



UNIVERSITATEA
BABEȘ-BOLYAI



Dezvoltarea abilităților socio-emoționale în copilărie și adolescență TOOLKIT

Instrument de lucru destinat consilierilor școlari

Coordonator UBB Cluj Napoca:

Adrian OPRE

Autori (în ordine alfabetică):

Oana BENGA, Ramona BUZGAR, Daniela DUMULESCU, Adrian OPRE

Coordonator UNICEF România:

Eugenia APOLZAN

Editura ALPHA MDN
București, 2018

Prezentul manual este rezultatul unei inițiative comune a Reprezentanței UNICEF în România și a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca (UBB), Departamentul de Psihologie.

Coordonator UBB Cluj Napoca:

Adrian OPRE

Autori (în ordine alfabetică):

Oana BENGA, Ramona BUZGAR, Daniela DUMULESCU, Adrian OPRE

Colaboratori:

Andrada COSMA, Bogdan GLAVAN, Carina MATEI

Coordonator UNICEF România:

Eugenia APOLZAN

ISBN 978-973-139-414-5

Cuprins

Despre Toolkit	5
I. Abilitățile non-cognitive	7
1. Ce sunt abilitățile non-cognitive?	7
2. Reziliența	8
II. Conceptualizarea strategiilor de dezvoltare a abilităților non-cognitive din perspectiva teoriilor și modelelor psihopedagogice contemporane	13
1. Abilitățile non cognitive la vârsta adolescenței	13
2. Analiza comportamentului la adolescenți.....	24
3. Managementul clasei.....	37
4. Comunicarea cu adolescenții.....	44
III. Rolul consilierilor școlari în promovarea abilităților non cognitive la copii și adolescenți	50
IV. Principii care stau la baza conceptualizării teoretice a activităților practice din prezentul manual	54
V. Activități practice	57
Metacompetența: competență, conectare.....	58
Competența: motivație.....	58
Metacompetența: control, coping.....	75
Competența: rezolvarea conflictelor	75
Metacompetența: contribuție, caracter	82
Competența: Inovație și flexibilitate	82
Metacompetența: încredere în sine, conectare, caracter	89
Competența: competențe sociale	89
Metacompetența: coping, control.....	107
Competența: competențe emoționale	107
Chestionar de identificare a abilităților non-cognitive ale adolescenților	137

Despre Toolkit

Prezentul manual a fost dezvoltat cu scopul de a oferi consilierilor școlari instrumente, strategii și metode de dezvoltare a abilităților non-cognitive la adolescenți. Literatura de specialitate, precum și analizele sistematice de nevoi au demonstrat că aceste competențe se constituie în prerechizite esențiale pentru optimizarea stării de bine și facilitarea unei adaptări optime a adolescenților. În fapt, necesitatea unui astfel de material suport a reieșit din evaluarea și interpretarea rezultatelor a două studii realizate ad-hoc de către echipa de autori. Demersul nostru a vizat problematica dezvoltării abilităților non-cognitive în mediul educațional, mai precis, o lectură binoculară și integrativă susținută de: (a) analiza practicilor consilierilor școlari în domeniul dezvoltării abilităților non-cognitive; (b) analiza percepției adolescenților cu privire la dezvoltarea abilităților non-cognitive în mediul educațional. În cadrul evaluării practicilor consilierilor școlari am constatat neechivoc importanța și necesitatea unei asistențe teoretice, empirice și, mai ales, practice în dezvoltarea abilităților non-cognitive.

Utilitatea acestui manual este probată atât de rolul său în fundamentarea teoretico-empirică a intervențiilor practice, cât și de caracterul flexibil al secvențelor aplicative pe care le încorporează. Mai precis, consilierii școlari au posibilitatea de a-și adapta activitățile în funcție de particularitățile grupului de adolescenți cu care lucrează. Volumul își propune să ofere, pe de o parte, un conținut tematic specific, iar pe de altă parte, un ghidaj concret pentru acei consilieri care își asumă să implementeze programe de dezvoltare a abilităților non-cognitive adresate adolescenților. Nu emitem nicidecum pretenția că acest instrument ar acoperi în totalitate nevoile de ghidare și monitorizare ale sesiunilor de consiliere focalizate pe abilitățile non-

cognitive dar cu siguranță va constitui un suport valid și viabil pentru practicieni.

Simplu și concret, acest manual conține o descriere generală a abilităților non-cognitive, mai precis a dezvoltării lor în adolescență, însoțită de un pachet de activități practice, elaborate tocmai pentru a susține și facilita dezvoltarea acestor competențe.

