



MINISTERUL EDUCAȚIEI



ROSE
Romania Secondary Education Project



UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI COACHING

GHID PENTRU UNIVERSITĂȚI

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 UNIVERSITĂȚI

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 personală și coaching: ghid pentru universități/ Adrian Opre

(coord.), Magdalena Balica, Ramona Buzgar, - Cluj-Napoca: Editura A.S.C.R., 2021

Conține bibliografie

ISBN 978-606-977-066-5

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 personală și coaching: ghid pentru universități

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

Contribuții la cap. VI. Comunicarea și cap. VIII. Lucrul în echipă, Carmen Maria Chișiu

Recenzie științifică:

Speranța Țibu, cercetător, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație
Oana Moșoiu, lect. univ. dr., Universitatea din București

Cluj-Napoca, 2021

Editura ASCR

© 2021 Ministerul Educației, Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă.
Toate drepturile rezervate

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 de intervenție preventivă și curativă sau de dezvoltare personală.

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 de *Dezvoltare personală și coaching* pentru studenți impresionează prin varietatea activităților practice pentru dezvoltarea celor 5 competențe vizate. Posibilitatea de aplicare ca program structurat sau de decupare a unei secțiuni, în funcție de nevoile beneficiarilor oferă, de asemenea, un plus ghidului, care poate fi ușor adaptat contextului și resurselor avute la dispoziție. Considerăm că acest ghid este o resursă valoroasă în peisajul programelor dedicate dezvoltării personale a studenților, construindu-se, astfel, un cadru pentru aplicarea sistematică a unui program de dezvoltare personală și coaching în continuarea activităților de la liceu, care să faciliteze tranziția spre învățământul superior și care să sprijine tinerii în plan personal, socio-emoțional și al explorării și conturării planurilor educaționale și de carieră.

Considerăm un astfel de demers coerent un plus pentru învățământul românesc și pentru elevi și studenți care pot beneficia astfel de activități relevante pentru descoperirea și amplificarea potențialului personal și pentru asigurarea stării de bine, premise esențiale pentru asigurarea reușitelor educaționale, de carieră și în planul vieții personale.”

Speranța Țibu – cercetător

Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație

„Dezvoltarea personală constituie, de cele mai multe ori, o temă ce ține de preocupările și interesele individuale și un proces care este inițiat în afara sistemului formal de educație, ca demers voluntar, asumat și integrat într-un context mai amplu de viață și carieră profesională. Faptul că este adus acest palier de dezvoltare, alături de cel profesional - mai explicit formulat în țintele de politică educațională – în sălile de clasă și de curs, aproape și chiar integrat în procesele educaționale sistematice și structurate la nivel formal, este un câștig și o provocare pentru cadrele didactice care aleg să asume un astfel de proces. Dezvoltarea personală, însoțită de coaching, formează în acest ghid un cuplu funcțional între un scop și un proces, între un obiectiv de dezvoltare și instrumentarul necesar pentru atingerea acestuia.

Cu un model teoretic bazat pe 7 vectori care contribuie la dezvoltarea personală a adolescenților și tinerilor, sunt propuse 5 domenii – autocunoaștere, autonomie, comunicare, managementul resurselor și munca în echipă – și 5 tipuri de competențe care pot fi dezvoltate prin activități practice specifice pentru studenții aflați în parcursul de studii universitare.”

Oana Moșoiu – lector universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

CUPRINS

I. INTRODUCERE	9
II. STRUCTURA GHIDULUI ȘI RECOMANDĂRI DE UTILIZARE	11
II.1. Structura ghidului	11
II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului	12
II.3. Atribuțiile profesorilor, consilierilor/psihologilor	14
III. ADULTUL EMERGENT – CARACTERISTICI DE DEZVOLTARE	17
III.1. Dezvoltarea fizică	17
III.2. Dezvoltarea cognitivă	17
III.3. Dezvoltarea socială și emoțională	18
IV. AUTOCUNOAȘTEREA	20
IV.1. Descriere generală	20
IV.1.1. Emoțiile umane	21
IV.1.2. Comportamentele umane	26
IV.1.3. Valorile personale – Structuri cognitive fundamentale în definirea identității	28
IV.1.4. Autocontrolul comportamental și factorii care îl influențează: autoeficacitatea percepută, anxietatea de disconfort, motivația, atenția, starea de prezență	29
IV.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de autocunoaștere	32
V. AUTONOMIA	56
V.1. Descriere generală	56
V.1.1. Ce este autonomia?	57
V.1.2. Autonomia se poate învăța	61
V.1.3. Strategii de învățare autonomă	63
V.2 Activități pentru dezvoltarea autonomiei	64
VI. COMUNICAREA	87
VI.1. Descriere generală	87
VI.1.1. Stiluri de comunicare	90
VI.1.2. Tehnici de adresare eficientă a întrebărilor	94
VI.1.3. Comunicarea persuasivă	95
VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de comunicare	98

VII. MANAGEMENTUL RESURSELOR	105
VII.1. Descriere generală	105
VII.1.1. Strategii de management al resurselor	105
VII.1.2. Timpul - Resursă esențială pentru dezvoltarea personală	106
VII.1.3. Procrastinarea	106
VII.1.4. Perfecționismul	108
VII.1.5. Stabilirea obiectivelor	109
VII.1.6. Planificare și prioritzare	111
VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de management al resurselor	115
 VIII. LUCRUL ÎN ECHIPĂ	 135
VIII.1. Descriere generală	135
VIII.1.1. Abilități necesare lucrului în echipă	137
VIII.1.2. Rolurile în echipă	138
VIII.1.3. Componenta echipelor	142
VIII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de lucru în echipă	144
 IX. COACHING	 162
IX.1. Descriere generală	162
IX.2. Profilul și rolul coach-ului	165
IX.3. Strategii și instrumente de coaching	166
 GLOSAR DE TERMENI	 179
 BIBLIOGRAFIE	 181
 MATERIALE AUXILIARE	 193

I. Introducere

Vârsta adultă emergentă este o etapă de dezvoltare intrată relativ recent în atenția cercetătorilor și practicienilor din psihologie și educație. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări 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 tinerilor (cadre didactice, consilieri psihologici și vocaționali) să acorde o atenție sporită și opțiunilor lor vocaționale. Chiar dacă din punct de vedere ontogenetic adolescența s-a încheiat, tinerii emergenți sunt încă într-un proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Iată de ce pregătirea studenților 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. Prin particularitățile ei psiho-educative specifice, vârsta adultă emergentă presupune o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în acel moment, dar și reconsiderarea importanței unor competențe-cheie. Studenții din anul întâi de facultate au nevoie ca universitatea să le ofere în continuare cadrul de dezvoltare pentru o serie de abilități non-cognitive (stabilitate și control emoțional, motivație intrinsecă, reziliență, învățarea autoreglată), să încurajeze o comunicare deschisă, promptă și pozitivă și să creeze un climat care să asigure siguranță, validare emoțională și academică și interacțiunea eficientă între toți cei care participă la actul educațional (studenți, profesori, consilieri, conducerea instituției).

În acest context, dezvoltarea personală a tinerilor rămâne prioritară, fiind cel puțin la fel de importantă la vârsta adultă emergentă ca în perioada adolescenței. Numeroase studii științifice și rapoarte recente au evidențiat efectele pe termen lung ale dezvoltării personale, nu doar în cazul performanțelor academice, ci și în cazul sănătății biologice și mentale, al stabilității financiare, și chiar al delincvenței la vârstă adultă (Moffitt et al. 2011; Opre et al. 2018). Ținând cont de toate aceste rezultate, în ultimul deceniu, atenția factorilor decizionali din educație a fost îndreptată tot mai mult spre identificarea unor soluții concrete prin care să se valorifice cât mai mult beneficiile conferite de prezența acestor competențe. Mai precis, se urmărește elaborarea unor strategii coerente pentru a veni în sprijinul tuturor cadrelor didactice care vor să răspundă solicitării imperioase de a dezvolta abilitățile sociale și emoționale ale tinerilor (solicitări care pot fi regăsite, de exemplu, în Legea Educației Naționale, în rapoartele din 2016 și 2018 ale UNICEF România, în Strategia Națională pentru tineret etc.).

În ultimii ani, au fost depuse eforturi consistente pentru a încuraja profesorii să acorde o mai mare importanță activităților 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 studenții în această direcție au fost preponderent activități extrașcolare (de exemplu, discipline facultative) sau activități realizate ocazional de către centrele de consiliere de tip Student Expert. În acest context, prin intermediul acestui ghid, proiectul ROSE (Romanian Secondary Education Project) oferă o modalitate concretă și viabilă menită să sprijine eforturile cadrelor didactice de a forma în rândul tinerilor abilități precum autonomia, comunicarea, lucrul în echipă și autocunoașterea.

Preocupați de operaționalizarea cât mai adecvată a sintagmei 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 datele 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 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, 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 acceptarea intimității.
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 obiective 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. În acest caz, este important să dezvoltăm respectul de sine și monitorizarea comportamentală a studenților.

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 lucrul în echipă. Am preferat o astfel de clasificare și, implicit, am apelat la aceste categorii, deoarece o considerăm mai comprehensivă, iar denumirile sunt mai apropiate de vocabularul utilizat atunci când vorbim despre competențe transferabile, dezvoltare personală sau competențe solicitate de piața muncii. De asemenea, unii dintre acești vectori nu se referă neapărat la abilități clare pe care să le putem dezvolta la nivelul grupei de studenți, ci sunt, mai degrabă, rezultatul interacțiunii unor competențe pe care studentul le pune în practică în funcție de experiențele de viață cu care se confruntă. De exemplu, studentul care pleacă de acasă pentru efectuarea studiilor, devine independent mai repede și se implică mai mult în activități sociale și extracurriculare decât cel care locuiește cu părinții, în cazul în care are abilități de comunicare și leadership mai bine dezvoltate (Chickering & Kytte, 1999). Cu alte cuvinte, cele cinci competențe pe care dorim să le dezvoltăm în rândul tinerilor 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 psihologici, manageri educaționali etc.) un material suport consistent, însoțit de o strategie validă și viabilă, pentru a sprijini cadrele didactice și consilierii/psihologii care își asumă implementarea unor programe de dezvoltare personală adresate studenților.

II.1. Structura ghidului

Pentru a facilita implementarea și a spori utilitatea practică a ghidului de dezvoltare personală și coaching, acesta a fost structurat în trei secțiuni: (1) particularități de dezvoltare ale adultului emergent, (2) prerechizite teoretice și activități practic-formative pentru dezvoltarea celor cinci competențe-cheie și (3) strategii și instrumente care pot fi utilizate în activitățile de coaching.

1. Prima secțiune familiarizează utilizatorii ghidului cu particularitățile de dezvoltare ale studenților. Aceste cunoștințe le sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să identifice nevoile pe care le au studenții 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, tinerii pot constitui o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Pe de altă parte, e bine să conștientizăm faptul că vârsta adultă emergentă nu este o perioadă de criză în dezvoltarea individului, ci, la fel ca adolescența, este una de tranziție. În plus, nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea neuro-biologică și socială a acestor studenți depinde și de resursele pe care cadrul didactic le pune la dispoziția tânărului în procesul de formare academică (de exemplu, metodele de predare folosite, strategia de evaluare și de acordare a feedbackului, comunicarea, contextele în care se realizează învățarea etc.).
2. A doua secțiune este mai extinsă, fiind împărțită în două subsecțiuni 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 lucrul 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 tânărului. 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 obiectivelor și conținutului activităților. Această explicitare îi va ajuta să urmărească și chiar să evalueze nivelul la care studentul și-a dezvoltat această abilitate (precizăm că 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 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 studenților.

- 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 cu scopul de a dezvolta în rândul studenților competențele amintite mai sus. Aceste activități respectă structura unui plan de activitate, îi implică activ pe studenți 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 studentului și oferă cadrelor didactice/consilierilor câteva instrumente utile care să îi sprijine în acest demers.

II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului

Obiectivul 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 practice care să ia forma unor materiale suport, utile tuturor persoanelor implicate în acest proces. În vederea creșterii accesibilității și utilității acestor noi instrumente, am considerat necesară formularea unor recomandări explicite cu privire la modul lor de utilizare.

- a. Secțiunile teoretice, care preced fiecare serie de lecții 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. De asemenea, în aceste secțiuni nu ne-am propus să abordăm fiecare concept în mod analitic, 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 ghid, considerăm că informațiile pe care le-am inclus în secțiunile teoretice sunt suficiente.
- b. Deoarece unele dintre 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 psihologic) 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 o fundamentează.
- c. Activitățile aferente fiecărei competențe sunt prezentate sub forma unor lecții practice, menționând 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, studenții 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 studenți, noi am formulat o serie de indicații care să ofere orientare coordonatorului, 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 acesteia este de a vă oferi sugestii privind posibilitățile de flexibilizare a activității sau de implicare a altor actori în procesul de formare a competenței respective (spre exemplu, a părinților sau a tutorilor). Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental și alte particularități psiho-comportamentale ale studentului diferă de la o grupă la alta 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 perioade sunt însă orientative**, adică, în funcție de caracteristicile studenților cu care lucrați, de intențiile și de experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid sau, dimpotrivă, mai lent. Aceste adaptări individualizate ale perioadei de timp nu alterează derularea activității și beneficiile ei. În schimb, considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijat ca toate etapele activității 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 studenților.
- 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 centrat pe dezvoltarea personală a studenților (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 focalizate asupra dezvoltării a una sau două competențe specifice. Spre exemplu, dacă considerați că în rândul studenților cu care lucrați trebuie dezvoltată doar o anumită sau anumite competențe, 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 cumulativ, ceea ce înseamnă că ele presupun existența unui program sistematic și coerent.
- h. Studiile de specialitate demonstrează neechivoc importanța dezvoltării personale a studenților și a tinerilor, subliniind totodată necesitatea ca optimizarea acestora să constituie o prioritate constantă pentru educație. Tocmai pentru a oferi sustenabilitate în timp, 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 studenții, 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 mediului educațional, se identifică soluții concrete care să se pună în practică și care, dacă sunt aplicate sistematic, să conducă la rezultate benefice atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice.

Evaluând integrativ obiectivele proiectului ROSE și coroborându-le cu diversitatea nevoilor pe care le au studenții din instituțiile de învățământ din România, acest ghid are o dublă utilitate. În primul rând, el este un instrument care vine în sprijinul cadrelor didactice din facultățile care se confruntă cu risc de abandon al studenților sau care se află în comunități dezavantajate. Pe de altă parte, acest ghid poate servi tuturor celor interesați să dezvolte abilitățile non-cognitive în rândul 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 studenților din România.

II.3. Atribuțiile profesorilor, consilierilor/psihologilor

Atunci când vorbim despre intervenții profilactice (de prevenție) sau curative în ceea ce privește optimizarea dezvoltării studenților și nu numai, una dintre cele mai spinoase întrebări se referă la cine poate, cine trebuie și cine are **atribuții** referitoare la 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 studenții 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 special în cazul cadrelor didactice.

Conform Colegiului Psihologilor din România, consilierul psihologic se focalizează 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, focalizată pe modificarea mecanismelor psihologice responsabile de apariția și menținerea problemelor și (3) de optimizare, focalizată pe 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 studenții) 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 mai 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 modului 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 studenților, datorită nivelului înalt de creativitate și de libertate de expresie. De asemenea, pot fi valorificate înclinațiile artistice, pe care mulți 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 adecvată vârstei (Berg, 1990; Opre, 2010, 2012). În cadrul acestor jocuri, tinerii 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 pentru orice 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 specialiștii care au parcurs și au finalizat un astfel de program de pregătire.

Pe lângă abordarea directă a emoțiilor problematice, strategiile curative țintesc 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 focalizează 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 face 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.

III. Adultul emergent – Caracteristici de dezvoltare

Perioada vârstei adulte emergente se referă la etapa de vârstă cuprinsă între 18 și 29 de ani. Similar adolescenței, această etapă de dezvoltare este marcată de schimbări și tranziții importante. Astfel, dezvoltarea optimă a individului depinde de disponibilitatea unor contexte sociale, educaționale și comunitare care să ofere tânărului susținere și abilități de gestionare eficientă a situațiilor dificile (Rutter, 1988; Werner & Smith, 1992). Perioada vârstei adulte emergente se încheie prin asumarea a trei mari obiective personale: acceptarea responsabilității personale, luarea deciziilor în mod independent și obținerea independenței financiare (Arnett, 2006).

Literatura de specialitate evidențiază câteva caracteristici ale adultului emergent a căror prezență facilitează tranziția sănătoasă spre perioada adultă: sentimentul de siguranță socială și emoțională, sentimentul competenței personale și al controlului asupra procesului personal de învățare, angajamentul educațional, motivația de realizare, identitatea personală clară, imaginea de sine pozitivă, valorile pozitive (compasiune, echitate și justiție, integritate, onestitate, responsabilitate), competențele sociale (competențe interpersonale, managementul conflictului, reziliență), autonomia, luarea deciziilor, managementul eficient al timpului (Scales & Leffert, 1999; Lerner, Fisher & Weinberg, 2000).

În cele ce urmează, vom prezenta, pe scurt, principalele particularități de dezvoltare ale perioadei adulte emergente. Vom aborda profilul dezvoltării fizice, cognitive și socio-emoționale, reliefând principalele aspecte care au un impact major asupra comportamentelor adultului emergent.

III.1. Dezvoltarea fizică

Din punct de vedere al dezvoltării fizice, perioada adultă emergentă este caracterizată prin capacități fizice și senzoriale excelente. Cu toate acestea, există o serie de factori de risc ce afectează negativ dezvoltarea la această vârstă. În primul rând, este vorba despre factorii de risc corelați cu stilul de viață, ca alimentația, somnul, fumatul și consumul de substanțe, factori ce pot influența sănătatea în această etapă. De asemenea, sănătatea psihică este în general bună, însă depresia și anxietatea sunt printre cele mai frecvente probleme care apar în cazul adultului emergent, probleme corelate de cele mai multe ori cu sentimentul de nesiguranță și de instabilitate și cu etapa de tranziție și de explorare pe care acesta o parcurge.

III.2. Dezvoltarea cognitivă

Din punct de vedere al dezvoltării cognitive, perioada de emergență adultă se caracterizează prin dezvoltarea gândirii post-formale, care implică intuiția și emoțiile. De asemenea, adultul emergent pune accent pe gândirea reflexivă, pe o logică complexă, ce relativizează situațiile de viață. Astfel, gândirea nu mai este una de tip alb-negru, ci experiențele sunt interpretate în funcție de context și se dezvoltă judecata morală, care pune accentul pe dreptate și pe alegerea opțiunilor optime din punctul de vedere al valorilor și al sentimentului de justiție. În baza acestor prerechizite, gândirea adulților emergenți (mai ales a celor ce urmează studii superioare), tinde să progreseze de la rigiditate la flexibilitate și, apoi, la angajamente liber alese (Perry, 1999). Prin urmare, gândirea adultului emergent este orientată spre perspective multiple, = relativizare și evitarea gândirii de tip *alb-negru*. Spre finalul perioadei, acesta are capacitatea de a analiza o problemă din diferite

perspective, de a identifica oportunități și limite și de a lua decizii optime de viață.

Dezvoltarea acestor abilități cognitive are implicații importante în ceea ce privește învățarea și rezolvarea problemelor și contribuie totodată la autocunoaștere, în special la reflecțiile cu privire la sine. Maturitatea cognitivă este importantă pentru dezvoltarea abilității de înțelegere a celorlalți, astfel încât valorile prosoziale și toleranța se manifestă într-o serie de acțiuni de implicare socială și civică.

Portretul dezvoltării cognitive

Anul întâi de facultate
Crește capacitatea de amânare a recompensei; sporește interesul proactiv și calitatea raționamentului asupra viitorului; își dezvoltă raționamente complexe cu privire la sensul vieții; persistă capacitatea de învățare crescută; crește interesul pentru planificarea viitorului.

III.3. Dezvoltarea socială și emoțională

În ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională, în cazul adulților emergenți care optează pentru studii universitare, acestei perioade îi corespunde dezvoltarea abilităților de management personal și creșterea autonomiei față de părinți, în contextul unui mediu sigur, cum este cel oferit de viața de student. Pe de altă parte, cerințele academice pot fi uneori provocatoare și stresante pentru tânărul care nu este familiarizat cu acest tip de așteptări, cu schimbările în ceea ce privește suportul social sau care este expus unor norme sociale care încurajează comportamentele de risc *etc.* (Schulenberg & Maggs, 2000).

O altă particularitate definitorie pentru dezvoltarea socio-emoțională în perioada de emergență adultă este instabilitatea. Aceasta se regăsește în toate domeniile vieții și este favorizată de explorarea caracteristică perioadei de adult emergent.

Date fiind aceste provocări, din punct de vedere emoțional, perioada este marcată de momente de criză, în care tânărul simte că are opțiuni limitate, dar acestea alternează cu cele de stabilitate emoțională. Ambele contribuie la dezvoltarea progresivă și succesivă a abilităților socio-emoționale (Erikson, 2000).

Totodată, dezvoltarea identității, conturată în adolescență, continuă în perioada de emergență adultă. Libertatea adultului emergent de a experimenta diferite roluri, de a alege, îi permite acestuia să exploreze și să își consolideze convingerile despre sine (Tanner, 2006). În ceea ce privește definirea identității, principalele sarcini ale adultului emergent sunt acelea de a finaliza cu succes studiile, de a relaționa eficient cu covârșnicii, de a păstra relații armonioase cu părinții și de a forma relații de cuplu sănătoase și rezistente în timp. Procesul principal care stă la baza dezvoltării identității constă în explorarea oportunităților, cu scopul de a face cele mai potrivite alegeri. În procesul explorării, socializarea cu persoanele de aceeași vârstă și contextele educaționale la care se expun adulții emergenți sunt esențiale în vederea autocunoașterii, pentru cunoașterea celorlalți și pentru conectarea propriilor valori la cele ale comunității. În această etapă, competențele socio-emoționale, precum managementul emoțional, motivația, flexibilitatea *etc.*,

sunt esențiale, fiind cele care determină adultul emergent să fie rezilient în fața eșecurilor inerente din cadrul procesului de maturizare.

O dimensiune importantă a identității, care ocupă un rol central în perioada adultă emergentă, este identitatea vocațională. Aceasta se referă la dobândirea unei percepții clare asupra **intereselor ocupaționale, abilităților, obiectivelor de carieră, valorilor și asupra relațiilor dintre aceste autopercepții și rolurile în carieră**. Identitatea vocațională oferă semnificație și direcție, crește abilitățile de adaptare în fața stresului și a provocărilor și contribuie la alegerea unei cariere care să reflecte aspirațiile tânărului.

Dezvoltarea socio-emoțională este facilitată de un soi de optimism pe care îl manifestă adulții emergenți și care constituie un aspect comun în atitudinea acestora cu privire la oportunitățile viitoare, la flexibilitatea și la orientarea spre identificarea experiențelor personale relevante pentru valorile personale (Arnett, 2000).

Pe de altă parte, vârsta adultă emergentă este caracterizată de provocări privind capacitatea de amânare a recompensei, adică persoanei îi este dificil să renunțe la dorințele de moment pentru a realiza activități academice *etc.* (de exemplu, adultul emergent preferă să petreacă timp în oraș cu prietenii în loc să învețe pentru examene).

