



# GHID

CLASELE IX - XII

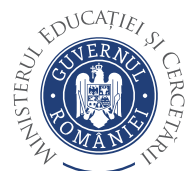


## DEZVOLTARE SOCIALĂ ȘI EMOȚIONALĂ

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 LICEE -**

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

București

ISBN: 978-973-0-31959-0

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.

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

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

*Anca Nedelcu – profesor universitar*

*Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației*

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

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

*Oana Moșoiu – lector universitar*

*Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației*



## CUPRINS

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPITOLUL I. Introducere</b> .....   | 8   |
| <b>CAPITOLUL II. Structura ghidului și recomandări de utilizare</b> .....   | 11  |
| II.1. Structura .....   | 11  |
| II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului .....   | 12  |
| II.3. Atribuțiile profesorilor, consilierilor școlari/psihologici și psihoterapeuților .....  | 14  |
| <b>CAPITOLUL III. Profilul dezvoltării în adolescență</b> .....   | 16  |
| III.1. Dezvoltarea cognitivă.....   | 17  |
| III.2. Dezvoltarea socială și emoțională.....   | 18  |
| III.3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală .....  | 19  |
| <b>CAPITOLUL IV. Politici de promovare a abilităților socio-emoționale în educație</b> .....  | 21  |
| IV.1. Abilități socio-emoționale în educație – reexaminarea trecutului prin prisma viitorului .....   | 21  |
| IV.2. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale la nivel internațional .....   | 23  |
| IV.3. Politici educaționale de promovare a abilităților socio-emoționale în România .....   | 25  |
| IV.4. Lecții învățate și considerații privind o posibilă politică educațională de promovare a abilităților socio-emoționale în educație ..... | 26  |
| <b>CAPITOLUL V. Conștientizarea sinelui</b> .....   | 28  |
| V.1. Aspecte teoretice .....  | 28  |
| V.1.1. Descriere generală .....   | 28  |
| V.1.2. Identificarea emoțiilor .....  | 29  |
| V.1.3. Înțelegerea relației dintre gânduri, emoții, comportamente .....   | 33  |
| V.1.4. Percepția corectă a sinelui .....  | 34  |
| V.1.5. Încrederea în sine .....   | 34  |
| V.1.6. Autoeficacitatea percepută .....   | 35  |
| V.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui .....  | 38  |
| Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui .....                                  | 38  |
| 1. Am încredere că pot! .....   | 39  |
| 2. Emoția este... ..  | 43  |
| 3. Emoție albă - emoție neagră .....  | 47  |
| 4. Acest gând mă face să (mă) simt... ..  | 51  |
| 5. Mă simt... ..  | 57  |
| 6. Pune-te în locul celui alt .....   | 60  |
| <b>CAPITOLUL VI. Reglarea emoțională</b> .....  | 63  |
| VI.1. Aspecte teoretice .....   | 63  |
| VI.1.1. Descriere generală .....  | 63  |
| VI.1.2. Reglarea emoțională în adolescență .....  | 65  |
| VI.1.3. Managementul stresului .....  | 67  |
| VI.1.4. Controlul impulsurilor .....  | 69  |
| VI.1.5. Automotivarea .....   | 70  |
| VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională .....   | 71  |
| Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională.....   | 71  |
| 1. Ce legătură există între gânduri și emoții?.....   | 72  |
| 2. Ce simt, ce gândesc! .....   | 80  |
| 3. Pot să mă controlez? .....   | 87  |
| 4. Stop, gândesc! .....   | 92  |
| 5. Pot să controlez furia? .....  | 95  |
| 6. Nu mă enervez! .....   | 100 |
| 7. Vreau să reușesc și eu! .....  | 104 |



|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPITOLUL VII. Abilități sociale</b> .....   | 107 |
| VII.1. Aspecte teoretice .....  | 107 |
| VII.1.1. Descriere generală a abilităților sociale în perioada adolescenței .....                                     | 107 |
| VII.1.2. Ce sunt abilitățile sociale? .....   | 108 |
| VII.1.3. Abilități sociale versus competență socială .....  | 109 |
| VII.1.4. Arhitectura abilităților sociale .....   | 109 |
| VII.1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale ale adolescenților?.....   | 110 |
| VII.1.6. Capacitatea de a analiza/interpreta/înțelege o situație din mai multe puncte de vedere .....                 | 110 |
| VII.1.7. Empatia .....  | 111 |
| VII.1.8. Autocontrolul .....  | 111 |
| VII.1.9. Asertivitatea .....  | 112 |
| VII.2. Activități pentru dezvoltarea competenței sociale .....  | 112 |
| Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea abilităților sociale .....                             | 112 |
| 1. Sunt o persoană sociabilă? .....   | 114 |
| 2. Eu și ceilalți oameni semnificativi din viața mea .....  | 120 |
| 3. Sunt de acord că nu suntem de acord! .....   | 124 |
| 4. Discriminat și discriminator .....   | 126 |
| 5. Sunt o persoană asertivă?.....   | 131 |
| 6. "Alergii sociale".....   | 134 |
| <br>  |     |
| <b>CAPITOLUL VIII. Relațiile sociale și eficiența în comunicare</b> .....   | 140 |
| VIII.1. Aspecte teoretice .....   | 140 |
| VIII.1.1. Descriere generală .....  | 140 |
| VIII.1.2. Aspecte psihologice ale formării, menținerii și disoluției relațiilor romantice .....                       | 143 |
| VIII.2. Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare .....                          | 151 |
| Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea relațiilor sociale și a eficienței în comunicare ..... | 151 |
| 1. Cum să devin mai puternic exersând abilitatea de a-mi cere scuze .....   | 153 |
| 2. Explicarea greșelilor trecutului poate schimba viitorul .....  | 158 |
| 3. Limite vizibile și invizibile și impactul lor asupra vieții de cuplu și de familie .....                           | 165 |
| 4. Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita.....  | 169 |
| 5. Când „filtrul” mental distorsionează realitatea .....  | 175 |
| 6. Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele.....                                       | 183 |
| <br>  |     |
| <b>CAPITOLUL IX. Luarea deciziilor</b> .....  | 190 |
| IX.1. Aspecte teoretice .....   | 190 |
| IX.1.1. Descriere generală .....  | 190 |
| IX.1.2. Ce este o decizie? .....  | 190 |
| IX.1.3. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional .....                                 | 191 |
| IX.1.4. Strategii de gândire folosite frecvent în luarea deciziilor .....   | 193 |
| IX.1.5. Impactul emoțiilor asupra deciziilor .....  | 194 |
| IX.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor .....   | 196 |
| Tabel sinoptic al activităților recomandate pentru dezvoltarea competenței de luare a deciziilor .....                | 196 |
| 1. Când tristețea mă face să mă abat de la deciziile luate .....  | 198 |
| 2. Cum se poate simplifica o situație complexă; facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor .....            | 204 |
| 3. Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi. ....   | 209 |
| 3. Deciziile importante și cum să nu ne lăsăm influențați de influențele de moment .....                              | 215 |
| <br>  |     |
| <b>GLOSAR</b> .....   | 220 |
| <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....   | 223 |



Adolescența este considerată cea mai controversată perioadă ontogenetică din punct de vedere al interpretărilor psihologice, pedagogice și sociale. Această etapă distinctă a dezvoltării umane este caracterizată de modificări profunde care amprentează semnificativ ființa umană, prin schimbări calitative și cantitative. Asistăm la o adevărată metamorfoză care operează structural și funcțional, reliefându-se prin schimbări la nivel biologic, psihic, moral etc. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției adolescenților (părinți, profesori, consilieri școlari) să acorde o atenție sporită și opțiunilor lor vocaționale. Ei sunt în plin proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Iată de ce, pregătirea adolescenților și a tinerilor pentru o carieră de succes și o viață personală de care să fie satisfăcuți, nu mai este susținută exclusiv de bagajul de cunoștințe teoretice și, respectiv, de deprinderile practice acumulate în anii de școală. Altfel spus, adolescența, prin particularitățile ei psiho-educative specifice, presupune o altă paradigmă formativă decât cea aplicabilă până în gimnaziu, dar și reconsiderarea importanței unor competențe cheie. Elevii de liceu au mai degrabă nevoie ca școala să le ofere cadrul de dezvoltare a unei serii 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 (elevi, profesori, consilieri școlari, părinți, conducerea școlii).

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

- 1. Dezvoltarea personală și sănătatea mentală.** Pentru tinerii de azi, școala reprezintă locul în care își petrec o mare parte din timpul lor și de aceea ea este un cadru important în care putem promova dezvoltarea socio-emoțională și sănătatea mentală. Mediul educațional are un rol foarte important în formarea identității elevilor, în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a abilităților transferabile (Greenberg et al., 2003). Iată de ce, preocuparea pentru starea de bine a elevilor și a tinerilor trebuie să fie o prioritate. Este nevoie de o cultură a școlii, cu activități care să promoveze: un concept de sine pozitiv și realist al elevilor, abilitatea de gestionare a emoțiilor, reziliența, optimismul, capacitatea de a face față frustrării, dar și o serie de competențe sociale; toate acestea le vor permite elevilor să se înțeleagă pe sine și să îi înțeleagă pe ceilalți, să empatizeze cu ceilalți, să fie toleranți și să construiască relații bune cu colegii lor și cu mediul extrașcolar, favorizând astfel o dezvoltare care sprijină obiectivele educaționale, succesul academic, dar și dezvoltarea personală (Durlack et al., 2011; Weare & Nind, 2014).
- 2. Dezvoltarea fizică.** Aceasta este privită ca un aspect firesc al evoluției, care nu impactează în mod direct dezvoltarea cognitivă sau cea socio-emoțională. Cu toate acestea, schimbările biologice și ale aspectului fizic, prin care trece adolescentul, pot fi vizibile prin influențe imediate în comportamentul său. Astfel, dezechilibrul hormonal favorizează schimbări rapide ale stării emoționale și ale comportamentului, iar modificările aspectului fizic pot accentua tulburările de imagine corporală (Papalia,

Olds, Feldman, 2007). Mai mult, preocupările față de schimbările puberale pot afecta negativ atenția, stima de sine, motivația și capacitatea de concentrare asupra sarcinilor școlare (Lawrence, 1980). Tocmai de aceea, educarea nevoii adolescenților de a face mișcare și chiar depunerea unor eforturi susținute din partea școlilor pentru efectuarea orelor de educație fizică și sport, reprezintă una dintre provocările actuale ale sistemului educațional. Un raport al Comisiei Europene pentru sport (EU Work Plan for Sport 2014-2017) subliniază faptul că, dincolo de dimensiunea recreațională și competitivă, educația fizică cultivă o serie de principii și concepte cum ar fi: corectitudinea, perseverența, cooperarea, echitatea și coeziunea socială, respectul pentru capacitățile altora și conștientizarea corporală; în același timp, ea favorizează dezvoltarea cognitivă, performanța academică și dezvoltarea psiho-socială (Lees & Hopkins, 2013; Chaddock-Heyman et al., 2014). De asemenea, ținând cont de aceste caracteristici, pentru a sprijini și a facilita activitățile de la clasă, la această vârstă este important: să oferim elevilor posibilitatea de a interacționa și de a se mișca în timpul orelor, să încurajăm implicarea în activități sportive. Ar trebui ca noi să transferăm conținuturile predate către preocupările lor constante și, nu în ultimul rând, să contribuim la promovarea unui stil de viață sănătos (DeMeddio, 1991).

- 3. Dezvoltarea cognitivă.** În ceea ce privește această dimensiune, o provocare cheie o reprezintă formarea în rândul adolescenților a capacității de luare a deciziilor în mod responsabil. Ținând cont de specificul percepțiilor și de raționamentele lor, liceenii sunt adesea expuși unor comportamente de risc, dar mai ales presiunii pe care o exercită grupul social. Pe de altă parte, având în vedere faptul că maturitatea în gândire este un predictor valabil al deciziilor responsabile (Fischhoff, Crowell & Kipke, 1999), e necesar ca școala și părinții să conștientizeze faptul că pot sprijini adolescentul prin mai multe modalități: a. oferirea mai multor opțiuni la care să se gândească și dintre care să aleagă atunci când iau o decizie, b. explicarea modului în care emoțiile, fie ele pozitive sau negative, acționează asupra gândirii și comportamentului nostru (Baron & Thomley, 1994; Gueguen & De Gail, 2003; Erber & Markunas, 2006).
- 4. Dezvoltarea gândirii morale.** Evoluția cognitivă a adolescentului pune bazele gândirii sale morale, onestității și comportamentului prosocial (cum ar fi voluntariatul), grijii față de ceilalți (Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995). Putem sprijini această dimensiune a dezvoltării prin modelarea comportamentului altruist și de ajustare a celorlalți, prin dezvoltarea gândirii laterale, prin încurajarea și exprimarea mai multor puncte de vedere. Cadrele didactice și părinții pot discuta despre diverse teme care fac apel la corectitudine și la moralitate într-o atmosferă pozitivă, în care adolescenții sunt încurajați să se exprime, să pună întrebări, să-și clarifice valorile și să-și evalueze raționamentul (Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Curtea, 1995; Santilli & Hudson, 1992). Astfel, pot fi incluse și corect conceptualizate în cadrul activităților școlare, aspecte ce țin de rasism, dizabilitate, inegalitate socială, incluziune, acceptarea necondiționată a celorlalți.
- 5. Dezvoltarea competenței.** Una dintre dimensiunile fundamentale ale motivației în teoria autodeterminării este nevoia de competență, a cărei dezvoltare poate fi favorizată de către adulți. Deși părinții simt deseori că au puțină influență în anii adolescenței, cercetările din domeniu au arătat că sentimentele de competență, atât la băieți cât și la fete, sunt legate în mod direct de senzația de apropiere emoțională și de acceptare din partea părinților (O'Hanessian, Lerner, Lerner & Eye, 1998). Totodată, profesorii care sprijină dezvoltarea autonomiei și a competenței în învățare și au relații apropiate cu elevii (climat educațional pozitiv) favorizează implicarea elevilor în procesul de învățare, învățarea conceptuală, reușita academică și starea de bine (Cheon et al., 2016; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010; Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2007).

- 6. Formarea identității.** Construcția identității presupune dezvoltarea conceptului de sine (setul de credințe pe care le are adolescentul despre sine) și a stimei de sine (care se referă la cât de mult se apreciază pe sine adolescentul, la cum se evaluează el ca individ). Deoarece această etapă de dezvoltare este prin excelență o etapă în care adolescentul se definește pe sine, încearcă să afle "cine este", trebuie acordată o atenție deosebită nivelului stimei de sine și imaginii corporale (schimbărilor fizice). La începutul adolescenței, acestea influențează direct (Harter, 1990) evaluarea globală a propriei persoane (de de ex., afirmația "sunt grasă" poate echivala cu convingeri de tipul "sunt urâtă"/"sunt lipsită de valoare"/"nimeni nu mă place"). Pentru a-și dezvolta identitatea, adolescenții trebuie să experimenteze diverse situații în mod direct. Dincolo de aceste experiențe nemijlocite, adulții pot sprijini dezvoltarea sinelui prin identificarea intereselor adolescenților, sprijinirea dezvoltării anumitor aptitudini, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor cu care se confruntă, încurajare și sprijin constant în momentele dificile (de ex., un examen sau despărțirea de persoana iubită), acces la sprijin de specialitate (de ex., consiliere psihologică), comunicare constructivă și ascultare activă (APA, 2002).
- 7. Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.** Aceasta se produce prin activități specifice de autocunoaștere, bazate pe identificarea corectă și managementul emoțiilor, dezvoltarea empatiei (Aronson, 2000), rezolvarea constructivă a conflictelor (managementul conflictului și rezolvarea de probleme), cooperarea cu ceilalți (lucrul în echipă) etc.

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

În ultimii ani, au fost depuse eforturi consistente pentru a încuraja profesorii să utilizeze la clasă activități de dezvoltare personală și coaching sau de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale (de ex., cursuri de formare continuă adresate cadrelor didactice). În ciuda acestor preocupări evidente, din varii motive, numărul acțiunilor concrete realizate cu adolescenții în această direcție, au fost mai degrabă activități extrașcolare sau activități realizate ocazional de către consilierii școlari (Opre, Benga, Dumulescu & Buzgar, 2018). În acest context, prin intermediul acestui ghid, proiectul ROSE (Romania Secondary Education Project), oferă o modalitate/soluție concretă și viabilă menită să sprijine eforturile cadrelor didactice de formare a abilităților sociale și emoționale în rândul tinerilor și adolescenților.

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 pot susține pertinent și eficient atât elaborarea fundamentării teoretice cât și elaborarea activităților aplicativ-formative.

Conform CASEL, o dezvoltare sănătoasă a copilului și a adolescentului 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, autodisciplină, 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 (cadre didactice, consilieri școlari, manageri educaționali etc.) un suport teoretic și empiric consistent, însoțit de o serie de activități și de o strategie viabilă pentru echiparea adolescenților cu competențe socio-emoționale. Prin acest demers, venim în sprijinul cadrelor didactice și al consilierilor școlari care își asumă implementarea unor programe de prevenție sau de reducere a abandonului școlar în rândul adolescenților.

### II.1. Structura

Pentru a facilita implementarea și a spori utilitatea practică a ghidului de dezvoltare socială și emoțională, acesta a fost structurat în două părți. În prima parte sunt prezentate particularitățile de dezvoltare ale adolescentului și o scurtă analiză a politicilor de promovare a abilităților sociale și emoționale la nivel național și internațional. În cea de-a doua parte, se fac referiri și sunt analizate prerechizitele teoretice ale competențelor socio-emoționale descrise de organizația CASEL și sunt oferite exemple de activități practic-formative. Deoarece scopul principal al acestui ghid este de a forma deprinderi practice în rândul cadrelor didactice și al elevilor, vom argumenta în cele ce urmează modul de organizare și scopul fiecărei secțiuni.

1. **Particularitățile de dezvoltare a adolescenților.** Această secțiune include cunoștințe care sunt necesare cadrelor didactice atunci când își propun să identifice nevoile elevilor lor, riscurile la care aceștia sunt expuși, dar și punctele tari pe care le dețin și pe care noi le putem valorifica. Desigur, adolescenții, prin toate elementele care îi caracterizează, pot constitui o adevărată provocare pentru sistemul educațional. Însă pe de altă parte, e bine să conștientizăm faptul că adolescența nu este o perioadă de criză în dezvoltarea individului, ci una de tranziție. În plus, nu trebuie ignorat faptul că dezvoltarea neuro-biologică și socială a acestor elevi depinde și de resursele pe care cadrul didactic le pune la dispoziția tânărului în procesul de formare academică (de ex., metodele de predare folosite, strategia de evaluare și de acordare a feedback-ului, comunicarea la casă, 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 viabilă care să sprijine eforturile în vederea dezvoltării sănătoase și armonioase a tinerei generații.
- 3. Fundamentarea teoretică a abilităților CASEL.** Această secțiune are menirea de a ajuta utilizatorul să înțeleagă ce sunt (cum se definesc) și de ce sunt atât de importante aceste abilități pentru o dezvoltare armonioasă a adolescentului. Din rațiuni care țin 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 explicare îi va ajuta să urmărească și chiar să evalueze nivelul la care elevul/studentul și-a dezvoltat această 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 și consilierul în procesul de formare a unor competențe transferabile la adolescenți. Pentru a asigura coerența lecturii, dar mai ales pentru a spori utilitatea practică a secțiunii practice, am decis ca subsecțiunile referitoare la 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 care pot fi implementate la clasă cu scopul de a dezvolta în rândul elevilor acele competențe pe care le regăsim incluse în recomandările CASEL. Aceste sesiuni practice, care constituie conținutul principal al ghidului, respectă structura unui plan de lecție, implică elevii în mod activ și îi încurajează să facă apel la introspecție și la acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celorlalți.

## II.2. Recomandări pentru o utilizare eficientă a ghidului

Obiectivul principal al proiectului ROSE este de a preveni și de a reduce abandonul școlar, oferind soluții sustenabile în timp și aplicabile în cât mai multe instituții de învățământ. Pentru a răspunde acestor finalități, unul dintre obiectivele sale specifice îl reprezintă elaborarea unor lecții practice, care să se constituie în 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. Secțiunile teoretice, care preced fiecare serie de lecții practice, conțin informații validate științific cu privire la competențele pe care intenționează să le dezvolte. Desigur, nu emitem pretenția că aici sunt surprinse toate detaliile referitoare la acel domeniu. Mai mult, în aceste secțiuni, nu ne-am propus să abordăm în mod analitic fiecare concept/competență, ci mai degrabă să oferim un suport succint și util tuturor celor care sunt interesați să le utilizeze. Pentru o lectură mai amănunțită privind o anumită teorie sau o analiză în profunzime a unor concepte fundamentale, am pus la dispoziția formatorului o listă bibliografică inserată la finalul ghidului. Altfel spus, în ceea ce privește strict obiectivul de a utiliza corect activitățile din acest volum, considerăm că informațiile pe care le-am inclus în secțiunile teoretice sunt suficiente.

- b. Deoarece unele dintre lecțiile practice propuse de noi au un conținut psihologic sau pedagogic mai accentuat, este de dorit ca formatorul (cadru didactic, consilierul școlar) să parcurgă capitolul teoretic care fundamentează activitatea, înainte de a o desfășura. Acesta reprezintă și motivul pentru care am inserat în conținutul acelor activități recomandări explicite privind necesitatea parcurgerii în prealabil a secțiunii teoretice aferente.
- c. Activitățile aferente fiecărei competențe sunt prezentate sub forma unor lecții practice, menționând etapele/momentele lecției și descrierea acțiunilor concrete. De asemenea, în unele situații, există recomandări specifice, pe care vă rugăm să le citiți cu multă atenție și să le respectați înainte de a desfășura lecția.
- d. Adesea, atunci când au ocazia să discute liber despre ei sau despre ceilalți, elevii au tendința de a divaga și de a se îndepărta de la aspectele esențiale. Tocmai din acest motiv, este important să orientăm discuțiile spre scopul secvenței respective. În plus, pentru că nu putem anticipa cu exactitate răspunsurile pe care le primim de la elevi, noi am formulat o serie de indicații care să ofere coordonatorului orientare, i.e. repere pe care trebuie să le respectați dacă vreți să vă asigurați că obiectivele activității vor fi atinse.
- e. Majoritatea activităților practice au la sfârșit o secțiune intitulată *Recomandări pentru coordonator*. Rolul acestora este de a vă oferi sugestii privind posibilitățile de flexibilizare a activității sau de a implica și alți actori în procesul de formare a competenței respective (spre exemplu, părinții sau tutorii). Suntem conștienți de faptul că profilul cognitiv, potențialul mental, dar și alte particularități psiho-comportamentale ale elevului, diferă de la o clasă la alta sau de la o specialitate la alta și, de aceea, aceste recomandări pot fi foarte utile pentru cel care utilizează conținutul.
- f. Fiecare etapă din cadrul activităților incluse în acest ghid, este concepută astfel încât să poată fi realizată într-un anumit interval de timp. Aceste perioade sunt însă orientative, i.e., în funcție de caracteristicile elevilor cu care se lucrează, de intențiile și de experiența utilizatorului, unele etape pot fi parcurse mai rapid sau, dimpotrivă, mai lent. Aceste flexibilizări individualizate ale perioadei de timp, nu alterează derularea activității și beneficiile ei. În schimb, noi considerăm că este foarte important și că nu trebuie neglijat, ca toate etapele lecției să fie parcurse, indiferent de ritmul de lucru adoptat de către fiecare cadru didactic. În plus, este foarte important ca derularea lecțiilor să implice, neapărat, interacțiuni directe și un grad ridicat de implicare din partea elevilor.
- g. Activitățile practice din acest ghid au fost concepute pentru a fi utilizate în cel puțin două modalități distincte. Astfel, ele pot face parte dintr-un program de sine stătător, centrat pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale (de exemplu, poate lua forma unui curs opțional). A doua modalitate de a utiliza activitățile presupune posibilitatea ca ele să facă obiectul unor module distincte, focalizate pe dezvoltarea uneia sau a două competențe specifice. Spre exemplu, dacă în cazul elevilor cu care lucrați, considerați că trebuie dezvoltată doar o anumită/ anumite competențe, puteți extrage din ghid și puteți desfășura în cadrul orelor de consiliere sau a altor discipline/sesiuni formative, doar activitățile respective. 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 necesită un program sistematic și coerent.
- h. Studiile de specialitate demonstrează neechivoc importanța dezvoltării abilităților sociale și emoționale în rândul elevilor și a tinerilor, subliniind totodată necesitatea ca optimizarea acestora să constituie o prioritate constantă pentru școală. Tocmai pentru a

oferi sustenabilitate în timp, ghidul a fost gândit pe grupe de vârste, i.e. activitățile pot fi implementate pe o durată de 2 ani, asigurându-se astfel continuitatea demersului formativ. De asemenea, unele secvențe din lecțiile practice sau unele teme specifice, pot fi extinse și dezbătute și în alte contexte educaționale (întâlniri lunare cu elevii, 10 minute alocate din timpul orelor de dirigenție, pot fi propuse proiecte suplimentare pe anumite teme etc). Altfel spus, activitățile pot constitui punctul de plecare sau repere/ contexte în care se discută despre probleme specifice școlii/ clasei, se identifică soluții concrete care se pun în practică; iar dacă acestea sunt aplicate sistematic, pot conduce la rezultate benefice atât pentru elev, cât și pentru cadrele didactice.

- i. Ghidul se adresează tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitatea pe care o au sau de disciplina predată, dar și consilierilor școlari. Prin urmare, în elaborarea lui ne-am preocupat ca acesta să conțină atât o bună fundamentare teoretică (necesară unei corecte înțelegeri a fiecărei competențe dezvoltate), cât și activități elaborate "ad hoc" și având 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 să dezvoltați și altele, iar noi vă încurajăm în acest sens. Mai precis, puteți crea propriile dumneavoastră activități, răspunzând în mod specific unor contexte educaționale sau unor particularități ale grupului țintă. Desigur, acest demers va avea succes dacă, în prealabil, parcurgeți cu atenție suportul teoretic și dacă valorificați informațiile cheie pe care le puteți extrage din alte lecții similare.

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

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

Atunci când vorbim despre intervenții profilactice (de prevenție) sau curative în ceea ce privește optimizarea dezvoltării adolescenților și nu numai, una dintre cele mai spinoase întrebări este cine poate/ cine trebuie/ cine are **în atribuții** să preia această sarcină? Este întotdeauna necesară o anumită pregătire de specialitate sau o anumită expertiză? Din acest motiv, am considerat că este necesară o clarificare a rolului pe care îl au consilierii școlari/ psihologici, dar și a metodelor pe care aceștia le folosesc în activitatea cu elevii, cu scopul de a înțelege mai bine adresabilitatea acestui ghid. Aceasta va fi urmată de o precizare explicită cu privire la modul 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/psihopedagogic se focalizează preponderent pe controlul factorilor psihologici implicați în sănătate și boală, autocunoaștere, consiliere pentru dezvoltare personală, prevenirea patologiei, precum și promovarea și optimizarea sănătății și dezvoltării umane. În instituțiile educaționale, intervenția psihologică poate fi: (1) preventivă/profilactică vizând reducerea riscurilor de apariție a unor probleme emoționale și comportamentale, (2) curativă, focalizată pe modificarea mecanismelor psihologice responsabile de apariția și menținerea problemelor și (3) de optimizare, focalizată pe maximizarea



potențialului persoanei, consolidarea unei gândiri folositoare, exersarea unor abilități de comunicare eficientă etc.

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

#### (1) Descoperirea dirijată

Această procedură, numită uneori și dialog socratic, presupune formularea unor întrebări (a) la care persoana poate răspunde pe baza cunoștințelor pe care le are deja, (b) care atrag atenția asupra unor informații relevante pentru subiectul discutat, dar asupra cărora persoana nu se concentrează suficient, (c) care trec de la ceva concret 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 a gândi sau de a se comporta (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 psiho-educative de diverse feluri este utilizarea fișelor și a formularelor de automonitorizare (Young & Beck, 1980; Ellis & Dryden, 1997; Macavei & McMahon, 2010). Acestea permit atât urmărirea modului personal de a gândi, 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 specifice

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

#### (7) Jocuri educative

Jocurile educative vin în completarea poveștilor psihoterapeutice, având același obiectiv de a transmite conținuturi folositoare, într-o formă apreciată de copii și adolescenți (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, consilieri psiho-educativi, cadre didactice în general, ele fiind extrem de

utile pentru orice demers de prevenție, autocunoaștere și dezvoltare personală. Activitățile prezente în acest ghid au fost concepute astfel încât să poată fi utilizate și de către profesori fără studii de specialitate în domeniul consilierii psihologice. Convingerea noastră, a autorilor, este aceea că succesul oricărei intervenții de dezvoltare personală presupune eforturi comune, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea consilierilor psihologici.

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

## CAPITOLUL



# PROFILUL DEZVOLTĂRII ÎN ADOLESCENȚĂ

Adolescența reprezintă o perioadă distinctă în evoluția noastră ontogenetică, cu anumite caracteristici și sarcini specifice de dezvoltare. Există o serie de mituri care susțin faptul că adolescența reprezintă o etapă problematică. În realitate, vorbim despre o perioadă tipică de dezvoltare, a cărei înțelegere corectă facilitează semnificativ interacțiunea adulților cu adolescenții. În intervalul de vârstă 10 și 20 de ani, se produc cele mai multe schimbări din punct de vedere fizic, cognitiv, social, emoțional, moral etc. Ceea ce este esențial de reținut e faptul că dezvoltarea optimă a adolescentului și a tânărului depinde de calitatea interacțiunii dintre caracteristicile biologice de dezvoltare și influențele externe (părinți, cadre didactice, prieteni, modele culturale, religie, comunitate) (American Psychological Association, 2002).

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

- 1. Adaptarea psihologică la modificările fizice.** Adolescența este perioada cu cele mai complexe și mai rapide schimbări fizice. Acestea au un impact major asupra dezvoltării psihologice a adolescentului și a imaginii de sine a acestuia.
- 2. Adaptarea optimă la emergența unor noi abilități cognitive.** Adolescența reprezintă perioada de dezvoltare în care se dezvoltă gândirea abstractă, abilitatea de a formula raționamente morale, metacogniția. Acestea duc la preocupări legate de înțelegerea unor concepte abstracte precum moartea, etica, nevoia de testare a unor noi ipoteze, a unor noi valori și încorporarea lor într-un sistem de credințe despre sine, lume și viață.
- 3. Adaptarea la solicitări academice crescute și abstracte.** Curricula din timpul liceului și al facultății este adesea dominată de tematici și de sarcini care implică concepte abstracte, solicitante.
- 4. Dezvoltarea identității personale.** În perioada adolescenței, se accentuează individualitatea și definirea sinelui, formarea identității în afara familiei, prin definirea unor roluri sociale tot mai complexe.

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

Dezvoltarea adolescentului circumscrie trei aspecte cheie: dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea socio-emoțională și respectiv, dezvoltarea identității și a dimensiunii morale. Schimbările calitative și cantitative la nivelul acestor componente sunt expresia unei permanente interacțiuni și potențări reciproce. Prezentarea lor în mod separat ține mai degrabă de rațiuni didactice și de comprehensiune.

### III.1. Dezvoltarea cognitivă

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

Dezvoltarea abilității metacognitive aduce cu sine orientarea adolescenților spre sine și spre ceilalți. Această abilitate le permite să conștientizeze ceea ce gândesc, ceea ce simt, ceea ce învață în anumite situații, dar și modul în care sunt percepuți de ceilalți. Metacogniția este extrem de importantă în procesul de învățare, deoarece contribuie la dezvoltarea strategiilor de învățare autoreglată (Chein, Albert, O'Brien, Uckert & Steinberg, 2011).

Un alt aspect relevant pentru dezvoltarea cognitivă, îl reprezintă schimbările care se produc în diferite arii cerebrale. Până spre finalul adolescenței, creierul se modifică fundamental, cu impact semnificativ asupra gândirii și comportamentului adolescenților. Cele mai semnificative modificări se produc în cortexul prefrontal, o regiune cerebrală responsabilă de gândirea logică, de abilitatea de a planifica, de a înțelege relația cauză-efect, de a gestiona impulsurile. Așadar, faptul că această

structură cerebrală se dezvoltă treptat, până spre vârsta de 21 de ani (unii cercetători extind această perioadă chiar până la vârsta de 25 de ani), este corelată direct cu abilitatea adolescentului și a tânărului de a evalua consecințele propriilor acțiuni, de a planifica, de a face față comportamentelor problematice etc. (Steinberg, 2007).

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

### Portretul dezvoltării cognitive

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

## III.2. Dezvoltarea socială și emoțională

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

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

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

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

Relaționarea pozitivă cu ceilalți, mai ales cu covârșnicii, este extrem de importantă pentru dezvoltarea sănătoasă a adolescentului. În interacțiunea cu aceștia, adolescentul își dezvoltă abilități de cooperare, de comunicare eficientă, de rezolvare a conflictelor, de rezistență la presiunea grupului etc. În acest context, influența grupului de prieteni este normală și de așteptat. Adolescentul are în comun cu aceștia valori, aspirații educaționale, preferințe, hobby-uri etc. Cu toate acestea, se menține nevoia adolescentului de a relaționa cu adultul, care reprezintă autoritatea și respectul. El încă are nevoie de profesor sau de părinte, pentru a primi susținere și validare emoțională, pentru a dobândi abilități decizionale, pentru a avea modele sănătoase (Coleman, Hendry & Kloep, 2007).

#### Portretul dezvoltării socio-emoționale

| Clasa a IX-X (14-15 ani)   | Clasele XI-XII (16-18 ani)   |
|--|--|
| <p>Apar sentimente de inadecvare în raport cu propriul corp – nu sunt suficient de bun, de frumos;</p> <p>Covârșnicii exercită o influență crescută;</p> <p>Crește dorința de a fi autonom;</p> <p>Apar schimbări emoționale bruște și rapide.</p> | <p>Continuă să apară sentimentele și îngrijorările raportate la schimbările corporale și la imaginea de sine;</p> <p>Crește tot mai mult tendința de a se distanța de părinți;</p> <p>Apare nevoia de a forma prietenii solide și comportamente direcționate spre acest scop;</p> <p>Apar sentimente intense de dragoste și pasiune - sunt orientați spre căutarea acestor sentimente.</p> |

### III.3. Dezvoltarea identității și dezvoltarea morală

Perioada adolescenței aduce cu sine o centrare excesivă asupra sinelui. Cunoașterea și înțelegerea de sine este o sarcină de dezvoltare caracteristică adolescenței. Astfel, adolescentul se definește pe sine prin prisma rolurilor pe care le îndeplinește (elev, fiu/fică, prieten), a relațiilor cu ceilalți, a caracteristicilor fizice, a rezultatelor academice. În prima parte a adolescenței, caracteristicile fizice joacă un rol extrem de important în definirea imaginii de sine. De aici și preocuparea excesivă pentru aspectul fizic, pentru încadrarea în tipare de frumusețe promovate. De asemenea, raportarea la grupul de colegi și prieteni este esențială pentru definirea sinelui adolescentului. Comparațiile cu

ceilalți în ceea ce privește standardele de frumusețe, competențele academice, potențialul propriu, duc la internalizarea rezultatelor acestor comparații în sistemul de gândire despre sine al adolescentului, având impact direct asupra stimei de sine (Harter, 1999). De altfel, nevoia de validare a acțiunilor și a competențelor personale este extrem de crescută în adolescență. Din punct de vedere al dezvoltării morale, în perioada 14-15 ani (clasele a IX-X-a) majoritatea adolescenților judecă moralitatea și situațiile sociale în raport cu regulile și normele grupului din care fac parte. Astfel, grupul decide ceea ce este corect sau greșit (Byrnes, 2002).

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

### Portretul dezvoltării identitare și morale

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

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

Dezvoltarea personalității copiilor și a tinerilor a reprezentat, încă din cele mai vechi timpuri, unul dintre obiectivele majore ale educației. În epoca modernă, odată cu apariția sistemelor publice de educație, am asistat la o orientare prioritară a obiectivelor educației către competitivitate și performanțe înalte; operaționalizarea și aprecierea acestora presupune adesea apelul aproape exclusiv la sisteme de evaluare centrate pe verificarea de cunoștințe și, preponderent, pe măsurarea abilităților cognitive. Cultivarea trăsăturilor de personalitate, deși prezentă ca obiectiv în conștiința fiecărui cadru didactic, a trecut treptat într-un plan secund. Mai mult, spre deosebire de competențele cognitive apreciate pe baza rezultatelor la teste și examinări specifice, abilitățile socio-emoționale sunt adesea considerate dificil de măsurat ca rezultat al 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 academică și 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, asistăm la un interes tot mai conturat pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale la nivelul politicilor educaționale. Multe state au adoptat deja programe specifice de stimulare a abilităților socio-emoționale ale copiilor și tinerilor, au fost dezvoltate resurse și programe de formare a cadrelor didactice, iar activitățile realizate în afara curriculumului (programe de tip after-school, tabere tematice, activități educative în cadrul unor organizații non-guvernamentale etc.) își recapătă treptat atributul de experiențe 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 sistemele de educație, din ce în ce mai presant, să renunțe la ambiția de a încorpora un volum imens de cunoștințe în programele școlare, în manuale și în sistemele de evaluare. Explozia informațională în toate domeniile, dar mai ales internetul, au determinat sistemele de educație să își regândească fundamental obiectivele. Aceasta înseamnă o reconceptualizare a educației. Dacă nu mai este posibil să încorporăm în școală un asemenea volum copleșitor de cunoștințe, 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, perseverență, creativitate, autodisciplină, 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 competențelor și abilităților.
- **Dinamica economică și piața muncii.** Noile tehnologii și inteligența artificială au schimbat deja radical și vor continua să modifice rapid structura pieței muncii și dinamica economică. Viitorul celor care sunt astăzi în școală este impredictibil și, deci, din ce în ce

mai greu de proiectat în ceea ce privește competențele necesare pentru viața activă. Din ce în ce mai multe sisteme de educație la nivel mondial au inițiat reforme majore pornind de la realitatea că viitorul pentru care îi pregătim pe elevii 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, creativitate și o personalitate echilibrată, care să îi poată susține în contextul unor opțiuni complexe de viață, de 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, chiar înainte de intrarea la grădiniță. Cu toate acestea, cercetările privind maleabilitatea creierului uman arată că abilitățile socio-emoționale pot fi dezvoltate și în etape ulterioare ale dezvoltării umane, dar se apelează la metode specifice care sunt adecvate fiecărei etape de dezvoltare.
- **Concentrarea prioritară a evaluării rezultatelor învățării în zona abilităților cognitive și memorării** a condus în ultimii ani la reacții tot mai concertate din partea actorilor școlari (profesori, elevi, părinți). Aceștia reclamă suprasolicitarea elevilor, un conținut excesiv de informații mai puțin relevante, teme pentru acasă care atentează la starea de bine și la echilibrul între activitate, odihnă și timp liber.
- **Rezultate promițătoare în școlile în care 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 lor. Cu toate acestea, rezultatele neașteptat de bune în cazul anumitor programe au stimulat decidenții de politici educaționale să exploreze potențialul acestora.

În ultimii ani, toți acești factori au condus la creșterea interesului pentru programe de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și la o mai bună integrare în sistemele de educație a rezultatelor diferitelor tipuri de inițiative educaționale realizate în mod 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 extra-curriculare. Conform unei analize a literaturii de specialitate 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 o măsurare 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 în colaborare 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 ale elevilor 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 încă nu se poate vorbi 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 bună practică și de colaborare a experților la nivel global. În prezent, CASEL constituie o resursă valoroasă și oferă inspirație multor programe de implementare a programelor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale din 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 un raport (OECD, 2015) prin care afirmă importanța abilităților socio-emoționale pentru obținerea succesului 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. În plus, OECD a propus deja un cadru<sup>1</sup> de definire a abilităților socio-emoționale care va sta la baza unui nou studiu internațional OECD și care va măsura abilitățile socio-emoționale.
- **Banca Mondială** a afirmat, încă de la începutul anilor 2000, importanța abilităților socio-emoționale pentru piața muncii și nevoia de dezvoltare a acestora 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 această perioadă în România este un exemplu de integrare a componentei de abilități socio-emoționale în sistemul de învățământ, ca o inițiativă importantă pentru reducerea inegalităților de acces ale elevilor la învățământul superior.

