



GHID

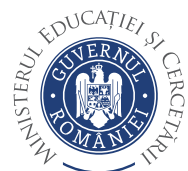
UNIVERSITĂȚI



DEZVOLTARE SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ

UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

BUCUREȘTI 2020



ROMÂNIA

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

București, 2020

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

București

ISBN 978-973-0-31957-6

Referenți științifici:

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

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

București, 2020

Editare / Tehnoredactare / Coperta:

S.C. Advans Print & Promo S.R.L.

© 2020 Ministerul Educației și Cercetării, 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

CAPITOLUL I. Introducere	7
CAPITOLUL II. Structura ghidului și recomandări de utilizare	8
II.1. Structura	8
II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului	9
II.3. Atribuțiile cadrelor didactice, consilierilor educaționali/vocaționali/psihologici și psihoterapeuților	11
CAPITOLUL III. Adultul emergent. Caracteristici de dezvoltare	13
III.1. Dezvoltarea fizică	14
III.2. Dezvoltarea cognitivă	14
III.3. Dezvoltarea socială și emoțională	14
CAPITOLUL IV. Politici de promovare a abilităților socio-emoționale în educație	16
IV.1. Abilități socio-emoționale în educație – reanalizarea trecutului prin prisma viitorului	16
IV.2. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional	18
IV.3. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale în România	20
IV.4. Lecții învățate și considerații privind o posibilă politică educațională de promovare a abilităților socio-emoționale în educație	22
CAPITOLUL V. Conștientizarea sinelui	23
V.1. Aspecte teoretice	23
V.1.1. Descriere generală	23
V.1.2. Identificarea emoțiilor	24
V.1.3. Înțelegerea relației dintre gânduri, emoții, comportamente	28
V.1.4. Percepție corectă a sinelui	29
V.1.5. Încrederea în sine	30
V.1.6. Autoeficacitatea percepută	31
V.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui	33
Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui	33
1. Ghicește emoția	35
2. Jurnalul stimei de sine	37
3. Colajul proiectiv	41
4. Poveste cu emoții... ..	43
5. Știu că voi reuși... ..	46
CAPITOLUL VI. Reglarea emoțională	50
VI.1. Aspecte teoretice	50
VI.1.1. Descriere generală	50
VI.1.2. Reglarea emoțională la studenții de anul I	52
VI.1.3. Managementul stresului	54
VI.1.4. Controlul impulsurilor	56
VI.1.5. Automotivarea	57
VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională	59
Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională.....	59
1. Lentile colorate	60
2. Soluții pentru a face față stresului	66
3. Vreau să reușesc!	69

CAPITOLUL VII. Abilități sociale	73
VII.1. Aspecte teoretice	73
VII.1.1. Descriere generală a abilităților sociale	73
VII.1.2. Ce sunt abilitățile sociale?	73
VII.1.3. Abilități sociale versus competență socială	74
VII.1.4. Arhitectura abilităților sociale	75
VII.1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale?	76
VII.1.6. Capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere	76
VII.1.7. Empatia	77
VII.1.8. Autocontrolul	77
VII.1.9. Asertivitatea	78
VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței sociale	78
Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea abilităților sociale	78
1. Cum mă ajută abilitățile sociale să învăț?	79
2. Eu și lumea în care trăiesc	85
3. "Networking"	91
CAPITOLUL VIII. Relațiile sociale și eficiența în comunicare	97
VIII.1. Aspecte teoretice	97
VIII.1.1. Descriere generală	97
VIII.1.2. Aspecte psihologice ale formării, menținerii și disoluției relațiilor romantice	100
VIII.2. Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare	108
Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare	108
1. Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere; asertivitatea și beneficiile acesteia	109
2. Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu	115
3. Cuplurile și ritualurile acestora; cum să creăm sentimentul de comuniune în cuplu	123
CAPITOLUL IX. Luarea deciziilor	128
IX.1. Aspecte teoretice	128
IX.1.1. Descriere generală	128
IX.1.2. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional	129
IX.1.3. Strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor	130
IX.1.4. Impactul emoțiilor asupra deciziilor	132
IX.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor	134
Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor	134
1. Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre	135
2. Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor	143
GLOSAR	149
BIBLIOGRAFIE	152



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 structural și funcțional, reliefându-se prin schimbări la nivel biologic, psihic, moral etc. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției tinerilor (cadre didactice, consilieri psihologici și vocaționali) să acorde o atenție sporită și opțiunilor lor vocaționale. Chiar dacă din punct de vedere ontogenetic adolescența s-a încheiat, tinerii sunt încă într-un proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Iată de ce pregătirea adolescenților și a tinerilor pentru o carieră de succes și o viață personală care să le aducă satisfacții, nu mai este susținută exclusiv de bagajul de cunoștințe teoretice și, respectiv, de către deprinderile practice acumulate în anii de școală. Vârsta adultă emergentă, prin particularitățile ei psiho-educaționale specifice, presupune o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în acel moment, dar și reconsiderarea importanței unor competențe cheie. Studenții din anul I 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, pozitivă, să creeze un climat care să asigure siguranță, validare emoțională și academică, interacțiune eficientă între toți participanții la actul educațional (studenți, profesori, consilieri, conducerea instituției).

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

În ultimii ani, au fost depuse eforturi consistente pentru a încuraja cadrele didactice să utilizeze activități de dezvoltare personală și coaching sau de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de ex., 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/soluție care să sprijine eforturile universităților de formare/ dezvoltare, la studenți, a abilităților sociale și emoționale, pentru a sprijini implicarea acestora din urmă în propriul proces de formare profesională și dezvoltare personală.

Astfel, analizând literatura de specialitate din acest domeniu și bazându-ne pe dovezile științifice existente, am ales drept cadru conceptual principiile și recomandările organizației Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (sau CASEL). Am decis că acestea ne pot susține, pertinent și eficient, atât în elaborarea fundamentării teoretice cât și în elaborarea activităților aplicativ-formative. Conform CASEL, o dezvoltare sănătoasă în cazul tinerilor și nu numai, presupune dezvoltarea următoarelor 5 competențe:

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

CAPITOLUL



STRUCTURA GHIDULUI ȘI RECOMANDĂRI DE 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 însoțit de o strategie viabilă pentru dezvoltarea socio-emoțională a tinerilor. Cu ajutorul acestora, 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 I de facultate.

II.1. Structura

Pentru a facilita implementarea și a spori utilitatea practică a acestuia, ghidul de dezvoltare socială și emoțională a fost structurat în două părți. În prima parte sunt prezentate particularitățile de dezvoltare a 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 în rândul cadrelor didactice și al 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 studenților lor, riscurile la care aceștia sunt expuși și punctele tari pe care le dețin și pe care noi le putem valorifica. Desigur, tinerii, prin toate elementele care îi caracterizează, pot constitui o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Însă pe de altă parte, e bine să conștientizăm că aceasta perioadă de urgență este una de tranziție, între adolescență și

etapa adultă. Prin urmare, e firesc să regăsim la acești tineri caracteristici ale ambelor etape care o delimitează. 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 ex., metodele folosite în predare, strategia de evaluare și de acordare a feedback-ului, comunicarea la curs și seminar, contextele în care se realizează învățarea etc.).

2. **Politici de promovare a abilităților sociale și emoționale.** Secțiunea prezintă, pe scurt, eforturile depuse la nivel național și internațional pentru promovarea abilităților sociale și emoționale în mediul educațional și nu numai. Sunt menționate politicile educaționale existente, organismele care au ca obiective declarate formarea abilităților non-cognitive la copii și tineri, precum și nevoia 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.** Această secțiune are rolul de a ajuta utilizatorul să înțeleagă ce sunt (cum se definesc) și de ce sunt atât de importante aceste abilități pentru o dezvoltare armonioasă a tânărului, adică să conștientizeze utilitatea practică a conceptelor abordate. Din rațiuni de spațiu și de eficientizare, această secțiune de prezentare a noțiunilor teoretice este relativ restrânsă. Însă noi considerăm că ea este necesară și suficientă pentru a oferi cadrelor didactice și consilierilor o grilă de înțelegere a scopului și a 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 la nivel teoretic a acestor abilități oferă cadrului didactic/consilierului posibilitatea de a propune el însuși activități ulterioare pornind de la temele și activitățile sugerate în acest ghid, facilitând astfel transferul de la descriere la înțelegere și apoi la practică; cu alte cuvinte, pe această cale, sprijinim nemijlocit cadrul didactic universitar și consilierul în procesul de formare a unor competențe transferabile la studenți. Pentru a asigura o coerență în lectură, dar mai ales pentru a spori utilitatea practică a secțiunii practice, am decis ca subsecțiunile de fundamentare teoretică a competențelor CASEL să fie inserate în prefața fiecărei serii de activități.
4. **Activități practic-formative.** În această secțiune sunt prezentate activități concrete (de tip seminar/ lucrări practice/ sesiune de formare sau training) cu scopul de a dezvolta studenților acele competențe pe care le regăsim incluse 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

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

- a. Partea teoretică conține informații validate științific cu privire la competențele selectate, însă fără a pretinde că aici sunt surprinse toate detaliile care acoperă acel domeniu. În această secțiune nu ne-am propus să abordăm analitic fiecare concept, ci mai degrabă să oferim un suport succint și util pentru toți cei care sunt interesați să le utilizeze. Pentru o

lectură mai amănunțită privind o anumită teorie sau pentru o analiză aprofundată a unor concepte fundamentale, am pus la dispoziția formatorului o listă bibliografică inserată la finalul ghidului. Altfel spus, în ceea ce privește scopul strict al utilizării corecte a activităților din acest volum, considerăm că informațiile pe care le-am inclus în secțiunea teoretică sunt suficiente.

- b. Deoarece unele dintre activitățile formative propuse de noi au un conținut psihologic sau pedagogic mai accentuat, este de dorit ca înainte de desfășurarea activității, formatorul (cadrul didactic, consilierul) să parcurgă capitolul teoretic care o fundamentează. Acesta reprezintă și motivul pentru care am inserat în conținutul acelor activități recomandări explicite privind necesitatea parcurgerii în prealabil a secțiunii teoretice care o fundamentează.
- c. Activitățile aferente fiecărei competențe sunt prezentate sub forma unor activități practice, având menționate etapele/momentele activității și descrierea acțiunilor concrete. De asemenea, în unele situații există recomandări specifice, pe care vă rugăm să le citiți cu multă atenție și să le respectați înainte de a desfășura întâlnirea cu studenții.
- d. Adesea tinerii, atunci când au ocazia să discute liber despre ei sau despre ceilalți, au tendința de a divaga și se îndepărtează de la aspectele esențiale. Tocmai din acest motiv, este important să orientăm discuțiile spre scopul secvenței respective. Ei bine, deoarece nu putem anticipa cu exactitate răspunsurile pe care le primim de la participanți, noi am formulat o serie de indicații care să ofere un ghidaj coordonatorului, adică repere pe care trebuie să le respectați dacă vreți să vă asigurați că obiectivele activității vor fi atinse.
- e. Majoritatea activităților practice au la final o secțiune intitulată *Recomandări pentru coordonator*. Rolul acestora este de a vă oferi sugestii privind posibilitățile de flexibilizare a structurii activității. Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental, dar și alte particularități psiho-comportamentale ale studenților pot să difere 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 poată fi realizată într-un anumit interval de timp. Aceste perioade sunt însă orientative, adică în funcție de caracteristicile tinerilor cu care se lucrează, de intențiile și de experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid, sau dimpotrivă mai lent. Aceste aspecte nu alterează semnificativ derularea activității și beneficiile ei. În schimb, considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijat să fie parcurse toate etapele activității, indiferent de ritmul de lucru adoptat. În plus, este foarte important ca derularea secvențelor să se bazeze neapărat pe interacțiuni directe și să facă apel la multă implicare din partea studenților.
- g. Deoarece fiecare universitate/ facultate alocă acestor activități un anumit timp care nu a putut fi anticipat, activitățile au fost concepute în secvențe de câte 50 sau 100 de minute. Activitățile de 100 de minute presupun în mod implicit o pauză pentru studenți, necesară pentru ca aceștia să acorde atenție sarcinilor de învățare; există totuși câteva activități care nu specifică cu exactitate momentul în care 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 2 zile distanță. Pentru celelalte activități în care timpul este segmentat clar în întâlniri de câte 50 de minute, distanța dintre secvențe poate fi de 1 săptămână.
- h. Activitățile practice din acest ghid au fost concepute pentru a fi utilizate în cel puțin două modalități distincte. Astfel, ele pot face parte dintr-un program de sine stătător, centrat pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale (de exemplu, poate lua forma unui curs

opțional). A doua modalitate de utilizare a activităților presupune posibilitatea ca ele să facă obiectul unor module distincte focalizate asupra dezvoltării a una sau două competențe specifice. Spre exemplu, dacă considerați că în rândul studenților cu care lucrați, trebuie dezvoltată doar o anumită/ anumite competențe, puteți extrage din ghid și puteți desfășura doar acele activități în cadrul sesiunilor formative. Însă este important 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, se formează și se dezvoltă împreună, ceea ce înseamnă că ele presupun un program sistematic și coerent.

- i. Studiile de specialitate demonstrează, neechivoc, importanța dezvoltării abilităților sociale și emoționale în rândul tinerilor, subliniind totodată necesitatea ca optimizarea acestora să constituie o prioritate constantă în sistemul de educație. Tocmai pentru a oferi sustenabilitate în timp, activitățile propuse pot constitui punctul de plecare sau repere/ contexte în care se discută probleme specifice, se identifică soluții concrete care sunt puse în practică și sunt aplicate sistematic, conducând la rezultate benefice.
- j. Ghidul se adresează tuturor cadrelor didactice universitare, indiferent de specialitatea pe care o au sau de disciplina predată, dar și consilierilor din centrele de consiliere pentru studenți. Prin urmare, în elaborarea lui ne-am preocupat ca acesta să conțină atât o solidă fundamentare teoretică (necesară unei corecte înțelegeri a fiecărei competențe dezvoltate), cât și activități elaborate “ad hoc” și care au toate componentele necesare unei utilizări imediate fără a fi necesare completări. Mai mult, pornind de la aceste mostre de activitate și de la conținuturile lor, puteți, iar noi vă încurajăm în acest sens, să dezvoltați și altele. Mai precis, puteți să creați propriile dumneavoastră activități, răspunzând specific unor contexte educaționale sau unor particularități ale grupului țintă. Desigur, acest demers va avea succes dacă, în prealabil, parcurgeți/vă reactualizați, suportul teoretic și 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 dublă utilitate. Pe de-o parte (în primul rând), 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, 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 în rândul tinerilor (specialiști din organizații non-guvernamentale, asociații, asociații studențești, centre de specialitate etc.). Altfel spus, obiectivul nostru a fost ca acest ghid să fie un instrument util pentru toți actorii preocupați de dezvoltarea sănătoasă a tinerilor din România.

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

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 este cine poate să se ocupe/ cine trebuie să se ocupe/ cine are în atribuții această sarcină? Este întotdeauna necesară o anumită pregătire de specialitate sau o anumită expertiză? Din acest motiv, am considerat necesară o clarificare a rolului pe care îl au consilierii școlari/ psihologici, dar și a metodelor pe care aceștia le folosesc în activitatea cu studenții, cu scopul de a înțelege mai bine adresabilitatea acestui ghid. Aceasta va fi urmată de o precizare explicită a modului în care pot fi accesate multe dintre strategiile și metodele psihologice și de către alte categorii profesionale, în special de către cadrele didactice.

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

În cadrul unei intervenții psihoeducaționale, adică a unei intervenții cu caracter preventiv, pot fi folosite mai multe tehnici și proceduri prin care oamenii (în particular tinerii) pot fi ajutați să gândească eficient, adoptând o filosofie de viață sănătoasă, capabilă de a susține emoții funcționale și comportamente adaptative (Macavei & McMahon, 2010). Descriem, mai jos, câteva dintre aceste tehnici/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 deja le are, (b) care atrag atenția asupra unor informații relevante pentru subiectul discutat, dar asupra cărora persoana nu se concentrează suficient, (c) care trec de la ceva concret spre ceva mai abstract, și (d) care permit reformularea unor concluzii anterioare sau generarea unor idei noi (Padesky, 1993; Kazantzis, Fairburn, Padesky, Reinecke & Teesson, 2014).

(2) Imageria dirijată

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

(3) Jocul de rol

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

(4) Automonitorizarea gândurilor, emoțiilor, comportamentelor

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

(5) Completare de propoziții, povești etc.

În cadrul acestor exerciții, persoanele sunt rugate să completeze propoziții neterminate (Friedberg, Fidaleo & Mason, 1992) sau povești care nu au un final prestabilit. Este o modalitate care permite exprimarea creativă a propriului mod de a înțelege și de a trăi 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 de libertate de expresie. De asemenea, pot fi valorificate înclinațiile artistice, pe care mulți tineri sunt tentați să le exploreze în această etapă de dezvoltare.

(7) Jocuri educative

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

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

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

CAPITOLUL



ADULTUL EMERGENT. CARACTERISTICI DE DEZVOLTARE

Vârsta adultă emergentă se referă la etapa de vârstă cuprinsă între 18 și 29 de ani. Similar adolescenței, această etapă de dezvoltare este marcată de schimbări și de tranziții importante. Dezvoltarea optimă a individului depinde așadar de disponibilitatea unor contexte sociale, educaționale și comunitare care să ofere tânărului susținere, abilități de gestionare eficientă a situațiilor dificile (Rutter, 1988; Werner & Smith, 1992). Perioada de emergență a adultului 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 a căror prezență facilitează tranziția sănătoasă spre perioada adultă: sentimentul de siguranță socială și emoțională, sentimentul competenței personale și al controlului asupra procesului personal de învățare, angajament educațional, motivație de realizare, identitate personală clară, imagine de sine pozitivă, valori pozitive (compasiune, echitate și justiție, integritate, onestitate, responsabilitate), competențe sociale (competențe interpersonale, managementul conflictului, reziliență), autonomie, luarea deciziilor, managementul eficient al timpului (Scales & Leffert, 1999, Lerner, Fisher & Weinberg, 2000).

În cele ce urmează, vom prezenta, succint, principalele particularități de dezvoltare ale perioadei de emergență a adultului. Vom aborda profilul dezvoltării fizice, cognitive și socio-emoționale, reliefând aspectele centrale cu impact major asupra comportamentelor adultului emergent.

III.1. Dezvoltarea fizică

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

III.2. Dezvoltarea cognitivă

Din punct de vedere al dezvoltării cognitive, perioada de emergență a adultului se caracterizează prin dezvoltarea gândirii post-formale, ce implică intuiția și emoțiile. De asemenea, adultul emergent pune accent pe gândirea reflexivă, pe o logică complexă, ce relativizează situațiile de viață. Astfel, gândirea nu mai este una de tip alb-negru, ci experiențele sunt interpretate în funcție de context și se dezvoltă judecata morală ce pune accentul pe dreptate și pe alegerea opțiunilor optime din punctul de vedere al valorilor și al sentimentului de justiție. În baza acestor prerechizite, gândirea adulților emergenți (mai ales a celor ce urmează studii superioare), tinde să progreseze de la rigiditate la flexibilitate și apoi la angajamente alese liber (Perry, 1999). Prin urmare, gândirea adultului emergent este orientată spre perspective multiple, spre relativizare și spre evitarea gândirii de tip alb-negru. Spre finalul perioadei, acesta are 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 în ceea ce privește învățarea și rezolvarea de probleme și contribuie, totodată, la autocunoaștere, mai exact la formularea reflecțiilor cu privire la sine. Maturitatea cognitivă este importantă pentru dezvoltarea abilității de înțelegere a celorlalți, astfel încât valorile prosoziale și toleranța se manifestă într-o serie de acțiuni de implicare socială și civică.

Portretul dezvoltării cognitive

Anul 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 dezvoltării abilităților de management personal și creșterii autonomiei față de părinți, în contextul unui mediu sigur precum este cel oferit de viața de student. Pe de altă parte, cerințele academice pot fi uneori provocatoare și stresante pentru tânărul care nu este familiarizat cu acest tip de așteptări, cu schimbările în ceea ce privește sprijinul social sau care este expus unor norme sociale ce încurajează comportamentele de risc etc. (Schulenberg & Maggs, 2000).

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

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

Totodată, dezvoltarea identității, conturată în adolescență, continuă în perioada de emergență adultă. Libertatea adultului emergent de a experimenta diferite roluri, de a alege, îi permite acestuia să exploreze și să își consolideze convingerile despre sine (Tanner, 2006). Pentru definirea identității, sarcinile principale ale adultului emergent sunt acelea de a finaliza cu succes studiile, de a relaționa eficient cu covârșnicii, de a păstra relații armonioase cu părinții, de a forma relații de cuplu sănătoase și rezistente în timp. Procesul principal care susține dezvoltarea identității constă în explorarea oportunităților, cu scopul de a face cele mai potrivite alegeri. În procesul explorării, socializarea cu persoanele de aceeași vârstă și contextele educaționale la care se expun adulții emergenți, sunt esențiale pentru autocunoaștere, pentru cunoașterea celorlalți și pentru conectarea propriilor valori la cele ale comunității. În această etapă, competențele socio-emoționale, precum managementul emoțional, motivația, flexibilitatea etc. sunt esențiale, fiind cele care îl fac pe adultul emergent să fie rezilient în fața eșecurilor inerente din cadrul procesului de maturizare.

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

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

Pe de altă parte, adultul emergent trebuie să răspundă unor provocări privind capacitatea de amânare a recompensei, adică îi este dificil să renunțe la dorințele de moment pentru a realiza activități academice etc. (de ex., adultul emergent preferă să petreacă timp în oraș cu prietenii, în detrimentul studiului pentru examene).

În concluzie, pe măsură ce înaintează de la perioada adolescenței către 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 impredictibile, inițierea și asumarea schimbărilor de viață și a tranzițiilor și planificarea acestora.

Portretul dezvoltării socio-emoționale

Anul I de facultate (19-20 ani)

Crește stabilitatea emoțională;
Se accentuează orientarea spre nevoile celorlalți;
Sporește încrederea în abilitățile proprii;
Relațiile cu covârșnicii rămân foarte importante.