Prin urmare, în continuare veți găsi:

- prezentare a principalelor abilități non-cognitive cu o explicare a utilității lor pentru o funcționare optimă a adolescenților;
- o serie de strategii și metode cheie necesare în dezvoltarea abilităților non-cognitive;
- un pachet de activități practice destinate dezvoltării abilităților non-cognitive la adolescenți;
- un instrument de evaluare a nevoilor de dezvoltare a abilităților non-cognitive.

Materialele incluse în acest toolkit pot fi utilizate cu adolescenți de diferite vârste și pot fi cu ușurință adaptate pentru a răspunde nevoilor lor specifice, atât individuale, cât și de grup. Sugestii concrete în acest sens, se regăsesc în conținutul fiecărei activități.

Pentru a maximiza eficiența în derularea activităților:

- Pregătiți activitatea din timp; înainte de a o implementa asigurați-vă că aveți la dispoziție o perioadă suficientă de timp și că dețineți toate materialele necesare pentru a o realiza.
- Aveți în vedere faptul că este nevoie de o perioadă mai extinsă de timp, cu mai multe sesiuni, pentru a dezvolta aceste competențe, motiv pentru care este recomandat să aplicați activitățile constant și respectând un calendar prestabilit.
- Identificați nevoile concrete de dezvoltare ale fiecărei clase/adolescent și selectați din toolkit acele activități care se pliază explicit pe acestea.

I. Abilitățile non-cognitive

1. Ce sunt abilitățile non-cognitive?

Abilitățile non-cognitive reprezintă acele atribute psihologice personale (atitudini, emoții, comportamente), distincte de inteligență generală/abilitățile cognitive, care s-au dovedit a fi predictorii importanți ai succesului și sănătății mentale (Heckman, 2008). De exemplu, persistența și autocontrolul (capacitățile de auto-reglare), pot face diferența în ceea ce privește succesul în viață: prezența acestor atribute favorizează chiar și persoanele cu un nivel de inteligență generală scăzut, în schimb absența lor poate duce la eșec chiar și în cazul persoanelor cu un coeficient de inteligență superior (Heckman și Rubinstein, 2001; Valiente, Swanson și Eisenberg, 2012). Valoarea lor predictivă, dar și maleabilitatea abilităților non-cognitive, în perioada adolescenței și chiar la vârsta adultă (Heckman și Kautz, 2014; Kautz și colab., 2014), fac ca ele să reprezinte o miză importantă a intervențiilor de optimizare a dezvoltării. Ele reprezintă abilități care se dezvoltă în contexte formale, non-formale și informale și se transferă ulterior din situațiile respective în viața de zi cu zi (Boyce și colab., 2001; Curry and Sherry, 2004).

Din această perspectivă, mediul educațional constituie contextul cel mai favorabil dezvoltării abilităților non-cognitive. Există o relație puternică între competențele pe care școala le dezvoltă și succesul politic și economic al unei națiuni. Sistemele educaționale pot dovedi credibilitate și viabilitate dacă reușesc să dezvolte acele competențe care duc la reducerea riscurilor și a provocărilor caracteristice societăților contemporane. Așadar, prin specificul său, acest mediu răspunde principiilor directe care pot garanta succesul intervențiilor focalizate pe abilitățile non-cognitive. Mai mult, specificul și complexitatea interacțiunilor sociale din mediul educațional pot modela puternic dezvoltarea acestor abilități, care, de altfel, sunt interconectate și se construiesc progresiv

(Cunha și Heckman, 2007, 2008; Cunha, Heckman și Schennach, 2010). Prin urmare, necesitatea dezvoltării abilităților non-cognitive în școală este susținută de o serie de rezultate consistente pe care le regăsim în literatura de specialitate. În plus, focalizarea excesivă asupra abilităților cognitive și academice este în sine problematică, deoarece minimizează capacitatea sistemelor educaționale de a construi abilități personale și de socializare în rândul elevilor (Tough, 2012). Pe scurt, considerăm că există suficiente argumente care să susțină necesitatea refocalizării practicilor educaționale asupra programelor care au ca scop formarea și optimizarea acestor competențe.

2. Reziliența

Reziliența se referă la abilitatea de a face față factorilor de risc, situațiilor stresante sau eșecurilor pe parcursul vieții (Ginsburg, 2011). Dezvoltarea comportamentelor reziliente la copii și adolescenți poate să aibă loc prin promovarea unui mediu educațional sănătos, a unor relații protective și a emoțiilor pozitive/funcționale.

Modelul celor 7 factori ai rezilienței propus de Ginsburg (2011) descrie componentele (metacompetențele) care pot fi dezvoltate pentru a crește reziliența la orice vârstă: competența, controlul, conectarea, caracterul, încrederea în sine, contribuția și copingul. Aceste componente sunt direct relaționate cu abilitățile non-cognitive descrise mai sus.

