



MINISTERUL EDUCAȚIEI



ROSE
Romania Secondary Education Project



UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

DEZVOLTARE SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ

GHID PENTRU LICEE

ADRIAN OPRE (COORDONATOR)

MAGDALENA BALICA, RAMONA BUZGAR, DANIELA DUMULESCU, 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 SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ

GHID PENTRU LICEE

Autori:

Adrian Opre (coordonator)

Magdalena Balica

Ramona Buzgar

Daniela Dumulescu

Bianca Macavei



Cluj-Napoca, 2021

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Dezvoltare socială și emoțională: ghid pentru licee/ Adrian Opre

(coord.), Magdalena Balica, Ramona Buzgar, - Cluj-Napoca: Editura

A.S.C.R., 2021

Conține bibliografie

ISBN 978-606-977-067-2

I. Opre, Adrian

II. Balica, Magdalena

III. Buzgar, Ramona

159.9

Prezenta lucrare a fost elaborată în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar/

Romania Secondary Education Project – ROSE

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

Sub coordonarea: Liliana Preoteasa, director UMPFE

Dezvoltare socială și emoțională: ghid pentru licee

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

Recenzie științifică:

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

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

Cluj-Napoca, 2021

Editura ASCR

© 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 și psihoterapie cognitiv-comportamentală. În ultimii 15 ani, preocupările sale au fost centrate, prioritar, asupra proiectării programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale la copii și adolescenți, respectiv cele de formare profesională a cadrelor didactice și a consilierilor școlari. A coordonat elaborarea și testarea mai multor instrumente suport pentru programele de intervenție preventiv-curativă sau de dezvoltare personală adresate copiilor și tinerilor.

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

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

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

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

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

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

Anca Nedelcu – profesor universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

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

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

Oana Moșoiu – lector universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

CUPRINS

I. INTRODUCERE	9
II. STRUCTURA GHIDULUI ȘI RECOMANDĂRI PENTRU UTILIZARE	13
II. 1. Structura	13
II. 2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului	14
II. 3. Atribuțiile profesorilor, consilierilor școlari/psihologici și psihoterapeuților	16
III. PROFILUL DEZVOLTĂRII ÎN ADOLESCENȚĂ	19
III. 1. Dezvoltarea cognitivă	20
III. 2. Dezvoltarea socială și emoțională	22
III. 3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală	23
IV. POLITICI DE PROMOVARE A ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE ÎN EDUCAȚIE	25
IV. 1. Abilități socio-emoționale în educație – revizitarea trecutului prin lentila viitorului	25
IV. 2. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional	27
IV. 3. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale în România	29
IV. 4. Lecții învățate și considerații privind o posibilă politică educațională de promovare a abilităților socio-emoționale în educație	31
V. CONȘTIENTIZAREA SINELUI	33
V. 1. Aspecte teoretice	33
V. 1.1. Descriere generală	34
V. 1.2. Identificarea emoțiilor	35
V. 1.3. Înțelegerea relației dintre gânduri, emoții, comportamente	40
V. 1.4. Percepție acurată a sinelui	41
V. 1.5. Încrederea în sine	41
V. 1.6. Autoeficacitatea percepută	42
V. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui	45
VI. REGLAREA EMOȚIONALĂ	77
VI. 1. Aspecte teoretice	77
VI. 1.1. Descriere generală	77
VI. 1.2. Reglarea emoțională în adolescență	79
VI. 1.3. Managementul stresului	81
VI. 1.4. Controlul impulsurilor	84
VI. 1.5. Auto-motivarea	84
VI. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională	86

VII. ABILITĂȚI SOCIALE 133

VII. 1. Aspecte teoretice	133
VII. 1.1. Descriere generală a abilităților sociale în perioada adolescenței	133
VII. 1.2. Ce sunt abilitățile sociale?	134
VII. 1.3. Abilități sociale versus competență socială	135
VII. 1.4. Arhitectura abilităților sociale	135
VII. 1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale ale adolescenților?	136
VII. 1.6. Capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere	136
VII. 1.7. Empatia	137
VII. 1.8. Autocontrolul	137
VII. 1.9. Asertivitatea	138
VII. 2. Activități pentru dezvoltarea abilităților sociale	139

VIII. RELAȚIILE SOCIALE ȘI EFICIENȚA ÎN COMUNICARE 179

VIII. 1. Aspecte teoretice	179
VIII. 1.1. Descriere generală	179
VIII. 1.2. Aspecte psihologice ale formării, menținerii și disoluției relațiilor romantice	182
VIII. 2. Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare	191

IX. LUAREA DECIZIILOR 246

IX. 1. Aspecte teoretice	246
IX. 1.1. Descriere generală	246
IX. 1.2. Ce este o decizie?	246
IX. 1.3. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional	247
IX. 1.4. Strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor	249
IX. 1.5. Impactul emoțiilor asupra deciziilor	250
IX. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor	253

GLOSAR 283

BIBLIOGRAFIE 286



PARTEA I

I. Introducere

Adolescența este considerată perioada ontogenetică cea mai controversată din punct de vedere al interpretărilor psihologice, pedagogice și sociale. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată prin schimbări profunde, calitative și cantitative deopotrivă, care amprentează semnificativ ființa umană. Asistăm la o adevărată metamorfoză care operează atât structural, cât și funcțional, reliefându-se prin modificări biologice, psihice, morale etc. De asemenea, este o perioadă în care ei sunt în plin proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Astfel, complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate atrage atenția asupra importanței monitorizării evoluției adolescenților de către toți actorii implicați în dezvoltarea lor (părinți, profesori, consilieri școlari) și, mai ales, a necesității unei atenții sporite din partea acestora asupra opțiunilor lor vocaționale. Iată de ce pregătirea adolescenților și a tinerilor pentru o carieră de succes și o viață personală de care să fie satisfăcuți nu mai este susținută exclusiv de bagajul de cunoștințe teoretice sau deprinderile practice acumulate în anii de școală. Altfel spus, anii de liceu, prin particularitățile lor psiho-educăționale specifice, presupun nu doar o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în gimnaziu, dar și reconsiderarea unor competențe cheie și a importanței lor. În timpul liceului, elevii au nevoie mai degrabă ca școala să le ofere un cadru 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, să creeze un climat care să asigure siguranță și validare emoțională și academică și, de asemenea, să încurajeze interacțiuni eficiente între toți cei care participă la actul educațional (elevi, profesori, consilieri școlari, părinți, conducerea școlii).

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

1. **Dezvoltarea personală și sănătatea mentală.** Pentru tinerii de azi, școala reprezintă locul în care își petrec o mare parte din timpul lor și de aceea ea este un cadru important în care putem promova dezvoltarea socio-emoțională și sănătatea mentală. Mediul educațional are un rol foarte important în formarea identității elevilor, în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a abilităților transferabile (Greenberg, Weissberg, et al., 2003). Astfel, preocuparea pentru starea de bine a elevilor și tinerilor trebuie să fie o prioritate. Este nevoie de o cultură a școlii cu activități care să promoveze abilitatea de gestionare a emoțiilor, reziliența, optimismul, capacitatea de a face față frustrării, o serie de competențe sociale și un concept de sine pozitiv și realist al elevilor. Toate acestea le vor permite elevilor să se înțeleagă atât pe ei înșiși, cât și alteritatea, să empatizeze, să fie toleranți și să construiască relații bune cu colegii lor și cu mediul extrașcolar. Mai mult de atât, ele favorizează o dezvoltare care sprijină obiectivele educaționale, succesul academic și dezvoltarea personală (Durlack et al., 2011; Weare & Nind, 2014).
2. **Dezvoltarea fizică.** Înțeleasă ca aspect firesc al evoluției, aceasta nu are un impact direct asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale. Cu toate acestea, schimbările biologice și ale aspectului fizic prin care trece adolescentul devin vizibile prin influențe mediate în comportamentul său. În acest sens, dezechilibrul hormonal favorizează schimbări rapide ale stării emoționale și ale comportamentului, iar modificările aspectului fizic pot potența tulburări de imagine corporală (Papalia et al., 2007). De asemenea, preocupările față de schimbările puberale pot afecta negativ atenția, stima de sine, motivația și capacitatea de concentrare asupra sarcinilor școlare (Lawrence, 1980). Din acest motiv, educarea nevoii de mișcare în rândul adolescenților și chiar eforturile susținute din partea școlilor pentru efectuarea orelor de educație fizică și sport reprezintă unele dintre provocările actuale ale sistemului educațional. Un raport al Comisiei Europene pentru sport (EU Work Plan for Sport 2014-2017) subliniază faptul că educația fizică, dincolo de dimensiunea recreațională și competitivă, cultivă o serie de principii și concepte precum corectitudinea, perseverența, cooperarea, echitatea și coeziunea socială, respectul pentru capacităților altora și conștientizarea corporală. În același timp, ea favorizează dezvoltarea cognitivă, performanța academică și dezvoltarea psiho-socială (Lees & Hopkins, 2013; Chaddock-Heyman et al., 2014). De asemenea, ținând cont de aceste caracteristici, pentru a sprijini și a facilita activitățile de la clasă la această grupă de vârstă este important să oferim elevilor posibilitatea de a interacționa și de a se mișca în timpul orelor și să încurajăm implicarea lor în activități sportive. Noi ar trebui să transferăm conținuturile predate spre preocupările lor și să contribuim la promovarea unui stil de viață sănătos (DeMeddio, 1991).

3. **Dezvoltarea cognitivă.** În ceea ce privește această dimensiune, una dintre provocările cheie constă în formarea la adolescenți a capacității de a lua decizii responsabil. Ținând cont de specificul percepțiilor și raționamentelor lor, liceenii sunt adesea expuși unor comportamente de risc și, mai ales, presiunii exercitate grupul social. În schimb, având în vedere faptul că maturitatea în gândire este un indicator valid pentru decizii responsabile (Fischhoff et al., 1999), este necesar ca atât școala, cât și părinții să conștientizeze că pot sprijini adolescentul prin mai multe modalități: a. să ofere mai multe opțiuni la care să se gândească și din care să aleagă atunci când iau o decizie, b. să explice modul în care emoțiile, fie pozitive, fie negative, acționează asupra gândirii și comportamentului nostru (Baron & Thomley, 1994; Gueguen & De Gail, 2003; Erber & Markunas, 2006).
4. **Dezvoltarea gândirii morale.** Evoluția cognitivă a adolescentului pune bazele gândirii lui morale, a onestității și a comportamentului prosocial (de exemplu, voluntariatul), a grijii față de ceilalți (Eisenberg, Carlo, et al., 1995). Putem sprijini această dimensiune a dezvoltării prin modelarea comportamentului altruist și de ajutorare a celorlalți, prin dezvoltarea gândirii laterale și prin încurajarea și exprimarea mai multor puncte de vedere. Cadrele didactice și părinții pot discuta diverse teme care fac apel la corectitudine și moralitate într-o atmosferă pozitivă în care adolescenții sunt încurajați să se exprime, să pună întrebări, să-și clarifice valorile și să-și evalueze raționamentul (Eisenberg, Carlo, et al., 1995; Santilli & Hudson, 1992). Pot fi astfel incluse și corect conceptualizate în cadrul activităților școlare aspecte ce țin de rasism, dizabilitate, inegalitate socială, incluziune sau acceptare necondiționată a celorlalți.
5. **Dezvoltarea competenței.** Una dintre dimensiunile fundamentale ale motivației în teoria autodeterminării este nevoia de competență, iar dezvoltarea acesteia poate fi favorizată de către adulți. Deși părinții simt deseori că au prea puțină influență în anii adolescenței, cercetările din domeniu au arătat că sentimentele de competență, atât la băieți, cât și la fete, sunt legate în mod direct de senzația de apropiere emoțională și de acceptare din partea părinților (Ohannessian et al., 1998). Totodată, profesorii care sprijină dezvoltarea autonomiei și a competenței în învățare și au relații apropiate cu elevii, creând astfel un climat educațional pozitiv, favorizează implicarea și motivația elevilor, învățarea conceptuală, reușita academică și starea de bine (Cheon et al., 2016; Tessier, et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2007).
6. **Formarea identității.** Construcția identității presupune dezvoltarea conceptului de sine (setul de credințe pe care le are adolescentul despre sine) și a stimei de sine (care se referă la cum se evaluează adolescentul ca individ și la cât de mult se apreciază). Deoarece această etapă de dezvoltare este prin excelență o etapă în care adolescentul se autodefinește și încearcă să afle „cine este”, o atenție deosebită trebuie acordată imaginii corporale (deci schimbărilor fizice) și nivelului lor de încredere de sine. La începutul adolescenței, acestea influențează direct (Harter, 1990) evaluarea globală a propriei persoane (de exemplu, afirmația „sunt grasă” poate echivala cu convingeri de tipul „sunt urâtă”/„sunt lipsită de valoare”/„nimeni nu mă place”). Pentru a-și dezvolta identitatea, adolescenții trebuie să experimenteze direct diverse situații. Dincolo de aceste experiențe nemijlocite, adulții pot sprijini dezvoltarea sinelui prin identificarea intereselor adolescenților, prin sprijinirea dezvoltării anumitor aptitudini, prin dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, prin încurajare și sprijin constant în momentele dificile (de exemplu, un examen sau despărțirea de persoana iubită), prin acces la sprijin de specialitate (de exemplu, consiliere psihologică) și prin comunicare constructivă și ascultare activă (APA, 2002).

7. **Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.** Aceasta se produce prin activități specifice de autocunoaștere, bazate pe identificare corectă și managementul emoțiilor, prin dezvoltarea empatiei (Aronson, 2000), prin rezolvarea constructivă a conflictelor (managementul conflictului și rezolvarea de probleme), prin cooperarea cu ceilalți (munca în echipă) etc.

În acest context, dezvoltarea socială și emoțională devine cel puțin la fel de importantă la vârsta adolescenței pe cât este în primii ani de școală. Numeroase studii științifice și rapoarte recente au evidențiat efectele pe termen lung ale dezvoltării sociale și emoționale pentru reușitele academice, pentru sănătatea biologică și mentală, pentru stabilitate financiară și chiar pentru delinvența la vârstă adultă (Moffitt et al., 2011; Opre et al., 2018). Ținând cont de toate aceste rezultate, în ultimii ani atenția factorilor decizionali din educație a fost îndreptată tot mai mult înspre identificarea unor soluții concrete prin care să poată fi valorificate maximal beneficiile oferite de aceste competențe. Mai precis, s-a urmărit elaborarea unor strategii coerente care vin în sprijinul tuturor cadrelor didactice care vor să răspundă solicitării imperioase de a dezvolta abilitățile sociale și emoționale ale liceenilor (dar nu numai). Aceste solicitări pot fi regăsite, de exemplu, în Legea Educației Naționale, în Strategia Națională pentru Tineret și în rapoartele UNICEF România din 2013 (*Situația adolescenților din România*), 2016 (*Dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenții din România*) și 2018 (*Analiza practicilor psihoeducaționale privind dezvoltarea abilităților non-cognitive la copii și adolescenți*).

În ultimii ani, eforturi consistente au fost depuse pentru a încuraja profesorii să utilizeze la clasă activități de dezvoltare personală și coaching, de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de exemplu, cursuri de formare continuă adresate cadrelor didactice). În ciuda acestor preocupări evidente, din varii motive, numărul acțiunilor concrete realizate cu adolescenții în această direcție au fost mai degrabă activități extra-școlare sau activități realizate ocazional de către consilierii școlari (Opre et al., 2018). În acest context, prin intermediul acestui ghid, proiectul ROSE (Romania Secondary Education Project) oferă o modalitate concretă și viabilă de a sprijini eforturile cadrelor didactice de formare a abilităților sociale și emoționale la adolescenți și tineri.

Analizând literatura de specialitate din acest domeniu și bazându-ne pe evidențele științifice existente, am ales drept cadru conceptual principiile și recomandările organizației *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (sau CASEL). Am decis că acestea ne pot susține pertinent și eficient atât în elaborarea fundamentării teoretice, cât și în elaborarea activităților aplicativ-formative. Conform CASEL, o dezvoltare sănătoasă a copilului și adolescentului reclamă dezvoltarea următoarelor cinci competențe:

1. **conștientizarea sinelui/conștientizarea de sine** (de exemplu, identificarea emoțiilor, recunoașterea punctelor tari, încredere în sine, autoeficacitate),
2. **management/control emoțional** (de exemplu, controlul impulsurilor, managementul stresului, autodisciplină, autoreglare emoțională),
3. **conștientizare socială** (de exemplu, empatie, respect pentru ceilalți, acceptarea necondiționată a celorlalți, acceptarea perspectivelor diferite),
4. **competențe de relaționare** (de exemplu, construirea relațiilor, intimitate),
5. **competența de a lua decizii responsabil** (de exemplu, competitivitate, reflecție, rezolvarea conflictelor, responsabilitate etică și socială).

II. Structura ghidului și recomandări pentru utilizare

Pentru echiparea socio-emoțională a adolescenților, prezentul ghid își propune să ofere actorilor cheie din domeniul educației (cadre didactice, consilieri școlari, manageri educaționali etc.) un suport teoretic și empiric consistent care să fie, de asemenea, însoțit de o strategie viabilă și de o serie de activități. În același timp, este un demers prin care încercăm să venim în sprijinul cadrelor didactice și al consilierilor școlari care își asumă implementarea unor programe de prevenție sau reducere a abandonului școlar în rândul adolescenților.

II. 1. Structura

Pentru a-i facilita implementarea și a-i spori utilitatea practică, ghidul de dezvoltare socială și emoțională a fost structurat în două părți. În prima parte, sunt prezentate particularitățile de dezvoltare ale adolescentului și o scurtă analiză a politicilor de promovare a abilităților sociale și emoționale la nivel național și internațional. În cea de-a doua parte, sunt descrise și analizate premisele teoretice ale competențelor socio-emoționale descrise de organizația CASEL și sunt oferite exemple de activități practice-formative. În vederea formării unor deprinderi practice atât în rândul cadrelor didactice, cât și al elevilor, vom argumenta în continuare modul de organizare al fiecărei secțiuni și scopul ei.

1. **Particularitățile de dezvoltare ale adolescenților.** Această secțiune include cunoștințe care le sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să identifice nevoile elevilor lor, riscurile la care aceștia sunt expuși și punctele tari pe care ei le dețin și care pot fi valorificate. Desigur, adolescenții pot constitui, prin toate elementele care îi caracterizează, o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Pe de altă parte însă, e bine să conștientizăm faptul că adolescența nu este o perioadă de criză în dezvoltarea individului, ci una de tranziție. În plus, nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea neuro-biologică și socială a elevilor depinde și de resursele pe care cadrul didactic le pune la dispoziția tânărului în procesul de formare academică (de exemplu, metodele folosite în predare, strategia de evaluare și de acordare a feedback-ului, comunicarea la clasă, contextele în care se realizează învățarea etc.).
2. **Politici de promovare a abilităților sociale și emoționale.** Pe scurt, această secțiune prezintă eforturile depuse la nivel național și internațional pentru promovarea abilităților sociale și emoționale atât în mediul educațional, cât și în afara lui. Sunt menționate politicile educaționale existente, organismele care au ca obiective declarate formarea abilităților non-cognitive la copii și tineri și, de asemenea, necesitatea și motivele pentru care, la nivel național, trebuie să fie dezvoltată o politică coerentă și validă, care să sprijine eforturile de dezvoltare sănătoasă și armonioasă a tinerei generații.
3. **Fundamentarea teoretică a abilităților CASEL.** Miza acestei secțiuni este de a ajuta utilizatorul să înțeleagă ce sunt, cum se definesc și de ce sunt atât de importante aceste abilități pentru dezvoltarea armonioasă a adolescentului. Pentru eficientizare (și din lipsa spațiului), această secțiune de prezentare a noțiunilor teoretice este relativ restrânsă. Considerăm însă că ea este suficientă și necesară pentru a oferi cadrelor didactice și consilierilor o grilă de înțelegere a scopului și conținutului activităților. Această explicitare îi va ajuta să urmărească și să evalueze nivelul de dezvoltare al acestei abilități la fiecare elev. Mai mult, o înțelegere teoretică a acestor

abilități oferă cadrului didactic sau consilierului posibilitatea de a propune el însuși activități, pornind de la temele și activitățile sugerate în acest ghid, și să faciliteze astfel transferul de la descriere la înțelegere și, apoi, la practică. Cu alte cuvinte, această secțiune încearcă să ofere un sprijin nemijlocit cadrului didactic sau consilierului în procesul de formare a competențelor transferabile la adolescenți. Pentru a asigura coerența în lectură și, mai ales, pentru a spori utilitatea practică a secțiunii aplicative, am decis ca subsecțiunile de fundamentare teoretică a competențelor CASEL să fie inserate în prefața fiecărui pachet de activități.

4. **Activități practic-formative.** În această secțiune sunt prezentate activitățile concrete care pot fi implementate la clasă. Ele urmăresc dezvoltarea competențelor incluse în recomandările CASEL. Aceste sesiuni practice, care constituie corpul principal al ghidului, respectă structura unui plan de lecție, îi implică activ pe elevi și îi încurajează la introspecție și acceptare necondiționată a propriei persoane și a celorlalți.

II. 2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului

Pentru că scopul central al proiectului ROSE este de a preveni și a reduce abandonul școlar, sunt oferite soluții sustenabile în timp și aplicabile în cât mai multe instituții de învățământ. Pentru a răspunde acestor finalități, unul dintre obiectivele specifice ale ghidului constă în elaborarea câtorva lecții care să devină materiale suport utile pentru toate persoanele implicate în acest proces. Pentru a crește accesibilitatea și utilitatea instrumentelor propuse, am considerat necesară formularea unor recomandări explicite cu privire la modul lor de utilizare:

- a. Secțiunile teoretice, care precedă fiecare pachet de lecții practice, conțin informații validate științific cu privire la competențele vizate. Desigur, nu emitem pretenția exhaustivității specificităților domeniului. Mai mult, în aceste secțiuni nu ne-am propus să abordăm analitic fiecare concept sau competență, dar am încercat să oferim un suport sintetic și util pentru toți cei care sunt interesați să-l utilizeze. Pentru o lectură mai amănunțită privind anumite teorii sau pentru analize de adâncime ale unor concepte fundamentale, am pus la dispoziția formatorului o listă bibliografică la finalul Ghidului. Totuși, considerăm că, strict în scopul utilizării corecte a activităților din acest volum, sunt suficiente informațiile incluse în secțiunile teoretice.
- b. Deoarece unele dintre lecțiile practice propuse de noi au un conținut psihologic sau pedagogic mai accentuat, este de dorit ca formatorul (cadrul didactic, consilierul școlar) să parcurgă capitolul teoretic înainte de desfășurarea fiecărei activități. Din același motiv, vor fi recomandări explicite în conținutul activităților respective privind necesitatea parcurgerii prealabile a secțiunii teoretice care îi corespunde.
- c. Activitățile aferente fiecărei competențe sunt prezentate sub forma unor lecții practice, având menționate etapele și descrierea acțiunilor concrete. De asemenea, în unele situații, există recomandări specifice pe care vă rugăm să le citiți cu multă atenție înainte de a desfășura lecția.
- d. Atunci când elevii au ocazia să discute liber, despre ei sau despre altcineva, au de obicei tendința de a divaga și de a se distanța de aspectele esențiale. Din această cauză, este important să orientăm discuțiile spre scopul secvenței respective. În plus, pentru că nu putem anticipa cu exactitate răspunsurile pe care le primim de la elevi, am formulat o serie de indicații care să ofere un ghidaj coordonatorului sub forma unor repere care trebuie respectate pentru a asigura îndeplinirea obiectivelor activității.

- e. Majoritatea activităților practice au la sfârșit o secțiune intitulată „Recomandări pentru coordonator”. Rolul acestora este de a oferi sugestii privind posibilitățile de flexibilizare a activității sau de implicare a altor actori (spre exemplu, a părinților sau a tutorilor) în procesul de formare a competenței respective. Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental și alte particularități psiho-comportamentale ale elevului diferă de la o clasă 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 gândită astfel încât să se poată realiza într-un anumit interval de timp. **Aceste perioade sunt însă orientative**, adică, în funcție de caracteristicile elevilor cu care se lucrează, de intențiile și experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid sau, dimpotrivă, mai lent. Aceste flexibilizări individualizate ale perioadei de timp nu alterează derularea activității și beneficiile ei. În schimb, indiferent de ritmul de lucru adoptat de către fiecare cadru didactic, noi considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijată parcurgerea fiecărei etape din lecție. De asemenea, este foarte important ca derularea lecțiilor să se bazeze pe interacțiuni directe și pe implicarea substanțială a elevilor.
- g. Activitățile practice din acest ghid au fost gândite astfel încât să fie utilizate în cel puțin două modalități distincte. Pe de o parte, ele pot face parte dintr-un program de sine stătător, centrat asupra dezvoltării abilităților sociale și emoționale (de exemplu, poate lua forma unui curs opțional). Pe de altă parte, ele pot fi utilizate în cadrul unor module distincte, focalizate pe dezvoltarea a una sau două competențe specifice. De exemplu, dacă la elevii cu care lucrați considerați că trebuie dezvoltate doar anumite competențe, puteți extrage din ghid și desfășura doar acele activități în cadrul orelor de consiliere, dirigenție sau în cadrul unor sesiuni formative. Este important însă de reținut că o singură activitate nu poate dezvolta, implicit și imediat, o anumită competență vizată. Dimpotrivă, trebuie avut în vedere că abilitățile sociale și emoționale se potențează reciproc. Ele se formează și se dezvoltă împreună și reclamă, astfel, o intervenție sistematică și coerentă.
- h. Studiile de specialitate probează neechivoc importanța dezvoltării abilităților sociale și emoționale la elevi și subliniază, totodată, necesitatea optimizării acestora, care trebuie să constituie o prioritate constantă pentru școală. Tocmai pentru a oferi sustenabilitate în timp, ghidul a fost gândit pe grupe de vârste, pentru fiecare activitate fiind recomandată, orientativ, clasa la care se poate utiliza. Din acest motiv activitățile pot fi implementate pe o durată de doi ani, asigurându-se astfel continuitatea demersului formativ. De asemenea, unele secvențe din lecțiile practice sau teme specifice pot fi extinse și dezbătute și în alte contexte educaționale (întâlniri lunare cu elevii; 10 minute alocate din timpul orelor de dirigenție; propuneri de proiecte suplimentare pe anumite teme etc.). Altfel spus, activitățile pot fi punctul de plecare sau reperele și contextele în care se discută probleme specifice școlii sau clasei, se identifică soluții concrete, care se pun în practică și care, dacă sunt aplicate sistematic, pot conduce la rezultate benefice atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

- i. Ghidul este adresat tuturor cadrelor didactice (indiferent de specialitatea lor sau de disciplina predată) și consilierilor școlari. Prin urmare, în elaborarea lui ne-am preocupat ca acesta să conțină atât o bună fundamentare teoretică (care este necesară pentru o înțelegere corectă a fiecărei competențe dezvoltate), cât și activități elaborate „ad hoc”, care au toate componentele necesare unei utilizări imediate și care nu necesită alte completări. Mai mult, pornind de la aceste mostre de activități și de la conținuturile lor, puteți (și noi vă încurajăm în acest sens) să dezvoltați propriile dumneavoastră activități care să răspundă contextelor educaționale specifice și particularităților grupului țintă. Desigur, acest demers va avea succes dacă, în prealabil, parcurgeți cu atenție suportul teoretic și valorificați informațiile cheie pe care le puteți extrage din alte lecții similare.

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

II. 3. Atribuțiile profesorilor, consilierilor școlari/psihologici și psihoterapeuților

Atunci când vorbim despre intervenții profilactice, de prevenție, sau curative în ceea ce privește optimizarea dezvoltării adolescenților (dar nu numai), una dintre cele mai spinoase întrebări ține de cine este persoana care poate, trebuie sau are în atribuții această sarcină. Este întotdeauna necesară expertiza sau o anumită pregătire de specialitate? Din acest motiv, am considerat necesare clarificări în legătură cu adresabilitatea acestui ghid și cu grupurile cărora li se adresează și, de asemenea, în legătură cu rolul consilierilor (școlari sau psihologici) și a metodelor pe care aceștia le folosesc în activitatea cu elevii. Acestea vor fi secondate de precizări explicite referitoare la accesibilitatea multora dintre aceste strategii și metode psihologice și pentru alte categorii profesionale (în particular, cadrele didactice).

Conform Colegiului Psihologilor din România, consilierul psihologic/psihopedagogic se focalizează preponderent pe controlul factorilor psihologici care sunt implicați în sănătate și boală, în autocunoaștere, în consilierea pentru dezvoltare personală, în prevenirea patologiei și în promovarea și optimizarea sănătății și dezvoltării umane. În instituțiile educaționale, intervenția psihologică poate fi: (1) preventivă/profilactică, vizând reducerea riscurilor pentru apariția unor probleme emoționale și comportamentale, (2) curativă, focalizată pe modificarea mecanismelor psihologice responsabile pentru apariția și menținerea problemelor și (3) de optimizare, focalizată, printre altele, pe maximizarea potențialului persoanei, pe întărirea unei gândiri folositoare și pe exersarea unor abilități de comunicare eficientă.

În cadrul unei intervenții psihopedagogice, adică a unei intervenții cu caracter preventiv, se pot folosi mai multe tehnici și proceduri prin care oamenii (adolescenții, în particular) pot fi ajutați să gândească eficient și să adopte 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

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 la 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 recrea) o situație relevantă, în cadrul căreia pot fi explorate în siguranță diferite modalități de a gândi sau de a se comporta (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 și comportamentelor

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

5. Completare de propoziții, povești etc.

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

6. Creare de povești, scenarii, situații țintă

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

7. Jocuri educative

Jocurile educative vin în completarea poveștilor psihoterapeutice și au același obiectiv de transmitere de conținuturi folositoare într-o formă apreciată de copii și adolescenți (Berg, 1990; Opre, 2010a, 2012). În cadrul acestor jocuri, tinerii pot explora modalități folositoare și nefolositoare de a aborda diverse probleme și de a depăși obstacole variate, 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, consilieri psiho-educăționali sau cadre didactice, în general. Ele sunt extrem de utile pentru orice demers de prevenție, autocunoaștere și dezvoltare personală. Activitățile prezente în acest ghid au fost concepute pentru a putea fi utilizate chiar și de către profesorii fără studii de specialitate în domeniul consilierii psihologice. Convingerea noastră, a autorilor, este că succesul oricărei intervenții de dezvoltare personală presupune eforturi comune, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea consilierilor psihologici.

Pe de altă parte, 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 consiliere psihologică și psihoterapie. Ca urmare, aceste tipuri de activități pot fi utilizate doar de profesioniștii care au parcurs și finalizat un astfel de program de pregătire.

III. Profilul dezvoltării în adolescență

Adolescența reprezintă o perioadă distinctă în evoluția noastră ontogenetică, cu anumite caracteristici și sarcini de dezvoltare specifice. Există o serie de mituri care susțin faptul că adolescența reprezintă o etapă problematică. În realitate, vorbim însă despre o perioadă de dezvoltare tipică, a cărei înțelegere corectă facilitează semnificativ interacțiunea adulților cu adolescenții. În intervalul de vârstă 10 și 20 de ani se produc cele mai multe schimbări din punct de vedere fizic, cognitiv, social, emoțional, moral. Esențial de reținut e faptul că dezvoltarea optimă a adolescentului și tânărului depinde de calitatea interacțiunii dintre caracteristicile biologice de dezvoltare și influențele externe (părinți, cadre didactice, prieteni, modele culturale, religie, comunitate) (American Psychological Association, 2002). Încercând să fim alături de elevi în acest proces de dezvoltare personală, este util să conștientizăm că există niște dificultăți tipice cu care aceștia se confruntă și care trebuie rezolvate în vederea adaptării cu succes la provocările acestei vârste. În literatura de specialitate ele se numesc sarcini de dezvoltare, iar Ingersoll (1992) le-a rezumat după cum urmează:

1. **Adaptarea psihologică la modificările fizice.** Adolescența este perioada cu cele mai complexe și rapide schimbări fizice. Acestea au un impact major asupra dezvoltării psihologice a adolescentului și a imaginii de sine a acestuia.
2. **Adaptarea optimă la emergența unor abilități cognitive noi.** Adolescența reprezintă perioada de dezvoltare în care se dezvoltă gândirea abstractă, metacogniția și abilitatea de raționament moral. Acestea duc la preocupări pentru înțelegerea unor concepte abstracte precum moartea, etica, nevoia de testare a unor noi ipoteze, a unor valori noi și încorporarea lor într-un sistem de credințe despre sine, lume și viață.
3. **Adaptarea la solicitări academice crescute și abstracte.** Curriculumul pentru liceu este adesea dominat de tematici și sarcini de lucru care implică concepte abstracte, solicitante, pentru care elevii nu sunt întotdeauna pregătiți. Din acest motiv, efortul depus de ei trebuie să fie mai mare și pot apărea astfel oboseala sau plictiseala. Adaptarea la solicitările academice poate fi dificilă pentru ei.
4. **Dezvoltarea identității personale.** În perioada adolescenței, individualitatea, definirea sinelui și formarea unei identități în afara familiei prin definirea unor roluri sociale tot mai complexe sunt accentuate.
5. **Nevoia de stabilire a scopurilor de dezvoltare a carierei.** Răspunsul la întrebarea *Ce îmi doresc să devin ca adult?* constituie un factor important în dezvoltarea identității adolescentului și tânărului.
6. **Dobândirea independenței emoționale și psihologice.** Adolescența aduce cu sine nevoia de autonomie și independență, dar aceasta nu exclude nevoia de conectare cu adulți relevanți pentru propria dezvoltare (părinți, profesori). Se păstrează nevoia implicită de susținere din partea acestora.

- 7. Dezvoltarea unor relații productive cu persoane de aceeași vârstă.** Dezvoltarea socială și nevoia de conexiune cu ceilalți sunt esențiale pentru adolescent și pentru adaptarea optimă a acestuia la contextele de viață pe care le trăiește.
- 8. Învățarea strategiilor de gestionare a propriei sexualități.** Maturizarea sexuală este o dimensiune importantă pe care adolescentul trebuie să o încorporeze în identitatea personală. De asemenea, el trebuie **să dezvolte atitudini și valori sănătoase cu privire la sexualitate.**
- 9. Dezvoltarea unor strategii eficiente de control emoțional și comportamental.** Prin definiție, adolescența este perioada provocărilor și a căutării riscului, iar experiențele la care se expune sau este expus adolescentul, precum și felul în care le gestionează, contribuie semnificativ la învățarea unor strategii de control pe care le va folosi mai târziu.
- 10. Nevoia de definire a unui sistem de valori personale.** Expus unor valori diferite și de multe ori conflictuale (ale părinților, colegilor, prietenilor etc.), adolescentul trebuie să selecteze și să își construiască o viziune proprie despre lume și viață.

Dezvoltarea adolescentului circumscrie, așadar, trei aspecte cheie: dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea socio-emoțională și dezvoltarea identității și a dimensiunii morale. Schimbările calitative și cantitative la nivelul acestor componente sunt o expresie a unor permanente interacțiuni și potențări reciproce, iar tratarea lor separată este mai degrabă din rațiuni didactice și de comprehensiune.

III. 1. Dezvoltarea cognitivă

În principal, dezvoltarea abilităților cognitive în adolescență vizează dezvoltarea gândirii abstracte, a metacogniției, a capacității de a gândi logic, de a testa ipoteze, de a chestiona. Aceste caracteristici aduc cu sine nevoia adolescenților de a submina autoritatea, de a dezbate, de a argumenta și de a pune sub semnul întrebării valorile adulților. De asemenea, la vârsta de 17-18 ani (clasele XI-XII), adolescenții încep să își stabilească scopuri pentru sine, să își facă planuri pentru viitor, să experimenteze lucruri noi și să învețe din acestea. Rolul adulților în cadrul acestui proces este unul extrem de important, pentru că adolescenții au nevoie să fie ghidați în dezvoltarea lor (Steinberg & Morris, 2001).

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

Un alt aspect relevant pentru dezvoltarea cognitivă îl reprezintă schimbările care se produc în diferite arii cerebrale. Până la finalul adolescenței, creierul se modifică fundamental, iar impactul asupra gândirii și comportamentului adolescenților este semnificativ. Cele mai importante modificări se produc în cortexul prefrontal, o regiune cerebrală responsabilă pentru gândirea logică și pentru abilitățile de planificare, de înțelegere a relației cauză-efect și de gestionare a impulsurilor. Așadar, faptul că această structură cerebrală se dezvoltă treptat până la 21 de ani (sau, conform unora dintre cercetători, chiar până la 25 de ani) poate fi relaționată direct, printre altele, cu abilitățile adolescentului și ale tânărului de a evalua consecințele propriilor acțiuni, de a planifica și de a face față comportamentelor problematice (Steinberg, 2007).

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

Portretul dezvoltării cognitive

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

III. 2. Dezvoltarea socială și emoțională

Adolescentul traversează o etapă cu profunde modificări la nivelul abilităților de relaționare și de control emoțional. Ceea ce se cunoaște în general cu privire la dezvoltarea socio-emoțională în adolescență este faptul că aceasta se caracterizează prin schimbări bruște de dispoziție și expresivitate emoțională crescută. În fapt, perioada adolescenței este caracterizată printr-o dezvoltare semnificativă a competențelor emoționale și sociale, una mult mai amplă decât cea din perioada copilăriei. Competența emoțională se referă la abilitatea de a recunoaște, evalua și gestiona propriile emoții. Competența socială este abilitatea de a gestiona eficient relațiile cu ceilalți. Dezvoltarea socio-emoțională în adolescență se subsumează dezvoltării creierului, dar un rol important în cadrul acesteia revine contextelor familiale și educaționale în care adolescentul se află. Principalele schimbări socio-emoționale apar în patru arii distincte: cunoaștere de sine, cunoaștere socială, autocontrol și gestionarea relațiilor cu ceilalți (Steinberg & Morris, 2001).

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

Cunoașterea socială în adolescență implică dezvoltarea abilității de a empatiza, de a înțelege gândurile și emoțiile celorlalți și de a ține cont de ele în interacțiunile sociale. Datorită unor caracteristici ale dezvoltării creierului în jurul vârstei de 14-16 ani, pentru mulți adolescenți este dificil să se concentreze asupra celorlalți, focusul principal fiind excesiv pe ei înșiși. Înspre finalul adolescenței însă, schimbările cerebrale care au loc facilitează dezvoltarea acestei abilități. Desigur, pentru a accelera dezvoltarea empatiei și a comportamentelor prosoziale, este esențial ca părinții și profesorii să le ofere modele și contexte optime în care să exerseze aceste abilități (Brown, 2004).

Autocontrolul implică învățarea unor strategii de monitorizare și reglare a emoțiilor astfel încât acestea să-i ajute în atingerea scopurilor personale. Această abilitate se dezvoltă pe tot parcursul adolescenței și este strâns relaționată cu schimbările din timpul pubertății, în special cele care țin de dezvoltarea creierului și de dezvoltarea cognitivă. Astfel, schimbările care apar în această perioadă sunt asociate cu o explozie emoțională pe care adolescenții nu reușesc să o controleze. Controlul se dezvoltă treptat, pe măsură ce se dezvoltă și capacitatea de raționament, de planificare mentală și de înțelegere a consecințelor. În procesul învățării controlului emoțional, este esențial ca adolescenții să beneficieze de relații pozitive cu cei din jur și de susținerea și înțelegerea adulților și a colegilor (Roth & Brooks-Gunn, 2000).

Relaționarea pozitivă cu ceilalți, mai ales cu covârșnicii este extrem de importantă pentru dezvoltarea sănătoasă a adolescentului. Prin aceste interacțiuni, adolescentul învață, cu precădere, abilități de cooperare, de comunicare eficientă, de rezolvare a conflictelor și de rezistență la presiunea grupului. În acest context, influența grupului de prieteni este normală și de așteptat. Adolescentul împărtășește cu aceștia valori, aspirații educaționale, preferințe, hobby-uri. Cu toate acestea, nevoia adolescentului de a relaționa cu adultul ca autoritate și respect se menține. El are nevoie încă de profesor sau părinte pentru susținere și validare emoțională, abilități decizionale și modele sănătoase (Coleman et al., 2007).

Portretul dezvoltării socio-emoționale

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

III. 3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală

Perioada adolescenței aduce cu sine o centrare excesivă asupra sinelui. Cunoașterea și înțelegerea de sine este o sarcină de dezvoltare caracteristică adolescenței. Astfel, adolescentul se definește pe sine prin prisma rolurilor pe care le îndeplinește (elev, fiu/fiică, prieten), a relațiilor cu ceilalți, a caracteristicilor fizice sau a rezultatelor academice. În prima parte a adolescenței, caracteristicile fizice joacă un rol extrem de important în definirea imaginii de sine. De aici și preocuparea excesivă pentru aspectul fizic sau pentru încadrarea în tipare promovate de frumusețe. De asemenea, raportarea la grupul de colegi și prieteni este esențială pentru definirea sinelui adolescentului. Comparațiile cu ceilalți în ceea ce privește standardele de frumusețe, competențele academice sau potențialul propriu duc la internalizarea acestor diferențe în sistemul de gândire despre sine al adolescentului și au impact direct asupra stimei de sine (Harter, 1999). De altfel, nevoia de validare a acțiunilor și competențelor personale este extrem de crescută în adolescență. Din punctul de vedere al dezvoltării morale, în perioada 14-15 ani (clasele a IX-a și a X-a), majoritatea adolescenților judecă moralitatea și situațiile sociale în raport cu regulile și normele grupului din care fac parte. Astfel, grupul decide de fapt ceea ce este corect sau greșit (Byrnes, 2002).

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

Portretul dezvoltării identitare și morale

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

IV. Politici de promovare a abilităților socio-emoționale în educație

IV. 1. Abilități socio-emoționale în educație – revizitarea trecutului prin lentila viitorului

Dezvoltarea personalității copiilor și tinerilor a reprezentat, încă din cele mai vechi timpuri, unul dintre scopurile majore ale educației. În epoca modernă, odată cu apariția sistemelor publice de educație, orientarea către competitivitate și performanțe înalte în formularea scopurilor educației a devenit prioritară. Adesea, operaționalizarea și aprecierea acestora reclamă, aproape exclusiv, apelul la sisteme de evaluare centrate pe verificarea de cunoștințe și, preponderent, pe măsurarea abilităților cognitive. Cultivarea trăsăturilor de personalitate, deși prezentă ca obiectiv în conștiința fiecărui cadru didactic, a trecut treptat într-un plan secund. Mai mult, spre deosebire de competențele cognitive apreciate prin rezultate la teste și examinări specifice, abilitățile socio-emoționale sunt adesea considerate dificil de măsurat, mai ales ca rezultat al procesului educațional. În pofida acestor prioritizări educaționale ale profilului cognitiv și a limitelor metodologice în evaluarea obiectivă și acurată a competențelor socio-emoționale, importanța acestora din urmă pentru dezvoltarea personală și pentru evoluția academic-profesională a copiilor și tinerilor nu mai poate fi pusă sub semnul întrebării. În contextul dinamicii schimbărilor contemporane, ele și-au (re)dobândit însemnătatea cuvenită.

În ultimii ani, asistăm la un interes tot mai conturat pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale la nivelul politicilor educaționale. Multe state au adoptat deja programe specifice de stimulare a abilităților socio-emoționale ale copiilor și tinerilor, au fost dezvoltate resurse și programe de formare a cadrelor didactice, iar activitățile realizate în afara curriculumului (programe de tip after-school, tabere tematice, activități educative în cadrul unor organizații non-guvernamentale etc.) își recapătă, treptat, atributul de experiențe relevante de învățare pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Acest interes reprezintă o rezultantă a unui cumul de factori care au condus la reafirmarea importanței personalității umane în educație, dintre care putem enumera:

- **Ritmul accelerat al dezvoltării științei și tehnologiei.** Dezvoltările extrem de rapide la care asistăm astăzi în domeniul științei și tehnologiei provoacă, din ce în ce mai presant, sistemele de educație să renunțe la ambiția de a încorpora un volum imens de cunoștințe în programe școlare, manuale și sisteme de evaluare. Explozia informațională în toate domeniile și, mai ales, internetul, au determinat sistemele de educație să își regândească fundamental scopurile. Aceasta înseamnă o reconceptualizare a educației. Dacă nu mai este posibil să încorporăm în școală un asemenea volum copleșitor de cunoștințe, atunci soluția este probabil să dezvoltăm acele capacități ale tinerilor care să îi ajute să navigheze singuri pe drumul cunoașterii. Pentru un astfel de parcurs este nevoie de curiozitate, perseverență, creativitate, auto-disciplină și autocunoaștere. De altfel, un astfel de argument a stat la baza reformelor majore ale sistemelor de educație din ultimii ani, care au mutat accentul de pe acumularea de cunoștințe pe dezvoltare de competențe și abilități.

- **Dinamica economică și piața muncii.** Noile tehnologii și inteligența artificială au schimbat deja radical și vor continua rapid să modifice structura pieței muncii și dinamica economică. Viitorul celor care sunt astăzi în școală este impredictibil și, deci, din ce în ce mai greu de proiectat în termeni de competențe necesare pentru viața activă. La nivel mondial, tot mai multe sisteme de educație au inițiat reforme majore pornind de la realitatea imposibilității de a anticipa viitorul pentru care îi pregătim pe elevii de astăzi. Într-un mediu în care evoluția socio-economică și profesională sunt dificil de prezis, viitorul pare să fie al celor care vor dovedi o mare capacitate de adaptare, creativitate și o personalitate echilibrată, care să îi poată susține în a naviga printre opțiuni complexe de viață, muncă și de timp liber. Unele predicții arată că, deși multe dintre ocupațiile pe care le cunoaștem azi vor fi preluate de sisteme robotizate, în cele care implică primordial interacțiune umană, creativitate, un nivel ridicat de empatie și comunicare afectivă, oamenii vor fi greu de înlocuit prin tehnologie.
- **Progresul unor domenii de cunoaștere precum neuroștiințele și psihologia dezvoltării.** Studiile recente privind dezvoltarea creierului uman au demonstrat deja că cele mai multe dintre abilitățile socio-emoționale se dezvoltă timpuriu, în primii ani de viață, înainte chiar de intrarea la grădiniță. Cu toate acestea, cercetările privind maleabilitatea creierului uman arată că abilitățile socio-emoționale pot fi dezvoltate și în etape ulterioare ale dezvoltării umane, dar se apelează la metode specifice care sunt adecvate fiecărei etape de dezvoltare.
- **Concentrarea prioritară a evaluării rezultatelor învățării în zona abilităților cognitive și memorării** a condus în ultimii ani la reacții tot mai concertate din partea actorilor școlari (profesori, elevi, părinți). Aceștia reclamă suprasolicitarea elevilor, încărcarea cu informații mai puțin relevante, teme pentru acasă care atentează la starea de bine și la echilibrul între activitate, odihnă și timp liber.
- **Rezultate promițătoare în școlile unde au fost implementate programe de dezvoltare a abilităților socio-emoționale.** O serie de programe pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale adresate în special categoriilor dezavantajate de copii și tineri au înregistrat un impact pozitiv asupra creșterii șanselor de reușită școlară, integrare socială și angajabilitate. Deși există o mare diversitate de forme și modalități de implementare a acestor programe, puține dintre acestea au beneficiat de o evaluare sistematică a rezultatelor și a impactului. Cu toate acestea, rezultatele neașteptat de bune în cazul unor programe au stimulat decidenții de politici educaționale să exploreze potențialul acestora.

În ultimii ani, toți acești factori au condus la creșterea interesului pentru programe de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și la o mai bună integrare în sistemele de educație a rezultatelor diferitelor tipuri de inițiative educaționale realizate tradițional în afara școlii. O trecere în revistă a celor mai importante politici și programe de dezvoltare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional și național arată că există deja o diversitate de modalități de integrare a strategiilor privind dezvoltarea abilităților socio-emoționale în educație, precum (Puerta et al., 2016): programe de tip *after-school* sau *before-school*, programe implementate în școală (integrate în curriculum la toate disciplinele sau ca domenii/activități separate) și programe extra-curriculare. Conform unei analize de literatură realizate de Banca Mondială în 2016 în domeniul inițiativelor de implementare a abilităților socio-emoționale, fiecare dintre aceste programe au atât beneficii, cât și puncte slabe. De asemenea, o analiză extinsă a programelor de dezvoltare socială și emoțională la nivel mondial și național poate fi regăsită în raportul UNICEF din 2018 (Opre et al., 2018). În plus, se constată o nevoie sistematică pentru o mai relevantă măsurare a impactului acestor programe în viitor.

În cele ce urmează, prezentăm pe scurt câteva dintre cele mai importante inițiative de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional și național. După cum vom vedea, multe dintre aceste inițiative sunt susținute de organizații care joacă un rol important în promovarea și evaluarea politicilor educaționale la nivel global, altele sunt rezultate ale unor comunități de experți și cercetători internaționali care lucrează în colaborare pentru dezvoltarea unor modele coerente de abordare a abilităților socio-emoționale în educație. Inițiativele la nivelul sistemelor naționale de educație sunt încă de dată recentă și par să fie promovate mai degrabă în țări care înregistrează rezultate bune ale elevilor la evaluările naționale. După cum putem vedea, România se numără printre țările care a experimentat deja o serie de inițiative și programe de dezvoltare a abilităților socio-emoționale, deși nu se poate vorbi încă despre o politică educațională explicită în acest.

IV. 2. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional

Printre cele mai importante inițiative de politici educaționale și programe centrate pe dezvoltarea abilităților socio-emoționale la nivel internațional putem enumera:

- **Modelul CASEL** (Collaborative for Academic Social & Emotional Learning). Inițiat încă din 1994, CASEL reprezintă unul dintre cele mai solide și coerente programe de promovare, cercetare și practică în domeniul abilităților socio-emoționale. Implementat cu precădere în SUA, el este un program menit să reducă disparitățile dintre diferitele categorii de copii și tineri prin dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Modelul beneficiază de expertiză internațională și reprezintă un exemplu de bună practică și colaborare a experților la nivel global. În prezent, CASEL se constituie ca o resursă valoroasă și oferă inspirație multor strategii de implementare a programelor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale în întreaga lume. Printre cele mai importante resurse se numără: cercetări cu privire la abilitățile socio-emoționale, un cadru de competențe clar definite cu privire la învățarea socio-emoțională, instrumente specifice, ghiduri (de exemplu, *Handbook of Social and Emotional Learning*, 2015), programe de formare pentru profesori și altele. Modelul CASEL a înregistrat un impact major asupra politicilor educaționale din SUA, atât la nivel legislativ (*Every Student Succeeds Act*, 2015), cât și la nivel instituțional, prin înființarea în anul 2016 a unei comisii naționale pentru dezvoltarea academică și socio-emoțională (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development – NCSEAD).
- **OECD** (The Organisation for Economic Co-operation and Development) a lansat în 2015 un raport (OECD, 2015) prin care afirma importanța abilităților socio-emoționale pentru succesul școlar și pentru integrarea socio-profesională a viitorilor absolvenți. Argumentele OECD privind importanța abilităților socio-emoționale pentru viitorul tinerilor se fundamentează pe datele colectate prin evaluarea internațională PISA, oferind o bază solidă de analiză a influenței abilităților socio-emoționale asupra rezultatelor învățării. Mai mult decât atât, OECD a propus deja un cadru¹ de definire a abilităților socio-emoționale care va sta la baza unui nou studiu internațional OECD și care va măsura abilitățile socio-emoționale.

¹ [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

- **Banca Mondială** a afirmat, încă de la începutul anilor 2000, importanța abilităților socio-emoționale pentru piața muncii și nevoia de dezvoltare a acestora de timpuriu. Până în prezent, Banca Mondială a consolidat o serie de studii și cercetări privind impactul programelor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și a susținut implementarea unor programe de acest timp în diferite țări ale lumii. Proiectul ROSE implementat în această perioadă în România este un exemplu de introducere a componentei de abilități socio-emoționale în sistemul de învățământ, ca o inițiativă importantă pentru reducerea inegalităților de acces ale elevilor la învățământul superior.
- **Proiectele UNICEF** reprezintă un alt exemplu de promovare a abilităților non-cognitive la nivelul politicilor care promovează drepturile copilului și reducerea inegalităților. Încă din anii 2000, UNICEF a sprijinit un proiect² de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale ale copiilor cu vârsta de până la 7 ani. În anul 2016, UNICEF a inițiat primul studiu de analiză a politicilor și programelor care au vizat dezvoltarea abilităților non-cognitive ale adolescenților din România. Un an mai târziu, un alt studiu finanțat de UNICEF a vizat analiza oportunităților de promovare a abilităților non-cognitive în consilierea școlară din România și a introdus un curs de formare pentru profesori cu privire la abilitățile socio-emoționale în cadrul proiectului *Educație de calitate pentru toți*.
- **Adoptarea dezvoltării abilităților socio-emoționale ca o prioritate a politicilor educaționale la nivel de sistem în diferite țări ale lumii.** Ca urmare a dezvoltării interesului pentru abilitățile socio-emoționale, multe țări ale lumii au elaborat politici educaționale specifice care promovează dezvoltarea abilităților socio-emoționale în sistemul de învățământ. Chiar și țări care se află în topul clasamentelor internaționale la testările PISA se reorientează acum major către politici care susțin primordial abilitățile socio-emoționale ale elevilor. Un exemplu în acest sens sunt țări precum Japonia³ (2030 Agenda for Sustainable Development. Transforming Education towards Equitable Quality Education to Achieve the SDGs, 2019), Singapore⁴ (Social and Emotional Learning School Programme), Finlanda, SUA sau Marea Britanie.⁵ Programe care promovează dezvoltarea abilităților socio-emoționale pot fi identificate în prezent în majoritatea țărilor europene, chiar dacă, în cazul acestora, nu există încă o politică coerentă asumată la nivel de sistem.
- **Departamentul de Politici din cadrul Parlamentului European** recomanda în 2017 implementarea unor programe de consiliere care pun accent pe dezvoltarea competențelor de viață, date fiind rezultatele pozitive dovedite ale unor astfel de programe, atât la nivel individual, cât și în ceea ce privește dezvoltarea sistemelor educaționale, economice, sociale etc.⁶
- Conform unui **raport CEDEFOP** (European Centre for Development of Vocational Training) din 2014, serviciile de consiliere orientate spre abilitățile de viață și implementate în mediul educațional sunt cele care contribuie la reziliența în fața situațiilor de instabilitate și cresc adaptabilitatea, performanța și participarea elevilor la problemele comunității. De asemenea, astfel de programe sunt cele care promovează tranziții educaționale pozitive.⁷

² <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads//dezvoltare-abilitati-pt-pdf.pdf>

³ <https://t20japan.org/policy-brief-transforming-education-towards-quality-education-sdgs/>

⁴ <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning>

⁵ https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411489/Overview_of_research_findings.pdf

⁶ Susanne Kraatz (2017) *European Lifelong Guidance Policies, the New Skills Agenda and the revision of Europass: State of play* EN Policy Department A: Economy and Scientific Policy European Parliament http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/595369/IPOL_BRI%282017%29595369_EN.pdf

⁷ Cedefop: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9094>.

² <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-onlifelong-guidance/>

- Recomandările **Consiliului European** în ceea ce privește dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în programele educaționale, vocaționale și de inserție pe piața muncii la nivel european sunt concordante cu conceptualizarea abilităților non-cognitive și cu nevoia unor practici de consiliere integrate și sistematice. Recomandările pentru astfel de practici vizează necesitatea evaluării abilităților și a dezvoltării acestora într-o manieră flexibilă, dar prin practici validate și bazate pe evidențe.⁸
- **Rapoartele** din ultimii ani ai **Organizației Mondiale a Sănătății** cu privire la rezultatele studiului Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) în România au arătat prevalența crescută, în rândul elevilor din România, a comportamentelor de risc asociate dezvoltării scăzute a abilităților non-cognitive.⁹

IV. 3. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale în România

În România, nu se poate vorbi încă despre o politică educațională coerentă și asumată cu privire la importanța abilităților socio-emoționale. O analiză a documentelor de politică educațională din România evidențiază faptul că nu există încă un limbaj conceptual unitar și o înțelegere comun acceptată a termenului de abilități socio-emoționale. De multe ori, referirile la abilitățile socio-emoționale poartă denumiri diferite precum: abilități non-cognitive, abilități de viață, competențe transversale, deprinderi de viață, abilități de bază, competențe cheie, competențe pentru piața muncii etc. Cu toate acestea, în ultimii ani, tot mai multe documente strategice în domeniul educației accentuează nevoia de dezvoltare a competențelor elevilor, în contrast cu tradiția centrării pe conținuturi și cunoștințe. Redăm mai jos câteva dintre documentele strategice în domeniul educației care promovează implicit dezvoltarea abilităților socio-emoționale (Balica et al., 2016):

- *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii* face referire la nevoia de a transforma școlile în adevărate comunități de învățare. La nivelul politicilor de intervenție, Strategia propune o serie de direcții de acțiune cu impact asupra reducerii riscului de părăsire timpurie a școlii, și, indirect, asupra dezvoltării abilităților socio-emoționale, vizând: elaborarea de strategii privind asigurarea programelor de mentorat și a serviciilor de consiliere adresate elevilor, rolul activităților extracurriculare, educația parentală, precum și elaborarea unor planuri educaționale de dezvoltare personalizată pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.
- *Strategia Națională de Învățare pe Tot Parcursul Vieții 2015-2020* prevede obiectivul clar al dezvoltării unui set de competențe mai cuprinzător, din copilărie și până la maturitate. Această strategie utilizează termenul de competențe socio-emoționale, definite ca fiind un set de atitudini, abilități și cunoștințe concepute pentru a servi drept bază în vederea atingerii succesului în școală și la locul de muncă, precum motivația, perseverența și autocontrolul. Strategia recunoaște și promovează importanța acestor abilități în determinarea performanțelor de ordin academic și profesional.

⁸ 5 Youth Guarantee: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:EN:PDF>; Alliance Apprenticeships: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/139011.pdf; Early school leaving: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>.

⁹ Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2016 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

- *Strategia Națională pentru Protecția și Promovarea Drepturilor Copilului 2014-2020* prevede măsuri specifice de intervenție care vizează copiii și tinerii aflați în diverse situații de risc (copiii din mediul rural, copiii de etnie romă, copiii cu dizabilități, consumatorii de droguri, victime ale violenței etc.). Deși nu face referiri explicite la abilitățile socio-emoționale, Strategia evidențiază importanța serviciilor de consiliere și a programelor integrate destinate dezvoltării copiilor și tinerilor.

Alte documente strategice care menționează, chiar și implicit, importanța dezvoltării de abilități sociale sunt:

- *Strategia Națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2015-2020;*
- *Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru perioada 2014-2020;*
- *Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015-2020;*
- *Strategia Națională pentru Sănătatea Mintală a Copilului și Adolescentului 2015-2020;*
- *Strategia Națională de Sănătate 2014-2020.*

Deși niciuna dintre strategiile mai sus menționate nu face referire directă la o politică de promovare a abilităților socio-emoționale, se poate afirma că există un interes al decidenților pentru asigurarea unui sprijin adecvat în vederea dezvoltării integrate a copiilor și tinerilor. Mai mult, majoritatea documentelor de politici analizate recunosc importanța serviciilor de consiliere pentru copii, mentorat, tutorat și voluntariat, arii de intervenție cu mare potențial în ceea ce privește dezvoltarea abilităților socio-emoționale.

O premisă importantă pentru promovarea abilităților socio-emoționale în sistemul de învățământ o reprezintă reforma curriculumului național inițiată de Ministerul Educației Naționale și Institutul de Științe ale Educației încă din anul 2011. Pornind de la Legea Educației Naționale nr. 1/2011, care promovează curriculumul axat pe setul de opt competențe cheie, proiectul de document de politici curriculare *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului Național*, cuprinde propuneri cu impact direct și explicit asupra dezvoltării abilităților socio-emoționale. Conform documentului, profilul de formare al absolventului are la bază cinci vectori: dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională; internalizarea normelor și valorilor; autocunoaștere și reflecție; autonomie în învățare; creativitate. Descrierea profilurilor absolvenților corespunzătoare diferitelor niveluri de învățământ prezentate în documentul de politici educaționale include un set de abilități socio-emoționale care se regăsesc deja în programele școlare pentru învățământ primar și gimnazial și care ar putea fi continuate și la nivelul învățământului liceal și profesional.

O altă premisă importantă pentru oportunitatea unei politici educaționale coerente în domeniul abilităților socio-emoționale în România o reprezintă experiența acumulată până în prezent în implementarea unor programe și proiecte cu impact asupra dezvoltării abilităților socio-emoționale ale copiilor și tinerilor. Este vorba atât despre programele inițiate de Ministerul Educației Naționale în ultimii 20 de ani (Programul Școala după Școală, Săptămâna Altfel, A doua șansă, Educație pentru sănătate, Abilități de viață etc.), cât și despre numeroasele inițiative ale organizațiilor non-guvernamentale și ale unor universități foarte active în acest domeniu.

IV. 4. Lecții învățate și considerații privind o posibilă politică educațională de promovare a abilităților socio-emoționale în educație

Studiile și cercetările recente în domeniul abilităților socio-emoționale, experiența programelor deja implementate, precum și nevoia de orientare a sistemelor de educație către viitor indică, în mod clar, nevoia unei politici coerente de adoptare a strategiilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale la nivelul sistemului de educație. O astfel de politică ar putea avea în vedere următoarele considerente:

- **Recuperarea dimensiunii socio-emoționale a învățării nu presupune o diminuare a importanței abilităților cognitive sau a cunoștințelor fundamentale de care tinerii vor avea nevoie în viitor.** De aceea, o politică coerentă în domeniul abilităților socio-emoționale nu va ignora echilibrul și legătura firească a acestora cu abilitățile cognitive, la fel de importante pentru viitorii cetățeni ai secolului al XXI-lea. Pentru a evita înțelegerea eronată conform căreia focalizarea pe abilități socio-emoționale înseamnă neapărat renunțarea la cunoștințe și abilități cognitive, o politică educațională coerentă va lua în considerare mai degrabă echilibrul dintre acestea.
- **Politicile integrate de promovare a abilităților socio-emoționale au mai multe șanse de a avea un impact consistent,** comparativ cu inițiative distribuite la nivelul diferitelor componente ale sistemului de educație. Ca urmare, o politică de promovare a abilităților socio-emoționale ar putea include toate palierele importante ale sistemului de învățământ: curriculum național și cel la decizia școlii, evaluarea, accesul la învățământul superior, formarea profesorilor, activitățile extra-școlare etc. Mai mult, corelarea politicilor educaționale cu cele promovate de alte sectoare, precum protecția socială, sănătatea, politicile de tineret, ar putea aduce o valoare adăugată unui efort consistent de a face abilitățile socio-emoționale vizibile pe întregul parcurs de dezvoltare al copiilor și tinerilor.
- **Crearea unui ecosistem al abilităților socio-emoționale în educație.** Încurajarea diversității și coerenței modalităților de integrare a abilităților socio-emoționale în educație ar putea fi mai productivă decât o politică axată doar pe un singur tip de intervenție. Programele implementate la nivel internațional și național au dovedit deja un impact obiectiv sesizabil al abilităților socio-emoționale asupra îmbunătățirii rezultatelor învățării, angajabilității și stării de bine a copiilor și tinerilor. O concentrare a eforturilor și a modalităților de intervenție din interiorul sistemului de educație cu cele din afara acestuia ar putea avea o contribuție importantă la creionarea unei politici coerente de promovare a dezvoltării abilităților socio-emoționale în România în viitorul apropiat.