În concluzie, pe măsură ce înaintează de la perioada adolescenței către perioada vârstei adulte emergente, tânărul devine proactiv în raport cu propria dezvoltare. Această schimbare implică asumarea unor roluri de viață multiple, dezvoltarea și perfecționarea abilităților necesare pentru a avea succes în aceste roluri, construirea unui sens și a unui obiectiv pentru rolurile asumate, cunoașterea realistă a sinelui, dezvoltarea abilităților de gestionare eficientă a situațiilor de viață imprevizibile, inițierea și asumarea schimbărilor de viață și a tranzițiilor și planificarea acestora.

Portretul dezvoltării socio-emoționale

Anul întâi de facultate (19-20 ani)

Crește stabilitatea emoțională;
se accentuează orientarea către nevoile celorlalți;
sporește încrederea în abilitățile proprii;
relațiile cu covârșnicii rămân foarte importante.

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 & Dalgleish, 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, incult 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 <i>groaznice și de neiertat.</i> ”	Frică Anxietate Panică
Imperativul „trebuie”, etichetarea globală negativă a celuilalt și intoleranța la frustrare	De exemplu, „Deoarece mi-a vorbit atât de urât <i>și 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	Ilustrări 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</i> , sunt <i>neplăcute, supărătoare</i> , dar voi putea trece peste ele.”	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 celui alt, 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 implică 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, în 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 cineva 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 țintă.

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 facultate pentru a nu ne face de râs, realizăm sarcinile academice pentru a nu primi notă mică, ne îmbrăcăm mai gros pentru a scăpa de frig etc.). Asemeni întăririlor pozitive, întăririle negative au efect stimulatив, motivațional, adică cresc gradul de adoptare 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 obiectivele individului. Astfel, într-o accepțiune destul de larg răspândită, valorile sunt înțelese ca reprezentări social-cognitive ale unor obiective cu înaltă valoare motivațională (Schwartz, 1992; Schwartz, 1994; Sagiv et al., 2004). Privite astfel, valorile constituie obiective dezirabile, care servesc ca principii fundamentale; ele 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 implicarea în comportamente congruente cu principiile acestora. Conform lui Twohig și Crosby (2008), valorile nu pot fi niciodată atinse; o persoană își poate stabili obiective congruente cu aceste valori și poate adopta comportamente prin care să își atingă obiectivele subsumate valorilor. Spre exemplu, a fi un „student bun” presupune să ai în permanență obiective de îmbunătățire a performanței academice (de exemplu, să realizezi la un nivel optim proiectul la care lucrezi) și să realizezi mereu acțiuni prin care să atingi aceste obiective. Însă, un student 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 obiective în concordanță cu valorile 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 dominația 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 obiective 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.

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 ne focalizăm 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 realiza 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 persevereze, 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, cu focalizare prioritară pe experiența personală.

A doua activitate din capitolul *Autocunoașterea* susține creșterea eficienței în autoevaluarea competențelor generale, întărirea convingerilor despre autoeficacitate și a încrederii în abilitățile proprii, precum și creșterea încrederii în abilitățile personale de a lucra în echipă.

Anxietatea de disconfort

Conceptul de „anxietate de disconfort” („discomfort anxiety”) a fost propus de Albert Ellis (2003). Termenul desemnează tensiunea emoțională resimțită de 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 (respectiv, 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 focalizare.

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 continua în ciuda dificultăților și a obstacolelor întâmpinate, toate presupun o toleranță ridicată la disconfort și o identitate bine definită.

Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă

A fi motivat înseamnă, în principal, a fi determinat să acționezi spre o finalitate bine definită. Motivația poate fi descrisă prin *intensitatea* sau *nivelul* său (respectiv, cât de motivată este o persoană pentru a realiza ceva) 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 (autodeterminarea) și competență (autoeficacitatea) sunt activități motivate intrinsec; altfel spus, majoritatea oamenilor vor experimenta un sentiment de plăcere atunci când se implică în aceste activități. În cadrul acestor activități, persoana este expusă la evenimente interpersonale (de exemplu, recompense, interacțiuni cu sens, feedback, atitudini încurajatoare, fără critică 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).

Atenția concentrată și starea de prezență

Atenția se referă la acele mecanisme psiho-fiziologice implicate în selectarea și procesarea dintr-un mediu complex a stimulilor cu valoare motivațională și adaptativă ridicată (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 redundante pentru acțiunile curente, prelucrând cu prioritate informațiile cele mai utile (Miclea, 1999). Când acest lucru se realizează, spunem că persoana este atentă la ceea ce face în acel moment.

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

Spre exemplu, la un curs de psihologia personalității, un student căruia îi place mult această disciplină va observa cu prioritate detaliile vizuale de pe graficul dispus în fața sălii de curs, va auzi explicațiile profesorului și își va reaminti informații despre subiectul discutat, stocate în memoria de lungă durată. 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 despre care discută colegii din banca din spate, zgomotele din curtea facultății care se aud prin geamul deschis etc.).

Când se concentrează pe 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 secundară și lipsită de evaluări, 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).

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 situații specifice 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 atât 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 executa cu succes comportamentul dorit.

IV.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de autocunoaștere

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de autocunoaștere

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Identificarea emoțiilor negative, înțelegerea cauzelor și managementul acestora.	▪ să își identifice propriile emoții negative și pozitive; ▪ să realizeze legătura dintre emoțiile resimțite și mecanismele cognitive ale acestora; ▪ să poată explica unei terțe persoane cum au experimentat o emoție într-o situație particulară și cum anume a apărut aceasta; ▪ să înțeleagă mai ușor emoțiile celorlalți (cu impact pozitiv asupra empatiei).	1. Emoțiile negative și cauzele acestora; Ce sunt și ce anume generează emoțiile mele?	Facultate
Creșterea eficienței în autoevaluarea competențelor generale, întărirea convingerilor despre autoeficacitate și a încrederii în abilitățile proprii, creșterea încrederii în abilitățile personale de a lucra în echipă.	▪ să își evalueze cu mai multă eficiență competențele generale; ▪ să aibă încredere în capacitatea de a-și folosi competențele generale pentru a rezolva sarcini bine definite; ▪ să utilizeze eficient experiența personală și experiența altora (modele) pentru a-și consolida încrederea în sine și convingerile despre autoeficacitate; ▪ să aibă o încredere crescută în abilitatea personală de a lucra în echipă.	2. Cum să am încredere în mine și în ce pot să fac?	Facultate

Emoțiile negative și cauzele acestora – Ce sunt și ce anume generează emoțiile mele?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Identificarea emoțiilor negative, înțelegerea cauzelor și managementul acestora

Competențe dezvoltate:

La finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să își identifice propriile emoții negative și pozitive;
- să realizeze legătura dintre emoțiile resimțite și mecanismele cognitive ale acestora;
- să poată explica unei terțe persoane cum au experimentat o emoție într-o anumită situație și cum anume a apărut aceasta;
- să înțeleagă mai ușor emoțiile celorlalți, având un impact pozitiv asupra empatiei.

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, Anexa 2, Anexa 3 (câte un exemplar pentru fiecare student).

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

Durata: 150 de minute (o secvență de 50 de minute și o secvență de 100 de minute)

Descrierea activității (secvența 1 – 50 minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Începeți discuția citind textul prezentat în Anexa 1. Cereți studenților să identifice emoțiile pozitive și negative. Apoi, cereți studenților să dea exemple de emoții pozitive și negative din viața personală, trăite în situații similare. Prezentați noțiunea de emoții folositoare și nefolositoare. Identificați în narațiunea prezentată două exemple de emoții negative folositoare și două exemple de emoții negative nefolositoare. Apoi, comunicați studenților tema, obiectivul și competențele activității.	Prezentarea va fi de tip expunere și brainstorming și se va desfășura cu întreaga grupă. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, apoi insistați pe exemple și cereți studenților să vină cu exemplele lor; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	15 min.
Explorarea mecanismelor emoțiilor (cu focalizare pe credințele raționale/ iraționale)	În această etapă, veți continua discuția anterioară folosind textul din Anexa 1 și fișa de lucru din Anexa 2. Obiectivul principal al acestei etape este de a permite fiecărui student să identifice mecanismele cognitive ale emoțiilor. Veți începe prin a prezenta grupului fișa de lucru din Anexa 2 și ce conține aceasta. Veți citi cu voce tare punct cu punct din fișă, întrebând de fiecare dată dacă sunt neclarități sau dacă studenții doresc să le detaliați informațiile din fișă. În continuare, veți ruga studenții să se grupeze în perechi și să completeze împreună Anexa 2, referitoare la emoția disfuncțională (furie). Studenții vor lucra timp de aproximativ 10 minute, folosind dialogul din Anexa 1. Apoi, veți prezenta fișa astfel încât să fie văzută de toți studenții și veți discuta cu întreaga grupă, timp de aproximativ 10 minute, despre mecanismele furiei, pornind de la cele identificate de studenți.	Studenții vor avea la dispoziție câte un exemplar din ambele anexe. Este important să punctați relația dintre credințele iraționale și emoția disfuncțională (furie) și să clarificați faptul că modul în care gândim determină în mare măsură emoțiile trăite. Totodată, subliniați ideea că putem avea control asupra a ceea ce gândim, astfel încât putem controla și ceea ce simțim.	25 de min.



Rezumatul activității (2 minute):

La finalul secvenței 1, sintetizați discuția anterioară, punctând rolul gândirii în ceea ce privește înțelegerea și gestionarea emoțiilor negative.



Tema pentru acasă (8 minute):

Propuneți studenților să conceapă și să scrie scenariul unei scenete de 10-15 minute cu titlul „Ziua în care emoțiile mele au fost mai puternice decât mine”.

Sursa de inspirație pentru scenariul care va fi redactat ca temă pentru acasă va fi un eveniment din viața unui coleg, pe care colegul va trebui să îl povestească în amănunt. Acesta va trebui să descrie contextul fizic și social în care s-a petrecut evenimentul, persoanele implicate în acea situație și reacțiile acestora, cum a simțit și cum a trăit emoția, cum a exprimat emoția prin gestică și mimică, ce a gândit și ce a făcut în momentul respectiv. Pentru ca fiecare dintre ei să scrie câte un scenariu, studenții vor lucra în echipe formate după preferințe individuale. Cei doi studenți vor stabili o întâlnire, cu obiectivul de a realiza împreună tema pentru acasă. Fiecare va alege o întâmplare din viața personală în care a trăit o emoție negativă disfuncțională intensă, pe care nu a putut să o gestioneze adecvat (emoție apărută în cadrul unei interacțiuni sociale). Apoi va încerca să o povestească colegului de echipă astfel încât acesta să aibă toate informațiile necesare pentru a reda într-un dialog scris ceea ce s-a întâmplat (surprinzând în principal emoția colegului și cum a gândit acesta). Apoi, cei doi vor schimba rolurile, astfel încât fiecare să povestească o situație din viața personală și să audă o situație din viața colegului pe baza căreia să scrie textul scenetei sale.

Textul poate fi un simplu dialog scris sau un scenariu elaborat după ghiduri consacrate (la alegerea fiecăruia). Exemple de ghiduri online care vă ajută să scrieți un scenariu:

<http://www.screenwriting.info/>

<https://www.writersstore.com/how-to-write-a-screenplay-a-guide-to-scriptwriting/>

Folosiți în acest scop și întrebările din Anexa 3.

Explicați studenților că acest exercițiu îi ajută să facă o analiză suficient de riguroasă a unei emoții trăite și să o transmită suficient de clar unei alte persoane pentru ca aceasta să o poată transpune într-un text scris. Tema pentru acasă se va derula timp de o săptămână (puteți prelungi durata la două săptămâni, dacă programul studenților este foarte încărcat în perioada respectivă). La finalul acestei perioade, puteți planifica a doua secvență a activității.

Descrierea activității (secvența 2 – 100 minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Începeți prin a le reaminti studenților modelul ABC cognitiv și relația dintre evenimentele activatoare, credințele evaluative (așteptările pe care o persoană le are într-o anumită situație) și consecințele emoționale și comportamentale ale acestora. Veți prezenta obiectivul principal al acestei secvențe: a permite fiecărui student să citească în public și să obțină feedback pentru scenariul pe care l-a creat, dacă dorește acest lucru. Discuțiile în grup despre aceste scenarii au un dublu efect: (1) consolidarea înțelegerii mecanismelor emoțiilor pozitive și negative și (2) susținerea și validarea efortului individual de autoanaliză, înțelegere și exprimare a propriilor emoții negative.	Expunerea se va face în fața întregii grupe. Studenții vor fi anunțați dinainte că se va organiza această întâlnire în cadrul căreia vor putea să citească scenariul creat și să primească feedback pentru acesta.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Citirea, analizarea și discutarea scenariilor create de studenți.	Studenții vor citi scenariul creat și vor discuta în grup despre aspecte legate de claritatea textului și de acuratețea cu care se pot identifica în text elementele modelului ABC. Întrebările din Anexa 3 vor fi utilizate pentru a fixa informațiile legate de mecanismele emoțiilor. La oferirea Feedbackului (în public și/sau individual), insistați asupra cauzelor emoțiilor și asupra modului în care acestea pot fi controlate prin intermediul gândurilor. Scenariile create de studenți reprezintă ocazia de a aduce clarificări privind cauzele emoțiilor negative disfuncționale și a modului de gândire adaptativ, pentru a facilita apariția emoțiilor funcționale.	Prezentarea în public va fi pe bază de voluntariat. Dacă sunt studenți care preferă să primească feedback individual, profesorul va face acest lucru în scris, pentru fiecare doritor. Dintre studenții care și-au exprimat dorința de a prezenta scenariul în public, vor fi selectați cinci pentru această secvență. Fiecare va avea la dispoziție 10 minute pentru prezentare și 5 minute pentru a primi feedback. Modalitatea de selecție a celor cinci studenți rămâne la latitudinea profesorului. Ceilalți studenți care doresc să prezinte vor putea prezenta scenariul într-o întâlnire viitoare. Fiecare student va primi un exemplar al Anexei 2 pentru a putea urmări cu ușurință modelul ABC. Afișați întrebările din Anexa 3, astfel încât să fie văzute de toți studenții, pentru a le putea folosi ca ghid ajutător în cadrul discuției.	75 min.



Rezumatul activității (15 minute):

După ce au fost analizate și discutate scenariile, punctați câteva aspecte mai generale legate de: (1) tipul emoțiilor frecvent selectate pentru a fi descrise în cadrul dialogului, (2) tipul situațiilor activatoare cu care s-au confruntat studenții, (3) conținutul credințelor evaluative, (4) modurile în care studenții au reacționat în diferite situații. Discutați pe scurt despre modul de gândire și de comportament care i-ar ajuta în situații similare, cu probabilitate mare de apariție în viitor (ca o modalitate de pregătire pentru viitoare situații dificile).

La finalul întâlnirii, punctați cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) unele emoții ne ajută să atingem obiectivele, iar altele ne împiedică; (2) sursa principală a emoțiilor nefolositoare sunt așteptările rigide, iraționale; (3) înțelegând modul de gândire, putem înțelege emoțiile; (4) schimbându-ne modul de gândire, ne putem schimba emoțiile; (5) înțelegând ce își

spun oamenii în anumite situații, putem înțelege ce simt și de ce simt astfel; (6) comunicând clar care sunt așteptările noastre într-o anumită situație, îi ajutăm pe ceilalți să înțeleagă de ce trăim anumite emoții; (7) de regulă, atunci când emoțiile negative trăite determină reacțiile noastre, consecințele sunt nedorite.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

După secvența 1, alocați studenților timp pentru a consulta câteva ghiduri online care indică modalitatea de scriere a unui scenariu. Este posibil ca aceștia să aibă nelămuriri sau să dorească informații suplimentare. De asemenea, este posibil să întâmpine dificultăți sau blocaje în procesul de elaborare a scenariului. Pentru a oferi sprijin în vederea elaborării scenariilor, puteți forma un grup online la care să aibă acces toată lumea și în cadrul căruia studenții să poată pune întrebări și să ceară explicații. De asemenea, ei vor putea interacționa între ei și să genereze, astfel, motivație și suport social.

În cazul în care sunt mulți studenți care doresc să prezinte scenariul în public, depășindu-se astfel timpul alocat, în măsura disponibilității dumneavoastră, puteți programa și alte întâlniri, care se vor desfășura urmărind aceeași structură.

De asemenea, dacă aveți în vedere organizarea unor serate sau a unor evenimente similare, discutați cu studenții în ce măsură și-ar dori să folosească scenariile deja scrise pentru a crea scenete sau chiar o piesă de teatru pentru respectivele evenimente.

Recompensați reușitele cu atenție și laude 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.

În consilierea individuală, logica acestei activități și fișa de lucru din Anexa 2 pot fi utilizate pentru analizarea unei anumite situații din viața clientului, în care acesta trăiește emoții disfuncționale intense (de exemplu, furie), precum și pentru identificarea legăturii dintre distorsiunile de gândire (de exemplu, credințele iraționale) și efectele emoționale și comportamentale ale acestora. Consilierul va identifica situații concrete în care persoana trăiește emoții nesănătoase și va ghida efortul acesteia de a înțelege cauzele lor (de exemplu, modul distorsionat de a gândi în privința problemelor de viață); în continuare, se poate folosi jocul de rol pentru a exersa un mod de gândire sănătos și adaptativ.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Emoțiile negative și cauzele acestora

Ce sunt și ce anume generează emoțiile mele? Emoțiile: Prieteni sau dușmani?

Int. Holul facultății. Dimineața devreme.

Victor (*își trage respirația și se oprește în fața Denisei*)

În sfârșit am aflat data la care e concertul! Este sâmbăta asta. Fug în pauză cu Dan să luăm bilete. Îți trimit un SMS după ce le iau.

Denisa (*oftând*)

Sâmbăta asta pică foarte prost. I-am promis Laviniei, încă de luna anterioară, că o ajut cu teza. E foarte important pentru ea și se bazează pe mine. E sora mea și nu vreau să o dezamănesc. Și ea m-a ajutat când am avut nevoie. Îmi pare așa de rău! Mi-aș fi dorit foarte mult să vin cu tine... O să-mi fie foarte greu să știu că tu ești la concert și eu nu pot fi acolo, dar cred că amândoi putem trece peste asta. Vom merge împreună la următorul concert.

Victor ascultă în tăcere, apoi se întoarce brusc și lovește cu palma o plantă decorativă de pe pervazul ferestrei din apropiere.

Victor (*tipând necontrolat*)

Tu vorbești serios?!? Știi foarte bine de când aștept să mergem! Ce, mie nu mi-ai promis că vii la concert? Păi dacă mi-ai promis, trebuie să te ții de cuvânt, altfel ești o mincinoasă! Ce-i așa mare lucru că sora ta are teză! Să se descurce, ca toată lumea. Și vrei să spui că sora ta este mai importantă decât mine? În cazul asta cred că nu mai are rost să fim prieteni!

Victor se întoarce cu spatele, încrucișând brațele. Denisa se apropie de Victor și îl prinde de mână.

Denisa (*agitată, vorbind repede*)

Dar nu mi-am închipuit că este chiar atât de important pentru tine! Suntem prieteni de aproape patru ani! Ar fi groaznic să se termine totul pentru un concert! Cum crezi că s-ar simți Lavinia dacă ar afla că ne-am certat pentru că doream să o ajut?! Dacă nu o ajut, s-ar putea să nu ia notă de trecere! Ce pot să fac acum? Ar fi oribil să rămână restanțieră! E cumplit și nu aș vrea să crezi că tu ești mai puțin important decât sora mea!

Victor se întoarce spre Denisa și o privește în ochi.

Victor (*dând din cap gânditor*)

Cred că m-am supărat eu degeaba! Până la urmă, nici nu e chiar așa important. N-am știut că e așa de gravă situația cu sora ta. Mi-aș fi dorit să mergem împreună, mă deranjează puțin, dar pot să trec peste asta.

Denisa (*zâmbind*)

Ce mult mă bucur că nu te-ai supărat prea tare! Îți promit că data viitoare vin cu tine, orice s-ar întâmpla.

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Emoțiile negative și cauzele acestora

Ce sunt și ce anume generează emoțiile mele? Mecanismele furiei (modelul ABC cognitiv)

- (a) Identificați situația care a declanșat furia. Descrieți pe scurt situația (de exemplu, ce ar înregistra o cameră video plasată în locația respectivă?). De cele mai multe ori, situația activatoare este un eveniment real, extern. Uneori, poate fi și un eveniment intern (de exemplu, o emoție, o imagine), real sau imaginar, trecut, prezent sau viitor.

A (activator)

- (b) Identificați emoția resimțită, tipul acesteia (dacă este folositoare sau nefolositoare, în funcție de consecințele ei) și intensitatea relativă a acesteia (de exemplu, folosind o scală de la 1-10).

C (consecința emoțională)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- (c) Identificați credințele evaluative care au făcut posibilă respectiva emoție. Estimați cât de multă încredere are persoana în aceste gânduri (altfel spus, cât de corecte i se par).

B (beliefs – credințele evaluative)

PRETENȚII ABSOLUTISTE

Trebuie neapărat...
Este corect...
Este cinstit...
Este normal...
Așa se face...
Vreau neapărat...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CATASTROFARE

Este groaznic...
Este cumplit...
Este cel mai rău lucru...
Este înfiorător...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

INTOLERANȚĂ LA FRUSTRARE

Este intolerabil...
Este inacceptabil...
Nu pot suporta...

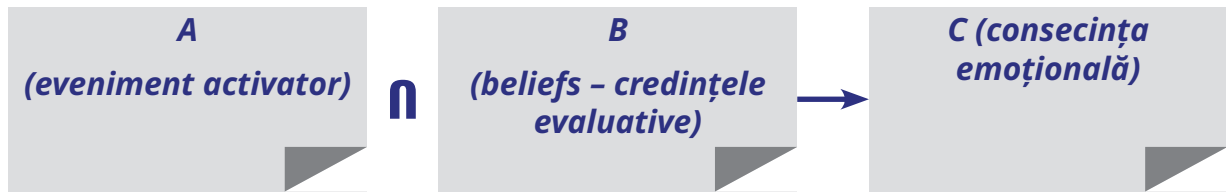
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

EVALUARE GLOBALĂ/ ETICHETARE

Eu sunt rău/incapabil/leneș/urât/imposibil de acceptat/
imposibil de iubit...
Ceilalți sunt răi/incapabili/leneși/urâți/imposibil de acceptat/
imposibil de iubit...
Lumea e rea/nedreaptă/prea complicată/fără sens...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- (d) Realizați legătura dintre evenimentul activator, credințele persoanei și consecințele emoționale și comportamentale.



Când s-a întâmplat _____

persoana s-a gândit că.../și-a spus că.../a crezut că _____

și, ca urmare, a început să simtă/să se simtă _____

reacționând/comportându-se _____

ANEXA 3 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Emoțiile negative și cauzele acestora

Ce sunt și ce anume generează emoțiile mele?

Întrebări ajutătoare pentru analizarea scenariilor propuse de studenți

1. Cât este de clar care sunt personajele implicate în dialog?
2. Cât de bine este descris contextul fizic în care se desfășoară dialogul (de exemplu, este într-o încăpere sau afară, ce tip de încăpere este aceea, este zi sau noapte, ce lucruri sunt în imediata apropiere a personajelor)?
3. Cât este de clar evenimentul activator care a declanșat emoțiile respective (de exemplu, acel aspect specific al situației care a declanșat emoția)?

