



MINISTERUL EDUCAȚIEI



ROSE
Romania Secondary Education Project



UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

DEZVOLTARE SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ

GHID PENTRU UNIVERSITĂȚI

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 UNIVERSITĂȚI

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 universități/ Adrian Opre

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

Conține bibliografie

ISBN 978-606-977-068-9

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 universități

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/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.

„Prin structura sa echilibrată, conținutul teoretic relevant din punct de vedere științific, prin includerea de suficiente elemente aplicative, ghidul „Dezvoltare socială și emoțională” asigură un cadru necesar pentru susținerea formatorilor din învățământul superior în demersurile lor de a ”echipa” socio-emoțional tinerii cărora li se adresează. Este nu doar o lucrare teoretic-aplicativă, ci poate să fie baza unui program coerent de dezvoltare personală adresat tinerilor de facultate.

Ghidul este un sprijin real pentru cadrele didactice universitare și pentru personalul din centrele de consiliere pentru studenți care își asumă implementarea unor programe de dezvoltare socio-emoțională a studenților. Mai ales, în contextul necesităților emoționale pe care se cunoaște că le au aceștia în acest moment de trecere de la un ciclu de învățare la altul, de adaptare la un nou tip de învățare, la un nou mediu. Gestionarea adecvată a tranzițiilor, a încărcăturii emoționale aduse de acestea în viața studenților este o necesitate reală prea puțin sprijinită de ghiduri adecvate de suport. Ca urmare, resursa de față răspunde adecvat acestei necesități a cadrelor didactice și consilierilor, printr-un document coerent, bine articulat, oferindu-le sprijin atunci când aceștia își propun să identifice nevoile pe care studenții lor le au, riscurile la care aceștia sunt expuși și punctele tari pe care le dețin și noi le putem valorifica.”

Anca Nedelcu – profesor universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

„Dezvoltarea socio-emoțională este o temă actuală, de interes în spațiul educațional, fiind integrate tot mai multe elemente ale acestei dimensiuni de dezvoltare în programele formale de educație. Fie disciplinar, prin orele de consiliere, fie inter-disciplinar sau integrat în demersurile didactice, dimensiunea socială și emoțională a fost adresată explicit în ultimii ani. Prin acest ghid, se asigură un suport metodologic cadrelor didactice universitare pentru a sprijini studenții în tranziția lor spre viața academică și profesională incipientă. Prezentate cu posibilități de realizare în cadrul unor activități specifice dedicate suportului socio-emoțional al tinerilor, sesiunile propuse în ghidul de față sunt un punct de start binevenit în viața studenților de anul I, dar nu numai acestora. Abordările teoretice sunt susținute de o parte practic-aplicativă la îndemână și „gata de folosit” pentru profesorii, mentorii, facilitatorii, consilierii de orientare din universități responsabili sau dornici să contribuie la o stare de bine crescută a studenților.”

Oana Moșoiu – lector universitar

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

CUPRINS

I. INTRODUCERE	9
II. STRUCTURA GHIDULUI ȘI RECOMANDĂRI PENTRU UTILIZARE	11
II. 1. Structura	11
II. 2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului	12
II. 3. Atribuțiile cadrelor didactice, consilierilor educaționali/vocaționali/psihologici și psihoterapeuților	15
III. ADULTUL EMERGENT. CARACTERISTICI DE DEZVOLTARE.	17
III. 1. Dezvoltarea fizică	17
III. 2. Dezvoltarea cognitivă	17
III. 3. Dezvoltarea socială și emoțională	18
IV. POLITICI DE PROMOVARE A ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE ÎN EDUCAȚIE	20
IV. 1. Abilități socio-emoționale în educație – Revizitarea trecutului prin lentila viitorului	20
IV. 2. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional	22
IV. 3. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale în România	24
IV. 4. Lecții învățate și considerații privind o posibilă politică educațională de promovare a abilităților socio-emoționale în educație	26
V. CONȘTIENTIZAREA SINELUI	27
V. 1. Aspecte teoretice	27
V. 1.1. Descriere generală	27
V. 1.2. Identificarea emoțiilor	28
V. 1.3. Înțelegerea relației dintre gânduri, emoții, comportamente	34
V. 1.4. Percepție acurată a sinelui	35
V. 1.5. Încrederea în sine	35
V. 1.6. Autoeficacitatea percepută	36
V. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui	39
VI. REGLAREA EMOȚIONALĂ	57
VI. 1. Aspecte teoretice	57
VI. 1.1. Descriere generală	57
VI. 1.2. Reglarea emoțională la studenții de anul I	59
VI. 1.3. Managementul stresului	61
VI. 1.4. Controlul impulsurilor	64
VI. 1.5. Auto-motivarea	64
VI. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională	66

VII. ABILITĂȚI SOCIALE	83
VII. 1. Aspecte teoretice	83
VII. 1.1. Descriere generală a abilităților sociale în perioada adolescenței	83
VII. 1.2. Ce sunt abilitățile sociale?	84
VII. 1.3. Abilități sociale versus competență socială	85
VII. 1.4. Arhitectura abilităților sociale	85
VII. 1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale?	86
VII. 1.6. Capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere	86
VII. 1.7. Empatia	87
VII. 1.8. Autocontrolul	87
VII. 1.9. Asertivitatea	88
VII. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței sociale	89
 VIII. RELAȚIILE SOCIALE ȘI EFICIENȚA ÎN COMUNICARE	 113
VIII. 1. Aspecte teoretice	113
VIII. 1.1. Descriere generală	113
VIII. 1.2. Aspecte psihologice ale formării, menținerii și disoluției relațiilor romantice	117
VIII. 2. Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare	126
 IX. LUAREA DECIZIILOR	 150
IX. 1. Aspecte teoretice	150
IX. 1.1. Descriere generală	150
IX. 1.2. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional	151
IX. 1.3. Strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor	153
IX. 1.4. Impactul emoțiilor asupra deciziilor	154
IX. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor	157
 GLOSAR	 174
BIBLIOGRAFIE	178



PARTEA I

I. Introducere

Vârsta adultă emergentă este o etapă de dezvoltare relativ recent intrată în atenția cercetătorilor și practicienilor din psihologie și educație. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări care amprentează ființa umană prin schimbări calitative și cantitative. Ele operează atât structural, cât și funcțional, reliefându-se prin modificări la nivel biologic, psihic, moral. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției tinerilor (cadre didactice, consilieri psihologici și vocaționali) să acorde o atenție sporită opțiunilor lor vocaționale. Chiar dacă din punct de vedere ontogenetic adolescența s-a încheiat, tinerii sunt încă într-un proces de definire a identității și a preferințelor profesionale și, din acest motiv, pregătirea lor pentru o carieră de succes și o viață personală de care să fie satisfăcuți nu mai este susținută exclusiv de bagajul de cunoștințe teoretice și deprinderile practice acumulate în anii de școală. Vârsta adultă emergentă, prin particularitățile ei psiho-educative specifice, reclamă o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în acel moment și, în aceeași măsură, reconsiderarea importanței unor competențe cheie. Studenții din anul întâi de facultate au nevoie ca universitatea să le ofere în continuare cadrul de dezvoltare pentru o serie de abilități non-cognitive (stabilitate și control emoțional, motivație intrinsecă, reziliență, învățarea autoreglată), să încurajeze o comunicare deschisă, promptă și pozitivă și să creeze un climat care să asigure siguranță, validare emoțională și academică și interacțiune eficientă între toți participanții la actul educațional (studenți, profesori, consilieri, conducerea instituției).

În acest context, optimizarea socială și emoțională rămâne prioritară și cel puțin la fel de importantă la vârsta adultă emergentă ca în perioada preuniversitară. Numeroase studii științifice și rapoarte recente au evidențiat efectele pe termen lung ale dezvoltării sociale și emoționale, atât pentru reușitele academice, cât și pentru sănătatea biologică și mentală, stabilitate financiară și chiar în ceea ce privește delincvența la vârstă adultă (Moffitt et al., 2011; Opre et al., 2018). Ținând cont de toate aceste rezultate, în ultimul deceniu, atenția factorilor decizionali din educație a fost îndreptată, tot mai mult, înspre identificarea unor soluții concrete, prin care să valorifice maximal beneficiile conferite de prezența acestor competențe. Mai precis, se urmărește elaborarea unor strategii coerente prin care să se vină în sprijinul tuturor cadrelor didactice care vor să răspundă solicitării imperioase de a dezvolta abilitățile sociale și emoționale ale tinerilor (care pot fi regăsite, de exemplu, în Legea Educației Naționale, rapoartele din 2016 și 2018 ale UNICEF România, Strategia Națională pentru tineret etc.).

În ultimii ani, eforturi consistente au fost depuse pentru a încuraja cadrele didactice să utilizeze activități de dezvoltare personală și *coaching* sau de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de exemplu, cursuri de formare continuă adresate cadrelor didactice universitare, înființarea centrelor de consiliere pentru studenți, unde sunt derulate astfel de activități). În ciuda acestor preocupări evidente, din varii motive, abandonul la nivel universitar este în creștere (EUROSTAT, 2017). În acest context, proiectul ROSE (Romania Secondary Education Project) propune o modalitate care să sprijine eforturile universităților de formare la tineri a abilităților sociale și emoționale, astfel încât să sprijine implicarea acestora în propriul proces de formare profesională și dezvoltare personală.

În acest fel, 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 (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 tinerilor, dar nu numai) reclamă dezvoltarea/însușirea următoarelor cinci competențe: 1. **conștientizare emoțională (conștientizarea sinelui)** (de exemplu, identificarea emoțiilor, recunoașterea punctelor tari, încrederea în sine, autoeficacitatea), 2. **management/control emoțional** (de exemplu, controlul impulsurilor, managementul stresului, autodisciplina, autoreglarea emoțională), 3. **abilități sociale** (empatie, respect pentru ceilalți, acceptarea necondiționată a celorlalți, acceptarea perspectivei celorlalți), 4. **competențe de relaționare** (de exemplu, construirea relațiilor, intimitate etc.), 5. **luare de decizii responsabile** (de exemplu, competitivitate, reflecție, rezolvarea conflictelor, responsabilitatea etică și socială etc.).

II. Structura ghidului și recomandări pentru utilizare

Prezentul ghid își propune să ofere actorilor cheie din domeniul educației terțiare (cadre didactice, consilieri psihologici/vocaționali, manageri educaționali etc.) un material suport consistent pentru echiparea socio-emoțională a tinerilor, însoțit de o strategie validă și viabilă. Cu ajutorul acestui conținut venim în sprijinul cadrelor didactice universitare și al personalului din centrele de consiliere pentru studenți care își asumă implementarea unor programe de dezvoltare personală adresate tinerilor din anul întâi de facultate.

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 adultului emergent și o scurtă analiză a politicilor de promovare a abilităților sociale și emoționale la nivel național și internațional. În cea de-a doua parte, se fac referiri și sunt analizate prerechizitele teoretice ale competențelor socio-emoționale descrise de organizația CASEL și sunt oferite exemple de activități practice-formative. Deoarece scopul principal al acestui ghid este de a forma deprinderi practice cadrelor didactice și studenților, vom argumenta, în cele ce urmează, modul de organizare și scopul fiecărei secțiuni.

1. **Particularitățile de dezvoltare ale adultului emergent.** Această secțiune include cunoștințe care sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să identifice nevoile pe care studenții lor le au, riscurile la care aceștia sunt expuși și punctele lor tari, pe care noi le putem valorifica. Desigur, tinerii pot constitui, prin toate elementele care îi caracterizează, o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Totuși, e bine să conștientizăm că aceasta perioadă de urgență este una de tranziție, între adolescență și vârsta adultă. Prin urmare, e firesc să regăsim, la tineri, caracteristici ale ambelor etape. În plus, nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea neuro-biologică și socială a acestora 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 feedbackului, comunicarea la curs și seminar, 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 tinerilor, astfel încât să faciliteze o conștientizare a utilității practice a conceptelor abordate. 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 chiar să evalueze nivelul la care studentul și-a dezvoltat o anumită abilitate. Mai mult, o înțelegere teoretică a acestor abilități oferă cadrului didactic universitar 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 le ofere un sprijin nemijlocit în procesul de formare a unor competențe transferabile la studenți. 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 activități concrete (de tip seminar/lucrări practice/sesiune de formare sau training) care au ca scop dezvoltarea, la studenți, a acelor competențe pe care le regăsim în recomandările CASEL. Aceste activități respectă structura unui plan de activitate specific multor sesiuni de seminar, îi implică activ pe studenți și îi încurajează la introspecție și la acceptarea 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 de a reduce abandonul școlar și universitar, 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 activități practice care să se constituie în materiale suport utile tuturor persoanelor implicate în acest proces. Pentru a crește accesibilitatea și utilitatea instrumentelor noi 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. În schimb, 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) 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 și care o fundamentează.
- 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 tinerii 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 participanți, 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 structurii activității. Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental și alte particularități psiho-comportamentale ale studenților diferă de la o grupă la alta sau de la o specialitate la alta și, de aceea, aceste recomandări pot fi foarte utile pentru cel care utilizează conținutul.
- f. Fiecare etapă din cadrul activităților incluse în acest ghid este gândită astfel încât să se poată realiza într-un anumit interval de timp. Aceste perioade sunt însă orientative, adică, în funcție de caracteristicile tinerilor cu care se lucrează, de intențiile și experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid sau, dimpotrivă, mai lent. Aceste aspecte/flexibilizări individualizate ale perioadei de timp nu alterează derularea activității și beneficiile ei. În schimb, indiferent de ritmul de lucru adoptat, noi considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijată parcurgerea fiecărei etape din activitate. De asemenea, este foarte important ca derularea secvențelor să se bazeze pe interacțiuni directe și pe implicarea substanțială a studenților.
- g. Deoarece fiecare universitate/facultate va aloca acestor activități un anumit timp pe care noi nu l-am putut anticipa, ele au fost gândite în secvențe de 50 sau 100 de minute. Activitățile de 100 de minute presupun, în mod implicit, o pauză pentru studenți, necesară pentru a le menține atenția focalizată pe sarcinile de învățare. Există, totuși, câteva activități care nu specifică momentul exact când trebuie acordată această pauză (când se poate întrerupe secvența formativă). În acest caz, recomandarea noastră este ca activitatea să se realizeze în aceeași zi sau la maximum două zile distanță. Pentru celelalte activități, în care timpul este segmentat clar în întâlniri de 50 de minute, distanța dintre secvențe poate fi de o săptămână.
- h. 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 studenții cu care lucrați considerați că trebuie dezvoltate doar anumite competențe, puteți extrage din ghid și desfășura doar acele activități în cadrul sesiunilor 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.

- i. Studiile de specialitate probează neechivoc importanța dezvoltării abilităților sociale și emoționale la tineri și subliniază, totodată, necesitatea optimizării acestora, care trebuie să constituie o prioritate constantă în sistemul educațional. Tocmai pentru a oferi sustenabilitate în timp, activitățile propuse pot constitui punctul de plecare sau reperele și contextele în care se discută probleme specifice, se identifică soluții concrete, care se pun în practică și care, dacă sunt aplicate sistematic, conduc la rezultate benefice.
- j. Ghidul este adresat tuturor cadrelor didactice universitare (indiferent de specialitatea pe care o au sau de disciplina predată) și consilierilor din centrele de consiliere pentru studenți. 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 activități similare.

Evaluând integrativ obiectivele proiectului ROSE și coroborându-le cu diversitatea nevoilor pe care le au studenții din instituțiile de învățământ superior românesc, acest ghid are o utilitate dublă. Pe de o parte, el este un instrument care vine în sprijinul instituțiilor de învățământ superior care se confruntă cu risc de abandon universitar și care înțeleg că tinerii au nevoie și de abilități de tip „soft-skills” pentru a finaliza studiile universitare și nu doar de cunoștințe teoretice și practice din domeniul de specialitate ales. Pe de altă parte, acest ghid poate servi tuturor celor interesați de dezvoltarea abilităților non-cognitive la tineri (specialiști din organizații non-guvernamentale, asociații, asociații studențești, 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 tinerilor din România.

II. 3. Atribuțiile cadrelor didactice, consilierilor educaționali/vocaționali/psihologici și psihoterapeuților

Atunci când vorbim despre intervenții profilactice, de prevenție, sau curative în ceea ce privește optimizarea dezvoltării tinerilor (și 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 studenții. 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/psih-educațional 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 psiho-educaționale, adică a unei intervenții cu caracter preventiv, se pot folosi mai multe tehnici și proceduri prin care oamenii (tinerii, 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 tinerilor, datorită nivelului înalt de creativitate și libertate de expresie. De asemenea, pot fi valorificate înclinațiile artistice, pe care mulți tineri sunt tentați să le exploreze în această etapă de dezvoltare.

(7) Jocuri educative

Jocurile educative vin în completarea poveștilor psihoterapeutice și au același obiectiv de transmitere de conținuturi folositoare într-o formă apreciată atât de copii, cât și de tineri (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 și, în general, de cadre didactice. 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 și socio-emoțională presupune eforturi comune, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea consilierilor psihologici.

Cu toate acestea, atunci când vorbim despre programe curative, consilierul psihologic folosește o serie de tehnici mult mai complexe, precum restructurarea cognitivă și modificările comportamentale. Acestea presupun o pregătire profesională adecvată, realizată în cadrul programelor de formare în 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. Adultul emergent. Caracteristici de dezvoltare.

Perioada de emergență adultă se referă la etapa de vârstă cuprinsă între 18 și 29 de ani. Similar adolescenței, această etapă de dezvoltare este marcată de schimbări și tranziții importante. Dezvoltarea optimă a individului depinde, așadar, de disponibilitatea unor contexte sociale, educaționale și comunitare care să ofere tânărului suport și abilități de gestionare eficientă a situațiilor dificile (Rutter et al., 2001; Werner & Smith, 1992). Perioada de emergență adultă se încheie prin asumarea a trei mari obiective personale: acceptarea responsabilității personale, luarea independentă a deciziilor și obținerea independenței financiare (Arnett, 2006).

Literatura de specialitate evidențiază câteva caracteristici ale adultului emergent care, dacă sunt prezente, facilitează o tranziție sănătoasă spre perioada adultă: sentimentul de siguranță socială și emoțională, sentimentul competenței personale și al controlului asupra procesului personal de învățare, angajament educațional, motivație de realizare (engl. achievement motivation), identitate personală clară, imagine de sine pozitivă, valori pozitive (compasiune, echitate și justiție, integritate, onestitate, responsabilitate), competențe sociale (competențe interpersonale, managementul conflictului, reziliență), autonomie, capacitatea de luare a deciziilor, managementul eficient al timpului (Scales & Leffert, 1999, Lerner, Fisher & Weinberg, 2000).

În continuare, vom prezenta, sintetic, principalele particularități de dezvoltare ale perioadei de emergență adultă. Vom aborda profilul dezvoltării fizice, cognitive și socio-emoționale, reliefând aspectele centrale, care au un impact major asupra comportamentelor adultului emergent.

III. 1. Dezvoltarea fizică

Din punctul de vedere al dezvoltării fizice, perioada de emergență adultă este caracterizată de capacități fizice și senzoriale excelente. Cu toate acestea, există o serie de factori de risc care afectează negativ dezvoltarea la această vârstă. Pe de o parte, trebuie luați în considerare factorii de risc asociați cu stilul de viață, precum alimentația, somnul, fumatul și consumul de substanțe, care pot influența, în această etapă, sănătatea tinerilor. Pe de altă parte, chiar dacă sănătatea psihică este, în general, bună, depresia și anxietatea sunt printre cele mai frecvente probleme care apar la adultul emergent, fiind determinate, de cele mai multe ori, de sentimentul de insecuritate și instabilitate asociat cu etapa de tranziție și explorare pe care adultul emergent o parcurge.

III. 2. Dezvoltarea cognitivă

Din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, perioada de emergență adultă se caracterizează prin dezvoltarea gândirii post-formale, care implică intuiția și emoțiile. De asemenea, tânărul pune accent pe gândirea reflexivă și pe o logică complexă care relativizează situațiile de viață. Astfel, gândirea nu mai este de tip *alb-negru*. Experiențele sunt interpretate în funcție de context și se dezvoltă judecata morală, care pune accentul pe dreptate și pe alegerea opțiunilor optime, raportate la valori și la sentimentul de justiție. În baza acestor prerechizite, gândirea adulților emergenți (mai ales a celor care urmează studii superioare) tinde să progreseze de la rigiditate la flexibilitate și, apoi, la angajamente alese liber (Perry, 1999). Prin urmare, gândirea lor este orientată spre perspective multiple, spre relativizare și evitarea gândirii de tip *alb-negru*. Înspre finalul perioadei, ei au capacitatea de a privi o problemă din unghiuri diferite, de a identifica oportunități și limite și de a lua decizii de viață optime.

Dezvoltarea acestor abilități cognitive are implicații importante asupra învățării și rezolvării de probleme și contribuie, totodată, la autocunoaștere (în special, la reflecțiile cu privire la sine). Maturitatea cognitivă este importantă pentru dezvoltarea abilității de înțelegere a celorlalți, astfel încât valorile prosoziale și toleranța se manifestă printr-o serie de acțiuni de implicare socială și civică.

Portretul dezvoltării cognitive

Anul I de facultate
Crește capacitatea de amânare a recompensei;
Sporește interesul proactiv și calitatea raționamentului asupra viitorului;
Își dezvoltă raționamente complexe cu privire la sensul vieții;
Persistă capacitatea de învățare crescută;
Crește interesul pentru planificarea viitorului.

III. 3. Dezvoltarea socială și emoțională

În ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională, pentru adulții emergenți care optează pentru studii universitare, perioada corespunde cu dezvoltarea abilităților de management personal și cu creșterea autonomiei față de părinți în contextul unui mediu sigur (cum este cel oferit de viața de student). Totuși, cerințele academice pot fi uneori provocatoare și stresante pentru tânărul care nu este familiarizat cu acest tip de așteptări și cu schimbările legate de suportul social/suținerea socială sau care este expus unor norme sociale care încurajează printre altele și comportamentele de risc. (Schulenberg & Maggs, 2000).

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

Date fiind aceste provocări, din punct de vedere emoțional, perioada este marcată de momente de criză, în care tânărul se simte captiv între opțiuni. Totuși, ele alternează cu momente de stabilitate emoțională și, eventual, ambele sunt importante și contribuie la dezvoltarea progresivă și succesivă a abilităților socio-emoționale (Erikson, 2000).

Totodată, dezvoltarea identității, deja conturată din timpul adolescenței, continuă în perioada de emergență adultă. Libertatea adultului emergent de a experimenta diferite roluri și de a alege îi permite acestuia să exploreze și să își consolideze convingerile despre sine (Tanner, 2006). Pentru definirea identității, sarcinile majore ale adultului emergent sunt de a-și finaliza cu succes studiile, de a relaționa eficient cu covârșnicii, de a păstra relații armonioase cu părinții și de a forma relații de cuplu sănătoase și rezistente în timp. Procesul principal prin care este susținută dezvoltarea identității constă în explorarea oportunităților, astfel încât să facă cele mai potrivite alegeri. În timpul acestui proces de explorare, socializarea cu persoanele de aceeași vârstă și contextele educaționale la care se expun adulții emergenți sunt esențiale pentru autocunoaștere, cunoașterea celorlalți și conectarea propriilor valori la cele ale comunității. În această etapă, competențele socio-emoționale, precum managementul emoțional, motivația, flexibilitatea etc.,

sunt esențiale, deoarece îl fac pe adultul emergent rezilient în fața eșecurilor inerente procesului maturizării.