PARTEA II

Strategii specifice de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale

V. Conștientizarea sinelui

V. 1. Aspecte teoretice

Scopul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu competența de conștientizare a sinelui și cu importanța acesteia în procesul educațional.

Obiectivele secțiunii sunt:

- ✓ Definirea competențelor de conștientizare a sinelui;
- ✓ Exemplificarea importanței competențelor de conștientizare a sinelui;
- ✓ Formularea de recomandări pentru dezvoltarea competențelor de conștientizare a sinelui.

V. 1.1. Descriere generală

Conștientizarea sinelui reprezintă abilitatea de a recunoaște corect propriile emoții, gânduri, valori și de a înțelege maniera în care acestea influențează propriul comportament. De asemenea, presupune capacitatea de evaluare a calităților și limitelor personale, coroborată cu o mentalitate orientată spre dezvoltarea personală, încredere în sine optimă și un optimism realist. Sub-competențele pe care le acoperă autoconștientizarea sunt:

- identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți;
- înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente;
- percepție acurată de sine;
- încredere în sine;
- autoeficacitate (CASEL, 2015).

În fapt, această competență se referă la abilitatea noastră de a modifica propriile percepții, atitudini, gânduri și comportamente pentru a ne dezvolta și pentru a deveni o variantă mai bună a noastră. Pentru ca aceste schimbări să se producă eficient, este necesar ca un anumit nivel de conștientizare să fie prezent. Mai mult, abilitățile personale de autoreglare emoțională și comportamentală sunt dependente de abilitatea noastră de autoconștientizare. Primul pas în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale și emoționale este acela de a-ți da seama care aspecte necesită schimbare (Baumeister & Vohs, 2003).

Dezvoltarea competenței de autoconștientizare permite elevilor să înțeleagă aspecte importante care îi ajută în procesul de învățare și le oferă oportunitatea de a explora felul în care ei învață. Abilitatea de a recunoaște și interpreta acurat emoțiile contribuie semnificativ la eficiența comunicării și a relațiilor sociale și facilitează învățarea în contexte sociale (Mayer et al., 1999). O serie de studii au arătat că abilitatea de conștientizare a emoțiilor crește calitatea relațiilor interpersonale și starea de bine în rândul elevilor de liceu și a studenților (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi et al., 2000). Mai mult, abilitățile emoționale sunt importante pentru succesul academic (Salovey & Sluyter, 1997). Spre exemplu, percepția exactă a emoțiilor contribuie la expresivitate artistică (inclusiv în scris), la interpretarea textelor literare și la dezvoltarea creativității. De asemenea, experimentarea sănătoasă a emoțiilor negative poate facilita gândirea analitică și atenția la detalii. Totodată, înțelegerea vocabularului emoțional și a dinamicii emoționale, atât personale, cât și a celorlalți, contribuie la cooperare în mediul educațional și la adaptarea cerințelor școlare (Eisenberg, Fabes, et al., 2000; Halberstadt et al., 2001).

În cele ce urmează, vom analiza sintetic subcomponentele abilității de conștientizare a sinelui. Vom insista asupra identificării emoțiilor, a înțelegerii relației dintre gânduri, emoții și comportamente, a percepției acurate de sine, a încrederii în sine și a autoeficacității.

V. 1.2. Identificarea emoțiilor

Emoțiile joacă un rol fundamental în învățare, dat fiind faptul că ele contribuie la înțelegerea lumii și la decodificarea vieții sociale. Conștientizarea emoțiilor este o condiție anterioară fundamentală pentru autoreglarea emoțională și comportamentală (Greenberg, Kushche & Speltz, 1990). Abilitatea de conștientizare emoțională include o serie de indicatori: conștientizarea stării emoționale și a faptului că o persoană poate simți mai multe emoții concomitent, capacitatea de a identifica emoțiile celorlalți, capacitatea de a exprima eficient și clar emoțiile proprii, abilitatea de a înțelege faptul că emoția resimțită subiectiv poate să fie exprimată în maniere diferite și că uneori exprimarea emoției nu este în concordanță cu ceea ce resimte subiectul, înțelegerea diferențelor dintre indivizi în exprimarea emoțiilor, înțelegerea manierei în care emoțiile proprii îi influențează pe ceilalți (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Webster-Stratton, 1999). Recunoașterea emoțiilor permite elevilor să descrie corect și complex emoțiile proprii și ale celorlalți și, în același timp, să poată discrimina între diferite emoții și să comunice mai eficient cu ceilalți despre stările și experiențele lor (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Webster-Stratton, 1999). În acest sens, etichetarea corectă a emoțiilor este primul pas în dezvoltarea competenței de autoconștientizare. Totodată, recunoașterea și înțelegerea emoțiilor celorlalți este punctul de plecare pentru dezvoltarea comportamentelor empatic și a toleranței. Exprimarea empatiei implică o atitudine de acceptare a perspectivei celuilalt fără a o judeca. De asemenea, implică validarea deschisă a emoțiilor celuilalt, ascultarea perspectivei lui și solicitarea unor clarificări, dacă este nevoie, pentru a putea să o înțelegem, reflecta și parafraza.

Vă oferim mai jos o descriere restrânsă a principalelor emoții pe care le experimentează ființa umană:¹⁰

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
FRICĂ	este un răspuns pentru un stimul specific care, de cele mai multe ori, ia forma unui pericol imediat.	senzația de împietrire; apariția sentimentului de teroare; fuga sau încercarea de a scăpa de pericol; panică, asociată cu respirație accelerată și creșterea ritmului cardiac.	încercarea de a scăpa de amenințare; posibilitatea de a riposta.	incapacitatea de a se focaliza pe altceva în afară de stimulul aversiv.

¹⁰ Am grupat emoțiile în funcție de complexitatea lor, incluzând emoții de bază (pozitive și negative), dar și emoții complexe (trăiri, sentimente), precum recunoștință sau iubire. Scopul este acela de a prezenta cât mai comprehensiv funcționalitatea, respectiv, disfuncționalitatea acestora în anumite situații.

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
ANXIETATE	anxietatea reprezintă neliniștea asociată cu o amenințare incertă.	imposibilitatea de a te relaxa; concentrarea asupra unui stimul neplăcut, dar neidentificabil sau vag definit; anticiparea unui rău care urmează să se întâmple.	uneori, anxietatea ne face să fim mai vigilenți la pericolele din mediu (de exemplu, atunci când ne plimbăm singuri pe o stradă întunecată, noaptea).	abuz de substanțe, atacuri de panică, fobii.
TRISTEȚE	tristețea este emoția resimțită în contextul unei pierderi.	izolare; alienare; singurătate; respingere; dor de casă/ de persoane apropiate.	crește capacitatea de procesare a informațiilor; facilitează atenția la emoțiile celorlalți.	pierderea interesului pentru activitățile cotidiene; pierderea motivației.
FURIE	furia este o emoție generată de o pierdere percepută și atribuită unui agent intenționat, care este considerată ca fiind nedreaptă.	creșterea tonalității vocii; violență verbală, fizică; sabotaj; răzbunare.	beneficiul durabil al furiei este că ne determină să acționăm în conformitate cu percepția noastră cu privire la dreptate.	exprimarea furiei determină activarea furiei și în rândul persoanelor cu care acționăm; escaladarea conflictelor.
BUCURIE	bucuria este o emoție asociată cu sentimentul de plăcere.	zâmbetul; sentimentul de fericire; distracția.	îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur; creșterea calității vieții în general.	pe termen lung, bucuria poate influența negativ atingerea unor scopuri care presupun efort, prin decizia de a evita situațiile neplăcute.

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
SURPRIZA	surpriza este o emoție generată de un eveniment neașteptat.	ochii larg deschiși; atenția este imediat îndreptată înspre stimulul neașteptat.	sporește starea de alertă și focalizarea atențională; ne motivează să găsim răspunsuri.	
DEZGUST	poate fi definit ca sentimentul de aversiune față de anumite lucruri, ca o reacție la substanțe urât mirositoare sau la un comportament considerat imoral.	evitarea unor persoane; aparitia sentimentului de repulsie vis-a-vis de o persoană.	ne ajută să stăm departe de oamenii pe care îi considerăm ofensatori.	dezgustul față de o persoană poate afecta empatia.
DISPREȚ	este o emoție care se caracterizează prin sentimentul de superioritate față de o persoană jignitoare.	dezaprobarea acțiunii altcuiva.	disprețul este o declarație de statut și putere și poate servi la menținerea acestor aspecte.	poate să devină disfuncțională în momentul în care persoanele vis-a-vis de care se manifestă sunt umilate.
INVIDIE	este o emoție caracterizată prin dorința de a poseda un lucru pe care altcineva îl are (obiect, statut social, eveniment etc.).	credințe de tipul „dacă aș avea acum ceea ce are altcineva, aș fi fericit”.	ascultarea cu atenție a invidiei noastre poate fi instructivă, astfel încât unii stimuli declanșatori pot reprezenta întocmai obiectivele personale pe care vrem să le atingem.	crează o nemulțumire cu privire la imaginea de sine; din cauza sentimentului de inferioritate, poate conduce la rușine.

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
GELOZIE	este emoția generată în situațiile în care accesul la o altă persoană (care este dorită exclusiv (?)) este amenințat.	răzbunarea pe o altă persoană, din cauza pierderii afecțiunii pe care o considerăm meritată.	gelozia poate fi considerată funcțională uneori, deoarece promovează relațiile monogame care oferă o conexiune puternică între mamă și tată, ceea ce va duce la o dezvoltare mai sănătoasă a copilului.	gelozia poate fi asociată cu violența.
VINĂ	este o emoție care implică responsabilizare excesivă sau condamnare pentru propriile acțiuni.	ia forma unei pedepse intrinseci pentru comportamentul nostru social și moral inacceptabil.	vina poate determina comportamente dezirabile (de exemplu, ne motivează, în unele situații, să îi ajutăm pe ceilalți).	neacceptare de sine; autoblamarea.
RUȘINE	rușinea este o emoție caracterizată de nemulțumirea rezultată în urma evaluării propriului comportament (dezaprobarea propriilor acțiuni sau realizări).	sentimentul de inferioritate; absența prețuirii de sine; evitarea contactului cu oamenii; înroșirea feței.	dacă această emoție ne determină ulterior să luăm măsuri constructive, atunci ea devine funcțională.	devine disfuncțională în momentul în care ne împiedică să vorbim despre sentimentele noastre sau să luăm măsuri adaptative.

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
MÂNDRIE	mândria este rezultatul aprobării propriilor acțiuni sau realizări și este caracterizată prin resimțirea unui sentiment de împlinire.	expunerea mândriei prin comportamente care să ateste statutul (de exemplu, lauda).	oferă o recompensă intrinsecă, pentru a continua acțiunile care duc la îndeplinirea scopurilor personale.	în unele situații, mândria poate să ducă la o stimă de sine nerealistă.
SPERANȚĂ	speranța este generată de posesia unor credințe conform cărora lucrurile se vor îmbunătăți.		ne încurajează să trecem peste obstacole și încurajează imaginația și asumarea de riscuri.	uneori speranța în lucruri care sunt imposibile poate să aibă ca finalitate dezamăgirea sau pierderea încrederii în sine și în alții.
RECUNOȘȚINȚĂ	recunoștința este o emoție pe care o simțim ca rezultat al aprecierii unui act altruist.	mulțumirea pentru o acțiune pe care o considerăm relevantă.	ne amintește să întoarcem o favoare și să păstrăm o relație de schimb reciproc cu oamenii cu care interacționăm.	în unele situații, recunoștința poate să provoace jenă sau rușine.
COMPASIUNE	compasiunea este emoția asociată înțelegerii suferinței altuia și dorinței de a-l ajuta.	îndepărtarea suferinței altuia; oferirea de bunătate fără a fi condiționat.	întărirea relațiilor inter-umane; realizarea de programe de caritate pentru cei aflați în nevoie.	în unele situații, compasiunea poate să îl aducă pe cel care o resimte în postura de victimă.
IUBIRE/ DRAGOSTE	dragostea este o emoție definită prin dorința sau implicarea în intimitate fizică și afecțiune, care sunt (de obicei, dar nu neapărat) împărtășite.	dezvoltarea unei relații de sprijin reciproc între doi oameni.	oferă confort, siguranță; motivează comportamentul înspre atingerea scopurilor.	în situația în care dragostea nu este reciprocă, persoana îndrăgostită poate resimți durere, suferință, disconfort etc.

Al doilea pas în dezvoltarea competenței de recunoaștere a emoțiilor este acela de a-i învăța pe elevi să diferențieze între emoțiile sănătoase (funcționale) și cele nesănătoase (disfuncționale). Criteriile pe baza cărora emoțiile sunt incluse în categoria celor nesănătoase/disfuncționale sunt următoarele: resimțirea durerii și a disconfortului psihic, determinarea persoanei în a recurge la comportamente contrare propriilor interese și împiedicarea ei de la angajarea în comportamentele necesare atingerii propriilor scopuri (Dryden & DiGiuseppe, 2003). Mai mult, în adolescență, competența de identificare a emoțiilor se referă la identificarea emoțiilor celorlalți și a manierei în care exprimarea propriilor emoții îi afectează. Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid precum *Emoția este..., Ghicește emoția, În papucii celui alt.*

V. 1.3. Înțelegerea relației dintre gânduri, emoții, comportamente

Această subcompetență este importantă în relevarea principiilor cognitiv-comportamentale, deoarece ea întărește presupuziția conform căreia problemele emoționale nu sunt determinate de evenimente în sine. Mai degrabă, ele sunt rezultatul unui stil deficitar de gândire în modul de raportare la evenimentele respective. Astfel, conștientizarea relației dintre gânduri, emoții și comportamente presupune înțelegerea faptului că într-o situație anume, diferite stiluri de gândire provoacă emoții diferite care pot fi sănătoase sau nesănătoase, atât pentru cel care le trăiește, cât și pentru ceilalți. De asemenea, acestor emoții le sunt asociate diferite comportamente care reflectă manifestarea emoției. Spre exemplu, în situația în care un elev trece printr-un eșec și se gândește că este demn de dispreț și că nu merită să mai primească apreciere din partea celor din jur, aceste gânduri pot duce la emoția de tristețe profundă ori la sentimente de vinovăție și se pot manifesta prin comportamente precum plâns, retragere sau agresivitate. Așadar, dacă gândurile pe care elevul le are despre sine, ceilalți sau situație sunt rigide, inflexibile și nu îl ajută, acestea duc la emoții și comportamente negative și nesănătoase. În caz contrar, dacă gândurile sunt flexibile și adaptabile la situație, ele duc la emoții și comportamente care îl ajută pe elev să evolueze și să identifice soluții adecvate. Recunoașterea gândurilor nesănătoase/disfuncționale are la bază câteva criterii: ele sunt ilogice, nu sunt în concordanță cu realitatea și împiedică persoanele de la a-și atinge scopul. În opoziție, gândurile sănătoase sunt raționale, logice, în armonie cu realitatea și ajută persoanele în îndeplinirea scopurilor lor. Există patru tipuri principale de gânduri evaluative nesănătoase/disfuncționale: cerințe absolutiste („trebuie”), catastrofale, toleranță scăzută la frustrare și autoblamare/blamarea celorlalți. Fiecare dintre acestea are un corespondent sănătos/funcțional. Competența de identificare a gândurilor, conștientizarea relației dintre acestea și emoții, respectiv, dintre acestea și comportamentele manifestate de persoană sunt esențiale pentru a crește înțelegerea de sine și a promova schimbări benefice la nivel cognitiv, emoțional și comportamental. Deoarece adolescența este perioada în care se dezvoltă capacitatea de raționament abstract și metacogniția, este extrem de important ca adolescenții să învețe diferența dintre modul de gândire sănătos, care duce la atingerea scopurilor, și cel care interferează cu acestea și să le identifice în context educațional (Bernard & Pires, 2006; Vernon & Bernard, 2006). Spre exemplu, în mediul educațional, capacitatea de a înțelege relația dintre gânduri, emoții și comportamente poate fi ilustrată în situații în care un elev își recunoaște corect emoția pe care o simte în fața unui examen la o materie pe care o consideră dificilă (de exemplu, emoție de teamă) și identifică comportamentele asociate acestei emoții. În plus, el conștientizează că această teamă este cauzată de gândurile lui (va lua o notă mică, nu se va descurca) și consideră aceste scenarii groaznice și de nesuportat.

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul unor activități din cadrul acestui ghid, precum *Emoție albă-emoție neagră, Gândul acesta mă face să mă simt...*

V. 1.4. Percepție acurată a sinelui

Percepția acurată a sinelui implică identificarea răspunsului corect la întrebarea *Cine sunt eu?* și include totodată o componentă de valorificare a atuurilor personale și de depășire a propriilor limite. Deoarece autoconștientizarea este esențială pentru dezvoltarea unui sentiment adecvat cu privire la sine, este necesar ca elevii să fie reflexivi și deschiși la feedback. Înțelegerea realistă a sinelui permite elevilor să identifice strategiile optime pentru a-și gestiona emoțiile și comportamentele. Recunoașterea atributelor pozitive personale constituie o piesă importantă în ceea ce privește sănătatea emoțională. Focalizarea asupra caracteristicilor personale pozitive contribuie la construirea optimă a încrederii în sine și la acceptarea necondiționată a propriei persoane, ceea ce este o condiție prealabilă importantă în dezvoltarea rezilienței (Kessler & Cohrs, 2008). Așadar, percepția și conștientizarea clare de sine, la elevi și studenți deopotrivă, se realizează prin intermediul feedback-ului imediat, care trebuie să fie relevant și raportat la performanță, prin implicarea elevilor în cât mai multe activități din care să învețe lucruri noi despre ei înșiși și prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții și comportamente, urmărind ca elevul să se familiarizeze cu propriile reacții, nevoi și strategii.

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul următoarelor activități din cadrul acestui ghid: *Poveste cu emoții, Colajul proiectiv, Mă simt..., Jurnalul stimei de sine.*

V. 1.5. Încrederea în sine

Încrederea în sine este o competență emoțională esențială pentru dezvoltarea elevului, pentru că ea constituie *plasa de siguranță* care îi permite să se implice în învățare și în dezvoltarea propriei personalități. Din punct de vedere psihologic, încrederea în sine implică sentimente de siguranță personală și de mulțumire de sine și conștientizarea faptului că persoana se poate baza pe sine și pe abilitățile sale (Baumeister et al., 2003). În literatura de specialitate, aprecierea nivelului de încredere în sine se evaluează, de cele mai multe ori, sub forma aprecierii crescute sau scăzute. În practica educațională, acest construct are o relevanță esențială. Spre exemplu, elevii cu un nivel crescut de încredere în sine sunt mai rezilienți (adică reacționează adaptativ și eficient) în fața criticilor și a eșecurilor. Ei au capacitatea de a-și evalua corect performanța, își cunosc propria valoare și reușesc să ia decizii care îi avantajează, deoarece consideră că au resursele necesare pentru a le pune în practică. În schimb, elevii cu un nivel scăzut de încredere în sine tind să se raporteze la lucruri exterioare pentru a se valida, precum laude din partea celorlalți, note, premii, diplome etc. Dependenți de părerea celorlalți, ei așteaptă întotdeauna să le fie oferit feedback pentru orice sarcină în care se angajează.

Desigur, încrederea în sine are caracter adaptativ și este funcțională doar în momentul în care îndeplinește două criterii: reflectă acceptarea sănătoasă a sinelui și este, în același timp, în concordanță cu realitatea. Primul criteriu implică autoacceptarea: persoana se consideră valoroasă necondiționat și nu în funcție de caracteristici, performanțe, sau opiniile celorlalți despre ei. Din această perspectivă, valoarea unei persoane nu poate fi egalată cu ceea ce face sau cu una sau mai multe dintre trăsăturile ei pozitive sau negative. O acceptare de sine de acest fel duce la o încredere realistă în propria persoană, la recunoașterea aspectelor pozitive și negative și la acceptarea acestora. În cazul în care această acceptare de sine și concordanța cu realitatea lipsesc, elevii sunt vulnerabili. Ei se vor focaliza excesiv pe evaluări, pe comparații cu ceilalți etc. De exemplu, dacă un elev are un nivel mult prea crescut de încredere în sine (se consideră foarte bun la matematică), el riscă să nu se pregătească atât cât ar avea nevoie în mod normal pentru a obține rezultatele

așteptate. De asemenea, dacă el crede cu tărie că este cel mai bun într-un domeniu, dar părerea despre sine depinde de rezultatele din domeniul respectiv, în momentul unui eșec, încrederea lui de sine se va prăbuși. Elevii care se acceptă necondiționat tind să se bucure de sine și să nu fie centrați pe dovedirea abilităților personale (Ellis & Bernard, 1985). Mai mult, se pare că acceptarea de sine necondiționată este corelată, pozitiv, cu satisfacția și starea de bine și, negativ, cu depresia și anxietatea (Chamberlain & Haaga, 2001a).

Stimularea încrederii în sine în rândul elevilor și studenților se poate realiza prin jocuri de rol care să se concentreze atât asupra unei autoevaluări realiste, cât și asupra acceptării necondiționate de sine, a punctelor tari și a limitelor deopotrivă. De asemenea, o altă strategie care poate fi utilizată în acest sens este delegarea de sarcini mai complexe decât cele în care sunt deja obișnuiți să se angajeze, pentru a le demonstra încrederea profesorului în ei și pentru a le dezvolta sentimentul de acceptare de sine indiferent de rezultate. Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul unor activități din cadrul acestui ghid precum *Jurnalul sinelui și Colajul proiectiv*.

V. 1.6. Autoeficacitatea percepută

Autoeficacitatea percepută reprezintă convingerea unei persoane că deține resursele și abilitățile de a face față cu succes într-o situație specifică (Bandura, 1989). Așadar, aceasta implică autoconștientizarea abilităților care sunt necesare pentru atingerea obiectivelor și a sarcinilor propuse. Dacă un elev are o încredere crescută în competența proprie de a reuși într-o anumită sarcină, vor fi mobilizate eforturile de a rezista în fața obstacolelor și de a crește încrederea în reușită (Bandura, 1997). Valori crescute ale autoeficacității percepute sunt asociate frecvent cu o performanță academică înaltă. Dacă ai conștiința propriei eficacități într-un domeniu, vei investi un efort mai mare și vei fi mai perseverent decât în situațiile în care autoaprecierea ar fi redusă, în care consideri că nu merită să faci un efort pentru că este imposibil să ai succes (Hayes & Orrell, 1993).

Putem aborda acest concept și dintr-o perspectivă psihopedagogică. Astfel, dacă un elev nu se consideră priceput la istorie, atunci șansele lui de a ajunge la performanță în acest domeniu se reduc substanțial (va fi slab motivat să se angajeze în sarcină și valența stării emoționale asociate cu sarcina respectivă va fi negativă). Astfel, poate fi observat că elevii cu un nivel scăzut de autoeficacitate pot evita multe sarcini de învățare, în special, pe cele dificile, în timp ce elevii cu autoeficacitate ridicată le vor aborda mai perseverent și vor insista mai mult asupra lor (Schunk & Pajares, 2009).

Autoeficacitatea percepută are la bază patru surse principale:

- experiența directă – spre exemplu, experiențele și calitatea performanțelor anterioare pe care elevul le are la o anumită materie contribuie semnificativ la autoeficacitatea pe care acesta o va avea în sarcini similare în viitor;
- învățarea prin observarea celorlalți – spre exemplu, dacă un elev observă un coleg (pe care îl percepe similar lui) care reușește să depășească o serie de obstacole și să obțină rezultate sportive remarcabile, acest lucru va contribui la dezvoltarea unei convingeri proprii că va reuși și el în sarcini similare;

- persuasiunea verbală – încrederea unui elev/student în capacitatea lui de a reuși într-o situație este semnificativ influențată de feedbackul pe care îl primește de la profesori, părinți, prieteni, mentori etc. Dacă le este transmis că ceilalți au încredere în abilitățile lor de a reuși într-o anumită situație (feedback specific), autoeficacitatea lor va crește;
- stările emoționale ale persoanei – emoțiile pozitive contribuie la creșterea autoeficacității, iar cele negative, la scăderea ei, printr-un efect de spirală. Emoțiile pozitive permit elevului să se orienteze către soluții, ceea ce sporește capacitatea lor de succes și, implicit, credința că pot face față situației.

Concluziile conform cărora autoeficacitatea începe să scadă odată cu parcurgerea etapei școlare (Pintrich & Schunk, 1996) au fost justificate prin raportarea la mai mulți factori, printre care se numără competiția mai mare, scăderea gradului de atenție din partea profesorilor în raport cu progresul individual al elevului și stresul asociat cu tranziția prin școală. Acestea și alte practici educaționale pot să afecteze negativ autoeficacitatea academică, în special în rândul elevilor care sunt mai puțin pregătiți pentru a face față sarcinilor școlare din ce în ce mai dificile (Shunk & Pajares, 2001). Sentimentul propriei eficiențe poate fi însă sporit, dacă profesorii abordează corect interacțiunea cu elevii. Ca exemplu, prin persuasiunea verbală, elevul poate să fie încurajat, poate să primească evaluări pozitive vis-a-vis de finalitatea sarcinii, care să fie în dezacord cu reacțiile autoevaluative negative pe care obișnuiește să le folosească („ai făcut o treabă bună” sau „efortul tău de a exersa mai des se reflectă în rezultatele din ultimul timp” în locul gândurilor de tipul „nu voi reuși niciodată să iau o notă bună la matematică” sau „nu voi putea niciodată să îmi rezolv integral tema de casă”). De asemenea, percepția progresului întărește autoeficacitatea și îi motivează pe elevi să continue să se perfecționeze (Schunk, 1995). Este important ca elevii să primească sarcini pe care profesorul să știe că le poate rezolva cu succes, deoarece reușitele influențează în sens pozitiv autoeficacitatea (lucrând la sarcini și aplicând strategiile, ei înregistrează succesul). Verbalizarea strategiilor pe care le-au folosit le va orienta atenția asupra acelor sarcini importante, va încuraja memorarea eficientă a informațiilor și reținerea strategiei și îi va ajuta să își organizeze informația (Schunk, 1995). Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul următoarelor activități din cadrul acestui ghid: Știu că voi reuși, Am încredere că pot.

Recomandări pentru dezvoltarea competențelor de conștientizare a sinelui:

- Exersarea recunoașterii și numirii emoțiilor proprii;
- Înțelegerea cauzelor emoțiilor și a conexiunii dintre acestea și comportamente și gânduri;
- Exersarea descrierii evenimentelor și a gândurilor care provoacă reacții emoționale;
- Discutarea unor situații din literatură în care un personaj a reacționat altfel decât a intuit cititorul și a efectelor acestor reacții;
- Ascultarea unor genuri diferite de muzică și discutarea emoțiilor pe care acestea le activează;
- Reflecția asupra propriului comportament pentru a învăța din acesta;
- Recunoașterea performanței și cultivarea punctelor tari și a atributelor pozitive;
- Evaluarea acurată a competențelor, efortului, performanței;

- Reflecția asupra felului în care, schimbând interpretarea cu privire la un eveniment, se poate modifica emoția cu privire la acesta;
- Reflecția asupra emoțiilor personale și asupra manierei în care persoana le exprimă în diferite situații;
- Scrierea expresivă – descrierea în scris a unor situații emoționale, cu scopul conștientizării și descărcării emoționale;
- Discutarea unor evenimente istorice și a felului în care interpretarea greșită a acestora a atras după sine un eveniment negativ și o emoție negativă nesănătoasă;
- Identificarea unor atribute personale pozitive și a contextelor care le pot pune în valoare;
- Identificarea credințelor de autoeficacitate deficitare și identificarea unor surse de creștere a autoeficacității.

De reținut:

- Competența de conștientizare a sinelui este o competență socio-emoțională ce cuprinde cinci subcompetențe: identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți, înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente, percepție acurată de sine, încredere în sine și autoeficacitate (CASEL, 2015).
- Identificarea și înțelegerea emoțiilor noastre și ale celorlalți implică, pe de o parte, înțelegerea faptului că o persoană poate simți mai multe emoții concomitent și, pe de altă parte, capacitatea de a identifica emoțiile celorlalți. De asemenea, această abilitate implică exprimarea sănătoasă a emoțiilor proprii, cunoașterea diferențelor interindividuale în exprimarea emoțiilor și înțelegerea impactului pe care emoțiile noastre le au asupra celorlalți.
- Conștientizarea relației dintre gânduri, emoții și comportamente presupune înțelegerea faptului că, în anumite situații, gânduri diferite provoacă emoții diverse, care pot să fie sănătoase sau nesănătoase, atât pentru cel care le trăiește, cât și pentru ceilalți.
- Percepția acurată de sine presupune o viziune realistă asupra caracteristicilor, nevoilor și valorilor personale. Aceasta se dezvoltă prin intermediul unui feedback imediat, relevant și raportat la performanță, prin implicarea elevilor în cât mai multe activități din care să învețe lucruri noi despre ei înșiși și prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții și comportamente, astfel încât elevul să învețe despre reacțiile, nevoile și strategiile lui.
- Încrederea în sine implică sentimente de siguranță personală și de mulțumire de sine și, în același timp, percepția faptului că persoana se poate baza pe sine și pe abilitățile sale. Încrederea în sine are caracter adaptativ (adică este funcțională) doar în momentul în care îndeplinește două criterii: reflectă acceptarea sănătoasă a sinelui și este în concordanță cu realitatea.
- Autoeficacitatea percepută reprezintă convingerea unei persoane că deține resursele și abilitățile de a face față cu succes într-o situație specifică. Așadar, aceasta implică autoconștientizarea propriilor abilități necesare în atingerea obiectivelor și a sarcinilor propuse. Această convingere are la bază patru surse principale: experiența directă, învățarea prin observarea celorlalți, persuasiunea verbală (feedbackul) și stările emoționale ale persoanei.

V. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui

Tabel sinoptic pentru activitățile de conștientizare a sinelui

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Dezvoltarea autoeficacității	- definirea autoeficacității - identificarea surselor autoeficacității - identificarea experiențelor anterioare pozitive pentru creșterea autoeficacității	1. Am încredere că pot	Cls. IX-X
Dezvoltarea competenței de conștientizare emoțională (identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți)	- identificarea emoțiilor celorlalți - numirea a cel puțin 2 manifestări comportamentale ale emoțiilor prezentate	2. Emoția este...	Cls. IX-X
	- identificarea corectă a emoțiilor funcționale/sănătoase - identificarea corectă a emoțiilor disfuncționale/nesănătoase	3. Emoție albă, emoție neagră	Cls. XI-XII
	- numirea a cel puțin opt emoții și a corespondențelor lor comportamentale - exprimarea corectă a emoțiilor (verbal, non-verbal și paraverbal) - recunoașterea emoțiilor proprii și ale celor din jur	4. Mă simt...	Cls. IX-X
	- exprimarea unor comportamente empatic față de ceilalți - identificarea corectă a emoțiilor exprimate de ceilalți	5. În papucii celuiilalt	Cls. IX-X
	- numirea a patru tipuri de credințe iraționale - realizarea unor corespondențe raționale pentru credințele iraționale - identificarea posibilelor cogniții ce determină anumite emoții - înțelegerea relației cauzale dintre gânduri și emoții (de ce, expuse aceleiași situații, persoanele reacționează diferit).	6. Gândul acesta mă face să mă simt...	Cls. XI-XII

Am încredere că pot!

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea autoeficacității academice

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să definească autoeficacitatea;
- Să identifice sursele autoeficacității;
- Să identifice experiențe anterioare pozitive, pentru creșterea autoeficacității.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Scenarii (profesor și elevi);
- Anexa 2 - Plan de dezvoltare a autoeficacității (elevi).

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

Durata: 50 minute

Descrierea activității

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea prin a introduce conceptul de autoeficacitate. Rugați elevii să ofere exemple cu privire la domeniile/activitățile în care consideră că au autoeficacitate crescută, respectiv scăzută (de exemplu, eu cred că nu mă descurc bine la disciplina istorie). Notați-le pe tablă.	După ce explicați conceptul de autoeficacitate, insistați asupra faptului că acesta este specific pentru un anumit domeniu sau o anumită activitate. El nu se referă deci la întreaga persoană.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Studiu de caz	Rugați elevii să se grupeze în echipe de câte 5-7 persoane. Oferiți fiecărei grupe un scenariu dintre cele 4 prezente în Anexa 1. Spuneți-le că au la dispoziție 10 minute să rezolve sarcinile menționate în Anexa 1. La finalul celor 10 minute, scrieți pe tablă/flipchart cele 4 categorii de surse ale autoeficacității (învățare vicariantă, experiențe anterioare, emoții, feedback). Rugați apoi un membru al fiecărei echipe să scrie în dreptul fiecărei categorii informațiile identificate. La final, subliniați importanța acestor surse în dezvoltarea autoeficacității și modul cum ne influențează.	Urmăriți activitatea fiecărei grupe și oferiți elevilor clarificări acolo unde este cazul. Pentru a sublinia dezvoltarea autoeficacității, puteți oferi chiar un exemplu personal pentru o activitate specifică (de exemplu, povestiți cum ați ajuns să vă simțiți competent(ă) în domeniul pe care îl predați).	20 minute
Plan de dezvoltare a autoeficacității	Oferiți fiecărui elev un exemplar din Anexa 2 - Fișa plan personal de dezvoltare a autoeficacității. Rugați-i să aleagă o activitate la care consideră că au autoeficacitate scăzută (de preferat, o activitate academică, dar pot alege și altceva, dacă aceea activitate este relevantă pentru ei).		10 minute



Rezumatul activității (3 minute):

Sumarizați scopul activității. Rugați elevii să menționeze o informație care consideră că i-a ajutat. Subliniați faptul că, deși autoeficacitatea depinde de surse externe, ea este o evaluare personală, proprie, asupra abilităților noastre. Prin urmare, noi putem să o influențăm prin maniera în care alegem să ne raportăm la diferite surse. Transmiteți elevilor ideea că ei dețin controlul asupra autoeficacității și asupra modului în care își percep propriile abilități. Astfel, pot alege să își amintească cu precădere succese, să caute activ feedback pozitiv și constructiv, să își caute modele care au reușit în domeniul respectiv și să evite să se raporteze la propriile emoții ca și cum ar fi un indicator fidel pentru cât de bine se descurcă ei într-o anumită situație.



Tema pentru acasă (2 minute):

Realizați un plan de optimizare a autoeficacității pentru disciplina la care aveți autoeficacitate scăzută.



Recomandări pentru coordonator

- Urmăriți și notați observațiile dvs. cu privire la interacțiunea dintre elevi în echipe. Puteți integra aceste informații în discuția despre autoeficacitate;
- Pentru informații suplimentare cu privire la conceptul de autoeficacitate, consultați capitolul teoretic ***Conștientizarea sinelui.***

Anexa 1 – Scenarii

1. Alexandra este elevă, în clasa a X-a, la un liceu cu profil umanist. În ultima vreme, performanțele școlare i-au scăzut drastic. Din ceea ce mărturisește ea, cantitatea de informație este foarte mare. Consideră că nu poate învăța zeci de pagini și, în acest caz, se dă, mai degrabă, bătută și se ocupă cu altceva. Mama îi spune mereu că e slabă la învățătură și că nu va reuși niciodată să se descurce. De asemenea, de fiecare dată când este ascultată la o anumită materie, inima îi bate foarte tare, se bâlbâie și se gândește că nu va reuși să spună nimic coerent. Mai mult, profesorul o ridiculizează și o învinovățește pentru acest lucru.
2. Maria este elevă în clasa a XI-a la un liceu cu profil real. În ultimii doi ani școlari, a participat la olimpiada națională de matematică, pentru care se pregătește și anul acesta. Rezultatele ei sunt deosebit de bune la toate disciplinele reale, însă, la limbile română și engleză, sunt modeste. Maria crede despre ea că nu are nici un vocabular dezvoltat, nici creativitate și nici abilități de argumentare care s-o ajute să se ridice la așteptările profesorilor. Evită să își facă temele de casă și nu este deloc creativă.
3. Alex face sport de performanță. Este campion național la tenis de masă pentru grupa lui de vârstă. Se implică mult în antrenamente și consideră că are toate resursele necesare pentru a reuși. Antrenorul lui îi spune mereu că are multă încredere în el că va reuși să dea tot ce e mai bun. De asemenea, fratele mai mare al lui Alex l-a influențat să fie perseverent, el însuși fiind sportiv de performanță. În ultimii ani, Alex a avut mereu succese, dar a avut și provocări. Cu toate acestea, el se orientează mereu spre experiențele trecute de succes, iar pe celelalte le privește ca pe experiențe de învățare.
4. Bogdan este în clasa a XII-a și este membru al unei trupe de teatru de improvizație alături de care participă la o serie de competiții în domeniu. El își dorește foarte mult să devină actor, iar faptul că a obținut câteva premii la concursuri cu trupa lui îi dă încredere că va reuși să fie un actor bun. Mai mult, profesoara cu care se pregătește pentru admitere îi spune mereu că este talentat și îi oferă feedback constant despre performanța lui. Când este pe scenă, Bogdan are emoții, dar își interpretează starea emoțională ca pe ceva benefic și o folosește constructiv, pentru a performa eficient.

Anexa 2 – Plan de dezvoltare a autoeficacității

Activitatea/Domeniul pentru care dorești să îți dezvolti autoeficacitatea:

Ex.: cred că nu mă descurc bine atunci când trebuie să rezolv probleme la fizică

Notează trei reușite pe care le-ai avut în trecut și care sunt relaționate cu domeniul/activitatea menționată.

Notează trei lucruri pe care le-ai făcut în trecut (relaționate cu domeniul/activitatea selectată) și care au fost apreciate/evidențiate/menționate de o persoană importantă pentru tine.

Menționează cel puțin o situație în care alte persoane (colegi/prieteni etc.) au reușit să aibă performanțe bune la activitatea/domeniul ales de tine.

Care sunt punctele tale forte pe care te poți baza pentru a reuși în domeniul/activitatea selectat(ă)?

Emoția este...

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin identificarea și înțelegerea acurată a emoțiilor

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice emoțiile celorlalți;
- Să numească cel puțin două manifestări comportamentale ale emoțiilor prezentate.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Definiția emoției (profesor și elevi);
- Anexa 2 - Bilețelele cu manifestările comportamentale asociate emoțiilor (profesor și elevi);
- Anexa 3 - Joc de rol (profesor și elevi).

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

Durata: 50 minute

Descrierea activității

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Definirea celor șase emoții utilizate în exercițiu	Începeți activitatea prin a scrie denumirea celor șase emoții pe tablă (Anexa 1). Rugați elevii să o descrie pe fiecare dintre acestea. Completați răspunsurile elevilor, raportându-vă la definițiile celor șase emoții, care se găsesc în Anexa 1 a acestei lecții.	Precizați faptul că aceste emoții sunt doar câteva dintre emoțiile pe care le resimt oamenii.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Identificarea emoțiilor mimate	Spuneți-le elevilor că pentru următoarea activitate este necesară implicarea a șase elevi voluntari. Fiecare elev va primi un bilețel cu numele emoției pe care va trebui să o mimeze și câteva directive comportamentale. Acestea se găsesc în Anexa 2. Fiecare elev va avea la dispoziție un minut pentru a se pregăti, iar apoi va trebui să exemplifice emoția în fața clasei. Ceilalți elevi din clasă au ca obiectiv identificarea emoției pe care încearcă să o ilustreze colegul din fața clasei.		10 minute
Joc de rol	După identificarea celor șase emoții, împărțiți elevii în șase grupe. Oferiți fiecărei grupe o emoție. Spuneți-le elevilor că sarcina lor este de a identifica cât mai multe situații în care trăiesc emoția respectivă, dar și cât mai multe comportamente pe care le execută oamenii atunci când simt acea emoție. Proiectați sau oferiți fiecărei echipe câte un exemplar din Anexa 3. Pentru această sarcină, oferiți-le 10 minute. La finalul celor 10 minute, fiecare echipă prezintă munca echipei.	Oferiți sprijin elevilor, dacă este cazul, în identificarea situațiilor și a comportamentelor asociate emoției. Pentru a le facilita răspunsurile, menționați faptul că un comportament se referă la ceva observabil, o acțiune (de exemplu, plâns, lovit etc.).	20 minute



Rezumatul activității (8 minute):

Rugați elevii să împărtășească impresii despre activitate – ce au considerat cel mai facil, ce au considerat cel mai dificil, de ce? Amintiți definițiile emoțiilor și subliniați cele mai importante manifestări comportamentale ale acestora. Pentru o descriere completă a emoțiilor, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.



Tema pentru acasă (2 minute):

Urmăriți emoțiile unui membru de familie și notați felul în care acestea se manifestă.



Recomandări pentru coordonator:

- În funcție de caracteristicile clasei, puteți alege mai multe emoții (sau emoții diferite), emoții complexe sau emoții de bază;
- Pentru informații cu privire la emoții, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.

Anexa 1 – Definiția emoției

Frica (Anxietatea) reprezintă un răspuns emoțional generat în contextul confruntării (prezente, viitoare) cu un stimul perceput ca fiind periculos.

Surpriza este o emoție generată în contextul confruntării cu un stimul neașteptat.

Dezgustul reprezintă o reacție de aversiune față de anumite lucruri, substanțe toxice, sau la un comportament considerat imoral.

Tristețea (Depresia) este emoția rezultată în contextul unei pierderi (materiale sau sociale).

Furia este o emoție, rezultată în contextul unei acțiuni/fapte, atribuită unui agent intenționat și considerată ca fiind nedreaptă.

Bucuria este o emoție asociată cu o stare de confort/bună dispoziție.

Anexa 2 – Bilețelele cu manifestările mimico-posturale asociate emoțiilor

Frică (Anxietate) – ochii sunt larg deschiși, sprâncenele sunt ridicate și apropiate, buzele sunt încordate și întinse orizontal spre urechi, iar corpul este ușor lăsat pe spate.

Surpriza – ochii și gura sunt larg deschiși și sprâncenele sunt ridicate, colțul gurii este ridicat în sus, iar poziția corpului este dreaptă.

Tristețea (Depresia) – colțurile gurii sunt lăsate în jos, pleoapele sunt căzute, iar poziția corpului este aplecată.

Dezgustul – nas încordat și ridicat care va provoca riduri, buzele încordate și gura întredeschisă.

Furia – privirea e fixă, sprâncenele sunt apropiate, gura închisă, iar buzele încordate.

Bucuria – colțurile gurii sunt ridicate în sus, obrații sunt ridicați și se fac riduri în jurul ochilor.

Anexa 3 – Joc de rol

EMOȚIA:

SITUAȚIE	COMPORTAMENTE

Emoție albă, emoție neagră

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin exerciții de diferențiere a emoțiilor funcționale/sănătoase de cele disfuncționale/nesănătoase

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice corect emoții funcționale/sănătoase;
- Să identifice corect emoții disfuncționale/nesănătoase.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Tabel cu emoții sănătoase/nesănătoase.

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

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

Descrierea activității

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Țimp
Diferențierea emoțiilor sănătoase/nesănătoase	Începeți activitatea prin a explica elevilor distincția dintre emoții sănătoase și emoții nesănătoase. Menționați faptul că atât emoțiile pozitive, cât și cele negative pot fi încadrate în ambele categorii. Întrebați elevii când cred că o emoție este nesănătoasă. Rugați-i să își argumenteze răspunsurile și să ofere exemple. Explicați elevilor faptul că, în general, o emoție este nesănătoasă atunci când nu ne ajută să funcționăm optim, când ne împiedică să ne atingem obiectivele sau să identificăm soluții eficiente la problemele cu care ne confruntăm etc. Utilizați Anexa 1 pentru a oferi explicațiile.	Pentru explicațiile teoretice cu privire la emoții sănătoase și nesănătoase, consultați capitolul teoretic dedicat acestei secțiuni.	20 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Povești cu emoții sănătoase/ nesănătoase	Elevii sunt rugați să formeze grupe de câte cinci elevi. Fiecare grupă își va alege o emoție din cele prezente în Anexa 1. Sarcina lor va fi aceea de a elabora două povești, una care să ilustreze varianta sănătoasă a emoției, iar cealaltă, varianta nesănătoasă a acesteia. Pentru realizarea poveștilor vor fi alocate 30 de minute. Apoi, fiecare grupă își va prezenta poveștile și le veți discuta împreună pe fiecare.	Puteți modifica activitatea astfel încât sarcina de a crea povești să fie înlocuită cu aceea de a identifica în literatură povești/ situații relevante pentru emoția aleasă.	35 de minute
Secvența 2			
Povestile noastre	Această secvență este alocată exclusiv prezentării poveștilor și discutării lor. Astfel, fiecare grupă își va prezenta poveștile vor primi feedback/ aprecieri pozitive despre scenariul realizat, se va urmări identificare de către colegi a emoțiilor descrise în narațiuni.		35



Rezumatul activității (10 minute):

La finalul activității, explorați percepțiile elevilor cu privire la activitate (ce au considerat dificil și de ce). Subliniați diferențele dintre cele două categorii de emoții și relevanța acestor deosebiri pentru viața noastră de zi cu zi.



Tema pentru acasă (5 minute):

Elevii vor fi rugați, pe parcursul următoarei săptămâni, **să identifice și să noteze o situație în care au simțit o emoție sănătoasă, respectiv una în care au simțit o emoție nesănătoasă și să reliefeze explicit diferențele dintre ele.**



Recomandări pentru coordonator:

- Este de preferat ca activitățile să se deruleze una după cealaltă (în aceeași zi);
- Oferiți elevilor sprijin pe parcursul procesului de elaborare a poveștilor;
- Pentru a da o notă de amuzament activității și pentru a dezvolta, în același timp, expresivitatea emoțională a elevilor, le puteți oferi prilejul de a pune în scenă poveștile ori de a prezenta întreaga poveste exprimând non-verbal și paraverbal emoția selectată;
- Organizați timpul astfel încât în primele 50 de minute elevii să elaboreze poveștile, iar în a doua secvență să se poată citi poveștile sau să se pună în scenă;
- Pentru informații teoretice cu privire la distincția dintre emoții sănătoase și emoții nesănătoase, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.

Anexa 1

Emoția	Funcționalitate	Disfuncționalitate
FRICĂ	- încercarea de a scăpa de amenințare/de a reduce riscurile confruntării cu ea; - posibilitatea de a riposta.	- incapacitatea de a se focaliza pe altceva în afară de stimulul aversiv; - izolare socială.
TRISTEȚE	- crește capacitatea de procesare a informațiilor; - facilitează sensibilitatea față de emoțiile celorlalți.	- pierderea interesului pentru activitățile cotidiene; - pierderea motivației.
FURIE	beneficiul durabil al furiei este că ne determină să acționăm în conformitate cu percepția noastră cu privire la dreptate.	- expresia furiei determină activarea ei și în rândul persoanelor cu care acționăm; - escaladarea conflictelor.
BUCURIE	- îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur; - creșterea calității vieții în general.	pe termen lung, bucuria poate influența negativ atingerea unor scopuri care presupun efort, prin decizia de a evita situațiile neplăcute.
SURPRIZA	- sporește starea de alertă și concentrarea atențională; - ne motivează să găsim răspunsuri.	ne distrage temporar de la obiectivele/sarcinile de bază.
DEZGUST	ne ajută să stăm departe de oamenii pe care îi considerăm a fi ofensatori.	dezgustul față de o persoană poate să afecteze negativ empatia.
DISPREȚ	disprețul este o declarație de status și putere și poate servi la menținerea acestor privilegii.	poate să devină disfuncțională în momentul în care persoanele vis-a-vis de care se manifestă sunt umilite.
INVIDIE	analiza atentă a invidiei noastre poate fi informativă, astfel încât unii stimuli declanșatori pot să constituie întocmai obiectivele personale pe care vrem să le atingem.	- creează o și mai mare insatisfacție raportat la imaginea de sine; - din cauza sentimentului de inferioritate, poate fi asociată și cu rușine.

Emoția	Funcționalitate	Disfuncționalitate
GELOZIE	gelozia, din punct de vedere evolutiv, promovează relațiile monogame care oferă o conexiune puternică între mamă și tată, ceea ce va duce la o dezvoltare mai sănătoasă a copilului.	gelozia poate fi asociată cu comportamente nesănătoase și chiar violență.
ANXIETATE	uneori anxietatea ne face să fim mai vigilenți la pericolele din mediu (de exemplu, atunci când ne plimbăm singuri pe o stradă întunecată, noaptea).	atac de panică, reduc capacitatea de concentrare, amnezie temporară, abuz de substanțe etc.
VINĂ	vina poate determina comportamente dezirabile (de exemplu, ne motivează, în unele situații, să îi ajutăm pe ceilalți).	- neacceptare de sine; - autoblamare.
RUȘINE	dacă această emoție ne determină ulterior să luăm măsuri constructive, atunci ea devine funcțională.	devine disfuncțională în momentul în care ne împiedică să vorbim despre sentimentele noastre sau să luăm măsuri adecvate.
SPERANȚA	ne încurajează să trecem peste obstacole, încurajează imaginația și asumarea de riscuri.	uneori speranța în lucruri care sunt imposibile poate să aibă ca finalitate dezamăgirea, pierderea încrederii în sine și în alții.
MÂNDRIE (PREȚUIRE DE SINE)	oferă o recompensă intrinsecă pentru a continua acțiunile care duc la îndeplinirea scopurilor personale.	în unele situații, mândria poate să ducă la o stimă de sine nerealistă (disfuncțională).
DRAGOSTE	- oferă confort, siguranță; - motivează comportamentul înspre atingerea scopurilor.	în situația în care dragostea nu este reciprocă, persoana îndrăgostită poate resimți durere, suferință etc.
RECUNOȘȚINȚA	ne amintește să întoarcem o favoare și să păstrăm o relație sănătoasă, de schimb reciproc, cu oamenii cu care interacționăm.	în unele situații, recunoștința poate să provoace jenă sau rușine.
COMPASIUNE	- întărirea relațiilor interumane; - realizarea de programe de caritate pentru cei aflați în nevoie.	în unele situații, compasiunea poate să îl aducă pe cel care o resimte în postura de victimă.

Gândul acesta mă face să (mă) simt...

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare emoțională prin înțelegerea relației dintre gânduri și emoții

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să numească cele 4 tipuri de credințe iraționale;
- Să ofere corespondențe raționale pentru credințele iraționale;
- Să identifice posibilele cogniții care determină anumite emoții;
- Să înțeleagă relația cauzală dintre gânduri și emoții (de ce, expuse acelorași situații, persoanele reacționează diferit).

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Ciclul Situație-Gând-Emoție-Comportament (profesor și elevi);
- Anexa 2 - Tipuri de cogniții nesănătoase (profesor și elevi);
- Anexa 3 - Situații emoționale (profesor și elevi).

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Definirea cognițiilor și explicarea relației cogniții-emoții	Începeți activitatea prin prezentarea scopului ei. Apoi, adresați elevilor următoarea întrebare: „ce emoție ați simți dacă ați lua o notă mică la examenul de bacalaureat?” Fiecare elev va avea un minut la dispoziție pentru a nota emoția. Rugați-i, apoi, să împărtășească emoția cu ceilalți. Discutați faptul că, deși situația este aceeași (rezultate scăzute la bacalaureat), emoția poate fi diferită pentru fiecare. Întrebați-i care cred că este explicația acestui fapt – răspuns corect: fiecare are gânduri și interpretări diferite asupra situației, fiecare o evaluează într-o manieră diferită. Continuați discuția, prezentându-le elevilor Anexa 1 și ilustrând faptul că problemele emoționale nu sunt determinate de evenimente în sine, ci de rezultatul unui stil de gândire deficitar cu privire la acestea. Astfel, într-o situație anume, diferite stiluri de gândire provoacă anumite emoții care pot să fie sănătoase sau nesănătoase pentru cel care le trăiește sau pentru ceilalți. Se va preciza faptul că, dacă într-o situație gândurile sunt rigide, inflexibile și nu ne ajută, acestea duc la emoții și comportamente negative și nesănătoase. În caz contrar, dacă gândurile sunt flexibile, adaptate la situație, acestea ne duc la emoții și comportamente care îl ajută pe elev să evolueze și să identifice soluții adecvate. Prin intermediul unor exemple, discutați cu elevii tipurile de cogniții nesănătoase. Menționați faptul că emoția este primul indiciu care ne arată dacă o cogniție este sănătoasă sau nu. Dacă emoția este prea intensă și ne împiedică să funcționăm optim, atunci, cel mai probabil, în spatele acesteia se află o cogniție nesănătoasă. Mai mult, aceste cogniții nu sunt, de cele mai multe ori, adevărate (adică nu se susțin în realitate). Prezentați apoi elevilor Anexa 2, explicând tipurile de cogniții nesănătoase.	Se recomandă ca această activitate să fie realizată după activitatea Emoție albă, emoție neagră. Pentru discutarea aspectelor teoretice din cadrul acestei secțiuni, consultați secvența teoretică aferentă acestui capitol.	25 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Identificarea cognițiilor	Pentru a înțelege relația dintre gânduri și emoții elevii vor fi împărțiți în grupe de câte cinci elevi, iar fiecare grupă va primi unul dintre scenariile din Anexa 3. Sarcina lor va fi aceea de a răspunde la următoarea întrebare: „Care credeți că au fost cognițiile fiecărui personaj din scenariul primit care l-au determinat să simtă emoția și să reacționeze în modul în care a făcut-o? Numiți emoția fiecărui personaj și precizați dacă sunteți de părere că aceste cogniții sunt sănătoase sau nesănătoase (Ajută personajul să găsească soluții optime sau îl împiedică?).”		15 minute



Rezumatul activității (5 minute):

Discutați cu elevii fiecare situație-exemplu. Reiterați faptul că exercițiul identificării cognițiilor este primul pas (și unul foarte important) în înțelegerea corectă a situației, dar, mai ales, este un exercițiu de conștientizare emoțională. De multe ori, simplul fapt că putem conștientiza aceste lucruri ne ajută să ne reducem stresul/emoțiile nesănătoase. Adresați elevilor următoarele întrebări: „Cum v-ați simțit în timpul activității?”, „Ce părți din aceasta le considerați utile și în ce fel?”.



Tema pentru acasă (5 minute):

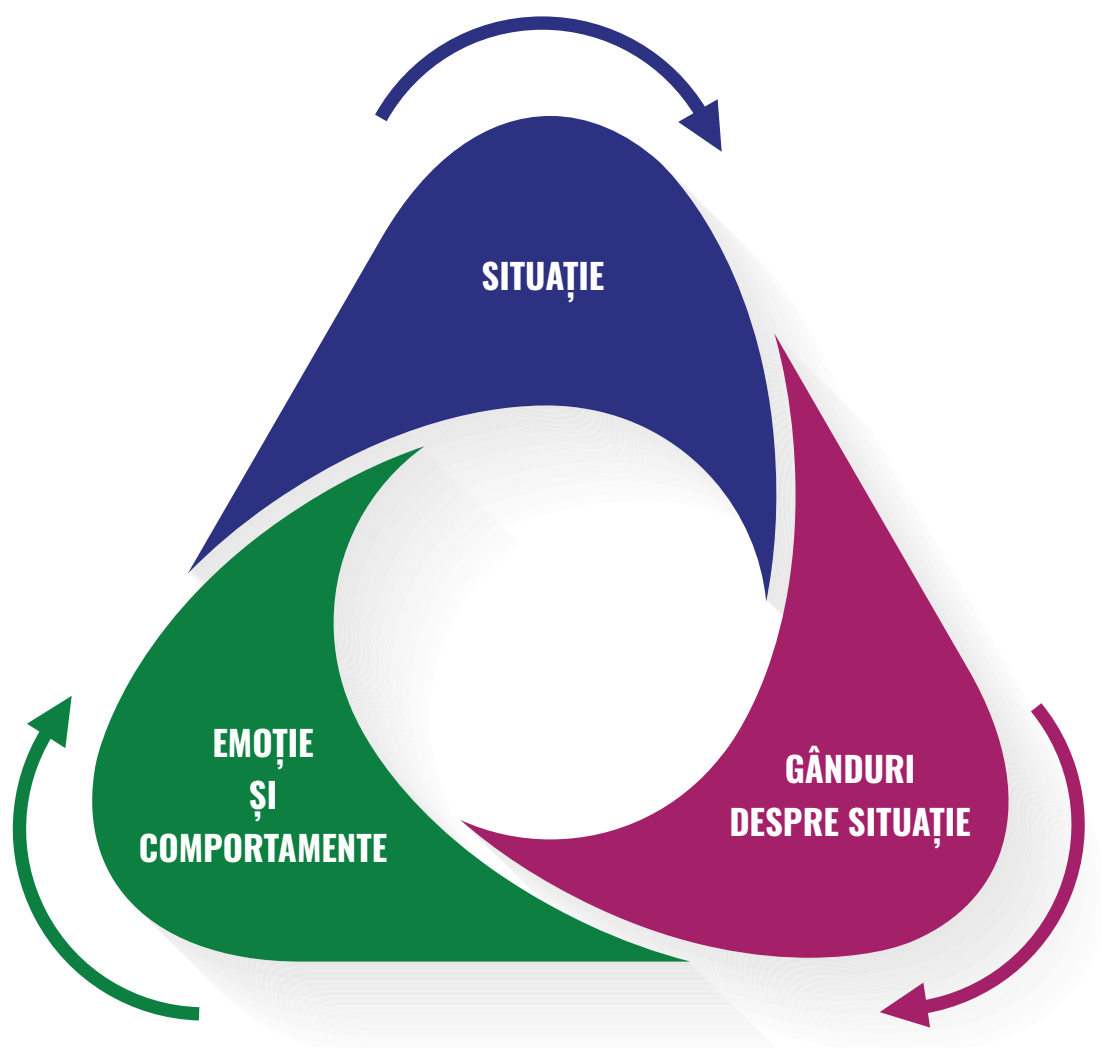
Elevii vor fi rugați să aleagă o emoție dintre cele pe care le vor resimți în următoarea săptămână și să noteze la ce anume s-au gândit când au trăit acea emoție și dacă cognițiile erau sănătoase sau nesănătoase.



Recomandări pentru coordonator

- Utilizați anexele pentru a facilita înțelegerea relației dintre gânduri și emoții;
- Puteți ruga elevii să exemplifice fiecare tip de cogniție nesănătoasă/gând nesănătos;
- Pentru informații teoretice cu privire la relația dintre gânduri și emoții, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Anexa 1 – Ciclul Situație-Gând-Emoție-Comportament



Anexa 2 – Tipuri de cogniții nesănătoase

- **gândirea „totul sau nimic”**
 - este numită și „gândirea în alb și negru”
 - „Dacă nu fac un lucru așa cum trebuie, mai bine nu-l fac deloc”
- **filtru mental**
 - a da atenție doar unei categorii de dovezi/mărturii
 - a observa doar greșelile proprii, fără a ne remarca și succesele
- **gândirea emoțională**
 - a crede că ceea ce gândim este adevărat pentru că ne simțim într-un anumit fel
 - „Mă simt rușinat, ceea ce înseamnă că sunt un idiot”
- **etichetarea**
 - a pune etichete nouă înșine sau altora
 - „Sunt un ratat/Sunt total nefolositor/Sunt niște idioți”
- **suprageneralizarea**
 - „Totul este întotdeauna groaznic”, „Niciodată nu se întâmplă nimic bun”
 - a trage concluzii ferme pe baza unui singur eveniment și a le considera valabile pentru o gamă largă de situații
- **discreditarea pozitivului**
 - dintr-un motiv sau altul, nu iei în considerare lucrurile bune care s-au întâmplat sau pe care le-ai făcut
 - „Asta nu contează”
- **maximizarea (catastrofarea) și minimizarea**
 - a exagera proporțiile unei situații (catastrofale) sau a le minimaliza pentru a o face să pară mai puțin importantă
- **personalizarea**
 - a te învinovăți sau a-ți asuma responsabilitatea pentru ceva ce nu a fost inițial în responsabilitatea ta, dar și invers, a-i învinui pe alții pentru ceva care nu a fost responsabilitatea ta
- **„trebuie/e obligatoriu”**
 - folosirea cuvintelor critice/expresiilor imperative cum ar fi „trebuie”, „este obligatoriu” sau „neapărat” ne pot face să ne simțim vinovați sau ca și cum am fi dat greș deja
 - dacă aplicăm „trebuie” sau „este obligatoriu” în solicitările noastre către alți oameni, va determina, de regulă, frustrare.

Anexa 3 – Situații/experiențe emoționale

- a. Victor și Mihai sunt în clasa a XI-a. Ei au luat nota opt la simularea pentru bacalaureat, la proba de matematică. Victor este extrem de trist și nici nu vrea să audă de simulări, însă colegul lui de bancă, Mihai, este binedispus și chiar face glume despre această notă.
- b. Irina și Ioana sunt prietene foarte bune. Ele și-au propus să meargă împreună la ski, în vacanța de iarnă. În ziua în care trebuiau să plece la munte, au aflat că nu este zăpadă și că prognoza meteo anunța vreme însorită, ceea ce înseamnă că nu vor putea merge pe pârtie. Ioana s-a înfuriat foarte tare, însă Irina s-a conformat și a încercat să îi propună noi activități.
- c. Într-o zi însorită, Ana mergea liniștită spre casă, când în fața ei a apărut un câine mare care lătra agresiv la ea. A simțit că nu se mai poate mișca și că inima îi bătea foarte puternic. În acel moment, vecinul ei, Vlad, a ajuns lângă ea, a gonit câinele și s-a oferit să o conducă până acasă. Ajunsă în fața blocului, Ana îi mulțumește lui Vlad pentru ajutorul acordat. (Aici se vor analiza doar gândurile Anei, la interacțiunea cu câinele și, apoi, atunci când a ajuns în fața blocului.)
- d. Teodora și Alexandra, două prietene, erau în finala campionatului de șah, una împotriva celeilalte. Meciul celor două s-a finalizat cu victoria Alexandrei. Aceasta și-a expus trofeul primit în cameră și nu pierdea nici o ocazie să povestească oricui despre victorie, în timp ce Teodora se înroșea oricând era întrebată despre campionatul de șah și prefera să nu povestească despre acest lucru.
- e. Andrei și Cosmin sunt frați. Într-una din zile, când cei doi se jucau, Andrei l-a împins pe Cosmin, iar acesta a căzut și și-a rupt mâna. Deși durerea era foarte mare, Cosmin era convins că va fi bine și că mâna i se va vindeca. Andrei s-a simțit însă foarte vinovat, motiv pentru care s-a oferit să îi copieze lecțiile lui Cosmin de la colegii acestuia.
- f. Larisa și Elena sunt colege de clasă. Larisa provine dintr-o familie înstărită, în timp ce familia Elenei este una cu o situație materială precară. Larisa evită să vorbească sau să lucreze cu Elena la proiecte, considerându-se superioară acesteia. Elena și-ar dori ca și familia ei să fie înstărită ca familia Larisei și crede că acest lucru ar putea să o facă mai fericită.

Mă simt...

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin activități ce vizează etichetarea și exprimarea corectă a emoțiilor

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să numească cel puțin 8 emoții și corespondentele lor comportamentale;
- Să exprime corect (verbal, non-verbal și paraverbal) emoțiile;
- Să recunoască emoțiile proprii și ale celorlalți.