- **Competența** - face referire la abilitatea adolescentului de a ști cum să gestioneze situațiile cu care se întâlnește în viața de zi cu zi. Sentimentul de competență poate fi dezvoltat prin intermediul experiențelor directe și pozitive sau de succes încă din copilărie. Prin intermediul acestor experiențe, adolescentul va reuși să-și contureze încrederea în alegerile și judecățile pe care le realizează (Garrett, 2014).

Competența se dezvoltă în activități care pun în valoare calitățile personale ale adolescentului. Mai precis, în acele situații care îl implică activ pe acesta în propria dezvoltare și în luarea deciziilor, îi

dezvoltă abilitățile de luare a deciziilor, de a se accepta pe sine și de a utiliza a experiențelor proprii ca experiențe de învățare.

- **Încrederea în sine** - se referă la încrederea adolescentului în propriile abilități; adică convingerea lui privind abilitatea sa de a face față provocărilor de zi cu zi, de a cerceta, de a gândi și rezolva probleme și situații, abordându-le din mai multe perspective. Această metacomponentă este puternic interconectată cu sentimentul de competență. Facilitarea participării copiilor sau adolescenților la activități recreative, de joc, de socializare și academice creează contextul de formare a experiențelor directe de succes, prin intermediul cărora aceștia își dezvoltă încrederea în propriile abilități.

Încrederea în sine poate fi dezvoltată prin recunoașterea rezultatelor adolescentului de către persoanele relevante pentru el, acordarea de feedback realist și constructiv a diferitelor comportamente, motivarea acestuia să se implice în diferite activități împreună cu ceilalți.

- **Conectarea** - îi permite adolescentului să obțină sentimentul de apartenență și protecție din partea familiei, grupului, școlii și comunității, mai specific, din partea acelor persoane care îl ajută să-și formeze anumite valori și care îl acceptă și susțin.

Conectarea se poate dezvolta prin angajarea în activități de grup cu ceilalți, facilitarea interacțiunii, dezvoltarea abilităților de soluționare a conflictelor, control emoțional și competențe sociale.

- **Caracterul** - îi ajută pe adolescenți să aibă încredere în valorile pe care și le conturează, să facă distincția între ceea ce e bine și ceea ce e rău pentru a lua deciziile cele mai potrivite. Dezvoltarea acestei metacomponente îi ajută pe adolescenți să observe impactul pe care propriul comportament îl are asupra celor din jur. De asemenea, adolescenții cu o atitudine etică bine dezvoltată reușesc să fie mai empatici cu colegii și apropiații lor, să-i respecte și să le ofere ajutor.

Printre metodele care contribuie la dezvoltarea caracterului se numără implicarea în activități de voluntariat, dezvoltarea abilităților prosociale, cultivarea empatiei, a toleranței și acceptării sociale, evi-

dențierea impactului (pozitiv sau negativ) pe care comportamentele adolescentului le are asupra celor din jur;

- **Contribuția** – se referă la aportul pe care adolescentul, prin faptele și activitățile în care se implică, îl aduce comunității din care face parte. Contribuția este relaționată cu respectul de sine, încrederea în propriile competențe și întărirea legăturilor cu ceilalți.

Printre metodele recomandate pentru dezvoltarea contribuției se numără: facilitarea implicării în activități de voluntariat, dezvoltarea gândirii flexibile și inovative, în scopul rezolvării problemelor comunității.

- **Copingul (gestionarea situațiilor problematice)** - se referă la repertoriul de strategii adaptative și răspunsuri pozitive pe care adolescentul le folosește atunci când se confruntă cu evenimente stresante sau alte tipuri de dificultăți din viața de zi cu zi.

Coping-ul adaptativ se poate dezvolta prin îmbunătățirea competențelor sociale, a strategiilor rezolutive, facilitarea unui mediu deschis sau conectare socială.

- **(Auto) Controlul** - se referă la gradul de autonomie pe care îl are adolescentul în gestionarea situațiilor dificile prin care trece pe parcursul dezvoltării sale, dar și la capacitatea sa de a-și autoregla emoțiile și reacțiile comportamentale, evitând astfel să se angajeze în comportamente disruptive, crize de furie sau emoții disfuncționale.

Dezvoltarea sentimentului de control sau autonomie se poate realiza prin ilustrarea consecințelor acțiunilor, autocunoaștere, ilustrarea situațiilor în care controlul nu depinde de persoana în cauză vs. situații în care controlul depinde de aceasta etc.

