pentru situația fiecărui elev. Insistați asupra formulării cât mai specifice a exemplelor.

ANEXA 1 – Povestea Georgianeii

Georgiana este elevă în clasa a XI-a. Cel mai mare vis al ei este să devină medic. Astfel, ea a început deja pregătirea pentru admiterea la Facultatea de Medicină, dar nu reușește să urmeze pregătirea zilnică. În plus, e necesar să învețe și pentru lecțiile de la școală și mai merge și la tenis de cel puțin trei ori pe săptămână. Prietenii Georgianeii sunt importanți pentru ea, de aceea le acordă și lor zilnic o parte din timpul ei, însă își dă seama că petrece o bună parte din fiecare zi pe rețelele de socializare și la telefon, ajungând ca, mai apoi, să stea până seara târziu să-și pregătească lecțiile pentru următoarea zi. E aproape tot timpul obosită pentru că pregătirea pentru admitere și pregătirea lecțiilor necesită multă concentrare și stres, dat fiind faptul că temele sunt realizate cu puțin timp înainte de termenele limită impuse. Pe lângă tenis, un alt hobby al ei este să asculte muzică și să danseze, mai ales cu prietenii ei, de aceea nu rezistă ușor tentației de a ieși cu ei, mai ales la finalul săptămânii.

Anexa 2 – Cadranele timpului (elevi)

	Urgent	Non-urgent
Important	1.	2.
Neimportant	3.	4.

Anexa 3 – Cadranele timpului (cadru didactic)

(*cifrele reprezintă ordinea de completare a cadranelor)

	Urgent	Non-urgent
Important	Pregătirea temelor pentru următoarea zi. Pregătirea proiectului care trebuie predat a doua zi la prima oră. 1.	Pregătirea pentru admiterea la facultate. Ieșirile cu prietenii. 2.
Neimportant	Rezolvarea unor probleme de zi cu zi (de exemplu, plata unei facturi). 3.	Petrecerea timpului pe rețelele de socializare. 4.

VIII. Munca în echipă

Obiectivul acestui capitol este de a prezenta sintetic ce reprezintă munca în echipă și care sunt caracteristicile (abilitățile) persoanei care știe să lucreze împreună cu ceilalți pentru a atinge un obiectiv comun.

Obiectivele capitolului sunt:

- Identificarea avantajelor pe care le are munca în echipă, în comparație cu munca individuală;
- Identificarea abilităților necesare pentru munca în echipă.

VIII.1. Descriere generală

Capitolul de față conferă suportul teoretic necesar implementării activităților de dezvoltare personală și este orientat spre dezvoltarea abilităților adolescenților de a munci în echipă.

Veți găsi definiția conceptului de muncă în echipă și informații precum avantajele și problemele care pot apărea, abilitățile necesare, rolurile, eficiența și detalii despre apartenența la o echipă.

Mediul școlar, în principal prin activitățile de consiliere, creează pentru elevi numeroase oportunități de a-și forma și exersa abilitățile de a lucra în grup și de a construi echipe. Astfel, școala vine în întâmpinarea nevoilor de afiliere ale adolescenților, precum și a nevoilor, exprimate de piața muncii, de a avea tineri pregătiți pentru a forma și lucra în echipe de succes.

Este important să avem în vedere faptul că fiecare persoană are o structură de personalitate, un tipar personalizat după care funcționează. Astfel, în momentul implementării activităților de dezvoltare a competenței de a muncii în echipă, este esențial ca acestea să valorifice și să ofere posibilitate unei dezvoltări care țină cont de specificul și de nevoia fiecărei persoane.

Ce se înțelege prin echipă?

Analizând literatura de specialitate, putem identifica câteva trăsături esențiale ale echipei:

- a. sunt grupuri compuse din doi sau mai mulți indivizi;
- b. membrii săi împărtășesc unul sau mai multe obiective comune;
- c. membrii stabilesc interacțiuni sociale;
- d. membrii au o abordare comună și se consideră reciproc responsabili pentru realizarea sarcinii.

Pornind de la aceste trăsături, *munca în echipă* presupune capacitatea de a lucra împreună pentru a realiza un scop comun, capacitatea de a direcționa realizările individuale spre obiectivele organizaționale. Interdependența realizării sarcinii este o caracteristică esențială a muncii în echipă.

Astfel, munca în echipă, spre deosebire de munca individuală, are o serie de avantaje, precum:

- Segmentarea problemelor majore în unități mai mici, mai ușor de abordat;
- Utilizarea diverselor abilități de care dispun mai multe persoane;
- Împărtășirea experienței cu ceilalți și acumularea de noi cunoștințe;
- Crearea emulației de grup;
- Sporirea motivației și a stimei de sine;
- Satisfacerea nevoii de afiliere;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare în cadrul grupului;
- Valorificarea particularităților individuale (West, 2005).

Complementaritatea competențelor deținute de membrii echipei face ca rezultatul muncii în echipă să fie unul superior rezultatelor muncii individuale. Complementaritatea și eterogenitatea competențelor trebuie privite ca un plus care aduce valoare echipei, și nu ca un factor declanșator al disputelor interne. Pentru buna funcționare a echipei, este foarte important ca membrii acesteia să se descopere ca individualități care au propriul potențial și nu doar ca membri ai unui grup. Astfel, ei conștientizează care sunt puncte lor tari și slabe. Într-o primă fază, pentru anumiți membri poate fi demotivant/descurajant/demorlizant să constate că ceilalți coechipieri dispun de abilități mult mai numeroase decât ei. Astfel, se pot declanșa stări competiționale în cadrul grupului, care sunt generate de dorința unor membri de a egala anumite competențe și de a fi la nivelul competențelor deținute de ceilalți membri. Atunci când fiecare individ realizează că, în cadrul echipei, abilitățile nu se contorizează cantitativ, ci calitativ, se trece de la o stare de competiție la una de colaborare și putem vorbi despre munca în echipă. De exemplu, unii membri ai echipei conștientizează că posedă doar două-trei abilități de bază, dar, ulterior, constată că abilitățile sunt indispensabile pentru atingerea obiectivului echipei. Prin urmare, e important ca plusurile celorlalți membri să fie percepute de fiecare membru nu ca pe o amenințare, ci ca pe o resursă importantă a grupului din care fac parte. Cu cât membrii se cunosc mai bine și sunt mai deschiși, cu atât le este mai ușor să primească și să ofere feedback, element extrem de important, atât pentru perfecționarea personală continuă, cât și pentru cea a echipei. Prin urmare, instaurarea rapidă a unui climat de cooperare în cadrul echipei favorizează încrederea reciprocă între membrii acesteia, ceea ce reprezintă un factor esențial pentru stimularea muncii în echipă (Țerbea, 2013).

VIII.1.1. Abilități necesare muncii în echipă

Abilitatea este o însușire sinonimă cu iscusința, dibăcia și ușurința cu care omul desfășoară anumite acțiuni în cazul nostru, munca în echipă.

Abilitățile pot fi definite în strânsă legătură cu conceptul de „aptitudine”. Dacă aptitudinile sunt însușiri fizice și psihice relativ stabile, care constituie condiții necesare pentru ca individul să efectueze cu succes un anumit gen de activitate, abilitatea se constituie în aptitudini dezvoltate sub impactul mediului și al educației. Altfel spus, dacă aptitudinile sunt potențialul, abilitățile reprezintă materializarea acestuia la un nivel superior.

Pentru ca o echipă să funcționeze și să-și atingă obiectivele, e necesar ca fiecare membru al acesteia să posede o serie de abilități:

- abilitatea de a contribui la atingerea obiectivelor echipei;
- abilitatea de armonizare la nevoile echipei;
- abilitatea de a recunoaște competențele și punctele forte ale celorlalți;
- abilitatea de a folosi eficient materialele;
- abilitatea de a folosi timpul strict pentru realizarea obiectivului;
- abilitatea de a demonstra spirit de inițiativă și promptitudine în ajutarea celorlalți membri;
- abilitatea de a accepta și de a oferi feedback în mod constructiv;
- abilitatea de a accepta părerile colegilor de echipă;
- abilitatea de a identifica soluții optime pentru realizarea obiectivului;
- abilitatea de a înțelege rolul conflictelor în dezvoltarea unei echipe (Blanchard et al., 2008).

Așa cum am subliniat deja, abilitatea de a lucra într-o echipă este strâns legată de abilitatea de a recunoaște competențele celorlalți. Recunoașterea valorii celorlalți este corelată cu încrederea în sine: o persoană care are o imagine de sine pozitivă poate recunoaște și susține competențele altor persoane. De regulă, o persoană nesigură pe propriile competențe se va simți amenințată de valoarea competențelor colaboratorilor săi și va încerca să submineze autoritatea și calitățile acestora.

VIII.1.2. Rolurile în echipă

Teoria rolurilor în echipă reprezintă rezultatul mai multor ani de cercetări realizate de către Meredith Belbin și echipa ei în domeniul comportamentului uman. A fost publicată pentru prima dată în anul 1981, iar teoria a fost imediat recunoscută și acceptată de mediul academic și de cel de afaceri, fiind văzută ca un instrument foarte important de management al resurselor umane.

Belbin definește rolul de echipă ca „tendința specifică unei persoane de a se comporta, contribui și interacționa cu cei din jur” (Belbin, 2010). Belbin și echipa sa au identificat inițial opt, apoi, ulterior, nouă astfel de roluri, care reprezintă combinații unice de aspecte comportamentale pozitive și negative.

În practică, o persoană este capabilă să abordeze două, trei sau chiar patru roluri preferate. Atunci când situația o cere, aceeași persoană poate prelua și o serie de roluri secundare și poate evita, totodată, un număr de roluri pentru care nu este potrivită. În tabelul de mai jos, sunt prezentate rolurile îndeplinite de membrii unei echipe, conform clasificării propuse de Belbin (2010). Este important de subliniat faptul că, în diversele etape de funcționare a unei echipe, persoanele cu roluri diferite pot avea o contribuție specifică. Faptul că un anumit rol apare în mai multe etape nu înseamnă că o persoană care are acest rol este mai importantă. Toate rolurile sunt la fel de importante pentru eficientizarea lucrului în echipă.

Tabelul 1. Rolurile în echipă (conform lui Belbin, 2010)

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Coordonator	Matur, încercător, un bun conducător	- Clarifică obiectivele; - Promovează luarea deciziilor; - Alocă sarcinile corespunzător; - Coordonează eforturile echipei.	Perceput adesea drept manipulativ, cerându-le altora să muncească în locul lui
Implementator	Disciplinat, de încredere, conservator, eficient, cu bun simț practic	- Organizează activitatea; - Organizează procedurile și pașii practici înainte ca echipa să ia decizii importante; - Transformă conceptele și ideile în metode de lucru practice; - Asigură desfășurarea sistematică și eficientă a planurilor.	Lipsă de flexibilitate, lipsă de receptivitate la ideile neargumentate

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Finalizatorul	Sârguincios, conștiincios, anxios	- Duce la capăt munca; - Verifică și termină la timp munca; - Identifică greșelile și omisiunile.	Tendința de a-și face griji în privința unor lucruri mărunte și reținere în a lăsa lucrurile să se desfășoare
Evaluator monitor	Sobru, strategic, cu spirit de discernământ analitic	- Analizează problemele; - Vede mai multe opțiuni; - Judecă precis; - Evaluează ideile și sugestiile pentru ca echipa să poată lua decizii bune; - Se asigură că sunt luate în considerare toate opțiunile bune; - Are un rol-cheie în planificare; - Este arbitru, în caz de controversă.	Îi lipsește dorința sau capacitatea de a-i motiva pe ceilalți
Creator	Creator, plin de imaginație, neconvențional	- Rezolvă probleme dificile; - Propune soluții restului echipei; - Redefinește probleme; - Prezintă noi idei și strategii, acordând atenție specială problemelor majore și posibilelor soluții ale problemei abordate de grup.	Ignoră aspectele întâmplătoare și este preocupat să comunice eficient
Investigator de resurse	Extrovertit, entuziast, comunicativ	- Explorează oportunități, creează relații; - Reperează și explorează idei, evenimente, resurse din afara grupului; - Creează contacte externe care pot fi folositoare echipei; - Conduce negocieri.	Extrem de optimist, își poate pierde interesul odată ce entuziasmul inițial a dispărut

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Formator	Provocator, dinamic, îi place presiunea	- Dorință și disponibilitate de a înfrunta inerția, lipsa de eficiență și complacerea; - Depășește obstacolele; - Creează un demers pentru depășirea obstacolelor și asigură transformarea discuțiilor în acțiune; - Orientează efortul echipei, îndrumând atenția spre obiective și priorități; - Impune o direcție, un rost discuțiilor grupului.	Înclinație spre provocare, iritare și nerăbdare
Coechipier	Cooperant, blând, receptiv, diplomat	- Ascultă și răspunde membrilor și situațiilor; - Îmbunătățește comunicarea în cadrul grupului și spiritul de echipă, în general; - Își folosește abilitățile în relațiile interpersonale pentru a evita conflictele.	Lipsă de hotărâre în momentele de criză

Coordonatorii activităților de consiliere a adolescenților pot valorifica teoria rolurilor în echipă în diferite etape de implementare a unei activități. Astfel, această teorie furnizează informații utile pentru modul de constituire a echipelor de lucru în realizarea anumitor activități. În acest sens, e important să fie luată în considerare diversitatea abilităților pe care le dețin adolescenții, astfel încât fiecare să fie sprijinit să-și asume rolul potrivit, pentru a susține munca în echipă.

Teoria lui Belbin poate fi utilizată și ca instrument de observare a comportamentului adolescenților pe parcursul derulării activităților de echipă. Se poate observa că, deși membrii fiecărui grup formează o singură echipă, ei își asumă roluri diferite în cadrul echipei. De exemplu, pentru a decide ce este de făcut pentru realizarea scopului echipei, unii membri formulează ideile inițiale, iar alții sugerează modul în care aceste idei pot fi implementate. De asemenea, unii dintre membrii grupului își pot asuma un rol de conducere, în timp ce alții acționează ca asistenți ai acestora; unii vor gândi strategia echipei, în timp ce alții realizează activ sarcina practică. Dacă nu ar exista o complementaritate în distribuirea acestor roluri, cu siguranță că sarcina echipei nu ar putea fi îndeplinită. Prin urmare, munca în echipă nu se învață de la sine. El presupune ca, în cadrul activităților de consiliere, să fie stabilite obiective specifice, concrete, care să vizeze dobândirea deprinderilor de a muncii în echipă pentru a realiza această temă.

Pentru a rezuma, vom spune că, în mare parte, eficiența echipei este determinată de gradul de funcționare sinergică a echipei, în ansamblul ei. Acest tip de funcționare este bazat pe valorificarea abilităților fiecărui membru, astfel încât să fie urmărită realizarea unui scop comun. Levin & Kent (2001) propun o serie de indicatori pe baza cărora poate fi stabilit gradul de eficiență a muncii într-o echipă. Astfel, potrivit acestor autori, o echipă funcțională este o echipă în care:

- Toți membrii sunt implicați în atingerea scopului;
- Deciziile referitoare la distribuirea rolurilor au fost luate de comun acord;
- Membrii se ajută reciproc – când un membru e în dificultate, ceilalți îi oferă ajutor;
- Membrii grupului apreciază contribuțiile valoroase venite din partea celorlalți membri ai echipei;
- Membrii au încredere unul în altul, își exprimă gândurile și sentimentele, conflictele sunt rezolvate și oferă și acceptă reciproc critici constructive;
- Membrii sunt uniți, chiar și atunci când ideile lor sunt diferite;
- Membrii învață continuu, încurajează întrebările dificile, învață din experiență și din greșeli și încurajează creșterea și dezvoltarea fiecăruia;
- Își acordă sprijin atunci când interacționează cu alte persoane din exteriorul grupului.