Materiale necesare:

- Tablă/Flipchart;
- Cretă/Carioci.

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

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Țimp
Introducere	Începeți activitatea prin prezentarea importanței cunoașterii, înțelegerii și exprimării eficiente a emoțiilor. Menționați faptul că primul pas pentru gestionarea sănătoasă a emoțiilor constă în recunoașterea lor corectă. Continuați cu un brainstorming, rugând elevii să menționeze toate emoțiile pe care le cunosc. Notați-le pe tablă/flipchart. Completați dvs., pornind de la tabelul cu emoții din partea teoretică a acestui material.		15 minute
Dialog cu emoții	Continuați activitatea spunându-le elevilor că vor lucra în perechi. Oferiți fiecărei perechi denumirea unei emoții (conform Anexei 1) și rugați-i să construiască un dialog în care să exprime emoția respectivă. Colegii vor trebui să ghicească despre ce emoție este vorba. Perechile de elevi vor avea la dispoziție 15 minute pentru construirea dialogului și câte trei minute pentru ilustrarea acestuia în cadrul unui joc de rol.	Menționați faptul că nu au voie să menționeze în dialog emoția sau sinonime ale acesteia. În schimb, se pot folosi de mimică, gestică și orice comportament relevant.	35 de minute
Dialog cu emoții (Continuare)	Începeți ora rugându-i pe elevi să își amintească care sunt emoțiile exprimate în cadrul întâlnirii anterioare. Continuați cu perechile care nu au reușit să prezinte deja. Frontal, adresați elevilor următoarea întrebare: „La ce ne ajută emoțiile negative?”. Ajutați-i să identifice valoarea acestora în rezolvarea problemelor, în motivația pentru dezvoltare etc.		30 de minute



Rezumatul activității (15 minute):

Discutați cu elevii despre maniera în care au identificat emoțiile. La ce s-au raportat? Care au fost indiciile care i-au ajutat? Cum ne dăm seama care sunt emoțiile pe care ceilalți le trăiesc? De ce este important să înțelegem emoțiile noastre și ale celorlalți? Insistați asupra faptului că emoțiile sunt importante în reglarea relațiilor cu ceilalți și în găsirea de soluții la diferite probleme (în cazul emoțiilor negative).



Tema pentru acasă (5 minute):

Citiți pe internet despre exprimarea emoțiilor în diferite culturi. Identificați două diferențe în ceea ce privește exprimarea emoțiilor față de cultura noastră.



Recomandări pentru coordonator:

- Pentru a diversifica activitatea, puteți ruga o parte dintre elevi să mimeze emoția, iar o parte să construiască un dialog. Astfel, puteți face o paralelă între felul în care exprimăm emoțiile verbal, respectiv, non-verbal și paraverbal.
- Pentru informații teoretice cu privire la exprimarea și înțelegerea emoțiilor, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Anexa 1 – Emoții

FURIE

GELOZIE

INVIDIE

FRICĂ

BUCURIE

UIMIRE

DEZAMĂGIRE

TRISTEȚE

VINĂ

MÂNDRIE

RUȘINE

COMPASIUNE

În papucii celuilalt

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea conștientizării sinelui prin dezvoltarea capacității de înțelegere a emoțiilor celorlalți

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să exprime comportamente empaticе față de ceilalți;
- Să identifice corect emoțiile exprimate de ceilalți.

Materiale necesare:

- Anexa 1-Scenarii;
- *Anexa 2-Bariere în exprimarea empatiei;*
- Tablă;
- Cretă;
- Flipchart;
- Coli.

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

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

Descrierea activității

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea prin anunțarea scopului acesteia: înțelegerea emoțiilor celorlalți. Introduceți conceptul de empatie. Întrebați elevii ce idei le vin în minte când se gândesc la empatie. Notați-le pe tablă/flipchart.	Insistați asupra importanței empatiei în dezvoltarea relațiilor sănătoase.	15 minute

Exersare scenarii empatice	Rugați elevii să se grupeze în perechi. Pregătiți bilețele cu scenariile din Anexa 1. Fiecare elev va extrage un bilețel. În perechi, vor discuta pe marginea fiecărei situații. Un elev va citi situația, iar celălalt va exersa un dialog empatic cu acesta în situația dată. Ulterior, vor schimba rolurile. Rugați-i să identifice emoția/emoțiile interlocutorului și modul în care se manifestă și să noteze elementele importante ale unei interacțiuni empatice. Oferiți-le 15-20 de minute pentru a exersa și, apoi, discutați frontal cu elevii. Notați pe tablă sau pe flipchart răspunsurile oferite. Evidențiați în răspunsurile oferite elementele verbale, non-verbale și paraverbale ale comunicării empatice.		35 minute
Bariere în exprimarea empatiei	Prezentați elevilor barierele în exprimarea empatiei care se regăsesc în Anexa 2 și discutați despre acestea. Rugați doi elevi să aleagă o situație dintre cele prezentate în secvența anterioară și să realizeze un joc de rol, exprimând, pe rând, un comportament empatic, respectiv un comportament non-empatic. Discutați despre emoțiile celor doi elevi, apelând la întrebări precum: „cum s-au simțit? de ce?”, „de ce un comportament non-empatic este neproductiv?”.	Subliniați faptul că aceste jocuri de rol vizează situații ipotetice. Fiecare elev interpretează un rol posibil. Așadar, este important ca elevii să nu considere atitudinile, exprimările sau comportamentul celuilalt ca un atac personal.	25 minute



Rezumatul activității (20 minute):

Întrebați elevii ce consideră că au învățat valoros despre ei și despre ceilalți din această situație. Comparați efectele comunicării empatice și cele ale barierelor în exprimarea empatiei asupra dezvoltării relațiilor cu ceilalți, asupra exprimării emoțiilor, a încrederii în sine etc.



Tema pentru acasă (5 minute):

Pe parcursul săptămânii următoare, alegeți-vă un coleg/prieten și încercați să vă puneți în locul acestuia, înțelegând ce emoție simte. Manifestați un comportament empatic față de acesta în diferite situații.



Recomandări pentru coordonator:

- Monitorizați munca în perechi a elevilor și oferiți-le sprijin pentru exprimarea empatiei.
- Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Anexa 1 – Scenarii

1. Bob este unul dintre cei mai buni fotbaliști din echipa școlii. În timpul ultimelor antrenamente din sezon, el se accidentează atât de grav încât nu mai poate juca pentru trei luni.
2. Oana îi mărturisește Dianeî că este îndrăgostită de Alex și o roagă să păstreze secretul. Diana îi spune unei colege de clasă. Alex află și el și nu mai vorbește cu Oana.
3. Alina își dorește să meargă la ziua de naștere a prietenei sale, însă părinții îi interzic categoric.
4. Andrei tocmai a aflat că prietenul său cel mai bun a răspândit lucruri negative despre el în toată școala.
5. Mihai și Matei au de realizat un proiect pentru ora de istorie. Mihai a elaborat singur proiectul, lucrând acasă conștient și fără a beneficia de ajutorul lui Matei. În ziua prezentării, Matei își asumă toată munca acestuia.
6. Laura își dorește să facă parte din echipa de volei a școlii. Colegii îi spun că este prea grasă pentru acest sport.
7. Ioan este olimpic la matematică, economie și fizică. Colegii râd de el și îi spun că este un ratat, că nu știe să se distreze etc.

Anexa 2 – Bariere în exprimarea empatiei

1. Rezolvarea problemei

Ex.: „Rezolv eu situația”

Mulți oameni fac greșeala de a rezolva problema în locul persoanei cu care doresc să fie empatici. Majoritatea dintre noi credem că celălalt se va simți mai bine dacă vom rezolva noi problema pentru el. În realitate, exprimarea unui astfel de comportament îl face pe celălalt să se simtă neînțeleș, neajutorat, dependent și să înțeleagă că emoțiile sale nu ar fi potrivite. Este mai util să validăm emoțiile persoanei, să discutăm despre ele și, eventual, mai târziu, să discutăm despre soluții.

2. Sfaturi nesolicitate

Ex.: „Dacă aș fi în locul tău...”, „Cred că ar fi bine să...”

În unele situații, tindem să oferim sfaturi, chiar dacă cealaltă persoană nu le solicită. Procedând astfel, de cele mai multe ori, transmitem că ne simțim superiori față de el/ea, că nu înțelegem acurat situația în care se află și că ne grăbim să tragem concluzii și să arătăm că noi deținem strategiile pentru a te descurca. Este recomandabil să ascultăm activ și să transmitem ideea că suntem acolo și că îl/o susținem, în cazul în care are nevoie de noi.

3. Minimizarea emoțiilor

Ex.: „Nu e mare lucru.”, „Nu ar trebui să te simți în acest fel.”, „Treci peste asta.”, „Nu e motiv de supărare.”

Astfel de răspunsuri transmit că persoana este inadecvată doar pentru ceea ce simte/prin ceea ce simte.

4. Sarcasmul

Ex.: „Mereu faci o tragedie din orice.”, „Da, sigur, parcă ar fi sfârșitul lumii...”

O atitudine sau o remarcă sarcastică face persoana să se simtă neînțeleasă și chiar umilită.

VI. Reglarea emoțională

VI. 1. Aspecte teoretice

Scopul acestui capitol este de a vă familiariza cu conceptul de autoreglare emoțională și cu particularitățile pe care acest proces le implică la vârsta adolescenței.

Obiectivele capitolului sunt:

1. Explicarea conceptului de autoreglare emoțională;
2. Descrierea principalelor strategii de autoreglare emoțională;
3. Prezentarea utilității strategiilor de autoreglare emoțională la vârsta adolescenței;
4. Prezentarea modalităților prin care putem facilita dezvoltarea auto-managementului emoțional la vârsta adolescenței.

VI. 1.1. Descriere generală

Emoțiile sunt răspunsuri esențiale în procesul de adaptare al oricărei persoane. Conform lui Gross (2014), ele apar atunci când indivizii percep și evaluează o situație ca fiind relevantă pentru un anumit obiectiv activ în acel moment. Cu alte cuvinte, emoțiile apar ca un răspuns pe care individul îl dă într-o situație, ca urmare a interacțiunii dintre el și mediu. Această interacțiune, care atrage atenția, are o semnificație specifică pentru persoana în cauză și generează o serie de răspunsuri coordonate, dar flexibile, care va modifica semnificativ tranzacție dintre persoană și mediu. De exemplu, atunci când adolescentul se află într-o situație relevantă pentru obiectivele lui, acesta se concentrează asupra ei (îi acordă atenție), o evaluează și generează un răspuns (sub forma unei emoții). De exemplu, un test de evaluare sau susținere a probelor orale la examenul de bacalaureat (situație) sunt importante pentru elev (sunt relevante pentru scopul lui, finalizarea liceului) și le acordă atenție, ceea ce face necesară și automată evaluarea situației (trebuie să iau o notă bună – pot face asta sau nu?), iar acest lucru duce la producerea emoției (de exemplu, bucurie sau panică). În asemenea contexte, intervin mecanismele/strategiile de reglare emoțională. Conform lui Gross (2014), reglarea emoțională se referă la acele „procese deliberate și automate care permit individului să influențeze ce emoție trăiește, când o trăiește și cum o exprimă”.

Cercetările din domeniul reglării emoționale la adolescenți (și nu numai) evidențiază două mari categorii de procese reglatorii: focalizate pe antecedente și focalizate pe răspuns. Procesele centrate pe antecedente au ca scop modificarea stimulului care a declanșat producerea emoției (de exemplu, re-evaluarea sau schimbarea cognitivă). Procesele centrate pe răspuns au ca scop modificarea reacției sau a răspunsului după declanșarea lui (de exemplu, suprimarea expresiei emoționale). Este important de menționat că fiecare dintre noi folosește strategii din ambele categorii de procese reglatorii, în funcție de situații, de modul în care am învățat să ne reglăm emoțiile în trecut sau de convingerile și de cultura noastră. În modelul reglării emoționale al lui Gross (2014), se vorbește despre cinci strategii reglatorii pe care le folosim cu toții în diverse contexte:

1. **Selectarea situației** include setul de acțiuni pe care le executăm pentru a face mai (puțin) probabilă apariția unei situații care ne așteptăm să declanșeze emoții (in)dezirabile. De exemplu, dacă elevul trăiește o emoție negativă în timpul unei ore, va încerca să lipsească de la acea oră (va chiuli/va lipsi motivat de la oră/va alege să își petreacă timpul în altă parte) pentru a nu fi nevoit să trăiască emoția negativă.
2. **Modificarea situației** se referă la modificarea directă a contextului, astfel încât să se modifice impactul emoțional. Această strategie se referă întotdeauna la contextul extern persoanei. Un exemplu de utilizare a acestei strategii poate fi ascunderea temporară a unor lucruri (un pachet de țigări, anumite reviste) despre care adolescentul știe că nu sunt aprobate de către părinți. Astfel, adolescentul anticipează că dacă părintele va găsi un pachet de țigări pe biroul său, va urma o ceartă. Pentru a nu trăi o emoție neplăcută, el modifică situația („nu pot să interzic părintelui să intre în camera mea și atunci mă asigur că, ascunzând lucrurile care îmi fac plăcere, părintele nu va ști că fumez și evit astfel conflictul”).
3. **Acordarea atenției** se referă la direcționarea atenției în cadrul unei situații date, astfel încât să influențeze propria emoție. Strategii de acest tip sunt ruminarea (atunci când ne gândim foarte mult la cauzele, efectele și semnificația unor evenimente) și distragerea atenției (concentrarea atenției pe alte aspecte ale situației sau mutarea atenției de la acea situație). De exemplu, un adolescent căruia nu îi place un anumit conținut predat și se simte frustrat în timpul orei poate să privească pe geam, să deseneze sau să discute despre alt subiect cu colegul de bancă. Distragerea atenției poate implica nu doar orientarea atenției spre ceva din mediul extern (catelefonul mobil), ci și modificarea focusului interior (de exemplu, readucerea din memorie a unor gânduri sau amintiri care să inducă o anumită stare emoțională, cum ar fi momentele plăcute petrecute cu prietenii la sfârșitul săptămânii).
4. **Modificarea cognitivă** presupune schimbarea modului în care este evaluată/interpretată situația, pentru a-i fi apoi alterată semnificația. Acest lucru se poate realiza prin două modalități. O metodă este modificarea modului în care ne gândim la situație. De exemplu, un elev poate să spună, despre nota cinci primită la un test, că nu este o notă atât de mică și să treacă astfel peste dezamăgirea/furia/tristețea/rușinea pe care le simte în acel moment. Cea de-a doua modalitate de modificare cognitivă se realizează prin raportarea la propria capacitate de a face față solicitărilor pe care le presupune situația. Spre exemplu, atunci când se anunță un test din toată materia, elevul poate să gândească că a mai dat teste până acum și știe că poate învăța și pentru acesta. Cea mai studiată strategie de acest tip este re-evaluarea cognitivă (schimbarea semnificației stimulului/eventului care generează emoția; de exemplu, atunci când colegii de clasă râd de el, adolescentul poate să evalueze situația ca fiind neplăcută, nu groaznică).
5. **Modularea răspunsului** este folosită după ce tendințele de răspuns au fost deja inițiate și se referă la influența directă asupra componentelor implicate în producerea emoției (experiențială/subiectivă, comportamentală sau fiziologică). Exercițiile fizice și relaxarea bazată pe respirație profundă s-au dovedit eficiente în reducerea componentelor experiențială și fiziologică ale emoțiilor negative. Alcoolul, țigările, drogurile și chiar mâncarea sunt folosite pentru a modifica experiența subiectivă. O altă metodă frecventă este suprimarea expresiei emoționale. De exemplu, deși simți nevoia să țipi la colegul de bancă, nu faci acest lucru; respiri adânc și zâmbești pentru a putea continua discuția).

Revenind la cele două mari categorii de strategii reglatorii, observăm că primele patru, menționate mai sus, sunt strategii centrate pe antecedente (pe modificarea stimulului sau a relevanței stimulului care declanșează procesul emoțional), în timp ce ultima explică ce facem sau ce putem face pentru a schimba răspunsul nostru emoțional.

În legătură cu utilitatea acestor strategii, studiile de specialitate au arătat că re-evaluarea cognitivă este utilă, atunci când intensitatea emoției este redusă, în timp ce distragerea atenției este mai eficientă în situațiile în care intensitatea emoției este ridicată. Suprimarea expresiei duce la reducerea intensității experiențelor pozitive, dar nu și a celor negative. Re-evaluarea duce la scăderea intensității resimțite pentru o emoție negativă și la creșterea intensității resimțite pentru emoții pozitive. Suprimarea afectează negativ memoria, în timp ce re-evaluarea nu are niciun impact asupra memoriei sau are un efect pozitiv și poate să îmbunătățească performanța la examenele standardizate. Persoanele care suprimă expresia emoțională sunt mai puțin plăcute de partenerii sociali (de exemplu, colegii de clasă).

Un alt model teoretic care explică modul în care folosim strategiile de reglare emoțională este cel al lui Koole (2009). Acesta susține că strategiile de reglare emoțională pot fi grupate după funcția pe care o îndeplinesc în trei categorii:

1. Reglarea emoțională hedonică (orientată spre nevoile personale) – care este necesară pentru a promova emoțiile pozitive și pentru a le preveni pe cele negative (de exemplu, mâncatul indus de stres).
2. Reglare emoțională instrumentală – orientată spre un obiectiv activ, spre priorități stabilite de norme, sarcini sau scopuri asumate (de exemplu, re-evaluarea cognitivă, distragerea deliberată a atenției).
3. Reglare emoțională orientată spre persoană – permite echilibrarea și integrarea de scopuri multiple la nivelul persoanei ca întreg (de exemplu, meditația, mindfulness-ul, scrierea expresivă, respirația controlată, relaxarea musculară progresivă).

VI. 1.2. Reglarea emoțională în adolescență

Există cercetări care susțin că reglarea emoțională evoluează odată cu înaintarea în vârstă. Mai precis, pe măsură ce ne dezvoltăm cognitiv, suntem expuși la diverse contexte și putem înțelege mai bine lucrurile din jurul nostru și putem să utilizăm strategii de reglare emoțională eficiente și variate (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). Astfel, adolescenții folosesc strategii mai degrabă de distragere cognitivă (de exemplu, sunt atenți la altceva) decât de modificare a situației și folosesc strategii cognitive complexe pentru a face față emoțiilor (re-evaluarea sau discuția cu sine însuși, *self-talk*). În schimb, există studii care arată că adolescenții preferă folosirea unor strategii eficiente în anumite situații (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). De exemplu, *rezolvarea de probleme*, pentru situațiile care se pot modifica (cum este performanța școlară scăzută), și *distragerea atenției*, pentru situații cu factori de stres incontrollabili (ca boala unui părinte). Ținând cont de aceste particularități ale modului în care se reglează emoțional, putem înțelege mai bine de ce adolescenții cu abilități de reglare emoțională mai scăzută sunt mai predispuși comportamentelor de risc (de exemplu, consum de alcool și droguri) și putem întări argumentele pentru necesitatea programelor sau activităților de dezvoltare socio-emoțională la această vârstă.

La vârsta adolescenței, studiile de specialitate demonstrează faptul că tinerii reacționează foarte puternic la situațiile provocatoare (Stroud et al., 2009), resimt emoții negative mai frecvent decât copiii sau adulții (Riediger, Schmiedek, Wagner & Lindengerger, 2009) și trec rapid de la o stare emoțională la alta (Larson et al., 2002). Din acest motiv, reglarea emoțională sau auto-managementul emoțional joacă un rol foarte important, atât pentru modul în care tinerii experiențiază emoțiile, cât și pentru abilitatea lor de a face față sau de a depăși provocările permanente cu care se confruntă în viața de zi cu zi. Studiile de specialitate au demonstrat că reglarea emoțională duce la dezvoltarea abilităților sociale, a comportamentelor prosoziale și a performanței academice și duce la diminuarea problemelor de internalizare și externalizare (Bell & Calkins, 2000; Silk et al., 2003; Zeman et al., 2006). De asemenea, tinerii cu o abilitate crescută de reglare emoțională prezintă sunt mai bine acceptați de către persoanele de aceeași vârstă și prezintă o tendință spre victimizare mai scăzută (Buckley & Saarni, 2009). Totodată, abilitățile reduse de management emoțional au fost relaționate cu probleme depresive sau tulburări de comportament, anxietate și tulburări de alimentație, în cazul fetelor (McLaughlin et al., 2011; Yap et al., 2007).

Dezvoltarea abilității de reglare emoțională în adolescență este influențată de mai multe aspecte. Putem menționa aici dezvoltarea cognitivă, personalitatea, temperamentul, predispozițiile genetice și stilul de atașament. Totuși, cel mai des studiate sunt dezvoltarea neuro-fiziologică a individului și contextul familial (Riediger & Klipker, în Gross, 2014). Ținând cont de scopul acestui ghid, considerăm că este util să subliniem modul în care familia poate ajuta la dezvoltarea abilității de reglare emoțională, mai ales datorită dinamicii relației pe care adolescenții o au cu părinții în această perioadă a vieții lor. Contextul familial favorizează dezvoltarea managementului emoțional prin trei modalități (Morris et al., 2007): (1) prin observație – copiii învață de la vârste fragede cum se pot regla emoțional observând reacțiile și comportamentele persoanelor din jurul lor, (2) prin practicile specifice de *parenting* și informațiile explicite despre reglarea emoțională (cum exprimă părinții emoțiile, cum discută despre ele, cum acceptă exprimarea emoțională a copiilor etc.), (3) climatul emoțional al familiei, așa cum se reflectă în stilul de atașament, în stilul de *parenting*, în expresivitatea și calitatea emoțională a relației matrimoniale. De multe ori, comportamentul și atitudinea părinților față de exprimarea emoțională a copiilor pot încuraja sau descuraja reglarea emoțională. Cu toate acestea, există prea puține studii care să evidențieze rolul familiei în dezvoltarea managementului emoțional specific la vârsta adolescenței. În mare parte, acest lucru se datorează faptului că tinerii sunt mai orientați înspre autonomie, înspre influențele extra-familiale (colegi, media, vecini, cultură) (Briolla et al., 2011) și mai puțin înspre ce pot învăța în cadrul familiei în această perioadă. Cu toate acestea, *coaching-ul* emoțional al mamei corelează semnificativ cu reducerea problemelor asociate furiei la copiii de 10-13 ani (Shortt et al., 2010) și deci cu mai puține probleme de externalizare în anii următori (13-16 ani). Discuțiile despre posibilele strategii de reglare emoțională pe care adolescenții le pot utiliza în diverse contexte este considerată modalitatea optimă de sprijin din partea părinților la această vârstă, pentru că acest lucru corespunde nevoii de autonomie a adolescentului, competențelor lui cognitive și de autoreglare (Bell & Calkins, 2000; Morris et al., 2007). Cu alte cuvinte, găsirea unui echilibru între nevoia de autonomie a tânărului și nevoia de structură și ghidaj din partea părinților este esențială pentru a sprijini dezvoltarea optimă a abilității de reglare emoțională.

Învățarea socială și emoțională (social and emotional learning sau SEL) reprezintă procesul complex prin care copiii și adulții învață și aplică în mod eficient cunoștințe, atitudini și abilități necesare pentru a înțelege și a controla emoții, pentru a stabili și atinge scopuri personale, pentru a arăta și a simți empatie față de ceilalți, pentru a stabili și menține relații pozitive cu și pentru a lua decizii responsabile (CASEL, 2012 – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Toate aceste abilități sunt strânse sub umbrela competențelor sociale și emoționale. Cu alte cuvinte, competențele cheie pe care trebuie să le aibă elevii sunt: auto-conștientizare, auto-management, conștientizare socială, abilități de relaționare, luarea de decizii responsabile (CASEL, 2012). Auto-managementul se referă la abilitatea individului de autoreglare eficientă, în orice situație, a emoțiilor, gândurilor și a comportamentului. Sunt incluse aici managementul stresului, controlul impulsurilor, auto-motivarea, stabilirea unor obiective personale și academice și efortul de a le realiza. Deoarece activitățile practice propuse în acest ghid vizează dezvoltarea acestor abilități specifice competenței de auto-management, le vom explica pe scurt în cele ce urmează.

VI. 1.3. Managementul stresului

În activitățile de zi cu zi, adolescenții pot să resimtă o discrepanță între solicitările care le sunt adresate (de exemplu, volumul temelor pentru acasă) și capacitatea autopercepută de a le face față („nu pot să îmi fac toate temele pentru mâine”). Percepția subiectivă a acestei discrepanțe generează stresul. Totuși, de multe ori, sursele de stres la adolescenți țin de factorii interni – îngrijorările și neajutorarea resimțite sau expectanțele lor exagerate – și de câțiva factori externi, precum grupul social, relațiile cu colegii din clasă sau schimbările de viață majore. Modalitățile prin care putem reduce sau elimina stresul (strategiile de management al stresului) sunt: a) intervențiile comportamentale (care acționează/intervin la nivelul antecedentului, comportamentului sau consecințelor), b) dezactivarea sau modificarea gândurilor disfuncționale/dezadaptative, de exemplu, prin tehnici de restructurare a gândurilor și c) strategiile de modificare a reactivității fiziologice (de exemplu, tehnici de relaxare).

Intervențiile comportamentale au la bază modelul *ABC comportamental*, în care:

- **A-ul** reprezintă antecedentul sau evenimentul activator, acel eveniment din mediul extern sau intern care apare exact înainte de producerea comportamentului (de exemplu, un mesaj verbal – „rezolvați primele 3 exerciții de la pagina 27” sau „îți merge mintea așa de încet, încât nu poți înțelege ce ți se explică” – sau o emoție – frica, furia, frustrarea);
- **B-ul** se referă la comportamentul manifestat de către elevul, adică ceea ce pot vedea/sesiza și cei din jurul lui (de exemplu, protestele/comentariile verbale – „iar trebuie să facem exerciții din manual în timpul orei?” sau „de ce să rezolvăm exercițiile, nu aveți chef să ne explicați?” – sau reacțiile comportamentale – lovește cu pumnul în masă, strigă, lovește, râde);
- **C-ul** reprezintă consecințele comportamentului, ceea ce obține ulterior elevul (recompense, întăriri, pedepse). Uneori, simpla amânare a inițierii unei acțiuni poate constitui o recompensă. De exemplu, când profesorul spune că trebuie să rezolve un exercițiu, iar elevul „comentează”, cei doi intră într-o discuție, care, pe de o parte, duce la creșterea timpului dintre formularea sarcinii de lucru și rezolvarea efectivă a exercițiului (astfel, amânarea sarcinii este o recompensă pentru elev), iar, pe de altă parte, elevul beneficiază de atenție din partea colegilor. De aceea, o analiză corectă a motivelor (a consecințelor) pentru care elevul are un anumit comportament este foarte importantă înaintea folosirii intervențiilor comportamentale.

Una dintre cele mai utilizate metode pentru modificarea unui comportament este acordarea de recompense sau întăriri, fie pozitive, fie negative (deci, cu alte cuvinte, o schimbare a consecințelor). Este important să ne reamintim că: 1) pedepsele sau întăririle negative nu funcționează foarte bine pe termen lung și 2) că uneori este destul de greu să identificăm corect recompensele sau întăririle care îl pot face pe elev să se controleze. De exemplu, ce întărire (pozitivă sau negativă) aș putea oferi pentru a-l determina pe adolescent să nu mai vorbească neîntrebat în timpul orelor, în condițiile în care recompensa cea mai mare pentru el este atenția și aprobarea colegilor? În această situație, soluții posibile ar putea fi găsite în încercarea de a modifica antecedentul (A-ul) sau comportamentul (B-ul). În exemplul de mai sus, am putea schimba metoda de predare (A-ul) (de exemplu, în locul prelegerii interactive, care îi dă elevului posibilitatea să facă multe comentarii, am putea să folosim activitățile de grup în care să primească responsabilități clare) sau am putea să-l folosim pe elev ca resursă în activitate.

De multe ori însă, dificultatea în managementul emoțional și comportamental este dată de emoția și gândurile pe care le are elevul într-o situație specifică. În acest sens, Ellis (1995) vorbește despre modelul *ABC cognitiv*, în care accentul nu se mai pune pe antecedente sau pe consecințe, ci pe cogniții/gânduri/convingeri și emoțiile generate de acestea. În cadrul acestui model:

- **A-ul** reprezintă evenimentul activator sau situația (de exemplu, profesorul îi solicită elevului să rezolve individual, în clasă, anumite exerciții);
- **B-ul** se referă la gândurile sau la modul în care el interpretează situația/evenimentul (de exemplu, elevul poate să își spună „eu nu pot rezolva aceste exerciții și o să râdă colegii de mine din nou, pentru că nu știu să răspund”, iar „o să primesc o notă mică, dacă îmi verifică profesorul caietul, iar asta este ceva groaznic, insuportabil”);
- **C-ul** reprezintă emoția generată de acele gânduri (de exemplu, un elev care gândește nesănătos, ca în exemplu de mai sus, poate să simtă furie, anxietate).

În acest caz, este foarte important să menționăm faptul că ceea ce sesizăm din exterior drept comportament manifest este exprimarea comportamentală a emoției generate de gândurile elevului. De asemenea, când vorbim despre dezvoltarea abilităților de autocontrol emoțional, acest model explicativ este foarte important. A-ul, ca element activator, nu se referă numai la evenimente observabile sau evenimente imaginate de individ, ci și la inferențele sau interpretările acestuia referitoare la evenimentul activator. B-ul reprezintă convingerile persoanei, raționale și/sau iraționale. Atunci când convingerile sunt rigide, illogice, nepragmatice și neconforme cu realitatea, ele sunt numite credințe/convingeri iraționale și se exprimă sub forma lui „trebuie cu necesitate”, „este obligatoriu”, „este absolut necesar”. Dacă indivizii pornesc de la premise rigide de tipul celor invocate mai sus, tind să tragă și concluzii iraționale/nesănătoare în baza acestora. Acestea pot fi actualizate în mai multe forme: gândire catastrofică, intoleranță la frustrare sau evaluare globală negativă. Prin contrast, când convingerile indivizilor sunt flexibile, logice, pragmatice și în acord cu realitatea, ele se numesc credințe raționale și se exprimă sub forma dorințelor și preferințelor. Ele reprezintă modalitatea sănătoasă de a interpreta evenimentele.

C-ul reprezintă consecințele emoționale și comportamentale ale credințelor (B-uri) pe care individul le are despre A, evenimentul activator. C-urile care derivă din credințele iraționale/rigide despre A-uri negative sunt **consecințe negative disfuncționale**. Să luăm, de exemplu, cazul unui elev care primește o notă mică la examenul de bacalaureat sau la teza de la matematică. Dacă

el are convingerea (B-ul) că situația este groaznică și de netolerat, că el este cel mai slab elev din școală și că această notă reflectă faptul că el însuși este lipsit de valoare, consecința va fi, cel mai probabil, una disfuncțională. Elevul se poate simți trist/rușinat/anxios cu privire la viitorul lui și, din acest motiv, să refuze să mai învețe, să se mai gândească la examenul de admitere la facultate, să evite interacțiunile cu ceilalți și să respingă sprijinul lor. În acest caz, emoțiile negative sunt disfuncționale pentru că duc la experimentarea durerii și a disconfortului psihic, motivează persoana să recurgă la comportamente contrare propriilor interese și o împiedică să se angajeze în comportamentele necesare atingerii propriilor scopuri. În schimb, când convigerile persoanei despre A/eveniment sunt raționale, emoțiile resimțite nu mai sunt disfuncționale. Vorbim de această dată despre emoții negative funcționale, deoarece ele atrag atenția persoanei asupra faptului că ceva blochează atingerea scopurilor și o motivează să recurgă la comportamente care conduc la dezvoltare personală și încurajează o punere eficientă în practică a comportamentelor necesare atingerii propriilor scopuri. Dacă, în exemplul dat, elevul are niște convingeri raționale, adică dacă se gândește că situația nu este plăcută, dar o poate tolera și că nota în sine nu spune nimic despre el ca persoană, atunci emoțiile sunt tot negative, dar folositoare/funcționale (de exemplu, părerea de rău, regretul, frustrarea, îngrijorarea, tristețea). Aceste emoții îl pot ambiționa și ajuta să își urmeze scopurile (de exemplu, îngrijorarea față de media generală poate sprijini efortul elevului de învățare „nota la teză îmi strică media, dar dacă mă voi strădui mai mult, voi învăța mai mult, și o să îmi îndrept media finală”). Puteți găsi strategii și activități prin care să exersați acest model teoretic cu elevii în activitățile *Ce legătură au gândurile cu emoțiile?* și *Ce simt, ce gândesc* din cadrul acestui ghid.

Așadar, o auto-reglare emoțională ar presupune în primul rând identificarea gândului sau cogniției iraționale și schimbarea lor cu o gândire rațională și sănătoasă, pentru a putea experiența o emoție funcțională (chiar dacă negativă).

Waters (1982) a adaptat pentru adolescenți cele 12 credințe iraționale identificate de Albert Ellis în cazul adulților și a obținut astfel 10 credințe iraționale:

1. Trebuie să fiu plăcut de toți cei pe care-i întâlnesc.
2. Oamenii valoroși nu greșesc niciodată.
3. Viața trebuie să fie dreaptă și dreptatea trebuie să fie administrată echitabil.
4. Viața trebuie să fie așa cum vreau.
5. Ceilalți sunt vinovați pentru nefericirea mea.
6. Lumea e plină de pericole care necesită concentrare maximă din partea mea.
7. Procrastinarea (Amânarea) face viața mai ușoară.
8. Copiii ar trebui să fie dependenți de adulți.
9. Fiecare problemă are o soluție corectă care trebuie găsită.
10. Oamenii ar trebui să-și ascundă emoțiile.

Pentru a concluziona, reținem că un eveniment negativ sau o situație de viață negativă nu presupun trăirea unei emoții pozitive ca urmare a unui gând rațional, ci activarea unui gând rațional care să ducă la consecințe funcționale (fie emoționale, fie comportamentale). Deoarece programele de dezvoltare socio-emoțională desfășurate până acum nu solicită adolescentului schimbarea gândurilor, ci doar experiențierea unor emoții sau manifestarea unor comportamente „pozitive” în situații mai puțin plăcute sau incomfortabile, fără a interveni asupra cauzelor reale ale acestor emoții, credem că aici este cea mai mare provocare în practica școlară.

VI. 1.4. Controlul impulsurilor

Controlul impulsurilor se referă la controlul reacțiilor care apar ca urmare a nevoilor și emoțiilor noastre. Cu alte cuvinte, a fi capabil să îți controlezi impulsul presupune capacitatea de a alege ce să faci și de a nu reacționa pe moment. Capacitatea de a controla impulsurile este utilă, de exemplu, atunci când îți dorești, ca adolescent, să fii popular sau, ca adult, să ai succes în viață. În mod surprinzător ținând cont de particularitățile de dezvoltare de la această vârstă, studiile arată că atunci când nu există informații emoționale în mediu (adică atunci când situația este neutră din punct de vedere emoțional), adolescenții au performanțe la fel de bune (și uneori chiar mai bune) în a-și controla impulsurile decât adulții (Casey et al., 2008; Somerville et al., 2011). În schimb, atunci când trebuie să ia decizii în prezența prietenilor sau atunci când percep o situație drept stresantă (de exemplu, se gândesc că vor fi evaluați de ceilalți), performanța lor este scăzută (Tottenham et al., 2011). Acest lucru este demonstrat și de studiile de neuropsihologie, care evidențiază faptul că lobul prefrontal nu este suficient dezvoltat la această vârstă (Bell & McBride, 2010), ceea ce determină dificultăți în controlul și reglarea comportamentelor. Cadrele didactice și părinții pot sprijini dezvoltarea controlului impulsurilor prin activități care urmăresc alfabetizarea și reglarea emoțională, setarea unor limite și reguli clare, dezvoltarea strategiilor de rezolvare a problemelor și de management al stresului, controlul furiei și identificarea situațiilor în care adolescentului îi este greu să își stăpânească reacțiile. În cadrul acestui ghid, activități care pot contribui la formarea acestei abilități sunt *Pot să mă controlez?; Nu mă enervez!; Stop! Gândesc!*

VI. 1.5. Auto-motivarea

În ceea ce privește factorii care pot prezice, printre altele, reușita academică, motivația este unul dintre cei mai intens studiați (Logan et al., 2011; Spinath et al., 2010). Deși motivația școlară – în special, cea intrinsecă – pare să scadă odată cu dezvoltarea copilului și intrarea lui în adolescență (Lepper et al., 2005; Otis et al., 2005), studiile arată că autoeficacitatea și conștiinciozitatea, ca trăsătură de personalitate, pot indica viitoarele variații, la adolescenți, ale nivelului de motivație pentru reușita academică (atât intrinsecă, cât și extrinsecă) (McGeown et al., 2014). De asemenea, pentru această grupă de vârstă, climatul educațional, eficiența cadrului didactic și munca în echipă facilitează învățarea autoreglată și menținerea unui nivel ridicat de motivație (Pintrich et al., 1994).

În ciuda studiilor care susțin că există o legătură între dezvoltarea încă insuficientă a zonei prefrontale și probleme de autocontrol (Bell & McBride, 2010), sunt și autori care demonstrează sensibilitatea crescută, în adolescență, față de stimulii motivaționali. Altfel spus, adolescenții pot fi atenți (control atențional) și își pot controla comportamentul atunci când doresc să obțină anumite recompense (Casey & Caudle, 2013). Acest lucru dovedește că există o „tensiune” (sau un dezechilibru) între motivație și autocontrol. Adolescentul are nevoie, pe de o parte, să obțină ceea ce își dorește (ceea ce îl și motivează) și, pe de altă parte, să realizeze acest lucru într-un mod sănătos, echilibrat și funcțional (prin controlul impulsului de a acționa și reacționa).

În acest ghid sunt propuse două activități care pot dezvolta această abilitate la elevi: *Vreau să reușesc și eu; Pot să controlez furia?*

De asemenea, în calitate de cadre didactice, putem contribui la dezvoltarea auto-motivării printr-o serie de acțiuni și strategii precum:

- oferirea unor sarcini de lucru clare,
- detalierea beneficiilor pe care le obține în urma activității desfășurate,
- aprecierea efortului depus și a performanței,
- indicarea utilității cunoștințelor pe care trebuie să le învețe,
- oferirea posibilității de a-și exprima părerea și de a lua decizii,
- reamintirea unor sarcini pe care le au de făcut (reamintirea termenelor limită asumate),
- oferirea de recompense,
- crearea unui climat interactiv și pozitiv în clasă,
- setarea unor obiective clare și a unui plan prin care să își poată atinge obiectivele setate.

De asemenea, chiar dacă adolescentul își setează un obiectiv și un plan pentru a atinge acel obiectiv, atât profesorii, cât și părinții trebuie să aibă în vedere că este în continuare necesar ca adolescentul să fie monitorizat, astfel încât să poată fi sprijinit atunci când întâmpină dificultăți (de exemplu, când nu are un management eficient al timpului) și, mai ales, să poată fi ajutat să se autoevalueze. Feedback-ul care îi este oferit (ceea ce a reușit să facă, cât efort a depus, unde se putea descurca mai bine) este o sursă esențială în dezvoltarea autoeficacității, care, la rândul ei, este, după cum am menționat anterior, un predictor foarte bun pentru motivație (McGeown et al., 2014).

De reținut:

1. Autoreglarea emoțională este un proces deliberat, conștient, prin care putem influența emoția trăită și modul în care o exprimăm.
2. Autoreglarea emoțională este un proces care evoluează în paralel cu dezvoltarea cognitivă, biologică și socială a adolescentului.
3. Printre cele mai eficiente strategii de reglare emoțională se numără: selectarea situației, modificarea situației, acordarea atenției, modificarea cognitivă și modularea răspunsului.
4. Automanagementul se referă la abilitatea individului de autoreglare eficientă a emoțiilor, gândurilor și a comportamentului, în orice situație.
5. Adultul (fie cadrul didactic, fie părintele) poate sprijini dezvoltarea automanagementului la adolescenți prin activități care vizează: managementul stresului, controlul impulsurilor, auto-motivarea, stabilirea unor obiective personale și academice și, apoi, efortul de a le realiza.
6. Modul în care adolescentul interpretează o situație determină emoțiile pe care le simte, iar acestea influențează, mai departe, comportamentul său. Din acest motiv, intervențiile din școală care urmăresc schimbări benefice, de durată trebuie să vizeze emoțiile și gândurile adolescentului, nu doar comportamentul lui.

VI. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de reglare emoțională

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională prin schimbarea gândurilor iraționale	- identificarea stimulilor care activează anumite gânduri; - diferențierea gândurilor sănătoase/raționale de cele nesănătoase/iraționale; - demonstrarea legăturii dintre gânduri și emoții.	1. Ce legătură au gândurile cu emoțiile?	Cls. IX-X
	- diferențierea gândurilor sănătoase/raționale de cele nesănătoase/iraționale; - exemplificarea legăturii dintre gânduri și emoții.	2. Ce simt, ce gândesc!	Cls. XI-XII
Controlul impulsurilor	- identificarea stimulilor care activează emoții negative puternice (de exemplu, furia); - exemplificarea situațiilor în care își pierde controlul; - identificarea strategiilor prin care ar putea să își controleze comportamentele/reacțiile impulsive.	3. Pot să mă controlez?	Cls. IX-X
	- identificarea alternativelor pozitive și negative la experiențele de viață pe care le au; - propunerea unor strategii prin care pot să își controleze impulsurile.	4. Stop, gândesc!	Cls. XI-XII
Managementul furiei	- identificarea situațiilor în care simt furie; - identificarea strategiilor prin care ar putea să își controleze furia.	5. Pot să controlez furia?	Cls. IX-X
	- identificarea stimulilor care le pot declanșa furia; - identificarea unor strategii de control al furiei.	6. Nu mă enervez	Cls. XI-XII
Autoeficacitate și auto-motivare	- identificarea unor experiențe de succes, proprii și anterioare; - identificarea abilităților personale care îi pot ajuta în atingerea scopurilor.	7. Vreau să reușesc și eu!	Cls. XI-XII

Ce legătură au gândurile cu emoțiile?

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională prin schimbarea gândurilor iraționale

Competențe: la sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să identifice stimuli care le activează anumite gânduri;
- Să diferențieze gândurile sănătoase/raționale de cele nesănătoase/iraționale;
- Să demonstreze legătura dintre gânduri și emoții.

Materiale necesare:

- Tablă/foi de flipchart;
- Cretă/markere;
- Pentru secvența 1, Anexa 1 - Situații și emoții; Anexa 2 - Gânduri și emoții;
- Pentru secvența 2, Anexa 2 - Gânduri și emoții, Anexa 3 - Emoții sănătoase vs. Emoții nesănătoase, Anexa 4 - Gândurile noastre.

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

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

Descrierea activității

Secvența 1

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Organizarea elevilor pentru activitate	Prezentați elevilor scopul activității și organizați-i în echipe de câte 4 sau 5 elevi. Distribuiți fiecărei echipe formate una dintre situațiile din Anexa 1 – „Situații și emoții” și explicați-le frontal sarcina de lucru.	Puteți prezenta elevilor sarcina de lucru astfel: Astăzi vom începe să discutăm despre gânduri și emoții. Pentru a vedea dacă există sau nu o legătură între ele, vă propun să ne grupăm în echipe de câte patru sau cinci elevi. Fiecare echipă va primi un bilețel pe care este descrisă o situație și două emoții. Voi trebuie să interpretați situația respectivă astfel încât noi să putem identifica ce emoții transmiteți. Puteți realiza două scenete scurte, de câte un minut fiecare (adică o scenetă pentru fiecare emoție) sau o singură scenetă de maxim două minute, în care să fie prezente ambele emoții. Noi vă vom urmări și vom încerca să identificăm emoția interpretată.	5 minute
Joc de rol	Acordați elevilor cinci-zece minute pentru pregătirea scenetelor și apoi încă două minute, pentru realizarea jocului de rol în fața colegilor.	Urmăriți activitatea elevilor în timpul pregătirii scenetelor și oferiți sprijin acolo unde este cazul. Insistați ca, pe lângă mimică, elevii să exprime și de ce simt acele emoții (gândurile pe care le au în situația respectivă). La sfârșitul fiecărei interpretări, solicitați colegilor să numească emoția pe care au identificat-o.	30 de minute
Activitate individuală	Solicitați elevilor să completeze Anexa 2 – „Gânduri și emoții”.	Explicați elevilor sarcina de lucru, insistând asupra faptului că modul în care ne simțim este determinat de gândurile noastre.	5 minute



Rezumatul activității (10 minute)

Solicitați de la unul sau doi elevi să dea exemple de gânduri care au determinat emoțiile din scenetele anterioare. Purtați, apoi, o discuție frontală cu elevii în care să subliniați legătura dintre gânduri și emoții. Puteți folosi următoarele întrebări:

- „Ce anume din interpretarea colegilor voștri v-a ajutat în identificarea emoțiilor?”;
- „Care dintre voi a avut dificultăți în a-și interpreta rolul? De ce?”;
- „De ce este important să știm ce gândim în situațiile în care trăim anumite emoții?”.

Încheiați activitatea accentuând faptul că, atunci când avem emoții puternice și neplăcute, cum este furia, gândurile noastre nu sunt tocmai logice și nici utile, pentru că ne împing spre comportamente nepotrivite/nesănătoase.



Recomandări pentru coordonator (Secvența 1)

1. Această secvență a fost gândită pentru o clasă cu aproximativ 25 de elevi. În funcție de numărul elevilor din clasa dumneavoastră, puteți ajusta timpul alocat secvențelor. Pentru rezumatul activității, nu recomandăm mai puțin de zece minute.
2. Oferiți fiecărei grupe un bilețel cu câte o singură situație, pentru a nu facilita procesul de identificare și recunoaștere a emoțiilor. Puteți adăuga sau modifica situațiile din Anexa 1, astfel încât să corespundă cât mai bine nevoilor grupului cu care lucrați.

Secvența 2

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Reactualizarea informațiilor anterioare	Cu ajutorul unui set de întrebări, ajutați-i pe elevi să puncteze informațiile relevante din secvența anterioară.	Puteți adresa următoarele întrebări: ▪ „Oare de ce oamenii resimt adesea emoții diferite, chiar dacă se află în aceeași situație?”; ▪ „Ce emoții ați simțit în lecția anterioară?”; ▪ „Oferiți exemple de gânduri care credeți că v-ar fi utile în situațiile discutate în secvența/lecția anterioară. De ce considerați că v-ar fi utile?”.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Identificarea emoțiilor sănătoase și nesănătoase	Solicitați elevilor să deschidă pe bancă Anexa 2 – „Gânduri și emoții”, folosită în Secvența 1. Lucrând în echipe de câte cinci elevi, solicitați-le să grupeze emoțiile pe care le-au scris în tabelul din anexă în două categorii – emoții sănătoase, respectiv emoții nesănătoase – și să le noteze în Anexa 3 – „Emoții sănătoase vs. emoții nesănătoase”. Apoi, pentru fiecare categorie de emoții, ei trebuie să identifice gânduri specifice (sănătoase sau nesănătoase) care generează acele emoții.	Este de dorit ca în grupele de lucru să existe elevi care au avut de interpretat situații diferite, pentru a vă asigura că vor fi reamintite cât mai bine gândurile și emoțiile.	10 minute
Prezentarea legăturii dintre gând și emoție	Rugați echipele să prezinte gruparea emoțiilor și a gândurilor pe care au realizat-o. Sintetizați, pe o foaie de flipchart sau pe tablă, informațiile corecte și relevante. Pornind de aici, explicați elevilor legătura dintre gânduri și emoții, explicând ce înseamnă și ce efecte au gândurile nesănătoase/ iraționale, respectiv gândurile sănătoase/raționale. Explicați utilitatea/valoarea adaptativă a emoțiilor negative sănătoase. Referiți-vă în acest sens la emoții precum tristețea, dezamăgirea, îngrijorarea etc.	Pentru această parte a lecției este recomandat să citiți cu atenție informațiile despre modelul ABC cognitiv din partea teoretică a acestui ghid. Pentru a fi mai ușor de înțeles partea teoretică, utilizați o reprezentare grafică a teoriei/a modelului sau realizați o prezentare PowerPoint.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Aplicarea modelului ABC cognitiv	Distribuiți fiecărei grupe Anexa 4 – „Gândurile noastre”. Prezentați apoi sarcina de lucru: „Gândiți-vă la o situație în care ați trăit o emoție negativă intensă. Încercați să vă reamintiți ce gânduri nesănătoase ați avut atunci și propuneți două gânduri alternative sănătoase pe care ar fi de dorit să le aveți într-o situație similară, pentru a trăi o emoție pozitivă, sănătoasă.” În cazul în care nici unul dintre membrii echipei nu poate să își reamintească, atunci rugați-i să își imagineze o asemenea situație.	Oferiți sprijin echipelor, urmărind ca la emoțiile nesănătoase să fie menționate gânduri iraționale. Având în vedere exemplele din partea teoretică a ghidului, ajutați-i pe elevi să găsească acele gânduri.	10 minute



Rezumatul activității (8 minute)

Solicitați echipelor să prezinte fișele de lucru și oferiți-le feedback. Insistați asupra exemplelor de situații care știți că au avut loc în clasă sau asupra problemelor emoționale despre care știți că sunt frecvente la anumiți elevi, fără a face însă nominalizări.



Tema pentru acasă (2 minute)

Solicitați elevilor, ca temă pentru acasă, să vizioneze filmul de animație „Întors pe dos” (engl. *Inside Out*) și să își noteze în caiete cel puțin o situație în care este reliefată legătura dintre gânduri și emoții.



Recomandări pentru coordonator (Secvența 2)

1. În funcție de nivelul clasei, puteți oferi elevilor, ca fișă de lucru, sau puteți prezenta pe un slide, convingerile iraționale specifice copiilor și adolescenților, menționate în partea teoretică a acestui ghid.
2. Anexa 4 poate fi completată individual cu o situație de la școală sau de acasă, fie în timpul lecției, fie ca temă pentru acasă. În acest caz, este bine să oferiți feedback individual și să sprijiniți elevii în identificarea gândurilor sănătoase, care i-ar putea ajuta să treacă mai ușor peste anumite situații dificile.
3. Dacă timpul vă permite, puteți organiza o vizionare a filmului „Întors pe dos” (engl. *Inside out*) împreună cu părinții sau cu toată clasa, pentru a analiza modelul ABC cognitiv.

Anexa 1 – Situații și emoții

Situația 1

Ești la magazin pentru a cumpăra alimente necesare pentru masa de seară. Așezi produsele pe bandă și aștepti să îți vină rândul la casă. Chiar după ce clientul din fața ta a plătit, se blochează casa de marcat. În spatele tău mai sunt alți doi clienți. Arată casierului și celorlalți clienți ceea ce simți în acel moment, ... [emoțiile menționate mai jos], și explică-le de ce simți acele emoții.

Ce emoții trebuie să arăți: dezamăgire și furie.

Situația 2

Ești la școală și, după testul de la matematică, discuți cu colegii/prietenii despre cum te-ai descurcat. Arată colegilor/prietenilor că simți ... [emoțiile menționate mai jos] și explică-le de ce simți acele emoții.

Ce emoții trebuie să arăți: tristețe profundă și frică.

Situația 3

Ești acasă și îi spui mamei că dorești să pleci la munte cu colegii din clasă. Ea refuză să te lase în excursie, pentru că nu consideră că ai vârsta potrivită pentru astfel de ieșiri cu prietenii. În discuția cu ea, arată-i că simți ... [emoțiile menționate mai jos] și explică-i de ce simți acea emoție.

Ce emoții trebuie să arăți: furie și tristețe profundă.

Situația 4

Tu crezi că unul dintre profesorii de la clasa voastră nu te place. La ultimul test de la materia pe care o predă el, ai luat nota șase. La ora următoare, arată-i ce ai simțit când ai primit nota, ... [emoțiile menționate mai jos], și explică-i de ce ai simțit acea emoție.

Ce emoții trebuie să arăți: vinovăție și îngrijorare.

Situația 5

Prietena ta cea mai bună/Prietenul tău cel mai bun a ieșit în oraș cu alt grup de colegi din clasă, iar tu ai aflat doar după ce unul dintre ei a postat o fotografie pe un grup de socializare. Discută cu ea/el și arată-i că simți ... [emoțiile menționate mai jos] și explică-i de ce simți acea emoție.

Ce emoție trebuie să arăți: rănire și dezamăgire.

Anexa 2 – Gânduri și emoții

Așa cum ai putut constata din interpretările pe care tu și colegii tăi le-ați realizat în cadrul secvenței de azi, oamenii pot să trăiască emoții diferite chiar dacă se află în aceeași situație (altfel spus, ei experiențiază diferit aceeași situație). Motivul pentru care fac acest lucru este că gândim sau interpretăm în mod diferit situațiile în care ne aflăm. Pornind de la scenetele pe care le-ați interpretat tu și colegii tăi de clasă, notează în tabelul de mai jos gândurile care consideri că au condus la manifestarea diferitelor emoții.

Notă pentru profesori. Dacă nu este timp pentru toate activitățile prevăzute, sau ar fi nevoie de mai mult timp la rezumatul activității, această anexă poate fi folosită și ca temă pentru acasă.

Gânduri	→	Emoții

Anexa 3 – Emoții sănătoase vs. emoții nesănătoase

Emoții adaptative/sănătoase/funcționale	Gânduri raționale/sănătoase
Emoții dezadaptative/nesănătoase	Gânduri iraționale/nesănătoase

Anexa 4 – Gândurile noastre

Situație	Gânduri	Emoții
	Iraționale/Nesănătoase	Dezadaptative/Nesănătoase
	Raționale/Sănătoase	Adaptative/Sănătoase

Pot să mă controlez?

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și de control al impulsurilor

Competențe: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să identifice stimulii care le activează emoții puternice negative (de exemplu, furia);
- Să exemplifice situații în care își pierde controlul;
- Să identifice strategii prin care ar putea să își controleze comportamentele/reacțiile impulsive.

Materiale necesare:

- Tablă/flipchart;
- Cretă/markere;
- Anexa 1 - Ce mă face să îmi pierd controlul, Anexa 2 - Strategii de control al impulsurilor.

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

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducerea în activitate	Discutați cu elevii despre ce înseamnă să își pierzi controlul și despre ce înseamnă controlul impulsurilor. Solicitați exemple de situații în care ei nu și-au putut controla reacțiile. Discutați despre efectele negative ale comportamentelor care rezultă din cauza lipsei de control, atât în mediul școlar, cât și în cel extra-școlar (de exemplu, în relație cu familia, prietenii).	Pentru derularea eficientă a acestei secvențe, vă recomandăm să parcurgeți secțiunile teoretice din acest ghid referitoare la dezvoltarea adolescentului și reglarea emoțională. Insistați asupra particularităților legate de vârsta lor și menționați că și ei se pot controla la fel de bine ca adulții, cu puțin efort. Identificați expresii specifice clasei care exprima lipsa controlului (de exemplu, „m-a scos din pepeni”, „mi-am ieșit din fire”) și faceți trimitere spre emoția de furie și spre gândul asociat de obicei cu aceasta: „nu suport când...”. În felul acesta, putem scoate în evidență de ce nu este util comportamentul care rezultă din incapacitatea elevilor de a-și controla impulsurile.	10 minute
Activitate individuală – Identificarea stimulilor care pot declanșa „pierderea controlului”	Oferiți fiecărui elev un exemplar din Anexa 1 - Ce mă face să îmi pierd controlul. Solicitați-le elevilor să pună un X în dreptul stimulilor în prezența cărora își pierd controlul și, apoi, să menționeze/să aleagă trei stimuli din listă, pe care ar dori să îi elimine (este recomandat ca ei să realizeze, în acest fel, o ierarhizare a primilor trei stimuli pe care îi consideră cei mai importanți).	Sugerați elevilor să se gândească la acei stimuli în prezența cărora trăiesc emoții neplăcute și cu care se întâlnesc frecvent și, mai ales, la acei stimuli care creează contexte pentru reacții pe care ulterior și-ar fi dorit să le poată controla.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
„Soluții la probleme” – Activitate de grup	După ce fiecare elev a completat fișa de lucru, rugați-i să se grupeze în echipe de câte patru. Sarcinilor lor de lucru vor fi: (a) pornind de la „ierarhia” stabilită pe fișa individuală, să identifice 2 stimuli comuni tuturor membrilor echipei; (b) pentru fiecare din cei doi stimuli comuni, să propună trei strategii pe care le consideră potrivite, pentru a-i sprijini în efortul lor de control al impulsurilor/reacțiilor la stimulii respectivi. După expirarea timpului de lucru de aproximativ zece minute, oferiți fiecărui grup posibilitatea de a expune strategiile identificate. În cazul grupelor care au ales aceeași stimuli, pot fi menționate doar strategiile care diferă de la un grup la altul.	Monitorizați activitatea grupelor și oferiți sprijin acolo unde este cazul. Pentru această secvență, pentru a sprijini elevii care întâmpină dificultăți, puteți utiliza informațiile din Anexa 2, care va fi prezentată ulterior și elevilor.	20 minute



Rezumatul activității (5 minute)

La sfârșitul activității, oferiți feedback elevilor, sumarizați informațiile cheie, subliniați rolul gândurilor în generarea emoțiilor și explicați utilitatea unora dintre strategiile menționate de elevi.



Tema pentru acasă (5 minute)

Distribuiți fiecărui elev un exemplar din Anexa 2 - Strategii de control al impulsurilor, explicați ce conține fișa și prezentați tema pentru acasă: „Alegeți două strategii din Anexa 2 care considerați că vă vor ajuta să vă controlați impulsurile/reacțiile la stimulii pe care i-ați listat ca fiind cei mai frecvenți în Anexa 1. Scrieți într-un jurnal situația în care au apărut stimulii, ce ați făcut (adică cum ați utilizat strategia aleasă) și ce consecințe a avut comportamentul pe care l-ați adoptat, atât asupra voastră, cât și asupra celorlalți. Completați acest jurnal timp de o săptămână.” Elevii vor aduce la școală jurnalul și vor primi feedback. Atunci când explicați tema pentru acasă, puteți schița pe tablă/foi de flipchart structura jurnalului sau o puteți proiecta pentru ca elevii să o copieze în caiete.

Exemplu de structură pentru jurnal:

Situația	
Strategia folosită	
Consecințe asupra mea	
Consecințe asupra celorlalți	



Recomandări pentru coordonator

1. În funcție de specificul clasei cu care lucrați, pentru activitatea de grup puteți solicita elevilor să identifice soluții de control al reacțiilor la stimulii cu care se confruntă cel mai frecvent. De asemenea, puteți distribui dvs. stimulii, astfel încât să nu existe suprapuneri între alegerile echipelor.
2. Jurnalul care trebuie completat acasă poate fi listat și distribuit fiecărui elev, titlurile pot fi așezate pe orizontală etc.
3. Pentru ca activitatea să își atingă obiectivele, este foarte important, atunci când elevii aduc jurnalele (temele pentru acasă), să alocați cinci minute pentru a discuta cu ei despre utilitatea activității. Puteți folosi întrebări de tipul: „Cum v-a ajutat această monitorizare?”, „Unde ați întâmpinat probleme?”, „Ce s-a schimbat?”, „Ce ați schimba la acest proces de monitorizare?”.
4. Puteți completa Anexa 1 cu orice altă situație în care elevul poate să își piardă controlul sau cu unele situații specifice care sunt similare pentru mai mulți elevi din clasă.

Anexa 1 – Ce mă face să îmi pierd controlul

Cu toții am avut momente în care ne-am pierdut controlul și am reacționat cum nu ne-am fi dorit. Ca să poți să schimbi ceva, primul pas este să identifici care sunt aceste situații în care îți pierzi cumpătul. Marchează cu X care sunt aceste situații pentru tine, iar, în spațiile punctate, scrie-le pe cele care lipsesc, dar care pe tine te „stresează”. În chenarul din partea de jos a paginii, fă clasamentul primelor trei situații care sunt cele mai frecvente pentru tine și în care ai dori să reacționezi diferit.

- _____ când cineva întârzie
- _____ când am prea multe teme pentru acasă
- _____ când trebuie să vorbesc în public
- _____ când merg la dentist
- _____ când mă cert cu prietenii
- _____ când părinții îmi spun că nu am voie să fac ceva/îmi impun restricții
- _____ când trebuie să fac treburi casnice
- _____ când nu reușesc să adorm
- _____ când nu am cu cine să ies în oraș
- _____ când nu am iubit/iubită
- _____ în timpul orei de
- _____ când nu știu ce să fac sau când sunt plictisit/ă
- _____ când oamenii sunt nepoliticoși
- _____ când nu am bani
- _____ când trebuie să lucrez în grup
- _____ când pierd ceva valoros
- _____ când am dispute cu părinții
- _____ când lucrez și sunt întrerupt
- _____ când mă cert cu prietenul/prietena
- _____ când pierd la jocuri
- _____ când nu sunt respectat
- _____ când un prieten mă trădează

_____

_____

_____

Clasamentul meu:

1. _____

2. _____

3. _____

Anexa 2 – Strategii de control al reacțiilor impulsive

Abilitatea de a ne stăpâni reacțiile impulsive (adică abilitatea de autocontrol) ne ajută, în special, în situațiile dificile cu care ne confruntăm, în situațiile în care avem impresia că lucrurile nu sunt corecte, că situația este groaznică, că nu putem tolera ceea ce ni se întâmplă. Totuși, există câteva strategii care ne pot fi de folos:

1. Schimbarea modului în care privim/interpretăm lucrurile – Când ești nervos/supărat/furios, ai tendința de a-ți exagera gândurile și de a deveni prea dramatic (astfel, problemele mici sunt văzute ca fiind mari/grave). Dacă te superi și îți pierzi controlul, te poți simți chiar mai rău. Prin înlocuirea gândurilor negative și exagerate tot cu unele negative, dar realiste și moderate, îți poți menține autocontrolul. De exemplu, decât să folosești cuvinte precum „îngrozitor”, „teribil” sau „groaznic” pentru a descrie o situație, spune-ți sau gândește-te că ceea ce ți se întâmplă este frustrant/neplăcut, dar că nu este, totuși, sfârșitul lumii.
2. Comunicarea asertivă – Această formă de comunicare presupune exprimarea drepturilor personale în mod direct, însă fără să încalci drepturile unei alte persoane. Un mesaj asertiv începe cu „Eu...” și exprimă, în primul rând, emoția pe care o simți și lucrul care te deranjează. De exemplu, spui „sunt dezamăgit pentru că ai întârziat”, evitând să spui „tu mereu întârzi la întâlniri”.
3. Relaxarea – Uneori ai nevoie de puțin timp, să respiri adânc și, abia apoi, să vorbești. Când emoțiile sunt foarte puternice, întoarce-te cu spatele, numără încet până la cinci, inspiră și expiră lent și încearcă apoi să vorbești cu celălalt. Sportul, meditația, plimbările în aer liber, scrierea într-un jurnal intim, muzica sau desenatul te pot ajuta să privești lucrurile altfel. Nu uita că, atunci când ești calm, poți să te concentrezi mai bine, pentru rezolvarea unei probleme.
4. Vorbește cu cineva – Discuțiile cu părinții, prietenii sau psihologul te pot ajuta să descoperi care sunt îngrijorările tale adevărate, cum ai vrea ca cei din jurul tău să interacționeze cu tine și cum te pot ei ajuta să depășești anumite situații.
5. Uneori, e bine să faci haz de necaz! Dacă cineva te supără foarte tare, poți să îl desenezi într-un mod amuzant. Poți chiar să te desenezi pe tine, în acea situație, sub forma unui animal. J Nu uita, însă, că a face haz de necaz nu înseamnă să râzi de ceilalți sau să îi ironizezi!