<sup>1</sup> [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)

- **Proiectele UNICEF** reprezintă un alt exemplu de promovare a abilităților non-cognitive la nivelul politicilor care promovează drepturile copilului și reducerea inegalităților. Încă din anii 2000, UNICEF a sprijinit un proiect<sup>2</sup> de dezvoltare a abilităților sociale și emoționale ale copiilor cu vârsta de până în 7 ani. În anul 2016, UNICEF a inițiat primul studiu de analiză a politicilor și programelor care au vizat dezvoltarea abilităților non-cognitive ale adolescenților din România. Un an mai târziu, un alt studiu finanțat de UNICEF a vizat analiza oportunităților de promovare a abilităților non-cognitive în consilierea școlară din România și a introdus un curs de formare a profesorilor 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 din lume 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 în principal către politici care susțin cu precădere abilitățile socio-emoționale ale elevilor. Un exemplu în acest sens sunt țările ca Japonia<sup>3</sup> (2030 Agenda for Sustainable Development. Transforming Education towards Equitable Quality Education to Achieve the SDGs, 2019), Singapore<sup>4</sup> (Social and Emotional Learning School Programme), Finlanda, SUA sau Marea Britanie<sup>5</sup>. Programe care promovează dezvoltarea abilităților socio-emoționale pot fi identificate în prezent în majoritatea țărilor europene, chiar dacă nu există însă o politică coerentă asumată la nivel de sistem în cazul acestora.
- Departamentul de Politici din cadrul Parlamentului European, recomandă în 2017 implementarea unor programe de consiliere cu accent pe dezvoltarea abilităților 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.<sup>6</sup>
- Conform unui raport CEDEFOP (European Centre for Development of Vocational Training) din 2014, serviciile de consiliere orientate spre abilitățile de viață și implementate în mediul educațional sunt cele care contribuie la reziliența în fața situațiilor de instabilitate și cresc adaptabilitatea, performanța și participarea elevilor la problemele comunității. De asemenea, astfel de programe sunt cele care promovează tranziții educaționale pozitive.<sup>7</sup>
- Recomandările Consiliului Europei în ceea ce privește dezvoltarea abilităților în programele educaționale, vocaționale și de inserție pe piața muncii la nivel european sunt concordante cu conceptualizarea abilităților non-cognitive și cu nevoia unor practici de consiliere integrate și sistematice. Recomandările pentru astfel de practici vizează necesitatea evaluării abilităților și a dezvoltării acestora într-o manieră flexibilă, dar prin practici validate și bazate pe dovezi<sup>8</sup>.

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

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

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

<sup>5</sup> [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/411489/Overview\\_of\\_research\\_findings.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411489/Overview_of_research_findings.pdf)

<sup>6</sup> 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](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/595369/IPOL_BRI%282017%29595369_EN.pdf)

<sup>7</sup> 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/>

<sup>8</sup> 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](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>.

Rapoartele Organizației Mondiale a Sănătății din ultimii ani, 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 unui nivel scăzut de dezvoltare a abilităților non-cognitive<sup>9</sup>.

### 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 privind politicile 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 non-cognitive, abilități de viață, competențe transversale, deprinderi de viață, abilități de bază, competențe cheie, competențe pentru piața muncii etc. Cu toate acestea, în ultimii ani, tot mai multe documente strategice din domeniul educației accentuează nevoia de dezvoltare a competențelor elevilor, spre deosebire de tradiția conform căreia accentul era pus pe conținuturi și cunoștințe. Redăm mai jos câteva dintre documentele strategice din 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 obținerii succesului la școală și la locul de muncă; printre aceste abilități se numără motivația, perseverența și autocontrolul. Strategia recunoaște și promovează importanța acestor abilități pentru obținerea 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 abilităților sociale, sunt:

- Strategia Națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2015-2020
- Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru perioada 2014-2020
- Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015-2020

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

- Strategia Națională pentru 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 analizate referitoare la politici recunosc importanța serviciilor de consiliere pentru copii, a serviciilor de mentorat, tutorat și de voluntariat, arii de intervenție cu mare potențial în 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 referitor la politicile 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 către viitor a sistemelor de educație, 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 abilitățile socio-emoționale înseamnă neapărat renunțarea la cunoștințele și abilitățile cognitive, o politică educațională coerentă va lua în considerare mai degrabă echilibrul dintre acestea.

- **Politicile integrate de promovare a abilităților socio-emoționale au mai multe șanse de a avea un impact puternic,** față de inițiativele 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 adoptat pe baza deciziei 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 printr-un efort considerabil de a face vizibile abilitățile socio-emoționale pe întregul parcurs de dezvoltare a copiilor și a tinerilor.
- **Crearea unui ecosistem al abilităților socio-emoționale în educație.** Încurajarea diversității și coerenței modalităților de integrare a abilităților socio-emoționale în educație ar putea fi mai productivă decât o politică axată doar pe un singur tip de intervenție. Programele implementate la nivel național și internațional au dovedit deja un impact obiectiv sesizabil al abilităților socio-emoționale asupra îmbunătățirii rezultatelor învățării, asupra angajabilității și stării de bine a copiilor și a tinerilor. O unificare 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. Subcompetențele pe care le include autoconștientizarea sunt (CASEL, 2015):

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

În fapt, această competență se referă la abilitatea noastră de a modifica propriile percepții, atitudini, gânduri și comportamente pentru a ne dezvolta, pentru a deveni 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 autoconștientizare. 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 elevilor 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 a 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 elevilor de liceu și al studenților (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Mai mult, abilitățile emoționale sunt importante în ceea ce privește 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 următoarelor elemente: identificarea emoțiilor, înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente, percepția corectă de sine, încrederea în sine, autoeficacitatea.

## V.1.2. Identificarea emoțiilor

Emoțiile joacă un rol fundamental în învățare, dat fiind faptul că 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 emoțiile proprii, abilitatea de a înțelege faptul că emoția resimțită subiectiv poate fi exprimată în maniere diferite, iar uneori exprimarea emoției nu este concordantă cu ceea ce subiectul resimte, 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 permite elevilor 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 empaticе și a toleranței. Exprimarea empatiei implică o atitudine de acceptare a perspectivei celuilalt, fără a judeca. De asemenea, implică validarea emoțiilor celuilalt dintr-o perspectivă deschisă; ascultarea perspectivei celuilalt și solicitarea unor clarificări pentru a putea să o înțelegem; implică și reflectare, parafrizare.

Mai jos vă oferim o descriere succintă a principalelor emoții pe care le experimentează ființele umane.<sup>10</sup>

| Emoția           | Definiție   | Manifestare   | Funcționalitate   | Disfuncționalitate   |
|------------------|---|---|---|--|
| <b>FRICĂ</b>     | -frica este un răspuns la un stimul specific, care de cele mai multe ori ia forma unui pericol imediat.                             | -senzația de împietrire;<br>-apariția sentimentului de teroare;<br>-fuga sau încercarea de a scăpa de pericol;<br>-panică, asociată cu respirație accelerată, creșterea ritmului cardiac. | -încercarea de a scăpa de amenințare;<br>-posibilitatea de a riposta.   | -incapacitatea de a se focaliza pe altceva în afară de stimulul aversiv.   |
| <b>ANXIETATE</b> | -anxietatea reprezintă distresul asociat cu o amenințare incertă.   | -inabilitatea de a te relaxa;<br>-concentrarea asupra unui stimul neplăcut dar neidentificabil sau vag definit;<br>-anticiparea că ceva rău urmează să se întâmple.                       | -uneori anxietatea ne face să fim mai vigilenți la pericolele din mediu (de exemplu, atunci când ne plimbăm singuri pe o stradă întunecată, noaptea). | -abuz de substanțe, atacuri de panică, fobii.  |
| <b>TRISTEȚE</b>  | -tristețea este emoția rezultată în contextul unei pierderi.  | -izolare;<br>-alienare;<br>-singurătate;<br>-respingere;<br>-dor de casă/de persoane apropiate.   | -crește capacitatea de procesare a informațiilor;<br>-facilitează atenția la emoțiile celorlalți.   | -pierderea interesului al activităților cotidiene;<br>-pierderea motivației.   |
| <b>FURIE</b>     | -furia este o emoție rezultată în urma unei pierderi percepute, atribuite unui agent intenționat și considerată ca fiind nedreaptă. | -creșterea tonalității vocii;<br>-violență verbală, fizică;<br>-sabotaj;<br>-răzbunare.   | -beneficiul durabil al furiei este că ne determină să acționăm în conformitate cu percepția noastră cu privire la dreptate.                           | -exprimarea furiei determină activarea furiei și în rândul persoanelor cu care acționăm;<br>-escaladarea conflictelor.                     |
| <b>BUCURIE</b>   | -bucuria este o emoție asociată cu sentimentul de plăcere.  | -zâmbetul;<br>-sentimentul de fericire;<br>-distracția.   | -îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur;<br>-creșterea calității vieții în general.  | -pe termen lung, bucuria poate influența negativ atingerea unor scopuri care presupun efort, prin decizia de a evita situațiile neplăcute. |

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



|                 |   |  |   |   |
|-----------------|---|--|---|---|
| <b>SURPRIZA</b> | -surpriza este o emoție generată de un eveniment neașteptat.  | -ochii larg deschiși;<br>-atenția este imediat îndreptată spre stimulul neașteptat.          | -sporește starea de alertă și focalizarea atențională;<br>-ne motivează să găsim răspunsuri.  |   |
| <b>DEZGUST</b>  | -dezgustul poate fi definit ca:<br>sentimentul de aversiune față de anumite lucruri, reacție la substanțe urât mirositoare, reacție la un comportament considerat imoral. | -evitarea unor persoane;<br>-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 să afecteze empatia.  |
| <b>DISPREȚ</b>  | -disprețul este o emoție care se caracterizează prin sentimentul de superioritate față de o persoană ofensatoare.   | -dezaprobarea acțiunii altcuiva.   | -disprețul este o declarație cu privire la statut și la putere și poate servi la menținerea acestor aspecte.  | -poate deveni disfuncțională în momentul în care persoanele vis-a-vis de care se manifestă disprețul sunt umilite.              |
| <b>INVIDIE</b>  | -invidia este o emoție caracterizată prin dorința de a avea un lucru pe care altcineva îl deține (obiect, statut social, eveniment etc.).                                 | -credințe de genul "dacă acum aș avea ceea ce are altcineva, aș fi fericit".                 | -ascultarea cu atenție a invidiei noastre poate fi constructivă, astfel încât unii stimuli declanșatori pot reprezenta chiar obiectivele personale pe care vrem să le atingem.                          | -creează o insatisfacție cu privire la imaginea de sine;<br>-din cauza sentimentului de inferioritate, poate conduce la rușine. |
| <b>GELOZIE</b>  | -gelozia este emoția rezultată în urma amenințării privind accesul la o altă persoană pe care o dorește exclusiv.   | -răzbunarea pe o altă persoană din cauza pierderii afecțiunii pe care o considerăm meritată. | -gelozia poate fi considerată funcțională uneori deoarece promovează relațiile monogame care oferă o conexiune puternică între mamă și tată, ceea ce va duce la o dezvoltare mai sănătoasă a copilului. | -gelozia poate fi asociată cu violență.   |
| <b>VINĂ</b>     | -vina este o emoție ce implică responsabilizare excesivă sau condamnarea pentru acțiunile tale.   | -ia forma unei pedepse intrinseci pentru comportamentul nostru social și moral inacceptabil. | -vina poate determina comportamente dezirabile (de exemplu ne motivează în unele situații să îi ajutăm pe ceilalți).  | -neacceptare de sine<br>-autoblamarea.  |

|                             |  |   |   |  |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| <b>RUȘINE</b>               | -rușinea este o emoție caracterizată de insatisfacția rezultată în urma evaluării propriului comportament (dezaprobarea propriilor acțiuni sau realizări). | -sentimentul de inferioritate;<br>-absența prețuirii de sine;<br>-evitarea contactului cu oamenii;<br>-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.     |
| <b>MÂNDRIE</b>              | -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 (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.  |
| <b>SPERANȚĂ</b>             | -speranța este generată prin credințele conform cărora lucrurile se vor îmbunătăți.  |   | -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. |
| <b>RECUNOȘȚINȚĂ</b>         | -recunoștința este o emoție pe care o simțim ca rezultat al aprecierii unui act altruist.  | -mulțumirea pentru o acțiune 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.   |
| <b>COMPASIUNE</b>           | -compasiunea este emoția asociată înțelegerii suferinței altuia și dorința de a-l ajuta.   | -înlăturarea suferinței altuia;<br>- a fi bun, fără a fi condiționat.   | -consolidarea relațiilor interumane;<br>-realizarea de programe de caritate pentru cei aflați în nevoie.          | -în unele situații, compasiunea îl poate aduce pe cel care o resimte în postura de victimă.                                      |
| <b>IUBIRE/<br/>DRAGOSTE</b> | -dragostea este o emoție definită prin dorința sau implicarea în intimitatea fizică și prin afecțiune, care de obicei sunt împărtășite, dar nu neapărat.   | -dezvoltarea unei relații de sprijin reciproc între doi oameni.   | -oferă confort, siguranță;<br>-motivează comportamentul spre atingerea obiectivelor.                              | -în situația în care dragostea nu este reciprocă, persoana îndrăgostită poate resimți durere, suferință, disconfort etc.         |

Al doilea pas în dezvoltarea competenței de recunoaștere a emoțiilor este acela de a-i învăța pe elevi să diferențieze emoțiile sănătoase (funcționale) și cele nesănătoase (disfuncționale). Criteriile pe baza cărora se includ emoțiile în categoria celor nesănătoase/disfuncționale sunt următoarele: experimentarea durerii și a disconfortului psihic, motivarea persoanei să recurgă la comportamente contrare propriilor interese și împiedicarea de a se angaja în comportamente necesare atingerii propriilor scopuri (Dryden & DiGiuseppe, 2003). Mai mult, în adolescență, 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: *Emoția este..., Ghicește emoția, Pune-te în locul celuilalt.*

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

Această subcompetență relevă 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 diferite emoții, 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 elev 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 elevul le are despre sine, despre ceilalți sau situație sunt rigide, inflexibile și nu îl ajută, acestea duc la emoții și la comportamente negative și nesănătoase. În caz contrar, dacă gândurile sunt flexibile, adaptabile la situație, acestea duc la emoții și la comportamente care îl ajută pe elev să evolueze, să identifice soluții adecvate. Recunoașterea gândurilor nesănătoase/disfuncționale are la bază câteva criterii - acestea sunt ilogice, nu sunt concordante cu realitatea și împiedică persoanele să-și atingă obiectivul. În schimb, gândurile sănătoase sunt raționale, sunt logice, concordante cu realitatea și ajută persoanele să-și atingă obiectivele. Există patru tipuri principale de gânduri evaluative nesănătoase/disfuncționale: cerințe absolutise (trebuie), catastrofare, toleranță scăzută la frustrare și autoblamare/blamarea celorlalți. Fiecare dintre acestea are corespondent sănătos/funcțional. Competența de identificare a gândurilor, conștientizarea relației dintre acestea și emoțiile, 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 adolescenții să învețe diferența dintre modul de gândire sănătos care duce la atingerea obiectivelor 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 elev își recunoaște corect emoția pe care o simte în cazul unui examen la o materie pe care o consideră dificilă (de ex., teama), 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 că acest lucru este groaznic și de nesuportat.

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

## V.1.4. Percepția corectă a sinelui

Percepția corectă a sinelui implică identificarea răspunsului corect la întrebarea *Cine sunt eu?* dar, totodată, include 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 elevii să fie reflexivi și deschiși să primească feedback pentru a-și dezvolta un sentiment adecvat în privința propriei persoane. Înțelegerea realistă a sinelui permite elevilor 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 prerrechizită importantă a rezilienței (Kessler & Cohrs, 2008). Așadar, dezvoltarea unei percepții corecte de sine a elevilor și a studenților se realizează prin intermediul unui feedback imediat, relevant și raportat la performanță, prin implicarea elevilor în cât mai multe activități din care să învețe lucruri noi despre sine, prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții, comportamente, astfel încât elevul să învețe despre propriile reacții, strategii, nevoi.

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

## V.1.5. Încrederea în sine

Încrederea în sine este o competență emoțională esențială pentru dezvoltarea elevilor și a studenților, deoarece aceasta constituie plasa de siguranță care-i permite acestuia să se implice în procesul de învățare și în dezvoltarea personalității sale. 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, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). De cele mai multe ori, în literatura de specialitate, aprecierea nivelului de încredere în sine se evaluează sub forma aprecierii crescută/scăzută. Relevanța acestui construct în practica educațională este una importantă. Spre exemplu, elevii 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, elevii care au un nivel scăzut al încrederii în sine, tind să obțină validare prin lucruri exterioare: laudele din partea celorlalți, notele, 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 angajează.

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 opinii ale 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 realistă în sine, la recunoașterea aspectelor pozitive și negative și acceptarea acestora. În cazul în care această acceptare a sinelui și concordanța cu realitatea lipsesc, elevii și studenții sunt vulnerabili, deoarece se vor focaliza excesiv pe evaluări, pe comparația cu ceilalți etc. Spre exemplu, dacă un elev 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. Elevii

care se acceptă necondiționat tind să se bucure de sine și să nu se concentreze 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 elevilor și al 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 angajeze, 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 sinelui, Colajul proiectiv*.

## V.1.6. Autoeficacitatea percepută

Autoeficacitatea percepută reprezintă convingerea unei persoane că deține resursele și abilitățile de a face față cu succes într-o situație specifică (Bandura, 1989). Așadar, aceasta implică auto-conștientizarea cu privire la propriile abilități necesare pentru atingerea obiectivelor și a sarcinilor propuse. Dacă un elev are o încredere crescută în propriile abilități de a reuși să realizeze o anumită sarcină, aceasta mobilizează eforturile de a rezista în fața obstacolelor și crește încrederea în reușita fiecărui elev (Bandura, 1997). Valorile crescute ale autoeficacității percepute sunt asociate frecvent cu o performanță academică semnificativă. Dacă ești conștient de propria eficacitate într-un anumit domeniu, vei investi un efort mai mare și vei fi mai perseverent decât dacă nivelul de autoapreciere ar fi redus și ai considera că nu merită să depui efort pentru că, oricum, nu vei reuși (Hayes & Orrell, 1993). Putem aborda acest concept și dintr-o perspectivă psihopedagogică. Astfel, dacă un elev consideră că nu este bun la istorie, atunci șansele lui de a performa în acest domeniu se reduc substanțial (va avea o motivație redusă de a se implica în sarcină, iar valența stării emoționale asociată cu acea sarcină va fi negativă). Acest exemplu reflectă faptul că elevii cu autoeficacitate scăzută pot evita multe sarcini de învățare, în special pe cele dificile, în timp ce elevii 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 elevul/studentul le obține în cazul unei anumite materii, contribuie semnificativ la autoeficacitatea pe care acesta o va avea în sarcini similare în viitor;
- învățarea prin observarea celorlalți - spre exemplu, dacă un elev observă un coleg (pe care îl percepe similar lui) care reușește să depășească o serie de obstacole și să obțină rezultate sportive remarcabile, acest lucru contribuie la dezvoltarea convingerii sale că și el va reuși să realizeze sarcini similare;
- persuasiunea verbală – încrederea unui elev/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 elevilor/studenților li se comunică faptul că ceilalți cred că ei au abilitățile de a reuși într-o anumită 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 elevilor/studenților să se orienteze spre soluții, ceea ce crește capacitatea lor de a reuși și, implicit, și încrederea 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 o competiție mai mare, mai puțină atenție din partea profesorilor asupra progresului individual al elevului și stresul asociat cu tranziția prin 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 elevii. Spre exemplu, prin persuasiunea verbală, elevul 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 “efortul tău de a exersa mai des se reflectă în rezultatele obținute în ultimul timp”, pentru a înlătura gânduri de tipul “nu voi reuși niciodată să iau o notă bună la matematică” sau “nu voi putea niciodată să îmi rezolv integral tema pentru acasă”). De asemenea, percepția progresului consolidează autoeficacitatea și îi motivează pe elevi să continue să se perfecționeze (Schunk, 1995). Este important ca elevii să primească sarcini pe care profesorul să știe că le pot rezolva cu succes, deoarece reușitele influențează în sens pozitiv autoeficacitatea (lucrând la rezolvarea sarcinilor și aplicând strategiile, ei înregistrează succesul). Verbalizarea strategiilor pe care le-au folosit le va orienta atenția asupra acelor sarcini importante, va încuraja memorarea eficientă a informațiilor și reținerea strategiei și îi va ajuta să își organizeze informația (Schunk, 1995). Această competență poate fi dezvoltată prin intermediul activităților din cadrul acestui ghid: *Știu că voi reuși , Am încredere că pot.*

Recomandări pentru dezvoltarea competențelor de conștientizare a sinelui:

- Exersarea recunoașterii și numirea 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 pe baza 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, cu scopul de a conștientiza și de a facilita descărcarea emoțională;
- Discutarea despre anumite evenimente istorice și despre felul 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 care le pot pune în valoare;
- Identificarea credințelor deficitare în privința autoeficacității și identificarea unor surse de creștere a autoeficacității.

#### De reținut:

- Competența de conștientizare a sinelui este o competență socio-emoțională ce cuprinde 5 subcompetențe: identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți, înțelegerea relației dintre gânduri, emoții și comportamente, percepție corectă 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 implică 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, gânduri 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 elevilor în cât mai multe activități din care să învețe lucruri noi despre sine, prin încurajarea reflecției asupra propriilor experiențe, abilități, emoții, comportamente, astfel încât elevul să învețe despre propriile reacții, strategii, nevoi.
- 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. 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 anumită situație. 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 de conștientizare a sinelui

| Competențe generale   | Competențe specifice   | Titlul temei                               | Nivel       |
|---|--|--|-------------|
| Dezvoltarea autoeficacității  | <ul style="list-style-type: none"> <li>definirea autoeficacității</li> <li>identificarea surselor autoeficacității</li> <li>identificarea experiențelor anterioare pozitive pentru creșterea autoeficacității</li> </ul>   | <i>1. Am încredere că pot</i>              | Cls. IX-X   |
| Dezvoltarea competenței de conștientizare emoțională (identificarea și înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți) | <ul style="list-style-type: none"> <li>identificarea emoțiilor celorlalți</li> <li>numirea a cel puțin 2 manifestări comportamentale ale emoțiilor prezentate</li> </ul>   | <i>2. Emoția este...</i>                   | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>identificarea corectă a emoțiilor funcționale/sănătoase</li> <li>identificarea corectă a emoțiilor disfuncționale/nesănătoase</li> </ul>  | <i>3. Emoție albă-emoție neagră</i>        | Cls. XI-XII |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>numirea a cel puțin 8 emoții și corespondentele lor comportamentale</li> <li>exprimarea corectă (verbală, non-verbală și paraverbală) a emoțiilor</li> <li>recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți</li> </ul>   | <i>4. Mă simt...</i>                       | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>exprimarea unor comportamente empaticе față de ceilalți</li> <li>identificarea corectă a emoțiilor exprimate de ceilalți</li> </ul>   | <i>5. Pune-te în locul celui alt</i>       | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>numirea a 4 tipuri de credințe iraționale</li> <li>realizarea unor corespondențe raționale pentru credințele iraționale.</li> <li>identificarea posibilelor cogniții ce determină anumite emoții</li> <li>înțelegerea relației cauzale dintre gânduri și emoții (de ce persoanele reacționează diferit, deși sunt expuse aceleași situații).</li> </ul> | <i>6. Acest gând mă face să mă simt...</i> | Cls. XI-XII |



## 1. Am încredere că pot!

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

**Scopul activității:** Dezvoltarea autoeficacității academice

**Competențe:** La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să:

- definească autoeficacitatea
- identifice sursele autoeficacității
- identifice experiențe anterioare pozitive pentru creșterea autoeficacității

**Materiale necesare:**

*Anexa 1 - Scenarii (profesor și elevi)*

*Anexa 2 - Plan de dezvoltare a autoeficacității (elevi)*

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

**Durata:** 50 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                                 | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---------------------------------------|---|--|-----------|
| Introducere                           | Începeți activitatea prin a prezenta conceptul de autoeficacitate. Rugați elevii să ofere exemple cu privire la domeniile/activitățile în care consideră că au autoeficacitate crescută, respectiv scăzută (de ex., eu cred că nu mă descurc bine la disciplina istorie). Notați-le pe tablă.   | După ce explicați conceptul de autoeficacitate, insistați asupra faptului că acesta este specific unui anumit domeniu, unei anumite activități; deci el nu se referă la întreaga persoană.   | 15 minute |
| Studiu de caz                         | Rugați elevii să se grupeze în echipe de câte 5-7 persoane. Oferiți fiecărei grupe unul dintre cele 4 scenarii prezente în Anexa 1. Spuneți-le că au la dispoziție 10 minute să rezolve sarcinile menționate în Anexa 1. La finalul celor 10 minute, scrieți pe tablă/flipchart cele 4 categorii de surse ale autoeficacității (învățare vicariantă, experiențe anterioare, emoții, feedback). Apoi rugați un membru al fiecărei echipe să scrie în dreptul fiecărei categorii informațiile identificate. La final, subliniați importanța acestor surse în dezvoltarea autoeficacității și modul în care ne influențează. | Urmăriți activitatea fiecărei grupe și oferiți elevilor clarificări acolo unde este cazul.<br><br>Pentru a sublinia dezvoltarea autoeficacității, puteți oferi chiar un exemplu personal pentru o activitate specifică (de ex., povestiți cum ați ajuns să vă simțiți competent(ă) în domeniul pe care îl predați. | 20 minute |
| Plan de dezvoltare a autoeficacității | Oferiți fiecărui elev un exemplar din Anexa 2 - Fișa planului personal de dezvoltare a autoeficacității. Rugați-i să aleagă o activitate la care consideră că au un nivel scăzut de autoeficacitate (de preferat, o activitate academică, dar pot alege și altceva, dacă acea activitate este relevantă pentru ei).   |  | 10 minute |



### Rezumatul activității (3 min.):

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



### Tema pentru acasă (2 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator:

Urmăriți și notați observațiile dvs. cu privire la interacțiunea dintre elevi în echipe. Puteți integra aceste informații în discuția despre autoeficacitate.

Pentru informații suplimentare cu privire la conceptul de autoeficacitate, consultați capitolul teoretic **Conștientizarea sinelui**.

## Anexa 1 - Scenarii

1. Alexandra este elevă în clasa a X-a, la un liceu cu profil umanist. În ultima vreme, performanțele ei școlare au scăzut drastic. Din ceea ce mărturisește ea, cantitatea de informație este foarte mare și consideră că nu poate învăța zeci de pagini și, în acest caz, mai degrabă se dă bătută și se ocupă cu altceva. Mama îi spune mereu că are rezultate slabe la învățătură și că nu va reuși niciodată să se descurce. De asemenea, de fiecare dată când este ascultată la o anumită materie, inima îi bate foarte tare, se bâlbâie și se gândește că nu va reuși să spună nimic coerent. Mai mult, profesorul o ridiculizează și o învinovățește pentru acest lucru.

2. Maria este elevă în clasa a XI-a la un liceu cu profil real. În ultimii doi ani școlari, a participat la olimpiada națională de matematică, pentru care se pregătește și anul acesta. Rezultatele ei sunt deosebit de bune la toate disciplinele reale însă, la limbile română și engleză, sunt modeste. Maria crede despre ea că nu are un vocabular dezvoltat, nici creativitate și nici abilități de argumentare care s-o ajute să se ridice la așteptările profesorilor. Evită să își facă temele pentru acasă și nu este deloc creativă.

3. Alex face sport de performanță. Este campion național la tenis de masă la grupa lui de vârstă. Se implică mult la antrenamente și consideră că are toate resursele necesare pentru a reuși. Antrenorul lui îi spune mereu că are multă încredere în el că va reuși să dea tot ce e mai bun. De asemenea, fratele mai mare al lui Alex l-a influențat să fie perseverent, fiind el însuși sportiv de performanță. În ultimii ani, Alex a avut mereu succese, dar și provocări. Cu toate acestea, el se orientează mereu spre experiențele anterioare de succes, iar pe celelalte le privește ca pe experiențe de învățare.

4. Bogdan este în clasa a XII-a și este membru al unei trupe de teatru de improvizație alături de care participă la o serie de competiții în domeniu. El își dorește foarte mult să devină actor, iar faptul că a obținut câteva premii la concursuri cu trupa sa, îi dă încredere că va reuși să fie un actor bun. Mai mult, profesoara cu care se pregătește pentru admitere îi spune mereu că este talentat și îi oferă feedback constant în privința performanței. Când este pe scenă, Bogdan are emoții, dar își interpretează starea emoțională ca pe ceva benefic și o folosește constructiv pentru a performa eficient.

## Anexa 2 - Plan de dezvoltare a autoeficacității

Activitatea/Domeniul în care dorești să îți dezvolti autoeficacitatea:

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

Notează 3 reușite pe care le-ai avut în trecut și care sunt corelate cu domeniul/activitatea menționată.

Notează 3 lucruri pe care le-ai făcut în trecut (corelate cu domeniul/activitatea selectată) și care au fost apreciate/evidențiate/menționate de o persoană importantă pentru tine.

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

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

## 2. Emoția este...

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

**Scopul activității:** Dezvoltarea competenței de conștientizare a sinelui prin identificarea și înțelegerea corectă a emoțiilor.

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

- să identifice emoțiile celorlalți
- să numească cel puțin 2 manifestări comportamentale ale emoțiilor prezentate.

**Materiale necesare:**

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

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

**Durata:** 50 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---|--|---|-----------|
| Definirea celor 6 emoții utilizate în exercițiu | Începeți activitatea prin a scrie pe tablă denumirea celor 6 emoții. Rugați elevii să descrie fiecare emoție. Completați răspunsurile elevilor, raportându-vă la definițiile celor 6 emoții care se găsesc în Anexa 1 a acestui document.  | Precizați faptul că aceste emoții sunt doar câteva dintre emoțiile pe care le resimt oamenii.   | 10 minute |
| Identificarea emoțiilor mimate                  | Spuneți-le elevilor că pentru următoarea activitate este necesară implicarea a 6 elevi voluntari. Fiecare elev va primi un bilețel cu numele emoției pe care va trebui să o mimeze și câteva indicații privind comportamentul, care se găsesc în Anexa 2. Fiecare elev va avea la dispoziție 1 minut pentru a se pregăti, iar apoi va trebui să exemplifice emoția în fața clasei. Ceilalți elevi din clasă au ca obiectiv identificarea emoției pe care încearcă să o ilustreze colegul din fața clasei.                  |   | 10 minute |
| Joc de rol                                      | După identificarea celor 6 emoții, împărțiți elevii în 6 grupe. Oferiți fiecărei grupe o emoție. Spuneți-le elevilor că sarcina lor este aceea de a identifica cât mai multe situații în care trăiesc emoția respectivă, dar și cât mai multe comportamente pe care le execută oamenii atunci când simt acea emoție. (proiectați sau oferiți fiecărei echipe câte un exemplar din Anexa 3). Oferiți-le 10 minute pentru a realiza această sarcină. La finalul celor 10 minute, fiecare echipă prezintă ceea ce a realizat. | Dacă este cazul, oferiți sprijin elevilor pentru a identifica situațiile și comportamentele asociate emoției. Pentru a le facilita răspunsurile, menționați faptul că un comportament se referă la ceva observabil, la o acțiune (de ex., plâns, lovit etc.). | 20 minute |



### Rezumatul activității (8 min.):

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



### Tema pentru acasă (2 min.):

Urmăriți emoțiile unui membru al familiei și notați felul în care acestea se manifestă.



### Recomandări pentru coordonator:

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

## Anexa 1- Definiția emoției

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

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

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

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

**Furia** este o emoție, rezultată în contextul unei acțiuni/fapte, atribuită unei cauze intenționate și considerată ca fiind nedreaptă.

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

## Anexa 2 - Bilețelele cu manifestările mimico-gestuale asociate emoțiilor

**Frica (anxietatea)** - ochi sunt larg deschiși, iar sprâncenele sunt ridicate și apropiate, buzele sunt încordate și întinse orizontal spre urechi, iar corpul este ușor lăsat pe spate.

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

**Tristețea (depresia)** - colțurile gurii sunt lăsate în jos, pleoapele sunt căzute, iar poziția corpului este aplecată.

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

**Furia** - privire fixă, sprâncenele sunt apropiate, gura închisă, buze încordate.

**Bucuria** - colțurile gurii sunt ridicate în sus, obrații ridicați, riduri în jurul ochilor.

## Anexa 3 - Joc de rol

EMOȚIA:

| SITUAȚIE | COMPORTAMENTE |
|----------|---------------|
|          |               |
|          |               |
|          |               |
|          |               |



### 3. Emoție albă - emoție neagră

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

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

**Competențe:** La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să:

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

**Materiale necesare:**

*Anexa 1- Tabel cu emoții sănătoase/nesănătoase*

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

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

**Descrierea activității:**

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|--|--|-----------|
| Diferențierea emoțiilor sănătoase/ nesănătoase | Începeți activitatea prin a explica elevilor distincția dintre emoțiile sănătoase și emoțiile nesănătoase. Menționați faptul că atât emoțiile pozitive cât și cele negative, pot fi încadrate în ambele categorii. Întrebați elevii când cred ei că o emoție este nesănătoasă. Rugați-i să își argumenteze răspunsurile și să ofere exemple. Explicați elevilor faptul că, în general, o emoție este nesănătoasă atunci când nu ne ajută să funcționăm optim, când ne împiedică să ne atingem obiectivele sau să identificăm soluții eficiente la problemele cu care ne confruntăm etc. Utilizați Anexa 1 pentru a oferi explicațiile. | Pentru explicațiile teoretice cu privire la emoții sănătoase și nesănătoase, consultați capitolul teoretic dedicat acestei secțiuni.                                       | 20 minute |
| Povești cu emoții sănătoase/nesănătoase.       | Elevii sunt rugați să formeze grupe de câte 5 elevi. Fiecare grupă își va alege o emoție din cele prezente în Anexa 1. Sarcina lor va fi aceea de a elabora 2 povești, una care să ilustreze varianta sănătoasă a emoției, iar cealaltă pentru a ilustra varianta nesănătoasă a acesteia. Pentru realizarea poveștilor vor fi alocate 15 minute. Apoi fiecare grupă își va prezenta poveștile și veți discuta împreună despre poveștile tuturor grupelor.  | Puteți modifica activitatea astfel încât sarcina de a crea povești va fi înlocuită cu aceea de a identifica în literatură povești/situații relevante pentru emoția aleasă. | 65 minute |



### Rezumatul activității (10 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator:

- Oferiți elevilor sprijin pe parcursul procesului de elaborare a poveștilor.
- Pentru a da o notă de amuzament activității, dar și pentru a dezvolta expresivitatea emoțională a elevilor, le puteți oferi prilejul de a pune în scenă poveștile ori de a prezenta întreaga poveste exprimând emoția selectată folosind limbajul non-verbal și paraverbal.
- Pentru informații teoretice cu privire la distincția dintre emoții sănătoase și emoții nesănătoase, consultați capitolul teoretic *Conștientizarea sinelui*.

## Anexa 1

| Emoția                        | Funcționalitate   | Disfuncționalitate   |
|-------------------------------|---|--|
| FRICĂ                         | -încercarea de a scăpa de amenințare/<br>de a reduce riscurile confruntării cu<br>ea;<br>-posibilitatea de a riposta.   | -incapacitatea de a se focaliza pe altceva<br>în afară de stimulul aversiv;<br>-izolare socială.   |
| TRISTEȚE                      | -crește capacitatea de procesare a<br>informațiilor;<br>-facilitează sensibilitatea față de<br>emoțiile celorlalți.   | -pierderea interesului pentru activitățile<br>cotidiene;<br>-pierderea motivației.   |
| FURIE                         | -beneficiul durabil al furiei este că ne<br>determină să acționăm în<br>conformitate cu percepția noastră cu<br>privire la dreptate.  | -expresia furiei determină activarea furiei<br>și în rândul persoanelor cu care<br>acționăm;<br>-escaladarea conflictelor.                               |
| BUCURIE                       | -îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur;<br>-creșterea calității vieții în general.  | -pe termen lung, bucuria poate influența<br>negativ atingerea unor scopuri care<br>presupun efort, prin decizia de a evita<br>situațiile neplăcute.      |
| SURPRIZA                      | -sporește starea de alertă și<br>concentrarea atențională;<br>-ne motivează să găsim răspunsuri.  | -ne distrage temporar de la obiectivele/<br>sarcinile de bază.   |
| DEZGUST                       | - ne ajută să stăm departe de oamenii<br>pe care îi considerăm ofensativi.  | -dezgustul față de o persoană poate<br>afecta negativ empatia.   |
| DISPREȚ                       | -disprețul este o declarație în privința<br>statutului și a puterii și poate servi la<br>menținerea acestor privilegii.   | -poate să devină disfuncțională în<br>momentul în care persoanele vis-a-vis de<br>care se manifestă disprețul sunt umilite.                              |
| INVIDIE                       | -analiza atentă a invidiei noastre<br>poate fi informativă, astfel încât unii<br>stimuli declanșatori pot reprezenta<br>tocmai obiectivele personale pe care<br>vrem să le atingem.               | -creează o și mai mare insatisfacție cu<br>privire la imaginea de sine;<br>-din cauza sentimentului de inferioritate,<br>poate fi asociată și cu rușine. |
| GELOZIE                       | -gelozia, din punct de vedere evolutiv,<br>promovează relațiile monogame care<br>oferă o conexiune puternică între<br>mamă și tată, ceea ce va duce la o<br>dezvoltare mai sănătoasă a copilului. | -gelozia poate fi asociată cu<br>comportamente nesănătoase și chiar<br>violență.   |
| ANXIETATE                     | -uneori anxietatea ne face să fim mai<br>vigilenți la pericolele din mediu (de<br>exemplu, atunci când ne plimbăm<br>singuri pe o stradă întunecată,<br>noaptea).                                 | -atac de panică, reduce capacitatea de<br>concentrare, amnezie temporară, abuz<br>de substanțe etc.  |
| VINĂ<br>(sentimentul de vină) | -vina poate determina<br>comportamente dezirabile (de<br>exemplu, în unele situații ne<br>motivează să îi ajutăm pe ceilalți).  | -neacceptare de sine;<br>-autoblamare.   |
| RUȘINE                        | -dacă această emoție ne determină<br>ulterior să luăm măsuri constructive,<br>atunci ea devine funcțională.   | -devine disfuncțională în momentul în<br>care ne împiedică să vorbim despre<br>sentimentele noastre sau să luăm măsuri<br>adecvate.                      |

| Emoția                                | Funcționalitate   | Disfuncționalitate   |
|---------------------------------------|---|--|
| <b>SPERANȚA</b>                       | -ne încurajează să trecem peste obstacole, încurajează imaginația și asumarea de riscuri.                                   | -uneori, speranța în lucruri care sunt imposibil de realizat poate avea ca finalitate dezamăgirea, pierderea încrederii în sine și în alții. |
| <b>MÂNDRIE<br/>(PREȚUIRE DE SINE)</b> | -oferă o recompensă intrinsecă pentru a continua acțiunile care duc la îndeplinirea scopurilor personale.                   | -în unele situații, mândria poate duce la o stimă de sine nerealistă (disfuncțională).   |
| <b>DRAGOSTE</b>                       | -oferă confort, siguranță;<br>-motivează comportamentul spre atingerea scopurilor.  | -în situația în care dragostea nu este reciprocă, persoana îndrăgostită poate resimți durere, suferință etc.                                 |
| <b>RECUNOȘTINȚA</b>                   | -ne amintește să întoarcem o favoare și să păstrăm o relație sănătoasă de schimb reciproc cu oamenii cu care interacționăm. | -în unele situații, recunoștința poate provoca jenă sau rușine.  |
| <b>COMPASIUNE</b>                     | -întărirea relațiilor interumane;<br>-realizarea de programe de caritate pentru cei aflați în nevoie.                       | -în unele situații, compasiunea îl poate aduce pe cel care o resimte în postura de victimă.  |

## 4. Acest gând mă face să (mă) simt...

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

**Scopul activității:** Dezvoltarea competenței de conștientizare emoțională prin înțelegerea relației dintre gânduri și emoții.