IV.1. Abilități socio-emoționale în educație – reanalizarea trecutului prin prisma viitorului

Dezvoltarea personalității copiilor și a tinerilor a reprezentat, încă din cele mai vechi timpuri, unul dintre obiectivele principale ale educației. În epoca modernă, odată cu apariția sistemelor publice de educație, am asistat la o orientare prioritară a scopurilor educației către competitivitate și performanțe înalte; operaționalizarea și aprecierea acestora face adesea apel aproape exclusiv la sisteme de evaluare centrate pe verificarea cunoștințelor și, preponderent, pe măsurarea abilităților cognitive. Cultivarea trăsăturilor de personalitate, deși prezentă ca obiectiv în conștiința fiecărui cadru didactic, a trecut treptat în plan secund. Mai mult, spre deosebire de competențele cognitive apreciate pe baza rezultatelor obținute la teste și la examinări specifice, abilitățile socio-emoționale sunt adesea considerate dificil de măsurat datorită dezvoltării lor în contexte educaționale. În pofida acestor prioritizări educaționale care favorizează profilul cognitiv și a limitelor metodologice în ceea ce privește acuratețea evaluării obiective a competențelor socio – emoționale, importanța acestora din urmă pentru dezvoltarea personală și pentru evoluția academic – profesională a copiilor 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, observăm 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 de învățare relevante pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Acest interes reprezintă o rezultată a unui cumul de factori care au condus la reafirmarea importanței personalității umane în educație, printre care putem enumera:

- **Ritmul accelerat al dezvoltării științei și tehnologiei. Dezvoltările extrem de rapide la care asistăm astăzi în domeniul științei și tehnologiei** provoacă tot mai mult sistemele de educație să renunțe la ambiția de a încorpora un volum imens de cunoștințe în programele școlare, în manuale și în cadrul sistemelor de evaluare. Explozia informațională în toate domeniile, dar mai ales internetul, au determinat sistemele de educație să își regândească fundamental obiectivele. Acest lucru înseamnă o reconceptualizare a educației. Dacă un asemenea volum copleșitor de cunoștințe nu mai poate fi încorporat în cadrul școlii, atunci probabil că soluția este mai degrabă 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, de perseverență, de creativitate, de autodisciplină, de autocunoaștere. Un astfel de argument a stat la baza reformelor majore ale sistemelor de educație din ultimii ani, care au mutat accentul de la acumularea de cunoștințe, la dezvoltarea 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 astăzi urmează cursurile unei școli este impredictibil și,

deci, din ce în ce mai greu de proiectat în privința competențelor necesare pentru viața activă. La nivel mondial, din ce în ce mai multe sisteme de educație au inițiat reforme majore pornind de la realitatea că viitorul pentru care îi pregătim pe tinerii de astăzi este aproape imposibil de prezis. Într-un mediu în care evoluția socio-economică și profesională sunt dificil de anticipat, viitorul pare să fie al celor care vor dovedi o mare capacitate de adaptare, de creativitate și o personalitate echilibrată care să îi poată susține în a naviga printre opțiuni complexe de viață, muncă sau 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 susținute din partea actorilor școlari (profesori, elevi/studenti, părinți). Aceștia sunt nemulțumiți de următoarele aspecte: suprasolicitarea, încărcarea cu informații mai puțin relevante, cantitatea mare de informații teoretice și de sarcini de lucru suplimentare care afectează negativ starea de bine și 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.

Toți acești factori au condus în ultimii ani 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, Valerio, Bernal, 2016): programe de tip after school, before school, programe implementate în școală (integrate în curriculum la toate disciplinele sau ca domenii/activități separate), programe extracurriculare. Conform unei analize de literatură realizată de Banca Mondială în 2016, în domeniul inițiativelor de implementare a abilităților socio-emoționale, fiecare dintre aceste programe au beneficii 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, Benga, Dumulescu & Buzgar, 2018). În plus, se constată o nevoie sistematică pentru măsurare o mai relevantă 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 rezultante ale unor comunități de experți și cercetători internaționali care lucrează colaborativ pentru dezvoltarea unor modele coerente de abordare a abilităților socio-emoționale în educație. Inițiativele la nivelul sistemelor naționale de educație sunt încă recente 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 au 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 sens.

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 ca 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 bune practici și de colaborare a experților la nivel global. În prezent, CASEL reprezintă o resursă valoroasă și oferă inspirație multor programe de implementare în vederea dezvoltării 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 ex., *Handbook of Social and Emotional Learning*, 2015), programe de formare pentru profesori etc. 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 (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 nivelul de dezvoltare a abilităților socio-emoționale.
- **Banca Mondială** a afirmat, încă de la începutul anilor 2000, importanța abilităților socio-emoționale pentru piața muncii și nevoia de a le dezvolta încă 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

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)

această perioadă în România este un exemplu de includere 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 noncognitive 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 a programelor care au vizat dezvoltarea abilităților noncognitive ale adolescenților din România. Un an mai târziu, un alt studiu finanțat de UNICEF a vizat analiza oportunităților de promovare a abilităților noncognitive 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 cu precădere către politici care susțin în special abilitățile socio-emoționale ale elevilor, pentru a facilita procesul 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 Britanie⁵. În prezent, programe care promovează dezvoltarea abilităților socio-emoționale pot fi identificate în majoritatea țărilor europene, chiar dacă în cazul acestora nu există însă o politică coerentă asumată la nivel de sistem.
- Departamentul de Politici din cadrul Parlamentului European, recomandă în 2017 implementarea unor programe de consiliere cu accent pe dezvoltarea competențelor de viață, date fiind rezultatele pozitive dovedite ale unor astfel de programe, atât la nivel individual, dar 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 în cadrul programelor educaționale, vocaționale și de inserție pe piața muncii la nivel european sunt în concordanță cu conceptualizarea abilităților non-cognitive și cu nevoia unor practici de consiliere integrate și sistematice. Recomandările pentru astfel de practici vizează necesitatea de a evalua abilitățile și de a le dezvolta într-o manieră flexibilă, dar prin practici validate și bazate pe dovezi.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 o prevalență crescută în rândul elevilor din România a comportamentelor de risc asociate unei dezvoltări scăzute a abilităților non-cognitive.⁹

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

În România, încă nu se poate vorbi despre o politică educațională coerentă și asumată cu privire la importanța abilităților socio-emoționale. O analiză a documentelor de politici educaționale din România evidențiază faptul că încă nu există 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 noncognitive, 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.
- *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 la școală și la locul de muncă; printre acestea, se numără motivația,

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

<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/lsa/139011.pdf; Early school leaving: <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>.

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

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 unor abilități sociale sunt:

- Strategia Națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2015-2020
- Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Apartinând 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 a tinerilor. Mai mult, majoritatea documentelor de politici analizate recunosc importanța serviciilor de consiliere pentru copii, a mentoratului, a tutoratului și a voluntariatului, 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 de 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 a absolventului are la bază cinci vectori: dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională; internalizarea normelor și a 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 de 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 21. Pentru a evita înțelegerea eronată conform căreia focalizarea pe abilități socio-emoționale înseamnă neapărat renunțarea la cunoștințele și la abilitățile cognitive, o politică educațională coerentă va lua în considerare mai degrabă echilibrul dintre acestea.
- **Politicele 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, precum: curriculum național și cel la decizia școlii, evaluarea, accesul la învățământul superior, formarea profesorilor, activitățile extrașcolare 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 în schimbul unui efort consistent de a face abilitățile socio-emoționale vizibile pe întregul parcurs de dezvoltare a copiilor și a tinerilor.
- **Crearea unui eco-sistem 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.



V.1. Aspecte teoretice

Scopul acestei secțiuni constă în familiarizarea cu competența de conștientizare a sinelui și cu importanța acesteia pentru 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 înțelegerea manierei în care acestea influențează propriul comportament. De asemenea, implică capacitatea de evaluare a calităților și a 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 (CASEL, 2015):

- identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți;
- înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente;
- percepție corectă despre sine;
- încredere în sine;
- autoeficacitate.

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

Dezvoltarea competenței de autoconștientizare permite studenților să înțeleagă aspecte importante care îi ajută în procesul de învățare, oferindu-le oportunitatea de a explora felul în care ei învață. Abilitatea de a recunoaște și de interpreta corect emoțiile contribuie semnificativ la eficiența comunicării, a relațiilor sociale și facilitează învățarea în contexte sociale (Mayer, Caruso & Salovey, 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,

Chan & Caputi, 2000). Mai mult, abilitățile emoționale sunt importante pentru succesul academic (Salovey & Sluyter, 1997). Spre exemplu, percepția corectă a emoțiilor contribuie la expresivitatea artistică și, în scris, la interpretarea textelor literare, la dezvoltarea creativității. De asemenea, experiențierea sănătoasă a emoțiilor negative poate facilita atenția la detalii și gândirea analitică. Totodată, înțelegerea vocabularului emoțional și a dinamicii emoționale proprii și a celorlalți contribuie la cooperarea în mediul educațional și la adaptarea cerințelor școlare (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Feldman, Philippot & Custrini, 1991; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

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

V.1.2. Identificarea emoțiilor

Emoțiile joacă un rol fundamental în procesul de învățare, dat fiind faptul ca acestea contribuie la înțelegerea lumii și la decodificarea vieții sociale. Conștientizarea emoțiilor este prerechizitul fundamental pentru autoreglarea emoțională și comportamentală (Greenberg, Kushche & Speltz, 1990). Abilitatea de conștientizare emoțională include o serie de indicatori: conștientizarea stării emoționale și a faptului că o persoană poate simți mai multe emoții concomitent, capacitatea de a identifica emoțiile celorlalți, capacitatea de a exprima eficient și corect propriile emoții, abilitatea de a înțelege faptul că emoția resimțită subiectiv poate fi exprimată în maniere diferite, iar uneori exprimarea emoției nu este în concordanță cu ceea ce resimte subiectul, înțelegerea diferențelor interindividuale 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 studenților să descrie corect și complex emoțiile proprii și ale celorlalți, dar și să poată diferenția emoțiile, 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 empatică și a toleranței. Exprimarea empatiei implică o atitudine de acceptare a perspectivei celuilalt, fără a judeca. De asemenea, implică validarea deschisă a emoțiilor celuilalt, ascultarea perspectivei celuilalt și solicitarea unor clarificări pentru a o putea înțelege, implică reflectare și parafrazăre.

Mai jos vă oferim o descriere succintă a principalelor emoții pe care le trăiește o persoană:¹⁰

Emoția	Definiție	Manifestare	Funcționalitate	Disfuncționalitate
FRICĂ	Frica este un răspuns la un stimul specific, care de cele mai multe ori ia forma unui pericol imediat.	<ul style="list-style-type: none"> - senzația de împietrire; - apariția sentimentului de teroare, fuga sau încercarea de a scăpa de pericol, panică, asociată cu respirație accelerată, creșterea ritmului cardiac. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 stresul asociat cu o amenințare incertă.	<ul style="list-style-type: none"> - incapacitatea de a te relaxa; - concentrarea asupra unui stimul neplăcut, dar neidentificabil sau vag definit; - anticiparea că ceva rău urmează să se întâmple. 	<ul style="list-style-type: none"> - uneori, anxietatea ne face să fim mai vigilenți față de pericolele din mediu (de exemplu, atunci când ne plimbăm singuri pe o stradă întunecată, noaptea). 	- abuz de substanțe, atacuri de panică, fobii.
TRISTEȚE	Tristețea este emoția rezultată în contextul unei pierderi.	<ul style="list-style-type: none"> - izolare; - alienare; - singurătate, - respingere; - dor de casă/de persoane apropiate. 	<ul style="list-style-type: none"> - crește capacitatea de procesare a informațiilor; - facilitează atenția la emoțiile celorlalți. 	<ul style="list-style-type: none"> - pierderea interesului pentru activitățile cotidiene; - pierderea motivației.
FURIE	Furia este o emoție rezultată în urma unei pierderi percepute, atribuită unui agent intenționat și considerată ca fiind nedreaptă.	<ul style="list-style-type: none"> - creșterea tonalității vocii; - violență verbală, fizică; - sabotaj, - răzbunare. 	<ul style="list-style-type: none"> - beneficiul durabil al furiei este că ne determină să acționăm în conformitate cu percepția noastră cu privire la dreptate. 	<ul style="list-style-type: none"> - exprimarea furiei determină activarea furiei și în rândul persoanelor cu care acționăm; - escaladarea conflictelor.

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

BUCURIE	Bucuria este o emoție asociată cu sentimentul de plăcere.	<ul style="list-style-type: none"> - zâmbetul; - sentimentul de fericire; - distracția. 	<ul style="list-style-type: none"> - îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur; - creșterea calității vieții în general. 	- pe termen lung, bucuria poate influența negativ atingerea unor obiective care presupun efort, prin decizia de a evita situațiile neplăcute.
SURPRIZA	Surpriza este o emoție generată de un eveniment neașteptat.	<ul style="list-style-type: none"> - ochii larg deschiși; - atenția este imediat îndreptată către stimulul neașteptat. 	<ul style="list-style-type: none"> - sporește starea de alertă și focalizarea atențională; - ne motivează să găsim răspunsuri. 	
DEZGUST	Dezgustul poate fi definit ca: sentimentul de aversiune față de anumite lucruri, reacție la substanțe urât mirositoare, reacție la un comportament considerat imoral.	<ul style="list-style-type: none"> - evitarea unor persoane; - apariția sentimentului de repulsie vis-a-vis de o persoană. 	- ne ajută să stăm departe de oamenii pe care îi considerăm a fi ofensatori.	- dezgustul față de o persoană poate afecta empatia.
DISPREȚ	Disprețul este o emoție care se caracterizează prin sentimentul de superioritate față de o persoană ofensatoare.	- 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 disprețul sunt umilite.
INVIDIE	Invidia este o emoție caracterizată prin dorința de a avea un lucru pe care altcineva îl are (obiect, statut social, eveniment etc.).	- credințe de genul "dacă acum aș avea ceea ce are altcineva, aș fi fericit".	- analizarea cu atenție a invidiei noastre poate fi instructivă, astfel încât unii stimuli declanșatori pot constitui tocmai obiectivele personale pe care vrem să le atingem.	<ul style="list-style-type: none"> - creează o insatisfacție cu privire la imaginea de sine; - sentimentul de inferioritate poate conduce la rușine.

GELOZIE	Gelozia este emoția rezultată în urma amenințării percepute cu privire la relație exclusivă pe care o persoană dorește să o aibă cu o altă persoană.	- răzbunarea pe o altă persoană din cauza pierderii afecțiunii pe care o considerăm meritată.	- uneori, gelozia poate fi considerată funcțională, 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 violență.
VINĂ	Vina este o emoție ce implică responsabilizarea excesivă sau condamnarea pentru acțiunile tale.	- ia forma unei pedepse intrinseci (autoaplicate) pentru comportamentul nostru social și moral considerat inacceptabil.	- vina poate determina comportamente dezirabile (de exemplu, în unele situații ne motivează să îi ajutăm pe ceilalți).	- neacceptare de sine; - autoblamare.
RUȘINE	Rușinea este o emoție caracterizată de insatisfacția 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.
MÂNDRIE	Mândria este rezultatul aprobării propriilor acțiuni sau realizări și se caracterizează prin resimțirea unui sentiment de împlinire.	- expunerea mândriei prin comportamente care să ateste statutul (de ex.,: lauda).	- oferă o recompensă intrinsecă pentru a continua acțiunile care duc la îndeplinirea obiectivelor personale.	- în unele situații, mândria poate duce la o stimă de sine nerealistă.
SPERANȚĂ	Speranța este generată de credințe conform cărora lucrurile se vor îmbunătăți.	- o stare de confort care ne "luminează fața" și ne mobilizează energetic.	- ne încurajează să trecem peste obstacole, încurajează imaginația și asumarea de riscuri.	- uneori, speranța în lucruri care sunt imposibile poate avea ca finalitate dezamăgirea, pierderea încrederii în sine și în alții.

RECUNOȘTINȚĂ	Recunoștința este o emoție pe care o simțim ca rezultat al aprecierii unui act altruist.	- mulțumirea în urma unei acțiuni considerată relevantă pentru noi.	- ne amintește să întoarcem o favoare și să păstrăm o relație de schimb reciproc cu oamenii cu care interacționăm.	- în unele situații, recunoștința poate provoca jenă sau rușine.
COMPASIUNE	Compasiunea este emoția asociată înțelegerii suferinței altuia și dorinței de a-l ajuta.	- îndepărtarea suferinței altuia; - a fi bun în mod necondiționat.	- consolidarea relațiilor interumane; - realizarea programelor de caritate pentru cei aflați în nevoie.	- în unele situații, compasiunea îl poate aduce pe cel care o resimte în postura de victimă.
IUBIRE/ DRAGOSTE	Dragostea este o emoție definită prin dorința sau implicarea într-o relație care presupune intimitatea fizică și afecțiune, care de obicei sunt împărtășite, dar nu neapărat.	-dezvoltarea unei relații de sprijin reciproc între doi oameni.	- oferă confort, siguranță; - motivează comportamentul spre 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 facă diferența între emoțiile sănătoase (funcționale) și cele nesănătoase (disfuncționale).

Criteriile pe baza cărora emoțiile sunt incluse în categoria celor nesănătoase/disfuncționale sunt următoarele: experimentarea durerii și a disconfortului psihic, motivarea persoanei de a recurge la comportamente contrare propriilor interese și împiedicarea de a adopta comportamentele necesare atingerii propriilor obiective (Dryden & DiGiuseppe, 2003). Mai mult decât atât, competența de identificare a emoțiilor se referă la identificarea emoțiilor celorlalți, dar și a manierei în care exprimarea propriei emoții îi afectează pe aceștia. Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: Ghicește emoția, Poveste cu emoții.

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

Această subcompetență se referă la cunoașterea principiilor cognitiv-comportamentale. Mai precis, exprimă asumția conform căreia problemele emoționale nu sunt determinate de evenimentele în sine, ci sunt rezultatul unui stil de gândire deficitar cu privire la acestea. Astfel, conștientizarea relației dintre gânduri, emoții și comportamente presupune înțelegerea faptului că într-o anumită situație, diferite stiluri de gândire provoacă emoții diferite, care pot fi sănătoase sau nesănătoase pentru cel care le trăiește sau pentru ceilalți. De asemenea, acestor emoții le sunt asociate diferite comportamente ce reflectă manifestarea emoției. Spre exemplu, în situația în care un student trece printr-un eșec și se gândește că este demn de dispreț, că nu merită să mai primească aprecierea 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 etc. Așadar, dacă gândurile pe care studentul 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, adaptabile situației, acestea duc la emoții și la comportamente care îl ajută pe student să evolueze, să identifice soluții adecvate. Recunoașterea gândurilor nesănătoase/disfuncționale are la bază câteva criterii - acestea sunt ilogice, nu sunt conforme cu realitatea și împiedică persoanele să-și atingă scopul. În schimb, gândurile sănătoase sunt raționale, sunt logice, sunt conforme cu realitatea și ajută persoanele să-și atingă scopurile. Există patru tipuri principale de gânduri evaluative nesănătoase/disfuncționale: cerințe absolutiste (trebuie), catastrofare, toleranță scăzută la frustrare și autoblamarea/blamarea celorlalți. Fiecare dintre acestea are un corespondent sănătos/funcțional. Competența de identificare a gândurilor, conștientizarea relației dintre acestea și emoții, respectiv comportamentele pe care persoana le manifestă, sunt esențiale pentru a crește înțelegerea de sine și a promova schimbări benefice la nivel cognitiv, emoțional și comportamental. Dat fiind faptul că în adolescență 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 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 situația în care un student recunoaște corect emoția pe care o simte în fața unui examen la o materie pe care o consideră dificilă (de ex., teama), în măsura în care el recunoaște comportamentele asociate acestei emoții. În plus, el conștientizează faptul că această teamă este cauzată de faptul că el se gândește că va lua o notă mică, că nu se va descurca și consideră acest lucru groaznic și de nesuportat.

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: *Poveste cu emoții*.

V.1.4. Percepție corectă a sinelui

Percepția corectă a sinelui implică identificarea răspunsului corect la întrebarea Cine sunt eu?, dar include și o componentă de valorificare a atuurilor personale și de depășire a propriilor limite. Datorită faptului că autoconștientizarea se bazează pe conștientizarea sinelui, este necesar ca studenții să reflecteze și să fie deschiși să primească feedback pentru a-și dezvolta un sentiment adecvat în privința propriei persoane. Înțelegerea realistă a sinelui le permite studenților să identifice strategiile optime pentru a-și gestiona emoțiile și comportamentele. Recunoașterea atributelor personale pozitive constituie un element important în ceea ce privește sănătatea emoțională. Focalizarea asupra caracteristicilor personale pozitive contribuie la construirea optimă a încrederii în sine, dar și la acceptarea necondiționată a propriei persoane, ceea ce este o prerințită importantă a rezilienței (Kessler & Cohrs, 2008). Așadar, dezvoltarea unei percepții corecte de sine a studenților se realizează 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 sine, prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții, comportamente, astfel încât studenții să învețe despre propriile reacții, strategii, nevoi.

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: *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 studenților, deoarece aceasta constituie plasa de siguranță care le permite să se implice în procesul de învățare și de dezvoltare a personalității lor. Din punct de vedere psihologic, încrederea în sine implică un sentiment de siguranță personală, mulțumire de sine și percepția faptului că persoana se poate baza pe sine, pe abilitățile sale. (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). De cele mai multe ori, în literatura de specialitate, aprecierea nivelului de încredere în sine se evaluează sub forma unui nivel crescut/scăzut de apreciere. Relevanța acestui construct în practica educațională este una importantă. Spre exemplu, studenții cu un nivel crescut de încredere în sine sunt mai rezilienți (reacționează adaptativ și eficient) în fața criticilor sau a eșecurilor. Ei au capacitatea de a-și evalua corect performanța, își cunosc propria valoare și reușesc să ia decizii care îi avantajează, considerând că au resursele pentru a face acest lucru. Pe de altă parte, studenții care au un nivel scăzut al încrederii în sine, tind să se valideze prin lucruri exterioare: laude din partea celorlalți, note, premii, diplome etc. Ei sunt dependenți de părerea celorlalți și așteaptă mereu ca ceilalți să le ofere feedback cu privire la sarcinile în care se implică.

Desigur, încrederea în sine are caracter adaptativ, este funcțională, doar în momentul în care îndeplinește două criterii: reflectă acceptarea sănătoasă a sinelui și este în concordanță cu realitatea. Primul criteriu implică autoacceptarea ca persoană valoroasă în mod necondiționat, nu în funcție de caracteristici, performanțe sau de opiniile celorlalți despre ei. Din această perspectivă, valoarea unei persoane nu poate fi echivalentă cu ceea ce face ea sau cu una sau mai multe din trăsăturile sale pozitive sau negative. Această acceptare de sine duce la o încredere de sine realistă, la recunoașterea aspectelor pozitive și negative și la acceptarea acestora. În cazul în care această acceptare a sinelui și concordanța cu realitatea lipsesc, studenții sunt vulnerabili, deoarece se vor focaliza excesiv pe evaluări, pe comparația cu ceilalți etc. Spre exemplu, dacă un student are un nivel prea crescut al încrederii în sine (consideră că este foarte bun la matematică) 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 anumit domeniu, iar părerea sa despre sine este dependentă de rezultatele din domeniul respectiv, în momentul unui eșec, încrederea în sine se va prăbuși. Studenții care se acceptă în mod 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 este corelată negativ cu depresia și anxietatea (Chamberlain & Haaga, 2001).

Stimularea încrederii în sine în rândul studenților se poate realiza prin jocuri de rol care să se concentreze asupra unei evaluări realiste a sinelui, dar și asupra acceptării necondiționate, cu puncte tari și limite. De asemenea, o altă strategie care poate fi utilizată în acest sens este distribuirea de sarcini mai complexe decât cele în care sunt obișnuiți să se implice, pentru a le dovedi faptul că profesorul are încredere în ei, pentru a le dezvolta sentimentul de acceptare a sinelui, indiferent de rezultate.

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: 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 auto-conștientizarea cu privire la propriile abilități necesare pentru atingerea obiectivelor și a sarcinilor propuse. Dacă un student are o încredere crescută în propriile abilități de a reuși să realizeze o anumită sarcină, aceasta îl face să-și mobilizeze eforturile de a rezista în fața obstacolelor și crește încrederea în reușita fiecărui student (Bandura, 1997). Valori crescute ale autoeficacității percepute sunt asociate frecvent cu o performanță academică înaltă. Dacă ai conștiința propriei eficacități într-un anumit domeniu, vei investi un efort mai mare și vei fi mai perseverent decât dacă autoaprecierea ar fi redusă și dacă ai considera că nu merită să faci un efort pentru că, oricum, nu vei reuși (Hayes & Orrell, 1993). Putem aborda acest concept și dintr-o perspectivă psihopedagogică. Astfel, dacă un student consideră că nu este bun la istorie, atunci șansele lui de a performa în acest domeniu se reduc substanțial (va avea o motivație scăzută pentru a realiza sarcina, iar valența stării emoționale asociată cu acea sarcină va fi una negativă). Acest exemplu reflectă faptul că studenții cu autoeficacitate scăzută pot evita multe sarcini de învățare, în special pe cele dificile, în timp ce studenții cu autoeficacitate ridicată le vor aborda persistând 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 contribuie la dezvoltarea convingerii sale că și el va reuși să realizeze sarcini similare;
- persuasiunea verbală – încrederea unui student în capacitatea sa de a reuși într-o anumită situație este influențată semnificativ de feedbackul pe care îl primește de la profesori, părinți, prieteni, mentori etc. Dacă studenților li se comunică faptul că ceilalți cred că ei au abilitățile de a reuși într-o situație (feedback specific), acest lucru va contribui la creșterea autoeficacității lor;
- stările emoționale ale persoanei - emoțiile pozitive contribuie la creșterea autoeficacității, iar cele negative la scăderea ei, printr-un efect de spirală. Emoțiile pozitive permit studentului să se orienteze spre soluții, ceea ce crește capacitatea lor de a reuși și, implicit, și credința că pot face față situației.