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

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

Totuși, emergența adultă este caracterizată prin provocări care țin de capacitatea de amânare a recompensei – tânărului îi este dificil să renunțe la dorințele de moment pentru a realiza activități academice etc. (de exemplu, adultul emergent preferă să petreacă timp în oraș cu prietenii în loc să studieze pentru examene).

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

Portretul dezvoltării socio-emoționale

Anul I de facultate (19-20 ani)

Crește stabilitatea emoțională;

Se accentuează orientarea înspre nevoile celorlalți;

Sporește încrederea în abilitățile proprii;

Relațiile cu covârșnicii rămân foarte importante.

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 profilul 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 atât a copiilor, cât și a 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, autodisciplină 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 tinerii 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/studenți, părinți). Aceștia reclamă suprasolicitarea, încărcarea cu informații mai puțin relevante, cantitatea mare de informații teoretice și muncă suplimentară 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 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 tip 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 în vederea facilitării procesului de adaptare, inclusiv la mediul universitar. 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

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

- 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 tinerilor la problemele comunității. De asemenea, astfel de programe sunt cele care promovează tranziții educaționale pozitive.⁷
- Recomandările **Consiliului Europei** 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 tinerilor, 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.

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/>

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/lisa/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 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.
- *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 et al., 2003).

Dezvoltarea competenței de autoconștientizare le permite studenților 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 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 prerechizitul fundamental pentru autoreglarea emoțională și comportamentală (Greenberg, Kushche & Speltz, 1991). 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 le permite tinerilor 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 empaticе 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.
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.

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
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.
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.	

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
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; apariția 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 umilite.
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.	creează 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 studenți 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 de atât, competența de identificare a emoțiilor se referă la identificarea emoțiilor celorlalți și, în același timp, a manierei în care exprimarea propriei emoții îi afectează. Ea poate fi dezvoltată prin intermediul unor activități din acest ghid, precum *Ghicește emoția*, *Poveste cu emoții*.

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

Această sub-competență 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 student 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 el 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 student 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 tinerii 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 student 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.

Pentru a dezvolta această competență, orientați-vă înspre activități din cadrul acestui ghid, precum *Poveste cu emoții*.

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 tinerii să fie reflexivi și deschiși la feedback. Înțelegerea realistă a sinelui le permite 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 feedbackului imediat, care trebuie să fie relevant și raportat la performanță, prin implicarea studenților 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 ei să se familiarizeze cu propriile reacții, nevoi și strategii.

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

V. 1.5. Încrederea în sine

Încrederea în sine este o competență emoțională esențială pentru dezvoltarea adultului emergent, 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, studenții 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, studenții 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 părerile 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, tinerii sunt vulnerabili. Ei se vor focaliza excesiv pe evaluări, pe comparații cu ceilalți etc. De exemplu, dacă un student are un nivel mult prea crescut de încredere în sine (se consideră foarte bun la o anumită disciplină), 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. Studenții 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 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 activităților din cadrul acestui ghid, precum *Jurnalul stimei de sine*.

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 student 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 student nu se consideră priceput într-un anumit domeniu, 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 studenții cu un nivel scăzut de autoeficacitate pot evita multe sarcini de învățare, în special, pe cele dificile, în timp ce studenții 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 studentul 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 student 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 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 îi permit studentului 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 studentului și stresul asociat cu tranziția prin școală. Acestea și alte practici educaționale pot să afecteze negativ autoeficacitatea academică, în special în rândul studenților 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 studenții. De exemplu, prin persuasiunea verbală, tânărul 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 studenți să continue să se perfecționeze (Schunk, 1995). Este important ca studenții 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 (encodarea) și reținerea strategiei și îi va ajuta să își organizeze informația (Schunk, 1995). Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul unor activități din cadrul acestui ghid, precum *Colajul proiectiv*, *Știu că voi reuși*.

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 sub-competențe: 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 studenților 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 tânărul 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 cu activitățile recomandate pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Dezvoltarea competenței de conștientizare emoțională (Identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți)	- exprimarea corectă (verbal, paraverbal și nonverbal) a diferitelor emoții; - identificarea acurată a emoțiilor exprimate de ceilalți; - exprimarea unei percepții acurate cu privire la sine.	1. Ghicește emoția	facultate
	- dobândirea unei percepții realiste cu privire la sine; - identificarea strategiilor prin care să își dezvolte stima de sine; - înțelegerea legăturii dintre gândurile nesănătoase și stima de sine.	2. Jurnalul stimei de sine	facultate
	- dobândirea unei percepții acurate cu privire la sine; - exersarea unor metode de creștere a încrederii în sine.	3. Colajul proiectiv	facultate
	- exprimare acurată (verbal, paraverbal și nonverbal) a diferitelor emoții; - identificarea acurată a emoțiilor proprii și ale celorlalți; - explicarea legăturii gând-emoție.	4. Poveste cu emoții	facultate
Dezvoltarea autoeficacității	- descrierea surselor autoeficacității; - utilizarea surselor autoeficacității pentru dezvoltarea autoeficacității personale.	5. Știu că voi reuși...	facultate

Ghicește emoția

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin exersarea modalităților de exprimare a emoțiilor și prin recunoașterea acestor modalități la ceilalți

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să exprime corect (verbal, paraverbal și nonverbal) diferite emoții;
- să identifice acurat emoțiile exprimate de ceilalți;
- să aibă o percepție acurată cu privire la sine.

Materiale necesare:

- tablă, cretă, flipchart;
- coli A4;
- diferite obiecte (jucării, creioane, orice obiect care poate fi folosit pentru a construi un scenariu).

Notă: Pentru o corectă desfășurare a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea prin anunțarea temei. Menționați faptul că astăzi veți discuta despre emoții. Întrebați studenții ce consideră ei că este o emoție (dacă ați discutat anterior această temă, nu insistați asupra ei).		10 minute
Identificarea emoțiilor și asocierea lor cu scene din filme, opere literare, melodii	Împărțiți studenții în grupe de câte cinci persoane. Rugați-i să identifice cât mai multe emoții pentru fiecare literă a alfabetului. Apoi, trebuie să asocieze un film, o melodie sau o operă literară cu fiecare emoție identificată. Oferiți fiecărei grupe coli de flipchart, creioane, post-it-uri pentru a realiza această secvență. La final, fiecare grupă își va prezenta rezultatele. Oferiți 20 de minute pentru rezolvarea sarcinii și 20 de minute pentru ca fiecare grupă să își prezinte activitatea.	În măsura posibilităților, studenții pot folosi internetul pentru a identifica filme, melodii și opere literare. Asigurați-vă că există în fiecare grup cel puțin un student care are acces la internet.	40 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Scenariu construit împreună	În continuare, menționați faptul că aveți nevoie de doi voluntari. Rugați primul voluntar să părăsească sala pentru câteva minute. Apoi, fie celălalt student va alege singur o emoție, fie o oferiți dumneavoastră. În funcție de nivelul grupei, pot fi alese două emoții. De asemenea, el va lua câteva obiecte pe care le va folosi ca să construiască o poveste care să exprime emoția aleasă. În continuare, rugați primul voluntar să intre în sala de curs. Spuneți-le studenților faptul că primul voluntar va sta așezat pe un scaun cu spatele la cel de-al doilea. Cel din urmă se va juca cu obiectele alese, încercând să construiască o poveste prin care să exprime, prioritar, o anumită emoție (sala nu va ști ce emoție a primit, pentru a o exprima nonverbal). În timp ce aceștia se vor juca, colegii vor descrie verbal povestea construită de colegul lor, astfel încât să îl ajute pe cel ce este așezat cu spatele să identifice emoția/emoțiile. Înainte de a începe activitatea, rugați studentul care utilizează obiectele să noteze pe tablă ce reprezintă fiecare în povestea sa (de exemplu, creionul este un copil pe care îl cheamă Alex, penarul este o pasăre etc.).	În funcție de nivelul de implicare și spontaneitate al studenților, îi puteți implica pe toți în explicarea poveștii, puteți alege mai mulți din grupă care să verbalizeze ce văd că se întâmplă în joc sau puteți lucra cu toți. Subliniați faptul că rolul lor este de a descrie acțiunile pe care le realizează colegul lor, încercând să rămână strict la descriere și la inferențe simple, fără să evalueze situația din punct de vedere personal. De asemenea, pot construi povestea cum doresc, utilizându-și creativitatea și imaginația.	25 de minute



Rezumatul activității (20 minute):

Discutați la final cu studenții despre cum s-au simțit, despre cât de greu le-a fost să exprime ce face colegul lor și despre cât de greu a fost pentru acesta să exprime emoția prin joc și pentru celălalt să ghicească. De ce este important să descriem cât mai precis/detaliat, corect, situația? În ce fel ajută aceasta la înțelegerea emoțiilor? Ce contribuție a adus fiecare povestii și în raport cu ce? Insistați asupra importanței păstrării obiectivității în descrierea unei situații, mai ales atunci când aceasta implică emoții. În general, tendința noastră este să punem o amprentă personală asupra situației și să o interpretăm pornind de la experiențele noastre anterioare, ceea ce, poate, nu este întotdeauna acurat în raport cu ce a dorit celălalt să transmită.



Temă pentru acasă (5 minute):

Comunicați studenților că sarcina lor pentru săptămâna următoare este de a identifica o situație în care cineva simte o emoție negativă și, apoi, de a face exercițiul de a se pune în locul lui și de a-i înțelege perspectiva.



Recomandări pentru coordonator:

- Explorați, împreună cu studenții, importanța înțelegerii perspectivei celuilalt și, de asemenea, a dezvoltării expresivității emoționale, pentru a facilita, astfel, comunicarea cu ceilalți.
- Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic ***Conștientizarea emoțională***.

Jurnalul stimei de sine

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin strategii de identificare a relației dintre gânduri nesănătoase și componente ale stimei de sine

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să dobândească o percepție realistă cu privire la sine;
- să identifice strategii prin care să își dezvolte stima de sine;
- să înțeleagă legătura dintre gândurile nesănătoase și stima de sine.

Materiale necesare:

- *Anexa 1 – Situație-gând-emoție-acțiune;*
- *Anexa 2 – Jurnal.*

Notă: Pentru o corectă desfășurare a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Introducere	Reflecția pozitivă asupra propriilor caracteristici prin intermediul jurnalului poate contribui la îmbunătățirea stimei de sine și a stării generale de bine. Stima de sine se referă la evaluarea sinelui, adică la cât de valoroși ne considerăm pe noi înșine.	Pentru mai multe informații cu privire la conceptul de stimă de sine, consultați partea teoretică dedicată acestei secțiuni.	5 minute

Relația gânduri-stimă de sine	Rugați studenții să se gândească la o situație din viața lor în care s-au simțit lipsiți de încredere în sine. Proiectați Anexa 1 și rugați-i să răspundă la întrebările de acolo: „Care este situația? (Descrieți-o.)”, „Ce v-ați spus despre situație?”, „Cum v-ați simțit fizic?”, „Ce senzații ați simțit în corp?”, „Ce ați fi dorit să faceți în situația respectivă și nu ați reușit?”. În continuare, rugați studenții să revadă răspunsurile anterioare și să răspundă la următoarele întrebări: „Ce altceva ți-ai putea spune, astfel încât să dobândești încredere în sine?”, „Ce ai putea face ca să te simți diferit?” (spre exemplu, pot să își amintească situații în care au reușit, în care au avut încredere în ei înșiși), „Ce acțiuni pot face, într-o situație viitoare similară, care să-i facă să se simtă mai stăpâni pe ei înșiși și să aibă încredere în ei?”.	Explorați împreună cu studenții relația dintre gândurile lor cu privire la sine și efectele emoționale și comportamentale. Subliniați faptul că ceea ce își spun ei despre abilitățile lor provoacă, adesea, rezultate negative.	30 de minute
--------------------------------------	--	---	---------------------



Rezumatul activității (10 minute):

Sumarizați scopul activității și întrebați studenții ce au învățat în cadrul ei și ce vor folosi în experiențele de zi cu zi. Evidențiați faptul că acest exercițiu contribuie la controlul propriei dezvoltări și ne ajută să conștientizăm faptul că noi suntem responsabili de propria stare de bine, de încredere în sine etc.



Temă pentru acasă (5 min):

În fiecare zi completați următorul jurnal:

M-am simțit puternic atunci când:

M-am distrat atunci când:

Trei lucruri pentru care sunt recunoscător astăzi sunt:

Mă simt fericit atunci când:

Trei caracteristici care mă fac unic sunt:

Trei lucruri pe care le apreciez la mine sunt:

Sunt recunoscător/oare pentru:

Trei lucruri pe care le iubesc sunt:



Recomandări pentru coordonator:

- Subliniați faptul că o astfel de activitate de analiză a propriului monolog cu sinele îi ajută să identifice gândurile prin care se auto-sabotează și să își facă un plan de acțiune, astfel încât să-și construiască o imagine de sine pozitivă.
- Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea emoțională**.

Anexa 1 – Situație-gând-emoție-acțiune

Care este situația? (Descrieți-o.)

Ce v-ați spus despre situație?

Cum v-ați simțit fizic?

Ce senzații ați simțit în corp?

Ce emoție ați trăit, subiectiv?

Ce ați fi dorit să faceți în situația respectivă și nu ați reușit?

Anexa 2 – Jurnal

✓ M-am simțit puternic atunci când:

✓ M-am distrat atunci când:

✓ Trei lucruri pentru care sunt recunoscător astăzi sunt:

✓ Mă simt fericit atunci când:

✓ Trei caracteristici care mă fac unic sunt:

✓ Trei lucruri pe care le apreciez la mine sunt:

✓ Sunt recunoscător/oare pentru:

✓ Trei lucruri pe care le iubesc sunt:

Colajul proiectiv

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea conștientizării sinelui prin optimizarea percepției proprii persoane

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să dobândească o percepție acurată cu privire la sine;
- să exerseze metode de creștere a încrederii în sine.

Materiale necesare:

- foarfece;
- reviste cu imagini;
- creioane colorate;
- marker;
- pixuri;
- coli de carton;
- lipici.

Notă: Pentru o corectă desfășurare a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

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

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea întrebându-i pe studenți cum le influențează ceea ce cred despre ei înșiși acțiunile: cum își formează opiniile despre ei înșiși, cum le mențin etc. (de exemplu, prin raportarea la ceilalți, la experiențele anterioare sau la rezultate).	Consultați capitolul teoretic pentru mai multe informații specifice acestei secțiuni. Evidențiați faptul că opiniile despre noi înșine sunt autoevaluări care reflectă încrederea în sine.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Colajul proiectiv	Rugați studenții să se așeze confortabil pe scaune. Comunicați-le faptul că sarcina lor este să construiască un panou care va reflecta imaginea personalității lor (adică, imaginea lor despre sine). Astfel, vor folosi toate materialele disponibile pentru a crea un colaj/poster/panou care să-i reprezinte. Acest material va trebui să reflecte reușitele lor de până acum, impactul percepțiilor celorlalți asupra stimei de sine, respectiv al stimei de sine asupra comportamentelor lor și gândurile, emoțiile și acțiunile care contribuie pozitiv la încrederea în sine. Oferiți-le 25 de minute pentru această activitate. Discutați, apoi, cu studenții despre felul în care se văd pe ei înșiși și despre experiențele prin care se validează și care contribuie la imaginea pozitivă de sine.		40 de minute
Scrisoare pentru mine	În continuare, menționați că, pentru a crește probabilitatea să folosim ceea ce cunoaștem despre noi înșine într-o manieră eficientă pentru dezvoltarea personală, este util să ne proiectăm în viitor. Astfel, activitatea următoare va presupune un dialog cu sinele lor viitor. Comunicați-le studenților următoarea sarcină: „Scrieți o scrisoare pe care să o adresați vouă înșivă, dar în viitor, peste un an. Ea o să rămână personală/confidențială, deci doar voi veți cunoaște conținutul ei. În timp ce elaborați scrisoarea, ghidați-vă după următoarele întrebări: <i>Ce aspirații am?, Ce am reușit să fac și sunt mândru pentru acele lucruri?, Ce admir cel mai mult la cei din jur?, Ce îmi doresc să obțin anul acesta?</i>.” Puneți scrisorile în plicuri și sigilați-le. Păstrați-le în siguranță și oferiți-le înapoi studenților la finalul anului universitar.	Puteți alege varianta de a păstra dvs. scrisorile studenților și să le oferiți la finalul anului universitar.	20 de minute



Rezumatul activității (15 minute):

Care a fost scopul activității? Ce ați învățat despre voi? Cum v-a ajutat activitatea să vă cunoașteți? Menționați că scopul unor astfel de activități este de a ne stimula gândirea vizuală și asociativă, pentru a ne ajuta să ne vedem pe noi înșine în modalități noi.



Temă pentru acasă (15 minute):

Comunicați studenților următoarele: „Alegeți un coleg pentru care să realizați activități, timp de o săptămână, pentru a contribui la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive a acestuia. De exemplu, puteți să îi scrieți un SMS prin care să îi evidențiați o calitate.”



Recomandări pentru coordonator:

- Pentru a discuta colajul proiectiv, puteți folosi metafora descoperirii de sine. Pe măsură ce l-au construit, studenții au făcut o călătorie prin care și-au adâncit cunoașterea de sine. Un astfel de exercițiu este util pentru a vizualiza limpede credințelor despre noi înșine, sursele lor și elementele pozitive din viața noastră.
- Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Poveste cu emoții...

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin înțelegerea emoțiilor și a relației lor cu gândurile

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să exprime acurat (verbal, paraverbal și nonverbal) diferite emoții;
- să identifice acurat emoțiile proprii și ale celorlalți;
- să explice legătura gând-emoție.

Materiale necesare:

- tablă;
- cretă;
- flipchart;
- coli de flipchart;
- carioci.

Notă: Pentru o corectă desfășurare a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 100 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Țimp
Introducere	Începeți activitatea prin prezentarea scopului ei și a secvențelor întâlnirii. Astfel, menționați că: (a) în prima parte a întâlnirii, vă veți concentra asupra dezvoltării abilității de exprimare a emoțiilor și de recunoaștere a acestora, iar (b) în a doua parte a secvenței, veți aborda relația dintre felul în care gândim și felul în care ne simțim. Pentru început, rugați studenții să numească cât mai multe emoții. Notați-le pe tablă/flipchart.	Pentru prezentarea emoțiilor, vă puteți folosi de tabelul cu emoții din partea teoretică aferentă acestei secțiuni.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Joc de rol - Poveste cu emoții	Împărțiți studenții în echipe de câte patru-cinci persoane. Spuneți-le că sarcina fiecărei echipe este să construiască o poveste care să transmită publicului trei emoții, la alegere. Menționați că miza este de a transmite cât mai intens și mai explicit emoțiile la care s-au gândit și că, în acest sens, pot fi oricât de creativi. Oferiți-le aproximativ 20 de minute pentru a pregăti povestea și spuneți-le că, la finalul, o vor prezenta în fața colegilor. Fiecare poveste va fi prezentată în trei-cinci minute. Participanții vor nota pe hârtie, individual, emoțiile exprimate în fiecare poveste. La final, poveștile vor fi clasificate în funcție de expresivitatea personajelor.	Oferiți suport studenților în construcția poveștilor, dacă este cazul. Explicați-le faptul că o poveste de impact se construiește având în minte un scop clar, un grup țintă, o idee, un fir roșu.	45 de minute
	Pentru a continua activitatea, oferiți-le studenților următoarea situație: „Tocmai ați aflat că ați luat o notă mică la bacalaureat.” Apoi, adresați-le următoarea întrebare: „Ce emoție simțiți în această situație?”. Încurajați-i să identifice cât mai multe emoții. Întrebați-i de ce cred ei că, deși toți trecem prin situații identice sau similar, totuși, nu trăim aceleași emoții? (Răspuns corect: Deoarece ne raportăm diferit la aceste situații, le vedem prin lentile de culori diferite. Pentru unii dintre noi, acest eșec nu este perceput ca fiind atât de grav și, ca atare, îl putem accepta mai ușor, deoarece avem așteptări scăzute de la noi. Pentru alții însă, eșecul este considerat ca ceva extrem de rău. Ei nu-l pot accepta, se gândesc că eșecul acesta este groaznic și cred că nu pot suporta ce îi vor spune părinții, colegii etc. despre sub-performanța lor.) Așadar, ceea ce gândim despre o situație ne face să simțim o anumită emoție. Continuați întrebându-i pe studenți ce emoții cred ei că ar fi sănătoase în această situație și de ce. Acceptați orice răspuns care implică că emoția respectivă ne ajută să ne mobilizăm și să depunem un efort mai mare, astfel încât, în situațiile viitoare asemănătoare, să reușim.		25 de minute



Rezumatul activității (10 minute):

Pornind de la experiența studenților, discutați împreună cu ei despre cum emoțiile sunt un canal extrem de puternic de comunicare, iar competența de a ni le exprima cât mai adecvat ne ajută să ne conectăm cu ceilalți și să le transmitem mai acurat ceea ce simțim și ceea ce dorim. Începeți rezumarea activității prin ilustrarea, în cazul fiecărei povești, a elementelor de expresivitate emoțională. Întrebați studenții ce strategii au folosit pentru a recunoaște emoțiile și notați răspunsurile pe coli de flipchart sau pe tablă. Pentru a identifica strategiile utilizate, adresați studenților următoarele întrebări: *Cum au exprimat facial emoțiile? Dar gestual? Dar la nivel de mesaj? Cum au construit mesajul? Ce cuvinte/sintagme au folosit pentru transmiterea emoțiilor?* Pentru a facilita recunoașterea emoțiilor exprimate, puteți ghida studenții prin intermediul acestor întrebări înainte de prezentarea propriu-zisă a poveștilor.



Temă pentru acasă (5 minute):

Gândiți-vă la o situație din viața voastră în care o emoție negativă v-a ajutat și precizați cum. Reamintiți-vă, apoi, o situație în care o emoție negativă v-a împiedicat să funcționați eficient și încercați să aflați de ce.



Recomandări pentru coordonator:

- Ghidați studenții în recunoașterea strategiilor pe care le-au folosit prin întrebări. Insistați ca ei să ofere propriile răspunsuri, astfel încât intervenția dvs. să fie minimală.
- Scopul primei secvențe este ca ei să își dezvolte abilitățile de exprimare a emoțiilor, deci comunicați-le să construiască scenariul astfel încât cât mai mulți dintre colegii lor să poată recunoaște emoțiile.
- Asigurați-vă că studenții cunosc elementele/componentele unei emoții. Pentru informații suplimentare cu privire la emoții, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Știu că voi reuși...

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin activități de creștere a autoeficacității

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să descrie sursele autoeficacității;
- să utilizeze sursele autoeficacității pentru dezvoltarea autoeficacității personale.

Materiale necesare:

- *Anexa 1 – Sarcina inovativă (profesor, studenți);*
- *Anexa 2 – Instrucțiuni pentru lider (profesor, studenți);*
- carton, hârtie albă, hârtie colorată, foarfece, lipici, scotch, pahare plastic, carioci.