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

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

**Materiale necesare:**

Anexa 1- *Ciclul Situație-Gând-Emoție-Comportament (profesor și elevi)*

Anexa 2 - *Tipuri de cogniții nesănătoase (profesor și elevi)*

Anexa 3 - *Situații emoționale (profesor și elevi)*

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa /Secvența  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|--|--|-----------|
| Definirea cognițiilor și explicarea relației cogniții - emoții | Începeți activitatea prin prezentarea scopului activității. Apoi adresați elevilor următoarea întrebare: ce emoție ați simți dacă ați lua o notă mică la examenul de bacalaureat? Fiecare elev va avea 1 minut la dispoziție pentru a nota emoția. Apoi rugați-i să împărtășească emoția cu ceilalți. Discutați faptul că, deși situația este aceeași (rezultate scăzute la bacalaureat), emoția poate fi diferită. Întrebați-i care cred că este explicația acestui fapt (răspuns corect: fiecare are gânduri și interpretări diferite, gânduri diferite asupra situației, fiecare evaluează situația în manieră diferită). Continuați discuția, prezentându-le elevilor Anexa 1 și ilustrând faptul că problemele emoționale nu sunt determinate de evenimentele în sine, ci sunt rezultatul unui stil de gândire deficitar cu privire la acestea. | Se recomandă ca această activitate să fie realizată după activitatea <i>Emoție albă-emoție neagră</i> .<br><br>Pentru discutarea aspectelor teoretice din cadrul acestei secțiuni, consultați secvența teoretică aferentă acestui capitol. | 25 minute |

| Etapa /Secvența           | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice | Timp         |
|---------------------------|---|-------------------------------|--------------|
|                           | <p>Astfel, într-o anumită situație, diferite stiluri de gândire provoacă anumite emoții care pot fi sănătoase sau nesănătoase pentru cel care le trăiește sau pentru ceilalți. Se va preciza faptul că dacă într-o situație gândurile sunt rigide, inflexibile și nu ne ajută, acestea duc la emoții și comportamente negative și nesănătoase. În caz contrar, dacă gândurile sunt flexibile, adaptate la situație, acestea conduc la emoții și comportamente care ajută elevul să evolueze, să identifice soluții adecvate. Discutați cu elevii despre tipurile de cogniții nesănătoase, prin intermediul unor exemple. Menționați faptul că primul indiciu care ne arată dacă o cogniție este sănătoasă sau nu, este emoția. Dacă emoția este prea intensă și ne împiedică să funcționăm optim, atunci, cel mai probabil, în spatele acesteia se află o cogniție nesănătoasă. Mai mult, adesea, aceste cogniții nu sunt adevărate, adică nu se susțin în realitate. Prezentați apoi elevilor Anexa 2, explicând tipurile de cogniții nesănătoase.</p> |                               |              |
| Identificarea cognițiilor | <p>Pentru a înțelege relația dintre gânduri și emoții elevii vor fi împărțiri în grupe de 5 elevi, iar fiecare grupă va primi unul dintre scenariile din Anexa 3. Sarcina lor va fi aceea de a răspunde la următoarea întrebare: "Care credeți că au fost cognițiile fiecărui personaj din scenariul primit, care l-au determinat să simtă emoția și să reacționeze în modul în care a făcut-o? Numiți emoția fiecărui personaj" și precizați dacă sunteți de părere că aceste cogniții sunt sănătoase sau nesănătoase (ajută personajul să găsească soluții optime sau îl împiedică?).</p>   |                               | 15<br>minute |



### Rezumatul activității (5 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

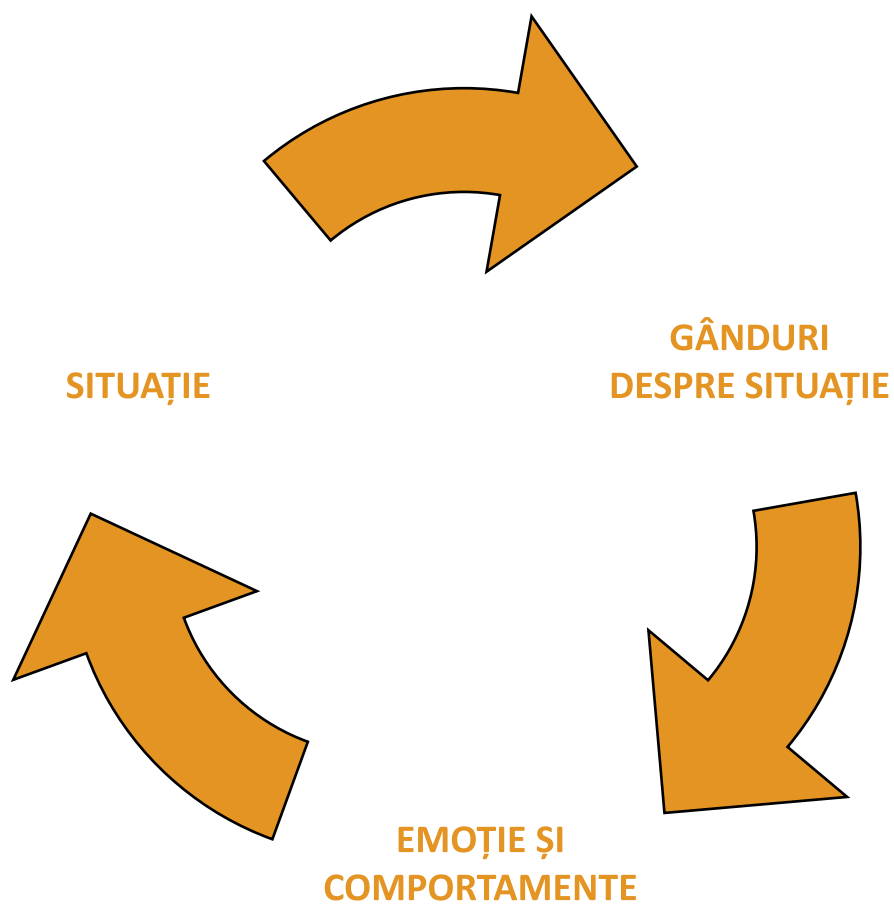
Elevii vor fi rugați să aleagă o emoție dintre cele pe care le vor resimți în următoarea săptămână și să noteze la ce anume s-au gândit când au trăit acea emoție, respectiv dacă cognițiile erau sănătoase sau nesănătoase.



### Recomandări pentru coordonator:

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

## Anexa 1- Ciclul Situație-Gând-Emoție-Comportament





## Anexa 2 - Tipuri de cogniții nesănătoase

- Gândirea de tipul “totul sau nimic”
  - Uneori este numită “gândirea în alb și negru”
  - ”Dacă nu fac un lucru așa cum trebuie, mai bine nu-l fac deloc”
- Filtrul mental
  - A da atenție doar unei categorii de dovezi/mărturii
  - Observarea cu precădere a propriilor greșeli, fără a remarca și succesele noastre
- Gândire emoțională
  - A crede că ceea ce gândim este adevărat pentru că ne simțim într-un anumit fel
  - ”Mă simt rușinat, ceea ce înseamnă că sunt un idiot”
- Etichetarea
  - A ne pune etichete nouă înșine sau altora
  - ”Sunt un ratat/ Sunt total nefolositor/ Sunt niște idioți”
- Suprageneralizare
  - “Totul este groaznic întotdeauna”, “niciodată nu se întâmplă nimic bun”
  - A trage concluzii ferme pe baza unui singur eveniment și a le considera valabile pentru o gamă întreagă de situații
- Discreditarea pozitivului
  - Dintr-un motiv sau altul, nu iei în considerare lucrurile bune care s-au întâmplat sau pe care le-ai făcut
  - ”Asta nu contează”
- Maximizarea (catastrofarea) și minimizarea
  - A exagera proporțiile unei situații (catastrofare) sau a le minimaliza pentru a o face să pară mai puțin importantă
- Personalizarea
  - A te învinovăți sau a-ți asuma responsabilitatea pentru ceva de care nu ai fost responsabil. Invers, a-i învinui pe alții pentru ceva de care ai fost responsabil
- Trebuie - E obligatoriu
  - Folosirea cuvintelor critice/expresiilor imperative cum ar fi “trebuie”, “este obligatoriu” sau “neapărat” ne pot face să ne simțim vinovați sau ca și cum deja am fi dat greș
  - Dacă aplicăm “trebuie” sau “este obligatoriu” atunci când adresăm solicitări altor oameni, rezultatul este, de regulă, frustrarea.

## Anexa 3 - Situații/experiențe emoționale

- a. Victor și Mihai sunt în clasa a XI-a, cei doi au luat nota 8 la simularea pentru bacalaureat la proba de matematică. Victor este extrem de trist în această situație și nici nu vrea să audă de simulări, însă colegul lui de bancă, Mihai, este binedispus și chiar face glume despre această notă.
- b. Irina și Ioana sunt prietene foarte bune. Ele și-au propus ca în vacanța de iarnă să meargă împreună la ski. În ziua în care trebuiau să plece la munte, au aflat că nu este zăpadă și că prognoza meteo anunța vreme însorită, ceea ce înseamnă că nu vor putea merge pe pârtie. Ioana s-a înfuriat foarte tare, însă Irina s-a conformat și a încercat să îi propună noi activități.
- c. Într-o zi însorită, Ana mergea liniștită spre casă, când în fața ei a apărut un câine mare care lătra agresiv la ea. Aceasta a simțit că nu se mai poate mișca și că inima îi bătea foarte puternic. În acel moment, vecinul ei, Vlad, a ajuns lângă ea și a gonit câinele, oferindu-se să o conducă până acasă. Ajunsă în fața blocului, Ana îi mulțumește lui Vlad pentru ajutorul acordat. (Aici se vor analiza doar gândurile Anei, la interacțiunea cu câinele și atunci când a ajuns în fața blocului).
- d. Teodora și Alexandra, două prietene, erau în finala campionatului de șah, una împotriva celeilalte. Meciul celor două s-a finalizat cu victoria Alexandrei. Aceasta și-a expus în cameră trofeul primit și nu pierdea nici o ocazie să povestească oricui despre victorie, în timp ce Teodora se înroșea de câte ori era întrebată despre campionatul de șah și prefera să nu povestească despre acest lucru.
- e. Andrei și Cosmin sunt frați. Într-una din zile, când cei doi se jucau, Andrei l-a împins pe Cosmin, iar acesta a căzut și și-a rupt mâna. Deși durerea era foarte mare, Cosmin era convins să va bine și că mâna i se va vindeca. Însă Andrei s-a simțit foarte vinovat de această întâmplare, motiv pentru care s-a oferit să îi copieze lecțiile lui Cosmin de la colegii acestuia.
- f. Larisa și Elena sunt colege de clasă. Larisa provine dintr-o familie înstărită, în timp ce familia Elenei este una cu o situație materială precară. Larisa evită să vorbească sau să lucreze cu Elena la proiecte, considerându-se superioară acesteia. Elena și-ar dori ca și familia ei să fie înstărită ca și familia Larisei, considerând că acest lucru ar putea să o facă mai fericită.

## 5. Mă simt...

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

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

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

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

**Materiale necesare:**

- tablă + cretă/flipchart, carioci

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

**Durata:** 2 x 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa            | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|------------------|---|--|-----------|
| Introducere      | Începeți activitatea prezentând importanța cunoașterii, înțelegerii și exprimării eficiente a emoțiilor. Menționați faptul că primul pas în a reuși să gestionăm sănătos emoțiile este acela de a le recunoaște corect. Continuați cu un brainstorming, rugând elevii să menționeze toate emoțiile pe care le cunosc. Notați-le pe tablă/flipchart. Completați dvs., pornind de la tabelul cu emoții din partea teoretică a acestui material. |  | 15 minute |
| Dialog cu emoții | Continuați activitatea spunându-le elevilor că vor lucra în perechi. Oferiți fiecărei perechi denumirea unei emoții (conform Anexei 1) și rugați elevii să construiască un dialog în care să exprime emoția respectivă. Colegii vor trebui să ghicească despre ce emoție este vorba. Perechile de elevi vor avea la dispoziție 15 minute pentru construirea dialogului și câte 3 minute pentru ilustrarea acestuia în cadrul unui joc de rol. | Menționați faptul că nu au voie să menționeze în dialog emoția sau sinonime ale acesteia, în schimb se pot folosi de mimică, gestică, și de orice comportament relevant. | 35 minute |

| Etapa                         | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice | Timp      |
|-------------------------------|--|-------------------------------|-----------|
| Dialog cu emoții (continuare) | Începeți ora rugând elevii să își amintească care sunt emoțiile exprimate în cadrul întâlnirii anterioare. Continuați cu perechile care nu au reușit să prezinte în cadrul acesteia. Frontal, adresați elevilor următoarea întrebare: La ce ne ajută emoțiile negative? Ajutați-i să identifice valoarea acestora în ceea ce privește rezolvarea problemelor, motivația pentru dezvoltare etc. |                               | 30 minute |



### Rezumatul activității (15 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

Citiți pe internet despre exprimarea emoțiilor în diferite culturi și identificați 2 diferențe în exprimarea emoțiilor într-o altă cultură diferită de a noastră.



### Recomandări pentru coordonator:

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

## **Anexa 1 - Emoții**

**FURIE**

**GELOZIE**

**INVIDIE**

**FRICĂ**

**BUCURIE**

**UIMIRE**

**DEZAMĂGIRE**

**TRISTEȚE**

**VINĂ**

**MÂNDRIE**

**RUȘINE**

**COMPASIUNE**

## 6. Pune-te în locul celuilalt

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

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

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

- să exprime comportamente empaticе față de ceilalți
- să identifice corect emoțiile exprimate de ceilalți

**Materiale necesare:**

- Anexa 1 - *Scenarii*
- Anexa 2 - *Barriere în exprimarea empatiei*
- tablă, cretă, flipchart, coli.

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

**Durata:** 2 x 50 de minute (două secvențe a câte 50 de minute fiecare).

**Descrierea activității:**

| Etapa                           | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---------------------------------|--|---|-----------|
| Introducere                     | Începeți activitatea anunțând obiectivul acesteia, respectiv înțelegerea emoțiilor celorlalți. Introduceți conceptul de empatie. Întrebați elevii ce idei le vin în minte când se gândesc la empatie. Notați-le pe tablă/flipchart.  | Insistați asupra importanței empatiei pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase.  | 15 minute |
| Exersarea scenariilor empaticе  | Rugați elevii să se grupeze în perechi. Pregătiți bilețele cu scenariile din Anexa 1. Fiecare elev va extrage un bilețel. În perechi, vor discuta pe marginea fiecărei situații. Un elev va citi situația, iar celălalt va exersa un dialog empatic cu acesta în situația dată. Ulterior, vor schimba rolurile. Rugați-i să identifice emoția/emoțiile interlocutorului, manifestarea acestora, dar și să noteze elementele importante ale unei interacțiuni empaticе. Oferiți-le 15-20 de minute pentru a exersa și apoi discutați frontal cu elevii. Notați pe tablă sau pe flipchart răspunsurile oferite. Evidențiați în răspunsurile oferite elementele verbale, non-verbale și paraverbale ale comunicării empaticе. |   | 35 minute |
| Barriere în exprimarea empatiei | Prezentați elevilor barierele în exprimarea empatiei care se regăsesc în Anexa 2 și discutați despre acestea. Rugați 2 elevi să aleagă o situație dintre cele prezentate în secvența anterioară și să realizeze un joc de rol exprimând pe rând, comportamentul empatic, respectiv un comportament non-empatic. Discutați despre emoțiile celor doi elevi apelând la întrebări precum: cum s-au simțit?, de ce?, de ce un comportament non-empatic este neproductiv?   | Subliniați faptul că aceste jocuri de rol vizează situații ipotetice, fiecare elev interpretând un rol posibil. Așadar, este important ca elevii să nu considere atitudinile, exprimările sau comportamentul celuilalt ca un atac personal. | 25 minute |



### Rezumatul activității (20 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator:

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

## Anexa 1 - Scenarii

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

## Anexa 2 - Bariere în calea exprimării empatiei

### 1. Rezolvarea problemei

De ex., Rezolv eu situația.

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

### 2. Sfaturi nesolicitate

De ex., Dacă aș fi în locul tău...., Cred că ar fi bine să...

A oferi sfaturi, deși persoana nu le solicită. Procedând astfel, adesea transmitem că ne simțim superiori față de aceasta, că nu înțelegem cu adevărat situația și că ne grăbim să tragem concluzii și să arătăm că noi deținem strategiile pentru a rezolva situația. Recomandabil ar fi să ascultăm activ și să transmitem ideea că suntem acolo și îl/o susținem, dacă persoana are nevoie de noi.

### 3. Minimizarea emoțiilor

De ex., Nu e mare lucru. Nu ar trebui să te simți în acest fel. Treci peste asta. Nu e motiv de supărare.

Astfel de răspunsuri transmit ideea că persoana este inadecvată doar pe baza a ceea ce simte.

### 4. Sarcasmul

De ex., Mereu faci o tragedie din orice. Da, sigur, parcă ar fi sfârșitul lumii...

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



## VI.1. Aspecte teoretice

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

Obiectivele capitolului sunt:

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

### VI.1.1. Descriere generală

Emoțiile sunt răspunsuri esențiale în procesul de adaptare al oricărei persoane. Conform lui Gross (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 mod prin care individul răspunde 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 adolescentul 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 (o emoție). De exemplu, un test de evaluare sau susținerea probelor orale la bacalaureat (situație) sunt importante pentru elev (sunt relevante pentru scopul lui de a finaliza liceul 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 experimentează și cum o exprimă”*.

Cercetările în domeniul reglării emoționale la adolescenți și nu numai, 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, în funcție de situații, de modul în care am învățat să ne reglăm emoțiile în trecut, de convingerile noastre, de cultura noastră, fiecare dintre noi folosește strategii din ambele categorii de procese reglatorii. În modelul reglării emoționale al lui Gross (2014), se vorbește despre cinci strategii reglatorii pe care le folosim cu toții în diverse contexte:

- 1. Selectarea situației** include setul de acțiuni pe care le executăm pentru a face mai (puțin) probabilă apariția unei situații care ne așteptăm să declanșeze emoții (in)dezirabile. De exemplu, dacă elevul trăiește o emoție negativă în timpul unei ore, va încerca să lipsească de la acea oră (va chiuli/ va lipsi motivat de la oră/ va alege să își petreacă timpul în altă parte) pentru a nu fi nevoit să trăiască emoția negativă.
- 2. Modificarea situației** se referă la modificarea directă a contextului, astfel încât să se modifice impactul emoțional. Această strategie se referă întotdeauna la contextul extern persoanei. Un exemplu de utilizare a acestei strategii poate fi ascunderea temporară a unor lucruri (un pachet de țigări, anumite reviste) despre care adolescentul știe că nu sunt aprobate de către părinte. Astfel, adolescentul 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 îi pot interzice 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 adolescent căruia nu îi place un anumit conținut predat și care se simte frustrat în timpul orei, poate să privească pe geam sau 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. Se poate realiza acest lucru prin două modalități. Una dintre metode este modificarea modului în care ne gândim la situația respectivă - de exemplu, un elev poate considera că nota 5 primită la un test nu este totuși o notă chiar atât de mică și în acest fel 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 test din toată materia, elevul poate ține cont de faptul 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 clasă râd de el, adolescentul poate să evalueze situația ca fiind neplăcută, nu groaznică).
- 5. Modularea răspunsului** este folosită după ce tendințele de răspuns au fost deja inițiate și se referă la 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 bancă, 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 se preferă 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 agreate de partenerii sociali (de exemplu, colegii de clasă).

Un alt model teoretic care explică modul în care folosim strategiile de reglare emoțională este cel al lui Koole (2009). Acesta susține că strategiile de reglare emoțională pot fi grupate 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 (de exemplu, mâncatul indus de stres).
2. Reglare emoțională instrumentală - orientată spre un obiectiv activ, spre priorități stabilite de norme, sarcini sau scopuri asumate (de exemplu, reevaluarea cognitivă, distragerea deliberată a atenției).
3. Reglare emoțională orientată spre persoană - permite echilibrarea și integrarea de scopuri multiple, la nivelul persoanei ca întreg (de exemplu, meditația, mindfulness-ul, scrierea expresivă, respirația controlată, relaxarea musculară progresivă).

## VI.1.2. Reglarea emoțională în adolescență

Există cercetări care susțin că reglarea emoțională evoluează odată cu înaintarea în vârstă. Mai precis, pe măsură ce ne dezvoltăm cognitiv, suntem expuși la diverse contexte și putem înțelege mai bine lucrurile din jurul nostru, putem să utilizăm strategii eficiente și variate de reglare emoțională (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). Astfel, adolescenții folosesc mai degrabă strategii de distragere cognitivă (de ex., sunt atenți la altceva) 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 în anumite situații, adolescenții preferă folosirea unor strategii eficiente, ca de exemplu, rezolvarea de probleme pentru situațiile care se pot modifica (cum este performanța școlară scăzută) și distragerea atenției pentru situații cu factori de stres incontrollabili (ca de exemplu, boala unui părinte). Ținând cont de aceste particularități ale modului în care are loc reglarea emoțională, putem înțelege mai bine de ce adolescenții cu abilități reduse de reglare emoțională sunt mai predispuși comportamentelor de risc (de exemplu, consum de alcool/ droguri) și putem argumenta nevoia programelor sau activităților de dezvoltare socio-emoțională la această vârstă.

La vârsta adolescenței, studiile de specialitate demonstrează faptul că: tinerii reacționează foarte puternic la situațiile provocatoare (Stroud et al., 2009), experimentează emoții negative mai frecvent decât copiii sau adulții (Riediger, Schmiedek, 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 externalizare (Bell & Calkins, 2000; Silk et al., 2003; Zeman, Cassano, Perry-Parish & Stegall, 2006). Un nivel ridicat al abilității de reglare emoțională a fost corelat și cu un nivel mai ridicat al acceptării de către persoanele de aceeași vârstă, cu un nivel 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 în adolescență 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 poate ajuta la dezvoltarea acestei abilități de reglare emoțională, mai ales datorită dinamicii relației pe care adolescenții o au cu părinții în această perioadă a vieții lor. Contextul familial favorizează dezvoltarea managementului emoțional prin trei modalități (Morris et al., 2007): (1) prin observație - copiii învață de la vârste fragede despre moduri de reglare emoțională, observând reacțiile, comportamentele persoanelor din jurul lor, (2) prin practicile specifice de parenting și informațiile explicite despre reglarea emoțională (modul în care părinții își exprimă emoțiile, cum discută despre ele, cum acceptă exprimarea emoțională a copiilor etc.), (3) climatul emoțional al familiei, așa cum se reflectă în stilul de atașament, în stilul de parenting, în expresivitatea și calitatea emoțională a relației matrimoniale. De multe ori, comportamentul și atitudinea părinților față de exprimarea emoțională a copiilor pot încuraja sau descuraja reglarea emoțională. Cu toate acestea, există prea puține studii care să evedențieze rolul familiei în dezvoltarea managementului emoțional specific la vârsta adolescenței, 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 ceea 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 adolescenții le pot utiliza în diverse contexte se consideră a fi modalitatea optimă de sprijin din partea părinților la această vârstă, deoarece acest lucru corespunde nevoii de autonomie a adolescentului, competențelor lui cognitive și de autoreglare (Bell & Calkins, 2000; Morris et al., 2007). Cu alte cuvinte, găsirea unui echilibru între nevoia de autonomie a tânărului și nevoia de structură și de orientare din partea părinților este esențială pentru sprijinirea dezvoltării abilității de reglare emoțională optimă.

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 grupate sub umbrela de competențe sociale și emoționale. Cu alte cuvinte, competențele cheie pe care trebuie să le aibă elevii sunt (CASEL, 2012): autoconștientizare, auto-management, conștientizare socială, abilități de relaționare, luarea deciziilor în mod responsabil. Auto-managementul se referă la abilitatea individului de a realiza autoreglarea 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. Deoarece activitățile practice propuse în acest ghid vizează dezvoltarea acestor abilități specifice competenței de auto-management, le vom explica pe scurt în cele ce urmează.

### VI.1.3. Managementul stresului

În activitățile de zi cu zi, adolescenții pot să resimtă o discrepanță între solicitările care le sunt adresate (de exemplu, volumul temelor pentru acasă) și capacitatea autopercepută de a le face față ("nu pot să îmi fac toate temele pentru mâine"). Stresul rezultă în urma percepției subiective a acestei discrepanțe. Însă de multe ori, sursele de stres la adolescenți țin de factorii interni-îngrijorările, neajutorarea resimțită, expectanțele lor exagerate - dar și de factori externi, printre care se numără grupul social, relațiile cu colegii de clasă 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 modificare 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 ("rezolvați primele 3 exerciții de la pagina 27" sau "îți merge mintea așa de încet, încât nu poți înțelege ce ți se explică") sau o emoție (frica, furia, frustrarea);
- **B-ul** este comportamentul manifest al elevului, i.e. ceea ce pot vedea/sesiza și cei din jurul lui, ca de exemplu protestele/ comentariile verbale ("iar trebuie să facem exerciții din manual în timpul orei?" sau "de ce să rezolvăm exercițiile, nu aveți chef să ne explicați?") sau reacții comportamentale (izbește cu pumnul în masă, strigă, lovește, râde);
- **C-ul** se referă la consecințele comportamentului, i.e. la ceea ce obține elevul 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 elevul "comentează", cei doi intră într-o discuție care, pe de o parte duce la creșterea timpului dintre formularea sarcinii de lucru și rezolvarea efectivă a exercițiului (elevul primește o recompensă - amânarea sarcinii), iar pe de altă parte, elevul beneficiază de atenție din partea colegilor. Tocmai de aceea, o analiză corectă a motivului (consecințelor) pentru care elevul face 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. În acest sens, este important să ne reamintim faptul că: 1) pedepsele sau întăririle negative nu funcționează foarte bine pe termen lung și 2) uneori este destul de greu să identificăm corect recompensele sau întăririle care îl pot face pe elev să se controleze. De exemplu, ce întărire (pozitivă sau negativă) aș putea oferi pentru a-l face pe adolescent să nu mai vorbească neîntrebat în timpul orelor, în condițiile în care cea mai mare recompensă pentru el este atenția și aprobarea din partea colegilor? În această situație, ca soluții am putea încerca să modificăm antecedentul (A-ul) sau comportamentul (B-ul). În exemplul de mai sus, aș putea schimba metoda de predare (A-ul) - de exemplu, în locul prelegerii interactive, care îi dă elevului posibilitatea să facă multe comentarii, am putea folosi activitățile de grup, în care să primească responsabilități clare sau aș putea să folosesc elevul ca resursă în cadrul activității.

Însă de multe ori, dificultatea în procesul de management emoțional și comportamental este dată de emoția și de gândurile pe care elevul le are într-o anumită situație. 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 elevului să rezolve în clasă anumite exerciții, individual);
- **B-ul** este reprezentat de gândurile sau de modul în care el interpretează situația/ evenimentul (de exemplu, elevul își poate spune "eu nu pot rezolva aceste exerciții și colegii vor râde iar de mine, pentru că nu știu să răspund, iar o să primesc o notă mică, dacă îmi verifică profesorul caietul, iar asta este ceva groznic, insuportabil");
- **C-ul** este emoția generată de acele gânduri (de exemplu, un elev care are o gândire nesănătoasă, 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 ca fiind un comportament manifest, este exprimarea comportamentală a emoției generate de gândurile elevului. 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 imaginate de individ, ci și la interferențele 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, 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, când convingerile indivizilor 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, i.e. 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 elev care primește o notă mică la examenul de bacalaureat sau la teza de la matematică. Dacă el are convingerea (B-ul) că o astfel de situație este groznică/ de netolerat, că este cel mai slab elev din școală/ că această notă reflectă faptul că el ca persoană este lipsit de valoare, cel mai probabil consecința va fi una disfuncțională. Elevul 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 admitere la facultate, 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 obiective. 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 în practică a comportamentelor necesare atingerii propriilor scopuri, în mod eficient. Dacă, în exemplul dat, elevul are niște convingeri raționale, i.e. 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 media generală, poate sprijini efortul elevului de a învăța - "nota la teză îmi strică media, dar dacă mă voi strădui mai mult, voi învăța mai mult, și o să îmi îndrept media finală"). Strategii și activități prin care puteți exersa acest model teoretic cu elevii, găsiți în activitățile: *Ce legătură au gândurile cu emoțiile?*; *Ce simt, ce gândesc* din cadrul acestui ghid.

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 negativă).

Waters (1982) a adaptat pentru adolescenți 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 adolescentului schimbarea gândurilor, ci doar experimentarea unor emoții sau manifestarea unor comportamente „pozitive” în situații mai plăcute sau care creează disconfort, fără a interveni asupra adevăratelor cauze ale acestor emoții.

## 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 adolescentul dorește să fie popular, sau când ne dorim să avem succes în viață, ca adulți. Ținând cont de particularitățile de dezvoltare ale acestei vârste, studiile au arătat, în mod surprinzător, că atunci când în mediu nu există informații emoționale (i.e. situația nu este încărcată emoțional, ci neutră din punct de vedere emoțional), adolescenții au performanțe la fel de bune sau chiar mai bune decât adulții în ceea ce privește controlul impulsurilor (Casey et al., 2008; Somerville et al., 2011); în schimb, atunci când trebuie să ia decizii în prezența prietenilor sau dacă 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 la această vârstă, lobul prefrontal nu este dezvoltat suficient (Bell & McBride, 2010), ceea ce atrage după sine dificultăți în reglarea sau controlul comportamentului. Cadrele didactice și părinții pot sprijini dezvoltarea controlului impulsurilor prin activități de alfabetizare și reglare emoțională, setarea unor limite și a unor reguli clare, prin dezvoltarea strategiilor de rezolvare a problemelor și managementul stresului, controlul furiei, identificarea domeniilor sau a situațiilor în care adolescentului îi este greu să își stăpânească reacțiile. Strategii și activități prin care puteți dezvolta la elevi această abilitate găsiți în activitățile: *Pot să mă controlez?; Nu mă enervez!; Stop! Gândesc!*, din cadrul acestui ghid.

## 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 intrarea lui în adolescență (Lepper, Henderlong, Corpus & Iyengar, 2005; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005), studiile arată că autoeficacitatea și conștiinciozitatea ca trăsătură de personalitate, prezic variația motivației intrinseci și extrinseci a reușitei academice la adolescenți (McGeown et al., 2014). De asemenea, climatul educațional, eficiența cadrului didactic, munca în echipă, facilitează motivația și învățarea autoreglată la adolescenți (Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). În ciuda studiilor care susțin că adolescenții au probleme de autocontrol datorită insuficienței dezvoltării a zonei prefrontale (Bell & McBride, 2010), există autori care demonstrează faptul că în adolescență există o sensibilitate foarte mare față de stimulii motivaționali; altfel spus, adolescenții pot fi atenți (control atențional) și își pot controla comportamentul atunci când doresc să obțină anumite recompense (Casey & Caudle, 2013). Acest lucru dovedește că între motivație și autocontrol există o "tensiune" sau un dezechilibru, adolescentul având nevoie, pe de o parte, să obțină ceea 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 a acționa și de a reacționa). În acest ghid sunt propuse două activități care pot dezvolta această abilitate în rândul elevilor: *Vreau să reușesc și eu; Pot să controlez furia?*

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

De asemenea, chiar dacă adolescentul își setează un obiectiv și un plan pentru a atinge acel obiectiv, atât profesorii cât și părinții trebuie să aibă în vedere că adolescentul trebuie monitorizat în continuare, pentru a fi sprijinit atunci când întâmpină dificultăți (de exemplu, dacă nu are un management eficient al timpului), dar mai ales pentru a-l ajuta să se autoevalueze; feedback-ul oferit (ce a reușit, cât efort a depus, unde se putea descurca mai bine) constituind o sursă în dezvoltarea autoeficacității, care, așa cum am menționat anterior, este un predictor foarte bun pentru motivație (McGeown et al., 2014).

### De reținut:

1. Autoreglarea emoțională este un proces deliberat, conștient, prin care putem influența emoția trăită și modul în care o exprimăm.
2. Autoreglarea emoțională este un proces care evoluează în paralel cu dezvoltarea cognitivă, biologică, socială a adolescentului.



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. Adultul (cadrul didactic și părintele) poate sprijini dezvoltarea automanagementului la adolescenți, 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 adolescentul interpretează o situație determină emoțiile pe care le simte, iar acestea din urmă influențează comportamentul său. Din acest motiv, intervențiile pe care le facem în școală și care urmăresc schimbări benefice de durată, trebuie să vizeze emoțiile și gândurile adolescentului, nu doar comportamentul său.

## VI.2. Activități pentru dezvoltarea competenței de reglare emoțională

Tabel sinoptic al activităților de dezvoltare a competenței de reglare emoțională

| Competențe generale   | Competențe specifice   | Titlul temei  | Nivel        |
|---|--|---|--------------|
| Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională prin schimbarea gândurilor iraționale | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea stimulilor care activează anumite gânduri;</li> <li>• diferențierea gândurilor sănătoase/ raționale de cele nesănătoase/ iraționale;</li> <li>• demonstrarea legăturii dintre gânduri și emoții.</li> </ul>   | <i>1. Ce legătură există între gânduri și emoții?</i> | Cls. IX-X    |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferențierea gândurilor sănătoase/ raționale de cele nesănătoase/ iraționale;</li> <li>• exemplificarea legăturii dintre gânduri și emoții.</li> </ul>   | <i>2. Ce simt, ce gândesc!</i>                        | Cls. XII-XII |
| Controlul impulsurilor  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea stimulilor care activează emoțiile puternice negative (ca de ex., furia);</li> <li>• exemplificarea situațiilor în care își pierde controlul;</li> <li>• identificarea strategiilor prin care ar putea să își controleze comportamentele/ reacțiile impulsive.</li> </ul> | <i>3. Pot să mă controlez?</i>                        | Cls. IX-X    |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea alternativelor pozitive și negative la experiențele de viață pe care le au;</li> <li>• propunerea unor strategii prin care își pot controla impulsurile.</li> </ul>   | <i>4. Stop, gândesc!</i>                              | Cls. XI-XII  |
| Managementul furiei   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea situațiilor în care simt furie;</li> <li>• identificarea strategiilor prin care ar putea să își controleze furia.</li> </ul>  | <i>5. Pot să controlez furia?</i>                     | Cls. IX-X    |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea stimulilor care le pot declanșa furia;</li> <li>• identificarea unor strategii de control al furiei.</li> </ul>   | <i>6. Nu mă enervez</i>                               | Cls. XI-XII  |
| Autoeficacitate și automotivare   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea experiențelor (proprie) anterioare de succes;</li> <li>• identificarea abilităților personale care îi pot ajuta în atingerea unor scopuri.</li> </ul>   | <i>7. Vreau să reușesc și eu!</i>                     | Cls. XI-XII  |

# 1. Ce legătură există între gânduri și emoții?

**Adresabilitate:** elevii din clasele IX-X

**Scop:** Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională prin schimbarea gândurilor iraționale.

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

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

**Durata activității:** 90 de minute (2 secvențe x 50 de minute)

**Materiale necesare:**

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

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

**Durata activității:** 100 de minute (2 lecții a câte 50 de minute)

**Descrierea activității:**

## Secvența 1

| Etapa                                  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp     |
|--|---|--|----------|
| Organizarea elevilor pentru activitate | Prezentați elevilor scopul activității și organizați-i în echipe de câte 4 sau 5 elevi. Distribuți fiecărei echipe formate una dintre situațiile din Anexa 1- <i>Situații și emoții</i> și explicați-le frontal sarcina de lucru. | Puteți prezenta elevilor sarcina de lucru astfel: <i>Astăzi vom începe să discutăm despre gânduri și emoții. Pentru a vedea dacă există sau nu o legătură între ele, vă propun să ne grupăm în echipe de câte 4 sau 5 elevi. Fiecare echipă va primi un bilețel pe care este descrisă o situație și 2 emoții. Voi trebuie să interpretați situația respectivă astfel încât noi să putem identifica ce emoții transmiteți. Puteți realiza 2 scenete scurte, de câte 1 minut fiecare (i.e. o scenetă pentru fiecare emoție) sau o singură scenetă de maxim 2 minute, în care să fie prezente ambele emoții. Noi vă vom urmări și vom încerca să identificăm emoția interpretată.</i> | 5 minute |

| Etapa                  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|------------------------|--|---|-----------|
| Joc de rol             | Acordați elevilor 5-10 minute pentru pregătirea scenetelor și apoi încă 2 minute pentru realizarea jocului de rol în fața colegilor. | Urmăriți activitatea elevilor în timpul pregătirii scenetelor și oferiți sprijin acolo unde este cazul. Insistați ca, pe lângă mimică, elevii să exprime și de ce simt acele emoții (gândurile pe care le au în situația respectivă). La sfârșitul fiecărei interpretări, solicitați colegilor să numească emoția pe care au identificat-o. | 30 minute |
| Activitate individuală | Solicitați elevilor să completeze Anexa 2 - <i>Gânduri și emoții</i> .   | Explicați elevilor sarcina de lucru, insistând asupra faptului că gândurile noastre sunt cele care determină modul în care ne simțim.   | 5 minute  |



### Rezumatul activității (10 min.):

Solicitați ca 1 sau 2 elevi să dea exemple de gânduri care au determinat emoțiile din scenetele anterioare. Apoi purtați cu elevii o discuție frontală, în care să subliniați legătura dintre gânduri și emoții. Puteți folosi următoarele întrebări:

- Ce anume din interpretarea colegilor voștri v-a ajutat să identificați emoțiile?
- Care dintre voi a avut dificultăți în a-și interpreta rolul? De ce?
- De ce este important să știm ce gândim în situațiile în care trăim numite emoții?

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



### Recomandări pentru coordonator (secvența 1):

1. Această secvență a fost concepută pentru o clasă cu aproximativ 25 de elevi. În funcție de numărul elevilor din clasa dumneavoastră, puteți ajusta timpul alocat secvențelor. Pentru *Rezumatul activității*, nu recomandăm mai puțin de 10 minute.
2. Oferiți fiecărei grupe o singură situație scrisă pe bilețel, pentru a nu facilita procesul de identificare și recunoaștere a emoțiilor. Puteți adăuga sau modifica situațiile din Anexa 1 astfel încât să corespundă cât mai bine nevoilor grupului cu care lucrați.

## Secvența 2

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|--|--|---|-----------|
| Reactualizarea informațiilor anterioare          | Cu ajutorul unui set de întrebări, ajutați elevii să puncteze informațiile relevante din secvența anterioară.  | Puteți adresa următoarele întrebări:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Oare de ce oamenii resimt adesea emoții diferite, chiar dacă se află în aceeași situație?</li> <li>- Ce emoții ați simțit în cadrul lecției anterioare?</li> <li>- Oferiți exemple de gânduri care credeți că v-ar fi utile în situațiile discutate din cadrul secvenței/ lecției anterioare. De ce credeți că v-ar fi utile?</li> </ul> | 5 minute  |
| Identificarea emoțiilor sănătoase și nesănătoase | Solicitați elevilor să deschidă pe bancă Anexa 2 - "Gânduri și emoții", folosită în Secvența 1. Lucrând în echipe de câte 5 elevi, solicitați-le să grupeze emoțiile pe care le-au scris în tabelul din anexă în 2 categorii - emoții sănătoase versus emoții nesănătoase și să le noteze în Anexa 3 - "Emoții sănătoase vs. emoții nesănătoase". Apoi, cereți-le să identifice gânduri specifice (gânduri sănătoase sau nesănătoase care generează acele emoții) pentru fiecare categorie de emoții.                            | Este de dorit ca în grupele de lucru să existe elevi care au avut de interpretat situații diferite, pentru a vă asigura că și-au amintit cât mai bine gândurile și emoțiile.  | 10 minute |
| Prezentarea legăturii dintre gând și emoție      | Rugați echipele să prezinte gruparea emoțiilor și a gândurilor pe care au realizat-o. Sintetizați informațiile corecte și relevante pe o foaie de flipchart sau pe tablă. Pornind de aici, explicați elevilor legătura dintre gânduri și emoții, explicând ce înseamnă și ce efecte au gândurile nesănătoase/iraționale, respectiv gândurile sănătoase/raționale. Explicați utilitatea/ valoarea adaptativă a emoțiilor negative sănătoase. Referiți-vă în acest sens la emoții precum tristețea, dezamăgirea, îngrijorarea etc. | Pentru această parte a lecției, este recomandat să citiți cu atenție informațiile despre modelul ABC cognitiv din partea teoretică a acestui ghid. Pentru a înțelege mai ușor partea teoretică, utilizați o reprezentare grafică a teoriei/ a modelului, sau realizați o prezentare power point.  | 15 minute |

| Etapa                            | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|----------------------------------|--|--|-----------|
| Aplicarea modelului ABC cognitiv | Distribuiți fiecărei grupe Anexa 4 - "Gândurile noastre". Apoi prezentați sarcina de lucru: gândiți-vă la o situație în care ați trăit o emoție negativă intensă. Încercați să vă reamintiți ce gânduri nesănătoase ați avut atunci și propuneți 2 gânduri sănătoase alternative pe care ar fi de dorit să le aveți într-o situație similară, pentru a trăi o emoție pozitivă, sănătoasă. În cazul în care nici unul dintre membrii echipei nu își poate aminti, rugați elevii să își imagineze o asemenea situație. | Oferiți sprijin echipelor, urmărind ca în cazul emoțiilor nesănătoase să fie menționate gânduri iraționale. Ajutați elevii să găsească acele gânduri, având în vedere exemplele din partea teoretică a ghidului. | 10 minute |



### Rezumatul activității (8 min.):

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



### Tema pentru acasă (2 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator (secvența 2):

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

## Anexa 1 - Situații și emoții

### Situația 1

Ești la magazin pentru a cumpăra alimente necesare pentru masa de seară. Așezi produsele pe bandă și aștepti să îți vină rândul la casă. Chiar după ce clientul din fața ta a plătit, casa de marcat se blochează. În spatele tău mai sunt 2 clienți. Arată casierului și celorlalți clienți ceea ce simți în acel moment... (emoțiile menționate mai jos) și explică-le de ce simți acele emoții.

**Ce emoții trebuie să arăți:** dezamăgire și furie.

### Situația 2

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

**Ce emoții trebuie să arăți:** tristețe profundă și frică.

### Situația 3

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

**Ce emoții trebuie să arăți:** furie și tristețe profundă.

### Situația 4

Tu crezi că unul dintre profesorii de la clasa voastră nu te place. La ultimul test de la materia pe care o predă el, ai luat nota 6. La ora următoare, arată-i ce ai simțit când ai primit nota... (emoțiile menționate mai jos) și explică-i de ce ai simțit acele emoții.