De exemplu: refuzul prietenei de a vorbi cu tine; imaginea telefonului spart și trântit pe jos; râsul sarcastic al colegilor la adresa ta etc.

4. Cât de ușor pot fi identificate emoțiile trăite de personaje?
5. Cât de ușor putem face diferența între emoțiile funcționale și cele disfuncționale?
6. Cât de ușor pot fi identificate credințele evaluative care provoacă emoțiile personajelor?
7. Cât de corect sunt puse în relație anumite credințe evaluative specifice cu emoțiile descrise (de exemplu, emoțiile sunt produse de acele gânduri)?

Cum să am încredere în mine și în ceea ce pot să fac?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Obiectivul activității: Creșterea eficienței în autoevaluarea competențelor generale, consolidarea convingerilor despre autoeficacitate și a încrederii în abilitățile proprii, creșterea încrederii în abilitățile personale de a lucra în echipă

Competențe dezvoltate:

La finalul activității, studenții vor putea:

- să își evalueze mai eficient competențele generale;
- să aibă încredere în capacitatea de a-și folosi competențele generale pentru a rezolva sarcini bine definite;
- să utilizeze eficient experiența personală și experiența altora (modele) pentru a-și îmbunătăți încrederea în sine și convingerile despre autoeficacitate;
- să aibă o încredere crescută în abilitatea personală de a lucra în echipă.

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, Anexa 2, Anexa 3 și Anexa 4 (câte un exemplar pentru fiecare student).

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

Durata: 150 de minute + timpul alocat pregătirii portofoliilor de către studenți (studenții vor avea la dispoziție minimum o săptămână; timpul efectiv de pregătire al portofoliului variază, în funcție de abordarea fiecăruia, dar timpul minim estimat pentru pregătirea portofoliului și a prezentării este de 2 ore).

Descrierea activității (secvența 1 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Începeți discuția cerând studenților să se gândească individual, timp de cinci minute, la abilitățile necesare pentru organizarea unei excursii. Ajutați studenții să pornească de la activitățile care trebuie desfășurate și de la problemele practice care ar trebui rezolvate (folosiți Anexa 1). Apoi, propuneți ca obiectiv organizarea unei excursii care urmează să fie promovată în facultate pentru a atrage cât mai mulți participanți. În următoarele 10 minute, veți discuta în grup despre observațiile studenților privind legătura dintre activitățile necesare organizării unei excursii și abilitățile de bază care cresc eficiența privind realizarea respectivelor activități. Prezentați conceptul despre autoeficacitatea percepută și importanța convingerii că poți face un anumit lucru, care determină execuția efectivă a comportamentului. Apoi, comunicați studenților tema, obiectivul și competențele activității.	Prezentarea va fi de tip expunere și brainstorming și se va desfășura frontal. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, apoi insistați pe exemple și cereți studenților să vină cu exemplele lor; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	15 min.

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Evaluarea și autoevaluarea abilităților de bază necesare activităților de organizare a excursiei.	În această etapă, veți continua discuția anterioară folosind fișa de lucru din Anexa 2. Pentru a putea estima care sunt activitățile organizatorice în care studenții se pot implica, vor realiza în continuare un exercițiu. Lucrând în perechi, își vor autoevalua abilitatea de a se implica în diverse activități și vor fi evaluați. Studenții vor fi încurajați să lucreze în pereche cu un coleg/coleagă care îi cunoaște destul de bine. De asemenea, insistați asupra importanței de a fi sincer și corect atunci când completează Anexa 2; o părere directă și sinceră va fi de ajutor tuturor. Completarea va dura aproximativ 10 minute, alte 15 minute fiind rezervate discuțiilor în pereche, după cum urmează: după ce fiecare student completează Anexa 2 (autoevaluare și evaluarea colegului), se va discuta în pereche despre aspectele identificate, insistând pe concordanța sau discordanța dintre cei doi evaluatori privind: (1) capacitatea de a face anumite activități și (2) cât de mult le place să realizeze anumite activități. Obiectivul principal al acestei etape este de a ajuta studenții să facă diferența dintre: (1) activitățile la care pot fi buni, în baza abilităților și experiențelor anterioare (2) activitățile la care cred că ar putea fi buni și (3) activitățile care le plac.	Studenții vor avea la dispoziție câte un exemplar al Anexei 2; se va lucra în perechi. Lucrul în echipă cu un coleg/coleagă în care au încredere va ajuta studenții să răspundă cu sinceritate, fără teama de a fi evaluați sau judecați de întreaga clasă. Fiecare student va primi Anexa 2, care conține fișa de autoevaluare și evaluarea colegului. Compararea răspunsurilor în pereche se va face după ce ambii studenți au completat ambele fișe; în acest fel, evaluările unuia nu vor fi influențate de evaluările celuilalt.	25 min.



Rezumatul activității (5 minute):

Ulterior analizei în echipe, studenții vor comunica grupului doar dacă doresc și ceea ce doresc din ceea ce au completat. Explicați studenților că acest exercițiu îi ajută să facă o analiză suficient de riguroasă a preferințelor și abilităților personale.

Sumarizați discuția anterioară, punctând importanța de a avea încredere în forțele proprii și convingerea că putem face un anumit lucru atunci când alegem să îl facem. De asemenea, se accentuează rolul emoțiilor pozitive experimentate în timpul unei activități, ca elemente principale în automotivare.



Tema pentru acasă (5 minute):

Propuneți studenților ca, pornind de la cele aflate în urma completării Anexei 2, să conceapă un portofoliu de prezentare individuală. În acest portofoliu, vor include orice fel de materiale care ar putea arăta în ce mod sunt ei potriviți pentru a realiza anumite activități necesare organizării excursiei, materiale care pot „dovedi” eficiența și/sau interesul lor pentru acestea. De asemenea, în baza acestui portofoliu, vor concepe o prezentare individuală în PowerPoint, de aproximativ 5-10 minute. Prezențați pe scurt ghidul din Anexa 4, ca material ajutător în elaborarea prezentării individuale.

Tema pentru acasă se va derula timp de o săptămână. Puteți prelunge durata la două săptămâni, dacă programul studenților este foarte încărcat în perioada respectivă. Apoi, puteți planifica a doua secvență a activității.

Descrierea activității (secvența 2 – 100 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă.	Prezențați pe scurt secvența anterioară, punctând apoi modalitatea de desfășurare a acestei etape: cei care doresc să facă parte din grupul de organizare a excursiei vor realiza o prezentare individuală de 5-10 minute, în fața tuturor. Prezențați obiectivul general al secvenței 2: observarea prestației colegilor va fi utilizată ca sursă de informație pentru întărirea convingerilor despre autoeficacitate. Discutați despre mecanismele autoeficacității percepute (capitolului Autocunoașterea din manual). Subliniați faptul că portofoliile de prezentare vor fi predate profesorului și fiecare student va primi un scurt feedback individualizat. Toți studenții vor preda portofolii, chiar dacă aleg sau nu să prezinte în fața celorlalți sau să participe la organizarea excursiei.	Această secvență se va desfășura după ce studenții își finalizează tema pentru acasă (portofoliul de prezentare și prezentarea individuală în PowerPoint de aproximativ 5-10 minute). În acest fel, toți studenții vor avea șansa de a se autoanaliza și de a crea un portofoliu, dar nu vor fi forțați să se prezinte în fața grupului sau să participe direct la organizarea excursiei, dacă nu doresc.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Autoevaluarea autoeficacității percepute înainte de expunerea la prezentări (experiență directă sau modelare).	Prezentați studenților Anexa 3. Cereți studenților să completeze fișa de lucru gândindu-se că toți vor susține prezentarea în public, deși doar unii dintre ei vor ieși în fața colegilor pentru a realiza prezentarea respectivă. Utilizând Anexa 3, fiecare student își va evalua încrederea în abilitatea de a face o prezentare individuală în public.	Completarea se va face individual, de către fiecare student.	5 min.
Prezentarea individuală în PowerPoint susținută în fața colegilor.	Studenții care doresc își vor prezenta portofoliul în fața grupului și, astfel, vor face parte din grupul de organizare a excursiei.	Prezentările individuale vor fi de câte 5-10 minute. Indiferent de calitatea prezentării individuale, studenții vor avea posibilitatea de a participa la organizarea excursiei. În acest mod, se stimulează independența și asumarea responsabilității individuale. Durata acestei secvențe poate varia ușor în funcție de numărul de studenți care doresc să susțină prezentări în fața colegilor.	60 min.
Reevaluarea autoeficacității percepute.	Utilizând Anexa 3, fiecare student își va reevalua încrederea în abilitatea de a face o prezentare în public. În capitolul din anexă dedicat concluziilor, fiecare student va scrie ideea principală cu care a rămas în urma exercițiului, referindu-se la modul în care tinde să își autoevalueze capacitatea de a face o sarcină înainte și după ce vede o altă persoană care realizează acea sarcină.	Fiecare student completează fișa individual.	5 min.



Rezumatul activității (20 minute):

După încheierea prezentărilor, studenții din sală au posibilitatea să ofere feedback colegilor lor care au ales să prezinte. Orientați Feedbackul acordat de studenți, astfel încât accentul să cadă pe ideea de inițiativă personală, asumarea riscurilor, acceptarea greșelilor și motivația pentru creștere și dezvoltare. Rețineți că obiectivul principal nu este atât eficiența în organizarea excursiei, care este mai mult un pretext pentru consolidarea convingerilor despre autoeficacitate, cât stimularea convingerilor despre autoeficacitate și modelarea comportamentelor adaptative. Discutați cu studenții în cadrul grupului și stimulați implicarea în discuție a cât mai multor studenți (fără a forța însă pe nimeni să participe).

Feedbackul individualizat pe care profesorul îl oferă în scris și observațiile colegilor de pe parcursul prezentării îi vor ajuta pe studenți să identifice rolul optim pe care îl pot juca în activitatea de organizare a excursiei.

Discutați cu studenții, analizând ce au învățat despre sine în cursul celor două secvențe ale exercițiului. Orientați discuția spre aspecte ca: (1) încrederea în propriile abilități de lucru individual și în echipă; (2) eficiența în autoevaluarea propriilor abilități și în evaluarea abilităților celorlalți; (3) importanța de a observa emoțiile asociate cu lucrurile pe care alegem să le facem, ca informații relevante în procesul de autodeterminare și automotivare; (4) importanța formării deprinderii de a te concentra atât pe procesul unei activități, cât și pe recompensele emoționale ale acesteia, spre deosebire de focalizarea obsesivă pe finalitatea practică a respectivei activități.

În final, punctați cele mai relevante aspecte care merită reținute în urma desfășurării activității: (1) pot exista diferențe între lucrurile la care credem că suntem buni și cele la care suntem buni, (2) pot exista diferențe între lucrurile la care noi credem că suntem buni și lucrurile la care alții cred că suntem buni, (3) dacă ne place procesul de realizare a unei activități, vom avea și motivația necesară pentru a dezvolta abilitățile necesare pentru a o realiza, (4) pot exista diferențe în autoevaluare, în funcție de expunerea la un model al realizării activității respective, (5) lucrul în echipă presupune autocunoașterea abilităților proprii și o bună capacitate de evaluare a abilităților altora, (6) convingerea că putem face o activitate se bazează atât pe experiența anterioară, cât și pe experiențe vicariante (observăm cum fac alții respectiva activitate).



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Încurajați studenții să își prezinte portofoliile în fața colegilor, însă respectați alegerea unora dintre ei de a nu susține prezentarea în public. Stimulați consolidarea convingerilor despre autoeficacitate, subliniind faptul că cel puțin unele dintre abilitățile necesare acestei prezentări au mai fost utilizate de toți studenții în diverse situații.

Accentuați ideea de inițiativă personală, asumare de riscuri, acceptarea greșelilor și motivația pentru creștere și dezvoltare, precum și acceptarea disconfortului și expunerea la evaluarea socială.

Recompensați reușitele cu atenție și laude 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 studenții să aplice cunoștințele dobândite și în alte situații din viața lor.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să am încredere în mine și în ceea ce pot să fac?

Competențe de organizare

Obiectiv principal: organizarea unei excursii, care urmează să fie promovată în facultate pentru a atrage cât mai mulți participanți.

	Competențe	Activități necesare organizării excursiei
1.	Abilități de comunicare	☐ Elaborarea materialelor de promovare; ☐ Comunicarea cu diferite persoane: agenții de voiaj, cazare, transport etc.
	Provocări specifice:	
2.	Abilități privind tehnologiile informaționale	☐ Căutarea informațiilor și rezervări online; ☐ Elaborarea materialelor de promovare.
	Provocări specifice:	
3.	Abilități sociale/civice Abilități culturale	☐ Motivarea/convingerea posibilor participanți; ☐ Acomodarea nevoilor personale ale participanților.
	Provocări specifice:	
4.	Abilități matematice și antreprenoriale	☐ Elaborarea bugetului pentru excursie; ☐ Estimarea taxei de participare; ☐ Atragere de sponsorizări; ☐ Optimizarea utilizării resurselor disponibile.
	Provocări specifice:	

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să am încredere în mine și în ceea ce pot să fac?

La ce cred eu că sunt bun? La ce spui tu că sunt bun?

Observații: Această anexă va fi completată de două persoane: persoana în cauză și colegul/colega de echipă.

Fiecare student va primi Anexa 2, care conține fișa de autoevaluare și evaluarea colegului.

Compararea răspunsurilor în pereche se va face după ce ambii studenți au completat ambele fișe.

Ulterior completării, se vor marca în coloana patru acele răspunsuri în care cei doi studenți au fost de acord (același scor sau o diferență de maxim un punct) sau nu au fost de acord. În cazul răspunsurilor la care au fost de acord, vor trece în coloana patru cifra 0 (zero); în cazul răspunsurilor la care nu au fost de acord, vor trece în coloana patru cifra 1 (unu). Apoi, cei doi studenți vor discuta despre răspunsurile în cazul cărora nu au fost de acord (o diferență mai mare de un punct între cei doi studenți), încercând să identifice și să înțeleagă sursa diferenței de opinie.

AUTOEVALUARE:

Activități	Întrebări ajutătoare	(Auto)evaluare					Diferențe în evaluare
Elaborarea materialelor de promovare.	Cât de bine crezi că te-ai pricepe să elaborezi materiale (scrise, audio, video etc.) prin care să promovezi un anume produs, o activitate etc.?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
	Cât de mult îți place să elaborezi materiale (scrise, audio, video etc.) prin care să promovezi un anume produs, o activitate etc.?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
Comunicarea cu diferite persoane: agenții de voiaj, cazare, transport etc.	Cât de ușor crezi că ai putea să discuți cu persoane străine și să stabilești ceva împreună/să negocieți ceva?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
	Cât de mult îți place să discuți cu persoane străine și să stabilești ceva împreună/să negocieți ceva?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
Căutarea informațiilor și rezervări online.	Cât de bine crezi că te pricepi să cauți informații și să faci rezervări online?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
	Cât de mult îți place să cauți informații și să faci rezervări online?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
Motivarea/ convingerea posibililor participanți.	Cât de bine crezi că poți să îi convingi și să îi motivezi pe alții?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	
	Cât de mult îți place să îi convingi și să îi motivezi pe alții?	1	2	3	4	5	
		Foarte puțin				Foarte bine	

Răspunsul față de personale ale participanților.	Cât de ușor îți este să îi înțelegi pe ceilalți, să afli ce nevoi au și să găsești soluții pentru a le întâmpina nevoile?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
	Cât de mult îți place să îi înțelegi pe ceilalți, să afli ce nevoi au și să găsești soluții pentru a le întâmpina nevoile?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
Elaborarea bugetului pentru excursie.	Cât de bine crezi că te pricepi să realizezi bugetul unei activități?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
	Cât de mult îți place să realizezi bugetul unei activități?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
Estimarea taxei de participare.	Cât de bine crezi că te pricepi să estimezi o taxă de participare, punând în balanță resursele și cheltuielile implicate de o anumită activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
	Cât de mult îți place să estimezi o taxă de participare, punând în balanță resursele și cheltuielile implicate de o anumită activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
Atragere de sponsorizări.	Cât de ușor îți este să discuți cu oameni mai mult sau mai puțin cunoscuți și să îi convingi să sponsorizeze o activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
	Cât de mult îți place să discuți cu oameni mai mult sau mai puțin cunoscuți și să îi convingi să sponsorizeze o activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
Optimizarea utilizării resurselor disponibile.	Cât de bine crezi că te pricepi să eficientizezi la maximum resursele disponibile pentru o anumită activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	
	Cât de mult îți place să cauți soluții pentru a eficientiza la maximum resursele disponibile pentru o anumită activitate?	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte bine	

EVALUAREA COLEGULUI/COLEGEI:

Activități	Întrebări ajutătoare	(Auto)evaluare	Diferențe în evaluare
Elaborarea materialelor de promovare.	Cât de bine crezi că s-ar pricepe să elaboreze materiale (scrise, audio, video etc.) prin care să promoveze un anumit produs, o activitate etc.?	1 Foarte puțin	2 3 4 5 Foarte bine
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să elaboreze materiale (scrise, audio, video etc.) prin care să promoveze un anumit produs, activitate etc.?	1 Foarte puțin	2 3 4 5 Foarte bine

Comunicarea cu diferite persoane: agenții de voiaj, cazare, transport etc.	Cât de ușor crezi că i-ar fi să discute cu persoane străine și să stabilească ceva împreună/să negocieze ceva?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să discute cu persoane străine și să stabilească ceva împreună/să negocieze ceva?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Căutarea informațiilor și rezervări online.	Cât de bine crezi că s-ar pricepe să caute informații și să facă rezervări online?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să caute informații și să facă rezervări online?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Motivarea/ convingerea posibililor participanți.	Cât de bine crezi că ar putea să îi convingă și să îi motiveze pe alții?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să îi convingă și să îi motiveze pe alții?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Acomodarea nevoilor personale ale participanților.	Cât de ușor crezi că îi este să îi înțeleagă pe ceilalți, să afle ce nevoi au și să găsească soluții pentru a le întâmpina nevoile?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că îi place să îi înțeleagă pe ceilalți, să afle ce nevoi au și să găsească soluții pentru a le întâmpina nevoile?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Elaborarea bugetului pentru excursie.	Cât de bine crezi că s-ar pricepe să realizeze bugetul unei activități?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să realizeze bugetul unei activități?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Estimarea taxei de participare.	Cât de bine crezi că s-ar pricepe să estimeze o taxă de participare, punând în balanță resursele și cheltuielile implicate de o anumită activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să estimeze o taxă de participare, punând în balanță resursele și cheltuielile implicate de o anumită activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									

Atragerea de sponsorizări.	Cât de ușor crezi că i-ar fi să discute cu oameni mai mult sau mai puțin cunoscuți și să îi convingă să sponsorizeze o activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să discute cu oameni mai mult sau mai puțin cunoscuți și să îi convingă să sponsorizeze o activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									
Optimizarea utilizării resurselor disponibile.	Cât de bine crezi că s-ar pricepe să eficientizeze la maximum resursele disponibile pentru o anumită activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
	1	2	3	4	5								
Foarte puțin				Foarte bine									
	Cât de mult crezi că i-ar plăcea să caute soluții pentru a eficientiza la maximum resursele disponibile pentru o anumită activitate?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr><tr><td>Foarte puțin</td><td colspan="3"></td><td>Foarte bine</td></tr></table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	
1	2	3	4	5									
Foarte puțin				Foarte bine									

ANEXA 3 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să am încredere în mine și în ceea ce pot să fac?

Încrederea *privind realizarea prezentării mele*

Această anexă va fi completată de toți studenții, indiferent dacă au ales sau nu să susțină o prezentare în public.

Completați fișa de lucru de mai jos, încercuind răspunsurile care se potrivesc, înainte și după prezentarea individuală în public a studenților care au optat pentru acest lucru.

Întrebări ajutătoare	Înainte de prezentare	După prezentare																				
Cât de ușor crezi că ți-ar fi să captezi interesul celorlalți folosind informațiile și materialele de prezentare?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de ușor crezi că ți-ar fi să îți folosești prezența scenică pentru a face prezentarea mai atractivă, mai interactivă și mai interesantă?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de ușor crezi că ai găsi argumente care să convingă multe persoane că ai calitățile necesare pentru rolul pe care dorești să ți-l asumi?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de ușor crezi că ți-ar fi să răspunzi la întrebările mai incomode ale unor colegi?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de ușor crezi că ți-ar fi să-i convingi pe ceilalți că ești competent/ă și sigur/ă pe tine?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de bine crezi că ai reuși să faci o prezentare bună, care să convingă lumea că ești potrivit/ă ca organizator?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
Cât de mult crezi că ți-ar plăcea să te prezinți în fața colegilor?	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte bine</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Foarte puțin				Foarte bine
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		
1	2	3	4	5																		
Foarte puțin				Foarte bine																		

Concluzia cu care ați rămas după comparația făcută (mesajul meu pentru mine):

ANEXA 4 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA
Cum să am încredere în mine și în ceea ce pot să fac?
Ghid de elaborare a portofoliilor de prezentare individuală

Bifați o activitate în care ați dori să vă implicați	Activități necesare organizării excursiei
	Elaborarea materialelor de promovare;
	Comunicarea cu diferite persoane: agenții de voiaj, cazare, transport etc.;
	Căutarea informațiilor și rezervări online;
	Motivarea/Convingerea posibililor participanți;
	Acomodarea nevoilor personale ale participanților;
	Elaborarea bugetului pentru excursie;
	Estimarea taxei de participare;
	Atragerea de sponsorizări;
	Optimizarea utilizării resurselor disponibile.

Încercați să includeți în portofoliu și în prezentarea PowerPoint următoarele aspecte:

		Răspuns:
Motivația personală:	De ce doresc să mă implic în această activitate?	
Abilități practice:	Ce abilități am dobândit în activitățile anterioare și pot fi foarte utile în desfășurarea acestei activități? Abilități verbale, audio, video etc.?	
Resurse accesibile:	Care sunt resursele mele care mă pot ajuta în cadrul activității (de exemplu, acces la calculator, timp liber etc.)?	
Trăsături de personalitate/caracter:	Ce trăsături ale personalității mele mă pot ajuta să fiu eficient în această activitate?	

V. Autonomia

V.1. Descriere generală

Din perspectivă psihologică, perioada adultă emergentă 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 tânărul 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 adulți (Erikson, 1998). Însă de această dată, tânărul 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). Tinerii 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). Astfel, tinerii (Conger, 1991; DiClemente et al., 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 presupun anumite riscuri. Odată cu distanțarea față de părinți și alți adulți din viața lor, modelele covârșnicilor joacă un rol important în viața tinerilor. 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. Tranziția către comportamentul autonom se asociază acum și cu o serie de comportamente precum: nevoia de consolidare a stimei de sine și a capacității de autoorientare, rafinarea așteptărilor rolului de gen; integrarea comportamentului sexual și a intimității (Auslander, Rosenthal & Blythe, 2005; Harter, 1990; Maccoby, 1999; 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 această vârstă este autonomia în învățare, mai precis capacitatea de autodirijare în învățare. Studiile arată că elemente ale autonomiei în învățare pot fi stimulate și se pot dezvolta încă de la vârste mici, iar perioada adultă emergentă 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, 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 individualitate, prin care tinerii 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-și gestioneze propriile comportamente (Noom, 1999); libertatea de a face lucruri în interesul personal, menținând în același timp relații potrivite cu cei din jur (Hill & Holmbeck 1986).