Notă: Pentru o corectă desfășurare a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea prin definirea conceptului de autoeficacitate. Solicitați studenților exemple de situații în care au avut, în primul rând, autoeficacitate scăzută și, în al doilea rând, în care au dat dovadă de autoeficacitate crescută. Notați-le pe tablă/pe flipchart.	Se recomandă ca această activitate să fie realizată cu grupe de studenți de maximum 20 de persoane.	15 minute
Simulare situație de grup – Sursa autoeficacității – Persuasiune verbală	Împărțiți studenții în patru grupe a câte cinci studenți. Rugați-i să își aleagă un lider. Comunicați-le frontal că scopul acestei activități este de a realiza o sarcină inovativă (conform Anexei 1). Părăsiți încăperea împreună cu liderii și oferiți-le acestora Anexa 2. Explicați-le că rolul lor în echipă va fi de a urma cu o exactitate cât mai mare indicațiile din scenariul primit. Studenții vor avea la dispoziție 15 minute pentru a realiza sarcina.	Monitorizați activitatea echipelor și felul în care liderul grupului se comportă. Intervenți, dacă este cazul, pentru a direcționa comportamentul acestuia, în conformitate cu recomandările incluse în Anexa 2.	20 minute



Rezumatul activității (10 minute):

Discutați împreună cu studenții despre felul în care comportamentul liderului le-a influențat încrederea în capacitatea lor de a duce la bun sfârșit sarcina. Ce i-a ajutat? Ce a constituit o piedică? Evidențiați în discuție felul în care liderii au apelat la sursele autoeficacității – cum s-au folosit de persuasiunea verbală și cum au apelat la experiențele anterioare și la modelare, ca să rezolve mai ușor sarcina. Comparați situațiile în care liderul a apelat în mod pozitiv, respectiv în mod negativ la sursele autoeficacității. La final, solicitați studenților exemple de situații personale și reliefați sursele autoeficacității. Pentru informații suplimentare cu privire la sursele autoeficacității, consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme.



Temă pentru acasă (5 minute):

Identificați o persoană pe care o considerați un model relevant pentru cariera voastră și descrieți comportamentele pe care le are pentru a avea succes. Alegeți două dintre aceste comportamente și notați pașii necesari realizării lor.



Recomandări pentru coordonator:

- Asigurați-vă că studenții înțeleg corect relația dintre sursele autoeficacității și convingerile de autoeficacitate și pot să dea exemple din ambele categorii/atât de surse cât și de convingeri. Încurajați studenții să ofere exemple din viața personală, oferindu-le un cadru de empatie și siguranță emoțională pentru a împărtăși informațiile.
- Pentru informații teoretice suplimentare cu privire la constructul de autoeficacitate, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

Anexa 1 – Sarcina inovativă (profesor, studenți)

Folosind materialele primite, realizați o machetă a clădirii centrale a universității/facultății voastre. Macheta trebuie să fie realizată tridimensional și să păstreze proporțiile reale.

Materiale: carton, hârtie albă, hârtie colorată, foarfece, lipici, scotch, pahare de plastic, carioci.

Timp de lucru: 20 de minute

Anexa 2 – Instrucțiuni pentru lider (profesor, studenți)

Lider 1 și 2

În calitate ta de lider, rolul tău este de a-i coordona pe colegi și de a-i ajuta să își dezvolte autoeficacitatea (adică încrederea că pot reuși să ducă la bun sfârșit sarcina pe care o au).

În acest sens, va trebui să folosești orice moment pentru:

- a-i încuraja mereu (*Faceți o treabă excelentă, vă descurcați foarte bine, vom reuși să facem cea mai frumoasă machetă etc.*);
- a le aminti, dacă este posibil, experiențe anterioare similare în care au reușit;
- a le arăta ce și cum să facă (învățare prin modelare din partea ta).

Lider 3 și 4

În calitate ta de lider, rolul tău este de a a-i coordona pe colegi într-o manieră deficitară, subminându-le încrederea că pot realiza sarcina.

În acest sens, folosește orice moment pentru:

- a evidenția greșelile colegilor;
- a le comunica că nu se descurcă și că, foarte probabil, vor eșua;
- a evidenția emoțiile negative ale membrilor grupului și a le sugera că ele le vor diminua performanța.

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 adultului emergent.

Obiectivele capitolului sunt:

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

VI. 1.1. Descriere generală

Emoțiile sunt răspunsuri esențiale în procesul de adaptare al oricărei persoane. Conform lui Gross (1998, 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 tranzacția dintre persoană și mediu. De exemplu, atunci când tânărul 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). Astfel, în situația în care un examen parțial sau susținerea orală a unui examen sunt importante pentru student și le acordă atenție (sunt relevante pentru scopul lui, finalizarea facultății), ceea ce face necesară și automată evaluarea situației (trebuie să iau o notă bună – pot face asta sau nu?). La rândul lui, acest lucru duce la producerea emoției (de exemplu, bucurie sau panică). În asemenea contexte, intervin mecanismele/strategiile de reglare emoțională. Conform lui Gross (1999; 2014), reglarea emoțională se referă la acele „processe deliberate și automate care permit individului să influențeze ce emoție trăiește, când o trăiește, cum o experimentează și cum o exprimă”.

Cercetările din domeniul reglării emoționale 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 studentul 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 tânărul știe că nu sunt aprobate de către părinți. Astfel, el 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 știi 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 student căruia nu îi place un anumit conținut predat și se simte frustrat în timpul cursului 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 (ca telefonul 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 student poate să spună despre nota cinci primită la un examen 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 examen parțial, elevul poate să gândească că a mai dat examene înainte 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 grupă râd de el, studentul 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 componentei experiențiale și a celei fiziologice 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 cameră, 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 grupă sau de cameră).

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 (exemple de astfel de strategii ar fi reprimarea, reducerea disonanței cognitive, mâncatul indus de stres).
2. Reglare emoțională instrumentală – orientată spre un obiectiv activ, spre priorități stabilite de norme, sarcini sau scopuri asumate (de exemplu, reevaluarea cognitivă, suprimarea gândurilor sau a expresiei emoționale, 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 la studenții de anul I

Vârsta adultă emergentă constituie, pentru mulți tineri, un început, o șansă de a găsi roluri și contexte sociale diferite de cele cu care au fost familiarizați, o perioadă plină de provocări și chiar de riscuri. 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 (Skinner & Zimmer-Gebeck, 2011). Astfel, tinerii 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 (*reevaluarea sau discuția cu sine însuși, self-talk*). În schimb, există studii care arată că tinerii 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 academică 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 studenții cu abilități sociale și emoționale scăzute sunt mai predispuși la comportamentele de risc – de exemplu, consum de

alcool și droguri, în cazul bărbaților (Brackett, Mayer & Warner, 2004) – în timp ce studenții cu abilități sociale și emoționale ridicate au relații pozitive cu părinții și prietenii (Lopes, Salovay & Strauss, 2003).

Cu toate acestea, mulți studenți din anul întâi se simt copleșiți de schimbările cărora trebuie să le facă față, de cerințele academice și de mediul social și economic în care trebuie să se integreze, de schimbările care au loc în propriul sistem de valori sau în percepțiile asupra vieții, lumii și viitorului. Responsabilitatea de a fi autonom și de a deveni independent financiar poate fi copleșitoare și poate constitui un factor de risc pentru tulburări psihice (depresia majoră, tulburare bipolară, schizofrenie), a căror incidență crește la această vârstă (Schulenberg & Zarett, 2006). În acest sens, intervențiile care vizează dezvoltarea socială și emoțională sunt extrem de importante și în această perioadă de dezvoltare.

La vârsta adultă emergentă, studiile de specialitate demonstrează faptul că tinerii reacționează foarte puternic la situațiile provocatoare (Stroud et al., 2009), trăiesc 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 trăiesc 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 prosociale 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, s-a observat că tinerii cu o abilitate crescută de reglare emoțională sunt mai ușor acceptați de către persoanele de aceeași vârstă și au niveluri de victimizare mai scăzută comparativ cu tinerii care au dificultăți în ceea ce privește capacitatea lor de management emoțional (Buckley & Saarni, 2009). Totodată, abilități 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).

Dezvoltarea abilității de reglare emoțională 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 a contribuit la formarea mecanismelor de reglare emoțională până la această perioadă din viața lor. Contextul familial a favorizat 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. În mare parte, acest lucru se datorează faptului că tinerii sunt mai orientați înspre autonomie, înspre influențele extra-familiale (colegi, media, vecini, cultură) 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 tinerii le pot utiliza în diverse contexte este considerată modalitatea optimă de sprijin din partea părinților la această vârstă, pentru că acest lucru corespunde nevoii lor de autonomie și competențelor 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 în primul an de facultate.

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 tinerii sunt: autoconștientizare, 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, tinerii pot să resimtă o discrepanță între solicitările care le sunt adresate (de exemplu, volumul de muncă individuală) și capacitatea autopercepută de a le face față („nu pot să îmi fac toate temele/proiectele pentru mâine/ pentru această săptămână”). Percepția subiectivă a acestei discrepanțe generează stresul. Totuși, de multe ori, sursele de stres la tineri țin de factorii interni – îngrijorările și neajutorarea resimțite sau expectanțele lor exagerate – și de câțiva factori externi, precum grupul social, relațiile cu colegii de facultate sau schimbările majore de viață. 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 („te rog să nu te mai uiți la telefon în timpul cursului” 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 student, adică ceea ce pot vedea/ sesiza și cei din jurul lui (de exemplu, protestele/comentariile verbale – „iar trebuie să lucrăm în perechi?” sau „de ce să învățăm din bibliografia opțională pentru examen?” – sau reacțiile comportamentale – vorbește cu colegii, râde);

- **C-ul** reprezintă consecințele comportamentului, ceea ce obține ulterior studentul (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 studentul „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 student), iar, pe de altă parte, el beneficiază de atenție din partea colegilor. De aceea, o analiză corectă a consecințelor) pentru care tânărul 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 student să se controleze. De exemplu, ce întărire (pozitivă sau negativă) aș putea oferi pentru a-l determina să nu mai vorbească neîntrebat în timpul cursurilor, 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 studentului 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 el ca resursă în activitate.

De multe ori însă, dificultatea în managementul emoțional și comportamental este dată de emoția și gândurile pe care le are tânărul 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 studentului să rezolve anumite exerciții individual sau să răspundă la întrebări);
- **B-ul** este reprezentat de gândurile sau modul în care el interpretează situația/evenimentul (de exemplu, studentul poate să își spună „eu nu pot să răspund la întrebări și o să râdă colegii de mine din nou, deoarece nu știu să răspund și asta este ceva groaznic, insuportabil”);
- **C-ul** reprezintă emoția generată de acele gânduri (de exemplu, un student care gândește nesănătos, ca în exemplul 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 tânărului. 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/nesănătore 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 convingerilor (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 student care nu primește o notă de trecere la un examen. Dacă el are convingerea (B-ul) că situația este groaznică și de netolerat, că este cel mai slab/cea mai slabă student/ă și că această notă reflectă faptul că el însuși/ea însăși este lipsită de valoare, consecința va fi, cel mai probabil, una disfuncțională. Tânărul 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 restanță, 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 convingerile 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, studentul 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 promovarea anului universitar sau față de pierderea bursei pot sprijini efortul studentului de învățare – „am picat examenul, dar dacă mă voi strădui mai mult, voi învăța mai mult, o să promovez în restanță și o să îmi pot păstra bursa”).

Așadar, o autoreglare emoțională ar presupune în primul rând identificarea gândului sau a cogniției iraționale și schimbarea lor cu o gândire rațională și sănătoasă, pentru a putea experiența o emoție funcțională (chiar dacă negativă). Găsiți strategii și activități prin care puteți exersa acest model teoretic cu studenții în activitatea *Lentile colorate* din cadrul acestui ghid.

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

1. Trebuie să fii 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 le solicită tinerilor schimbarea gândurilor, ci doar experiențierea unor emoții sau manifestarea unor comportamente „pozitive” în situații mai puțin plăcute sau inconfortabile, fără a interveni asupra cauzelor reale ale acestor emoții, credem că aici este cea mai mare provocare în practica școlară.

O altă activitate din cadrul acestui ghid prin care putem folosi strategiile de reglare emoțională în scopul diminuării stresului este activitatea *Soluții pentru stres*.

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. Capacitatea de a controla impulsurile este utilă, de exemplu, atunci când îți dorești, ca tânăr, 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), tinerii au performanțe la fel de bune (și uneori chiar mai bune) în a-și controla impulsurile decât adulții (Hare 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 justificat și prin studii 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 comportamentale. Cadrele didactice și adulții 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 domeniilor sau situațiilor în care studentului îi este greu să își stăpânească reacțiile. Activitatea *Soluții pentru stres* din cadrul acestui ghid poate fi o modalitate potrivită de familiarizare a studenților cu modurile în care ei folosesc (sau ar putea folosi) strategiile de autoreglare emoțională descrise mai sus.

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 conștiințiozitatea, ca trăsătură de personalitate, pot indica viitoarele variații, la studenți, 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, a mielinizării încă incomplete și probleme de autocontrol (Bell & McBride, 2010), sunt și autori care demonstrează sensibilitatea crescută, în această perioadă a maturizării, față de stimulii motivaționali. Altfel spus, studenții din anul întâi 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. Tânărul 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 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 sala de curs/seminar,
- setarea unor obiective clare și a unui plan prin care să își poată atinge obiectivele setate.

De asemenea, chiar dacă tânărul își setează un obiectiv și un plan pentru a atinge acel obiectiv, atât profesorii, cât și adulții din jurul lui 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. Feedbackul 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 este menționat anterior, un predictor foarte bun pentru motivație (McGeown et al., 2014). Activitatea *Vreau să reușesc* din cadrul acestui ghid își propune să sprijine studenții în dezvoltarea acestei abilități.

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.
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. Putem sprijini dezvoltarea automanagementului 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 tânărul interpretează o situație determină emoțiile pe care le simte, iar acestea influențează, mai departe, comportamentul său. intervențiile benefice și de durată pentru dezvoltarea socială și emoțională a studenților trebuie să vizeze atât emoțiile cât și gândurile acestora, nu doar comportamentul lor.

VI. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională

Tabel sinoptic cu activitățile recomandate pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Autoreglare emoțională	- Identificarea gândurilor și emoțiilor pe care le au în situații neplăcute; - Dezvoltarea unor strategii de schimbare a gândurilor iraționale.	<i>Lentile colorate</i>	Studenți, anul I
	- Identificarea unor situații în care li se activează emoții negative intense (de exemplu, furia); - Exemplificarea unor situații în care pot folosi diverse strategii de autoreglare emoțională; - Dezvoltarea unor strategii specifice de autoreglare emoțională.	<i>Soluții pentru stres</i>	Studenți, anul I
Auto-motivare	- Identificarea unor obiective și scopuri de dezvoltare personală; - Realizarea unor planuri concrete pentru atingerea obiectivelor personale; - Identificarea abilităților specifice persoanelor auto-motivate; - Dezvoltarea unor strategii concrete de auto-motivare.	<i>Vreau să reușesc</i>	Studenți, anul I

Lentile colorate

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice gândurile și emoțiile pe care le au în situații neplăcute;
- să identifice strategii de schimbare a gândurilor iraționale.

Materiale necesare:

- tablă/foi de flipchart;
- cretă/markere;
- Anexa 1 – *Lentile colorate*, Anexa 2 – *Gânduri despre mine*, Anexa 3 – *Din viața mea*.

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata activității: 100 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Introducere în activitate	Începeți activitatea prin prezentarea temei și a obiectivelor. Apoi, explicați studenților, pe scurt, modelul ABC cognitiv și legătura dintre gânduri și emoții.	Schematizați pe tablă sau pe flipchart modelul teoretic.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Lentile colorate – Activitate de grup	Grupați studenții în echipe de câte patru sau cinci persoane și oferiți fiecărui grup trei-cinci exemple de gânduri din Anexa 1 – <i>Lentile colorate</i>. Sarcina de lucru a studenților este ca, pentru fiecare din gândurile menționate în anexă pe coloana „Lentile negre”, să identifice cum s-ar simți dacă ar gândi așa și în ce situații ar face-o și, pe coloana „Lentile colorate”, să scrie ce ar putea face și cum, ca să nu se mai simtă așa. Oferiți-le, ca timp de lucru, 15 minute și, apoi, rugați-i să prezinte colegilor ce au lucrat.	Le puteți prezenta sarcina de lucru sub forma unui joc/unei metafore. Le puteți spune că oamenii au, în anumite situații, tendința de a vedea lucrurile în diverse moduri, ca și cum ar avea lentile diferite (de exemplu, uneori vedem numai lucrurile negative, urâte, neplăcute, părând, astfel, că privim prin niște lentile negre, în timp ce, în alte situații, vedem lucrurile cu optimism, bune și plăcute). Modul în care le vedem depinde de gândurile pe care le avem, așa cum am explicat în modelul ABC cognitiv. În Anexa 1, sunt trecute gânduri ale persoanelor care poartă ochelari cu lentile negre, iar studenții vor trebui să găsească o modalitate prin care să schimbe această culoare – „ce ați putea face voi, dacă ar fi vorba despre gândurile voastre, ca să schimbați culoarea lentilei?” Urmăriți activitatea grupelor și oferiți sprijin în identificarea soluțiilor, dacă este nevoie. Încurajați-i să găsească cât de multe soluții (gânduri raționale, sănătoase).	30 de minute
Rezumatul activității	Discutați cu studenții despre cum s-ar schimba emoțiile și comportamentul lor dacă ar gândi rațional („colorat”) și de ce, uneori, este greu să o facem. Oferiți feedback cu privire la efortul și strategiile identificate. Subliniați că schimbarea gândurilor este una dintre cele mai eficiente strategii pentru a ne schimba comportamentul.	După ce grupele prezintă soluțiile identificate, puteți solicita studenților să menționeze care sunt gândurile cu care se identifică („Spuneți-mi un gând, dintre cele din lista din anexă, care vă caracterizează pe unii dintre voi. În ce situație ai/ați gândit așa?”).	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/ Sugestii specifice	Timp
Prelegere interactivă	Discutați cu studenții despre faptul că, atunci când încercăm să identificăm gândurile care ne provoacă emoții disfuncționale, nesănătoase, este foarte important să identificăm lucrurile care contează pentru noi în acel moment. Folosiți, cu acest scop, Anexa 2 – <i>Gânduri despre mine</i>.	Este recomandat să expuneți Anexa 2 – <i>Gânduri despre mine</i> sau, dacă nu se poate proiecta, să distribuiți un exemplar fiecărui student. Nu este necesar să oferiți multe informații teoretice, ci să subliniați necesitatea identificării gândurilor care au legătura cu propria persoană și a modurilor diferite în care poate fi privită situația (în acest sens, puteți face referire la metafora lentilelor).	10 minute
Gândiți – În perechi – Comunicați	Distribuiți fiecărui student Anexa 3 – <i>Din viața mea</i>. Rugați-i să completeze individual primele patru coloane și, apoi, să prezinte unui coleg fișa respectivă și, împreună, să găsească modalități prin care ar putea schimba răspunsul (emoțional și/sau comportamental). Oferiți 15 minute pentru rezolvarea acestei activități. În continuare, rugați studenții să își expună lucrările. Comunicați-le că, după ce toate fișele vor fi afișate, vor trebui să meargă și să vadă situațiile prin care au trecut ceilalți. Dacă au trecut prin aceeași situație și au simțit, au gândit sau au reacționat diferit, ei vor putea completa fișele lor.	Asigurați-vă că atmosfera în care se lucrează și se expun lucrările este una de încredere și acceptare și că nu se fac evaluări răutăcioase. Scopul activității este de „ajutorare reciprocă” – studenții pot învăța unul din experiența celuilalt. Înainte de începerea activității, este indicat să explicați clar studenților acest lucru. De asemenea, în funcție de discuțiile anterioare, le puteți sugera să folosească Anexa 1, pentru a identifica unele dintre gândurile pe care le-au avut în situația respectivă.	30 de minute



Rezumatul activității (8 minute):

Oferiți feedback cu privire la efortul și rezultatele muncii depuse de studenți și punctați aspectele relevante care reies din activitate. Subliniați importanța identificării gândurilor iraționale în situațiile dificile cu care ne confruntăm ca primă etapă în depășirea lor. Menționați că, atunci când nu știm ce să facem, putem să discutăm despre aceste gânduri cu cineva (psiholog, părinți, prieteni) și să identificăm soluții pentru eliminarea lor împreună cu ei.



Temă pentru acasă (2 minute):

Solicitați-le studenților ca, în săptămâna care urmează, să identifice alte situații care le-au activat gânduri iraționale și să analizeze acele situații conform modelului din Anexa 3. Pot face analiza fie pe fișe, fie în caiete, copiind structura Anexei 3.



Recomandări pentru coordonator:

1. Dacă efectivul de studenți cu care lucrați este mic sau dacă timpul alocat activității poate fi extins, ar fi foarte util ca participanții să lucreze în perechi tot timpul. Activitatea a fost gândită pentru o grupă de 25-30 de studenți.
2. Dacă nu puteți organiza activitatea în 100 de minute, este recomandat ca ea să se desfășoare în două secvențe a câte 50 de minute fiecare.
3. La activitatea „Lentile colorate”, puteți distribui grupelor toată fișa de lucru, alocând mai mult timp pentru activitatea de grup. De asemenea, puteți completa lista și cu alte gânduri nesănătoase care credeți că le sunt caracteristice. Pentru această secvență, o variantă mai simplă/o sarcină în plus/o temă pentru acasă ar fi să rugați studenții să evalueze, pe o scală de la 1 la 5, gradul de acord cu fiecare gând (unde 1 = deloc, 5 = foarte de acord), pentru a vedea cât de mult acele afirmații le caracterizează modul de gândire.
4. Etapa de expunere a fișelor de lucru de la secvența „Gândiți – În perechi – Comunicați”, se poate face și frontal, fără expunerea anexelor și doar prin prezentarea lor, însă timpul alocat trebuie să fie mai mare, astfel încât să prezinte toate perechile. Totuși, puteți solicita doar unora dintre studenți să prezinte ce au scris. În funcție de grupa cu care lucrați și de implicarea lor în activitate, puteți decide pentru care dintre variante optați.
5. La activitatea „Gândiți – În perechi – Comunicați”, pot fi studenți care nu au trecut prin situații foarte dificile, ci doar neplăcute sau care nu vor să-și împărtășească cu ceilalți experiența personală. Chiar și în aceste situații, este important ca studenții să completeze fișa. Le puteți sugera să își imagineze o situație pe care o consideră foarte dificilă/de nesuportat, chiar dacă nu au trăit-o efectiv, și să se raporteze la ea sau să se gândească la ce ar fi trebuit să se întâmple pentru ca situația neplăcută să devină groaznică.

Anexa 1 – Lentile colorate

Lentile negre (Gânduri nesănătoase)	Cum mă simt dacă gândesc așa?	Când/În ce situație gândesc așa?	Lentile colorate (Ce aș putea face ca să schimb emoția?)
Nimeni nu mă înțelege.			
Oamenii pe care îi iubesc nu vor fi niciodată acolo pentru mine (nu mă vor sprijini).			
Mi se întâmplă numai lucruri rele.			
Am nevoie de alte persoane care să mă ajute să depășesc situațiile dificile.			
Ceialți vor să mă rănească (nu le pasă de mine).			
Sunt mai importante nevoile, ideile și dorințele celorlalți decât ale mele.			
Nu trebuie să îmi arăt emoțiile celorlalți.			
Ceialți se vor supăra dacă le spun ceea ce gândesc/vreau.			
Sunt mai important(ă)/mai special(ă) decât ceilalți.			
Nu sunt responsabil(ă) pentru ce spun sau ce fac.			
Sunt un/o ratat/ă.			
Este important ca părinții mei să fie implicați în tot ceea ce fac.			
Nimeni nu mă iubește/Nimănui nu îi pasă de mine.			
Ceialți sunt mai buni decât mine.			
Este important să fiu mereu cel mai bun.			