Dezvoltarea în rândul adolescenților a abilităților de a reflecta asupra activității de echipă și asupra rezultatelor obținute este esențială pentru perfecționarea continuă a deprinderilor lor de colaborare. Prin urmare, consilierii trebuie să încurajeze și să ofere adolescenților oportunități de reflecție asupra experienței de muncă în echipă. Un instrument care poate fi utilizat în acest scop este următoarea listă de întrebări, care poate fi completată de elevi, la finalul unei activități în grup. Ea cuprinde o serie de întrebări, prezentate gradual, începând cu cele care solicită reflecția asupra aspectelor tehnice ale activității și continuând cu cele de reflecție asupra contribuției personale la activitatea de grup:

- Ce a funcționat bine în echipă?
- Ce a determinat această bună funcționare?
- Ce nu a funcționat?
- De ce nu a funcționat?
- Care a fost rolul meu în echipă?
- Ce contribuții specifice am adus? De ce am fost capabil să aduc aceste contribuții?
- Ce aș putea face diferit în viitor?
- Ce am aflat din această activitate în care am muncit în echipă?
- Ce am aflat referitor la rolul meu în cadrul muncii în echipă?

- Ce am aflat despre mine însumi?
- Ce am aflat despre colegi?

Răspunsurile la întrebările referitoare la lucrul în echipă pot fi împărtășite între membrii echipei. În schimb, în cazul reflecțiilor asupra performanței personale, nu este indicat ca acestea să fie dezvăluite în cadrul grupului, deoarece pot cuprinde informații pe care elevii nu doresc să le împărtășească cu ceilalți colegi.

VIII.1.3. Componenta echipelor

Un alt aspect important referitor la munca în echipă, care trebuie luat în considerare, se referă la componenta echipelor. Tratamentul egal al tuturor membrilor echipei este necesar, indiferent de rolul pe care îl are fiecare. Astfel, pentru ca echipele să fie eficiente, trebuie să existe o combinație potrivită de persoane cu abilități diferite. Persoanele care au competențe foarte asemănătoare nu vor putea crea echipe funcționale. De exemplu, dacă competențele lor sunt prea asemănătoare, crearea unor noi idei va fi limitată și toată lumea ar putea dori să joace aceleași roluri și să îndeplinească aceleași sarcini. De asemenea, pentru a funcționa eficient, echipa are nevoie și de un coordonator (cu excepția unei echipe foarte mici, unde nu este necesară coordonarea). Coordonatorul poate fi ales sau poate apărea din cadrul echipei.

Un al doilea aspect esențial care poate condiționa funcționalitatea unei echipe este mărimea acesteia. Într-o echipă cu maximum șase membri, șansele ca toți să se implice activ sunt mari. Cei mai tăcuți nu vor fi dominați de personalitățile mai puternice, iar cei care nu doresc să muncească nu se pot ascunde atât de ușor. În general, o echipă funcțională este formată din cinci-șapte membri. Într-o astfel de echipă, unii membri pot prelua două sau trei roluri propuse de Belbin (2010). Grupurile mai mari, de până la zece persoane, cuprind adesea una sau două persoane care nu contribuie foarte mult la activitatea echipei, dar care pot fi, totuși, productive. În echipele mai numeroase, distribuția rolurilor este dezechilibrată, cei mai mulți membri ai echipei nefiind realmente implicați activ – activitatea este dominată de un număr mic de membri.

Pentru atingerea obiectivelor propuse, membrii echipei trebuie să învețe atât să lucreze împreună, cât și să colaboreze cu persoane din afara echipei pentru atingerea obiectivelor propuse. De exemplu, în context școlar, adolescenții pot fi încurajați să interacționeze cu persoane din alte organizații, precum agenți economici sau persoane care aparțin unor diverse organizații comunitare.

Dacă am încerca să concluzionăm informațiile de mai sus, pentru a vă face câteva recomandări cu privire la modul în care îi puteți ajuta pe elevii dumneavoastră să învețe munca în echipă, este important:

- Să vă asigurați că elevii înțeleg atât sarcinile de lucru, cât și obiectivul acestora.
- Să urmăriți complementaritatea în ceea ce privește componenta echipei, luând în considerare caracteristicile fiecărui membru al echipei.
- Să formați echipe echilibrate din punct de vedere numeric, ținând minte că, deși „unde-s

mulți, puterea crește”, o echipă numeroasă poate implica o fluctuație mare a membrilor săi și conflicte mai numeroase.

- Planificați modul în care este coordonată activitatea grupului. Coordonarea acestuia poate fi făcută prin rotație, astfel încât să fie implicați toți membrii grupului și fiecare persoană să fie ajutată să-și dezvolte abilitățile de conducere.
- Stabiliți cum veți ajuta echipa pentru a funcționa eficient.
- Luați în considerare diverse strategii pentru stabilirea unor contacte cu cei din afara echipei și organizației.
- În calitate de profesor care își ajută elevii să deprindă lucrul în echipă, acceptați-vă rolul de ghid și mentor, dar nu și pe cel de membru sau de conducător al echipei (Blanchard, 2008).

Rețineți, întotdeauna, că munca în echipă nu se realizează în mod automat, aducând un grup de persoane laolaltă și numindu-le „echipă”. Lucrul în echipă se învață!

DE REȚINUT:

- Lucrul în echipă presupune capacitatea de a lucra împreună pentru realizarea unui scop comun.
- Este recomandat ca membrii echipei să aibă competențe complementare.
- Fiecare membru al echipei ar trebui să aibă un rol corespunzător trăsăturilor lui personale.
- Indiferent de rolul pe care îl are un membru din cadrul echipei, toți trebuie tratați egal.

VIII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de muncă în echipă

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de muncă în echipă

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Dezvoltarea competenței de muncă în echipă	- Să identifice situații în care munca în echipă este benefică; - Să identifice avantajele și problemele care pot să apară muncind în echipă.	Ce este echipa? De ce munca în echipă?	Cls. IX-X
	- Să descrie caracteristicile muncii în echipă; - Să identifice anumite roluri pe care le pot avea atunci când lucrează într-o echipă; - Să analizeze obiectiv eforturile depuse de membrii echipei pentru realizarea sarcinii de lucru.	Să lucrăm în echipă!	Cls. IX-X
	- Să identifice roluri specifice activității în echipă; - Să evalueze în grup activitatea echipei; - Să își identifice propriile abilități în echipă; - Să își fixeze obiective de dezvoltare a propriului comportament în echipă.	Rolurile în echipă	Cls XI-XII
	- Să explice structura unei echipe; - Să definească rolurile din cadrul unei echipe; - Să identifice avantajele muncii în echipă.	Asta-i echipa!	Cls. XI-XII

Ce este echipa? De ce munca în echipă?

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice situații în care munca în echipă este benefică;
- să identifice avantajele și problemele care pot să apară muncind în echipă.

Materiale necesare:

- **Anexa 1** Fișa de activitate: *Munca în echipă*;
- **Anexa 2** Fișa de activitate: În grup, la ora de psihologie;
- Cartonașe individuale, foi de flipchart.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Munca în echipă* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Comunicați elevilor tema activității și competențele pe care urmează să și le formeze pe baza acestei activități. Într-o activitate frontală, solicitați-le elevilor să spună ce cred ei că înseamnă echipa. Oferiți elevilor o definiție a termenului de echipă. Apoi, comunicați elevilor activitățile pe care urmează să le desfășoare în această secvență.	Pentru a discuta despre definiția echipei, o puteți scrie pe tablă, proiecta sau pregăti cartonașe pe care să le distribuiți elevilor.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea experiențelor personale de muncă în echipă.	Invitați elevii să se organizeze în echipe de câte patru sau cinci elevi, în funcție de efectivul clasei. Individual, timp de unul-două minute, fiecare scrie pe o fișă de lucru un exemplu de activitate pe care a desfășurat-o lucrând în echipă. Apoi, pentru aproximativ zece minute, elevii relatează colegilor de echipă experiențele personale, oferind cât mai multe detalii. Vor folosi ca reper recomandările de pe Fișa de activitate, Anexa 1: <i>Când și unde s-a întâmplat?</i> <i>Ce am făcut?</i> <i>Care a fost rolul meu?</i> <i>Ce a determinat reușita activității?</i> <i>Ce probleme am întâmpinat în activitatea desfășurată?</i> <i>Ce mi-a plăcut la acea activitate?</i> <i>Ce nu mi-a plăcut la acea activitate?</i>	Pentru a facilita discuția, oferiți fiecărui grup un exemplu din Anexa 1 sau scrieți întrebările pe cartonașe individuale, pe tablă, pe o coală de flipchart sau proiectați-le pe un ecran.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza avantajelor și a problemelor care pot să apară în munca în echipă.	Elevii citesc textul de pe Fișa de activitate, Anexa 2 - În echipă la ora de psihologie. Pornind de la informațiile din textul citit, prin activitate de grup, timp de zece minute, elevii identifică: ▪ <i>avantajele muncii în echipă;</i> ▪ <i>posibilele probleme care pot apărea muncind în echipă.</i>	Colectați ideile elevilor, adresând întrebări de clarificare acolo unde este cazul. Organizați informațiile colectate pe tablă sau pe flipchart în două categorii: avantaje și probleme.	15 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Rugați elevii să prezinte concluziile la care au ajuns. În final, faceți un rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte care merită reținute:

- Ce este echipa?
- Care sunt avantajele muncii în echipă?
- Ce probleme pot apărea în cadrul muncii în echipă?

Anexa 1 – Fișa de activitate: Munca în echipă

1. Când și unde s-a desfășurat activitatea?
2. Ce am făcut? Care a fost rolul meu?
3. Ce a determinat reușita activității?
4. Ce probleme am întâmpinat în activitatea desfășurată?
5. Ce mi-a plăcut la acea activitate?
6. Ce nu mi-a plăcut la acea activitate?

Anexa 2 – Fișa de activitate

În echipă, la ora de psihologie

Dragi colegi,

Vă voi spune o poveste, o poveste a noastră. Poate aveți și voi o poveste asemănătoare. Acum avem experiență în privința lucrului în echipă: formăm ușor grupurile, preluăm rapid rolurile, ne-am obișnuit să scriem pe postere, nu citim cu toții fișa – citește doar unul dintre noi și ceilalți se concentrează pe înțelegerea sarcinii; nici raportarea în fața clasei nu mai este o problemă. Aproape că ne suprapunem mai mulți doritori pentru a prelua acest rol. Am înțeles că munca în echipă este o activitate care presupune intervenția mai multor persoane pentru realizarea unei sarcini, a unui scop comun.

Dar, în urmă cu ceva timp, îmi amintesc că am avut prima experiență de acest fel. Începea ora de psihologie și profesoara ne anunța că vom avea o lecție puțin altfel. Aveam de realizat un poster în care să identificăm situații plăcute și situații neplăcute din viața de elev și emoțiile pe care le-am trăit. Formăm grupurile, primim fișele de lucru, stabilim rolurile și începem să lucrăm. E interesant! Parcă lucrăm mai cu spor unii lângă ceilalți. Ionel a venit cu o idee și, discutând, ne-am dat seama că nu era potrivită. Florina a avut cele mai multe idei, dar la un moment dat parcă a obosit și George a preluat șirul ideilor. Și mie, deși nu sunt un expert, ideile îmi veneau mult mai ușor decât dacă aș fi lucrat de unul singur. Ionel era atent la timpul care parcă se scurgea prea repede, iar eu notam numeroasele idei oferite de colegi. Doar Nina nu prea s-a prins în jocul nostru. Pe ascuns, pe sub bancă, ca să nu o vadă profa, butona mereu pe telefon. Am hotărât împreună ca Ana să raporteze în fața întregii clasei ceea ce am lucrat. Am terminat. Am prezentat și colegii ne-au aplaudat. Surprinzător, în echipa noastră, a mers totul foarte bine. Ne-am bucurat! Totuși, grupul de lângă noi a lucrat foarte puțin. Abia au scris două idei. Erau curioși cum de noi am reușit să ne organizăm atât de bine. Discutând, am înțeles că ei au pierdut timpul împărțindu-și rolurile; pentru că nimeni nu voia să scrie, nu au prea urmărit timpul, iar, apoi, niciunul nu-și dorea să expună în fața clasei...

Cu fiecare oră în care realizăm astfel de activități ne descurcăm tot mai bine. Până și cei care nu-și făceau simțită prezenta în cadrul unui alt tip de activități, care nu aveau nimic de spus, au preluat roluri și au venit cu idei în cadrul grupului. Să nu mai spunem cât de bine ne simțim că, în fiecare moment, ne putem acorda ajutor – nu ne simțim singuri în fața sarcinilor de lucru!

Suntem alături de voi și așteptăm să ne împărtășiți din experiența voastră!

Colegul vostru, Radu Antonescu,

clasa a IX-a, Liceul de Construcții, Arad

Să lucrăm în echipă

Adresabilitate: Elevi, clasele IX-X

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de muncă în echipă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să descrie caracteristicile muncii în echipă;
- să identifice anumite roluri pe care le pot avea atunci când lucrează într-o echipă;
- să analizeze, obiectiv, eforturile depuse de membrii echipei pentru realizarea sarcinii de lucru.

Materiale necesare:

- Cretă, tablă;
- Opt foi A3, carioci sau creioane colorate, lipici, foarfece;
- Fișa de lucru *Anexa 1 - Rolurile în echipă*;
- Bilețele autoadezive.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Munca în echipă* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare)

Descrierea activității

Secvența 1

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Prezentați elevilor scopul activității și organizați-i aleatoriu în echipe de câte cinci elevi. Spuneți-le, apoi, că vor avea de realizat un logo din obiecte care îi descriu pe membrii echipei respective (care este ceva reprezentativ pentru toți membrii grupului). Pentru a putea realiza acest lucru, fiecare dintre membrii echipei va alege din clasă sau din ghiozdan/geantă/buzunar unul sau două obiecte care consideră că îl descriu/caracterizează foarte bine. Le vor pune pe bancă și vor explica colegilor de ce le-au ales. Pentru realizarea logoului, fiecare echipă va primi foi A3, carioci și creioane colorate, foarfece și lipici. Specificați foarte clar faptul că logoul/simbolul pe care îl vor crea trebuie să facă referire și să simbolizeze toate elementele alese de elevii din echipă. Lăsați elevilor două minute pentru a alege obiectele și pentru a se grupa în echipe conform instrucțiunilor dumneavoastră. Apoi, clarificați cu elevii eventuale nelămuriri legate de sarcina de lucru. În acest timp, puteți distribui fiecărui grup materialele necesare (sau le așezați pe catedra și fiecare grup și le poate lua, pe măsură ce decid care sunt lucrurile de care au nevoie).	Puteți prezenta elevilor sarcina de lucru astfel: <i>Astăzi, vă propun o nouă provocare: să încercăm să înțelegem ce înseamnă munca în echipă. De aceea, vă rog să vă grupați în echipe de câte cinci elevi. Veți alege din clasă, dintre lucrurile pe care le aveți la voi azi, unul sau două obiecte care credeți voi că vă reprezintă la această vârstă. Pornind de la aceste obiecte, veți explica colegilor de echipă de ce le-ați ales și apoi veți realiza un logo al grupului care să simbolizeze cine sunteți voi, ca grup.</i>	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Munca în echipă.	Acordați elevilor aproximativ 15 minute pentru pregătirea logoului grupului. După expirarea timpului, solicitați elevilor să își prezinte produsele activității (fiecare grup va fi apreciat pozitiv; nu se acordă feedback, nu se fac comentarii, deoarece scopul în sine al activității este munca în echipă).	Urmăriți activitatea elevilor în timpul pregătirii materialelor și oferiți sprijin acolo unde este cazul. Observați gradul și modul de implicare a elevilor în activitate, momentele în care apar probleme și strategiile folosite pentru a le depăși. Aceste aspecte pot fi valorificate ulterior în discuțiile cu privire la modul de realizare a sarcinii de lucru.	20 min.
Dezbateri – Ce înseamnă munca în echipă?	După ce elevii își prezintă logourile, inițiați o discuție frontală despre ce înseamnă munca în echipă. Vă puteți ghida după următoarele întrebări: <i>Care au fost pașii pe care i-ați urmat pentru a duce la bun sfârșit sarcina de lucru?</i> <i>Cine a luat deciziile/Cum au fost luate deciziile?</i> <i>Ce a funcționat bine în grupul vostru?</i> <i>Ce nu a funcționat bine?</i> <i>Ar fi fost mai bine să lucreze fiecare singur? De ce?</i> <i>Ce credeți că ar face mai ușoară munca în echipă? (de exemplu, fiecare să facă ceva anume, să aibă un rol?)</i>	Pentru a ghida cât mai bine dezbateri, este recomandat să parcurgeți secvența teoretică alocată specificului muncii în echipă din partea teoretică a acestui capitol.	20 min.