Concluziile conform cărora autoeficacitatea începe să scadă odată cu parcurgerea etapei școlare (Pintrich & Schunk, 1996) au fost atribuite mai multor factori, printre care se numără un grad mai mare de competiție, mai puțină atenție din partea profesorilor asupra progresului individual al studentului și stresul asociat cu tranziția în anii de școală. Acestea și alte practici educaționale pot afecta 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 sporit dacă profesorii abordează corect interacțiunea cu studenții. Spre exemplu, prin persuasiunea verbală, studentul poate fi încurajat, poate primi 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 „rezultatele tale din ultimul timp reflectă efortul tău de a exersa mai des”, pentru a înlătura gânduri de tipul „nu voi reuși niciodată să iau o notă bună la matematică” sau „nu voi putea niciodată să rezolv integral Tema pentru acasă”). De asemenea, percepția progresului întărește autoeficacitatea și îi motivează pe studenți să continue

și să se perfecționeze (Schunk, 1995). Este important ca studenții să primească sarcini despre care profesorul să știe că pot fi rezolvate cu succes, deoarece reușitele influențează în sens pozitiv autoeficacitatea (realizând sarcinile și aplicând strategiile, ei înregistrează succesul). Verbalizarea strategiilor pe care le-au folosit le va orienta atenția asupra acelor sarcini importante, va încuraja encodarea (întipărirea informației în memorie) și reținerea strategiei și îi va ajuta să își organizeze informația (Schunk, 1995).

Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: *Colajul proiectiv, Știu că voi reuși.*

Recomandări pentru dezvoltarea competențelor de conștientizare a sinelui:

- Exersarea recunoașterii și a numirii propriilor emoții;
- Înțelegerea cauzelor emoțiilor și a conexiunii dintre acestea și comportamente, respectiv 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 despre emoțiile pe care acestea le activează;
- Reflecția asupra propriului comportament, cu scopul de a învăța din acesta;
- Recunoașterea performanței și cultivarea punctelor tari și a atributelor pozitive;
- Evaluarea corectă 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, urmărind conștientizarea și descărcarea emoțională;
- Discutarea despre evenimente istorice și despre modul în care interpretarea greșită a acestora a atras după sine un eveniment negativ, o emoție negativă nesănătoasă;
- Identificarea unor atribute personale pozitive și a contextelor în 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 5 sub-competențe: 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).
- Identificarea și înțelegerea emoțiilor noastre și ale celorlalți implică înțelegerea faptului că o persoană poate simți mai multe emoții concomitent, dar și 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 emoțiilor noastre asupra celorlalți.

- Conștientizarea relației dintre gânduri, emoții și comportamente presupune înțelegerea faptului că într-o anumită situație, gândurile diferite provoacă emoții diverse, care pot fi sănătoase sau nesănătoase pentru cel care le trăiește sau pentru ceilalți.
- Percepția corectă 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 sine, prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții, comportamente, astfel încât studentul să învețe despre propriile reacții, strategii, nevoi.
- Încrederea în sine implică un sentiment de siguranță personală, de mulțumire de sine și percepția faptului că persoana se poate baza pe sine, pe abilitățile sale. Încrederea în sine are caracter adaptativ, 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 auto-conștientizarea cu privire la propriile abilități necesare pentru atingerea obiectivelor și a sarcinilor propuse. Această convingere are la bază patru surse principale: experiența directă, învățarea prin observarea celorlalți, persuasiunea verbală (feedback-ul), stările emoționale ale persoanei.

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

Tabel sinoptic al activităților 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)	<ul style="list-style-type: none"> • exprimarea corectă (verbal, paraverbal și non-verbal) a diferitelor emoții • identificarea corectă a emoțiilor exprimate de ceilalți • exprimarea unei percepții corecte cu privire la sine 	1. <i>Ghicește emoția</i>	Facultate
	<ul style="list-style-type: none"> • 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. <i>Jurnalul stimei de sine</i>	Facultate

	<ul style="list-style-type: none"> • dobândirea unei percepții corecte cu privire la sine • exersarea unor metode de creștere a încrederii în sine 	<i>3. Colajul proiectiv</i>	Facultate
	<ul style="list-style-type: none"> • exprimare adecvată (verbal, paraverbal și non-verbal) a diferitelor emoții • identificarea corectă a emoțiilor proprii și ale celorlalți • explicarea legăturii gând-emoție 	<i>4. Poveste cu emoții</i>	Facultate
Dezvoltarea autoeficacității	<ul style="list-style-type: none"> • descrierea surselor autoeficacității • utilizarea surselor autoeficacității pentru dezvoltarea autoeficacității personale 	<i>5. Știu că voi reuși...</i>	Facultate

1. Ghicește emoția

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scopul activității: dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin exersarea modalităților de exprimare a emoțiilor și recunoașterea acestora în rândul celorlalți.

Competențe: La sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să exprime corect (verbal, paraverbal și non-verbal) diferite emoții;
- să identifice corect emoțiile exprimate de ceilalți;
- să aibă o percepție corectă despre 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 desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea atentă și analitică a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 2 x 50 de min

Descrierea activității

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea anunțând tema. Menționați faptul că astăzi veți discuta despre emoții. Întrebați studenții ce consideră ei că este o emoție (dacă ați discutat anterior despre această temă, nu insistați asupra ei).		10 min.
Identificarea emoțiilor și asocierea lor cu scene din filme, opere literare, melodii	Împărțiți studenții în grupe de câte 5 persoane. Rugați-i să identifice cât mai multe emoții pentru fiecare literă a alfabetului. Pentru fiecare emoție identificată, trebuie să găsească un film, o melodie, o operă literară în care apare emoția respectivă. 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 minute pentru ca fiecare grup să își prezinte activitatea.	În măsura posibilităților, studenții pot folosi internetul pentru a identifica filme, melodii, opere literare. Asigurați-vă că există în fiecare grup cel puțin un student care are acces la internet.	40 min.
	În continuare, menționați faptul că aveți nevoie de doi voluntari. Rugați primul voluntar să părăsească sala pentru câteva minute. Celălalt student va alege 1 emoție (sau o puteți sugera dvs). În funcție de nivelul grupei, puteți ruga studentul să își	În funcție de nivelul de implicare și de spontaneitate al studenților, puteți implica toți studenții în explicarea poveștii, sau puteți alege câțiva	

<p>Scenariu construit împreună</p>	<p>aleagă 2 emoții. De asemenea, acesta va lua câteva obiecte pe care le va folosi pentru a realiza 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 pe un scaun, fiind așezat cu spatele la cel de-al doilea. Acesta din urmă se va juca cu obiectele alese, încercând să construiască o poveste prin care să exprime în special o anumită emoție (sala nu va ști ce emoție a primit și pe care trebuie să o exprime non-verbal). 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 obiect în povestea sa. (de ex., creionul este un copil pe nume Alex, penarul este o pasăre etc.).</p>	<p>studenți din grupă care să verbalizeze ceea ce văd că se întâmplă în joc, sau puteți lucra cu toți studenții.</p> <p>Subliniați faptul că rolul lor este de a descrie acțiunile pe care le realizează colegul lor, încercând să se rezume strict la descriere și la inferențe simple, fără să evalueze situația din punct de vedere personal. De asemenea, pot construi povestea cum doresc, utilizând creativitatea și imaginația.</p>	<p>25 min.</p>
------------------------------------	---	--	----------------



Debriefing (20 minute):

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



Tema 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 de a realiza exercițiul de a se pune în locul acestuia, pentru a înțelege perspectiva lui.



Recomandări pentru coordonator:

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

2. Jurnalul stimei de sine

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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 desfășurare corectă 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 asupra sinelui, 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 min.
Relația gânduri – stimă de sine	Rugați studenții să se gândească la o situație din viața lor în care au simțit că nu au încredere în sine. Proiectați Anexa 1 și rugați-i să răspundă la întrebările notate acolo cu privire la situație: Care este situația? (descrierea ei). Ce v-ați spus referitor la această 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 și-ar putea spune, astfel încât să dobândească încredere în sine? Ce ar putea face ca să se simtă diferit? (spre exemplu, își pot aminti 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 rezultatele negative.	30 min.



Debriefing (10 minute):

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



Tema pentru acasă (5 minute):

În fiecare zi, completați următorul jurnal:

M-am simțit puternic atunci când :

M-am distrat atunci când:

3 lucruri pentru care sunt recunoscător astăzi sunt:

Mă simt fericit atunci când:

3 caracteristici care mă fac unic sunt:

3 lucruri pe care le apreciez la mine sunt:

Sunt recunoscător(oare) pentru următoarele:

3 lucruri pe care le iubesc sunt:



Recomandări pentru coordonator:

- Subliniați faptul că o astfel de activitate de analiză a propriului monolog interior îi ajută să identifice gândurile prin care se autosabotează și să facă un plan de acțiune pentru o imagine de sine pozitivă.
- Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea emoțională*.

ANEXA 1 - Situație-gând-emoție-acțiune

Care este situația? (descrierea ei).

Ce v-ați spus referitor la această 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:

3 lucruri pentru care sunt recunoscător astăzi sunt:

Mă simt fericit atunci când:

3 caracteristici care mă fac unic sunt:

3 lucruri pe care le apreciez la mine sunt:

Sunt recunoscător (recunoscătoare) pentru următoarele:

3 lucruri pe care le iubesc sunt:

3. Colajul proiectiv

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scopul activității: Dezvoltarea conștientizării sinelui prin optimizarea percepției asupra propriei persoane.

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

- să dobândească o percepție corectă 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 desfășurare corectă a acestei activități, este recomandată parcurgerea atentă și analitică a secțiunii teoretice a acestui capitol.

Durata: 2 x 50 de minute

Descrierea activității

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Introducere	Începeți activitatea întrebându-i pe studenți cum îi influențează ceea ce cred despre ei înșiși în acțiunile pe care le realizează. Cum își formează opiniile despre ei înșiși, cum le mențin etc. (de ex., prin raportare la ceilalți, la experiențele anterioare, prin raportare la rezultate)?	Pentru mai multe informații teoretice specifice acestei secțiuni, consultați capitolul teoretic. Evidențiați faptul că opiniile despre noi înșine sunt autoevaluări care reflectă încrederea în sine.	10 min.
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 (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, gândurile, emoțiile și acțiunile care contribuie pozitiv la încrederea în sine. Oferiți-le 25 de minute pentru această activitate.		40 min.

	Discutați apoi cu studenții despre felul în care se văd pe ei înșiși, despre experiențele prin care se validează și care contribuie la imaginea pozitivă de sine.		
Scrisoare pentru mine	<p>În continuare, menționați faptul că pentru a crește probabilitatea de a folosi 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 vostru viitor. Comunicați-le studenților următoarea sarcină:</p> <p>Scrieți o scrisoare pe care o veți adresa propriei persoane în viitor, peste un an. Această scrisoare va rămâne personală, deci doar voi veți ști conținutul ei. Elaborati-vă scrisoarea ghidându-vă după următoarele întrebări: Ce aspirații am? Ce am reușit să fac și care este lucrul de care sunt mândru? Ce admir cel mai mult la cei din jur? Ce îmi doresc să obțin anul acesta? Puneți scrisorile în plicuri și sigilați-le. Păstrați-le în siguranță și oferiți-le înapoi studenților la finalul anului universitar.</p>	Puteți alege varianta de a păstra dvs. scrisorile studenților și de a le oferi înapoi la finalul anului universitar.	20 min.



Debriefing (15 minute):

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



Tema pentru acasă (15 minute):

Comunicați studenților următoarele: alegeți un coleg pentru care veți realiza activități, timp de o săptămână, cu scopul de a contribui la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive a acestuia. Spre exemplu, puteți să îi scrieți un sms prin care să evidențiați o calitate a acestuia.



Recomandări pentru coordonator:

Pentru discutarea colajului proiectiv realizat, puteți folosi metafora descoperirii de sine. Pe măsură ce l-au construit, studenții au făcut o călătorie în cadrul căreia și-au aprofundat cunoașterea de sine. Un astfel de exercițiu este util pentru vizualizarea clară a credințelor despre noi înșine, a surselor lor, a elementelor pozitive din viața noastră.

Pentru informații suplimentare, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.

4. Poveste cu emoții...

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scopul activității: Dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin înțelegerea emoțiilor și a relației acestora cu gândurile.

Competențe: la sfârșitul activității, studenții vor fi capabili:

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

Materiale necesare:

- tablă
- cretă
- flipchart
- coli de flipchart
- carioci

Notă: Pentru o desfășurare corectă 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	Timp
Introducere	Începeți activitatea prezentând scopul acesteia și a secvențelor întâlnirii. Astfel, menționați faptul că: a. în prima parte a întâlnirii, vă veți focaliza asupra dezvoltării abilității de exprimare a emoțiilor și de recunoaștere a acestora, 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 dedicată acestei secțiuni.	15 min.
Joc de rol -poveste cu emoții	Împărțiți studenții în echipe de câte 4-5 persoane. Spuneți-le că sarcina fiecărei echipe este să construiască o poveste care să transmită publicului 3 emoții, la alegere. Scopul acestei secvențe este ca ei să își dezvolte abilitățile de exprimare a emoțiilor și să construiască scenariul astfel încât un număr cât mai mare dintre colegii lor să recunoască emoțiile. Menționați faptul că scopul lor este acela de a transmite cât mai intens și mai	Oferiți sprijin studenților pentru a realiza poveștile, 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 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
	<p>explicit emoțiile la care s-au gândit, iar pentru a-l atinge pot fi oricât de creativi. Oferiți-le aproximativ 20 de minute la dispoziție pentru a pregăti povestea. Spuneți-le faptul că, la finalul celor 20 de minute, vor prezenta povestea în fața colegilor. Fiecare poveste va fi prezentată în 3-5 minute. Participanții vor nota emoțiile exprimate în fiecare poveste pe hârtie, individual. La final, poveștile vor fi clasificate în funcție de expresivitatea personajelor.</p>		
	<p>Continuați activitatea oferindu-le studenților următoarea situație: Tocmai ați aflat că ați luat o notă mică la bacalaureat. 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 aceleași situații sau situații similare, 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; însă pentru alții, eșecul este considerat ceva extrem de rău, ei nu-l pot accepta, se gândesc că eșecul acesta este groaznic și cred că nu pot suporta ce vor spune părinții, colegii etc. despre sub-performața 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 ideea că acea emoție ne ajută să ne mobilizăm să depunem un efort mai mare și să reușim data viitoare.</p>		25 min.



Debriefing (10 minute):

Pornind de la experiența studenților, discutați cu aceștia despre faptul că emoțiile sunt un canal de comunicare extrem de puternic, iar competența de a exprima cât mai adecvat emoțiile ne ajută să ne conectăm cu ceilalți, să le transmitem mai corect ceea ce simțim și dorim. Începeți debriefingul 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 emoțiile prin expresii faciale? Dar prin gesturi? 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 întrebărilor de la debriefing încă dinainte de prezentarea propriu-zisă a poveștilor.



Tema pentru acasă (5 minute):

Gândiți-vă la o situație din viața voastră în care o emoție negativă v-a ajutat și precizați în ce mod anume. 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 pentru a recunoaște strategiile pe care le-au folosit, utilizând întrebări. Insistați să ofere ei răspunsurile, intervenția dvs. fiind minimală.

Asigurați-vă că studenții cunosc elementele/componentele unei emoții. Pentru informații suplimentare cu privire la emoții, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.

5. Știu că voi reuși...

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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 desfășurare corectă 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 să ofere exemple de situații în care au avut o autoeficacitate scăzută, respectiv în care au dat dovadă de autoeficacitate crescută. Notați-le pe tablă/ flipchart.	Se recomandă ca această activitate să fie realizată cu grupe de studenți de maximum 20 de persoane.	15 min.
Simulare situație de grup – sursa autoeficacității - persuasiune verbală	Împărțiți studenții în 4 grupe a câte 5 studenți. Rugați-i să își aleagă un lider. Comunicați-le frontal că scopul acestei activități este acela de a realiza o sarcină inovativă (conform Anexei 1). Părăsiți încăperea împreună cu liderii și oferiți-le acestora Anexa 2. Explicați-le faptul că rolul lor în echipă va fi acela de a se comporta respectând cât mai îndeaproape indicațiile din scenariul primit. Studenții vor avea la dispoziție 15 minute pentru a realiza sarcina.	Monitorizați activitatea echipelor și felul în care se comportă liderul grupului. Dacă este cazul, interveniți pentru a direcționa comportamentul acestuia, în conformitate cu recomandările incluse în Anexa 2.	20 min.



Debriefing (10 minute):

Discutați împreună cu studenții despre felul în care comportamentul liderului le-a influențat încrederea în capacitatea lor de a duce sarcina la bun sfârșit. 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, cum au apelat la experiențele anterioare, respectiv la modelare, pentru a-i ajuta să rezolve sarcina. Comparați situațiile în care liderul a apelat în mod pozitiv la sursele autoeficacității, respectiv în mod negativ. La final, solicitați studenților să ofere exemple de situații personale, reliefând sursele autoeficacității. Pentru informații suplimentare cu privire la sursele autoeficacității, consultați capitolul teoretic dedicat acestei teme.



Tema pentru acasă (5 minute):

Identificați o persoană pe care o considerați a fi un model relevant pentru cariera voastră și descrieți comportamentele care stau la baza succesului ei. Alegeți două dintre aceste comportamente și notați pașii pentru a le realiza.



Recomandări pentru coordonator:

Asigurați-vă că studenții înțeleg corect relația dintre sursele autoeficacității și convingerile de autoeficacitate și le pot exemplifica. 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 plastic, carioci

Timp de lucru: 20 de min

ANEXA 2 - Instrucțiuni pentru lider (profesor, studenți)

Lider 1 și 2

În calitate de lider, rolul tău este acela de a-i coordona pe colegi și de a-i ajuta să își dezvolte autoeficacitatea (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 de minune”, “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 de lider, rolul tău este acela 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 comunica ideea că nu se descurcă, că cel mai probabil vor eșua;
- a evidenția emoțiile negative ale membrilor grupului și a le sugera faptul că acestea le vor diminua performanța.

VI.1. Aspecte teoretice

Scopul acestui capitol este de a vă familiariza cu conceptul de autoreglare emoțională și cu particularitățile acestui proces la vârsta adultă emergentă.

Obiectivele capitolului sunt:

- Explicarea conceptului de autoreglare emoțională;
- Descrierea principalelor strategii de autoreglare emoțională;
- Prezentarea utilității strategiilor de autoreglare emoțională;
- Prezentarea modalităților prin care putem facilita dezvoltarea automanagementului emoțional la studenții din anul I.

VI.1.1. Descriere generală

Emoțiile sunt răspunsuri esențiale în procesul de adaptare al oricărei persoane. Conform lui Gross (1998, 2014), emoțiile 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 are într-o situație, ca urmare a interacțiunii dintre el și mediu. Această interacțiune – care atrage atenția, are un înțeles sau o semnificație pentru persoana în cauză și generează o serie de răspunsuri coordonate, dar flexibile, care modifică semnificativ această tranzacție între persoană și mediu. Spre exemplu, atunci când tânărul se află într-o situație care este semnificativă pentru obiectivele sale, acesta se concentrează asupra ei (îi acordă atenție), o evaluează și generează un răspuns (adică o emoție). De exemplu, un examen parțial sau susținerea orală a unui examen (situație) sunt importante pentru student (sunt relevante pentru scopul lui de a finaliza facultatea și le acordă atenție), ceea ce face necesară și automată evaluarea situației (trebuie să iau o notă bună - pot face asta sau nu?), iar acest lucru duce la producerea emoției (de ex., bucurie sau panică). În asemenea contexte, intervin mecanismele/strategiile de reglare emoțională. Conform lui Gross (1999, 2014), reglarea emoțională se referă la acele *“procese deliberate și automate care permit individului să influențeze ce emoție trăiește, când o trăiește, cum o trăiește și cum o exprimă”*.

Cercetările în domeniul reglării emoționale, evidențiază două mari categorii de procese reglatorii: focalizate pe antecedente, respectiv pe răspuns. Procesele centrate pe antecedente au ca scop modificarea stimulului care a declanșat producerea emoției, ca de exemplu reevaluarea sau schimbarea cognitivă. Procesele centrate pe răspuns au ca scop modificarea reacției/răspunsului după ce acesta a fost declanșat, un exemplu de astfel de strategie fiind suprimarea expresiei emoționale. Important de menționat aici este faptul 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, de convingerile noastre, 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 (în) 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 părinte. Astfel, el anticipează că dacă părintele va găsi un pachet de țigări pe biroul său, va urma o ceartă și pentru a nu trăi o emoție neplăcută, acesta modifică situația (nu pot să interzic părintelui să intre în camera mea și atunci mă asigur că ascunzând lucrurile care îmi fac plăcere, părintele nu va ști că fumez și astfel evit conflictul).
- 3. Acordarea atenției** se referă la direcționarea atenției în cadrul unei situații date astfel încât să influențeze propria emoție. Astfel de strategii sunt ruminarea (atunci când ne gândim foarte mult la cauzele, efectele, 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 care 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 (de ex., telefonul mobil) ci și modificarea focusului interior (de ex., 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 astfel încât să-i fie alterată semnificația. Acest lucru poate fi realizat prin două modalități. O metodă este modificarea modului în care ne gândim la situație - de exemplu, un student poate considera că nota 5 primită la un examen nu este o notă chiar atât de mică și astfel poate trece peste dezamăgirea/ furia/ tristețea/ rușinea pe care le poate simți în acel moment. Cea de-a doua modalitate de modificare cognitivă se realizează prin raportare la propria capacitate de a face față solicitărilor pe care le presupune situația (de exemplu, atunci când se anunță un parțial din toată materia, studentul se poate gândi că a mai dat teste până acum și știe că poate învăța și pentru acesta). Cea mai studiată strategie de acest tip este reevaluarea cognitivă (schimbarea semnificației stimulului/ evenimentului care generează emoția; de ex., atunci când colegii de grupă râd de el, studentul poate evalua situația ca fiind neplăcută, nu groznică).
- 5. Modularea răspunsului** este folosită după ce tendințele de răspuns au fost deja inițiate și se referă la influențarea directă a componentelor experiențială, subiectivă, comportamentală sau fiziologică implicate în producerea emoției. Exercițiile fizice și relaxarea bazată pe respirație profundă s-au dovedit eficiente în reducerea componentelor experiențială și fiziologică ale emoțiilor negative. Alcoolul, țigările, drogurile și chiar mâncarea sunt folosite pentru a modifica experiența subiectivă. O altă metodă frecventă este suprimarea expresiei emoționale (de ex., deși simți nevoia să țipi la colegul de cameră, nu faci acest lucru, ci respiri adânc și zâmbești pentru a putea continua discuția).

Revenind la cele două mari categorii de strategii reglatorii, observăm că primele 4 strategii menționate mai sus sunt strategii centrate pe antecedente (pe modificarea stimulului/ relevanței stimulului care declanșează procesul emoțional), în timp ce ultima explică ce facem/ ce putem face pentru a schimba răspunsul nostru emoțional.