Anexa 2 – Gânduri despre mine

O situație (de exemplu, nu am suficiente credite ca să promovez anul universitar)	Exemple de gânduri
Ce gândesc despre mine în această situație?	Sunt inteligent, nu-i nici o problemă. Nu știu ce să fac.
Ce spune despre mine acest lucru (cum mă evaluez eu pe mine în această situație)?	Tot ce fac e greșit, nimic nu îmi reușește. În ansamblu, m-am descurcat destul de bine.
Cum îmi văd viitorul, raportat la ceea ce mi se întâmplă?	Nu voi face nimic cu viața mea. Pot face o mulțime de lucruri cu viața mea, chiar dacă nu promovez anul.

Anexa 3 – Din viața mea...

Ce s-a întâmplat?	Ce am gândit despre mine în acea situație?	Ce spune despre mine acest lucru (cum mă evaluez eu pe mine, în această situație)?	Cum îmi văd viitorul, raportat la ceea ce mi s-a întâmplat?
Ce am simțit?			
Ce am făcut?			
Ce pot schimba?			

Soluții pentru stres

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice situații în care li se activează emoții negative intense (de exemplu, furia);
- să exemplifice situații în care pot folosi diverse strategii de autoreglare emoțională;
- să identifice strategii specifice de autoreglare emoțională.

Materiale necesare:

- tablă/foi de flipchart;
- cretă/marker;
- Anexa 1 – *Strategii de autoreglare emoțională*.

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata activității: 100 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Introducerea în activitate	Prezentați participanților tema și scopul activității. Apoi, solicitați studenților să se grupeze în echipe de câte patru sau cinci membri. Rugați-i să identifice cel puțin cinci situații stresante din viața lor de zi cu zi și emoțiile pe care le-au simțit în acea situație. Lăsați-le, ca timp de lucru, cinci minute, apoi rugați un membru al grupului să citească exemplele identificate.	Spuneți-le studenților să se gândească la exemple concrete (nu neapărat la evenimente traumatice sau frici, ci la situații care nu le plac, care le creează disconfort). Insistați pe numirea a cât mai multor emoții. Puteți chiar să oferiți dvs. exemple de situații stresante, care credeți că se potrivesc grupului (de exemplu, mersul la stomatolog, mutarea în alt oraș, lipsa prietenilor din liceu, statul la coadă în magazine, răspunsuri întârziate ale prietenilor în mediul online etc.), și să îi întrebați cum se simt în astfel de contexte.	20 de minute
Activitate de grup	În continuare, solicitați echipelor să scrie strategiile pe care le-au folosit sau pe care le-ar folosi în viitor pentru a face față acestor situații. Rugați-i să le clasifice în pozitive (utile, de folos) și negative și să specifice modul în care aceste strategii au influențat emoțiile pe care le-au simțit (au diminuat-o, au făcut emoția să dispară). După aproximativ 10 minute, solicitați grupelor să prezinte în fața colegilor strategiile identificate și caracteristicile lor.	Dacă este cazul, lăsați studenții să se completeze și să argumenteze soluțiile propuse, astfel încât să înțeleagă că pentru aceeași situație putem avea strategii de reglare emoțională diferite, care pot să ne ajute sau nu, pe termen scurt sau lung.	30 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentare interactivă – Strategii de reglare emoțională	Pornind de la răspunsurile participanților din secvența anterioară, introduceți conceptul de strategii de autoreglare emoțională, explicați rolul lor și prezentați-le pe cele mai utilizate (conform informațiilor din partea teoretică a acestui ghid). Oferiți exemple concrete pentru fiecare strategie (pot fi chiar exemple dintre cele oferite de studenți în secvența anterioară).	Pentru această secvență, puteți realiza o prezentare PowerPoint cu informațiile esențiale. Atenție! Există o serie de strategii de reglare emoțională pe care le puteți găsi descrise în diferite cărți și în mediul online, dar, pentru a explica cele cinci mari categorii care stau la baza acestei activități, vă recomandăm să folosiți secțiunea teoretică a acestui ghid sau alte surse de informare valoroase (de exemplu, articolele științifice sau bibliografia recomandată în acest ghid).	10 minute
Joc de rol	Oferiți fiecărei grupe un exemplar din Anexa 1 – <i>Strategii de autoreglare emoțională</i>. Fiecare grupă va trebui să își aleagă două strategii de reglare emoțională dintre cele prezentate în fișă și să se gândească la un scenariu în care, în aceeași situație, două personajele le pun în aplicare. Ceilalți colegi vor trebui apoi să ghicească care au fost strategiile alese (deci ar fi bine să se asigure că ceilalți nu știu exact ce au ales). Oferiți-le, ca timp de lucru, 15 minute. După expirarea lui, echipele vor prezenta scenariile, iar colegii vor trebui să recunoască strategiile folosite și să explice cum au reușit să le identifice.	Asigurați-vă că echipele au ales strategii diferite, astfel încât să poată fi interpretate toate strategiile pe care le-ați prezentat. Oferiți sprijin în identificarea corectă a strategiilor, dacă este cazul.	30 de minute



Rezumatul activității (10 minute):

La sfârșitul activității, oferiți feedback studenților, sumarizați informațiile cheie, discutați despre ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut la activitate și despre cum îi poate ajuta informația acumulată în viața de zi cu zi.



Recomandări pentru coordonator:

1. Activitatea propusă a fost gândită pentru o singură secvență de 100 de minute, dar poate fi realizată și în două secvențe a câte 50 de minute fiecare.
2. Primele activități de grup se pot cumula într-o singură secvență de activitate de grup de 30 de minute și se poate folosi o fișă de lucru de tipul tabelului de mai jos. În acest caz, alocați 20 de minute prezentărilor și discuțiilor prevăzute în activitatea descrisă mai sus.

Situație	Emoție	Strategie de modificare a emoției	
		Pozitivă	Negativă

Anexa 1 – Strategii de autoreglare emoțională

(conform lui James Gross, 2014)

1. **Selectarea situației** include setul de acțiuni care pot să facă mai (puțin) probabilă o situație care ne așteptăm să genereze emoții (in)dezirabile. De exemplu, dacă trăiești la un moment dat o emoție negativă în timpul unui ore de curs, vei încerca să lipsești de la alte ore de curs ale disciplinei respective (vei chiuli) pentru a nu fi nevoit să retrăiești emoția negativă sau vei alege să mergi doar la acele cursuri/seminarii care îți generează o emoție pozitivă.
2. **Modificarea situației** se referă la modificarea directă a contextului, astfel încât să se reducă șansele declanșării unei emoții indesezirabile. Această strategie se referă întotdeauna la contextul extern persoanei. De exemplu, dacă știi că vin părinții la tine în vizită și ei nu știu că tu fumezi, vei ascunde scrumiera, pachetul de țigări, vei aerisi camera și, poate, vei pune deodorante de cameră în acel spațiu („Nu pot să îi interzic părintelui să intre în camera mea. 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 redirecționarea atenției în cadrul unei situații date astfel încât să influențeze propria emoție. Astfel de strategii sunt ruminarea și distragerea atenției (adică concentrarea atenției pe alte aspecte ale situației sau mutarea atenției de la acea situație). De exemplu, dacă nu îți place un anumit conținut predat și te simți frustrat în timpul cursului, vei desena, vei discuta despre alt subiect cu colegul de bancă, te vei gândi la lucruri plăcute care te vor face să te simți mai bine sau vei folosi telefonul mobil.
4. **Modificarea cognitivă** presupune schimbarea modului în care este interpretată/evaluată situația, astfel încât să-i fie alterată semnificația. Se poate realiza acest lucru fie prin modificarea modului în care percepem o situație (de exemplu, poți să spui despre nota cinci primită la un examen că nu este, totuși, o notă chiar atât de mică și că, de fapt, este important că ai promovat examenul).
5. **Modularea răspunsului** este o strategie folosită pentru a modifica nota subiectivă (felul în care percepi subiectiv) sau modul în care te porți sau reacționezi fiziologic, atunci când simți emoția asociată unei situației. Exercițiile fizice și relaxarea bazată pe respirație profundă s-au dovedit eficiente în reducerea 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, decizi să nu exprimi prin comportament emoțiile, pozitive sau negative).

Vreau să reușesc!

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: dezvoltarea competențelor de auto-motivare

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice obiective și scopuri de dezvoltare personală;
- să realizeze planuri concrete pentru atingerea obiectivelor personale;
- să identifice abilități specifice persoanelor auto-motivate;
- să exemplifice strategii concrete de auto-motivare.

Materiale necesare:

- tablă/flipchart;
- cretă/markere;
- Anexa 1– *Ce îmi doresc.*

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata activității: 90 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Țimp
Introducerea în activitate	Prezentați scopul și obiectivele activității. Apoi, discutați cu studenții despre ce este motivația, despre ceea ce îi motivează pe ei să facă anumite lucruri (de exemplu, să urmeze o facultate) și despre cum recunoaștem o persoană motivată.	Încurajați exprimarea opiniilor și solicitați/oferiți exemple de recompense externe/interne. Discutați despre scopuri, dorințe, obiective, aspirații și legăturile dintre aceste noțiuni. Discutați despre rolul motivației (intrinseci și extrinseci) în activitățile pe care le fac studenții.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Activitate de grup	Grupați studenții în echipe de patru-cinci persoane și acordați fiecărui grup un anumit statut (de exemplu, un grup are statut de student, altul de angajat într-o companie privată, de șomer cu studii superioare, de manager al propriei firme etc.). Pentru fiecare din rolurile atașate acestor statusuri, echipele vor trebui să identifice un obiectiv pe care l-ar avea și ce ar însemna să fie auto-motivați pentru a-și atinge obiectivul respectiv. Solicitați-le să se gândească la ce înseamnă, în acea situație, o persoană auto-motivată și care sunt abilitățile pe care trebuie să le aibă pentru a fi auto-motivată și pentru a-și atinge scopul. După 15 minute de lucru în echipe, un reprezentant al grupului va prezenta celorlalți portretul persoanei auto-motivate. În continuare, acordați echipelor alte 15 minute pentru a realiza un plan de acțiune care ar duce la atingerea obiectivului stabilit (ce ar face, concret, pentru a atinge obiectivul) și pentru a identifica recompensele și piedicile posibile din timpul implementării planului. După expirarea timpului de lucru, un reprezentant al echipei va prezenta informația solicitată, iar ceilalți colegi (de la celelalte grupe) vor putea aduce completări, vor putea adresa întrebări pentru clarificări etc.	Monitorizați activitatea grupelor și oferiți sprijin, acolo unde este cazul. În funcție de specialitatea studenților cu care lucrați, puteți alege roluri/domenii specifice de activitate în care se pot angaja după absolvirea facultății. Puteți sugera studenților să folosească internetul de pe telefoanele mobile pentru a se documenta, dacă este nevoie. La sfârșitul prezentărilor, menționați abilitățile care au fost identificate de mai multe grupe, punctați aspectele care țin de perseverența persoanei și de controlul asupra muncii/efortului depus pentru îndeplinirea scopului. Solicitați studenților să menționeze eventuale riscuri pe care și le-ar asuma pentru a-și atinge obiectivele (dacă este cazul). Încurajați oferirea unui feedback constructiv și adăugarea unor informații valoroase/utile în raport cu scopul activității.	60 de minute



Rezumatul activității (15 de minute):

Discutați cu studenții despre importanța stabilirii unor scopuri clare și a unor pași concreți pentru implementarea lor, mai ales în cazul unor scopuri pe termen lung, care implică efort și perseverență. Reliefați rolul recompenselor și al flexibilității în ajustarea planurilor inițiale și rolul feedbackului și al experiențelor anterioare în dezvoltarea motivației. Această secvență trebuie să fie una cu caracter interactiv, formativ. Puteți utiliza întrebări de tipul:

- *De ce este important să ne stabilim conștient anumite scopuri și obiective?*
- *De ce pentru atingerea unor anumite obiective stabilim o serie de pași clari pe care trebuie să îi parcurgem și, pentru altele, nu (de exemplu, organizarea unei ieșiri de weekend cu prietenii vs. pregătirea cinei)?*
- *Ce anume ne determină uneori să ne abatem de la planurile noastre? De ce?*
- *Ce anume ne-ar ajuta să ne respectăm planurile pentru atingerea obiectivelor?*



Temă pentru acasă (5 minute):

Prezentați studenților Anexa 1 – *Ce îmi doresc* și explicați-le scopul temei pentru acasă: identificarea unui obiectiv personal, stabilirea unui plan de acțiune pentru atingerea acelui obiectiv, identificarea factorilor favorizanți și a piedicilor care pot interveni în procesul de atingere a obiectivelor. Tema vă va fi trimisă de către studenți, prin e-mail, la o dată pe care o stabiliți de comun acord și veți oferi feedback individual. Acest feedback va urmări să ofere sprijin pentru realizarea sarcinii de lucru și, acolo unde este cazul, pentru optimizarea planurilor personale.



Recomandări pentru coordonator:

1. Pentru atingerea obiectivelor activității, este necesară acordarea de feedback pentru temele de acasă. Dacă nu doriți să oferiți feedback online, este indicat să mai stabiliți o întâlnire cu studenții de aproximativ 30-50 de minute, în care să discutați aceste planuri, sau chiar întâlniri individuale.

Anexa 1 – Ce îmi doresc

Scopul meu pentru următoarele 2 luni este:

Ce voi face pentru a-mi atinge scopul:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Cum mă asigur că pot și că voi putea să implementez planul propus mai sus (abilități personale, sprijin din partea altor persoane, recompense etc.)?

Ce piedici m-ar determina să renunț la plan sau să nu îl realizez în timpul propus?

VII. Abilități sociale

VII. 1. Aspecte teoretice

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

Anul întâi 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 student 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, studenția 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 tinerii cu un nivel ridicat de dezvoltare a 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 această perioadă (depresie, anxietate, abuzul de substanțe) se asociază cu niveluri mai scăzute ale abilităților sociale (Wagner & Oliveira, 2007).

Mai mult, în perspectiva apropiată a integrării tinerilor 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 tânărul 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 tinerilor 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 lor 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 autoevaluare 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 tinerilor depinde în bună măsură de cel puțin două categorii de factori:

- a) caracteristicile personale ale tânărului;
- 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 punctelor 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 studentul, modelele educaționale promovate, precum și tiparele culturale ale societății au un impact mult mai mare asupra calității și a nivelului de actualizare a abilităților sociale. De aceea, programele de intervenție educațională pentru dezvoltarea abilităților sociale par să aibă succes, în măsura în care acestea le oferă tinerilor ocazii pentru a analiza propriile contexte de interacțiune sociale și de deconstruire/reconstruire a comportamentelor dezirabile.

VII. 1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale?

În prezent, peste tot în lume, sunt dezvoltate și implementate programe de intervenție care vizează dezvoltarea abilităților sociale ale tinerilor. 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 tinerii 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. Vârsta adultă emergentă 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 acesteia. Din perspectiva cogniției, a analiza o situație din mai multe puncte de vedere presupune ca studentul să își poate imagina modul în care arată *lumea* (situația, realitatea, fenomenul) din perspectiva celor cu care intră în interacțiune (Galinsky & Gillian, 2004). Cu alte cuvinte, tinerii 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, tânărul este capabil să își imagineze ce înseamnă emoția respectivă pentru celălalt și de ce o simte (empatie cognitivă). Potrivit cercetărilor, la această vârstă, 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, tinerii 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 tinerii 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 tineri arată că, pentru a fi empatic, este important ca ei să fie capabili să își conștientizeze mai întâi propriile emoții.

Pentru dezvoltarea empatiei studenților 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.

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 student 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 tineri: 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 tinerii 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 lor, a fi asertiv înseamnă, de pildă, 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 atingere drepturilor 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, tinerii 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 studenți, menționăm: studii de caz cu privire la presiunea de grup și beneficiile asertivității (de exemplu, cazuri reale din viața lor, raportate la unele comportamente de risc), consiliere și cursuri de dezvoltare a comunicării asertive.

VII. 2. Activități pentru dezvoltarea competenței sociale

Tabel sinoptic cu activitățile recomandate pentru dezvoltarea abilităților sociale

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Autoevaluarea propriilor percepții și modele de interacțiune în contexte sociale variate	- Identificarea persoanelor resursă cu care pot interacționa pentru a învăța; - Analiza contextelor sociale care produc învățare; - Identificarea abilităților necesare pentru inițierea și cultivarea relațiilor cu persoane de la care pot învăța.	1. <i>Cum mă ajută abilitățile sociale în învățare?</i>	facultate
Analiza/ Interpretarea unor fapte/ situații sociale din mai multe puncte de vedere	- Analiza comparativă a unor modele de comportament social aparținând unor spații socio-culturale diferite; - Identificarea unor strategii de acceptare și respect pentru modele de comportament social diferite cultural.	2. <i>Eu și lumea în care trăiesc</i>	facultate
Exersarea unor strategii de acceptare, apreciere și valorificare a diversității în contexte sociale variate	- Construirea unei hărți a relațiilor semnificative directe sau virtuale (cine și în ce scop, obiectul comunicării); - Exersarea unor instrumente de networking pentru rezolvarea unor probleme de viață personală, școlară sau profesională.	3. <i>Networking</i>	facultate

Cum mă ajută abilitățile sociale în învățare?

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: construirea unei hărți personale a abilităților sociale care sprijină învățarea

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să identifice persoanele resursă cu care pot interacționa pentru a învăța;
- să analizeze contexte sociale care favorizează învățarea;
- să identifice abilitățile necesare pentru inițierea și cultivarea relațiilor cu persoane de la care pot învăța.

Materiale necesare:

- fișe de lucru:
 - Anexa 1 – *Harta persoanelor resursă cu care pot relaționa pentru învățare;*
 - Anexa 2 – *Analiza activităților de învățare prin interacțiune cu ceilalți.*

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata activității: 100 minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere	Pentru a introduce activitatea, explicați-le participanților importanța pe care relațiile cu ceilalți o au în învățare. Învățarea nu vine doar din citirea și aprofundarea cursurilor și a bibliografiei, ci și din lucrurile pe care le putem observa la alții. Astfel, în învățare intervine și confruntarea perspectivelor diferite, cu colegi, cu cei mai puțin experimentați care au aceleași interese de învățare și, de asemenea, cu cei mai experimentați sau cei mai buni în domeniul nostru de interes. În același fel, învățăm practicând în contexte reale de activitate, care implică interacțiunea cu ceilalți. Adresați participanților următoarele întrebări: De la cine ați aflat ce înseamnă viața de student? În ce contexte s-a întâmplat asta? Acum, când sunteți deja studenți, de la cine ați învățat cum să ai succes la examene? Se întâmplă să învățați împreună cu alte persoane? Cu cine? Aveți un student model cu care ați dori să vă asemănați? Dar un profesor?	Notați toate răspunsurile primite de la studenți. Faceți la final un inventar al răspunsurilor primite, subliniind varietatea persoanelor și a contextelor menționate.	20 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Arii de învățare socială	Faceți referire la faptul că, atunci când știm exact ce vrem să învățăm, putem identifica ușor persoane resursă pe care ne putem baza pentru a învăța. Este important să ne facem o hartă a persoanelor resursă de la care putem învăța, astfel încât să le putem menține și să putem învăța eficient. Explicați participanților că cele mai importante modalități prin care putem învăța prin interacțiuni sociale ar putea fi următoarele: Învăț de la persoane mai experimentate decât mine în domeniul de interes; Învăț împreună cu alți colegi/ prieteni care sunt interesați de același domeniu; Învăț învățându-i pe alții; Învăț practicând în contexte reale; Învăț de la cei mai buni.	Puteți utiliza ca suport vizual Anexa 1 – <i>Harta persoanelor resursă de la care pot învăța</i> fie proiectată video, fie desenată pe tablă.	20 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Harta persoanelor resursă pentru învățare	Oferiți fiecărui participant câte un exemplar din Anexa 1. Rugați participanții să definească un obiectiv central de învățare pe parcursul studiilor universitare și să îl scrie în spațiul liber din zona centrală. Organizați studenții în perechi, oferindu-le rolurile de interviuat și interviuator. Într-o primă rundă, interviuatorul va discuta cu interviuatul despre fiecare dintre ariile învățării de la/cu ceilalți, răspunzând pe scurt la următoarele întrebări: Cu cine/De la cine aș putea să învăț? Unde aș putea să învăț? În ce contexte? <i>Când aș putea să învăț?</i> <i>Cum aș putea să învăț?</i> <i>Ce ar trebui să fac pentru asta? sau De ce abilități sociale aș avea nevoie?</i> Invitați apoi perechile să își schimbe rolurile. Cei care au fost intervieuați vor deveni interviuatori și viceversa, astfel încât să fie completate hărțile fiecăror.	Oferiți sprijin participanților pentru completarea hărții ori de câte ori observați că au nelămuriri.	30 de minute

Etapă	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Abilități sociale utile în învățare	Oferiți participanților câteva exemple de modalități prin care ar putea învăța în contexte sociale prin interacțiuni cu ceilalți: Consiliere pentru clarificarea obiectivelor învățării; Grupuri de studiu; Voluntariat; Practică de specialitate în domeniu; Ocazii de a preda altora ceea ce tocmai ai învățat; „Prietenul critic”; Consultații individuale cu profesorii și asistenții; Observarea celor mai experimentați; Interacțiuni cu specialiști în domeniu. Oferiți-le participanților Anexa 2 și rugați-i să completeze acțiunile pe care le-ar putea întreprinde pentru a realiza activitățile de mai sus, precum și abilitățile sociale de care ar avea nevoie pentru a reuși.	Explicați, pe rând, prin exemple concrete, cum ar putea fi realizate fiecare dintre activitățile prezentate. Oferiți participanților câte un exemplar din Anexa 2. Completați Anexa 2 împreună cu participanții.	15 minute



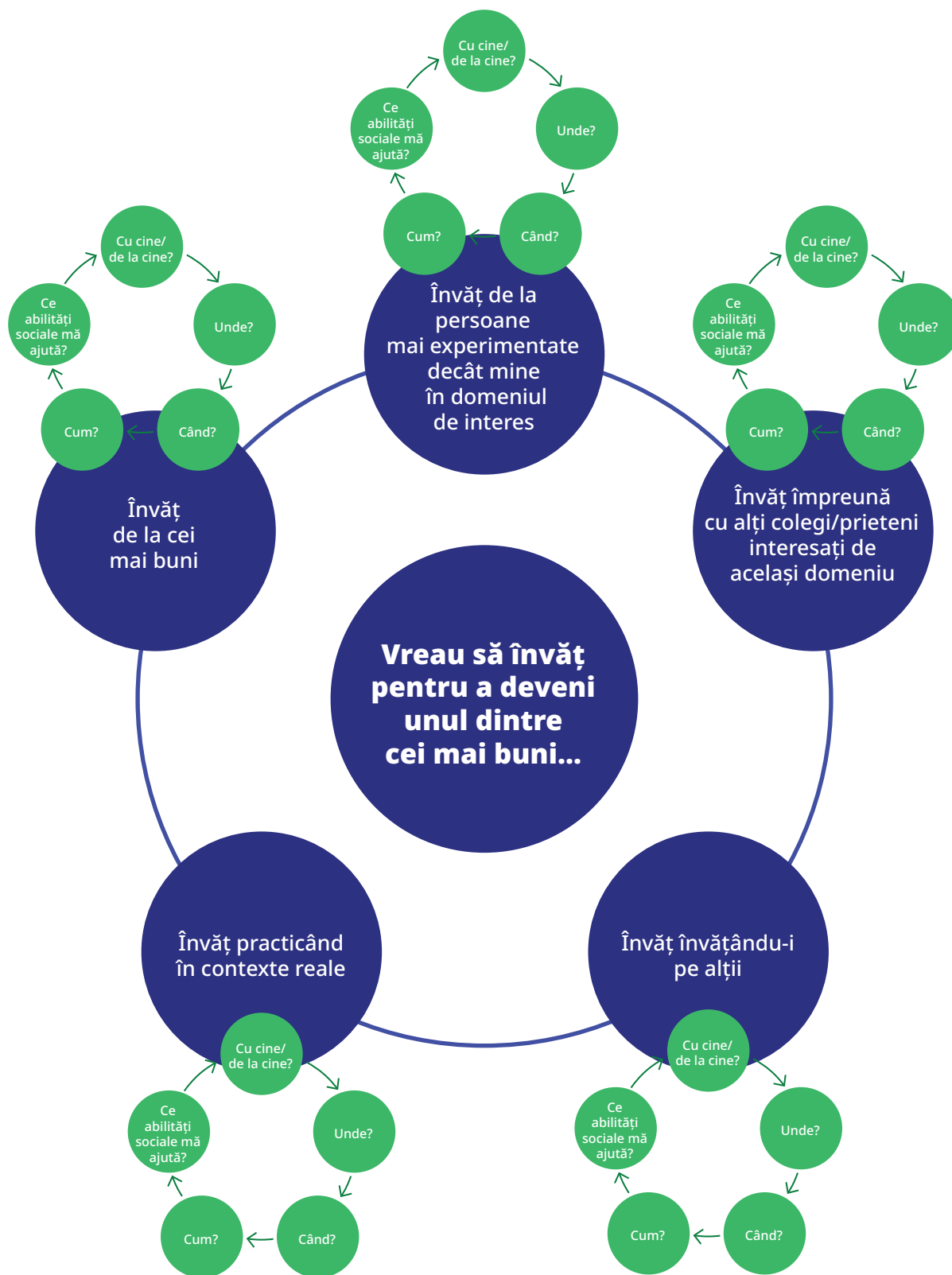
Rezumatul activității (15 minute):

La finalul activității, inițiați o discuție în plen cu privire la exercițiul de completare a hărții. Adresați participanților întrebări precum: *Ce ați descoperit nou în timpul exercițiului?*, *Ce asemănări și deosebiri ați observat între dumneavoastră de-a lungul conversației în perechi?*, *Care este cea mai importantă concluzie cu care ați rămas în urma exercițiului?*

Notați pe tablă toate observațiile și comentariile participanților. Subliniați elementele comune care au apărut în discuție și aspectele specifice care conduc la nevoia de relaționare socială în învățare (nevoia de a cunoaște o altă perspectivă, nevoia de modele, nevoia de clarificare în relație cu cei pe care aș putea să îi învăț, nevoia de obiective clare, nevoia de abilități sociale etc.).