Pot să controlez furia?

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și managementul furiei

Competențe: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să identifice situații în care simt furie;
- Să identifice strategii prin care ar putea să își controleze furia.

Materiale necesare pentru secvența 1:

- Tablă/foi de flipchart;
- Cretă/markere;
- 30 de bomboane colorate (de exemplu, cinci bomboane de tip M&M's sau Skittles în 6 culori diferite, pe baza cărora elevii să se poată grupa în echipe, în funcție de culoare);
- 30 de bilețele autoadezive/cartonașe/bucăți de hârtie;
- Anexa 1 - Sarcini de lucru – fișă pentru coordonator.

Materiale necesare pentru secvența 2:

- Anexa 2 - câte un exemplar pentru fiecare elev (fie decupați înainte cele 12 cartonașe pentru fiecare elev, fie solicitați elevilor să le decupeze în clasă);
- Un metru de sfoară sau șnur pentru fiecare elev;
- 12 etichete adezive pentru fiecare elev.

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

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

Descrierea activității

Secvența 1

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducerea în activitate – Dezbateri	Anunțați elevii că astăzi vor discuta despre furie. Solicitați elevilor să argumenteze dacă furia este o emoție sănătoasă sau nesănătoasă. Solicitați-le elevilor să dea exemple de gânduri care ne pot face să simțim furie (de exemplu, „nu este corect”, „ceilalți profită de mine”, „nu suport că”...).	Atrageți atenția asupra faptului că furia este o emoție de bază și apare atunci când avem nevoie de a ne proteja și de a stabili anumite reguli sau limite care să ne facă să ne simțim în siguranță. Notați pe tablă sau pe flipchart modelul ABC cognitiv și scrieți gândurile care generează furie pe care le menționează elevii.	15 minute
Activitate individuală – În ce situații mă enervez?	Distribuiți elevilor câte un bilețel autoadeziv (sau un cartonaș/o bucată de hârtie) și rugați-i să descrie una-două situații în care au simțit furie. Solicitați-le apoi să aleagă o bomboană din pungă (fără să o mănânce) și să se grupeze în echipe în funcție de culoarea acesteia.		5 minute
Activitate de grup	Oferiți fiecărui grup un bilețel pe care este scrisă o sarcină de lucru (vezi Anexa 1 - Sarcini de lucru – Fișă pentru coordonator) și acordați zece minute pentru rezolvarea ei. Apoi, rugați echipele să citească sarcina de lucru și să prezinte rezolvarea ei. După ce toate echipele vor termina de prezentat, lăsați-i să mănânce bomboanele.		20 de minute



Rezumatul activității (8 minute)

Discutați despre ce au simțit atunci când nu au avut voie să mănânce bomboanele până la sfârșit. Subliniați faptul că există strategii, pe care le cunosc, pentru a realiza managementul furiei și amintiți câteva exemple de strategii de reglare emoțională. Spuneți elevilor că, deși le-a fost, poate, greu să aibă răbdare, pentru a mânca bomboana, amânarea recompensei este o strategie prin care putem să ne controlăm furia. Realizați o paralelă între amânarea recompensei și managementul furiei (de exemplu, ne gândim că, dacă nu reacționăm agresiv, o să ne simțim mai bine după un timp, pentru că am evitat conflicte, certuri, neplăceri și am obținut apreciere din partea celorlalți; suntem mulțumiți/mândri de comportamentul propriu).



Tema pentru acasă (2 minute)

Solicitați elevilor, ca temă pentru acasă, să alcătuiască, împreună cu părinții, o listă cu cinci strategii prin care atât ei, cât și părinții lor își pot controla furia.

Secvența 2

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducerea elevilor în activitate	Discutați cu elevii despre strategiile pe care le-au găsit împreună cu părinții lor. Analizați strategiile care sunt comune mai multor copii și discutați despre situațiile în care le-au aplicat.	Mentțineți discuția la un nivel obiectiv, neutru. Nu realizați evaluări ale eficienței metodelor găsite în cazul comportamentelor elevilor sau ale părinților.	10 minute
Activitate individuală	Distribuiți elevilor cartonașele din Anexa 2 (Anexa 2 - Strategiile mele de autoreglare emoțională), un metru de sfoară și 12 etichete adezive. Sarcina lor de lucru este ca pe spatele fiecărui cartonaș să scrie: o situație neplăcută pentru care pot folosi acea strategie de control emoțional; emoția nesănătoasă pe care o resimt în acea situație; un gând folositor care să îi ajute să diminueze/elimine emoția nesănătoasă. După aceea, vor lipi cartonașele cu eticheta adezivă de sfoara primită, iar, la sfârșitul activității, produsele realizate vor fi expuse în clasă (se pot lipi pe partea superioară a tablei sau a ferestrelor sau pe un perete).		20 de minute



Rezumatul activității (20 de minute)

După ce produsele activității vor fi expuse, realizați cu elevii un tur al galeriei. Identificați situațiile pentru care este folosită aceeași strategie și situațiile pentru care sunt folosite strategii diferite. Sumarizați activitatea prin accentuarea rolului (altfel spus, a utilității) pe care strategiile de autoreglare emoțională îl au în viața noastră. Definiți ce înseamnă autoreglarea emoțională, accentuați faptul că fiecare dintre noi poate utiliza strategii diferite, dar că rolul lor este de a diminua sau de a elimina trăirea unei emoții negative intense (furia, frica, tristețea profundă, rușinea, vinovăția etc).



Recomandări pentru coordonator

1. Pentru secvența 1, puteți folosi ce modalitate de grupare a elevilor considerați că se potrivește, însă este recomandat să existe o recompensă pe care ei să o poată primi la sfârșit. Dacă elevii sunt mai dificili, puteți să menționați o întărire negativă pentru cei care nu vor respecta regula, dar nu o notă mică sau scoaterea din activitate.
2. Pentru secvența 2, scopul „expoziției de cartonașe pe frânghie” este de a realiza un fel de „perdea/barieră”, care să îi ajute pe elevi să conștientizeze necesitatea stopării comportamentelor deficitare și identificarea unor strategii prin care pot să facă față situațiilor dificile, cu încărcătură emoțională mare. Materialele pot rămâne în clasă și pot fi folosite ca resursă pentru alte activități.

Anexa 1 – Sarcini de lucru – Fișă pentru coordonator

(Fiecare echipă primește sarcina de lucru care corespunde culorii bomboanelor alese.)

Pentru albastru: Spuneți trei lucruri pe care voi le puteți face pentru a vă liniști atunci când sunteți furioși.

Pentru portocaliu: Spuneți cele mai frecvente trei situații în care membri grupului vostru sunt extrem de furioși.

Pentru roșu: Descrieți trei situații în care vouă vă este greu să dovediți/obțineți autocontrol.

Pentru verde: Spuneți cum văd ceilalți că încercați să vă autocontrolați (ce văd la voi la nivelul limbajului verbal sau non-verbal).

Pentru galben: Oferiți trei exemple de strategii pe care le-ați utilizat, pentru a vă liniști, atunci când v-ați confruntat cu situații în care v-ați simțit furioși.

Pentru negru: Descrieți trei strategii greșite pe care voi le-ați utilizat în situații în care v-ați simțit furioși și descrieți cum a decurs situația după utilizarea strategiei greșite (adică care au fost consecințele reacției voastre).

Anexa 2

(Adaptată după <https://www.therapistaid.com/worksheets/anger-management-skill-cards.pdf>)

Respiră adânc de 10 ori	Desenează cum arată furia/tristețea ta
Scrie despre furia ta	Execută 10 sărituri cu mâinile și picioarele depărtate
Numără până la 100	Întoarce-te cu spatele și pleacă de acolo
Vorbește cu cineva despre problema ta	Strânge în palmă o minge de burete
Fă o plimbare afară/în natură	Ascultă muzică
Găsește-ți un hobby și exersează	Ce altceva ai mai putea face?

Ce simt, ce gândesc!

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională

Competențe: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să diferențieze gândurile sănătoase/raționale de cele nesănătoase/iraționale;
- Să exemplifice legătura dintre gânduri și emoții.

Materiale necesare pentru secvența 1:

- Tablă/foi de flipchart;
- Cretă/markere;
- Anexa 1 - Gândesc, simt, mă comport;
- Anexa 2 - Intensitatea emoțiilor – Fișă pentru coordonator.
- Materiale necesare pentru secvența 2:
- Tablă/suport și foi de flipchart;
- Cretă/marker;
- Anexa 1 - Gândesc, simt, mă comport;
- două exemplare din Anexa 3 - „Alternative sănătoase”, tăiate astfel încât pe fiecare fâșie decupată să fie un singur rând din tabel.

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

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Organizarea elevilor pentru activitate	Comunicați elevilor tema și scopul acestei activități. Prezentați-le pe scurt modelul ABC cognitiv, care subliniază legătura dintre gânduri și emoții (vezi paginile 87-88 din secțiunea teoretică a acestui ghid). Folosiți exemple de situații și de gânduri care credeți că s-ar potrivi modului în care gândesc elevii din această clasă. Explicați diferența dintre gândurile iraționale și raționale (accentuând faptul că un gând rațional te poate face să simți o emoție negativă dar sănătoasă/funcțională).	Puteți prezenta elevilor sarcina de lucru astfel: Probabil că ați asistat la situații în care oamenii au reacționat diferit, chiar dacă situația a fost aceeași. De exemplu, la o lucrare de control, un elev care ia nota opt poate să fie fericit, pe când un altul, care a primit aceeași notă, să fie trist sau nemulțumit. Motivul pentru care ne simțim diferit ține de modul în care oamenii (în acest caz, cei doi elevi) interpretează situația. Puteți schița pe tablă/foi de flipchart legătura dintre elementele modelului, puteți realiza o prezentare PowerPoint etc. Este recomandat să parcurgeți cu mare atenție partea teoretică din acest ghid despre modelul ABC cognitiv (paginile 79-80).	10 minute
Activitate de grup	Grupați elevii în echipe de câte patru membri și distribuiți fiecărei grupe un exemplar din Anexa 1 – „Gândesc, simt, mă comport”. Explicați-le sarcina de lucru, rugându-i să identifice emoții variate (pot da exemple de două emoții asociate aceluiași gând).	Încurajați elevii să identifice situații în care au avut ei înșiși astfel de gânduri, pentru a identifica emoții și comportamente proprii. Deoarece multe din gândurile din fișa de lucru sunt iraționale, ambele emoții identificate ar trebui să fie negative.	20 minute



Rezumatul activității (20 minute):

După completarea fișei de lucru, realizați frontal o sumarizare a răspunsurilor. Grupați în categorii gândurile și emoțiile, iar apoi discutați despre eficiența/utilitatea comportamentelor pe care le avem atunci când simțim anumite emoții. Solicitați-le să spună ce cred ei că pot face pentru a scăpa de emoțiile lor negative, nesănătoase (adică pentru a le elimina sau a le diminua). Rezumați activitatea, punctând:

- nevoia de a identifica ce gândim, pentru a înțelege ce simțim și cum ne comportăm;
- rolul gândurilor raționale în eliminarea emoțiilor negative disfuncționale/nesănătoase și schimbarea comportamentelor.

Pentru a ajuta elevii să diferențieze între emoțiile disfuncționale și cele funcționale, puteți utiliza orientativ Anexa 2 – „*Intensitatea emoțiilor*”, adresată coordonatorului, și să o expuneți elevilor. Puteți sugera elevilor să sublinieze cu culori diferite categoriile de emoții și gânduri identificate (de exemplu, roșu, pentru emoții și gânduri nesănătoase, și albastru/verde, pentru cele sănătoase).



Recomandări pentru coordonator – secvența 1

Pentru activitatea de grup, în funcție de activitățile realizate anterior sau de nivelul clasei, le puteți oferi dumneavoastră exemple de emoții sau îi puteți lăsa să caute liste de emoții pe internet (de exemplu, folosind telefoanele mobile, dacă este permis). Dacă le oferiți dvs. exemple, puteți lista o astfel de fișă, puteți oferi exemplele verbal sau, dacă utilizați prezentare PowerPoint, puteți scrie pe un slide emoții negative și pozitive care credeți că se potrivesc situațiilor din Anexa 1. Este importantă această alfabetizare emoțională (adică identificarea și numirea unei varietăți de emoții diferite) și pentru etapa ulterioară din activitate.

Secvența 2 – 50 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Reamintirea cunoștințelor anterioare	Amintiți, pe scurt, elevilor concluziile activității anterioare cu privire la rolul gândurilor în generarea emoțiilor. Insistați pe diferența dintre gândirea „absolutistă” (de tip trebuie sau gândirea în alb și negru) și gândirea rațională alternativă, care exprimă, mai degrabă, preferința pentru anumite lucruri.	Puteți reaminti elevilor informațiile discutate, folosind întrebări precum: • „Care este motivul pentru care oamenii pot reacționa diferit atunci când se află în aceeași situație?”; • „În câte categorii am grupat gândurile noastre? Exemplificați.” • „Care este legătura dintre gânduri și emoții?” Este recomandat să parcurgeți cu atenție partea teoretică a ghidului înainte de această activitate.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Gândim sănătos – Activitate în echipă	Grupați elevii în echipe de câte patru membri și distribuiți-le un exemplar al Anexei 1 pe care l-au completat în Secvența 1. Gruparea elevilor poate fi diferită față de lecția anterioară, iar Anexa 1 poate fi distribuită aleatoriu (adică nu trebuie să avem aceeași echipă cu aceeași fișă ca la secvența anterioară). Puneți fâșiile decupate ale Anexei 3 pe catedră, cu fața în jos (sau într-o cutie) și rugați un membru al echipei să extragă patru bilețele. Sarcina lor de lucru este ca, pentru fiecare gând irațional extras, să propună o alternativă de gând rațional și o emoție funcțională/sănătoasă, care consideră ei că poate fi generată de acel gând. În timp ce elevii lucrează, împărțiți tabla sau o foaie de flipchart în două coloane. Titlul primei coloane va fi „Așa, nu”, iar al celei de a doua „Așa, da”. După ce vor termina lucrul în echipă, elevii vor trece pe prima coloană emoțiile nesănătoase asociate gândurilor iraționale (ele se găsesc deja în Anexa 1 completată anterior), iar, în a doua coloană, vor scrie alternativele de gânduri și emoții sănătoase.	Înainte de a-i lăsa să înceapă să lucreze, amintiți-le că una dintre cele mai eficiente strategii prin care putem elimina sau reduce intensitatea emoțiilor negative/disfuncționale este schimbarea gândurilor. Sugerați-le elevilor să folosească informația din lecția anterioară, surprinsă în Anexa 1, pentru a facilita rezolvarea sarcinii de lucru.	20 de minute



Rezumatul activității (12 minute)

Analizați împreună cu elevii răspunsurile scrise pe tablă. Oferiți feedback constructiv pentru activitatea desfășurată și rugați-i pe elevi să spună cum i-ar ajuta pe ei o gândire rațională în situații critice. Solicitați exemple specifice.



Tema pentru acasă (3 minute)

Rugați-i ca, până la următoarea întâlnire, să noteze în caiete:

- cel puțin o situație în care au simțit o emoție puternică în acea săptămână;
- gândul care a determinat emoția respectivă;
- consecința comportamentală a emoției;
- un gând sănătos cu care ar putea să înlocuiască gândul irațional.

Tema pentru acasă poate fi organizată sub forma unui tabel (situație/gând/emoție/consecință comportamentală/gând rațional alternativ).

Anexa 1 – Gândesc, simt, mă comport

Mai jos sunt menționate o serie de gânduri pe care adolescenții le pot avea în diferite situații. Pentru fiecare dintre aceste gânduri, spuneți ce emoție și ce comportament credeți că le însoțesc (ce emoție și comportament se potrivesc cel mai bine cu un astfel de gând).

Gânduri	Emoții cauzate de gânduri (Ce simți când gândești așa?)	Exemple de comportamente asociate gândurilor (Cum te porți/Ce faci când gândești și te simți așa?)
Cealalți sunt vinovați pentru nefericirea mea.		
Oamenii ar trebui să-și ascundă emoțiile.		
Fiecare problemă are o soluție corectă care trebuie găsită.		
Cei din jurul meu chiar nu mă pot înțelege.		
Copiii ar trebui să fie dependenți de adulți (părinții ar trebui să îmi rezolve problemele, să îmi satisfacă dorințele).		
Procrastinarea/Amânarea face viața mai ușoară.		
Sunt atâția oameni pe care nu îi poți schimba, încât e mai bine să te îndepărtezi de ei.		
Lumea e plină de pericole care necesită concentrare maximă din partea mea (ca să le identific și să le evit).		
Nu poți ști ce gândește celălalt.		
Viața trebuie să fie așa cum vreau eu.		
Viața trebuie să fie dreaptă și dreptatea trebuie să fie administrată echitabil.		

Gânduri	Emoții cauzate de gânduri (Ce simți când gândești așa?)	Exemple de comportamente asociate gândurilor (Cum te porți/Ce faci când gândești și te simți așa?)
Fiecare are drumul lui în viață și nu poți face nimic ca să îl schimbi.		
Oamenii valoroși nu greșesc niciodată.		
Trebuie să fiu plăcut de toți cei pe care-i întâlnesc.		
Prietenii adevărați sunt cei care fac cum spui tu.		
Dacă ceilalți te văd cum ești în realitate, probabil te vor respinge.		

Anexa 2 – Intensitatea emoțiilor (Fișă de lucru pentru coordonator)

Adeseori folosim în limbajul de zi cu zi o serie de cuvinte care exprimă ceea ce simțim. În tabelul de mai jos am sumarizat doar câteva dintre expresiile verbale (emoțiile) pe care le utilizăm atunci când ne confruntăm cu diverse situații de viață. Ele sunt grupate în funcție de intensitatea emoției primare pe care o exprimă. Dezgustul și uimirea sunt considerate, conform lui Ekman, tot emoții primare, însă ele nu au o notă de iraționalitate și de aceea nu au fost cuprinse în acest tabel. *Rușinea și vinovăția sunt considerate iraționale, nesănătoase și nu au o intensitate variabilă pe care să o surprindem prin alte expresii verbale. De aceea am considerat că este mai bine să le explicăm, întrucât necesită o identificare corectă și vor fi, probabil, menționate de adolescenți.

	Intensitate ridicată (nesănătoasă)	Intensitate medie	Intensitate redusă
Tristețe	Devastat, învins, rănit, fără speranță, nedorit, respins, fără valoare	Disprețuit, deziluzionat, neapreciat, neglijat, trist	Apatic, cu părere de rău
Furie	Trădat, foarte furios, ostil, exploatat, luat peste picior, plin de ură, răzbunător, scârbit	Agitat, enervat, dezgustat, iritat, jignit, plin de resentimente, înșelat	Nemulțumit, tolerant
Frică	Disperat, oripilat, intimidat, copleșit, panicat, împietrit	Alarmat, defensiv, nesigur, suspicios, tensionat, amenințat	Îngrijorat, nerăbdător, nervos, timid
Fericire	Extaziat, exuberant, încântat, minunat	Amuzat, apreciat, vesel, încrezător, împlinit, mândru, optimist, recunoscător	Mulțumit, plin de speranță, relaxat, norocos
*Rușine	Apare atunci când ne gândim că ceilalți judecă/evaluatează negativ greșelile pe care le-am făcut și ne este greu să acceptăm acest lucru.		
*Vinovăție	Apare atunci când ne gândim că am rănit emoțional o persoană sau când am făcut ceva care contravine principiilor noastre morale și ne condamnă pentru acest lucru.		

Anexa 3 – Alternative sănătoase

Gânduri iraționale	Gânduri raționale	Emoții sănătoase
Cealalți sunt vinovați pentru nefericirea mea.		
Oamenii ar trebui să-și ascundă emoțiile.		
Fiecare problemă are o soluție corectă care trebuie găsită.		
Cei din jurul meu chiar nu mă pot înțelege.		
Copiii ar trebui să fie dependenți de adulți (părinții ar trebui să îmi rezolve problemele, să îmi satisfacă dorințele).		
Procrastinarea/Amânarea face viața mai ușoară.		
Lumea e plină de pericole care necesită concentrare maximă din partea mea (ca să le identific și să le evit).		
Viața trebuie să fie așa cum vreau eu.		
Viața trebuie să fie dreaptă și dreptatea trebuie să fie administrată echitabil.		
Fiecare are drumul lui în viață și nu poți face nimic ca să îl schimbi.		
Oamenii valoroși nu greșesc niciodată.		
Trebuie să fiu plăcut de toți cei pe care-i întâlnesc.		
Prietenii adevărați sunt cei care fac cum spui tu.		
Dacă ceilalți te văd cum ești în realitate, probabil te vor respinge.		

Nu mă enervez!

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de management al furiei

Competențe: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să identifice stimuli care le pot declanșa furia;
- Să identifice strategii de control al furiei.

Materiale necesare:

- Tablă/suport și foi de flipchart;
- Cretă/marker;
- Coli hârtie A4;
- Carioci colorate;
- Anexa 1 - Cum apare furia;
- Anexa 2 - Nu mă enervez.

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

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Discuție interactivă despre furie	Începeți activitatea printr-o dezbatere al cărei scop este de a explica elevilor ce este furia, cum apare și cum se manifestă. Puteți folosi în acest sens Anexa 1 - Cum apare furia. Insistați asupra semnalelor (manifestărilor) care sugerează că sunt furioși (manifestări pe care le conștientizează ei sau le văd ceilalți la ei).	Pentru această secvență puteți proiecta Anexa 1, o puteți desena pe tablă sau o puteți distribui elevilor tipărită, pe hârtie A4. Important este să explicați că furia este o emoție care este determinată de gânduri iraționale și are consecințe fiziologice și comportamentale (adesea) nedorite. Puteți adresa întrebări de genul: „Cum îți dai seama că ești furios?”, „Cum își dau seama ceilalți că ești furios?/Ce observă la tine ceilalți când te simți furios?”.	15 minute

Cum controlăm furia (Activitate în grup)	Rugați-i pe elevi să noteze în caiete minim cinci modalități (manifestări) prin care se exprimă furia la ei. Alocați pentru această activitate 3-5 minute. Alcătuiți apoi echipe de lucru de câte patru sau cinci elevi. Distribuiți fiecărei grupe câte o coală albă de hârtie (A4) și carioci/creioane colorate. Explicați-le apoi sarcina de lucru: „Pornind de la modul în care se manifestă la voi furia, alegeți cinci comportamente comune echipei voastre, pentru care va trebui să găsiți strategii care pot să reducă sau să elimine furia. Aceste strategii care vă pot face să nu vă înfuriați trebuie prezentate sub forma unui poster pe care să îl prezentați colegilor, astfel încât să îi convingeți să adopte „soluțiile” voastre.		20 de minute
--	---	--	--------------



Rezumatul activității (13 minute)

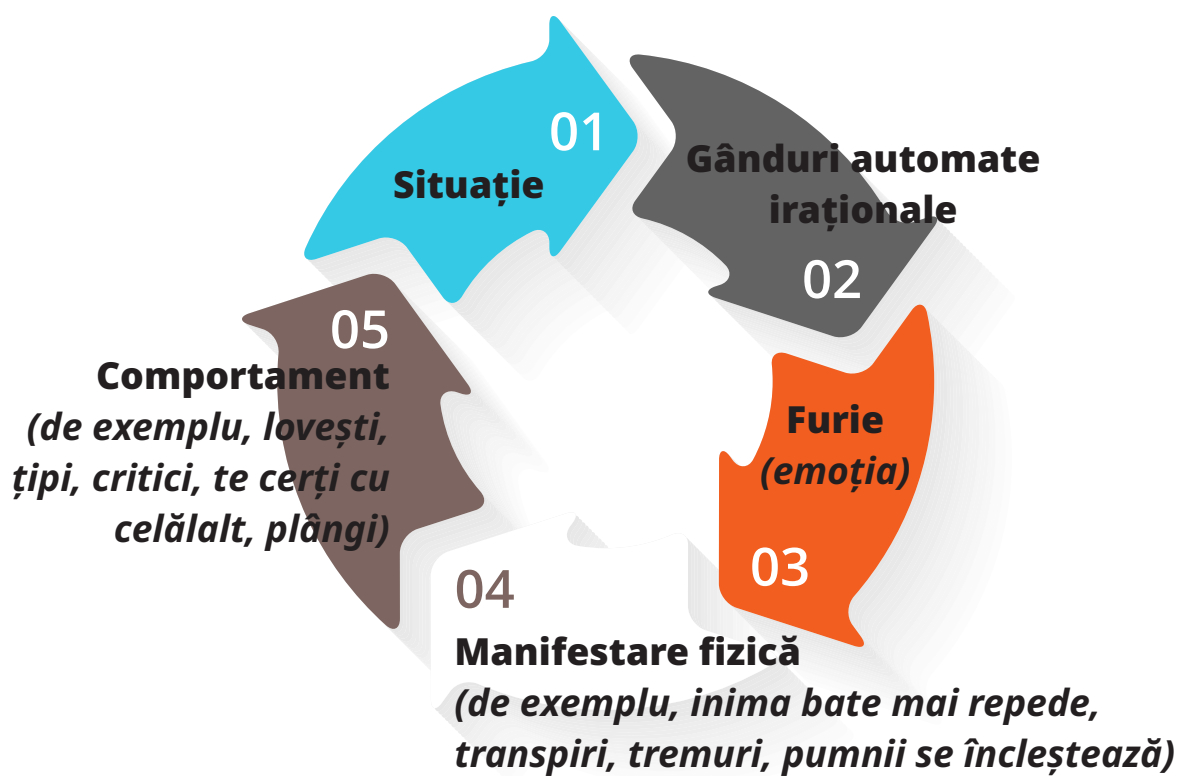
Lăsați echipele să își prezinte posterele. Acordați feedback constructiv, apreciind munca depusă și oferind explicații sau informații suplimentare pentru strategiile propuse.



Tema pentru acasă (2 minute)

În ultimele minute ale lecției, prezentați elevilor tema pentru acasă (Anexa 2 - Nu mă enervez). Asigurați-vă că elevii au înțeles cum se completează fișa. Oferiți un exemplu de jurnal, dacă este nevoie.

Anexa 1 – Cum apare furia



Anexa 2 – Nu mă enervez

Mai jos se află un „jurnal” care urmărește cât de frecvent te enervezi într-o săptămână. Completează-l începând de azi!

Ziua și ora (aproximativă)	Situația	Gândurile care m-au făcut să mă enervez	Cât de tare m-am enervat (de la 1 – puțin, la 5 – extrem de tare)	Cum am reacționat, ce am făcut	Ce aș putea face ca să nu mă mai enervez în viitor în această situație

Stop, gândesc!

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: dezvoltarea competenței de control emoțional

Competențe: La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- Să identifice alternative pozitive și negative la experiențele de viață pe care le au;
- Să propună strategii prin care pot să își controleze impulsurile.

Materiale necesare:

- Anexa 1 - Ce-ar fi dacă? (câte un exemplar pentru fiecare echipă și un exemplar care va fi tăiat în bilețele astfel încât să avem câte o situație pe fiecare bilețel);
- Anexa 2 - Consecințe.

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

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/metode/ conținuturi recomandate	Observații/Sugestii specifice	Țimp
Introducerea în activitate a elevilor	Prezentați-le elevilor scopul și obiectivele activității, după care discutați cu ei despre conceptul de control al impulsurilor și despre specificul acestuia la vârsta adolescenței.	Accentuați rolul pe care anturajul îl are în luarea deciziilor, în executarea unor comportamente și în obținerea performanței la această vârstă. Folosiți întrebări specifice (de exemplu, „de ce este așa de greu pentru voi să faceți ce știți că este bine pentru voi?”) și exemple concrete.	10 minute

Etapa	Strategii/metode/ conținuturi recomandate	Observații/Sugestii specifice	Timp
Ce-ar fi dacă?	Grupați elevii în echipe de câte 3-4 persoane și distribuiți-le pe un bilețel câte o situație din cele prezentate în Anexa 1 - Ce-ar fi dacă? și un exemplar din Anexa 2 - Consecințe. Rugați-i să noteze care ar fi consecințele comportamentale și emoționale, pozitive și negative, care ar apărea dacă ar reacționa cum scrie pe bilețel. La sfârșit, solicitați unui membru al grupului să prezinte celorlalți situația și răspunsurile oferite.		15 minute
Ce aș putea să fac?	După ce fiecare echipă și-a prezentat situația, distribuiți-le un exemplar integral din Anexa 1. Rugați-i să citească cu atenție fiecare situație și să o aleagă pe cea care cred că nu o vor trăi niciodată. Solicitați-le să identifice gândul care stă la baza acelei decizii și emoția pe care o declanșează el, precum și modul în care ar putea să facă față acelei emoții, pentru a preveni consecințele negative asociate. Rugați-i să noteze răspunsurile lor pe versoul Anexei 2 sau în caiete și apoi să le prezinte colegilor.	Dacă mai multe grupe au ales aceeași situație, insistați doar asupra strategiilor de reglare emoțională și asupra gândurilor iraționale.	15 minute



Rezumatul activității (5 minute)

La sfârșitul activității, realizați o sumarizare a activității, punctând ce înseamnă controlul impulsurilor și beneficiile acestei abilități.



Tema pentru acasă (5 minute)

Ca temă pentru acasă, solicitați elevilor să noteze în caiete o situație în care au reușit să își stopeze impulsul (altfel spus, o situație în care și-au dat seama că nu e bine să reacționeze așa cum ar vrea și au adoptat un comportament diferit). Atunci când explicați tema pentru acasă, oferiți elevilor un exemplu simplu, poate chiar din experiența dvs. personală (de exemplu, „când am văzut ce slab v-ați descurcat la test, prima mea reacție a fost să vă cert, să țin la voi, dar am reușit să mă stăpânesc, am respirat adânc, m-am gândit că nu vă este de nici un folos și am decis să vă explic criteriile de evaluare”).



Recomandări pentru coordonator

1. În funcție de nivelul clasei cu care lucrați și de numărul de elevi, pentru prima activitate de grup, le puteți oferi una sau mai multe situații pe care să le analizeze.
2. Pentru a doua activitate de grup, puteți schimba componența echipelor sau puteți modifica numărul de elevi dintr-un grup. Răspunsurile lor pot fi afișate și analizate frontal. Dacă veți considera necesar, elevii pot să noteze răspunsurile la ultima sarcină de grup și pe o foaie separată, pe care să notați Situația/Gândul/Emoția/Cum previn.
3. Anexa 1 poate fi completată și cu alte situații pe care le credeți mai potrivite pentru clasa cu care lucrați (și chiar vă recomandăm acest lucru).

Anexa 1 – Ce-ar fi dacă?

Un coleg te provoacă să faci ceva (să ameninți un alt coleg, să îl calci pe picior etc.). Ce s-ar întâmpla dacă ai face-o?

Un coleg vrea să copieze tema la matematică din caietul tău. Ce s-ar întâmpla dacă l-ai lăsa?

Cel mai bun prieten/Cea mai bună prietenă îți cere să nu te mai întâlnești cu alte persoane în afară de el/ea. Ce s-ar întâmpla dacă nu ai respecta această solicitare?

Măine ai test la matematică și un prieten/o prietenă te roagă să vă întâlniți. Ce s-ar întâmpla dacă ai refuza și ai rămâne acasă să înveți?

Ai un prieten amuzant, cu care îți place să îți petreci timpul, însă deseori este criticat de ceilalți din cauza comportamentului său. Ce s-ar întâmpla dacă nu ți-ai mai petrece timpul cu el?

Părinții tăi doresc să le spui tot ceea ce faci, însă ție nu îți prea place acest lucru. Ce s-ar întâmpla dacă părinții tăi ar fi cei mai buni prieteni ai tăi?

Grupul tău de prieteni vrea să mergeți la sfârșitul săptămânii la munte. Ce s-ar întâmpla dacă tu le-ai spune că nu este o idee bună?

Toți adulții din jurul tău îți spun că trebuie să îți limitezi timpul petrecut în fața calculatorului și pe rețelele de socializare la cel mult două-trei ore pe zi. Ce s-ar întâmpla dacă ai face acest lucru?

Mama ta intră în cameră la tine și îți ține morală/te ceartă pentru că refuzi să înveți și să te pregătești pentru bacalaureat așa cum îți dorește ea. Ce s-ar întâmpla dacă i-ai da dreptate?

Cei din anturajul tău îți spun să renunți la iubitul tău/iubita ta pentru că nu este potrivit/potrivită pentru tine și dorește să petreacă prea mult timp cu tine. Ce s-ar întâmpla dacă te-ai despărți de el/ea?

Anexa 2 – Consecințe

Consecințe comportamentale și emoționale	
Pozitive	Negative

Vreau să reușesc și eu!

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scop: dezvoltarea auto-eficacității și a abilităților de auto-motivare

Competențe: La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice experiențe de succes, proprii și anterioare;
- Să identifice abilități personale care îi pot ajuta în atingerea unor scopuri.

Materiale necesare:

- două foi de flipchart sau două coli albe A0;
- Anexa 1 - Despre mine;
- două seturi de bilețele autoadezive 76 mm x 76 mm (două culori diferite, de exemplu, galben și verde).

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

Durata activității: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/ Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Discuție interactivă despre motivație	Prezentați elevilor tema și obiectivele lecției. Discutați despre aspectele care îi motivează pe elevi să facă diverse lucruri și cum s-a schimbat acest proces de-a lungul vieții lor (de exemplu, diferențe între ce îi motiva în gimnaziu sau școala primară și ce îi motivează acum).	Orientați discuția cu elevii spre conceptul de motivație intrinsecă și extrinsecă, explicați termenii și urmăriți implicarea a cât mai mulți elevi în discuție.	10 minute

Identificarea experiențelor anterioare de succes și a unor calități personale	Prezentați elevilor sarcina de lucru după cum urmează: 1. „Fiecare dintre voi va primi o fișă de lucru (Anexa 1 - Despre mine) în care veți scrie o experiență care v-a făcut să vă simțiți mândri de propria voastră persoană. Trebuie să detaliați de ce considerați importantă acea experiență și ce abilități, cunoștințe, informații și atitudini ați dobândit trecând prin situația respectivă.” 2. „Formulați cel puțin două obiective personale pe care vreți să le atingeți în următoarele trei-patru luni/ până anul viitor.” 3. „După ce terminați de completat fișa, rugați cinci colegi să vă spună un cuvânt prin care ei cred că v-ar putea caracteriza (ceva ce le place la voi, o abilitate, o calitate etc.). Veți nota aceste cuvinte pe ultimul rând al fișei de lucru.”	Prezentați elevilor fișa de lucru și oferiți explicații suplimentare pentru completarea ei, dacă este cazul (asigurați-vă că elevii au înțeles că nu pot spune cuvinte jignitoare unul la adresa celui alt când vor completa ultimul rând din fișă; pot însă spune atribute cu care ceilalți nu sunt de acord – de exemplu, încăpățânat, certăreț, nepăsător – dacă explică de ce spun acel lucru și la ce se referă).	15 minute
--	---	---	----------------------

Activitate în echipe	Rugați elevii să se grupeze în echipe de câte trei-patru elevi. Solicitați-le, apoi, să își prezinte unul altuia fișa de lucru completată și să aleagă, în urma unei dezbateri de grup, două obiective care ar putea fi comune tuturor membrilor grupului (de exemplu, să promoveze bacalaureatul, să meargă la mare în vacanța de vară). Distribuiți-le bilețele autoadezive colorate astfel încât fiecare echipă să primească unul-două bilețele galbene și unul-două bilețele verzi. Rugați-i să scrie pe cele galbene câteva modalități prin care experiențele lor anterioare îi pot ajuta să își atingă obiectivele stabilite, iar pe cele verzi ce altceva/cine altcineva i-ar determina să fie perseverenți/i-ar determina să se auto-motiveze, pentru a-și atinge scopurile. La sfârșitul activității, elevii vor citi ce au scris și vor lipi bilețele în funcție de culoare pe foile de flipchart/colile A0.	Încurajați discuția între elevii, astfel încât aceștia să se sprijine reciproc în completarea bilețelor. Înainte de citirea bilețelor, elevii vor menționa obiectivele echipelor lor fără a specifica cărui coechipier îi aparțin obiectivele.	15 de minute
-----------------------------	--	--	---------------------



Rezumatul activității (5 minute)

La sfârșitul activității, punctați aspectele importante discutate, insistând asupra faptului că experiențele noastre anterioare pot influența obiectivele pe care ni le alegem și efortul pe care îl depunem pentru atingerea lor. Ele pot să ne motiveze sau să ne demotiveze, dar este important să conștientizăm ce abilități și experiențe avem, ca să le putem utiliza în viitor. Încercați să punctați ideile principale ale lecției, folosindu-vă de exemplele oferite de elevi. Menționați aspectele care v-au plăcut în răspunsurile lor.



Tema pentru acasă (5 minute)

Prezentați elevilor tema: „Alege unul din cele două obiective personale scrise în fișa de lucru și scrie un plan cu trei-cinci pași pe care ar trebui să îi urmezi pentru a-ți atinge obiectivul. Explică, pentru fiecare pas din planul tău, modul în care experiența anterioară descrisă în fișă și caracteristicile pe care le-au menționat colegii tăi te pot ajuta să implementezi acel demers.” Asigurați-vă că elevii au înțeles ce au de făcut în tema pentru acasă și oferiți explicații suplimentare, dacă este cazul.



Recomandări pentru coordonator

1. Dacă efectivul clasei cu care lucrați nu este mare sau puteți desfășura activitatea pe un interval mai mare de timp, puteți solicita elevilor să lucreze în perechi.
2. Pentru prima parte a lecției, puteți folosi informațiile pe care elevii le au în manualul de psihologie despre motivația intrinsecă și extrinsecă.

Anexa 1 – Despre mine

1. O experiență/situație de care sunt mândru/mândră

--

2. Spune:

De ce consideri această experiență importantă pentru tine?	
Ce abilități, cunoștințe, informații și atitudini ai dobândit în urma acestei experiențe?	
Ce ți-a plăcut cel mai mult din această experiență?	
Două obiective pe care ți le-ai propus pentru următoarele trei-patru luni/până anul viitor	

3. Cum mă văd ceilalți
-

VII. Abilități sociale

VII. 1. Aspecte teoretice

VII. 1.1. Descriere generală a abilităților sociale în perioada adolescenței

Adolescența reprezintă una dintre perioadele de vârstă în care abilitățile sociale joacă un rol foarte important în efortul tinerilor de a se integra. Acum, ei învață să trăiască împreună cu alții în contexte sociale din ce în ce mai diverse și își conturează, în același timp, propria identitate și autonomie. Abilitățile sociale îl ajută pe adolescent să gestioneze mai bine tensiunile interioare determinate de (cel puțin) două forțe aparent contrare:

- a) nevoia de apartenență la un grup social, de a adera la valorile și modelele grupului;
- b) nevoia de autonomie, de a fi el însuși, diferit de oricine altcineva.

Cercetările în domeniu arată că „perioada de aur” pentru formarea abilităților sociale este copilăria mică. Totuși, adolescența reprezintă o etapă de dezvoltare în care autoevaluare, reconsiderarea și consolidarea abilităților sociale, împreună cu sprijinul care trebuie să le fie acordat în acest sens, sunt esențiale pentru stabilirea unor relații armonioase cu ceilalți și pentru modelarea propriei identități prin intermediul acestor interacțiuni. Studiile arată că adolescenții cu un nivel ridicat de dezvoltare ale abilităților (măsurate prin instrumente specifice) sunt mai puțin predispuși să cedeze presiunilor negative de grup, fac alegeri mai bune în raport cu situațiile de risc și este mai puțin probabil să se simtă singuri sau să dezvolte depresie și anxietate (Segrin & Flora, 2000). Similar, multe dintre tulburările psiho-comportamentale care apar în perioada adolescenței (depresie, anxietate, abuzul de substanțe) se asociază cu niveluri mai scăzute ale abilităților sociale (Wagner & Oliveira, 2007).

Mai mult, în perspectiva apropiată a integrării adolescenților pe piața muncii, abilitățile sociale par să conteze din ce în ce mai mult la locul de muncă. În prezent, tot mai mulți angajatori apreciază abilitățile sociale ale noilor recruți într-o măsură chiar mai mare decât abilitățile profesionale deținute de aceștia atunci când intră pe piața muncii. Din perspectiva lor, abilitățile sociale îi ajută pe tineri să se integreze mai ușor la locul de muncă și să învețe din interacțiunea cu ceilalți (Deming, 2017).

Din acest motiv, dezvoltarea abilităților sociale a devenit un obiectiv explicit în multe sisteme de educație. Abilitățile sociale sunt vehicule importante ale autonomiei în învățare prin interacțiunile sociale care modelează permanent adolescentul și îl ajută să se raporteze la experiența și resursele de învățare ale celor din jur (Bandura, 1986). Astfel, mizele școlare nu mai sunt doar de a oferi cunoștințe, ci și de a dezvolta capacitatea tinerilor de a trăi armonios împreună cu alții, într-o lume din ce în ce mai diversă și mai dinamică din punct de vedere social și cultural.

VII. 1.2. Ce sunt abilitățile sociale?

Interesul actual pentru problematica integrării armonioase a tinerilor în societate este întâmpinat cu o literatură de specialitate foarte bogată, care cercetează abilitățile sociale ale adolescenților din perspective multiple (psihologică, socială, culturală, educațională). În funcție de perspectiva de analiză, cercetările pun în relație nivelul de dezvoltare a abilităților sociale cu alte aspecte ale comportamentelor adolescenților în diferite contexte sociale.

Majoritatea definițiilor care își propun să operaționalizeze abilitățile sociale au în comun trei componente esențiale:

1. **persoana**, cu caracteristicile sale individuale (vârstă, sex, temperament, profil de personalitate, apartenență socio-culturală, comportamente învățate prin socializarea primară sau secundară);
2. **procesul de interacțiune** a individului cu mediul său social, relevat prin modurile particulare în care persoana își exprimă dorințele, atitudinile, opiniile, drepturile (prin comunicare, perspective multiple, empatie, autoreglare, deschidere);
3. **situația/contextul psiho-social** și cultural în raport cu care persoana interacționează.

Cu cât comportamentele prin care individul interacționează cu cei din jur sunt mai adecvate contextului social – fără ca acesta să își altereze propriile valori, atitudini, opțiuni și interese – putem afirma că nivelul abilităților lui sociale este cu atât mai ridicat (Greshman & Elliott, 1990). Mai mult, triada individ-interacțiune-context se află în permanență într-o dinamică particulară prin care toate cele trei elemente se interconectează și se influențează reciproc. În interacțiunile lui sociale, individul se exprimă pe sine și se transformă în raport cu contextul în același timp. Din acest motiv, pentru mulți autori, dezvoltarea abilităților sociale este un proces continuu de învățare și de dezvoltare a propriei personalități.

Una dintre definițiile de referință în literatura de specialitate este cea conform căreia „*abilitățile sociale reprezintă un set de comportamente ale individului care exprimă atitudini, dorințe, opinii și drepturi manifestate în raport cu un context interpersonal, respectând, în același timp, modul în care ceilalți își exercită rolul în această interacțiune*” (Caballo, 1986).

Alți autori accentuează importanța adecvării la contextul socio-cultural, definind abilitățile sociale ca fiind „*acele comportamente învățate, acceptate în societate, care permit unei persoane să interacționeze cu alții în mod eficient și să evite reacțiile neacceptate de societate*” (Gresham & Elliott, 1990). Astfel, printre abilitățile sociale se numără comportamentele prosoziale, precum cooperarea, disponibilitatea de a împărtăși cu alții, empatia, comunicarea și o atitudine prietenoasă.

În prezent, programul CASEL promovează o perspectivă culturală asemănătoare asupra abilităților sociale. Unul dintre cele mai coerente intervenții de dezvoltare a abilităților socio-emoționale în școală, programul CASEL definește competența socială astfel: „*capacitatea de a vedea o situație din mai multe puncte de vedere, de a empatiza cu ceilalți, indiferent de mediul social sau cultural de care aparțin aceștia. Capacitatea de a înțelege normele sociale și etice de comportament și de a apela cu încredere la resursele și sprijinul familial, școlar și comunitar*”. Așadar, o definiție de lucru ar putea fi că abilitățile sociale reprezintă acele componente ale personalității care permit indivizilor, în timp ce își construiesc propria identitate, să stabilească relații armonioase cu ceilalți într-un context socio-cultural dat și să comunice și să trăiască împreună cu aceștia.

VII. 1.3. Abilități sociale versus competență socială

În literatura de specialitate, există o diferențiere conceptuală între termenul de *abilități sociale* și cel de *competență socială*. Dacă abilitățile sociale reprezintă un ansamblu de comportamente sociale învățate, disponibile în repertoriul individului (interacționez într-un anumit fel, pentru că așa am învățat din interacțiunile mele anterioare cu ceilalți), competența socială implică un nivel mai înalt de conștientizare și auto-evaluare a individului, care ia în calcul aspecte etice și instrumentale ale modului în care interacționează social (interacționez într-un anumit fel, deoarece sunt coerent cu propriile mele valori, interese, credințe) (Del Prette & Del Prette, 1999).

O altă resursă pentru sistemele educaționale contemporane în care este utilizat termenul de *competență socială* este *Descriptivul competențelor cheie europene* (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, 2006/962/EC1). Documentul promovează competența socială ca una dintre cele opt competențe cheie care ar putea sta la baza construirii sistemelor de educație din Europa. Conform acestei abordări, competențele cheie sunt, după cum urmează, ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și atitudini:

- **Cunoștințe** – înțelegerea felului în care indivizii își asigură un optim fizic și mintal, inclusiv ca resursă pentru sine, pentru familie, pentru mediul social imediat; înțelegerea felului în care un stil de viață sănătos poate contribui la aceasta; înțelegerea codurilor de comportament și de bune maniere general acceptate în diferite societăți și medii (de exemplu, la muncă); conștientizarea conceptelor de bază cu privire la indivizi, grupuri, organizații de muncă, egalitate de gen, non-discriminare, societate și cultură; înțelegerea dimensiunilor multi-culturale și socio-economice ale societăților europene; interacțiunea dintre identitatea culturală națională și cea europeană.
- **Deprinderi** – abilitatea de a comunica constructiv în diferite medii, pentru a manifesta toleranță; exprimarea și înțelegerea diferitelor puncte de vedere; negocierea și abilitatea de a crea încredere și de a manifesta empatie; abilitatea de a face față stresului și frustrării, precum și abilitatea de a le exprima în mod constructiv; delimitarea sferei personale de cea profesională.
- **Atitudini** – colaborare, asertivitate și integritate; interes pentru dezvoltările socio-economice și comunicarea interculturală; valorizarea diversității și respectul față de celălalt; deschiderea pentru a depăși prejudecățile și pentru compromis.

VII. 1.4. Arhitectura abilităților sociale

Modul în care se manifestă abilitățile sociale ale adolescenților depinde în bună măsură de cel puțin două categorii de factori:

- a) caracteristicile personale ale adolescentului;
- b) variabilele contextului social în care trăiește acesta.

Studiile arată că tinerii care au un profil comportamental de tip extrovert sunt mai pregătiți să se angajeze în interacțiuni sociale care le oferă mai multe ocazii de exprimare și de exersare a abilităților sociale, care se dezvoltă și ajung la un nivel mult mai ridicat ca urmare (Caballo, 2003). La polul opus, indivizii care sunt mai introvertiți, anxioși sau mai puțin deschiși la comunicare cu

ceilalți au nevoie de mai mult sprijin pentru dezvoltarea abilităților sociale, deoarece, în mod natural, ei tind să evite interacțiunile cu ceilalți. Dincolo de profilul temperamental, caracteristici individuale precum, autocontrolul și autoreglarea, capacitatea de a exprima și a înțelege emoțiile proprii și pe ale celorlalți, capacitățile cognitive de a analiza și accepta punctele de vedere diferite sunt la fel de importante în conturarea nivelului de performanță a abilităților sociale. Cu toate acestea, cei mai mulți autori sunt de părere că trăsăturile de personalitate nu reprezintă neapărat determinanți esențiali ai abilităților sociale. Indiferent de caracteristicile personale, modelele comportamentale de relaționare socială din familie sau din cercul apropiat în care trăiește adolescentul, modelele educaționale promovate în școală, precum și tiparele culturale ale societății au un impact mult mai mare asupra calității și a nivelului de utilizare a abilităților sociale. De aceea, programele de intervenție educațională pentru dezvoltarea abilităților sociale par să aibă succes, în măsura în care acestea oferă adolescenților ocazii pentru a analiza propriile contexte de interacțiune sociale și de deconstruire/reconstruire a comportamentelor dezirabile.

VII. 1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale ale adolescenților?

În prezent, peste tot în lume, sunt dezvoltate și implementate programe de intervenție care vizează dezvoltarea abilităților sociale ale adolescenților. În funcție de specificul programului, precum și de caracteristicile grupului țintă, cele mai multe intervenții vizează activități care să contribuie la dezvoltarea următoarelor competențe: capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere; empatia; exprimarea emoțiilor; autocontrolul și autoreglarea; asertivitatea; aprecierea diversității; respectul față de ceilalți, politețea/amabilitatea, acceptarea necondiționată a celorlalți. Vom prezenta în continuare semnificația celor mai importante abilități sociale și tipuri de activități care ar putea sprijini adolescenții în dobândirea competenței sociale prin educație.

VII. 1.6. Capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere

A privi o situație din mai multe puncte de vedere implică abilități perceptive, cognitive și emoționale relativ complexe. Adolescența este însă o perioadă în care tinerii pot atinge maturitatea cognitivă pentru a performa cu succes această abilitate. Capacitatea de a percepe vizual obiecte din mediul înconjurător din mai multe puncte de vedere evoluează treptat pe parcursul dezvoltării individuale și sunt necesare contexte de învățare care să ducă la problematizarea și conștientizarea acestora. Din perspectiva cogniției, a analiza o situație din mai multe puncte de vedere presupune ca adolescentul să își poată imagina modul în care arată *lumea* (situația, realitatea, fenomenul) din perspectiva celor cu care intră în interacțiune (Galinsky & Gillian, 2004). Cu alte cuvinte, adolescenții care dețin această abilitate pot înțelege punctul de vedere al unei alte persoane cu care interacționează, iar această înțelegere se bazează pe faptul că recunosc mediul, cultura și contextul social al acelei persoane (Selman, 1971). Atunci când procesul de înțelegere a perspectivei celuilalt vizează emoțiile, adolescentul este capabil să își imagineze ce înseamnă emoția respectivă pentru celălalt și de ce o simte (empatie cognitivă). Potrivit cercetărilor, la vârsta adolescenței, tinerii sunt suficient de maturi cognitiv pentru a avea o înțelegere mai complexă a perspectivelor celorlalți, care să le permită să anticipeze, să înțeleagă și să coreleze mai multe perspective asupra aceleiași situații (Selman, 2003).

Așadar, adolescenții care dețin această abilitate de a înțelege punctele de vedere diferite dovedesc că sunt conștienți de faptul că fiecare persoană este, mai mult sau mai puțin, produsul unui mediu socio-cultural specific și că evenimentele trecute și contextele actuale în care trăim ne afectează modul în care vedem lumea diferit de ceilalți. Pentru a crea contexte de dezvoltare a acestei abilități de a analiza/interpreta/înțelege lumea din mai multe perspective, pot fi utilizate o varietate de activități, precum:

- i. studii de caz cu privire la comportamentele diferite ale persoanelor provenind din culturi diferite, dar aflate într-o situație similară;
- ii. analize privind cazuri de discriminare etnică, religioasă, economică etc.;
- iii. contactul cu adolescenți de aceeași vârstă din alte țări, pentru a identifica modul în care mediul influențează viața de zi cu zi;
- iv. analiza unor evenimente istorice care au schimbat comportamentele, gândurile sau motivațiile unui anumit grup social sau cultural (feminism, sclavie, holocaust etc.).

VII. 1.7. Empatia

În limbajul comun, a fi empatic înseamnă a fi capabil *să te pui în pielea altcuiva*, adică să poți simți ceea ce simte persoana cu care interacționezi la un moment dat, pentru a-i putea oferi sprijin, înțelegere și ascultare. Spre deosebire de abilitatea cognitivă (empatia cognitivă) de a înțelege starea emoțională prin care trece cineva și contextele care au determinat această stare (a vedea lucrurile din punctul său de vedere), empatia, ca experiență emoțională, presupune implicare afectivă, dincolo de înțelegere (empatie afectivă). Unii autori discută și despre empatizarea somatică – de exemplu, în situația în care cineva ajunge să simtă dureri fizice similare celui cu care empatizează, chiar dacă nu a suferit același traumatism. Studii privind empatia la adolescenți arată că, pentru a fi empatic, este important ca adolescentul să fie capabil să își conștientizeze mai întâi propriile emoții.

Pentru dezvoltarea empatiei la adolescenți pot fi utilizate activități, precum studii de caz (inclusiv din realitatea școlii), jocuri de rol, analize ale unor istorii personale sau analize ale unor filme sau personaje din cărți. Tipul de întrebări reflexive care sunt ridicate în timpul acestor activități reprezintă elementul cheie. Ele trebuie să invite tinerii să conștientizeze propriile lor stări emoționale în raport cu situația – *Dacă tu ai fi fost în locul personajului, cum te-ai fi simțit și de ce?, Cum ai putea să ajuți personajul?, Care ar putea fi consecințele pentru tine și pentru cel față de care simți empatie? etc.*

VII. 1.8. Autocontrolul

Autocontrolul reprezintă abilitatea de a rezista impulsurilor pe termen scurt în favoarea obiectivelor pe termen lung, care sunt considerate prioritare (Schoon & Gutman, 2013). Autocontrolul reprezintă un ingredient important al competenței sociale. Studiile arată că tinerii care au un nivel crescut de autocontrol au șanse mai mari să dezvolte relații armonioase cu ceilalți (familia, cercul de prieteni, relațiile romantice). Un exemplu de manifestare a autocontrolului poate fi acesta: un adolescent își controlează impulsul de a fi agresiv față de un coleg care tocmai l-a ironizat și alege, în schimb, să îi spună clar și apăsător sau să-i comunice asertiv care este punctul său de vedere în legătură cu motivele ironiei. Activități care ar putea dezvolta autocontrolul la

adolescenți: activități de consiliere și coaching în raport cu strategii de formulare și de urmărire a unor obiective pe termen lung, strategii de luare a deciziilor, jocuri de rol, formularea și primirea de feedback.

VII. 1.9. Asertivitatea

Asertivitatea se numără printre cele mai importante abilități sociale care sprijină adolescenții să facă față presiunii de grup, atunci când unele dintre normele cercului de covârșnici nu sunt în concordanță cu credințele, motivațiile și interesele lor. În cazul adolescenților, de pildă, a fi asertiv înseamnă să ai încredere să refuzi o propunere, dacă ea nu este conformă cu dorințele tale, într-o manieră în care ceilalți să nu interpreteze refuzul ca un afront sau ca un comportament în afara regulilor grupului.

În literatura de specialitate există numeroase definiții ale asertivității. În esență, a fi asertiv înseamnă a-ți exprima punctul de vedere fără să aduci prejudicii celui alt, fără a fi agresiv sau disprețuitor. Cu alte cuvinte, a fi asertiv înseamnă a stăpâni „arta de a spune nu” sau de a spune ceva ce vine în contradicție cu punctele de vedere ale celorlalți cu încredere, fermitate și bun simț. Alți autori privesc asertivitatea nu doar ca o abilitate de a refuza politicos o propunere care nu îți este pe plac, ci, mai degrabă, *ca pe un comportament care tinde spre o finalitate de tip „win-win” (avantaj reciproc), către un rezultat satisfăcător pentru ambele părți implicate. Atunci când adopți un comportament asertiv, obții mai mult din ceea ce dorești, însă numai dacă recunoști și ții cont și de dorințele sau nevoile celorlalte persoane. Paradoxul win-win este cel ce face acest lucru posibil* (Potts & Potts, 2017). Din această perspectivă, adolescenții asertivi nu doar că refuză propunerile care nu corespund cu propriul punct de vedere, ci pot juca și un rol foarte important în influențarea comportamentelor celorlalți și chiar în schimbarea normelor de grup. Ca activități care ar putea dezvolta asertivitatea la adolescenți menționăm: studii de caz cu privire la presiunea de grup și beneficiile asertivității (de exemplu, cazuri reale din viața adolescenților raportate la unele comportamente de risc), consiliere și cursuri de dezvoltare a comunicării asertive.

VII. 2. Activități pentru dezvoltarea abilităților sociale

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a abilităților sociale

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Autoevaluarea propriilor percepții și modele de interacțiune în contexte sociale variate	- Identificarea poziției actuale pe scala introvert-extrovert; - Autoevaluarea influenței interacțiunilor sociale asupra propriei persoane și asupra celorlalți; - Planificarea unor strategii de echilibrare a comportamentelor de tip extrovert-introvert.	1. Sunt o persoană sociabilă?	Cls. IX-X
	- Identificarea calităților persoanelor semnificative din viața personală; - Autoevaluarea modelelor de interacțiune cu persoanele semnificative din viață și a influenței acestora asupra propriei persoane.	2. Eu și ceilalți oameni semnificativi din viața mea	Cls. XI-XII
Analiza/interpretarea unor fapte/situații sociale din mai multe puncte de vedere	- Exprimarea percepțiilor subiective despre norme sociale și etice de comportament; - Formularea unor opinii personale cu privire la teme etice și morale controversate; - Exersarea unor strategii de acceptare a punctelor de vedere diferite ale celorlalți cu privire la o situație/un context social.	3. Sunt de acord că nu suntem de acord!	Cls. IX-X
	- Identificarea unor situații de discriminare/excluziune în context sociale cunoscute; - Analiza factorilor care contribuie la situații de discriminare/excluziune; - Exersarea unor strategii personale de diminuarea a fenomenelor de discriminare/excluziune.	4. Discriminat și/sau discriminator	Cls. XI-XII

Exersarea unor strategii și practici de acceptare, apreciere și valorificare a diversității în contexte sociale variate	▪ Identificarea hărții relațiilor sociale (directe sau mediate) și a posibilelor surse de disconfort/stres relațional; ▪ Formularea asertivă a unui răspuns la o situație relațională neplăcută/stresantă.	5. Sunt o persoană asertivă?	Cls. IX-X
	▪ Identificarea propriilor atitudini față de persoane cu valori și comportamente diferite, într-o situație dată; ▪ Formularea unor obiective personale privind îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți prin acceptare și apreciere.	6. „Alergii sociale”	Cls. XI-XII

Sunt o persoană sociabilă?

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: dezvoltarea capacității de autoevaluare a propriilor abilități sociale în contexte variate

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

- Să identifice poziția actuală pe scala introvert-extrovert;
- Să analizeze efectele deschiderii către ceilalți asupra propriei persoane și asupra celorlalți;
- Să planifice strategii de echilibrare a comportamentelor de tip extrovert-introvert.

Materiale necesare:

- Sfoara groasă de aproximativ zece metri;
- Fișe de lucru;
- Anexa 1 - Chestionar de autoevaluare pe scala introvert-extrovert;
- Anexa 2 - Introverți celebri.

Durata activității: 50 minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere – Exercițiu alternativ	Introduceți activitatea printr-un joc, care să pună în evidență importanța colaborării și comunicării cu ceilalți pentru rezolvarea unei sarcini. Împărțiți participanții în două grupuri și rugați-i să formeze câte un cerc. Anunțați participanții că fiecare grup va face câte un blat de pizza imaginar și că fiecare va contribui la frăgezimea și finețea blatului. Pasul 1. Dați fiecărui grup o sfoară legată la capete care să formeze un cerc. Fiecare participant din cerc ține sfoara cu ambele mâini, cu palmele în sus. Prima provocare este ca fiecare grup să arunce cât mai sus sfoara și să o prindă la loc, formând cercul inițial. Lăsați participanții să arunce sfoară de cât mai multe ori, până reușesc să o prindă și nu o mai scapă pe jos. Pasul 2. Adăugați la exercițiul de mai sus o sarcină un pic mai complicată. De exemplu, să arunce sfoara în sus, să bată din palme de trei ori și, abia apoi, să o prindă din nou. Lăsați participanții să încerce de cât mai multe ori, până reușesc. Pasul 3. Puteți complica și mai mult sarcina, adăugând la pasul 2 și cerința de a face o piruetă înainte de a prinde sfoara.	La finalul exercițiului oferiți participanților timp pentru a analiza ceea ce s-a întâmplat, utilizând câteva întrebări orientative: „Cum v-ați simțit în timpul exercițiului?” „Ce ați observat la ceilalți colegi?” „Ce ați observat la propriul comportament?” „Cum ați reacționat, personal, atunci când ați observat că sarcina e dificil de realizat?” „Cum v-ați simțit când ați reușit? Dar când nu ați reușit?” „Cum ați reușit să vă îmbunătățiți performanța de la o etapă la alta a exercițiului? Care a fost elementul cheie al reușitei?” „În ce situații de viață ați trăit aceleași stări?” „Pe baza experienței acestui exercițiu, care ar fi, pentru tine, secretul reușitei unei sarcini în care sunt implicați și alții?” Valorificați reflecțiile elevilor la exercițiu din perspectiva importanței comunicării cu ceilalți, a confortului sau disconfortului de a găsi împreună cu alții o soluție și a rolului asumat în grup de către fiecare participant. Una dintre concluziile posibile este aceea că unii participanți se simt confortabil să preia inițiativa, să comunice cu ceilalți pentru a găsi soluții, în timp ce alții preferă să aleagă un rol pasiv, neavând curaj să contribuie cu propuneri la soluțiile posibile. Oamenii sunt diferiți. Unii sunt extroverți, mai deschiși la comunicarea cu ceilalți, alții sunt mai introverți, dar asta nu înseamnă că nu pot colabora.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Autoevaluare pe scala introvert-extrovert	Explicați participanților că diferențele dintre oameni pot consta și în modul în care se raportează, comunică și interacționează cu ceilalți. Unii pot fi mai deschiși în a cunoaște persoane noi, își fac ușor prieteni, colaborează și comunică cu ceilalți fără dificultăți, indiferent de context, iar alții preferă să rămână deoparte, să asculte, în loc să vorbească și să practice hobby-uri solitare, pentru că nu îi deranjează să fie singuri. Cei din prima categorie pot fi numiți extroverți (orientați către ceilalți), iar cei din a doua categorie, introverți (orientați către sine). Explicați participanților că a fi introvertit sau extrovertit nu este bine sau rău în sine. Contează mult mai mult modul în care fiecare dintre aceste categorii reușește să se integreze cu succes în grupurile din care face parte și să fie eficientă în sarcinile pe care le are de rezolvat. Propuneți participanților să completeze un mic chestionar de autoevaluare a propriului profil pe scala introvert-extrovert.	Pentru aplicarea chestionarelor, oferiți fiecărui participant câte un exemplar din Anexa 1. Citiți instrucțiunile de completare și precizați că timpul de completare este de aproximativ zece minute.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Reflecție asupra aplicării chestionarului	Rugați participanții să discute cu unul-doi colegi despre rezultatele chestionarului.	Orientați dialogul pe marginea chestionarului, oferindu-le un set de întrebări orientative: ▪ „Unde au descoperit că se situează pe scală?” ▪ „Ce cred colegii despre acest rezultat?” ▪ „Este rezultatul unul surprinzător sau confirmă ceea ce participantul știa deja despre sine?”	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Obiective personale de echilibrare a comportamentelor de tip extrovert-introvert	Rugați participanții să scrie într-un jurnal ce au descoperit astăzi despre propria persoană din perspectiva comportamentelor de tip introvert-extrovert. Sprijiniți-i, pentru a formula două-trei obiective personale pe termen scurt în raport cu acele comportamente pe care și-ar dori să și le îmbunătățească, pentru a avea relații armonioase cu ceilalți.	Pentru a-i sprijini în realizarea exercițiului, le puteți oferi elevilor câteva strategii de depășire a situațiilor în care se simt inconfortabil în raport cu profilul lor de personalitate (fie prea extrovert, fie prea introvert). Posibile obiective pentru introverți: ▪ Voi fi mai deschis la comunicarea cu alții, chiar dacă asta nu înseamnă neapărat că voi avea o mulțime de prieteni. Voi avea grijă să îmi păstrez cât mai aproape prietenii pe care îi am deja. ▪ Din când în când, voi încerca să cunosc și alți oameni diferiți de mine, doar pentru a-mi exersa comunicarea cu ceilalți. ▪ Voi aprecia mai mult propriile mele calități, chiar dacă acestea nu ajung să se manifeste întotdeauna în relațiile cu ceilalți. ▪ Voi înțelege că a fi introvert nu este un lucru rău și voi încerca să pun mai mult în valoare alte calități pe care știu că le am. Posibile obiective pentru extroverți: ▪ Voi avea mai multă grijă la cum se simt ceilalți atunci când le cer prea mult și prea repede. ▪ Voi fi mai atent la perspectivele celorlalți, chiar dacă sunt mai tăcuți. ▪ Voi încerca să-i ascult mai mult pe ceilalți. ▪ Îmi voi lua timp să mă gândesc la modul în care interacționez cu ceilalți.	10 minute



Rezumatul activității (3 minute)

Discutați cu participanții despre importanța profilului personal pe scala introvert-extrovert, pentru a stabili relații armonioase cu ceilalți. Explicați participanților că tinerii care au un profil comportamental de tip extrovert sunt mai înclinați să se angajeze în interacțiuni sociale care le oferă mai multe ocazii de exprimare și de exersare a abilităților sociale. Ca urmare, este posibil ca aceștia să dețină un nivel mai ridicat al abilităților sociale. La polul opus, indivizii care sunt mai introvertiți, anxioși sau mai puțin deschiși la comunicare cu ceilalți au nevoie de mai mult sprijin pentru dezvoltarea abilităților sociale, deoarece, în mod natural, ei tind să evite interacțiunile cu ceilalți.