În legătură cu utilitatea acestor strategii, studiile de specialitate au arătat că: reevaluarea cognitivă este utilă atunci când intensitatea emoției este redusă, dar este preferată distragerea atenției atunci când intensitatea emoției este ridicată; suprimarea expresiei duce la reducerea intensității experiențelor pozitive, dar nu și a celor negative; reevaluarea duce la scăderea intensității resimțite în cazul unei emoții negative și la creșterea intensității resimțite în cazul unei emoții pozitive; suprimarea afectează negativ memoria, în timp ce reevaluarea nu are nici un 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, de către 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 conform funcției pe care o îndeplinesc, în 3 categorii:

1. Reglarea emoțională hedonică (orientată spre nevoile personale) – care este necesară pentru a promova emoțiile pozitive și 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, suprimarea gândurilor, reevaluarea cognitivă, suprimarea 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).

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 abilitățile cognitive, suntem expuși la diverse contexte și putem înțelege mai bine lucrurile din jurul nostru, putem să utilizăm strategii de reglare emoțională eficiente și variate (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). Astfel, tinerii folosesc strategii care vizează mai degrabă distragerea atenției decât modificarea situației și folosesc strategii cognitive complexe pentru a face față emoțiilor (reevaluarea sau discuția cu sine însuși /self talk). Pe de altă parte, există studii (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011) care arată că tinerii preferă folosirea unor strategii eficiente în anumite situații, ca 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 incontrolabili (ca de exemplu, boala unui părinte). Ținând cont de aceste particularități referitoare la reglarea emoțională, putem înțelege mai bine de ce studenții cu abilități sociale și emoționale scăzute sunt mai predispuși comportamentelor de risc - de exemplu, consum de alcool/ 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 (Lopez, Salovey & Strauss, 2003).

Cu toate acestea, mulți studenți din anul I se simt copleșiți de schimbările cărora trebuie să le facă față, de cerințele academice și de mediul social și economic în care unii trebuie să se integreze,

de schimbările care au loc în propriul sistem de valori sau percepții cu privire la viață, la lume, la viitorul lor. Responsabilitatea de a fi autonom și de a deveni independent financiar poate fi copleșitoare și poate constitui un factor de risc pentru tulburările psihice (depresia majoră, tulburare bipolară, schizofrenie) a căror incidență crește la această vârstă (Schulenberg & Zarett, 2006). Tocmai de aceea, 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), experimentează emoții negative mai frecvent decât copiii sau adulții (Riediger, Schmierek, Wagner & Lindengerger, 2009; Riediger, Wrzus & Wagner, 2012) și trec rapid de la o stare emoțională la alta (Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002). Tocmai din acest motiv, reglarea emoțională sau auto-managementul emoțional joacă un rol foarte important atât pentru modul în care tinerii experimentează emoțiile, cât și în ceea ce privește 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, a performanței academice și la diminuarea problemelor de internalizare și de externalizare (Bell & Calkins, 2000; Silk et al., 2003; Zeman, Cassano, Perry-Parish & Stegall, 2006). Abilitatea crescută de reglare emoțională a fost corelată de asemenea și cu un grad de acceptare mai ridicat de către persoanele de aceeași vârstă, cu un grad mai scăzut de victimizare (Buckley & Saarni, 2009), în timp ce abilitățile reduse de management emoțional au fost corelate cu probleme depresive sau tulburări de comportament, anxietate, tulburări de alimentație în cazul fetelor (McLaughlin et al., 2011; Yap et al., 2007).

Dezvoltarea abilității de reglare emoțională este influențată de mai multe aspecte. Putem menționa aici dezvoltarea cognitivă, personalitatea, temperamentul, predispozițiile genetice, stilul de atașament, însă cele mai des studiate sunt dezvoltarea neurofiziologică a individului și contextul familial (Riediger & Klipker, în Gross, 2014). Ținând cont de scopul acestui ghid, considerăm că în acest caz este util să subliniem modul în care familia a contribuit la formarea mecanismelor de reglare emoțională până la această vârstă. Astfel, contextul familial a favorizat dezvoltarea managementului emoțional prin trei modalități (Morris et al., 2007): (1) prin observație - copiii învață de la vârste fragede despre reglarea emoțională, observând reacțiile, 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, 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 datorită faptului că tinerii sunt mai orientați spre autonomie, spre influențele extrafamiliale (colegi, media, vecini, cultură) (Briolla et al., 2011) și mai puțin spre ce pot învăța acum în cadrul familiei. Însă cu toate acestea, coachingul emoțional al mamei este corelat semnificativ cu reducerea problemelor asociate furiei la copiii de 10-13 ani (Shortt et al., 2010), deci cu mai puține probleme de externalizare în anii următori (13-16 ani). Discuțiile despre posibile strategii de reglare emoțională pe care tinerii le pot utiliza în diverse contexte se consideră a fi modalitatea optimă de sprijin din partea adulților la această vârstă, deoarece acest lucru corespunde nevoii de autonomie a tânărului, competențelor lui cognitive și de autoreglare (Bell & Calkins, 2000; Morris et al., 2007). Cu alte cuvinte, găsirea unui echilibru între nevoia de autonomie a adultului emergent și nevoia de structură și de orientare din partea părinților continuă să fie esențială pentru sprijinirea dezvoltării 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 achiziționează și aplică în mod eficient cunoștințe, atitudini și

abilități necesare pentru: a înțelege și a controla emoții, pentru a stabili și a atinge obiective personale, pentru a arăta și a simți empatie față de ceilalți, pentru a stabili și a menține relații pozitive cu ceilalți 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 (CASEL, 2012): autoconștientizare, automanagement, conștientizare socială, abilități de relaționare, luarea deciziilor responsabile. Automanagementul se referă la abilitatea individului de autoreglare eficientă a emoțiilor, a gândurilor și a comportamentului, în orice situație. Sunt incluse aici managementul stresului, controlul impulsurilor, automotivarea, stabilirea unor obiective personale și academice și efortul de a le realiza. În cele ce urmează, le vom explica pe scurt pe fiecare în parte.

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 temelor pentru acasă) și capacitatea autopercepută de a le face față ("nu pot să îmi fac toate temele pentru mâine"). În urma percepției subiective a acestei discrepanțe, rezultă stresul. Însă de multe ori, sursele de stres la studenți țin de factorii interni - îngrijorările, faptul că se simt neajutorați, așteptările lor exagerate - dar și de factori externi, printre care se numără grupul social, relațiile cu colegii din grupă sau schimbările majore de viață. Modalitățile prin care putem reduce sau elimina stresul (strategiile de managementul stresului) sunt: a) intervențiile comportamentale (care acționează/ intervin la nivelul antecedentului, comportamentului sau consecințelor), b) dezactivarea sau modificarea gândurilor disfuncționale/ dezadaptative ca de exemplu, tehnicile de restructurare a gândurilor și c) strategiile de modificarea a reactivității fiziologice (de ex., tehnicile de relaxare).

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

- **A-ul** este antecedentul sau evenimentul activator (acel eveniment din mediul extern sau intern care apare exact înainte de producerea comportamentului), ca 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** este comportamentul manifest al studentului, adică ceea ce pot vedea/sesiza și cei din jurul lui, ca de exemplu protestele/ comentariile verbale ("iar trebuie să lucrăm în perechi?" sau "de ce să învățăm din bibliografia opțională pentru examen?") sau reacții comportamentale (vorbește cu colegii, râde);
- **C-ul** se referă la consecințele comportamentului, adică la ceea ce studentul obține ca urmare a comportamentului său (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 (studentul primește o recompensă-amânarea sarcinii), iar pe de altă parte beneficiază de atenție din partea colegilor. Tocmai de aceea, o analiză corectă a motivului (consecințelor) pentru care tânărul adoptă un anumit comportament este foarte importantă dacă vrem să folosim intervențiile comportamentale.

Una dintre cele mai utilizate metode pentru modificarea unui comportament este acordarea de recompense sau întăriri (pozitive și negative), deci o schimbare a consecințelor. Important aici este să ne reamintim faptul că 1) pedepsele sau întăririle negative nu funcționează foarte bine pe termen lung și că 2) 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) aş putea oferi pentru a-l face pe student să nu mai vorbească neîntrebat în timpul cursurilor, în condițiile în care cea mai mare recompensă pentru el este atenția și aprobarea colegilor?" În această situație, ca soluții am putea să încercăm să modificăm antecedentul (A-ul) sau comportamentul (B-ul). În exemplul de mai sus, aş 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 aş putea să folosesc studentul ca resursă în cadrul activității.

Însă de multe ori, dificultatea în procesul de management emoțional și comportamental constă în emoția și gândurile pe care tânărul le are într-o situație specifică. Astfel, 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 pe emoțiile generate de aceste gânduri. 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 de modul în care el interpretează situația/ evenimentul (de exemplu, studentul își poate spune "eu nu pot răspunde la întrebări, iar vor râde colegii de mine că nu știu să răspund, iar asta este ceva groznic, insuportabil");
- **C-ul** este 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. Iar când vorbim despre dezvoltarea abilităților de autocontrol emoțional, acest model explicativ este foarte important. A-ul, ca element activator, nu se referă doar la evenimente observabile sau la evenimente pe care individul și le imaginează, ci și la inferențele sau la interpretările acestuia referitoare la evenimentul activator. B-ul reprezintă convingerile persoanei, raționale și/sau iraționale. Atunci când convingerile sunt rigide, ilogice, 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, ei tind ca, în baza acestora, să tragă și concluzii iraționale/nesănătoase. Aceste concluzii iraționale se prezintă sub mai multe forme: gândirea catastrofică, intoleranța la frustrare, evaluarea globală negativă. În schimb, atunci când convingerile unor indivizi sunt flexibile, logice, pragmatice și în acord cu realitatea, ele se numesc credințe raționale și se exprimă sub forma dorințelor, a preferințelor. Ele reprezintă modalitatea sănătoasă de a interpreta evenimentele.

C-ul reprezintă consecințele emoționale și comportamentale ale credințelor (B-uri) pe care individul le are despre A, adică despre 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 o astfel de situație este groznică/ de netolerat, că este cel mai slab student/ că nota aceasta reflectă faptul că el ca persoană este lipsit de valoare, cel mai probabil consecința va fi una disfuncțională. Tânărul se poate simți trist/ rușinat/ anxios cu privire la viitorul lui, iar din acest motiv refuză să mai învețe, să se mai gândească la examenul de restanță, refuză interacțiunea cu ceilalți și chiar sprijinul lor. Altfel spus, în acest caz, emoțiile negative sunt disfuncționale din următoarele motive: conduc 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. De această dată, vorbim despre emoții negative funcționale, deoarece ele atrag atenția persoanei asupra faptului că ceva blochează atingerea scopurilor sale, motivează persoana să recurgă la comportamente care conduc la

dezvoltarea personală și încurajează punerea eficientă în practică a comportamentelor necesare atingerii propriilor scopuri. Dacă, în exemplul dat, studentul are niște convingeri raționale, adică se gândește că situația nu este plăcută, dar o poate tolera, iar nota în sine nu spune nimic despre el ca persoană, atunci emoțiile sunt tot negative, dar folositoare/ funcționale (de ex., părerea de rău, regretul, frustrarea, îngrijorarea, tristețea). Aceste emoții îl pot ajuta/ ambiționa să își urmeze scopurile (de exemplu, îngrijorarea față de promovarea anului universitar sau pierderea bursei, poate sprijini efortul studentului de a învăța - "am picat examenul, dar dacă mă voi strădui mai mult, voi învăța mai mult, o să iau examenul de restanță și o să îmi pot păstra bursa").

Așadar, o autoreglare emoțională ar presupune în primul rând identificarea gândului/ cogniției iraționale și schimbarea acestuia/ acesteia cu o gândire rațională, sănătoasă pentru a putea experimenta o emoție funcțională (chiar și una negativă). Strategii și activități prin care puteți exersa acest model teoretic cu studenții găsiți în activitatea *Lentile colorate* din cadrul acestui ghid.

Waters (1982) a adaptat pentru studenți cele 12 credințe iraționale identificate de Albert Ellis în cazul adulților și a obținut 10 credințe iraționale prezente la aceștia:

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

Pentru a concluziona, reținem că un eveniment negativ, o situație de viață negativă, nu presupune trăirea unei emoții pozitive ca urmare a unui gând rațional, ci activarea unui gând rațional care să ducă la consecințe funcționale (fie ele emoționale sau comportamentale). Aici credem noi că este cea mai mare provocare în practica școlară, deoarece programele de dezvoltare socio-emoțională desfășurate până acum nu solicită tinerilor schimbarea gândurilor, ci doar experimentarea unor emoții sau manifestarea unor comportamente „pozitive” în situații mai puțin plăcute sau care creează disconfort, fără a interveni asupra adevăratelor cauze ale acestor emoții.

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 și al impulsurilor care apar ca urmare a nevoilor și a emoțiilor noastre. Cu alte cuvinte, a fi capabil să îți controlezi impulsul presupune capacitatea de a alege ce să faci, și nu de a reacționa. Capacitatea de a controla impulsurile este utilă atunci când tânărul dorește să fie popular sau când ne dorim, ca adulți, să avem succes în viață. Ținând cont de particularitățile de dezvoltare de la această vârstă, studiile au arătat, în mod surprinzător, că, atunci când nu există informații emoționale în mediu (adică situația nu este încărcată emoțional, ci neutră din punct de vedere emoțional), tinerii reușesc să-și controleze impulsurile la fel de bine sau chiar mai bine decât adulții (Hare et al., 2008; Somerville et al., 2011); în schimb, atunci

când trebuie să ia decizii în prezența prietenilor sau când situația este percepută ca stresantă (se gândesc că vor fi evaluați de ceilalți), performanța lor este scăzută (Tottenham et al., 2011). Acest fapt este susținut și de studiile de neuropsihologie care evidențiază faptul că lobul prefrontal nu este suficient dezvoltat la această vârstă (Bell & McBride, 2010), ceea ce atrage după sine dificultăți în reglarea sau controlul comportamentului. Cadrele didactice și adulții pot sprijini dezvoltarea controlului impulsurilor prin activități de alfabetizare și de reglare emoțională, stabilirea unor limite și a unor reguli clare, dezvoltarea strategiilor de rezolvare a problemelor și managementul stresului, controlul furiei, 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 prin care studenții să conștientizeze modul în care ei folosesc/ pot folosi strategiile de autoreglare emoțională descrise mai sus.

VI.1.5. Automotivarea

De cele mai multe ori, când vorbim despre factorii care prezic reușita academică și nu numai, motivația este unul dintre factorii cei mai intens studiați (Logan, Medford & Hughes, 2011; Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010). Deși se pare că motivația școlară și, mai ales, cea școlară intrinsecă, scad odată cu dezvoltarea copilului și cu intrarea lui în adolescență (Lepper, Henderlong, Corpus & Iyengar, 2005; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005), studiile arată că auto-eficacitatea și conștiinciozitatea ca trăsătură de personalitate prezic varianța motivației intrinseci și extrinseci privind performanțele academice ale studenților (McGeown et al., 2014). De asemenea, climatul educațional, eficiența cadrului didactic, munca în echipă, facilitează motivația și învățarea autoreglată la studenți (Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). În ciuda studiilor care susțin că tinerii au probleme de autocontrol datorită insuficienței dezvoltării a zonei prefrontale și a faptului că mielinizarea nu este încă finalizată (Bell & McBride, 2010), există autori care demonstrează faptul că la tineri există o sensibilitate foarte mare față de stimulii motivaționali; altfel spus, studenții de anul 1 pot fi atenți (control atențional) și își pot controla comportamentul atunci când doresc să obțină anumite recompense (Casey & Caudle, 2013). Acest lucru dovedește că între motivație și autocontrol există o "tensiune" sau un dezechilibru, studentul având nevoie, pe de o parte să obțină ce dorește (aspect care îl motivează) și pe de altă parte, să obțină lucrul dorit într-un mod sănătos, echilibrat, funcțional (prin controlul impulsului de acțiune și de reacțiune). În calitate de cadre didactice, putem contribui la dezvoltarea automotivării printr-o serie de acțiuni și strategii ca de exemplu:

- oferirea unor sarcini de lucru clare,
- explicarea 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,
- stabilirea unor obiective clare și a unui plan prin care să își poată atinge obiectivele stabilite.

De asemenea, chiar dacă tânărul își stabilește un obiectiv și un plan pentru a atinge acel obiectiv, atât profesorii cât și adulții din jurul lui vor avea în vedere că studentul trebuie în continuare monitorizat, pentru a-l sprijini atunci când întâmpină dificultăți (de exemplu, nu are un management eficient al timpului), dar mai ales pentru a-l ajuta să se autoevalueze, feedback-ul oferit (ce a realizat, cât efort a depus, unde se putea descurca mai bine) constituind o sursă în dezvoltarea autoeficacității, care este, așa cum am 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 pentru 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, socială.
3. Printre cele mai eficiente strategii de reglare emoțională, se numără: selectarea situației, modificarea situației, acordarea atenției, modificarea cognitivă, modularea răspunsului.
4. Automanagementul se referă la abilitatea individului de autoreglare eficientă a emoțiilor, a gândurilor și a comportamentului, în orice situație.
5. Putem sprijini dezvoltarea automanagementului prin activități care vizează: managementul stresului, controlul impulsurilor, automotivarea, stabilirea unor obiective personale și academice și efortul de a le realiza.
6. Modul în care tânărul interpretează o situație determină emoțiile pe care le simte, iar acestea din urmă influențează comportamentul său. Din acest motiv, 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 al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Autoreglare emoțională	<ul style="list-style-type: none"> Identificarea gândurilor și a emoțiilor pe care le au în situații neplăcute; Dezvoltarea unor strategii de schimbare a gândurilor iraționale. 	<i>Lentile colorate</i>	Facultate
	<ul style="list-style-type: none"> Identificarea unor situații în care li se activează emoții negative intense (de ex., furia); Exemplificarea unor situații în care pot folosi diverse strategii de autoreglare emoțională; Dezvoltarea unor strategii specifice de autoreglare emoțională. 	<i>Soluții pentru a face față stresului</i>	Facultate
Automotivare	<ul style="list-style-type: none"> Identificarea unor obiective și scopuri de dezvoltare personală; Realizarea unor planuri concrete pentru atingerea obiectivelor personale; Identificarea abilităților specifice ale persoanelor automotivate; Dezvoltarea unor strategii concrete de automotivare. 	<i>Vreau să reușesc!</i>	Facultate

Lentile colorate

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scop: 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 prezentând tema și obiectivele acesteia. Apoi explicați studenților, pe scurt, modelul ABC cognitiv și legătura dintre gânduri și emoții.	Schematizați pe tablă sau pe flipchart modelul teoretic.	10 min.
Lentile colorate - activitate de grup	Grupați studenții în echipe de câte 4 sau 5 persoane și oferiți fiecărui grup 3-5 gânduri din exemplele listate în Anexa 1- "Lentile colorate". Sarcina de lucru a studenților este ca, pentru fiecare din gândurile menționate în anexă pe coloana "Lentile negre", să identifice cum s-ar simți ei dacă ar gândi așa, în ce situații ar gândi așa, iar pe coloana "Lentile colorate" să scrie ce ar putea face și cum ar face 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/ sau ca pe o metaforă. Le puteți spune că oamenii au tendința ca, în anumite situații, să vadă lucrurile în diverse moduri, ca și cum ar avea niște lentile diferite (de exemplu, uneori vedem doar lucrurile negative, urâte, neplăcute, ca și cum la ochi am avea niște lentile negre, pe când în alte situații vedem lucrurile cu optimism, ca fiind bune, plăcute). Acest mod 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 voi va trebui să găsiți o modalitate prin care să schimbați această culoare. Adică ce ați putea face	30 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/ sugestii specifice	Timp
		voi, dacă ar fi vorba despre gândurile voastre, ca să schimbați culoarea lentilei. Urmăriți activitatea grupelor și oferiți sprijin pentru găsirea soluțiilor, acolo unde este cazul. Încurajați-i să găsească cât mai multe soluții (gânduri raționale, sănătoase).	
Debriefing	Discutați cu studenții despre cum s-ar schimba emoțiile și comportamentul lor dacă ar gândi rațional (“colorat”) și de ce, uneori, este greu să gândim rațional. Oferiți feedback cu privire la efortul și la strategiile identificate. Reliefați faptul 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 enumerate în anexă care vă caracterizează pe unii dintre voi! În ce situație ai gândit așa?).	10 min.
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 au legătură cu noi în acel moment. Folosiți în acest caz Anexa 2 - Gânduri despre mine.	Este recomandat să expuneți Anexa 2 - Gânduri despre mine sau, dacă nu se poate proiecta, să distribuiți fiecărui student câte un exemplar. Nu este necesar să oferiți multe informații teoretice, ci să subliniați necesitatea identificării gândurilor care au legătură cu propria persoană și a diferitelor moduri în care poate fi privită situația (puteți face referire la metafora lentilelor).	10 min.
Gândiți - în perechi - comunicați	Distribuiți fiecărui student Anexa 3 - Din viața mea. Rugați-i să completeze individual primele patru coloane, apoi să prezinte unui coleg fișa respectivă și, împreună, să găsească modalități prin care ar putea schimba răspunsul (emoțional sau/și comportamental). Acordați-le 15 minute pentru rezolvarea acestei activități. Apoi rugați studenții să își expună lucrările. Comunicați-le că, după ce toate fișele vor fi expuse, vor trebui să meargă și să vadă situațiile prin care au trecut ceilalți și că pot completa fișele celorlalți, dacă au trecut prin aceeași situație și au simțit, s-au gândit sau au reacționat diferit.	Asigurați-vă că atmosfera de lucru și cea în care sunt prezentate lucrările este una de încredere și de acceptare, că nu se fac evaluări răutăcioase, scopul activității fiind de “ajutorare reciprocă”, în care studenții pot învăța unul din experiența celuilalt. Este indicat ca, înainte de începerea activității, să le explicați clar studenților acest lucru. De asemenea, în funcție de discuțiile anterioare, le puteți sugera studenților să folosească Anexa 1 pentru identificarea unora dintre gândurile pe care le-au avut în situația respectivă.	30 min.



Debriefing (8 minute):

Oferiți feedback cu privire la efortul și la rezultatele muncii depuse de studenți și punctați aspectele relevante care au reieșit în urma activității. Subliniați importanța de a identifica gândurile iraționale în situațiile dificile cu care ne confruntăm, ca o primă etapă în depășirea unor astfel de situații în viitor. Menționați faptul că, atunci când nu știm ce să facem, putem să discutăm despre aceste gânduri cu cineva, pentru a identifica soluții pentru eliminarea lor (psiholog, părinți, prieteni).



Tema 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 în caiete, fie pe fișe, copiind structura Anexei 3.



Recomandări pentru coordonator:

1. Dacă efectivul de studenți cu care lucrați este mic sau dacă timpul alocat activității poate fi mai mare, ar fi foarte util ca participanții să lucreze în perechi tot timpul. Activitatea a fost concepută pentru o grupă de 25-30 de studenți.
2. Dacă nu puteți organiza activitatea în decursul a 100 de minute, este recomandat ca ea să se desfășoare în două secvențe a câte 50 de minute.
3. La activitatea “Lentile colorate”, puteți distribui grupelor fișa de lucru integral, alocând mai mult timp pentru activitatea de grup. De asemenea, puteți completa lista și cu alte gânduri nesănătoase care credeți că i-ar putea caracteriza. Pentru această secvență, o variantă mai simplă/ o sarcină în plus/ temă pentru acasă ar fi să rugați studenții să evalueze pe o scală de la 1 la 5 gradul de acord pentru fiecare gând (unde 1= deloc, 5= foarte de acord), pentru a vedea în ce măsură acele afirmații le caracterizează modul de a gândi.
4. Etapa de expunere a fișelor de lucru de la secvența “Gândiți - în perechi - comunicați”, se poate face și frontal, fără expunerea anexelor, ci doar prin prezentarea lor, însă timpul alocat va fi mai mare dacă vor prezenta toate perechile. Puteți solicita doar câtorva studenți să prezinte ce au scris. În funcție de grupa cu care lucrați, de implicarea lor în activitate, puteți decide pentru care dintre variante optați.
5. La activitatea “Gândiți - în perechi - comunicați”, pot fi cazuri de studenți care nu au trecut prin situații foarte dificile, ci doar neplăcute (sau care nu vor să împărtășească cu ceilalți experiența personală). Chiar și așa, este important ca studenții să completeze fișa (le puteți sugera să își imagineze ce ar fi trebuit să se întâmple ca situația neplăcută să fie groaznică sau 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).