Recomandări pentru coordonator (secvența 1):

1. Această secvență a fost gândită pentru o clasă cu aproximativ 25 de elevi. În funcție de numărul elevilor din clasa dumneavoastră, puteți avea mai multe sau mai puține grupe, motiv pentru care anumite secvențe pot varia ca timp față de timpul estimat de noi. În acest caz, numărul elevilor dintr-un grup poate fi mai mare (dar nu mai mult de șapte elevi în aceeași grupă). Puteți modifica timpul alocat sarcinilor de lucru.
2. Activitatea de grup are rolul de a-i face pe elevi să conștientizeze ce presupune munca în echipă, cu avantajele, riscurile și dezavantajele specifice. Prin urmare, în această situație specifică, nu contează atât de mult produsul final (cât de bine este realizat logoul sau dacă au reușit să îl finalizeze), ci procesul pe care l-au parcurs.
3. Pentru ca activitatea să își poată atinge obiectivele cu ușurință, vă recomandăm ca cele două secvențe să fie realizate în aceeași zi. În caz contrar, asigurați-vă că, în a doua secvență a activității, elevii vor lucra în aceleași echipe.

Secvența 2

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Prelegere interactivă.	Solicitați elevilor să ofere exemple de echipe (de exemplu, o echipă de fotbal, de handbal, de debateri etc.) și discutați cu ei despre: ce este o echipă, cum este organizată, ce îi face pe membrii ei să fie o echipă, ce se întâmplă atunci când cineva nu își face treaba sau lipsește. Prezentați-le rolurile care există într-o echipă, conform lui Belbin (vezi secțiunea teoretică a acestui capitol și Anexa 1 - Rolurile în echipă).	Ghidați discuția, astfel încât elevii să înțeleagă ce presupune munca în echipă și faptul că fiecare membru are rolul lui, fără de care echipa funcționează mai greu.	15 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Activitate individuală.	Distribuiți elevilor <i>Anexa 1 - Rolurile în echipă</i> și comunicați-le sarcina de lucru: <i>Pornind de la fișa de lucru pe care o aveți în față, încercați să identificați rolul pe care fiecare dintre membrii echipei voastre l-a avut în realizarea logoului echipei. Citiți cu atenție descrierea fiecărui rol și, în coloana liberă, scrieți numele colegului/colegilor care și-au asumat acele responsabilități în timpul realizării sarcinii de lucru.</i>	Dacă este posibil sau dacă vi se pare mai ușor, puteți să proiectați Anexa 1, iar elevii să noteze în caiete doar rolul și numele corespunzător elevului care a avut acel rol. Dacă elevii nu înțeleg ceva din fișa de lucru, oferiți explicațiile suplimentare necesare. Subliniați că este posibil ca într-o echipă să nu existe toate rolurile.	10 min.
Activitate de grup.	Rugați, apoi, elevii să discute la nivel de grup despre fișele completate și să decidă, pe baza responsabilităților și trăsăturilor tipice pentru fiecare rol, care sunt elevii din grupul lor care se potrivesc cel mai bine rolurilor descrise de Belbin. Rugați-i să scrie deciziile pe bilețele auto-adezive și să le lipească pe tablă în coloana corespunzătoare rolului. Amintiți elevilor că pot fi mai mulți elevi pentru un singur rol, iar pentru alte roluri e posibil să nu existe niciun elev.	În timp ce elevii lucrează, trasați pe tablă un tabel cu două linii și opt coloane. Pe prima linie notați în căsuțe separate cele 8 roluri menționate de Belbin. Oferiți sprijin echipelor în luarea deciziilor și pe baza comportamentelor pe care dumneavoastră le-ați observat în timpul activității de grup.	15 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Discutați cu elevii despre concluziile la care au ajuns în urma activității de grup și despre punctele tari și punctele slabe ale fiecărui rol. Puteți dirija discuția folosind întrebări de tipul:

- Este nevoie sau nu de coordonatori/implementatori etc. într-o echipă? De ce?
- Este bine să avem toate rolurile într-o echipă sau e de preferat să avem membri care să îndeplinească mai multe roluri?
- Dacă ați fi știut aceste lucruri înainte de realizarea logoului, ar fi influențat cunoașterea lor modul în care ați lucrat? Cum? În ce fel?

Sumarizați activitatea, concluzionând că abilitățile de muncă în echipă sunt esențiale în majoritatea profesiilor și că fiecare rol este la fel de important pentru atingerea obiectivelor echipei.

Anexa 1 – Rolurile în echipă

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Numele colegilor
Coordonator	Matur, încrezător, un bun conducător.	Clarifică obiectivele. Promovează luarea deciziilor. Alocă sarcinile corespunzător. Coordonează eforturile echipei.	
Implementator	Disciplinat, de încredere, conservator, eficient, bun simț practic.	Organizează activitatea. Organizează procedurile și pașii practici înainte ca echipa să ia decizii importante. Transformă conceptele și ideile în metode de lucru practice. Asigură desfășurarea sistematică și eficientă a planurilor.	
Finalizator	Sârguincios, conștiincios, anxios.	Duce munca la bun sfârșit. Verifică și termină munca la timp. Identifică greșelile și omisiunile.	
Evaluator	Sobru, strategic, cu spirit analitic.	Analizează problemele. Vede mai multe opțiuni. Judecă precis. Evaluează ideile și sugestiile pentru ca echipa să poată lua decizii bune. Se asigură că toate opțiunile bune sunt luate în considerare. Are un rol cheie în planificare. Este arbitru, în caz de controversă.	

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Numele colegilor
Creator	Spirit creativ, plin de imaginație, neconvențional.	Rezolvă probleme dificile. Propune soluții restului echipei. Redefinește probleme. Înaintează noi idei și strategii cu atenție specială către problemele majore și posibilele reușite ale problemei abordate de grup.	
Investigator de resurse	Extrovertit, entuziast, comunicativ.	Explorează oportunități, dezvoltă legături. Reperează și explorează idei, evenimente, resurse din afara grupului. Creează contacte externe care pot fi folositoare echipei. Conduce negocieri.	
Formator	Provocator, dinamic, îi place presiunea.	Dorință și disponibilitate de a înfrunta inerția, lipsa de eficiență și complacerea. Depășește obstacolele, dă un sens obstacolelor și asigură transformarea discuțiilor în acțiune. Orientează efortul echipei, îndrumând atenția spre obiective și priorități. Impune discuțiilor grupului o direcție, un rost.	
Coechipier	Cooperant, blând, receptiv, diplomat.	Ascultă și răspunde membrilor grupului și se adaptează situațiilor. Îmbunătățește comunicarea în cadrul grupului și spiritul de echipă, în general. Folosește abilitățile în relațiile interpersonale pentru a evita conflictele.	

Rolurile în echipă

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea competenței de a munci în echipă

Competențe dezvoltate: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice roluri specifice activității în echipă;
- să evalueze în grup activitatea echipei;
- să își identifice propriile abilități în echipă;
- să își fixeze obiective de dezvoltare a propriului comportament în echipă;

Materiale necesare:

- Fișe de lucru:
 - Fișa de lucru nr. 1 *Rolurile în echipă*, câte o fișă la doi elevi;
 - Fișa de lucru nr. 2 *Rolurile în echipa noastră*, câte o fișă pentru fiecare echipă;
 - Fișa de lucru nr. 3 *Analiza activității în echipă*, câte o fișă pentru fiecare echipă;
 - Fișa de lucru nr. 4 *Activitate de identificare a propriilor abilități și de fixare a obiectivelor de dezvoltare a propriului comportament în echipă*, câte o fișă pentru fiecare elev;
- Videoproiector, laptop;
- Markere;
- Coli de flipchart;
- Câte un cartonaș pentru fiecare elev participant;
- Pentru fiecare echipă, câte o cutie cu materiale, care conține: o cutie cu ace cu gămălie, lipici, cinci coli de flipchart, zece coli A4, cinci coli de carton A4, scotch, o papiotă de ață, zece creioane neînscrise sau/și alte materiale pe care le aveți la dispoziție și considerați că pot fi utile pentru realizarea construcției.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Munca în echipă* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare)

Secvența 1

Descrierea activității

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Comunicați elevilor tema activității și competențele pe care urmează să și le formeze în urma acestei activități. Prezentați un PowerPoint, în care să explicați elevilor definiția termenului de muncă în echipă și rolurile în echipă. Apoi, comunicați elevilor activitățile pe care urmează să le desfășoare în sesiunea dedicată muncii în echipă.	Pentru realizarea PowerPoint-ului, utilizați informații și explicații din partea teoretică a acestui ghid, subcapitolul Munca în echipă. În prezentare, diferențiați prin culori diferite cuvintele-cheie, care caracterizează fiecare rol. Folosiți întrebări ajutătoare pentru a orienta atenția elevilor spre cuvintele-cheie care caracterizează fiecare rol.	10 min.
Explorarea unei situații de muncă în echipă.	Invitați elevii să se organizeze în echipe de patru sau cinci membri, în funcție de dimensiunea efectivului clasei. Timp de 15 minute, în echipă, vor realiza o construcție pe verticală, cât mai înaltă și suficient de solidă pentru a-și păstra poziția verticală. Fiecare grup primește o cutie în care sunt materiale necesare pentru construcție. După 15 minute, fiecare grup se îndepărtează de construcția realizată, astfel încât să fie evident că se poate susține singură (nu este sprijinită de elevi). Invitați elevii să aprecieze dacă scopul a fost îndeplinit.	Pregătiți din timp câte o cutie pentru fiecare grup în care să fie materialele necesare: o cutie cu ace cu gămălie, lipici, cinci coli de flipchart, zece coli A4, cinci coli de carton A4, o rolă scotch, o papiotă de ață, zece creioane neîncepute și/sau alte materiale pe care le aveți la dispoziție și considerați că pot fi utile. Pentru a facilita înțelegerea, puteți utiliza sugestiile de mai jos: <i>Puteți realiza orice fel de construcție pentru care să folosiți materialele din cutie, având grijă să fie o construcție pe verticală, cât mai înaltă și solidă. După 15 minute, vom evalua dacă ceea ce ați construit poate să-și păstreze poziția verticală.</i>	20 min.

Analiza rolurilor preluate în echipă.	Folosind Fișa de lucru 1. <i>Rolurile în echipă, rugați elevii să analizeze fiecare rol din cele opt și să le identifice pe cele pe care membrii echipei le-au avut (pot fi unul sau două roluri). În urma discuției, vor completa Fișa nr. 2 Rolurile în echipa noastră.</i> Reprezentantul fiecărui grup prezintă clasei rolurile fiecărui membru.	Ajutați elevii să identifice rolurile pe care le-au avut, orientându-i spre însușirile și acțiunile esențiale din descrierile de pe fișa de lucru (Fișa nr. 1).	10 min.
---------------------------------------	--	---	---------



Rezumatul activității (5 minute):

În final, faceți un rezumat al întâlnirii, punctând ideile care merită reținute. Puteți solicita elevilor să răspundă la următoarele întrebări:

- Cum v-ați simțit?
- Ce v-a plăcut?
- Ce ați aflat despre voi înșivă în cadrul acestei activități?
- Ce ați aflat despre colegii voștri în cadrul acestei activități?



Tema pentru acasă (5 minute):

În continuare, se va explica tema pentru acasă, în care elevii vor face individual testul Belbin (TESTUL BELBIN) pentru stabilirea rolului în echipă. Explicați tema și oferiți-le elevilor clarificări cu privire la modul în care se realizează individual un test. Recomandați-le să fie cât se poate de sinceri, ca să obțină un rezultat cât mai obiectiv. Rolul cu punctajul cel mai mare este cel pentru care se potrivesc cel mai bine atunci când lucrează într-o echipă. **Rugați-i să rețină acel rol pentru secvența următoare a activității.**

Este bine să prezentați tema pentru acasă ca pe o modalitate de a se cunoaște pe ei înșiși – lucru care facilitează, de altfel, atingerea unor obiective personale. În cadrul sarcinii pentru acasă, fiecare elev va identifica, conform testului Belbin, rolul pe care îl are în echipă.



Recomandări pentru coordonator (secvența 1):

1. La activitatea de muncă în echipă, când elevii trebuie să aprecieze dacă echipele și-au atins sau nu scopul, vă recomandăm să nu insistați asupra corectitudinii, frumuseții sau utilității construcției. Rolul acestei sarcini de lucru este doar de a-i face pe elevi să conștientizeze importanța rolurilor dintr-o echipă, nu calitatea produsului final. De aceea, și timpul alocat este destul de scurt.
2. Dacă realizați activitatea în afara orelor de școală, puteți extinde timpul întregii activități (de exemplu, alocând 30-40 de minute doar pentru construcție; „Rezumatul activității” poate dura 15 minute etc.; dacă doriți să sporiți complexitatea activității, atunci mai puteți adăuga 10-15

minute pentru evaluarea construcțiilor după niște criterii pe care le stabiliți înainte de activitate și, apoi, discutați cu elevii ce anume din munca depusă a condus la obținerea performanțelor respective etc.).

Secvența 2

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Prezentarea activității.	Comunicați elevilor tema, competențele pe care urmează să și le formeze și activitățile pe care urmează să le desfășoare. Cereți-le să își amintească rolul în echipă pentru care se potrivesc cel mai bine, conform testului Belbin. Solicitați-le apoi să își treacă numele pe un bilețel auto-adeziv și să îl lipească pe foaia de flipchart în careul corespunzător rolului rezultat în urma testului.	Împărțiți o foaie de flipchart în opt careuri, câte unul pentru fiecare rol din Testul Belbin.	5 min.
Analiza rolurilor dintr-o echipă.	Rugați apoi elevii să formeze grupuri de lucru alcătuite din persoane care, în urma testului Belbin, au același rol într-o echipă. Folosind Fișa de lucru nr. 1, prin discuții de grup, elevii explică împreună: caracteristicile, punctele slabe și sarcinile pentru rolul identificat în urma testării. Apoi, fiecare elev identifică abilitățile demonstrate, abilitățile demonstrate mai puțin și comportamentele pe care și-ar dori să le îmbunătățească în echipă, pe care le notează pe Fișa de lucru nr. 4.	Recomandați-le să lucreze în pereche pentru a-și ușura înțelegerea. Urmăriți discuțiile din grupurile de elevi, iar, la sfârșit, punctați informațiile cheie.	15 min.

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analizarea activității unei echipe. Analiza rezultatelor testului.	Invitați elevii să formeze grupurile de patru sau cinci, așa cum au fost în sesiunea anterioară. Prin autorefecție, fiecare compară cele două ipostaze: rolul asumat înainte de testare și rolul identificat după testare. Dacă rolul ales a fost același cu rolul identificat în urma testării, va comunica colegilor ce l-a determinat să aleagă acel rol și cum a procedat când a făcut acea alegere. Dacă rolurile au fost diferite: Cum s-a simțit cu rolul ales? Cum crede că s-ar fi simțit dacă își asuma rolul identificat prin test? Apoi, vor realiza o reflecție în grup și vor completa Fișa de activitate nr. 3 <i>Analiza activității în echipă</i>. Fiecare echipă prezintă colegilor răspunsurile la întrebări.	Ajutați-i să-și amintească scopul activității pe care au avut-o de realizat în echipă. Ar fi indicat ca elevii sau profesorul să aibă la dispoziție Anexa 2 completată din sesiunea anterioară, în caz că cineva uită ce rol a avut. Realizați o discuție cu întreaga clasă, pornind de la răspunsurile notate de echipe. Sprijiniți activitatea elevilor care au nevoie de ajutor.	20 min.

Rezumatul activității(10 minute):

Implicați întreaga clasă într-o discuție pentru a concluziona ideile esențiale (de exemplu, echipele trebuie formate din persoane cărora li se potrivesc roluri diferite – complementaritatea rolurilor; este necesară o serie de abilități în munca în echipă etc.). Apoi, fiecare elev va nota în caietul personal răspunsurile la următoarele întrebări:

- Ce avantaje consider că am atunci când muncesc în echipă?
- Care dintre resursele mele personale ar putea fi dezvoltate pentru a spori calitatea muncii în echipă prin activitatea mea?