Temă pentru acasă (2 minute)

Introvertiți celebri. Încheiați lecția cu câteva exemple de persoane introvertite care au avut o carieră de succes (Anexa 2). Oferiți ca temă pentru acasă vizionarea unui video cu mărturia unei persoane introvertite. Alternativ, puteți viziona împreună cu elevii unul dintre discursurile despre persoane introvertite: Susan Cain, *The power of introverts* (https://www.ted.com/talks/susan_cain_the_power_of_introverts).



Recomandări pentru coordonator

Deși tentația este să considerăm că persoanele introvertite sunt mai puțin sociabile, acest lucru nu înseamnă că acestea nu pot stabili relații armonioase cu ceilalți, ci doar că ele sunt diferite. Explicați faptul că a fi introvert sau extrovert reprezintă trăsături de personalitate care pot fi la fel de valoroase în relațiile dintre oameni.

Anexa 1 – Chestionar de autoevaluare pe scala introvert-extrovert

Chestionarul de mai jos reprezintă o listă de enunțuri situate la poluri opuse pe scala introvert-extravert. Pentru a autoevalua poziția ta pe această scală, te rugăm să citești fiecare rând cu cele două enunțuri situate la poluri opuse. Între cele două enunțuri, tu unde te situezi? Marchează cu un X poziția pe scala din centru, conform propriei tale aprecieri.

Atunci când ai finalizat toate enunțurile, unește X-rile marcate de tine cu o linie.

Prefer să îmi petrec timpul cu alte persoane												Prefer să îmi petrec timpul singur
Mă entuziasmez pentru multe lucruri pe parcursul unei zile												Nu mă entuziasmez așa de ușor
Alții cred despre mine că sunt vorbăreață/vorbăreț												Alții cred despre mine că nu îmi prea place să vorbesc
Mă simt în formă atunci când sunt împreună cu alți oameni												Nu mă simt confortabil în grupuri mari de oameni
Dacă se dă o petrecere, este imposibil să lipsesc												Nu îmi găsesc locul la petreceri cu multe persoane
Dacă se organizează o demonstrație civică, sunt în primele rânduri												Pot susține cauze civice, dar prefer să rămân acasă decât să demonstrez în piață
Când sunt singur/ă, simt că mă plictisesc												Când sunt singur/ă, nu mă plictisesc niciodată
Îmi place să lucrez împreună cu alții												Mă simt mai confortabil să lucrez singur/ă la o sarcină
Sunt mereu în căutare de ocazii pentru a petrece timp cu prietenii												Petrec mult timp singur/ă și evit petrecerile cu multe persoane necunoscute
Simt că trăiesc atunci când situațiile devin riscante												Prefer să evit riscurile și situațiile controversate

Interpretare:

Dacă linia ta rezultată din unirea X-urilor se situează mai degrabă în partea stângă în raport cu linia verticală centrală, cel mai probabil, ești o persoană extrovertită.

Dacă linia ta rezultată din unirea X-urilor se situează mai degrabă în partea dreaptă în raport cu linia verticală centrală, cel mai probabil, ești o persoană introvertită.

Dacă linia ta este mai apropiată de centrul scalei sau se mișcă dintr-o parte în alta, cel mai probabil te situezi ca fiind o personalitate de tip *ambivert*, ceea ce înseamnă că ai caracteristici personale care combină comportamente orientate către ceilalți și comportamente orientate către sine în funcție de diferite contexte în care interacționezi.

Anexa 2 – Introvertiți celebri

1. Albert Einstein
2. Bill Gates
3. Steven Spielberg
4. Sir Isaac Newton
5. Mark Zuckerberg
6. Abraham Lincoln
7. J.K. Rowling
8. Mahatma Gandhi
9. Michael Jordan
10. Charles Darwin
11. Meryl Streep
12. Frederic Chopin
13. Steve Wozniak
14. Barack Obama

Mai multe surse de informare despre introvertiți celebri puteți accesând următoarele adrese:

<https://www.inc.com/john-rampton/23-amazingly-successful-introverts-throughout-history.html>

<https://www.quora.com/Who-are-some-famous-introverts>

<https://www.rd.com/culture/famous-introverts/>

Eu și ceilalți oameni semnificativi din viața mea

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: conștientizarea rolului pe care îl joacă, în viața fiecăruia, persoanele importante din jur

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

- Să identifice calități ale persoanelor semnificative din viața lor;
- Să autoevalueze modele de interacțiune cu persoanele semnificative din viața lor și a influenței pe care ei o au asupra propriei persoane.

Materiale necesare:

- Fișe de lucru;
- Anexa 1 - Harta persoanelor importante din viața mea;
- Anexa 2 - Analiza relațiilor cu persoanele importante din viața mea.

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducere	Introduceți tema activității și invitați participanții să definească ce înseamnă pentru ei o persoană importantă din viața lor. Pot fi persoane din familie, din cercul de colegi sau prieteni, personaje celebre pe care le admiră din cărți, filme sau persoane publice care au o influență asupra lor. Pot fi persoane cu care petrec cea mai mare parte a timpului sau cărora le dedică mult timp (citesc, urmăresc știrile, se întâlnesc regulat). Pot fi persoane pe care le admiră din anumite puncte de vedere sau pot fi persoane cu care interacționează des, deși nu conștientizează neapărat că le admiră, dar realizează că acestea joacă un rol important în viața lor.	Notați pe tablă toate definițiile care au fost menționate.	20 minute

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Harta persoanelor importante din viața mea	Oferiți participanților o fișă de lucru în care să scrie numele persoanelor importante din viața lor. Solicitați-le să așeze fiecare nume la distanța potrivită de centru, în funcție de cât de importante sunt pentru ei acele persoane.	Oferiți participanților fișa din Anexa 1 pentru a completa numele persoanelor importante din viața lor. Pot trece un număr nelimitat de persoane, în raport cu distanța pe care o resimt față de acestea.	15 minute
Categorii de persoane importante în viața noastră	Rugați participanții să ridice mâna ori de câte ori se află în situația următoare: ▪ „Câți dintre dumneavoastră au menționat mai puțin de cinci persoane în hartă? Dar mai puțin de zece? Dar mai mult de zece?” ▪ „Câți dintre dumneavoastră aveți în listă cel puțin o persoană importantă din familie? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?” ▪ „Câți dintre dumneavoastră aveți în listă cel puțin o persoană importantă dintre colegi? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?” ▪ „Câți dintre dumneavoastră aveți în listă cel puțin o persoană importantă dintre personalitățile publice? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?” ▪ „Câți dintre dumneavoastră aveți în listă cel puțin o persoană importantă care este personaj dintr-o carte/ un film? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?” Întrebările pot continua în același fel, utilizând criteriile identificate de participanți la începutul orei pentru a defini ce înseamnă o persoană importantă în viața lor.	Acest moment are rolul de a confrunta categoriile de persoane importante, care apar cu o frecvență mare, în viziunea grupului. Rugați participanții să observe câți dintre ei ridică mână la fiecare întrebare și să noteze ce au constatat. „Care sunt cele mai importante categorii de persoane importante în viața ta? Dar a colegilor tăi? Sunt asemănări în grupul clasei? Este lista ta diferită de a celorlalți colegi? Cum interpretezi asta?”	20 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Identificarea celor mai importante cinci persoane din viața mea	Rugați participanții să facă o listă cu primele cinci persoane/personaje importante din viața lor, care să se potrivească descrierii comune de pe tablă.	Oferiți fiecărui participant un post-it pe care să scrie numele celor cinci persoane/personaje importante din viață. Lăsați-le timp de gândire, înainte să selecteze cele cinci persoane/personaje. Sarcina este individuală, deci participanții nu vor vorbi între ei.	15 minute
Analiza relațiilor cu persoanele importante din viața fiecăruia	Oferiți participanților o fișă de analiză (Anexa 2) a relațiilor actuale cu cele cinci persoane/personaje din viața lor. Rugați-i să fie cât mai sinceri și să se gândească la ce admiră la aceste persoane, ce nu le place, ce tip de relație au cu ele, ce oferă și ce primesc.	Sprrijiniți participanții cu privire la tipurile de relații pe care le pot descrie și răspundeți la orice întrebare pe care aceștia ar putea să o adreseze.	20 minute



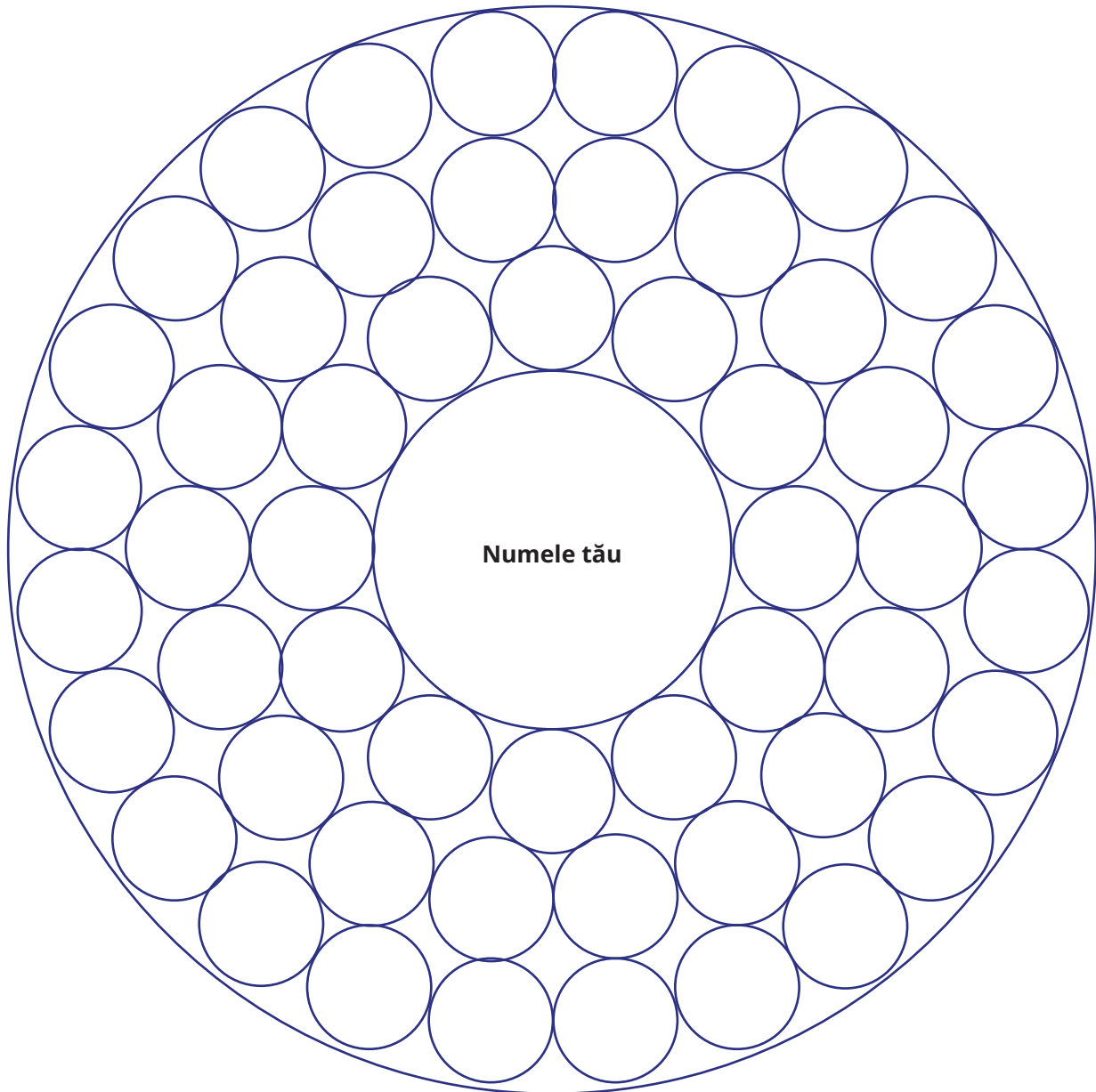
Rezumatul activității (10 minute)

Discutați cu participanții despre rolul pe care cei din jur îl au asupra preferințelor și alegerilor personale. Invitați participanții să împărtășească grupului ce au descoperit în timpul acestei ore.

Notați pe tablă cele mai importante observații împărtășite de către participanți. Accentuați importanța influenței pe care ceilalți o pot avea asupra noastră și a impactului pe care îl avem, fiecare dintre noi, asupra celorlalți.

Concluzionați prin a spune că, pentru a avea bune abilități sociale, nu este important numărul persoanelor cu care interacționăm, ci, mai degrabă, calitatea relațiilor, care este dată de influențele pozitive pe care aceste persoane le-ar putea avea asupra propriilor noastre comportamente, valori și atitudini.

Anexa 1 – Harta persoanelor/personajelor importante din viața mea



Anexa 2 – Analiza relațiilor cu persoanele importante din viața mea

Numele persoanei/ personajului important din viața mea (puteți folosi și un nume fictiv sau o poreclă)	Ce admir la această persoană/ acest personaj? (calități personale, comportamente, atitudini, valori)	Ce îmi place mai puțin la această persoană/acest personaj?	Cum mă face să mă simt această persoană/acest personaj?	Ce aspect din viața mea influențează cel mai mult această persoană/acest personaj?	Cum cred eu, personal, că influențez această persoană?
Persoana 1					
Persoana 2					
Persoana 3					
Persoana ...					

Sunt de acord că nu suntem de acord!

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: analiza/interpretarea unor fapte/situații sociale din mai multe puncte de vedere

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să exprime percepții subiective despre norme sociale și etice de comportament;
- Să formuleze opinii personale cu privire la teme etice și morale controversate;
- Să exerseze strategii de acceptare a punctelor de vedere diferite ale celorlalți cu privire la o situație/un context social.

Materiale necesare:

- cartonașe colorate: roșii (care înseamnă „NU SUNT DE ACORD”) și verzi (care înseamnă „SUNT DE ACORD”);
- urnă cu bilețele pe care sunt scrise afirmații controversate în societate/comunitate/școală.

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere	Oferiți participanților câte două cartonașe colorate: unul roșu (care înseamnă „NU SUNT DE ACORD”) și unul verde (care înseamnă „SUNT DE ACORD”). Propuneți participanților câteva afirmații controversate în contextul societății/comunității/școlii în care trăiesc. De exemplu: ▪ Elevii cu dizabilități/nevoi speciale trebuie să învețe în școli de masă. ▪ În școală este bine să se poarte uniforme. ▪ Persoanele de același sex ar trebui să beneficieze de dreptul la căsătorie legală. ▪ Elevii supradotați ar trebui să învețe în școli special destinate lor. Pentru fiecare afirmație, rugați participanții să ridice unul dintre cartonașe: roșu, dacă nu sunt de acord, verde, dacă sunt de acord. Invitați participanții să aducă cel puțin un argument pentru votul lor.	În această etapă a exercițiului, nu faceți judecăți de valoare cu privire la votul participanților și nici la argumentele pro sau contra care sunt prezentate. Păstrați o atitudine neutră și încurajați participanții să prezinte cât mai multe argumente.	20 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Exercițiul „Potcoava”	Propuneți participanților să aleagă una sau două dintre afirmațiile de mai sus sau să propună altele care să fie relevante pentru contextul în care trăiesc. Desenați cu creta pe podea o potcoavă mare (forma literei „u”) de-a lungul căreia toți participanții se pot așeza. Marcați la un capăt al potcoavei varianta „TOTAL DE ACORD”, iar la celălalt „TOTAL ÎMPOTRIVĂ”. Alegeți, pe rând, afirmațiile și invitați participanții să se așeze pe linia potcoavei, în raport cu propria opinie legată de afirmația pusă în dezbatere. Rugați, apoi, extremele, dar și participanții care s-au așezat în zona mediană să argumenteze alegerea. La finalul prezentării argumentelor, rugați participanții să se gândească dacă vor să își schimbe locul pe potcoavă. Rugați-i pe cei care și-au schimbat poziția să spună care au fost argumentele care i-au făcut să se deplaseze într-un alt loc pe potcoavă.	Insistați asupra exprimării argumentelor și opiniilor personale, asigurând, în același timp, confortul în legătură cu diferența de opinii asupra aceluiaș subiect. Susțineți controversele care ar putea apărea la nivelul opiniilor și asigurați-vă că se fac referiri doar la opinii, nu și la persoane.	20 minute
Formularea de opinii personale cu privire la teme etice și morale controversate	Repetăți exercițiul de mai sus, alegând pe rând mai multe afirmații controversate pe care le extrageți dintr-o urnă.	Utilizați atâtea afirmații cât vă permite timpul alocat acestei activități.	40 minute



Rezumatul activității (15 minute)

Invitați participanții să se gândească la experiența exercițiului introductiv. Încurajați-i să reflecteze asupra lucrurilor pe care le-au observat în timpul exercițiului. Ghidați conversația deschisă, pornind de la următoarele întrebări: „Ce ați observat în timpul exercițiului?”, „Cum v-ați simțit în timpul exercițiului și de ce?”, „Cum vă explicați că oamenii au perspective diferite asupra aceluiași subiect?”, „De ce credeți că unii colegi și-au schimbat poziția pe potcoavă în timpul exercițiului?”.

Explicați participanților că a înțelege și a accepta puncte de vedere diferite despre același subiect reprezintă o abilitate socială importantă, care ne ajută să ne îmbunătățim relațiile cu ceilalți. Insistați asupra faptului că fiecare persoană își construiește o opinie despre un subiect anume în raport cu evenimentele trecute și contextele actuale în care trăiește și că e firesc ca fiecare dintre noi să vadă lumea în mod diferit. Valorificați, în discuție, exemplele concrete în care unii participanți și-au schimbat/nuanțat opinia, în timpul exercițiului, ca urmare a interacțiunii cu ceilalți.



Temă pentru acasă (5 minute)

Amintiți-vă o situație în care ați avut opinii diferite față de o temă etică sau morală controversată cu cineva. Scrieți-i o scrisoare persoanei respective, în care vă exprimați punctele de vedere fără a nega valoare contraargumentelor posibile. În redactarea scrisorii, folosiți o abordare respectuoasă și înțelegătoare față de persoana care are opinii diferite față de cele pe care le susțineți dumneavoastră.



Recomandări pentru coordonator

Observați modalitatea în care evoluează modul de exprimare a argumentelor pro și contra și interveniți doar atunci când apar eventuale referiri la persoane în loc de opinii. Insistați asupra argumentelor pentru care elevii tind să își schimbe poziția pe potcoavă.

Discriminat și discriminator

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: analiza/interpretarea unor fapte/situații sociale din mai multe puncte de vedere

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice situații de discriminare/excluziune în contexte sociale cunoscute;
- Să analizeze factorii care contribuie la situații de discriminare/excluziune;
- Să utilizeze strategii personale de diminuarea a fenomenelor de discriminare/excluziune.

Materiale necesare:

- coli de flipchart;
- markere;
- material adeziv pentru afișarea colilor de flipchart;
- fișe de lucru:
 - Anexa 1 - Întrebări orientative pentru relatarea unei situații de discriminare;
 - Anexa 2 - Grilă de sintetizare a relatărilor în cercul de discuții.

Notă: Pentru realizarea acestui exercițiu este necesară parcurgerea capitolului *Abilități sociale* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata activității: 50 minute

Descrierea activității

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere	Propuneți participanților tema activității – Discriminarea. Oferiți o definiție simplă a discriminării sociale (de exemplu, „discriminarea se produce atunci când o persoană sau un grup social este lipsit de un drept legitim, pe criterii de rasă, etnie, gen, statut socio-economic, cultură, trăsături fizice sau de personalitate”). Alternativ, puteți invita participanții să caute pe internet definiții ale termenului „discriminare”. Invitați participanții să noteze în caietul personal un aspect al discriminării despre care știau deja și unul despre care nu știau și l-au descoperit ca element nou, explorând resursele identificate în urma căutării.	Scopul acestei activități introductive este de a oferi participanților oportunitatea de a se familiariza cu termenul „discriminare” printr-un exercițiu personal de explorare a unor resurse digitale. Oferiți participanților un interval de timp de maximum cinci minute pentru a explora resursele. Suplimentar, puteți oferi câteva resurse electronice pe care participanții să le consulte opțional: http://www.antidiscriminare.ro/ http://cncd.org.ro/ https://centrulfilia.ro/	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Relatarea unor situații de discriminare cunoscute	Organizați participanții în grupuri de discuție de câte patru-cinci colegi. Oferiți fiecărui grup o fișă cu întrebări orientative pentru a descrie o situație de discriminare cunoscută (fie prin implicare directă, fie doar prin observare). Fiecare participant din grup va avea la dispoziție trei minute să povestească colegilor din cercul de discuție o întâmplare care a implicat discriminare. Încurajați participanții să vorbească pe rând, fără a întrerupe vorbitorul.	Pregătiți înaintea activității suficiente fișe cu întrebări orientative pentru relatarea întâmplării (cel puțin una pentru fiecare grup de discuție alcătuit din patru-cinci participanți). Găsiți fișa cu întrebările orientative în Anexa 1. Observați fiecare grup și sprijiniți participanții care au dificultăți în a identifica o situație de discriminare în care au fost implicați sau la care au fost martori. Încurajați participanții să relateze orice fel de experiență care ar însemna pentru ei, personal, o situație de discriminare, chiar dacă fenomenul discriminării ar putea fi, la prima vedere, lipsit de importanță.	20 de minute
Sintetizarea situațiilor de discriminare	După ce fiecare dintre participanți a avut ocazia să relateze o situație de discriminare, invitați fiecare grup să desemneze un raportor. Fiecare raportor va primi apoi o coală de flipchart pe care se află un tabel de sinteză a relatărilor din grup. Raportorul va completa sintetic informațiile solicitate pe coala de flipchart, prin consultare cu colegii din grupul de discuție. Apoi, ei sunt rugați să afișeze tabelul de sinteză într-un loc vizibil pentru ceilalți participanți. Oferiți fiecărui raportor două minute pentru a prezenta pe scurt informațiile din tabelul de sinteză.	Pregătiți pentru fiecare grup o coală de flipchart și un marker pentru fiecare grup de discuție. Asigurați-vă că pe fiecare coală de flipchart sunt notate întrebările de sinteză, conform Anexei 2.	15 minute



Rezumatul activității (3 minute)

Subliniați, la finalul activității, diversitatea situațiilor de discriminare, a actorilor implicați și a modalităților de manifestare. Analizați caracterul voluntar sau involuntar al discriminării, utilizând situațiile relatate de către participanți. Invitați participanții să aprecieze dacă situațiile exprimate de către colegii lor au fost/ar putea fi rezolvate în viitor. Remarcați dacă în relatările participanților același actor a jucat atât rolul de discriminat într-o situație, cât și pe cel de discriminator în alta, în funcție de contextul în care s-a petrecut discriminarea.



Temă/Sarcină pentru acasă (2 minute)

Invitați participanții ca, în următoarea săptămână, să observe eventuale situații de discriminare care s-ar putea întâmpla în viața lor (la școală, acasă, pe stradă, în presă, pe internet etc.) și să reflecteze la soluții prin care acestea s-ar putea rezolva.



Recomandări pentru utilizator/coordonator

Tema discriminării poate fi extrem de sensibilă pentru anumiți elevi sau pentru anumite clase. Pentru a vă asigura că există un spațiu de siguranță în timpul activității, explicați elevilor că discriminarea este un fenomen comun, des întâlnit în viața de zi cu zi. Încurajați participanții să-și exprime opiniile personale cu respect față de cei implicați și față de colegii lor. Reamintiți elevilor că este important să observăm fenomenele de discriminare și să găsim căi de diminuare a acestora. Pentru documentare, puteți lectura capitolul *Abilități sociale* din acest ghid, precum și alte resurse electronice:

<http://www.antidiscriminare.ro/>

<http://cncd.org.ro/>

<https://centrulfilia.ro/>

Anexa 1 – Întrebări orientative pentru relatarea unei situații de discriminare

- Când și unde s-a întâmplat?
- Cine a fost implicat?
- Care au fost comportamentele/faptele care indică o situație de discriminare?
- Cum au fost afectați cei implicați în situația descrisă?
- Care au fost consecințele?
- Ce ați învățat, personal, din această experiență?
- Ce ați recomanda altor colegi care s-ar putea afla în aceeași situație în viitor?

Anexa 2 – Tabel pentru sintetizarea relatărilor din grupul de discuții

Cine a fost discriminat?	Cine a discriminat?	Ce comportamente indică fenomenul de discriminare?	S-a rezolvat situația? Cum?	Ce am învățat din această experiență?

Sunt o persoană asertivă?

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: exersarea unor strategii și practici de acceptare, apreciere și valorificare a diversității în contexte sociale variate

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice posibilele surse de disconfort/stres relațional;
- Să formuleze răspunsuri de tip asertiv la o situație relațională neplăcută/stresantă.

Materiale necesare:

- bilețele pentru fiecare participant, pe care sunt prezentate situațiile din Anexa 1.

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

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Secvența 1			
Expunere introductivă	Invitați participanții să se gândească pentru câteva momente la o persoană cu care au/au avut o relație de colaborare/prietenie foarte bună. Poate fi un coleg/o colegă, un prieten/prietenă sau cineva din familie. Întrebați participanții dacă, în ciuda relației bune pe care o au/au avut-o cu acea persoană, au fost și situații care i-au deranjat și care le-au produs uneori stări neplăcute, de la discuții în contradictoriu la certuri sau chiar la ruperea relației. Explicați participanților că, cel mai adesea, nu există relații perfecte și că situații neplăcute pot apărea în orice interacțiune dintre oameni.	Încurajați participanții să relateze cu onestitate situațiile în care au trăit momente neplăcute în comunicarea cu persoane dragi. Insistați asupra reacțiilor pe care le-au avut atunci când cei dragi i-au deranjat. Puteți face o listă cu tipuri de reacții precum – „i-am răspuns cu aceeași monedă”, „m-am supărat”, „am întrerupt comunicarea”, „am suferit” etc. Notați răspunsurile pe tablă. Analizați în plen două-trei relatări ale participanților care se simt confortabil să povestească. Dacă niciunul dintre participanți nu dorește să relateze astfel de situații, puteți ruga participanții să discute cu un coleg și să noteze pe o foaie doar categoriile de reacții pe care le-au dezvoltat/manifestat. Pentru a asigura confidențialitatea, puteți recomanda participanților să păstreze doar pentru ei identitatea persoanei la care se referă.	15 minute
	Comunicați participanților că în această activitate vor avea ocazia să exerseze modalități de comunicare asertivă. Aceste exerciții îi vor ajuta să își îmbunătățească relațiile cu ceilalți. Întrebați participanții ce cred despre propriile abilități de a comunica asertiv, conform definiției. Rugați-i să se raporteze la situațiile relatate în exercițiul introductiv.	Explicați definiția comunicării asertive, așa cum este descrisă în capitolul teoretic Abilități sociale.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Distribuirea descrierilor și gruparea participanților	Oferiți fiecărui participant câte un bilețel pe care este descrisă una dintre situațiile din Anexa 1. Rugați, apoi, participanții să se grupeze după numărul situației pe care l-au primit. Vor fi în total patru grupuri.	Multiplicați, înainte de activitate, bilețele cu fiecare situație descrisă în Anexa 1, astfel încât fiecare participant să primească o singură descriere. Asigurați-vă că aveți suficiente bilețele pentru fiecare participant. Puteți adăuga și alte descrieri de situații similare, eventual, unele cu care știți că se confruntă des participanții cu care lucrați.	5 minute
Cerc de discuții	Invitați fiecare participant să citească cu atenție descrierea. Apoi, propuneți fiecărui grup să discute posibile răspunsuri ale situației date. Rugați fiecare grup să scrie pe un bilețel un răspuns comun, imaginându-și fiecare cuvânt pe care l-ar fi spus personajul.	Încurajați participanții să ofere propriul răspuns și să asculte cu respect opiniile celorlalți, chiar dacă aceștia au opinii diferite de ale lor.	25 de minute
Secvența 2			
Oferirea de feedback pozitiv	Apoi, fiecare grup va alege un reprezentat care să citească situația și răspunsul formulat. Invitați participanții din celelalte grupuri să ofere feedback, urmând strict următoarele întrebări: ▪ „Ce v-a plăcut cel mai mult la acest răspuns?”; ▪ „Ce alt aspect ar mai putea fi adăugat astfel încât răspunsul să fie și mai bun?”. Fiecare grup va prezenta pe rând răspunsul și va primi feedback din partea celorlalte grupuri, în același fel.	Insistați asupra întrebărilor care ghidează feedbackul așteptat din partea colegilor. Atenționați de fiecare dată participanții care au tendința de a oferi un feedback negativ. Această precizare este foarte importantă pentru a exersa abilitatea asertivă a participanților.	20 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Joc de rol – Exercițiu de improvizație	Propuneți participanților următorul nivel de exersare a abilităților de comunicare asertivă: jocul de rol. Pentru fiecare situație din Anexa 1, invitați doi participanți să pună în scenă descrierea. Încurajați participanții să intre în pielea personajelor și să fie creativi și spontani în dialog.	După fiecare joc de rol, invitați participanții să analizeze reacțiile personajelor și să propună soluții alternative de punere în scenă. Pentru a face exercițiul mai complex, după fiecare joc de rol, puteți invita participanții să înlocuiască personajele, pentru a exemplifica moduri alternative de rezolvare.	15 de minute



Rezumatul activității (15 minute)

Adresați participanților câteva întrebări de reflecție:

- Cum te-ai simțit în timpul exercițiilor? Cum te-ai simțit atunci când ai primit o solicitare pe care nu doreai să o urmezi? Dar atunci când ai fost refuzat?;
- Ce ai descoperit nou despre tine?;
- Dar despre ceilalți?;
- Ce ai învățat din această experiență?

Insistați asupra consecințelor/impactului diferitelor tipuri de reacții ale partenerului de joc din timpul exercițiului. Reamintiți participanților faptul că o comunicare asertivă va ajuta ambii parteneri de dialog să se simtă mulțumiți cu situația, astfel încât fiecare are ceva de câștigat.



Temă/sarcină pentru acasă

Rugați participanții să aleagă una dintre situațiile din Anexa 1 și să formuleze în scris un răspuns asertiv. Alternativ, rugați participanții să rememoreze situația relatată în exercițiul introductiv al acestei activități și să formuleze în scris un răspuns asertiv persoanei dragi care, la un moment dat, le-a produs o stare neplăcută.



Recomandări pentru utilizator/coordonator

Este important ca în timpul exercițiului să asigurați o atmosferă de respect și colegialitate. Încurajați opiniile diferite, dar insistați asupra utilizării unui ton pozitiv, deschis spre învățare și exersare. A oferi un răspuns asertiv nu este întotdeauna ușor, mai ales că, de cele mai multe ori, situațiile de disconfort relațional au o puternică încărcătură emoțională.

Anexa 1 – Situații care solicită un răspuns asertiv

Situația 1 Un prieten te invită la o petrecere organizată de un grup de cunoscuți cu care tu nu interacționezi în mod obișnuit. Nu îi cunoști prea bine și nu ai vrea să mergi. Prietenul insistă și promite că va fi distracție mare. Părinții celui care găzduiește petrecerea sunt plecați din localitate, așa că va fi chiar mai bine, fără privirile critice ale unor adulți. Știi că, de obicei, la aceste petreceri se consumă mult alcool, iar unii dintre cunoscuți nu sunt străini față de consumul de droguri. Nu ai vrea să pari un tocilar în fața prietenului tău, dar nici nu vrei să te duci. Cum răspunzi invitației sale insistente?	Situația 2 Ai întâlnire cu un prieten la mall, la ora 18.00. Îți doreai de mult să îți revezi prietenul. Nu v-ai mai văzut din gimnaziu, când fiecare a plecat la alt liceu. Este 18.20 și prietenul nu a apărut. Îi trimiți un mesaj pe WhatsApp, dar nu pare să îl vadă. Nu ești prea surprins că întârzie. A mai făcut-o și în trecut și toți știau că are o reputație de „împrăștiat”. În final, este 18.45 și decizi să pleci, plin de supărare că ți-ai pierdut timpul așteptând. Te pregătești de plecare, când prietenul tău apare senin, bucuros că te vede și fără a se scuza. Ce îi spui prietenului tău?
Situația 3 Primești un mesaj de la noua ta prietenă. Nu e un mesaj plăcut și ești surprins. Ea spune că nu vrea să vă mai vedeți și te acuză că ai vorbit urât despre ea cu niște colegi din școală. Nu îți amintești să fi făcut așa ceva. Nu sunteți prieteni de mult timp și ai vrea să păstrezi relația. Totuși, ești supărat că te acuză pe nedrept, fără să te întrebe mai întâi dacă este adevărat. Cum îi răspunzi?	Situația 4 Matematica a fost pasiunea ta dintotdeauna, ai muncit mult și ai rezultate bune. Ai auzit uneori pe la colțuri că ești poreclit „tocilar”. Te pregătești intens, recapitulând materia. Toți știi că ești cel mai bun din clasă la mate și nu de puține ori ai fost solicitat de colegi, în timpul tezelor, să le dai rezolvarea. Ți-ar plăcea să îi ajuți, nu ți-ar strica un pic mai multă simpatie din partea colegilor. Știi că profesoara e vigilentă și ai putea să riști să ți se anuleze lucrarea. Mai sunt doar două săptămâni până la teza la matematică. Deodată, un coleg te sună și te întreabă dacă ești de acord „să ai grijă de el” în timpul tezei la mate. Cum îi răspunzi?

„Alergii sociale”

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: exersarea unor strategii și practici de acceptare, apreciere și valorificare a diversității în contexte sociale variate

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice propriile atitudini față de persoane cu valori și comportamente diferite, într-o situație dată;
- Să formuleze obiective personale privind îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți prin acceptare și apreciere.

Materiale necesare:

- foi A4 simple;
- cadranul lui Ofman (Anexa 1).

Notă: Pentru realizarea acestui exercițiu este necesară parcurgerea capitolului *Abilități sociale* din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere	Anunțați participanții că, în această activitate, vor avea ocazia să folosească un instrument prin care își vor descoperi calități personale și modalități prin care acestea pot fi maximizate. De asemenea, instrumentul pe care îl propunem îi va ajuta să descopere ce stă în spatele comportamentele supărătoare ale celor din jur și cum pot fi acestea înțelese și apreciate mai bine. Instrumentul pe care îl vom folosi se numește Cadranul lui Ofman.	Instrumentul propus aparține consultantului Daniel Ofman. Instrumentul pornește de la credința că neînțelegerile dintre oameni provin din faptul că fiecare deține calități personale care, uneori, pot intra în conflict cu cele pe care le dețin ceilalți. Cadranul lui Ofman oferă o schemă simplă de înțelegere a posibilelor conflicte de valori și sugerează căi de maximizare a relațiilor cu cei din jur, prin acceptare și apreciere. Pentru mai multe detalii cu privire la Cadranul lui Ofman, puteți consulta următoarele resurse: în limba franceză https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=QcYQUGqILvs; în limba engleză https://www.youtube.com/watch?v=gFxr8GBiEoI_	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Care sunt alergiile tale sociale?	Pentru început, invitați participanții să se gândească, pentru câteva minute, la o persoană cu care interacționează des. Poate fi un coleg, un frate sau o soră, un părinte sau un prieten. Este foarte probabil să avem o relație bună cu acea persoană. La fel de bine, ne putem gândi la o persoană care nu ne place neapărat, dar care ne sâcâie des cu anumite tipuri de comportamente care nu ne plac. Indiferent de persoana care le apare în minte, invitația este să noteze pe o foaie trei-cinci caracteristici ale persoanei respective, care, dintr-un motiv sau altul, ne sâcâie, ne enervează sau chiar ne scoate din sărite uneori.	Ajutați, individual, participanții să noteze aspectele care îi sâcâie atunci când interacționează cu persoana pe care o au în minte, într-o formă simplă, care să poată îngloba o caracteristică personală a celui/celeia la care s-au gândit. De exemplu, un prieten care, deși este interesat să meargă la petrecerile grupului sau la orice altă activitate comună, nu pare niciodată disponibil să participe la organizarea acestora. Caracteristica pe care participanții o vor scrie pe hârtie este neimplicarea sau pasivitatea. Asigurați-vă că fiecare participant scrie pe hârtie cel puțin trei caracteristici care par să îi sâcâie la persoana aleasă. Menționați că nu este necesar să dezvălui identitatea persoanei la care s-au gândit.	10 minute
Cadranul lui Ofman	Rugați participanții să pună deoparte lista cu caracteristicile persoanei la care s-au gândit. Oferiți fiecărui participant un cadran necompletat, identic cu cel din Anexa 1.	Asigurați-vă că aveți pentru fiecare dintre elevi câte o foaie imprimată cu un cadran necompletat. Dacă nu aveți posibilitatea să multiplicați cadranul, puteți ruga participanții să plieze o coală de hârtie pe jumătate și, apoi, încă o dată tot pe jumătate. Atunci când vor desface hârtia, vor avea un cadran pe care îl pot folosi pentru exercițiu. Rugați participanții să numeroteze cadranele cu cifre de la 1 la 4, exact ca în Anexa 1.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Completarea cadranelui	Rugați participanții să aleagă una dintre caracteristicile pe care le-au notat anterior pe hârtie și să o rescrie în cadranul numărul 4 (colțul din stânga jos). După ce fiecare dintre participanți a scris o caracteristică în cadranul 4, invitați participanții să completeze pe rând cadranele 1,2 și 3, urmând pașii de mai jos: Pasul 1. Pentru completarea cadranelui 1, vom adresa întrebarea: „Ce caracteristică personală este opusul pozitiv al caracteristicii completate deja în cadranul 4?”. De exemplu, dacă în cadranul 4 am scris NEIMPLICARE, în cadranul 1 vor scrie opusul pozitiv al acestei caracteristici, adică IMPLICARE. Pasul 2. Pentru completarea cadranelui 2, vom pune următoarea întrebare: „Cum spunem că este ceva care manifestă în mod exagerat caracteristica scrisă în cadranul 1?”. De exemplu, caracteristica IMPLICARE poate deveni, în cadranul 2, INSISTENȚĂ sau chiar PISĂLOGEALĂ. Pasul 3. Pentru completarea cadranelui 3, vom adresa întrebarea: „Ce caracteristică personală este opusul pozitiv al caracteristicii completate deja în cadranul 2?”. De exemplu, în cazul nostru INSISTENȚĂ, poate deveni RĂBDARE, CALM.	Lăsați suficient timp fiecărui participant să găsească cel mai potrivit răspuns. Ajutați participanții individual sau puteți încuraja participanții să lucreze în perechi, pentru a avea ocazia să se consulte asupra celui mai potrivit răspuns.	20 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Dezvăluirea cadranelor	După ce fiecare participant și-a completat cadranul, explicați ce reprezintă în viziunea lui Daniel Ofman fiecare dintre cele cadrane: Cadranul 1 – Calitate esențială a celui care a completat cadranul; Cadranul 2 – Capcana în care poate cădea uneori (sau ceea ce ar putea observa alții la noi uneori); Cadranul 3 – Provocarea personală (adică aspectul pe care ar trebui să îl îmbunătățim la propria persoană sau, cel puțin, să echilibrăm în anumite momente în care calitatea noastră esențială se manifestă exagerat); Cadranul 4 – Alergia socială (caracteristica/aspectul care ne deranjează sau ne sâcâie la ceilalți).	Rugați participanții să noteze denumirea fiecărui cadran, conform viziunii lui Ofman Cadranul 1 – Calitate personală esențială; Cadranul 2 – Capcana; Cadranul 3 – Provocarea personală; Cadranul 4 – Alergia socială.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Interpretarea cadranelor	Întrebați participanții dacă își recunosc calitatea esențială rezultată în cadrul 1. Rugați participanții să ofere exemple din viața personală care exemplifică manifestarea acestei calități. Explicați că ceea ce au scris în cadrul 2 este posibil să fie ceea ce văd ceilalți, uneori, în manifestarea calității noastre esențiale. Insistați asupra faptului că, deși uneori este posibil să părem a fi caracterizați de ceea ce am scris în cadrul 2, această manifestare este doar o exagerare a calităților noastre intrinseci. De aceea, atunci când exagerăm în manifestarea calităților noastre personale este posibil ca unii dintre cei cu care interacționăm să ne înțeleagă greșit comportamentul. De exemplu, dacă suntem optimiști din fire și uneori exagerăm cu optimismul nostru, pentru alții am putea părea prea visători sau nerealști. De aceea, pentru a ne echilibra comportamentul, este necesar să manifestăm, în același timp, și provocarea noastră din cadrul 3 – adică să ne ancorăm optimismul în realitate, să luăm în considerare și factorii obiectivi pentru optimismul nostru. Optimismul fiind calitatea noastră esențială, este foarte probabil să fim sâcâiți de cineva care ne taie mereu aripile și pare mereu negativist. Doar că negativiștii din jurul nostru sunt tocmai aceia de la care avem de învățat pentru a ne tempera propriul optimism, care poate deveni uneori exagerat.	Indicați participanților faptul că ceea ce am scris în cadrul 4, adică alergiile noastre sociale sau ceea ce ne deranjează la alții, poate reprezenta de fapt „CAPCANA” persoanei la care ne-am gândit. Această capcană poate trăda de fapt o exagerare a unei calități esențiale ale celuilalt. De exemplu, dacă ceea ce ne deranjează la cineva este negativismul, atunci este foarte posibil ca negativismul să fie doar o manifestare exagerată a unei calități esențiale a acestuia – realismul.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Exersarea cadranelui în perechi	Rugați participanții să lucreze împreună cu un coleg la completarea cadranelui, pornind de la alte caracteristici care ne sâcâie la persoanele din jurul nostru.	Oferiți suficient timp pentru discuții.	20 de minute



Rezumatul activității (15 de minute)

Discutați cu participanții despre cum s-au simțit în timpul exercițiului. Ce le-a plăcut? Ce au descoperit nou despre ei? Ce au descoperit nou despre ceilalți? Ce au învățat despre propria persoană din acest exercițiu? La ce ar putea folosi acest exercițiu și cum ar putea ajuta la atenuarea divergențelor dintre oameni în viitor?



Temă/sarcină pentru acasă (5 minute)

Rugați participanții să propună exercițiul cadranelor lui Ofman și altor persoane cu care interacționează des: membri ai familiei, prieteni etc. Invitați-i să noteze ce au observat în urma acestui exercițiu. Ce au descoperit despre ei? Cum pot explica eventuale puncte de vedere diferite ale celor apropiați asupra unor fapte sau întâmplări. De asemenea, invitați participanții să reflecteze la propriile calități esențiale și la modalități prin care ar putea să echilibreze, în viitor, potențiale manifestări exagerate ale acestora.



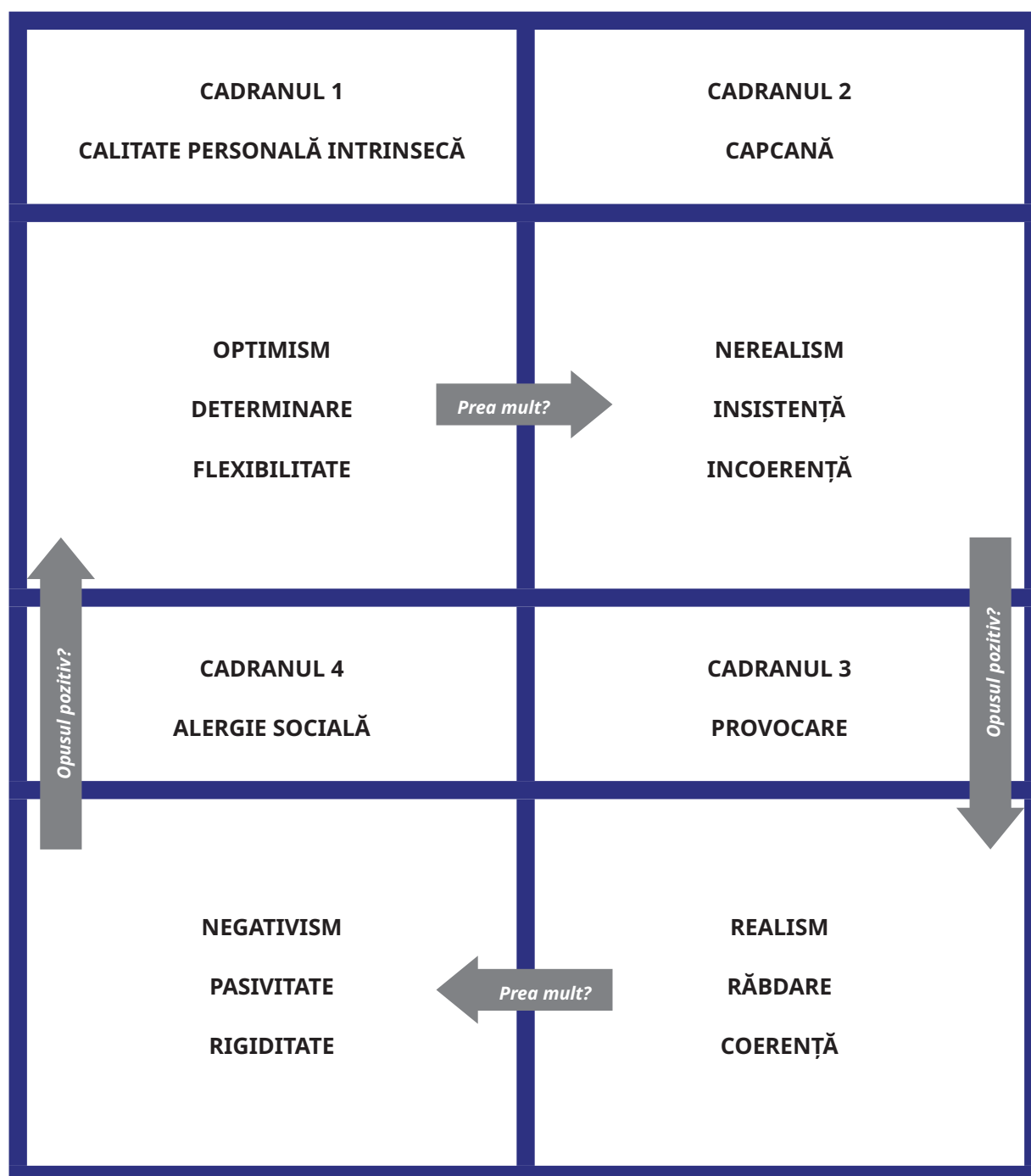
Recomandări pentru utilizator/coordonator

Insistați asupra faptului că, în viziunea lui Ofman, diversitatea reprezintă o uriașă sursă de învățare, dacă avem suficientă deschidere să o înțelegem. Lecția cea mai importantă a lui Ofman este că cei care ne sâcâie cel mai mult prin anumite comportamente sunt cei cărora trebuie să le mulțumim, deoarece ei sunt o oglindă a unor manifestări exagerate ale propriilor noastre calități sau defecte.

Anexa 1 – Cadranul lui Ofman – necompletat

1	2
4	3

Anexa 2 – Cadranul lui Ofman – Exemple



VIII. Relațiile sociale și eficiența în comunicare

VIII. 1. Aspecte teoretice

Scopul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu caracteristicile fundamentale ale relațiilor interumane și cu importanța comunicării eficiente în relațiile sociale și romantice.

Obiectivele secțiunii sunt:

- ✓ Identificarea caracteristicilor interacțiunilor sociale funcționale și disfuncționale;
- ✓ Exemplificarea modalităților eficiente de comunicare în relații sociale și romantice;
- ✓ Analiza factorilor principali care contribuie la formarea, menținerea și disoluția relațiilor romantice;
- ✓ Analiza impactului contextului intra- și inter-personal asupra eficienței în comunicare și interrelaționării;
- ✓ Formularea de recomandări pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și interrelaționare.

VIII. 1.1. Descriere generală

Capacitatea de a comunica eficient stă la baza tuturor relațiilor umane. Ea depinde fundamental de capacitatea oamenilor de a-și exprima propriile emoții, gânduri, opinii, convingeri și valori. Uneori, în interacțiunea cu ceilalți, propria perspectivă asupra lucrurilor se cere apărată cu argumente pertinente. În egală măsură, remarcile critice care vin dinspre partenerul de dialog pot fi utilizate ca surse de informații în efortul permanent de autoanaliză, un efort subordonat obiectivului creșterii și dezvoltării personale.

Comunicarea asertivă reprezintă una dintre cele mai cunoscute și studiate forme de comunicare eficientă. Într-o accepțiune generală, asertivitatea se referă la primatul autenticității, la respectul propriei persoane și la recunoașterea și susținerea drepturilor și nevoilor celor din jur (Rees & Graham, 1991). Așadar, esența comportamentului asertiv se referă la respectarea drepturilor propriei persoane și a drepturilor celorlalți (Jakubowski-Spector, 1973; Peneva & Mavrodiev, 2013). Drepturile fundamentale ale oricărei ființe umane, fără care conceptul de asertivitate este golit de sens, au fost sintetizate de mai mulți autori (Jakubowski & Lange, 1978, pp. 80-81; Smith, 1985, pp. 47-72; Rees & Graham, 1991, pp. 12; Peneva & Mavrodiev, 2013). Deși listele oferite de aceștia nu se suprapun în totalitate, sunt evidențiate câteva drepturi fundamentale ale omului care permit păstrarea demnității tuturor persoanelor într-o societate civilizată. Dintre acestea amintim:

- Dreptul de a acționa după propria dorință, atât timp cât nu sunt încălcate drepturile altora;
- Dreptul de a fi asertiv;
- Dreptul de a alege;
- Dreptul de a gândi illogic în luarea deciziilor;

- Dreptul de a-ți schimba părerea;
- Dreptul de a te schimba;
- Dreptul de a face greșeli și a-ți asuma responsabilitatea pentru acestea;
- Dreptul de a avea control asupra propriului timp, corp și bunuri;
- Dreptul de a exprima opinii și credințe;
- Dreptul de a avea o opinie pozitivă despre propria persoană;
- Dreptul de a emite solicitări;
- Dreptul de a avea nevoi și dorințe;
- Dreptul de a visa cu ochii deschiși;
- Dreptul de a avea acces la informație;
- Dreptul de a primi bunuri și servicii pentru care ai plătit;
- Dreptul de a fi independent;
- Dreptul de a-ți trăi și exprima emoțiile;
- Dreptul de a spune „nu”, „nu știu”, „nu înțeleg” sau „nu îmi pasă”;
- Dreptul de a nu-ți justifica sau scuza încercările de a-ți explica reacțiile/comportamentele;
- Dreptul de a fi tratat cu respect.

Alternativele nesănătoase, dezadaptative, ale comunicării asertive sunt comunicarea pasivă și comunicarea agresivă. Reacțiile pasive se referă la acele răspunsuri în care propria persoană nu contează deloc și în care nevoile și dorințele celuilalt sunt singurele avute în vedere (Rees & Graham, 1991). Asumarea unor comportamente și reacții asertive se lovește de multe ori de atitudinea celor din jur. În unele situații, aceștia preferă un comportament pasiv, care servește mai bine scopurilor lor și penalizează asertivitatea interlocutorului. Totodată, cineva obișnuit să acționeze preponderent pentru binele celuilalt se va simți mai confortabil așa și va simți asertivitatea ca pe ceva nefamiliar, pentru care va trăi deseori sentimente de vinovăție. Din nefericire, o atitudine pasivă cultivată pe perioade prea lungi de timp poate duce la resentimente față de celălalt și, uneori, la afectarea negativă a imaginii de sine (Rees & Graham, 1991).

La extrema cealaltă, agresivitatea respectă doar nevoile, drepturile și dorințele proprii, fără nicio preocupare pentru situația celuilalt (Rees & Graham, 1991). În ciuda aparențelor, persoanele agresive tind să aibă o stimă de sine scăzută, pentru că nu au resursele și disponibilitatea de a lua în considerare și perspectiva oamenilor cu care interacționează (Rees & Graham, 1991).

Cele trei forme de comunicare expuse mai sus sunt ușor de identificat în situațiile sociale în care se exprimă și se receptează atitudini critice, pentru că atitudinea critică se leagă deseori de judecarea/evaluarea valorii celuilalt în baza unuia sau mai multor comportamente particulare.

În aceste situații, o persoană îi acceptă cu dificultate pe ceilalți, dacă aceștia nu se comportă adecvat. În schimb, o critică eficientă are în vedere valorizarea persoanei, fără a-i accepta însă comportamentele sau gândurile negative sau greșite (Ellis & Dryden, 1997; Ellis, 2003).

Răspunsul la critică se leagă strâns de prezența standardelor interne pe care o persoană și le-a format pentru a judeca situații, comportamente și reacții (repetiție) (Rees & Graham, 1991). Astfel, eficiența adulților în a favoriza la copii și adolescenți formarea unor standarde după care aceștia să judece evenimentele din jurul lor, propriile comportamente și comportamentele celorlalți influențează deseori nivelul lor de asertivitate. În același fel, lipsa criteriilor interne de judecată duce la acceptarea cu ușurință a opiniei critice a celor din jur și la adoptarea unor atitudini pasive și/sau agresive (Rees & Graham, 1991).

Oamenii aduc în interacțiunile cu cei din jur propriile dorințe, nevoi, aspirații și idealuri. Totodată, majoritatea persoanelor sunt conștiente de faptul că și interlocutorii lor au dorințe și obiective proprii, care se pot suprapune, mai mult sau mai puțin, cu ale lor. Altfel spus, oamenii emit în mod spontan și automat asumptii despre modul în care funcționează mintea persoanelor cu care ei vin în contact. Aceste asumptii permit organizarea și interpretarea mediului social, astfel încât să aibă sens și să permită adaptarea propriului comportament în baza unor predicții despre comportamentele celorlalți. Această strategie interpretativă, denumită de Daniel Dennett (1987) „ipostază intențională” („intentional stance”), stă la baza raționamentelor complexe implicate în gestionarea situațiilor de cooperare și competiție socială. Totuși, oamenii fac uneori greșeli în încercarea de a înțelege intențiile și dorințele celorlalți, iar această interpretare greșită a intențiilor celuilalt poate susține comportamente nedorite. În aceste condiții, abilitatea de a comunica asertiv stă la baza gestionării eficiente a conflictelor activate de reprezentarea eronată a atitudinii interlocutorului. Abilitățile de interacțiune eficiente în condiții conflictuale sunt cu atât mai importante cu cât miza menținerii relației este mai mare. Relațiile dintre tineri sunt puternic legate de eficiența comunicării dintre partenerii implicați în respectiva relație. Calitatea comunicării depinde de gândurile, emoțiile și comportamentele pe care cei implicați le manifestă unii față de ceilalți (Vangelisti, 2011). Strategiile sistematice de comunicare determină măsura în care o relație are șanse să continue sau să se încheie (Gottman, 1999).

Conform lui Gottman (1999), există patru moduri disfuncționale de interacțiune întâlnite în cazul relațiilor problematice, numite, expresiv, „The Four Horsemen of the Apocalypse” („Cei patru călăreți ai Apocalipsei”):

- *Critica exacerbată („Complaint/Criticism”)* – expresia dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice, care poate evolua spre critică și spre blamarea celuilalt, pentru nerezolvarea situației. De exemplu, un tânăr care îi spune prietenului său „tu nu poți niciodată să mă ajuți când am nevoie”, în loc să încerce să afle motivele pentru care acesta nu a putut să îl ajute într-o situație particulară, se angajează într-un comportament critic, în loc să exprime o nemulțumire.
- *Atitudinea disprețuitoare („Contempt”)* – exprimarea de insulte, sarcasmul sau luarea în râs a celuilalt și reliefaarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia. De exemplu, situațiile în care cineva ia în derâdere în public aspectul fizic al cuiva, ori îi imită gestică, mimica, intonația sau comportamentul, pentru a râde împreună cu grupul de respectiva persoană, denotă o atitudine disprețuitoare. Situația este complet diferită atunci când critica vizează un aspect sau comportament specific și este transmisă persoanei pentru a o ajuta să corecteze inconvenientul și a nu o ridiculiza.

- *Atitudinea defensivă („Defensiveness”)* – negarea responsabilității pentru o problemă anume ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac sau penalizare. Uneori, partenerul defensiv se angajează în plângeri repetate sau contraatac. De exemplu, un tânăr care afirmă „tu ești de vină că m-am enervat și nu mi-am făcut tema” sau „din cauza ta am luat nota 4!” manifestă o atitudine defensivă și nu își asumă responsabilitatea pentru propriile emoții, decizii și acțiuni.
- *Lipsa de reacție („Stonewalling”)* – lipsa completă a exprimării părerii, emoțiilor etc., astfel că persona este percepută ca fiind detașată, indiferentă, rece, ostilă sau dezaprobatore. Această atitudine apare frecvent în situații în care persoana în cauză este copleșită de emoții intense, pe care nu știe cum să le gestioneze. De exemplu, într-o situație conflictuală, în care rezolvarea problemei depinde de clarificarea părerii fiecăruia, una dintre persoanele implicate răspunde monosilabic și refuză să ofere informații oricât de vagi despre propriul punct de vedere. Decizia grupului este astfel blocată din cauza lipsei de informație. Același efect apare uneori atunci când cineva insistă că, pentru el, „este bine oricum”, deoarece el pune, în acest fel, interlocutorii în situația de a-și asuma ei responsabilitatea unei decizii.

A patra activitate din capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** permite explorarea detaliată a celor patru moduri disfuncționale de interacțiune și a consecințelor practice și emoționale ale acestora. Totodată, această activitate practică facilitează exersarea unor strategii eficiente de îmbunătățire a comunicării și a controlului factorilor responsabili de generarea și menținerea conflictelor. În plus, în cadrul primei activități din același capitol, tinerii își pot exersa abilitățile de comunicare eficientă, focalizându-se pe modalitatea de formulare și exprimare a scuzelor ca parte integrantă a efortului de asumare a responsabilității în relații interumane.

În concluzie, eficiența strategiilor de comunicare dintre tineri, mai ales în situații conflictuale ambigue se bazează pe asumarea unei atitudini asertive, în care persoana emite presupuneri despre comportamentele celuilalt și le verifică apoi într-o manieră care exprimă respect, atât pentru sine, cât și pentru interlocutorul său. Totodată, o identitate bine definită și o imagine de sine stabilă susțin motivația de a continua relația și comunicarea în interacțiuni încărcate afectiv, ceea ce permite persoanelor implicate să tolereze doza de disconfort presupusă de procesul explorării și înțelegerii celuilalt.

VIII. 1.2. Aspecte psihologice ale formării, menținerii și disoluției relațiilor romantice

Într-un studiu retrospectiv (2017), Finkel et al. au analizat cele mai relevante teorii psihologice elaborate pentru a explica inițierea, menținerea și dizolvarea relațiilor romantice. În urma acestei analize, autorii au concluzionat că sunt evidențiate o suită de principii fundamentale care converg pentru a răspunde la patru întrebări importante:

- (1) Ce anume este o relație?
- (2) Cum funcționează relațiile?
- (3) Cu ce tendințe vin oamenii în relațiile lor?
- (4) Cum sunt afectate relațiile de contextul în care acestea apar?

În continuare, vom utiliza structura propusă de Finkel et al. (2007) drept cadru de organizare a informațiilor variate referitoare la relații romantice din literatura de specialitate.

(1) ***Ce anume este o relație?***

În analiza lor, Finkel et al. (2017) au arătat că o relație:

- (1) este o structură unică care depășește suma componentelor sale;
- (2) partenerii devenind o singură entitate psihologică;
- (3) aflată într-o permanentă evoluție.

Astfel, deși partenerii implicați într-o relație au anumite tendințe de comportament și anumite caracteristici psihologice, acestea nu explică integral comportamentele cuplului. Modul în care relația evoluează, nivelul de angajament pe care cei doi îl au și alte caracteristici ale relației vor avea un impact major asupra reacțiilor lor, a satisfacției în cuplu și a stării de bine. Totodată, o relație afectează conceptul de sine. Personalitățile partenerilor implicați au tendința de a fuziona, astfel încât este greu de decelat care sunt dorințele, aspirațiile și intențiile individuale. Mai mult, există teorii care arată că cei doi parteneri formează o singură unitate de auto-reglare, cu scopuri, traiectorii și rezultate comune (Finkel et al., 2016). Fitzsimons și Finkel (2011) punctează faptul că ajutorul reciproc pe care partenerii și-l oferă în atingerea obiectivelor propuse reduce efortul fiecăruia și facilitează succesul. Așadar, în timp, cei doi parteneri fuzionează într-o singură unitate coerentă, care facilitează succesul, satisfacția și starea lor de bine.