ANEXA 1 - Lentile colorate

Lentile negre (gânduri nesănătase)	Cum mă simt dacă gândesc așa	Când/ în ce situație gândesc așa	Lentile colorate (ce aş putea face ca să schimb emoția)
Nimeni nu mă înțelege.			
Oamenii pe care îi iubesc nu vor fi niciodată alături de mine (nu mă vor sprijini).			
Mi se întâmplă numai lucruri rele.			
Am nevoie de alții ca să mă ajute să depășesc situațiile dificile.			
Ceilalți vor să mă rănească (nu le pasă de mine).			
Nevoile, ideile și dorințele celorlalți sunt mai importante decât ale mele.			
Nu trebuie să îmi arăt emoțiile celorlalți.			
Ceilalți 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/ ratată.			
Este important ca părinții mei să fie implicați în tot ceea ce fac.			
Nimeni nu mă iubește/ nimănui nu îi pasă de mine.			
Ceilalți sunt mai buni decât mine.			
Este important să fiu mereu cel mai bun.			

ANEXA 2 - Gânduri despre mine

O situație (de ex., nu am suficiente credite pentru a promova 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 autoevaluez în această situație)	Tot ce fac e greșit, nu reușesc să fac nimic.
	M-am descurcat destul de bine, per ansamblu.
Cum îmi văd viitorul, raportat la 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 autoevaluez în această situație)	Cum îmi văd viitorul, raportat la ce mi s-a întâmplat
Ce am simțit			
Ce am făcut			
Ce pot schimba			

Soluții pentru a face față stresului

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scop: 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 ex., 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. Solicitați apoi studenților să se grupeze în echipe de câte 4 sau 5 membri. Rugați-i să identifice cel puțin 5 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 5 minute, apoi rugați un membru al grupului să citească exemplele identificate.	Spuneți studenților să se gândească la exemple concrete, nu neapărat la evenimente traumatice sau doar la temeri, 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 ex., mersul la stomatolog, mutarea în alt oraș, lipsa prietenilor din liceu, statul la coadă în magazine, răspunsurile întârziate ale prietenilor în mediul online etc.) și să îi întrebați cum se simt în această situație.	20 min.
Activitate de grup	Solicitați apoi 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) sau negative și să specifice modul în care aceste strategii au influențat emoțiile pe care le-au simțit (le-au diminuat emoția, au făcut ca 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, 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 min.
Prezentare interactivă – strategii de	Pornind de la răspunsurile participanților din secvența anterioară, prezentați conceptul de strategii de	Pentru această secvență, puteți realiza o prezentare power point cu informațiile esențiale. Atenție! Există o	10 min.

reglare emoțională	autoreglare emoțională, explicați rolul lor și care sunt cele mai utilizate strategii (conform informațiilor din partea teoretică a acestui ghid). Oferiți exemple concrete pentru fiecare strategie (pot fi chiar exemple pe care le-au oferit studenții în secvența anterioară).	serie de strategii de reglare emoțională pe care le puteți găsi descrise în diferite cărți și în mediul online, însă pentru a explica cele 5 mari categorii (în care se pot regăsi o serie de strategii), vă recomandăm să folosiți informațiile din secțiunea teoretică a acestui ghid sau alte surse de informare valoroase (ca de exemplu, articolele științifice sau bibliografia recomandată în acest ghid).	
Joc de rol	Oferiți fiecărei grupe un exemplar din Anexa 1- Strategii de autoreglare emoțională. Fiecare grupă va trebui să își aleagă 2 strategii de reglare emoțională din cele prezentate în fișă și să se gândească la un scenariu în care, în aceeași situație, două personaje pun în aplicare cele două strategii alese. Apoi, ceilalți colegi vor trebui să ghicească strategiile alese (deci ar fi bine să se asigure că ceilalți nu știu exact ce strategii au ales). Oferiți-le ca timp de lucru 15 minute. După expirarea timpului de lucru, echipele vor prezenta scenariile și 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 pentru identificarea corectă a strategiilor, dacă este cazul.	30 min.



Debriefing (10 minute):

La sfârșitul activității, oferiți feedback studenților, sumarizați informațiile cheie, discutați despre ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut în cadrul activității, despre cum îi pot ajuta informațiile acumulate în viața de zi cu zi.



Recomandări pentru coordonator:

Activitatea propusă a fost concepută pentru o singură secvență de 100 de minute, dar poate fi realizată și în două secvențe a câte 50 de minute fiecare.

Primele activități de grup pot fi cumulate 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 seria de acțiuni care pot face mai (puțin) probabilă o situație care ne așteptăm să genereze emoții (in)dezirabile. De exemplu, dacă la un moment dat trăiești o emoție negativă în timpul unei ore de curs, vei încerca să lipsești de la alte ore de curs ale disciplinei respective (vei chiuli) pentru a nu fi nevoit să re trăiești 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 indzirabile. Această strategie se referă întotdeauna la contextul extern, nu la persoana în sine. 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 le pot interzice părinților să intre în camera mea și atunci mă asigur că ascunzând lucrurile respective, părinții nu vor ști că fumez și astfel evit 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 – 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 sau 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. Acest lucru poate fi realizat prin modificarea modului în care percepem o situație (de exemplu, poți considera că nota 5 primită la un examen nu este o notă chiar atât de mică și că 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, respectiv modul în care reacționezi fiziologic atunci când simți emoția asociată unei situații. 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 ex., decizi să nu exprimi emoțiile pozitive sau negative prin comportament).

Vreau să reușesc!

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scop: Dezvoltarea competențelor de automotivare.

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 automotivate;
- să exemplifice strategii concrete de automotivare.

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	Timp
Introducerea în activitate	Prezentați scopul și obiectivele activității. Apoi discutați cu studenții despre ce este motivația, ce îi motivează pe ei să facă anumite lucruri (de ex., să urmeze o facultate), despre cum recunoaștem o persoană motivată.	Încurajați exprimarea opiniilor și solicitați/ oferiți exemple de recompense externe/ interne, discutați despre scopuri, dorințe, obiective, aspirații și despre legăturile dintre aceste noțiuni. Discutați despre rolul motivației (intrinseci, extrinseci) în activitățile pe care le fac studenții.	10 min.
Activitate de grup	Grupați studenții în echipe de câte 4-5 persoane și acordați fiecărui grup un anumit statut (de exemplu, un grup are statut de student, altul de angajat într-o companie privată, altul de șomer cu studii superioare, un altul de manager al propriei firme etc.). Pentru fiecare din rolurile atașate acestor stataturi, echipele vor trebui să identifice un obiectiv pe care l-ar avea și ce ar însemna să fie automotivați pentru a-și atinge obiectivul respectiv. Solicitați-le să se gândească ce înseamnă, în acea situație, o persoană auto-motivată și care sunt abilitățile de care ar trebui să dea dovadă/ pe care	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. Le puteți sugera studenților să acceseze 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, controlul asupra muncii/ efortul depus	60 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/ sugestii specifice	Timp
	<p>Este nevoie să le aibă pentru a fi automotivată și pentru a-și atinge scopul.</p> <p>După 15 minute de lucru în echipe, un reprezentant al grupului va prezenta celorlalți portretul persoanei auto-motivate.</p> <p>Acordați apoi 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 a identifica recompensele, dar și piedicile care ar putea interveni pe parcursul implementării planului.</p> <p>După expirarea timpului de lucru, un reprezentant al echipei va prezenta informațiile solicitate, iar ceilalți colegi (de la celelalte grupe) vor putea aduce completări, vor putea adresa întrebări de clarificare etc.</p>	<p>pentru îndeplinirea scopului. Solicitați studenților să menționeze eventuale riscuri pe care și le-ar asuma pentru atingerea obiectivelor (dacă este cazul).</p> <p>Încurajați oferirea unui feedback constructiv și adăugarea unor informații valoroase/utile, raportate la scopul activității.</p>	



Debriefing (15 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, rolul feedback-ului și al experiențelor anterioare în dezvoltarea motivației. Această secvență trebuie să fie una cu caracter interactiv, formativ. Puteți utiliza întrebări de genul:

- 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 ex., organizarea unei ieșiri de weekend cu prietenii vs. pregătirea cinei pentru diseară)?
- 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?



Tema pentru acasă (2 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 email, 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, optimizarea planurilor personale, acolo unde este cazul.



Recomandări pentru coordonator:

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 cu studenții o întâlnire de aproximativ 30-50 de minute, în care să discutați despre 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 intervalul de timp propus?

.....

VII.1. Aspecte teoretice

VII.1.1. Descriere generală a abilităților sociale

Anul I de facultate reprezintă una dintre etapele 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, conturându-și în același timp propria identitate și autonomie. Abilitățile sociale îl ajută pe student să gestioneze mai bine tensiunile interioare date de cel puțin două forțe aparent contrare: a) nevoia de apartenență la un grup social, de a adera la valorile și la modelele grupului; b) nevoia de a fi autonom, de a fi el însuși, diferit de oricare altul.

Cercetările în domeniu arată că *perioada de aur* pentru formarea abilităților sociale este copilăria mică. Pe de altă parte, studenția reprezintă etapa de dezvoltare în care sprijinul acordat în autoevaluarea, reconsiderarea și consolidarea abilităților sociale sunt esențiale pentru ca aceștia să poată stabili relații armonioase cu ceilalți, modelându-și în același timp propria identitate în interacțiunea cu ceilalți. Studiile arată că tinerii care dețin un nivel ridicat al abilităților sociale sunt mai puțin predispuși la a ceda presiunilor negative de grup, fac alegeri mai bune în raport cu situațiile de risc, au șanse mai mici de a se simți singuri sau de a dezvolta depresie și anxietate (Segrin & Flora, 2000). Pe de altă parte, multe dintre tulburările psiho-comportamentale care apar în această perioadă (depresie, anxietate, abuzul de substanțe) sunt asociate cu niveluri mai scăzute ale abilităților sociale, măsurate prin instrumente specifice (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. Tot mai mulți angajatori apreciază în prezent abilitățile sociale ale noilor recruți, într-o măsură chiar mai mare decât abilitățile profesionale pe care aceștia le dețin atunci când intră pe piața muncii. Din perspectiva angajatorilor, abilitățile sociale îi ajută pe tineri să se integreze mai ușor la locul de muncă și să învețe din interacțiunea cu ceilalți (Deming, 2017).

De aceea, dezvoltarea abilităților sociale a devenit un obiectiv explicit al multor sisteme de educație. Abilitățile sociale au un rol important în privința autonomiei în învățare, prin aceea că interacțiunile sociale modelează permanent tânărul și îl ajută să se raporteze la experiența și la resursele de învățare ale celor din jur (Bandura, 1986). În sistemele contemporane de educație, rostul școlii nu mai este doar acela 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?

Dat fiind interesul actual pentru problematica integrării armonioase a tinerilor în societate, în prezent există 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 tinerilor în contexte sociale variate.

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

1. **persoana**, cu caracteristicile sale personale (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, relevant 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 individului, prin care interacționează cu cei din jur sunt mai adecvate contextului social, fără ca acesta să își altereze propriile valori, atitudini, opțiuni și interese, cu atât putem afirma că individul are un nivel mai ridicat al abilităților sociale (Greshman & Elliott, 1990). Mai mult, triada individ-interacțiune-context se află în permanență într-o dinamică particulară, prin care toate cele 3 elemente sunt interconectate și se influențează reciproc. Cu alte cuvinte, în interacțiunile sale sociale, individul se exprimă pe sine, dar se și transformă în același timp, în raport cu contextul. De aceea, 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). Conform acestei definiții, printre abilitățile sociale se numără comportamentele prosociale, precum cooperarea, disponibilitatea de a împărți cu alții, empatia, comunicarea, atitudinea prietenoasă.

Aceeași perspectivă culturală asupra abilităților sociale este promovată în prezent de programul CASEL, una dintre cele mai coerente intervenții de dezvoltare a abilităților socio-emoționale în cadrul școlii. Conform programului CASEL, competența socială este definită 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 la sprijinul familial, școlar și comunitar.*

Așadar, o definiție de lucru ar putea fi aceea că abilitățile sociale reprezintă acele componente ale personalității care permit indivizilor să stabilească relații armonioase cu ceilalți într-un context socio-cultural dat, să comunice și să trăiască împreună cu aceștia, construindu-și, în același timp, propria identitate.

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 de autoevaluare a individului, care ia în calcul aspecte etice și instrumentale ale modului în care interacționează social (interacționez într-un anumit fel, deoarece țin cont de valorile, interesele, credințele mele) (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 8 competențe cheie care ar putea sta la baza construirii sistemelor de educație din Europa. Conform acestei abordări, competențele cheie sunt ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și atitudini, după cum urmează:

- **Cunoștințe** – înțelegerea felului în care indivizii își asigură un nivel 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 acesta; 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, realizarea unei distincții între sfera personală și 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 au o tendință mai mare de a se angaja în interacțiuni sociale care le oferă mai multe ocazii de exprimare și de exersare a abilităților sociale și, ca urmare, este posibil ca aceștia să dețină un nivel mai ridicat al abilităților sociale (Caballo, 2003). La polul opus, indivizii care sunt mai introvertiți, mai anxioși sau mai puțin deschiși la comunicarea 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 de a înțelege emoțiile proprii și ale celorlalți, capacitățile cognitive de a analiza și de a accepta diferitele puncte de vedere sunt la fel de importante în conturarea nivelului de performare a abilităților sociale.

Cu toate acestea, cei mai mulți autori sunt de părere că trăsăturile de personalitate nu reprezintă neapărat factori 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 în școală, precum și tiparele culturale ale societății au un impact mult mai mare asupra calității și nivelului de a abilităților sociale. De aceea, programele de intervenție educațională pentru dezvoltarea abilităților sociale par a avea succes în măsura în care acestea oferă studenților ocazii de analiză a propriilor contexte de interacțiune sociale și de construcție/reconstrucție 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, precum 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 perceptivă, cognitive și emoționale relativ complexe. Vârsta de adult emergent este însă o perioadă în care tinerii pot atinge maturitatea cognitivă pentru a utiliza 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, 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 acea emoție pentru celălalt și de ce simte acea emoție (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 al celorlalți.

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, aflați 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, ascultare. Spre deosebire de abilitatea cognitivă (empatia cognitivă) care constă în a înțelege starea emoțională a unei persoane 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, ca 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 tinerii să fie capabili să își conștientizeze mai întâi propriile emoții.

Pentru dezvoltarea empatiei la tineri pot fi utilizate activități precum studiile de caz (inclusiv din realitatea școlii), jocuri de rol, analize ale unor istorii personale, analize ale unor filme, ale unor personaje din cărți. Elementul cheie în astfel de activități este tipul de întrebări reflexive, care să invite tinerii să conștientizeze propriile stări emoționale în raport cu situația – *Dacă tu ai fi fost în locul personajului, cum te-ai fi simțit și de ce? Cum ai putea să ajuți personajul? Care ar putea fi consecințele pentru tine și pentru cel față de care simți empatie? etc.*

VII.1.8. Autocontrolul

Autocontrolul reprezintă abilitatea de a rezista impulsurilor pe termen scurt, în favoarea obiectivelor pe termen lung, 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, în schimb, alege să îi spună clar și răspicat sau să-i comunice asertiv care este punctul său de vedere cu privire la 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 feedback-ului.

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. De pildă, în cazul tinerilor, a fi asertiv înseamnă să ai încredere să refuzi o propunere, dacă ea nu este conformă cu dorințele tale, într-o manieră în care ceilalți să nu interpreteze refuzul ca un afront sau ca un comportament în afara regulilor grupului.

În literatura de specialitate există numeroase definiții ale asertivității. În esență, a fi asertiv înseamnă a-ți exprima punctul de vedere, fără să aduci un prejudiciu celuilalt, 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, dacă 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, ai șanse mai mari de a obține ceea ce dorești, însă numai dacă recunoști și dacă ții cont și de dorințele sau de 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 propriului punct de vedere, ci pot juca un rol foarte important în influențarea comportamentelor celorlalți și chiar în schimbarea normelor de grup.

Activități care ar putea dezvolta asertivitatea la tineri: studii de caz cu privire la presiunea de grup și la beneficiile asertivității (de exemplu, cazuri reale din viața tinerilor, în raport cu unele comportamente de risc), consiliere, cursuri de dezvoltare a comunicării asertive.

VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței sociale

Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea abilităților sociale

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul temei	Nivel
Autoevaluarea propriilor percepții și modele de interacțiune în contexte sociale variate	<ul style="list-style-type: none">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 să învăț?</i>	Facultate
Analiza/interpretarea unor fapte/ situații sociale din mai multe puncte de vedere	<ul style="list-style-type: none">Analiza comparativă a unor modele de comportament social aparținând unor spații socio-culturale diferite;Identificarea unor strategii de acceptare și respect față de modelele de comportament social diferite din punct de vedere 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	<ul style="list-style-type: none">Construirea unei hărți a relațiilor semnificative directe sau virtuale (cine, 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

1. Cum mă ajută abilitățile sociale să învăț?

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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:

Etapă	Strategii/metode/conținuturi	Observații/ sugestii specifice	Timp
Introducere	Prezentați activitatea, explicând participanților importanța relațiilor cu ceilalți în procesul de învățare. Învățarea nu constă doar în citirea și aprofundarea cursurilor și a bibliografiei, ci și în lucrurile pe care le putem observa la alții. Astfel, în procesul de învățare intervine și confruntarea diferitelor perspective, ale colegilor, ale celor mai puțin experimentați care au aceleași interese în privința învățării, dar și ale celor mai experimentați sau mai buni în domeniul nostru de interes. De asemenea, învățăm practicând în contexte reale de activitate, care implică interacțiunea cu ceilalți. Adresați participanților următoarele întrebări:	Notați toate răspunsurile primite de la studenți. La final, faceți un inventar al răspunsurilor primite, subliniind varietatea persoanelor și a contextelor menționate.	20 min.

	<p>1. De la cine ați aflat ce înseamnă viața de student?</p> <p>2. În ce contexte s-a întâmplat asta?</p> <p>3. Acum, când sunteți deja studenți, de la cine ați învățat cum să ai succes la examene?</p> <p>4. Se întâmplă să învățați împreună cu alte persoane? Cu cine?</p> <p>5. Aveți un student model cu care ați dori să vă asemănați? Dar un profesor?</p>		
Arii de învățare socială	<p>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 consolidăm relațiile cu acestea și să putem învăța eficient.</p> <p>Explicați participanților că cele mai importante modalități prin care putem învăța prin interacțiuni sociale cu ceilalți ar putea fi următoarele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Învăț de la persoane mai experimentate decât mine în domeniul de interes;</i> 2. <i>Învăț împreună cu alți colegi/prieteni interesați de același domeniu;</i> 3. <i>Învăț învățându-i pe alții;</i> 4. <i>Învăț practicând în contexte reale;</i> 5. <i>Învăț de la cei mai buni.</i> 	Puteți utiliza ca suport vizual <i>Anexa 1 Harta persoanelor resursă de la care pot învăța</i> , fie proiectată în format video, fie desenată pe tablă.	20 min.
Harta persoanelor resursă pentru învățare	<p>Oferiți fiecărui participant câte un exemplar din Anexa 1. Rugați participanții să definească un obiectiv central de învățare de-a lungul studiilor universitare și să îl scrie în spațiul liber din zona centrală.</p> <p>Organizați studenții în perechi, oferindu-le roluri de interviuat și de 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:</p> <p><i>Cu cine/de la cine aș putea să învăț?</i></p>	Oferiți sprijin participanților pentru completarea hărții, ori de câte ori observați că au nelămuriri.	30 min.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unde aș putea să învăț? În ce contexte?</i> • <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> <p>Invitați apoi perechile să își schimbe rolurile. Cei care au fost intervievați vor deveni intervieviatori și viceversa, până la completarea hărții fiecăruia.</p>		
Abilități sociale utile în învățare	<p>Oferiți participanților câteva exemple de modalități prin care ar putea învăța în contexte sociale prin interacțiunea cu ceilalți:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>Oferiți 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.</p>	<p>Explicați, pe rând, prin exemple concrete, cum ar putea fi realizate fiecare dintre activitățile prezentate.</p> <p>Oferiți participanților câte un exemplar din Anexa 2. Completați Anexa 2 împreună cu participanții.</p>	15 min.



Debriefing (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. Câteva sugestii pentru a realiza portretul acestuia: 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 a învăța



ANEXA 2- Analiza activităților de învățare prin interacțiune cu ceilalți

Activitate	Ațiuni 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 preda/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:		

2. Eu și lumea în care trăiesc

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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 citite 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
Introducere	Anunțați participanții că urmează să participe la un 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, pentru a conștientiza diferențele dintre oameni, în raport cu 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. Exercițiul este o adaptare/traducere a unui ghid pentru dezvoltarea competențelor interculturale elaborat de Consiliul European. Ghidul 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 prezenta tema activității. Nu dezvăluiți de la început cum se va desfășura exercițiul, ci doar asigurați participanții că veți dedica suficient timp la final pentru discuții și analiză asupra celor întâmplate pe durata activității.	10 min.

¹¹ COMPASS: Manual for human rights education with young people, Consiliul European, 2002, <https://www.coe.int/en/web/compass>

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/ sugestii specifice	Timp
Etapa 1 – distribuirea rolurilor	Distribuiți fiecărui participant, la întâmplare, câte un bilețel pe care este descris un rol. Bilețele sunt împăturite și rugați participanții să păstreze secret rolul pe care l-au extras.	Pentru confecționarea bilețelelor, folosiți casetele din Anexa 1. Pregătiți bilețelele și împăturiți-le înainte de activitate. În funcție de profilul participanților, este recomandat să adaptați rolurile astfel încât acestea să poată rezona cu experiența de viață, cunoștințele sau cu personaje care ar putea fi întâlnite de către aceștia în realitate. Asigurați-vă că aveți pregătite suficiente 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 în cazul a 1-3 participanți.	10 min.
Etapa 2 Pregătirea pentru rol	Rugați participanții să se așeze într-o poziție comodă și să citească doar pentru ei prezentarea rolului din bilețel, fără a dezvălui nimic celorlalți. Invitați participanții să își imagineze că ei sunt personajul descris în bilețel 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 viața lor. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imaginează-ți că tu ești personajul descris în bilețel:</i> • <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-amiază 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 min.
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 participanții că urmează să le citiți o listă de situații și evenimente. De fiecare dată când răspund „da”, trebuie să facă un pas înainte. Atunci când răspunsul lor, din perspectiva personajului descris pe bilet, este NU, stau pe loc și nu înaintază.	Puteți folosi o sfoară pentru a marca linia de start sau puteți trasa cu creta o linie de start ca reper, de-a lungul căreia se vor așeza participanții, umăr la umăr.	10 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/ sugestii specifice	Timp
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 min.
Secvența 2	Invitați participanții să ia o pauză scurtă. Rugați participanții să nu vorbească între ei despre exercițiu, ci mai degrabă să își acorde câteva minute de reflecție personală cu privire la experiența prin care tocmai au trecut.		3 min.
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 de debriefing	2 min.