Fișa de lucru nr. 1 – Rolurile în echipă

Rolurile în echipă, conform lui Meredith Belbin (*Team Roles at Work*, M. Belbin, 1993)

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Coordonator	Matur, încrezător, un bun conducător	- Clarifică obiectivele; - Promovează luarea deciziilor; - Alocă sarcinile corespunzător; - Coordonează eforturile echipei.	Perceput adesea drept manipulativ, cerându-le altora să muncească în locul lui
Implementator	Disciplinat, de încredere, conservator, eficient bun simț practic	- Organizează activitatea; - Organizează procedurile și pașii practici înainte ca echipa să ia decizii importante; - Transformă conceptele și ideile în metode de lucru practice; - Asigură desfășurarea sistematică și eficientă a planurilor.	Lipsă de flexibilitate, de receptivitate la ideile neargumentate
Finisor	Sârguincios, conștiincios, anxios	- Duce la capăt munca; - Verifică și termină la timp munca; - Identifică greșelile și omisiunile.	Tendința de a-și face griji în privința unor lucruri mărunte și o reținere în a lăsa lucrurile să se desfășoare

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Evaluator-monitor	Sobru, strategic, cu spirit de discernământ analitic	▪ Analizează problemele; ▪ Vede mai multe opțiuni; ▪ Judecă precis; ▪ Evaluează ideile și sugestiile pentru ca echipa să poată lua decizii bune; ▪ Se asigură că sunt luate în considerare toate opțiunile bune; ▪ Are un rol-cheie în planificare; ▪ Este arbitru, în caz de controversă.	Îi lipsește dorința sau capacitatea de a-i motiva pe ceilalți
Creator	Creator, plin de imaginație, neconvențional	▪ Rezolvă probleme dificile; ▪ Propune soluții restului echipei; ▪ Redefinește probleme; ▪ Prezintă noi idei și strategii, acordând atenție specială problemelor majore și posibilelor soluții ale problemei abordate de grup.	Ignoră aspectele întâmplătoare și este prea preocupat să comunice eficient
Investigator de resurse	Extrovertit, entuziast, comunicativ	▪ Explorează oportunități, creează relații; ▪ Reperează și explorează idei, evenimente, resurse din afara grupului; ▪ Creează contacte externe care pot fi folositoare echipei; ▪ Conduce negocieri.	Extrem de optimist, își poate pierde interesul odată ce entuziasmul inițial a dispărut

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
Formator	Provocator, dinamic, îi place presiunea	- Dorință și disponibilitate de a înfrunta inerția, lipsa de eficiență și complacerea; - Depășește obstacolele; - Creează un demers pentru depășirea obstacolelor și asigură transformarea discuțiilor în acțiune; - Orientează efortul echipei, îndrumând atenția spre obiective și priorități; - Impune o direcție, un rost discuțiilor grupului.	Înclinație spre provocare, iritare și nerăbdare
Coechipier	Cooperant, blând, receptiv, diplomat	- Ascultă și răspunde membrilor și situațiilor; - Îmbunătățește comunicarea în cadrul grupului și spiritul de echipă, în general; - Își folosește abilitățile în relațiile interpersonale pentru a evita conflictele.	Nu ia decizii în momentele de criză

Fișa de lucru nr. 2 – Rolurile în echipa noastră

Dați un nume echipei voastre. Notați-l în coloana din dreapta a tabelului de mai jos.

Treceți pe coloana din stânga numele fiecărui membru al echipei. Ajutându-vă de rolurile prezentate în fișa de lucru 1, discutați și decideți ce rol a avut fiecare membru din echipa voastră.

Membrul grupului	Rolul în echipa (numele echipei)

Fișa de lucru nr. 3 – Analiza activității în echipă

Reflecție în grup

Abilitățile necesare pentru munca în echipă:

- *Implicarea* tuturor pentru realizarea sarcinilor;
- *Armonizarea* la nevoile echipei;
- *Folosirea* eficientă a *materialelor*;
- *Folosirea timpului* strict pentru realizarea scopului;
- *Acceptarea* părerilor colegilor de echipă;
- *Identificarea unor soluții* optime pentru realizarea scopului.

Analizați abilitățile necesare muncii în echipă și răspundeți la următoarele întrebări:

<i>Ce a funcționat bine în echipa noastră?</i>	<i>Ce a îngreunat munca în echipă?</i>
<i>Ce am face diferit, astfel încât să sporim calitatea muncii în echipă?</i>	

Fișa de lucru nr. 4

Activitate de analiză a propriilor abilități și de fixare a obiectivelor de dezvoltare a propriului comportament în echipă

Abilități personale demonstrate în echipă:
Abilități personale puțin demonstrate în echipă:
Schimbări în comportamentul personal pentru îmbunătățirea muncii în echipă:

Asta-i echipa!

Adresabilitate: Elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de muncă în echipă

Competențe dezvoltate: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- să explice structura unei echipe;
- să definească rolurile din cadrul unei echipe;
- să identifice avantajele muncii în echipă.

Materiale necesare:

- Foi de flipchart sau foi format A0;
- Opțional, acces la internet și calculator/laptop;
- Carioci;
- Lipici;
- Foarfece;
- Două-patru reviste/ziare al căror conținut poate fi utilizat pentru realizarea unor postere.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Munca în echipă* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Dezbateri.	Invitați elevii la o discuție cu privire la ce este munca în echipă, când este indicat să o folosim, pe ce criterii se construiesc diferite echipe (de exemplu echipele de elevi care lucrează la un proiect, echipele din companii, echipele sportive etc.) și rolurile dintr-o echipă.		10 min.
Activitate în echipe.	Formați echipe de câte patru sau cinci elevi și comunicați-le tema – Fiecare grup va trebui să se gândească și să ne spună sau să ne arate ce cred ei că este o echipă și ce înseamnă să faci parte dintr-o echipă. Puteți să formulați părerea voastră sub forma unui poster, a unui joc de rol, a unei demonstrații etc. Cei care cred că nu au suficiente informații pentru a răspunde la întrebări sau pentru a realiza sarcina de lucru pot accesa internetul (pe telefoanele mobile sau pe calculatorul din clasă). Dacă este necesar, oferiți explicații suplimentare cu privire la sarcina de lucru. Distribuiți materialele elevilor care au nevoie de ele. Alocați fiecărei echipe aproximativ 15 minute ca timp de lucru și aproximativ două minute pentru a prezenta rezultatul.	Observați și monitorizați activitatea elevilor, oferind sprijin acolo unde este cazul. Subliniați faptul că sarcina de lucru trebuie să reflecte răspunsul la două întrebări – (1) ce este o echipă?, (2) ce înseamnă să faci parte dintr-o echipă? Încurajați creativitatea, spontaneitatea și forme diverse de realizare a sarcinii de lucru (nu doar postere).	30 min.



Rezumatul activității(10 minute):

După prezentările elevilor, discutați cu ei despre problemele întâmpinate, despre modul în care le-au rezolvat, despre cum s-au simțit în timpul activității, ce roluri și-a asumat fiecare etc. Rezumați, notând pe tablă în trei coloane diferite, informațiile oferite de elevi despre: rolurile asumate (structura echipei lor), ce le-a plăcut, ce provocări au avut de depășit.



Recomandări pentru coordonator:

1. Dacă nivelul elevilor permite și doriți să sporiți complexitatea sarcinii de lucru, puteți scrie pe bilețele modul în care ei vor realiza sarcina de lucru (de exemplu, pe un bilețel scrie joc de rol, pe un altul, demonstrație, pe altul, poster ș.a.m.d.). Fiecare echipă va extrage apoi un bilețel și va executa sarcina corespunzătoare.
2. Activitatea va fi cu atât mai reușită cu cât vor exista mai multe forme diferite de realizare a sarcinii de lucru (de exemplu, un grup poate să simuleze un joc de fotbal sau de baschet și apoi să explice ce este echipa și cum se simt făcând parte din echipă; alt grup poate să dramatizeze eforturile unei echipe de a răspunde la sarcina de lucru; alt grup poate realiza un poster sau poate identifica o imagine/simbol de pe internet; alt grup poate realiza o argumentare etc.).

IX. Coaching

Scopul acestei secțiuni este familiarizarea cu principiile și metodele coachingului educațional.

Obiectivele specifice:

- Caracterizarea procesului de coaching educațional;
- Realizarea profilului coach-ului;
- Utilizarea unor strategii și instrumente eficiente de coaching educațional.

IX.1. Descriere generală

Coachingul educațional este utilizat în multe școli la nivel mondial ca un instrument de facilitare a dezvoltării personale și profesionale a elevilor și a profesorilor. Cu aproximativ trei decenii în urmă, coachingul a fost introdus în educație ca o strategie care venea în întâmpinarea nevoii de a modela relația profesor-elev într-o manieră pozitivă, precum cea dintre un antrenor și jucătorii săi (De Meulenaere, 2013).

Din punct de vedere practic, procesul de coaching se bazează pe construirea unei relații de încredere și de colaborare între cele două părți și presupune o ghidare treptată spre atingerea unui scop relevant pentru persoana aflată în procesul de coaching. Mai exact, în școală, coachingul poate fi o strategie de dezvoltare profesională în cadrul căreia un coach poate lucra cu profesori pentru a satisface nevoile diverse de învățare ale tuturor elevilor și pentru a facilita, astfel, dezvoltarea potențialului acestora.

Coachingul ca metodă și instrument poate fi folosit de orice profesor pentru a facilita învățarea experiențială și dezvoltarea personală a elevilor. O serie de studii au arătat că, atunci când profesorii aplică la clasă instrumente și metode de coaching, transferul învățării este crescut și, de asemenea, aplicabilitatea cunoștințelor sporește. În ceea ce privește profesorul, coachingul îl încurajează să fie un practician reflexiv și să faciliteze învățarea vizibilă, colaborarea și să se concentreze pe nevoi relevante pentru transferul învățării.

În cele ce urmează, vom caracteriza coachingul ca metodă eficientă în dezvoltarea personală, punând accent asupra abilităților și competențelor profesorului în calitate de coach și a unor instrumente care pot fi utilizate împreună cu elevii. Aceste instrumente pot contribui la creșterea calității actului educațional, printr-un management eficient al performanței și al competențelor.

În măsura în care coachingul este o metodă de facilitare a învățării și dezvoltării personale, principiile, metodele și instrumentele ilustrate în această secțiune pot fi utilizate de orice actor care interacționează cu elevii în contexte formale, non-formale sau informale (diriginți, consilieri, profesori, reprezentanți ai unor ONG-uri etc.). Avantajele unei abordări de tip coaching reies din faptul că se concentrează asupra persoanei – asupra elevului și a nevoilor acestuia – și asupra construirii unei relații securizante și de încredere, în care dezvoltarea se poate produce natural, într-un climat pozitiv, caracterizat prin respect, acceptare necondiționată, congruență și empatie.

Coachingul reprezintă o strategie eficientă, cu ajutorul căreia se pot dezvolta o serie de deprinderi și abilități personale care susțin, la rândul lor, optimizarea performanțelor individuale. În fapt, este un proces care se concentrează asupra oricărui aspect din viața unei persoane, astfel încât are ca obiectiv facilitarea dezvoltării personale a acesteia (Downey, 1999). Acest proces poate fi fundamentat, proiectat și implementat în cadrul mai multor paradigme psihologice contemporane.

Una dintre cele mai întâlnite forme de coaching este coachingul cognitiv-comportamental, care este derivat din principiile terapiei cognitiv-comportamentale (CBT) (Beck, 1976; Ellis, 1994; DiMattia, 2007). Abordarea cognitiv-comportamentală subliniază ideea că nu evenimentele sunt cele care ne determină comportamentele, emoțiile și deciziile, ci felul în care ne raportăm la ele, cognițiile noastre în raport cu situația. Astfel, în cadrul procesului de coaching, examinarea și reevaluarea cognițiilor nefolositoare ale persoanei ajută individul să dezvolte alternative de gândire și comportamente eficiente, folositoare pentru adoptarea unor decizii sănătoase și optime pentru dezvoltarea sa personală. Altfel spus, coachingul cognitiv-comportamental nu își propune să ofere răspunsuri la problemele și dificultățile individuale, ci, printr-un proces ghidat și colaborativ, să ajute persoana să identifice singură soluțiile, în termenii unei filosofii de gândire eficiente în raport cu obiectivele ei. În acest sens, pot fi utilizate mai multe strategii. De exemplu, descoperirea ghidată, care are la bază principiile dialogului socratic – coachul adresează întrebări cu obiectivul de a-l face pe client să conștientizeze diferite gânduri, procese, motivații etc. (Beck et al., 1993). Coachingul cognitiv-comportamental și-a dovedit utilitatea în asistarea persoanelor în a-și atinge propriul potențial și în a-și îndeplini obiectivele. Mai specific, prin caracteristicile abordării, acesta facilitează schimbarea tiparelor de gândire care împiedică atingerea scopurilor și dezvoltă motivația, acceptarea de sine și capacitatea de rezolvare a problemelor. Este, în esență, o abordare orientată spre scop, care promovează comportamente eficiente, pe care individul le internalizează și le utilizează ulterior, după terminarea procesului de coaching (Becket, 2000).

Ca proces general, coachingul poate fi privit ca un demers având următorii pași (Wasik, 1984):

- Identificarea problemei – Care este aspectul pe care îmi propun să îl schimb?
- Selectarea obiectivului – Ce îmi doresc?
- Generarea alternativelor – Ce pot să fac?
- Analizarea consecințelor – Ce se poate întâmpla?
- Luarea deciziei – Care este decizia mea?
- Implementarea deciziei
- Evaluarea deciziei – A funcționat?

Un alt model al coachingului este *Modelul GROW*, elaborat de Withmore (2004), care descrie secvențele procesului de coaching astfel:

- Construirea relației de coaching;
- Proces;
- Obiective – Ce dorești să obții?

- Realitate – Ce se întâmplă acum?
- Opțiuni – Ce poți realiza?
- Pași – Ce vei face?
- Tactici – Cum și când vei face asta?
- Obişnuință – Cum vei susține strategia și vei asigura succesul?
- Rezultate.

Literatura de specialitate privind coachingul educațional nu este foarte bogată (de exemplu, Ai & Rivera, 2003; Neufeld & Roper, 2003; Poglinco et al., 2003) și se referă preponderent la acele practici care au ca scop dezvoltarea școlii ca întreg, prin practici educaționale, instrucționale etc. (Brown et al., 2005). Un model cognitiv al coachingului aplicat în domeniul educațional (Costa & Garmston, 1994) se concentrează asupra manierei în care cognițiile profesorilor determină comportamentul lor instrucțional și influențează cognițiile elevilor. Astfel, pentru a obține un efect semnificativ în practicile educaționale, coachingul academic ar trebui să se centreze asupra teoriilor cognitive ale cadrelor didactice, asupra cognițiilor elevilor și comportamentelor corelate ale acestora. Veenman și Denessen (2001) subliniază importanța abordării coachingului pentru dezvoltarea elevilor în tandem cu cel adresat profesorilor. Prin conștientizarea gândurilor, emoțiilor și comportamentelor, participanții încep să învețe valoarea evaluării acestora în context și în funcție de obiectivele personale. Pe măsură ce interpretările personale cu privire la diferite evenimente sau scopuri devin mai puțin automatizate și mai puțin rigide, persoana exersează noi soluții, mai flexibile și adaptabile. Abordarea cognitiv-comportamentală în coaching este un proces educativ în care persoana învață modele adaptative de gândire și comportament, care îi permit să adopte decizii eficiente în diferite contexte de viață. Spre exemplu, această abordare facilitează dezvoltarea competențelor de leadership, de management eficient al propriei dezvoltări și de identificare a resurselor și oportunităților pentru dezvoltare personală.

Coachingul academic are ca scop susținerea elevilor în dezvoltarea potențialului personal și academic prin activități educaționale care să promoveze învățarea experiențială alături de o serie de competențe noi, necesare pentru o adaptare eficientă. În acest sens, procesul de coaching presupune o abordare holistică, bazată pe construirea unei relații de încredere, pe identificarea punctelor tari și a provocărilor, pe încurajarea elevilor pentru a-și atinge obiectivele de dezvoltare și, de asemenea, pe evaluarea rezultatelor. Altfel spus, coachingul educațional presupune explorarea resurselor elevilor, utilizarea unor instrumente care să-i ajute în dezvoltare și menținerea unei relații pozitive și de încredere, care să le ofere susținere.

Este important de menționat faptul că, în domeniul academic, persoana care realizează activități de coaching nu oferă soluții pentru probleme mentale sau emoționale.