**Ce emoții trebuie să arăți:** vinovăție și îngrijorare.

### Situația 5

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

**Ce emoție trebuie să arăți:** rănire și dezamăgire.

## Anexa 2 - Gânduri și emoții

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

\*Dacă nu este timp pentru toate activitățile prevăzute sau dacă ar fi nevoie de mai mult timp la *Rezumatul activității*, această anexă poate fi folosită și ca temă pentru acasă.

| Gânduri | Emoții |
|---------|--------|
|         |        |
|         |        |
|         |        |
|         |        |
|         |        |

## Anexa 3 - Emoții sănătoase vs. emoții nesănătoase

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



## Anexa 4 - Gândurile noastre

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

## 2. Ce simt, ce gândesc!

**Adresabilitate:** elevii din clasele XI-XII

**Scop:** Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională.

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

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

**Materiale necesare pentru secvența 1:**

- tablă/ foi de flipchart;
- cretă/ markere;
- Anexa 1 – *Cum gândesc, ce simt, cum mă comport*
- Anexa 2 - *Intensitatea emoțiilor - fișă pentru coordonator*

**Materiale necesare pentru secvența 2:**

- tablă/ suport și foi de flipchart;
- cretă/ marker;
- Anexa 1 - *Cum gândesc, ce simt, cum mă comport*
- 2 exemplare din Anexa 3 - *Alternative sănătoase*, tăiate astfel încât pe fiecare fâșie decupată să fie un singur rând din tabel

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

**Durata activității:** 100 de minute (2 secvențe x 50 de minute)

**Descrierea activității:**

**Secvența 1 - 50 de minute**

| Etapa                                  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp         |
|--|---|---|--------------|
| Organizarea elevilor pentru activitate | Comunicați elevilor tema și scopul acestei activități. Prezentați-le pe scurt modelul ABC cognitiv care subliniază legătura dintre gânduri și emoții (paginile 67-68 din secțiunea teoretică a acestui ghid). Folosiți exemple de situații și gânduri care credeți că s-ar potrivi modului în care gândesc elevii din această clasă. Explicați diferența dintre gândurile iraționale și raționale, precum și faptul că un gând rațional te poate face să simți o emoție negativă sănătoasă (funcțională). | Puteți prezenta elevilor sarcina de lucru astfel: <i>Probabil că ați asistat la situații în care oamenii au reacționat diferit, chiar dacă situația a fost aceeași. De exemplu, la o lucrare de control, e posibil ca un elev care ia nota 8 să fie fericit, pe când un altul, care a primit aceeași notă, să fie trist sau nemulțumit. Motivul pentru care ne simțim diferit se datorează modului în care oamenii (în acest caz cei doi elevi) interpretează situația.</i><br><br>Puteți schița pe tablă/foi de flipchart legătura dintre elementele modelului, puteți realiza o prezentare power-point etc. | 10<br>minute |

| Etapa              | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--------------------|---|--|-----------|
|                    |   | Este recomandat să parcurgeți cu mare atenție partea teoretică din acest ghid cu privire la modelul ABC cognitiv, explicat la paginile 67-68.  |           |
| Activitate de grup | Grupați elevii în echipe de câte patru membri și distribuiți fiecărei grupe un exemplar din Anexa 1 - <i>Cum gândesc, ce simt, cum mă comport</i> . Explicați-le sarcina de lucru, rugându-i să identifice emoții variate (pot da exemple de 2 emoții asociate aceluiași gând). | Încurajați elevii să identifice situații în care au avut ei înșiși astfel de gânduri, pentru a identifica emoții și comportamente proprii. Deoarece multe din gândurile din fișa de lucru sunt iraționale, ambele emoții identificate ar trebui să fie negative. | 20 minute |



### Rezumatul activității (20 min.):

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

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

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



### Recomandări pentru coordonator - secvența 1:

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

## Secvența 2 - 50 de minute:

| Etapa                                 | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---------------------------------------|---|---|-----------|
| Reamintirea cunoștințelor anterioare  | Amintiți pe scurt elevilor concluziile activității anterioare cu privire la rolul gândurilor în generarea emoțiilor. Insistați pe diferența dintre gândirea "absolutistă" (de tip <i>trebuie</i> sau gândirea în alb și negru) și gândirea rațională alternativă (care exprimă mai degrabă preferința pentru anumite lucruri).  | <p>Puteteți reaminti elevilor informațiile discutate, folosind întrebări precum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Care este motivul pentru care oamenii pot reacționa diferit atunci când se află în aceeași situație?</li> <li>- În câte categorii am grupat gândurile noastre? Exemplificați.</li> <li>- Care este legătura dintre gânduri și emoții?</li> </ul> <p>Este recomandat să parcurgeți cu atenție partea teoretică a ghidului înainte de această activitate.</p> | 15 minute |
| Gândim sănătos - activitate în echipă | <p>Grupați elevii în echipe de câte 4 membri și distribuiți-le un exemplar al Anexei 1 pe care l-au completat în Secvența 1 (gruparea elevilor poate fi diferită față de lecția anterioară, iar Anexa 1 poate fi distribuită aleatoriu - i.e. nu trebuie să avem aceeași echipă cu aceeași fișă ca în cazul secvenței anterioare). Puneți pe catedră fâșiile decupate ale Anexei 3, așezându-le cu fața în jos (sau într-o cutie) și rugați un membru al echipei să extragă 4 bilețele. Sarcina lor de lucru este ca, pentru fiecare gând irațional extras, să propună o alternativă de gând rațional și respectiv o emoție funcțională/ sănătoasă, care consideră că poate fi generată de acel gând.</p> <p>În timp ce elevii lucrează, împărțiți tabla sau o foaie de flipchart în două coloane. Titlul primei coloane va fi "Așa, nu", iar al celei de a doua, va fi "Așa, da". După ce vor termina lucrul în echipă, elevii vor nota în prima coloană emoțiile nesănătoase asociate gândurilor iraționale (ele se găsesc deja în Anexa 1 completată anterior), iar în a doua coloană vor scrie gândurile și emoții sănătoase, ca alternative.</p> | <p>Înainte de a-i lăsa să înceapă să lucreze, amintiți-le că una dintre cele mai eficiente strategii prin care putem elimina sau reduce intensitatea emoțiilor negative disfuncționale este schimbarea gândurilor.</p> <p>Sugerați elevilor să folosească informațiile din lecția anterioară, surprinsă în Anexa 1, pentru a facilita rezolvarea sarcinii de lucru.</p>   | 20 minute |



### Rezumatul activității (12 min.):

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



### Tema pentru acasă (3 min.):

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

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

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

## Anexa 1 – Ce gândesc, ce simt, cum mă comport

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

| Gânduri  | Emoții cauzate de gânduri<br>(ce simți când gândești așa) | Exemple de comportamente asociate gândurilor<br>(cum te porți/ ce faci când gândești și te simți așa) |
|--|---|---|
| Ceilalți sunt vinovați pentru nefericirea mea.   |   |   |
| Oamenii ar trebui să-și ascundă emoțiile.  |   |   |
| Fiecare problemă are o soluție corectă care trebuie găsită.  |   |   |
| Cei din jurul meu chiar nu mă pot înțelege.  |   |   |
| Copiii ar trebui să fie dependenți de adulți (părinții ar trebui să îmi rezolve problemele, să îmi satisfacă dorințele). |   |   |
| Procrastinarea/ amânarea face viața mai ușoară.  |   |   |
| Sunt atâția oameni pe care nu îi poți schimba, încât e mai bine să te îndepărtezi de ei.                                 |   |   |
| Lumea e plină de pericole care necesită concentrare maximă din partea mea (pentru a le identifica și a le evita).        |   |   |
| Nu poți ști ce gândește celălalt.  |   |   |
| Viața trebuie să fie așa cum vreau eu.   |   |   |
| Viața trebuie să fie dreaptă și dreptatea trebuie să fie administrată echitabil.   |   |   |
| Fiecare are drumul lui în viață și nu poți face nimic pentru a-l schimba.  |   |   |
| Oamenii valoroși nu greșesc niciodată.   |   |   |
| Trebuie să fiu plăcut de toți cei pe care-i întâlnesc.   |   |   |
| Prietenii adevărați sunt cei care fac cum spui tu.   |   |   |
| Dacă ceilalți văd cum ești tu în realitate, probabil te vor respinge.  |   |   |

## Anexa 2 - Intensitatea emoțiilor (fișa de lucru pentru coordonator)

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

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

## Anexa 3 - Alternative sănătoase

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



### 3. Pot să mă controlez?

**Adresabilitate:** elevi din clasele IX-X

**Scop:** Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și controlul impulsurilor

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

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

**Materiale necesare:**

- tablă / flipchart;
- cretă / markere;
- Anexa 1 - *Ce mă face să îmi pierd controlul*, Anexa 2 - *Strategii de control al impulsurilor*

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

**Durata activității:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

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

| Etapa                                      | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/ sugestii specifice  | Timp      |
|--|--|---|-----------|
| “Soluții la probleme” - activitate de grup | <p>După ce fiecare elev a completat fișa de lucru, rugați-i să se grupeze în echipe de câte 4 elevi. Sarcina lor de lucru va fi:</p> <p>(a) pornind de la “ierarhia” stabilită pe fișa individuală, să identifice 2 stimuli comuni tuturor membrilor echipei;</p> <p>(b) pentru fiecare dintre cei doi stimuli comuni, să propună trei strategii pe care le consideră potrivite pentru a-i sprijini în efortul lor de a controla impulsurile/ reacțiile la stimulii respectivi.</p> <p>După expirarea timpului de lucru de aproximativ 10 minute, oferiți fiecărui grup posibilitatea de a expune strategiile identificate. În cazul grupelor care au ales aceeași stimuli, se pot menționa doar strategiile care diferă de la un grup la altul.</p> | Monitorizați activitatea grupelor și oferiți sprijin acolo unde este cazul. Pentru această secvență, pentru a sprijini elevii care întâmpină dificultăți, puteți utiliza informațiile din Anexa 2, care ulterior va fi prezentată elevilor. | 20 minute |



### Rezumatul activității (5 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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

Exemplu de structură a jurnalului:

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Situația                     |  |
| Strategia folosită           |  |
| Consecințe asupra mea        |  |
| Consecințe asupra celorlalți |  |



### Recomandări pentru coordonator:

1. În funcție de specificul clasei cu care lucrați, pentru activitatea de grup, puteți solicita elevilor să identifice soluții de control al reacțiilor la anumiți stimuli, cu care ei se confruntă mai frecvent. De asemenea, puteți distribui dvs. stimulii, astfel încât să nu existe suprapuneri între alegerile echipelor.
2. Jurnalul care trebuie completat acasă, poate fi listat și distribuit fiecărui elev, titlurile pot fi așezate pe orizontală etc.
3. Pentru ca activitatea să își atingă obiectivele, este foarte important ca atunci când elevii aduc jurnalele (temele pentru acasă) să alocați 5 minute pentru a discuta cu ei despre utilitatea activității (puteți folosi întrebări de tipul - Cum v-a ajutat această monitorizare?, Unde ați întâmpinat probleme?, Ce s-a schimbat?, Ce ați schimba la acest proces de monitorizare?)
4. Puteți completa Anexa 1 cu orice altă situație în care elevul își poate pierde controlul (unele situații specifice care sunt similare mai multor elevi din clasă).

## Anexa 1 - Ce mă face să îmi pierd controlul

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

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

Clasamentul meu:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_

## Anexa 2 - Strategii de control al reacțiilor impulsive

Abilitatea de a ne stăpâni reacțiile impulsive (abilitatea de autocontrol) ne ajută în special în situațiile dificile cu care ne confruntăm, în situațiile în care avem impresia că lucrurile nu sunt corecte, că situația este groaznică, că nu putem tolera să ni se întâmple așa ceva. Există însă câteva strategii care ne pot fi de folos:

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

## 4. Stop, gândesc!

**Adresabilitate:** elevi din clasele XI-XII

**Scop:** Dezvoltarea competenței de control emoțional

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

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

**Materiale necesare:**

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

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

**Durata activității:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                               | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/ sugestii specifice  | Timp      |
|-------------------------------------|--|---|-----------|
| Introducerea elevilor în activitate | Prezentați-le elevilor scopul și obiectivele activității, după care discutați cu ei despre conceptul de control al impulsurilor și despre specificul acestuia la vârsta adolescenței.  | Accentuați rolul pe care îl are anturajul la această vârstă în luarea deciziilor, în executarea unor comportamente, în obținerea performanței. Folosiți întrebări specifice (de ex., de ce vă este atât de greu să faceți ce știți că este bine pentru voi?) și exemple concrete. | 10 minute |
| Ce-ar fi dacă?                      | Grupați elevii în echipe de câte trei-patru persoane și distribuiți-le pe un bilețel câte o situație din cele prezentate în Anexa 1 - <i>Ce-ar fi dacă?</i> și un exemplar din Anexa 2 - <i>Consecințe</i> . Rugați-i să noteze care ar fi consecințele comportamentale și emoționale, pozitive și negative, care ar apărea dacă ar reacționa așa cum scrie pe bilețel.<br><br>La sfârșit, solicitați unui membru al grupului să prezinte celorlalți situația și răspunsurile oferite. |   | 15 minute |

|                     |  |  |           |
|---------------------|--|--|-----------|
| Ce aş putea să fac? | După ce fiecare echipă şi-a prezentat situaţia, distribuiţi-le un exemplar integral din Anexa 1. Rugaţi-i să citească cu atenţie fiecare situaţie şi să o aleagă pe cea care cred ei că nu o vor trăi niciodată. Solicitaţi-le să identifice gândul care stă la baza acelei decizii şi emoţia pe care o declanşează el, precum şi modul în care ar putea să facă faţă acelei emoţii, pentru a preveni consecinţele negative asociate. Rugaţi-i să noteze răspunsurile lor pe verso-ul Anexei 2 sau în caiete şi apoi să le prezinte colegilor. | Dacă mai multe grupe au ales aceeaşi situaţie, insistaţi doar asupra strategiilor de reglare emoţională şi asupra gândurilor iraţionale. | 15 minute |
|---------------------|--|--|-----------|



### Rezumatul activităţii (5 min.):

La sfârşitul activităţii, realizaţi o sumarizare a activităţii, punctând ce înseamnă controlul impulsurilor şi beneficiile acestei abilităţi.



### Tema pentru acasă (5 min.):

Ca temă pentru acasă, solicitaţi elevilor să noteze în caiete o situaţie în care au reuşit să îşi stopeze impulsul (şi-au dat seama că nu e bine să reacţioneze aşa cum ar vrea şi au adoptat un comportament diferit). Atunci când explicaţi tema pentru acasă, oferiţi elevilor un exemplu simplu, poate chiar din experienţa dvs. personală (de exemplu, “când am văzut ce rezultate slabe aţi obţinut la test, prima mea reacţie a fost să vă cert, să ţip la voi, dar am reuşit să mă stăpânesc, am respirat adânc, m-am gândit că nu vă este de nici un folos şi am decis să vă explic criteriile de evaluare”).



### Rezumatul activităţii (3 min.):

1. În funcţie de nivelul clasei cu care lucraţi şi de numărul de elevi, pentru prima activitate de grup, le puteţi oferi una sau mai multe situaţii pe care să le analizeze.
2. Pentru a doua activitate de grup, puteţi schimba componenţa echipelor sau puteţi modifica numărul de elevi dintr-un grup. Răspunsurile lor pot fi afişate şi analizate frontal. Dacă veţi considera necesar, elevii pot să noteze răspunsurile la ultima sarcină de grup şi pe o foaie separată pe care să notaţi Situaţia/ Gândul/ Emoţia/ Cum previn.
3. Anexa 1 poate fi completată şi cu alte situaţii pe care le consideraţi mai potrivite pentru clasa cu care lucraţi (chiar vă recomandăm acest lucru).

## Anexa 1 - Ce-ar fi dacă?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Anexa 2 - Consecințe

| Consecințe comportamentale și emoționale |          |
|--|----------|
| Pozitive                                 | Negative |
|  |          |



## 5. Pot să controlez furia?

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

**Scop:** Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și managementul furiei

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

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

**Materiale necesare pentru secvența 1:**

- tablă/ foi de flipchart;
- cretă/ markere;
- 30 de bomboane colorate (de ex., 5 bomboane de tip M&M sau Skittles x 6 culori diferite în baza cărora elevii să se poată grupa în echipe, în funcție de culoare).
- 30 de bilețele autoadezive/ cartonașe/ bucăți de hârtie
- Anexa 1 - Sarcini de lucru - fișă pentru coordonator

**Materiale necesare pentru secvența 2:**

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

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

**Durata activității:** 100 de minute (2 secvențe x 50 de minute)

**Descrierea activității:**

Secvența 1

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/ sugestii specifice  | Timp         |
|---|--|---|--------------|
| Introducerea în activitate<br>- dezbateri             | Anunțați elevii că astăzi vor discuta despre furie. Solicitați elevilor să argumenteze dacă furia este o emoție sănătoasă sau nesănătoasă. Solicitați elevilor să dea exemple de gânduri care ne pot face să simțim furie (de ex., nu este corect, ceilalți profită de mine, nu suport ca...).       | Atrageți atenția asupra faptului că furia este o emoție de bază și apare atunci când avem nevoie de a ne proteja, de a stabili anumite reguli sau limite care să ne facă să ne simțim în siguranță. Notați pe tablă sau pe flipchart modelul ABC cognitiv și scrieți gândurile exprimate de elevi, care le generează furie. | 15<br>minute |
| Activitate individuală<br>- În ce situații mă enervez | Distribuiți elevilor câte un bilețel autoadeziv (sau cartonaș/ bucată de hârtie) și rugați-i să descrie 1-2 situații în care au simțit furie.<br><br>Apoi solicitați-le să aleagă o bomboană din pungă fără a o mânca și să se grupeze în echipe în funcție de culoarea bomboanei pe care au ales-o. |   | 5<br>minute  |

| Etapa              | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/ sugestii specifice | Timp      |
|--------------------|---|--------------------------------|-----------|
| Activitate de grup | Oferiți fiecărui grup un bilețel pe care este scrisă o sarcină de lucru (vezi Anexa 1- Sarcini de lucru- fișă pentru coordonator) și acordați 10 minute pentru rezolvarea sarcinii de lucru. Rugați apoi echipele să citească sarcina de lucru și să prezinte rezolvarea ei. După ce toate echipele vor termina de prezentat, lăsați-i să mănânce bomboanele. |                                | 20 minute |



### Rezumatul activității (8 min.):

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



### Tema pentru acasă (2 min.):

Solicitați elevilor să realizeze tema pentru acasă alcătuiind, împreună cu părinții, o listă cu 5 strategii prin care elevii și părinții își pot controla furia.

#### Secvența 2

| Etapa                               | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/ sugestii specifice  | Timp      |
|-------------------------------------|---|---|-----------|
| Introducerea elevilor în activitate | Discutați cu elevii despre strategiile pe care le-au găsit împreună cu părinții lor. Analizați strategiile care sunt comune mai multor copii și discutați despre situațiile în care le-au aplicat.  | Mențineți discuția la un nivel obiectiv, neutru; nu realizați evaluări ale eficienței metodelor găsite în cazul comportamentelor elevilor sau părinților. | 10 minute |
| Activitate individuală              | Distribuiți elevilor cartonașele din Anexa 2 (Anexa 2 - Strategiile mele de autoreglare emoțională), 1 metru de sfoară și 12 etichete adezive. Sarcina lor de lucru este să scrie pe spatele fiecărui cartonaș:<br><br>- o situație neplăcută în care pot folosi acea strategie de control emoțional; |   | 20 minute |

| Etapa | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/ sugestii specifice | Timp |
|-------|---|--------------------------------|------|
|       | <p>- emoția nesănătoasă pe care o resimt în acea situație;</p> <p>- un gând folositor care să îi ajute să diminueze/ elimine emoția nesănătoasă. După aceea, vor lipi cartonașele cu eticheta adezivă de sfoara primită, iar la sfârșitul activității, obiectele realizate vor fi expuse în clasă (se pot lipi de partea superioară a tablei sau a ferestrelor sau pe un perete).</p> |                                |      |



### Rezumatul activității (20 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator:

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

## Anexa 1 - Sarcini de lucru - fișă pentru coordonator

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

Pentru albastru - numiți 3 lucruri pe care le puteți face pentru a vă liniști atunci când sunteți furioși. Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

Pentru portocaliu – numiți cele mai frecvente 3 situații în care membrii grupului vostru sunt extrem de furioși. Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

Pentru roșu - descrieți 3 situații în care vă este greu să dovediți/ obțineți autocontrolul. Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

Pentru verde - descrieți cum văd ceilalți că încercați să vă autocontrolați (ce observă ceilalți la voi, la nivelul limbajului verbal, non-verbal). Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

Pentru galben – oferiți 3 exemple de strategii pe care le-ați utilizat pentru a vă liniști, atunci când v-ați confruntat cu situații în care v-ați simțit furioși. Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

Pentru negru - descrieți 3 strategii greșite pe care le-ați utilizat în situații în care v-ați simțit furioși și descrieți cum a decurs situația după utilizarea strategiei greșite (consecințele reacției voastre). Raportați răspunsul vostru la situațiile de pe bilețelele membrilor grupului.

## Anexa 2

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

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Respiră adânc de 10 ori | Desenează cum arată furia/ tristețea/ ta               |
| Scrive despre furia ta  | Execută 10 sărituri cu mâinile și picioarele depărtate |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Numără până la 100                    | Întoarce-te cu spatele și pleacă de acolo |
| Vorbește cu cineva despre problema ta | Strânge în palmă o minge de burete        |

|                                  |                               |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Fă o plimbare afară/ în natură   | Ascultă muzică                |
| Găsește-ți un hobby și exersează | Ce altceva ai mai putea face? |

## 6. Nu mă enervez!

**Adresabilitate:** elevi din clasele XI-XII

**Scop:** Dezvoltarea competențelor de managementul furiei

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

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

**Materiale necesare:**

- tablă / suport și foi de flipchart;
- cretă / marker;
- coli hârtie A4
- carioci colorate
- Anexa 1 - *Cum apare furia*
- Anexa 2 - *Nu mă enervez*

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

**Durata activității:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

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

| Etapa                                    | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/ sugestii specifice | Timp      |
|--|--|--------------------------------|-----------|
| Cum controlăm furia (activitate în grup) | Rugați elevii să noteze în caiete minim cinci modalități (manifestări) prin care își exprimă furia. Alocați pentru această activitate 3-5 minute. Apoi alcătuiți echipe de lucru de câte 4 sau 5 elevi. Distribuți fiecărei grupe câte o coală albă de hârtie (A4) și carioci/ creioane colorate. Explicați-le apoi sarcina de lucru: Pornind de la modul în care vă exprimați furia, alegeți 5 comportamente comune echipei voastre, pentru care va trebui să găsiți strategii care pot reduce sau elimina furia. Aceste strategii care vă pot face să nu vă înfuriați, trebuie prezentate sub forma unui poster pe care să îl prezentați colegilor, astfel încât să îi convingeți să adopte "soluțiile" voastre. |                                | 20 minute |



#### Rezumatul activității (13 min.):

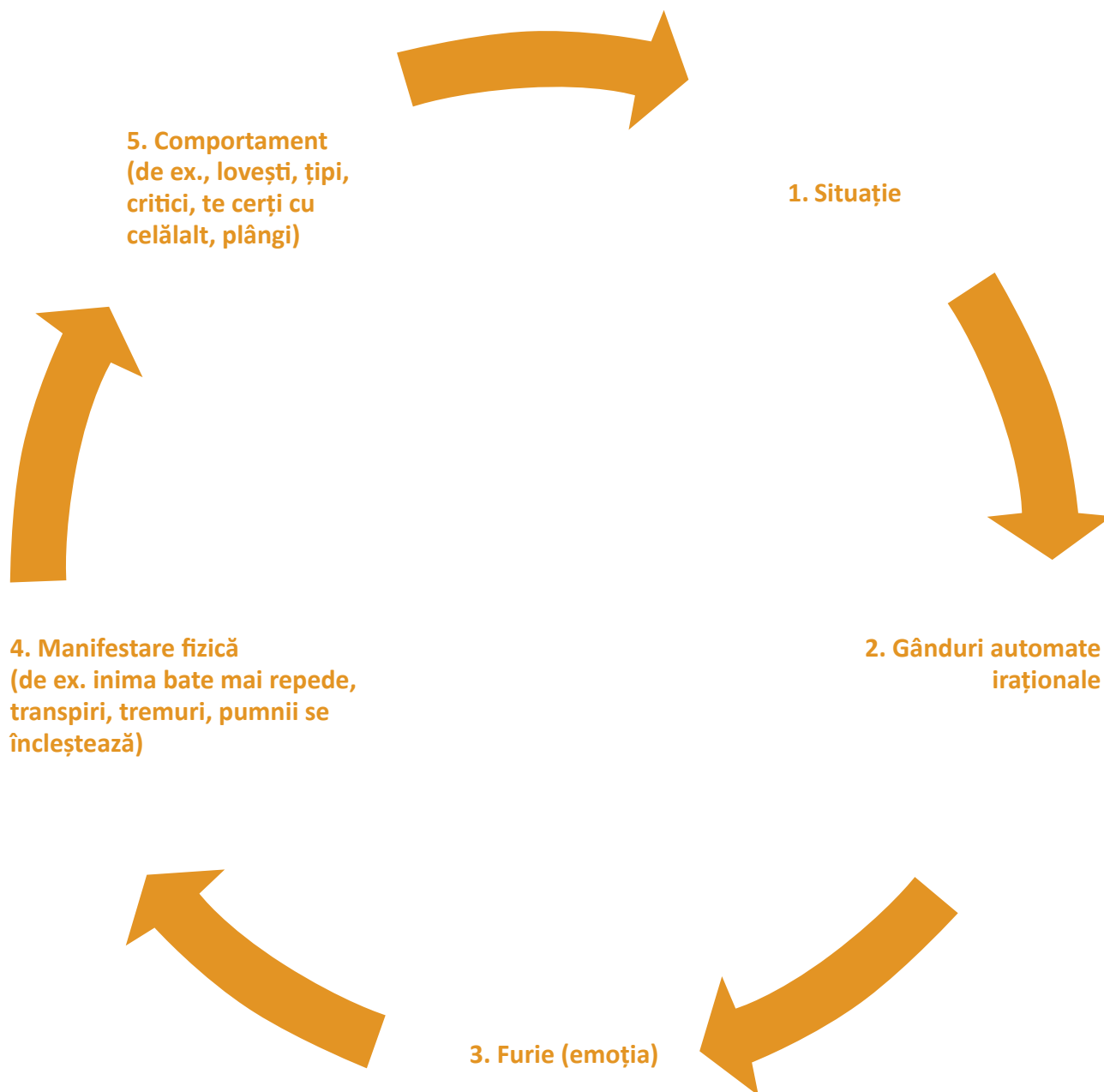
Lăsați echipele să își prezinte posterele, acordați feedback constructiv, apreciind munca depusă și oferind explicații sau informații suplimentare pentru strategiile propuse.



#### Tema pentru acasă (2 min.):

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

## Anexa 1 - Cum apare furia





## Anexa 2 - Nu mă enervez

Mai jos se află un "jurnal", care urmărește cât de frecvent te enervezi pe parcursul unei săptămâni. Completează-l începând de azi!

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

## 7. Vreau să reușesc și eu!

**Adresabilitate:** elevi din clasele XI-XII

**Scop:** Dezvoltarea autoeficacității și a abilităților de automotivare

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

- să identifice experiențe (proprie) anterioare de succes;
- să identifice abilități personale care îi pot ajuta în atingerea unor scopuri.

**Materiale necesare:**

- 2 foi de flipchart sau 2 coli albe A0;
- Anexa 1 - *Despre mine*
- 2 seturi de bilețele autoadezive 76 mm x 76 mm (2 culori diferite, de exemplu galben și verde).

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

**Durata activității:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/ sugestii specifice  | Timp      |
|---|---|---|-----------|
| Discuție interactivă despre motivație   | Prezentați elevilor tema și obiectivele lecției. Discutați despre aspectele care îi motivează pe elevi să facă diverse lucruri și cum s-a schimbat acest proces pe parcursul vieții lor (diferențe între ce îi motiva în gimnaziu sau școala primară și ce îi motivează acum).  | Orientați discuția cu elevii spre conceptul de motivație intrinsecă și extrinsecă, explicați termenii și urmăriți implicarea a cât mai multor elevi în discuție.  | 10 minute |
| Identificarea experiențelor anterioare de succes și a unor calități personale | Prezentați elevilor sarcina de lucru după cum urmează:<br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Fiecare dintre voi va primi o fișă de lucru (Anexa 1- <i>Despre mine</i>) în care veți scrie o experiență care v-a făcut să vă simțiți mândri de propria voastră persoană. Apoi detaliați de ce considerați importantă acea experiență, ce abilități, cunoștințe, informații, atitudini ați dobândit trecând prin acea situație.</li><li>2. Formulați cel puțin 2 obiective personale pe care vreți să le atingeți în următoarele 3-4 luni sau până anul viitor.</li><li>3. După ce terminați de completat fișa, rugați 5 colegi să vă spună un cuvânt prin care ei cred că v-ar putea caracteriza (ceva ce le place la voi, o abilitate, calitate etc.) Veți nota aceste cuvinte pe ultimul rând al fișei de lucru.</li></ol> | Prezentați elevilor fișa de lucru, oferiți explicații suplimentare pentru completarea ei, dacă este cazul (asigurați-vă că elevii au înțeles că nu își pot adresa cuvinte jignitoare când vor completa ultimul rând din fișă; însă pot acorda atribute cu care ceilalți nu sunt de acord - de ex., încăpățânat, certăreț, nepăsător - dacă explică de ce spun acel lucru/ la ce se referă). | 10 minute |

|                             |   |   |                      |
|-----------------------------|---|---|----------------------|
| <p>Activitate în echipe</p> | <p>Rugați elevii să se grupeze în echipe de câte 3-4 elevi. Solicitați-le apoi să își prezinte unul altuia fișa de lucru completată și să aleagă, în urma unei dezbateri de grup, 2 obiective care ar putea fi comune tuturor membrilor grupului (de ex., să promoveze bacalaureatul, să meargă la mare în vacanța de vară). Distribuți-le bilețele autoadezive colorate astfel încât fiecare pereche să primească 1-2 bilețele galbene și 1-2 bilețele verzi. Rugați-i să scrie pe cele galbene câteva modalități prin care experiențele lor anterioare îi pot ajuta să își atingă obiectivele stabilite, iar pe cele verzi ce altceva/sau cine altcineva i-ar determina să fie perseverenți pentru a-și atinge scopurile/ i-ar determina să se automotiveze pentru atingerea scopurilor propuse.</p> <p>La sfârșitul activității, elevii vor citi ce au scris și vor lipi bilețelele în funcție de culoare pe foile de flipchart/ sau pe colile A0.</p> | <p>Încurajați discuția între elevi, astfel încât aceștia să se sprijine reciproc în completarea bilețelelor.</p> <p>Înainte de citirea bilețelelor, elevii vor menționa obiectivele echipelor lor, fără a specifica cărui co-echipier îi aparțin obiectivele.</p> | <p>20<br/>minute</p> |
|-----------------------------|---|---|----------------------|



#### Rezumatul activității (5 min.):

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



#### Tema pentru acasă (5 min.):

Explicați elevilor tema - "Alege unul dintre cele două obiective personale scrise în fișa de lucru și scrie un plan cu 3-5 pași pe care ar trebui să îl urmezi pentru a-ți atinge obiectivul. Pentru fiecare etapă a planului tău, explică modul în care experiența anterioară descrisă în fișă și caracteristicile pe care le-au menționat colegii tăi, te pot ajuta să implementezi acel demers". Asigurați-vă că elevii au înțeles ce au de făcut în tema pentru acasă și oferiți explicații suplimentare, dacă este cazul.



#### Recomandări pentru coordonator:

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

## Anexa 1- Despre mine

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

|  |
|--|
|  |
|--|

2. Spune:

|   |  |
|---|--|
| De ce consideri că această experiență este importantă pentru tine?                      |  |
| Ce abilități, cunoștințe, informații, atitudini ai dobândit în urma acestei experiențe? |  |
| Ce ți-a plăcut cel mai mult din această experiență?                                     |  |
| 2 obiective pe care ți le-ai propus pentru următoarele 3-4 luni / până anul viitor      |  |

3. Cum mă văd ceilalți .....

.....

.....

.....

.....

## VII.1. Aspecte teoretice

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

Adolescența reprezintă una dintre perioadele de vârstă în care abilitățile sociale joacă un rol foarte important în efortul tinerilor de a se integra. Acum ei învață să trăiască împreună cu alții în contexte sociale din ce în ce mai diverse, conturându-și în același timp propria identitate și autonomie. Abilitățile sociale îl ajută pe adolescent 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 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, adolescența reprezintă etapa de dezvoltare în care sprijinul acordat adolescenților 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 adolescenții 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 să se simtă singuri sau să dezvolte depresie și anxietate (Segrin & Flora, 2000). Pe de altă parte, multe dintre tulburările psiho-comportamentale care apar în perioada adolescenței (depresie, anxietate, abuzul de substanțe) se asociază cu niveluri mai scăzute ale abilităților sociale, măsurate prin instrumente specifice (Wagner & Oliveira, 2007).

Mai mult, în perspectiva apropiată a integrării adolescenților pe piața muncii, abilitățile sociale par să conteze din ce în ce mai mult la locul de muncă. În prezent, tot mai mulți angajatori apreciază abilitățile sociale ale noilor recruți, într-o măsură chiar mai mare decât abilitățile profesionale 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 ca urmare a interacțiunii cu ceilalți (Deming, 2017).

De aceea, dezvoltarea abilităților sociale a devenit un obiectiv explicit al multor sisteme de educație. Abilitățile sociale sunt vehicule importante ale autonomiei în învățare, prin aceea că interacțiunile sociale modelează permanent adolescentul 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 adolescenților din perspective multiple (psihologică, socială, culturală, educațională). În funcție de perspectiva de analiză, cercetările corelează nivelul de dezvoltare a abilităților sociale cu alte aspecte ale comportamentelor adolescenților în diverse contexte sociale.

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, relevat prin diferitele moduri în care persoana își exprimă dorințele, atitudinile, opiniile, drepturile (prin comunicare, multi-perspectivă, 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 se interconectează 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). Consecvent acestei definiții, printre abilitățile sociale se numără comportamentele prosociale, precum cooperarea, disponibilitatea de a împărtși 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 privind dezvoltarea abilităților socio-emoționale în școală. Conform programului CASEL, competența socială este definită astfel: *capacitatea de a analiza o situație din mai multe puncte de vedere, de a empatiza cu ceilalți, indiferent de mediul social sau cultural al acestora. 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 ca urmare a interacțiunilor 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 stabilesc interacțiuni sociale (interacționez într-un anumit fel, deoarece sunt coerent cu propriile mele valori, interese, credințe) (Del Prette & Del Prette, 1999).

O altă resursă pentru sistemele educaționale contemporane, în care este utilizat termenul de *competență socială*, este *Descriptivul competențelor cheie europene* (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului European 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 multiculturale 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 dezvoltarea socio-economică și comunicarea interculturală; valorizarea diversității și respectul față de ceilalți, deschiderea pentru a depăși prejudecățile și pentru a face compromisuri.

### VII.1.4. Arhitectura abilităților sociale

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

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

Studiile arată că tinerii care au un profil comportamental de tip extrovert au tendința de a se implica mai mult 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, anxioși sau mai puțin deschiși față de 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 propriile emoții și ale celorlalți, capacitățile cognitive de analiză și acceptarea punctelor de vedere diferite 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 determinați esențiali ai abilităților sociale. Indiferent de caracteristicile personale, modelele comportamentale de relaționare socială din familie sau din cercul apropiat în care trăiește adolescentul, modelele educaționale promovate în școală, precum și tiparele culturale ale societății au un impact mult mai mare asupra calității și nivelului de performare a abilităților sociale. De aceea, programele de intervenție educațională pentru dezvoltarea abilităților sociale par a avea succes în măsura în care acestea oferă adolescenților ocazii de a-și analiza propriile contexte de interacțiune socială și de a descompune/reconstitui comportamentele dezirabile.

### VII.1.5. Cum dezvoltăm abilitățile sociale ale adolescenților?

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

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

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

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



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

### VII.1.7. Empatia

În limbajul comun, a fi empatic înseamnă să fii capabil să te pui în pielea altcuiva, i.e. 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) de a înțelege starea emoțională prin care trece cineva și contextele care au determinat această stare (a vedea lucrurile din punctul său de vedere), empatia, ca experiență emoțională, presupune implicare afectivă, dincolo de înțelegere (empatie afectivă). Unii autori discută și despre empatizarea somatică, 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 adolescenți arată că, pentru a fi empatic, este important ca adolescentul să fie capabil mai întâi să își conștientizeze propriile emoții.

Pentru dezvoltarea empatiei la adolescenți, pot fi utilizate activități precum studii de caz (inclusiv din activitatea cotidiană a școlii), jocuri de rol, analize ale unor situații personale, analize ale unor filme, 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 adolescent 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 adolescenților: 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 adolescenții să facă față presiunii de grup, atunci când unele dintre normele cercului de covârșnici nu sunt în concordanță cu credințele, motivațiile și interesele lor. De exemplu, în cazul adolescenților, 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 celui alt, fără a fi agresiv sau disprețuitor. Cu alte cuvinte, a fi asertiv înseamnă a stăpâni arta de a spune nu sau de a spune ceva ce vine în contradicție cu punctele de vedere ale celorlalți, cu încredere, fermitate și bun simț. Alți autori privesc asertivitatea nu doar ca o abilitate de a refuza politicos o propunere, 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 mai multe șanse să obții ceea ce dorești, însă doar dacă recunoști și dacă îți 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, adolescenții asertivi nu doar că refuză propunerile care nu sunt în concordanță cu punctul lor 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 adolescenților: studii de caz cu privire la presiunea de grup și la beneficiile asertivității (de exemplu, cazuri reale din viața adolescenților, în raport cu unele comportamente de risc), consiliere, cursuri de dezvoltare a comunicării asertive

## VII. 2. Activități pentru dezvoltarea abilităților sociale

Tabel sinoptic al activităților de dezvoltare a 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"><li>•Identificarea poziției actuale pe scala introvert-extrovert;</li><li>•Autoevaluarea influenței interacțiunilor sociale asupra propriei persoane și asupra celorlalți;</li><li>•Planificarea unor strategii de echilibrare a comportamentelor de tip extrovert-introvert.</li></ul> | <i>1. Sunt o persoană sociabilă?</i>                        | Cls. IX-X   |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>•Identificarea calităților persoanelor semnificative din viața personală;</li><li>•Autoevaluarea modelelor de interacțiune cu persoanele semnificative din viață și a influenței acestora asupra propriei persoane.</li></ul>   | <i>2. Eu și ceilalți oameni semnificativi din viața mea</i> | Cls. XI-XII |

|  |   |  |             |
|--|---|--|-------------|
| Analiza/inter-pretarea unor fapte/situații sociale din mai multe puncte de vedere  | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Exprimarea percepțiilor subiective despre norme sociale și etice de comportament;</li> <li>•Formularea unor opinii personale cu privire la teme etice și morale controversate;</li> <li>•Exersarea unor strategii de acceptare a punctelor de vedere diferite de ale celorlalți cu privire la o situație/context social.</li> </ul> | <i>3. Sunt de acord că nu suntem de acord!</i> | Cls. IX-X   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificarea unor situații de discriminare/excluziune în context sociale cunoscute;</li> <li>•Analiza factorilor care contribuie la situații de discriminare/excluziune;</li> <li>•Exersarea unor strategii personale de diminuare a fenomenelor de discriminare/excluziune.</li> </ul>  | <i>4. Discriminat sau/și discriminator</i>     | Cls. XI-XII |
| Exersarea unor strategii și a unor practici de acceptare, apreciere și de valorificare a diversității în diferite contexte sociale | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificarea hărții relațiilor sociale (directe sau mediate) și a posibilelor surse de disconfort/stres relațional;</li> <li>•Formularea asertivă a unui răspuns la o situație relațională neplăcută/stresantă.</li> </ul>   | <i>5. Sunt o persoană asertivă?</i>            | Cls. IX-X   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificarea propriilor atitudini față de persoane cu valori și comportamente diferite într-o situație dată;</li> <li>•Formularea unor obiective personale privind îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți prin acceptare și apreciere.</li> </ul>  | <i>6. "Alergii sociale"</i>                    | Cls. XI-XII |

# 1. Sunt o persoană sociabilă?

**Adresabilitate:** elevi din clasele a IX-a și a X-a

**Scopul activității:** Dezvoltarea capacității de autoevaluare a propriilor abilități sociale în diverse contexte

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

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

**Materiale necesare:**

- sfoară groasă, cu o lungime de aproximativ 10 metri
- fișe de lucru
- Anexa 1 - *Chestionar de autoevaluare pe scala introvert-extrovert*
- Anexa 2 - *Introverți celebri*

**Durata activității:** 50 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                              | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|------------------------------------|--|---|-----------|
| Introducere – exercițiu alternativ | <p>Prezentați activitatea printr-un joc, care să pună în evidență importanța colaborării și comunicării cu ceilalți pentru rezolvarea unei sarcini. Împărțiți participanții în două grupuri și rugați-i să formeze câte un cerc. Anunțați participanții că fiecare grup va face câte un blat de pizza imaginar, contribuind fiecare la frăgezimea și la finețea blatului.</p> <p><b>Pasul 1.</b> Dați fiecărui grup o sfoară legată la capete, care să formeze un cerc. Fiecare participant din cerc ține sfoara cu ambele mâini, cu palmele în sus. Prima provocare este ca fiecare grup să arunce cât mai sus sfoara și să o prindă la loc, formând cercul inițial. Lăsați participanții să arunce sfoară de cât mai multe ori, până reușesc să o prindă și nu o mai scapă pe jos.</p> <p><b>Pasul 2.</b> Adăugați la exercițiul de mai sus o sarcină un pic mai complicată. De exemplu, să arunce sfoara în sus, să bată din palme de 3 ori și abia apoi să o prindă din nou. Lăsați participanții să încerce de cât mai multe ori, până reușesc.</p> | <p>La finalul exercițiului, oferiți participanților timp pentru a analiza ceea ce s-a întâmplat, utilizând câteva întrebări orientative:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Cum v-ați simțit în timpul exercițiului?</i></li><li>• <i>Ce ați observat la ceilalți colegi?</i></li><li>• <i>Ce ați observat la propriul comportament?</i></li><li>• <i>Cum ați reacționat atunci când ați observat că sarcina e dificil de realizat?</i></li><li>• <i>Cum v-ați simțit când ați reușit? Dar când nu ați reușit?</i></li><li>• <i>Cum ați reușit să vă îmbunătățiți performanța de la o etapă la alta a exercițiului? Care a fost elementul cheie al reușitei?</i></li><li>• <i>În ce situații de viață ați trăit aceleași stări?</i></li><li>• <i>Pe baza experienței acestui exercițiu, care ar fi, pentru tine, secretul reușitei unei sarcini în care sunt implicați și alții?</i></li></ul> <p>Valorificați reflecțiile elevilor asupra exercițiului din perspectiva importanței comunicării cu ceilalți, a confortului sau a disconfortului de a găsi o soluție împreună cu alții, a rolului asumat în grup de către fiecare participant. Una dintre concluziile posibile este aceea că unii participanți se simt confortabil să preia inițiativa, să comunice cu</p> | 10 minute |

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp                 |
|--|---|---|----------------------|
|  | <p><b>Pasul 3.</b> Puteți complica și mai mult sarcina, adăugând la pasul 2 și cerința de a face o piruetă înainte de a prinde sfoara.</p>  | <p>ceilalți pentru a găsi soluții, pe când alții preferă să aleagă un rol pasiv, neavând curaj să contribuie cu propuneri la soluțiile posibile. Oamenii sunt diferiți. Unii sunt extroverți, mai deschiși la comunicarea cu ceilalți, alții sunt mai introverți, dar aceasta nu înseamnă că nu pot colabora.</p>   |                      |
| <p>Autoevaluare pe scala introvert-extrovert</p> | <p>Explicați participanților că diferențele dintre oameni pot consta și în modul în care se raportează, comunică și interacționează cu ceilalți. Unii pot fi mai deschiși în a cunoaște persoane noi, își fac ușor prieteni, colaborează și comunică cu ceilalți fără dificultăți, indiferent de context, alții preferă să rămână deoparte, să asculte în loc să vorbească, să practice hobby-uri solitare și nu îi deranjează să fie singuri. Cei din prima categorie pot fi numiți extroverți (orientați către ceilalți), iar cei din a doua categorie sunt introverți (orientați către sine).</p> <p>Explicați participanților că a fi introvertit sau extrovertit nu este bine sau rău în sine. Contează mult mai mult modul în care fiecare dintre aceste categorii reușește să se integreze cu succes în grupurile din care face parte și să fie eficient în realizarea sarcinilor pe care le are de rezolvat.</p> <p>Propuneți participanților să completeze un mic chestionar de autoevaluare a propriului profil pe scala introvert-extrovert.</p> | <p>Pentru aplicarea chestionarelor, oferiți fiecărui participant câte un exemplar din Anexa 1. Citiți instrucțiunile de completare și precizați că timpul de completare este de aproximativ 10 minute.</p>  | <p>15<br/>minute</p> |
| <p>Reflecție asupra aplicării chestionarului</p> | <p>Rugați participanții să discute cu 1-2 colegi despre rezultatele chestionarului.</p>   | <p>Orientați dialogul pe baza chestionarului, oferindu-le un set de întrebări orientative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unde au descoperit că se situează pe scală?</i></li> <li>• <i>Ce cred colegii despre acest rezultat?</i></li> <li>• <i>Rezultatul este surprinzător sau confirmă ceea ce participantul știa deja despre sine?</i></li> </ul> | <p>10<br/>minute</p> |

|   |  |   |                  |
|---|--|---|------------------|
| <p>Obiective personale de echilibrare a comportamentelor de tip extrovert-introvert</p> | <p>Rugați participanții să scrie într-un jurnal ce au descoperit astăzi despre propria persoană din perspectiva comportamentelor de tip introvert-extrovert. Sprijiniți-i să formuleze 2-3 obiective personale pe termen scurt în raport cu acele comportamente pe care și-ar dori să și le îmbunătățească pentru a avea relații armonioase cu ceilalți.</p> | <p>Pentru a-i sprijini în realizarea exercițiului, puteți oferi elevilor câteva strategii de depășire a situațiilor în care se simt inconfortabil în raport cu profilul lor de personalitate (fie prea extrovert, fie prea introvert).</p> <p>Posibile obiective pentru introverți:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<i>Voi fi mai deschis la comunicarea cu alții, chiar dacă asta nu înseamnă neapărat că voi avea o mulțime de prieteni. Voi avea grijă să îmi păstrez cât mai aproape prietenii pe care îi am deja.</i></li> <li>•<i>Din când în când, voi încerca să cunosc și alți oameni diferiți de mine, doar pentru a-mi exersa comunicarea cu ceilalți.</i></li> <li>•<i>Voi aprecia mai mult calitățile mele, chiar dacă acestea nu ajung să se manifeste întotdeauna în relațiile cu ceilalți.</i></li> <li>•<i>Voi înțelege că a fi introvert nu este un lucru rău și voi încerca să pun mai mult în valoare alte calități pe care știu că le am.</i></li> </ul> <p>Posibile obiective pentru extroverți:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•<i>Voi avea mai multă grijă la cum se simt ceilalți atunci când le cer să facă prea multe și prea repede.</i></li> <li>•<i>Voi fi mai atent la perspectivele celorlalți, chiar dacă sunt mai tăcuți.</i></li> <li>•<i>Voi încerca să-i ascult mai mult pe ceilalți.</i></li> <li>•<i>Îmi voi lua timp să mă gândesc la modul în care interacționez cu ceilalți.</i></li> </ul> | <p>10 minute</p> |
|---|--|---|------------------|



### Rezumatul activității (3 min.):

Discutați cu participanții despre importanța profilului personal pe scala introvert-extrovert pentru a stabili relații armonioase cu ceilalți. Explicați participanților că tinerii care au un profil comportamental de tip extrovert tind să se angajeze în interacțiuni sociale care le oferă mai multe ocazii de exprimare și de exersare a abilităților sociale; ca urmare, este posibil ca aceștia să dețină un nivel mai ridicat al abilităților sociale. La polul opus, indivizii care sunt mai introverți, 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.