Există mai multe perspective de definire a autonomiei. Prezentăm pe scurt aceste perspective, subliniind pentru fiecare dintre acestea posibile semnificații educaționale care să ne ajute în privința sprijinului acordat tinerilor 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 plus față de exercitarea libertății individuale, vizează 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 la decizia școlii, descentralizarea financiară etc.) la autonomia profesorului și a studenților, 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 obiective, motivații și valori. Abordări 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 tinerii își gestionează propriile emoții și sentimente în raport cu cei din jur. Studiile arată că aceștia 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 tinerii de aceeași vârstă (Steinberg & Silverberg, 1986). De aceea, această perioadă 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 emoțional. În acest sens, ei vor trebui nu doar să înlocuiască dependența față de părinți cu cea dată de grupul de covârșnici, ci 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 studentului de a recunoaște emoțiile proprii și 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. Alții definesc desprinderea de părinți ca o etapă necesară de individuare (Blos, 1979), care nu presupune neapărat conflicte și care poate fi depășită armonios, chiar dacă uneori tinerii s-ar putea confrunta cu nesiguranță afectivă sau disconfort. Individuarea presupune, de fapt, că tânărul 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 depinde în bună măsură de stilul parental (Ryan & Lynch, 1989), de calitatea relațiilor și de nivelul de stres din familie. Astfel, tinerii ai căror părinți îi încurajează și impun mai puține constrângeri, par să fie mai sănătoși din punct de vedere psiho-social decât tinerii care sunt supuși mai mult constrângerilor din partea părinților. Părinții care au un stil autoritar sunt corelați cu un nivel înalt al autonomiei tinerilor, însă aceștia 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 tinerilor față de covârșnici (Silverberg & Gondoli, 1996, Dumont & Provost, 1999). În orice caz, concluziile cercetărilor din domeniu subliniază rolul esențial al familiei în a sprijini dezvoltarea autonomiei emoționale a tinerilor.

Autonomia comportamentală se referă la capacitatea de a lua propriile decizii și de a acționa conform acestora. Din punct de vedere cognitiv, tinerii 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, nivelul încrederii în sine. Cercetările arată că tinerii 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 lăsăm spațiu de alegere a unor opțiuni, să discutăm cu tinerii atât despre consecințele fiecărei opțiuni, cât și despre sursele de informare cu privire la conținutul deciziilor. Studiile arată că în procesul de luare a deciziilor, tinerii tind să fie mai susceptibili la 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 cu impact 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. Tinerii 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, vârsta adultă emergentă reprezintă o etapă oportună pentru construirea unui set de credințe și atitudini în raport cu morală. 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 tinerii 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, studenții de anul întâi se situează între stadiul orientării empatice (îl ajut pe acest coleg pentru că îl doare) și cel al orientării pe valori internalizate (*nu dau bani cerșetorilor pentru că nu de acest tip de ajutor au nevoie cu adevărat*). Cercetările arată că tinerii angajați în comportamente prosociale tind să atingă niveluri înalte ale abilităților sociale și ale capacității de autoreglare și, de asemenea, în ceea ce privește autoreglarea, ei înregistrează niveluri scăzute ale emoționalității negative (Eisenberg et al., 1996).

c) **Perspectiva socială**

Cercetări recente cu privire la autonomie se focalizează asupra factorilor de mediu care contribuie la dezvoltarea autonomiei tinerilor. 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 o regăsim în teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000). Această teorie se centrează 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 esențială 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 asumat 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 nivelul fiecărui student, astfel încât aceștia să își poată dezvolta abilități specifice pentru trecerea 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	Studentul	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 tinerilor în licee și universități, 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 (Iji, Onwu & Wuave, 2014). Multe licee și universități din lume și-au asumat ca misiune educațională dezvoltarea autonomiei în învățare a tinerilor, ca premisă pentru obținerea unor performanțe mai bune ale tinerilor și pentru o învățare cu sens pentru fiecare.

1. Cum putem stimula autonomia în familie și în mediul academic

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 tinerii în drumul lor către autonomie (Russell & Bakken, 2002):

- **Formulați așteptări clare și coerente când vă adresați tinerilor.** Atunci când tinerii cunosc explicit așteptările din partea lor, 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 tinerii să revină mai târziu, solicitând sprijin sau sfaturi.

- **Comunicați deschis despre situațiile cu care se confruntă tânărul.** Fiți răbdători și ascultați-l, fără a minimiza sau a ironiza eventuale opinii pe care tinerii le formulează despre covârșnicii lor. Ajutați-i să înțeleagă de ce prietenii sau colegii lor au opinii diferite și încurajați-i să vadă din mai multe perspective situațiile cu care se confruntă.
- **Descurajați comportamentele rebele.** Discutați cu tinerii 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 că tinerii tind să vă ceară sfaturi mai degrabă dumneavoastră decât covârșnicilor. Cercetările arată că pentru lucrurile importante, care contează, ei vor cere sprijin părinților și profesorilor în care au încredere.
- **Implicați tinerii 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 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 legate de deciziile cu privire la organizarea școlii, decizii 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: Prezentați studenților specificul învățării autodirijate și beneficiile acesteia pentru propria învățare

Discutați cu studenții 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. Prezentați stadiile 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 studenților.

Pasul 2: Sprijiniți studenții 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 studenții să-și determine nivelul de pregătire privind învățarea autodirijată. De obicei, pregătirea privind învățarea autodirijată este determinată de nivelul de autonomie personală, de autoorganizare și autodisciplinare, 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 studenților 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 studenții 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, precum și criteriile de autoevaluare și de evaluare.

Pasul 4: Oferiți contexte și resurse adecvate care să îi determine pe studenți 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 studenții 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 studenților 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 studenților referitoare la utilizarea internetului pentru a învăța 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 studenții să se autoevalueze

Discutați cu studenții 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 tinerilor pentru învățare autonomă, mai cu seamă din aria strategiilor și metodelor specifice învățării centrate pe student:

- 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 autonomie

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Analiza esențială a surselor de influență în modelarea comportamentului autonom	- Să autoevalueze nivelul de pregătire în vederea învățării autodirijate; - Să identifice sursele și resursele personale de învățare autodirijată; - Să stabilească obiective globale pentru învățarea autodirijată pe parcursul studiilor de licență.	Cum învăț în afara sălii de curs?	Facultate
Identificarea factorilor care contribuie la autonomie și a modalităților de manifestare a acesteia	- Să identifice principalii factori care contribuie la apariția autonomiei; - Să înțeleagă modul în care se manifestă autonomia în viața de zi cu zi; - Să înțeleagă rolul autonomiei în cadrul relațiilor sociale.	Cum apare și cum se manifestă autonomia?	Facultate
Identificarea factorilor implicați în autonomie în activitățile de zi cu zi	- Să identifice impactul influențelor externe asupra modului în care experimentează emoțiile pozitive și negative; - Să identifice impactul influențelor externe asupra intențiilor lor comportamentale; - Să identifice impactul influențelor externe asupra deciziilor luate.	Autonomie și autodeterminare – Cine îmi influențează emoțiile și comportamentele?	Facultate

Cum învăț în afara sălii de curs?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

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

Competențe dezvoltate:

- Să autoevalueze nivelul de pregătire în vederea învățării autodirijate;
- Să identifice sursele și resursele personale de învățare autodirijată;
- Să stabilească obiective globale pentru învățarea autodirijată pe parcursul studiilor de licență

Materiale necesare:

- Coli de flipchart;
- Markere colorate;
- Videoproiector;
- Fișe de lucru:
 - Anexa 1: Set de întrebări pentru relatarea episodului privind pregătirea pentru bacalaureat/ admiterea la facultate;
 - Anexa 2: Chestionar privind predispoziția pentru învățare autodirijată;
 - Anexa 3: Harta personală a învățării autodirijate.

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

Durata activității: 100 de minute

Descrierea activității:

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Invitați participanții să rememoreze perioada în care au învățat pentru bacalaureat/ admitere la facultate. Cereți participanților să discute cu un coleg despre acest episod din viața lor.	Pentru a orienta conversația, proiectați/oferiți fiecărei echipe fișa de întrebări din Anexa 1.	15 min.
Rolul învățării autodirijate în ciclul universitar	Pe baza exercițiului anterior, invitați participanții să reflecteze asupra preferințelor lor de învățare. Cât de confortabil vă simțiți cu ideea de a stabili propriile obiective de învățare pentru studiile universitare? Cât de pregătiți credeți că sunteți pentru a vă monitoriza propriul progres în învățare? Ce alte contexte de învățare v-ar ajuta să învățați? Discutați cu participanții despre rolul învățării autodirijate în parcurgerea ciclului universitar, analizând numărul de ore de studiu individual alocat diferitelor discipline. Discutați cu participanții despre importanța și beneficiile învățării autodirijate în pregătirea lor. Accentuați rolul motivației și al perseverenței în dezvoltarea abilităților de învățare autodirijată.	Prezentați participanților caracteristicile învățării dirijate explicate în partea teoretică a acestui capitol. Invitați participanții să reflecteze la propriul mod de învățare în raport cu profilul unei persoane care știe, poate și vrea să aplice învățarea autodirijată. Pentru a orienta conversația, utilizați fundamentarea teoretică a învățării autodirijate prezentată în prima parte a acestui capitol.	20 min.

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Chestionar privind preferințele pentru învățare autodirijată	Spuneți studenților că în următoarele minute vor completa un chestionar referitor la nivelul de pregătire privind învățarea autodirijată. Chestionarul reprezintă o selecție de itemi dintr-o serie de întrebări mai complexe. De aceea, rolul completării acestuia este doar de a oferi orientare și nu de a pune un diagnostic. Completarea chestionarului invită la reflecție și oferă participanților un reper pentru identificarea propriilor preferințe în ceea ce privește învățarea autodirijată.	Distribuiți studenților chestionarul din Anexa 2 pentru a-l completa individual.	15 min.
Mediul personal de învățare	Prezentați participanților modelul generic¹ de construire a unui mediu personal de învățare (Milligan et al., 2006). Învăță împreună cu/de la alții: creează relații de comunicare cu alți oameni interesați de aceleași subiecte sau de la care ai putea învăța, chiar din afara cercului de colegi sau prieteni. Gestionează resursele de învățare: structurează resursele, folosește modalități personale de a face adnotări, de a lua notițe sau de a realiza scheme logice. Caută activități din care ai putea învăța, conexe participării la cursuri (voluntariat, proiecte, organizații studențești, stagii de practică etc.) Corelează experiențele și învățarea obținute în diferite contexte.	Discutați cu participanții despre importanța gestionării surselor de învățare din afara mediului formal de educație. Invitați participanții să exemplifice elemente concrete pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni ale modelului de construire a unui mediu personal de învățare.	15 min.

Etapa/Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Harta personală a învățării autodirijate	Invitați participanții să completeze harta mediului personal de învățare prezentată în Anexa 3. Solicitați participanților să completeze harta pornind de la un obiectiv mai general, pe care apoi îl pot operaționaliza în două-trei obiective generale de învățare, în legătură cu studiile de licență.	Se poate imprima câte un exemplar pentru fiecare participant sau harta poate fi proiectată cu ajutorul videoproiectorului, ca model pentru lucru individual.	15 min.
Galeria hărților personale de învățare	Invitați participanții să discute cu cel puțin alți trei colegi despre harta personală a învățării, identificând elementele comune și diferențele individuale dintre acestea.	Organizați studenții în grupuri de trei-patru membri. Invitați studenții să își prezinte propria hartă și să comenteze hărțile celorlalți colegi de grup. Pentru a orienta conversația, puteți invita studenții să identifice aspectele comune și cele care îi diferențiază.	10 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Inițiați o conversație cu privire la necesitatea identificării surselor și a resurselor personale de învățare la care pot face apel în anul universitar în curs. Invitați participanții să țină un jurnal al învățării, în care să noteze principalele concluzii ale activității de astăzi.



Recomandări pentru coordonator:

- Anexa 1 conține un set de întrebări** pentru relatarea episodului privind pregătirea pentru bacalaureat/admiterea la facultate – discuție care are loc în perechi. Fișa va fi imprimată în suficiente exemplare, una pentru fiecare pereche. Fișa oferă sprijin pentru structurarea informațiilor din cadrul conversației realizate în perechi.
- Anexa 2:** Chestionar privind predispoziția pentru învățarea autodirijată. Chestionarul și grila de interpretare vor fi imprimate în suficiente exemplare, una pentru fiecare participant.
- Anexa 3.** Harta personală a învățării autodirijate. Se poate imprima câte un exemplar pentru fiecare participant sau harta poate fi proiectată/desenată și folosită ca model pentru lucru individual.

Anexa 1 – Set de întrebări pentru relatarea episodului privind pregătirea pentru bacalaureat/admiterea la facultate – Discuție în perechi²

Planificare		
Planificarea strategică	Cum ți-ai dat seama la ce materii/discipline ai nevoie să înveți? Ai avut un plan specific pentru a-ți monitoriza procesul de învățare?	
Stabilirea obiectivelor	Ți-ai propus obiective clare pe care să le urmărești în procesul de învățare?	
Încrederea că vei reuși	Cum te-ai simțit în acea perioadă? Ai avut sentimentul că vei reuși?	
Motivație	Te-ai simțit motivat/ți-a plăcut să înveți?	
Realizarea sarcinilor de învățare		
Strategii de învățare	Cum ai procedat ca să înveți? Ce resurse ai utilizat? Ți-ai luat notițe, ai făcut conspecte, scheme logice, hărți? Dacă da, crezi că aceste elemente ți-ar mai putea fi de folos vreodată în viitor sau au fost utile doar pentru acea perioadă? Ai utilizat anumite instrumente online pentru învățare? Dacă da, care au fost acestea?	
Solicitarea sprijinului	Ai avut ocazia să discuți cu cineva despre progresele tale în învățare? Un profesor, un părinte, un coleg etc.?	
Autorefecție		
Autoevaluare	Acum, după ce această perioadă din viața ta a trecut, ce a funcționat bine când ai învățat? Ce nu a funcționat? Ai avut ocazia să discuți cu cineva despre modul în care ai învățat în acea perioadă? Cu cine? Ce tipuri de mesaje ai primit de la ceilalți în legătură cu modul în care ai învățat?	

² Adaptare după Colin Milligan, Rosa Pia Fontana, Allison Littlejohn, Anoush Margaryan, Interview Script: knowledge worker learning behaviour
<http://www.gcu.ac.uk/academy/wlbk/>, accesat la data de 6 ianuarie 2018

Anexa 2 – Chestionar privind predispoziția pentru învățarea autodirijată³

Chestionarul de mai jos a fost dezvoltat de Dr. Lucy M. Guglielmino (USA) în 1977 și revizuit ulterior de echipa sa de colaboratori. Acesta măsoară setul de atitudini, abilități și caracteristici personale care reprezintă nivelul actual de pregătire al unei persoane în gestionarea propriei învățări.

Acest chestionar a fost creat pentru a colecta date despre preferințele și atitudinile tale față de învățare. După ce citești fiecare afirmație, te rugăm să indicîi în ce măsură simți că aceasta este adevărată în cazul tău. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Te rugăm să citești cu atenție fiecare opțiune și să alegi răspunsul care reprezintă cel mai bine modul în care percepi lucrurile.

Nu există un timp limită pentru a completa acest chestionar, dar încearcă să nu petreci prea mult timp asupra fiecărei afirmații. În mod normal, prima ta reacție la o întrebare este cea mai precisă.

În ce măsură *simți* că această afirmație este adevărată în cazul tău?

1	2	3	4	5
Aproape niciodată nu e adevărat în cazul meu; Rar m-am simțit în acest fel.	Nu foarte des e adevărat despre mine; Mă simt astfel în mai puțin de jumătate dintre cazuri.	Uneori e adevărat despre mine; Mă simt astfel cam în jumătate dintre cazuri.	De obicei, e adevărat despre mine; Mă simt astfel în mai mult de jumătate dintre cazuri.	Aproape mereu e adevărat despre mine; Sunt puține cazuri în care nu mă simt în acest fel.

	În ce măsură simți că această afirmație este adevărată în cazul tău?	1	2	3	4	5
1	Îmi propun să învăț toată viața, indiferent de vîrsta pe care o voi avea.					
2	Știu ce vreau să învăț.					
3	Atunci când dau peste ceva ce nu înțeleg, iau distanță față de acest lucru.					
4	Dacă îmi propun să învăț ceva, pot găsi o cale să învăț acel lucru.					
5	Îmi place să învăț.					
6	Îmi ia ceva timp să încep proiecte noi.					
7	Dacă particip la un curs, mă aștept ca profesorul să ne spună celor care participăm la curs ce să facem cu exactitate în fiecare moment.					

³ Adaptare după Lucy M. Guglielmino, *Self-Directed Learning Readiness Scale*, <http://www.lpasdlrs.com/>, accesat la data de 6 ianuarie 2018

8	Cred că a reflecta asupra cine ești, unde te afli și încotro te îndrepti ar trebui să fie o parte foarte importantă din educația oricărui om.					
9	Nu lucrez prea bine de unul singur.					
10	Dacă descopăr nevoia de a obține o informație pe care nu o am, știu unde să merg să o găsesc.					
11	Mă descurc să învăț lucruri de unul singur mai bine decât majoritatea oamenilor.					
12	Chiar dacă am acces la cunoștințe foarte bune, nu mă prea descurc să dezvolt un plan pentru a face lucrurile să meargă.					
13	Într-o experiență de învățare, prefer să iau parte la deciziile referitoare la ce vom învăța și cum.					
14	Nu mă deranjează să învăț ceva dificil dacă sunt interesat de acel subiect.					
15	Nimeni în afară de mine nu este responsabil pentru ceea ce învăț.					
16	Îmi pot da seama dacă învăț ceva bine sau nu.					
17	Există atât de multe lucruri pe care vreau să le învăț, încât mi-aș dori să existe mai multe ore într-o zi.					
18	Dacă mi-am propus să învăț ceva, pot găsi timp pentru asta, oricât aș fi de ocupat.					

Interpretare

Întrebările 3,7, 9 și 12 vor evaluate pe scală inversată. De exemplu, dacă răspunsul dumneavoastră la întrebarea 3 *Atunci când dau peste ceva ce nu înțeleg, iau distanță față de acest lucru* a fost 4, scorul final se va calcula astfel:

$$6 - 4 = 2$$

Scorul final pentru întrebarea 3 va fi, în acest caz, 2.

Adunați apoi scorurile obținute la fiecare întrebare și interpretați rezultatul total obținut conform grilei de interpretare de mai jos.

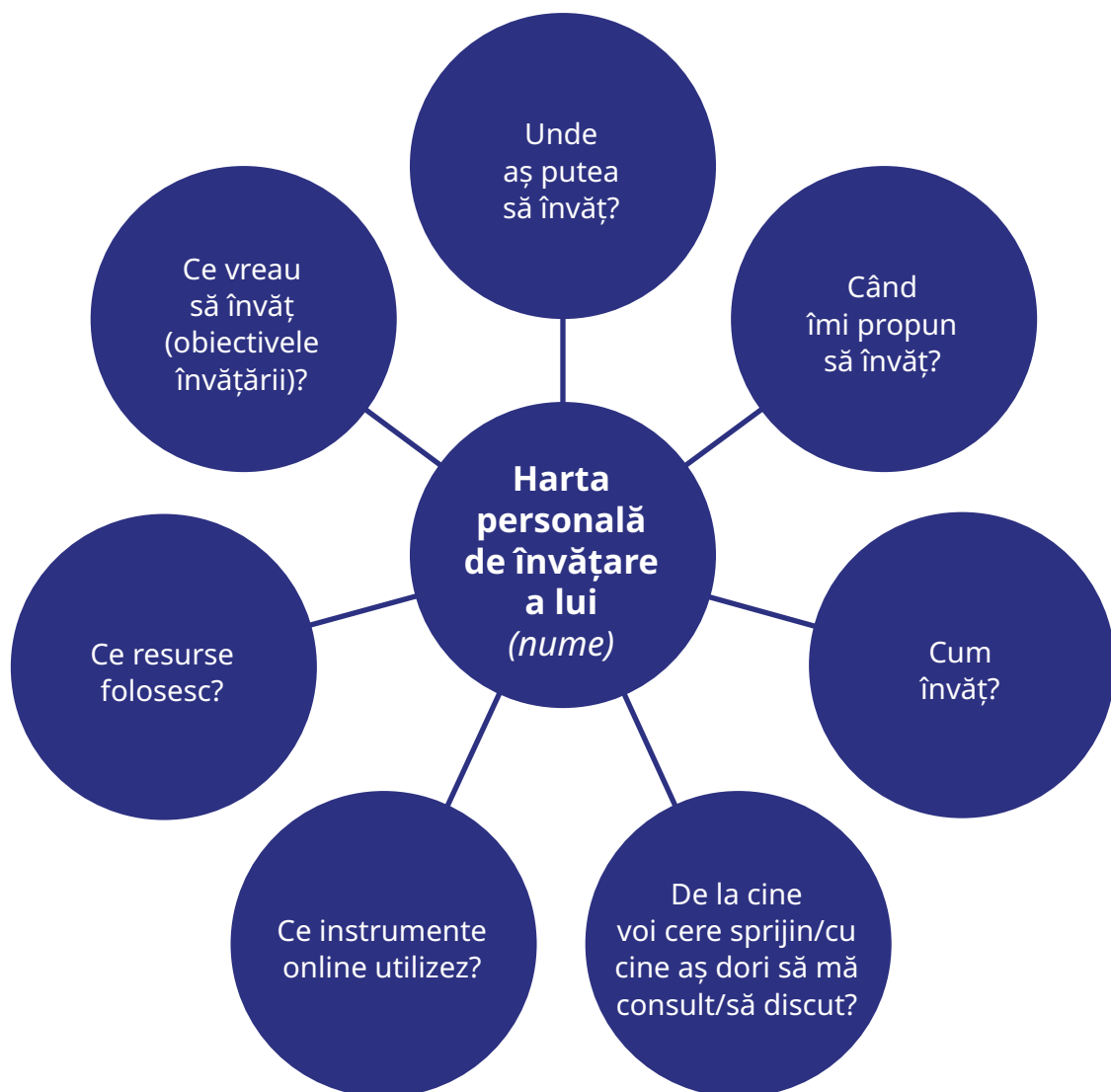
Atenție! Scorul obținut la acest chestionar indică nivelul tău actual de pregătire în privința învățării autodirijate. Cercetările au demonstrat că nivelul de pregătire pentru învățarea autodirijată poate fi îmbunătățit prin intervenții educaționale adecvate.