Rezultatele procesului de coaching în educație pot fi maximizate dacă i se adaugă elemente ale unor abordări pedagogice complementare, precum cele din învățarea vizibilă. Obiectivul acesteia este de a facilita învățarea, prin creșterea capacității profesorilor și managerilor din educație de a utiliza practici eficiente, cu rezultate măsurabile. Abordarea promovează conștientizarea, prin conversație, a elementelor procesului de predare-învățare-evaluare. Ca elemente importante ale conceptului de învățare vizibilă aplicate în educație și adaptate procesului de coaching

educațional, pot fi utilizate următoarele: construcția cunoașterii, provocarea credințelor/cognițiilor, îmbunătățirea practicilor din clasă, îmbunătățirea învățării și performanței elevilor.

O serie de studii au concluzionat faptul că procesul de coaching este o strategie importantă pentru eficientizarea sistemelor educaționale, a predării și învățării (Metz, 2015; Sugai & Horner, 2006, Shanklin, 2006; Neumann & Wright, 2010; Biancarosa et al., 2010). În principal, coachingul educațional se concentrează pe două aspecte importante: îmbunătățirea practicilor de predare (Kretlow & Bartholomew, 2010; Neufeld & Roper, 2003; Snyder et al., 2015) și îmbunătățirea rezultatelor comportamentale și școlare ale elevilor (Joyce & Showers, 2002; Kretlow & Bartholomew, 2010; Snyder et al., 2015).

IX.2. Profilul și rolul coachului

Literatura de specialitate ne atrage atenția asupra faptului că eficiența coachingului depinde, la un nivel fundamental, de câteva competențe ale coachului: competențe de relaționare, cu expertiza specifică în domeniu, competențe interpersonale crescute și adaptabilitate (Killion & Harrison, 2005). Spre exemplu, The International Reading Association (2004; 2006) a publicat câteva standarde care privesc persoana care derulează procesul de coaching instrucțional și care sunt esențiale pentru succesul coachingului instrucțional: competențe de colaborare, competențe de evaluare a nevoilor de dezvoltare, cunoștințe despre strategii instrucționale și abilități de modelare, observare și oferire de feedback (IRA, 2004). Mai mult, un coach eficient are nevoie de cunoștințe despre procesele de învățare la copii și adolescenți – inclusiv de o înțelegere autentică a sarcinilor de învățare și a strategiilor și modalităților structurale de organizare a clasei – care să permită elevilor să-și dezvolte ideile (Feger et al., 2004).

Preocupați de același aspect, profilul dezirabil al coachului, Cormier și Hackney (1993) au formulat o serie de caracteristici și recomandări pentru ceea ce presupune un coach educațional eficient:

- Autoconștientizare și înțelegere de sine – un coach eficient își explorează propriile nevoi în raport cu activitatea sa (de exemplu, nevoia de a oferi, nevoia de a fi apreciat, nevoia de a-i mulțumi pe ceilalți, nevoia de control) și este conștient de emoțiile proprii, de puncte tari, limite și strategii de coping; autorefecția este punctul de plecare în coaching.
- Deschidere mentală – aceasta se referă la gândirea flexibilă, liberă de prejudecăți în privința elevilor, care pot influența negativ comunicarea cu ei.
- Empatie obiectivă – se referă la abilitatea de a înțelege provocările elevilor, relațiile dintre aceștia și de a rămâne echidistant în abordarea lor.
- Competență – se referă la cunoștințe și abilități relaționate cu domeniul în care elevul necesită suport și ghidaj.
- Autenticitate și congruență – se referă la abilitatea coachului de a păstra congruența între gânduri, emoții, comportamente și de a le comunica autentic și real. Acestea cresc șansa ca elevul să perceapă coachul ca fiind de încredere și demn de a fi respectat.

Bazându-ne pe cele expuse mai sus, putem extrage câteva repere cu privire la rolul coachului:

- Facilitează explorarea nevoilor, motivațiilor, competențelor și abilităților cognitive ale clientului;
- Facilitează schimbarea reală, de durată și pozitivă;
- Observă, ascultă, întreabă;
- Utilizează întrebări pentru a identifica soluții;
- Susține și facilitează setarea obiectivelor și evaluarea;
- Încurajează angajamentul spre acțiune;
- Menține un climat pozitiv, de încurajare, bazat pe acceptare necondiționată.

În educație, cea mai comună strategie de coaching este coachingul instrucțional și, mai specific, cel care are ca miză susținerea profesorilor și elevilor prin strategii care facilitează învățarea la diferite discipline, comportamente adaptative și dezvoltarea personală și responsabilă în raport cu cerințele școlii și pentru contextele educaționale diverse. Date fiind aceste aspecte, coachul poate să îndeplinească diverse roluri, de la analiza de nevoi, monitorizare și oferirea de strategii în raport cu obiectivele propuse până la înregistrarea progresului și monitorizarea acestuia. Rolul de coach poate fi îndeplinit în școală de adulți și, în anumite situații, chiar de elevi. În general, acesta este îndeplinit de profesori cu funcții manageriale, profesori cu experiență sau de consilierii școlari (Snyder et al., 2015). Aceștia pot colabora în procesul de coaching atât cu elevi, cât și cu părinți și profesori.

IX.3. Strategii și instrumente de coaching

a. Strategii

În majoritatea rolurilor educaționale, dezvoltarea profesională a profesorilor sau coachingul adresat elevilor se realizează în raport cu două obiective majore: (1) îmbunătățirea practicilor de predare ale profesorilor și, în special, creșterea frecvenței și calității utilizării unor practici bazate pe dovezi (Knight, 2009; Kretlow & Bartholomew, 2010; Neufeld & Roper, 2003; Snyder et al., 2015) și (2) îmbunătățirea rezultatelor academice și comportamentale ale elevilor (Kretlow & Bartholomew, 2010; Snyder et al., 2015).

Modelul de coaching instrucțional cel mai viabil pentru a răspunde celor două obiective s-a dovedit a fi unul care include următoarele practici specifice (Pierce, 2015):

- 1. Observația** - presupune directă monitorizare a practicilor educaționale cu obiectivul eficientizării acestora. Astfel, prin observație, se obțin date cu privire la practicile de predare-învățare-evaluare. Observația presupune consemnarea atentă și obiectivă a datelor, fără interpretări personale.
- 2. Modelarea comportamentală** - presupune demonstrarea practicilor sau a diferitelor competențe de către persoana în rolul de coach. Aceasta este întâlnită sub diferite aspecte, de la coaching individual până la diferite activități și exerciții în cadrul cursurilor de formare (Winton et al., 2015, Kretlow et al., 2012, Barton et al., 2013).

Modelarea presupune învățarea prin observare. Mai specific, persoana învață urmărind comportamentul expertului, iar, după aceea, încearcă să reproducă acțiunile produse de acesta. Apoi, în multe cazuri, coachul ar trebui să demonstreze de ce și cum se realizează fiecare pas din cazul procesului de învățare. În acest sens, este necesar ca persoana în rolul de coach să fie receptivă la nivelul actual de performanță și de învățare al educabilului și să identifice mecanismele de a exemplifica care corespund acestui nivel. Pentru a facilita modelarea în cadrul coachingului, există, în literatura de specialitate, câteva recomandări în acest sens (Larkin, 2001, Hogan & Pressley, 1997):

- Stabilirea unui scop comun - elevii vor fi mai motivați să învețe atunci când profesorul lucrează împreună cu ei pentru planificarea învățării;
- Stabilirea a ceea ce elevii știu să facă drept punct de început - aceștia trebuie să fie conștienți de punctele lor forte și să se simtă competenți pentru a fi motivați să continue;
- Înțelegerea nevoilor elevilor - profesorul trebuie să fie conștient de nivelul de cunoștințe și distorsiunile cognitive ale elevilor legate de învățare pentru a le evalua progresul;
- Oferire de asistență diversă - aceasta poate include eșafodajul, chestionare sau discuții interactive;
- Menținerea orientării spre scop - profesorul poate adresa întrebări sau solicita clarificări și poate oferi încurajări pentru a ajuta elevii să rămână focalizați pe scop;
- Oferirea de feedback - pentru a-i ajuta pe elevi să își monitorizeze progresul, profesorul poate rezuma/sintetiza nivelul la care elevul a ajuns și poate menționa comportamentele specifice care au contribuit la succes;
- Controlul frustrării - profesorul trebuie să creeze un mediu în care elevii să simtă că își pot asuma riscuri în ceea ce privește învățarea, încurajându-i să încerce diferite alternative;
- Asigurarea internalizării comportamentelor, independenței și generalizării acestora - profesorii trebuie să ofere contexte de învățare în care elevii să își poată exersa competențele.

3. Relație colaborativă de coaching – presupune un parteneriat colaborativ bazat pe abilități interpersonale și expertiză (Neuman & Wright, 2010) și dezvoltat pe baza încrederii și feedbackului constructiv. Încrederea se construiește prin câteva elemente importante: o atitudine non-evaluativă, înțelegerea faptului că opiniile persoanei sunt foarte importante pentru el sau ea, arătarea faptului că persoana responsabilă de procesul de coaching este interesată în mod autentic și empatic de ceea ce spune celălalt, identificarea și înțelegerea perspectivei celuilalt, validarea acestuia, utilizarea empatiei prin expresii faciale congruente. De asemenea, feedbackul pentru performanță este o practică extrem de utilă în îmbunătățirea performanței profesorilor și elevilor (Cornelius & Nagro, 2014; Stormont et al., 2015). Pentru a fi eficient, acesta trebuie să fie specific și pozitiv, să fie acordat cât mai aproape în timp de comportamentul țintă și să pună accent asupra comportamentului, și nu asupra persoanei (Scheeler et al., 2004; Solomon et al., 2012). Feedbackul poate fi oferit atât formal, în scris, sub forma unor rapoarte, cât și informal, folosind observația nestructurată. Toate aceste strategii se utilizează pe tot parcursul procesului de coaching.

b. Instrumente

Instrument 1 - Etape în procesul de coaching cognitiv-comportamental (Good et al., 2010).

1. Orientarea spre scop și viziune - această etapă presupune determinarea finalității dezirabile.
 - i. Se realizează prin dialog și descoperire, respectiv, prin evaluare.
2. Evaluarea gândurilor și comportamentelor curente - obiectivul acestei secvențe este acela de a determina gândurile și comportamentele care îl limitează pe individ în îndeplinirea viziunii și a obiectivelor propuse:
 - i. Identificarea și conștientizarea relațiilor dintre gânduri, comportamente, emoții și rezultate;
 - ii. Monitorizarea gândurilor/emoțiilor și comportamentelor;
 - iii. Training pentru identificarea cognițiilor limitative.
3. Identificarea unor gânduri și comportamente congruente cu obiectivul/obiectivele propus/e:
 - i. Brainstorming pentru identificarea potențialelor gânduri și comportamente asociate cu obiectivele și viziunea.
4. Experimentarea activă - presupune obținerea și folosirea unor date care susțin o gândire mai flexibilă și comportamente congruente cu scopul:
 - i. Selectarea unor tehnici cognitive și comportamentale utile pentru monitorizarea progresului;
 - ii. Training pentru utilizarea unor noi strategii.
5. Generalizare - presupune măsurarea schimbării:
 - i. Stabilirea unor planuri și metode de monitorizare a rezultatelor;
 - ii. Identificarea aspectelor care necesită suport suplimentar.

Instrument 2 - Ghid de identificare a distorsiunilor cognitive

Conform teoriei cognitiv-comportamentale, stilurile cognitive, maniera de a ne raporta la noi înșine, la ceilalți și la situațiile de viață, în general, joacă un rol extrem de important în procesul dezvoltării personale și profesionale. Astfel, există situații în care gândurile pe care o persoană le are nu o ajută, putând chiar să o împiedice să își atingă scopurile și să interfereze astfel cu procesul de coaching. Acestea poartă numele de distorsiuni cognitive și pot fi clasificate după cum urmează:

- Stil de gândire de tipul *totul sau nimic* – este uneori numită și „gândirea în alb și negru”.
 - Exemplu: „Dacă nu fac un lucru așa cum trebuie, mai bine nu-l fac deloc.”
 - „Nu am terminat proiectul cu bine, deci a fost o pierdere de timp.”

- Suprageneralizarea – se referă la a trage concluzii pe baza unui singur eveniment și, apoi, a considera aceste concluzii valabile pentru o gamă întreagă de situații.
 - „Niciodată nu reușesc.”
 - „El face întotdeauna lucrurile greșit.”
- Minimizarea sau maximizarea (numită și catastrofare) – se referă la exagerarea unei situații (catastrofare) sau minimalizarea ei, pentru a o face să pară mai puțin importantă.
 - „Am uitat tema acasă, ceea ce înseamnă că profesorul și-a pierdut definitiv încrederea în mine.”
 - „M-am certat cu un prieten. Asta înseamnă că nu vom mai putea fi prieteni niciodată.”
- *Trebuie/E obligatoriu* – gândirea de tipul „trebuie”, „este obligatoriu” sau „neapărat” este o gândire inflexibilă, care denotă că nu acceptăm o altă variantă în afară de cea exprimată prin acest „trebuie” absolutist. Ne poate face să ne simțim vinovați sau ca și cum am fi dat deja greș. Dacă aplicăm „trebuie” la alți oameni, rezultatul este, de regulă, frustrare.
 - „Trebuie să reușesc! Nu există o altă soluție!”
 - „E obligatoriu ca elevii să respecte regula aceasta! Altfel nu suport!”
- Etichetarea – se referă la a ne pune etichete, nouă înșine sau altora, în urma unui comportament.
 - „Sunt un prost.”
 - „Sunt niște idioți.”
- Formularea, în grabă, a unor concluzii – se referă la a face presupuneri cu privire la modul oamenilor de a gândi sau la a prezice ce se va întâmpla în viitor fără a avea suficiente date.
 - „M-a privit îndelung. Sigur mă iubește.”
 - „Cu siguranță voi pica examenul scris (chiar dacă la oral am notă bună).”
- Discreditarea pozitivului – dintr-un motiv sau altul, nu se iau în considerare lucrurile bune care s-au întâmplat sau pe care persoana le-a făcut.
 - „Asta nu contează, oricine putea face acest lucru. Nu e greu.”
 - „Am luat doar nota 8. Nu contează asta, deoarece nu e 10.”
- Personalizarea și blamarea – se referă la blamarea excesivă, personală sau a celorlalți.
 - „Dacă eu nu aș fi greșit asta, lucrurile ar fi fost cu totul diferite.”
 - „Dacă nu ar fi strigat la mine, eu nu aș fi fost nervos și nu l-aș fi agresat.”
- Gândirea emoțională – se referă la gândul că ceea ce gândim este adevărat pentru că ne simțim într-un anumit fel.

- „Mă simt ca un prost (înseamnă că e adevărat).”
- „Mă simt vinovat (ceea ce înseamnă că e adevărat).”
- Filtrul mental – se referă la selectarea doar a anumitor situații și la atenția exclusivă asupra lor, ca evidențe concordante cu ceea ce ne dorim să credem.
- „A fost o seară excelentă cu prietenii, dar unul dintre felurile de mâncare nu mi-a plăcut. Asta a stricat toată seara.”

Instrument 3 - Model de setare a obiectivelor în coaching

Obiectivul meu este...	
Ce îmi doresc mai exact?	
Unde și cu cine îmi doresc să îndeplinesc obiectivul?	
Când îmi doresc să îl îndeplinesc?	
Ce va fi diferit după îndeplinirea lui? Cum mă voi simți atunci?	
Cum îmi voi da seama că am îndeplinit obiectivul?	
Ce resurse sunt necesare pentru îndeplinirea obiectivului?	
Cine mă poate ajuta să îmi îndeplinesc obiectivul?	
Ce lucruri am învățat din experiențele anterioare pe care să mă pot baza și care mă pot ajuta?	
Care au fost resursele de care am avut nevoie atunci (timp, relații interpersonale etc.)?	
Ce pași sunt necesari ca să îmi ating obiectivul?	

Instrument 4 - 30 de întrebări utile în procesul de coaching

În procesul de coaching, adresarea întrebărilor este esențială pentru obținerea rezultatelor, deoarece coachingul este în esență un proces centrat pe persoană. Astfel, persoana care beneficiază de coaching este considerată expertă în viața sa, iar coachul expert în proces, iar procesul are la bază adresarea unor întrebări corecte.