Construiți împreună cu participanții o caracterizare a unui student ipotetic care deține abilități specifice pentru a învăța prin interacțiuni sociale (de exemplu, determinat, deschis la a înțelege perspectivele celorlalți, capabil să inițieze relații de comunicare cu cei de la care ar putea să învețe etc.).

Anexa 1 – Harta persoanelor resursă cu care pot relaționa pentru învățare



Anexa 2 – Analiza activităților de învățare prin interacțiune cu ceilalți

Activitate	Acțiuni pe care aș putea să le întreprind	Abilități sociale de care am nevoie pentru a reuși
Consiliere educațională pentru clarificarea obiectivelor învățării		
Grupuri de studiu		
Voluntariat		
Practică de specialitate în domeniu		
Ocazii de a predă/explica altora ceea ce tocmai ai învățat		
„Prietenul critic”		
Consultații individuale cu profesorii și asistenții		
Observarea celor mai experimentați		
Interacțiuni cu specialiști în domeniu		
Alte activități. Vă rugăm să le specificați:		

Eu și lumea în care trăiesc

Adresabilitate: studenți, anul I

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

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să analizeze modele de comportament social aparținând unor spații socio-culturale diferite;
- să identifice strategii de acceptare și respect pentru modele diferite de comportament socio-cultural.

Materiale necesare:

- bilețele de prezentare a rolurilor (Anexa 1);
- lista cu afirmații de citit de către coordonator în timpul exercițiului (Anexa 2);
- un spațiu liber (coridor, sală mare sau în exterior);
- sfoară/cetă pentru marcarea liniei de start;
- muzică relaxantă.

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

Durata activității: 100 minute

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Introducere	Anunțați participanții că urmează să fie parte a unui exercițiu de tip joc de rol. În timpul acestui exercițiu, vor avea ocazia să se pună în pielea unui personaj care aparține unei categorii socio-culturale mai mult sau mai puțin diferită de cea căreia îi aparțin. Scopul exercițiului este de a analiza situații, stări emoționale și comportamente ale unui personaj ipotetic, astfel încât să conștientizeze diferențele dintre oameni pe care le determină contextele socio-culturale în care aceștia se află la un moment dat. Exercițiul se numește <i>Un pas înainte</i>¹¹ și este propus tinerilor care doresc să învețe despre interculturalitate. El este o adaptare/o traducere după un ghid pentru dezvoltarea competențelor interculturale elaborat de Consiliul Europei, care poate fi accesat la adresa https://www.coe.int/en/web/compass/take-a-step-forward.	Creați o atmosferă calmă cu muzică relaxantă pe fundal. Puteți începe activitatea invitând participanții să asculte, în liniște, un fragment muzical relaxant, înainte de a introduce tema activității. Nu dezvăluiți de la început cum se va desfășura exercițiul, dar asigurați participanții că veți dedica suficient timp la final pentru a discuta și a analiza retrospectiv activitățile.	10 minute
Etapa 1: Distribuția rolurilor	Distribuiți fiecărui participant, la întâmplare, câte un bilețel pe care este descris un rol. Bilețele sunt împăturite. Rugați participanții să păstreze secret rolul pe care l-au extras.	Pentru confecționarea bilețelelor, folosiți casetele din Anexa 1. Pregătiți-le și împăturiți-le înainte de activitate. În funcție de profilul participanților, este recomandabil să adaptați rolurile astfel încât acestea să poată rezona cu experiența lor de viață și cunoștințele sau personaje care pe care le-ar putea întâlni în realitate. Asigurați-vă că aveți pregătit un număr suficient de bilețele pentru toți participanții. La nevoie, exercițiul se poate desfășura la fel de bine și în condițiile în care același bilețel (același personaj) se repetă pentru unul-trei participanți.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Etapa 2: Pregătirea pentru rol	Rugați participanții să se așeze într-o poziție comodă și să citească prezentarea rolului din bilețele fără să dezvăluie nimic celorlalți. Invitați-i să își imagineze că ei sunt personajul descris în bilețele și să intre treptat în rol.	Pentru a ajuta participanții să intre în rol, citiți-le câteva dintre întrebările de mai jos. Faceți o pauză după fiecare dintre ele, pentru a le lăsa timp să reflecteze și să își construiască o imagine despre ei și despre viața lor. „Imaginează-ți că tu ești personajul descris în bilețele: ▪ <i>Ce fel de copilărie ai avut? În ce fel de casă ai locuit? Ce jocuri ai jucat?;</i> ▪ <i>Cu ce se ocupau părinții tăi?;</i> ▪ <i>Cum se desfășoară viața ta de zi cu zi în prezent? Cum îți petreci timpul cu ceilalți?;</i> ▪ <i>Ce faci dimineața, după-amiaza și seara?;</i> ▪ <i>Ce stil de viață ai? Unde locuiești? Cât câștigi pe lună? Ce faci în timpul liber? Ce faci în vacanță?;</i> ▪ <i>Ce îți place și de ce te temi?'</i>	10 minute
Etapa 3: Instrucțiuni de joc	Rugați participanții să facă liniște absolută și să se așeze unul lângă altul, umăr la umăr, alcătuiind împreună o linie de start. Informați-i că urmează să le citiți o listă de situații și evenimente. De fiecare dată când răspund „da”, trebuie să facă un pas înainte, iar, atunci când răspunsul lor, din perspectiva personajului descris pe bilet, este „nu”, trebuie să stea pe loc și să nu înainteze.	Puteți folosi o sfoară pentru a marca linia de start sau să o trasați cu creta.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Etapa 4: Fă un pas înainte... sau stai pe loc	Citiți pe rând, rar, clar și cu voce tare afirmațiile din Anexa 2, câte una pe rând. Între ele, faceți o pauză, pentru a lăsa timp participanților să facă un pas înainte dacă răspunsul lor e „da”. Atunci când ați terminat de citit întrebările, rugați participanții să analizeze poziția pe care o au la finalul exercițiului în raport cu ceilalți colegi.	Invitați participanții să își ia rolul în serios, să asculte cu atenție afirmațiile și să păstreze tăcerea.	10 minute
Secvența 2	Invitați participanții să ia o pauză scurtă. Rugați participanții să nu vorbească între ei despre exercițiu, fiind recomandat să își acorde câteva minute de reflecție personală asupra experienței prin care tocmai au trecut.		3 minute
Etapa 5: Cerc de discuție	Rugați participanții să se așeze în cerc, în liniște, fără să dezvăluie încă celorlalți personajul pe care l-au jucat.	Pentru analiza exercițiului, utilizați întrebările orientative din rubrica „Rezumatul activității”.	2 minute



Rezumatul activității (45 de minute):

Întrebați-i mai întâi pe participanți ce părere au despre cele petrecute și cum li s-a părut activitatea. Discutați apoi despre problemele ridicate și despre ce au învățat.

- *Cum s-au simțit pășind înainte?;*
- *În ceea ce îi privește pe cei care au pășit înainte de multe ori, când au început să observe că alții nu înaintează la fel de repede?;*
- *A avut cineva impresia că au existat momente când drepturile lor de bază au fost ignorate?*

Întrebați participanții dacă știu ce roluri au avut ceilalți (în această parte a activității, permiteți participanților să dezvăluie rolurile pe care le-au avut).

- *Cât de ușor sau dificil le-a fost să joace diversele roluri? Cum și-au imaginat că este persoana al cărei rol l-au jucat? De unde s-au inspirat ca să-și creeze situațiile?;*
- *Reflectă în vreun fel acest exercițiu societatea? În ce mod?;*
- *Care drepturi ale omului sunt avute în vedere pentru fiecare dintre roluri? Poate cineva să spună că nu i-au fost respectate drepturile omului sau că nu a avut acces la aceste drepturi?;*
- *Care ar fi primii pași care ar putea rezolva inegalitățile din societate?*



Temă pentru acasă:

Invitați participanții să scrie câteva reflecții despre experiența lor personală cu acest exercițiu. Cum a fost pentru ei? Cum s-au simțit? Ce au descoperit nou despre ei și despre cei din jurul lor? Ce au învățat din această experiență?



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

- La început, în etapa de imaginație, este posibil ca unii participanți să spună că știu puține lucruri despre viața persoanei al cărei rol trebuie să îl joace. Spuneți-le că nu contează și că trebuie să își folosească cât mai mult imaginația.
- Forța acestei activități constă în impactul pe care îl are mărimea distanței dintre participanți, în special, la sfârșit, când ar trebui să fie o distanță mare între cei care au înaintat și cei care au rămas pe loc sau au făcut doar câțiva pași. Pentru a mări impactul, este important să adaptați rolurile, astfel încât să reflecte experiențe din viața participanților. Când faceți acest lucru, adaptați rolurile astfel încât doar câțiva participanți să poată face pași înainte (adică să poată răspunde „da”). Același lucru este valabil și dacă aveți un grup mare și trebuie să creați mai multe roluri.
- Pe parcursul rezumatului activității, este important să discutați despre cum au aflat participanții despre personajul pe care au trebuit să îl interpreteze – din experiența personală sau a pe baza altor surse de informare (știri, cărți, glume etc.)? Sunt siguri că informațiile și imaginile pe care le au despre personaj sunt de încredere? În felul acesta, puteți prezenta modul în care funcționează stereotipurile și prejudecățile.

Anexa 1 – Prezentarea personajelor

Decupați căsuțele de mai jos și împăturiți bilețelele înainte de a le distribui aleatoriu participanților.

Ești mamă necăsătorită și șomeră.	Ești o fată dintr-o familie arabă de religie musulmană. Locuiești împreună cu părinții într-o țară occidentală. Părinții tăi sunt persoane foarte religioase.
Ești fiica directorului băncii din localitate. Studiezi economie la universitate.	Ești persoană cu dizabilități care nu se poate deplasa decât în cărucior.
Ești fiul unui emigrant chinez care are o afacere profitabilă în domeniul fast-food.	Ești un imigrant ilegal din Uganda în spațiul european.
Ai 19 ani și ești fiul unui fermier dintr-un sat din sudul României.	Ești un tânăr absolvent care își caută loc de muncă.
Ești o tânără de 17 ani, de etnie romă, care nu a terminat școala primară.	Ești președintele unei organizații de tineret al unui partid politic ce se află la guvernare.
Ești o prostituată de vârstă mijlocie și ești infectată cu virusul HIV.	Ești fost condamnat, ți-ai ispășit termenul și cauți un loc de muncă în localitatea de baștină.
Ești un muncitor ieșit la pensie de la o fabrică de încălțăminte.	Ești un activist al unei organizații ce reprezintă minoritățile sexuale.
Ești profesor șomer și locuiești într-o localitate a cărei limbă nu o cunoști.	Ești fotomodel de origine romă.
Ești o persoană care nu are unde să locuiască.	Ești fiul preotului din orașul în care locuiești.
Ești proprietarul unei companii de import-export de succes.	Ești prietena unui tânăr artist care este dependent de droguri.
Ești fiica ambasadorului american în țara în care locuiești.	
Etc.	Etc.

Anexa 2 – Afirmații enunțate de coordonator în timpul exercițiului

Situații și evenimente:

Citiți cu voce tare următoarele situații. Lăsați timp participanților să facă un pas înainte și să reușească să se uite în jur, ca să vadă unde se situează față de ceilalți:

1. *Nu ai avut niciodată probleme financiare serioase;*
2. *Ai o locuință decentă, cu linie telefonică și televizor;*
3. *Consideri că limba, religia și cultura îți sunt respectate în societatea în care trăiești;*
4. *Consideri că opinia ta în probleme sociale și politice contează și că părerile îți sunt ascultate;*
5. *Alte persoane te consultă în diverse probleme;*
6. *Nu îți este teamă că te-ar opri poliția;*
7. *Știi cui să te adresezi dacă ai nevoie de un sfat sau ajutor;*
8. *Nu te-ai simțit niciodată discriminat/ă din cauza originii tale;*
9. *Beneficiezi de protecție socială și medicală corespunzătoare necesităților tale;*
10. *Îți permiți să mergi în vacanță o dată pe an;*
11. *Poți invita prieteni la masă în casa ta;*
12. *Ai o viață interesantă și ești optimist/ă în privința viitorului;*
13. *Simți că poți studia și practica profesia pe care ți-o dorești;*
14. *Nu îți este teamă că poți fi agresat/ă sau atacat/ă pe stradă sau în mass-media;*
15. *Poți vota la alegerile naționale și locale;*
16. *Poți sărbători cele mai importante evenimente religioase cu rudele și prietenii apropiați;*
17. *Poți participa la seminarii internaționale organizate în străinătate;*
18. *Te poți duce la cinema sau la teatru cel puțin o dată pe săptămână;*
19. *Nu te temi pentru viitorul copiilor tăi;*
20. *Îți cumperi haine noi cel puțin o dată la trei luni;*
21. *Te poți îndrăgosti de cine vrei;*
22. *Simți că îți este apreciată și respectată competența în societatea în care trăiești;*
23. *Internetul îți este accesibil și folositor.*

Networking

Adresabilitate: studenți, anul I

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

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să elaboreze/să realizeze harta relațiilor *puternice* și a relațiilor *slabe* cu ceilalți;
- să identifice oportunități de relaționare socială cu persoane din afara cercului de cunoscuți;
- să exerseze strategii de comunicare socială cu persoane mai puțin cunoscute.

Materiale necesare:

- coli de hârtie A4 imprimate cu schema din Anexa 1;
- clopoțel;
- cronometru/ceas cu cronometru.

Notă: Pentru realizarea acestei activități, este necesară parcurgerea, în prealabil, a capitolului *Abilități sociale* din secțiunea teoretică a acestui ghid.

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

Activitatea se poate desfășura fără pauză, timp de 100 de minute. În cazul în care decideți să oferiți participanților o scurtă pauză, ea poate fi planificată la finalizarea *Secvenței 1*, imediat după interpretarea hărții relațiilor personale. După pauză, activitatea se poate relua cu *Secvența 2* – exercițiul de *networking*.

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Temp alocat
Secvența 1			
Introducere	Anunțați participanții că în această activitate vor explora beneficiile relațiilor sociale cu cei din jur. Atrageți-le atenția că pe această cale vor descoperi oportunități de găsire a unui loc de muncă sau a unui loc de practică și de dezvoltare a carierei. Invitați-i să se gândească la cercul de cunoscuți (familie, prieteni, colegi, vecini, profesori), dar și la persoane pe care au avut ocazia să le cunoască mai mult sau puțin întâmplător în ultimele 2 săptămâni. Adresați, pentru început, următoarea întrebare: <i>Când și unde vi s-a întâmplat să comunicați cu persoane noi, care nu făceau parte din cercul de apropiați?</i>	Acest exercițiu pornește de la teoria sociologului Mark Granovetter despre puterea <i>relațiilor slabe</i> . Teoria sa se bazează pe cercetare sociologică în ceea ce privește sursa obținerii unui loc de muncă. Cercetarea a arătat că, în mod surprinzător, mulți oameni află informații despre un posibil loc de muncă nu neapărat prin cercul apropiat de cunoștințe (familie, prieteni), ci, mai degrabă, de la cei cu care interacționează mai rar sau chiar întâmplător. Aceste relații sunt considerate <i>slabe</i> pentru că nu sunt sistematice și nici profunde sau de lungă durată. Cercetarea a arătat însă că ele au un impact important asupra găsirii unui loc de muncă sau a unor oportunități de a avansa în carieră. Mark Granovetter este considerat teoreticianul care a fundamentat nevoia oamenilor de conectare la rețele sociale reale sau virtuale, atât de populare în zilele noastre. Această activitate de conectare la rețele sociale mai slabe se numește <i>networking</i> .	10 minute
Harta relațiilor interpersonale	Rugați participanții să realizeze o hartă cu locurile în care au avut ocazia să cunoască persoane noi, atât cu care au rămas în contact, cât și pe care nu le-au mai văzut niciodată.	Oferiți participanților modelul de hartă din Anexa 1. Rugați-i să scrie numele persoanelor în căsuțele corespunzătoare. Participanții pot construi, după aceste model, harta personală, utilizând hârtie A4 și creioane colorate.	15 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Analiza hărții personale	Invitați participanții să discute cu un coleg despre harta relațiilor lor sociale. Pentru a orienta discuția, oferiți participanților câteva întrebări orientative precum: ▪ <i>Care sunt persoanele din cercul tău de apropiați? Care sunt cele pe care le-ai cunoscut prin intermediul prietenilor?</i> ▪ <i>Ce ai aflat despre persoanele nou cunoscute?</i> ▪ <i>Ce ți-a atras atenția la acestea?</i> ▪ <i>Ți-ar plăcea să le reîntâlnești? De ce?</i> ▪ <i>În ce măsură crezi că persoanele nou cunoscute te-ar putea ajuta să afli noi informații despre oportunități de găsim a unui loc de muncă sau de dezvoltare a carierei?</i>	Aveți în vedere faptul că hărțile personale ale participanților ar putea arăta destul de diferit, în funcție de profilul participanților pe scala introvert-extrovert. Încurajați participanții care sunt mai degrabă introverți să discute despre beneficiile rețelei personale, chiar dacă numărul relațiilor <i>slabe</i> ar putea fi mai mic decât în cazul extroverților.	15 minute
Interpretarea hărții personale	Explicați participanților că harta pe care tocmai au realizat-o reprezintă rețeaua lor socială (în engleză, <i>net</i>). Ansamblul acțiunilor prin care ei relaționează cu cei din rețea se numește <i>networking</i>.	Literatura de specialitate arată că în contextul perspectivelor de identificare a unui loc de practică sau a unui loc de muncă, rețelele sociale se dovedesc a fi beneficie pentru obținerea unei game mai largi de informații. Atunci când suntem deschiși să ne angajăm în conversații cu persoane din afara cercului nostru de apropiați, șansele de a avea acces la informații noi cresc.	10 minute
Secvența 2			
	După o scurtă pauză, explicați participanților că, pentru a-și maximiza șansele de a obține un loc de muncă potrivit așteptărilor, o strategie eficientă ar putea fi să își exerseze abilitățile de a face <i>networking</i>. În minutele care urmează, vor explora câteva dintre aceste strategii prin intermediul unui exercițiu de tip întâlniri scurte sau <i>speed-dating</i>.		10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
Exercițiu de networking	Pregătirea exercițiului Separați participanții în două grupuri. Un mod simplu de a face acest lucru este să rugați participanții să numere pe rând (unu/doi). Apoi, participanții cu numărul unu vor face parte din grupul 1, iar participanții cu numărul doi vor fi grupul 2. Rugați participanții să se așeze în cerc, astfel încât cele două grupuri să formeze două cercuri concentrice. Invitați participanții din cercul din interior să se întoarcă cu fața la colegul corespunzător din cercul din exterior (ca roțile unui rulment), astfel încât cercul grupului 1 să stea față în față cu cercul grupului 2. Apoi, rugați participanții din fiecare grup să se distanțeze la cel puțin un braț distanță de colegul din dreapta lor, păstrând încă cercul. Rugați-i să se asigure că au în fața lor un partener de conversație din cercul celălalt. În cazul în care numărul participanților este impar, invitați un voluntar care să preia rolul de observator.	Asigurați-vă că activitatea se derulează într-un spațiu generos, care să permită organizarea participanților în două cercuri concentrice. Este important să aveți la îndemână un ceas cu cronometru și un clopoțel (fluier, alt instrument sonor) care să semnaleze finalizarea unei runde de trei minute de conversație. Insistați asupra limitei de trei minute pentru o rundă și fiți fermi în a finaliza conversația, chiar dacă unele perechi solicită mai mult timp de discuție.	25 de minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
	Instructaj Anunțați participanții că vor participa la mai multe runde de conversație cu colegii din celălalt cerc. Vor avea la dispoziție maximum trei minute pentru a purta o conversație cu persoana pe care o au în față. Atunci când timpul s-a încheiat, un clopoțel va suna pentru a semnaliza finalul conversației. Runda a doua va continua, după ce fiecare participant din cercul din interior se va deplasa spre dreapta (păstrându-și poziția în cerc), astfel încât să stea față în față cu următorul coleg din cercul din exterior. În tot acest timp, participanții din cercul din exterior își păstrează poziția inițială. Exercițiul va continua în același fel în atâtea runde câte va permite intervalul de timp prestabilit pentru exercițiu.		