### Tema pentru acasă (2 min.):

- Introverți celebri. Încheiați lecția oferind câteva exemple de persoane introvertite care au avut o carieră de succes (Anexa 2). Oferiți ca temă pentru acasă vizionarea unui video cu mărturia unei persoane introvertite. Alternativ, puteți viziona împreună cu elevii unul dintre discursurile despre persoanele introvertite: Susan Cain, *The power of introverts* [https://www.ted.com/talks/susan\\_cain\\_the\\_power\\_of\\_introverts](https://www.ted.com/talks/susan_cain_the_power_of_introverts)



### Recomandări pentru coordonator:

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





## Anexa 2 - Introvertiți celebri

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

Puteți obține mai multe surse de informare despre introvertiți celebri accesând următoarele adrese:

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

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

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

## 2. Eu și ceilalți oameni semnificativi din viața mea

**Adresabilitate:** elevi din clasele a XI-a și a XII-a

**Scopul activității:** Conștientizarea rolului pe care îl joacă în viața fiecăruia persoanele importante din jur

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

- să identifice calități ale persoanelor semnificative din viața lor;
- să autoevalueze modele de interacțiune cu persoanele semnificative din viața lor și influența acestora asupra propriei persoane.

**Materiale necesare:**

- fișe de lucru
- Anexa 1 - *Harta persoanelor importante din viața mea*
- Anexa 2 - *Analiza relațiilor cu persoanele importante din viața mea*

**Durata activității:** 100 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---|---|--|-----------|
| Introducere   | Prezentați tema activității și invitați participanții să definească ce înseamnă pentru ei o persoană importantă din viața lor. Pot fi persoane din familie, din cercul de colegi sau prieteni, personaje celebre din cărți sau filme pe care le admiră sau persoane publice care au o influență asupra lor. Pot fi persoane cu care petrec cea mai mare parte a timpului sau cărora le dedică mult timp (citesc, urmăresc știrile, se întâlnesc periodic). Pot fi persoane pe care le admiră din anumite puncte de vedere, sau pot fi persoane cu care interacționează des, deși nu conștientizează neapărat că le admiră, dar realizează că acestea joacă un rol important în viața lor. | Notați pe tablă toate definițiile care au fost menționate.   | 20 minute |
| Harta persoanelor importante din viața mea          | Oferiți participanților o fișă de lucru în care să scrie numele persoanelor importante din viața lor. Solicitați-le să așeze fiecare nume la distanța potrivită de centru, în funcție de cât de importante sunt pentru ei acele persoane.   | Oferiți participanților fișa din Anexa 1 pentru a completa numele persoanelor importante din viața lor. Pot trece un număr nelimitat de persoane, în raport cu distanța pe care o resimt față de acestea.                                    | 15 minute |
| Categoriile de persoane importante în viața noastră | Rugați participanții să ridice mâna ori de câte ori se află în situația următoare: <ul style="list-style-type: none"><li>• Câți dintre voi au menționat mai puțin de 5 persoane în hartă? Dar mai puțin de 10? Dar mai mult de 10?</li><li>• Câți dintre voi aveți în listă cel puțin o persoană importantă în familie? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?</li></ul>   | Acest moment are rolul de a confrunta categoriile de persoane importante, care apar cu o frecvență mare, în viziunea grupului. Rugați participanții să observe câți dintre ei ridică mână la fiecare întrebare și să noteze ce au constatat? | 20 minute |

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---|--|--|-----------|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Câți dintre voi aveți în listă cel puțin o persoană importantă dintre colegi? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?</li> <li>• Câți dintre voi aveți în listă cel puțin o persoană importantă dintre personalitățile publice? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?</li> <li>• Câți dintre voi aveți în listă cel puțin o persoană importantă care este personaj dintr-o carte/film? Dar două? Dar trei? Dar mai mult de trei?</li> </ul> <p>Întrebările pot continua în același fel, utilizând criteriile identificate de participanți la începutul orei, definind ce înseamnă o persoană importantă în viața lor.</p> | Care sunt cele mai importante categorii de persoane importante în viața ta? Dar a colegilor tăi? Sunt asemănări în grupul clasei? Lista ta este diferită de a celorlalți colegi? Cum interpretezi asta?  |           |
| Identificarea celor mai importante 5 persoane din viața mea | Rugați participanții să facă o listă cu primele 5 persoane/personaje importante din viața lor, care să se potrivească descrierii comune de pe tablă.   | Oferiți fiecărui participant un post-it pe care să scrie numele celor 5 persoane/personaje importante din viață. Lăsați timp de gândire pentru ca participanții să selecteze cele 5 persoane/personaje. Sarcina este individuală, iar participanții nu vor vorbi între ei. | 15 minute |
| Analiza relațiilor cu persoanele importante din viață       | Oferiți participanților o fișă de analiză (Anexa 2) a relațiilor actuale cu cele 5 persoane/personaje din viața lor. Rugați-i să fie cât mai sinceri și să se gândească la ce anume admiră la aceste persoane, la ce nu le place, la ce tip de relație au cu acestea, la ce oferă și ce primesc în această relație.  | Srijiniți participanții cu privire la tipurile de relații pe care le pot descrie și răspundeți la orice întrebare pe care aceștia ar putea să o adreseze.  | 20 minute |



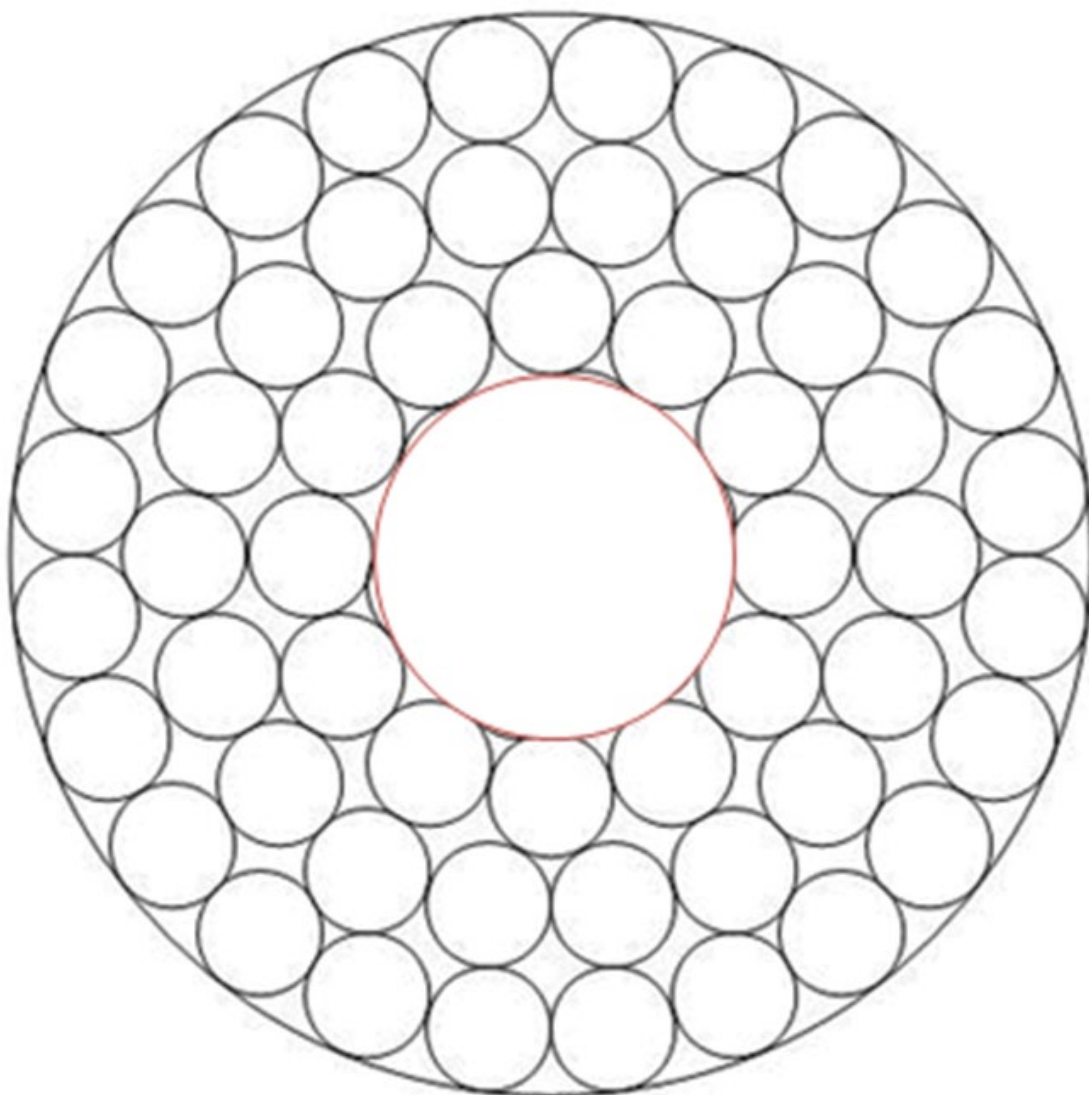
### Rezumatul activității (10 min.):

Discutați cu participanții despre rolul celor din jur în ceea ce privește preferințele și alegerile personale. Invitați participanții să împărtășească grupului ce au descoperit în timpul acestei ore.

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

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

## Anexa 1 - Harta persoanelor/personajelor importante din viața mea



## Anexa 2 - Analiza relațiilor cu persoanele importante din viața mea

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

### 3. Sunt de acord că nu suntem de acord!

**Adresabilitate:** elevi din clasele a IX-a sau X-a

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

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

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

**Materiale necesare:**

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

**Durata activității:** 100 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa               | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Țimp      |
|---------------------|--|--|-----------|
| Introducere         | <p>Oferiți participanților câte două cartonașe colorate: unul roșu (care înseamnă NU SUNT DE ACORD) și unul verde (care înseamnă SUNT DE ACORD). Propuneți participanților câteva afirmații controversate în societatea/comunitatea/școala în care trăim. De exemplu:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Elevii cu dizabilități/nevoi speciale trebuie să învețe în școli de masă.</i></li><li>• <i>În școală este bine să fie purtate uniforme.</i></li><li>• <i>Persoanele de același sex ar trebui să beneficieze de dreptul la căsătorie legală.</i></li><li>• <i>Elevii supradotați ar trebui să învețe în școli special destinate acestora.</i></li></ul> <p>Pentru fiecare afirmație, rugați participanții să ridice unul dintre cartonașe – roșu, dacă nu sunt de acord, verde dacă sunt de acord. Invitați participanții să aducă cel puțin un argument pentru votul lor.</p> | <p>În această etapă a exercițiului, nu faceți judecăți de valoare cu privire la votul participanților și nici la argumentele pro sau contra care sunt prezentate. Păstrați o atitudine neutră și încurajați participanții să prezinte cât mai multe argumente.</p> | 20 minute |
| Exercițiul Potcoava | <p>Propuneți participanților să aleagă 1-2 dintre afirmațiile de mai sus sau să propună altele, care sunt relevante pentru contextul în care trăiesc. Desenați cu creta pe podea o potcoavă mare (forma literei U) de-a lungul căreia se pot așeza toți participanții. Marcați la un capăt al potcoavei varianta TOTAL DE ACORD, iar la celălalt TOTAL ÎMPOTRIVĂ. Alegeți pe rând afirmațiile și invitați participanții să se așeze pe linia potcoavei, în raport cu propria opinie legată de afirmația pusă în dezbatere.</p>   | <p>Insistați asupra exprimării argumentelor și opiniilor personale, asigurându-i în același timp că este în regulă să avem opinii diferite despre același subiect.</p>   | 20 minute |

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---|--|---|-----------|
|   | Rugați apoi elevii situați la extreme, dar și participanții care s-au așezat în zona mediană, să argumenteze alegerea. La finalul prezentării argumentelor, rugați participanții să se gândească dacă vor să își schimbe locul pe potcoavă. Rugați-i pe cei care și-au schimbat poziția să spună care au fost argumentele care i-au făcut să se deplaseze într-un alt loc pe potcoavă. | Susțineți controversele care ar putea apărea la nivelul opiniilor și asigurați-vă că se fac referiri doar la opinii, nu și la persoane. |           |
| Formularea de opinii personale cu privire la teme etice și morale controversate | Repetăți exercițiul de mai sus, alegând pe rând mai multe afirmații controversate pe care le extrageți dintr-o urnă.   | Utilizați atâtea afirmații cât vă permite timpul alocat acestei activități.   | 40 minute |



### Rezumatul activității (15 min.):

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

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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



### Recomandări pentru coordonator:

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

## 4. Discriminat și discriminator

**Adresabilitate:** elevi din clasele a XI-a și a XII-a

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

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

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

**Materiale necesare:**

- coli de flipchart
- markere
- material adeziv pentru afisarea colilor de flipchart
- Fișe de lucru
- Anexa 1: *Întrebări orientative pentru relatarea unei situații de discriminare*
- Anexa 2: *Grilă de sintetizare a relațiilor în cercul de discuții*

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

**Durata activității:** 50 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa       | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp         |
|-------------|---|--|--------------|
| Introducere | <p>Propuneți participanților tema activității – <i>Discriminarea</i>. Oferiți o definiție simplă a discriminării sociale (de exemplu – <i>discriminarea se produce atunci când o persoană sau un grup social este lipsit de un drept legitim, pe criterii de rasă, etnie, gen, statut socio-economic, cultură, trăsături fizice sau de personalitate</i>).</p> <p>Alternativ, puteți invita participanții să folosească un motor de căutare pe care îl au la îndemână pe dispozitivele lor electronice (smartphone, laptop, computer) pentru a căuta definiții ale termenului de discriminare. Invitați participanții să noteze în caietul personal un aspect al discriminării despre care știau deja și unul despre care nu știau și pe care l-au descoperit ca un element nou, explorând resursele identificate în urma căutării.</p> | <p>Scopul acestei activități introductive este de a oferi participanților oportunitatea de a se familiariza cu termenul de <i>discriminare</i> printr-un exercițiu personal de explorare a unor resurse digitale. Oferiți participanților un interval de timp de maximum 5 minute pentru a explora resursele. Suplimentar, puteți oferi câteva resurse electronice pe care participanții să le consulte opțional:</p> <p><a href="http://www.antidiscriminare.ro/">http://www.antidiscriminare.ro/</a></p> <p><a href="http://cncd.org.ro/">http://cncd.org.ro/</a></p> <p><a href="https://centrulfilia.ro/">https://centrulfilia.ro/</a></p> | 10<br>minute |



|  |   |  |              |
|--|---|--|--------------|
| <b>Relatarea unor situații de discriminare cunoscute</b> | Organizați participanții în grupuri de discuție de câte 4-5 colegi. Oferiți fiecărui grup o fișă cu întrebări orientative pentru a descrie o situație cunoscută de discriminare (fie că au fost implicați direct, fie că au fost observatori). Fiecare participant din grup va avea la dispoziție 3 minute să povestească colegilor din cercul de discuție o întâmplare care a implicat discriminare. Încurajați participanții să vorbească pe rând, fără a întrerupe vorbitorul.   | Pregătiți înaintea activității suficiente fișe cu întrebări orientative pentru relatarea întâmplării (cel puțin una pentru fiecare grup de discuție alcătuit din 4-5 participanți). Găsiți fișa cu întrebările orientative în Anexa 1.<br><br>Observați fiecare grup și sprijiniți participanții care au dificultăți în a identifica o situație de discriminare în care au fost implicați sau la care au fost martori. Încurajați participanții să relateze orice fel de experiență care ar însemna pentru ei o situație de discriminare, chiar dacă fenomenul discriminării ar putea fi, la prima vedere, lipsit de importanță. | 20<br>minute |
| <b>Sintetizarea situațiilor de discriminare</b>          | După ce fiecare dintre participanți a avut ocazia să relateze o situație de discriminare, invitați fiecare grup să desemneze un raportor. Fiecare raportor va primi apoi o coală de flipchart pe care se află un tabel în care sunt sintetizate relatările din grup. Raportorul va completa succint informațiile solicitate pe coala de flipchart, prin consultare cu colegii din grupul de discuție. Rugați apoi raportorii să afișeze tabelul de sinteză într-un loc vizibil pentru ceilalți participanți. Oferiți fiecărui raportor 2 minute pentru a prezenta pe scurt informațiile din tabelul de sinteză. | Pregătiți pentru fiecare grup o coală de flipchart și un marker pentru fiecare dintre grupurile de discuție. Asigurați-vă că pe fiecare coală de flipchart sunt notate întrebările de sinteză, conform Anexei 2.   | 15<br>minute |



### Rezumatul activității (3 min.):

La finalul activității, evidențiați diversitatea situațiilor de discriminare, a actorilor implicați și a modalităților de manifestare. Analizați caracterul voluntar sau involuntar al discriminării, utilizând situațiile relatate de către participanți. Invitați participanții să aprecieze dacă situațiile relatate de către colegii lor au fost/ar putea fi rezolvate în viitor? Remarcați dacă în relatările participanților unul și același actor a jucat rolul de persoană discriminată într-o situație și de persoană discriminatoare în alta, în funcție de contextul în care a avut loc discriminarea.



### Tema pentru acasă (2 min.):

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



### Recomandări pentru utilizator/coordonator:

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

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

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

<https://centrulfilia.ro/>

## Anexa 1. Întrebări orientative pentru relatarea unei situații de discriminare

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

## Anexa 2. Tabel pentru sintetizarea relatărilor din grupul de discuții

| Cine a fost discriminat? | Cine a discriminat? | Ce comportamente indică fenomenul de discriminare? | Cum s-a rezolvat situația (dacă s-a rezolvat)? | Ce am învățat din această experiență? |
|--------------------------|---------------------|--|--|---------------------------------------|
|                          |                     |  |  |                                       |

## 5. Sunt o persoană asertivă?

**Adresabilitate:** elevi din clasele a IX-a și a X-a

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

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

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

**Materiale necesare:**

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

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

**Durata activității:** 100 minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                 | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|-----------------------|---|--|-----------|
| Secvența 1            |   |  |           |
| Expunere introductivă | Invitați participanții să se gândească pentru câteva momente la o persoană cu care au/ au avut o relație de colaborare/prietenie foarte bună. Poate fi un coleg/o colegă, un prieten/prietenă sau cineva din familie. Întrebați participanții dacă, în ciuda relației bune pe care o au/avut-o cu acea persoană, au fost și situații care i-au deranjat și care le-au produs uneori stări neplăcute, de la discuții în contradictoriu, la certuri sau chiar la ruperea relației. Explicați participanților că cel mai adesea, nu există relații perfecte și că situații neplăcute pot apărea în orice interacțiune dintre oameni. | Încurajați participanții să relateze cu onestitate situațiile în care au trăit momente neplăcute în comunicarea cu persoane dragi. Insistați asupra reacțiilor pe care le-au avut atunci când cei dragi i-au deranjat. Puteți face o listă cu tipuri de reacții precum – <i>i-am răspuns cu aceeași monedă, m-am supărat, am întrerupt comunicarea, am suferit etc.</i> Notați răspunsurile pe tablă. Analizați în plen 2-3 relatări ale participanților care se simt confortabil să povestească. Dacă niciunul dintre participanți nu dorește să relateze astfel de situații, puteți ruga participanții să discute cu un coleg și să noteze pe o foaie doar categoriile de reacții pe care le-au dezvoltat/ manifestat. Pentru a asigura confidențialitatea, puteți recomanda participanților să păstreze doar pentru ei identitatea persoanei la care se referă. | 15 minute |

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|--|--|-----------|
|  | Comunicați participanților că în cadrul acestei activități, vor avea ocazia să exerseze modalități de comunicare asertivă. Aceste exerciții îi vor ajuta să își îmbunătățească relațiile cu ceilalți. Întrebați participanții ce cred despre propriile abilități de a comunica asertiv, conform definiției. Rugați-i să se raporteze la situațiile relatate în exercițiul introductiv. ( <i>Cât de asertiv mă consider?</i> )  | Explicați definiția comunicării asertive, așa cum este descrisă în capitolul teoretic <i>Abilități sociale</i> .   | 5 minute  |
| <b>Distribuirea descrierilor și gruparea participanților</b> | Oferiți fiecărui participant câte un bilețel pe care este descrisă una dintre situațiile din Anexa 1. Rugați apoi participanții să se grupeze în funcție de numărul situației pe care l-au primit. În total vor fi 4 grupuri.  | Înainte de activitate, copiați bilețelele cu fiecare situație descrisă în Anexa 1, astfel încât fiecare participant să primească o singură descriere. Asigurați-vă că aveți suficiente bilețele pentru fiecare participant. Puteți adăuga și alte descrieri de situații similare, eventual unele cu care știți că se confruntă adesea participanții cu care lucrați. | 5 minute  |
| <b>Cerc de discuții</b>                                      | Invitați fiecare participant să citească cu atenție descrierea. Apoi, propuneți fiecărui grup să discute posibile răspunsuri ale situației date. Rugați apoi fiecare grup să scrie pe un bilețel un răspuns comun, imaginându-și fiecare cuvânt pe care l-ar fi spus personajul.   | Încurajați participanții să ofere propriul răspuns și să asculte cu respect opiniile celorlalți, chiar dacă aceștia au opinii diferite de ale lor.   | 25 minute |
| <b>Secvența 2</b>  |  |  |           |
| <b>Oferirea feedback-ului pozitiv</b>                        | Fiecare grup va alege apoi un reprezentat care să citească situația și răspunsul formulat. Invitați participanții din celelalte grupuri să ofere feedback, urmând strict următoarele întrebări: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ce v-a plăcut cel mai mult la acest răspuns?</i></li> <li>• <i>Ce alt aspect ar mai putea fi adăugat astfel încât răspunsul să fie și mai bun?</i></li> </ul> Apoi, fiecare grup va prezenta pe rând răspunsul și va primi feedback din partea celorlalte grupuri, în același fel. | Insistați asupra întrebărilor care ghidează feedback-ul așteptat din partea colegilor. Atenționați de fiecare dată participanții care au tendința de a oferi un feedback negativ. Această precizare este foarte importantă pentru a exersa abilitatea asertivă a participanților.  | 20 minute |
| <b>Joc de rol – exercițiu de improvizație</b>                | Propuneți participanților următorul nivel de exersare a abilităților de comunicare asertivă: jocul de rol. Pentru fiecare situație din Anexa 1, invitați 2 participanți să pună în scenă descrierea. Încurajați participanții să intre în pielea personajelor și să fie creativi și spontani în dialog.  | După fiecare joc de rol, invitați participanții să analizeze reacțiile personajelor și să propună soluții alternative de punere în scenă. Pentru a face exercițiul mai complex, după fiecare joc de rol, puteți invita participanții să înlocuiască personajele, pentru a exemplifica moduri alternative de rezolvare.   | 15 minute |



### Rezumatul activității (15 min.):

Adresați participanților câteva întrebări de reflecție:

- *Cum te-ai simțit în timpul exercițiilor? Cum te-ai simțit atunci când ai primit o solicitare căreia nu voiai să îi dai curs? Dar atunci când ai fost refuzat?*
- *Ce ai descoperit nou despre tine?*
- *Dar despre ceilalți?*
- *Ce ai învățat din această experiență?*

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



### Tema pentru acasă:

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



### Recomandări pentru utilizator/coordonator:

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

## ANEXA 1. Situații care solicită un răspuns asertiv

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Situația 1</b></p> <p>Un prieten te invită la o petrecere organizată de un grup de cunoscuți cu care tu nu interacționezi în mod obișnuit. Nu îi cunoști prea bine și nu ai vrea să mergi. Prietenul insistă și promite că va fi distracție mare. Părinții celui care găzduiește petrecerea sunt plecați din localitate, așa că va fi cu atât mai bine, fără privirile critice ale unor adulți. Știi că, de obicei, la aceste petreceri se consumă mult alcool, iar unii dintre cunoscuți nu sunt străini de consumul de droguri. Nu ai vrea să pari un toțilar în fața prietenului tău, dar nici nu vrei să te duci. Cum răspunzi invitației sale insistente?</p> | <p><b>Situația 2</b></p> <p>Ai întâlnire cu un prieten la mall, la ora 18.00. Îți doreai de mult să îți revezi prietenul. Nu v-ai mai văzut din gimnaziu, când fiecare a plecat la alt liceu. Este 18:20 și prietenul nu a apărut. Îți trimiți un mesaj pe WhatsApp, dar nu pare să vadă mesajul tău. Nu ești prea surprins că întârzie. A mai făcut-o și în trecut și toți știau că are reputația de a fi împrăștiat. Într-un final, este 18:45 și decizi să pleci, foarte supărat că ți-ai pierdut timpul așteptând. Te pregătești de plecare, când prietenul tău apare senin, bucuros că te vede și fără a se scuza. Ce îi spui prietenului tău?</p>   |
| <p><b>Situația 3</b></p> <p>Primești un mesaj de la noua ta prietenă. Nu e un mesaj plăcut și ești surprins. Ea spune că nu vrea să vă mai vedeți și te acuză că ai vorbit urât despre ea cu niște colegi din școală. Nu îți amintești să fi făcut așa ceva. Nu sunteți prieteni de mult timp și ai vrea să păstrezi relația. Totuși, ești supărat că te acuză pe nedrept, fără să te întrebe mai întâi dacă este adevărat. Cum îi răspunzi?</p>   | <p><b>Situația 4</b></p> <p>Matematica a fost pasiunea ta dintotdeauna, ai muncit mult și ai rezultate bune. Ai auzit uneori pe la colțuri că ești poreclit toțilar. Te pregătești intens, recapitulând materia. Toți știi că ești cel mai bun din clasă la mate și nu de puține ori ai fost solicitat de colegi în timpul tezelor să le dai și lor rezolvarea. Ți-ar plăcea să îi ajuți, nu ți-ar strica un pic mai multă simpatie din partea colegilor. Știi că profesoara e vigilentă și ai putea să riști să ți se anuleze lucrarea. Mai sunt doar două săptămâni până la teza la matematică. Deodată, un coleg te sună și te întreabă dacă ești de acord să ai grijă de el în timpul tezei la mate. Cum îi răspunzi?</p> |

## 6. "Alergii sociale"

**Adresabilitate:** elevi din clasele a XI-a și a XII-a

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

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

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

**Materiale necesare:**

- foi A4 simple
- Anexa 1 - *Cadranul lui Ofman*

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

**Durata activității:** 100 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa       | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp     |
|-------------|---|--|----------|
| Introducere | Anunțați participanții că, în această activitate, vor avea ocazia să folosească un instrument prin care își vor descoperi calități personale și modalități prin care acestea pot fi maximizate. De asemenea, instrumentul pe care îl propunem îi va ajuta să descopere ce stă în spatele comportamentelor supărătoare ale celor din jur și cum pot fi acestea mai bine înțelese și apreciate. Instrumentul pe care îl vom folosi se numește <i>Cadranul lui Ofman</i> . | Instrumentul propus aparține consultantului Daniel Ofman. Instrumentul pornește de la convingerea că neînțelegerile dintre oameni provin din faptul că fiecare deține calități personale care, uneori, pot intra în conflict cu cele pe care le dețin ceilalți. Cadranul lui Ofman oferă o schemă simplă de înțelegere a posibilelor conflicte de valori și sugerează căi de maximizare a relațiilor cu cei din jur, prin acceptare și apreciere. Pentru mai multe detalii cu privire la Cadranul lui Ofman, puteți consulta și următoarele resurse: în limba franceză: <a href="https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=QcYQUGqiLvs">https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=QcYQUGqiLvs</a> și în limba engleză: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gFxr8GBiEol">https://www.youtube.com/watch?v=gFxr8GBiEol</a> | 5 minute |



| Etapa                                   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---|---|---|-----------|
| <b>Care sunt alergiile tale sociale</b> | Pentru început, invitați participanții să se gândească pentru câteva minute la o persoană cu care interacționează des. Poate fi un coleg, un frate sau o soră, poate fi un părinte sau un prieten. Este foarte probabil să avem o relație bună cu acea persoană. La fel de bine, ne putem gândi la o persoană care nu ne place neapărat, dar care ne sâcâie adesea cu anumite tipuri de comportamente care nu ne plac. Indiferent de persoana care le apare în minte, trebuie să noteze pe o foaie 3-5 caracteristici ale persoanei respective, care, dintr-un motiv sau altul, ne sâcâie sau ne enervează, dacă nu cumva ne scoate din sărite, uneori.     | Ajutați individual participanții să noteze aspectele care îi sâcâie atunci când interacționează cu persoana la care se gândesc, într-o formă simplă, care să poată îngloba o caracteristică personală a celui/celeia la care s-au gândit. De exemplu, un prieten care, deși este interesat să meargă la petrecerile grupului sau la orice altă activitate comună, nu pare niciodată disponibil să participe la organizarea acestora. Caracteristica pe care participanții o vor scrie pe hârtie este neimplicarea sau pasivitatea. Asigurați-vă că fiecare participant scrie pe hârtie cel puțin 3 caracteristici care par să îl sâcâie la persoana aleasă. Menționați participanților că nu este necesar să dezvăluie identitatea persoanei la care s-au gândit. | 10 minute |
| <b>Cadranul lui Ofman</b>               | Rugați participanții să pună deoparte lista cu caracteristicile persoanei la care s-au gândit. Oferiți fiecărui participant un cadran necompletat, identic cu cel din Anexa 1.  | Asigurați-vă că aveți pentru fiecare dintre elevi câte o foaie imprimată cu un cadran necompletat. Dacă nu aveți posibilitatea să utilizați mai multe exemplare ale cadranelor, puteți ruga participanții să plieze o coală de hârtie pe jumătate și apoi încă o dată pe jumătate. Atunci când vor desface hârtia, vor avea un cadran pe care îl pot folosi pentru realizarea exercițiului. Rugați participanții să numereze cadranele cu cifre de la 1 la 4, exact ca în Anexa 1.  | 5 minute  |
| <b>Completarea cadranelor</b>           | Rugați participanții să aleagă una dintre caracteristicile pe care le-au notat anterior pe hârtie și să o rescrie în cadranul numărul 4 (colțul din stânga jos). După ce fiecare dintre participanți a scris o caracteristică în cadranul 4, invitați participanții să completeze pe rând cadranele 1, 2 și 3, urmând pașii de mai jos:<br><b>Pasul 1.</b> Pentru completarea cadranelor 1, vom adresa întrebarea: Ce caracteristică personală este opusul pozitiv al caracteristicii completate deja în cadranul 4? De exemplu, dacă în cadranul 4 au scris NEIMPLICARE, în cadranul 1 vor scrie opusul pozitiv al acestei caracteristici, i.e. IMPLICARE. | Lăsați fiecărui participant suficient timp să găsească cel mai potrivit răspuns. Ajutați participanții individual sau puteți încuraja participanții să lucreze în perechi, pentru a avea ocazia să se consulte asupra celui mai potrivit răspuns.   | 20 minute |

| Etapa                           | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---------------------------------|--|---|-----------|
|                                 | <p><b>Pasul 2.</b> Pentru completarea cadranelor 2, vom pune următoarea întrebare: Cum spunem că este cineva care manifestă în mod exagerat, prea mult din caracteristica scrisă în cadrul 1. De exemplu, caracteristica IMPLICARE poate deveni în cadrul 2 – INSISTENȚĂ sau chiar PISĂLOGEALĂ.</p> <p><b>Pasul 3.</b> Pentru completarea cadranelor 3, vom adresa întrebarea: Ce caracteristică personală este opusul pozitiv al caracteristicii completate deja în cadrul 2? De exemplu, în cazul nostru INSISTENȚĂ, poate deveni RĂBDARE, CALM.</p>   |   |           |
| <b>Dezvăluirea cadranelor</b>   | <p>După ce fiecare participant și-a completat cadrul, explicați ce reprezintă în viziunea lui Daniel Ofman fiecare dintre cele cadrane:</p> <p>Cadrul 1 – Calitate esențială a celui care a completat cadrul</p> <p>Cadrul 2 – Capacitatea în care poate cădea uneori (sau ce ar putea observa alții la noi, uneori)</p> <p>Cadrul 3 – Provocarea personală (aspectul pe care ar trebui să îl îmbunătățim la propria persoană sau, măcar, să echilibrăm anumite momente în care calitatea noastră esențială se manifestă exagerat)</p> <p>Cadrul 4 – Alergia socială (caracteristica/aspectul care ne deranjează sau ne sâcâie la ceilalți)</p>  | <p>Rugați participanții să noteze denumirea fiecărui cadru, conform viziunii lui Ofman</p> <p>Cadrul 1 – Calitate personală esențială</p> <p>Cadrul 2 – Capcana</p> <p>Cadrul 3 – Provocarea personală</p> <p>Cadrul 4 – Alergia socială</p>  | 5 minute  |
| <b>Interpretarea cadranelor</b> | <p>Întrebați participanții dacă își recunosc calitatea esențială rezultată în cadrul 1. Rugați participanții să ofere exemple din viața personală care exemplifică manifestarea acestei calități. Explicați că este posibil ca ceea ce au scris în cadrul 2 să fie ceea ce văd ceilalți uneori, legat de manifestarea calității noastre esențiale. Insistați asupra faptului că, deși uneori este posibil să părem a fi caracterizați de ceea ce am scris în cadrul 2, această manifestare este doar o exagerare a calităților noastre intrinseci. De aceea, atunci când exagerăm atunci când ne manifestăm calitățile noastre personale, este posibil ca unii dintre cei cu care interacționăm să ne înțeleagă greșit comportamentul. De exemplu, dacă suntem optimiști din fire și uneori exagerăm cu optimismul nostru, pentru alții am putea părea prea visători sau nerealiști.</p> | <p>Indicați participanților faptul că ceea ce am scris în cadrul 4, i.e. alergia noastră socială sau ceea ce ne deranjează la alții, poate reprezenta de fapt CAPCANA persoanei la care ne-am gândit. Această capcană poate trăda de fapt o exagerare a unei calități esențiale a celuilalt. De exemplu, dacă ceea ce ne deranjează la cineva este negativismul, atunci este foarte posibil ca negativismul să fie doar o manifestare exagerată a unei calități esențiale a acestuia – realismul.</p> | 15 minute |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  | De aceea, pentru a ne echilibra comportamentul, este necesar să manifestăm în același timp și provocarea noastră din cadranul 3 – i.e., să ne ancorăm optimismul în realitate, să luăm în considerare și factorii obiectivi pentru optimismul nostru. Optimismul fiind calitatea noastră esențială, este foarte probabil să fim sâcâiți de cineva care ne taie mereu aripile și care pare mereu negativist. Doar că negativiștii din jurul nostru sunt tocmai cei de la care avem de învățat pentru a ne tempera propriul optimism, care uneori poate deveni exagerat. |   |           |
| <b>Exersarea cadranelui în perechi</b> | Rugați participanții să lucreze împreună cu un coleg la completarea cadranelui, pornind de la alte caracteristici care ne sâcâie la persoanele din jurul nostru.   | Oferiți suficient timp pentru discuții. | 20 minute |



### Rezumatul activității (15 min.):

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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



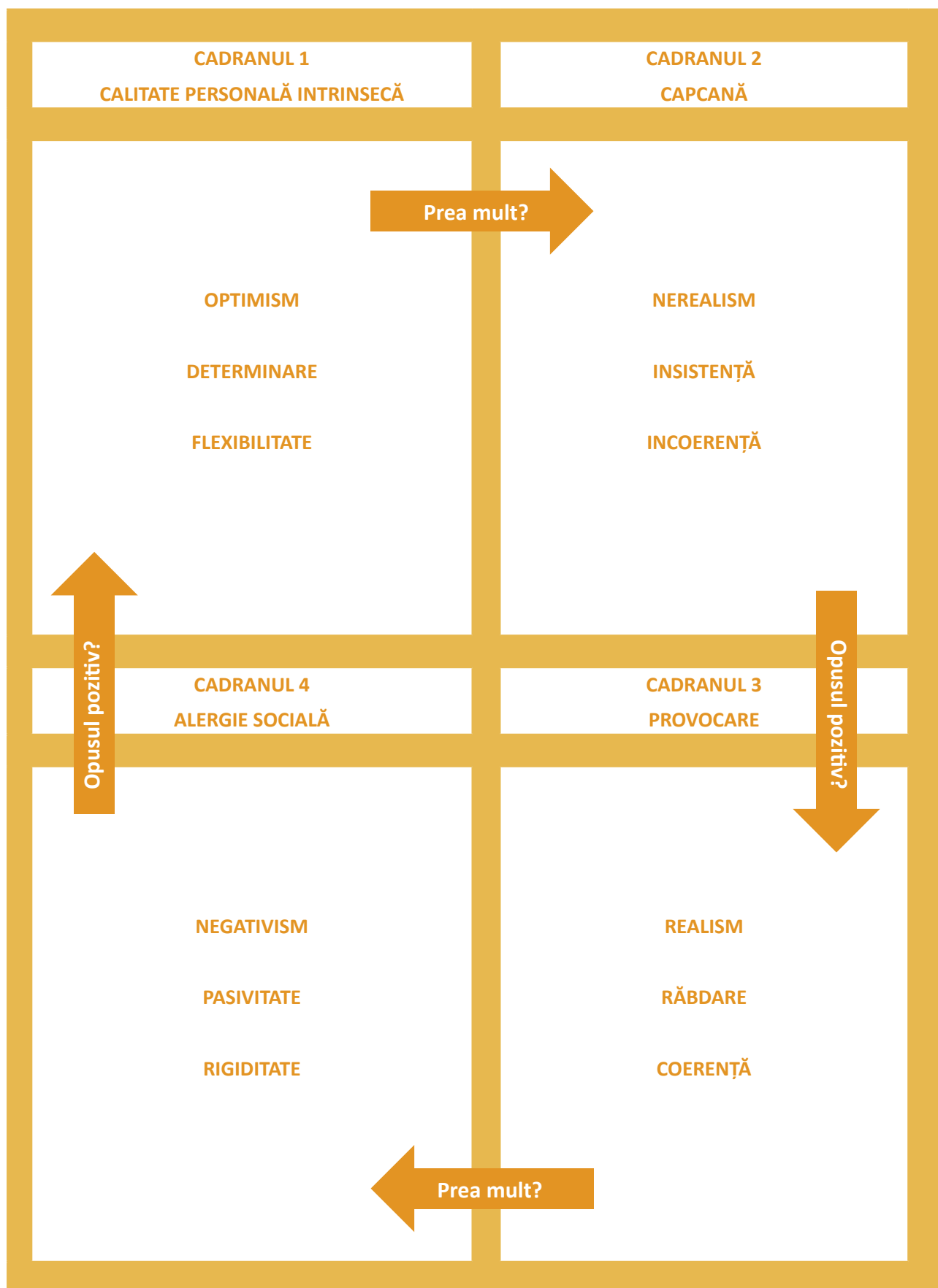
### Recomandări pentru utilizator/coordonator:

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

## Anexa 1. Cadranul lui Ofman - necompletat

|   |   |
|---|---|
| 1 | 2 |
|   |   |
| 4 | 3 |
|   |   |

## Anexa 2. Cadranul lui Ofman - exemple



## VIII.1.Aspecte teoretice

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

Obiectivele secțiunii sunt:

- Identificarea caracteristicilor interacțiunilor sociale funcționale și disfuncționale;
- Exemplificarea modalităților eficiente de comunicare în relații sociale și romantice;
- Analiza factorilor principali care contribuie la formarea, menținerea și disoluția relațiilor romantice;
- Analiza impactului contextului intrapersonal și interpersonal asupra eficienței în comunicare și interrelaționare;
- Formularea unor 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 fundamental de capacitatea oamenilor de a-și exprima propriile emoții, gânduri, opinii, convingeri și valori. În interacțiunea cu ceilalți, uneori este nevoie să ne susținem propria perspectivă asupra lucrurilor cu argumente pertinente. În egală măsură, remarcile critice formulate de către partenerul de dialog pot fi utilizate ca surse de informații în efortul permanent de autoanaliză subordonată obiectivului creșterii și dezvoltării personale.