Finkel et al. (2017) trec în revistă mai multe modele psihologice care relevă faptul că relațiile romantice tranzitează o succesiune de etape și, ca urmare, pot fie să evolueze, fie să involueze. Zeifman și Hazan (2008) observă că începutul unei relații pare a fi dominat de etape cu un accent sporit pe sexualitate, în timp ce stabilizarea acesteia are în centru componente asociate cu atașamentul emoțional și oferirea de susținere și ajutor. Este de remarcat faptul că modul în care oamenii percep suportul social în cuplu depinde mult mai mult de interacțiunile verbale și comportamentale zilnice decât de reacția partenerului în situații de viață critice (Lakey & Orehek, 2011). Cu alte cuvinte, efortul activ și sistematic de a construi cuplul și de a răspunde la nevoile sale de zi cu zi sunt definitorii pentru succesul și stabilitatea acestuia. Pentru a susține eforturile tinerilor de a se angaja în relații cu sens, unul dintre rolurile fundamentale ale adulților este să faciliteze tranziția dinspre etapa sexuală înspre etapa de stabilizare a relației. Ghidarea comportamentelor zilnice ale tinerilor și ajutarea acestora să își îmbunătățească abilitățile de comunicare cu partenerul/partenera în situații de zi cu zi susțin transformarea cu succes a adolescenților în adulți emergenți, responsabili pentru relațiile în care se angajează.

În timp, o evoluție favorabilă poate duce la formarea unui cuplu stabil și a unei identități de cuplu (Levinger & Snoek, 1972). Apar și anumite norme și ritualuri care cresc sentimentul de predictibilitate, control și siguranță (de exemplu, ordinea în care cei doi fac anumite activități, modul în care își împart sarcinile zilnice, comportamentele și acțiunile pe care le fac sistematic, în weekend etc.) (Thibaut & Kelley, 1959; Doherty, 1999).

Așadar, în ciuda diversității teoriilor și modelelor care își propun să explice ce anume este o relație romantică, se remarcă cu ușurință un concept central comun: cei doi parteneri depind unul de celălalt în eforturile de a-și împlini nevoile, de a-și atinge scopurile și de a obține satisfacție și stare de bine (Finkel & Simpson, 2015; Finkel et al., 2017). O relație reușită te ajută: (1) să te

dezvolți și să te autodefiniști eficient, formându-ți o identitate cu sens, (2) să îți formulezi obiective, planuri, scopuri și să le atingi cu mai multă ușurință, (3) să îți organizezi viața în unități cu sens, subordonate unor valori împărtășite cu partenerul ales.

(2) ***Cum funcționează relațiile?***

Conform lui Finkel et al. (2017), buna funcționare a unei relații romantice depinde de modul în care partenerii implicați:

- (1) se evaluează între ei și își evaluează relația;
- (2) răspund unul la nevoile celuilalt;
- (3) abordează și rezolvă conflictele apărute și alte evenimente stresante de cuplu;
- (4) luptă cu provocările apărute și fac sacrificii personale pentru a-și menține cuplul.

Oamenii evaluează diverse aspecte ale unei relații (de exemplu, încredere, satisfacție, angajament, iubire, pasiune etc.) pe un continuum care merge de la pozitiv la negativ (Finkel et al., 2017). Spre exemplu, Rubin și Campbell (2012) au constatat că o creștere în intimitate (mai precis, a sentimentul conectării cu celălalt) se asociază cu o accentuare a pasiunii (adică a atracției romantice și sexuale). O relație este evaluată de cei implicați ca fiind satisfăcătoare dacă aspectele pozitive domină aspectele negative. Trăirea afectivă atașată unei situații depinde de modul în care oamenii evaluează caracteristicile respectivei situații. În celebra teorie a evaluării, autorii au arătat că majoritatea emoțiilor umane derivă din evaluările făcute și semnificația atașată evenimentelor de viață (Lazarus, 1991; Lazarus & Lazarus, 1994). Cu alte cuvinte, oamenii evaluează în ce măsură o anumită situație sau împrejurare este favorabilă scopurilor, dorințelor sau speranțelor lor; concordanta cu scopurile lor duce la emoții pozitive, în timp de discordanță generează emoții negative. Analiza credințelor evaluative stă la baza celor mai eficiente intervenții psihologice care vizează controlul emoțiilor negative (Ellis & Dryden, 1997). Accentuând rolul fundamental al emoțiilor pozitive în stabilitatea unui cuplu, Gottman (1999) arată că realizarea componentei de prietenie duce la nivelul următor, cel al supradominanței emoțiilor pozitive („positive sentiment override”). Supradominanța emoțiilor pozitive – adică faptul că o persoană își evaluează relația ca fiind în mare parte pozitivă – determină succesul tentativelor de reparare/corecție în timpul interacțiunilor conflictuale (Gottman, 1999).

Responsivitatea într-o relație se referă la modul în care fiecare dintre cei doi parteneri răspunde la nevoile celuilalt – altfel spus, la modul în care o persoană aflată într-o relație romantică este conștientă, interesată și suportivă față de nevoile și valorile partenerului/partenerei (Reis, 2007; Reis & Clark, 2013). Este important de remarcat că nu orice fel de reacție care exprimă interes față de nevoile celuilalt este și utilă. Diferența este dată de modul în care reacția persoanei este calibrată și ajustată în timp, astfel încât să fie percepută ca folositoare, dezinteresată și suportivă; această ajustare subtilă presupune cunoașterea profundă a personalității, nevoilor și valorilor celuilalt (Finkel et al., 2017). Totodată, dispoziția afectivă și stima de sine a unei persoane aflate într-o relație depinde de reacția pozitivă a partenerului/partenerei după un succes personal. Faptul că persoana semnificativă răspunde cu entuziasm și admirație la succesul tău stimulează coeziunea unei relații. Pe de altă parte, apatia și lipsa de interes semnalizează lipsa responsivității și stimulează dezangajarea din relație (Finkel et al., 2017).

Într-o relație romantică, apar deseori situații dificile sau conflictuale. Modul în care partenerii răspund mai ales la situațiile percepute ca fiind negative este foarte important și afectează în mare măsură stabilitatea și bunul mers ale relației (Finkel et al., 2017). Mai mult, evenimentele negative dintr-o situație par să influențeze starea de bine a celor doi mai mult decât evenimentele pozitive (Gottman, 1998). Stabilitatea unei relații este profund afectată negativ dacă, într-o situație conflictuală, unul sau ambii parteneri:

1. răspund criticând personalitatea sau caracterul celuilalt;
2. emit insulte, manifestă sarcasm sau iau în derâdere aspecte ale partenerului;
3. răspund defensiv, își neagă responsabilitatea pentru o situație anume sau își atacă verbal partenerul;
4. refuză să se angajeze în discuție sau să ofere feedback, adoptând o atitudine distantă, ostilă și dezaprobatore (Gottman, 1998).

Studiile focalizate pe analiza impactului iertării greșelilor celuilalt arată că rezolvarea unui conflict depinde foarte mult de comportamentele partenerilor aflați în dispută. Cu cât persoana care greșește manifestă regrete autentice și este dispusă să adopte comportamente menite să repare greșeala, iar victima greșelii își iartă sincer partenerul, cu atât rezolvarea va favoriza o imagine de sine pozitivă și o satisfacție crescută în cuplu. Pe de altă parte, iertarea unui partener agresiv sau puțin dispus să își regrete greșeala are un puternic impact negativ asupra imaginii de sine a partenerului nedreptățit (Luchies et al., 2010; Finkel et al., 2017).

Eficiența în menținerea unei relații depinde puternic de măsura în care cei implicați sunt dispuși să își lase la o parte interesele imediate pentru binele celuilalt și al relației (Finkel et al., 2017). Angajamentul puternic într-o relație face ca, pe lângă sacrificiile personale de dragul relației, persoanele implicate să își perceapă relația ca fiind mai bună decât altele, să desconsidere alternativele posibile și să ierte mai ușor greșelile partenerului/partenerei (Rusbult et al., 2001; Finkel et al., 2017). Angajamentul puternic în relație stimulează încrederea și face ca greșelile partenerului să fie percepute ca fiind mai puțin grave. Totodată, satisfacția în relație crește ca urmare a asumării unor cauze pozitive pentru comportamentul partenerului (Bradbury și Fincham, 1990; Finkel et al., 2017) și în urma implicării în activități noi, interesante și stimulative (Aron et al., 2000).

În concluzie, construirea și menținerea unei relații romantice presupune un efort susținut, îndreptat spre formularea unor scopuri comune și spre definirea unui traseu de viață împărtășit și a unor valori asumate de comun acord. Intimitatea emoțională este susținută de elaborarea unor obiceiuri și rutine de cuplu atât pentru sarcinile cotidiene, cât și pentru petrecerea timpului liber și interacțiunile cu cei din jur. Menținerea unei relații se întemeiază, în mare măsură, pe disponibilitatea de a lăsa la o parte interesele personale pentru binele celuilalt și al relației. Totodată, disensiunile care apar se rezolvă mai ușor și favorabil ambilor parteneri dacă există disponibilitatea de a-ți recunoaște propriile greșeli și de a ierta greșelile persoanei iubite. Prietenia construită pe implicarea în activități comune, dezirabile și împărtășirea de idei, opinii, planuri și speranțe generează substratul afectiv pozitiv necesar tranzitării perioadelor dificile. Mai mult, interesul arătat pentru preocupările partenerului și reușitele acestuia stabilizează relația și stimulează formarea și consolidarea unei imagini de sine pozitive. Implicarea persoanelor în activități noi, interesante și

stimulative susține într-un mod fericit buna funcționare a proceselor responsabile de stabilitate și satisfacție în relațiile romantice.

(3) ***Cu ce tendințe vin oamenii în relațiile lor?***

Orice relație interumană este influențată de caracteristicile și tendințele personale cu care partenerii vin în acea relație. Printre factorii care influențează cel mai mult modul în care oamenii se comportă în relațiile apropiate se numără:

1. trăsăturile de personalitate și alți factori predispozanți;
2. nevoile și scopurile personale;
3. reperele utilizate pentru evaluarea relației (Finkel et al., 2017).

Factorii care predispun persoanele să reacționeze într-un anumit fel la situațiile cu care se confruntă sunt reprezentați de o suită de structuri de gândire, care sunt formate în timp sub impactul mediului și al relațiilor cu persoanele semnificative și care pot fi vulnerabilități sau puncte tari personale. Printre acestea se numără stilul de atașament și schemele cognitive dezadaptative timpurii (Bowlby, 1969, 1973; Young et al., 2003; Finkel et al., 2017).

Stilul de atașament format ca urmare a interacțiunii repetate cu persoanele semnificative în copilărie joacă un rol important în relațiile interpersonale relevante din viața adultă (Bowlby, 1973). Astfel, persoanele care au primit în copilărie grijă, susținere, acceptare necondiționată și feedback consistent și relevant (atașament securizant) interacționează mai ușor cu ceilalți și au o imagine mai pozitivă despre sine și despre alte persoane. Copiii care au primit atenție și grijă într-o manieră inconsistentă și impredictibilă ajung să aibă o părere proastă despre sine și să dezvolte hipervigilență la orice semn de respingere sau lipsă de interes din partea persoanelor apropiate (atașament anxios). De asemenea, adulții care în copilărie au fost criticați și respinși sistematic învață să se bazeze doar pe propria persoană și nu au prea multă încredere în cei din jurul lor (atașament evitant) (Mikulincer & Shaver, 2007; Simpson & Rholes, 2012; Finkel et al., 2017).

Schemele cognitive, ca și scenariile cognitive, de altfel, reprezintă – într-o accepțiune largă – modalități de organizare a cunoștințelor la nivelul gândirii umane. *Schema cognitivă* poate fi definită ca o „structură generală de cunoștințe, activate simultan, corespunzând unei situații complexe din realitate” (Miclea, 1999, pp. 249). Schemele cognitive sunt *activate* de factori relevanți pentru ele. De asemenea, pot exista și în stare latentă, fără să se manifeste în reacțiile persoanei. Încercând să definească *schemele cognitive dezadaptative timpurii*, Young et al. (2003, pp. 7) stabilesc că acestea:

- sunt convingeri bazale, adânc înrădăcinate;
- conțin amintiri, emoții, gânduri și senzații corporale negative;
- se referă la sine și la sine în relație cu ceilalți;
- apar în copilărie sau în adolescență, ca urmare a interacțiunii dintre temperamentul înnăscut și experiențele negative cu persoanele apropiate;
- se dezvoltă continuu pe perioada întregii vieți și se auto-perpetuează;
- sunt disfuncționale, producând stres subiectiv puternic și consecințe nefavorabile.

Schemele cognitive dezadaptative timpurii sunt activate de evenimente zilnice relevante schemei sau de o stare biologică. Ele împiedică dezvoltarea autonomiei, a exprimării proprii, a acceptării și a bunei interrelaționări și apar atunci când nevoile emoționale fundamentale ale copilului (de exemplu, atașament, autonomie, libertatea de exprimare a nevoilor și emoțiilor, spontaneitate, stabilirea unor limite realiste) sunt sistematic frustrate în relație cu persoanele semnificative (Young et al., 2003). Ca efect al frustrării nevoilor emoționale fundamentale, persoana poate începe să „citească” realitatea prin prisma unor convingeri grupate în mai multe categorii (Young et al., 2003):

- (1) *separare/respingere* – persoana își va dezvolta convingerea că nevoile sale de securitate, siguranță, îngrijire, empatie, acceptare și respect nu vor fi satisfăcute de cei din jur și va căuta mereu semne care să îi confirme așteptările.
- (2) *slabă autonomie și performanță* – individul nu are încredere în capacitatea lui de a supraviețui și funcționa independent, considerând că trebuie să depindă mereu de partenerul de viață pentru orice decizie sau acțiune.
- (3) *limite defectuoase* – persoanele cu acest stil de gândire au mari dificultăți în a înțelege unde se termină drepturile lor și încep drepturile celorlalți, considerându-se speciale, îndreptățite să aibă privilegii deosebite și scutite de regulile sociale care se aplică doar celorlalți. Acestea întâmpină și mari probleme în stabilirea responsabilităților pe care le au față de alții, în respectarea drepturilor acestora și în elaborarea scopurilor și planurilor pe termen lung.
- (4) *orientarea spre ceilalți* – persoanele orientate spre ceilalți se focalizează excesiv pe satisfacerea dorințelor și nevoilor altora în detrimentul satisfacerii propriilor dorințe și nevoi, pentru a câștiga în acest fel dragostea și aprobarea celor din jur.
- (5) *hipervigilență și inhibiție* – oamenii cu acest stil de gândire își blochează sistematic sentimentele, impulsurile, alegerile spontane și nu își rezervă dreptul de a fi fericiți și relaxați. Sănătatea și relațiile apropiate au de suferit în urma acestui fapt.

Activate de evenimente de viață negative și provocări diverse, vulnerabilitățile persoanei se vor exprima în consecințe negative, emoționale și comportamentale. Așadar, este important pentru fiecare persoană care se angajează într-o relație să își cunoască punctele vulnerabile, pentru a ști cum să răspundă adecvat în situații stresante sau conflictuale.

Unele dintre schemele cognitive dezvoltate timpuriu pot genera calități personale, valorificate în viața socială sau profesională. Spre exemplu, ușurința în a-ți ignora temporar nevoile și a te orienta spre problemele celui alt poate fi o calitate foarte apreciată atât în prietenii și alte relații apropiate, cât și în profesiile care presupun oferirea de servicii unor clienți. Totodată, tendința de a observa cu ușurință detaliile și determinarea de a evita greșelile stă la baza unor conduite profesionale și personale foarte apreciate. Încrederea puternică în calitățile și abilitățile personale și ușurința în asumarea responsabilității în situații cu risc crescut se numără printre caracteristicile psihologice necesare unui lider.

A cincea și a șasea activitate din capitolul **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** oferă contextul explorării impactului pe care schemele cognitive dezadaptative timpurii îl au asupra emoțiilor și comportamentelor umane. În plus, parcurgând aceste activități, tinerii vor putea urmări impactul activării schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra percepției și reprezentării problemelor de adaptare.

Pe lângă nevoile fundamentale cu care o persoană intră în relațiile romantice (de exemplu, nevoia de atașament, apartenență, siguranță etc.), oamenii își formulează obiective personale pe care își propun să le atingă. Atingerea scopurilor personale se traduce în trăirea unor emoții pozitive (Ellis & Dryden, 1997), iar când partenerul romantic contribuie la realizarea activităților necesare atingerii acestor obiective, efortul personal este redus și atașamentul față de persoana semnificativă crește (Fitzsimons & Finkel, 2011; Fitzsimons & Shah, 2008).

Tinerii vin în relațiile lor cu preferințe, așteptări, standarde și idealuri pe care speră ca celălalt și relația să le îndeplinească. Mulți dintre aceștia își percep relațiile ca fiind cu atât mai bune cu cât partenerul real îndeplinește mai multe dintre calitățile unui partener ideal (Simpson et al., 2001). Contrar părerii unora, într-o relație, standardele înalte nu sunt o problemă în sine. Atunci când acestea inspiră și motivează la acțiune, optimizare și autodepășire, iar partenerii dispun de abilități de relaționare eficiente, așteptările ridicate servesc dezvoltării indivizilor și relației. Standardele înalte pot pune probleme doar în situațiile în care partenerii nu dispun de abilități de relaționare suficient dezvoltate (McNulty & Karney, 2004). Uneori, standardele partenerilor aflați într-o relație romantică se modifică în funcție de comportamentul celuilalt; persoanele își pot flexibiliza ușor așteptările vizavi de comportamentele mai puțin dezirabile ale persoanei iubite (Arriga et al., 2016). De asemenea, în timp, standardele ideale pot înclina mai mult spre trăsăturile partenerului real (Neff & Karney, 2003). Aceste distorsiuni în percepție apar uneori și sub forma selectării dintr-un eveniment de viață a unor aspecte specifice, în detrimentul altora. Când aceste selecții se datorează unor emoții personale intense (de exemplu, anxietate, deprimare, sentimente de rănire sau vinovăție etc.), același eveniment poate fi memorat și/sau reamintit foarte diferit de către cei doi parteneri. Aceste distorsiuni pot ridica uneori probleme majore în comunicare, dat fiind faptul că persoanele vor avea reprezentări mentale foarte diferite asupra aceleiași situații de viață. Mai mult, pe reprezentarea unui eveniment specific, tinerii își întemeiază ulterior explicațiile despre cauzele acelei întâmplări (Dattilio, 2010). Atribuirea cauzelor (mai precis, explicația cauzelor) constituie o componentă esențială a experienței subiective în interacțiunea cu ceilalți (i.e., a emoțiilor trăite). În relațiile disfuncționale, există o tendință de a atribui comportamentele considerate negative ale celuilalt unor trăsături de personalitate; aceste explicații cauzale influențează puternic așteptările și predicțiile pentru comportamente viitoare (Dattilio, 2010). Atribuirile eronate duc frecvent la așteptări negative referitoare la viitor (i.e., predicții despre probabilitatea anumitor evenimente în relație). Spre exemplu, dacă o persoană consideră că partenerul său este leneș, întrucât nu o/îl ajută la activitățile zilnice, va tinde să se aștepte la același comportament și în viitor. Așteptările negative asupra viitorului unei relații generează lipsă de speranță și determină persoanele implicate să ia în considerare părăsirea relației (Dattilio, 2010).

Activitatea a doua aferentă capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** permite explorarea modului în care starea emoțională a unui tânăr poate influența modul în care acesta interpretează cauzele comportamentului unui prieten, interpretare care se reflectă mai departe în emoțiile, așteptările și deciziile sale.

Asumpțiile sunt credințe bazale despre caracteristicile oamenilor și ale relațiilor, care ghidează individul prin viață. Ele se referă frecvent la caracteristici ale celorlalți și ale relației și implică deseori sisteme valorice de bază. Evenimentele negative de viață sunt percepute ca traumatice dacă violează asumptii fundamentale despre persoane apropiate (Gordon & Baucom, 1999). Atunci când o persoană manifestă un comportament care încalcă flagrant asumptiile partenerului său, acesta va trăi o stare de confuzie majoră, neștiind cum să interpreteze situația (Epstein & Baucom, 2002).

Pe lângă asumptii despre partenerii lor și relația cu aceștia, tinerii au standarde bazate pe principii de viață. Acestea reprezintă credințe bazale despre caracteristici pe care oamenii și relațiile ar trebui să le aibă; ele se referă frecvent la rolurile persoanelor, modul de acțiune și la limite în comportamente. Standardele prescriu modul de interacțiune cu cei din interiorul și din afara relației (Dattilio, 2010).

Cunoașterea propriilor vulnerabilități și puncte tari, distorsiuni perceptivă, expectanțe/așteptări, atribuiri, asumptii și standarde, precum și pe cele ale partenerului, fluidizează comunicarea în relațiile romantice, oferind informații esențiale pentru soluționarea disensiunilor și a conflictelor.

(4) ***Cum sunt afectate relațiile de contextul în care acestea apar?***

În mediul în care sunt inițiate și se desfășoară relațiile romantice apar deseori:

- (1) situații critice care oferă posibilitatea de a evalua cu ușurință angajamentul, capacitatea de sacrificiu, motivele și prioritățile reale ale partenerului/partenerei;
- (2) alternative, mai mult sau mai puțin atractive, la partenerul/partenera din acel moment, inclusiv posibilitatea de a fi singur, neangajat în nicio relație;
- (3) stresori externi variați (de exemplu, dificultăți financiare, boli, probleme profesionale, relații sociale dificile etc.);
- (4) influențe sistematice dinspre rețelele socio-culturale în care cuplul este imersat.

Contextul general în care relațiile apar și se manifestă oferă oportunitatea de a evalua motivele, scopurile și prioritățile reale ale partenerului/partenerei. Uneori, tinerii se confruntă cu situații în care unul dintre parteneri trebuie să facă o serie de sacrificii personale pentru ca relația să poată continua (de exemplu, să comunice cu părinții pentru a stabili anumite reguli privind implicarea acestora în relația romantică, să își restructureze relațiile cu anumiți prieteni, să își reorganizeze timpul liber, să renunțe la o oportunitate profesională etc.). Disponibilitatea sinceră de a renunța la lucruri importante sau de a-și asuma riscuri în favoarea partenerului/partenerei și a relației contribuie la consolidarea încrederii în cuplu, informând deciziile personale referitoare la viitorul relației (Shallcross & Simpson, 2012).

Activitatea a treia aferentă capitolului ***Relațiile sociale și eficiența în comunicare*** este concepută pentru a facilita explorarea impactului negativ pe care neclarificarea și nerespectarea regulilor de interacțiune între tinerii aflați într-o relație romantică și familia lărgită îl poate avea asupra armoniei relațiilor. Încălcarea regulilor și limitelor asumate poate avea consecințe grave asupra comunicării și armoniei în familie.

Apariția unor potențiali rivali determină deseori nesiguranță personală și instabilitate într-o relație romantică. Mulți tineri sunt înclinați să compare ceea ce au cu ceea ce ar putea avea și tind să fie cu atât mai puțin satisfăcuți de partenerul actual cu cât alternativele sunt mai multe și mai variate (Kim, 2013). Pe de altă parte, formarea și menținerea unei relații romantice necesită o investiție susținută de energie și timp. Așadar, mulți dintre aceștia sunt reticenți să își piardă investiția. Acest lucru se traduce în perceperea partenerilor potențiali ca fiind mai puțin atractivi, odată ce un individ s-a angajat într-o relație stabilă (Brehm, 1956).

Satisfacția și stabilitatea unui cuplu sunt mai dificil de susținut într-un mediu dominat de prezența a numeroși stresori (de exemplu, dificultăți financiare, boli, probleme profesionale, relații sociale dificile etc.). Aceștia forțează partenerii la decizii și reacții cu potențial distructiv sau consolidant. În condiții stresante, abilitățile rezolutive și de adaptare ale fiecărui partener influențează puternic durata și calitatea timpului alocat celuilalt, precum și capacitatea de a gestiona eficient provocările apărute în cuplu (Karney & Neff, 2013; Neff & Karney, 2009; Neff & Broady, 2011; Repetti, 1989).

Cuplurile există în cadrul unor rețele sociale și culturale. Mediul social contribuie la oferta de informații, norme, practici și tradiții în baza cărora tinerii își formulează standardele, valorile și atitudinile în relațiile romantice. Nevoia de aprobare din partea rețelei sociale din care individul face parte duce la satisfacție și stabilitate în relații atunci când grupul aprobă valorile și comportamentele sale (Felmlee, 2001).

Așadar, tinerii vin în relațiile lor apropiate cu o structură de gândire formată în timp (i.e., distorsiuni atenționale, atitudini, expectanțe/așteptări, valori, standarde, norme etc.), prin impactul influențelor grupului în care aceștia s-au dezvoltat. Măsura în care persoana este conștientă de această structură și de modul în care ea funcționează în situații de stres, provocare și presiune socială determină capacitatea de adaptare și acomodare la nevoile și dorințele partenerului sau partenerei într-o relație romantică. Abilitățile de adaptare se întemeiază pe o structură de gândire flexibilă și aptă să absoarbă noutatea, schimbarea, provocarea, dar și satisfacțiile pe care le aduc relațiile personale apropiate.

De reținut:

1. O comunicare eficientă depinde de capacitatea oamenilor de a-și exprima propriile emoții, gânduri, opinii, convingeri și valori.
2. Comunicarea asertivă se referă la primatul autenticității, la respectul propriei persoane, precum și la recunoașterea și susținerea drepturilor și nevoilor celor din jur.
3. Alternativele nesănătoase, dezadaptative ale comunicării asertive sunt comunicarea pasivă și comunicarea agresivă.
4. Cele mai disfuncționale moduri de interacțiune întâlnite în cazul relațiilor problematice sunt critica exacerbată, atitudinea disprețuitoare, atitudinea defensivă și lipsa de reacție.
5. Inițierea, menținerea și dizolvarea relațiilor romantice depind de modul în care cei doi parteneri își înțeleg punctele tari și vulnerabilitățile, își evaluează relația, răspund nevoilor celuilalt, rezolvă conflicte, comunică eficient, gestionează situațiile stresante și înțeleg și gestionează corespunzător impactul mediului socio-cultural asupra cuplului.

VIII. 2. Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de dezvoltare a relațiilor sociale și a eficienței în comunicare

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Clasa
Abordarea constructivă a situațiilor conflictuale, asumarea responsabilității și respectarea demnității interlocutorului	- Explorarea relației dintre exprimarea sinceră a regretelor și stima de sine; - Identificarea impactului major pe care asumarea responsabilității o are asupra imaginii noastre în ochii noștri și ai altora; - Exprimarea regretelor și a scuzelor pentru un comportament greșit sau o reacție inadecvată.	1. Cum să îmi cresc forța personală prin exersarea abilității de a-mi cere scuze	Cls. IX-X
	- Identificarea impactului pe care atribuirea cauzei unui comportament îl are asupra emoțiilor și a așteptărilor persoanei; - Explorarea impactului unor stări de moment asupra modului în care facem atribuiri cauzale; - Analiza efectului modificării atribuirilor cauzale asupra calității relațiilor apropiate.	2. Explicația pentru greșelile trecutului poate schimba viitorul	Cls. IX-X
	- Analiza oportunității explicitării limitelor de interacțiune între cuplu și familie; - Explorarea impactului pe care încălcarea unor reguli și a unor limite implicite și neexprimate îl poate avea asupra comunicării și armoniei într-o familie; - Analiza efectului stabilirii unui mod de comunicare agreat de toți membrii unei familii asupra prevenirii conflictelor.	3. Limite vizibile și invizibile și impactul lor în viața de cuplu și de familie.	Cls. IX-X
	- Identificarea factorilor care contribuie la apariția și menținerea conflictelor; - Explorarea consecințelor interacțiunilor conflictuale; - Exersarea strategiilor prin care se poate bloca exacerbarea unui conflict.	4. Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita?	Cls. XI-XII

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Clasa
Analiza impactului pe care propria percepție asupra realității o are în comunicarea interpersonală	- Identificarea principalelor scheme cognitive dezadaptative timpurii (structuri fundamentale ale personalității umane); - Analiza efectului activării schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra percepției și reprezentării unei probleme de adaptare; - Explorarea modului în care schemele cognitive dezadaptative timpurii pot obstructiona identificarea și aplicarea unei soluții eficiente în cazul unei probleme de adaptare.	5. Când „ochelarii” mentali distorsionează realitatea	Cls. XI-XII
	- Identificarea principalelor scheme cognitive dezadaptative timpurii (structuri fundamentale ale personalității umane); - Explorarea consecințelor practice și emoționale ale funcționării noastre în baza schemelor cognitive dezadaptative timpurii; - Identificarea impactului schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra interacțiunilor în cuplu.	6. Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele	Cls. XI-XII

Cum să îmi cresc forța personală prin exersarea abilității de a-mi cere scuze

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: explorarea impactului pe care exprimarea regretelor și asumarea responsabilității pentru o greșeală îl au asupra stabilității imaginii de sine și a stimei de sine.

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să înțeleagă relația dintre exprimarea sinceră a regretelor și stima de sine;
- Să înțeleagă impactul major pe care asumarea responsabilității o are asupra imaginii noastre în proprii ochi și în ochii altora;
- Să exprime regrete și să își ceară scuze pentru un comportament greșit sau o reacție inadecvată.

Materiale necesare:

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

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: asumarea responsabilității și exprimarea regretului	Începeți discuția prin a întreba elevii dacă și când consideră că este necesar să își recunoști greșelile și să îți ceri scuze pentru acestea. Prezentați, pe scurt, ce înseamnă asumarea responsabilității în fața propriei conștiințe și în fața unei alte persoane. Insistați pe relația dintre asumarea responsabilității, exprimarea regretului și tolerarea disconfortului emoțional asociat.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup.	10 minute
Prezentarea activității. Analizarea responsabilității personale în situații concrete și planificarea asumării responsabilității și a exprimării regretului	Prezentați Anexa 1 și sarcina pentru elevi: clarificarea responsabilității personale și a responsabilității celuilalt în situații concrete de viață. Planificarea asumării publice a responsabilității și a exprimării regretului în fața celuilalt.	Folosiți primele cinci minute pentru a prezenta activitatea și Anexa 1. Completarea Anexei 1 se va face individual. Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces de completarea a Anexei 1 se încadrează în 15 minute.	20 minute



Rezumatul activității (15 minute)

Discutați împreună cu elevii observațiilor lor privind dificultatea asumării publice a responsabilității. Analizați relația dintre convingerea că oricine își poate cere scuze, dacă vrea, și dificultatea de a o face sistematic. Punctați diferența dintre cunoașterea unui comportament și deprinderea de a-l face. Arătați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi.

Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți. Discutați concluziile activității și impactul posibil al acesteia în viața personală a fiecăruia.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la execuția/aplicarea planului conceput în clasă – asumarea responsabilității și exprimarea regretului. Folosind Anexa 1, elevii vor pune în practică planul stabilit pentru asumarea responsabilității și exprimarea regretului. Ulterior exprimării regretului în fața persoanei/persoanelor identificate în analiza de la clasă, elevii își vor analiza reacțiile pe care le-au avut în momentele în care și-au cerut scuze. La finalul temei vor formula câteva concluzii personale și un mesaj pentru situații viitoare.

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Când discutați conceptul de „responsabilitate personală”, subliniați aspecte ca: (1) nevoia exersării abilității de a analiza cu obiectivitate care este responsabilitatea/datoria personală într-o situație anume, (2) nevoia tolerării disconfortului emoțional asociat asumării publice a responsabilității și exprimării scuzelor și (3) exersarea comportamentului de exprimare a regretului pentru ca acesta să devină o deprindere/obișnuință, punctând faptul că oricine știe, *teoretic*, cum să își ceară scuze, dar puțini *pot* să își ceară scuze ori de câte ori este nevoie.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum să îmi cresc forța personală prin exersarea capacității de a-mi cere scuze*

Identificați trei situații din ultima săptămână în care ați avut un comportament greșit sau o reacție nepotrivită în raport cu o persoană apropiată, cu care aveți o relație bună, în general. Poate fi vorba de aceeași persoană în trei situații diferite sau persoane diferite în situații diferite. Analizați, cât mai obiectiv cu putință, care a fost responsabilitatea dvs. în situația respectivă și care a fost responsabilitatea celeilalte persoane pentru situația creată. Oferiți argumente pentru părerea exprimată:

Situația	Comportamentul analizat	Responsabilitatea personală (Descrieți de ce anume ați fost responsabil/ă și estimați cât anume)	Argumente	Responsabilitatea celuiilalt (Descrieți de ce anume a fost responsabil/ă și estimați cât anume)	Argumente																				
S1		 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult			 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult		
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						
S2		 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult			 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult		
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						
S3		 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult			 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Puțin</td> <td colspan="2">Extrem de mult</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin			Extrem de mult		
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						
1	2	3	4	5																					
Puțin			Extrem de mult																						

Planificarea și executarea sarcinii de casă:

I. **Planificarea asumării responsabilității și a exprimării regretului**

Folosind tabelul de mai jos, formulați scuzele dedicate persoanei/persoanelor implicate în cele trei situații analizate anterior și stabiliți contextul aplicării. Dacă este vorba despre o singură persoană, veți formula trei seturi de scuze aplicate în trei situații diferite:

Situația	Formularea scuzelor	Contextul aplicării (unde și când)
S1	Îmi pare rău că _____ _____ _____	Unde? _____ _____ _____ Când? _____ _____ _____
	Îmi cer scuze pentru _____ _____ _____	
	Te rog să mă ierți, deoarece _____ _____ _____	
	Eu sunt responsabil/ă pentru _____ _____ _____	
	(Formulare personală) _____ _____ _____	

S2	Îmi pare rău că..... Îmi cer scuze pentru..... Te rog să mă ierți, deoarece..... Eu sunt responsabil/ă pentru..... (Formulare personală)..... 	Unde? Când?
S3	Îmi pare rău că..... Îmi cer scuze pentru..... Te rog să mă ierți, deoarece..... Eu sunt responsabil/ă pentru..... (Formulare personală)..... 	Unde? Când?

II. **Execuția/Aplicarea – Asumarea responsabilității și exprimarea regretului**

Ulterior exprimării regretului în fața persoanei/persoanelor identificate anterior, analizați reacțiile pe care le-ați avut în fiecare dintre momentele în care v-ați cerut scuze:

Situația	Emoții resimțite <i>(Descrieți ce anume ați simțit și estimați cât de intensă a fost emoția, în momentul în care v-ați cerut scuze)</i>	Sentimentul mândriei și valorii personale <i>(Descrieți ce anume ați simțit în legătură cu valoarea propriei persoane și estimați cât de intensă a fost emoția, în momentul în care v-ați cerut scuze)</i>	Încrederea că ești capabil să îți asumi responsabilitatea <i>(Estimați câtă încredere în capacitatea de asumare a responsabilității prin exprimarea regretului ați avut în momentul în care v-ați cerut scuze)</i>																														
S1	 <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Puțin intensă</td> <td colspan="3">Extrem de intensă</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin intensă		Extrem de intensă			 <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Puțin intensă</td> <td colspan="3">Extrem de intensă</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin intensă		Extrem de intensă			<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Încredere foarte scăzută</td> <td colspan="3">Încredere foarte ridicată</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Încredere foarte scăzută		Încredere foarte ridicată		
1	2	3	4	5																													
Puțin intensă		Extrem de intensă																															
1	2	3	4	5																													
Puțin intensă		Extrem de intensă																															
1	2	3	4	5																													
Încredere foarte scăzută		Încredere foarte ridicată																															
S2	 <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Puțin intensă</td> <td colspan="3">Extrem de intensă</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin intensă		Extrem de intensă			 <table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Puțin intensă</td> <td colspan="3">Extrem de intensă</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Puțin intensă		Extrem de intensă			<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Încredere foarte scăzută</td> <td colspan="3">Încredere foarte ridicată</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Încredere foarte scăzută		Încredere foarte ridicată		
1	2	3	4	5																													
Puțin intensă		Extrem de intensă																															
1	2	3	4	5																													
Puțin intensă		Extrem de intensă																															
1	2	3	4	5																													
Încredere foarte scăzută		Încredere foarte ridicată																															

S3											<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5									
	1	2	3	4	5																								
																													
																													
<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Încredere foarte scăzută</td> <td colspan="2">Încredere foarte ridicăta</td> </tr> </table>					Încredere foarte scăzută			Încredere foarte ridicăta	
1	2	3	4	5																									
1	2	3	4	5																									
Încredere foarte scăzută			Încredere foarte ridicăta																										
<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Puțin intensă</td> <td colspan="2">Extrem de intensă</td> </tr> </table>					Puțin intensă			Extrem de intensă		<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Puțin intensă</td> <td colspan="2">Extrem de intensă</td> </tr> </table>					Puțin intensă			Extrem de intensă											
Puțin intensă			Extrem de intensă																										
Puțin intensă			Extrem de intensă																										

Concluziile mele și mesajul meu pentru viitor:

.....

.....

.....

.....

Explicația pentru greșelile trecutului poate schimba viitorul

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: explorarea modului în care cauzele atribuite comportamentului unei persoane depind de starea celui care face evaluarea și pot afecta calitatea relației dintre cei doi

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

- Să înțeleagă impactul major pe care atribuirea cauzei unui comportament îl are asupra emoțiilor și așteptărilor persoanei;
- Să înțeleagă impactul unor stări de moment asupra modului în care facem atribuiri cauzale;
- Să urmărească efectul modificării atribuirilor cauzale asupra calității relațiilor apropiate;
- Să își verifice concluziile referitoare la cauzele comportamentelor (personale sau ale altora) înainte de a acționa.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Imprimantă;
- Markere/cretă;
- Etichete autocolante;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (o fotocopie pentru fiecare elev) și Anexa 2 (o fotocopie pentru profesor; din Anexa 2 se vor lista cele două seturi de informații suplimentare – A, B – pe etichete autocolante pentru a fi lipite în spațiul aferent din Anexa 1).

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: atribuirile cauzale.	Începeți discuția prin a întreba elevii ce le trece prima dată prin minte atunci când se confruntă cu unele situații sociale negative, în care nu știu exact ce s-a întâmplat (de exemplu, prietenul/prietena întârzie la o întâlnire cu tine, deși știe că nu îți place asta, un coleg cu care te înțelegeai bine nu te invită la ziua lui etc.). Subliniați faptul că oamenii formulează presupuneri despre cauzele evenimentelor, chiar și atunci când nu au informații suficiente despre ce anume s-a întâmplat. Subliniați impactul pe care atribuirile cauzale (adică ceea ce credem că este cauza unui eveniment, comportament etc.) îl au asupra emoțiilor noastre, asupra comportamentelor și așteptărilor noastre viitoare.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup, implicând elevii care doresc să își spună părerea.	10 minute
Prezentarea activității. Analizarea atribuirilor cauzale în situații sociale dificile.	Prezentați Anexa 1 și sarcina pentru elevi: fiecare elev va trebui să își analizeze reacțiile emoționale, comportamentale și cognitive în situația descrisă.	Lipiți câte o etichetă cu informație suplimentară (A sau B) în spațiu alocat din Anexa 1. Etichetele vor fi alocate aleatoriu, având grijă să fie un număr egal de Anexe 1 cu eticheta A și B. Completarea Anexei 1 se va face individual.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Analizarea impactului informației suplimentare asupra atribuirilor cauzale.	Pornind de la răspunsurile indicate de elevi în Anexa 1, discutați efectul atribuirilor cauzale asupra emoțiilor noastre, a comportamentelor noastre și a așteptărilor legate de situații viitoare. Discutați impactul pe care contextul fizic și social și starea personală îl pot avea asupra atribuirilor cauzale și a reacțiilor noastre. Dezbateți împreună cu elevii motivele diferite pentru care personajul din textul prezentat ar fi putut să decidă să se comporte în felul în care a făcut-o.	Rugați elevii să identifice ce etichetă de informații suplimentare au avut pe Anexa lor (A sau B). Apoi, focalizați-vă, pe rând, pe răspunsurile celor care au avut eticheta A, și, apoi, pe răspunsurile celor care au avut eticheta B. Alocați un timp aproximativ egal discuției cu cele două categorii de elevi.	15 minute



Rezumatul activității (5 minute)

Subliniați modul în care starea noastră fizică, emoțiile trăite și dificultățile practice ne influențează evaluarea cauzelor comportamentului unei persoane. Punctați importanța comunicării și a adunării de informații relevante înainte de a considera ca fiind adevărată prima atribuire cauzală care ne vine în minte.

Dacă puteți alocă timp suplimentar acestei secvențe, analizați câteva situații concrete de viață din experiențele elevilor în care schimbarea contextului extern și a stării personale au dus la schimbarea atribuirilor cauzale, în lipsa oricăror alte informații suplimentare. Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la verificarea corectitudinii atribuirilor cauzale spontane. Obiectivul elevilor este să identifice trei situații sociale ambigue, care au avut loc recent și care au implicat persoane în care ei au încredere și cu care au o relație apropiată. Apoi, elevii vor emite spontan atribuiri cauzale referitoare la comportamentul celuilalt (adică cauzele care le vin în minte prima dată), pe care le vor nota într-un jurnal de monitorizare. Ulterior, vor discuta cu persoanele respective pentru a verifica în ce măsură cauzele asumate de ei sunt concordante cu cele identificate de persoana în cauză. La final, elevii vor trage propriile concluzii referitoare la atribuirea cauzelor comportamentului unei persoane.

Jurnal de monitorizare a atribuirilor cauzale:

	Situația/Contextul	Comportamentul persoanei observate	Cauza comportamentului asumată spontan	Cauza comportamentului indicată de persoana în cauză
1.				
2.				
3.				
	Observații/Concluzii personale:			

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Când discutați conceptul de „atribuiri cauzale”, subliniați aspecte ca: (1) impactul folosirii experiențelor anterioare, pentru a ne ghida în emiterea de presupuneri referitoare la motivele comportamentului actual, (2) importanța comunicării, cu scopul verificării presupunerilor noastre, (3) expectanțele de viitor diferite, atunci când presupunem drept cauză a comportamentului aspecte tranzitorii vs. trăsături de personalitate, caracter etc., (4) dificultatea identificării cauzelor reale ale unui comportament, în anumite situații particulare; uneori, nici măcar persoana în cauză nu știe exact de ce face ceea ce face, (5) resursele atenționale de gândire limitate, care fac uneori ca oamenii să se concentreze pe ceva anume, pierzând, *temporar*, din vedere aspecte relaționale importante.

În discuțiile cu elevii:

- Punctați faptul că pot exista asemănări și deosebiri între perspectivele diferitelor persoane asupra cauzelor unui comportament;
- Subliniați importanța majoră a comunicării și verificării motivelor asumate;
- Subliniați impactul major pe care asumarea unor cauze permanente (de exemplu, personalitatea, caracterul, valorile morale) îl are asupra așteptărilor oamenilor și a viitorului unei relații.

În consilierea individuală, investigarea modului în care elevul face atribuiri cauzale este foarte importantă, mai ales atunci când problemele acestuia includ stări persistente de tristețe profundă și deprimare. În aceste situații, persoanele tind să considere că propriile lor defecte și lipsuri sunt cauze permanente ale tuturor problemelor întâmpinate, autoacuzându-se atât pentru situațiile negative trecute și prezente, cât și pentru cele viitoare. Folosiți structura acestei activități pentru situații importante din viața elevului, demonstrând modul în care o schimbare mică în modul de a gândi sau de a simți poate avea un impact major asupra concluziilor pe care le trage despre comportamentele celorlalți și despre propriile sale comportamente.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Explicația pentru greșelile trecutului poate schimba viitorul – Efectul atribuirilor cauzale*

Citiți situația de mai jos și răspundeți la întrebările referitoare la reacția pe care credeți că ați avea-o:

Un prieten vă invită să mergeți împreună la o petrecere unde este invitat și unde poate aduce încă o persoană. Deoarece doriți să petreceți timp cu prietenul dvs., acceptați și mergeți împreună cu el. Întrucât petrecerea se va prelungi până târziu, vă înțelegeți cu prietenul dvs. să mergeți împreună acasă, la sfârșitul petrecerii. Când ajungeți acolo, printre invitați este o persoană care începe să discute cu prietenul dvs., deoarece își dau seama că au un hobby comun și au multe informații de împărtășit. Prietenul dvs. pare fascinat de discuție și continuă să vorbească cu noua cunoștință fără să vă bage în seamă. Câteva ore mai târziu, încercați să îl găsiți pe prietenul dvs. pentru a merge împreună acasă, așa cum ați stabilit. Nu reușiți să îl găsiți, așa că întrebați gazda petrecerii dacă nu știe unde este. Aflați că prietenul dvs. tocmai a plecat de la petrecere, însoțit de noua sa cunoștință.

Lipiți aici informația suplimentară (eticheta A sau B)

1. Cum credeți că v-ați simți în această situație?

Evaluați starea emoțională generală:

Pozitivă +	
Negativă -	

Numiți emoția și evaluați intensitatea acesteia.

Ex.: nemulțumire	1	2	3	4	5
	foarte puțin				foarte mult
	1	2	3	4	5
	foarte puțin				foarte mult

2. Care credeți că ar fi, probabil, cauza situației create?

Cauza posibilă	Probabilitatea acesteia				
Personalitatea sa (felul în care este el)	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Educația sa (cum a învățat să se comporte de la cei din jurul său)	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Caracterul său (valorile sale morale)	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
O decizie de moment greșită	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
O reacție impulsivă dată de neatenție, oboseală, emoții etc.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Altceva (Specificați):	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil

3. La ce credeți că vă veți aștepta în viitor de la acest prieten?

Așteptare	Probabilitatea acesteia				
Să reacționeze în acest fel în viitor, în situații similare, deoarece nu se poate controla.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Să își dea seama de greșeala sa, să își ceară scuze și să nu o mai repete în viitor.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Să reacționeze în acest fel în viitor, în situații similare, deoarece nu consideră că a făcut ceva greșit.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Să reacționeze în acest fel în viitor, în situații similare, deoarece nu este capabil să își asume responsabilitatea și să recunoască faptul că a greșit.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Să își dea seama de greșeala sa, să își ceară scuze, dar să mai repete greșeala în viitor.	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil
Altceva (Specificați):	1	2	3	4	5
	Foarte puțin probabil				Foarte probabil

4. Cum credeți că ați reacționa/v-ați comporta în această situație?

Descrieți reacția dvs.:

.....

.....

.....

.....

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Explicația pentru greșelile trecutului poate schimba viitorul – Etichete cu informație suplimentară*

A

Sunteți obosit/ă, stresat/ă, vă doare capul și vă simțiți rău. Ziua următoare va fi o zi dificilă, deoarece aveți o evaluare importantă la școală. Nu cunoașteți pe nimeni de la acea petrecere, la care ați mers doar pentru prietenul dumneavoastră. Părinții au fost de acord să vă lase să mergeți doar pentru că știau că mergeți cu el. Nu știți cum veți ajunge acasă, deoarece prietenul dvs. vă spusese că fratele lui mai mare va veni cu mașina după dumneavoastră la sfârșitul petrecerii.

B

Ajuns/ă la petrecere, vă dați seama că multe dintre persoanele prezente vă sunt cunoscute. Vă reîntâlniți cu prieteni vechi, pe care nu i-ați văzut de mult și care se bucură nespuse să vă revadă. Petreceți momente plăcute, povestind despre experiențe comune și aflând ce au mai făcut între timp acești prieteni. A doua zi, fiind sâmbătă, stabiliți cu aceștia să ieșiți împreună în parc. La sfârșitul petrecerii, părinții unuia dintre vechii prieteni vin după el cu mașina și vă propun să vă conducă acasă.

Limite vizibile și invizibile și impactul lor în viața de cuplu și de familie

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: explorarea modului în care stabilirea (explicită sau implicită) a regulilor de interacțiune între cuplu și familia lărgită o poate avea asupra armoniei relațiilor

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să argumenteze perspectiva lor asupra oportunității explicitării limitelor de interacțiune între cuplu și familie;
- Să înțeleagă impactul major pe care încălcarea unor reguli și a unor limite implicite și neexprimate îl poate avea asupra comunicării și armoniei într-o familie;
- Să convingă alte persoane cu privire la faptul că stabilirea unui mod de comunicare agreat de toți membrii unei familii ajută la prevenirea conflictelor și la armonizarea punctelor de vedere.

Materiale necesare:

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

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă. Explicitarea limitelor și influențelor familiei lărgite asupra vieții de cuplu.	Începeți discuția prin a întreba elevii cum cred ei că ar trebui să fie implicată familia lărgită în viața unui cuplu aparținând acesteia. Prezentați, pe scurt, ce înseamnă explicitarea limitelor pe care grupul familial trebuie să le respecte în încercările lor de a influența viața cuplului.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentarea activității. Generarea argumentelor în sprijinul perspectivei adoptate.	Prezentați Anexa 1 și sarcina pentru elevi: identificarea argumentelor pro sau contra ideii de explicitare a limitelor pe care familia lărgită le va respecta atunci când încearcă să influențeze viața cuplului. Folosind Anexa 1, fiecare elev va adopta una dintre cele două perspective, după cum dorește: (1) membrii cuplului trebuie să stabilească și să comunice cu claritate anumite limite pe care ei se așteaptă ca grupul familial lărgit să le respecte atunci când intervin în viața de cuplu, (2) nu este necesară stabilirea explicită a anumitor limite; când relațiile sunt bune, aceste aspecte de interacțiune în cadrul familiei se reglează de la sine.	Completarea Anexei 1 se va face individual.	10 minute
Prezentarea argumentelor în sprijinul poziției 1.	Elevii care au ales să genereze argumente în sprijinul poziției 1, „membrii cuplului trebuie să stabilească și să comunice cu claritate anumite limite pe care ei se așteaptă ca grupul familial lărgit să le respecte atunci când intervin în viața de cuplu”, își vor prezenta aceste argumente în fața clasei.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor care au adoptat poziția 1. Argumentele acestora vor fi sintetizate într-un tabel expus în fața clasei.	10 minute
Prezentarea argumentelor în sprijinul poziției 2.	Elevii care au ales să genereze argumente în sprijinul poziției 2, „nu este necesară stabilirea explicită a anumitor limite; când relațiile sunt bune, aceste aspecte de interacțiune în cadrul familiei se reglează de la sine”, își vor prezenta aceste argumente în fața clasei.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor care au adoptat poziția 2. Argumentele acestora vor fi sintetizate într-un tabel expus în fața clasei.	10 minute



Rezumatul activității (10 minute)

Discutați împreună cu elevii observațiile lor privind impactul stabilirii explicite a limitelor asupra vieții de cuplu și familie.

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

Dacă aveți posibilitatea să alocați timp suplimentar acestei secvențe, dați posibilitatea și încurajați elevii din fiecare grup să pună una-două întrebări elevilor din grupul celălalt.

În cadrul discuției de la finalul activității, subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acesteia pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) în comunicarea dintre oameni, stabilirea cu claritate a așteptărilor contribuie la prevenirea conflictelor, (2) uneori oamenii pot înțelege regulile de interacțiune nescrise și nespuse, însă acest lucru nu se întâmplă de la sine în fiecare situație și (3) calitatea interacțiunii dintre un cuplu și familia lărgită a acestuia depinde de claritatea cu care cei implicați înțeleg și respectă nevoile și așteptările celorlalți.

Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la examinarea consecințelor posibile ale explicitării limitelor. Obiectivul elevilor este să facă o anchetă în cadrul căreia să întrebe membri ai familiei și/sau prieteni care sunt într-un cuplu stabil care este părerea lor despre: (1) oportunitatea stabilirii și comunicării anumitor limite pe care ei se așteaptă ca membrii familiei lărgite să le respecte atunci când intervin în cuplul lor și (2) consecințele posibile ale explicitării sau neexplicitării acestor limite. Răspunsurile identificate vor fi înregistrate și sintetizate într-un jurnal, în care elevii vor extrage propriile lor concluzii.

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți aloca timp suplimentar.

Când prezentați conceptul de explicitare a limitelor în influențele asupra vieții unui cuplu, subliniați aspecte precum: (1) exprimarea punctului de vedere vs. impunerea punctului de vedere, (2) exprimarea emoțiilor (de exemplu, „mă simt trist atunci când...”) vs. manipularea emoțională (de exemplu, „mă faci trist/mă stresezi dacă nu faci/faci...”), (3) solicitarea permisiunii de a întreba despre anumite aspecte ale vieții de cuplu vs. asumarea dreptului de a întreba despre orice aspecte ale vieții de cuplu, (4) respectarea regulilor funcționării cuplului vs. impunerea propriilor reguli (de exemplu, cuplul stabilește că nu se dau bomboane copilului înainte de masă, iar unii membri ai familiei lărgite au un alt punct de vedere) și (5) impunerea anumitor comportamente la reuniunile de familie vs. sugerarea anumitor comportamente la reuniunile de familie.

În discuțiile cu elevii:

- Punctați faptul că pot exista asemănări și deosebiri între perspectivele diferiților membri ai familiei asupra multor aspecte ale vieții;
- Subliniați impactul major pe care încălcarea unor reguli și limite implicite și neexprimate îl poate avea asupra comunicării și armoniei într-o familie;
- Reliefați felul în care deprinderile mentale corecte și stabilirea unui mod de comunicare agreeat de toți membrii unei familii ajută la prevenirea conflictelor și la armonizarea punctelor de vedere.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Limite vizibile și invizibile și impactul lor în viața de cuplu și de familie – Exprimarea explicită sau implicită a limitelor?*

Mai jos aveți două perspective asupra modului în care pot interacționa membrii unui cuplu cu ceilalți membri ai familiei lărgite:

(1) *membrii cuplului trebuie să stabilească și să comunice cu claritate anumite limite pe care ei se așteaptă ca grupul familial să le respecte atunci când intervin în viața de cuplu,*

(2) *nu este necesară stabilirea explicită a anumitor limite; când relațiile sunt bune, aceste aspecte de interacțiune în cadrul familiei se reglează de la sine.*

Alegeți perspectiva pe care o considerați cea mai potrivită și oferiți cât mai multe argumente pentru susținerea acesteia:

Perspectiva aleasă: ☐ (1) ☐ (2)

Principalele argumente pentru perspectiva (1)	Principalele argumente pentru perspectiva (2)
▪ ▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪ ▪

Principalele concluzii:

.....

.....

.....

Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea factorilor care contribuie la generarea și întreținerea conflictelor

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice factorii care contribuie la apariția și menținerea conflictelor;
- Să înțeleagă consecințele interacțiunilor conflictuale;
- Să folosească strategii prin care pot bloca exacerbarea unui conflict.

Materiale necesare:

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

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

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
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: conflict, comunicare agresivă, critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție.	Începeți activitatea întrebând elevii ce factori contribuie la întreținerea unui conflict (ce comportamente, atitudini și reacții consideră ei că întrețin o ceartă/un conflict). Prezentați, pe scurt, ce înseamnă un conflict, ce este o atitudine agresivă și ce tip de comunicare duce la întreținerea unui conflict. Explorați împreună cu elevii consecințele reacțiilor agresive și a interacțiunilor conflictuale. Discutați împreună cu elevii modul în care oamenii pot intra în conflicte fără să fie conștienți de felul în care comunică și de impactul major pe care acesta îl are asupra declanșării și menținerii unui conflict. Subliniați importanța conștientizării factorilor majori implicați în geneza și menținerea conflictelor/certurilor.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țintă. Pe urmă, insistați pe exemple. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	30 de minute
Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru. Identificarea și analiza factorilor care contribuie la generarea și la întreținerea conflictelor.	Rugați elevii să se grupeze în echipe de patru persoane. Fiecare echipă va lucra pentru a analiza factorii care contribuie la generarea și întreținerea conflictelor. Factorii identificați și efectele lor asupra comunicării vor fi folosiți pentru a elabora scenariul unei discuții în contradictoriu, care va putea fi prezentată în fața clasei sub forma unui joc de rol. Elevii vor încerca să identifice factorii principali care contribuie la generarea și întreținerea conflictelor, luând în calcul aspecte legate de comunicarea agresivă (de exemplu, comunicare verbală și nonverbală) și de disfuncții majore în interacțiuni (de exemplu, utilizarea criticii exacerbate, a blamării și a atacului la persoană, exprimarea disprețului față de interlocutor, adoptarea unei atitudini ostile și dezaprobatoare, refuzul de a exprima emoții sau gânduri și, în general, de a comunica).	Folosiți primele cinci minute pentru a prezenta elevilor exercițiul. Alocați alte 15 minute pentru analiza factorilor relevanți pentru generarea și menținerea conflictelor. Fiecare echipă va nota pe o foaie de hârtie concluziile analizei lor: care sunt factorii cei mai importanți care contribuie la generarea și menținerea unui conflict.	20 de minute

Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Reamintirea conceptelor prezentate în prima secvență a activității.	Începeți activitatea reluând împreună cu elevii factorii principali care contribuie la întreținerea unui conflict. Puneți accentul pe aspecte legate de comunicarea agresivă (de exemplu, comunicare verbală și nonverbală) și de disfuncții majore în interacțiuni (de exemplu, utilizarea criticii exacerbate, a blamării și a atacului la persoană, exprimarea disprețului față de interlocutor, adoptarea unei atitudini ostile și dezaprobatoare, refuzul de a exprima emoții sau gânduri și, în general, de a comunica).	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal.	10 minute
Elaborarea unui scurt scenariu în baza factorilor care contribuie la generarea și întreținerea conflictelor.	Fiecare echipă va lucra pentru a genera un scenariu în care două până la patru persoane comunică în așa fel încât produc și întrețin un conflict. Elevii vor lua în calcul aspecte legate de comunicarea agresivă (de exemplu, utilizarea criticii exacerbate, a blamării și a atacului la persoană, exprimarea disprețului față de interlocutor, adoptarea unei atitudini ostile și dezaprobatoare, refuzul de a exprima emoții sau gânduri și, în general, de a comunica).	Elevii vor lucra în echipe formate din patru elevi și vor elabora scenariul în scris, folosind fișa din Anexa 1.	40 de minute

Descrierea activității (secvența 3 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentarea exercițiului și alegerea grupului care va interpreta jocul de rol.	Coordonatorul va propune elevilor exercițiul care urmează. În continuare, unul dintre grupuri va folosi scenariul generat pentru a interpreta în fața clasei modul în care oamenii inițiază, continuă și finalizează un conflict verbal/o ceartă. Dintre toate grupurile de elevi care doresc să participe, se va selecta doar unul, prin tragere la sorți.	Elevii care doresc să participe la jocul de rol se vor oferi voluntar.	10 minute
Prezentarea jocului de rol. Demonstrarea practică a modului în care este declanșat și întreținut un conflict.	Elevii din grupul selectat vor interpreta jocul de rol în fața clasei. Conflictul exprimat prin joc de rol poate implica minimum doi elevi, maximum patru (altfel spus, toți elevii din acel grup). Pe parcursul jocului de rol, elevii din auditoriu vor folosi Anexa 2 pentru a identifica modalități care ar putea servi la stingerea conflictului.	Elevii au la dispoziție 15 minute pentru demonstrarea conflictului verbal. Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în timpul alocat.	15 minute



Rezumatul activității (20 de minute)

Luați în discuție jocul de rol prezentat. Analizați împreună cu elevii modul în care au fost folosiți factorii indicați în Anexa 1. Discutați modalitățile identificate de elevi pentru blocarea/stingerea conflictului.

În discuția cu elevii, faceți un scurt rezumat al întâlnirii, punctând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) o discuție în contradictoriu poate degenera în conflict, din cauza unor factori specifici, care pot fi identificați, (2) printre factorii importanți care contribuie la declanșarea conflictelor/certurilor se numără comunicarea agresivă, utilizarea criticii exacerbate, a blamării și a atacului la persoană, exprimarea disprețului față de interlocutor, adoptarea unei atitudini ostile și dezaprobatore, refuzul de a exprima emoții, gânduri și, în general, de a comunica și (3) factorii responsabili de declanșarea și menținerea unui conflict pot fi controlați prin metode specifice.

Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la utilizarea uneia dintre modalitățile identificate pentru a bloca un conflict în cadrul unei comunicări. Elevii pot încerca să stingă o ceartă personală (un conflict care începe între ei și o altă persoană) sau o ceartă între două persoane cunoscute. Ulterior, vor nota modalitățile utilizate și efectele acestora și vor sublinia concluzia personală pe care au extras-o în urma acestei experiențe.

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

În discuțiile cu elevii:

- Încurajați observarea și înțelegerea celor mai importanți factori care contribuie la apariția și menținerea conflictelor;
- Insistați asupra consecințelor negative ale interacțiunilor conflictuale asupra tuturor celor implicați; punctați atât problemele practice (de exemplu, alterarea comunicării în procesul de rezolvare de probleme), cât și probleme emoționale (de exemplu, furie, panică etc.);
- Subliniați nevoia cunoașterii unor strategii eficiente prin care se poate bloca/reduce un conflict/ceartă.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita – Identificarea factorilor principali care contribuie la generarea și întreținerea conflictelor*

Elaborați planul unui joc de rol (un „scenariu”) în care un grup de 2-4 persoane discută în contradictoriu pe o temă la alegere, în așa fel încât discuția degenerază într-un conflict verbal.

Secvența	Conținutul/Tema secvenței	Personajele implicate	Timpul alocat
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
...			
			40 de minute

	Factorii implicați în generarea și menținerea conflictului	Secvența în care apar	Efectul principal obținut
1.	Impunerea propriului punct de vedere, desconsiderând părerile celorlalți și alegând în locul lor.		
2.	Urmărirea propriilor scopuri, folosind forța și intimidarea.		
3.	Exprimarea emoțiilor, nevoilor, dorințelor, părerilor personale fără să țină cont de modul în care este afectat interlocutorul.		
4.	Utilizarea unor gesturi excesive, invadând spațiul personal al celuilalt, strângerea pumnilor, frecarea mâinilor.		
5.	Folosirea unui ton verbal dur, agresiv, intimidant. Mesajul exprimat urmărește să intimideze, să solicite, să forțeze o reacție sau să blocheze exprimarea dorințelor celuilalt.		
6.	Păstrarea unui contact vizual prelungit, inadecvat, ostil; dominarea interlocutorului prin postură corporală, reacții impulsive.		
7.	Exprimarea dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice, critică dură, blamarea celuilalt pentru nerezolvarea situației.		
8.	Exprimarea de insulte, sarcasm sau luarea în râs a celuilalt, punctarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia.		
9.	Negarea responsabilității pentru o problemă anume; plângeri repetate; atac verbal.		
10.	Lipsa completă a exprimării părerii și a emoțiilor, detașare, indiferență, ostilitate, dezaprobare.		

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita – Identificarea modalităților care pot servi la stingerea unui conflict*

Urmăriți interacțiunile din cadrul jocului de rol și identificați în ce secvențe și ce tip de metode ați putea folosi pentru a bloca, reduce sau elimina conflictul.

Secvența	Factorii implicați în generarea și menținerea conflictului <i>(Indicați factorii observați)</i>	Modalitatea de control a acestor factori <i>(Sugerați modalități de control a factorilor implicați)</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
...		