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp alocat
	Care este subiectul conversației în perechi? Subiectul conversației este legat de locul de muncă la care visează fiecare. Va fi o conversație liberă, dar puteți ajuta participanții cu câteva întrebări orientative, în jurul cărora să fie creată conversația: ▪ Unde visez să lucrez la terminarea facultății? Ce loc de muncă mi-ar plăcea?; ▪ De ce cred că mi s-ar potrivi?; ▪ Ce știu despre oportunitățile de informare cu privire la acest loc de muncă?; ▪ La cine aș putea apela pentru mai multe informații? Ai putea să îmi recomanzi pe cineva cu care aș putea vorbi despre asta? Fiecare dintre partenerii de conversație pot răspunde, pe rând, la aceste întrebări. Dinamica dialogului depinde de modul în care decid cei doi parteneri de dialog, ea nu este impusă.		



Rezumatul activității (13 minute):

Invitați participanții să se regroupeze într-un singur cerc, pentru a discuta despre această activitate. Întrebările orientative ar putea fi:

- *Cum v-ați simțit în timpul exercițiului?;*
- *Cât de dificil a fost pentru voi să purtați o conversație scurtă despre viitorul vostru profesional?;*
- *Ce informații noi ați reușit să aflați discutând cu colegii? Sunt aceste informații valoroase? În ce fel?;*
- *Ce ați descoperit nou, realizând harta relațiilor sociale? Ce v-a surprins cel mai mult?;*
- *Ce ați putea face de acum înainte pentru a vă îmbunătăți abilitățile de comunicare cu persoane mai puțin cunoscute (abilități de networking)?*



Temă pentru acasă (2 minute):

Invitați studenții să își deschidă un cont pe platforma <https://www.linkedin.com>. Alternativ, le puteți sugera orice altă platformă de socializare cu caracter profesional care ar putea fi de interes pentru ei. Rugați-i să se conecteze cu cel puțin 50 de profesioniști din domeniul lor de interes pentru viitoarea profesie. După realizarea acestei activități, invitați studenții la o discuție liberă, într-o întâlnire viitoare, despre această experiență.



Recomandări pentru utilizator/coordonator:

Pentru pregătirea acestei activități vă puteți documenta despre:

- Teoria despre puterea relațiilor *slabe* a lui Mark Granovetter: <https://www.youtube.com/watch?v=g3bBajcR5fE>;
- Strategii de *networking*;
- Teoria *ghionturilor* a lui Cass R. Sunstein și Richard H. Thaler: <http://www.mindeducation.ro/carte-buna-nudge-de-richard-thaler-si-cass-sunstein/>.

Suplimentar, puteți recomanda studenților să lectureze subcapitolul referitor la *marketing sau promovare personală* din ghidul următor (p. 183-193): Lemeni, G., Miclea, M., (2010), *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca.

Anexa 1 – Harta contextelor de interacțiune socială



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).

În prima activitate aferentă capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** veți găsi detaliate trăsăturile de bază ale comportamentelor asertive, agresive și pasive. Totodată, această activitate oferă contextul necesar exersării aspectelor verbale și nonverbale ale unei comunicări asertive.

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).

Reacția la critică se leagă strâns de prezența standardelor interne pe care o persoană și le-a format pentru a judeca situații, comportamente și răspunsuri (Rees & Graham, 1991). Astfel, eficiența adulților în a favoriza la tineri 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 asumții despre modul în care funcționează mintea persoanelor cu care ei vin în contact. Aceste asumții 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 eficientă 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 gestica, 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 dezaprobatoare. 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 doua activitate aferentă 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 sugerează strategii eficiente de îmbunătățire a interacțiunii în relațiile apropiate, oferind contextul exersării unor modalități de comunicare eficiente și adaptative.

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, structură 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 autoreglare, 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).

A treia activitate aferentă capitolului **Relațiile sociale și eficiența în comunicare** este concepută pentru a facilita explorarea rolului pe care ritualurile de cuplu le au în generarea emoțiilor pozitive și a sentimentului de comuniune, care sunt necesare pentru menținerea stabilității unei relații.

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; concordanța cu scopurile lor duce la emoții pozitive, în timp de discordanța 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 încurajatoare; 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 celuilalt 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.

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).

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 a acționa 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 perceptive, expectanțe/așteptări, atribuirii, 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/parteneriei și a relației contribuie la consolidarea încrederii în cuplu, informând deciziile personale referitoare la viitorul relației (Shallcross & Simpson, 2012).

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 parteneriei 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 cu activitățile recomandate pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivelul
Construirea relațiilor personale și romantice	- Analiza diferențelor dintre comportamentele asertive, agresive și pasive; - Identificarea beneficiilor comunicării asertive; - Exersarea utilizării comportamentului asertiv în comunicarea interpersonală.	1. <i>Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere. Asertivitatea și beneficiile ei.</i>	Facultate
Exersarea abilităților de comunicare socială	- Identificarea principalelor caracteristici ale interacțiunilor funcționale și disfuncționale în cuplu; - Identificarea consecințelor practice și emoționale ale interacțiunilor disfuncționale în cuplu; - Exersarea metodelor de contracarare a interacțiunilor disfuncționale în cuplu.	2. <i>Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu?</i>	Facultate
Stabilirea și menținerea unor relații funcționale	- Identificarea ritualurilor de cuplu; - Analiza impactului ritualurilor de cuplu asupra creării sentimentului de comuniune în cuplu; - Identificarea rolului ritualurilor de cuplu în generarea de emoții pozitive; - Exersarea folosirii ritualurilor de cuplu pentru consolidarea acestuia.	3. <i>Cuplurile și ritualurile lor – Cum să creăm sentimentul de comuniune în cuplu?</i>	Facultate

Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere. Asertivitatea și beneficiile ei.

Adresabilitate: studenți, anul 1

Scopul activității: explorarea caracteristicilor comportamentelor asertive, agresive și pasive

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să înțeleagă diferența dintre comportamentele asertive, agresive și pasive;
- să înțeleagă beneficiile comunicării asertive;
- să folosească eficient comportamentul asertiv în comunicare.

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 grup de patru studenți) și Anexa 2 (o fotocopie pentru fiecare student);
- un text scris (de exemplu, un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de exemplu, o secvență dintr-un film artistic, scurtmetraj, documentar, talk-show etc.), de aproximativ 20 de minute, care va face obiectul analizei.

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare; activitatea se poate parcurge în cadrul unei singure întâlniri).

Descrierea activității (Secvența 1 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: reacții asertive, agresive, pasive.	Începeți discuția prin a întreba studenții ce tip de reacții cred că poate avea o persoană în momentul în care se simte extrem de frustrată atunci când comunică cu cineva. Prezentați, pe scurt, ce înseamnă o reacție asertivă, una pasivă, respectiv una agresivă. Explorați împreună cu studenții consecințele reacțiilor asertive, agresive și pasive care pot apărea în timpul comunicării dintre două persoane. Totodată, rugați-i pe studenți să dea exemple de situații în care au reacționat asertiv, agresiv sau pasiv.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țintă, pe urmă insistați asupra exemplelor și rugați studenții să aducă exemple proprii. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	20 minute
Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru. Analiza reacțiilor asertive, agresive, pasive.	Propuneți studenților să se grupeze pe echipe de patru persoane. Prezentați-le materialul care va fi analizat. Apoi, folosind Anexa 1, studenții vor încerca să identifice reacțiile asertive, agresive și pasive din materialul prezentat.	Folosiți primele 10 minute pentru a prezenta studenților exercițiul. Alegeți materialul de analizat (vedeți recomandările pentru utilizator/coordonator). Folosiți alte 20 de minute pentru analiza materialului selectat.	30 de minute

Descrierea activității (Secvența 2 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentarea exercițiului și alegerea celor trei perechi de studenți care vor prezenta jocuri de rol.	Coordonatorul va prezenta studenților exercițiul pe care îl au de realizat. În următoarea secvență, trei perechi de studenți vor prezenta în fața colegilor trei dialoguri, demonstrând comunicarea asertivă, agresivă și pasivă, pe baza concluziilor la care au ajuns după parcurgerea secvenței întâi a activității. Dintre toate perechile de studenți care doresc să participe, vor fi selectate trei, prin tragere la sorți.	Studenții care doresc să participe la jocul de rol se vor oferi voluntar.	5 minute
Prezentarea celor trei jocuri de rol.	Fiecare dintre cele trei perechi selectate va prezenta în fața colegilor un dialog pe o temă la alegere. Perechea 1 va discuta într-o manieră asertivă, perechea 2 într-o manieră pasivă și perechea 3 într-o manieră agresivă. Cele trei perechi își vor alege una dintre cele trei modalități de dialog prin consens sau prin tragere la sorți.	Fiecare pereche are la dispoziție 10 minute în care să poarte un dialog într-una dintre cele trei modalități (i.e., asertivă, pasivă, agresivă). Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 30 de minute.	30 minute



Rezumatul activității (10 minute):

Discutați opiniile studenții referitoare la cele trei dialoguri prezentate și consecințele posibile ale celor trei modalități de comunicare.

Faceți un scurt rezumat al întâlnirii și discutați aspectele relevante pentru interacțiunile de zi cu zi: (1) comunicarea poate fi asertivă, agresivă sau pasivă, (2) comunicarea asertivă este cea mai eficientă formă de comunicare, dacă sunt luate în considerare atât drepturile vorbitorului, cât și cele ale interlocutorului, (3) cele trei forme de comunicare acoperă aspecte verbale și nonverbale, (4) comunicarea asertivă poate fi antrenată, până se formează o deprindere de comunicare care permite folosirea ei fără un efort considerabil, (5) calitatea relațiilor interumane este puternic influențată de modul în care oamenii comunică între ei.



Temă de casă (5 minute):

Tema de casă se referă la exersarea comunicării asertive în cadrul comunicării cu o persoană apropiată. Alegeți o persoană cu care v-ați simți în siguranță să încercați comunicarea asertivă și identificați o situație în care doriți să o exersați. Angajați-vă în comunicare cu scopul de a fi cât mai asertiv/ă. Ulterior conversației, completați tabelul din Anexa 2.

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 studenți 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, împreună cu studenții, un text scris (de exemplu, un pasaj dintr-un roman, o nuvelă etc.) sau un material video (de exemplu, o secvență dintr-un film artistic, scurtmetraj, documentar, talk-show etc.) care va face obiectul analizei. Încercați să alegeți un material care poate fi parcurs în aproximativ 20 de minute. Este recomandat să alegeți un material care cuprinde aspecte de comunicare interumană (i.e., dialog), care poate fi parcurs cu ușurință de toți studenții și prezintă interes pentru aceștia. Dacă materialul este scris, asigurați-vă că fiecare grup de patru studenți primește câte o copie. Dacă materialul este video, asigurați-vă ca aveți la dispoziție aparatură adecvată, astfel încât toți studenții să poată vedea și auzi cu ușurință înregistrarea prezentată.

În discuțiile cu studenții:

- ✓ Încurajați analiza asemănărilor și deosebirilor dintre comunicarea asertivă, agresivă și pasivă;
- ✓ Insistați asupra consecințelor pozitive și negative pe care un mesaj asertiv, agresiv sau pasiv le poate avea asupra emițătorului și receptorului unui mesaj;
- ✓ Insistați pe clarificarea aspectelor verbale și nonverbale prin care putem să ne facem mesajele mai asertive.

Anexa 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere.

Asertivitatea și beneficiile ei - Identificarea comportamentelor asertive, agresive, pasive.

Mai jos, sunt prezentate câteva dintre trăsăturile de bază ale comportamentului asertiv, agresiv sau pasiv.

Asertiv	Agresiv	Pasiv
Persoana: - este relaxată, se exprimă cu sinceritate; - își urmărește interesele și își apără punctul de vedere; - își exprimă liber punctul de vedere; - deliberează și alege pentru sine; - se gândește înainte de a accepta o solicitare; - își poate atinge scopurile; - trăiește emoții pozitive față de sine și față de interlocutor; se simte valorizată; este expresivă; - are un comportament nonverbal după cum urmează: contact vizual adecvat, pare să se simtă confortabilă în propriul corp, reacționează fără ezitări.	Persoana: - își impune punctul de vedere; desconsideră părerile celorlalți; - alege în locul celorlalți; - își exprimă liber opiniile, dar își urmărește doar propriile nevoi; - își ating scopurile răbindu-i pe ceilalți, folosind forța și intimidarea; - trăiește emoții pozitive față de sine, exprimă ceea ce simte, fără să țină cont de modul în care este afectat interlocutorul său; - are un comportament nonverbal intruziv: contact vizual prelungit inadecvat, strânge pumnii, postura corpului îl domină pe interlocutor, reacționează impulsiv.	Persoana: - este inhibată/neajutorată; - renunță la punctul său de vedere; - acceptă solicitări nejustificate; - permite celorlalți să aleagă în locul său; - nu își atinge scopurile; - trăiește emoții ca anxietatea, rănirea, furia; - manifestă un comportament nonverbal care se caracterizează prin: lipsa contactului vizual (de exemplu, privirea este îndreptată în jos, privește într-o parte), mutarea greutății corpului de pe un picior pe altul, frecarea mâinilor, prezența tensiunii musculare accentuate în întregul corp.

Folosiți tabelul de mai jos pentru a analiza textul prezentat/secvența video prezentată. Identificați comportamentele asertive, pasive și agresive.

- (1) Indicați personajul care manifestă un anumit comportament;
- (2) Descrieți pe scurt comportamentul/reacția acestuia;
- (3) Clasificați comportamentul ca fiind asertiv – AS, agresiv –AG sau pasiv – P;
- (4) Argumentați încadrarea comportamentului observat ca fiind asertiv, agresiv sau pasiv.

	Personajul	Descrieți comportamentul observat/reacția observată	Clasificarea comportamentului AS/AG/P	Argumentarea clasificării
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere. Asertivitatea și beneficiile ei.

- Exersarea comunicării asertive -

Alegeți o persoană cu care v-ați simți în siguranță să exersați comunicarea asertivă și identificați o situație în care puteți să încercați.

Angajați-vă în dialog cu scopul de a fi cât mai asertiv/ă. După ce ați finalizat exercițiul de comunicare, analizați-vă comportamentul pentru a identifica aspectele care pot fi vizate pentru optimizare.

	Identificarea aspectelor vizate spre schimbare	Aspecte asertive ale comportamentului dvs.	Aspecte ale comportamentului dvs. vizate spre optimizare
1.	<i>Contact vizual</i> Ați privit direct la interlocutor, ați ținut privirea în pământ, ați avut o privire fixă, ostilă, ați evitat privirea celuiilalt?		
2.	<i>Gestică/Mimică</i> Ați gesticulat adecvat, potrivit mesajului transmis? Ați gesticulat nervos și dezorganizat? Ați recurs la gesturi timide și stereotipe? Ați gesticulat excesiv, invadând spațiul personal al celuiilalt? Ați strâns pumnii? V-ați frecat nervos mâinile?		
3.	<i>Postura corpului</i> Ați stat la o distanță adecvată de interlocutor, fără a-i invada spațiul intim? V-ați simțit corpul relaxat sau tensionat? Ați stat prea aproape sau prea departe de interlocutor? Ați ținut capul aplecat? V-ați atins interlocutorul fără acordul acestuia?		
4.	<i>Volumul și tonul vocii</i> Ați vorbit calm, tare și răspicat? Ați avut un ton agresiv sau prea indecis? Ați vorbit foarte tare sau foarte încet?		
5.	<i>Fluența vorbirii</i> Mesajul exprimat a fost clar și coerent? Mesajul a fost confuz și puțin structurat? Ați vorbit foarte repede? Ați vorbit exagerat de rar? V-ați bâlbâit sau încurcat?		

6.	<i>Planificare/Impulsivitate</i> V-ați gândit mult la cum anume este bine să reacționați? Ați fost spontan în reacția dvs.? Ați reacționat prea repede sau prea târziu? Ați renunțat la unele reacții de teamă că ar putea fi nepotrivite?		
7.	<i>Conținutul mesajului</i> Conținutul mesajului a fost mai degrabă asertiv, pasiv sau agresiv? V-ați propus să vă informați interlocutorul? Ați intenționat să îl intimidați? V-ați propus să îl convingeți? Ați încercat să îi solicitați ceva? Ați vrut să îi oferiți ceva? Ați comunicat doar informații? Ați exprimat aspecte afective? Mesajul dvs. a avut prea multe detalii? Mesajul dvs. a fost concis, lipsit de detalii?		

Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu?

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: explorarea interacțiunilor disfuncționale în cuplu

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să cunoască principalele caracteristici ale interacțiunilor funcționale și disfuncționale în cuplu;
- să identifice consecințele practice și emoționale ale interacțiunilor disfuncționale în cuplu;
- să folosească metode de contracarare a interacțiunilor disfuncționale în cuplu.

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 grup de patru studenți), Anexa 2 (o fotocopie pentru fiecare grup de patru studenți) și Anexa 3 (o fotocopie pentru fiecare student).
- un text scris (de exemplu, un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de exemplu, o secvență dintr-un film artistic, scurtmetraj, documentar, talk-show etc.), de aproximativ 20 de minute, care va face obiectul analizei.

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 150 de minute (trei secvențe a câte 50 de minute fiecare; secvențele 1 și 2 pot fi parcurse în cadrul unei singure sesiuni).

Descrierea activității (Secvența 1 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: interacțiunile disfuncționale în cuplu: critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție.	Începeți discuția prin a întreba studenții ce tip de reacții și atitudini consideră că pot afecta stabilitatea unui cuplu și ducă la separare și/sau divorț. Explicați, pe scurt, ce înseamnă critica exacerbată, disprețul, atitudinea defensivă și lipsa de reacție în relația de cuplu. Explorați împreună cu studenții consecințele interacțiunilor disfuncționale în cuplu asupra emoțiilor și deciziilor celor doi parteneri. Totodată, rugați studenții să dea exemple de situații în care au observat interacțiuni disfuncționale la cuplurile din anturajul lor (de exemplu, prieteni, rude etc.).	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 și rugați studenții să vină cu exemplele lor. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	10 minute
Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru. Identificarea atitudinilor disfuncționale în cuplu.	Propuneți studenților o analiză a interacțiunilor disfuncționale în cuplu. În acest scop, se vor grupa câte patru. Prezentați-le materialul scris/video care va fi analizat. Apoi, folosind Anexa 1, studenții vor încerca să identifice interacțiunile disfuncționale în cuplu din materialul prezentat: (1) critică exacerbată, (2) dispreț, (3) atitudine defensivă, (4) lipsă de reacție.	Folosiți primele 10 minute pentru a prezenta studenților exercițiul și materialul de analizat (vedeți recomandările pentru utilizator/coordonator). Folosiți alte 20 de minute pentru analiza materialului selectat.	30 de minute
Discutarea experiențelor studenților.	Discutați împreună cu studenții observațiilor lor privind dificultatea/ușurința identificării tipurilor de interacțiuni disfuncționale în cuplu.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor studenților prezenți.	10 minute

Descrierea activității (Secvența 2 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentarea exercițiului și formarea grupelor de lucru.	În următoarea secvență, studenții vor continua să lucreze în grupe de câte patru.	Dacă secvențele 1 și 2 se desfășoară în cadrul aceleiași întâlniri, grupele de lucru din secvența 1 se pot păstra. Dacă nu, se vor forma noi grupe de lucru.	10 minute
Identificarea unor atitudini/ Interacțiuni funcționale în cuplu.	Pornind de la interacțiunile disfuncționale identificate în Secvența 1, studenții vor încerca să le modifice, propunând variante funcționale.	Studenții vor indica variantele identificate, completând Anexa 2.	20 de minute
Analiza propunerilor studenților.	Discutați variantele identificate de studenții pentru a obține interacțiuni funcționale în relația de cuplu. Pornind de la aspectele identificate de studenți, propuneți câteva metode eficiente de prevenire a interacțiunilor disfuncționale în cuplu. Discutați concluziile activității și faceți un scurt rezumat al întâlnirii.	Folosiți recomandările pentru utilizator/coordonator, în vederea ghidării analizei și extragerii concluziilor.	20 de minute

Descrierea activității (Secvența 3 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentarea exercițiului și recapitularea metodelor de prevenire a interacțiunilor disfuncționale în cuplu.	Coordonatorul va relua împreună cu studenții metodele de prevenire a interacțiunilor disfuncționale în cuplu care au constituit concluzia <i>Secvenței 2</i> . Apoi, va prezenta exercițiul care urmează, subliniind importanța exersării utilizării acestor metode în situații concrete de viață, pentru a facilita formarea deprinderilor.	Prezentarea va fi de tip expunere și discuții în grup.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Elaborarea dialogurilor.	Fie individual, fie grupați câte doi-trei (după preferință), studenții vor scrie câte un scurt dialog în care un cuplu discută în contradictoriu pe o temă la alegere, evitând cu succes cele patru interacțiuni disfuncționale (i.e., critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție). În acest scop, studenții vor folosi metodele de prevenire a interacțiunilor disfuncționale în cuplu care au fost discutate anterior.	Pentru elaborarea dialogurilor, studenții pot lucra individual, sau grupați câte doi-trei, folosind Anexa 3 pentru ghidaj. Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 30 de minute. Punctați faptul că, odată scrise, aceste dialoguri pot constitui baza unor scenarii care se pot folosi ulterior pentru mici scenete sau chiar piese de teatru (în condițiile în care unii studenți ar fi interesați și de valorificarea artistică a muncii lor).	30 de minute



Rezumatul activității (5 minute):

Discutați opiniile studenților în legătură cu elaborarea dialogurilor. Faceți un scurt rezumat al aspectelor discutate și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi. Evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) stabilitatea cuplului și satisfacția în cuplu depind de modul funcțional sau disfuncțional în care partenerii interacționează în situații conflictuale, (2) critica exacerbată și atitudinea defensivă blochează asumarea responsabilității și rezolvarea conflictului, (3) disprețul pentru celălalt ignoră cu desăvârșire valoarea acestuia și generează răni emoționale greu și, uneori, imposibil de vindecat, (4) lipsa de reacție transmite indirect lipsa de interes pentru nevoile și dorințele celuilalt.



Tema de casă (5 minute):

Tema de casă se referă la exersarea utilizării metodelor de prevenire a interacțiunilor disfuncționale în cuplu în situații concrete de viață. Obiectivul studenților este să încerce să folosească aceste metode în discuții cu persoane semnificative (așadar, nu doar în cuplu). Timp de două săptămâni, ei își vor monitoriza progresul:

LUNI	MARȚI	MIERCURI	JOI	VINERI	SÂMBĂȚĂ	DUMINICĂ
Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)	Reușita 1-10 (1 = nu am reușit deloc, 10 = am reușit întru totul)
Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?	Ce am de îmbunătățit?