60 - 90	Nivel ridicat de pregătire privind învățarea autodirijată	Persoanele cu scoruri ridicate ale scalei de măsurare a pregătirii privind învățarea autodirijată preferă, de obicei, să-și identifice nevoile de învățare, să-și planifice și să implementeze procesul de învățare. Acest lucru nu înseamnă că nu vor alege niciodată să se afle într-o situație în care învață în mod organizat. Ei pot alege cursuri tradiționale sau ateliere ca parte a propriului plan de învățare.
30 - 59	Nivel mediu de pregătire privind învățarea autodirijată	Persoanele cu scoruri medii ale scalei de măsurare a pregătirii privind învățarea autodirijată sunt mai susceptibile la a avea succes în situații care presupun învățarea pe cont propriu, dar nu sunt pe deplin confortabile cu gestionarea întregului proces de identificare a nevoilor lor de învățare și de planificare și implementare a învățării.
Sub 30	Nivel redus de pregătire privind învățarea autodirijată	Unele persoane pot avea la un moment dat un nivel mai scăzut de pregătire privind învățarea autodirijată, deoarece au fost expuse în mod constant unor modele educaționale de tip directiv. Cercetările arată că nivelul de pregătire privind învățarea autodirijată este influențat de stilurile educaționale (parentale, școlare) dominante în anumite țări. De obicei, persoanele care obțin scoruri sub valoarea medie a scalei preferă sarcinile de învățare foarte structurate, cum ar fi cursurile tradiționale, în clase organizate tradițional. Cel mai important lucru pe care trebuie să-l rețineți despre scorul dumneavoastră este că acesta poate fi îmbunătățit. Majoritatea persoanelor care au obținut punctaje sub nivelul mediu de pregătire privind învățarea autodirijată își pot îmbunătăți abilitățile exersând în mod adecvat.

Anexa 3 – Harta personală a învățării autodirijate

Care este obiectivul general al învățării mele pe parcursul studiilor de licență? Notați răspunsul în căsuța de mai jos. Apoi, completați harta personală a învățării autodirijate, având în minte acest scop.

Scop:



Cum apare și cum se manifestă autonomia?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Obiectivul activității: Identificarea factorilor care contribuie la autonomie și a modalităților de manifestare a acesteia

Competențe dezvoltate:

La finalul activității, studenții vor fi capabili:

- Să identifice principalii factori care contribuie la apariția autonomiei;
- Să înțeleagă modul în care se manifestă autonomia în viața de zi cu zi;
- Să înțeleagă rolul autonomiei în cadrul relațiilor sociale.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/cetă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte un exemplar pentru fiecare grup de lucru).

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

Durata: 150 de minute (trei 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. Familiarizarea cu conceptele de bază: autonomie emoțională, autonomie comportamentală, autonomie axiologică.	Începeți activitatea întrebând studenții ce factori cred ei că influențează nivelul autonomiei unei persoane. Prezentați, pe scurt, ce înseamnă autonomia și tipurile acesteia. Explorați împreună cu studenții modul în care se manifestă autonomia în viața de zi cu zi. Discutați împreună cu studenții despre modul în care oamenii își pot consolida autonomia și despre impactul acesteia în relațiile sociale.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, apoi insistați pe exemple; evitați expunerile prelungite și favorizați discuția în grup.	15 min.
Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru. Identificarea și analiza factorilor care contribuie la autonomie și a modului în care aceasta se manifestă.	Cereți studenților să se grupeze în echipe de patru-șase persoane (se recomandă împărțirea grupei în patru echipe de lucru). Fiecare echipă va lucra pentru (1) a analiza factorii care contribuie la apariția autonomiei și (2) a identifica modul în care se manifestă comportamentul autonom în cazul unui personaj de carte/film/piesă de teatru.	Fiecare grup de studenți își va alege un personaj de carte/film/piesă favorit și va analiza comportamentele și reacțiile acestuia folosind Anexa 1.	30 de min.



Tema pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la realizarea unei prezentări a rezultatelor analizei efectuate în grup, la clasă. Studenții vor realiza o prezentare de aproximativ 15 minute, pe care o vor susține în fața grupei, în cadrul următoarelor două secvențe ale activității.

Tema pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica secvențele 2 și 3 ale activității.

Descrierea activității (secvențele 2 și 3 – 50 de minute fiecare):

Secvențele 2 și 3 au structuri identice.

Secvența 2 – prezentarea realizată de echipele 1 (aprox. 22 minute) și 2 (aprox. 22 minute) + Rezumatul activității (6 min.).

Secvența 3 – prezentarea realizată de echipele 3 (aprox. 22 minute) și 4 (aprox. 22 minute) + Rezumatul activității (6 min.).

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Susținerea prezentărilor, realizate acasă, în fața colegilor.	Fiecare grup de studenți își va desemna un reprezentant care va prezenta rezultatele analizei echipei de lucru în fața colegilor. Studenții pot utiliza în cadrul prezentării un suport video/audio sau o altă formă de expresie creativă (de exemplu, monolog, joc de rol, desene, fotografii etc.).	Fiecare echipă are la dispoziție 15 minute pentru prezentarea în fața colegilor. Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în timpul alocat.	15 min.
Discuții pe marginea prezentării.	Ulterior prezentării, toți studenții din clasă vor avea oportunitatea să își exprime părerea și să discute pe marginea analizei colegilor lor.	Încurajați studenții să pună întrebări și să facă observații referitoare la cele prezentate.	7 min.



Rezumatul activității (6 minute):

Ulterior expunerii celor două prezentări, faceți un scurt rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante observații, privind aspecte precum:

- Măsura în care personajul ales este complex și adecvat pentru a efectua analiza avută în vedere;
- Măsura în care analiza a acoperit formele autonomiei: emoțională, comportamentală și axiologică;
- Măsura în care studenții au reușit să identifice câțiva dintre factorii relevanți care contribuie la autonomie;
- Măsura în care studenții au reușit să identifice câteva dintre beneficiile și efectele negative pe care diferitele niveluri de autonomie le pot avea asupra relațiilor sociale (de exemplu, dependența exagerată de părerea cuiva).



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal și, apoi, insistați pe exemple și cereți-le studenților să ofere exemple proprii; evitați expunerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Când discutați cu studenții despre factorii care influențează autonomia și relația dintre autonomie și eficiența în relațiile sociale, aveți în vedere următoarele aspecte:

1. Subliniați cum putem să ne sporim autonomia: clarificându-ne propriile valori și convingeri, asumându-ne luarea unor decizii importante și consecințele acestora și acceptând că doar noi suntem responsabili de emoțiile noastre (sănătoase sau problematice).
2. Subliniați faptul că încrederea în capacitatea noastră de autodeterminare poate fi favorizată de rememorarea anumitor situații din trecut în care am reușit să ne controlăm emoțiile problematice, să luăm decizii bune și să fim responsabili.
3. Punctați faptul că, atunci când simțim că depindem de cineva pentru a realiza un anumit lucru, de multe ori, nu depindem, de fapt, cu adevărat de acea persoană. Putem alege să încercăm singuri sau să căutăm ajutor în altă parte. Conștientizarea acestei realități susține dezvoltarea responsabilității.

Discutând despre modul în care studenții au receptat și au experimentat activitatea realizată, recompensați reușitele cu 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 studenții să încerce să aplice cunoștințele dobândite în viața lor de zi cu zi.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum se dezvoltă și cum se manifestă autonomia?

- I. Alegeți un personaj de carte/film/piesă de teatru ale cărui comportamente și reacții le veți analiza împreună cu colegii de echipă.

Notați denumirea piesei/filmului/cărții, autorul acesteia și numele personajului selectat:

- II. Referindu-vă la personajul selectat, analizați aspectele de mai jos:

1.	Înțelege cauzele propriilor emoții și faptul că acestea depind preponderent de modul în care gândește în privința lucrurilor (de exemplu, „m-am panicat, pentru că am supraevaluat gravitatea consecințelor unei situații”). <table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte mult</td> </tr> </tbody> </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												
2.	Își asumă responsabilitatea pentru propriile emoții, fără a-i blama pe ceilalți (de exemplu, „eu sunt responsabil de ceea ce simt”). <table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte mult</td> </tr> </tbody> </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												
3.	Înțelege impactul propriilor emoții asupra reacțiilor sale (de exemplu, știe că a ridicat tonul, pentru că a fost furios). <table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte mult</td> </tr> </tbody> </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.	Depune eforturi și caută soluții pentru a-și gestiona propriile emoții problematice (de exemplu, se plimbă un anumit timp pentru a-și calma furia). <table border="1"> <thead> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Foarte mult</td> </tr> </tbody> </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.	Ia decizii dificile, din proprie inițiativă, fără a primi ajutor sau fără a accepta presiuni din partea altora. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					
6.	Manifestă încredere în capacitatea sa de a lua decizii corecte într-o situație dificilă. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					
7.	Manifestă încredere în capacitatea sa de a-și pune în practică deciziile. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					
8.	Își asumă responsabilitatea pentru consecințele propriilor decizii, fără a blama alte persoane. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					
9.	Se folosește de propriile criterii pentru a decide ce este bine și ce este rău într-o anumită situație. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					
10.	Își setează obiective și își face planuri din motive care țin preponderent de propria perspectivă asupra lumii și nu de influența altora. <table border="1"> <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> <tr> <td>Foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Mediu</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>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																					

III. Identificați în textul analizat, pentru personajul ales, scene, replici, pasaje *etc.* care oferă indicii privitoare la tipul și nivelul autonomiei acestuia.

	Tipuri de autonomie	Estimarea nivelului autonomiei 1-10 (unde 1 = autonomie extrem de scăzută și 10 = autonomie extrem de ridicată)	Scene, replici, pasaje <i>etc.</i> care susțin estimarea făcută
1.	Autonomie emoțională		
2.	Autonomie comportamentală		
3.	Autonomie axiologică		

Ce mesaj important se desprinde în urma acestei analize și cum ne poate ajuta el în viitor:

Autonomie și autodeterminare – Cine îmi influențează emoțiile și comportamentele?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Identificarea factorilor implicați în autonomie în activitățile de zi cu zi

Competențe dezvoltate:

La finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice impactul influențelor externe asupra modului în care experimentează emoțiile pozitive și negative;
- să identifice impactul influențelor externe asupra intențiilor lor comportamentale;
- să identifice impactul influențelor externe asupra deciziilor luate.

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 exemplare pentru fiecare student, una dintre ele fiind pentru tema pentru acasă);

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă. Familiarizarea cu conceptele de bază: autonomie emoțională, autonomie comportamentală, autonomie axiologică.	Începeți discuția prin a ruga studenții să identifice câteva dintre modalitățile în care persoanele relevante din mediul lor familial și social le influențează sistematic emoțiile, comportamentele și deciziile. Punctați faptul că autonomia presupune asumarea responsabilității pentru propriile emoții, intenții comportamentale, comportamente și decizii. Insistați pe importanța înțelegerii rolului grupului social în viața personală și pe problemele care pot să apară dacă survin distorsiuni în relațiile cu acesta (de exemplu, prea multă dependență, prea mult opoziționism etc.).	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.	10 min.
Urmărirea nivelului de autonomie personală, într-o activitate recreativă cu grupul de covârșnici.	Propuneți studenților să completeze fiecare câte un exemplar din Anexa 1, gândindu-se la o activitate recreativă pe care au desfășurat-o recent cu grupul lor de prieteni. Indicați studenților faptul că trebuie să aibă în vedere trei mari aspecte: (1) experiențierea și managementul emoțiilor, (2) inițiativa comportamentală, (3) luarea de decizii referitoare la propria persoană. Prezentați detaliat Anexa 1 și răspundeți întrebărilor studenților.	Studenții vor completa Anexa 1 individual, făcând referire exclusiv la propria persoană. Înainte de completarea Anexei 1, asigurați studenții că această fișă de lucru le rămâne lor și nu au obligația de a împărtăși cu nimeni conținutul acesteia.	20 de min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analizarea în perechi a impactului grupului de prieteni asupra nivelului de autonomie.	În această fază, studenții vor lucra grupați în perechi. Fiecare își va alege partenerul de lucru, în funcție de preferințe (de exemplu, cât de confortabil de simte cu persoana respectivă). În baza aspectelor completate în Anexa 1, fiecare student va împărtăși colegului acele informații pe care se simte confortabil să le împărtășească, pentru a obține o altă perspectivă asupra autonomiei în raport cu grupul de prieteni.	Studenții care doresc să nu discute cu nimeni aspectele identificate folosind Anexa 1, trebuie să aibă opțiunea de a nu participa la această secvență.	10 min.



Rezumatul activității (5 minute):

Reliefați conceptele de bază care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: autodeterminare, autonomie emoțională, autonomie comportamentală, autonomie axiologică. 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) autonomia depinde de modul în care ne înțelegem și ne gestionăm emoțiile în raport cu persoanele din jurul nostru, (2) autonomia depinde de capacitatea de a lua propriile decizii și de a acționa conform acestora, (3) asumarea responsabilității pentru propriile emoții, comportamente și decizii ne influențează nivelul de autonomie. 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 creșterii nivelului de autonomie în relația cu grupul de prieteni. Studenții vor alege o situație/activitate similară cu cea parcursă la clasă. Însă, de această dată, studenții își vor propune, înainte de realizarea activității și în timpul acesteia, să fie atenți și să observe influențele exercitate direct sau indirect de tinerii din grupul lor de prieteni pentru a le reține 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 obiectivul lor. După încheierea activității, vor completa cât mai detaliat o copie a Anexei 1. Tema 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 studenți.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Când prezentați noțiunile teoretice, descrieți pe scurt conceptul principal și, apoi, insistați pe exemple și cereți studenților să ofere exemple proprii; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Insistați asupra modului în care capacitatea de autoanaliză și autocunoaștere ne influențează nivelul de autonomie. Persoanele care înțeleg cum anume apar emoțiile trăite, de ce au anumite intenții comportamentale, de ce uneori au comportamente pe care nu ar dori să le facă și de ce uneori iau decizii care sunt în defavoarea lor își vor putea dezvolta în timp capacitatea de a-și gestiona emoțiile și de a-și ghida comportamentele în acord cu propriile valori, convingeri și interese.

Atunci când discutați despre experiențele avute în raport cu activitatea aleasă, recompensați cu atenție și laude reușitele 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 studenții să continue să încerce să fie cât mai autonomi și independenți și cu alte ocazii.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Autonomie și autodeterminare – Cine îmi influențează emoțiile și comportamentele?

Identificați o activitate familiară, pe care vă propuneți să o urmăriți. Alegeți o activitate recreativă, desfășurată relativ frecvent împreună cu grupul de prieteni (de exemplu, ieșim în oraș la un suc, ne întâlnim într-un anumit loc să ascultăm muzică etc.)

.....

.....

Răspundeți la întrebările de mai jos, marcând răspunsul dvs. cu un X pe linia de mai jos:

(a) *Identificarea și managementul emoțiilor*

- | | | |
|--|----------|------------------|
| Pe cine mă bazez mai mult atunci când încerc să | Mai mult | Mai mult |
| 1. îmi înțeleg emoțiile (cer părerea altora sau nu prea)? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |
| Pe cine mă bazez mai mult atunci când încerc să | Mai mult | Mai mult |
| 2. decid dacă este bine sau nu să îmi exprim emoțiile într-o anumită situație? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |
| Pe cine mă bazez preponderent în încercarea | Mai mult | Mai mult |
| 3. de a găsi soluțiile potrivite pentru a-mi controla emoțiile problematice? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |

(b) *Intenții și inițiative comportamentale*

- | | | |
|---|----------|------------------|
| Pe ce informații mă bazez când încerc să decid | Mai mult | Mai mult |
| 1. cum e mai bine să mă comport într-o anumită situație (cer părerea altora sau nu prea)? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |
| Pe cine mă bazez mai mult atunci când încerc | Mai mult | Mai mult |
| 2. să decid dacă este bine sau nu să fac un anumit lucru? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |
| Pe cine mă bazez atunci când trebuie să | Mai mult | Mai mult |
| 3. mă confrunt cu consecințele negative ale comportamentelor mele? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |

(c) *Decizii privind propriile idei și atitudini*

- | | | |
|--|----------|------------------|
| Pe ce informații mă bazez când încerc să decid ce | Mai mult | Mai mult |
| 1. este bine și ce este rău într-o anumită situație (cer părerea altora sau nu prea)? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |
| Pe cine mă bazez mai mult atunci când încerc | Mai mult | Mai mult |
| 2. să stabilesc care este părerea mea asupra unui eveniment (cultural, sportiv, politic etc.)? | pe mine | pe alte persoane |
| | _____ | |

- Pe cine mă bazez mai mult atunci când încerc
3. să îmi identific preferințele, dorințele, nevoile și obiectivele?

Mai mult
pe mine

Mai mult
pe alte
persoane

Concluzii:

Analizând răspunsurile de mai sus, estimați în ce măsură v-ați dori să vă consultați mai des cu cei apropiați cu privire la emoțiile, comportamentele și ideile pe care le aveți sau, dimpotrivă, v-ați dori să limitați oarecum implicarea acestora.

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). Emițătorul și receptorul sunt elementele comune oricărui proces de comunicare sunt. Emițătorul este persoana care dorește să transmită o idee, iar receptorul este 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 a 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 s-au conectat în mod empatic și și-au recunoscut nevoile anterior.

Procesul comunicării non-violente încurajează focalizarea asupra observării, fără a face evaluări, judecăți de valoare și interpretări, cu obiectivul 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, dorești să spui că..., Din ce spui, înțeleg că..., Se pare că pentru tine, cel mai important este să... (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 mai bine 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 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 decât vorbiți;
- 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:

Etapa	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 studentă în anul întâi și este printre studenții care sunt în competiție pentru bursă. Profesorul de geografie al grupei a greșit când i-a calculat nota obținută 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 cursul de geografie. La examen, 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 formulează 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 fără valoare în fața celor care au un stil de comunicare agresiv (Snively & 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 grupă 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 nedrepti 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 nu se exprimă în mod direct cu privire la 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 uită să îi treacă lui Mihai bonusul de la seminarul anterior, deși a notat punctele bonus în cazul celorlalți colegi. Mihai crede că greșeala a fost făcută în mod intenționat și refuză să vorbească despre asta. În schimb, el deranjează fiecare activitate, ascultă muzică la căști și nu este atent 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 punctelor bonus, iar cadrul didactic se simte confuz 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 presupune 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 presupune 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, 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, la manifestarea respectului față de ceilalți (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 pentru a se abține și a nu gusta. Ioana se decide să îi explice problema colegei 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 își va stăpâni mai mult apetitul, 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;

- Solicitarea 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 obiectivul comunicării, dar există câteva recomandări generale care facilitează acest proces, indiferent de obiectivul 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 în 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, atenție 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 persoana, pentru a ne asigura că înțelegem mesajul și pentru a transmite că suntem atenți la el sau ea.
 - Exemple: *Să înțeleg că..., Dorești să îmi spui este că..., Ai menționat faptul că...*

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 produc bunuri de consum și comercianții au îmbrățișat știința influenței și a convingerii (în principal, pentru a modifica alegerile și obiceiurile noastre de cumpărare), există, de asemenea, 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 sau nu afinitate. 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 studenți 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 conduce 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 studenților cât

de importanți sunt ei pentru societate și pentru construirea unui viitor puternic, atunci cu siguranță simpatia studenților față de el va crește.

2. **Reciprocitatea:** Conform ideii 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. **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 coerente 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 declarat în mod public că susțin 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 colecători 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, 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 competențelor de comunicare eficientă	- să recunoască elementele unei prezentări eficiente; - să realizeze o prezentare eficientă pe o temă dată; - să gestioneze eficient comunicarea în public; - să ofere feedback constructiv.	Discursul meu de succes	Facultate
Dezvoltarea competențelor de comunicare persuasivă	- să identifice tehnici de persuasiune; - să aplice tehnici de persuasiune în diferite contexte de comunicare.	Convingerea – Armă eficientă	Facultate

Discursul de succes

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă

Competențe dezvoltate:

La sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să recunoască elementele unei prezentări eficiente;
- să realizeze o prezentare eficientă pe o temă dată;
- să gestioneze eficient comunicarea în public;
- să ofere feedback constructiv.

Materiale necesare:

- Tablă/Foi de flipchart;
- Cretă/Marker;
- Anexa 1 - Grilă de feedback (profesor, studenți).

Notă: Pentru acest exercițiu, este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicare eficientă* din secțiunea de fundamentare teoretică.

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

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Cereți studenților să își amintească o situație în care au asistat la o prezentare care le-a plăcut și să noteze punctele tari ale unei astfel de prezentări. Discutați și notați răspunsurile studenților pe tablă sau pe o coală de flipchart. Apoi, ordonați-le în funcție de momentul prezentării: 1. pregătirea prezentării; 2. elemente de început; 3. cuprinsul prezentării; 4. final, respectiv, elemente de persuasiune a publicului.	Pentru o ilustrare a elementelor unei prezentări de succes, consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme.	20 min.
Realizarea unei prezentări	Împărțiți studenții în echipe de 3-5 persoane și comunicați-le următoarea sarcină: „Imaginați-vă că tocmai ați făcut o descoperire importantă în domeniul în care lucrați și trebuie să o prezentați publicului larg în cinci minute. Pregătiți o prezentare a acestei descoperiri/idei, ținând cont de aspectele discutate acum câteva minute.”	În această secvență, puteți varia tematica oferită pentru prezentare (de exemplu, prezentare de produs, povestirea unei experiențe etc.) și modalitatea de prezentare a acesteia (de exemplu, puteți să realizați o competiție între studenți în care fiecare echipă să ofere teme de prezentare unei alteia și, apoi, să se evalueze reciproc).	25 min.

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Susținerea prezentărilor în fața colegilor	Fiecare echipă va desemna un membru care va susține prezentarea în fața celorlalți timp de cinci minute. Oferiți studenților aflați în public câte un exemplar din grila de feedback aferent prezentării. (Anexa 1- Grilă de feedback). Cereți-le să urmărească această grilă și să o completeze pentru fiecare prezentare. La finalul fiecărei prezentări, alocați 5-10 min pentru discuții și feedback. Cereți studenților să ofere feedback și oferiți și dvs. feedback, ilustrând importanța acestuia și regulile unui feedback eficient.	Înainte de începerea prezentărilor, insistați asupra faptului că abilitățile de prezentare se învață exersând și că obiectivul acestui exercițiu este de a învăța, iar Feedbackul oferit are rol formativ. De asemenea, prezentați studenților grila de feedback pentru a-i ajuta să își organizeze prezentarea.	45 min.



Rezumatul activității (5 min.):

La final, insistați asupra importanței respectării pașilor și principiilor unei prezentări eficiente.



Tema pentru acasă (5 min.):

Cereți studenților să urmărească un TedTalk pe o temă de interes pentru ei și să analizeze prezentarea conform grilei de feedback (Anexa 1 - Grilă de feedback).



Recomandări pentru coordonator/utilizator:

- Asigurați-vă că, pe parcursul prezentărilor, se oferă feedback constructiv, adecvat, iar în cazurile în care apar emoții sau reacții negative, amintiți-le studenților că este doar un exercițiu și că se oferă feedback asupra unui element din prezentare, fără să se facă referire la persoana celui care prezintă.
- În funcție de numărul de studenți cu care lucrați, organizați activitatea de prezentare individual sau în echipe.