Întrebări pentru identificarea obiectivului/finalității dorite:

- Ce își dorește persoana?
- Ce rezultate dorește să obțină?
- Care este domeniul principal în care își dorește rezultate?

Evaluarea status-quo-ului:

- Ce ai făcut mai exact până acum pentru îndeplinirea obiectivului dorit?
- Ce a funcționat și ce nu a funcționat?
- Ce ai făcut pentru a te informa în legătură cu pașii următori?
- Ce ai nevoie să faci pentru început?
- Ce ai face dacă ai fi un expert în raport cu obiectivul/problema ta?
- Ce sfaturi ai da celui mai bun prieten dacă ar fi în aceeași situație?
- Ce te-ar sfătui să faci cel mai bun prieten?
- Ce ar face în situația ta o persoană pe care o admiri?
- Dacă ai avea o singură alegere, ce ai alege?
- Ce ai face dacă ai avea la dispoziție oricât de mult timp consideri că ai nevoie?
- Ce ai face dacă ai avea suficienți bani?
- Imaginează-ți că ai încredere maximă în propriile abilități, ce ai face?
- Imaginează-ți că ai încredere absolută că ceilalți te vor susține. Ce ai face?
- La ce opțiuni și puncte de vedere nu te-ai gândit încă?
- Ce decizie eviți?
- Dacă ai ști în mod secret răspunsul la întrebarea privind barierele care te împiedică să îți atingi obiectivul, care ar fi acestea?

Întrebări privind opțiunile și acțiunea:

- Care ar fi cel mai ușor pas pentru tine?
- Care dintre opțiuni te atrag?
- Ce ai face să realizezi acțiunile/sarcinile într-un mod mai plăcut sau mai amuzant?
- Cine te-ar putea ajuta în atingerea obiectivelor?
- Ce ai putea face în următoarele zece minute pentru a-ți îndeplini obiectivul?
- Ce acțiuni ai putea face în săptămâna următoare? (3 acțiuni)
- Imaginează-ți că ai găsit o lampă magică. Ce ți-ar spune duhul lămpii să faci?

Întrebări privind angajamentul și rezultatele:

- Când vei realiza acțiunile asumate?
- Pe o scală de la unu la zece, cât de mult crezi că vei reuși să duci la bun sfârșit fiecare acțiune? Dacă oferă mai puțin de nouă, întrebați ce îl împiedică.
- Care sunt obiceiurile prin care te autosabotezi și ce vei face diferit în această situație?
- Cum îți vei da seama că ai îndeplinit acțiunile?
- Cui îi vei spune despre acțiunile tale pentru a te susține?
- Cum crezi că te vei simți odată ce vei face ce ți-ai propus?
- Cum te vei recompensa atunci când vei îndeplini scopul?

Instrument 5 - Ghid de construire a feedbackului

Feedbackul este un instrument util, care îi ajută pe elevi și profesori să fie conștienți de performanța lor, să înțeleagă mecanismele din spatele acestora și să își ajusteze comportamentul în funcție de standardele așteptate. Feedbackul are mai multe obiective importante:

- Să ofere informații despre aspecte obiective ale performanței și comportamentului;
- Să ofere informații despre aspecte pozitive, puncte tari și aspecte care necesită îmbunătățire;
- Să faciliteze conștientizarea unor mecanisme importante în vederea schimbării;
- Să valideze persoana.

Pentru a crește eficiența feedbackului, este recomandat:

- Să fie clarificate standardele și așteptările (obiective, criterii, indicatori) – acest lucru ajută persoana să înțeleagă care sunt așteptările față de comportamentul acesteia, în mod obiectiv, fără judecăți evaluative asupra competențelor și valorilor personale (Nicol & Macfarlane-Dick 2006);
- Să se insiste asupra metodelor de a reduce discrepanța dintre performanța prezentă și rezultatele așteptate conform standardelor. Astfel, sunt recomandate sfaturile practice despre cum să fie îmbunătățită performanța;
- Să se pună accentul pe aspectele importante, care necesită îmbunătățire în raport cu obiectivele feedbackului (de exemplu, competențe academice, competențe transversale, competențe de comunicare, motivație) (Irons, 2007, p. 38). Feedbackul general nu ajută foarte mult, deoarece persoana vizată nu știe cu exactitate ce trebuie să schimbe în comportament.

Elemente utile pentru a oferi feedback eficient:

- Analizați situația curentă – *ce comportamente necesită îmbunătățire?*;
- Decideți ce doriți să transmiteți prin feedback, ce schimbare doriți să produceți;
- Notați elementele pe care doriți să le aduceți în discuție;
- Asigurați-vă că feedbackul se concentrează pe aspecte pe care persoana le poate realiza și pentru care poate monitoriza progresul;
- Puneți accent pe viitor, pe ceea ce se dorește a fi obținut, nu pe aspectele trecute;
- Atunci când oferiți feedback, concentrați-vă asupra comportamentelor observabile și evitați evaluări ale persoanei;
- Descrieți explicit comportamentele așteptate;
- Explorați alternative împreună cu persoana căreia îi oferiți feedback;
- Stabiliți împreună acțiuni specifice.

Instrument 6 - Model orientativ de planificare structurală a coachingului

Nume și prenume:	Data primei întâlniri:
Aria/Ariile de dezvoltare vizate	
Rezultate dorite (schimbări în ceea ce privește competențele și comportamentul): 1. 2. 3. 4.	
Temeri potențiale:	Modalități de gestionare a temerilor
Obstacole potențiale:	Modalități de gestionare a obstacolelor
Alte activități de dezvoltare personală sau profesională în care persoana e implicată:	
Numărul sesiunilor de coaching:	Durata fiecărei sesiuni
Sesiunea 1: obiective	Modalități de măsurare a progresului și descrierea rezultatelor
Sesiunea 2: obiective	

Instrument 7 - Plan de coaching instrucțional orientat spre rezultate

Coaching bazat pe îndrumări și orientat spre rezultate				
Profesor:		Coach:		
Scop bazat pe standarde educaționale: Care este obiectivul de învățare al elevului/clasei?	Accent pus pe creșterea performanțelor profesorului Ce practici instrucționale vor ajuta elevii să atingă obiectivul?	Coaching orientat spre facilitarea atingerii obiectivelor educaționale Ce strategii și instrumente de coaching sunt aplicate?	Învățarea profesorului Ca rezultat al coachingului, ce a învățat profesorul? Ce practici folosește?	Învățarea elevului Cum a crescut performanța elevului? Cum s-a schimbat comportamentul acestuia?
Elevul va... Standardul: Obiective de învățare: Pot să... Voi... Nivelul de bază actual al elevului:	Profesorul va... (de exemplu, va evalua procesul de învățare al elevului pentru a observa tipare, comportamente, recompense etc.)	Coachul și profesorul vor... (selectează și aplică) ☐ seta obiective; ☐ crea finalități de învățare; ☐ analiza munca profesorilor; ☐ aplica modelarea (co-predare profesor-coach); ☐ colecta date despre progresul elevilor în timpul orelor; ☐ planifica procesul.	Profesorul realizează...	Elevul realizează... Nivelul elevului post-coaching:

Puncte de reflecție pentru profesor: Ce a funcționat eficient în procesul de coaching? Care au fost aspectele care au contribuit la practicile educaționale personale? Care sunt efectele pozitive asupra elevilor? Care au fost cele mai importante provocări? Care sunt pașii următori?	Puncte de reflecție pentru coach: Ce a funcționat eficient în procesul de coaching? Care sunt efectele pozitive asupra elevilor? Care au fost cele mai importante provocări? Care sunt pașii următori?
---	---

Arii ale dezvoltării personale predilecte pentru coaching

Procesul de coaching oferă o varietate de căi de dezvoltare personală și profesională prin alianța colaborativă dintre cei doi actori și prin suportul oferit în cadrul procesului. Așadar, coachingul este un instrument care contribuie la dezvoltarea competențelor de viață, la identificarea unor noi oportunități și resurse și la un management mai eficient al vieții personale și profesionale.

Așa cum am discutat în secțiunile anterioare, activitățile și elementele coachingului susțin dezvoltarea capacității de leadership și dezvoltare personală, profesională și instituțională prin faptul că sprijină dezvoltarea unor relații eficiente între profesori, elevi și manageri ai școlii, ceea ce duce la schimbări comportamentale, pedagogice și de cultură a școlii (Lyons & Pinnell 2001).

Conform Centrului Național pentru Calitate în Predare al Statelor Unite ale Americii (2014), coachingul contribuie în mod fundamental la dezvoltarea unor competențe instrucționale esențiale pentru profesorul contemporan:

- Practica reflexivă și colaborativă - profesorii deprind capacitatea de reflecție asupra practicilor personale și asupra elevilor, realizează planuri strategice bazate pe practici validate;
- Conștientizarea și managementul autodirecționat al eficienței personale - profesorul înțelege stilurile personale de gândire și comportament, punctele tari, provocările și impactul personal în relație cu ceilalți actori educaționali. Acestea contribuie la adaptarea eficientă la specificul nevoilor elevilor și la rolurile și responsabilitățile care derivă din acestea și dezvoltă, totodată, noi strategii de predare și management al clasei în concordanță cu stilul personal al fiecăruia;
- Eficiență interpersonală și comunicare - identifică cu atenție elemente ale dinamicii de grup, aplică strategii de comunicare eficientă în situații problematice, își adaptează strategiile de interacțiune pentru a genera soluții optime;
- Orientare spre formare continuă și dezvoltare - creează obiective semnificative pentru dezvoltarea carierei sale, creează contexte de dezvoltare pentru sine și ceilalți, adoptă cele mai noi și eficiente practice bazate pe evidențe și contribuie la formarea colegilor;
- Valorifică resurse și oportunități de dezvoltare personală și profesională - se orientează proactiv spre maximizarea resurselor și a relațiilor cu elevii, colegii și părinții în vederea atingerii eficienței educaționale. De asemenea, adoptă elemente de inovație în educație, abordări noi, tehnologii și instrumente care pot contribui pozitiv la rezultatele educaționale.

Concluzii

Pe parcursul acestui capitol, am evidențiat rolul coachingului atât în dezvoltarea profesorului, cât și a elevilor. Dacă acesta este folosit ca instrument adresat cât mai multor actori din școală, poate contribui semnificativ la reducerea provocărilor educaționale. Mecanismele prin care acest lucru se produce sunt principiile coachingului: promovarea unei culturi a colaborării, în care fiecare acceptă și își asumă responsabilitatea pentru propria învățare/dezvoltare și este flexibil, adaptabil și deschis spre noi soluții.

Dacă ne raportăm la rolul de coach sau mentor pe care profesorul îl are în raport cu elevii, putem presupune că acesta contribuie semnificativ la dezvoltarea acestora (Neufeld & Roper, 2003). Acesta este motivul pentru care activitățile prezentului ghid sunt construite astfel încât să dezvolte competențele personale și academice ale elevilor, să optimizeze managementul autodirecționat al vieții personale și profesionale și să identifice resursele și oportunitățile de dezvoltare personală și a carierei, minimizând astfel eșecul și maximizând succesul academic.

În implementarea acestor activități, abordarea profesorului în calitate de coach primează. De aceea, bazându-ne pe informațiile din acest capitol, elaborăm câteva recomandări pentru utilizarea de către profesor a coachingului ca instrument în relația cu elevii:

- Arătați faptul că sunteți dispus să colaborați pe termen lung în cadrul relației de coaching și fiți consecvent cu lucrurile pe care le comunicați elevilor;
- Ascultați activ și concentrați-vă pe nevoile elevilor;
- Stabiliți limite clare în relația cu elevii cu care lucrați. Rolul dvs. este de a fi înțelegător și a oferi respect pozitiv, dar nu și de a fi prietenul lor. Așadar, păstrați limitele profesionale;
- Asistați elevii în rezolvarea problemelor și luarea deciziilor pentru sine și ajutați-i să își asume aceste decizii;
- Oferiți validare emoțională. Acest lucru presupune înțelegerea empatică a emoțiilor elevilor și respectarea acestora;
- Provocați și încurajați elevii să fie în competiție cu ei înșiși și să fie mai buni cu fiecare zi care trece.

DE REȚINUT:

- Coachingul reprezintă o strategie eficientă cu ajutorul căreia se pot dezvolta o serie de deprinderi și abilități personale care, la rândul lor, susțin optimizarea performanțelor individuale.
- Una dintre cele mai întâlnite forme de coaching este coachingul cognitiv-comportamental, care este derivat din principiile terapiei cognitiv-comportamentale. Coachingul cognitiv-comportamental ajută persoana să identifice singură soluțiile, în termenii unei filosofii de gândire eficiente în raport cu obiectivele ei personale.
- Ca proces general, coachingul poate fi privit ca un demers care are următorii pași: (1) identificarea problemei - *care este aspectul propus schimbării?*, (2) selectarea obiectivului - *ce îmi doresc?*, (3) *generarea alternativelor* - *ce pot să fac?*, (4) considerarea consecințelor - *ce se poate întâmpla?*, (5) luarea deciziei - *care este decizia mea?*, (6) implementarea deciziei, (7) evaluarea deciziei - *a funcționat?*.
- Coachingul academic are ca scop susținerea elevilor în dezvoltarea potențialului personal și academic prin activități educaționale care să promoveze învățarea experiențială și care pot oferi sens și semnificație personale împreună cu o serie de competențe noi, necesare pentru o adaptare eficientă.
- Eficiența coachingului depinde de competențele persoanei în rolul de coach: competențe de colaborare, competențe de evaluare a nevoilor de dezvoltare, cunoștințe despre strategiile de a oferi îndrumări și abilități de modelare, observare, oferire de feedback.
- Modelul de coaching instrucțional pentru profesori implică: observația, modelarea comportamentală și dezvoltarea unei relații colaborative de coaching.

Glosar de termeni

- **Ascultarea activă** - procesul prin care cel care ascultă un mesaj este capabil să înțeleagă ceea ce îi comunică interlocutorul și viziunea lui asupra ideilor transmise și este atent, în același timp, la conținutul mesajului și la indicatorii emoționali.
- **Comunicarea non-violentă** - se caracterizează prin observarea comportamentului, fără a face evaluări, judecăți de valoare sau interpretări; are obiectivul de a conecta gândurile și emoțiile noastre la nevoile celuilalt pentru a-l putea înțelege și a-i oferi susținere și acceptare necondiționată și pentru a comunica, în același timp, propriile nevoi.
- **Cunoștințe declarative** - aspectele cunoscute despre o situație, obiect, persoană, problemă etc. (de exemplu, concepte, descrieri etc.).
- **Cunoștințe procedurale** - ceea ce se știe despre modalitatea de abordare a unei situații, probleme etc. (de exemplu, reguli, proceduri, strategii etc.).
- **Factor distractor** - situație internă (de exemplu, gând, emoție) sau externă (de exemplu, o persoană, un zgomot) care interferează cu concentrarea asupra activității curente sau cu îndeplinirea unui scop.
- **Emoții negative disfuncționale** - emoții nesănătoase, bazate pe o gândire rigidă, nerealistă, irațională. Exemple de emoții negative disfuncționale sunt: deprimarea, rănirea, vinovăția, panica, anxietatea, furia.
- **Emoții negative funcționale** - emoții sănătoase, bazate pe o gândire flexibilă, realistă, rațională și focalizată pe rezolvarea eficientă a problemelor apărute. Exemple de emoții negative sănătoase sunt: tristețea, dezamăgirea, regretul, îngrijorarea, nemulțumirea.
- **Managementul resurselor** - gestionarea resurselor într-o manieră cât mai eficientă în raport cu obiectivele personale.
- **Perfecționism** - caracteristică personală care implică impunerea sau autoimpunerea unor standarde excesive în ceea ce privește performanța, teama de eșec și consecințele sociale negative.
- **Procrastinare** - amânarea în mod repetat a sarcinilor pe care o persoană le are de îndeplinit.
- **Restructurare cognitivă** - corectarea modului distorsionat de a gândi prin folosirea unor strategii și tehnici menite să flexibilizeze și/sau să schimbe gândirea, astfel încât aceasta să fie logică, utilă și în concordanță cu realitatea.
- **Scop** - un rezultat dorit/așteptat care orientează motivația unei persoane.
- **Stil de comunicare agresiv** - presupune utilizarea unor metode de intimidare sau constrângere pentru a obține ceea ce persoana își dorește și implică insensibilitate față de drepturile și sentimentele celorlalți.
- **Stil de comunicare asertiv** - implică abilitatea de a comunica nevoile și dorințele personale într-un mod direct, care nu îl atacă, nu îl manipulează și nu îl ofensează pe celălalt.