După acest interval de două săptămâni, puteți planifica o scurtă întâlnire, de 30 minute, în care să discutați experiențele trăite de studenți 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 împreună cu studenții un text scris (de exemplu, un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de exemplu, o secvență dintr-un film artistic, scurtmetraj, documentar, talk-show etc.), de aproximativ 20 de minute, care va face obiectul analizei. Alegeți un material care cuprinde aspecte de comunicare în cuplu (i.e., un dialog în care un cuplu se ceartă/discută în contradictoriu într-un mod agresiv, disfuncțional) și care poate fi parcurs cu ușurință de toți studenții și prezintă interes pentru aceștia. Dacă materialul este scris, asigurați-vă că fiecare grup de patru studenți primește câte o copie. Dacă materialul este video, asigurați-vă ca aveți la dispoziție aparatură adecvată, astfel încât toți studenții pot să vadă și să audă cu ușurință înregistrarea prezentată.

Cele trei secvențe ale activității (i.e., 1, 2 și 3) trebuie parcurse în această ordine, pentru a fi atinse toate obiectivele asumate. Secvențele 1 și 2 se pot parcurge în cadrul unei singure întâlniri, dacă se dorește acest lucru. Pentru Secvența 3, studenții pot scrie dialogurile individual sau în grupuri mici (două-trei persoane).

În discuțiile cu studenții:

- ✓ Insistați asupra problemelor emoționale și practice apărute ca urmare a interacțiunilor disfuncționale în cuplu, care erodează stabilitatea acestuia;
- ✓ Subliniați potențialul fiecărui cuplu de a reduce interacțiunile disfuncționale și de a le înlocui cu variante funcționale, adaptative;
- ✓ Insistați pe nevoia de asumare a responsabilității și pe disponibilitatea de a depune efort pentru menținerea și consolidarea stabilității cuplului.

În *Secvența 2* a activității, porniți de la propunerile studenților și ajutați-i, prin descoperire dirijată, să identifice câteva dintre metodele eficiente de prevenire a interacțiunilor disfuncționale și, respectiv, de consolidare a stabilității unui cuplu (a se vedea Anexa 3).

În consilierea de cuplu, logica acestei activități, precum și fișele de lucru din cele trei anexe pot fi folosite pentru a identifica și corecta interacțiunile disfuncționale dintre cei doi parteneri. Consilierul va identifica situații concrete în care unul (sau ambii parteneri) recurge (recurg) la critică, la exprimarea disprețului, la reacții defensive sau la lipsa de reacție și va folosi jocul de rol pentru a exersa cu aceștia răspunsuri funcționale în situații conflictuale.

Anexa 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA Nr. 1

Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu?

Identificarea celor „patru călăreți ai apocalipsei” în interacțiunile de cuplu

Folosind tabelul de mai jos, identificați modalitățile disfuncționale de interacțiune în cuplu din secvențele vizionate/textele parcurse.

	Tipul de interacțiune disfuncțională	Descrierea interacțiunii disfuncționale	Descrierea situațiilor disfuncționale identificate în text sau în secvența video
1.	<i>Critica exacerbată („Complaint/Criticism”)</i>	expresia dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice, care poate evolua spre critică și blamarea celuilalt, pentru nerezolvarea situației	
2.	<i>Dispreț („Contempt”)</i>	exprimarea de insulte, sarcasmul sau luarea în râs a celuilalt, punctarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia	
3.	<i>Atitudine defensivă („Defensiveness”)</i>	negarea responsabilității pentru o problemă anume ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac; uneori, persoana se angajează în plângeri repetate sau contraatac	
4.	<i>Lipsa de reacție („Stonewalling”)</i>	lipsa completă a exprimării părerii, emoțiilor, etc., astfel încât persoana este percepută ca fiind detașată, indiferentă, rece, ostilă sau dezaprobatoare	

Identificați câteva dintre consecințele practice și emoționale care pot surveni în cazul acestor interacțiuni disfuncționale:

Consecințe practice (de exemplu, decizii greșite, relații sociale perturbate, separare/divorț, răniri fizice, distrugere de bunuri etc.)	Consecințe emoționale (stări de deprimare, vinovăție, furie sau panică, însoțite uneori de reacții fizice intense: palpitații, leșin etc.)
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu.

Interacțiunile funcționale și caracteristicile acestora.

Folosiți tabelul de mai jos pentru a analiza secvențele vizionate/textele parcurse. Modificați modalitățile problematice de interacțiune în cuplu, pentru a produce o interacțiune mai funcțională.

- (1) Descrieți pe scurt interacțiunile disfuncționale și încadrați-le în categoria corespunzătoare (i.e., critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție);
- (2) Propuneți o variantă de interacțiune mai funcțională.

	Tipul de interacțiune disfuncțională	Descrierea situațiilor disfuncționale identificate	Ce aspecte ale interacțiunii ar putea fi diferite și cum anume (variante funcționale)
1.	<i>Critica exacerbată („Complaint/criticism”)</i>		
2.	<i>Dispreț („Contempt”)</i>		
3.	<i>Atitudine defensivă („Defensiveness”)</i>		
4.	<i>Lipsa de reacție („Stonewalling”)</i>		

ANEXA 3 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA Nr. 2

Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu?

- Dialoguri funcționale în cuplu -

Scrieți un scurt dialog în care un cuplu discută în contradictoriu pe o temă la alegere, evitând cu succes cele patru interacțiuni disfuncționale (i.e., critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție).

Folosiți metode ca:

- Sublinierea consecințelor negative ale unui comportament, decizie etc., evitând blamarea și etichetarea persoanei. Focalizarea pe obstacolele care au blocat rezolvarea unei probleme și nu pe blamarea 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 imperfecțiunilor.
- 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. Evitarea atitudinii de victimă.
- Exprimarea asertivă a părerii (chiar dacă este sau nu împărtășită de celălalt) și a emoțiilor (atât pozitive, cât și negative). Manifestarea dorinței de dialog și comunicare, precum și a interesului pentru relația cu celălalt.

Personajele dialogului:

1. _____

2. _____

Subiectul dialogului (i.e., despre ce discută în contradictoriu):

Dialogul:

P1: _____

P2: _____

Cuplurile și ritualurile lor – Cum să creăm sentimentul de comuniune în cuplu?

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: explorarea ritualurilor de cuplu și a rolului acestora în generarea sentimentului de comuniune, necesar menținerii stabilității relației

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să înțeleagă ce sunt ritualurile de cuplu;
- să analizeze impactul ritualurilor de cuplu asupra creării sentimentului de comuniune în cuplu;
- să identifice rolul ritualurilor de cuplu în generarea emoțiilor pozitive;
- să propună noi ritualuri de cuplu care pot consolida stabilitatea unui cuplu.

Materiale necesare:

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cetă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (o fotocopie pentru fiecare student).

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 50 de minute

Descrierea activității (50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea conceptelor de bază: ritualuri de cuplu, sentimentul de comuniune, stabilitatea cuplului, satisfacția în cuplu.	Începeți activitatea prin a întreba studenții care cred ei că sunt aspectele cele mai importante care contribuie la stabilitatea și satisfacția unui cuplu. Ghidați discuția înspre diferențierea evenimentelor majore din viața unui cuplu de evenimentele curente, sistematice. Punctați impactul evenimentelor sistematice asupra stabilității cuplului și a satisfacției în cuplu. Explorați împreună cu studenții modul în care se poate genera sentimentul de comuniune prin utilizarea ritualurilor de cuplu și prin stabilirea rolurilor și obiectivelor comune.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când introduceți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țință, clarificați semnificația acestuia și, apoi, insistați asupra exemplelor și rugați studenții să vină cu exemplele lor. Evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	15 minute
Prezentarea activității. Analiza ritualurilor de cuplu.	Propuneți studenților să analizeze ritualurile unui cuplu foarte familiar (de exemplu, propriul cuplu, prieteni apropiați, rude). Folosind Anexa 1, studenții vor încerca să analizeze ritualurile cuplului ales și să propună noi ritualuri, care cred că i s-ar potrivi acestuia.	Folosiți primele cinci minute pentru a prezenta studenților exercițiul. Alocați 20 de minute pentru analiza pe care o au de făcut în baza Anexei 1.	25 de minute



Rezumatul activității (5 minute):

Discutați împreună cu studenții observațiile lor privind dificultatea/ușurința identificării ritualurilor unui cuplu. Analizați modul în care ritualurile de cuplu contribuie la sentimentul de apartenență și la dobândirea unui sentiment de valoare personală și sens în viață. Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor studenților prezenți.

La finalul întâlnirii, faceți un scurt rezumat al aspectelor discutate și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi. Evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) stabilitatea cuplului și satisfacția în cuplu depind de existența unor ritualuri de cuplu, (2) ritualurile de cuplu se referă la multe aspecte ale vieții, unele fiind activități curente, mărunte, dar importante pentru ambele persoane, (3) utilizarea ritualurilor de cuplu contribuie la crearea unei culturi de cuplu, care dă sens vieții și constituie un liant între cei doi parteneri de cuplu.



Temă de casă (5 minute):

Tema de casă se referă la sugerarea unui nou ritual folositor, potrivit cu stilul de viață al cuplului analizat. Pornind de la informațiile sintetizate în baza Anexei 1, alegeți un ritual de cuplu care credeți că ar putea fi integrat în viața cuplului avut în vedere. Propuneți ca noul ritual să fie utilizat zilnic timp de minimum o săptămână. Ulterior, discutați cu cei doi parteneri modul în care noul ritual inclus le-a afectat programul zilnic, emoțiile și satisfacția în cuplu.



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 studenții:

- ✓ Ajutați-i să înțeleagă conceptului de ritual de cuplu, care acoperă aspecte multiple ale vieții, de la activități cotidiene la evenimente majore de viață;
- ✓ Insistați pe consecințele ritualurilor de cuplu asupra emoțiilor și satisfacției în cuplu;
- ✓ Clarificați contribuția ritualurilor de cuplu la crearea sentimentului de comuniune, necesar stabilității cuplului.

Anexa 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA Nr. 3

Cuplurile și ritualurile lor

Analiza ritualurilor de cuplu

Folosiți tabelul de mai jos pentru a analiza ritualurile unui cuplu la alegere (de exemplu, prieteni, rude, cuplul propriu etc.). Selectați un cuplu pe care îl cunoașteți foarte bine. Gândindu-vă la ultima lună, completați tabelul.

	Domeniile vieții curente	Exemple de ritualuri posibile	Ritualuri observate	Ritualuri propuse
1.	Trezirea de dimineață și interacțiunea cu partenerul/a	Setarea ceasului deșteptător cu câteva minute mai devreme pentru a petrece câteva momente plăcute și relaxante cu partenerul/a. Organizarea programului zilnic astfel încât momentele de trezire să fie sincronizate. Sărutarea partenerului/ei la trezire.		
2.	Mesele principale ale zilei și gustări în cuplu	Organizarea programului zilnic astfel încât câteva dintre mese și/sau gustări să fie sincronizate (chiar și o pauză de cafea contează).		
3.	Pregătirea pentru a merge la culcare	Păstrarea câtorva minute pentru partener/ă înainte de culcare pentru o mică interacțiune verbală sau nonverbală. Organizarea programului zilnic astfel încât momentele de culcare să fie sincronizate. Sărutarea partenerului/ei la culcare.		
4.	Separări temporare și reîntâlniri	Sărutarea partenerului/ei la plecare și la revenirea acasă, la separări temporare și reîntâlniri. Alocarea de 5-10 minute pentru a întreba despre evenimentele care au intervenit pe perioada separării. La ridicarea de lângă partener/ă, pentru a merge la baie sau la bucătărie etc., marcarea separării și reîntâlnirii cu un mic gest verbal sau nonverbal (de exemplu, o atingere, un zâmbet etc.).		
5.	Planificarea veniturilor, investițiile familiei, alocare de resurse	Stabilirea unor reguli de planificare și alocare a resurselor care să fie satisfăcătoare pentru toți cei implicați. Alocare de roluri specifice în distribuirea resurselor (de exemplu, mama face „bugetul” necesar cheltuielilor cu mâncarea).		

	Domeniile vieții curente	Exemple de ritualuri posibile	Ritualuri observate	Ritualuri propuse
6.	Momentele aniversare ale familiei (de exemplu, zile de naștere, absolviri etc.), sărbători.	Stabilirea unor reguli după care se desfășoară momentele aniversare ale familiei (de exemplu, rude și prieteni care vor fi invitați la o zi de naștere; unde și cu cine vor petrece Crăciunul etc.).		
7.	Ieșiri în cuplu și seri romantice. Reiterarea comuniunii și a aprecierii pentru relația de cuplu.	Planificarea săptămânală a unei ieșiri în cuplu. Planificarea zilnică a unui moment de cuplu (de exemplu, 20-30 de minute de comunicare față în față în care se discută exclusiv despre cuplu; atenția este acordată exclusiv celuilalt; se exprimă aprecierea și respectul pentru relație).		
8.	Oferirea de scuze, rugămintea de a fi iertat/ă, repararea rupturilor și a sentimentelor rănite în urma unei dispute/unui conflict. Atenția la emoțiile celuilalt; comunicare emoțională.	Exprimarea sinceră a regretului și rugămintea de a fi iertat/ă atunci când acțiunile noastre îl afectează negativ pe celălalt. Folosirea diverselor atingeri și elemente de comunicare nonverbală (de exemplu, privirea) pentru a exprima părerea de rău. Folosirea umorului (nu a sarcasmului!), dacă știm că ajută la calmarea emoțiilor celuilalt. Oferirea unui răspuns sincer când celălalt întreabă cum ne simțim. Oferirea suportului emoțional când celălalt este supărat și respectarea izolării temporare, când are nevoie de asta. Complimentarea celuilalt, când gestul este potrivit. Exprimarea spontană, verbală sau nonverbală, a iubirii, afecțiunii, respectului, admirației (de exemplu, un <i>post-it</i> cu „te iubesc!” pe oglinda de la baie).		
9.	Vacanțe, ieșiri, călătorii	Modalitatea de organizare a ieșirilor, vacanțelor, călătoriilor – stabilirea de roluri specifice (de exemplu, cine alege locația, cine face rezervări). Stabilirea ieșirilor sistematice (de exemplu, în fiecare weekend ieșim în una din cele câteva locații prestabilite).		
10.	Activități recreative sistematice și hobby-uri comune	Planificarea activităților recreative sistematice comune (de exemplu, în fiecare vineri seara, cuplul merge la sala de fitness, la escaladă etc.).		

	Domeniile vieții curente	Exemple de ritualuri posibile	Ritualuri observate	Ritualuri propuse
11.	Activități recreative ocazionale, jocuri, sport, dans, cinema, evenimente culturale, urmărirea emisiunilor televizate	Planificarea activităților recreative ocazionale – stabilirea și agrearea frecvenței și a tipului de activități (de exemplu, cât de des cuplul iese la teatru, la film etc.; ce tip de piese/filme preferă; când și cât se uită împreună la televizor etc.).		
12.	Îngrijirea partenerului/ partenerei în situații de boală/ invaliditate/ incapacitate.	Regulile spuse și nespuse care ghidează așteptările în caz de boală/invaliditate/ incapacitate (de exemplu, te aștepti ca partenerul/ partenera să îți facă ceai când ești răcit/ă, să sune medicul de familie etc.).		
13.	Activități religioase și spirituale; dezvoltare personală.	Planificarea activităților religioase/spirituale și de dezvoltare personală pe care cuplul le face (de exemplu, merg împreună duminică dimineața la o slujbă religioasă, participă împreună la un curs de dezvoltare personală).		
14.	Sarcini zilnice necesare, rutiniere; activități domestice potențial plictisitoare; sarcini școlare și de serviciu.	Planificarea activităților domestice și a sarcinilor curente astfel încât toată lumea simte că e corect și fiecare contribuie la binele comun (de exemplu, cuplul face curățenie în casă, împreună, sâmbătă dimineața, împărțindu-și sarcinile).		
15.	Participarea la evenimente comunitare; muncă de caritate.	Planificarea participării la evenimente comunitare și activități de caritate (de exemplu, cei doi participă împreună la o activitate de plantare de copaci sau curățare a parcului etc.)		
(Anexa 1 are la bază teoria referitoare la inițierea și menținerea cuplurilor elaborată de J. Gottman, 1999)				

Dintre toate ritualurile observate, selectați șapte ritualuri pe care le considerați cele mai importante pentru cuplul observat. Organizați-le într-o „hartă” pe care să i-o puteți oferi cuplului, când le veți propune introducerea unui nou ritual în programul lor.



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.

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

IX. 1.1. Descriere generală

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 permite un control sporit al factorilor care ne influențează alegerile în viață.

IX. 1.2. 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, impredictibilitatea) (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 (i.e., de gândire) 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 ale 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. (2) *inferența*: soarele apare pe cer ziua;
3. (3) *cartarea*: soarele și luna sunt astre cerești;
4. (4) *aplicarea relației stabilite*: soarele este pe cer ziua, iar luna este pe cer noaptea;
5. (5) *indicarea răspunsului*: noapte.

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. 1.3. 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, „prietenii 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).

În cadrul celei de a doua activități aferente capitolului **Luarea deciziilor**, studenții au posibilitatea de a explora achiziția și exersarea unor strategii de gândire pentru analiza argumentelor și formularea alternativelor din cadrul unui proces decizional.

IX. 1.4. 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 autoblamarea 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 și 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 activitate corespunzătoare capitolului **Luarea deciziilor** este dedicată explorării efectelor pe care emoțiile negative sănătoase (de exemplu, preocupare/îngrijorare, temeri) și cele distructive (de exemplu, anxietate, panică) le au asupra asumării riscurilor în cadrul unui proces decizional.

De reținut:

1. În cadrul unui proces de decizie, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora și deliberază 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 structura de scopuri și de emoțiile persoanei care decide.

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

Tabel sinoptic cu activitățile recomandate pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivelul
Evaluarea impactului unor factori contextuali (de exemplu, emoții) asupra rezultatelor deciziei	- Evaluarea impactului unor emoții negative funcționale și disfuncționale (i.e., preocupare/îngrijorare, anxietate) asupra alegerii variantelor riscante, în cadrul unui proces decizional; - Explorarea particularităților procesului decizional (de exemplu, impactul propriilor emoții, obiectivele grupului etc.) în cadrul unui grup; - Analiza costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional, într-un context de grup.	1. <i>Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre</i>	Facultate
Explorarea impactului utilizării unor strategii de gândire în cadrul procesului decizional	- Analiza impactului utilizării, intenționate sau neintenționate, a unor strategii de gândire asupra alegerii unei variante, în cadrul unui proces decizional; - Explorarea efectelor folosirii strategiilor de gândire asupra influențării deciziilor unei persoane; - Exersarea strategiilor de gândire în ghidarea propriilor decizii.	2. <i>Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor</i>	Facultate

Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: explorarea impactului unor emoții negative funcționale și disfuncționale (i.e., preocupare/îngrijorare, anxietate) asupra asumării riscurilor, în cadrul unui proces decizional

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să înțeleagă impactul unor emoții negative funcționale și disfuncționale (i.e., preocupare/îngrijorare, anxietate) asupra alegerii variantelor riscante, în cadrul unui proces decizional;
- să exploreze particularități ale procesului decizional (de exemplu, impactul propriilor emoții, obiectivele grupului etc.) în cadrul unui grup;
- să exploreze modul de analiză a costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional, într-un context de grup.

Materiale necesare:

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- imprimantă;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități:
 - Anexa 1 (o fotocopie pentru echipa 1);
 - Anexa 2 (o fotocopie pentru echipa 2);
 - Anexa 3 (câte o fotocopie pentru fiecare echipă de lucru și pentru fiecare student din auditoriu și din juriu);
 - Anexa 4 (câte o fotocopie pentru fiecare membru al juriului).

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare; activitatea se poate face în cadrul unei singure întâlniri, în două secvențe succesive)

Descrierea activității (Secvența 1 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea activității și formarea echipelor de lucru.	Propuneți studenților o competiție între două echipe, formate fiecare din câte cinci studenți. Fiecare dintre cele două echipe va pregăti și va face câte o prezentare de maximum 10 minute. În cadrul acesteia, studenții vor încerca să explice o idee foarte simplă (de exemplu, de ce nu este bine să etichetezi oamenii, spunând că sunt competenți/incompetenți, buni/răi, toleranți/intoleranți etc.). De asemenea, veți alege, împreună, șapte studenți care să facă parte din grupul de jurizare. Studenții care doresc să participe la grupele de lucru sau la grupul de jurizare se vor anunța voluntar. Restul studenților vor forma auditoriul. Stabiliți, împreună cu studenții, componența celor două echipe și a juriului.	Folosiți primele 10 minute pentru a prezenta propunerea studenților. Folosiți alte 10 minute pentru a stabili, împreună cu studenții, componența celor două echipe și a juriului.	20 de minute
Parcurgerea instrucțiunilor de pregătire a prezentării.	Fiecare echipă va primi instrucțiunile de pregătire a prezentării în scris (echipa 1 – Anexa 1 și echipa 2 – Anexa 2). Echipele vor parcurge instrucțiunile fără a le compara și a le discuta cu cealaltă echipă (în acest sens, o separare spațială a celor două echipe de lucru este de folos). După parcurgerea instrucțiunilor, fiecare echipă își va stabili tema prezentării. Între timp, restul studenților (juriul și auditoriul) vor primi Anexa 3 pentru a o studia.	Specificați faptul că fiecare are anumite instrucțiuni, pe care trebuie să se concentreze.	10 minute

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Analiza costurilor și beneficiilor celor două tipuri de prezentare. Alegerea variantei de prezentare preferate.	Utilizând, în continuare, Anexa 3, cele două grupe de studenți vor analiza costurile și beneficiile fiecărei variante de prezentare. Apoi, studenții vor pondera (i.e., vor estima importanța subiectivă) fiecare cost și beneficiu pentru fiecare variantă în parte și vor decide ce tip de prezentare doresc să facă. Fiecare echipă va desemna un reprezentant care să comunice decizia. Pentru a exersa procesul decizional, studenții din auditoriu și cei din juriu vor completa și ei Anexa 3 individual.	Indicați studenților faptul că vor trebui să comunice colegilor decizia aleasă și să puncteze câteva dintre motivele alegerii respectivei variante.	15 minute
Comunicarea alegerii și justificarea acesteia.	Reprezentantul desemnat al fiecărei echipe va comunica tuturor colegilor alegerea grupului și câteva dintre motivele principale care au condus la ea.	Oferirea publică a unor motive pentru alegerea făcută face posibilă discutarea ulterioară a relației dintre costurile și beneficiile percepute și motivele /justificările prezentate (acceptabile social).	5 minute

Descrierea activității (Secvența 2 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Prezentările publice jurizate.	Reprezentanții desemnați ai celor două echipe vor face prezentările în fața auditoriului și a juriului. Fiecare prezentare va dura 10 minute și va fi urmată de cinci minute de întrebări din partea colegilor (auditoriu și juriu). Cei șapte membri ai juriului vor evalua cele două prestații, folosind Anexa 4.	Încurajați inițiativa, validați prezentările studenților și nu faceți observații evaluative asupra conținutului lor. Ele sunt doar un pretext pentru a discuta ulterior impactul emoțiilor asupra deciziilor.	30 de minute



Rezumatul activității (15 minute):

Discutați împreună cu studenții impactul pe care instrucțiunile de pregătire a prezentării și prezența juriului le-au avut asupra nivelului de anxietate și apoi asupra variantei preferate (ce costuri și beneficii au identificat și cum le-au ponderat).

În măsura timpului disponibil, puteți aborda și relația dintre motivele oferite public pentru alegerea făcută și costurile/beneficiile percepute. Insistați asupra ideea conform căreia alegem să prezentăm public motivele pe care le considerăm „acceptabile social”. Punctați că, uneori, folosim aceeași strategie pentru a explica anumite alegeri în fața propriei conștiințe.