Una dintre cele mai cunoscute și studiate forme de comunicare eficientă o reprezintă comunicarea asertivă. 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 după propria dorință, atâta timp cât nu încalci drepturile altora;
- Dreptul de a fi asertiv;
- Dreptul de a alege;
- Dreptul de a gândi illogic în procesul de luare a 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-ți justifica sau scuza încercările de a-ți explica reacțiile/comportamentele;
- Dreptul de a fi tratat cu respect.

Alternativele nesănătoase, dezadaptative ale comunicării asertive sunt comunicarea pasivă și comunicarea agresivă. Reacțiile pasive se referă la acele răspunsuri în care propria persoană nu contează deloc, 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 le servește mai bine scopurile, penalizând asertivitatea interlocutorului. Totodată, cineva obișnuit să acționeze preponderent pentru binele celuilalt se va simți mai confortabil așa și va simți recurgerea la asertivitate ca pe ceva nefamiliar, pentru care deseori va trăi sentimente de vinovăție. Din nefericire, o atitudine pasivă cultivată pe 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 cealaltă extremă, 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).

Cele trei forme de comunicare expuse mai sus sunt ușor de identificat în situații sociale în care sunt exprimate și primite atitudini critice. Atitudinea critică este corelată deseori cu judecarea valorii celuilalt în baza unuia sau a 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, însă fără 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 copii și adolescenți formarea unor standarde după care aceștia să judece evenimentele din jurul lor, propriile comportamente și comportamentele celorlalți, influențează deseori nivelul de asertivitate al celor tineri. Lipsa criteriilor interne de judecată duce la acceptarea cu ușurință a opiniei critice a celor din jur și la adoptarea unor atitudini pasive și/sau agresive (Rees & Graham, 1991).

Oamenii aduc în interacțiunile cu cei din jur propriile dorințe, nevoi, aspirații și idealuri. Totodată, majoritatea persoanelor sunt conștiente de faptul că și interlocutorii lor au dorințe și

obiective care se pot suprapune mai mult sau mai puțin cu ale lor. Altfel spus, oamenii emit în mod spontan și automat asumții despre modul în care funcționează mintea persoanelor cu care ei vin în contact. Aceste asumții permit organizarea și interpretarea mediului social 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 celuilalt poate susține comportamente nedorite. În aceste condiții, abilitatea de a comunica asertiv stă la baza gestionării eficiente a conflictelor activate de reprezentarea eronată a atitudinii interlocutorului. Abilitățile de interacțiune eficientă în condiții conflictuale sunt cu atât mai importante cu cât miza menținerii relației este mai mare. Relațiile dintre tineri sunt puternic legate de eficiența comunicării dintre partenerii implicați în respectiva relație. Calitatea comunicării depinde de gândurile, emoțiile și comportamentele pe care cei implicați le manifestă, unii față de ceilalți (Vangelisti, 2011). Strategiile sistematice de comunicare determină măsura în care o relație are șanse 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 celuilalt pentru nerezolvarea situației. De ex., un tânăr care îi spune prietenului său „tu nu mă ajuți niciodată când am nevoie” - în loc să încerce să afle motivele pentru care acesta nu a putut să îl ajute într-o anumită situație, se angajează într-un comportament critic, în loc să exprime o nemulțumire.
- *Atitudinerea disprețuitoare („Contempt”)* – exprimarea de insulte, sarcasm sau luarea în derâdere a celuilalt, reliefaarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia. De ex., situațiile în care cineva ia în derâdere în public aspectul fizic al cuiva, ori îi imită gestica, mimica, intonația, comportamentul, pentru a râde împreună cu grupul pe seama respectivei persoane, denotă o atitudine disprețuitoare la adresa acesteia. Situația este complet diferită atunci când critica vizează un aspect sau un 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 în cazul unei anumite probleme, ca formă de autoprotecție împotriva unui posibil atac sau a unei penalizări. Uneori, partenerul defensiv se angajează în plângeri repetate sau contraatac. De ex., 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 persona este percepută ca fiind detașată, indiferentă, rece, ostilă sau dezaprobatoare. Această atitudine apare frecvent în situații în care persoana în cauză este copleșită de emoții intense, pe care nu știe cum să le gestioneze. De ex., într-o situație conflictuală, în care rezolvarea problemei depinde de clarificarea părerii fiecăruia, una dintre persoanele implicate răspunde monosilabic și refuză să ofere cele mai vagi informații despre propriul punct de vedere, astfel încât decizia grupului este blocată de lipsa de informație. Același efect apare uneori atunci când cineva susține în mod repetat că pentru el „este bine oricum”, punând interlocutorii în situația de a-și asuma ei responsabilitatea luării unei decizii.



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

În concluzie, eficiența strategiilor de comunicare dintre tineri, mai ales în situații conflictuale, ambigue, se bazează pe asumarea unei atitudini asertive, în care persoana emite presupuneri despre comportamentele celuilalt, 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 în interacțiuni cu încărcare afectivă, permițând persoanelor implicate să tolereze doza de disconfort pe care o presupune procesul explorării și înțelegerii 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 serie 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:

- este o structură unică, depășind suma componentelor sale,
- partenerii devenind o singură entitate psihologică,
- aflată într-o permanentă evoluție.

Astfel, deși partenerii implicați într-o relație au anumite tendințe de comportament și anumite caracteristici psihologice, acestea nu explică integral comportamentele cuplului. Modul în care relația evoluează, nivelul de angajament pe care îl au cei doi, precum și alte caracteristici ale relației, vor avea un impact major asupra reacțiilor lor, asupra satisfacției în cuplu și asupra 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 și intențiile unuia în comparație cu celălalt. Mai mult, există teorii care arată că cei doi parteneri formează o singură unitate de autoreglare, cu obiective, 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 (Lahey & Orehek, 2011). Cu alte cuvinte, efortul activ și sistematic de a construi cuplul și de 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. Ghidarea 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 implică.

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).

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, de a-și atinge scopurile și de a obține satisfacție și o 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.

## ***(2) 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 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 emoționale (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 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 - i.e. 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 nevoilor celuilalt, altfel spus la modul în care o persoană aflată într-o relație romantică este conștientă, interesată și arată susținere față de nevoile și valorile partenerului/parteneriei (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 care oferă 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/parteneriei în urma unui succes personal. Faptul că persoana semnificativă răspunde cu entuziasm și admirație la succesul tău, stimulează coeziunea unei relații; pe de altă parte, apatia și lipsa de interes, semnalizează lipsa 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 în 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 în mod 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 dezaprobatore (Gottman, 1998).

Studiile focalizate pe analiza impactului iertării greșelilor celuilalt arată că rezolvarea unui conflict depinde foarte mult de comportamentele partenerilor aflați în dispută; cu cât persoana care greșește manifestă regrete autentice și este dispusă 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 să regrete 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, nivelul de satisfacție în relație crește ca urmare a asumării unor cauze pozitive care determină 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 împărtășit și a unor

valori asumate de comun acord. Intimitatea emoțională este susținută de elaborarea unor obiceiuri și a unei rutine de cuplu atât pentru sarcinile cotidiene, cât și pentru petrecerea timpului liber și interacțiunile cu cei din jur. Menținerea unei relații se întemeiază, în mare măsură, pe disponibilitatea de a lăsa la o parte interesele personale pentru binele celuilalt și al relației; totodată, disensiunile care apar se rezolvă mai ușor și în favoarea ambilor parteneri, dacă există disponibilitatea de a-ți recunoaște propriile greșeli și de a ierta greșelile persoanei iubite. Prietenia construită pe implicarea în activități comune, dezirabile și împărtășirea de idei, opinii, planuri, speranțe, generează substratul afectiv pozitiv necesar tranzitării perioadelor dificile. Mai mult, interesul arătat pentru preocupările partenerului și reușitele acestuia stabilizează relația și stimulează formarea și consolidarea unei imagini de sine pozitive. Implicarea persoanelor în activități noi, interesante și stimulative susține într-un mod fericit buna funcționare a proceselor responsabile de stabilitatea și satisfacția în relațiile romantice.

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

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

- (1) trăsăturile de personalitate și alți factori predispozanți;
- (2) nevoile și scopurile personale;
- (3) reperatele 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 serie 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 coerent 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 de 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, pag. 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, pag. 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 în 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 distres subiectiv 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) nu sunt îndeplinite sistematic 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. *autonomie și performanță redusă*; individul nu are încredere în capacitatea sa de a supraviețui și de a 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 unde 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 a planurilor pe termen lung.
4. *orientarea spre ceilalți*; persoanele orientate spre ceilalți se focalizează excesiv pe satisfacerea dorințelor și a 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 sub forma consecințelor 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 celui alt poate fi o calitate foarte apreciată atât în prietenii și alte relații apropiate, cât și în profesiile care presupun oferirea de servicii unor clienți. Totodată, tendința de a observa cu ușurință detaliile și determinarea de a evita greșelile stă la baza unor conduite profesionale și personale foarte apreciate. Încrederea puternică în calitățile și abilitățile personale și ușurința în asumarea responsabilității în situații cu risc crescut se numără printre caracteristicile psihologice necesare unui lider.

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

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

Tinerii vin în relațiile lor cu preferințe, așteptări, standarde și idealuri pe care speră ca celălalt și relația să le îndeplinească. Mulți dintre aceștia își percep relațiile ca fiind cu atât mai bune cu cât partenerul real îndeplinește mai multe dintre calitățile unui partener ideal (Simpson și colab., 2001). Contrar părerii unora, într-o relație, nu standardele înalte sunt o problemă în sine; atunci când acestea inspiră și motivează la acțiune, optimizare și autodepășire, iar partenerii dispun de abilități eficiente de relaționare, așteptările ridicate servesc dezvoltării 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 pot tinde mai mult spre trăsăturile partenerului real (Neff & Karney, 2003). Aceste distorsiuni de 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 pot avea amintiri foarte diferite despre același eveniment. Aceste distorsiuni pot ridica uneori probleme majore de comunicare, dat fiind faptul că persoanele vor avea reprezentări mentale foarte diferite asupra aceleiași situații de viață. Mai mult, în funcție de reprezentarea unui eveniment specific, tinerii își întemeiază ulterior explicațiile despre cauzele acelei întâmplări (Dattilio, 2010). Atribuirea cauzelor (respectiv, explicația cauzelor) constituie o componentă esențială a experienței subiective în interacțiunea 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).

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

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

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

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

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

(1) situații critice care oferă posibilitatea de a evalua cu ușurință angajamentul, capacitatea de sacrificiu, motivele și prioritățile reale ale partenerului/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 dinspre rețelele socio-culturale din care cuplul face parte.

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, determinând deciziile personale referitoare la viitorul relației (Shallcross & Simpson, 2012).

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

Apariția unor potențiali rivali determină deseori nesiguranță personală și instabilitate într-o relație romantică. Mulți tineri au tendința de a compara 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). Însă pe de altă parte, 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 este implicat 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 forțază partenerii la decizii și reacții cu potențial distructiv sau consolidant. În condiții stresante, abilitățile rezolutive și de adaptare ale fiecărui partener influențează puternic durata și calitatea timpului alocat celuilalt, precum și capacitatea de a gestiona eficient provocările apărute în cuplu (Karney & Neff, 2013; Neff & Karney, 2009; Neff & Broady, 2011; Repetti, 1989).

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

Așadar, tinerii vin în relațiile lor apropiate cu o structură de gândire (respectiv, 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 partenerei într-o relație romantică. Abilitățile de adaptare se întemeiază pe o structură de gândire flexibilă și aptă să absoarbă noutatea, schimbarea, provocarea, dar și satisfacțiile pe care le aduc relațiile personale apropiate.

#### **De reținut:**

1. O comunicare eficientă depinde de capacitatea oamenilor de a-și exprima propriile emoții, gânduri, opinii, convingeri și valori.
2. Comunicarea asertivă se referă la primatul autenticității, la respectul propriei persoane, precum și la recunoașterea și la susținerea drepturilor și a 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 de dezvoltare a competenței de dezvoltare a relațiilor sociale și a eficienței în comunicare

| Competențe generale   | Competențe specifice   | Titlul activității  | Clasa       |
|---|--|---|-------------|
| Abordarea constructivă a situațiilor conflictuale, asumarea responsabilității și respectarea demnității interlocutorului. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorarea relației dintre exprimarea sinceră a regretelor și stima de sine;</li> <li>• Identificarea impactului major pe care asumarea responsabilității o are asupra imaginii noastre de sine și în ochii altora;</li> <li>• Exprimarea regretelor și a scuzelor pentru un comportament greșit sau o reacție inadecvată.</li> </ul>   | <i>1. Cum să devin mai puternic, exersând abilitatea de a-mi cere scuze?</i>                  | Cls. IX-X   |
| Abordarea constructivă a diferențelor de opinie și comunicarea asertivă a punctului de vedere                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea impactului pe care atribuirea cauzei unui comportament îl are asupra emoțiilor și așteptărilor persoanei;</li> <li>• Explorarea impactului unor stări de moment asupra modului în care facem atribuiri cauzale;</li> <li>• Analiza efectului modificării atribuirilor cauzale asupra calității relațiilor apropiate.</li> </ul>   | <i>2. Explicarea greșelilor trecutului poate schimba viitorul</i>                             | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza oportunității de a explicita limitele de interacțiune între cuplu și familie;</li> <li>• Explorarea impactului pe care încălcarea unor reguli și limite implicite și neexprimate le poate avea asupra comunicării și armoniei într-o familie;</li> <li>• Analiza efectului stabilirii unui mod de comunicare agreat de toți membrii unei familii asupra prevenirii conflictelor.</li> </ul> | <i>3. Limite vizibile și invizibile și impactul lor asupra vieții de cuplu și de familie.</i> | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea factorilor care contribuie la apariția și menținerea conflictelor;</li> <li>• Explorarea consecințelor interacțiunilor conflictuale;</li> <li>• Exersarea strategiilor prin care se poate bloca exacerbarea unui conflict.</li> </ul>   | <i>4. Cum sunt generate conflictele și ce putem face pentru a le evita</i>                    | Cls. XI-XII |

|  |  |  |                    |
|--|--|--|--------------------|
| <p>Analiza impactului pe care propria percepție asupra realității o are în comunicarea interpersonală.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea principalelor scheme cognitive dezadaptative timpurii, structuri fundamentale ale personalității umane;</li> <li>• Analiza efectului activării schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra percepției și reprezentării unei probleme de adaptare;</li> <li>• Explorarea modului în care schemele cognitive dezadaptative timpurii pot obstructiona identificarea și aplicarea unei soluții eficiente în cazul unei probleme de adaptare.</li> </ul> | <p><i>5. Când „filtrul” mental distorsionează realitatea</i></p>                         | <p>Cls. XI-XII</p> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea principalelor scheme cognitive dezadaptative timpurii, structuri fundamentale ale personalității umane;</li> <li>• Explorarea consecințelor practice și emoționale ale funcționării noastre în baza schemelor cognitive dezadaptative timpurii;</li> <li>• Identificarea impactului schemelor cognitive dezadaptative timpurii asupra interacțiunilor în cuplu.</li> </ul>  | <p><i>6. Cine sunt eu se exprimă în comportamentele, reacțiile și deciziile mele</i></p> | <p>Cls. XI-XII</p> |

# 1. Cum să devin mai puternic exersând abilitatea de a-mi cere scuze

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

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

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare elev).

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|--|--|---|-----------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: asumarea responsabilității și exprimarea regretului.  | Începeți discuția întrebând elevii dacă și când consideră ei că este necesar să își recunoști greșelile și să îți ceri scuze pentru acestea.<br><br>Prezentați, pe scurt, ce înseamnă asumarea responsabilității în fața propriei conștiințe și în fața unei alte persoane. Insistați pe relația dintre asumarea responsabilității, exprimarea regretului și tolerarea disconfortului emoțional asociat. | Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.<br><br>Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup.  | 10 minute |
| Prezentarea activității.<br><br>Analizarea responsabilității personale în situații concrete și planificarea asumării responsabilității și a exprimării regretului. | Prezentați Anexa 1 și sarcina elevilor: clarificarea responsabilității personale și a responsabilității celuilalt în situații concrete de viață. Planificarea asumării publice a responsabilității și a exprimării regretului în fața celuilalt.   | Folosiți primele 5 minute pentru a prezenta activitatea și Anexa 1.<br><br>Completarea Anexei 1 se va face individual.<br><br>Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces de completare a Anexei 1 se încadrează în 15 minute. | 20 minute |



### Rezumatul activității (15 min.):

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

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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

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



### Recomandări pentru coordonator:

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

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Cum să devin mai puternic exersând abilitatea de a-mi cere scuze

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

| Situația | Comportamentul analizat | Responsabilitatea personală<br><i>(descrieți de ce anume ați fost responsabil/ă și estimați în ce măsură)</i> | Argumente | Responsabilitatea celuilalt<br><i>(descrieți de ce anume a fost responsabil/ă și estimați în ce măsură)</i> | Argumente |
|----------|-------------------------|---|-----------|---|-----------|
| S1       |                         | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                         |           | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                       |           |
| S2       |                         | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                         |           | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                       |           |
| S3       |                         | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                         |           | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin</p> <p>Extrem de mult</p>                       |           |

**Planificarea și executarea sarcinii pentru acasă:**

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

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

| Situația | Formularea scuzelor  | Contextul aplicării (unde și când)   |
|----------|--|--|
| S1       | <p>Îmi pare rău că.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Îmi cer scuze pentru.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Te rog să mă ierți deoarece .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Eu sunt responsabil/ă pentru .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Formulare personală) .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Unde? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Când? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| S2       | <p>Îmi pare rău că.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Îmi cer scuze pentru.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Te rog să mă ierți deoarece .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Eu sunt responsabil/ă pentru .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Formulare personală) .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Unde? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Când? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| S3       | <p>Îmi pare rău că.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Îmi cer scuze pentru.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Te rog să mă ierți deoarece .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Eu sunt responsabil/ă pentru .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Formulare personală) .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Unde? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Când? .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

## II. Execuția/aplicarea - asumarea responsabilității și exprimarea regretului

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

| Situția | <b>Emoții resimțite</b><br><i>(descrieți ce anume ați simțit și estimați cât de intensă a fost emoția în momentul în care v-ați cerut scuze)</i> | <b>Sentimentul mândriei și al valorii personale</b><br><i>(descrieți ce anume ați simțit vizavi de valoarea propriei persoane și estimați cât de intensă a fost emoția în momentul în care v-ați cerut scuze)</i> | <b>Încrederea că ești capabil să îți asumi responsabilitatea</b><br><i>(estimați câtă încredere ați avut în capacitatea de asumare a responsabilității prin exprimarea regretului în momentul în care v-ați cerut scuze)</i> |
|---------|--|---|--|
| S1      | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>   | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>  | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Încredere foarte scăzută   Încredere foarte ridicată</p>  |
| S2      | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>   | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>  | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Încredere foarte scăzută   Încredere foarte ridicată</p>  |
| S3      | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>   | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Puțin intensă   Estrem de intensă</p>  | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1   2   3   4   5</p> <p>Încredere foarte scăzută   Încredere foarte ridicată</p>  |

Concluziile mele și mesajul meu pentru viitor:

.....

.....

.....

.....

## 2. Explicarea greșelilor trecutului poate schimba viitorul

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

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

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- imprimantă;
- markere/cretă;
- etichete autocolante; Coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare elev) și Anexa 2 (un exemplar pentru profesor; din Anexa 2 se vor lista cele două seturi de informații suplimentare – A, B – pe etichete autocolante pentru a fi lipite în spațiul aferent din Anexa 1).

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---|---|--|-----------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: atribuirile cauzale. | <p>Începeți discuția întrebând elevii la ce se gândesc prima dată atunci când se confruntă cu unele situații sociale negative, în care nu știu exact ce s-a întâmplat (de ex., prietenul/prietena întârzie la o întâlnire cu tine, deși știe că nu îți place asta, un coleg cu care te înțelegeai bine nu te invită la ziua lui etc.).</p> <p>Subliniați faptul că oamenii formulează presupuneri despre cauzele evenimentelor, chiar și atunci când nu au suficiente informații despre ce anume s-a întâmplat. Subliniați impactul pe care atribuirile cauzale (respectiv, ceea ce credem că este cauza unui eveniment, comportament etc.) îl au asupra emoțiilor noastre, asupra comportamentelor și așteptărilor noastre viitoare.</p> | <p>Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.</p> <p>Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup, implicând elevii care doresc să își spună părerea.</p> | 10 minute |



| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|---|--|---|-----------|
| Prezentarea activității.<br>Analizarea atribuirilor cauzale în situații sociale dificile. | Prezentați Anexa 1 și sarcina elevilor: fiecare elev va trebui să își analizeze reacțiile emoționale, comportamentale și cognitive în situația descrisă.   | Lipiți câte o etichetă cu o informație suplimentară (A sau B) în spațiul alocat din Anexa 1. Etichetele vor fi alocate aleatoriu, având grijă să fie un număr aproximativ egal de Anexe 1 cu eticheta A și B. Completarea Anexei 1 se va face individual.   | 15 minute |
| Analizarea impactului informației suplimentare asupra atribuirilor cauzale.               | Pornind de la răspunsurile indicate de elevi în Anexa 1, discutați despre efectul atribuirilor cauzale asupra emoțiilor noastre, a comportamentelor noastre și a așteptărilor legate de situații viitoare. Discutați despre impactul pe care contextul fizic și social și starea personală îl pot avea asupra atribuirilor cauzale și a reacțiilor noastre.<br><br>Dezbateți împreună cu elevii motivele diferite pentru care personajul din textul prezentat ar fi putut să decidă să se comporte în felul în care a făcut-o. | Rugați elevii să identifice ce etichetă de informații suplimentare au avut pe Anexa lor (A sau B). Apoi, focalizați-vă, pe rând, pe răspunsurile celor ce au avut eticheta A, apoi pe răspunsurile celor ce au avut eticheta B. Alocați un timp aproximativ egal discuției cu cele două categorii de elevi. | 15 minute |



**R**

### Rezumatul activității (5 min.):

Subliniați modul în care starea noastră fizică, emoțiile trăite și dificultățile practice, influențează modul în care evaluăm cauzele comportamentului unei persoane. Punctați importanța comunicării și a colectării informațiilor relevante înainte de a considera ca fiind adevărată prima atribuire causală care ne vine în minte.

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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

**Jurnal de monitorizare a atribuirilor cauzale:**

|   | Situația/ Contextul | Comportamentul persoanei observate | Cauza comportamentului asumată spontan | Cauza comportamentului indicată de persoana respectivă |
|---|---------------------|------------------------------------|--|--|
| 1.  |                     |                                    |  |  |
| 2.  |                     |                                    |  |  |
| 3.  |                     |                                    |  |  |
| Observații / Concluzii personale:<br>.....<br>..... |                     |                                    |  |  |

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



**Recomandări pentru coordonator:**

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

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

În discuțiile cu elevii:

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

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Efectul atribuirilor cauzale

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

Un prieten te invită să mergeți împreună la o petrecere unde este invitat și unde poate aduce încă o persoană. Deoarece dorești să petreci timp cu prietenul tău, accepți și mergi împreună cu el. Întrucât petrecerea se va prelungi până târziu, te înțelegi cu prietenul tău să mergeți împreună acasă, la sfârșitul petrecerii. Când ajungeți acolo, printre invitați este o persoană care începe să discute cu prietenul tău deoarece își dau seama că au un hobby comun și au multe informații de împărtășit. Prietenul tău pare fascinat de discuție și continuă să vorbească cu noua cunoștință, fără a te băga în seamă. Câțeva ore mai târziu, încerci să îl găsești pe prietenul tău pentru a merge împreună acasă, așa cum ați stabilit. Nu reușești să îl găsești, așa că întrebi gazda petrecerii dacă știe unde este. Afli că prietenul tău tocmai a plecat de la petrecere, însoțit de noua sa cunoștință.

Lipiți aici informația suplimentară (eticheta A sau B)

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

Evaluăți starea emoțională generală:

|  |            |
|--|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivă +</li> <li>• Negativă -</li> </ul> | + ←————→ - |
|--|------------|

Numiți emoția și evaluați intensitatea acesteia.

|                     |  |   |   |             |   |   |              |  |  |  |             |
|---------------------|--|---|---|-------------|---|---|--------------|--|--|--|-------------|
| De ex., nemulțumire | <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">foarte mult</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3           | 4 | 5 | foarte puțin |  |  |  | foarte mult |
| 1                   | 2  | 3 | 4 | 5           |   |   |              |  |  |  |             |
| foarte puțin        |  |   |   | foarte mult |   |   |              |  |  |  |             |
|                     | <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">foarte puțin</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">foarte mult</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3           | 4 | 5 | foarte puțin |  |  |  | foarte mult |
| 1                   | 2  | 3 | 4 | 5           |   |   |              |  |  |  |             |
| foarte puțin        |  |   |   | foarte mult |   |   |              |  |  |  |             |

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

| Cauza posibilă   | Probabilitatea acesteia   |   |   |                 |   |   |                       |  |  |  |                 |
|--|---|---|---|-----------------|---|---|-----------------------|--|--|--|-----------------|
| Personalitatea sa (felul în care este el)                          | <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">foarte puțin probabil</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">foarte probabil</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3               | 4 | 5 | foarte puțin probabil |  |  |  | foarte probabil |
| 1  | 2   | 3 | 4 | 5               |   |   |                       |  |  |  |                 |
| foarte puțin probabil  |   |   |   | foarte probabil |   |   |                       |  |  |  |                 |
| Educația sa (cum a învățat să se comporte de la cei din jurul său) | <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">foarte puțin probabil</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">foarte probabil</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3               | 4 | 5 | foarte puțin probabil |  |  |  | foarte probabil |
| 1  | 2   | 3 | 4 | 5               |   |   |                       |  |  |  |                 |
| foarte puțin probabil  |   |   |   | foarte probabil |   |   |                       |  |  |  |                 |
| Caracterul său (valorile sale morale)                              | <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">foarte puțin probabil</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">foarte probabil</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3               | 4 | 5 | foarte puțin probabil |  |  |  | foarte probabil |
| 1  | 2   | 3 | 4 | 5               |   |   |                       |  |  |  |                 |
| foarte puțin probabil  |   |   |   | foarte probabil |   |   |                       |  |  |  |                 |

|   |                       |   |   |                 |   |
|---|-----------------------|---|---|-----------------|---|
| O decizie de moment greșită                                     | 1                     | 2 | 3 | 4               | 5 |
|   | foarte puțin probabil |   |   | foarte probabil |   |
| O reacție impulsivă datorată neatenției, oboselii, emoției etc. | 1                     | 2 | 3 | 4               | 5 |
|   | foarte puțin probabil |   |   | foarte probabil |   |
| Altceva ( <i>specificați</i> ):<br>.....<br>.....               | 1                     | 2 | 3 | 4               | 5 |
|   | foarte puțin probabil |   |   | foarte probabil |   |

3. Ce așteptări credeți că veți avea în viitor de la acest prieten?

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

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

Descrieți reacția dvs.:

.....  
.....

## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Explicarea greșelilor trecutului poate schimba viitorul – Etichete cu informație suplimentară

A

Ești obosit/ă, stresat/ă, te doare capul și te simți rău. Ziua următoare va fi o zi dificilă, deoarece ai o evaluare importantă la școală. Nu cunoști pe nimeni la acea petrecere, la care ai mers doar pentru prietenul tău. Părinții au fost de acord să te lase să mergi doar pentru că știau că mergi cu prietenul tău. Nu știi cum vei ajunge acasă, deoarece prietenul tău îți spusese că fratele lui mai mare va veni cu mașina după voi la sfârșitul petrecerii.

B

Ajuns/ă la petrecere, îți dai seama că multe dintre persoanele prezente îți sunt cunoscute. Te reîntâlnești cu prieteni vechi, pe care nu i-ai văzut de mult timp și care se bucură nesperat să te revadă. Petreci momente plăcute povestind despre experiențe comune și aflând ce au mai făcut între timp acești prieteni. A doua zi fiind sâmbătă, stabiliți cu toții să ieșiți împreună în parc. La sfârșitul petrecerii, părinții unuia dintre vechii prieteni vin să îl ia cu mașina și îți propun să te conducă acasă.

### 3. Limite vizibile și invizibile și impactul lor asupra vieții de cuplu și de familie.

**Adresabilitate:** elevi, clasele IX-X

**Scopul activității:** Explorarea modului în care stabilirea (explicită sau implicită) a regulilor de interacțiune dintre cuplu și familia extinsă o poate avea asupra armoniei relațiilor.

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare elev).

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|---|--|-----------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: explicarea limitelor și influențelor familiei extinse asupra vieții de cuplu. | Începeți discuția întrebând elevii cum cred ei că ar trebui să se implice familia extinsă în viața unui cuplu aparținând acesteia.<br><br>Prezentați, pe scurt, ce înseamnă explicarea limitelor pe care grupul familial trebuie să le respecte în încercările lor de a influența viața cuplului. | Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.<br><br>Evitați prelegerea prelungită și favorizați discuția în grup. | 5 minute  |
| Prezentarea activității.<br><br>Generarea argumentelor în sprijinul perspectivei adoptate.   | Prezentați Anexa 1 și sarcina elevilor: identificarea argumentelor pro sau contra ideii de explicitare a limitelor pe care familia extinsă le va respecta atunci când încearcă să influențeze viața cuplului.   | Completarea Anexei 1 se va face individual.  | 10 minute |

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---|---|--|-----------|
|   | Folosind Anexa 1, fiecare elev va adopta una dintre cele două perspective, după cum dorește: (1) membrii cuplului trebuie să stabilească și să comunice cu claritate anumite limite pe care ei așteaptă ca grupul familial lărgit să le respecte atunci când intervin în viața de cuplu, (2) nu este necesară stabilirea explicită a anumitor limite; când relațiile sunt bune, aceste aspecte de interacțiune în cadrul familiei se reglează de la sine. |  |           |
| Prezentarea argumentelor în sprijinul poziției 1. | Elevii care au ales să genereze argumente în sprijinul poziției 1 „ <i>membrii cuplului trebuie să stabilească și să comunice cu claritate anumite limite pe care ei așteaptă ca grupul familial lărgit să le respecte atunci când intervin în viața de cuplu</i> ” își vor prezenta aceste argumente în fața clasei.   | Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor care au adoptat poziția 1.<br>Argumentele acestora vor fi sintetizate într-un tabel expus în fața clasei. | 10 minute |
| Prezentarea argumentelor în sprijinul poziției 2. | Elevii care au ales să genereze argumente în sprijinul poziției 2 „ <i>nu este necesară stabilirea explicită a anumitor limite; când relațiile sunt bune, aceste aspecte de interacțiune în cadrul familiei se reglează de la sine</i> ” își vor prezenta aceste argumente în fața clasei.  | Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor care au adoptat poziția 2.<br>Argumentele acestora vor fi sintetizate într-un tabel expus în fața clasei. | 10 minute |



### Rezumatul activității (10 min.):

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

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

Dacă aveți posibilitatea să alocați timp suplimentar acestei secvențe, dați posibilitatea și încurajați elevii din fiecare grup să pună 1-2 întrebări elevilor din celălalt grup.

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

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





### Tema pentru acasă (5 min.):

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

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

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

În discuțiile cu elevii:

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Exprimarea explicită sau implicită a limitelor?

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

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

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

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

Perspectiva aleasă:      (1)      (2)

| Principalele argumente pentru perspectiva (1) | Principalele argumente pentru perspectiva (2) |
|---|---|
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |
| • .....                                       | • .....                                       |

Principalele concluzii:

.....  
.....  
.....  
.....

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

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea factorilor care contribuie la generarea și la întreținerea conflictelor.

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare grup de patru elevi) și Anexa 2 (un exemplar pentru fiecare elev).

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

**Durata: 150 de minute** (trei secvențe a câte 50 de minute fiecare).

**Descrierea activității** (secvența 1 – 50 de minute):

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp         |
|---|---|---|--------------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: conflict, comunicare agresivă, critică exacerbată, dispreț, atitudine defensivă, lipsă de reacție. | <p>Începeți activitatea întrebând elevii ce factori contribuie la întreținerea unui conflict: ce comportamente, ce atitudini, ce reacții consideră ei că întrețin o ceartă/un conflict.</p> <p>Prezentați, pe scurt, ce înseamnă un conflict, ce este o atitudine agresivă, ce tip de comunicare duce la întreținerea unui conflict. Explorați împreună cu elevii consecințele reacțiilor agresive și a interacțiunilor conflictuale.</p> <p>Discutați împreună cu elevii despre modul în care oamenii pot intra în conflicte fără să fie conștienți de felul în care comunică și de impactul major pe care acesta îl are asupra declanșării și menținerii unui conflict. Subliniați importanța conștientizării factorilor principali implicați în generarea și menținerea conflictelor/certurilor.</p> | <p>Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal.</p> <p>Când prezentați noțiunile teoretice, expuneți pe scurt conceptul principal, apoi insistați pe exemple; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.</p> | 30<br>minute |

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp         |
|---|---|---|--------------|
| Prezentarea activității și formarea grupelor de lucru.<br>Identificarea și analiza factorilor care contribuie la generarea și la menținerea conflictelor. | Rugați elevii să se grupeze în echipe de patru persoane. Fiecare echipă va lucra pentru a analiza factorii care contribuie la generarea și la menținerea conflictelor. Factorii identificați și efectele lor asupra comunicării vor fi folosiți pentru a elabora scenariul unei discuții în contradictoriu care va putea fi prezentată în fața clasei sub forma unui joc de rol.<br><br>Elevii vor încerca să identifice factorii principali care contribuie la generarea și la menținerea conflictelor, luând în calcul aspecte legate de comunicarea agresivă (de ex., comunicare verbală și non-verbală) și de disfuncții majore în interacțiuni (de ex., utilizarea criticii exacerbate, a blamării, atacului la persoană, exprimarea disprețului față de interlocutor, adoptarea unei atitudini ostile, dezaprobatoare, refuzul de a exprima emoții sau gânduri și de a comunica, în general). | Folosiți primele 5 minute pentru a prezenta elevilor exercițiul.<br><br>Alocați alte 15 minute pentru analiza factorilor relevanți pentru generarea și menținerea conflictelor.<br><br>Fiecare echipă va nota pe o foaie de hârtie concluziile analizei lor: care sunt factorii cei mai importanți care contribuie la generarea și la menținerea unui conflict. | 20<br>minute |

#### Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute):

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

### Descrierea activității (secvența 3 – 50 de minute):

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



### Rezumatul activității (20 min.):

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

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

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

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

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



### Recomandări pentru coordonator:

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

În discuțiile cu elevii:

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Identificarea factorilor principali care contribuie la generarea și la menținerea conflictelor

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

| Secvența | Conținutul/tema secvenței | Personajele implicate | Timpul alocat |
|----------|---------------------------|-----------------------|---------------|
| 1        |                           |                       |               |
| 2        |                           |                       |               |
| 3        |                           |                       |               |
| 4        |                           |                       |               |
| 5        |                           |                       |               |
| 6        |                           |                       |               |
| 7        |                           |                       |               |
| ...      |                           |                       |               |
|          |                           |                       | 40 minute     |

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

## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Identificarea modalităților care pot servi la stingerea unui conflict

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

| Secvența | Factorii implicați în generarea și menținerea conflictului<br>(indicați factorii observați) | Modalitatea de control al acestor factori<br>(sugerați modalități de control<br>al factorilor implicați) |
|----------|---|--|
| 1        |   |  |
| 2        |   |  |
| 3        |   |  |
| 4        |   |  |
| 5        |   |  |
| 6        |   |  |
| 7        |   |  |
| ...      |   |  |

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

- a. Exprimarea propriului punct de vedere, solicitând și respectând părerea celuilalt;
- b. Discutarea și negocierea unor modalități prin care pot fi atinse atât scopurile proprii, cât și scopurile celuilalt;
- c. Exprimarea emoțiilor, nevoilor, dorințelor, părerilor personale într-un mod empatic și politicos, care ia în considerare modul în care este afectat interlocutorul;
- d. Utilizarea unor gesturi adecvate, potrivit mesajului transmis, respectând spațiul personal al celuilalt;
- e. Folosirea unui ton verbal calm, tare și răspicat; mesajul exprimat urmărește să comunice emoții, informații, să transmită interes față de părerea celuilalt;
- f. Păstrarea unui contact vizual adecvat; orientarea fizică spre interlocutor; adoptarea unei posturi corporale deschise, relaxate, încurajatoare;
- g. Sublinierea consecințelor negative ale unui comportament, decizie etc. evitând blamarea și etichetarea persoanei. Focalizarea pe obstacolele care au blocat rezolvarea unei probleme vs. blamarea celuilalt pentru nerezolvarea acesteia. Conlucrarea pentru căutarea de soluții;
- h. Exprimarea respectului pentru celălalt, în ciuda greșelilor acestuia. Manifestarea dorinței de a colabora, de a interacționa, de a oferi ajutor și de a-l sprijini pe celălalt. Aprecierea calităților și acceptarea greșelilor și a imperfecțiunii;
- i. Asumarea responsabilității pentru propriile greșeli și angajarea în căutarea de soluții. Focalizarea pe situația prezentă și discutarea despre propriile greșeli fără a aduce în discuție greșelile din trecut ale celuilalt. Folosirea asertivității; evitarea victimizării;
- j. Exprimarea asertivă a părerii (chiar dacă este sau nu împărtășită de celălalt) și a emoțiilor (atât a celor pozitive cât și a celor negative). Manifestarea dorinței de dialog și comunicare, precum și a interesului pentru relația cu celălalt.