- **Stil de comunicare pasiv** – presupune ascunderea motivațiilor și emoțiilor personale și realizarea unor comportamente orientate excesiv spre nevoile celorlalți, în detrimentul nevoilor personale.
- **Stil de comunicare pasiv-agresiv** – presupune incapacitatea de a confrunța direct interlocutorul pentru a exprima nevoile sau emoțiile personale; practicanții săi o fac într-o manieră mascată prin ignorare, sarcasm sau ironie, prin subminarea subiectului resentimentelor lor.
- **Zona proximei dezvoltări** – distanța dintre nivelul de dezvoltare actuală a unei persoane (respectiv, ce poate face acum fără ajutor) și nivelul dezvoltării potențiale (i.e, ce poate face acum cu ajutor de la cineva mai competent).

Bibliografie

A Guide to the Project Management Body of Knowledge, Fourth Edition (2008). Newtown Square, Pennsylvania: Project Management Institute (PMI). ISBN 978-1-933890-51-7.

Adair, J. (2003). *Effective Communication*. London: Pan Macmillan Ltd.

Adair, J.E., & Allen, M. (1999). *Time management and personal development*. Thorogood Publishing.

Ai, X., & Rivera, N. (2003). *Linking ideas to practice: Effectiveness of coaching upon teacher practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 23, Chicago, IL.

American Psychological Association. (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. Washington, DC: American Psychological Association. www.apa.org/pi/pii/develop.pdf

Anders Ericsson, K. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. În K. Anders Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Antos, G. (2011). *Handbook of interpersonal communication*. The Hague, The Netherlands: Mouton De Gruyter.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.

Baron, R.A., & Thomley, J. (1994). A Whiff of Reality: Positive Affect as a Potential Mediator of the Effects of Pleasant Fragrances on Task Performance and Helping. *Environment and Behavior*, 26(6), 766-784. <https://doi.org/10.1177/0013916594266003>

Barton, E.E., Chen, C.-I., Pribble, L., Pomes, M., & Kim, Y.-A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(4), 330-349.

Beck, A.T. (1976) *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: New American Library.

Beck, A.T., Wright, F.D., Newman, C.F., & Liese, B.S. (1993). *Cognitive Therapy of Substance Abuse*. New York: Guilford.

Beck, S.J. (2010). *Psihoterapie Cognitivă: Fundamente și Perspective*. Cluj-Napoca: Editura RTS.

Becket, M. (2000). 'Coach class, top class'. *Daily Telegraph*, 19th October.

Belbin, R.M. (2010). *Team roles at work (a treia ediție)*. New York: Abingdon. Routledge.

Bennett-Levy, J., Westbrook, D., Fennell, M., Cooper, M., Rouf, K., & Hackmann, A. (2004). Behavioural experiments: Historical and conceptual underpinnings. In J. Bennett-Levy, G. Butler, M. Fennell, A. Hackmann, M. Mueller, & D. Westbrook (Eds.), *Oxford guide to behavioural experiments in cognitive therapy* (pp. 1–20). Oxford: Oxford University Press.

Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. In Nunan, D. (Ed.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill

Berg, B. (1990). *The self-control game*. Dayton, OH: Cognitive Counseling Resources.

Biancarosa, G., Bryk, A.S., & Dexter, E.R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7–34.

Bilsky, W., & Schwartz, S.H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163–181.

Blanchard, K., Randolph, A., & Grazier, P. (2008). *Cum să formezi echipe de succes*. București: Editura Meteor Press.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press

Blum, R.W. (2003). Positive youth development: A strategy for improving adolescent health. In F. Jacobs, D. Wertlieb, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Contributions of programs, policies, and service systems*. (pp. 237–252). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233642.n31>

Boulle, L., Colatrella, M.T., & Picchioni, A.P. (2008). *Mediation: Skills and techniques*. Newark, NJ: LexisNexis Matthew Bender.

Britton, B.K., & Glynn, S.M. (1989). Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity. In J.A. Glover, R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 429–440). New York: Plenum.

Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 363–394). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Brown, C.J., Stroh, H.R., Fouts, J.T., & Baker, D.B. (February, 2005). *Learning to change: School coaching for systemic reform*. Fouts & Associates. Retrieved on February 9, 2006.

Browne, N., & Keeley, S. (2009). *Asking the right questions: a guide to critical thinking*. Allyn & Bacon.

Burstein, J. (2010). *Have you heard?: Active listening*. New York, NY: Crabtree Publishing.

Byrnes, J.P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health*, 31(Suppl. 1), 208–215.

- Caunt, J. (2013). *How to organize yourself*. Publisher: Kogan Page.
- Chein J., Albert D., O'Brien L., Uckert K, & Steinberg L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14(2), F1-10. doi: 10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x.
- Cheon, S.H. & Reeve, J., & Song, Y.G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38(3), 217-235.
- Cheon, S.H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Chickering, A.W., & Kytly, J. (1999). The collegiate ideal in the twenty-first century. In J. D. Toma and A.J. Kezar (Eds.), *Reconceptualizing the collegiate ideal (New directions for higher education, No. 105) (pp. 109-120.)* San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity. 2nd Ed.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Chirkov, V. (2014) The Universality of Psychological Autonomy Across Cultures: Arguments from Developmental and Social Psychology in: *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications*, Springer Dordrecht Heidelberg, New York
- Cialdini, R.B. (1984). *Influence: The Psychology of Persuasion*. HarperCollins e-books. Published December 26th 2006 by HarperBusiness.
- Cialdini, R.B. (2001). *Influence: Science and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, K. (2005). *Management theory and practice*. Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Coleman, J., Hendry, L.B., & Kloep, M. (2007). *Adolescence and health*. London: Wiley.
- Collins, P. (2009). *Speak with Power and Confidence*. New York: Sterling.
- Cormier, L.S., & Hackney, H. (1993). *The professional counselor: A process guide to helping (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cornelius, K.E., & Nagro, S.A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. Advance online publication. doi:10.1177/0888406414521837.
- Costa, A.L., & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Daly, J.A. (2002). Personality and interpersonal communication. In M.L. Knapp & J.A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014a). Positive and negative affect in adolescents: An investigation of the 2×2 model of perfectionism. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 18, 1-16.

- David, D. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iași: Polirom.
- David, D., & McMahon, J.(2001). Clinical Strategies in Cognitive Behavioral Therapy; A Case Analysis. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, vol. 1, no.1, 71-86.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dembo, M.H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success*. New York: Routledge.
- Derlogea, S. (2006). *Teambuilding*. București: Editura Amaltea.
- Derlogea, S., & Bota, Ghi. (2011). *160 de activități dinamice pentru TEAM- BUILDING*. Universitatea din București.Centrul de Arte Marțiale și Studii Asociate.
- DiClemente, R., et al. (1996) Adolescents at Risk: A Generation at Jeopardy. In: DiClemente, R., Hansen, W. and Ponton, L., Eds., *Handbook of Adolescent Health Risk Behaviour*, Plenum, New York, 1-4.https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0203-0_1
- DiGiuseppe, R. (1996). The Nature of Irrational and Rational Beliefs: Progress in Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy*, vol. 14, no 1, 5-28.
- DiGiuseppe, R. (2003). *Ghid de terapie rațional-emotivă și comportamentală*. Cluj-Napoca: RTS.
- DiMattia, D. (2007). *Coaching cognitiv-comporrtamental în organizații; Antrenamentul eficienței raționale*. Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Downey, M. (1999). *Effective coaching*. London: Orion.
- Dumont, M., Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activities on experience of estrees and depression.. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-364.
- Dundon, P., (2012), The effect of Learner Autonomy on student performance in GCSE Mathematics in a private school in Dubai, U.A.E. dissertation submitted in partial fulfillment of Masters in Education.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L. (2007). „Prosocial Development”. *Handbook of Child Psychology*, publicat online la 1 iunie 2007
- Eisenberg, N, Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., Maszk, P., (1996)“The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning,” *Developmental Psychology*, vol. 32, no. 2, pp. 195-209.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179-1197.

- Elliott, G.R., & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1994) *Reason and Emotion in Psychotherapy* (revised and updated). New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (2003). Discomfort anxiety: A new cognitive-behavioral construct (part I). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(3), 183-191.
- Ellis, A. (2003). Similarities and Differences Between Rational Emotive Behavior Therapy and Cognitive Therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17 (3), 225-240.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Endsley, M.R. (2006), Expertise and Situation Awareness. În K. Anders Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erber, R., & Markunas, S. (2006). Managing affective states. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior* (pp. 253-266). New York, NY, US: Psychology Press.
- Feger, S., Woleck, K., & Hickman, P. (2004). How to develop a coaching eye. *Journal of Staff Development*, 25(2), 14-18.
- Ferguson, A., & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419. DOI: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fischhoff, B., Crowell N. A., & Kipke M. (1999). *Adolescent Decision Making: Implications for Prevention Programs*. Washington: National Academy Press.
- Fischhoff, B., Downs, J. S., & Bruine de Bruin, W. (1998). Adolescent vulnerability: a framework for behavioral interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 77-94
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278
- Friedberg, R.D., Fidaleo, B.A., & Mason, C.A. (1992). *Switching channels: A cognitive- behavioral work journal for adolescents*. Sarasota, FL: Psychological Assessment Resources.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- Good, D.J., Yeganeh, B., & Yeganeh, R. (2010). Cognitive behavioral executive coaching: A structure for increasing flexibility. *Organization Development Practitioner*, 42(3), 18-23.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., Utne O'Brian, M., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.

Guéguen, N., & De Gail, M.-A. (2003). The Effect of Smiling on Helping Behavior: Smiling and Good Samaritan Behavior. *Communication Reports*, 16(2), 133-140.

Hackmann, A., Bennett-Levy, J., & Holmes, E.A. (2011). *Oxford Guide to Imagery in Cognitive Therapy*. New York: Oxford University Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Hasson, G. (2012). *Brilliant Communication Skills (1st edition). What the best communicators know, do and say*. UK: FT Press.

Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.

Hewitt, P.L., Caelian, C.F., Flett, G.L., Sherry, S.B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049-1061.

Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches & issues (pp. 74-107)*. Cambridge, MA: Brookline Books.https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_83.htm

Ingersoll, G.M. (1992). Adolescent psychologic and social development. In E. McAnarney, C. Kriepe, D. P. Orr (eds.), *Textbook on adolescent medicine. (pp. 91-98)*, Philadelphia, PA: W. B. Saunders.

International Reading Association (IRA). (2004, 2006). Standards for Middle and High School Literacy Coaches. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/standards-for-middle-and-high-school-literacy-coaches.pdf?sfvrsn=5264a28e_4

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditations in everyday life*. New York: Hyperion.

Kazantzis, N., Fairburn, C.G., Padesky, C.A., Reinecke, M., & Teesson, M. (2014). Unresolved Issues Regarding the Research and Practice of Cognitive Behavior Therapy: The Case of Guided Discovery Using Socratic Questioning. *Behaviour Change*, 31 (1), 1-17.

Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Killion, J., & Harrison, C. (2005). 9 roles of the school-based coach. *Teachers Teaching Teachers*, 1(1), 1-16.

Knauss, W. (2002). Procrastination, blame, and change, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.

Kneen, J. (2011). *Essential skills: Essential speaking and listening skills*. New York, NY: Oxford University Press.

Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning: a guide for learners and teachers*. New York: Associated Press

Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row

Kretlow, A.G., & Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(4), 279–299.

Kretlow, A.G., Cooke, N.L., & Wood, C.L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33(6), 348–361.

Lahey, J., (2016) *The Gift of Failure: How the Best Parents Learn to Let Go So Their Children Can Succeed*, paperback

Larkin, M.J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 34(1), 30-34.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.

Lazarus, S.R., & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press.

Lees, C., & Hopkins, J.P. (2013). Effect of Aerobic Exercise on Cognition, Academic Achievement, and Psychosocial Function in Children: A Systematic Review of Randomized Control Trials. *Preventing Chronic Disease*.10:130010. DOI:<http://dx.doi.org/10.5888/pcd10.130010>

Levin, P., & Kent, I. (2001). *Manual provizoriu despre îndrumarea muncii în echipă: 28 de întrebări și răspunsuri pentru profesorii care se ocupă de munca în echipă în universități*, citat la forum.portal.edu.ro/indde_exemplu.php?act=Attach&type=post&id=892289

Luoma, J.B., Hayes, S.C., & Walser, R.D. (2007). *Learning ACT. An Acceptance & Commitment Therapy Skills-Training Manual for Therapists*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Lyons, C.A. & Pinnell, G.S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Macavei, B. (2007). *Controlul emoțiilor negative. Ghid pentru consiliere și orientare*. Cluj-Napoca: Editura Sinapsis.

Macavei, B., & McMahon, J. (2010), The Assessment of Rational and Irrational Beliefs, În D. David, S.J. Lynn, & Ellis, A. (Eds.), *Rational and Irrational Beliefs. Research, Theory, and Clinical Practice*. New York: Oxford University Press.

Matte-Gagné, C., Bernier, A. & Lalonde, (2015), Stability in Maternal Autonomy Support and Child Executive Functioning, *G. J Child Fam Stud* 24: 2610. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0063-9>

Maccoby, E.E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017

McCabe, K.M., Barnett, D. (2000) The Relation Between Familial Factors and the Future Orientation of Urban, African American Sixth Graders. *Journal of Child and Family Studies* 9, 491–508. <https://doi.org/10.1023/A:1009474926880>

McCombs, B., & Encinias, P. (1987). *Goal setting. Coping strategies program*. Unpublished manuscript, University of Colorado at Denver.

McMullin, R.E. (2000). *The New Handbook of Cognitive Therapy Techniques*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Meichenbaum, D. (1975). Self-instructional methods. În F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.), *Helping people change* (pp. 357-391). New York: Pergamon Press.

Meichenbaum, D. (1976). A self-instructional approach to stress management: A proposal for stress inoculation training. În C. Spielberger & I. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety in modern life*. New York: Winston.

Meichenbaum, D. (2007). Stress Inoculation Training: A Preventative and treatment approach. În P.M. Lehrer, R.L. Woolfolk & W.S. Sime (Eds.), *Principles and Practice of Stress Management* (pp. 497-516). New York: Guilford Press.

Meichenbaum, D. (2017). *The evolution of cognitive-behavior therapy. A personal and professional journey with Donald Meichenbaum*. New York: Routledge.

Metz, A. (2015). *Coaching for competence and competent coaching*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Implementation Research Network.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.

Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity, promises and practicalities*. Washington, DC: The Aspen Institute. Retrieved February 9, 2006, from <http://www.annenberginstitute.org/publications/reports.html>

Neuman, S.B., & Wright, T.S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *Elementary School Journal*, 111(1), 63–86.

Norton, P.J., & Hope, D.A. (2001). Analogue observational methods in the assessment of social functioning in adults. *Psychological Assessment*, 13 (1), 59-72.

Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *The American journal of orthopsychiatry*, 68(4), 621–629. <https://doi.org/10.1037/h0080370>

Olson, D.H., & Defrain, J. (2000). *Marriage and the family. Diversity and strength (3rd. ed)*. Mountain View, CA: Mayfield.

Opre, A. (coord), Damian, L., Ghimbuluț, O., Gibă, R., Macavei, B., Ormenișan-Calbaza, M.; Rebegea, O., Vaida, S. (2010). *Lumea lui SELF. Povești pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor preșcolari*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Opre, A. (coord), Damian, L., Ghimbuluț, O., Gibă, R., Macavei, B., Ormenișan-Calbaza, M.; Rebegea, O., Vaida, S. (2012). *Lumea lui SELF. Povești pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor școlari mici*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Onwu, J.C., Wuave, A.J. (2014) Effect of Learners' Autonomy on Undergraduate Students' Achievement in System of Linear Equations in University of Agriculture, in IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN: 2320-7388, p-ISSN: 2320-737X Volume 4, Issue 2 Ver. I (Mar-Apr. 2014), PP 24-27

Padesky, C.A. (1993, September 24). *Socratic questioning: Changing minds or guided discovery?* Keynote address to European Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, London, UK.

Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2007) *Human development*. Boston: McGraw-Hill.