Anexa 1 – Grilă de feedback

1. Secvența cuprinde toate cele trei etape – introducere, conținut, final.

(F. bine) 5 4 3 2 1 (F. slab)

5 4 3 2 1

2. Prezintă, pe scurt, subiectul care urmează să fie abordat.

5 4 3 2 1

3. Utilizează în mod eficient resursele de lucru (umane, de timp, spațiul).

5 4 3 2 1

4. Arată respect și considerație pentru cei din public.

5 4 3 2 1

5. Manifestă entuziasm și încredere în mesajul transmis.

5 4 3 2 1

6. Se încadrează în timpul avut la dispoziție.

5 4 3 2 1

7. Face față cu succes situațiilor neprevăzute.

5 4 3 2 1

8. Reușește să antreneze grupul în discuții.

5 4 3 2 1

Convingerea – Armă eficient

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Dezvoltarea competențelor de comunicare persuasivă

Competențe dezvoltate:

La sfârșitul activității, studenții vor ști:

- să identifice tehnici de persuasiune;
- să aplice tehnici de persuasiune în diferite contexte de comunicare.

Materiale necesare:

- Tablă/Foi de flipchart;
- Cretă/Marker;
- Foi de dimensiune A4.

Notă: Pentru acest exercițiu este recomandată parcurgerea capitolului *Comunicare eficientă* din secțiunea de fundamentare teoretică.

Durata activității: 90 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Începeți activitatea printr-un brainstorming despre elemente care îi conving pe oameni să consume un anumit produs și tehnici de convingere care se regăsesc în diferite reclame. Notați răspunsurile studenților. Apoi, pornind de la acestea, prezentați și exemplificați principiile persuasiunii (consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme).	Ascultați cu atenție exemplele oferite de studenți și explorați cât mai mult experiențele/ răspunsurile acestora (adresând întrebări suplimentare și dirijând discuția spre informațiile teoretice care urmează a fi prezentate).	20 min.

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Exercițiu aplicativ	Cereți studenților să se grupeze în echipe de câte cinci persoane. Comunicați-le următoarea sarcină: imaginați-vă că sunteți membrii unei echipe care realizează o campanie pentru a convinge populația să își modifice anumite comportamente (de exemplu, să consume apă responsabil, să renunțe la fumat, să consume un anumit produs, să doneze etc.). Selectați o anumită idee și, pornind de la informațiile discutate în secțiunea anterioară, schițați o prezentare cât mai convingătoare în favoarea ideii alese. Timpul de lucru este de 25 de minute. La finalul celor 25 de minute, fiecare echipă va încerca să-și convingă colegii să-și modifice comportamentul în acord cu ideea propusă.	Puteți alege orice alt tip de situație, în funcție de specializarea studenților sau de interesele acestora. Asigurați-vă că informațiile transmise au fost înțelese și verificați dacă mai au întrebări legate de conținutul activității. În timpul prezentărilor, cereți studenților din public să-și noteze tehnicile de comunicare persuasivă pe care le folosește fiecare echipă și confrunțați-le la final cu cele pe care și-au propus să le folosească. Discutați în ce măsură ceea ce au dorit să transmită a coincid cu ceea ce au notat ceilalți.	55 min.



Rezumatul activității (10 min.):

Sumarizați activitatea împreună cu studenții. Asigurați-vă că au înțeles conținutul informațiilor transmise. Posibilități pentru rezumatul activității: *În ce măsură ideile pe care le-ați folosit pentru a convinge vi se par aplicabile în viața de zi cu zi? În ce contexte ați aplica cunoștințele despre comunicarea persuasivă (cu prietenii, la școală etc.)? Ce vi s-a părut interesant în cadrul acestei activități? Ce lucruri noi ați învățat?* În măsura în care puteți, oferiți-vă disponibilitatea de a îndruma sau de a ajuta studenții în cazul în care întâmpină dificultăți în privința temei pentru acasă.



Tema pentru acasă (5 min.):

Aplicând tehnicile de comunicare persuasivă, încercați să convingeți un prieten să facă ceva diferit față de obiceiurile sale (de exemplu, să aleagă alt restaurant decât cel în care mergea până acum).



Recomandări pentru coordonator/facilitator:

- Urmăriți cu atenție interacțiunea studenților în echipele de lucru și felul în care aceștia comunică. Notați-vă posibile aspecte relevante din cadrul interacțiunii și discutați-le la final.

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 studenților.

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 obiectivele 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 îndeplinirea propriilor 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 posesiuni 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.
- Înlocuirea unei resurse cu o 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, 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

Una dintre cele mai importante resurse personale este timpul. 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 distractorilor, 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 insuficienței planificării. 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 să 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 & 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 consecințe corelate 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 imperfecțiune, 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, precum în cazul studenților care sunt în competiție cu propriile performanțe, multe altele arată că perfecționismul este corelat cu rezultate negative, precum performanță școlară scăzută, frica de eșec, frica de evaluare (Stoeber & Rambow, 2007).

Este esențial să supunem analizei caracteristicile perfecționismului, dat fiind faptul că mulți dintre 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 consecințe 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 se consideră că duc la obținerea unor rezultate care nu sunt 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 convingerii că, prin obținerea unor rezultate pozitive, așteptările celor din jur continuă să crească, iar reputația e o povară greu de întreținut;
- Consecințe 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 fiecărei persoane. 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 ducem la bun sfârșit 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 obiectivelor 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 obiectivelor formulate pe termen scurt și zilnice, motivația lor este menținută mult mai ușor, prin dezvoltarea sentimentului de competență și prin vizibilitatea unor rezultate mai mici care conduc la rezultatul final.

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

- să fie *Specifice* - obiectivul să cuprindă în formularea sa tema sau activitatea pe care vrem să o îndeplinim, menționând cât mai multe detalii, contextul și rezultatele dorite.
 - 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 performanța minimă pe care o persoană dorește să o stabilească în cazul unui obiectiv.
 - 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 grupă 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 angajare în sarcină și de menținere a motivației 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: *Corespund 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 prestabilită, are un rol important în reducerea tendinței de subestimare sau de supraestimare a timpului necesar pentru realizarea activității. Conform aceluiași 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, pentru verificarea eficienței obiectivelor propuse, e necesară 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 studentul reușește să realizeze un control adecvat al elementelor distractoare. Cu siguranță, de multe ori studenții 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.

Distractori externi:

- zgomot;
- cerințe și dorințe ale prietenilor/membrilor familiei;
- apeluri primite;
- emisiunile TV;
- rețelele de socializare;
- muzică;
- loc inconfortabil;
- haine inconfortabile.
- Distractori interni:
- anumite gânduri (*ce urmează să mănânc?*);

- îngrijorări (oare ce se va întâmpla dacă nu voi lua 10 la testul de mâine?);
- stres emoțional și psihologic (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 asupra distractorilor pe care studenții 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, camera, anticafenea etc.);
- pregătirea materialelor necesare din timp (astfel, vom evita să le căutăm în timpul propus pentru a fi alocat învățării);
- controlul zgomotului (oprirea muzicii și a telefonului, rugămintea adresată colegului de cameră 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 învățat 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);
- automonitorizarea stărilor de reverie (notarea momentelor în care studentul se surprinde visând cu ochii deschiși);
- gestionarea plictiselii prin alternarea materiilor sau a sarcinilor;
- gestionarea îngrijorărilor cerând ajutor specializat (consilierul școlar, profesorul grupei 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 apar și 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 distractorilor, planificarea evenimentelor și înlocuirea unor caracteristici personale disfuncționale cu unele eficiente.
- Procrastinarea presupune amânarea repetată 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 distractorilor.

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 al resurselor limitate prin identificarea metodelor de eficientizare a utilizării acestora	- Să identifice metode de eficientizare a resurselor; - Să planifice resursele în mod strategic; - Să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor; - Să utilizeze resursele proprii pentru atingerea obiectivelor.	Ce fac atunci când am resurse limitate?	Facultate
Dezvoltarea abilităților de gestionare a timpului personal în cadrul unei echipe de lucru	- Să identifice situațiile consumatoare de timp; - Să ofere feedback asertiv persoanelor care contribuie la utilizarea inefficientă a timpului lor; - Să identifice soluții pentru rezolvarea dificultăților care apar în gestionarea timpului.	Stăpânii propriului timp: eu sau colegii de echipă?	Facultate
Îmbunătățirea strategiilor de management al timpului prin monitorizarea eficientă a gândurilor	- Să definească procrastinarea (amânarea); - Să identifice prompt gândurile nesănătoase care stau la baza procrastinării; - Să conștientizeze efectele pe care le au gândurile asupra procrastinării; - Să ofere alternative de gânduri sănătoase care reduc procrastinarea.	Nu mai amâna! Acționează!	Facultate

Ce fac atunci când am resurse limitate?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de management al resurselor limitate prin identificarea metodelor de eficientizare a utilizării acestora

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

- să identifice metode de eficientizare a resurselor;
- să planifice resursele în mod strategic;
- să reflecteze asupra modalităților de utilizare a resurselor;
- să utilizeze resursele proprii pentru atingerea obiectivelor.

Materiale necesare:

- cinci plicuri de culori diferite;
- patru creioane;
- post-it-uri (în loc de bani);
- șase coli de hârtie colorată;
- șapte pixuri;
- agrafe de birou (o cutie);
- două role scotch;
- sfoară (un ghem);
- șapte pahare de plastic;
- trei foarfeci;
- Anexa 1- Instrucțiuni de joc privind resursele.

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Începeți activitatea prin a le comunica studenților faptul că, în cele ce urmează, vor simula o activitate a cărei scop va fi de a identifica câteva metode eficiente de a gestiona resursele. Împărțiți studenții în echipe de câte 5-7 persoane. Fiecare echipă va fi poziționată într-o parte diferită a sălii.	Menționați faptul că este important să fie respectate regulile pe parcursul jocului.	5 min.
Desfășurarea jocului	Oferiți fiecărei echipe un plic ales aleatoriu și un exemplar din Anexa 1 - Instrucțiuni de joc privind resursele. Cereți studenților să citească scenariul și să adreseze întrebări, dacă este cazul. Menționați că pot folosi orice resursă existentă în plicul lor. De asemenea, menționați că fiecare echipă are un număr diferit de resurse din diferite categorii. Cereți-le să urmeze instrucțiunile din Anexa 1.	Înainte de a începe activitatea, împărțiți resursele aleatoriu, în mod inegal, în cele cinci plicuri. Rețineți faptul că echipele trebuie să aibă resurse disproporționate ca număr și calitate. Pe parcursul activității, monitorizați și notați ideile pe care le discută grupele în procesul de identificare a strategiilor de a utiliza cât mai eficient resursele pentru realizarea obiectivului respectiv. Ulterior, le veți discuta în secțiunea de Rezumatul activității.	25 min.



Rezumatul activității (15 minute):

Opriți activitatea după expirarea timpului acordat și cereți echipelor să prezinte ceea ce au realizat. Ghidați discuția adresând diferite întrebări, având în vedere următoarele aspecte: *Cum ați ajuns să aveți resursele necesare pentru ceea ce ați realizat? Ce strategii ați folosit?* Notați strategiile utilizate. Evidențiați ideea că nici o echipă nu a deținut toate resursele necesare și acest lucru este similar cu majoritatea situațiilor de viață – resursele sunt limitate. Explorați felul în care s-au simțit studenții pe tot parcursul procesului și, cu precădere, în situațiile de criză.

Atunci când discutați despre strategiile de gestionare a resurselor, evidențiați faptul că există mai multe strategii eficiente, în funcție de situație și de tipul de resurse deținute, respectiv, de cele necesare: schimbarea unei resurse cu o alta, cumpărarea, împărțirea resurselor, combinarea resurselor pentru a genera o nouă resursă (pentru această secțiune, consultați capitolul teoretic destinat *Managementului resurselor*).



Tema pentru acasă (5 minute):

Utilizând internetul, identificați cinci resurse importante pentru dezvoltarea voastră profesională. La următoarea întâlnire, discutați cu studenții despre tema propusă. Identificați ce a funcționat și unde au întâmpinat dificultăți și oferiți-le sugestii de îmbunătățire a procesului.



Recomandări pentru facilitator/coordonator:

- Asigurați-vă că studenții respectă regulile jocului.
- Dacă vor apărea tensiuni pe parcursul jocului, amintiți-le faptul că este doar un joc, iar aceste tensiuni nu reflectă relațiile din afara jocului. Monitorizați permanent interacțiunea dintre ei și mediați conflictele, dacă apar.

Anexa 1 – Instrucțiuni de joc privind resursele (coordonator, studenți)

În plicul pe care l-ați primit, aveți o serie de resurse pe care va trebui să le utilizați pentru a realiza un suport (la alegere) care să susțină greutatea a două markere. Maniera de construcție și de utilizare a resurselor este la latitudinea fiecărei echipe. Este recomandat să identificați metode de a obține și alte resurse decât cele ale echipei voastre. Fiecare echipă are un număr diferit din fiecare categorie de resurse.

Stăpânii timpului meu: eu sau colegii de echipă?

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Dezvoltarea abilităților de gestionare a timpului personal în cadrul unei echipe de lucru

Competențe dezvoltate:

La sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice situațiile consumatoare de timp;
- să ofere feedback asertiv persoanelor care contribuie la utilizarea inefficientă a timpului lor;
- să identifice soluții pentru rezolvarea dificultăților care apar în gestionarea timpului.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Proiect Zilele Facultății (coordonator, studenți);
- Anexa 2 - Strategii de gestionare a timpului (coordonator, studenți);
- Anexa 3 - Situații critice (coordonator, studenți);
- Foi de dimensiune A4.

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

Durata: 120 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introductivă	Proiectați studenților textul din Anexa 1 sau distribuiți-l pe câte o foaie printată. Oferiți-le 15 minute pentru a răspunde cerinței individual, în scris, pe o foaie separată. Discutați răspunsurile studenților.	Puteți discuta răspunsurile studenților pornind de la următoarele aspecte: S-au mai întâlnit cu astfel de cazuri și în realitate? Cum au gestionat în mod real o situație în care a fost nevoie să lucreze cu persoane care nu își gestionează timpul în mod eficient? Ce le-au spus persoanelor respective? S-au repetat situațiile după încercarea rezolvării lor?	40 min.
Stabilirea soluțiilor pentru gestionarea situațiilor în care colegii de echipă „fură” timpul	Cereți studenților să se împartă în perechi și să lucreze împreună pentru rezolvarea situațiilor întâlnite în Anexa 3. Oferiți între 7 și 10 minute pentru realizarea fiecărui punct. Discutați despre explicațiile aduse de fiecare pereche.	Folosiți Anexa 2 pentru a le sugera ce ar trebui să facă în situațiile în care comportamentele celorlalte persoane îi împiedică să pună în aplicare planul zilnic. Discuțiile se pot axa asupra următoarelor aspecte: care sunt soluțiile propuse de către studenți?, cât de aplicabile sunt acestea în viața reală?, cum ar gestiona reacțiile negative ale persoanelor?	55 min.



Rezumatul activității (20 minute):

Rezumați obiectivul activității împreună cu studenții. Adresați-le următoarele întrebări: *Ce ați învățat nou în cadrul acestei activități? Ce vi s-a părut util în cadrul acestei activități? În ce contexte din viața de zi cu zi ați aplica strategiile recomandate?* Explicați-le studenților importanța de a realiza programul personal prin faptul că această acțiune oferă predictibilitate și control asupra acțiunilor pe care urmează să le desfășoare. Recomandați-le să-și prioritizeze sarcinile și să aibă mereu la îndemână programul zilnic, fie scris într-o agendă, fie notat în diferite aplicații pentru laptop sau smartphone, pe care le pot descărca gratuit (*Sticky Notes, Reminders, RescueTime etc.*). Recomandați-le să valorifice timpul în care colegii lor realizează alte sarcini.

Puneți accent pe faptul că e de preferat ca, atunci când refuză o activitate, să ofere argumente reale. Astfel, există mai multe șanse ca persoana care face anumite solicitări să înțeleagă situația și să nu interpreteze greșit răspunsul.



Tema pentru acasă (5 minute):

Planificați în cele mai mici detalii agenda pentru următoarea săptămână și monitorizați în ce măsură ați dus la bun sfârșit sarcinile propuse. La finalul fiecărei zile (sau pe parcursul acesteia), marcați sarcinile realizate.



Recomandări pentru coordonator/utilizator:

- Monitorizați procesul de lucru și lucrul în perechi. Asigurați-vă în permanență că studenții înțeleg și aplică corect informațiile.
- În funcție de numărul de studenți, puteți organiza activitatea în mod diferit. Spre exemplu, îi puteți împărți în grupe (de câte patru-cinci studenți).

ANEXA 1 – Proiect Zilele Facultății

Imaginați-vă că faceți parte dintr-o organizație studențească și sunteți implicați în organizarea proiectului „Zilele Facultății”. Proiectul se desfășoară pe parcursul unei săptămâni în care, zilnic, au loc activități de socializare, culturale și academice (prelegeri și ateliere de lucru). Mai sunt două săptămâni până la implementarea proiectului și îți dai seama că, în aceeași săptămână cu implementarea, trebuie să susții un parțial pentru care vrei să începi să te pregătești. Din echipa de organizare a proiectului mai fac parte și alți colegi de-ai tăi, din același an și din ani mai mari. Îți dorești foarte mult să te implici în organizare, pentru că v-ați propus să organizați activități noi, care vor atrage studenții, și alte activități pentru a se distra; totuși, ții mult să te pregătești pentru parțialul care urmează, având în vedere că e primul tău an de facultate. Coordonatorul proiectului nu vă dă sarcini clare, nu știți ce urmează să discutați împreună cu echipa la întâlnirile de dinainte de implementare și nu ați realizat nici măcar o schiță a calendarului cu activitățile programate pentru fiecare zi. Ba, mai mult, atunci când vă întâlniți, ceilalți colegi din echipă întârzie pe rând și, din acest motiv, fiecare ședință se prelungește, astfel încât nu mai reușești să îndeplinești și obiectivele pe care ți le-ai propus pentru a ajunge la zi cu materia. Sarcinile legate de proiect se transmit și ele prea târziu, astfel că timpul de realizare e mult prea scurt, iar coordonatorul proiectului continuă să-ți spună cât de utilă este contribuția ta în cadrul echipei. Din acest motiv, el consideră că ești una dintre cele mai competente persoane din echipă, care îl poate ajuta să treacă peste situațiile de criză, îndeplinind la timp orice fel de sarcină. Cum ați/ai gestiona această situație?

ANEXA 2 – Strategii de gestionare a timpului

Indiferent dacă studenții vor fi nevoiți să lucreze cu persoane foarte axate pe muncă sau cu persoane care sunt nemotivate să realizeze sarcinile primite, e de preferat ca în cadrul echipei de lucru să se mențină o relație pozitivă, comunicând asertiv, fără a jigni persoanele care fac parte din grup și urmărind, în schimb, comunicarea, în mod obiectiv, a comportamentelor și ideilor aduse în vedere. Ar fi de preferat ca fiecare persoană din echipă să urmărească menținerea unei relații pozitive în cadrul grupului, pentru a dezvolta încrederea și a menține dorința de a lucra în echipă. Formarea unui astfel de cadru de lucru ar putea contribui la dezvoltarea unei relații sănătoase, care să aibă în vedere diferența dintre timpul oferit realizării sarcinilor și timpul oferit activităților personale.

Pentru distribuirea eficientă a timpului de lucru în cadrul unei echipe, se pot utiliza următorii pași:

- Transmiteți colegilor de echipă așteptări rezonabile. Realizând acest pas, puteți evita fenomenul de suprasolicitare. Astfel, prin programarea realistă a unor termene limită și prioritizând, fiecare sarcină ajunge să fie realizată la timp, evitându-se suprapunerea lor.

Modalități de comunicare a acestor așteptări:

- „Trebuie să-mi pregătesc 10 cursuri până la data la care va avea loc evenimentul. Putem stabili termene limită și persoane responsabile de realizarea fiecărei sarcini pentru a putea ști cât timp trebuie să alocăm proiectului și învățatului?”
- „Apreciez foarte mult că ai atât de multă încredere în mine, însă, dacă mă voi implica în continuare în acest proiect, celelalte responsabilități ale mele vor avea de suferit. Totuși, aș vrea să rămân în echipă, însă am următoarele sugestii care cred că vor îmbunătăți procesul nostru...”
- „Pot să-mi asum această sarcină, însă cred că o voi putea finaliza doar la sfârșitul săptămânii viitoare. E în regulă pentru tine?”
- Stabiliți limite în ceea ce privește timpul personal. Probabil că, de multe ori, vi s-a întâmplat să aveți ședințe anunțate târziu sau sarcini dintr-un proiect care au rămas nepreluate la timp de către cineva și vi se solicită ajutorul și timpul vostru suplimentar pentru realizarea lor.

Pentru a gestiona aceste situații, puteți avea în vedere următoarele recomandări:

- Încercați să nu ratați apelurile de fiecare dată sau să refuzați direct solicitarea, fără a veni cu argumente reale, importante și obiective (care nu sunt prea personale și pe care le puteți împărtăși). Altfel, comportamentele dumneavoastră s-ar putea să fie considerate ca fiind lipsite de angajament. De exemplu, „Îmi pare rău, dar le-am promis prietenilor mei că îi ajut să își mute lucrurile în noul lor apartament și deja se bazează pe mine.”
- Învățați să spuneți „nu” (fără a jigni sau a deranja persoana care vă solicită ajutorul). Când primiți o solicitare din partea unui prieten, încercați să îi arătați că înțelegeți urgența sau gravitatea situației și oferiți-i un argument real pentru care îl refuzați. Încercați să îl ajutați, oferindu-i alternative.

- De exemplu, „Înțeleg că este important pentru tine să fii prezent acolo cu cineva, însă deja i-am promis prietenului meu cel mai bun că merg cu el la teatru și am luat biletele de câteva săptămâni. Încearcă să apelezi la...”
- „Cred că este dificil pentru tine faptul că ți-ai pierdut pisica, însă chiar trebuie să fii la muncă în intervalul în care dorești să ne vedem. De ce nu...?”
- Asigurați-vă că și dumneavoastră sunteți una dintre persoanele care respectă termenele limită și care se asigură că nu face alte persoane să piardă timpul. Încercați să vă analizați comportamentele, observând dacă:
 - întâmpinați dificultăți în ceea ce privește planificarea timpului?
 - vă asumați prea multe responsabilități care ajung să se suprapună cu programele din mai multe contexte?
 - reușiți să vă îndepliniți termenele limită impuse? Care ar fi factorii distractori?
 - asigurați-vă că vă realizați planul săptămânal și cel zilnic. Lăsați-vă în fiecare seară cel mult 15 minute pentru realizarea planului pentru ziua următoare. Stabiliți-vă pași mici și reguli clare pentru îndeplinirea sarcinilor.
- Încercați să purtați în privat o discuție cu colegii/prietenii care vă „fură” timpul dumneavoastră.
 - Atunci când vreți să începeți discuția, aveți grijă să nu mai fie prezente alte persoane din echipa de lucru, pentru a evita situația în care prietenul dumneavoastră este pus într-o situație negativă față de ceilalți.
 - Explicați problema într-un mod calm și încurajator. Spuneți-i persoanei că, prin faptul că întârzie la întâlniri sau că deleagă sarcini mult prea târziu, vă afectează în mod real angajamentele pe care vi le asumați față de alte persoane.
 - Încercați să formulați expresii referitoare la propria persoană și nu la persoana a doua, pentru a vă asigura că persoana cu care discutați nu se simte atacată de ceea ce îi transmiteți (discuție eu vs. tu). De exemplu, „Aș putea să lucrez mult mai bine dacă...” sau „Aș putea să fiu mai eficient când...”. Contra-exemplu: „Urăsc când tu...”, „Ar trebui să fii mai...”.
 - Prezentați posibile soluții la care v-ați gândit înainte de inițierea soluției.
 - Întrebați persoana cu care purtați discuția dacă are și ea propuneri referitoare la alte soluții.
 - Încheiați discuția, asigurându-vă că ați fost perceput ca o persoană care dorește să-și ajute echipa să performeze (și că s-a înțeles clar mesajul care a fost transmis).