Debriefing (45 minute):

Întrebați-i mai întâi pe participanți ce părere au despre cele petrecute, 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 înaintază 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 de 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?
- Acest exercițiu reflectă într-un anumit mod 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 ce ar putea rezolva inegalitățile din societate?



Tema pentru acasă:

Invitați participanții să scrie câteva reflecții despre experiența personală în urma acestui exercițiu. Cum a fost această experiență 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 coordonator:

- La început, în etapa dedicată imaginației, 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 care au făcut doar câțiva pași. Pentru a mări impactul, este important să adaptați rolurile pentru a reflecta experiențe din viața participanților. Când faceți acest lucru, adaptați rolurile astfel încât doar câțiva participanți să poată face pași înainte (și anume, să poată răspunde „da”). Același lucru este valabil dacă aveți un grup mare și dacă trebuie să creați mai multe roluri.
- Pe parcursul debrefingului, este important să discutați despre cum au aflat participanții despre personajul pe care au trebuit să îl interpreteze. Pe baza experienței personale sau din alte surse de informare (știri, cărți, glume etc.)? Sunt siguri că informațiile și imaginile pe care le au despre personaj sunt de încredere? Astfel, 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 în mod 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 o persoană cu dizabilități, care nu se poate deplasa decât în căruciorul cu roțile.
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 un loc de muncă.
Ești o tânără de 17 ani, de etnie romă, care nu a terminat școala primară.	Ești președintele unei organizații de tineret a unui partid politic ce se află la guvernare.
Ești o prostituată de vârstă mijlocie și ești infectată cu virusul HIV.	Ești un fost condamnat, ți-ai ispășit termenul de pedeapsă și cauți un loc de muncă în localitatea de origine.
Ești un muncitor ieșit la pensie de la o fabrică de încălțăminte.	Ești un activist al unei organizații ce reprezintă minoritățile sexuale.
Ești un 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 locui.	Ești fiul preotului din orașul în care locuiești.
Ești proprietarul unei companii de succes de import-export.	Ești prietena unui tânăr artist care este dependent de droguri.
Ești fiica ambasadorului american în țara în care locuiești.	
Etc.	Etc.

ANEXA 2 - Afirmatii 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 și 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 de 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. *poți merge 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 în societatea în care trăiești, competențele tale sunt apreciate și respectate;*
23. *internetul îți este accesibil și folositor.*

3. “Networking”

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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/ 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 minute

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

Descrierea activității:

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Secvența 1			
Introducere	Anunțați participanții că în cadrul acestei activități vor explora beneficiile relațiilor sociale cu cei din jur. Atrageți-le atenția că astfel, vor descoperi oportunități privind găsirea unui loc de muncă, a unui loc de practică sau 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. Pentru început, adresați 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 cu privire la puterea relațiilor slabe. Teoria sa se bazează pe o cercetare sociologică privind sursa obținerii unui loc de muncă. Cercetarea a arătat că, în mod surprinzător, mulți oameni află informații despre un loc de muncă nu neapărat cu ajutorul cercului apropiat de cunoștințe (familie, prieteni), ci mai degrabă de la cei cu care interacționează mai rar sau chiar întâmplător. Aceste relații sunt considerate slabe pentru că nu sunt sistematice și nici profunde	10 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
		sau de lungă durată. Cercetarea a arătat însă că aceste relații slabe 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 networking.	
Harta relațiilor interpersonale	Rugați participanții să realizeze o hartă cu locurile în care au avut ocazia să cunoască persoane noi și cu care au rămas în contact sau 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 min.
Analiza hărții personale	<p>Invitați participanții să discute cu un coleg despre harta relațiilor lor sociale. Pentru a orienta discuția, oferiți participanților câteva întrebări orientative, precum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Care sunt persoanele din cercul tău de persoane apropiate? Care sunt cele pe care le-ai cunoscut prin intermediul prietenilor?</i> • <i>Ce ai aflat despre persoanele cunoscute recent?</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 cunoscute recent 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 slabe ar putea fi mai mic decât în cazul altor colegi.	15 min.
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 networking.	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 benefice pentru obținerea unei game mai largi de informații. Atunci când suntem deschiși să ne angajăm în conversații cu persoane din afara cercului nostru de persoane apropiate, cresc șansele de a avea acces la informații noi.	10 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Secvența 2			
	După o scurtă pauză, explicați participanților faptul 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 networking. În minutele care urmează, vor explora câteva dintre aceste strategii prin intermediul unui exercițiu de tip "întâlniri scurte" sau <i>speed-dating</i> .		10 min.
Exercițiu de networking	<p>Pregătirea exercițiului</p> <p>Separăți participanții în două grupuri. Un mod simplu de a face acest lucru este să rugați participanții să numere pe rând 1-2. Apoi, participanții cu numărul 1 vor face parte din grupul 1, iar participanții cu numărul 2 vor fi grupul 2. Rugați participanții să se așeze în cerc astfel încât cele două grupuri să formeze 2 cercuri concentrice. Invitați participanții din cercul situat în interior să se întoarcă cu fața la colegul corespunzător din cercul situat în exterior (ca roțile unui rulment) astfel încât cercul grupului 1 să stea față în față cu cercul grupului 2. Rugați apoi participanții din fiecare grup să distanțeze la puțin un braț distanță de colegul din dreapta sa, păstrând încă cercul. Rugați-i să se asigure că au în fața lor un partener de conversație în cercul celălalt. În cazul în care numărul participanților este impar, invitați un voluntar care să preia rolul de observator.</p>	Asigurați-vă că activitatea se derulează într-un spațiu generos, care permite 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 3 minute de conversație. Insistați asupra limitei de 3 minute pentru o rundă și fiți fermi când finalizați conversația, chiar dacă unele perechi solicită mai mult timp de discuție.	25 min.
	<p>Instructaj</p> <p>Anunțați participanții că vor participa la mai multe runde de conversație cu colegii din celălalt cerc. Vor avea la dispoziție maximum 3 minute pentru a purta o conversație cu persoana pe care o au în față. Atunci când cele 3 minute s-au 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.</p>		

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
	<p>Care este subiectul conversației în perechi?</p> <p>Subiectul conversației este legat de locul de muncă la care visez. Va fi o conversație liberă, dar puteți ajuta participanții cu câteva întrebări orientative la care ar putea răspunde în conversație:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unde visez să lucrez după terminarea facultății? Ce loc de muncă mi-ar plăcea?</i> • <i>De ce cred că mi s-ar potrivi?</i> • <i>Ce știu despre oportunitățile de informare cu privire la acest loc de muncă?</i> • <i>La cine aș putea apela pentru mai multe informații? Ai putea să îmi recomanzi pe cineva cu care aș putea vorbi despre asta?</i> <p>Fiecare dintre partenerii de conversație pot răspunde pe rând la aceste întrebări. Dinamica dialogului nu este impusă, ci depinde de modul în care decid cei doi parteneri de dialog.</p>		



Debriefing (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? Aceste informații sunt 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)?*



Tema/sarcină pentru acasă (2 minute):

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



Recomandări pentru coordonator:

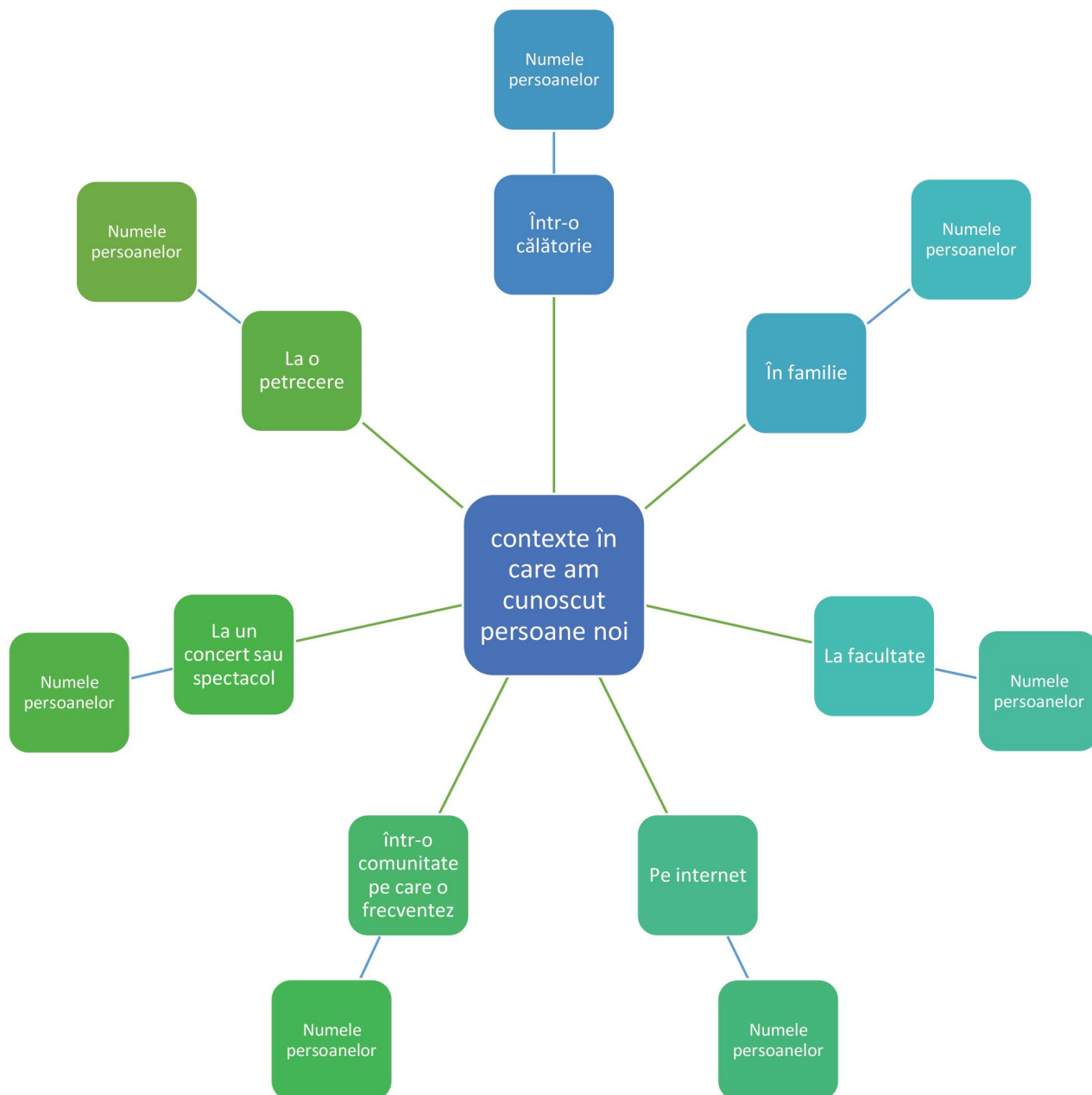
Pentru pregătirea acestei activități, vă puteți documenta despre:

- 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 citească subcapitolul referitor la marketing sau la 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.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 la disoluția relațiilor romantice;
- ✓ Analiza impactului contextului intrapersonal și interpersonal asupra eficienței în comunicare și interrelaționare;
- ✓ Formularea de recomandări pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și interrelaționare.

VIII.1.1. Descriere generală

La baza tuturor relațiilor umane stă capacitatea de a comunica eficient. O comunicare eficientă depinde în special de capacitatea oamenilor de a-și exprima propriile emoții, gânduri, opinii, convingeri și valori. Uneori, în interacțiunea cu ceilalți, trebuie să ne apărăm propria perspectivă asupra lucrurilor 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 subordonată 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, precum 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 ale drepturilor celorlalți (Jakubowski-Spector, 1973; Peneva & Mavrodiev, 2013). Drepturile fundamentale ale oricărei ființe umane, fără de 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, se evidențiază câteva drepturi fundamentale ale omului, care permit păstrarea demnității tuturor persoanelor într-o societate civilizată. Dintre acestea amintim:

- Dreptul de a acționa conform propriei dorințe, atât timp cât nu încalci drepturile altora;
- Dreptul de a fi asertiv;
- Dreptul de a alege;
- Dreptul de a gândi ilogic în luarea deciziilor;

- Dreptul de a-ți schimba părerea;
- Dreptul de a te schimba;
- Dreptul de a face greșeli și de 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” sau „nu știu” sau „nu înțeleg”, sau „nu îmi pasă”;
- Dreptul de a nu te justifica sau de a nu găsi scuze, încercând să explici reacțiile/comportamentele tale;
- 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, nevoile și dorințele celuilalt fiind 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 corespunde mai bine obiectivelor lor, penalizând asertivitatea interlocutorului. Totodată, o persoană obișnuită să acționeze preponderent pentru binele celuilalt se va simți mai confortabilă astfel și va simți că a recurge la asertivitate nu este ceva familiar, având deseori sentimente de vinovăție. Din nefericire, o atitudine pasivă cultivată pe durata unor perioade prea lungi de timp poate duce la resentimente față de celălalt și uneori și la afectarea negativă a imaginii de sine (Rees & Graham, 1991).

La extrema cealaltă, agresivitatea respectă doar propriile nevoi, drepturi și dorințe, fără nicio preocupare pentru situația celuilalt (Rees & Graham, 1991). În ciuda aparențelor, persoanele agresive tind să aibă o stimă de sine scăzută, neavând 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 non-verbale ale unei comunicări asertive.

Cele trei forme de comunicare expuse mai sus sunt ușor de identificat în situații sociale în care se exprimă și receptează atitudini critice. Atitudinea critică se leagă deseori de judecarea valorii celuilalt în baza unui sau câtorva comportamente particulare. În aceste situații, persoana are dificultăți în a-i accepta pe alții dacă aceștia nu se comportă adecvat; o critică eficientă ar avea în vedere valorizarea persoanei, fără însă a-i accepta comportamentele sau gândurile negative ori 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, reacții (Rees & Graham, 1991). Eficiența adulților de 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. Lipsa criteriilor interne de judecată duce la acceptarea cu ușurință a opiniei critice a celor din jur și 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 care se pot suprapune mai mult sau mai puțin cu cele 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 în așa fel 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. În încercarea de a înțelege intențiile și dorințele celorlalți, uneori oamenii fac greșeli. Interpretarea greșită a intențiilor celui alt poate susține comportamente nedorite. În aceste condiții, abilitatea de a comunica asertiv stă la baza gestionării eficiente a conflictelor activate de reprezentarea eronată a atitudinii interlocutorului. Abilitățile de interacțiune eficiente în condiții conflictuale sunt cu atât mai importante cu cât miza menținerii relației este mai mare. Relațiile dintre tineri sunt puternic legate de eficiența comunicării dintre partenerii implicați în respectiva relație. Calitatea comunicării depinde de gândurile, emoțiile și comportamentele pe care cei implicați le manifestă, unii față de ceilalți (Vangelisti, 2011). Strategiile sistematice de comunicare determină măsura în care o relație are șanse de a continua sau de a se încheia (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 blamarea celui alt pentru nerezolvarea situației. Ex., un tânăr care 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.
- *Atitudinerea disprețuitoare („Contempt”)* – exprimarea de insulte, sarcasm sau luarea în râs a celui alt, reliefaarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia. Ex., situațiile în care cineva ia în derâdere în public aspectul fizic al cuiva, ori îi imită gestică, mimica, intonația, comportamentul, pentru a râde împreună cu grupul de respectiva persoană, denotă o atitudine disprețuitoare la adresa acesteia. Situația este complet diferită atunci când critica vizează un aspect sau comportament specific și este transmisă persoanei cu scopul de a o ajuta să corecteze respectivul inconvenient și nu de a o ridiculiza.
- *Atitudinea defensivă („Defensiveness”)* – negarea responsabilității pentru o problemă anume ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac sau penalizare. Uneori, partenerul defensiv recurge la plângeri repetate sau la contraatac. De exemplu, un tânăr care afirmă „tu ești de vină că m-am enervat și nu mi-am făcut tema; 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 persoana 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 chiar și cele mai vagi informații despre propriul punct de vedere, astfel încât decizia grupului este blocată de lipsa de informație. Același efect apare uneori când cineva susține în mod repetat că pentru el „este bine oricum”, punând 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, precum 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, pe care apoi le verifică într-o manieră care exprimă respect pentru sine și interlocutorul său. Totodată, o identitate bine definită și o imagine de sine stabilă susțin motivația de a continua relația și comunicarea prin interacțiuni încărcate afectiv, permițând persoanelor implicate să tolereze doza de disconfort pe care o presupune procesul de explorare și de înțelegere a celuilalt.

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

Într-un studiu retrospectiv (2017), Finkel, Simpson și Eastwick 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 se evidențiază 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, Simpson și Eastwick (2007) drept cadru de organizare pentru diversitatea informațiilor referitoare la relațiile romantice, disponibile în literatura de specialitate.

(1) Ce anume este o relație?

În analiza lor, Finkel, Simpson și Eastwick (2017) au arătat că o relație:

- (1) este o structură unică, depășind 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 în 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, precum și alte caracteristici ale relației vor avea un impact major asupra reacțiilor lor, satisfacției în cuplu și stării de bine. Totodată, conceptul de sine este afectat într-o relație, personalitățile partenerilor implicați având tendința de a fuziona, astfel încât este greu de decelat care sunt dorințele, aspirațiile, intențiile unuia în comparație cu celălalt. Mai mult, există teorii care arată că cei doi parteneri formează o singură unitate de autoreglare, cu scopuri, traiectorii și rezultate comune (Finkel și colab., 2016). Fitzsimons și Finkel (2011) punctează faptul că ajutorul reciproc pe care partenerii și-l oferă în atingerea obiectivelor propuse reduce efortul fiecăruia, facilitând succesul. Așadar, cei doi parteneri fuzionează în timp într-o singură unitate coerentă, care facilitează succesul, satisfacția și starea lor de bine.

Finkel, Simpson și Eastwick (2017) trec în revistă mai multe modele psihologice care relevă faptul că relațiile romantice evoluează sau involuează în timp, tranzitând o succesiune de etape. 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 a răspunde la nevoile sale de zi cu zi este definitoriu pentru succesul și stabilitatea acestuia. În încercarea lor de a susține eforturile tinerilor de a se angaja în relații cu sens, unul dintre rolurile fundamentale ale adulților este de a facilita tranziția dinspre etapa sexuală spre etapa de stabilizare a relației. Orientarea comportamentelor zilnice ale tinerilor și ajutorarea 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), apărând și anumite norme și ritualuri care cresc sentimentul de predictibilitate, control și siguranță (de ex., în ce ordine fac cei doi anumite activități, cum își împart sarcinile zilnice, comportamente și acțiuni 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 necesare menținerii stabilității unei relații.

Așadar, în ciuda diversității teoriilor și modelelor care își propun să explice ce anume este o relație romantică, un concept central se remarcă cu ușurință: ideea că cei doi parteneri depind unul de celălalt în efortul de a-și împlini nevoile, a-și atinge scopurile și a obține satisfacție și stare de bine (Finkel & Simpson, 2015; Finkel, Simpson & Eastwick, 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.

(II) Cum funcționează relațiile?

Conform lui Finkel, Simpson și Eastwick (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 ex., încredere, satisfacție, angajament, iubire, pasiune etc.) pe un continuum care merge de la pozitiv la negativ (Finkel, Simpson & Eastwick, 2017). Spre exemplu, Rubin și Campbell (2012) au constatat că o creștere a intimității (i.e., sentimentul conectării cu celălalt) se asociază cu o accentuare a pasiunii (i.e., atracția romantică și sexuală). 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 din 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 ce 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).

Capacitatea de răspuns 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 înțelegătoare 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 manifestând susținere; această ajustare subtilă presupune cunoașterea profundă a personalității, a nevoilor și a valorilor celuilalt (Finkel, Simpson & Eastwick, 2017). Totodată, dispoziția afectivă și stima de sine a unei persoane aflate într-o relație depinde de reacția pozitivă a partenerului/partenerei în urma unui succes personal. Faptul că persoana semnificativă răspunde cu entuziasm și admirație atunci când ai succes, stimulează coeziunea unei relații; pe de altă parte, apatia și lipsa de interes semnalizează lipsa capacității de răspuns și stimulează dezangajarea din relație (Finkel, Simpson & Eastwick, 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, Simpson & Eastwick, 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 privind o anumită situație sau își atacă verbal partenerul,
- (4) refuză să se angajeze în discuție sau să ofere feedback, adoptând o atitudine distantă, ostilă și dezaprobatoare (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 la 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 la

a-și regreta greșeala are un puternic impact negativ asupra imaginii de sine a partenerului nedreptățit (Luchies și colab., 2010; Finkel, Simpson & Eastwick, 2017).

Eficiența în menținerea unei relații depinde foarte mult de măsura în care cei implicați sunt dispuși să își lase la o parte interesele imediate pentru binele celuilalt și al relației (Finkel, Simpson & Eastwick, 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/parteneriei (Rusbult și colab., 2001; Finkel, Simpson & Eastwick, 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 care justifică comportamentul partenerului (Bradbury și Fincham, 1990; Finkel, Simpson & Eastwick, 2017) și în urma implicării în activități noi, interesante și stimulante (Aron și colab., 2000).

În concluzie, construirea și menținerea unei relații romantice presupune un efort susținut îndreptat spre formularea unor scopuri comune, definirea unui traseu de viață împărțit și a unor valori asumate de comun acord. Intimitatea emoțională este susținută de elaborarea unor obiceiuri și a unor rutine de cuplu atât pentru sarcinile cotidiene, cât și pentru petrecerea timpului liber și pentru 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 a ierta greșelile persoanei iubite. Prietenia construită pe implicarea în activități comune, dezirabile și împărțirea de idei, opinii, planuri, 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 stimulante susține într-un mod fericit buna funcționare a proceselor responsabile de stabilitatea și satisfacția în relațiile romantice.

(III) 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, Simpson & Eastwick, 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, 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, precum și schemele cognitive dezadaptative timpurii (Bowlby, 1969, 1973; Young și colab., 2003; Finkel, Simpson & Eastwick, 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, Simpson & Eastwick, 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; ele pot exista și în stare latentă, fără să se manifeste în reacțiile persoanei. Încercând să definească schemele cognitive dezadaptative timpurii, Young (Young și colab., 2003, pp. 7) stabilește 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 adolescență, ca urmare a interacțiunii dintre temperamentul înnăscut și experiențele negative cu persoanele apropiate;
- se dezvoltă continuu pe perioada întregii vieți și se autoperpetuează;
- sunt disfuncționale, producând stres puternic și consecințe nefavorabile.

Schemele cognitive dezadaptative timpurii sunt activate de evenimente zilnice relevante schemei sau de o stare biologică și împiedică dezvoltarea autonomiei, exprimării proprii, acceptării și a bunei interrelaționări. Aceste scheme cognitive apar atunci când nevoile emoționale fundamentale ale copilului (de ex., atașament, autonomie, libertatea de exprimare a nevoilor și a emoțiilor, spontaneitate, stabilirea unor limite realiste) sunt sistematic frustrate în relație cu persoanele semnificative (Young și colab., 2003). Ca efect al frustrării nevoilor emoționale fundamentale, persoana poate începe să „citească” realitatea prin prisma unor convingeri grupate în mai multe categorii (Young și colab., 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. *nivel redus de autonomie și de performanță*; individul nu are încredere în capacitatea sa 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, acest lucru realizându-se pentru a câștiga 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, 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 de 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 (ex., nevoia de atașament, de apartenență, de siguranță etc.), oamenii își formulează obiective personale pe care își propun să le atingă. Atingerea obiectivelor personale se traduce prin 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 și colab., 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 contribuie la dezvoltarea indivizilor și a 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 și colab., 2016); de asemenea, în timp, standardele ideale se pot apropia 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 ex., anxietate, deprimare, sentimente de rănire sau vinovăție etc.), cei doi parteneri își pot aminti același eveniment în moduri foarte diferite. 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 baza reprezentării unui anumit eveniment, tinerii își întemeiază ulterior explicațiile despre cauzele acelei întâmplări (Dattilio, 2010). Atribuirea cauzelor (i.e., explicația cauzelor) constituie o componentă esențială a experienței subiective în interacțiune cu ceilalți (i.e., emoțiile 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 contravin unor asumții fundamentale despre persoane apropiate (Gordon & Baucom, 1999). Atunci când o persoană manifestă un comportament care încalcă flagrant asumțiile partenerului său, acesta va trăi o stare de confuzie majoră, neștiind cum să interpreteze situația (Epstein & Baucom, 2002).