Pentru controlul sau eliminarea factorilor implicați în generarea și menținerea conflictului, folosiți metode ca:

- Exprimarea propriului punct de vedere, solicitând și respectând părerea celuilalt;
- Discutarea și negocierea unor modalități prin care pot fi atinse atât scopurile proprii, cât și scopurile celuilalt;
- Exprimarea emoțiilor, nevoilor, dorințelor și părerilor personale într-un mod empatic și politicos, care ia în considerare modul în care este afectat interlocutorul;
- Utilizarea unor gesturi adecvate, potrivite mesajului transmis și care respectă spațiul personal al celuilalt;
- Folosirea unui ton verbal calm, tare și răspicat; mesajul exprimat urmărește să comunice emoții, informații, să transmită interes pentru părerea celuilalt;
- Păstrarea unui contact vizual adecvat; orientarea fizică spre interlocutor; adoptarea unei posturi corporale deschise, relaxate, încurajatoare;
- Sublinierea consecințelor negative ale unui comportament, a unei decizii etc., evitând blamarea și etichetarea persoanei. Focalizarea pe obstacolele care au blocat rezolvarea unei probleme, în locul blamării celuilalt pentru nerezolvarea acesteia. Conlucrarea pentru căutarea de soluții;
- Exprimarea respectului pentru celălalt, în ciuda greșelilor acestuia. Manifestarea dorinței de colaborare, interacțiune, ajutor și suport pentru celălalt. Aprecierea calităților și acceptarea greșelilor și a imperfecțiunii;

- i. Asumarea responsabilității pentru propriile greșeli și angajarea în căutarea de soluții. Focalizarea pe situația prezentă și discutarea propriilor greșeli, fără a aduce în discuție greșelile din trecut ale celuilalt. Folosirea asertivității și evitarea atitudinii de victimă;
- j. Exprimarea asertivă a părerii (chiar dacă este sau nu împărtășită de celălalt) și a emoțiilor (pozitive și negative deopotrivă). Manifestarea dorinței de dialog și comunicare, precum și a interesului pentru relația cu celălalt.

Când „ochelarii” mentali distorsionează realitatea

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea modului în care anumite structuri de personalitate (de exemplu, schemele cognitive dezadaptative timpurii) distorsionează percepția realității

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să identifice principalele scheme cognitive dezadaptative timpurii (structuri fundamentale ale personalității umane);
- Să recunoască efectul activării schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra percepției și reprezentării unei probleme de adaptare;
- Să înțeleagă modul în care schemele cognitive dezadaptative timpurii pot obstrucționa identificarea și aplicarea unei soluții eficiente în cazul unei probleme de adaptare.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/Cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (o fotocopie pentru fiecare dintre cele cinci grupuri de elevi) și Anexa 2 (o fotocopie pentru fiecare elev și/sau o copie la scară mare care poate fi văzută de toți elevii).

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

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

Descrierea activității (secvența 1 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: schemele cognitive dezadaptative timpurii. Prezentarea activității.	Începeți discuția prin a întreba elevii despre ceea ce cred ei că sunt acele trăsături ale personalității umane care distorsionează percepția realității și interferează cu rezolvarea eficientă a problemelor de adaptare. Explicați, pe scurt, ce înseamnă schemele cognitive dezadaptative timpurii (tipare de gândire referitoare la sine și la relațiile cu ceilalți, care sunt distorsionate și care pot pune probleme) și explorați împreună cu elevii impactul acestora asupra rezolvării problemelor de adaptare.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați, pe scurt, conceptul țintă. Apoi, insistați pe exemple. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Formarea echipelor de lucru. Generarea obstacolelor, a schemelor cognitive dezadaptative timpurii și a soluțiilor.	Prezentați Anexa 1 și obiectivul general: crearea unui joc cu tema „În căutarea peșterii secrete”. Elevii trebuie să genereze un traseu care pleacă de la punctul de pornire și ajunge la peștera secretă. Pe acest traseu există o suită de obstacole, care pot fi depășite prin identificarea și, apoi, înlăturarea schemelor dezadaptative care blochează rezolvarea problemei. Elevii din clasă se vor grupa în cinci echipe de lucru. Fiecare echipă va selecta unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Apoi, echipele vor lucra separat pentru a identifica (1) obstacole posibile (adică activatorii schemelor respective), (2) ce spun schemele dezadaptative pentru a îngreuna depășirea obstacolului, (3) ce ar trebui să spună schema pentru a facilita depășirea obstacolului și (4) ce emoții negative generează schemele dezadaptative.	Împărțirea pe cele cinci echipe se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor. Alocați aproximativ cinci minute pentru formarea echipelor de lucru și lăsați restul timpului pentru analiză, conform Anexei 1.	30 de minute
Discutarea experiențelor elevilor.	Discutați împreună cu elevii observațiile lor privind provocările și dificultățile întâlnite pe parcursul desfășurării activității.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.	10 minute

Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Temp
Prezentarea activității.	Coordonatorul va prezenta partea a doua a exercițiului: folosind analizele făcute în secvența 1, întreaga clasă va colabora pentru a elabora o hartă care pleacă de la un punct de pornire (Start) și ajunge la peștera secretă. Pe acest traseu vor fi plasate obstacolele identificate anterior, care pot fi depășite prin identificarea și, apoi, prin înlăturarea schemelor dezadaptative ce blochează rezolvarea problemelor.	Este util să folosiți o copie a Anexei 2 la scară mare, care poate fi văzută de toți elevii, sau să folosiți un videoproector.	5 minute
Elaborarea hărții, utilizând analizele făcute de elevi în secvența 1.	Folosind Anexa 2, adunați analizele făcute de cele cinci echipe de elevi. Toate obstacolele, schemele cognitive dezadaptative identificate și variantele adaptative vor fi organizate într-o hartă, traseul definit fiind dublat de o poveste coerentă care va constitui substratul jocului.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți. Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 30 de minute.	30 de minute



Rezumatul activității (10 minute)

Discutați împreună cu elevii observațiile lor privind provocările și dificultățile apărute în procesul generării jocului. Analizați măsura în care crearea acestui joc a ajutat la înțelegerea efectelor schemelor cognitive dezadaptative timpurii. Discutați concluziile activității, provocând elevii să își spună punctul de vedere.

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) reacțiile noastre automate depind de activarea unor tipare de gândire formate în prima parte a vieții, (2) recunoașterea acestor tipare de gândire ne permite estimarea impactului lor asupra gândirii și deciziilor noastre și (3) putem influența tiparele noastre de gândire, astfel încât acestea să ne ajute, în loc să ne împiedice, în rezolvarea problemelor.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la elaborarea efectivă și folosirea jocului creat. Obiectivul elevilor este să planifice întâlniri de grup și să colaboreze pentru a construi jocul într-o formă fizică (mai precis, de tip „board game”) sau computerizată. Modul de lucru (altfel spus, dacă și cum se împart în grupe mai mici care își asumă anumite sarcini subordonate obiectivului final etc.) va fi stabilit de

elevi, care își vor asuma integral responsabilitatea finalizării activității. Sarcina pentru acasă se va derula timp de două săptămâni. După acest interval puteți planifica o întâlnire în care vă veți juca cu jocul creat.



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Subliniați importanța asumării responsabilității pentru realizarea temei de casă. Un scop important al acesteia este exersarea capacității de lucru în echipă, pentru a atinge un obiectiv la care lucrează întreaga clasă. Sugerați elevilor să își urmărească propriile dificultăți în cadrul acestei colaborări, pentru ca fiecare să identifice ce scheme cognitive dezadaptative timpurii le creează probleme în situațiile de interacțiune socială, de negociere și de colaborare.

În discuțiile cu elevii:

- Subliniați impactul major pe care activarea schemelor cognitive dezadaptative timpurii îl are asupra modului în care percepem o situație și a modului în care generăm soluții pentru o problemă;
- Evidențiați asemănările și deosebirile dintre cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii;
- Reliefați influența majoră pe care schemele cognitive dezadaptative timpurii o au asupra vieții de zi cu zi și a relațiilor interumane;
- Insistați pe nevoia înțelegerii și asumării responsabilității pentru propriile tendințe și reacții comportamentale sistematice;
- Punctați felul în care deprinderile mentale corecte ne ajută în rezolvarea problemelor importante.

În consilierea individuală, Anexa 1 poate fi utilizată ca ghid pentru a explora modul în care gândurile automate generate de schemele cognitive dezadaptative („Ce spune schema?”) și emoțiile negative asociate pot interfera cu atingerea unor obiective personale. Totodată, consilierul va identifica împreună cu elevul acele gânduri alternative folositoare, care pot fundamenta un dialog sănătos și eficient cu sine.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA – Când „ochelarii” mentali distorsionează realitatea; obstacole și soluții

Obiectivul general: crearea unui joc cu tema „În căutarea peșterii secrete”. Elevii trebuie să genereze un traseu care pleacă de la punctul de pornire și ajunge la peștera secretă. Pe acest traseu există o suită de obstacole, care pot fi depășite prin identificarea și, apoi, prin înlăturarea schemelor dezadaptative care blochează rezolvarea problemei.

Fiecare grup de elevi va selecta unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Apoi, grupurile vor lucra separat pentru a identifica (1) obstacole posibile (adică activatorii schemelor respective), (2) ce spun schemele dezadaptative, astfel încât fac mai dificilă depășirea obstacolului, (3) ce ar trebui să spună schema pentru a facilita depășirea obstacolului și (4) ce emoții negative generează schemele dezadaptative.

În tabelul de mai jos, este oferit câte un exemplu pentru fiecare domeniu de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Fiecare grup de elevi va identifica minimum trei alte obstacole asemănătoare exemplului oferit, notând în coloanele corespunzătoare „Ce spune schema?”, „Emoțiile negative generate de schemă”, „Ce ar trebui să spună schema?”. Pentru a vă ghida analiza, folosiți tabelul prezentat.

	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce emoții negative generează schema?	Ce ar trebui să spună schema?
„ABANDONATUL”	Traversarea unui pod presupune lucrul în echipă. Nu poți trece singur/ă. Este necesar să ceri ajutorul echipei tale.	„Nu mă pot baza pe ceilalți.” „Sigur ceilalți nu vor dori să mă ajute.” „Nu îi interesează pe ei problemele mele.” „Vor râde de mine dacă le cer ajutorul.” „Mă stresează gândul că trebuie să apelez la alții.” „Dacă echipa mea se așteaptă să mă descurc singur/ă, cum vor reacționa?”	Deprimare Tristețe Disperare Frică Rușine Vinovăție Furie	„În anumite situații, prietenii și colegii te pot ajuta.” „Chiar dacă ar prefera să rezolv singur/ă, echipa mea mă va ajuta.” „E neplăcut să nu te descurci singur/ă, dar nu înseamnă că ești slab/ă sau incapabil/ă.”
	...			
	...			
	...			

	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce emoții negative generează schema?	Ce ar trebui să spună schema?
„DEPENDENTUL”	Grupul tău trebuie ca să își petreacă noaptea în pădure. Ai fost ales prin tragere la sorți să pregătești un adăpost pentru tot grupul. Trebuie să identifici resursele necesare și nu ai voie să ceri ajutorul colegilor de echipă. Trebuie să te descurci singur. Întregul grup depinde de tine.	„Sigur nu mă descurc singur.” „Voi greși cu siguranță. Nu voi face alegerile potrivite.” „Toți se vor supăra pe mine, pentru că nu voi fi în stare să îmi fac treaba bine.” „Nu pot să reușesc dacă nu mă consult cu ceilalți.” „Sunt prea stresat din cauza acestei responsabilități de a reuși să faci ceva bine.”	Frică Panică Rușine Vinovăție Disperare Deprimare	„Chiar dacă nu mă descurc perfect, merită să încerc.” „Dacă faci o alegere greșită, s-ar putea ca echipa/colegii să nu aprecieze, dar vor înțelege deoarece și ei fac greșeli.” „Când iei decizii singur/ă, poți greși, dar acest lucru este normal. Toți greșim uneori.” „Orice om simte presiunea psihică a unei responsabilități, dar performanța e influențată, în primul rând, de abilități, de cunoștințe și de disponibilitatea de a depune efort.”
	...			
	...			
	...			

	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce emoții negative generează schema?	Ce ar trebui să spună schema?
„ÎNDEPTĂȚITUL”	Grupul tău trebuie să traverseze un râu periculos. Singura șansă ca această încercare să reușească este ca fiecare membru al grupului să fie sincer privind abilitățile și limitele sale, pentru a se putea exploata la maximum potențialul grupului.	„Am cele mai multe calități din întregul grup.” „Ceilalți trebuie să asculte de mine.” „Eu trebuie să fac doar activități superioare. Nu voi face nimic comun.” „Nu am defecte reale. Pot face orice mai bine decât ceilalți.” „Am dreptul să spun ce gândesc și ce simt așa cum îmi vine. Dacă cineva este afectat, nu este problema mea.”	Furie Nemulțumire Iritare Tristețe Disperare Frică Panică	„Am atât calități, cât și defecte.” „În anumite situații, este mai bine să îi las pe alții mai calificați să conducă/ să ghideze.” „Sunt o persoană valoroasă, chiar dacă am și unele defecte.” „Pentru ca un grup să funcționeze bine, este recomandat ca membrii grupului să își exprime gândurile și emoțiile, luând în calcul, în același timp, și nevoile celorlalți.”
	...			
	...			
	...			

	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce emoții negative generează schema?	Ce ar trebui să spună schema?
„SUBJUGATUL”	Ești persoana responsabilă cu proviziile grupului. Deoarece sesizezi că acestea se împrăștiează, trebuie să iei o decizie nepopulară: alimentele și apa trebuie raționalizate.	„Ar fi groaznic ca echipa mea să fie nemulțumită.” „Nu pot accepta să nu rezolv problema astfel încât toți să fie mulțumiți.” „Nu pot să le spun că le va fi foame și sete.” „Aș prefera să le împart și porția mea.”	Deprimare Tristețe Rușine Vinovăție Disperare Frică Panică	„Îmi pare rău că e o situație neplăcută, dar este spre binele tuturor să impun raționalizarea alimentelor.” „Nu îmi place să îi știu supărați, dar decizia mea este corectă.” „Chiar dacă am luat această decizie nepopulară, rămân un membru valoros al grupului.” „Este bine ca toți membrii grupului să experimenteze atât recompensele, cât și neplăcerile călătoriei.”
	...			
	...			
	...			

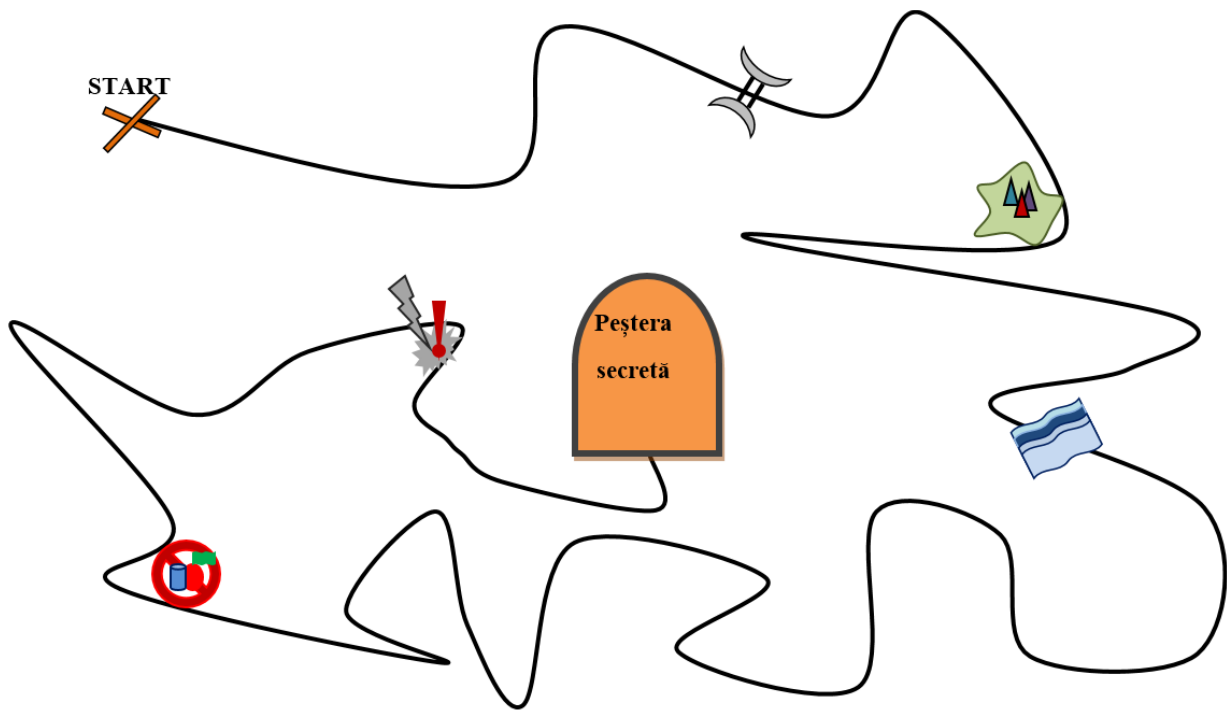
	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce emoții negative generează schema?	Ce ar trebui să spună schema?
„STRESATUL”	Grupul tău a ajuns în fața unui obstacol natural (de exemplu, o prăpastie). O soluție ar fi ocolirea acestuia, dar s-ar pierde foarte mult timp. O altă soluție este traversarea acestuia, însă poate fi riscantă. Nu ai suficient timp să planifici corespunzător, iar grupul se bazează pe tine.	„Un om de încredere nu îți pune în pericol pe ceilalți.” „Dacă nu planific cum trebuie și iese rău, este numai vina mea.” „Nu ai dreptul să improvizezi când este în joc siguranța altora.” „Dacă nu poți controla perfect o situație, nu este corect ca ceilalți să se bazeze pe tine.” „Dacă nu planifici în detaliu, sigur vei fi într-un foarte mare pericol.”	Frică Panică Anxietate Îngrijorare Preocupare Furie Tristețe Rușine Vinovăție	„Poți să fii un om responsabil, chiar dacă nu ești perfect.” „Uneori situația nu permite o planificare corespunzătoare. Astfel, ești obligat/ă să improvizezi.” „Dacă trebuie să improvizezi, sunt șanse mari să nu iasă perfect.” „Un om poate fi valoros și dacă nu controlează întotdeauna tot ceea ce se întâmplă.”
	...			
	...			
	...			

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA Când „ochelarii” mentali distorsionează realitatea – Managementul schemelor cognitive dezadaptative timpurii; Construcția hărții/traseului.

Adunați analizele făcute de cele cinci echipe de elevi. Toate obstacolele, schemele cognitive dezadaptative identificate și variantele adaptative vor fi organizate într-o hartă. Traseul definit este dublat de o poveste coerentă, care va constitui substratul jocului. Jocul poate fi generat într-o formă fizică (adică de tip „board game”) sau computerizată.

	Obstacolul	Ce spune schema?	Ce ar trebui să spună schema?
Punctul de pornire – START			
1.			
2.			
3.			
...			
Punctul de sosire – PEȘTERA SECRETĂ			

	Simbolul de pe hartă	Semnificația
1.		Pod
2.		Loc de popas
3.		Prezența unui râu periculos
4.		Reducerea cantității de alimente și apă
5.		Situație periculoasă, riscantă



Descrieți pe scurt povestea traseului și a călătoriei spre „Peștera secretă”.

.....

.....

.....

.....

.....

Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea impactului pe care anumite structuri de personalitate (de exemplu, schemele cognitive dezadaptative timpurii) îl au asupra comportamentelor umane

Competențe: La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- Să cunoască principalele scheme cognitive dezadaptative timpurii (structuri fundamentale ale personalității umane);
- Să înțeleagă consecințele practice și emoționale ale funcționării noastre în baza schemelor cognitive dezadaptative timpurii;
- Să recunoască impactul schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra interacțiunilor în cuplu.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/Cretă;
- Imprimantă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (o fotocopie pentru fiecare grup de trei-patru elevi) și Anexa 2 (o fotocopie pentru grupul de șapte elevi care vor constitui juriul).

Notă: Pentru realizarea acestei activități este recomandată parcurgerea capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** din secțiunea de fundamentare teoretică a acestui ghid.

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

Descrierea activității (secvența 1 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: schemele cognitive dezadaptative timpurii. Prezentarea activității.	Începeți discuția prin a întreba elevii ce aspecte ale personalității lor se exprimă cel mai puternic și cel mai sistematic în comportamentele, reacțiile și deciziile de zi cu zi. Explicați, pe scurt, ce înseamnă schemele cognitive dezadaptative timpurii și explorați împreună cu elevii impactul acestora asupra emoțiilor și comportamentelor oamenilor. Prezentați Anexa 1 și cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Subliniați faptul că scopul acestei activități este de a identifica argumente pentru apărarea și pentru acuzarea schemelor cognitive implicate. Pentru a crește atractivitatea și creativitatea activității, vedeți sugestiile oferite la rubrica „Recomandări pentru utilizator/coordonator”.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țintă. Apoi, insistați pe exemple. Evitați expunerile sub formă de monolog și favorizați discuțiile în grup.	15 minute
Formarea echipelor pentru apărarea și acuzarea schemelor cognitive; alegerea juriului.	Elevii se vor grupa câte doi-trei, pentru a-și alege una dintre cele cinci domenii de scheme cognitive și poziția în legătură cu aceasta (pentru apărarea sau acuzarea ei). Totodată, șapte elevi vor forma juriul care va evalua pledoariile pro și contra.	Împărțirea pe cele zece grupe și grupa juriului (a se vedea Anexa 1) se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Identificarea argumentelor pentru apărarea și acuzarea schemelor cognitive dezadaptative timpurii. Stabilirea criteriilor de evaluare pentru juriu.	Folosind Anexa 1, cele zece grupe de elevi vor încerca să identifice cât mai multe argumente potrivite pentru domeniul de scheme cognitive alocat și poziția (pro/contra) vizavi de acestea. Totodată, aceștia își vor elabora o pledoarie de zece minute, organizându-și argumentele și timpul alocat. În același timp, cei șapte elevi care formează juriul își vor elabora criteriile finale pe care le vor folosi pentru evaluarea pledoariilor prezentate.	Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 20 de minute, iar argumentele echipelor au fost organizate în forma pledoariei finale.	20 de minute
Discutarea experiențelor elevilor.	Discutați împreună cu elevii observațiile lor privind identificarea argumentelor care apără sau acuză schemele cognitive dezadaptative timpurii.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.	10 minute

Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute)

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Selectarea domeniului de scheme cognitive dezadaptative timpurii supuse judecății.	Coordonatorul va prezenta partea a doua a exercițiului: dintre cele zece pledoarii elaborate se vor alege două care vor fi prezentate în fața clasei (prin tragere la sorți, se va alege un domeniu de scheme cognitive și pledoariile pro și contra acestora).	Selectați unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive, pentru a fi supus judecății (a se vedea Anexa 1 și recomandările pentru utilizator/coordonator).	5 minute
Prezentarea pledoariilor pentru acuzarea și apărarea domeniului de scheme cognitive dezadaptative timpurii selectat. Evaluarea celor două pledoarii.	Cele două echipe selectate își vor prezenta pledoariile (a se vedea Anexa 1). După prezentarea celor două pledoarii, acordați fiecărei echipe posibilitatea de a pune o întrebare echipei adverse, la care aceasta va trebui să răspundă spontan. Juriul va folosi criteriile elaborate în partea întâi a exercițiului (a se vedea Anexa 2) pentru a evalua cele două pledoarii.	Alocați zece minute pentru pledoaria acuzării, zece minute pentru pledoaria apărării și zece minute pentru întrebările încrucișate.	30 de minute
Prezentarea evaluărilor juriului.	Reprezentantul juriului, desemnat de membrii acestuia, va prezenta pe scurt concluziile evaluărilor.	Prezentați concluziile juriului și discutați pe scurt opiniile elevilor.	5 minute



Rezumatul activității (5 minute)

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) ca tipare fundamentale ale gândirii umane, schemele cognitive dezadaptative timpurii stau la baza personalității, (2) schemele cognitive ne influențează emoțiile și comportamentele și (3) interacțiunile cu persoanele semnificative depind de schemele cognitive care se activează la momentul inițierii comunicării și pe parcursul conversației cu acestea.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la urmărirea impactului schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra comportamentelor zilnice. Obiectivul elevilor este să identifice un domeniu de scheme cognitive dezadaptative timpurii care îi afectează sistematic. Apoi, vor urmări efectele acestor scheme asupra unui comportament specific, în fiecare zi, timp de o săptămână.

Domeniul de scheme cognitive dezadaptative timpurii (vedeți ANEXA 1):.....

LUNI	MARȚI	MIERCURI	JOI	VINERI	SÂMBĂȚĂ	DUMINICĂ
Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul	Cum mi-a afectat comportamentul
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită	Emoția principală resimțită
.....						
și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia	și intensitatea acesteia
1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10
.....						

(1 = deloc intens; 10 = extrem de intens)

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Alegeți un domeniu de scheme cognitive dezadaptative timpurii, dintre cele cinci luate în discuție, precum și pledoariile pro și contra acestora, prin tragere la sorți. Împărțirea în cele zece grupe și grupa juriului (a se vedea Anexa 1) se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor.

Pentru a crește atractivitatea și creativitatea activității, puteți să o organizați în jurul unui eveniment specific, relevant pentru elevi.

Spre exemplu: tânărul X tocmai a aflat că prietenul său cel mai bun se droghează și are relații cu un grup care se ocupă cu distribuirea de droguri. Când X deschide o discuție cu prietenul său, acesta din urmă devine agresiv și îi spune că nu este problema lui. „Îndreptățirea” din personalitatea sa îi domină gândurile, emoțiile și comportamentele, astfel încât prietenia lor este definitiv compromisă. Avocații apărării schemelor cognitive de „îndreptățire” vor găsi argumente pentru a susține „adevărul și corectitudinea” acesteia. Avocații acuzării vor argumenta împotriva acesteia, a gândurilor, a emoțiilor și a comportamentelor pe care le implică.

Puteți alege câte o astfel de situație pentru fiecare dintre cele cinci domenii de scheme cognitive descrise în Anexa 1.

Exercițiul poate fi făcut și fără aceste mici povești, insistând doar pe argumentarea pro și contra schemelor.

În discuțiile cu elevii:

- Punctați asemănările și deosebirile dintre cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii prezentate în Anexa 1;
- Subliniați influența majoră pe care schemele cognitive dezadaptative timpurii o au asupra vieții de zi cu zi și a relațiilor interumane;
- Insistați pe nevoia înțelegerii și asumării responsabilității pentru propriile tendințe și reacții comportamentale sistematice.

În consilierea individuală, cele cinci domenii de scheme cognitive descrise în Anexa 1 pot fi folosite pentru a identifica vulnerabilitățile elevului cu care se lucrează (mai precis, care domeniu/domenii de scheme este/sunt dominant/e). Apoi, consilierul va identifica împreună cu elevul situații din viața acestuia care activează cel mai frecvent schemele respective. Se vor discuta comportamentele automate pe care elevul le are ca urmare a activării schemelor, consecințele acestora și posibile comportamente alternative, mai folositoare, care ar merita exersate și folosite.

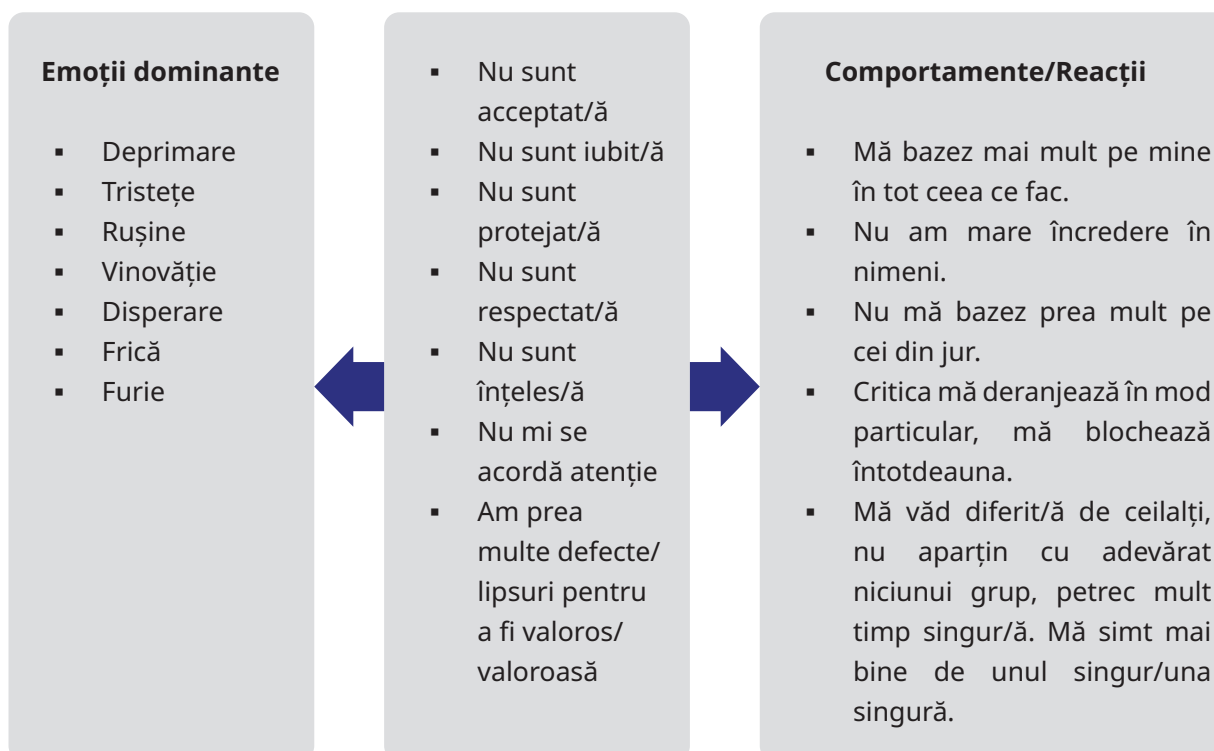
ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele – Schemele cognitive dezadaptative timpurii și efectele lor*

Fiecare grup de doi-trei elevi va alege una dintre cele zece situații de mai jos. Acestea vor fi cele zece grupe de „avocați”, care își vor pregăti argumentele și pledoariile în apărarea sau împotriva celor 5 domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii, descrise mai jos.

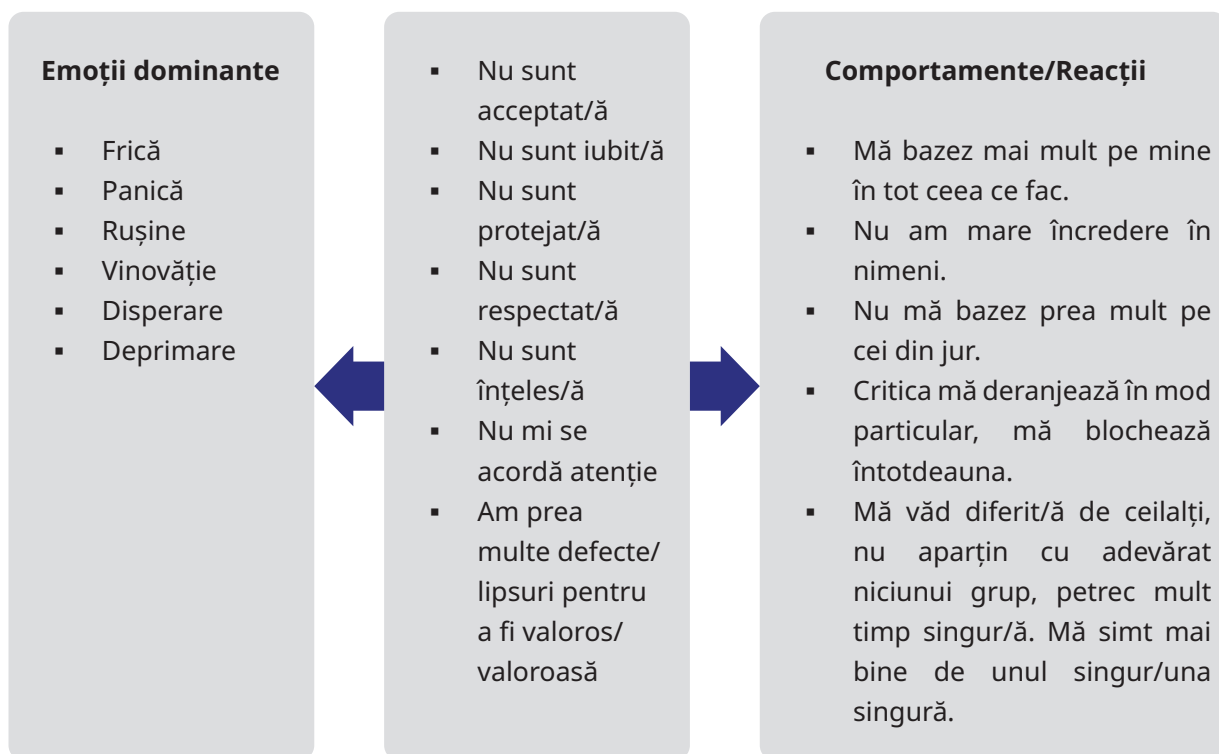
	PRO	CONTRA
„ABANDONATUL”	1	6
„DEPENDENTUL”	2	7
„ÎNDREPTĂȚITUL”	3	8
„SUBJUGATUL”	4	9
„STRESATUL”	5	10

	Argumentele identificate	Timpul alocat
1.		
2.		
...		
		Total – 10 minute

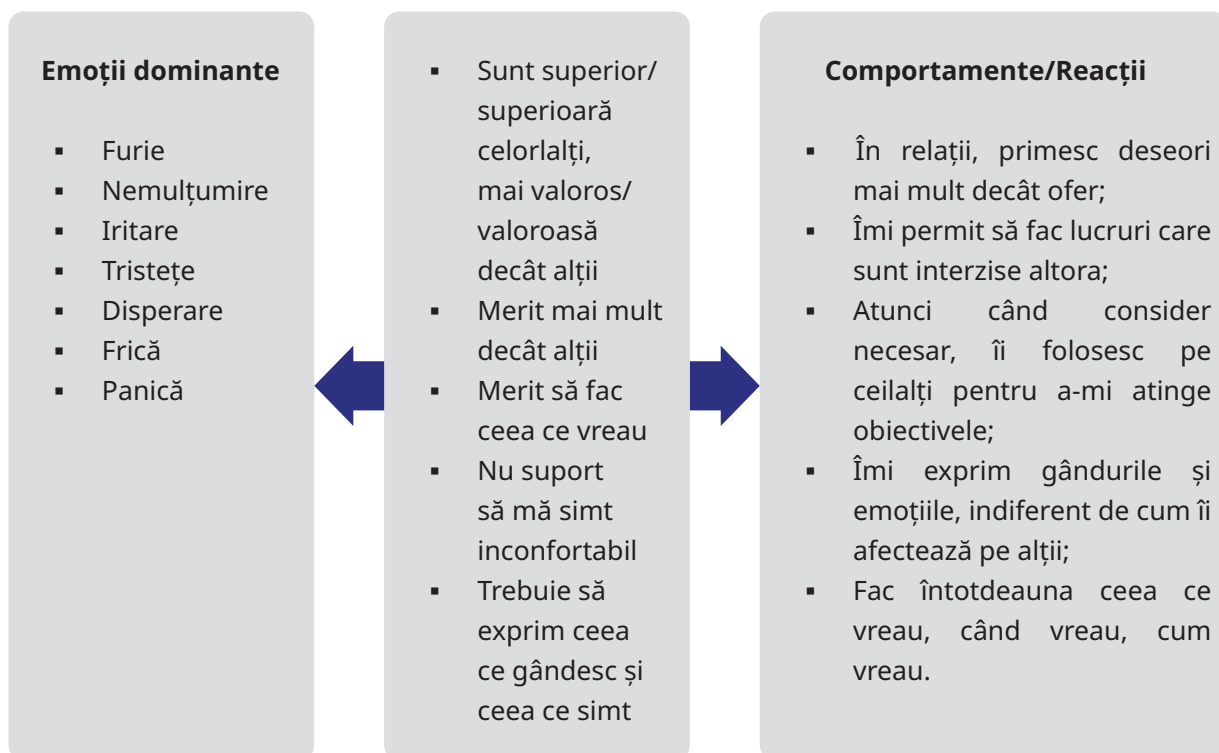
1. „ABANDONATUL”



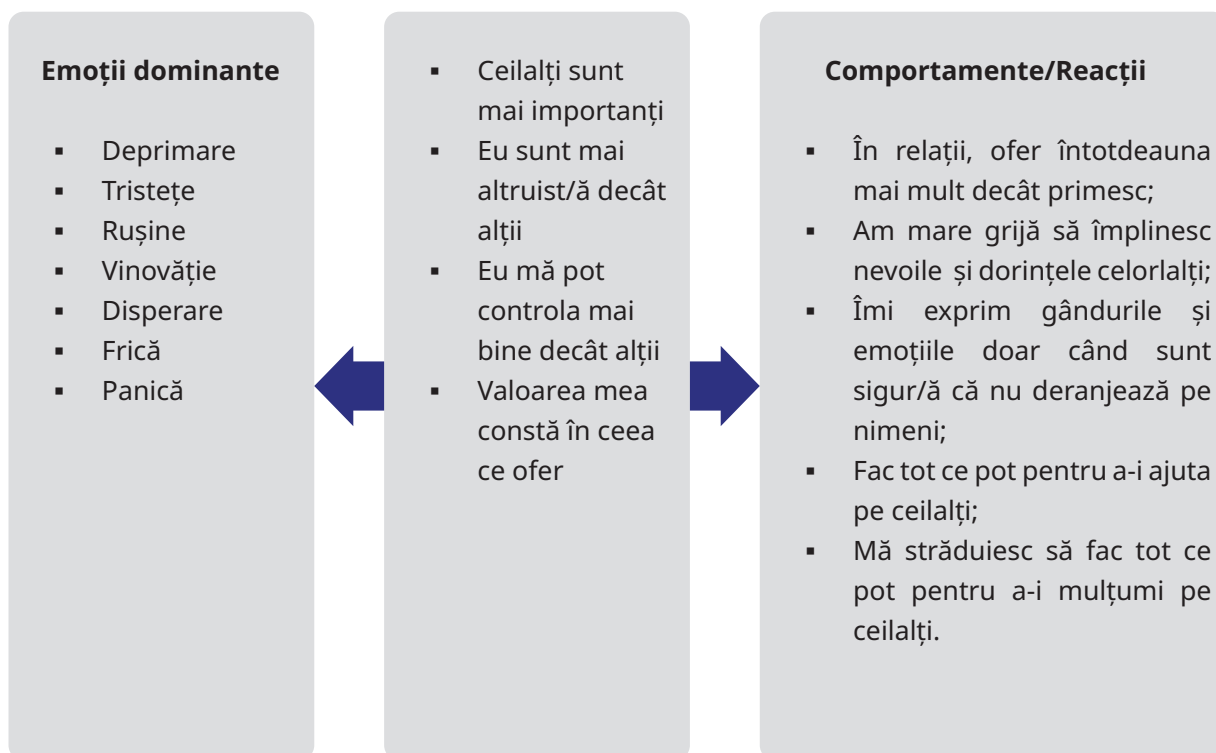
2. „DEPENDENTUL”



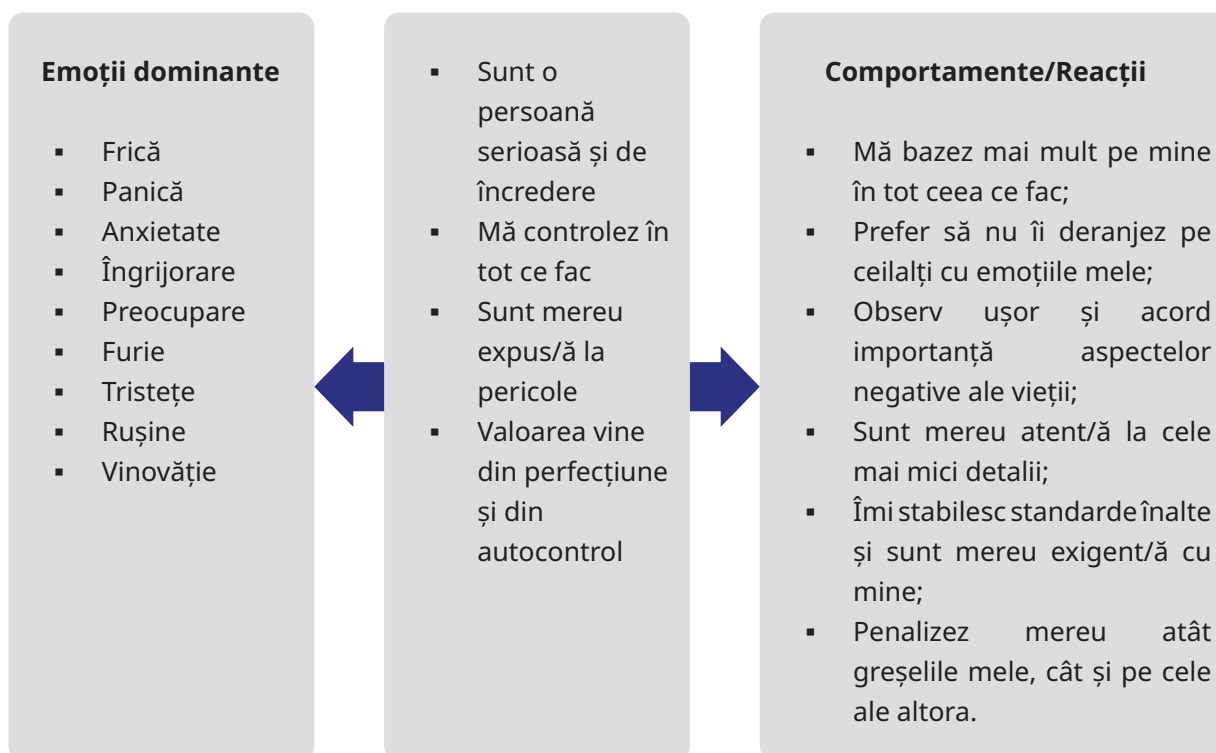
3. „ÎNDREPTĂȚITUL”



4. „SUBJUGATUL”



5. „STRESATUL”



ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele – Criteriile de evaluare a pledoariilor prezentate*

Juriul, format din șapte elevi, va stabili criteriile finale folosite pentru evaluarea pledoariilor prezentate, pornind de la criteriile sugerate mai jos. Puteți folosi maxim zece criterii. Pentru fiecare criteriu, se va acorda un scor de la 1 la 5, unde 1 = foarte slab/neconvingător, iar 5 = excelent.

	Criteriile de evaluare	Echipa apărării schemei	Echipa acuzării schemei
1.	Cât de relevante sunt argumentele prezentate?		
2.	Cât de coerentă și logică este prezentarea?		
3.	Cât de convingătoare sunt răspunsurile la întrebările opoziției?		
...			
...			
...			
	BONUS, pentru folosirea de analogii și exemple originale – 5 puncte		
	Punctajul total obținut		

IX. Luarea deciziilor

IX. 1. Aspecte teoretice

Scopul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu aspectele teoretice și aplicative ale procesului de luare a deciziilor și cu importanța acestuia pentru dezvoltarea personală și pentru eficiență în grupul social.

Obiectivele secțiunii sunt:

- Definirea caracteristicilor deciziei;
- Prezentarea proceselor de gândire implicate într-un proces decizional;
- Explorarea impactului emoțiilor asupra reprezentării opțiunilor disponibile în cadrul unui proces de decizie;
- Formularea de recomandări pentru dezvoltarea abilității de luare a deciziilor.

IX. 1.1. Descriere generală

Succesul unui individ în context social depinde în mare măsură de capacitatea acestuia de a identifica și de a alege varianta optimă de acțiune într-o situație dată. Acceptarea unei persoane într-un grup dat și statutul său sunt tributare capacității de a acționa într-un mod benefic pentru grup. Din perspectiva acestuia, persoana este utilă și, implicit, valoroasă, dacă face alegeri care servesc membrilor acestuia.

IX. 1.2. Ce este o decizie?

Decizia presupune reprezentarea mentală a unei probleme, identificarea unor posibile variante de răspuns (adică a unor alternative), anticiparea consecințelor fiecărei alternative în parte și selectarea unei variante de acțiune care să fie implementată ulterior (Tverski & Kahneman, 1981; Azuma et al., 2006; Miu & Bîlc, 2015). O problemă de decizie are în centrul său mai multe variante de acțiune, consecințele acestora și contingențele lor (probabilitatea ca o anumită acțiune să ducă la o anumită consecință) (Tverski & Kahneman, 1981).

Deseori, persoana nu dispune de toate informațiile necesare evaluării corecte a consecințelor fiecărei variante disponibile identificate. Acest proces de evaluare a consecințelor posibile poartă numele de „perspectivă” (engl. „prospect”). Informațiile disponibile în legătură cu consecințele fac ca decizia să fie:

(1) în condiții de risc (probabilitățile obiective ale consecințelor sunt cunoscute), sau

(2) în condiții de incertitudine (probabilitățile obiective ale consecințelor sunt necunoscute) (Miu & Bîlc, 2015). În viața de zi cu zi, cele mai multe decizii sunt luate în condiții de incertitudine, persoana estimând ce șansă de apariție are o anumită consecință. În aceste condiții, suntem mult mai susceptibili la influențele externe (de exemplu, modul în care ni se prezintă o situație) și interne (de exemplu, starea emoțională pe care o avem când luăm decizia).

Așadar, înțelegerea proceselor de gândire și a manifestărilor afective implicate în procesul decizional pot facilita un control sporit al factorilor care ne influențează alegerile în viață.

IX. 1.3. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional

Deși în literatura de specialitate există mai multe modele teoretice care își propun să explice procesul decizional în funcție de timpul și informația disponibile pentru evaluarea alternativelor, există câteva procese cognitive (i.e., de gândire) care intervin de fiecare dată când o persoană ia o decizie (Azuma et al., 2006). Decizia umană presupune procesualitate. În încercarea de a lua o decizie bună, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora și deliberază și selectează cea mai potrivită variantă (Azuma et al., 2006). Așadar, decizia rezultă din acțiunea concertată a mai multor procese de gândire. Printre acestea se numără atenția, memoria de lucru și raționamentul (Endsley, 1995; Azuma et al., 2006).

Atenția desemnează mecanismele psiho-fiziologice implicate în selecția, dintr-un mediu hipercomplex, a stimulilor cu valoare adaptativă sau motivațională ridicată (Miclea, 1999). Acest proces de selecție se desfășoară conștient sau automat și are rolul de a permite unui sistem cognitiv (i.e., de gândire), care poate prelucra simultan un număr limitat de informații, să acționeze eficient într-un mediu fizic extrem de bogat în stimuli, asigurând astfel coerența comportamentului (Miclea, 1999; Azuma et al., 2006). Cu alte cuvinte, în câmpul atenției intră informațiile cu valoare maximă de activare la un moment dat (altfel spus, informațiile spre care se orientează resursele mentale ale persoanei). Această activare intensă a unor stimuli poate fi dată de importanța deosebită pe care ei o au pentru persoană (adică de valoarea lor motivațională ridicată) sau de anumite caracteristici ale lor (de exemplu, imprevizibilitatea) (Miclea, 1999). Spre exemplu, datorită caracteristicilor stimulilor (de exemplu, culoare sau formă deosebite), copiii se gândesc și se concentrează mai ușor asupra unor probleme de fizică, matematică etc., atunci când acestea sunt reprezentate și printr-o imagine, un desen sau o schemă. În cadrul unui proces de decizie, atenția permite selectarea acelor informații care vor sta la baza reprezentării mentale a variantelor de acțiune.

Memoria se referă la ansamblul de cunoștințe reprezentate și stocate în sistemul cognitiv al persoanei. Memoria de lungă durată și memoria de lucru se referă la două stări diferite de activare ale aceluiași ansamblu de cunoștințe; cunoștințele cele mai active la un moment dat se numesc memorie de lucru (Miclea, 1999). În stare de relaxare, memoria de lucru se suprapune peste atenție. Altfel spus, există niște informații mai activate, disponibile persoanei, la care persoana se poate gândi cu ușurință, dar care, totuși, nu prezintă un interes deosebit. Când, însă, anumiți stimuli încep să corespundă unor nevoi sau intenții, aceștia primesc un plus de activare pentru a fi prelucrați mai în detaliu. Spunem că începem să le acordăm atenție. Pe măsură ce interesul nostru pentru ei crește, le acordăm, în detrimentul altora, tot mai multe resurse (Miclea, 1999). Acest fenomen se observă în viața de zi cu zi, atunci când o situație este atât de importantă pentru cineva încât acesta este absorbit profund de ea, rupându-se complet de ceea ce este în jur. În memoria de lucru se combină informația nou dobândită cu informațiile relevante care există deja în memorie. Totodată, aici se proiectează direcțiile viitoare de acțiune care vor fundamenta decizia (Endsley, 1995).

Atenția și memoria umană sunt responsabile pentru activarea și prelucrarea informațiilor deja stocate și a celor recent achiziționate, utilizate în vederea formulării variantelor de acțiune posibile. Pornind de la aceste informații, gândirea umană va recurge la raționamente a căror scop este selectarea variantei considerate optime la un moment dat. Altfel spus, pornind de la anumite

premise, în baza unor prelucrări psihice specifice, vor fi deduse anumite concluzii (de exemplu, care este varianta de acțiune preferabilă). Prin intermediul raționamentului, informațiile deja existente sunt recombinate, pentru a produce informații noi. Raționamentul poate fi inductiv sau deductiv. Raționamentul deductiv se referă la extragerea unei concluzii din anumite premise, în baza unor reguli de deducție. În acest caz, concluzia derivă cu necesitate din premise (Miclea, 1999). Un personaj literar celebru, devenit simbol al artei deducției, este bine-cunoscutul detectiv Sherlock Holmes. Raționamentul inductiv se referă la extragerea unei concluzii, probabil adevărate, din anumite premise, asumând o oarecare omogenitate a lumii în care trăim (Miclea, 1999). Exemplu: Dan este prietenul lui Andrei și seamănă cu el din multe puncte de vedere. Andrei preferă excursiile la munte. Probabil că și Dan preferă excursiile la munte.

Raționamentul prin analogie, un tip de raționament inductiv utilizat frecvent în contexte cotidiene, se referă la abilitatea de a identifica și utiliza similitudini între două situații diferite. Această abilitate presupune identificarea unei structuri de relații comune (sistem de relații, nu neapărat proprietăți fizice) pentru două situații diferite și formularea unor inferențe în baza acestor asemănări (Gentner & Smith, 2012). Raționamentul prin analogie se obține prin producerea în serie a mai multor procese:

1. *encodare*, adică traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne asupra cărora pot interveni prelucrări ulterioare;
2. *inferența*, adică stabilirea relației dintre componentele situației inițiale;
3. *cartarea* („mapping”), adică determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi;
4. *aplicarea relației stabilite* între componentele situației inițiale asupra componentelor situației noi, pentru a identifica opțiunea optimă;
5. *indicarea răspunsului* (Sternberg, 1977; Azuma et al., 2006).

Exemplu:

1. *encodare*: semnificația cuvintelor „soare” și „zi”;
2. *inferența*: soarele apare pe cer ziua;
3. *cartarea*: soarele și luna sunt astre cerești;
4. *aplicarea relației stabilite*: soarele este pe cer ziua, iar luna este pe cer noaptea;
5. *indicarea răspunsului*: noapte.

Spre exemplu, în cadrul celei de a doua activități aferente capitolului **Luarea deciziilor**, elevii pot explora modalități de simplificare a unei situații complexe prin utilizarea analogiilor, pentru a facilita astfel procesul de luare a unei decizii. Exercițiul îi va ajuta să înțeleagă structura unei analogii și cum poate fi analizat eficient contextul unor probleme complexe.

Așadar, deciziile unei persoane se bazează pe informații deja existente în memoria individului și pe informații noi dobândite, în parte, prin recombinația celor deja existente. Utilizând raționamente variate, persoana va extrage o concluzie care îi va ghida apoi acțiunile.

IX. 1.4. Strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor

Studiile științifice asupra modului în care luăm decizii arată că felul în care sunt formulate mental variantele de alegere disponibile într-un proces de decizie permite emiterea unor predicții asupra felului în care persoana va alege. Alegerile oamenilor sunt influențate de cum anume estimează aceștia probabilitatea de apariție a unei consecințe pentru respectiva alegere (Tversky & Kahneman, 1981; Tversky & Kahneman, 1986; Miclea, 1999). În continuare, vor fi analizate câteva dintre modalitățile de gândire folosite de oameni atunci când se hotărăsc ce variantă să aleagă într-un proces de decizie.

(a) Încadrarea alternativelor („framing”)

Oamenii tind să aleagă varianta formulată în termeni de câștig sau succes și să evite varianta formulată în termeni de pierdere sau eșec. Acest lucru este valabil chiar și atunci când decizia este în condiții de risc (altfel spus, când probabilitățile obiective ale consecințelor sunt cunoscute) și când se cunoaște că probabilitatea de apariție a anumitor consecințe este aceeași pentru ambele variante (Tversky & Kahneman, 1981; Miclea, 1999). Așadar, indiferent de situația obiectivă, oamenii sunt înclinați să aleagă varianta formulată în termeni de câștig, subliniindu-se consecințele pozitive ale respectivei variante. Spre exemplu, folosirea unor formulări de genul „dacă alegeți x, veți câștiga...”, „dacă faceți y, veți beneficia de...”, „dacă vă comportați în maniera z, avantajul dvs. va fi că...” etc., face ca oamenii să fie tentați să aleagă acea variantă.

(b) Ancorarea alternativelor

În estimarea consecințelor unei alegeri, oamenii pornesc de la anumite ancore. Acestea influențează evaluarea implicațiilor alegerii unei anumite variante. Includerea unor ancore în formularea variantelor influențează alegerea acestora. Spre exemplu, în decizia asupra calității sau valorii unei persoane, acțiune, consecință etc., oamenii se bazează pe „prima impresie”, care funcționează ca o ancoră. Astfel, dacă prima impresie asupra unei persoane este pozitivă, vom tinde să estimăm valoarea acelei persoane ca fiind mai ridicată. În același fel, dacă primul lucru pe care îl gândim despre o situație este ceva negativ, vom estima situația ca fiind mai negativă decât am considera-o în alte condiții. Ca regulă generală, primele elemente la contactul cu o persoană, situație etc., ancorează estimarea noastră asupra acesteia.

(c) Prototipicalitatea (i.e., reprezentativitatea) alternativelor

Estimarea probabilității unei variante depinde și de cât de reprezentativă este acea variantă pentru o anumită categorie. Oamenii consideră mai probabilă o variantă tipică și își formulează așteptările în funcție de aceasta. Spre exemplu, un comportament reprezentativ pentru un prieten este respectarea normei de reciprocitate (de exemplu, dacă tu mă ajuți cu ceva, te voi ajuta și eu, la rândul meu). Estimarea măsurii în care un prieten pe care l-am ajutat ne va ajuta la rândul său se bazează pe această strategie de gândire. Asumarea existenței unei reguli (de exemplu, „prieteniile se ajută între ei”) permite estimarea ușoară a consecinței alegerii noastre (de exemplu, „pentru că am ales să îl ajut pe prietenul meu, mă va ajuta și el”).

(d) Accesibilitatea alternativelor

Accesibilitatea mai rapidă din memorie a unor informații duce la acordarea unor probabilități mai ridicate acestora. Altfel spus, atunci când oamenii își amintesc mai ușor consecința pozitivă sau negativă a unei alegeri, ei consideră că e mai probabil ca aceasta să se întâmple.

În concluzie, oamenii vor decide mai ușor să aleagă o variantă de acțiune (de exemplu, a consuma alcool la o petrecere vs. a consuma suc) dacă:

1. li se subliniază în primul rând beneficiile variantei (de exemplu, dacă bei alcool vei scăpa de inhibiții),
2. propunerea variantei este ancorată în ceva pozitiv/dezirabil (de exemplu, poți alege să bei berea aceasta rece, care conține mai puțin alcool decât ginul),
3. regula asumată permite prezicerea cu ușurință a consecințelor alegerii (de exemplu, dacă aleg să beau alcool, ceilalți mă vor accepta ușor în grup, deoarece, de regulă, cei ce beau alcool sunt acceptați mai ușor),
4. consecințele pozitive ale alegerii sunt vii în minte (de exemplu, îmi amintesc cât de bine m-am distrat ultima dată când am consumat alcool).

IX. 1.5. Impactul emoțiilor asupra deciziilor

Asemeni structurilor de gândire discutate anterior, emoțiile modelează și ele reprezentarea opțiunilor disponibile în cadrul unui proces de decizie, influențând astfel rezultatul alegerii. Emoțiile influențează deciziile, în principal, prin intermediul (1) conținutului gândirii, (2) profunzimii gândirii și (3) a activării structurii de scopuri (Lerner, Li et al., 2015).

(1) Conținutul gândirii

În viața de zi cu zi, majoritatea deciziilor se iau în contexte în care alternativele trebuie descoperite, nefiind deja date. De asemenea, probabilitățile obiective ale consecințelor trebuie estimate, pentru că nu sunt necunoscute (Simon, 1959; Miclea, 1999). În aceste condiții, prezența anumitor emoții distincte la momentul formulării variantelor de acțiune va influența puternic reprezentarea mentală a acestora.

Studiile asupra emoțiilor indică faptul că ele sunt determinate de anumite gânduri și convingeri personale prin intermediul cărora oamenii evaluează situațiile și evenimentele pe care le trăiesc (Smith & Lazarus, 1993; Lazarus & Lazarus, 1994). Așadar, declanșarea unei anumite emoții va implica și activarea convingerilor și evaluărilor mentale care fundamentează respectiva emoție. Spre exemplu, studiile asupra psihologiei riscului arată că apariția furiei face ca persoanele investigate să estimeze un risc mai scăzut pentru un eveniment aversiv, pe când declanșarea fricii determină oamenii să perceapă un risc mai ridicat pentru același eveniment problematic (Lerner, Gonzalez et al., 2003). În consecință, dominați de furie, oamenii tind să acționeze mai impulsiv și imprudent, în timp ce experiența fricii accentuează prudența în comportamente.

Prin urmare, pornind de la tematicile emoțiilor, se pot identifica unele tendințe în gândire care își pot pune amprenta asupra procesului decizional, influențând modul în care persoana estimează ce variante are și care sunt costurile și beneficiile acestora (Smith & Ellsworth, 1985; Smith & Lazarus, 1993; Dryden & DiGiuseppe, 2003; Lerner, Li et al., 2015):

- *Furia intensă* se asociază cu o perspectivă asupra situației în care persoana respectivă consideră că un anumit eveniment negativ este predictibil, cauzat și controlat de alte persoane (dispușe și/sau capabile să încalce reguli) și mai puțin riscant.
- *Frica intensă* este prezentă atunci când persoana care o trăiește percepe un anumit eveniment negativ ca fiind periculos, impredictibil, necontrolat neapărat de cineva anume, influențat de contextul în care apare, foarte riscant și foarte greu de gestionat din punct de vedere emoțional. Mai mult, stresul și anxietatea cronicizate consumă resurse de gândire și influențează negativ memoria imediată (Klein & Barnes, 1994).
- *Tristețea puternică* apare în contextul în care persoana consideră un eveniment negativ ca fiind o mare pierdere sau un eșec, independent de controlul cuiva și influențat de contextul în care acesta apare, față de care este neajutorată și care va avea implicații negative în viitor sau va persista fără a putea fi controlat/influențat.
- *Vinovăția* este deseori resimțită de persoană ca o tristețe profundă, însă elementul ei declanșator este autotlamarea și autoresponsabilizarea pentru apariția și/sau efectele situației negative. Frecvent, situația este resimțită ca un eșec moral personal, cu impact negativ asupra încrederii în propriile alegeri. Uneori, alegerea unei variante în cadrul unui proces de decizie depinde de disponibilitatea și credibilitatea justificărilor pe care persoana le are pentru varianta care va fi aleasă, prevenind în acest fel posibilitatea apariției sentimentului de vinovăție (Miclea, 1999).
- *Emoțiile pozitive* se asociază cu o capacitate crescută de a ignora informația irelevantă pentru decizie și de a evita reevaluarea informației care a fost deja luată în considerare, ceea ce crește viteza alegerii unei variante (Isen & Means, 1983; Isen, 2001).

(2) Profunzimea gândirii

Emoțiile influențează și adâncimea gândirii implicate în procesul decizional. Din perspectiva eficienței adaptării la mediu, emoțiile pozitive semnalizează prezența unei situații sigure, dezirabile, în timp ce emoțiile negative indică prezența unei situații potențial periculoase, care reclamă vigilență și o gândire analitică, sistematică (Lerner, Li et al., 2015). Astfel, când oamenii trăiesc emoții pozitive, ei sunt mai dispuși să folosească în procesul decizional strategii euristice (adică un fel de „scurtături mentale”) și să se bazeze, justificat sau nu, pe informații ca nivelul expertizei altei persoane, atractivitatea acesteia, caracterul plăcut al sursei informației sau lungimea versus calitatea unui mesaj (Bodenhausen et al., 1994; Bless et al., 1996).

Alți autori (Tiedens & Linton, 2001) sugerează că apelul la aceste strategii euristice nu apare doar în cazul emoțiilor pozitive, ci al tuturor emoțiilor care au la bază perceperea unui nivel ridicat de certitudine asupra situației (de exemplu, mulțumirea, furia, dezgustul etc.), caz în care oamenii acordă mai multă atenție sursei informațiilor decât conținutului acestora.

În concluzie, pentru a ne ușura alegerile importante și a crește șansa corectitudinii acestora, este bine să ne propunem voluntar o analiză cât mai riguroasă a situației, independent de emoțiile pe care le resimțim la un moment dat.

(3) Activarea structurii de scopuri

Emoțiile își fac simțită prezența în procesul decizional și prin intermediul scopurilor pe care le aduc în prim-plan. În funcție de obiectivele care sunt luate în considerare la un moment dat, unele variante de acțiune par mai mult sau mai puțin atractive (Lerner, Li et al., 2015).

Astfel, trăirea furiei se asociază cu dorința de a schimba situația practică indezirabilă, prin acțiuni menite să înlăture obstacolul (uman sau material) din calea reușitei. Persoana se pregătește așadar mental și fiziologic pentru acțiuni agresive, având o motivație crescută pentru atacarea și înlăturarea barierei percepute (Frijda et al., 1989).

Întrucât anxietatea apare atunci când persoana percepe prezența unor pericole existențiale nedefinite, nevoia de control și predictibilitate vor susține apariția unor obiective care vizează acțiuni menite să reducă incertitudinea percepută și care favorizează, așadar, variante cu risc scăzut, chiar dacă acestea înseamnă și câștig scăzut (Raghunathan & Pham, 1999).

Tristețea, pe de altă parte, presupune experiența unei pierderi irevocabile. În acest fel, persoana are nevoie de schimbări în situația concretă și de recompense care să îi restabilească nivelul motivației. În consecință, deciziile vor înclina spre variante cu câștig ridicat, care asumă chiar și riscuri ridicate (Raghunathan & Pham, 1999; Lerner et al., 2004).

În concluzie, deciziile umane sunt procese complexe, în care se îmbină structuri variate de componente mentale și afective menite să permită o cât mai bună evaluarea a situației obiective, a variantelor de acțiune și a consecințelor pozitive și negative ale acestora. Scopul final al unui proces decizional este ca, în cel mai scurt timp și cu cele mai puține resurse, persoana să selecteze varianta cea mai utilă pentru sine și pentru nevoile ei.