ANEXA 3 – Situații critice

1. Unul dintre colegii din echipa de proiect la una dintre disciplinele studiate la facultate amână aproape fiecare întâlnire din diferite motive. Întârzie la întâlnirile programate. Uită să își realizeze partea de proiect asumată.

Te deranjează că acest proiect consumă atât de multe resurse și că îți consumi atât de mult timp cu asta. Încerci să îi explici că această situație te deranjează. Construiești întreaga explicație folosind recomandările de la al doilea punct din ANEXA 2 și oferiți soluții alternative eficiente pentru a corecta aceste comportamente.

2. Unul dintre prietenii tăi cei mai buni este coordonatorul unui proiect din a cărei echipă de organizare faci parte și tu. Se întâmplă să îi scape unele detalii, cum ar fi stabilirea termenelor limită, delegarea echilibrată și din timp a sarcinilor și atenția asupra nevoilor personale ale fiecărui membru din echipă. Construiești întreaga explicație conform ultimului punct de la ANEXA 2.
3. Șeful tău de la locul de muncă întâmpină dificultăți în ceea ce privește organizarea timpului de lucru. Uită să îți comunice toate sarcinile importante care trebuie îndeplinite și își aduce aminte de ele abia la sfârșitul săptămânii. Azi e sâmbătă și planifici să ieși cu prietenii tăi. Șeful te sună pentru a te ruga să îl ajuți cu întocmirea unei baze de date cu colaboratorii firmei la care lucrezi. Formulați o explicație pentru această situație, folosind al doilea punct de la ANEXA 2. Găsiți soluții alternative pentru a ajuta persoana care vă adresează solicitarea.
4. Prietenul tău cel mai bun te roagă foarte mult să îl ajuți pentru a realiza câteva sarcini care s-au acumulat pe parcurs și în legătură cu care acum e foarte stresat, pentru că se apropie termenele limită. Folosiți cel puțin cinci explicații conform primului punct de la ANEXA 2 pentru a rezolva această situație. Oferiți cel puțin trei soluții pentru a vă ajuta prietenul să gestioneze timpul pe care îl are la dispoziție.

Nu mai amâna! Acționează!

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Îmbunătățirea strategiilor de management al timpului prin monitorizarea eficientă a gândurilor

Competențe dezvoltate:

Realizând această activitate, studenții vor fi capabili:

- să definească procrastinarea (amânarea);
- să identifice prompt gândurile nesănătoase care stau la baza procrastinării;
- să conștientizeze efectele pe care le au gândurile asupra procrastinării;
- să ofere alternative de gânduri sănătoase care reduc procrastinarea.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - *Capcanele mentale ale procrastinării* (coordonator);
- Anexa 2 - *Cum scăpăm de capcanele mentale ale procrastinării* (coordonator, studenți);
- Anexa 3 - *Cum să scăpăm de capcanele mentale - Exemplu* (coordonator);
- flipchart și foi/tablă;
- markere/cretă.

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

Durata activității: 60 de minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introdusivă	Această secvență presupune o discuție interactivă despre conceptul de procrastinare. Această secvență necesită organizarea frontală a studenților.	Întrebați-i pe studenți dacă au amânat vreodată activități importante pentru ei și care sunt de obicei activitățile pe care le amână. După oferirea răspunsurilor, continuați activitatea astfel: oferiți-le definiția procrastinării și discutați despre conceptul de procrastinare. Accentuați următoarele idei: procrastinarea este un obicei care presupune amânarea continuă a unor activități sau a unor decizii importante. În general, procrastinăm atunci când avem de-a face cu activități plictisitoare, neplăcute, amenințătoare, care nu ne sunt clare etc. Procrastinarea implică adesea emoții negative și gânduri prin care ne sabotăm. Procrastinarea este ca un magnet care se activează de fiecare dată când apare un anumit tip de sarcini pe care trebuie să le îndeplinim. Spre exemplu, atunci când avem de realizat o temă pentru școală, în mintea noastră apar scuze care ne fac să amânăm începerea temei. Pe moment ne putem simți bine, dar aceste scuze ale minții noastre ne blochează de fapt, ne împiedică să evoluăm, să realizăm sarcinile, ne produc stres etc.	10 min.

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Ce ne spunem atunci când procrastinăm?	Această secvență implică identificarea gândurilor nesănătoase asociate cu procrastinarea. Studenții vor fi organizați în perechi pentru a identifica gândurile negative asociate cu procrastinarea. Ulterior, va avea loc o discuție frontală în care coordonatorul va avea rolul de a sistematiza răspunsurile și de a accentua elementele modelului ABC în privința procrastinării.	Cereți studenților să formeze perechi și să discute între ei timp de cinci minute, identificând cât mai multe motive pentru care procrastinează sarcinile școlare. Cereți-le să răspundă la întrebarea: Ce scuze găsește mintea voastră atunci când sunteți puși în situația de a învăța pentru un examen? etc. Notați pe o coală de flipchart sau pe tablă răspunsurile studenților și ierarhizați-le. Completați și discutați despre motivele menționate, prin prisma capcanelor mentale descrise în Anexa 1 - Capcanele mentale ale procrastinării. Întrebați studenții ce efecte au aceste gânduri. Notați-le. Pe tot parcursul secvenței, insistați asupra faptului că aceste gânduri/scuze/motive pe care ni le găsim sunt cele care ne împiedică să acționăm, ne blochează, ne produc emoții negative nesănătoase etc. Utilizați modelul ABC cognitiv pentru explicarea procrastinării. Aplicați acest model asupra conceptului de procrastinare: A - eveniment activator: un proiect dificil, o activitate neplăcută etc. B - gândurile cu privire la A. Acestea pot fi sănătoase sau nesănătoase. Gândurile sănătoase sunt cele care te ajută să îți îndeplinești sarcinile la timp. Gândurile nesănătoase includ scuze/motive mentale pentru a amâna activitatea de la A (de exemplu, gândirea de tipul Nu acum! Mai târziu e mai bine!) C - consecințe emoționale și comportamentale ale gândurilor (de exemplu, vinovăția asociată procrastinării, comportamentul continuu de amânare)	

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Să prindem sabotorii eficienței!	Această secvență implică exemplificarea unei situații concrete de procrastinare, cu accent atât asupra relației dintre gânduri nesănătoase și procrastinare, cât și asupra identificării unor gânduri alternative care conduc spre eficiență. Studenții vor completa individual Anexa 2. Coordonatorul va ghida completarea fișei prin discuții și reflecții.	Selectați dintre răspunsurile oferite de studenți în secvența anterioară cel mai frecvent gând nesănătos prezent în rândul studenților dvs. Utilizând Anexa 2 - Cum scăpăm de capcanele mentale ale procrastinării?, confrunțați/înlocuiți gândul nesănătos și identificați avantajele unui stil de gândire de tipul Fă lucrurile acum! Pe tot parcursul sesiunii, ghidați studenții pentru a răspunde la întrebările marcate pe fișă și insistați asupra legăturii dintre felul în care gândim și obiceiurile de procrastinare. Puteți începe sesiunea astfel: Oferiți fiecărui student fișa Cum evităm capcanele mentale ale procrastinării. Spuneți-le studenților: În minutele următoare, vom lucra pe această fișă. Haideți să ne gândim la o situație în care procrastinăm cel mai des (selectați o situație dintre cele menționate de studenți). Cereți studenților să o noteze pe fișă. Continuați adresând îndemnul: Haideți să vedem ce scuze găsim adesea pentru a procrastina în această situație. Cereți studenților să noteze răspunsurile în secțiunea Stil de gândire nesănătos - Gânduri (ce îmi spun?). (Discutați cu ei răspunsurile). Adresați-le întrebarea: Care sunt consecințele acestor gânduri? (Cereți-le studenților să noteze consecințele în secțiunea Cum mă simt din cauza acestor gânduri? Ce fac?). Începeți disputarea gândurilor pornind de la întrebarea: Așadar, ne ajută astfel de gânduri? Ne fac să avem o performanță mai bună? Ce efecte pot avea pe termen lung? Continuați cu întrebări specifice disputării diferitelor gânduri (conform Anexei 1 - Capcanele mentale ale procrastinării). Ajutați-i pe studenți să formuleze gânduri alternative sănătoase pentru situația selectată (Conform exemplului din Anexa 3 - Cum să scăpăm de capcanele mentale - Exemplu).	20 min.



Rezumatul activității (10 minute):

La final, rezumați obiectivul activității. Adresați studenților întrebări care să sublinieze utilitatea gândirii sănătoase pentru a înceta procrastinarea și a spori eficiența. Insistați asupra rolului fundamental al gândurilor nesănătoase în procrastinare și a necesității schimbării acestora pentru a deveni mai eficienți și a avea performanțele dorite. Pentru a spori utilitatea activității și motivația studenților pentru a schimba gândurile nesănătoase care stau la baza procrastinării, insistați asupra valorii pragmatice a acestui demers (de exemplu, „Odată ce veți înceta să procrastinați și veți face lucrurile la timp, veți putea să realizați activitățile care vă plac”). Exemple

de întrebări pe care le puteți adresa: *Care este cel mai interesant lucru pe care l-ați aflat azi? Care dintre ideile discutate considerați că vă sunt utile pentru a nu mai procrastina? Care credeți că este cea mai importantă consecință a înlocuirii stilului de gândire orientat spre amânare cu unul orientat spre aici și acum? De ce? Cum veți folosi, concret, ceea ce am discutat astăzi?*



Tema pentru acasă (5 minute):

Selectați o situație frecventă în care procrastinați și realizați o analiză a gândurilor specifice procrastinării. Înlocuiți-le cu altele sănătoase, utilizând modelul discutat.



Recomandări pentru coordonator:

- Înainte de a începe aplicarea activității, recitiți capitolul teoretic aferent explicării modelului ABC cognitiv din partea de fundamentare teoretică a acestui ghid.
- Urmăriți discuțiile dintre studenți și clarificați nelămuririle pe tot parcursul procesului.
- Ghidați studenții să identifice cât mai multe gânduri/scuze și să le coreleze cu efecte negative ale procrastinării (de exemplu, de fiecare dată când mă gândesc că mai târziu voi fi mai eficient, ajung să procrastinez și, apoi, să mă stresez atât de tare, încât nu mai reușesc să mă concentrez).
- Accentuați permanent legătura dintre gând și comportamentul de procrastinare, precum și diferențele dintre gândurile sănătoase și cele nesănătoase, în raport cu procrastinarea.
- Încercați să dați cât mai multe exemple din viața studenților pentru a ilustra fenomenul de procrastinare.

Anexa 1 – Capcanele mentale ale procrastinării (coordonator)

Gând	Explicație	Întrebări din etapa contestării gândurilor nesănătoase și răspunsuri corecte posibile
Nu acum. Este mai bine să încep mai târziu.	Atunci când percepem o activitate ca fiind neplăcută, plictisitoare sau nesigură, ne spunem adesea că momentul cel mai potrivit să o începem este mai târziu. Ne putem spune că ne vom apuca de lucru atunci când suntem mai odihniți. Apoi, când ajungem la momentul mai târziu, amânăm din nou. De ce? Deoarece mintea noastră ne spune că e foarte neplăcut, că nu putem tolera acest lucru, că e frustrant deoarece nu știm exact ce trebuie să facem etc.	Întrebări care ne ajută să ieșim din această capcană: De ce „mai târziu” e un moment mai bun? (Răspuns corect: De fapt, nu este. Mai târziu voi spune la fel și astfel voi continua să procrastinez.) Atunci vei fi mai pregătit? (R.C. Nu cred. Doar prin faptul că amân, nu înseamnă că sunt mai pregătit.) Se va schimba ceva în felul în care te vei simți atunci? (R.C.: Probabil că situația va fi aceeași sau voi fi chiar mai anxios pentru că am mai puțin timp.) Ce s-ar întâmpla dacă ai începe să realizezi chiar acum tema? (R.C.: Probabil că aș avea mai mult timp să o fac și nu m-aș mai simți atât de stresat/presat. Poate chiar aș face-o mai bine). Dacă amâni realizarea temei înseamnă că nu mai trebuie să o faci? (R.C.: Ba da, trebuie să o fac.) Cum te simți atunci când amâni tema? (R.C. Pe moment, mă bucur că nu fac ce am de făcut, dar, ulterior, am tot felul de emoții negative precum vinovăție, anxietate, panică.)

Gând	Explicație	Întrebări din etapa contestării gândurilor nesănătoase și răspunsuri corecte posibile
Nu sunt încă pregătit să încep. Voi începe când mă voi simți pregătit.	Această capcană a minții implică ideea că trebuie să te simți pregătit emoțional, inspirat etc. Înainte de a începe să faci ceva ce nu îți place.	Întrebări care ne ajută să ieșim din această capcană: Crezi că te vei simți vreodată suficient de inspirat și de pregătit emoțional să faci ceva care oricum îți displace? Dacă amâni, se întâmplă oare să nu mai fie nevoie să faci ceea ce trebuie? Ce-ar fi să începi, în ciuda emoției de acum? Oare, dacă ai vedea că ai reușit să începi, nu te-ai simți mai bine?
Voi eșua cu siguranță. Nu sunt suficient de bun să fac asta.	Această capcană a minții este corelată cu teama de eșec și ne face să evităm implicarea în anumite sarcini.	Întrebări pentru a ieși din această capcană: Oare, dacă lași totul pe ultima sută de metri, nu cumva te vei simți mai stresat? Ce pierzi dacă eviți să acționezi? În cazul în care vei avea un eșec, ce se poate întâmpla? Faptul că amâni te face să fii mai pregătit pentru a realiza tema?

Anexa 2 – Cum scăpăm de capcanele mentale ale procrastinării (coordonator, studenți)

Situția în care procrastinez (Când?)			
Stil de gândire nesănătos Gânduri (Ce îmi spun?)	Cum mă simt din cauza acestor gânduri? Ce fac?	Stil de gândire „Acționează acum!! Gânduri (Ce îmi spun?)	Cum mă voi simți dacă voi gândi așa? Ce voi face?

Anexa 3 – Cum să scăpăm de capcanele mentale – exemplu

Situția în care procrastinez (Când?): Primesc la limba engleză o temă dificilă pentru săptămâna următoare			
Stil de gândire nesănătos Gânduri (Ce îmi spun?)	Cum mă simt din cauza acestor gânduri? Ce fac?	Stil de gândire „Acționează acum!” Gânduri (Ce îmi spun?)	Cum mă voi simți dacă voi gândi așa? Ce voi face?
Nu are rost să încerc. Nu voi reuși să fac asta. Nu mă voi descurca pentru că e mult prea dificil pentru mine.	Anxios Procrastinez	Recunosc că este o temă dificilă, care necesită mai mult timp de pregătire. De aceea mă voi apuca din timp să lucrez la ea.	Îngrijorat Realizez un plan de lucru

VIII. Lucrul în echipă

Obiectivul acestui capitol este de a prezenta sintetic ce reprezintă lucrul 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 lucru în echipă, în comparație cu munca individuală;
- Identificarea abilităților necesare pentru lucru în echipă.

VIII.1. Descriere generală

Capitolul de față conferă suportul teoretic necesar implementării activităților de dezvoltare personală și este focalizat pe dezvoltarea abilităților tinerilor 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 echipă.

Mediul școlar, în principal prin activitățile de consiliere, creează pentru studenți numeroase oportunități de a-și forma și exersa abilitățile de a lucra în grup și de a construi echipe. Venim în acest fel în întâmpinarea nevoilor de afiliere ale tinerilor, 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 specifică, 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 de dezvoltare orientată spre specificul și nevoia fiecărei persoane.

Ce se înțelege prin echipă?

Analizând literatura de specialitate, putem identifica câteva trăsături esențiale ale echipei care pot fi sintetizate pentru a formula o definiție a acesteia:

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

Lucrul în echipă presupune capacitatea de a lucra împreună pentru a realiza un obiectiv comun, capacitatea de a direcționa realizările individuale spre obiectivele organizaționale. Interdependența realizării sarcinii este o caracteristică esențială a muncii în echipă.

Astfel, lucru 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 care nu sunt doar ca membri ai unui grup. Astfel, ei conștientizează care sunt propriile puncte forte și puncte slabe. Într-o primă fază, pentru anumiți membri poate fi demotivant/descurajant/demoralizant 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 lucru 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 lucrului în echipă

Abilitatea este o însușire sinonimă cu iscusința, dibăcia și ușurința cu care omul desfășoară anumite acțiuni (în cazul nostru, lucru 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 de 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, 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, 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

Rolul în echipă	Trăsături tipice	Responsabilități	Puncte slabe permise
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
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
Lucrător în echipă	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 studenților 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 studenții, astfel încât fiecare să fie sprijinit să-și asume rolul potrivit

Teoria lui Belbin poate fi utilizată și ca instrument de observare a comportamentului studenților 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 obiectivului 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 concepe strategia echipei, în timp ce alții realizează concret tema practică. Dacă nu ar exista o complementaritate în distribuirea acestor roluri, cu siguranță că tema echipei nu ar putea fi îndeplinită. Prin urmare, lucrul 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 lucra 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 lucrului într-o echipă. Potrivit acestor autori, o echipă funcțională este o echipă în care:

- Toți membrii sunt implicați în atingerea obiectivului;
- Hotărârile referitoare la distribuirea rolurilor au fost luate împreună;
- 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 afara grupului.

Dezvoltarea în rândul studenților 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 studenților 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 studenți la finalul activității echipei. 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 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 reușit să aduc aceste contribuții?
- Ce aş putea face diferit în viitor?
- Ce am aflat în urma acestei activități în care am lucrat în echipă?
- Ce am aflat referitor la rolul meu în cadrul lucrului 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. 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 studenții nu doresc să le împărtășească cu ceilalți colegi.

VIII.1.3. Componenta echipelor

Un alt aspect important care trebuie luat în considerare în cazul lucrului de echipă se referă la componenta echipelor. Tratatul 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 membrii 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. De exemplu, în context școlar, studenții 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 studenții dumneavoastră să învețe lucrul în echipă, este important:

- Să vă asigurați că studenții înțeleg atât sarcinile de lucru, cât și obiectivul acestora!
- Să urmăriți complementaritatea în ceea ce privește componența echipei, luând în considerare caracteristicile fiecărui membru!
- Să formați echipe echilibrate 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 studenții 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 lucrul 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 lucru în echipă

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

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivel
Dezvoltarea competenței de lucru în echipă	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	Facultate
	Să își asume roluri în echipă; Să își monitorizeze evoluția propriilor abilități în echipă; Să evalueze în grup activitatea echipei.	Pălăriile gânditoare	Facultate

Rolurile în echipă

Adresabilitate: Studenți, anul întâi

Scopul activității: Dezvoltarea competenței de a lucra în echipă

Competențe dezvoltate:

La finalul activității, studenții 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 pentru doi studenți;
 - 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 stabilire a obiectivelor de dezvoltare a propriului comportament în cadrul echipei*, câte o fișă pentru fiecare student;
- Videoproiector, laptop;
- Markere;
- Coli de flipchart;
- Câte un cartonaș pentru fiecare student participant;
- Pentru fiecare echipă, câte o cutie cu materiale, care conține: o cutie cu ace cu gămălie, lipici, 5 coli de flipchart, 10 coli A4, 5 coli de carton A4, scotch, o papiotă de ață, 10 creioane neîncepute și/sau alte materiale pe care le aveți la dispoziție și care considerați că pot fi utile pentru realizarea construcției.

Notă: Pentru această activitate, este recomandată parcurgerea capitolului *Lucrul în echipă* din secțiunea de fundamentare teoretică.

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

Secvența 1

Descrierea activității:

Etapă/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introdactivă	Comunicați studenților tema activității și competențele pe care urmează să și le formeze în urma acestei activități. Prezentați un PowerPoint în care să explicați studenților definiția termenului de lucru în echipă și rolurile în echipă. Apoi, comunicați studenților activitățile pe care urmează să le desfășoare în sesiunea dedicată lucrului în echipă.	Pentru realizarea prezentării PowerPoint, utilizați informații și explicații din partea teoretică a acestui capitol. În prezentare, diferențiați prin culori cuvintele-cheie care caracterizează fiecare rol. Folosiți întrebări ajutătoare pentru a îndruma atenția studenților spre cuvintele-cheie care caracterizează fiecare rol.	10 min.
Explorarea unei situații de lucru în echipă	Invitați studenții să se organizeze în echipe, de patru sau cinci membri, în funcție de dimensiunea grupei. Timp de 15 minute, vor realiza, în echipă, 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 realizarea construcției. După 15 minute, fiecare grup mută construcția pe masa din fața sălii de curs/seminar. Invitați studenții să aprecieze dacă obiectivul a fost îndeplinit.	Pregătiți din timp, pentru fiecare grup, câte o cutie cu materialele necesare: o cutie cu ace cu gămălie, lipici, 5 coli de flipchart, 10 coli A4, 5 coli de carton A4, o rolă scotch, o papiotă de ață, 10 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: 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, 20 minute, o veți muta pe masă/ catedră și va trebui să-și păstreze poziția verticală.	20 min.

Etapa/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza rolurilor preluate în echipă	Folosind Fișa de lucru 1. Rolurile în echipă, solicitați studenților să analizeze fiecare din cele opt roluri și să le identifice pe cele asumate de membrii echipei (poate fi un rol sau două). În urma discuției, vor completa Fișa nr. 2 Rolurile în echipa noastră. Reprezentantul fiecărui grup prezintă colegilor rolurile fiecărui membru.	Ajutați studenții 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 studenților să răspundă la următoarele întrebări:

- Cum v-ați simțit?
- Ce v-a plăcut?
- Ce ați aflat despre voi 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, care presupune ca studenții să efectueze testul Belbin (TESTUL BELBIN) pentru stabilirea rolului în echipă. Explicați tema și oferiți studenților clarificări cu privire la modul în care vor realiza testul. Recomandați-le să fie cât se poate de sinceri, astfel încât să obțină un rezultat cât mai obiectiv. Rolul cu cel mai mare punctaj este rolul cel mai potrivit pentru ei atunci când lucrează într-o echipă. **Cereți-le să rețină acel rol pentru următoarea secvență a activității.**

Este bine să prezentați tema pentru acasă ca pe o modalitate de a autocunoaștere, care facilitează atingerea unor obiective personale. În cadrul temei pentru acasă, fiecare student va identifica rolul pe care îl are în echipă conform testului Belbin



Recomandări pentru coordonator (secvența 1):

1. Așa cum este prezentat în acest document, testul Belbin poate fi trimis prin e-mail fiecărui student sau poate fi copiat în mai multe exemplare și distribuit fiecărui student. În funcție de disponibilitatea dumneavoastră, puteți căuta și, apoi, le puteți sugera studenților site-uri unde aceștia pot completa online instrumentul de evaluare a rolurilor în echipă.
2. În cadrul activității de lucru în echipă, când studenții trebuie să aprecieze dacă echipele și-au atins sau nu obiectivul, vă recomandăm să nu insistați asupra corectitudinii, aspectului estetic

sau asupra utilității construcției. Rolul acestei sarcini de lucru este doar de a-i face pe studenți să conștientizeze importanța rolurilor dintr-o echipă, deci nu se pune accent pe calitatea produsului final. Din acest motiv, și timpul alocat este destul de scurt.