Pe lângă asumții despre partenerii lor și despre relația cu aceștia, tinerii au standarde bazate pe principii de viață - credințe bazale despre caracteristici pe care oamenii și relațiile ar trebui să le aibă. Ele se referă frecvent la rolurile persoanelor, la 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 perceptivă, expectanțe/așteptări, atribuiri, asumptii și standarde, precum și pe cele ale partenerului, fluidizează comunicarea în relațiile romantice, oferind informații esențiale pentru soluționarea disensiunilor și a conflictelor.

(IV) 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/partenerii;

(2) alternative, mai mult sau mai puțin atractive, la partenerul/partenera din acel moment, inclusiv posibilitatea de a fi singur, neimplicat în nicio relație;

(3) stresori externi variați (de ex., dificultăți financiare, boli, probleme profesionale, relații sociale dificile etc.);

(4) influențe sistematice din partea rețelelor 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/partenerii. 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 ex., 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/partenerii și a relației contribuie la consolidarea încrederii în cuplu, susținând 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 tind 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 însă, formarea și menținerea unei relații romantice necesită o investiție susținută de energie și timp; așadar, mulți dintre aceștia sunt reticenți la a-și pierde 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 ex., dificultăți financiare, boli, probleme profesionale, relații sociale dificile etc.). Aceștia forțează partenerii să ia decizii și să aibă 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 (i.e., distorsiuni atenționale, atitudini, expectanțe/așteptări, valori, standarde, norme etc.) formată în timp, 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 partenerii 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, înțeleg și gestionează corespunzător impactul mediului socio-cultural asupra cuplului.

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

Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivelul
Construirea relațiilor personale și romantice	<ul style="list-style-type: none"> Analiza diferențelor dintre comportamentele asertive, agresive și pasive; Identificarea beneficiilor comunicării asertive; Exersarea utilizării comportamentului asertiv în comunicarea interpersonală. 	<i>1. Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere; asertivitatea și beneficiile acesteia</i>	Facultate
Exersarea abilităților de comunicare socială	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<i>2. Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu</i>	Facultate
Stabilirea și menținerea unor relații funcționale	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<i>3. Cuplurile și ritualurile acestora; cum să creăm sentimentul de comuniune în cuplu</i>	Facultate

1. Cum să îmi susțin eficient punctul de vedere; asertivitatea și beneficiile acesteia

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

Scopul activității: Explorarea caracteristicilor comportamentelor asertive, agresive, 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/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;

Fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare grup de patru studenți) și Anexa 2 (un exemplar pentru fiecare student);

Un text scris (de ex., un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de ex., 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 (activitatea poate fi parcursă 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 întrebând studenții ce tip de reacții cred ei 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, pasivă, agresivă. Explorați împreună cu studenții consecințele reacțiilor asertive, agresive, pasive care pot apărea în cadrul comunicării dintre două persoane. Totodată, rugați studenții 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 expuneți 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.	20 min.

Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru. Analiza reacțiilor asertive, agresive, pasive.	Propuneți studenților să se grupeze în echipe de patru persoane. Prezentați-le materialul ce va fi analizat. Apoi, folosind Anexa 1, studenții vor încerca să identifice reacțiile asertive, agresive, pasive din materialul prezentat.	Folosiți primele 10 minute pentru a prezenta studenților exercițiul. Alegeți materialul care va fi analizat (vedeți recomandările pentru utilizator/ coordonator). Folosiți alte 20 de minute pentru analiza materialului selectat.	30 min.
--	---	--	---------

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, pasivă, în baza concluziilor lor ca urmare a parcurgerii secvenței întâi a activității. Dintre toate perechile de studenți care doresc să participe, se vor selecta 3, prin tragere la sorți.	Studenții care doresc să participe la jocul de rol se vor oferi voluntar.	5 min.
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, 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 min.



Debriefing (10 minute):

Discutați cu studenții despre opiniile 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, luând în considerare atât drepturile vorbitorului, cât și pe 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 fără un efort considerabil, (5) calitatea relațiilor interumane este puternic influențată de modul în care oamenii comunică între ei.



Tema/sarcină pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la exersarea comunicării asertive în cadrul comunicării cu o persoană apropiată. Alegeți o persoană cu care v-ați simți în siguranță să exersați comunicarea asertivă. Identificați o situație în care doriți să exersați comunicarea asertivă. Angajați-vă în comunicare cu scopul de a fi cât mai asertiv/cât mai asertivă. Ulterior comunicării, 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 despre experiențele trăite de studenți și despre 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 ex., un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de ex., 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 care prezintă interes pentru aceștia. Dacă materialul este scris, asigurați-vă că fiecare grup de patru studenți primește câte o copie. Dacă materialul este în format video, asigurați-vă ca aveți la dispoziție aparatură adecvată, astfel încât toți studenții pot să vadă și să audă cu ușurință înregistrarea prezentată.

În discuțiile cu studenții:

- ✓ Încurajați analiza asemănarilor și a deosebirilor dintre comunicarea asertivă, agresivă, pasivă;
- ✓ Insistați asupra consecințelor pozitive și negative pe care un mesaj asertiv, agresiv, pasiv le poate avea asupra emițătorului și receptorului unui mesaj;
- ✓ Insistați pe clarificarea aspectelor verbale și non-verbale prin care mesajele noastre pot fi mai asertive.

ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

Identificarea comportamentelor asertive, agresive, pasive

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

Asertiv	Agresiv	Pasiv
<p>Persoana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este relaxată, se exprimă cu sinceritate; - își urmărește interesele și își apără punctul de vedere; - își exprimă liber punctul de vedere; - deliberează și face alegeri personale; - se gândește înainte de a accepta o solicitare; - își poate atinge obiectivele; - 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. 	<p>Persoana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - își impune punctul de vedere; desconsideră părerile celorlalți; - alege în locul celorlalți; - își exprimă liber opiniile, urmărindu-și doar propriile nevoi; - își atinge scopurile, rănindu-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. 	<p>Persoana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este inhibată/neaajutorată; - 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 (ex., 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 Exersarea comunicării asertive

Alegeți o persoană cu care v-ați simți în siguranță să exersați comunicarea asertivă. Identificați o situație în care doriți să exersați comunicarea asertivă.

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

	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?		
----	--	--	--

2. Cum să evităm interacțiunile disfuncționale în cuplu

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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/cretă;
- 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 ex., un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de ex., 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 (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 întrebând studenții ce tip de reacții și de atitudini consideră că pot afecta stabilitatea unui cuplu, ducând la separare și/sau la 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 (ex., prieteni, rude etc.).	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când expuneți 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 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
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 ce va fi analizat. Apoi, folosind Anexa 1, studenții vor încerca să identifice interacțiunile disfuncționale în cuplu: (1) critică exacerbată, (2) dispreț, (3) atitudine defensivă, (4) lipsă de reacție, din materialul prezentat.	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 min.
Discutarea despre experiențele studenților.	Discutați împreună cu studenții despre observațiile lor privind dificultatea/ușurința identificării tipurilor de interacțiuni disfuncționale în cuplu.	Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor studenților prezenți.	10 min.

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 min.
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 min.
Analiza propunerilor studenților.	Discutați despre 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 despre concluziile activității și faceți un scurt rezumat al întâlnirii.	Folosiți recomandările pentru utilizator/ coordonator, în vederea ghidării analizei și extragerii concluziilor.	20 min.

Descrierea activității (secvența 3 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii foarte	Timp
Prezentarea exercițiului și recapitularea metodelor de prevenire a	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,	Prezentarea va fi de tip expunere și discuții în grup.	10 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
interacțiunilor disfuncționale în cuplu.	subliniind importanța exersării utilizării acestor metode în situații concrete de viață, pentru a facilita formarea deprinderilor.		
Elaborarea dialogurilor.	Fie individual, fie grupați câte 2-3 (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 discutate anterior.	Pentru elaborarea dialogurilor, studenții pot lucra individual, sau grupați câte 2-3, 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 min.



Debriefing (5 minute):

Discutați cu studenții despre opiniile referitoare la 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/sarcină pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă 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 discuțiile cu persoanele semnificative (nu doar în cuplu). Apoi, timp de două săptămâni, studenții 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 despre experiențele trăite de studenți și despre 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 ex., un pasaj dintr-un roman, nuvelă etc.) sau un material video (de ex., 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), care poate fi parcurs cu ușurință de toți studenții și care prezintă interes pentru aceștia. Dacă materialul este scris, asigurați-vă că fiecare grup de câte patru studenți primește câte un exemplar. Dacă materialul este în format 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 pot fi parcurse în cadrul unei singure întâlniri, dacă se dorește acest lucru. Pentru secvența 3, studenții pot scrie dialogurile individual sau în grupuri mici (2-3 persoane).

În discuțiile cu studenții:

- ✓ Insistați pe problemele 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 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 a 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

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>	exprimarea 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, sarcasm sau luarea în derâdere a celuilalt, punctarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia.	
3.	<i>Atitudine defensivă („Defensiveness”)</i>	negarea responsabilității în privința unei anumite probleme, ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac. Uneori persoana recurge la plângeri repetate sau la contraatac.	
4.	<i>Lipsa de reacție („Stonewalling”)</i>	lipsa completă a exprimării părerii, a emoțiilor, etc., astfel că 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 ex., decizii greșite, relații sociale perturbate, separare/divorț, răniri fizice, distrugere de bunuri etc.)	Consecințe emoționale (stări de deprimare, vinovăție, furie, panică, însoțite uneori de reacții fizice intense: palpitații, leșin etc.)
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓

ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

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.

- a. Descrieți pe scurt interacțiunile disfuncționale și încadrați-le în categoria corespunzătoare (i.e., critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție);
- b. 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

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, ale unei decizii 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 soluțiilor.
- Exprimarea respectului față de celălalt, în ciuda greșelilor acestuia. Manifestarea dorinței de colaborare, de interacțiune, de ajutor și de susținere a celuilalt. Aprecierea calităților și acceptarea greșelilor și a imperfecțiunii.
- Asumarea responsabilității pentru propriile greșeli și angajarea în căutarea soluțiilor. Focalizarea pe situația prezentă și discutarea despre propriile greșeli, fără a aduce în discuție greșelile din trecut ale celuilalt. Folosirea asertivității; evitarea atitudinii de victimă.
- Exprimarea părerii în mod asertiv (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:

.....

.....

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

.....

.....

.....

Dialogul:

P1:.....

P2:.....etc.

3. Cuplurile și ritualurile acestora; cum să creăm sentimentul de comuniune în cuplu

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate 1

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 de emoții pozitive;
- să propună noi ritualuri de cuplu care pot consolida stabilitatea unui cuplu.

Materiale necesare:

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;

Fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (un exemplar 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 întrebând studenții care cred ei că sunt aspectele cele mai importante care contribuie la stabilitatea și satisfacția unui cuplu. Orientați discuția spre 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 poate fi generat sentimentul de comuniune, prin utilizarea unor ritualuri de cuplu, stabilind roluri și obiective comune.	Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal. Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul țintă, clarificați semnificația acestuia, pe urmă insistați pe exemple și rugați studenții să vină cu exemplele lor; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.	15 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Țimp
Prezentarea activității; analiza ritualurilor de cuplu.	Propuneți studenților să analizeze ritualurile unui cuplu foarte familiar (de ex., cuplul din care fac parte, prieteni apropiați, rude). Folosind Anexa 1, studenții vor încerca să analizeze ritualurile cuplului ales și să propună noi ritualuri care cred că s-ar potrivi acestuia.	Folosiți primele 5 minute pentru a prezenta studenților exercițiul. Alocați 20 de minute pentru analiza pe care o au de făcut în baza Anexei 1.	25 min.



Debriefing (5 minute):

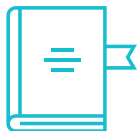
Discutați împreună cu studenții despre observațiile lor privind dificultatea/ușurința identificării ritualurilor unui cuplu. Analizați modul în care ritualurile de cuplu contribuie la sentimentul de apartenență, la dobândirea unui sentiment de valoare personală și sens în viață. Discuția va fi în grup,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



Tema/sarcină pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă 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:

Țimpul 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 conceptul ritualului 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

Analiza ritualurilor de cuplu

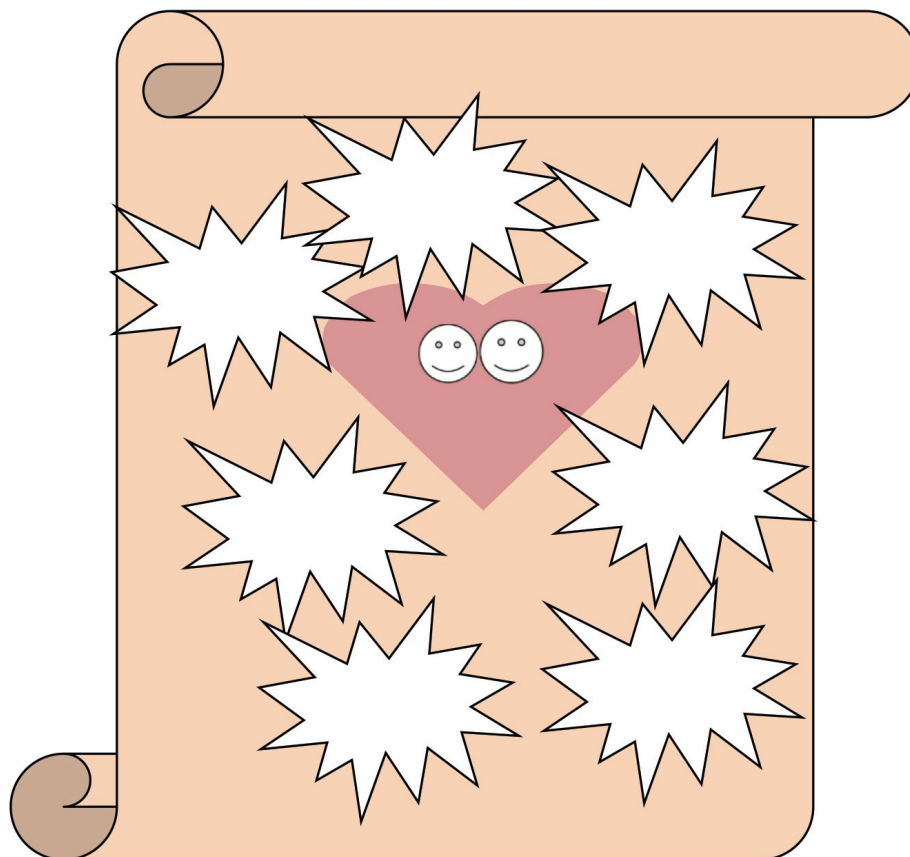
Folosiți tabelul de mai jos pentru a analiza ritualurile unui cuplu, la alegere (de ex., prieteni, rude, cuplul din care fac parte etc.). Selectați un cuplu pe care îl cunoașteți foarte bine. Completați tabelul gândindu-vă la ultima lună.

	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 a câteva minute pentru partener/ă înainte de culcare pentru o mică interacțiune verbală sau non-verbală. 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, cu ocazia unor plecări temporare și a unor reîntâlniri. Alocarea a 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 printr-un mic gest verbal sau nonverbal (de ex., o atingere, un zâmbet etc.).		
5.	Planificarea veniturilor, investițiile familiei, alocarea resurselor	Stabilirea unor reguli de planificare și de alocare a resurselor care să fie satisfăcătoare pentru toți cei implicați. Alocarea unor roluri specifice în distribuirea resurselor (de ex., mama face „bugetul” necesar cheltuielilor cu mâncarea).		
6.	Momentele aniversare ale familiei (de ex., zile de naștere, absolviri etc.), sărbători.	Stabilirea unor reguli după care se desfășoară momentele aniversare ale familiei (de ex., rude și prieteni care vor fi invitați la o zi de naștere; unde și cu cine vor petrece Crăciunul etc.).		

7.	<p>Ieșiri în cuplu și seri romantice.</p> <p>Reiterarea comuniunii și a aprecierii pentru relația de cuplu.</p>	<p>Planificarea săptămânală a unei ieșiri în cuplu.</p> <p>Planificarea zilnică a unui moment de cuplu (de ex., 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).</p>		
8.	<p>Prezentarea scuzelor, rugămintea de a fi iertat/ă, ca urmare a unei dispute/certe/conflict.</p> <p>Atenția la emoțiile celuilalt; comunicare emoțională.</p>	<p>Exprimarea sinceră a regretului, rugămintea de a fi iertat/ă atunci când acțiunile noastre îl afectează negativ pe celălalt. Folosirea diverselor atingeri și elemente de comunicare nonverbală (de ex., privirea) pentru a exprima părerea de rău. Folosirea umorului (nu a sarcasmului!), dacă știm că ajută la calmarea emoțiilor celuilalt.</p> <p>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.</p> <p>Complimentarea celuilalt, când gestul este potrivit.</p> <p>Exprimarea spontană, verbală sau nonverbală, a iubirii, afecțiunii, respectului, admirației (de ex., un post-it cu „te iubesc!” pe oglinda de la baie).</p>		
9.	Vacanțe, ieșiri, călătorii	<p>Modalitatea de organizare a ieșirilor, vacanțelor, călătoriilor – stabilirea unor roluri specifice (de ex., cine alege locația, cine face rezervări).</p> <p>Stabilirea ieșirilor sistematice (de ex., în fiecare weekend ieșim în una din cele câteva locații prestabilite).</p>		
10.	Activități recreative sistematice și hobby-uri comune	Panificarea activităților recreative sistematice comune (de ex., în fiecare vineri seara, cuplul merge la sala de fitness, la escaladă etc.).		
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 ex., cât de des cuplul merge la teatru, la film etc.; ce tip de piese/ filme preferă; când și cât se uită împreună la televizor etc.).		
12.	Îngrijirea partenerului/partenerii în situații de boală/ invaliditate/ incapacitate.	Regulile spuse și nespuse care ghidează așteptările în caz de boală/ invaliditate/ incapacitate (de ex., te aștepți ca partenerul/a să îți facă ceai când ești răcit/ răcită, 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 ex., duminică dimineața merg împreună 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 casnice și a sarcinilor curente astfel încât toată lumea să simtă că este echitabil și că fiecare contribuie la binele comun. (de ex., 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 ex., 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 7 ritualuri care considerați că sunt cele mai importante pentru cuplul observat. Organizați aceste 7 ritualuri într-o „hartă” pe care o puteți oferi cuplului, când le veți propune să adopte un nou ritual în programul lor.



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 eficiența 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 decizional;

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 de a 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 (i.e., alternative), anticiparea consecințelor fiecărei alternative în parte și selectarea unei variante de acțiune care va fi implementată ulterior (Tverski & Kahneman, 1981; Azuma, Daily & Furmanski, 2006; Miu & Bîlc, 2015). O problemă privind luarea unei decizii are în centrul său mai multe variante de acțiune, consecințele acestora și contingentele (probabilitatea ca o anumită acțiune să ducă la o anumită consecință), care leagă acțiunile posibile de consecințele lor (Tverski & Kahneman, 1981).

Deseori, persoana nu dispune de toate informațiile necesare evaluării corecte a consecințelor fiecărei variante disponibile identificate. Evaluarea consecințelor posibile poartă numele de „perspectivă” („prospect”, Rangel, Camerer & Montague, 2008). 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 cu atât mai susceptibili la influențele externe (de ex., la modul în care ni se prezintă o situație) și la influențele interne (de ex., 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 de informațiile disponibile pentru evaluarea alternativelor, există câteva procese cognitive (i.e., de gândire) care intervin ori de câte ori oamenii iau decizii (Azuma, Daily & Furmanski, 2006). Luarea deciziilor are loc pe baza unui proces; în încercarea de a lua o decizie bună, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora, deliberează și selectează cea mai potrivită variantă (Azuma, Daily & Furmanski, 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, Daily & Furmanski, 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, Daily & Furmanski, 2006). Cu alte cuvinte, în câmpul atenției intră informațiile cu valoare maximă de activare la un moment dat (i.e., 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 persoana respectivă (i.e., valoare motivațională ridicată) sau de anumite caracteristici ale lor (de ex., impredictibilitatea) (Miclea, 1999). Spre exemplu, datorită caracteristicilor stimulilor (de ex., culoare, formă deosebită), copiii se concentrează și se gândesc mai ușor la unele probleme de fizică, matematică etc., atunci când acestea sunt reprezentate și printr-o imagine, printr-un desen sau printr-o schemă. În cadrul unui proces decizional, 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 atenției; altfel spus, există niște informații mai activate, disponibile persoanei (i.e., la care persoana se poate gândi cu ușurință), dar ele nu prezintă un interes deosebit. Însă atunci când anumiți stimuli încep să corespundă unor nevoi sau unor intenții, aceștia primesc un plus de activare pentru a fi prelucrați mai în detaliu; spunem că începem să le acordăm atenție. Pe măsură ce ne interesează tot mai mult, le acordăm tot mai multe resurse în detrimentul altora (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, informațiile nou dobândite sunt combinate cu informații relevante deja existente în memorie. Totodată, aici se proiectează direcții viitoare de acțiune, care vor fundamenta decizia (Endsley, 1995).

Atenția și memoria umană sunt responsabile de activarea și de prelucrarea informațiilor deja stocate și de cele recent achiziționate și utilizate în vederea formulării variantelor de acțiune posibile. Pornind de la aceste informații, gândirea umană va recurge la raționamente al căror scop este selectarea variantei considerate optime la un moment dat. Altfel spus, pornind de la anumite premise, în baza unor prelucrări psihice specifice, se vor deduce anumite concluzii (de ex., ce variantă de acțiune va fi preferată). 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 pe baza anumitor 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 binecunoscutul detectiv Sherlock Holmes. Raționamentul inductiv se referă la extragerea unei concluzii probabil adevărate pe baza

anumitor premise, asumând o oarecare omogenitate a lumii în care trăim (Miclea, 1999). De 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 frecvent utilizat în contexte cotidiene, se referă la abilitatea de a identifica și de a 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 pe 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) cartografierea („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, Daily & Furmanski, 2006).

Exemplu:

(1) encodare: semnificația cuvintelor „soare” și „zi”.

(2) inferența: soarele apare pe cer ziua.

(3) cartografierea: soarele și luna sunt astre cerești.

(4) aplicarea relației stabilite: soarele este pe cer ziua, după cum luna este pe cer noaptea.

(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 ajunge la 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 decizional, permite emiterea unor predicții asupra felului în care persoana va alege. Alegerile oamenilor sunt influențate de modul în care aceștia estimează probabilitatea de apariție a unei consecințe în privința alegerii respective (Tversky & Kahneman, 1981; Tversky & Kahneman, 1986; Miclea, 1999). În continuare, vor fi analizate câteva dintre modalitățile de gândire pe care oamenii le folosesc atunci când decid ce variantă să aleagă într-un proces decizional.