Pierce, J.D. (2015). Teacher-coach alliance as a critical component of coaching: Effects of feedback and analysis on teacher practice (Doctoral dissertation, University of Washington). <http://hdl.handle.net/1773/33786>

Poglinco, S., Bach, A., Hovde, K., Rosenblum, S., Saunders, M., & Supovitz, J. (2003). *The heart of the matter: The coaching model in America's Choice schools*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Potangaroa, R., & Murphy, C. (2004). *Talk to me! The communicating styles of architectural students*. Proceedings of the 38th International Conference of Architectural Science Association. Launceston Tasmania, 10 – 12 November. pp. 319 – 323.

Power, M., & Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion. From Order to Disorder*. Erlbaum, UK Taylor & Francis Ltd.: Psychology Press.

Radel, R., Pelletier, L. G., & Sarrazin, P. (2013). Restoration processes after need thwarting: when autonomy depends on competence. *Motivation and Emotion*, 37, 234-244. doi: 10.1007/s11031-012-9308-3

Rogers, C.R., & Farson, R.F. (1957). *Active listening*. Chicago, IL; Industrial Relations Center, University of Chicago.

Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for health development? Implications for youth policy. *Social Policy Report*, XIV, 3-19.

Roxborough, H.M., Hewitt, P.L., Kaldas, J., Flett, G.L., Caelian, C.M., Sherry, S., & Sherry, D. L. (2012). Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: A test of the perfectionism social disconnection model. *Suicide and Life- Threatening Behavior*, 42, 217-233.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R., M., Lynch, J., H., (1989) Emotional Autonomy Versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood, *Child Development* 60 (2):340-56

Russell, S., Bakken, R.J. (2002), Development of autonomy in adolescence. University of Nebraska, <http://www.basicknowledge101.com/pdf/Development%20of%20Autonomy%20in%20Adolescence.pdf> accesat la 10 ianuarie 2018

Sagiv, L., & Schwartz, S.H. (2000). Values priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177–198.

Sagiv, L., Roccas, S., & Hazan, O. (2004). Value Pathways to Well-Being: Healthy Values, Valued Goal Attainment, and Environmental Congruence. În P.A. Linley, & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 68-85). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Santilli, N.R., & Hudson, L.M. (1992). Enhancing moral growth: Is communication the key? *Adolescence*, 27(105), 145-160.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. În M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press.

Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–46.

Schwartz, S.H. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Schwartz, S.H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.

Scott, W.D., & Cervone, D. (2008). Self-efficacy interventions: Guided mastery therapy. În W. O'Donohue, & J.E. Fischer (Eds.), *Cognitive Behavior Therapy. Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice* (pp. 390 - 395). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Serrat O. (2017). Asking Effective Questions. *In Knowledge Solutions*. Springer, Singapore.

Silverberg, S., & Gondoli, D. (1996). Autonomy in adolescence: A contextualized perspective, În G. Adams, R. Montemayor, & T. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental context* (pp. 12-61). Thousand Oaks, CA: SAGE

Shanklin, N.L. (2006). *What are the characteristics of effective literacy coaching?* Urbana, IL: Literacy Coaching Clearinghouse.

Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., & Melby, J. N. (1991). The effect of social skills, values, peers, and depression on adolescent substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 466-481.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan

Smith, H. (1994). *The 10 natural laws of successful time and life management*. New York: Warner.

Snively, W.B. & McNeill, J.D. (2008). Communicator style and social style: Testing a theoretical interface. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 14(3), 219-232.

Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143.

Spiegler, M.D., & Guevremont, D. (1993). *Contemporary Behavior Therapy*. Brooks/Cole Publishing Company, CA.

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10, 295-319.

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.

Stormont, M., Reinke, W.M., Newcomer, L., Marchese, D., & Lewis, C. (2015). Coaching teachers' use of social behavior interventions to improve children's outcomes: A review of the literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 69-82.

Stott, R., Mansell, W., Salkovskis, P., Lavender, A., & Cartwright-Hatton, S. (2010). *Oxford Guide to Metaphors in CBT. Building Cognitive Bridges*. New York: Oxford University Press.

Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Țerbea, O. (2013) *Ghid de practică în echipă*. Timișoara: Artpres, consultat pe <http://www.practica-ta.ro/wp-content/uploads/custom/probationers/ghid-de-lucru-in-echipa.pdf>

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

Twohig, M.P., & Crosby, J.M. (2008). Values clarification. În W. O'Donohue, & J.E. Fischer (Eds.), *Cognitive Behavior Therapy. Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice* (pp.583-588) . New Jersey:John Wiley & Sons, Inc.

Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 387-397.

Vansteenkiste, M., MATOS, L., LENS, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *PSYCHOLOGY OF SPORT AND EXERCISE*, 8(5), 771–794.

Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385-417.

Wasik, B. (1984) *Teaching Parents Effective Problem-Solving: A Handbook for Professionals*. Unpublished manuscript. Chapel Hill: University of North Carolina.

Waters, V. (1980). *Rational stories for children*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.

Weare, K., & Nind, M. (2014). Promoting mental health and wellbeing in schools. In F.A. Huppert & C.L. Cooper (Eds.), *Interventions and Policies to Enhance Wellbeing*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Wehlage N., & Kennedy M.L. (2006). *Goals for Living: Managing Your Resources* (5th edition). The Goodheart-Willcox Co.

West, M.A. (2005). *Lucrul în echipă.Lecții practice*. Iași: Editura POLIROM.

Whitmore, J. (1996). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Winton, P., Snyder, P., & Goffin, S. (2015). Rethinking professional development for early childhood teachers. In L. Couse & S. Recchia (Eds.), *Handbook of Early Childhood Teacher Education* (pp. 54–68). New York: Routledge.www.belbin.com/belbin-team-roles.htm

Young, J., & Beck, A. (1980). *Cognitive therapy scale manual*. <https://www.beckinstitute.org/wp-content/uploads/2015/10/CTRS-current-10-2011-Cognitive-Therapy-Rating-Scale-2.pdf>

Zimmerman, B.J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. În K. Anders Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*(pp. 705-722). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105–125). San Diego, CA: Academic Press.

Materiale auxiliare

Document preluat la data de 2 ianuarie 2019 **de pe site-ul**

<https://centrasimpreuna.files.wordpress.com/2007/08/belbin-test.doc>.

TESTUL BELBIN pentru stabilirea ROLULUI ÎN ECHIPĂ

Pentru fiecare secțiune, se distribuie un total de 10 puncte pentru afirmațiile care credeți că descriu cel mai bine comportamentul dumneavoastră. Aceste puncte pot fi distribuite în cazul câtorva întrebări sau, în unele situații, poate veți dori să acordați câte un punct fiecărui răspuns sau toate cele zece puncte doar unui singur răspuns.

1. Cu ce cred că pot contribui în cadrul unei echipe:

- a) Cred că pot profita foarte rapid de noile oportunități și că pot beneficia de pe urma lor.
- b) Pot lucra bine cu o gamă variată de oameni.
- c) Producerea ideilor este una dintre calitățile mele naturale.
- d) Capacitatea mea constă în a susține oamenii oricând văd că ei au ceva valoros, cu care ar putea contribui la îndeplinirea obiectivelor grupului.
- e) Capacitatea mea de a urmări lucrurile până la capăt este strâns legată de eficiența mea personală.
- f) Sunt pregătit să îmi pierd popularitatea pentru o vreme, dacă știu că în final asta va duce la rezultate bune.
- g) Îmi dau seama rapid ce ar trebui să facem într-o situație familiară.
- h) Pot oferi un mod rezonabil de a rezolva diferite acțiuni, fără a produce prejudicii și fără a fi părtinitor.

2. Dacă am un posibil neajuns în cadrul lucrului în echipă, s-ar putea să fie pentru ca:

- a) Nu mă simt în largul meu dacă întâlnirile (de lucru) nu sunt bine structurate și controlate și, în general, bine conduse.
- b) Tind să fiu prea generos cu cei care au un punct de vedere valid, dar care nu a fost luat în considerare.
- c) Am tendința să vorbesc mult atunci când grupul discută despre idei noi.
- d) Punctele mele de vedere obiective îmi creează probleme în a mă alătura colegilor pregătit și entuziast.

- e) Când trebuie făcut un anumit lucru, uneori sunt considerat ca plin de forță și autoritar.
- f) Îmi este greu să conduc un grup, poate datorită faptului că reacționez prea tare la atmosfera din cadrul grupului.
- g) Pot fi atât de captivat de ideile mele, încât pierd din vedere ce se întâmplă în jur.
- h) Colegii tind să mă considere o persoană care se îngrijorează peste măsură din cauza detaliilor sau a posibilității ca lucrurile să nu iasă cum trebuie.

3. Când sunt implicat într-un proiect cu alte persoane:

- a) Am aptitudinea de a influența oamenii fără a face presiuni asupra lor.
- b) În general, vigilența mea face ca greșelile din lipsa atenției sau omisiunile să nu aibă loc.
- c) Sunt pregătit să preiau controlul, ca să fiu sigur că o întâlnire nu este o pierdere de timp sau că obiectivele principale ale întâlnirii nu sunt ignorate.
- d) Se poate conta pe mine când e nevoie de o contribuție originală.
- e) Sunt întotdeauna gata să sprijin o sugestie bună, când este în interesul tuturor.
- f) Sunt foarte interesat să aflu care sunt ultimele noutăți în privința noilor idei și desfășurarea lor.
- g) Cred că cei din jur apreciază capacitatea mea de a lua decizii la rece.
- h) Se poate conta pe mine pentru ca toată munca esențială să fie organizată corespunzător.

4. Abordarea mea caracteristică față de grup constă în faptul că:

- a) Am un fel liniștit de a-mi manifesta interesul de a-mi cunoaște mai bine colegii.
- b) Nu mă opun schimbării opiniei celorlalți sau susținerii unui punct de vedere personal.
- c) De obicei, pot găsi argumentele necesare pentru a combate o propunere lipsită de sens.
- d) Cred că am talentul de a face lucrurile să meargă odată ce un plan trebuie pus în aplicare.
- e) Am tendința de a evita ceea ce este evident și de a scoate la iveală ceea ce este neașteptat.
- f) Aduc o notă de perfecționism în orice lucru în echipă pe care îl fac.
- g) Sunt gata să mă folosesc de contactele făcute și în afara grupului.
- h) Deși sunt interesat de toate punctele de vedere prezentate, nu ezit să mă hotărăsc odată ce trebuie luată o decizie.

5. Atunci când lucrez, obțin satisfacție deoarece:

- a) Îmi place să analizez situațiile și să evaluez toate șansele posibile.
- b) Sunt interesat să găsesc soluții practice la problemele ivite.
- c) Îmi place să simt că adopt relații de lucru bune.
- d) Pot avea o influență puternică în luarea deciziilor.
- e) Pot întâlni oameni care au ceva nou de oferit.
- f) Pot să-i fac pe oameni să cadă de acord pentru a urma cursul necesar unei acțiuni care trebuie îndeplinite.
- g) Mă simt în elementul meu când pot acorda unei sarcini întreaga mea atenție.
- h) Îmi place să găsesc un subiect care să-mi stimuleze imaginația.

6. Dacă primesc deodată o sarcină dificilă pe care trebuie să o rezolv într-o perioadă limitată de timp și alături de persoane cu care nu am mai lucrat:

- a) M-aș simți ca și cum aș vrea să mă retrag într-un colț pentru a stabili modul de a depăși impasul înainte de a stabili soluția.
- b) Aș fi gata să lucrez cu persoana care a arătat cea mai pozitivă abordare, indiferent cât de dificilă ar fi persoana.
- c) Aș găsi un mod de a reduce volumul de muncă pe care îl presupune sarcina respectivă, stabilind cu ce poate contribui mai bine fiecare membru al echipei.
- d) Dorința mea de a urgenta lucrurile ajută la îndeplinirea sarcinilor la timp.
- e) Cred că mi-aș păstra capacitatea de a gândi obiectiv și la rece.
- f) Mi-aș reprima neliniștea de a atinge obiectivul în pofida oricăror presiuni.
- g) Aș fi pregătit să iau o atitudine pozitivă, de leader, dacă aș simți că nu este realizat niciun progres.
- h) Aș deschide o discuție cu dorința de a stimula noi idei și de a face lucrurile să evolueze.

7. În legătură cu problemele la care sunt predispus atunci când lucrez în echipă:

- a) Sunt capabil să-mi manifest nerăbdarea față de cei care împiedică progresul.
- b) Cei din jur m-ar putea critica pentru că sunt prea analitic și nu sunt suficient de intuitiv.
- c) Dorința mea de a fi sigur că lucrurile au fost bine realizate poate genera întârzieri.
- d) Am tendința de a mă plictisi repede și mă bazez pe unul sau doi membri ai echipei care să mă scoată din această stare.
- e) Îmi este greu să pornesc dacă obiectivele acțiunii nu-mi sunt clare.
- f) Câteodată nu reușesc să explic și să clarific decât cu mare dificultate aspectele complexe ce se ivesc.
- g) Sunt conștient că trebuie să-i rog pe ceilalți să facă lucrurile pe care eu nu le pot face.
- h) Ezit să-mi prezint punctele de vedere atunci când văd că întâmpin o reală opoziție.

Notați scorul acordat fiecărui răspuns în căsuțele aferente.

Sect.	a	b	c	d	e	f	g	h
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								

Transpuneți punctajele preluate din tabelul anterior, introducându-le unul câte unul în tabelul de mai jos. Apoi adunați punctajul obținut pe fiecare coloană și treceți totalul pentru fiecare secțiune.

Sect.		I		C		F		CR		IR		E		LE		FN
1.	g		d		f		c		a		h		b		e	
2.	a		b		e		g		c		d		f		h	
3.	h		a		c		d		f		g		e		b	
4.	d		h		b		e		g		c		a		f	
5.	b		f		d		h		e		a		c		g	
6.	f		c		g		a		h		e		b		d	
7.	e		g		a		f		d		b		h		c	
TOTAL																

* I = Implementator; C = Coordonator; F = formator; CR = creator; IR = Investigator de resurse; E = Evaluator monitor; LE = lucrător în echipă; FN = Finalizator.

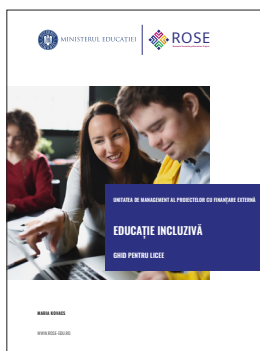
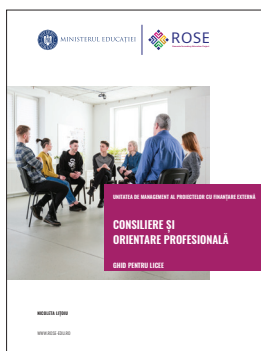
INTERPRETAREA PUNCTAJELOR TOTALE

Ați obținut un punctaj pentru fiecare rol din cadrul echipei. Punctajul cu cea mai mare valoare pe care l-ați obținut vă indică rolul care vi se potrivește cel mai bine. Următorul punctaj cu valoare ridicată vă indică rolul spre care puteți tinde în cazul în care, dintr-un motiv sau altul, în cadrul echipei există o cerință pentru a ocupa rolul care vi se potrivește cel mai bine. Cu alte cuvinte, dintre punctajele totale obținute, primul și al doilea punctaj cu valoare mare reprezintă rolurile pe care le puteți avea/îndeplini cu succes în cadrul unei echipe.

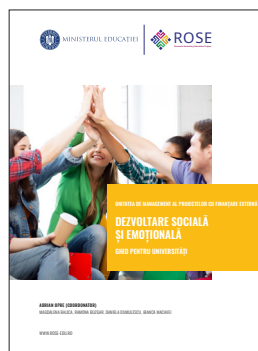
Acest ghid face parte din seria de ghiduri pedagogice realizate în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar – Romania Secondary Education Project (ROSE) pentru a sprijini eforturile echipelor din licee și universități care derulează activități remediale, de consiliere și orientare, coaching și dezvoltare personală, activități de educație nonformală și alte activități de sprijin pentru învățare cu elevii de liceu și studenții din anul I.

SERIA CUPRINDE URMĂTOARELE TITLURI:

PENTRU LICEE:



PENTRU UNIVERSITĂȚI:



Ghidurile sunt disponibile și online la adresa:
<https://www.rose-edu.ro/resurse-ghiduri-pedagogice/>