Prima, a treia și a patra activitate din capitolului **Luarea deciziilor** sunt dedicate explorării impactului unor emoții nesănătoase (de exemplu, frică, tristețe profundă/deprimare, furie) asupra modului în care oamenii decid în situații concrete de viață, precum și asupra persistenței în deciziile luate.

De reținut:

1. În cadrul unui proces de decizie, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora și deliberează și selectează cea mai potrivită variantă.
2. În viața de zi cu zi, cele mai multe decizii sunt luate în condiții de incertitudine, persoana estimând care sunt șansele de apariție ale unei anumite consecințe.
3. Deciziile depind de diferite procese de gândire, de scopuri și de emoțiile persoanei care decide.

IX. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor

Tabel sinoptic pentru activitățile de dezvoltare a competenței de luare a deciziilor

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Clasa
Analiza costurilor și beneficiilor alternativelor într-un proces decizional	- Explorarea strategiei de analiză a costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional; - Analiza impactului tristeții profunde asupra evaluării consecințelor pe care le pot avea comportamentele prezente; - Evaluarea influenței factorilor situaționali (de exemplu, emoții negative neproductive) asupra persistenței în deciziile luate.	1. Când tristețea mă abate de la deciziile luate	Cls. IX-X
	- Explorarea structurii unei analogii; - Explorarea modului în care poate fi analizat contextul unei probleme complexe; - Utilizarea analogiilor pentru înțelegerea unei probleme și facilitarea deciziei.	2. Cum se poate simplifica o situație complexă; facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor	Cls. XI-XII
Evaluarea impactului unor factori contextuali (de exemplu, emoții, scopuri, motive etc.) asupra rezultatelor deciziei	- Identificarea componentelor fundamentale ale unui proces decizional; - Analiza procesului evaluării costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional; - Recunoașterea impactului emoțiilor asupra deciziilor; - Analiza mecanismelor prin intermediul cărora frica și furia ne pot afecta deciziile.	3. Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi	Cls. XI-XII
	- Analiza costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional; - Identificarea importanței evaluării subiective a costurilor și a beneficiilor unei alternative în cadrul unui proces decizional; - Identificarea influenței pe care factorii situaționali (de exemplu, emoții, scopuri și nevoi tranzitorii) o pot avea asupra deciziilor importante; - Exersarea gestionării impactului factorilor situaționali în cadrul unei decizii importante.	4. Deciziile importante și cum să ne creștem imunitatea la influențele de moment	Cls. XI-XII

Când tristețea mă abate de la deciziile luate

Adresabilitate: elevi, clasele IX-X

Scopul activității: explorarea impactului pe care unele emoții nesănătoase (precum tristețe profundă/deprimare) îl au asupra persistenței în deciziile luate

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

- Să exploreze strategia de analiză a costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;
- Să înțeleagă impactul tristeții profunde asupra evaluării consecințelor pe care le pot avea comportamentele prezente;
- Să evalueze influența factorilor situaționali (de exemplu, emoții negative neproductive) asupra persistenței în deciziile luate.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte o fotocopie pentru fiecare elev).

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă	Începeți discuția prin a ruga elevii să precizeze ce tip de obstacole întâmpină atunci când trebuie să decidă asupra unui plan, dar au dificultăți ulterioare în a-l respecta. Subliniați faptul că, de multe ori, cele mai perturbatoare obstacolele sunt propriile noastre emoții.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.	5 minute
Identificarea obstacolelor care afectează persistența în respectarea planului inițial	Prezentați Anexa 1 și oferiți explicații sau răspundeți la întrebările elevilor privind modul de completare a acesteia. Folosind Anexa 1, fiecare elev va analiza o situație personală în care și-a planificat o anumită activitate, dar nu a reușit să o respecte. Fiecare elev își va evalua individual propria situație de viață și va extrage câteva concluzii care să îl poată ajuta în viitor.	Sugerați elevilor să încerce să își amintească cât mai multe detalii din situația respectivă.	15 minute
Analiza impactului emoțiilor asupra determinării în a respecta planul stabilit	În cadrul unei discuții în grup, cu întreaga clasă, veți analiza obstacolele identificate de aceștia și impactul emoțiilor negative (de exemplu, tristețe/deprimare) asupra persistenței în aderența la un plan personal.	Încercați să implicați în discuție cât mai mulți elevi, analizând obstacolele identificate de aceștia. Vedeți și recomandările pentru utilizator/coordonator.	15 minute



Rezumatul activității (10 minute)

Reluați și subliniați conceptele de bază care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: impactul emoțiilor asupra persistenței într-un comportament prestabilit, analiza costurilor și beneficiilor aderării la plan, persistența în sarcină.

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

Evidențiați 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. În final, faceți un scurt rezumat al întâlnirii, reliefând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) emoțiile pot să influențeze semnificativ punerea în practică a unor planuri personale stabilite anterior, (2) tristețea/deprimarea ne predispune să nu luăm în calcul consecințele pe termen lung și (3) este bine să analizăm cât mai corect motivele reale din spatele intențiilor de a renunța la planurile noastre.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la observarea impactului emoțiilor asupra persistenței într-un comportament planificat. În săptămâna care urmează, elevii își vor planifica un comportament pe care doresc să îl pună în practică într-o anumită zi, la o anumită oră. Înainte de momentul implementării, aceștia vor observa și nota următoarele aspecte.

1. Ce emoție simți în acest moment și cu ce intensitate?

Emoția	Intensitatea emoției (încercuțiți varianta corespunzătoare)				
	1	2	3	4	5
.....	foarte puțin				foarte mult

2. Cum consider că m-ar putea influența această emoție pe durata realizării planului meu? (*bifați toate răspunsurile care se potrivesc*)

- ☐ Mă face să mă gândesc că ar trebui să renunț la comportamentul planificat;
- ☐ Mă face să nu mă mai intereseze ce avantaje și dezavantaje aș putea avea dacă renunț la planul meu și fac altceva;
- ☐ Nu mă influențează deloc;
- ☐ Mă ajută și mă motivează să mă țin de plan;
- ☐ Mă face să mă gândesc mai serios la consecințele renunțării mele.

3. Conștientizând efectul emoțiilor mele, ce vreau să decid în legătură cu planul meu?

☐ Mă țin de plan și pun în practică ce am stabilit inițial;

☐ Nu mă țin de plan și fac altceva.

Ce mesaj important duc cu mine după această analiză:

.....

.....

.....

.....

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

Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

În discuția de grup, abordați împreună cu elevii aspecte precum:

- Ce tip de comportamente și-au planificat și de ce?
- Cât de mult s-au gândit la consecințe (adică la costuri și beneficii) atunci când au renunțat la comportamentul/activitatea planificat/ă?
- La ce fel de consecințe s-au gândit cel mai mult?
- În ce măsură au luat în calcul și consecințele pe termen lung?
- Ce fel de argumente/consecințe au contat cel mai mult pentru decizia de a renunța la comportamentul planificat?
- Modul în care emoții ca tristețea și deprimarea ne fac să ignorăm consecințele pe termen lung (atât cele pozitive, cât și cele negative)
- Modul în care o stare afectivă pozitivă facilitează aderența la planurile stabilite anterior.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Când tristețea mă abate de la deciziile luate

Gândiți-vă la o situație din ultimele două săptămâni în care ați decis și ați planificat să faceți, la o dată ulterioară, un comportament dezirabil, dar dificil și neatractiv (sau puțin atractiv), iar apoi nu v-ați mai ținut de acest plan.

Notați comportamentul analizat:

.....

.....

Exemple de astfel de comportamente pot fi: am decis ca vineri dimineață să scriu timp de două ore la un proiect, dar nu am scris; aveam planificat că joi seară voi face curat în cameră, dar am făcut altceva; aveam de gând ca weekendul trecut să fac sport, dar, până la urmă, am stat la calculator etc.).

Focalizați-vă pe momentul la care ar fi trebuit să faceți acel comportament și încercați să vă reamintiți cum ați gândit atunci asupra situației.

Cât de mult v-ați gândit în acel moment la avantajele/beneficiile imediate ale hotărârii de a nu face ce v-ați propus? *Încercuiți răspunsul potrivit.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc						Oarecum				Extrem de mult

În cazul unui răspuns afirmativ, numiți câteva dintre avantajele imediate la care v-ați gândit

.....

Cât de mult v-ați gândit în acel moment la dezavantajele/costurile imediate ale hotărârii de a nu face ce v-ați propus? *Încercuiți răspunsul potrivit.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc						Oarecum				Extrem de mult

În cazul unui răspuns afirmativ, numiți câteva dintre avantajele îndepărtate la care v-ați gândit

.....

Cât de mult v-ați gândit în acel moment la avantajele/beneficiile îndepărtate (pentru zilele, săptămânile sau lunile următoare) ale hotărârii de a nu face ce v-ați propus? *Încercuiți răspunsul potrivit.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc						Oarecum				Extrem de mult

În cazul unui răspuns afirmativ, numiți câteva dintre avantajele îndepărtate la care v-ați gândit

Cât de mult v-ați gândit în acel moment la dezavantajele/costurile îndepărtate (pentru zilele, săptămânile sau lunile următoare) ale hotărârii de a nu face ce v-ați propus? *Încercuiți răspunsul potrivit.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc										Extrem de mult

În cazul unui răspuns afirmativ, numiți câteva dintre avantajele îndepărtate la care v-ați gândit

Care dintre argumentele care v-au trecut prin minte (adică costurile imediate, beneficiile imediate, costurile îndepărtate și beneficiile îndepărtate) considerați că v-au convins cel mai mult să renunțați pe moment la planul dvs.?

.....

Cum credeți că v-ar fi influențat alegerea dacă, la momentul deciziei de a renunța la plan, v-ați fi simțit **extrem** de trist/ă, supărat/ă, necăjit/ă, plictisit/ă, fără chef, deprimat/ă? *Bifați toate răspunsurile care se potrivesc.*

- ☐ Aș fi renunțat la plan mult mai ușor.
- ☐ Nu m-aș mai fi gândit deloc la ce consecințe ar putea avea renunțarea la plan.
- ☐ Nu ar fi făcut nicio diferență.
- ☐ Mi-ar fi fost mult mai ușor să mă țin de plan.
- ☐ Ar fi contat mai mult gândul la consecințele deciziei mele.

Cum credeți că v-ar fi influențat alegerea dacă, la momentul deciziei de a nu vă ține de plan, v-ați fi simțit „plin/plină de chef”, încrezător/încrezătoare, cu multă speranță, mulțumit/ă, vesel/ă, optimist/ă? *Bifați toate răspunsurile care se potrivesc.*

- ☐ Aș fi renunțat la plan mult mai ușor.
- ☐ Nu m-aș mai fi gândit deloc la ce consecințe ar putea avea renunțarea la plan.
- ☐ Nu ar fi făcut nicio diferență.
- ☐ Mi-ar fi fost mult mai ușor să mă țin de plan.
- ☐ Ar fi contat mai mult gândul la consecințele deciziei mele.

Ce mesaj important duc cu mine după această analiză:

.....

.....

.....

.....

Cum se poate simplifica o situație complexă. Facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor.

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea modalităților de simplificare a unei situații complexe prin utilizarea analogiilor, în scopul facilitării unei decizii

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

- Să înțeleagă structura unei analogii;
- Să înțeleagă cum poate fi analizat contextul unei probleme complexe;
- Să folosească analogiile pentru înțelegerea unei probleme și pentru facilitarea deciziei.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (câte o fotocopie pentru fiecare grup de 4-5 elevi și o altă fotocopie pentru fiecare elev, pentru a fi utilizată la tema de casă) și Anexa 2 (o fotocopie pentru utilizator/coordonator).

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă	Începeți discuția prin a explicita elevilor noțiunea de analogie. Discutați modul în care analogiile pot ușura înțelegerea unei probleme și „transferul” unei soluții care funcționează într-o situație la o situație similară. Ulterior, veți propune elevilor să analizeze o problemă și soluția pentru aceasta și să creeze o analogie care să îi ajute și pe ceilalți să găsească soluția. În acest scop, elevii vor forma grupe de lucru de câte 3-4 persoane.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Pentru a vă ghida discuția, puteți utiliza informațiile din Anexa 2 și recomandările pentru coordonator.	15 minute
Analizarea contextului unei probleme de viață și a soluției acesteia; crearea unei analogii pentru a-și ajuta colegii să aleagă soluția corectă	Prezentați Anexa 1 și răspundeți la întrebările elevilor privind modul de completare a acesteia. Folosind Anexa 1, fiecare grup de 4-5 elevi va analiza problema prezentată și soluția pentru aceasta. Apoi, grupul va genera o analogie care să faciliteze identificarea soluției corecte.	Sugerați elevilor să încerce să găsească analogii cât mai creative și să se ghideze după procesele raționamentului prin analogie indicate în Anexa 1.	20 de minute



Rezumatul activității (10 minute)

Analizați împreună cu elevii analogiile create de aceștia și efectul lor asupra facilitării identificării soluției corecte. Punctați conceptele de bază, care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: raționamentul inductiv, raționamentul prin analogie, procesele raționamentului prin analogie.

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) raționamentul prin analogie se referă la identificarea și utilizarea similitudinilor dintre două situații diferite, (2) analogiile facilitează înțelegerea unei probleme complexe și identificarea soluției potrivite și (3) putem genera analogii prin producerea în serie a mai multor procese: encodare, inferență, cartare, aplicarea relației stabilite asupra situației noi, indicarea răspunsului.

Pentru a vă ghida discuția, utilizați informațiile din Anexa 2 și recomandările pentru utilizator/coordonator.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la generarea unei analogii pentru a facilita identificarea unei soluții. În săptămâna care urmează, elevii vor folosi Anexa 1 pentru a-și ghida generarea unei analogii, astfel încât să ajute un prieten să rezolve o problemă personală (ideea este că elevul știe care e soluția corectă la problema prietenului, dar nu crede că este bine/eficient să i-o comunice direct). Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire de 30 de minute în care să discutați analogiile create de elevi.



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Folosiți analogiile din Anexa 2 pentru a clarifica procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora. Analizați în același fel și analogiile găsite de elevi.

În discuția de grup, abordați împreună cu elevii aspecte ca:

- Utilitatea analogiilor în rezolvarea problemelor de zi cu zi;
- Disponibilitatea oamenilor de a accepta mai ușor ghidajul prin intermediul analogiilor decât oferirea de sfaturi și sugestii directe;
- Folosirea analogiilor pentru a transfera soluții pe care deja le-am folosit în anumite împrejurări la situații similare.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum se poate simplifica o situație complexă. Facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor – Utilizarea analogiilor pentru facilitarea deciziilor de viață.*

Prezentarea problemei

În liceul X există un grup de tineri pasionați de muzică. Mare parte din viața lor gravitează în jurul muzicii și a semnificației acesteia. Membrii grupului stau mereu împreună, se simt bine împărțășind aceleași pasiuni și păreri și făcând multe lucruri împreună. Toată lumea știe că ei au mica lor lume la care țin foarte mult și că, dacă oricine din afară ar dori să intre în grupul lor, ar trebui să adere la modul lor de a fi, de a simți și de a se comporta.

Cristi își dorește foarte mult să facă parte din acel grup. Și el iubește muzica lor și și-ar dori niște prieteni cu care să simtă că împărtășește ceva, să fie parte dintr-un grup în care să se simtă în siguranță, acceptat și înțeles. Într-o bună zi, luându-și inima în dinți, Cristi reușește să își exprime în fața grupului dorința lui. În următoarele zile, el află că este posibil să facă parte din grup cu condiția de a renunța la box, sportul de performanță pe care îl practică de multă vreme. Grupul nu agreează boxul, îl consideră agresiv și nepotrivit cu filosofia pe care o împărtășesc cu toții. Așadar, dacă dorește să fie acceptat în grup, Cristi trebuie să renunțe să mai practice acest sport. Totuși, Cristi face box de foarte mulți ani, iubește mult acest sport și viața lui este organizată în jurul antrenamentelor și competițiilor sportive. Este deja parte din ființa și din identitatea lui.

Cum poate rezolva Cristi această dilemă?

Sora lui Cristi are o posibilă soluție: *ar fi bine să caute un alt grup, unul care îl poate accepta așa cum este, fără să fie nevoie să renunțe la un aspect fundamental al identității lui.* Ea știe însă că lui Cristi nu îi plac sfaturile și că preferă să gândească independent.

Încercați să creați o analogie prin care să îl ajutați pe Cristi să găsească această soluție.

	Procese raționamentului prin analogie și succesiunea acestora	Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă (care i se vor prezenta lui Cristi)
1.	Encodarea: traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne	
2.	Inferența: stabilirea relației dintre componentele situației inițiale	
3.	Cartarea: determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi	
4.	Aplicarea relației stabilite asupra situației noi	
5.	Indicarea răspunsului	

Ce mesaj important poate reține Cristi după această analiză:

.....

.....

.....

.....

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum se poate simplifica o situație complexă. Facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor – Exemple de raționamente prin analogie*

(Informațiile din această anexă se adresează utilizatorului/coordonatorului și sunt oferite pentru a facilita discuțiile cu elevii)

	Procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora	Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă [problemă adaptată de Gick și Holyoak (1980) după Dunker (1945), prezentată în Miclea, 1999, pp. 297-298]
1.	Encodarea: traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne	Un pacient are o tumoră. Bolnavul nu poate fi operat, dar va muri dacă tumora nu este îndepărtată. Țesutul sănătos din jurul tumorii trebuie protejat.
2.	Inferența: stabilirea relației dintre componentele situației inițiale	Tumora poate fi distrusă prin radioterapie. Dacă radiația are intensitatea necesară pentru a distruge țesutul bolnav, va distruge și țesutul sănătos din jur. Dacă se utilizează radiații cu o intensitate mai scăzută se protejează țesutul sănătos, dar va rezista și tumora.
3.	Cartarea: determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi	Tumora care trebuie eliminată din corp este asemeni unui tiran sângeros baricadat într-o fortăreață care trebuie înlăturat din acea țară. Atacarea tumorii cu radiații de intensitate mare este asemeni atacării fortăreței dintr-o singură direcție cu un număr mare de soldați.
4.	Aplicarea relației stabilite asupra situației noi	Atacarea tumorii cu radiații de intensitate mare distruge țesutul sănătos din jur. Atacarea fortăreței dintr-o singură direcție cu mulți soldați va distruge satele din jurul ei deoarece toate drumurile sunt minate și numai un număr mic de soldați poate trece printr-un loc în siguranță.
5.	Indicarea răspunsului	Soluția pentru noua situație: Fortăreața poate fi atacată eficient dacă multe grupe mici de soldați înaintează concomitent și în siguranță din direcții diferite, ajungând în același timp în fața cetății pentru atacul final. Soluția pentru situația inițială: Tumora poate fi eliminată eficient dacă va fi atacată cu radiații de intensitate mică din mai multe direcții simultan.

	Procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora	Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă (care i se vor prezenta lui Cristi) EXEMPLU
1.	Encodarea: traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne	Un grup care se pregătește să primească un nou membru. Grupul poate accepta sau nu noul membru, în funcție de compatibilitatea cu acesta.
2.	Inferența: stabilirea relației dintre componentele situației inițiale	Existența unei incompatibilități fundamentale între membrul potențial și grupul în care va fi integrat. Grupul refuză să accepte noul membru dacă acesta este prea diferit și nu acceptă să schimbe ceva fundamental în comportamentele și valorile sale. Aceste modificări vor perturba identitatea respectivei persoane.
3.	Cartarea: determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi	Grupul care este în situația de a integra un nou membru este asemeni unui pacient în corpul căruia se va transplanta un organ important preluat de la o persoană care a murit într-un accident rutier.
4.	Aplicarea relației stabilite asupra situației noi	Grupul respinge un membru atipic, diferit, perceput ca fiind incompatibil. Corpul uman respinge un organ care e diferit ca structură și compoziție de celelalte organe ale sale.
5.	Indicarea răspunsului	Soluția pentru noua situație: Identificarea unui corp care va accepta organul fără modificări care perturbă integritatea acestuia, deși acest lucru poate presupune un mare efort. Soluția pentru situația inițială: Identificarea unui alt grup care poate accepta persoana așa cum este, fără să fie nevoie de o renunțare la un aspect fundamental al identității sale, deși acest lucru poate presupune un mare efort.

Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea impactului unor emoții nesănătoase (precum frică și furie) asupra modului în care oamenii decid în situații concrete de viață

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

- Să identifice componentele fundamentale ale unui proces decizional;
- Să înțeleagă procesul evaluării costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;
- Să recunoască impactul emoțiilor asupra deciziilor;
- Să înțeleagă mecanismele prin intermediul cărora frica și furia ne pot afecta deciziile.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/cetă;
- Imprimantă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 și Anexa 2 (câte o fotocopie pentru fiecare elev; din Anexa 1, jumătate dintre elevi vor primi doar textul pentru *Imagerie dirijată – varianta 1: frică*, iar cealaltă jumătate doar *Imagerie dirijată – varianta 2: furie*).

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă	Începeți discuția prin a ruga elevii să identifice câțiva dintre factorii care cred ei că influențează sistematic deciziile oamenilor. Insistați pe faptul că deciziile noastre nu se datorează exclusiv „voinței”, ci unor mecanisme psihologice care pot fi identificate, înțelese și influențate. Accentuați faptul că neînțelegerea acestor mecanisme ne lasă vulnerabili la influența unor oameni care ar putea dori să ne modifice deciziile și care înțeleg mecanismele pe care pot acționa.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Scopul acestei discuții este de a motiva tinerii, accentuând relația dintre cunoaștere/înțelegere și independență /autodeterminare.	5 minute
Activarea unei emoții negative (frică și furie) prin imagerie dirijată	Împărțiți elevilor fotocopii ale Anexei 1. Jumătate dintre elevi vor primi varianta 1 din Anexa 1: a. Imagerie dirijată – varianta 1: frică. Cealaltă jumătate a clasei va primi varianta 2 din Anexa 1: b. Imagerie dirijată – varianta 2: furie. Împărțiți cele două variante la întâmplare, fără a alege care elevi primesc o variantă anume. Propuneți elevilor să parcurgă textul primit și să răspundă în scris la întrebarea de la finalul acestuia.	Sugerați elevilor să încerce să își imagineze cât mai viu situația aleasă. Punctați faptul că este important să se concentreze pe detalii pentru a putea să își amintească ce anume au simțit în acel moment.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Luarea unei decizii – selectarea unei variante dintre două variante prestabilite	În această etapă, toți elevii vor primi și vor citi textul din Anexa 2 și vor răspunde la cele patru întrebări indicate în anexă. Elevii vor lucra individual și vor răspunde la întrebări în scris.	Când împărțiți Anexa 2 elevilor, le veți spune că le propuneți să ia o decizie într-o situație de viață comună, pentru a putea analiza ulterior mecanismele unei decizii.	15 minute
Analizarea procesului de luare a unei decizii	În baza răspunsurilor oferite de elevi la întrebările din cele două anexe completate, veți discuta relația dintre emoțiile negative (frică/furie) și modul în care luăm în considerare riscurile la care ne expunem când ne asumăm o decizie. Analizați împreună cu elevii în ce măsură cei care au citit textul pentru Imagerie dirijată – varianta 1: frică s-au gândit la riscurile la care se expune prietenul mai mult decât ceilalți și au fost mai înclinați să aleagă varianta mai sigură.	Concentrați-vă atenția și focalizați discuția mai mult pe cum au gândit și ce au simțit elevii în timp ce analizau cele două variante și mai puțin pe alegerea făcută. Vedeți și recomandările pentru utilizator/ coordonator.	10 minute



Rezumatul activității (5 minute)

Evidențiați 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, indicând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) ne angajăm zilnic într-o multitudine de decizii, fără să ne gândim în detaliu la implicațiile acestora, (2) analiza opțiunilor pe care le avem depinde de emoțiile de moment pe care le simțim, (3) emoțiile negative, cum sunt furia și frica, ne pot influența evaluarea consecințelor alegerilor pe care le facem în timpul actelor decizionale (de exemplu, modul în care percepem riscurile implicate).



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la monitorizarea situațiilor de decizie în care sunt implicate afecte negative. Timp de o săptămână, elevii vor ține un jurnal personal, în care vor nota zilnic deciziile pe care le-au luat în situații în care s-au simțit furioși sau înfricoșați/stresați. Jurnalul va avea următoarea structură:

Contextul deciziei (decizie legată de școală, relații personale etc.)	Emoția și intensitate acesteia	Opțiunile avute (descrieți variantele de acțiune identificate)	Posibilele consecințe pozitive și negative ale fiecărei variante
	☐ Furie ☐ Stres/Frică Intensitatea emoției 1 2 3 4 5 1 = emoție de intensitate foarte mică 5 = emoție de intensitate foarte mare		

Scopul temei este observarea relației deciziei-emoții negative în situații concrete de viață. Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire de 30 de minute în care să discutați experiențele trăite de elevi și concluziile la care au ajuns.



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țintă, pe urmă insistați pe exemple și rugați elevii să vină cu exemplele lor. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Când analizați modul în care cele două grupuri de elevi (cei ce au citit textul pentru „*frică*”, respectiv cei ce au citit textul pentru „*furie*”) au decis ce variantă aleg, nu este o problemă dacă nu sunt diferențe semnificative între acestea. Uneori, în ciuda tendințelor pe care le avem și a intențiilor noastre, decidem altceva (de exemplu, ceea ce elevul a crezut, poate, că e mai acceptabil social). Puneți accentul nu atât pe alegerea efectivă notată pe foaie, cât pe ce au gândit atunci când au analizat cele două variante, modul în care s-au gândit (sau nu) la riscuri, ce și-au dorit pentru prietenul lor etc.

Un posibil factor care ar putea influența impactul emoției asupra deciziei este faptul că unii elevi nu vor reuși să își reamintească bine situația de viață și să re trăiască emoția indicată. Analiza răspunsurilor la întrebarea adresată elevilor după textul pentru imagerie dirijată (Anexa 1) vă dă posibilitatea să estimați în ce măsură elevii au reușit să re trăiască emoțiile.

Nu este necesar să adunați Anexele completate de elevi. Acestea servesc doar ca pretext și ghid pentru discuția cu ei (și pentru a le da șansa de a se mai gândi, ulterior, la discuția din clasă). Colectați informații despre cum au răspuns, întrebând deschis grupul, și folosiți informația de la cei care o oferă voluntar.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi. Imagerie dirijată pentru situații de frică și furie.*

a. Imagerie dirijată – varianta 1: frică

Focalizați-vă atenția asupra acestui text și luați o poziție cât mai relaxantă. Încercați să vă relaxați întregul corp și să respirați profund și ritmic. Amintiți-vă cât mai viu o întâmplare recentă în care ați simțit o frică intensă, deranjantă. Alegeți o situație în care v-a fost atât de teamă încât vă puteați simți fizic frica: puls crescut, ritm cardiac haotic, tremurături, dureri de cap sau de stomac, frisoane sau senzație de căldură, senzație de vomă, transpirații, respirație dificilă, tendința de a izbucni în plâns.

Amintiți-vă unde erați și cu cine anume. Care era motivul pentru care erați în acel loc? Ce puteați vedea din locul în care erați? Ce sunete puteați auzi? Vă puteați aminti mirosuri specifice? Ce gânduri vă treceau prin minte? Ce amenințări sau pericole puteați anticipa? De ce vă era atât de teamă? Pe o scară de la 1-5 (1 = foarte puțin, 5 = foarte mult), cât de intensă era teama resimțită?

Răspundeți în scris la următoarea întrebare:

Cât de intens ați reușit să re trăiți acum emoția din acel moment?

Emoția	Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare)					
FRICĂ	1	2	3	4	5	
	foarte puțin				foarte mult	

b. Imagerie dirijată – varianta 2: furie

Focalizați-vă atenția asupra acestui text și luați o poziție cât mai relaxantă. Încercați să vă relaxați întregul corp și să respirați profund și ritmic. Amintiți-vă cât mai viu o întâmplare recentă în care ați simțit o furie intensă, deranjantă. Alegeți o situație în care ați fost atât de furios/furioasă încât vă puteați simți fizic furia: puls crescut, ritm cardiac haotic, tremurături, dureri de cap sau de stomac, senzație de înroșire a feței, senzație de vomă, transpirații, respirație dificilă, tendința de a reacționa agresiv.

Amintiți-vă unde erați și cu cine anume. Care era motivul pentru care erați în acel loc? Ce puteați vedea din locul în care erați? Ce sunete puteați auzi? Vă puteați aminti mirosuri specifice? Ce gânduri vă treceau prin minte? Ce greșală/incorectitudine/lucru injust, imoral sau aberant s-a comis și cine era vinovatul/vinovata? De ce erați atât de furios/furioasă? Pe o scară de la 1-5 (1 = foarte puțin, 5 = foarte mult), cât de intensă era furia resimțită?

Răspundeți în scris la următoarea întrebare:

Cât de intens ați reușit să retrăiți acum emoția din acel moment?

Emoția	Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare)						
FURIE		1	2	3	4	5	
		foarte puțin				foarte mult	

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi. Două opțiuni decizionale.*

Încercând să îți planifice activitățile de weekend, un prieten foarte bun are de ales între două variante posibile. Deoarece tu ești plecat/plecată din oraș în acel weekend, prietenul dorește să afle părerea ta și îți cere sfatul cu privire la opțiunile pe care le are.

Varianta 1:

Va merge la o petrecere acasă la Andrei, un prieten comun.

- La petrecere vor fi multe persoane pe care nu le-a cunoscut până în acel moment;
- Nu are nicio idee despre modul în care îl vor accepta persoanele noi care vor fi acolo;
- Știe sigur că prietenii săi îi vor accepta comportamentele bune sau rele, dar nu are idee cum vor reacționa cei necunoscuți;
- Nu știe cum ar putea reacționa persoanele noi la ideile pe care le va exprima în grup;
- Nu știe exact cum se va simți până la sfârșit;
- Datorită persoanelor noi din grup, s-ar putea să afle lucruri inedite, deosebite, speciale și/sau să facă ceva plăcut ce nu a mai făcut înainte;
- S-ar putea să îi placă foarte mult una sau mai multe dintre persoanele noi în grup;
- Știe sigur că va fi prezentă o persoană nouă, necunoscută, foarte interesantă și inteligentă, dar în egală măsură sarcastică. De asemenea, știe că acesteia îi place să observe slăbiciunile celor din jur și să glumească pe seama lor, făcându-i să se simtă foarte inconfortabili, dar provocându-i în același timp.

Varianta 2:

Va ieși în oraș cu grupul vostru de prieteni, cel cu care ieșiți de obicei.

- Vor veni doar persoane pe care le cunoaște și cu care știe sigur că se va simți bine;
- Știe sigur că în acest grup va fi respectat și plăcut de toți;
- Știe sigur că nu îl va judeca nimeni prea dur dacă se comportă nepotrivit sau nepoliticos;
- Știe sigur că, orice greșală ar putea face, va fi iertat de către ceilalți;
- Știe, în linii mari, ce se va discuta și cum vor reacționa cei din grup la ideile sale;
- Știe sigur că nu va face lucruri ieșite din comun și potențial periculoase;
- Știe sigur că nimeni din grup nu îl va ironiza, nu îl va ataca verbal, nu îl va provoca fără motiv;
- Știe sigur că cei din grup îi doresc binele;
- Știe că, mergând cu grupul, va fi în siguranță.

1. Cunoscând cele două opțiuni, ce anume l-ați sfătui să facă în weekend? *Bifați răspunsul ales.*

- ☐ Să meargă la petrecerea lui Andrei
- ☐ Să iasă în oraș cu grupul vostru de prieteni

2. De ce l-ați sfătui astfel?

.....

.....

3. Ce anume simțiți în acest moment?

Emoția	Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare)					
.....	1	2	3	4	5	
	foarte puțin				foarte mult	

4. Credeți că anticiparea riscurilor la care s-ar putea expune prietenul dvs. v-a influențat în vreun fel sfatul pe care i l-ați dat?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deloc				Oarecum						Extrem de mult

Deciziile importante și cum să ne creștem imunitatea la influențele de moment

Adresabilitate: elevi, clasele XI-XII

Scopul activității: explorarea impactului unor factori situaționali (de exemplu, emoții, nevoi temporare) asupra deciziilor și învățarea unei modalități eficiente de control al impactului acestora

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

- Să analizeze costurile și beneficiile alternativelor în cadrul unui proces decizional;
- Să înțeleagă importanța evaluării subiective a costurilor și beneficiilor unei alternative în cadrul unui proces decizional;
- Să aprecieze influența pe care factorii situaționali (de exemplu, emoții, scopuri și nevoi tranzitorii) o pot avea asupra deciziilor importante;
- Să gestioneze impactul factorilor situaționali în cadrul unei decizii importante.

Materiale necesare:

- Flipchart sau tablă;
- Videoproiector și calculator;
- Markere/cretă;
- Coli de hârtie și instrumente de scris;
- Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte o fotocopie pentru fiecare elev).

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

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă	Începeți discuția prin a ruga elevii să descrie cum procedează când trebuie să ia o decizie importantă și dificilă. Insistați pe dificultatea alegerilor în viață, atunci când trebuie să luăm decizii relevante. Reliefați faptul că, în aceste situații, ne este foarte greu să alegem o opțiune anume, pentru că toate variantele sunt la fel de atractive (sau neatractive). Punctați, de asemenea, faptul că, în astfel de situații, există un risc mare de a alege o variantă și să regretăm ulterior alegerea făcută.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Scopul acestei discuții este de a motiva tinerii prin accentuarea importanței cunoașterii unei strategii care să reducă posibilitatea apariției unor regrete ulterioare luării deciziilor importante.	5 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Analiza costurilor și beneficiilor în cazul unei decizii cu relevanță personală înaltă	Rugați elevii să se grupeze în perechi. Cei doi elevi dintr-o pereche vor alege împreună o situație de viață în care au făcut o alegere importantă pentru ei (și în care au avut de ales între doar două variante posibile). Scopul este ca fiecare elev să găsească o situație din viața personală care să fie similară prin tematică cu cea a partenerului său. Rezultatul alegerii nu este relevant (nu trebuie neapărat să fi ales la fel). Exemple de astfel de situații pot fi: (1) ambii se gândesc la câte o situație personală în care au decis să renunțe la o prietenie (alternativele: renunț la prietenie/rămân prieten cu acea persoană), (2) ambii se gândesc la câte o situație personală în care au decis să participe la o competiție importantă pentru ei (alternativele: particip la competiție/nu particip la competiție). Folosind Anexa 1, fiecare elev se va gândi la evenimentul selectat și va încerca să își reamintească ce avantaje/beneficii și dezavantaje/costuri a găsit pentru fiecare variantă atunci când a luat decizia respectivă. Fiecare elev își va evalua individual propria situație de viață și va indica decizia luată (varianta selectată).	Sugerați elevilor să încerce să își amintească cu cât mai multe detalii situația respectivă, precum și costurile și beneficiile care au contat în selectarea opțiunii finale pentru fiecare variantă.	15 minute
Evaluarea importanței subiective a costurilor și beneficiilor	Utilizând în continuare Anexa 1, fiecare elev va evalua importanța personală a fiecărui cost/dezavantaj și beneficiu/avantaj identificat în parte.	Ghidați elevii înspre focalizarea pe importanța subiectivă percepută la momentul luării deciziei.	5 minute

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Analiza impactului importanței costurilor și beneficiilor asupra luării deciziilor	Această secvență va avea două momente. Prima dată, veți sugera elevilor să compare analizele făcute în perechi și să își noteze observațiile. În partea a doua, veți discuta cu întreaga clasă felul în care, în situații similare, oameni diferiți identifică avantaje și dezavantaje diferite și le ponderează diferit și cum acest lucru influențează puternic varianta finală selectată.	Acordați 5 minute elevilor să își compare analizele în perechi. Folosiți timpul rămas pentru discuții cu întreaga clasă.	15 minute



Rezumatul activității (5 minute)

Punctați conceptele de bază care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: deciziile în condiții de incertitudine, analiza costurilor și beneficiilor variantelor într-o alegere personală, ponderarea consecințelor (importanța subiectivă percepută a costurilor și beneficiilor).

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) în deciziile importante, contează nu doar costurile și beneficiile, ci și importanța personală a acestora, (2) alegerea pripită a unei variante elimină posibilitatea analizării detaliate a costurilor și beneficiilor, (3) este bine să analizăm costurile și beneficiile la momente diferite în timp, pentru a elimina influența emoțiilor și a nevoilor de moment și (4) finalizarea analizei va permite luarea în calcul a aspectelor cele mai relevante pentru decizie.



Tema de casă (5 minute)

Tema de casă se referă la observarea impactului evaluării importanței subiective a costurilor și beneficiilor în cadrul unei decizii. În săptămâna care urmează, elevii vor alege o situație personală în care trebuie să ia o decizie și vor face analiza costurilor și beneficiilor după modelul exersat la clasă. Analiza scrisă a procesului decizional va avea următoarea structură și va fundamenta alegerea efectivă a uneia dintre variante:

Contextul deciziei	Opțiunile posibile
(decizie legată de școală, relații personale etc.)	(descrieți variantele de acțiune identificate)
	1.....
	2.....

Evaluați costurile, beneficiile și importanța lor personală pentru fiecare variantă în parte. Folosiți pentru estimarea importanței personale o scală de la 1-10, în care 1 = nu contează aproape deloc, iar 10 = este printre cele mai importante lucruri din viața mea.

	VARIANTA 1.....			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				

	VARIANTA 2.....			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				

La finalul procesului decizional, optez pentru varianta 1/2 (încercuțiți), pe care o voi pune în practică.

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



Recomandări pentru coordonator:

Timpul de lucru alocat pentru fiecare secvență a activității este orientativ. În cazul în care aveți nevoie, puteți alocă timp suplimentar.

În dezbateră de grup, discutați împreună cu elevii:

- Ce gânduri și ce emoții au contribuit la creșterea semnificației personale a costurilor/beneficiilor (altfel spus, care au avut ponderi mai mari);
- Cum poate influența importanța personală a costurilor și beneficiilor decizia finală;
- În ce măsură emoțiile și nevoile de moment ar putea influența ponderarea – de ce e important ca procesul deciziei (analiza costurilor și beneficiilor și acordarea ponderilor) să se desfășoare pe o perioadă de timp suficient de lungă pentru a ne permite să fim în diferite stări emoționale și să ni se activeze nevoi oarecum diferite;
- Ce obstacole au îngreunat decizia;
- Ce tip de informații ar fi putut ușura decizia și de ce.

ANEXA 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA *Deciziile importante și cum să ne creștem imunitatea la influențele de moment*

Gândiți-vă la o situație din trecut în care ați fost pus/pusă în situația de a face o alegere dificilă cu o relevanță personală mare. Discutați cu colegul/colega dvs. și selectați o situație care să fie similară cu cea aleasă de ea/el.

Exemple de astfel de situații pot fi: (1) o situație personală în care ați decis să renunțați la o prietenie (alternativele: renunț la prietenie/rămân prieten cu acea persoană), (2) o situație personală în care ați decis să participați la o competiție importantă (alternativele: particip la competiție/nu particip la competiție).

Notați pe scurt:

1. Situația de decizie aleasă:

.....

.....

2. Alternativele care erau posibile în acel moment:

a. Varianta 1:

.....

b. Varianta 2:

.....

Gândiți-vă la situația aleasă și identificați cât mai multe dintre costurile și beneficiile la care v-ați gândit când ați luat decizie respectivă.

Notați în tabel costurile și beneficiile identificate pentru fiecare variantă în parte.

	VARIANTA 1.....			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				
2.				
.....				

	VARIANTA 2.....			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				
2.				
.....				

Gândiți-vă la fiecare cost și beneficiu identificat și estimați cât de important era acesta în momentul deciziei. Folosiți pentru estimarea importanței personale o scală de la 1-10, în care 1 = nu conta aproape deloc, iar 10 = consideram că era printre cele mai importante lucruri din viața mea. *Notați în tabel valorile care indică importanța personală (1-10) pentru fiecare variantă în parte.*

La finalul procesului decizional, în acea situație, am optat pentru varianta 1 sau 2 (încercuiți).

GLOSAR

- **Anxietate de performanță** – frică intensă, stare de stres și/sau panică în timpul sau din cauza anticipării unei activități care are loc în fața unui auditoriu/grup de oameni/spectatori.
- **Asumpții** – convingeri profunde legate de caracteristicile fundamentale ale oamenilor, relațiilor, vieții etc.
- **Atenția** – mecanisme psiho-fiziologice implicate în selecția din mediu a elementelor cu valoare adaptativă sau motivațională ridicată.
- **Atitudine defensivă** – concept care exprimă negarea responsabilității pentru o anumită problemă ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac sau penalizare; uneori, persoana se angajează în plângeri repetate sau contraatac.
- **Atitudine disprețuitoare** – concept care se referă la exprimarea de insulte sau sarcasm sau la luarea în râs a celuilalt și la reliefarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia.
- **Atribuire** – interpretări/presupuneri referitoare la factorii care influențează acțiunile unei persoane.
- **Atribuire cauzale** – structuri de gândire care exprimă modul în care mintea umană încearcă să interpreteze realitatea, oferind explicații pentru cauzele comportamentelor proprii și ale comportamentelor altor persoane; explicațiile influențează puternic așteptările și predicțiile pentru reacții viitoare.
- **Autoeficacitatea percepută** – convingerea unei persoane că deține resursele și abilitățile de a face față cu succes unei situații specifice.
- **Coaching emoțional** – conceptul se referă la tehnicile/metodele pe care părinții le folosesc pentru a-i ajuta pe copii să își înțeleagă emoțiile trăite. În acest fel, aceștia învață cum apar emoțiile și cum le pot face față într-un mod sănătos.
- **Comportament agresiv** – comportament prin care o persoană se preocupă doar de propriile nevoi, drepturi și dorințe, fără nicio preocupare pentru situația celuilalt; comportamentul agresiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv și reflectă, deseori, o stimă de sine scăzută și o incapacitate de a lua în considerare și perspectiva interlocutorului.
- **Comportament asertiv** – comportament prin care o persoană își urmărește propriile interese, nevoi și dorințe, în timp ce se exprimă sincer și autentic și respectă, de asemenea, drepturile celor din jur; într-o societate civilizată, comportamentul asertiv permite respectarea demnității tuturor persoanelor.
- **Comportament pasiv** – comportament prin care o persoană își ignoră propriile interese, nevoi și dorințe în favoarea celor ale altei persoane. De asemenea, demnitatea celuilalt este apărută fără nicio preocupare pentru propria demnitate. Comportamentul pasiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv, care, atunci când este cultivat pentru perioade lungi de timp, poate duce la resentimente față de celălalt și, uneori, la afectarea negativă a imaginii de sine.
- **Conștientizarea sinelui** – competență socio-emoțională care cuprinde cinci subcompetențe: identificarea și înțelegerea emoțiilor, personale și ale celorlalți, înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente, percepție acurată de sine, încredere în sine, autoeficacitate.

- **Critica eficientă/constructivă** – concept care desemnează o modalitate de comunicare în care sunt evaluate și penalizate comportamentul inadecvat, ideile sau deciziile unei persoane, recunoscând și validând, totodată, calitățile și valoarea celei/celui care a produs acel comportament. De asemenea, persoana care critică își va argumenta poziția, oferind atât observații pozitive, cât și negative, într-o manieră prietenoasă și suportivă.
- **Critica exacerbată** – concept care reprezintă expresia dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice; poate evolua spre critică și spre blamarea celuilalt, din cauza nerezolvării situației.
- **Distorsiuni perceptive** – erori de reprezentare mentală și înțelegere a realității, care se produc adesea automat, fără un efort conștient și/sau voluntar.
- **Emoție** – trăire care se manifestă la nivel fiziologic (de exemplu, înroșirea feței, bătăi accelerate ale inimii), cognitiv (interpretarea situației), subiectiv (maniera în care fiecare persoană simte emoția) și comportamental (plâns, evitarea unei situații etc.).
- **Evaluarea globală negativă/Etichetarea negativă** – acest tip de evaluare a propriei persoane, a celuilalt și/sau a condițiilor de viață exprimă credința că dacă lucrurile nu merg exact așa cum dorește cineva, atunci propria persoană, ceilalți sau viața merită o etichetă negativă (de exemplu, prost, incapabil, mizerabil, oribil etc.).
- **Expectanțe/Așteptări** – predicții despre probabilitatea de apariție/manifestare a unor evenimente/acțiuni specifice.
- **Încrederea în sine** – sentiment de siguranță personală, mulțumire de sine și percepția faptului că persoana se poate baza pe sine, pe abilitățile sale.
- **Lipsă de reacție** – concept care desemnează lipsa completă a exprimării părerii, emoțiilor etc., astfel că persoana este percepută ca fiind detașată, indiferentă, rece, ostilă sau dezaprobată. Această atitudine apare frecvent în situații în care persoana în cauză este copleșită de emoții intense, pe care nu știe cum să le gestioneze.
- **Memoria** – ansamblu de cunoștințe reprezentate și stocate în sistemul de gândire al unei persoane.
- **Memoria de lucru** – ansamblu de cunoștințe, stocate în sistemul de gândire al unei persoane, activate la un moment dat, pe care persoana le poate accesa cu ușurință.
- **Percepția sinelui** – competență socio-emoțională ce implică înțelegerea realistă a sinelui, valorificarea atuurilor personale și depășirea propriilor limite.
- **Proces decizional** – ansamblu de calcule mentale prin care persoana selectează din mai multe posibilități varianta considerată a fi cea mai utilă pentru sine și pentru nevoile sale, având în vedere resursele disponibile.
- **Procesare cognitivă** – manipularea mentală a reprezentărilor mentale, pe baza unor reguli.
- **Raționament inductiv** – proces mental prin care se extrage o concluzie, probabil adevărată, din anumite premise, asumând o oarecare omogenitate a mediului extern.
- **Raționamentul deductiv** – proces mental prin care se extrage o concluzie, care derivă cu necesitate din anumite premise, în baza unor reguli de deducție.
- **Raționamentul prin analogie** – formă de raționament inductiv, care se referă la abilitatea de a identifica și utiliza similitudini între două situații diferite.

- **Recunoașterea emoțiilor** – competență socio-emoțională care implică descrierea corectă și complexă a emoțiilor proprii și ale celorlalți, diferențierea emoțiilor și comunicarea eficientă cu ceilalți despre stările și experiențele acestora.
- **Reprezentarea mentală** – transpunerea în mintea umană a unui fapt exterior (de exemplu, sub formă de propoziții, concepte, imagini etc.).
- **Ritualuri de cuplu/familie** – conceptul desemnează acele activități repetate și organizate care au o semnificație aparte pentru cuplu sau familie; ele facilitează orientarea unora spre ceilalți a membrilor implicați în relație; aceste ritualuri (de exemplu, în ce ordine fac cei doi anumite activități, cum își împart sarcinile zilnice, comportamente și acțiuni pe care le fac sistematic în weekend etc.) cresc sentimentul de predictibilitate, control și siguranță în relațiile romantice și de familie.
- **Scenarii cognitive** – structuri de gândire, asemănătoare schemelor cognitive, care reprezintă cunoștințe care descriu o secvență specifică de evenimente apărute într-un context anume. Ele se aseamănă unui scenariu în care există o succesiune de scene care se desfășoară întotdeauna în aceeași ordine (de exemplu, când ies din casă, întâi, închid ușa, apoi închid cu cheia etc.).
- **Scheme cognitive dezadaptative timpurii** – aceste structuri de gândire reprezintă modalități prin care mintea umană organizează cunoștințe complexe referitoare la sine și la sine în relație cu ceilalți (altfel spus, cine ești și ce reprezintă tu, ca persoană, și, de asemenea, în relațiile tale cu alți oameni). Ele se formează în copilărie, ca urmare a interacțiunii dintre temperamentul înăscut și experiențele negative cu persoanele apropiate și se reflectă în emoțiile și comportamentele persoanei.
- **Sentimentul de comuniune/sens împărtășit** – concept care se referă la trăirea subiectivă care apare atunci când persoanele aflate într-o relație romantică/de cuplu folosesc ritualuri, roluri, scopuri și simboluri pentru a crea o cultură de cuplu, care reflectă modul lor unic de a da sens vieții.
- **Sistem cognitiv** – sistem fizic (de exemplu, creierul uman) care posedă proprietăți de reprezentare mentală a realității externe și de calcul mental/procesare cognitivă.
- **Standarde** – convingeri profunde legate de caracteristicile fundamentale pe care ar trebui să le aibă, în mod ideal, oamenii, relațiile, viața etc.
- **Stilul de atașament** – acest concept se referă la o suită de tipare comportamentale relevante pentru relații, care sunt formate ca urmare a interacțiunii repetate cu persoanele semnificative, în copilărie, și care joacă un rol important în relațiile interpersonale relevante din viața adultă.
- **Supradominanța emoțiilor pozitive** – concept care exprimă faptul că o persoană își evaluează relația ca fiind în mare parte pozitivă, ceea ce susține succesul tentativelor de reparare/corecție în timpul interacțiunilor conflictuale.

BIBLIOGRAFIE

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aron, A., Norman, C.C., Aron, E.N., McKenna, C., & Heyman, R.E. (2000). Couples' shared participation in novel and arousing activities and experienced relationship quality. *J. Personal. Soc. Psychol.* 78: 273-284.
- Azuma, R., Daily, M., & Furmanski, C. (2006). A Review of Time Critical Decision Making Models and Human Cognitive Processes. *IEEE Aerospace Conference Proceedings*, pp. 1-9, DOI: 10.1109/AERO.2006.165604.
- Balica, M., Benga, O., David-Crisbășan, S., Goia, D., Horga, I., Iftode, O., Caragea, V., (2016). Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România. Buzău: Editura alpha MDN
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- 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>
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bell, C.C., McBride, D.F. (2010). Affect regulation and prevention of risky behaviors. *JAMA* 304, 565–566. 10.1001/jama.2010.1058
- Bell, K.L., & Calkins, S.D. (2000). Relationships as inputs and outputs of emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160-163. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_04
- Opre, A., Benga, O., Dumulescu, D., Buzgar, R., & Pinte, S. (2018). Analiza practicilor psihoeducaționale privind dezvoltarea abilităților non-cognitive la copii și adolescenți. București: Editura Alpha MDN.
- Bless, H., Schwarz, N., Clore, G.L., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness? *J. Personal. Soc. Psychol.* 71, 665–679.
- Bodenhausen, G.V., Kramer, G.P., & Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 66, 621–632.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Volume II, Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

- Brehm, J.W. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 52: 384–389.
- Caballo, V.E. (2003). *Manual de avaliacao e treinamento das habilidades sociais*. Sao Paulo: Santos.
- Caballo, V.E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. În R.F. Ballesteros , & J.A. Carrobbles, *Evaluación conductual* (pg. 553-595). Madrid: Pirámide.
- Casey, B.J., & Caudle, K. (2013). The teenage brain: Self control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 82-87. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721413480170>
- Casey, B.J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental review: DR*, 28(1), 62-77.
- 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. *Dev Sci*, 14(2), pp F1- F10
- 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.
- Coleman, J. & Hagell, Ann. (2007). The nature of risk and resilience in adolescence. *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds*. 1-16.
- Comisia Europeană (2006). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți*. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Dattilio, F.M. (2010). *Cognitive-Behavioral Therapy with Couples and Families. A Comprehensive Guide for Clinicians*. New York: The Guilford Press.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Deming, D.J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal Of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Dennett, D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Doherty, W.J. (1999). *The intentional family: Simple rituals to strengthen family ties*. New York: Avon Books (Morrow), 10-14, 188-199.
- Dryden, W. & DiGiuseppe, R. (2003). *Ghid de terapie rațional-emoțională și comportamentală*. Cluj-Napoca: RTS.
- Dryden, W., DiGiuseppe, R., & Neenan, M. (2003). *A Primer on Rational Emotive Behavior Therapy (2nd ed.)*. Champaign, IL: Research Press.

- 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., Guthrie, I.K., et al. (2000) Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179-1197.
- 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.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Endsley, M.R. (1995). Toward a Theory of Situational Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors*, 37, 32-64.
- Epstein, N.B., & Baucom, D.H. (2002). *Enhanced cognitive-behavior therapy for couples: A contextual approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- Eurostat (June, 2018). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Felmlee, D.H. (2001). No couple is an island: a social network perspective on dyadic stability. *Soc. Forces* 79: 1259–1287.
- Finkel E.J., Fitzsimons, G.M., & vanDellen, M.R. (2016). Self-regulation as a transactive process: reconceptualizing the unit of analysis for goal setting, pursuit and outcomes. În K.D. Vohs, & R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (3rd ed, pp. 264-282). New York: Guilford Press.
- Finkel, E.J., & Simpson, J.A. (Eds.) (2015). Relationship science. *Curr. Opin. Psychol.* 1 (Spec. Issue). Amsterdam: Elsevier.
- Finkel, E.J., Simpson, J.A., & Eastwick, P.W. (2017). *The Psychology of Close Relationship: Fourteen Core Principles*. *Annu. Rev. Psychol.* 68:4.1-4.29.
- Fischhoff, B., Crowell N. A., & Kipke M. (1999). *Adolescent Decision Making: Implications for Prevention Programs*. Washington: National Academy Press.

- Fitzsimons, G.M., & Shah, J.Y. (2008). How goal instrumentality shapes relationship evaluations. *J. Personal. Soc. Psychol.* 95: 319-337.
- Fitzsimons, G.M., & Finkel, E.J. (2011). Outsourcing self-regulation. *Psychol. Sci.* 22: 369-375.
- Frijda, N.H., Kuipers, P., ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 57, 212-228.
- Galinsky, A.D., & Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 594-604.
- Gentner, D., & Smith, L. (2012). Analogical reasoning. În V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (2nd Ed.), pp. 130-136. Oxford, UK: Elsevier.
- Gordon, K.C., & Baucom, D.H. (1999). A multitheoretical intervention for promoting recovery from extramarital affairs. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6, 382-399.
- Gottman, J.M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annu. Rev. Psychol.* 49: 169-197.
- Gottman, J.M. (1999). *The marriage clinic. A Scientifically-Based Marital Therapy*. New York: Norton & Company, Inc.
- 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.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Speltz, M. (1991). Emotion regulation, self-control, and psychopathology: The role of relationships in early childhood. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol. 2. Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 21-55). Rochester, NY: University of Rochester Press
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System: Preschool, Elementary Level*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*, 2nd Edn. New York, NY: Guilford
- 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.
- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People. A Literature Review*. London: Institute of Education.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Isen, A.M. (2001). An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues With Practical Implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11 (2), 75-85.

- Isen, A.M., & Means, B. (1983). The Influence of Positive Affect on Decision-Making Strategy. *Social Cognition*, 2 (1), 18-31.
- Hackmann, A., Bennett-Levy, J., & Holmes, E. A. (2011). Oxford guide to imagery in cognitive therapy. Oxford: Oxford University Press
- Jakubowski, P., & Lange, A. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *The Counseling Psychologist*, 4 (1), 75-86.
- Karney, B.R., & Neff, L.A. (2013). Couples and stress: How demands outside a relationship affect intimacy within the relationship. În J.A. Simpson, & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 664-684). New York: Oxford University Press.
- Kazantzis, N., Fairburn, C. G., Padesky, C. A., Reinecke, M., & Teeson, M. (2014). Unresolved issues regarding the research and practice of cognitive behavior therapy: the case of guided discovery using Socratic questioning. *Behav Chang*, 31, 1-17
- Kessler, T., & Cohrs, J.C. (2008). The evolution of authoritarian processes: Fostering cooperation in large-scale groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 12(1), 73-84.
- Kim, J.S. (2013). *The influence of local sex ratio on romantic relationship maintenance processes*. PhD Thesis, Univ. Minn., Minneapolis, MN. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/158564/1/Kim_umn_0130E_14307.pdf
- Klein, K., & Barnes, D. (1994). The relationship of life stress to problem solving: Task complexity and individual differences. *Social Cognition*, 12, 187-204.
- Lakey, B. & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychol. Rev.* 118, 482-495.
- Larson RW, Moneta G, Richards MH, Wilson S. (2002) Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Dev.* Jul-Aug;73(4):1151-65. doi: 10.1111/1467-8624.00464. PMID: 12146740
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of Emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lazarus, S.R., & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press.
- 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>

- Lepper, M. R. et al. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lerner, J.S., Gonzalez, R.M., Small, D.A., & Fischhoff, B. (2003). Effects of fear and anger on perceived risks of terrorism: a national field experiment. *Psychol. Sci.* 14:144–150.
- Lerner, J.S., Li, Y., Valdesolo, P., Kassam, K. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lerner, J.S., Small, D.A., & Loewenstein, G. (2004). Heart strings and purse strings: carryover effects of emotions on economic decisions. *Psychol. Sci.*, 15, 337–341.
- Levinger, G. & Snoek, J.D. (1972). *Attraction in Relationship: A New Look at Interpersonal Attraction*. Morristown, NJ: Gen. Learn. Press.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers' Reading Comprehension Performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Luchies, L.B., Finkel, E.J., McNulty, J.K, & Kumashiro, M. (2010). The doormat effect: when forgiving erodes self-respect and self-concept clarity. *J. Personal. Soc. Psychol.* 98: 734-749.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298
- McGeown (nee Logan), S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21 (1), 124-128. DOI: [10.1016/j.lindif.2010.09.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011)
- McGeown, S.P., Johnston, R.S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402. DOI: [10.1080/00131881.2015.1091234](https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234)
- McGeown, S.P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54 (3), 309-322.
- McNulty, J.K, & Karney, B.R. (2004). Positive expectations in the early years of marriage: Should couples expect the best or brace for the worst? *J. Personal. Soc. Psychol.* 86: 729-743.
- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.
- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.
- Miu, A.C., & Bîlc, M. (2015). Emoțiile și decizia în condiții de risc. În C. Havârneanu, & G. Havârneanu (Eds.), *Psihologia riscului* (pp. 37-48). Iași: Editura Polirom.
- Neff, L.A., & Broady, E.F. (2011). Stress resilience in early marriage: Can practice make perfect? *J. Personal. Soc. Psychol.*, 101, 1050–1067.

- Neff, L.A., & Karney, B.R. (2003). The dynamic structure of relationship perceptions: differential importance as a strategy of relationship maintenance. *Personal. Soc. Psychol. Bull.*, 29, 1433-1446.
- Neff, L.A., & Karney, B.R. (2009). Stress and reactivity to daily relationship experiences: how stress hinders adaptive processes in marriage. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 97, 435-450.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills*, Paris, [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 621-629.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2007) *Human development*. Boston: McGraw-Hill.
- Peneva, I., & Mavrodiev (2013). A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought*, 6 (1), 3-26.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W., & De Groot, E.A.M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Potts, C., & Potts, S. (2017). *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*. București: Editura TREI.
- Puerta, M., L., S., Valerio, A., Bernal, M., G. (2016), *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence*, International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington
- Raghunathan, R., & Pham, M.T. (1999). All negative moods are not equal: motivational influences of anxiety and sadness on decision making. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process.*, 79, 56-77.
- Rees, S., & Graham, R.S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Reis, H.T. (2007). Steps toward the ripening of relationship science. *Pers. Relat.*, 14, 1-23.
- Reis, H.T., & Clark, M.S. (2013). Responsiveness. În J.A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of close relationships* (pp. 400-423). New York: Oxford University Press.
- Repetti, R.L. (1989). Effects of daily workload on subsequent behavior during marital interaction: the roles of social withdrawal and spouse support. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 57, 651-659.

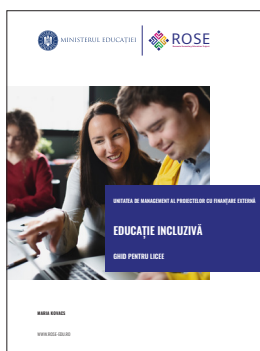
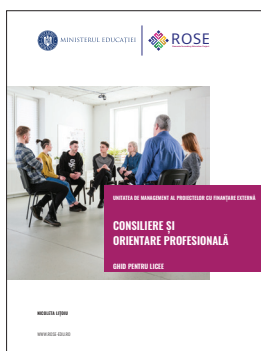
- Riediger M, Schmiedek F, Wagner GG, Lindenberger U. (2009) Seeking Pleasure and Seeking Pain: Differences in Prohedonic and Contra-Hedonic Motivation From Adolescence to Old Age. *Psychological Science*.; 20(12):1529-1535. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02473.x
- Rubin, H., & Campbell, L. (2012). Day-to-day changes in intimacy predict heightened relationship passion, sexual occurrence, and sexual satisfaction: a dyadic diary analysis. *Soc. Psychol. Personal. Sci.*, 3, 224-231.
- Santilli, N.R., & Hudson, L.M. (1992). Enhancing moral growth: Is communication the key? *Adolescence*, 27(105), 145-160.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor Social Skills Are a Vulnerability Factor in the Development of Psychosocial Problems. *Human Communication Research*, 26, (3), 489–514.
- Selman, R.L. (1971). Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood. *Child Development*. 42 (6), 1721–1734.
- Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shallcross, S., & Simpson, J.A. (2012). Trust and responsiveness in strain-test situations: a dyadic perspective. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 102, 1031-1044.
- Simon, H.A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Review*, 49, 253-283.
- 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.
- Simpson, J.A., Fletcher, G.J.O, & Campbell, L. (2001). The structure and function of ideal standards in close relationships. În G.J.O Fletcher, & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 86-106). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Smith, C.A., & Ellsworth, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 48, 813–838.
- Smith, C.A., & Lazarus, R.S. (1993). Appraisal Components, Core Relational Themes and the Emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Smith, M.J. (1985). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.
- Spinath, B., Harald Freudenthaler, H., & Neubauer, A.C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>
- Sternberg, R.J. (1977). Component Processes in Analogical Reasoning. *Psychological Review*, 84 (4), 353-378.

- 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>
- Thibaut, J.W. & Kelley, H.H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- Tiedens, L.Z., & Linton, S. (2001). Judgment under emotional certainty and uncertainty: the effects of specific emotions on information processing. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 81, 973-988.
- Tottenham, N., Hare, T.A., & Casey, B.J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in psychology*, 2:39, doi:10.3389/fpsyg.2011.00039
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 211, 453-458.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). Rational Choice and the Framing of Decisions. *The Journal of Business*, 59 (4), S251-S278.
- Valgelisti, A.L. (2011). Interpersonal Processes in Romantic Relationships. În Mark L. Knapp, & John A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication (4th ed, pp. 597-631)*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 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.
- Wagner, M.F., & Oliveira, M.S. (2007). Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psicologia Clínica*, 19(2), 101-116.
- 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.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D.W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
- Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.
- Zeifman, D., & Hazan, C. (2008). Pairbonds as attachments: reevaluating the evidence. În J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory; Research, and Clinical Applications* (pp. 436-455). New York: Guilford Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. doi:10.1097/00004703-200604000-00014

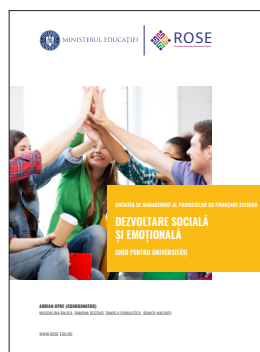
Acest ghid face parte din seria de ghiduri pedagogice realizate în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar – Romania Secondary Education Project (ROSE) pentru a sprijini eforturile echipelor din licee și universități care derulează activități remediale, de consiliere și orientare, coaching și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