(a) Încadrarea alternativelor („framing”)

Oamenii tind să aleagă varianta formulată în maniera care reflectă câștigul sau succesul și să evite varianta care exprimă pierdere sau eșec. Acest lucru este valabil chiar și atunci când decizia este luată în condiții de risc (i.e., probabilitățile obiective ale consecințelor sunt cunoscute) și când se știe că probabilitatea de apariție a anumitor consecințe este aceeași pentru ambele variante (Tversky & Kahneman, 1981; Miclea, 1999). Așadar, indiferent de situația obiectivă, oamenii au

tendința să aleagă varianta asociată câștigului, subliniindu-se consecințele pozitive ale variantei respective. 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

Atunci când estimează consecințele unei alegeri, oamenii pornesc de la anumite ancore. Acestea influențează modul în care sunt evaluate implicațiile referitoare la alegerea unei anumite variante. Includerea unor ancore în formularea variantelor influențează alegerea acestora. Spre exemplu, atunci când iau o decizie referitoare la calitatea sau la valoarea unei persoane, a unei acțiuni, a unei consecințe etc. oamenii se bazează pe „prima impresie”, care funcționează ca o ancoră. Astfel, dacă prima impresie în privința unei persoane este pozitivă, vom tinde să estimăm că valoarea acelei persoane este mai ridicată. În același fel, dacă primul lucru la care ne gândim în privința unei situații este ceva negativ, vom estima că situația este mai negativă decât am considera-o în alte condiții. Ca regulă generală, atunci când intrăm în contact cu o persoană, situație etc., primele elemente sunt cele care determină dacă o vom asocia cu o ancoră pozitivă sau cu una negativă.

(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 ca fiind mai probabilă o variantă tipică, formulându-și așteptările în funcție de aceasta. Spre exemplu, un comportament reprezentativ pentru un prieten este respectarea normei de reciprocitate (de ex., dacă tu mă ajuți cu ceva, te voi ajuta 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 ex., „prieteni se ajută între ei”), permite estimarea ușoară a consecinței alegerii noastre (de ex., „pentru că am ales să îl ajut pe prietenul meu, mă va ajuta și el”).

(c) Accesibilitatea alternativelor

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

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

(1) li se subliniază în primul rând beneficiile variantei (de ex., dacă bei alcool vei scăpa de inhibiții),

(2) propunerea variantei are o ancoră pozitivă/dezirabilă (de ex., 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 ex., dacă aleg să beau alcool, ceilalți mă vor accepta ușor în grup deoarece, de regulă, cei care beau alcool sunt acceptați mai ușor),

(4) consecințele pozitive ale alegerii sunt vii în minte (de ex., îmi amintesc ce bine m-am distrat ultima dată când am consumat alcool).

În cadrul cele 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 în 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 decizional, influențând astfel rezultatul alegerii. Emoțiile influențează deciziile, în principal, prin intermediul (1) conținutului gândirii, (2) profunzimii gândirii, (3) activării structurii de scopuri (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015).

(1) Conținutul gândirii

În viața de zi cu zi, majoritatea deciziilor sunt luate în contexte în care alternativele nu sunt date, ci trebuie descoperite, iar probabilitățile obiective ale consecințelor sunt necunoscute, deci trebuie estimate (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 în cazul unui eveniment aversiv, pe când declanșarea fricii determină oamenii să perceapă un risc mai ridicat în privința aceluiași eveniment problematic (Lerner, Gonzalez, Small & Fischhoff, 2003). În consecință, când sunt dominați de furie, oamenii tind să acționeze mai impulsiv și mai imprudent, pe când experiența fricii îi determină să aibă comportamente mai prudente.

Prin urmare, pornind de la tematicile emoțiilor, pot fi identificate 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, Valdesolo & Kassam, 2015):

- Furia intensă este asociată cu o perspectivă asupra situației în care persoana respectivă consideră că un anumit eveniment negativ este predictibil, cauzat și controlat de alte persoane (dispuse 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 cronicizată consumă resurse de gândire, influențând 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, fără a putea fi controlat de o anumită persoană sau influențat de contextul în care acesta apare; persoana se simte neajutorată și evenimentul va avea implicații negative în viitor sau care vor persista în viitor fără a putea fi controlate/influențate.
- Vinovăția este deseori resimțită de o 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 decizional depinde de disponibilitatea și de credibilitatea justificărilor pe care persoana le are pentru varianta ce va fi aleasă, prevenind în acest fel posibilitatea apariției sentimentului de vinovăție (Miclea, 1999).

- Emoțiile pozitive sunt asociate cu o capacitate crescută de a ignora informațiile relevante pentru luarea deciziei și de a evita reevaluarea informațiilor care au fost deja luate în considerare, ceea ce crește viteza alegerii unei variante (Isen & Means, 1983; Isen, 2001).

(2) Profunzimea gândirii

Emoțiile influențează și profunzimea 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, Valdesolo & Kassam, 2015). Astfel, când oamenii trăiesc emoții pozitive, sunt mai dispuși să folosească în procesul decizional strategii euristice (i.e., un fel de „scurtături mentale”), bazându-se justificat sau nu pe informații ca nivelul expertizei altei persoane, atractivitatea acesteia, caracterul plăcut al sursei informației, precum și lungimea versus calitatea unui mesaj (Bodenhausen și colab., 1994; Bless și colab., 1996).

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

În concluzie, pentru a facilita luarea deciziilor importante și a crește șansa corectitudinii acestora, este bine să ne propunem voluntar o analiză cât mai riguroasă a situației, indiferent 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 scopurile avute în vedere la un moment dat, unele variante de acțiune par mai mult sau mai puțin atractive (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 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. Așadar, persoana se pregătește mental și fiziologic pentru acțiuni agresive, având o motivație crescută pentru atacarea și înlăturarea barierei percepute (Frijda și colab., 1989).

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

Pe de altă parte, tristețea presupune experiența unei pierderi irevocabile; așadar, 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, asumând chiar riscuri ridicate (Raghunathan & Pham, 1999; Lerner și colab., 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 evaluare a situației obiective, a variantelor de acțiune, precum 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 nevoile sale.

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

De reținut:

În cadrul unui proces decizional, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora, deliberează și selectează cea mai potrivită variantă.

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.

Deciziile depind de diferite procese de gândire, de structura scopurilor și de emoțiile persoanei care ia decizia.

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

Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor

Competențe generale	Competențe specifice	Titlul activității	Nivelul
Evaluarea impactului unor factori contextuali (de ex., emoții) asupra rezultatelor deciziei	<ul style="list-style-type: none">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 ex., 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.	<i>1. Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre</i>	Facultate
Explorarea impactului utilizării unor strategii de gândire în cadrul procesului decizional	<ul style="list-style-type: none">Analiza impactului utilizării, intenționate sau neintenționate, a unor strategii de gândire asupra alegerii unei variante în cadrul unui proces decizional;Explorarea efectelelor folosirii strategiilor de gândire asupra influențării deciziilor unei persoane;Exersarea strategiilor de gândire pentru orientarea propriilor decizii.	<i>2. Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor</i>	Facultate

1. Când deciziile riscante se confruntă cu fricile noastre

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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 ex., impactul propriilor emoții, obiectivele grupului etc.) în cadrul unui grup;
- să exploreze modul de analiză a costurilor și a 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 (un exemplar pentru echipa 1);

Anexa 2 (un exemplar pentru echipa 2);

Anexa 3 (câte un exemplar pentru fiecare echipă de lucru și pentru fiecare student din auditoriu și din juriu);

Anexa 4 (câte un exemplar 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 (activitatea se va 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 5 studenți. Fiecare dintre cele două echipe va pregăti și va susține câte o prezentare de maximum 10 minute. În cadrul acesteia, studenții vor încerca să explice o idee foarte simplă (de ex., de ce nu este bine să etichetezi oamenii, spunând că sunt competenți/ incompetenți, buni/ răi,	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 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
	<p>toleranți/ intoleranți etc.). De asemenea, veți solicita ca 7 studenți 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.</p> <p>Împreună cu studenții, stabiliți componența celor două echipe și a juriului.</p>		
Parcurgerea instrucțiunilor de pregătire a prezentării.	<p>Fiecare echipă va primi instrucțiunile de pregătire a prezentării în scris (echipa 1 – Anexa 1 și echipa 2 – Anexa 2).</p> <p>Echipele vor parcurge instrucțiunile, fără a le compara și a le discuta cu cealaltă echipă (este utilă o separare spațială a celor două echipe de lucru). După parcurgerea instrucțiunilor, fiecare echipă își va stabili tema prezentării.</p> <p>Între timp, restul studenților (juriul și auditoriul) vor primi Anexa 3 pentru a o studia.</p>	Specificați faptul că fiecare are anumite instrucțiuni, pe care trebuie să le urmeze.	10 min.
Analiza costurilor și a beneficiilor celor două tipuri de prezentare. Alegerea variantei de prezentare preferate.	<p>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.</p> <p>Fiecare echipă va desemna un reprezentant care să comunice decizia.</p> <p>Pentru a exersa procesul decizional, studenții din auditoriu și cei din juriu vor completa și ei individual Anexa 3.</p>	Indicați studenților faptul că vor trebui să comunice colegilor decizia aleasă și să punteze câteva dintre motivele pentru care au ales varianta respectivă.	15 min.
Comunicarea alegerii și justificarea acesteia.	Reprezentantul desemnat al fiecărei echipe va comunica tuturor colegilor alegerea grupului, precum și câteva dintre motivele principale ale alegerii respective.	Oferirea publică a unor motive care justifică alegerea făcută oferă șansa de a discuta ulterior despre relația dintre costurile/beneficiile percepute și motivele prezentate (acceptabile social).	5 min.

Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute):

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Prezentările publice jurizate.	<p>Reprezentanții desemnați ai celor două echipe vor face prezentările în fața auditoriului și a juriului. Fiecare prezentare va dura 10 minute, fiind urmată de 5 minute de întrebări din partea colegilor (auditoriu și juriu).</p> <p>Cei 7 membri ai juriului vor evalua cele două prestații folosind Anexa 4.</p>	Încurajați inițiativa și validați prezentările studenților și nu faceți observații evaluative asupra conținutului acestora; ele sunt doar un pretext pentru a discuta ulterior despre impactul emoțiilor asupra deciziilor.	30 min.



Debriefing (15 minute):

Discutați împreună cu studenții despre 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 pe ideea că alegem să prezentăm public motivele pe care le considerăm „acceptabile social”. Punctați faptul că, uneori, folosim aceeași strategie pentru a raționaliza 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 greșeală (de ex., prezentarea didactică), (3) focalizarea prioritară pe instrucțiuni precise de pregătire pentru a performa și prezența juriului pot activa conceptul de evaluare socială, cu impact asupra nivelului de anxietate, (4) focalizarea prioritară pe abilitățile și calitățile personale susține decizii mai îndrăznețe (de ex., instrucțiunile pentru echipa 2).



Tema/sarcină pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la evaluarea impactului anxietății de performanță în privința luării unei decizii personale. În săptămâna care urmează, studenții își vor alege o situație în care se vor prezenta în fața unui public (de ex., prezentare orală la seminar, o manifestare sportivă/ artistică/ științifică în fața unui grup de oameni etc.).

Înainte de a se implica în prezentarea respectivă, 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	Opțiunile disponibile
(situația de performanță publică va fi.....	(descrieți variantele de acțiune identificate) Aleg să mă expun evaluărilor publicului făcând Nu aleg să mă expun evaluărilor publicului făcând

Evaluati 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. Pentru estimarea importanței personale, folosiți o scală de la 1 la 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 pentru varianta 1 / 2 (încercuiți), pe care o voi pune în practică.

Sarcina de lucru 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 despre experiențele trăite de studenți și despre 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 atunci când susținem o prezentare în public; centrarea pe evaluările auditoriului vs. centrarea pe exprimarea optimă a calităților, a cunoștințelor și a abilităților proprii;
- ✓ Ce aspecte ale situației de prezentare în public au primit ponderi mai mari în cadrul procesului decizional (au părut mai importante) și de ce.

Concentrați-vă mai puțin pe modalitatea de prezentare pe care au ales-o studenții și mai mult pe costurile și beneficiile pe care le-au identificat și pe modul în care le-au ponderat. Folosiți aceste informații pentru a arăta impactul fricii de a fi evaluat de ceilalți asupra adoptării unor comportamente riscante, în care putem face greșeli (de ex., o prezentare mai atipică, folosind analogii).

În cadrul evaluărilor 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

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

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 concentrați în principal pe ideea centrală pe care doriți să o transmiteți. Autenticitatea și sinceritatea sunt întotdeauna apreciate 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 folosindu-vă personalitatea, caracteristicile defnitorii, 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

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 ansamblu).

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, cu condiția să eliminați o parte din conținut. Întrebați grupul dacă ar aprecia gustul conținutului paharului, 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 definitiv ceva), deoarece conținutul se schimbă mereu și nu cunoaștem întotdeauna toate ingredientele (ca în cazul unui pahar transparent). Faceți apoi analogia cu oamenii și comportamentele acestora și cu etichetarea lor ca fiind competenți/incompetenți, buni/răi etc.

Pentru alegerea *variantei 2: prezentarea prin analogie* se acordă un bonus de 5 puncte.

Analizând variantele disponibile, identificați cât mai multe dintre costurile și beneficiile fiecăreia. Notați în tabel costurile și beneficiile identificate pentru fiecare variantă în parte.

Analizând fiecare cost și beneficiu identificat, estimați cât de important considerați că este acesta. Pentru estimarea importanței, folosiți o scală de la 1 la 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

Jurizarea prezentărilor

Evaluăți 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 strategiei nr. 2 - 5 puncte		
	Punctajul total obținut		

2. Forța strategiilor de gândire în luarea deciziilor

Adresabilitate: studenți, anul I de facultate

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 4-5 studenți);

Anexa 2 (câte două fotocopii pentru fiecare student; una dintre acestea va fi utilizată pentru Tema pentru acasă).

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

Durata: 100 de minute (activitatea poate avea loc 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 alternativelor, ancorarea alternativelor, prototipicalitatea alternativelor, accesibilitatea alternativelor. Prezentați scopul activității, insistând pe nevoia de a dobândi și exersa cele patru strategii de gândire cu impact semnificativ în procesul decizional. Rugați studenții să dea exemple de situații în care au folosit spontan/neintenționat sau au observat pe alții folosind spontan/neintenționat strategiile discutate.	Folosiți primele 10 minute pentru prezentarea conceptelor teoretice. Folosiți alte 10 minute pentru analiza unor exemple concrete date de studenți sau aduse în discuție de dvs. Puteți supune analizei anumite reclame relevante, pentru a exemplifica utilizarea celor patru strategii.	20 min.

Etapa	Strategii/metode/conținuturi	Observații/sugestii specifice	Timp
Prezentarea exercițiului și formarea echipelor de lucru.	Studentii se vor împărți în echipe de lucru de câte 4-5 persoane. Fiecare echipă are ca obiectiv crearea unei prezentări de 10-15 minute pentru promovarea unui produs (de ex., 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 min.
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, însă acest lucru este facultativ.	25 min.

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 un exemplar al Anexei 2, ei constituind 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, nu vor exista nemulțumiri, dacă cineva dorește să prezinte, dar nu a fost selectat.	5 min.
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 pe parcursul acestora.	30 min.



Debriefing (10 minute):

Discutați împreună cu studenții despre 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 a convinge un 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) atunci când ia decizii, mintea umană răspunde într-un mod predictibil la folosirea anumitor strategii de gândire, (2) cunoașterea acestor strategii de gândire permite autocontrolul și orientarea propriilor decizii, pentru a susține atingerea obiectivelor personale, (3) cunoașterea strategiilor de gândire, cu impact asupra deciziilor, susține abilitatea de a opune rezistență față de influențele din partea altora.



Tema/sarcină pentru acasă (5 minute):

Tema pentru acasă se referă la identificarea strategiilor de gândire folosite în reclamele televizate și a efectelor acestora în receptarea produselor prezentate. În săptămâna care urmează, studenții își vor alege 3-4 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 despre analizele făcute de studenți și despre 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 ex., de la agenți de vânzări care doresc să ne vândă un produs, până la prietenii 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 ex., aleg să ies cu prietenii în loc să studiez, deoarece îmi amintesc mai ușor ce bine m-am simțit ultima dată și tind să „uit” ce 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 răspund cel mai bine scopurilor pe termen mediu și lung.

Atunci când evaluați „potențialii 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 (framing)
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 aștepta 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

Ghid de elaborare a prezentării produsului

Ce tip de produs (de ex., 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, vă este indicată succesiunea secvențelor prezentării. Durata prezentării: 15 minute.

	Obiective (rezumați-vă la maximum 5 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

Evaluarea prezentărilor din perspectiva unor potențiali clienți

Bazându-vă pe prezentările celor două echipe de lucru, evaluați atractivitatea ofertei, acordând pentru fiecare criteriu un scor de la 1 la 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 vă va aduce foarte multe beneficii și vă va facilita 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 la anticiparea unei activități care are loc în fața unui auditoriu/grup de oameni/spectatori.
- **Asumptii** – 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 în privința unei anumite probleme, ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac sau penalizare; uneori persoana recurge la plângeri repetate sau la contraatac.
- **Atitudine disprețuitoare** - concept care se referă la exprimarea de insulte, sarcasm sau luarea în derâdere a celuilalt, la reliefaarea 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, explicații care influențează puternic așteptările și predicțiile pentru reacții viitoare.
- **Autoeficacitatea percepută** - convingerea unei persoane că deține resursele și abilitățile de a face față cu succes într-o situație specifică.
- **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 a se preocupa deloc de situația celuilalt; comportamentul agresiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv și deseori reflectă 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, exprimându-se sincer și autentic, respectând totodată drepturile celor din jur; comportamentul asertiv permite respectarea demnității tuturor persoanelor într-o societate civilizată.
- **Comportament pasiv** – comportament prin care o persoană își ignoră propriile interese, nevoi și dorințe în favoarea alteleia, apărând demnitatea acesteia fără a se preocupa deloc de propria demnitate; comportamentul pasiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv, care, atunci când este cultivată pe 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 ce cuprinde 5 subcompetențe: identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți, înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente, percepție acurată de sine, încredere în sine, autoeficacitate.
- **Critica eficientă/constructivă** – concept ce desemnează o modalitate de comunicare în care este evaluat și penalizat comportamentul inadecvat al unei persoane (sau ideile, deciziile

acesteia), recunoscând și validând totodată calitățile și valoarea persoanei care a produs acel comportament. Totodată, persoana care critică își va argumenta poziția, oferind atât observații pozitive, cât și negative, într-o manieră prietenoasă și înțelegătoare.

- **Critica exacerbată** – concept care reprezintă expresia dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice, care poate evolua spre critică și blamarea celuilalt pentru nerezolvarea situației.
- **Distorsiuni perceptiv** – 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 când există o contradicție între ceea ce gândim și ceea ce facem. De exemplu, trăim o astfel de tensiune 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 ex., 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 ex., 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 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.
- **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 a unei persoane.
- **Memoria de lucru** – ansamblu de cunoștințe, stocate în sistemul de gândire a 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 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 pe baza anumitor 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 de a utiliza similitudini între două situații diferite.
- **Recunoașterea emoțiilor** - competență socio-emoțională ce implică descrierea corectă și complexă a emoțiilor proprii și ale celorlalți, diferențierea emoțiilor, comunicarea eficientă cu ceilalți despre stările și experiențele acestora.
- **Reprezentarea mentală** – transpunerea în mintea umană a unui fapt exterior (de ex., sub formă de propoziții, concepte, imagini etc.).
- **Reprimarea** – se referă la stoparea, oprirea unei acțiuni (de ex., 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 atenția reciprocă a membrilor implicați în relație; aceste ritualuri (de ex., 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 ex., la cauzele, detaliile, 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, ci mai degrabă te face să devii temător și să vezi lucrurile într-o lumină negativă.
- **Scenarii cognitive** – structuri de gândire, asemănătoare schemelor cognitive, care reprezintă cunoștințe ce descriu o secvență specifică de evenimente apărute într-un anumit context. Ele se aseamănă unui scenariu în care există o succesiune de scene care se desfășoară întotdeauna în aceeași ordine (de ex., când ies din casă întâi închid ușa, apoi încui 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 (i.e., cine ești și ce reprezintă tu ca persoană și în relațiile tale cu alți oameni). Ele se formează în copilărie ca urmare a interacțiunii dintre temperamentul înnăscut 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 ce 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 ex., 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, 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.
- Bless, H., Schwarz, N., Clore, G.L., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). *Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness?* *J. Personal. Soc. Psychol.*, 71, 665-679.
- Bodenhausen, G.V., Kramer, G.P., & Susser, K. (1994). *Happiness and stereotypic thinking in social judgment*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 66, 621-632.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Volume II, Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Brehm, J.W. (1956). *Postdecision changes in the desirability of alternatives*. *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 52, 384-389.
- Caballo, V.E. (2003). *Manual de avaliaçao e treinamento das habilidades sociais*. Sao Paulo: Santos.
- Caballo, V.E. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. În R.F. Ballesteros , & J.A. Carroble, *Evaluación conductual* (pag. 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., 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*. In 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*. In 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.

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 assertive training*. *The Counseling Psychologist*, 4 (1), 75-86.

Karney, B.R. & Neff, L.A. (2013). *Couples and stress: How demands outside a relationship affect intimacy within the relationship*. In J.A. Simpson, & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 664-684). New York: Oxford University Press.

Kim, J.S. (2013). *The influence of local sex ratio on romantic relationship maintenance processes*. PhD Thesis, Univ.Minn., Minneapolis, MN. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/158564/1/Kim_umn_0130E_14307.pdf.

Klein, K. & Barnes, D. (1994). *The relationship of life stress to problem solving: Task complexity and individual differences*. *Social Cognition*, 12, 187-204.

Lakey, B. & Orehek, E. (2011). *Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health*. *Psychol. Rev.*, 118, 482-495.

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.

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.

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.

McNulty, J.K. & Karney, B.R. (2004). *Positive expectations in the early years of marriage: Should couples expect the best or brace for the worst?* *J. Personal. Soc. Psychol.*, 86, 729-743.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.

- Miu, A.C. & Bîlc, M. (2015). *Emoțiile și decizia în condiții de risc*. În C. Havârneanu, & G. Havârneanu (Eds.), *Psihologia riscului* (pp. 37-48). Iași: Editura Polirom.
- Neff, L.A. & Broady, E.F. (2011). *Stress resilience in early marriage: Can practice make perfect?* *J. Personal. Soc. Psychol.*, 101, 1050–1067.
- Neff, L.A. & Karney, B.R. (2003). *The dynamic structure of relationship perceptions: differential importance as a strategy of relationship maintenance*. *Personal. Soc. Psychol. Bull.*, 29, 1433-1446.
- 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.
- 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.
- 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.
- Segrin, C. & Flora, J. (2000). *Poor Social Skills Are a Vulnerability Factor in the Development of Psychosocial Problems*. *Human Communication Research*, 26, (3), 489–514.
- Selman, R.L. (1971). *Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood*. *Child Development*. 42 (6), 1721–1734.
- Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shallcross, S. & Simpson, J.A. (2012). *Trust and responsiveness in strain-test situations: a dyadic perspective*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 102, 1031-1044.
- Simon, H.A. (1959). *Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science*. *American Economic Review*, 49, 253-283.
- Simpson, J.A., Fletcher, G.J.O. & Campbell, L. (2001). *The structure and function of ideal standards in close relationships*. În G.J.O Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 86-106). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Smith, C.A. & Ellsworth, P.C. (1985). *Patterns of cognitive appraisal in emotion*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 48, 813–838.
- Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1993). *Appraisal Components, Core Relational Themes and the Emotion*. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Smith, M.J. (1985). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.
- Sternberg, R.J. (1977). *Component Processes in Analogical Reasoning*. *Psychological Review*, 84 (4), 353-378.

- 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.
- 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*. In 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.
- 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*. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 436-455). New York: Guilford Press.