## 5. Când „filtrul” mental distorsionează realitatea

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea modului în care anumite structuri de personalitate (de ex., schemele cognitive dezadaptative timpurii) distorsionează percepția asupra realității.

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare dintre cele cinci grupuri de elevi) și Anexa 2 (un exemplar pentru fiecare elev și/sau o copie la scară mare care poate fi văzută de toți elevii).

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

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

**Descrierea activității** (secvența 1 – 50 de minute):

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice   | Timp         |
|---|--|---|--------------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: schemele cognitive dezadaptative timpurii.<br>Prezentarea activității. | Începeți discuția întrebând elevii care cred ei că sunt acele trăsături ale personalității umane care distorsionează percepția asupra realității și interferează cu rezolvarea eficientă a problemelor de adaptare.<br>Explicați, pe scurt, ce înseamnă schemele cognitive dezadaptative timpurii (respectiv, tipare de gândire referitoare la sine și la relațiile cu ceilalți, distorsionate și care pot pune probleme) și explorați împreună cu elevii impactul acestora asupra rezolvării problemelor de adaptare. | Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.<br><br>Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, pe urmă insistați pe exemple; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup. | 10<br>minute |
| Formarea echipelor de lucru.  | Prezentați Anexa 1 și obiectivul general: crearea unui joc cu tema „În căutarea peșterii secrete”. Elevii trebuie să genereze un traseu care pleacă de la punctul de pornire și ajunge la peștera secretă. Împărțirea în cele cinci echipe se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor.   | Împărțirea în cele cinci echipe se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor.   |              |

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|---|--|--|-----------|
| Generarea obstacolelor, a schemelor cognitive dezadaptative timpurii și a soluțiilor. | Elevii din clasă se vor grupa în cinci echipe de lucru. Fiecare echipă va selecta unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Apoi, echipele vor lucra separat pentru a identifica (1) obstacole posibile (respectiv, activatori ai schemelor respective), (2) ce spun schemele dezadaptative pentru a îngreuna depășirea obstacolului, (3) ce ar trebui să spună schema pentru a facilita depășirea obstacolului, (4) ce emoții negative generează schemele dezadaptative. | Alocați aproximativ 5 minute pentru formarea echipelor de lucru și lăsați restul timpului pentru analiza conform Anexei 1. | 30 minute |
| Discutarea despre experiențele elevilor.  | Discutați împreună cu elevii despre observațiile lor privind provocările și dificultățile întâlnite pe parcursul desfășurării activității.   | Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.   | 10 minute |

#### Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute):

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



#### Rezumatul activității (10 min.):

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

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



### Tema pentru acasă (5 min.):

Tema pentru acasă se referă la elaborarea efectivă și la folosirea jocului creat. Obiectivul elevilor este să planifice întâlniri de grup și să colaboreze pentru a construi jocul într-o formă fizică (respectiv, de tip „board game”) sau computerizată. Modul de lucru (i.e., dacă și cum se împart în grupe mai mici, care își asumă anumite sarcini subordonate obiectivului final etc.) va fi stabilit de elevi, care își vor asuma integral responsabilitatea finalizării activității. Sarcina pentru acasă se va derula timp de două săptămâni. După acest interval puteți planifica o întâlnire în care vă veți juca cu jocul creat.



### Recomandări pentru coordonator:

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

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

În discuțiile cu elevii:

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

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Când „filtrul” mental distorsionează realitatea; obstacole și soluții

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

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

În tabelul de mai jos, este oferit câte un exemplu pentru fiecare domeniu de scheme cognitive dezadaptative timpurii. Fiecare grup de elevi va identifica minimum alte 3 obstacole asemănătoare exemplului oferit, notând în coloanele corespunzătoare „Ce spune schema”, „Emoțiile negative generate de schemă”, „Ce ar trebui să spună schema”. Folosiți tabelul prezentat pentru a vă ghida analiza.

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

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

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

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






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

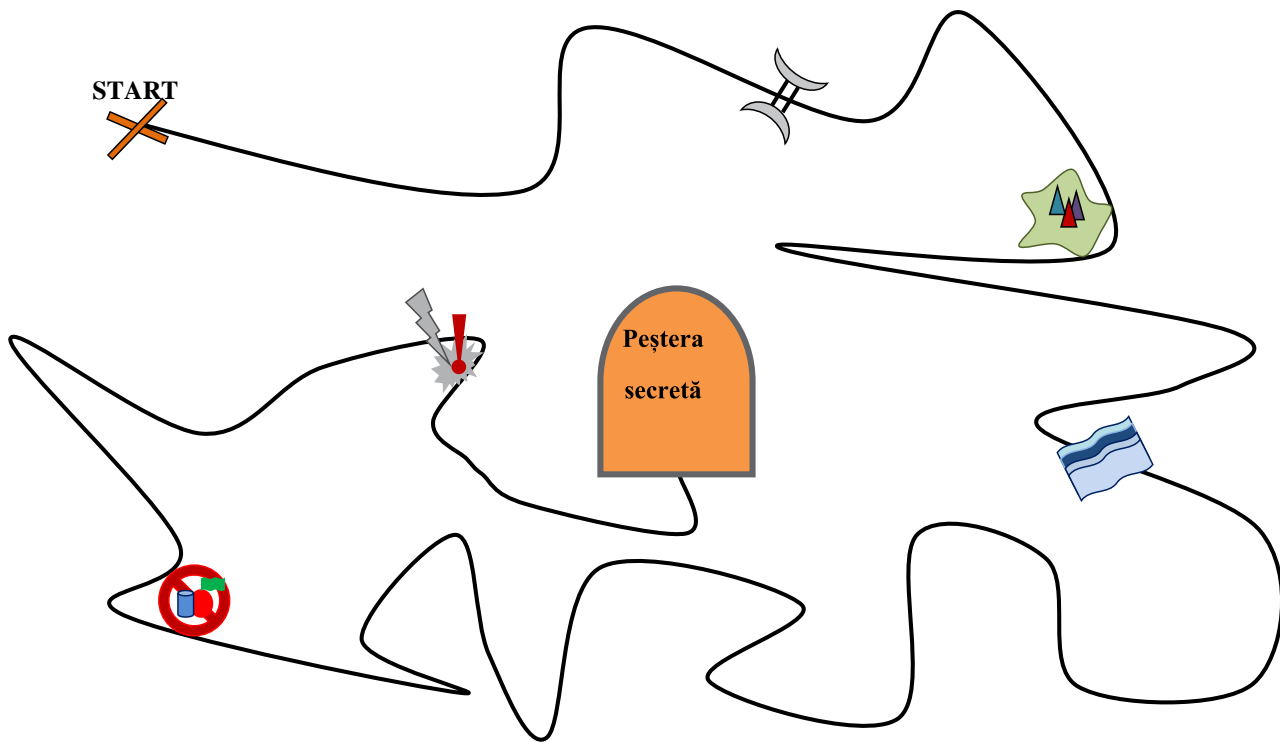
## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Managementul schemelor cognitive dezadaptative timpurii; construcția hărții/traseului

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

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

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



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

.....

.....

.....

.....

.....

.....



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

**Adresabilitate:** elevi clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea impactului pe care anumite structuri de personalitate (de ex., schemele cognitive dezadaptative timpurii) îl au asupra comportamentelor umane.

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- imprimantă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (un exemplar pentru fiecare grup de trei-patru elevi) și Anexa 2 (un exemplar pentru grupul de șapte elevi care vor constitui juriul).

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

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

**Descrierea activității** (secvența 1 – 50 de minute):

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp         |
|---|---|---|--------------|
| Expunere introductivă – prezentarea conceptelor de bază: schemele cognitive dezadaptative timpurii. | Începeți discuția întrebând elevii ce aspecte ale personalității lor se exprimă cel mai puternic și cel mai sistematic în comportamentele, reacțiile și deciziile de zi cu zi. Explicați, pe scurt, ce înseamnă schemele cognitive dezadaptative timpurii și explorați împreună cu elevii impactul acestora asupra emoțiilor și a comportamentelor oamenilor.       | Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal.<br><br>Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, pe urmă insistați asupra exemplurilor; evitați expunerile sub formă de monolog și favorizați discuțiile în grup. | 15<br>minute |
| Prezentarea activității.  | Prezentați Anexa 1 și cele 5 domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii.<br><br>Subliniați faptul că scopul acestei activități este de a identifica argumente în apărarea și în acuzarea schemelor cognitive implicate. Pentru a crește atractivitatea și creativitatea activității, vedeți sugestiile oferite la rubrica „Recomandări pentru coordonator”. |   |              |

|   |   |  |           |
|---|---|--|-----------|
| Formarea echipelor pentru apărarea și acuzarea schemelor cognitive; alegerea juriului.  | Elevii se vor grupa câte 2-3, pentru a-și alege unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive și poziția vizavi de acesta (în acuzarea sau în apărarea lui).<br><br>Totodată, șapte elevi vor forma juriul care va evalua pledoariile pro și contra.   | Împărțirea pe cele 10 grupe și grupa juriului (a se vedea Anexa 1) se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea în grup a preferințelor elevilor.   | 5 minute  |
| Identificarea argumentelor pentru apărarea și acuzarea schemelor cognitive dezadaptative timpurii. Stabilirea criteriilor de evaluare pentru juriu. | Folosind Anexa 1, cele 10 grupe de elevi vor încerca să identifice cât mai multe argumente potrivite pentru domeniul de scheme cognitive alocat și poziția (pro/contra) vizavi de acestea. Totodată, aceștia își vor elabora o pledoarie de 10 minute, organizându-și argumentele și timpul alocat.<br><br>În același timp, cei șapte elevi care formează juriul, își vor elabora criteriile finale pe care le vor folosi pentru evaluarea pledoariilor prezentate. | Monitorizați timpul și asigurați-vă că întregul proces se încadrează în 20 de minute, iar argumentele echipelor au fost organizate în forma pledoariei finale. | 20 minute |
| Discutarea despre experiențele elevilor.  | Discutați împreună cu elevii despre observațiile lor privind identificarea argumentelor în apărarea și acuzarea schemelor cognitive dezadaptative timpurii.   | Discuția va fi în grup, cu participarea tuturor elevilor prezenți.   | 10 minute |

#### Descrierea activității (secvența 2 – 50 de minute):

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|---|--|-----------|
| Selectarea domeniului de de scheme cognitive dezadaptative timpurii supuse judecării.  | Coordonatorul va prezenta partea a doua a exercițiului: dintre cele 10 pledoarii elaborate, se vor alege două, care vor fi prezentate în fața clasei (prin tragere la sorți, se va alege un domeniu de scheme cognitive și pledoariile pro și contra acestora).   | Selectați unul dintre cele cinci domenii de scheme cognitive pentru a fi supus judecării (a se vedea Anexa 1 și recomandările pentru utilizator/ coordonator). | 5 minute  |
| Prezentarea pledoariilor pentru acuzarea și apărarea domeniului de scheme cognitive dezadaptative timpurii selectat. Evaluarea celor două pledoarii. | Cele două echipe selectate își vor prezenta pledoariile (a se vedea Anexa 1).<br><br>După prezentarea celor două pledoarii, acordați fiecărei echipe posibilitatea de a pune o întrebare echipei adverse, la care aceasta va trebui să răspundă spontan.<br><br>Juriul va folosi criteriile elaborate în prima parte a exercițiului (a se vedea Anexa 2) pentru a evalua cele două pledoarii. | Alocați 10 minute pentru pledoaria acuzării, 10 minute pentru pledoaria apărării și 10 minute pentru întrebările încrucișate.                                  | 30 minute |
| Prezentarea evaluărilor juriului.  | Reprezentantul juriului, desemnat de membrii acestuia, va prezenta pe scurt concluziile evaluărilor.  | Prezentați juriului concluziile și discutați pe scurt despre opiniile elevilor.  | 5 minute  |



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 elevi 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 aloca timp suplimentar.

Alegeți un domeniu de scheme cognitive dezadaptative timpurii, dintre cele cinci luate în discuție, precum și pledoariile pro și contra acestora prin tragere la sorți. Împărțirea pe cele 10 grupe și grupa juriului (a se vedea Anexa 1) se poate face prin tragere la sorți sau prin exprimarea preferințelor elevilor din grup.

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

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

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

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

În discuțiile cu elevii:

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

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

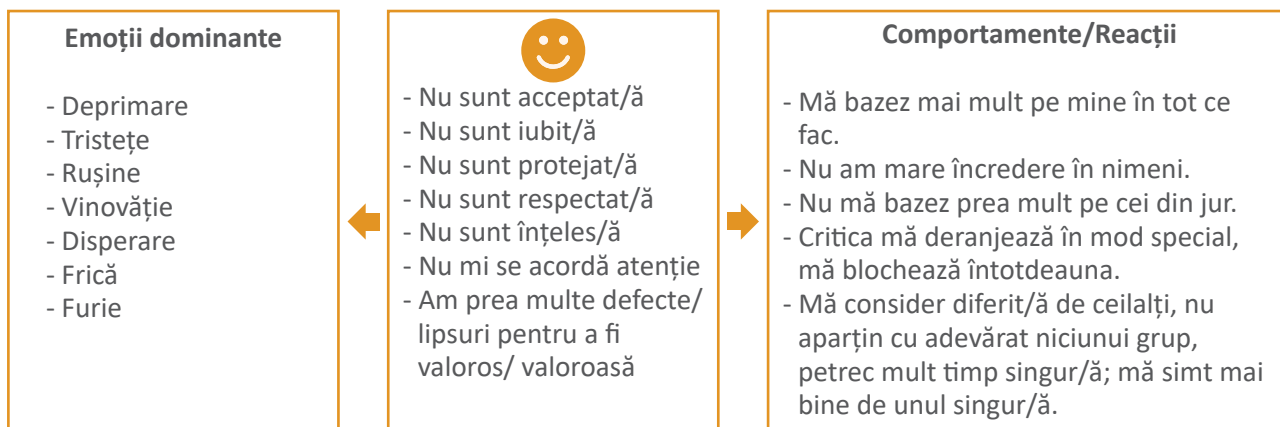
### Schemele cognitive dezadaptative timpurii și efectele lor

Fiecare grup de 2-3 elevi va alege una dintre cele 10 situații de mai jos. Acestea vor fi cele 10 grupe de „avocați” care își vor pregăti argumentele și pledoariile în apărarea sau împotriva celor 5 domenii de scheme cognitive dezadaptative timpurii, descrise mai jos.

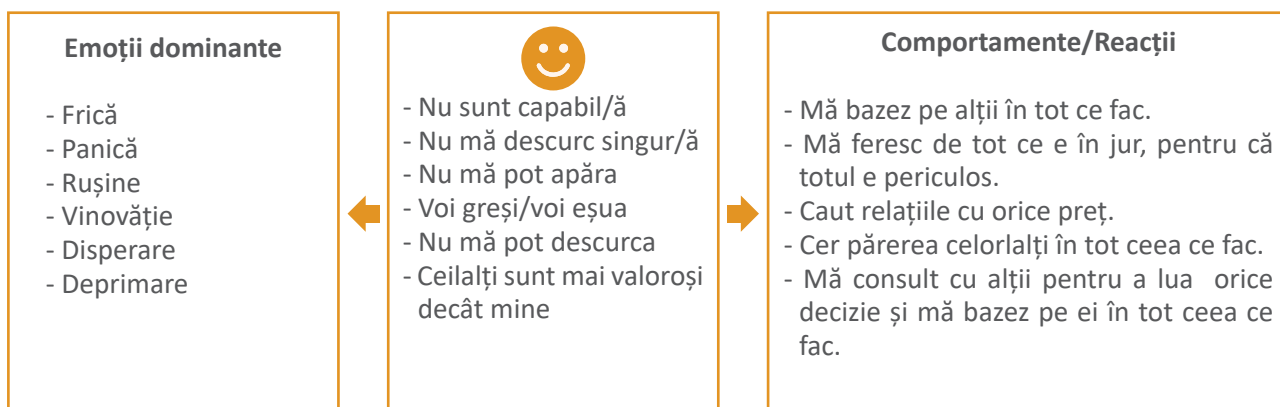
|                 | PRO | CONTRA |
|-----------------|-----|--------|
| „ABANDONATUL”   | 1   | 6      |
| „DEPENDENTUL”   | 2   | 7      |
| „ÎNDREPTĂȚITUL” | 3   | 8      |
| „SUBJUGATUL”    | 4   | 9      |
| „STRESATUL”     | 5   | 10     |

|     | Argumentele identificate | Timpul alocat     |
|-----|--------------------------|-------------------|
| 1.  |                          |                   |
| 2.  |                          |                   |
| ... |                          |                   |
|     |                          | Total - 10 minute |

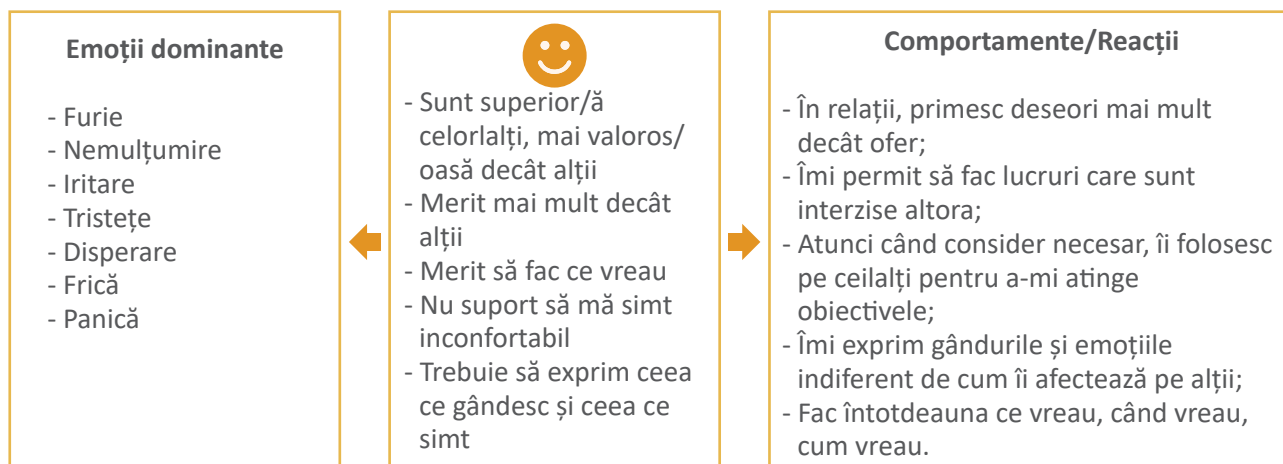
#### 1. „ABANDONATUL”



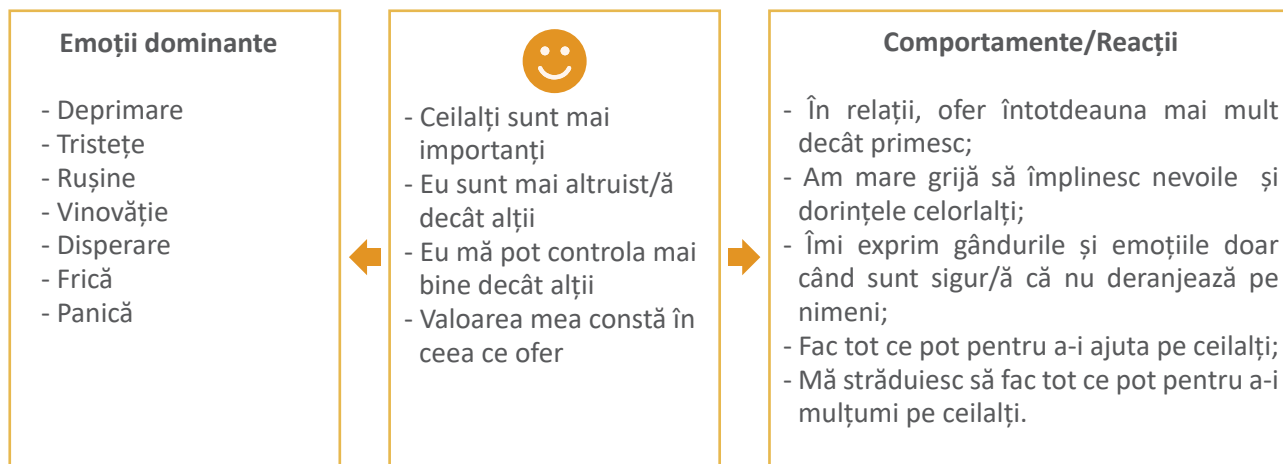
#### 2. „DEPENDENTUL”



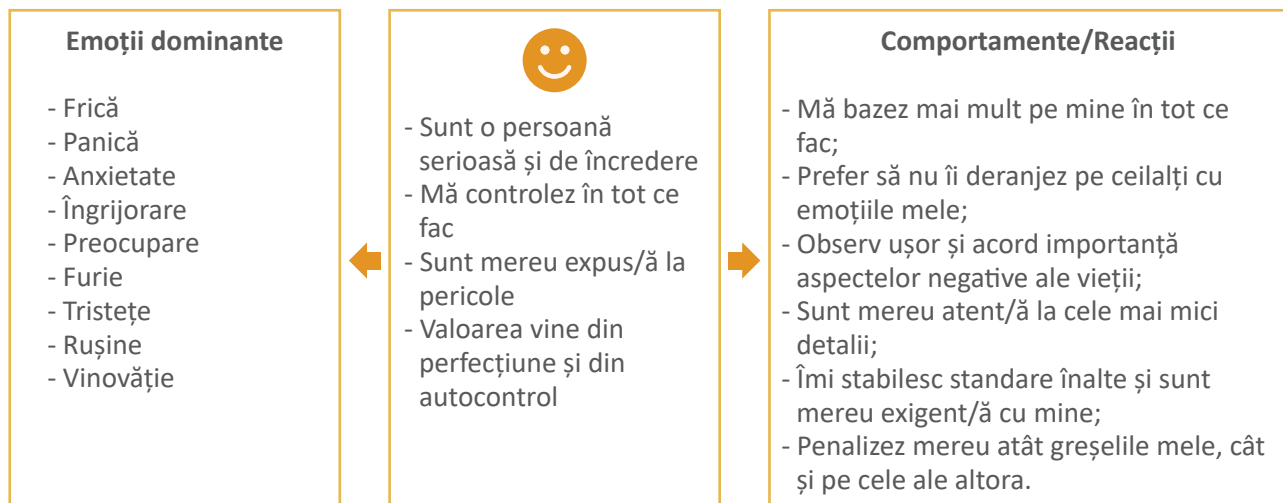
### 3. „ÎNDREPTĂȚITUL”



### 4. „SUBJUGATUL”



### 5. „STRESATUL”



## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Criteriile de evaluare a pledoariilor prezentate

Juriul, format din șapte elevi, va stabili criteriile finale folosite pentru evaluarea pledoariilor prezentate, pornind de la criteriile sugerate mai jos; puteți folosi maxim 10 criterii. Pentru fiecare criteriu, se va acorda un scor de la 1-5, unde 1=foarte slab/neconvingător, iar 5=excelent.

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

## 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 de decizie;
- Formularea de recomandări pentru dezvoltarea abilității de luare a deciziilor.

### IX.1.1. Descriere generală

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

### IX.1.2. Ce este o decizie?

Decizia presupune reprezentarea mentală a unei probleme, identificarea unor posibile variante de răspuns (respectiv, 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 cu privire la luarea unei decizii are în centrul său mai multe variante de acțiune, consecințele acestora și contingențele (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 pentru a evalua corect consecințele fiecărei variante disponibile identificate. Evaluarea consecințelor posibile poartă numele de „perspectivă” („prospect”, Rangel, Camerer & Montague, 2008). Informațiile disponibile cu privire la consecințe fac ca decizia să fie (Miu & Bîlc, 2015):

- (1) în condiții de risc (probabilitățile obiective ale consecințelor sunt cunoscute) sau
- (2) în condiții de incertitudine (probabilitățile obiective ale consecințelor sunt necunoscute).



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., modul în care ni se prezintă o situație) și la influențele interne (de ex., starea emoțională pe care o avem atunci 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.1.3. Procesele cognitive (i.e., de gândire) implicate în procesul decizional**

Deși în literatura de specialitate există mai multe modele teoretice care își propun să explice procesul decizional în funcție de timpul și 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). Atunci când oamenii iau decizii, acestea au la bază un 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 stimulilor cu valoare adaptativă sau motivațională ridicată, dintr-un mediu hipercomplex (Miclea, 1999). Acest proces de selecție se desfășoară conștient sau automat și are rolul de a permite unui sistem cognitiv (respectiv, 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 (respectiv, 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 acea persoană (respectiv, 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 pentru a rezolva 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 de luare a deciziilor, 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 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 se combină informațiile nou dobândite 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, 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 unul inductiv sau deductiv. Raționamentul deductiv se referă la extragerea unei concluzii din anumite premise, în baza unor reguli de deducție; în acest caz, concluzia derivă cu necesitate din premise (Miclea, 1999). Un personaj literar celebru, devenit simbol al artei deducției, este binecunoscutul detectiv Sherlock Holmes. Raționamentul inductiv se referă la extragerea unei concluzii probabil adevărate din anumite premise, asumând o oarecare omogenitate a lumii în care trăim (Miclea, 1999). Exemplu: Dan este prietenul lui Andrei și seamănă cu el din multe puncte de vedere. Andrei preferă excursiile la munte. Probabil că și Dan preferă excursiile la munte.

Raționamentul prin analogie, un tip de raționament inductiv utilizat frecvent în contexte cotidiene, se referă la abilitatea de a identifica și 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 în baza acestor asemănări (Gentner & Smith, 2012). Raționamentul prin analogie se obține prin producerea în serie a mai multor procese:

(1) *encodare*, i.e. traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne asupra cărora pot interveni prelucrări ulterioare;

(2) *inferența*, i.e. stabilirea relației dintre componentele situației inițiale;

(3) *cartarea* („mapping”), i.e. 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) *cartarea*: 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.

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

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

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

Studiile științifice asupra modului în care luăm decizii arată că felul în care sunt formulate mental variantele de alegere disponibile într-un proces de luare a deciziei, 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 de decizie.

### (a) Încadrarea alternativelor („framing”)

Oamenii tind să aleagă varianta formulată în termeni de câștig sau de succes și să evite varianta formulată în termeni de pierdere sau de 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 cunoaște 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 formulată în termeni de câștig, subliniindu-se consecințele pozitive ale respectivei variante. Spre exemplu, folosirea unor formulări de genul „dacă alegeți x, veți câștiga...”, „dacă faceți y, veți beneficia de...”, „dacă vă comportați în maniera z, avantajul dvs. va fi că...” etc., face ca oamenii să fie tentați să aleagă acea variantă.

### (b) Ancorarea alternativelor

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

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

Estimarea probabilității unei variante depinde și de cât de reprezentativă este acea variantă pentru o anumită categorie. Oamenii consideră 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”).

### (d) Accesibilitatea alternativelor

Accesibilitatea mai rapidă a unor informații din memorie duce la acordarea unor probabilități mai ridicate 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 vs. 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 este ancorată în ceva pozitiv/dezirabil (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).

## IX.1.5. Impactul emoțiilor asupra deciziilor

Asemenea structurilor de gândire despre care am discutat anterior, emoțiile modelează și ele reprezentarea opțiunilor disponibile în cadrul unui proces de decizie, influențând astfel rezultatul alegerii. Emoțiile influențează deciziile, în principal, prin intermediul (1) conținutului gândirii, (2) profunzimii gândirii, (3) activării structurii de scopuri (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015).

### (1) Conținutul gândirii

În viața de zi cu zi, majoritatea deciziilor se iau 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 din domeniul 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 cazul aceluiași eveniment problematic (Lerner, Gonzalez, Small & Fischhoff, 2003). În consecință, dominați de furie, oamenii tind să acționeze mai impulsiv și mai imprudent, pe când experiența fricii accentuează prudența în comportamente.

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

- *Furia intensă* este corelată 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, independent de controlul cuiva anume, influențat de contextul în care acesta apare, față de care este neajutorată și care va avea implicații negative în viitor sau care va persista în viitor fără a putea fi controlat/influențat.

- *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. De multe ori, situația este resimțită ca un eșec moral personal, cu impact negativ asupra încrederii în privința propriilor alegeri. Uneori, alegerea unei variante în cadrul unui proces de decizie 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 corelate cu o capacitate crescută de a ignora informațiile irelevante cu privire la decizie și de a evita reevaluarea informației care a fost deja luată în considerare, ceea ce crește viteza de alegere a unei variante (Isen & Means, 1983; Isen, 2001).

## (2) Profunzimea gândirii

Emoțiile influențează și adâncimea gândirii implicate în procesul decizional. Din perspectiva eficienței adaptării la mediu, emoțiile pozitive semnalizează prezența unei situații sigure, dezirabile, în timp ce emoțiile negative indică prezența unei situații potențial periculoase, care presupune 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 în mod 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 ne facilita alegerile importante și a crește șansa de a face alegeri corecte, este bine să ne propunem în mod 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. Astfel, 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 vizând acțiuni menite să reducă incertitudinea percepută, favorizând așadar variante cu risc scăzut, chiar dacă acestea înseamnă și câștig scăzut (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 tinde spre variante de câștig ridicat, chiar dacă presupun asumarea unor riscuri ridicate (Raghunathan & Pham, 1999; Lerner și colab., 2004).

În concluzie, deciziile pe care oamenii le iau 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.

Activitățile unu, trei și patru, corespunzătoare capitolului *Luarea deciziilor*, sunt dedicate explorării impactului unor emoții nesănătoase (de ex., frică, tristețe profundă/deprimare, furie) asupra modului în care oamenii iau decizii în situații concrete de viață, precum și asupra persistenței în deciziile luate.

#### De reținut:

1. În cadrul unui proces de luare a deciziei, persoana culege informații, evaluează posibilele direcții de acțiune și consecințele acestora, deliberează și selectează cea mai potrivită variantă.
2. În viața de zi cu zi, cele mai multe decizii sunt luate în condiții de incertitudine, persoana estimând ce șansă de apariție are o anumită consecință.
3. Deciziile depind de diferite procese de gândire, de structura de scopuri și de emoțiile persoanei care decide.

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

Tabel sinoptic al activităților de dezvoltare a competenței de luare a deciziilor

| Competențe generale   | Competențe specifice  | Titlul activității  | Clasa       |
|---|---|---|-------------|
| Analiza costurilor și abeneficiilor alternativelor într-un proces decizional<br>Evaluarea impactului unor factori contextuali (de ex., emoții, scopuri, motive etc.) asupra rezultatelor deciziei | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorarea strategiei de analiză a costurilor și a beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;</li> <li>• Analiza impactului tristeții profunde asupra evaluării consecințelor pe care le pot avea comportamentele prezente;</li> <li>• Evaluarea influenței factorilor situaționali (de ex., emoții negative neproductive) asupra persistenței în deciziile luate.</li> </ul> | <i>1. Când tristețea mă face să mă abat de la deciziile luate</i>   | Cls. IX-X   |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorarea structurii unei analogii;</li> <li>• Explorarea modului în care poate fi analizat contextul unei probleme complexe;</li> <li>• Utilizarea analogiilor pentru înțelegerea unei probleme și pentru facilitarea deciziei.</li> </ul>   | <i>2. Cum se poate simplifica o situație complexă; facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor</i> | Cls. XI-XII |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea componentelor fundamentale ale unui proces decizional;</li> <li>• Analiza procesului evaluării costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;</li> <li>• Recunoașterea impactului emoțiilor asupra deciziilor;</li> <li>• Analiza mecanismelor prin intermediul cărora frica și furia ne pot afecta deciziile.</li> </ul>                             | <i>3. Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi</i>  | Cls. XI-XII |

| Competențe generale | Competențe specifice  | Titlul activității  | Clasa       |
|---------------------|---|---|-------------|
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;</li> <li>• Identificarea importanței evaluării subiective a costurilor și beneficiilor unei alternative în cadrul unui proces decizional;</li> <li>• Identificarea influenței pe care factorii situaționali (de ex. emoții, scopuri și nevoi tranzitorii) o pot avea asupra deciziilor importante;</li> <li>• Exersarea gestionării impactului factorilor situaționali în cadrul unei decizii importante.</li> </ul> | <i>4. Deciziile importante și cum să ne creștem imunitatea la influențele de moment</i> | Cls. XI-XII |

# 1. Când tristețea mă face să mă abat de la deciziile luate

**Adresabilitate:** elevi din clasele IX-X

**Scopul activității:** explorarea impactului unor emoții nesănătoase (i.e., tristețe profundă/deprimare) asupra persistenței în deciziile luate.

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

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

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte un exemplar pentru fiecare elev);

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

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





### Rezumatul activității (10 min.):

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

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

Evidențiați aspectele relevante care merită reținute și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi. În final, faceți un scurt rezumat al întâlnirii, reliefând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) emoțiile pot influența semnificativ punerea în practică a unor planuri personale stabilite anterior (2) tristețea/deprimarea ne predispun să nu luăm în calcul consecințele pe termen lung, (3) este bine să analizăm cât mai corect motivele reale atunci când ne gândim să renunțăm la planurile noastre.



### Tema pentru acasă (5 min.):

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

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

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

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

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

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

- Respect planul și pun în practică ce am stabilit inițial;
- Nu respect planul și fac altceva.

Ce mesaj important rețin în urma acestei analize:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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 elevi 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, abordați împreună cu elevii aspecte precum:

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

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Când tristețea mă face să mă abat de la deciziile luate

Gândiți-vă la o situație din ultimele două săptămâni în care ați decis și ați planificat ca, la o dată ulterioară, să faceți un comportament dezirabil, dar dificil și neatractiv/puțin atractiv, plan pe care apoi nu l-ați mai respectat.

Notați comportamentul analizat:.....

.....

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

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

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

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

Numiți câteva dintre avantajele imediate la care v-ați gândit.....

.....

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

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

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

.....

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

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

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

.....

.....

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

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

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

.....

.....

Care dintre argumentele care v-au trecut prin minte (i.e., costuri imediate, beneficii imediate, costuri îndepărtate, beneficii îndepărtate) considerați că v-au convins cel mai mult să renunțați pe moment la planul dvs.?.....

.....

.....

Cum credeți că v-ar fi influențat alegerea dacă, la momentul deciziei de a renunța la plan, v-ați fi simțit extrem de trist/ă, supărat/ă, necăjit/ă, plictisit/ă, fără chef, deprimat/ă (*bifați toate răspunsurile care se potrivesc*).

- Aș fi renunțat la plan mult mai ușor.
- Nu m-aș mai fi gândit deloc la ce consecințe ar putea avea renunțarea la plan.
- Nu ar fi fost nicio diferență.
- Mi-ar fi fost mult mai ușor să respect planul.
- Ar fi contat mai mult gândul la consecințele deciziei mele.

Cum credeți că v-ar fi influențat alegerea dacă, la momentul deciziei de a nu respecta planul, v-ați fi simțit „plin/plină de chef”, încrezător/încrezătoare, cu multă speranță, mulțumit/ă, vesel/ă, optimist/ă (*bifați toate răspunsurile care se potrivesc*).

- Aș fi renunțat la plan mult mai ușor.
- Nu m-aș mai fi gândit deloc la ce consecințe ar putea avea renunțarea la plan.
- Nu ar fi fost nicio diferență.
- Mi-ar fi fost mult mai ușor să mă țin de plan.
- Ar fi contat mai mult gândul la consecințele deciziei mele.

Ce mesaj important rețin în urma acestei analize:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2. Cum se poate simplifica o situație complexă; facilitarea unei decizii prin utilizarea analogiilor

**Adresabilitate:** elevi din clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea modalităților de simplificare a unei situații complexe prin utilizarea analogiilor, în scopul facilitării luării unei decizii.

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

- să înțeleagă structura unei analogii;
- să înțeleagă cum poate fi analizat contextul unei probleme complexe;
- să folosească analogiile pentru înțelegerea unei probleme și pentru facilitarea luării unei decizii.

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 (câte un exemplar pentru fiecare grup de 4-5 elevi și un alt exemplar pentru fiecare elev, pentru a fi utilizată la Tema pentru acasă) și Anexa 2 (un exemplar pentru coordonator);

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa   | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice  | Timp         |
|---|---|--|--------------|
| Expunere introductivă.  | Începeți discuția explicând elevilor noțiunea de analogie; discutați modul în care analogiile pot facilita înțelegerea unei probleme și „transferul” unei soluții care funcționează într-o anumită situație către o situație similară.<br><br>Ulterior, veți propune elevilor să analizeze o problemă și soluția acesteia și să creeze o analogie care să îi ajute și pe ceilalți să găsească soluția. În acest scop, elevii vor forma grupe de lucru de câte 3-4 persoane. | Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă. Pentru a vă ghida discuția, puteți utiliza informațiile din Anexa 2 și recomandările pentru coordonator. | 15<br>minute |
| Analizarea contextului unei probleme de viață și a soluției acesteia; crearea unei analogii pentru a-și ajuta colegii să aleagă soluția corectă | Prezentați Anexa 1 și răspundeți la întrebările elevilor privind modul de completare a acesteia. Folosind Anexa 1, fiecare grup de 4-5 elevi va analiza problema prezentată și soluția acesteia; apoi, grupul va genera o analogie care să faciliteze identificarea soluției corecte.   | Sugerați elevilor să încerce să găsească analogii cât mai creative și să se ghideze după procesele raționamentului prin analogie indicate în Anexa 1.                            | 20<br>minute |



### Rezumatul activității (10 min.):

Analizați împreună cu elevii analogiile create de aceștia și efectul lor asupra facilitării identificării soluției corecte. Punctați conceptele de bază, care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: raționamentul inductiv, raționamentul prin analogie, procesele raționamentului prin analogie.

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) raționamentul prin analogie se referă la identificarea și la utilizarea similitudinilor dintre două situații diferite (2) analogiile facilitează înțelegerea unei probleme complexe și identificarea soluției potrivite, (3) putem genera analogii prin producerea în serie a mai multor procese: encodare, inferență, cartare, aplicarea relației stabilite asupra situației noi, indicarea răspunsului.

Pentru a vă ghida discuția, utilizați informațiile din Anexa 2 și recomandările pentru coordonator.



### Tema pentru acasă (5 min.):

Tema pentru acasă se referă la generarea unei analogii pentru a facilita identificarea unei soluții. În săptămâna care urmează, elevii vor folosi Anexa 1 pentru a-și ghida generarea unei analogii cu scopul de a ajuta un prieten să rezolve o problemă personală (ideea fiind că elevul știe care e soluția corectă la problema prietenului, dar nu crede că este bine/eficient să i-o comunice direct). Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire de 30 de minute, în care să discutați despre analogiile create de elevi.



### Recomandări pentru coordonator:

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

Folosiți analogiile din Anexa 2 pentru a clarifica procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora. Analizați în același fel și analogiile găsite de elevi.

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

- utilitatea analogiilor în rezolvarea problemelor de zi cu zi;
- disponibilitatea oamenilor de a accepta mai ușor orientarea prin intermediul analogiilor decât oferirea de sfaturi și sugestii directe;
- folosirea analogiilor pentru a transfera soluții pe care deja le-am folosit în anumite împrejurări la situații similare.

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Utilizarea analogiilor pentru facilitarea deciziilor de viață

#### Prezentarea problemei

În liceul X există un grup de tineri pasionați de muzică. Mare parte din viața lor gravitează în jurul muzicii și a semnificației acesteia. Membrii grupului stau mereu împreună, se simt bine împărtășind aceleași pasiuni, aceleași păreri, făcând multe lucruri împreună. Toată lumea știe că ei au mica lor lume la care țin foarte mult și oricine din afară ar dori să intre în grupul lor, ar trebui să adere la modul lor de a fi, de a simți și de a se comporta.

Cristi își dorește foarte mult să facă parte din acel grup. Și el iubește muzica lor și și-ar dori niște prieteni cu care să simtă că împărtășește ceva, să facă parte dintr-un grup în care să se simtă în siguranță, acceptat și înțeles. Într-o bună zi, luându-și inima în dinți, Cristi reușește să își exprime în fața grupului dorința sa. În următoarele zile, el va afla că este posibil să facă parte din grup cu condiția să renunțe la box, sportul de performanță pe care îl practică de multă vreme. Grupul nu agreează boxul, îl consideră agresiv și nepotrivit cu filosofia pe care ei o împărtășesc cu toții. Așadar, dacă dorește să fie acceptat în grup, Cristi trebuie să renunțe la a mai practica acest sport. Însă Cristi face box de foarte mulți ani. Iubește mult acest sport și viața lui este organizată în jurul antrenamentelor și a competițiilor sportive; este deja parte din ființa sa, din identitatea sa.

Cum poate rezolva Cristi această dilemă?

Sora lui Cristi are o posibilă soluție – *ar fi bine să caute un alt grup care îl poate accepta așa cum este, fără să fie nevoie să renunțe la un aspect fundamental al identității lui* - însă știe că lui Cristi nu îi plac sfaturile, preferând să gândească independent.

Încercați să creați o analogie prin care să îl ajutați pe Cristi să găsească această soluție.

|    | Procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora  | Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă (care i se vor prezenta lui Cristi) |
|----|--|---|
| 1. | Encodarea; traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne   |   |
| 2. | Inferența; stabilirea relației dintre componentele situației inițiale                                      |   |
| 3. | Cartarea; determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi |   |
| 4. | Aplicarea relației stabilite asupra situației noi  |   |
| 5. | Indicarea răspunsului  |   |

Ce mesaj important poate reține Cristi în urma acestei analize:

.....  
.....  
.....



## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Exemple de raționamente prin analogie

(această anexă se adresează coordonatorului pentru a facilita discuțiile cu elevii)

|    | Procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora  | Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă [problemă adaptată de Gick și Holyoak (1980) după Dunker (1945), prezentată în Miclea, 1999, pp. 297-298]  |
|----|--|--|
| 1. | Encodarea; traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne   | Un pacient are o tumoră. Bolnavul nu poate fi operat, dar va muri dacă tumora nu este îndepărtată.<br>Țesutul sănătos din jurul tumorii trebuie protejat.  |
| 2. | Inferența; stabilirea relației dintre componentele situației inițiale                                      | Tumora poate fi distrusă prin radioterapie.<br>Dacă radiația are intensitatea necesară pentru a distruge țesutul bolnav, va distruge și țesutul sănătos din jur.<br>Dacă se utilizează radiații cu o intensitate mai scăzută, se protejează țesutul sănătos, dar va rezista și tumora.   |
| 3. | Cartarea; determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi | Tumora care trebuie eliminată din corp este asemenea unui tiran sângeros, baricadat într-o fortăreață, care trebuie înlăturat din acea țară.<br>Atacarea tumorii cu radiații de intensitate mare este asemenea atacării fortăreței dintr-o singură direcție, cu un număr mare de soldați.  |
| 4. | Aplicarea relației stabilite asupra situației noi  | Atacarea tumorii cu radiații de intensitate mare distruge țesutul sănătos din jur.<br>Atacarea fortăreței dintr-o singură direcție cu mulți soldați va distruge satele din jurul ei, deoarece toate drumurile sunt minate și doar un număr mic de soldați poate trece printr-un loc în siguranță.  |
| 5. | Indicarea răspunsului  | <i>Soluția pentru noua situație:</i> Fortăreața poate fi atacată eficient dacă multe grupe mici de soldați înaintază concomitent și în siguranță din direcții diferite, ajungând în același timp în fața cetății pentru atacul final.<br><i>Soluția pentru situația inițială:</i> <b>Tumora poate fi eliminată eficient dacă va fi atacată cu radiații de intensitate mică, din mai multe direcții simultan.</b> |

|    | Procesele raționamentului prin analogie și succesiunea acestora  | Componentele celor două situații – cea inițială și cea nouă (care i se vor prezenta lui Cristi)<br>EXEMPLU   |
|----|--|--|
| 1. | Encodarea; traducerea termenilor analogiei în reprezentări interne   | Un grup care se pregătește să primească un nou membru.<br>Grupul poate accepta sau nu noul membru, în funcție de compatibilitatea cu acesta.   |
| 2. | Inferența; stabilirea relației dintre componentele situației inițiale                                      | Existența unei incompatibilități fundamentale între membrul potențial și grupul în care va fi integrat.<br>Grupul refuză să accepte noul membru dacă acesta este prea diferit și nu acceptă să schimbe ceva fundamental în privința comportamentelor și a valorilor sale. Aceste modificări vor perturba identitatea respectivei persoane.   |
| 3. | Cartarea; determinarea corespondenței dintre componentele situației inițiale și componentele situației noi | Grupul care este în situația de a integra un nou membru este asemenea unui pacient în corpul căruia se va transplanta un organ important, preluat de la o persoană care a murit într-un accident rutier.   |
| 4. | Aplicarea relației stabilite asupra situației noi  | Grupul respinge un membru atipic, diferit, perceput ca fiind incompatibil.<br>Corpul uman respinge un organ care e diferit ca structură și compoziție de celelalte organe ale sale.  |
| 5. | Indicarea răspunsului  | <i>Soluția pentru noua situație:</i> Identificarea unui corp care va accepta organul fără modificări care perturbă integritatea acestuia, deși acest lucru poate presupune un mare efort.<br><b><i>Soluția pentru situația inițială:</i> Identificarea unui alt grup care poate accepta persoana așa cum este, fără să fie nevoie de o renunțare la un aspect fundamental al identității sale, deși acest lucru poate presupune un mare efort.</b> |

### 3. Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi.

**Adresabilitate:** elevi, clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea impactului unor emoții nesănătoase (i.e., frică și furie) asupra modului în care oamenii iau decizii în situații concrete de viață.

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

- să identifice componentele fundamentale ale unui proces decizional;
- să înțeleagă procesul evaluării costurilor și beneficiilor alternativelor în cadrul unui proces decizional;
- să recunoască impactul emoțiilor asupra deciziilor;
- să înțeleagă mecanismele prin intermediul cărora frica și furia ne pot afecta deciziile.

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- imprimantă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișele de lucru aferente acestei activități – Anexa 1 și Anexa 2 (câte un exemplar pentru fiecare elev; din Anexa 1, jumătate dintre elevi vor primi doar textul pentru *Imagerie dirijată – varianta 1: frică*, iar cealaltă jumătate doar textul pentru *Imagerie dirijată – varianta 2: furie*);

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                 | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp     |
|-----------------------|--|--|----------|
| Expunere introductivă | <p>Începeți discuția rugând elevii să identifice câțiva dintre factorii despre care cred că influențează sistematic deciziile oamenilor.</p> <p>Insistați pe ideea că deciziile noastre nu se datorează exclusiv „voinței”, ci unor mecanisme psihologice care pot fi identificate, înțelese și influențate. Accentuați faptul că neînțelegerea acestor mecanisme ne face vulnerabili față de influența unor oameni care ar putea dori să ne modifice deciziile și care înțeleg mecanismele pe care pot acționa.</p> | <p>Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal, la clasă.</p> <p>Scopul acestei discuții este de a motiva tinerii, accentuând relația dintre cunoaștere/înțelegere și independență/autodeterminare.</p> | 5 minute |

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp      |
|--|--|--|-----------|
| Activarea unei emoții negative (frică și furie) prin imagerie dirijată           | <p>Împărțiți elevilor exemplare ale Anexei 1. Jumătate dintre elevi vor primi varianta 1 din Anexa 1:</p> <p><i>a. Imagerie dirijată – varianta 1: frică</i></p> <p>Cealaltă jumătate a clasei va primi varianta 2 din Anexa 1:</p> <p><i>b. Imagerie dirijată – varianta 2: furie</i></p> <p>Împărțiți cele două variante la întâmplare, fără a alege care elevi primesc o variantă anume. Propuneți elevilor să parcurgă textul primit, răspunzând în scris la întrebarea de la finalul acestuia.</p>                                | Sugerați elevilor să încerce să își imagineze cât mai viu situația aleasă. Punctați faptul că este important să se concentreze pe detalii pentru a putea să își amintească ce anume au simțit în acel moment.          | 10 minute |
| Luarea unei decizii - selectarea unei variante dintre două variante prestabilite | În această etapă, toți elevii vor primi și vor citi textul din Anexa 2 și vor răspunde la cele patru întrebări indicate în anexă. Elevii vor lucra individual și vor răspunde la întrebări în scris.   | Când împărțiți Anexa 2 elevilor, le veți spune că le propuneți să ia o decizie într-o situație de viață relativ obișnuită, pentru a putea analiza ulterior mecanismele luării unei decizii.                            | 15 minute |
| Analizarea procesului de luare a unei decizii                                    | <p>În baza răspunsurilor oferite de elevi la întrebările din cele două anexe completate, veți discuta despre relația dintre emoțiile negative (frică/furie) și modul în care luăm în considerare riscurile la care ne expunem când ne asumăm o decizie.</p> <p>Analizați împreună cu elevii în ce măsură cei care au citit textul pentru <i>Imagerie dirijată – varianta 1: frică</i> s-au gândit la riscurile la care se expune prietenul, mai mult decât ceilalți și au avut tendința să aleagă mai degrabă varianta mai sigură.</p> | Concentrați-vă atenția și focalizați discuția mai mult pe pe cum au gândit și ce au simțit elevii în timp ce analizau cele două variante și mai puțin pe alegerea făcută (vedeți și recomandările pentru coordonator). | 10 minute |



### Rezumatul activității (5 min.):

Evidențiați aspectele relevante care merită reținute și subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi. Faceți un scurt rezumat al întâlnirii, indicând cele mai relevante aspecte care merită reținute: (1) ne angajăm zilnic într-o multitudine de decizii, fără să ne gândim în detaliu la implicațiile acestora, (2) analiza opțiunilor pe care le avem depinde de emoțiile de moment pe care le simțim, (3) emoțiile negative, cum sunt furia și frica, pot influența evaluarea consecințelor alegerilor pe care le facem prin actele decizionale (de ex., modul în care percepem riscurile implicate).



### Tema pentru acasă (5 min.):

Tema pentru acasă se referă la monitorizarea situațiilor de luare a deciziei, în care sunt implicate și efecte negative. Timp de o săptămână, elevii vor ține un jurnal personal, în care vor nota zilnic deciziile pe care le-au luat în situații în care s-au simțit furioși sau înfricoșați/stresați. Jurnalul va avea următoarea structură:

| Contextul deciziei<br>(decizie legată de școală, relații personale, etc.) | Emoția și intensitate<br>acesteia   | Opțiunile avute<br>(descrieți variantele de acțiune identificate) | Posibilele consecințe<br>pozitive și negative ale<br>fiecărei variante |
|---|---|---|--|
|   | <input type="checkbox"/> Furie<br><input type="checkbox"/> Stres/Frică<br><br>Intensitatea emoției<br>1 2 3 4 5<br>1= intensitate foarte mică<br>5= intensitate foarte mare |   |  |

Scopul temei este observarea relației deciziei-emoții negative în situații concrete de viață. Sarcina pentru acasă se va derula timp de o săptămână. După acest interval, puteți planifica o scurtă întâlnire de 30 de minute, în care să discutați despre experiențele trăite de elevi 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.

Când expuneți noțiunile teoretice, prezentați pe scurt conceptul principal, pe urmă insistați pe exemple și rugați elevii să vină cu exemplele lor; evitați prelegerile prelungite și favorizați discuțiile în grup.

Când analizați modul în care cele două grupuri de elevi (i.e., cei ce au citit textul pentru „*frică*” și cei ce au citit textul pentru „*furie*”) au decis ce variantă aleg, nu este o problemă dacă nu sunt diferențe semnificative între acestea. Uneori, în ciuda tendințelor pe care le avem și a intențiilor noastre, decidem altceva (de ex., ceea ce elevul a crezut că este mai acceptabil pentru a primi validare socială). Puneți accentul nu atât pe alegerea efectivă notată pe foaie, ci pe ce au gândit atunci când au analizat cele două variante, pe modul în care s-au gândit sau nu la riscuri, pe ceea ce și-au dorit pentru prietenul lor etc.

Un posibil factor care ar putea influența impactul emoției asupra deciziei este faptul că unii elevi nu vor reuși să își reamintescă bine situația de viață și să retrăiască emoția indicată. Analiza răspunsurilor la întrebarea adresată elevilor după parcurgerea textului pentru imagerie dirijată (Anexa 1) vă dă posibilitatea să estimați în ce măsură elevii au reușit să retrăiască emoțiile.

Nu este necesar să adunați Anexele completate de elevi; acestea servesc doar ca pretext și ghid pentru discuția cu ei (și pentru a le da șansa de a se mai gândi ulterior la discuția din clasă). Colectați informații despre cum au răspuns întrebând deschis grupul și folosiți informațiile de la cei care le oferă voluntar.

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Imagerie dirijată pentru situații de frică și furie

#### (a) Imagerie dirijată – varianta 1: frică

Focalizați-vă atenția asupra acestui text și luați o poziție cât mai relaxată. Încercați să vă relaxați întregul corp și să respirați profund și ritmic. Amintiți-vă cât mai viu o întâmplare recentă în care ați simțit o frică intensă, deranjantă. Alegeți o situație în care v-a fost atât de teamă încât vă puteați simți fizic frica: puls crescut, ritm cardiac haotic, tremurături, dureri de cap sau de stomac, frisoane sau senzație de căldură, senzație de vomă, transpirații, respirație dificilă, tendința de a izbucni în plâns.

Amintiți-vă unde erați și cu cine anume? Care era motivul pentru care erați în acel loc? Ce puteați vedea din locul în care erați? Ce sunete puteați auzi? Vă puteați aminti ceva mirosuri specifice? Ce gânduri vă treceau prin minte? Ce amenințări sau pericole puteați anticipa? De ce vă era atât de teamă? Pe o scară de la 1-5 (1=foarte puțin, 5=foarte mult), cât de intensă era teama resimțită?

#### Răspundeți în scris la următoarea întrebare:

Cât de intens ați reușit să retrăiți acum emoția din acel moment?

|        |  |   |   |   |             |
|--------|--|---|---|---|-------------|
| Emoția | Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare) |   |   |   |             |
| FRICĂ  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5           |
|        | foarte puțin   |   |   |   | foarte mult |

#### (b) Imagerie dirijată – varianta 2: furie

Focalizați-vă atenția asupra acestui text și luați o poziție cât mai relaxată. Încercați să vă relaxați întregul corp și să respirați profund și ritmic. Amintiți-vă cât mai viu o întâmplare recentă în care ați simțit o furie intensă, deranjantă. Alegeți o situație în care ați fost atât de furios/furioasă încât vă puteați simți fizic furia: puls crescut, ritm cardiac haotic, tremurături, dureri de cap sau de stomac, senzație de înroșire a feței, senzație de vomă, transpirații, respirație dificilă, tendința de a reacționa agresiv.

Amintiți-vă unde erați și cu cine anume? Care era motivul pentru care erați în acel loc? Ce puteați vedea din locul în care erați? Ce sunete puteați auzi? Vă puteați aminti ceva mirosuri specifice? Ce gânduri vă treceau prin minte? Ce greșală/incorectitudine/lucru injust, imoral sau aberant s-a comis și cine era vinovatul/vinovata? De ce erați atât de furios/furioasă? Pe o scară de la 1-5 (1=foarte puțin, 5=foarte mult), cât de intensă era furia resimțită?

#### Răspundeți în scris la următoarea întrebare:

Cât de intens ați reușit să retrăiți acum emoția din acel moment?

|        |  |   |   |   |             |
|--------|--|---|---|---|-------------|
| Emoția | Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare) |   |   |   |             |
| FURIE  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5           |
|        | foarte puțin   |   |   |   | foarte mult |

## ANEXA 2 - FIȘĂ DE LUCRU

### Cum ne influențează frica și furia deciziile de zi cu zi; două opțiuni decizionale.

Încercând să își planifice activitățile de weekend, un prieten foarte bun are de ales între două variante posibile. Deoarece tu ești plecat/plecată din oraș în acel weekend, prietenul dorește să afle părerea ta și îți cere sfatul cu privire la opțiunile pe care le are.

#### Varianta 1:

Va merge la o petrecere acasă la Andrei, un prieten comun.

- La petrecere vor fi multe persoane pe care nu le-a cunoscut până în acel moment;
- Nu are nicio idee despre modul în care îl vor accepta persoanele noi care vor fi acolo;
- Știe sigur că prietenii săi îi vor accepta comportamentele bune sau rele, dar nu știe cum vor reacționa cei necunoscuți;
- Nu știe cum ar putea reacționa persoanele noi la ideile pe care le va exprima în grup;
- Nu știe exact cum se va simți până la sfârșit;
- Datorită persoanelor noi din grup, s-ar putea să afle lucruri inedite, deosebite, speciale, și/sau să facă ceva plăcut ce nu a mai făcut înainte;
- S-ar putea să îi placă foarte mult una sau mai multe dintre persoanele noi din grup;
- Știe sigur că va fi prezentă o persoană nouă, necunoscută, foarte interesantă și inteligentă, dar în egală măsură sarcastică și căreia îi place să observe slăbiciunile celor din jur și să glumească pe seama lor, făcându-i să se simtă foarte incomfortabil, dar provocându-i în același timp.

#### Varianta 2:

- Va ieși în oraș cu grupul vostru de prieteni, cu care ieșiți de obicei.
- Vor veni doar persoane pe care le cunoaște și cu care știe sigur că se va simți bine;
- Știe sigur că în acest grup va fi respectat și plăcut de toți;
- Știe sigur că nu îl va judeca nimeni prea dur dacă se comportă nepotrivit sau nepoliticos;
- Știe sigur că, indiferent ce greșală ar face, ceilalți îl vor ierta;
- În linii mari, știe ce se va discuta și cum vor reacționa cei din grup la ideile sale;
- Știe sigur că nu va face lucruri ieșite din comun, care pot fi periculoase;
- Știe sigur că nimeni din grup nu îl va ironiza, nu îl va ataca verbal, nu îl va provoca fără motiv;
- Știe sigur că cei din grup îi doresc binele;
- Știe că, mergând cu grupul, va fi în siguranță.

1. Cunoscând cele două opțiuni, ce anume l-ați sfătui să facă în weekend (*bifați răspunsul ales*)?

- Să meargă la petrecerea lui Andrei
- Să iasă în oraș cu grupul vostru de prieteni

2. De ce l-ați sfătui astfel?

.....

.....

3. Ce anume simțiți în acest moment?

|        |  |   |   |   |             |
|--------|--|---|---|---|-------------|
| Emoția | Intensitatea emoției (încercuiți varianta corespunzătoare) |   |   |   |             |
| FURIE  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5           |
|        | foarte puțin   |   |   |   | foarte mult |

4. Credeți că anticiparea riscurilor la care s-ar putea expune prietenul tău te-a influențat în vreun fel sfatul pe care i l-ai dat?

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



## 4. Deciziile importante și cum să nu ne lăsăm influențați de influențele de moment

**Adresabilitate:** elevi din clasele XI-XII

**Scopul activității:** Explorarea impactului unor factori situaționali (de ex., emoții, nevoi temporare) asupra deciziilor și învățarea unei modalități eficiente de control al impactului acestora.

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

- să analizeze costurile și beneficiile alternativelor în cadrul unui proces decizional;
- să înțeleagă importanța evaluării subiective a costurilor și a beneficiilor unei alternative în cadrul unui proces decizional;
- să aprecieze influența pe care factorii situaționali (de ex., emoții, scopuri și nevoi tranzitorii) o pot avea asupra deciziilor importante;
- să gestioneze impactul factorilor situaționali în cadrul unei decizii importante.

**Materiale necesare:**

- flipchart sau tablă;
- videoproiector și calculator;
- markere/cretă;
- coli de hârtie și instrumente de scris;
- fișa de lucru aferentă acestei activități – Anexa 1 (câte un exemplar pentru fiecare elev);

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

**Durata:** 50 de minute

**Descrierea activității:**

| Etapa                 | Strategii/metode/conținuturi   | Observații/sugestii specifice  | Timp     |
|-----------------------|--|--|----------|
| Expunere introductivă | <p>Începeți discuția rugând elevii să descrie cum procedează când trebuie să ia o decizie importantă și dificilă.</p> <p>Insistați pe dificultatea de a face alegeri în viață atunci când trebuie să luăm decizii relevante; reliefați faptul că, în aceste situații, ne este foarte greu să alegem o opțiune anume, deoarece toate variantele sunt cam la fel de atractive (sau de neatractive).</p> <p>De asemenea, punctați faptul că, în astfel de situații, există un risc mare de a alege o variantă, după care să regretăm alegerea făcută.</p> | <p>Prezentarea va fi de tip expunere și se va desfășura frontal.</p> <p>Scopul acestei discuții este de a motiva tinerii, accentuând importanța cunoașterii unei strategii care să reducă posibilitatea apariției unor regrete, ulterioare luării deciziilor importante.</p> | 5 minute |

| Etapa  | Strategii/metode/conținuturi  | Observații/sugestii specifice   | Timp      |
|--|---|---|-----------|
| Analiza costurilor și a beneficiilor în cazul unei decizii cu înaltă relevanță personală | <p>Rugați elevii să se grupeze în perechi. Cei doi elevi dintr-o pereche vor alege împreună o situație de viață în care au făcut o alegere importantă pentru ei, având de ales doar între două variante posibile. Scopul este ca fiecare elev să găsească o situație din viața personală, similară ca tematică cu cea a partenerului său, indiferent de rezultatul alegerii (nu trebuie neapărat să fi ales la fel). Exemple de astfel de situații pot fi: (1) ambii se gândesc la câte o situație personală în care au decis să renunțe la o prietenie (alternativele: renunț la prietenie/rămân prieten cu acea persoană), (2) ambii se gândesc la câte o situație personală în care au decis să participe la o competiție importantă pentru ei (alternativele: particip la competiție / nu particip la competiție).</p> <p>Folosind Anexa 1, fiecare elev se va gândi la evenimentul selectat și va încerca să își reamintească ce avantaje/beneficii și dezavantaje/costuri a găsit pentru fiecare variantă atunci când a luat decizia respectivă. Fiecare elev își va evalua individual propria situație de viață și va indica decizia luată (i.e., varianta selectată).</p> | Sugerați elevilor să încerce să își amintească cât mai detaliat situația respectivă, precum și costurile și beneficiile fiecărei variante care au contat în selectarea opțiunii finale. | 15 minute |
| Evaluarea importanței subiective a costurilor și a beneficiilor                          | Utilizând în continuare Anexa 1, fiecare elev va evalua importanța personală a fiecărui cost/dezavantaj și beneficiu/avantaj identificat.   | Ghidați elevii să se focalizeze pe importanța subiectivă percepută la momentul luării deciziei.   | 5 minute  |
| Analiza impactului importanței costurilor și a beneficiilor asupra luării deciziilor     | <p>Această secvență va avea două momente.</p> <p>Prima dată, veți sugera elevilor să compare analizele făcute în pereche și să își noteze observațiile.</p> <p>În partea a doua, veți discuta cu întreaga clasă despre felul în care, în situații similare, oameni diferiți identifică avantaje și dezavantaje diferite și le evaluează diferit, acest lucru influențând puternic varianta finală selectată.</p>  | Acordați elevilor 5 minute să își compare analizele în perechi. Folosiți timpul rămas pentru discuții cu întreaga clasă.  | 15 minute |



### Rezumatul activității (5 min.):

Punctați conceptele de bază, care au fundamentat exercițiul care tocmai s-a finalizat: deciziile în condiții de incertitudine, analiza costurilor și a beneficiilor variantelor într-o alegere personală, ponderarea consecințelor (importanța subiectivă percepută a costurilor și a beneficiilor).

Subliniați modul în care deprinderile exersate în cadrul acestei activități pot fi utilizate în viața de zi cu zi și evidențiați aspectele relevante care merită reținute: (1) pentru luarea deciziilor importante, contează nu doar costurile și beneficiile, ci și importanța personală a acestora, (2) alegerea pripită a unei variante elimină posibilitatea analizării detaliate a costurilor și a beneficiilor, (3) este bine să analizăm costurile și beneficiile în momente diferite în timp, pentru a elimina influența emoțiilor și a nevoilor de moment, (4) odată ce analiza a fost realizată, aceasta va permite luarea în calcul a celor mai relevante aspecte pentru luarea deciziei.



### Tema pentru acasă (5 min.):

Tema pentru acasă se referă la observarea impactului pe care îl are evaluarea importanței personale acordată costurilor și beneficiilor în cadrul luării unei decizii. În săptămâna care urmează, elevii vor alege o situație personală în care trebuie să ia o decizie și vor analiza costurile și beneficiile după modelul exersat la clasă. Analiza scrisă a procesului decizional va avea următoarea structură și va fundamenta alegerea efectivă a uneia dintre variante:

| Contextul deciziei<br>(decizie legată de școală, relații personale, etc.) | Opțiunile avute<br>(descrieți variantele de acțiune identificate) |
|---|---|
|   | 1.....<br>2.....  |

Evaluati costurile, beneficiile și importanța personală a fiecăruia pentru fiecare variantă în parte. Pentru estimarea importanței personale, folosiți o scală de la 1-10, în care 1= nu contează aproape deloc, iar 10= este printre cele mai importante lucruri din viața mea.

| VARIANTA 1 |         |                      |           |                      |
|------------|---------|----------------------|-----------|----------------------|
| .....      |         |                      |           |                      |
|            | Costuri | Importanță personală | Beneficii | Importanță personală |
| 1.         |         |                      |           |                      |

| VARIANTA 2 |         |                      |           |                      |
|------------|---------|----------------------|-----------|----------------------|
| .....      |         |                      |           |                      |
|            | Costuri | Importanță personală | Beneficii | Importanță personală |
| 1.         |         |                      |           |                      |

**La finalul procesului decizional, optez pentru varianta 1 / 2 (încercuți), pe care o voi pune în practică.**

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

- Ce gânduri și emoții au contribuit la creșterea semnificației personale a costurilor/beneficiilor (i.e., ponderi mai mari);
- Cum poate influența decizia finală importanța personală acordată costurilor și beneficiilor;
- În ce măsură emoțiile și nevoile de moment ar putea influența ponderarea; de ce e important ca procesul deciziei (analiza costurilor și a beneficiilor, acordarea ponderilor) să se desfășoare pe o perioadă de timp suficient de lungă pentru a ne permite să fim în diferite stări emoționale și să ni se activeze nevoi oarecum diferite;
- Ce obstacole au îngreunat decizia;
- Ce tip de informații ar fi putut ușura decizia și de ce.

## ANEXA 1 - FIȘĂ DE LUCRU

### Deciziile importante și cum să ne creștem imunitatea față influențele de moment

Gândiți-vă la o situație din trecut în care ați avut de făcut o alegere dificilă, cu relevanță personală mare. Discutați cu colegul/colega dvs. și selectați o situație similară cu cea aleasă de acesta/aceasta.

Exemple de astfel de situații pot fi: (1) o situație personală în care ați decis să renunțați la o prietenie (alternativele: renunț la prietenie/rămân prieten cu acea persoană), (2) o situație personală în care ați decis să participați la o competiție importantă (alternativele: particip la competiție / nu particip la competiție).

#### **Notați pe scurt:**

1. Situația luării deciziei:.....

.....

Alternativele posibile în acel moment:

a. Varianta 1:.....

b. Varianta 2:.....

Analizând situația aleasă, identificați cât mai multe dintre costurile și beneficiile la care v-ați gândit când ați luat decizia respectivă.

Notați în tabel costurile și beneficiile identificate pentru fiecare variantă în parte.

|      | VARIANTA 1..... |                      |           |                      |
|------|-----------------|----------------------|-----------|----------------------|
|      | Costuri         | Importanța personală | Beneficii | Importanța personală |
| 1.   |                 |                      |           |                      |
| 2.   |                 |                      |           |                      |
| .... |                 |                      |           |                      |

|     | VARIANTA 2..... |                      |           |                      |
|-----|-----------------|----------------------|-----------|----------------------|
|     | Costuri         | Importanța personală | Beneficii | Importanța personală |
| 1.  |                 |                      |           |                      |
| 2.  |                 |                      |           |                      |
| ... |                 |                      |           |                      |

Gândindu-vă la fiecare cost și beneficiu identificat, estimați cât de important era acesta în momentul luării deciziei. Pentru estimarea importanței personale, folosiți o scală de la 1-10, în care 1= nu conta aproape deloc, iar 10=consideram că era printre cele mai importante lucruri din viața mea. *Notați în tabel valorile care indică importanța personală (1-10) pentru fiecare variantă în parte.*

***La finalul procesului decizional, în acea situație, am optat pentru varianta 1 / 2 (încercuiți).***

## 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.
- **Asumpții** – convingeri profunde legate de caracteristicile fundamentale ale oamenilor, relațiilor, vieții etc.
- **Atenția** - mecanisme psiho-fiziologice implicate în selecția din mediu a elementelor cu valoare adaptativă sau motivațională ridicată.
- **Atitudine defensivă** – concept care exprimă negarea responsabilității 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.
- **Atribuiți** – interpretări/presupuneri referitoare la factorii care influențează acțiunile unei persoane.
- **Atribuiți 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 unei anumite situații.
- **Coaching emoțional** - conceptul se referă la tehnicile/ metodele pe care părinții le folosesc pentru a-i ajuta pe copii să își înțeleagă emoțiile trăite. În acest fel, aceștia învață cum apar emoțiile și cum le pot face față într-un mod sănătos.
- **Comportament agresiv** - comportament prin care o persoană se preocupă doar de propriile nevoi, drepturi și dorințe, fără nicio preocupare pentru situația celuilalt; comportamentul agresiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv și 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 altuia, apărând demnitatea acestuia fără nicio preocupare pentru propria demnitate; comportamentul pasiv este o alternativă nesănătoasă a comportamentului asertiv, care, atunci când este cultivată pentru perioade lungi de timp, poate duce la resentimente față de celălalt și uneori la afectarea negativă a imaginii de sine.
- **Conștientizarea sinelui** - competență socio-emoțională 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 perceptivă** - erori de reprezentare mentală și de înțelegere a realității, care se produc adesea automat, fără un efort conștient și/sau voluntar.
- **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, de mulțumire de sine și percepția faptului că persoana se poate baza pe sine, pe abilitățile sale.
- **Lipsă de reacție** - concept care desemnează lipsa completă a exprimării părerii, emoțiilor etc., astfel că persoana este percepută ca fiind detașată, indiferentă, rece, ostilă sau dezaprobată. Această atitudine apare frecvent în situații în care persoana în cauză este copleșită de emoții intense pe care nu știe cum să le gestioneze.
- **Memoria** - ansamblu de cunoștințe reprezentate și stocate în sistemul de gândire 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 din anumite premise o concluzie probabil adevărată, 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.).
- **Ritualuri de cuplu/familie** - conceptul desemnează acele activități repetate și organizate care au o semnificație aparte pentru cuplu sau familie; ele facilitează orientarea unora spre ceilalți a membrilor implicați în relație; aceste ritualuri (de 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.

- **Scenarii cognitive** - structuri de gândire, asemănătoare schemelor cognitive, care reprezintă cunoștințe ce descriu o secvență specifică de evenimente apărute într-un context anume. Ele se aseamănă unui scenariu în care există o succesiune de scene care se desfășoară întotdeauna în aceeași ordine (de ex., când ies din casă întâi închid ușa, apoi închid cu cheia etc.).
- **Scheme cognitive dezadaptative timpurii** - aceste structuri de gândire reprezintă modalități prin care mintea umană organizează cunoștințe complexe referitoare la sine și la sine în relație cu ceilalți (i.e., cine ești și ce reprezinti 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 serie 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.

Balica, M., Benga, O., David-Crisbășan, S., Goia, D., Horga, I., Iftode, O., Caragea, V., (2016). *Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România*. Buzău: Editura Alpha MDN

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Baron, R.A. & Thomley, J. (1994). *A Whiff of Reality: Positive Affect as a Potential Mediator of the Effects of Pleasant Fragrances on Task Performance and Helping*. *Environment and Behavior*, 26(6), 766 – 784. <https://doi.org/10.1177/0013916594266003>

Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.01431>

Bell, C.C., McBride, D.F. (2010). *Affect regulation and prevention of risky behaviors*. *JAMA* 304, 565–566. 10.1001/jama.2010.1058

Bell, K.L. & Calkins, S.D. (2000). *Relationships as inputs and outputs of emotion regulation*. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160-163. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1103\\_04](http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_04)

Benga, O., Buzgar, R., Dumulescu, D., Opre, A., & Pinte, S. (2018). *Analiza practicilor psihoeducaționale privind dezvoltarea abilităților non-cognitive la copii și adolescenți*. București: Editura Alpha MDN.

Bless, H., Schwarz, N., Clore, G.L., Golisano, V., Rabe, C., & Wolk, M. (1996). *Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness?* *J. Personal. Soc. Psychol.* 71, 665–679.

Bodenhausen, G.V., Kramer, G.P., & Susser, K. (1994). *Happiness and stereotypic thinking in social judgment*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 66, 621–632.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Volume II, Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.

Brehm, J.W. (1956). *Postdecision changes in the desirability of alternatives*. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 52: 384–389.

Caballo, V.E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Sao Paulo: Santos.

Caballo, V.E. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. În R.F. Ballesteros, & J.A. Carrobes, *Evaluación conductual* (pg. 553-595). Madrid: Pirámide.

Casey, B.J., & Caudle, K. (2013). *The teenage brain: Self control*. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 82-87. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721413480170>

Casey, B.J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). *The adolescent brain. Developmental review: DR*, 28(1), 62-77.

Cheon, S.H. & Reeve, J., & Song, Y.G. (2016). *A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38 (3),217-235.

Cheon, S.H. & Reeve, J. (2015). *A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111.

Comisia Europeană (2006). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți*. Bruxelles: Comisia Europeană.

Dattilio, F.M. (2010). *Cognitive-Behavioral Therapy with Couples and Families. A Comprehensive Guide for Clinicians*. New York: The Guilford Press.

Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Deming, D.J. (2017). *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. The Quarterly Journal Of Economics*, 132(4), 1593-1640.

Dennett, D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Doherty, W.J. (1999). *The intentional family: Simple rituals to strengthen family ties*. New York: Avon Books (Morrow), 10-14, 188-199.

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

Dryden, W., DiGiuseppe, R., & Neenan, M. (2003). *A Primer on Rational Emotive Behavior Therapy (2nd ed.)*. Champaign, IL: Research Press.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development*, 82, 405–432.

Eisenberg, N., 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](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.* 68:4.1-4.29.
- Fischhoff, B., Crowell N. A. & Kipke M. (1999). *Adolescent Decision Making: Implications for Prevention Programs*. Washington: National Academy Press.
- Fitzsimons, G.M. & Shah, J.Y. (2008). *How goal instrumentality shapes relationship evaluations*. *J. Personal. Soc. Psychol.* 95: 319-337.
- Fitzsimons, G.M. & Finkel, E.J. (2011). *Outsourcing self-regulation*. *Psychol. Sci.* 22: 369-375.
- Frijda, N.H., Kuipers, P., ter Schure, E. (1989). *Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 57, 212–228.
- Galinsky, A.D., & Ku, G. (2004). *The effects of perspective-taking on prejudice: The moderating role of self-evaluation*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 594-604.
- Gentner, D. & Smith, L. (2012). *Analogical reasoning*. 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.
- Guéguen, N. & De Gail, M.-A. (2003). *The Effect of Smiling on Helping Behavior: Smiling and Good Samaritan Behavior*. *Communication Reports*, 16(2), 133-140.
- Gutman, L.M. & Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-cognitive Skills on Outcomes for Young People*. A Literature Review. London: Institute of Education.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). *Affective social competence*. *Social Development*, 10(1), 79-119. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Isen, A.M. (2001). *An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues With Practical Implications*. *Journal of Consumer Psychology*, 11 (2), 75-85.
- Isen, A.M. & Means, B. (1983). *The Influence of Positive Affect on Decision-Making Strategy*. *Social Cognition*, 2 (1), 18-31.
- Jakubowski, P. & Lange, A. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Jakubowski-Spector, P. (1973). *Facilitating the growth of women through assetive training*. *The Counseling Psychologist*, 4 (1), 75-86.

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

Kessler, T. & Cohrs, J.C. (2008). *The evolution of authoritarian processes: Fostering cooperation in large-scale groups*. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 12(1), 73-84.

Kim, J.S. (2013). *The influence of local sex ratio on romantic relationship maintenance processes*. PhD Thesis, Univ. Minn., Minneapolis, MN. [https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/158564/1/Kim\\_umn\\_0130E\\_14307.pdf](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.

Lees, C. & Hopkins, J.P. (2013). *Effect of Aerobic Exercise on Cognition, Academic Achievement, and Psychosocial Function in Children: A Systematic Review of Randomized Control Trials*. *Preventing Chronic Disease*. 10:130010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5888/pcd10.130010>

Lerner, J.S., Gonzalez, R.M., Small, D.A. & Fischhoff, B. (2003). *Effects of fear and anger on perceived risks of terrorism: a national field experiment*. *Psychol. Sci.* 14:144-150.

Lerner, J.S., Li, Y., Valdesolo, P., Kassam, K. (2015). *Emotion and Decision Making*. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.

Lerner, J.S., Small, D.A., & Loewenstein, G. (2004). *Heart strings and purse strings: carryover effects of emotions on economic decisions*. *Psychol. Sci.*, 15, 337-341.

Levinger, G. & Snoek, J.D. (1972). *Attraction in Relationship: A New Look at Interpersonal Attraction*. Morristown, NJ: Gen. Learn. Press.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). *The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers' Reading Comprehension Performance*. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>

Luchies, L.B., Finkel, E.J., McNulty, J.K., & Kumashiro, M. (2010). *The doormat effect: when forgiving erodes self-respect and self-concept clarity*. *J. Personal. Soc. Psychol.* 98: 734-749.

McGeown (nee Logan), S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). *The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance*. *Learning and Individual Differences*, 21 (1), 124-128. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.09.011

McGeown, S.P., Johnston, R.S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Dufton, P. (2015). *The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment*. *Educational Research*, 57(4), 389-402. DOI: 10.1080/00131881.2015.1091234

McGeown, S.P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). *Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers*. *Educational Research*, 54 (3), 309-322.

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

- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom.
- Miu, A.C., & Bîlc, M. (2015). *Emoțiile și decizia în condiții de risc*. În C. Havârneanu, & G. Havârneanu (Eds.), *Psihologia riscului* (pp. 37-48). Iași: Editura Polirom.
- Neff, L.A. & Broady, E.F. (2011). *Stress resilience in early marriage: Can practice make perfect?* J. Personal. Soc. Psychol., 101, 1050–1067.
- Neff, L.A. & Karney, B.R. (2003). *The dynamic structure of relationship perceptions: differential importance as a strategy of relationship maintenance*. Personal. Soc. Psychol. Bull., 29, 1433-1446.
- Neff, L.A. & Karney, B.R. (2009). *Stress and reactivity to daily relationship experiences: how stress hinders adaptive processes in marriage*. J. Personal. Soc. Psychol., 97, 435–450.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: the Power of Social and Emotional Skills*, Paris, [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2007) *Human development*. Boston: McGraw-Hill.
- Peneva, I. & Mavrodiev (2013). *A Historical Approach to Assertiveness*. *Psychological Thought*, 6 (1), 3–26.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W., & De Groot, E.A.M. (1994). *Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning*. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Potts, C. & Potts, S. (2017). *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*. București: Editura TREI.
- Puerta, M., L.S., Valerio, A., Bernal, M.,G. (2016), *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence*, *International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank*, Washington
- Raghunathan, R., & Pham, M.T. (1999). *All negative moods are not equal: motivational influences of anxiety and sadness on decision making*. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process.*, 79, 56–77.
- Rees, S. & Graham, R.S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.
- Reis, H.T. (2007). *Steps toward the ripening of relationship science*. *Pers. Relat.*, 14, 1-23.
- Reis, H.T. & Clark, M.S. (2013). *Responsiveness*. În J.A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of close relationships* (pp. 400-423). New York: Oxford University Press.
- Repetti, R.L. (1989). *Effects of daily workload on subsequent behavior during marital interaction: the roles of social withdrawal and spouse support*. J. Personal. Soc. Psychol., 57, 651–659.
- Rubin, H. & Campbell, L. (2012). *Day-to-day changes in intimacy predict heightened relationship passion, sexual occurrence, and sexual satisfaction: a dyadic diary analysis*. *Soc. Psychol. Personal. Sci.*, 3, 224-231.
- Santilli, N.R. & Hudson, L.M. (1992). *Enhancing moral growth: Is communication the key?* *Adolescence*, 27(105), 145-160.
- Segrin, C. & Flora, J. (2000). *Poor Social Skills Are a Vulnerability Factor in the Development of Psychosocial Problems*. *Human Communication Research*, 26, (3), 489–514.
- Selman, R.L. (1971). *Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood*. *Child Development*. 42 (6), 1721–1734.

Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.

Shallcross, S. & Simpson, J.A. (2012). *Trust and responsiveness in strain-test situations: a dyadic perspective*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 102, 1031-1044.

Simon, H.A. (1959). *Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science*. *American Economic Review*, 49, 253-283.

Simpson, J.A., Fletcher, G.J.O, & Campbell, L. (2001). *The structure and function of ideal standards in close relationships*. In G.J.O Fletcher, & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 86-106). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Smith, C.A. & Ellsworth, P.C. (1985). *Patterns of cognitive appraisal in emotion*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 48, 813-838.

Smith, C.A. & Lazarus, R.S. (1993). *Appraisal Components, Core Relational Themes and the Emotion*. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.

Smith, M.J. (1985). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.

Spinath, B., Harald Freudenthaler, H. & Neubauer, A.C. (2010). *Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation*. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>

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

Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2010). *The Effect of an Intervention to Improve Newly Qualified Teachers' Interpersonal Style, Students Motivation and Psychological Need Satisfaction in Sport-Based Physical Education*. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

Thibaut, J.W. & Kelley, H.H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.

Tiedens, L.Z. & Linton, S. (2001). *Judgment under emotional certainty and uncertainty: the effects of specific emotions on information processing*. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 81, 973-988.

Tottenham, N., Hare, T.A. & Casey, B.J. (2011). *Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood*. *Frontiers in psychology*, 2:39, doi:10.3389/fpsyg.2011.00039

Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). *The Framing of Decisions and the Psychology of Choice*. *Science*, 211, 453-458.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1986). *Rational Choice and the Framing of Decisions*. *The Journal of Business*, 59 (4), S251-S278.

Valgelisti, A.L. (2011). *Interpersonal Processes in Romantic Relationships*. In Mark L. Knapp, & John A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (4th ed, pp. 597-631), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). *Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory*. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 387-397.

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

Weare, K. & Nind, M. (2014). *Promoting mental health and wellbeing in schools*. In F.A. Huppert & C.L. Cooper (Eds.), *Interventions and Policies to Enhance Wellbeing*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Webster-Stratton, C. & Lindsay, D.W. (1999). *Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2801\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)

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

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