3. Dacă realizați activitatea în afara orelor de școală, puteți extinde timpul întregii activități (de exemplu, 30-40 de minute pot fi alocate doar pentru realizarea construcției, rezumatul activității poate dura 15 minute etc.; dacă doriți să sporiti complexitatea activității, atunci mai puteți alocă 10-15 minute pentru evaluarea construcțiilor conform unor criterii pe care le stabiliți înainte de începerea activității; apoi, discutați cu studenții despre elementele din munca depusă care au condus la obținerea performanțelor respective etc.).

Secvența 2

Etapa/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introdactivă	Comunicați studenților 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 care este cel mai potrivit pentru ei, conform testului Belbin. Apoi, rugați-i să își noteze numele pe un bilețel autoadeziv 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	Apoi, cereți studenților 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, explicați împreună prin discuții de grup: caracteristicile, punctele slabe și sarcinile aferente rolului identificat în urma testării. Apoi, fiecare student identifică abilitățile demonstrate, abilitățile puțin demonstrate 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 perechi pentru a înțelege mai bine. Urmăriți discuțiile din grupurile de studenți, iar, la sfârșit, punctați informațiile cheie.	15 min.

Etapă/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analizarea activității unei echipe. Analiza rezultatelor testului	Invitați studenții 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, 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 pe baza testului? Apoi, vor reflecta în cadrul grupului și vor completa Fișa de activitate nr. 3 Analiza activității în echipă. Fiecare echipă prezintă colegilor răspunsurile la întrebări.	Ajutați-i să-și amintească obiectivul activității pe care au desfășurat-o în echipă. Ar fi indicat ca studenții sau profesorul să aibă la dispoziție Anexa 2 completată în sesiunea anterioară, în caz că cineva uită ce rol a avut. Discutați cu întreaga grupă, pornind de la răspunsurile notate de echipe. Sprijiniți activitatea studenților care au nevoie de ajutor.	20 min.



Rezumatul activității (10 minute):

Discutați cu întreaga grupă pentru a concluziona ideile esențiale (de exemplu, echipele trebuie formate din persoane cărora li se potrivesc roluri diferite - complementaritatea rolurilor; lucrul în echipă presupune o serie de abilități etc.). Apoi, fiecare student va nota în caietul personal răspunsurile la următoarele întrebări:

- Ce avantaje consider că am atunci când lucrez în echipă?
- Ce resurse personale am pe care aș putea să le dezvolt pentru a spori calitatea lucrului în echipă prin activitatea mea?

Anexe

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, încrăzător, un bun conducător	- Clarifică obiectivele; - Promovează luarea de decizii; - Alocă sarcinile corespunzător; - Coordonează eforturile echipei.	Perceput adesea ca 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 și de receptivitate la ideile neargumentate
Finalizator	Sânguincios, 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	▪ Rezolva probleme dificile; ▪ Propune soluții restului echipei; ▪ Redefinește probleme; ▪ Prezintă noi idei și strategii, acordând o 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, dezvoltă legături; ▪ Reperează și explorează idei, evenimente și 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 înfrunța inerția, lipsa de eficiență și trândăvia; - Depășește obstacolele, creează un sens obstacolului și asigura 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

Fișa de lucru nr. 2 Rolurile în echipa noastră

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

Notați în 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 în echipa voastră.

Membrul grupului	Rolul în echipa (numele echipei)

Fișa de lucru nr. 3 Analiza activității în echipă

Reflecție în grup

Abilitățile necesare pentru lucrul în echipă:

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

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

Ce a funcționat bine în echipa noastră?	Ce a îngreunat lucrul în echipă?
Ce am face altfel pentru a spori calitatea lucrului în echipă?	

Fișa de lucru nr. 4

Activitate de analiză a propriilor abilități și de stabilire a obiectivelor de dezvoltare a propriului comportament în cadrul echipei;

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

Pălăriile gânditoare

Adresabilitatea: Studenți, anul întâi

Obiectivul activității: Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă

Competențe:

La sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să își asume roluri în echipă;
- să evalueze în grup activitatea echipei;
- să își monitorizeze evoluția abilităților personale în cadrul echipei.

Materiale necesare:

- Fișe de lucru:
 - **Anexa 1.** *Tehnica pălăriilor gânditoare*- câte un exemplar pentru fiecare echipă;
 - **Anexa 2.** Fișa de lucru - *Abilități de lucru în echipă. Punctaj acordat echipei* – câte un exemplar pentru fiecare echipă;
 - **Anexa 3.** *Activitate de monitorizare a evoluției abilităților personale în cadrul echipei*;
- Markere, foi de flipchart;
- PowerPoint - *Pălăriile gânditoare*;
- Videoproiector, laptop.

Durata activității: 120 de minute

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

Secvența 1

Descrierea activității:

Etapă/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Expunere introdusivă	Comunicați studenților tema, obiectivul și competențele pe care doriți să le dezvoltați în activitatea pe care urmează să o desfășurați. Folosind fișa referitoare la rolurile în echipă și rezultatul obținut la testul Belbin, utilizate în activitatea anterioară, invitați studenții să-și amintească care au fost rolurile preferate pe care și le-au identificat în cadrul lucrului în echipă. Fiecare va prezenta celorlalți rolul pe care dorește să și-l asume în activitatea care urmează să se desfășoare.	Folosind Anexa 1, realizați un PowerPoint în care să prezentați tehnica Pălăriilor gânditoare. Prezentați-l studenților. Pot fi folosite cartonașe pe care studenții le expun pentru a le arăta colegilor.	10 min.

Etapa/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Explorarea unei situații de lucru în echipă	Invitați studenții să se organizeze în patru echipe, de preferință formate din câte șapte-opt membri, în care fiecare să preia rolul pe care și-l dorește. Din postura de studenți, fiecare echipă identifică cel puțin trei probleme cu care se confruntă în timpul anului universitar, probleme pe care le vor analiza folosind tehnica pălăriilor gânditoare. În urma discuțiilor, prin intermediul activității frontale, studenții decid care problemă va fi analizată pentru fiecare din echipele colegilor. În funcție de problema pe care o vor analiza, aleg un nume sugestiv pentru echipă. Timp de 30 minute, folosind o coală de flipchart și markere, fiecare echipă va nota ideile obținute în urma discuțiilor, folosind tehnica pălăriilor gânditoare.	Ajutați-i să găsească soluții pentru a forma grupuri, astfel încât echipele să aibă cât mai multe roluri diferite. Scrieți pe tablă sau pe flipchart problemele identificate. Ajutați studenții să negocieze pentru a decide care este problema de interes maxim pe care doresc să o analizeze. Astfel, vor fi mai receptivi la prezentarea pe care o vor face colegii lor. Acordați sprijin echipelor pentru analizarea situației problemă. În timp ce lucrează, ajutați-i să înțeleagă diferența dintre ideile corespunzătoare fiecărei pălării. Folosiți, pentru exemplificare, ideile găsite de diferite echipe	50 min.
	După ce studenții au terminat posterul, fiecare echipă își prezintă produsul. Fiecare prezentare are alocate cinci minute. Studenții discută pe seama ideilor enunțate și a problemelor sesizate.		30 min.

Etapa/ Secvența	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza activității echipei	Timp de cinci minute, studenții vor discuta, vor realiza o reflecție în grup și vor completa Fișa de lucru -Abilități dezvoltate în cadrul lucrului în echipă – Punctaj acordat (Anexa 2).	Timp de zece minute, realizați, prin activitate frontală, o discuție cu întreaga grupă, pornind de la experiența anterioară: Ce a funcționat bine în fiecare echipă? Ce avantaje a oferit lucrul în echipă? Ce probleme ați întâmpinat? Ce ați face diferit pentru a spori calitatea lucrului în echipă?	15 min.



Rezumatul activității (15 minute):

Prin activitate individuală, studenții vor completa Fișa de lucru: *Activitate de monitorizare a evoluției abilităților personale în cadrul echipei* (Anexa 3). Apoi, vor citi membrilor grupului ce au notat în fișa de lucru. Prin activitate frontală, sintetizați abilitățile necesare lucrului în echipă. Ghidați discuția pentru a identifica acele abilități în cazul cărora studenții au făcut progrese și abilitățile care încă necesită exersare. Recomandați-le să își stabilească obiective pe termen lung în privința acestor abilități, pe care să le urmărească cu fiecare ocazie.



Recomandări pentru coordonator:

1. Sprijiniți studenții să formeze grupe formate din membri cu roluri diferite, astfel încât să includă cât mai multe dintre cele opt roluri discutate.
2. Oferiți studenților posibilitatea de a decide care dintre problemele identificate de colegi să fie analizate.

Anexa 1

Tehnica Pălărilor gânditoare

(EDWARD DE BONO, Șase pălării gânditoare, Ed. Curtea veche, București, 2008)

Tehnica **Pălărilor gânditoare**:

- oferă posibilitatea de a valorifica diferențele dintre persoane;
- creează oportunități de dezvoltare a gândirii laterale, prin separarea logicii de emoții, a creativității de informație, a speranței de prudentă;
- **PĂLĂRIA ALBĂ:** neutră, obiectivă și legată de fapte obiective și de cifre exacte;
- **PĂLĂRIA ROȘIE:** pătimasă, emoțională, afectivă și care furnizează opinii emoționale, subiective;
- **PĂLĂRIA NEAGRĂ:** sobră și serioasă, prudentă, evidențiază punctele slabe ale unei idei sau teorii;
- **PĂLĂRIA GALBENĂ:** pozitivă, optimistă și orientată către o viziune optimistă (repetiție), sugerează speranță;
- **PĂLĂRIA VERDE:** fertilă, creativă, abundentă în idei, sugerează creativitate și idei noi și interesante;
- **PĂLĂRIA ALBASTRĂ:** rece, superioară, vizează controlul și organizează procesul de gândire și eficiența celorlalte pălării;

Pălăria albă: ▪ gândește ca o foaie albă care este neutră și conține informații.	Folosește întrebările: ▪ Ce informații avem? ▪ Ce informații lipsesc? ▪ Ce informații ne sunt necesare? ▪ Cum putem obține informațiile?
Pălăria roșie: ▪ exprimă-ți emoțiile, temerile, intuițiile, sentimentele; ▪ nu te justifică.	Folosește formulări de tipul: ▪ Punându-mi pălăria roșie, uite cum privesc eu lucrurile... ▪ Sentimentul meu e că... ▪ Nu-mi place... ▪ Intuiția îmi spune că...

Pălăria neagră: ▪ judecă critic; ▪ gândește logic, negativ; ▪ atenționează asupra a ceea ce nu poate fi făcut, nu e profitabil, e riscant sau periculos.	Folosește întrebările: ▪ Care sunt erorile? ▪ Ce ne împiedică? ▪ La ce riscuri ne expunem? ▪ Ne permite regulamentul?
Pălăria galbenă: ▪ gândește optimist, logic și pozitiv; ▪ explorează beneficiile și posibilitățile; ▪ imaginează-ți lumina și strălucirea soarelui.	Folosește întrebările: ▪ Pe ce se bazează aceste idei? ▪ Care sunt beneficiile? ▪ Ce avantaje sunt? ▪ Care sunt părțile bune, aspectele pozitive existente?
Pălăria verde: ▪ creează noi opțiuni, variante, resurse, structuri, metode, idei; ▪ gândește-te la vegetația proaspătă și la abundență; ▪ dă frâu liber imaginației.	Folosește formulări de tipul: ▪ Ce modalități noi de soluționare există? ▪ Cum poate fi altfel abordată problema? ▪ Putem face asta și în alt mod? ▪ Găsim și o altă explicație? ▪ Ce-ar fi dacă...?, Putem face acest lucru și altfel...?
Pălăria albastră: ▪ controlează procesul gândirii pentru ca acesta să devină mai productiv și organizează acțiunea; ▪ supervizează, sistematizează concluziile, comentează, dirijează și conduce către pasul următor.	Folosește întrebările: ▪ Putem să rezumăm punctele de vedere expuse? ▪ Care sunt ideile principale?

Anexa 2

Fișa de lucru – Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă

Acordați echipei un punctaj între 0 și 5, unde 0 este cel mai mic punctaj și 5 este cel mai mare.

Abilități necesare lucrului în echipă	Punctaj acordat echipei (0-5)
Implicarea alături de toți ceilalți membri ai echipei pentru realizarea sarcinilor;	
Armonizarea la nevoile echipei;	
Folosirea timpului strict pentru realizarea obiectivului;	
Identificarea unor soluții optime pentru realizarea obiectivului;	
Comunicarea eficientă;	
Acceptarea părerilor colegilor de echipă.	

Anexa 3

Fișa de lucru – Activitate de monitorizare a evoluției abilităților personale în cadrul echipei

Abilități în care am progresat în timpul activității echipei:
Abilități în care nu am progresat în timpul activității echipei și pe care doresc să mi le dezvolt:

IX. Coaching

Obiectivul acestei secțiuni este familiarizarea cu principiile și metodele coachingul ui educațional.

Obiectivele specifice:

- Caracterizarea procesului de coaching educațional;
- Realizarea profilului coachului;
- 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 studenților și a profesorilor. Cu aproximativ trei decenii în urmă, coachingul a fost introdus în educație ca o metodă care venea în întâmpinarea nevoii de a modela relația profesor-student 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 studenților 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 studenților. O serie de studii au arătat că, atunci când profesorii aplică instrumente și metode de coaching în timpul activităților, 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 focalizarea 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 studenții. 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 studenții în contexte formale, non-formale sau informale (diriginți, consilieri, profesori, reprezentanți ai unor ONG-uri etc.). Avantajele unei abordări de tip coaching sunt că se concentrează pe persoană, pe nevoile acesteia și pe construirea unei relații securizante și de încredere, în care dezvoltarea se poate produce natural și într-un climat pozitiv, caracterizat prin 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 obiectivelor 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 studenților. 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 studenților și corelatelor comportamentale ale acestora. Veenman și Denessen (2001) subliniază importanța abordării coachingului pentru dezvoltarea studenților 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 obiective 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 studenților în dezvoltarea potențialului personal și academic prin activități educaționale care să promoveze învățarea experiențială și care pot oferi, la nivel personal, sens și semnificație. În acest sens, procesul de coaching presupune o abordare holistică, bazată pe construirea unei relații de încredere, pe identificarea punctelor tari și a provocărilor și, apoi, pe încurajarea studenților pentru a-și atinge obiectivele de dezvoltare și, de asemenea, pe evaluarea rezultatelor. Altfel spus, coachingul educațional presupune explorarea resurselor studenților, 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 acestuia 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 grupă, îmbunătățirea învățării și performanței studenților.

O serie de studii au concluzionat faptul că procesul de coaching este o strategie importantă pentru eficientizarea sistemelor educaționale, a predării și a 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 academice ale studenților (Joyce & Showers, 2002; Kretlow & Bartholomew, 2010; Snyder et al., 2015).

IX.2. Profilul și rolul coach-ului

Literatura de specialitate ne atrage atenția asupra faptului că eficiența coachingului depinde, la un nivel fundamental, de câteva competențe ale coachului: competențe de relaționare, 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 tineri și studenți – inclusiv de o înțelegere autentică a sarcinilor de învățare și a strategiilor și modalităților structurale de organizare a grupei – care să permită studenților 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, fără prejudecăți cu privire la studenți, care pot influența negativ comunicarea cu aceștia.
- Empatie obiectivă – se referă la abilitatea de a înțelege provocările studenților, relațiile dintre aceștia și de a rămâne echidistant în abordarea lor.
- Competență – se referă la cunoștințe și abilități relaționate cu domeniul în care studentul 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 studentul 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, chestionează;
- Utilizează întrebări pentru a identifica soluții;
- Susține și facilitează setarea obiectivelor și evaluarea;
- Încurajează angajamentul spre acțiune;
- Menține un climat pozitiv, suportiv, 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 studenților 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 *follow-up*. Rolul de coach poate fi îndeplinit în școală de adulți și, în anumite situații, chiar de studenți. În general, acesta este îndeplinit de profesori cu funcții manageriale, profesori cu experiență sau de consilierii școlari (Snyder et al., 2015).

IX.3. Strategii și instrumente de coaching

a. Strategii

În majoritatea rolurilor educaționale, dezvoltarea profesională a profesorilor sau coachingul adresat studenților se realizează în raport cu două obiective majore: (1) îmbunătățirea practicilor de predare și, în special, creșterea frecvenței și calității utilizării unor practici bazate pe rezultate ale cercetărilor științifice (Knight, 2009; Kretlow & Bartholomew, 2010; Neufeld & Roper, 2003; Snyder et al., 2015) și (2) îmbunătățirea rezultatelor academice și comportamentale ale studenților (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 atenta consemnare 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 - studenții vor fi mai motivați să învețe atunci când profesorul lucrează împreună cu ei pentru planificarea învățării;
- Stabilirea a ceea ce studenții știu să facă ca 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 studenților - profesorul trebuie să fie conștient de nivelul de cunoștințe și distorsiunile cognitive legate de învățare ale studenților pentru a le evalua progresul;
- Oferire de asistență diversă - aceasta poate include chestionare sau discuții interactive;
- Menținerea orientării spre scop - profesorul poate adresa întrebări sau solicita clarificări și poate oferi încurajări pentru a ajuta studenții să rămână focalizați pe scop;
- Oferirea de feedback - pentru a-i ajuta pe studenți să își monitorizeze progresul, profesorul poate rezuma/sintetiza nivelul la care studentul a ajuns și poate comunica explicit comportamentele care au contribuit la succes;
- Controlul frustrării - profesorul trebuie să creeze un mediu în care studenții 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 studenții 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/ea, arătarea faptului că persoana responsabilă de procesul de coaching este interesată 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 studenților (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 obiectivul:
 - 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. Acest poartă numele de distorsiuni cognitive și ele 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 pot 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 studenții 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 anume 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 îți dorește persoana?
- Ce rezultate dorește să obțină?
- Care este domeniul principal în care îți 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 obiectivul?

Instrument 5 - Ghid de construire a feedbackului

Feedbackul este un instrument util, care îi ajută pe studenți 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;
- Agreeați 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 bazat pe îndrumări și orientat spre rezultate

Coaching bazat pe îndrumări și orientat spre rezultate				
Profesor:			Coach:	
Scop bazat pe standarde educaționale: Care este obiectivul de învățare al studentului?	Accent pus pe perfecționarea profesorului Ce practici instrucționale vor ajuta studenții 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 studentului Cum a crescut performanța studentului? Cum s-a schimbat comportamentul acestuia?
Studentul va... Standardul: Obiective de învățare: Pot să... Voi... Nivelul de bază actual al studentului:	Profesorul va... (de exemplu, va evalua procesul de învățare al studentului 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 studenților în timpul orelor; - planifica procesul.	Profesorul realizează...	Studentul realizează... Nivelul studentului 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 studenților? 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 studenților? 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, studenți și manageri ai școlii, ceea ce duce la schimbări comportamentale, pedagogice și de cultură a școlii (Lyons and 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 studenților, 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 studenților și la rolurile și responsabilitățile care derivă din acestea și dezvoltă, totodată, noi strategii de predare și management al grupei de studenți care sunt 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 studenții, 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 **studentilor**. 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 studenții, 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 studenților, 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 studenții:

- Arătați faptul că sunteți dispus să colaborați pe termen lung în cadrul relației de coaching și fiți consecvent cu lucrurile pe care le comunicați studenților;
- Ascultați activ și concentrați-vă pe nevoile studenților;
- Stabiliți limite clare în relația cu studenții 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 studenții 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 studenților și respectarea acestora;
- Provocați și încurajați studenții 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 studenților 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.).
- **Distractor** - situație internă (de exemplu, gând, emoție) sau externă (de exemplu, o persoană, un zgomot) care interferează cu focalizarea 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.

Auslander, B. A., Rosenthal, S. L., & Blythe, M. J. (2005). Sexual Development and behaviors of adolescents. *Pediatric annals*, 34(10), 785–793. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-20051001-10>

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)*. NewYork: 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](https://doi.org/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. & Kytle, 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*. Harper Collins 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: 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 2x2 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-emoțională și comportamentală*. Cluj-Napoca: RTS.

DiMattia, D. (2007). *Coaching cognitiv-comportamental 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 stress 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.
- 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
- Iji, C.O., & Anyor, J.W. (2014). Effect of Learners' Autonomy on Undergraduate Students' Achievement in System of Linear Equations in University of Agriculture, Makurdi Benue State, Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4, 24-27
- 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>
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child development*, 71(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113>
- Levin, P. & Kent, I. (2001). *Manual provizoriu despre îndrumarea muncii în echipă: 28 de întrebări și răspunsuri pentru profesorii care se ocupă de lucru în echipă în universități*, citat la forum.portal.edu.ro/inddeexempluphp?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, G. J Child Fam Stud (2015), Stability in Maternal Autonomy Support and Child Executive Functioning, 24: 2610. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0063-9>

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>

Maccoby, E.E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

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.

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., Rebega, 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., Rebega, 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.

Scales, P. and Leffert, N. (1999) Developmental assets: A synthesis of scientific research on adolescent development. Search Institute, Minneapolis.

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, In 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.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- 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.
- 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 entuziașt.
- 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.

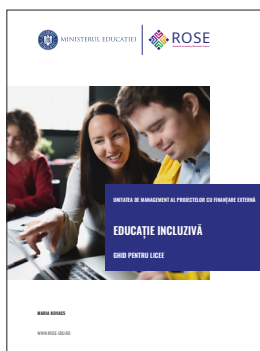
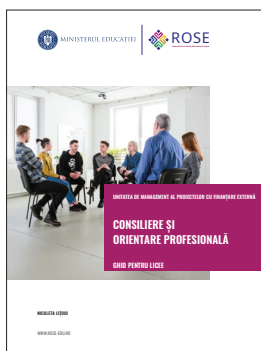
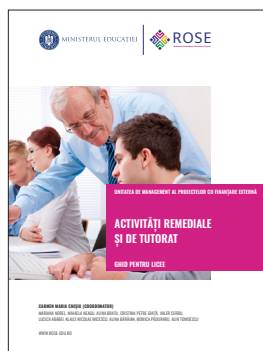
INTERPRETAREA PUNCTAJELOR TOTALE

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.

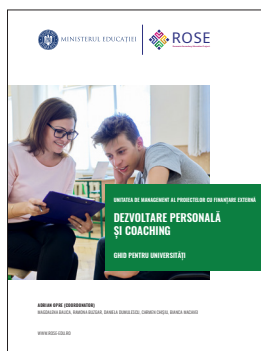
Acest ghid face parte din seria de ghiduri pedagogice realizate în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar – Romania Secondary Education Project (ROSE) pentru a sprijini eforturile echipelor din licee și universități care derulează activități remediale, de consiliere și orientare, coaching și 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/>