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele care merită reținute: (1) focalizarea prioritară pe ideea de evaluare contribuie la creșterea anxietății, care accentuează preferința pentru comportamente mai puțin riscante, (2) când percepem că evaluarea din partea celorlalți vizează performanța, clar definită și bine cuantificată, tindem să preferăm calea mai sigură și mai controlabilă, cu risc mai mic de greșală (de exemplu, prezentarea didactică), (3) focalizarea prioritară pe instrucțiuni precise de pregătire pentru a performa și prezența juriului pot activa conceptul de evaluare socială, care are impact asupra nivelului de anxietate, (4) focalizarea prioritară pe abilitățile și calitățile personale susține decizii mai îndrăznețe (de exemplu, instrucțiunile pentru echipa 2).



Tema de casă (5 minute):

Tema de casă se referă la evaluarea impactului anxietății de performanță într-o decizie personală. În săptămâna care urmează, studenții își vor alege o situație de performanță publică (de exemplu, prezentare orală la seminar, o manifestare sportivă/artistică/științifică în fața unui grup de oameni etc.).

Înainte de angajarea în situația de performanță, vor decide conștient dacă aleg sau nu să se expună evaluării publicului, folosind cadrul de analiză de mai jos.

Analiza scrisă a procesului decizional va avea următoarea structură și va fundamenta alegerea efectivă a uneia dintre variante:

Contextul deciziei (situația de performanță publică va fi	Opțiunile avute (descrieți variantele de acțiune identificate)
	1. Aleg să mă expun evaluărilor publicului, făcând
	2. Nu aleg să mă expun evaluărilor publicului, făcând
)	

Evaluați costurile, beneficiile și importanța personală a fiecăruia (i.e., ponderile) pentru fiecare variantă în parte. Acordați o atenție sporită costurilor și beneficiilor de tip afectiv/emoțional. Folosiți, pentru estimarea importanței personale, o scală de la 1-10, în care 1 = nu contează aproape deloc, iar 10 = este extrem de important pentru mine.

	VARIANTA 1: Aleg să mă expun evaluărilor publicului.			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				

	VARIANTA 2: Nu aleg să mă expun evaluărilor publicului.			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				

La finalul procesului decizional, optez pentru varianta 1 / 2 (încercuiți), 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 studenți 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, analizați împreună cu studenții:

- ✓ Impactul fricii de evaluare asupra alegerii unor variante mai atipice, mai provocatoare, dar cu potențial mai mare pentru greșeli;
- ✓ Aspectele pe care este bine să ne focalizăm atenția într-o performanță publică; centrarea pe evaluările auditoriului vs. centrarea pe exprimarea optimă a calităților, cunoștințelor și abilităților proprii;
- ✓ Ce aspecte ale situației de performanță publică au primit ponderi mai mari în procesului decizional (adică au părut mai importante) și de ce.

Centrați-vă mai puțin pe ce modalitate de prezentare au ales studenții și mai mult pe ce costuri și beneficii au identificat și cum le-au ponderat. Folosiți aceste informații pentru a arăta impactul fricii de evaluări sociale asupra angajării în comportamente riscante, în care putem face greșeli (de exemplu, o prezentare mai atipică, folosind analogii).

Din evaluările juriului, evitați discutarea punctajelor și aduceți în discuția finală doar măsura în care anumite aspecte ale prezentărilor au fost mai mult sau mai puțin apreciate de către auditoriu.

Anexa 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA
Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre
Instrucțiuni de pregătire a prezentării (pentru echipa 1)

Mai jos, vă sunt prezentate criteriile pe care trebuie să le respectați și punctajul maxim care poate fi obținut pentru fiecare. Durata prezentării: 10 minute.

	Cerința	Punctajul obținut
1.	Claritatea obiectivului prezentării	10 puncte
2.	Calitatea și forța argumentelor folosite în explicație	40 puncte
3.	Claritatea argumentelor folosite	20 puncte
4.	Coerența expunerii	20 puncte
5.	Claritatea concluziei extrase	10 puncte
	Punctaj maxim prezentare	100 puncte

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre

Instrucțiuni de pregătire a prezentării (pentru echipa 2)

Felicitări pentru decizia de a vă oferi voluntar să participați în echipele de lucru! Dezvoltarea personală presupune întotdeauna disponibilitatea de a ieși din zona de confort și de a explora situații noi.

În prezentarea de 10 minute pe care o veți face, încercați să vă focalizați, în principal, pe ideea centrală pe care doriți să o transmiteți. Autenticitatea și sinceritatea sunt întotdeauna bine receptate de orice auditoriu.

Folosiți-vă imaginația și creativitatea în prezentarea ideilor și nu vă temeți să explorați direcții inedite de argumentare.

Propuneți-vă să captați atenția publicului. Folosiți-vă personalitatea, caracteristicile defini-torii, abilitățile și calitățile personale.

Amintiți-vă că oamenii apreciază întotdeauna curajul de a merge mai departe, în ciuda posibilității de a greși și în ciuda greșelilor.

Mult succes!

ANEXA 3 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre

Selectarea unei variante de prezentare

Variantele de prezentare pentru tema aleasă de echipa dvs. sunt:

Varianta 1: Prezentare didactică: Prezentați în succesiune (1) ideea principală, (2) argumentul/ argumentele și (3) concluzia.

Exemplu: (1) Nu este bine să etichetăm valoarea unei persoane, (2) Nu este logic, deoarece oamenii au comportamente variate, iar dacă spunem că cineva este incompetent, rezultă că nu poate avea niciun comportament competent, (3) Este mai corect să evaluăm comportamentele oamenilor și nu valoarea lor personală (i.e., valoarea persoanei în întregul său).

Varianta 2: Prezentare prin analogie: Folosiți o analogie pentru a explica ideea principală.

Exemplu: Arătați grupului un pahar transparent în care puneți două alune. Întrebați grupul ce este în pahar. Adăugați apoi o migdală. Întrebați din nou grupul ce este în pahar. Adăugați apoi o boabă de fistic. Întrebați apoi grupul dacă le place sau nu gustul conținutului paharului. Apoi întrebați dacă există persoane care ar aprecia gustul, în condițiile în care ați elimina o parte din conținut. Întrebați grupul dacă ar aprecia gustul, în condițiile în care nu ar ști exact ce veți mai pune în el. Ghidați discuția spre concluzia că, deseori, este greu de stabilit dacă ceva e bun sau rău (adică să etichetăm ceva definitiv), deoarece conținutul se schimbă mereu și nu cunoaștem întotdeauna toate ingredientele (ca în cazul unui pahar transparent). Faceți apoi o analogie cu oamenii și comportamentele acestora și etichetarea lor în termeni de competenți/incompetenți, buni/răi etc.

Pentru alegerea **Variantei 2: Prezentarea prin analogie**, este oferit un bonus de cinci puncte.

Gândiți-vă la variantele disponibile și identificați cât mai multe dintre costurile și beneficiile fiecăreia. *Notați în tabel costurile și beneficiile identificate pentru fiecare variantă în parte.*

Gândiți-vă la fiecare cost și beneficiu identificat și estimați cât de important considerați că este acesta. Folosiți, pentru estimarea importanței, o scală de la 1-10, în care 1 = contează foarte puțin, iar 10 = contează extrem de mult. *Notați în tabel valorile care indică importanța personală (1-10) pentru fiecare variantă în parte.*

	VARIANTA 1: Prezentare didactică			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				
2.				
3.				

	VARIANTA 2: Prezentare prin analogie			
	Costuri	Importanță personală	Beneficii	Importanță personală
1.				
2.				
3.				

La finalul procesului decizional, optăm pentru varianta de prezentare 1 / 2 (încercuiți).

ANEXA 4 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre

Jurizarea prezentărilor

Evaluați prezentările celor două echipe, acordând pentru fiecare criteriu un scor de la 1-5, unde 1 = foarte slab, iar 5 = foarte bine.

	Criteriul	Prezentarea echipei 1	Prezentarea echipei 2
1.	Originalitatea ideii prezentate		
2.	Claritatea prezentării		
3.	Coerența prezentării		
4.	Creativitatea modului de prezentare		
5.	BONUS pentru alegerea celei de a doua strategii - 5 puncte		
	Punctajul total obținut		

Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor

Adresabilitate: studenți, anul I

Scopul activității: achiziția și exersarea unor strategii de gândire pentru analiza argumentelor și formularea alternativelor în cadrul unui proces decizional

Competențe dezvoltate: la finalul activității, studenții vor fi capabili:

- să înțeleagă impactul utilizării, intenționate sau neintenționate, a unor strategii de gândire asupra alegerii unei variante în cadrul unui proces decizional;
- să exploreze efectele folosirii strategiilor de gândire asupra influențării deciziilor unei persoane;
- să valorifice folosirea strategiilor de gândire în ghidarea propriilor decizii.

Materiale necesare:

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- imprimantă;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități:
 - Anexa 1 (o fotocopie pentru fiecare echipă de patru-cinci studenți);
 - Anexa 2 (câte două fotocopii pentru fiecare student; una dintre acestea va fi utilizată pentru tema de casă).

Notă: Pentru o desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea, atentă și analitică, a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 100 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare; activitatea se poate face în cadrul unei singure întâlniri, în două secvențe succesive).

Descrierea activității (Secvența 1 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Expunere introductivă – Prezentarea activității și a conceptelor teoretice.	Prezentați studenților cele patru strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor: încadrarea, ancorarea, prototipicalitatea și accesibilitatea alternativelor. Prezentați scopul activității, insistând pe nevoia de a dobândi și de a exersa cele patru strategii de gândire care au un impact semnificativ în procesul decizional. Rugați studenții să dea exemple de situații în care au folosit spontan/neintenționat sau i-au observat pe alții folosind spontan/neintenționat strategiile discutate.	Folosiți primele 10 minute pentru a prezenta conceptelor teoretice. Folosiți alte 10 minute pentru analiza unor exemple concrete date de studenți sau aduse în discuție de dumneavoastră. Puteți supune analizei anumite reclame relevante, pentru a exemplifica utilizarea celor patru strategii.	20 de minute
Prezentarea exercițiului și formarea echipelor de lucru.	Studenții se vor împărți în echipe de lucru de patru-cinci persoane. Fiecare echipă are ca obiectiv crearea unei prezentări de 10-15 minute pentru promovarea unui produs (de exemplu, un produs comercial, o băutură răcoritoare, o activitate, o excursie, un serviciu, o procedură medicală) în fața unui grup de clienți potențiali.	Specificați faptul că, după elaborarea prezentărilor, dintre echipele care vor dori să le expună în fața colegilor, vor fi alese două, prin tragere la sorți.	5 minute
Exersarea utilizării celor patru strategii de gândire în ghidarea deciziilor unei persoane.	Utilizând Anexa 1 ca ghid de elaborare a prezentării produsului, echipele de lucru vor pregăti o prezentare, folosind cele patru strategii de gândire implicate în procesele decizionale.	Dacă studenții dispun de computere, prezentările orale pot fi susținute și de prezentări PowerPoint, dar acest lucru este facultativ.	25 de minute

Descrierea activității (Secvența 2 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/Metode/Conținuturi	Observații/Sugestii specifice	Timp
Selectarea prezentărilor care vor fi expuse în fața colegilor.	Dintre prezentările elaborate de studenți se aleg două, prin tragere la sorți. Acestea vor fi expuse frontal. Vor participa la selecție doar prezentările făcute de studenții care doresc/ aleg voluntar să prezinte în fața grupului. Expunerea publică poate fi făcută de toți membrii echipei sau de unul sau mai mulți membri desemnați de către echipă. După stabilirea echipelor care își vor expune public prezentările, toți ceilalți studenți vor primi câte o copie din Anexa 2. Ei constituie grupul de clienți potențiali.	Faceți procesul de selecție foarte transparent, astfel încât studenții care doresc să își expună prezentările în fața colegilor să înțeleagă că alegerea a fost corectă. Astfel, va fi evitată nemulțumirea celor care își doresc să prezinte, dar nu au fost selectați.	5 minute
Exersarea utilizării celor patru strategii de gândire în ghidarea deciziilor membrilor unui auditoriu.	Reprezentanții desemnați ai celor două echipe vor face expunerile în fața auditoriului și a juriului. Fiecare expunere va dura maxim 15 minute. Folosind Anexa 2, grupul de clienți potențiali va evalua prezentările celor două echipe.	Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 30 de minute. Nu faceți observații evaluative asupra conținutului prezentărilor în timpul acestora.	30 de minute



Rezumatul activității (10 minute):

Discutați împreună cu studenții modul în care cele patru strategii de gândire au fost folosite pentru a transmite anumite mesaje. Subliniați efectul afectiv pozitiv pe care folosirea acestor strategii de gândire îl poate avea atunci când sunt folosite pentru persuadarea unui auditoriu.

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 luarea deciziilor, mintea umană răspunde într-un mod predictibil la folosirea anumitor strategii de gândire, (2) cunoașterea acestor strategii de gândire permite autocontrolul și ghidarea propriilor decizii, pentru a susține atingerea obiectivelor personale, (3) cunoașterea strategiilor de gândire care au impact asupra deciziilor susține abilitatea de a rezista la influențe din partea altora.



Tema de casă (5 minute):

Tema de casă se referă la identificarea strategiilor de gândire folosite în reclamele televizate și a efectelor acestora asupra receptării produselor prezentate. În săptămâna care urmează, studenții își vor alege trei-patru reclame televizate preferate și le vor analiza atât din perspectiva unor potențiali clienți (Anexa 2 – *Modul de receptare a produselor prezentate*), cât și din perspectivă psihologică, urmărind strategiile de gândire folosite.

După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire, de 30 de minute, în care să discutați analizele făcute de studenți 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, analizați împreună cu studenții:

- ✓ Modul în care aceste strategii de gândire pot fi folosite intenționat sau neintenționat de persoane din jurul nostru (de exemplu, agenți de vânzare care doresc să ne vândă un produs, prieteni care vor să ne convingă să facem un anumit lucru);
- ✓ Modul în care folosim noi înșine aceste strategii de gândire, conștient sau inconștient, în alegerile de zi cu zi (de exemplu, aleg să ies cu prietenii în loc să studiez, deoarece îmi amintesc mai ușor cât de bine m-am simțit ultima dată și tind să „uit” cât de greu mi-a fost apoi, când a trebuit să lucrez noaptea, pentru a recupera);
- ✓ Impactul fiecărei strategii de gândire asupra unor decizii personale;
- ✓ Modul în care putem folosi intenționat aceste strategii, pentru a alege să facem acele comportamente care ne servesc cel mai bine scopurilor pe termen mediu și lung.

Din evaluările „potențialilor clienți”, evitați discutarea punctajelor și aduceți în discuția finală doar măsura în care anumite aspecte ale prezentărilor au fost mai mult sau mai puțin apreciate de către auditoriu. Primele patru criterii din Anexa 2 vizează folosirea unor strategii de gândire, după cum urmează:

	Criteriul	Strategia de gândire
1.	În ce măsură ați simțit că alegerea acestui produs o să vă aducă foarte multe beneficii și o să vă faciliteze succesul personal?	Încadrarea alternativelor (<i>Framing</i>)
2.	În ce măsură prezentarea produsului v-a creat de la început o „primă impresie” pozitivă?	Ancorarea alternativelor
3.	În ce măsură simțiți că produsul prezentat oferă exact ce ați avea nevoie/ce ați așteptat de la acest fel de produse?	Prototipicalitatea (Reprezentativitatea) alternativelor
4.	În ce măsură prezentarea produsului v-a amintit de avantajele/beneficiile folosirii unor produse sau mărci similare, întrucât seamănă cu acestea?	Accesibilitatea alternativelor

Anexa 1 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor Ghid de elaborare a prezentării produsului

Ce tip de produs (de exemplu, un obiect, o băutură răcoritoare, o activitate, o excursie, un serviciu, o procedură medicală) alegeți să prezentați și să promovați în fața potențialilor clienți?.....

.....

.....

Mai jos, este indicată succesiunea secvențelor prezentării. Durata prezentării: 15 minute.

	Obiective (Rezumați-vă la maximum cinci obiective.)	Modalitatea de a atinge aceste obiective (Punctați ideile pe care le veți prezenta în fața auditoriului.)	Timpul alocat, în minute
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
			15 min.

În care dintre secvențele stabilite ați planificat să folosiți cele patru strategii de gândire (i.e., încadrarea alternativelor, ancorarea alternativelor, prototipicalitatea alternativelor, accesibilitatea alternativelor) și de ce?

	Secvența	Ideile pe care le veți prezenta în fața auditoriului	Strategia/Strategiile de gândire folosite
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
Motivele pentru care am considerat oportună folosirea strategiilor de gândire selectate în momentele respective			

ANEXA 2 – FIȘĂ DE LUCRU PENTRU ACTIVITATEA

Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor

Evaluarea prezentărilor din perspectiva unor clienți potențiali

Bazându-vă pe prezentările celor două echipe de lucru, evaluați atractivitatea ofertei, acordând, pentru fiecare criteriu, un scor de la 1-5, unde 1 = deloc, iar 5 = extrem de mult.

	Criteriul	Prezentarea echipei 1	Prezentarea echipei 2
1.	În ce măsură ați simțit că alegerea acestui produs o să vă aducă foarte multe beneficii și o să vă faciliteze succesul personal?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	În ce măsură prezentarea produsului v-a creat de la început o „primă impresie” pozitivă?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	În ce măsură simțiți că produsul prezentat oferă exact ce ați avea nevoie/ce ați aștepta de la acest fel de produse?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	În ce măsură prezentarea produsului v-a amintit de avantajele/beneficiile folosirii unor produse sau mărci similare, întrucât seamănă cu acestea?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	În ce măsură prezentarea produsului v-a activat emoții pozitive/v-a făcut să vă simțiți bine?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Observații personale (<i>Indicați orice aspecte ale prezentărilor care v-au atras atenția în mod deosebit.</i>)		
	Prezentarea care v-a convins cel mai mult (Marcați cu X prezentarea preferată.)		

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.
- **Atribuiri** – interpretări/presupuneri referitoare la factorii care influențează acțiunile unei persoane.
- **Atribuiri 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 sub-competențe: 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/încurajatoare.
- **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.
- **Disonanța cognitivă** – se referă la o stare de tensiune interioară pe care o simțim atunci când avem două păreri diferite în legătură cu un subiect sau atunci când există o contradicție între ceea ce gândim și ceea ce facem. O tensiune de acest fel trăim, de exemplu, atunci când ne întrebăm „De ce am făcut asta?” sau „Cum am putut să fac asta?”.
- **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.
- **Meditația** – se referă la o serie de practici mentale care au ca scop obținerea relaxării, a stării de calm.
- **Mindfulness** – este o tehnică de meditație care vizează concentrarea pe prezent.
- **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.).
- **Reprimarea** – se referă la stoparea, oprirea unei acțiuni (de exemplu, reprimarea emoțiilor se referă la oprirea exprimării acestora).
- **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.
- **Ruminare** – tendința de a te gândi în mod repetat la o experiență emoțională negativă prin care ai trecut (de exemplu, la cauzele, detaliile și/sau consecințele acestei experiențe). Expresii cu care asociem acest proces sunt „despicarea firului în patru”, „întorci problema pe toate fețele” etc. Este un proces nefolositor/dezadaptativ, pentru că nu te ajută să depășești problema respectivă prin identificarea de soluții. Te face, mai degrabă, să devii temător și să vezi lucrurile într-o lumină negativă.
- **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 reprezinți 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.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- 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, 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
- 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.
- Brackett, M., Mayer, J. and Warner, R. (2004) Emotional Intelligence and Its Expression in Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brehm, J.W. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 52, 384-389.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 107- 122). New York, NY: Routledge.
- 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. Carrobes, *Evaluación conductual* (pg. 553-595). Madrid: Pirámide.

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).

Dryden, W. & DiGiuseppe, R. (2003). *Ghid de terapie rațional-emoțională și comportamentală*. Cluj-Napoca: RTS.

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.*, 68,383-411.

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

Gross, J. J. (2014). *Handbook of Emotion Regulation*, 2nd Edn. New York, NY: Guilford

- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System: Preschool, Elementary Level*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gutman, L.M., & Schoon, I.(2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People. A Literature Review*. London: Institute of Education.
- 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.
- 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 assetive 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.
- Kim,J.S.(2013).*Theinfluenceoflocalsexratioonromanticrelationshipmaintenanceprocesses*. 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.
- 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
- Lahey, 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.
- 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.
- 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.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)

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

McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 544– 554

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.

Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. and Robinson, L.R. (2007), The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16: 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

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.

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>

- Peneva, I., & Mavrodiev (2013). A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought*, 6 (1), 3–26.
- 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.
- Rutter, M., Pickles, A., Murray, R., & Eaves, L. (2001). Testing hypotheses on specific environmental causal effects on behavior. *Psychological Bulletin*, 127, 291–324.
- Schulenberg JE, & Zaratt N (2006). Mental health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions In Arnett JJ & Tanner JL (Eds.) *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 135–171). American Psychological Association
- 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.

Shortt, J.W., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J.N., Eddy, J.M. and Sheeber, L. (2010) Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (7), 799-808.

Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869-1880. Simon, H.A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Review*, 49, 253-283.

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.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived Control and the Development of Coping. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Health, Stress and Coping* (pp. 35-62). New York: Oxford University.

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.

Sternberg, R.J. (1977). Component Processes in Analogical Reasoning. *Psychological Review*, 84 (4), 353-378.

Stroud, L. R., Foster, E., Papandonatos, G. D., Handwerger, K., Granger, D. A., Kivlighan, K. T., and Niaura, R. (2009). Stress response and the adolescent transition: performance versus peer rejection stressors. *Development and Psychopathology*, 21:47-68

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.

Wagner, M.F., & Oliveira, M.S. (2007). Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psicologia Clínica*, 19(2), 101-116.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press

Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press.

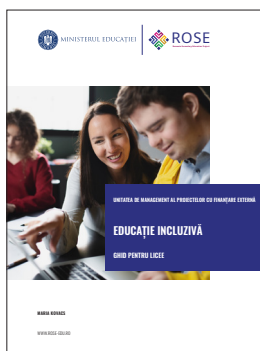
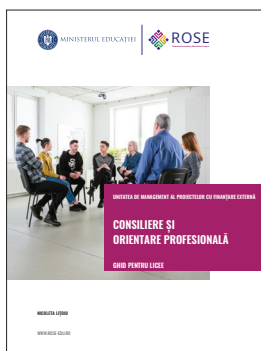
Zeifman, D., & Hazan, C. (2008). Pairbonds as attachments: reevaluating the evidence. În J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory; Research, and Clinical Applications* (pp. 436-455). New York: Guilford Press.

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

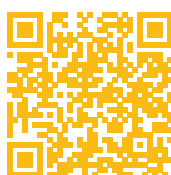
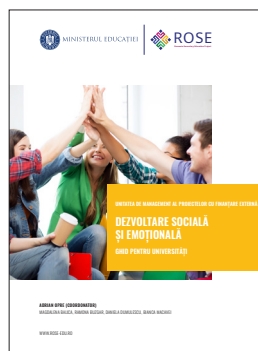
Acest ghid face parte din seria de ghiduri pedagogice realizate în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar – Romania Secondary Education Project (ROSE) pentru a sprijini eforturile echipelor din licee și universități care derulează activități remediale, de consiliere și orientare, coaching și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