Așa cum am menționat anterior, modelul factorilor rezilienței este relaționat explicit cu abilitățile non-cognitive pe care le-am abordat în prezentul material. În tabelul de mai jos, am ilustrat corespondența dintre cei 7 factori/componente/metacompetențe ai modelului rezilienței, setul de competențe și, respectiv, abilitățile non-cognitive în raport cu care am dezvoltat activitățile din prezentul toolkit.

7'Cs (metacompetențe)	Competența	Abilități non-cognitive	Titlul activității
Competență Conectare	Motivație	Cooperare, abilități de vorbit în public, luare de decizii, conștientizare a propriilor motivații și valori, motivație de realizare, motivație pentru învățare	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Ce contează pentru mine? ” 2. „Motivațiile personale” 3. „Eroul din poveste” 4. Ziare și reviste școlare
Control Coping	Rezolvarea conflictelor	Rezolvare de conflicte, cooperare, prezentare în public, muncă în echipă, control emoțional și comportamental, luare de decizii, creativitate, reziliență, controlul impulsurilor, rezolvare de probleme	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Rezolvări ” 2. „Da sau Nu” 3. „Ce altceva aș putea face?” 4. „Cum pot fi rezilient?”
Contribuție Caracter	Inovație și flexibilitate	Dezvoltare design thinking, cooperare, prezentare, abilitate de a elabora soluții inovative, rezolvare de probleme, flexibilitate în raționament, asertivitate, conștientizare socială	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Să gândim design-ul neviilor noastre” 2. „Ce fac pentru viitor?”
Încredere în sine Conectare Caracter	Competențe sociale	Abilități de muncă în echipă, managementul conflictului, cooperare, abilități de inovare, crea-	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Împreună suntem mai puternici...” 2. „Adevăr sau provocare”

		<p>tivitate, conștientizare emoțională, expresivitate emoțională, flexibilitate, percepție de sine, comportament situațional, auto-conștientizare, ascultare activă, abilități interpersonale, autonomie personală, abilități de comunicare</p>	<p>3. „Drumeție spre cunoaștere”</p>
<p>Coping Control</p>	<p>Competențe emoționale</p>	<p>Conștientizare a propriilor strategii de coping, diferențiere între coping sănătos vs. coping nesănătos, creativitate, recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, identificare a alternativelor comportamentale adaptative, acceptare necondiționată, auto-conștientizare, empatie, percepție de sine, abilități interpersonale, asertivitate, reziliență, control al impulsurilor, reziliență, muncă în echipă, rezolvare de probleme</p>	<p>1. „Atunci când am emoții negative, eu...” 2. Emoțiile-personaje 3. „Ce faci când te simți ...?” 3. „Cine sunt eu?” 4. La întâlnire 5. „Ce altceva aș putea face?” 6. „Cum pot fi rezilient?”</p>

II. Conceptualizarea strategiilor de dezvoltare a abilităților non-cognitive din perspectiva teoriilor și modelelor psihopedagogice contemporane

1. Abilitățile non cognitive la vârsta adolescenței

În formarea și maturizarea lor, abilitățile non-cognitive parcurg un traseu continuu, care se întinde de la etapa antepreșcolară până în perioada adolescenței (Borghans și colab., 2008; Heckman și Kautz, 2013). În fapt, dezvoltarea abilităților non-cognitive se produce treptat, bazându-se pe prerechizitele biologice ale stadiilor dezvoltării ontogenetice și, totodată, sub influența factorilor de mediu (Cunha și Heckman, 2007). Întrucât acest manual se focalizează pe stimularea și optimizarea dezvoltării abilităților non-cognitive la adolescenți, în cele ce urmează ne vom apleca doar asupra particularităților acestor competențe la această categorie de vârstă.

O particularitate a *autoreglării* la vârsta adolescenței o reprezintă faptul că mecanismele de control cognitiv „la rece”, care operează preponderent cu stimuli abstracți sau neutri, sunt deja mature în jurul vârstei de 14-15 ani, traversând doar o perioadă de rafinare în intervalul 15-20 ani. În schimb, dezvoltarea controlului emoțional începe în perioada 17-18 ani, maturizarea deplină fiind atinsă abia la vârstă adultă. Din acest motiv, deși au abilități logice similare cu ale adulților, în situații saturate emoțional/social adolescenții iau decizii mai puțin raționale și manifestă dificultăți de autoreglare emoțională. Până în jurul vârstei de 16-17 ani, adolescenții manifestă preferința pentru o recompensă mai mică dar, *imediată*, comparativ cu o recompensă mare care este amânată. De asemenea, ei preferă să suporte pierderi sau pedepse mai mari, chiar dacă mai rare, comparativ cu pierderi mai mici, dar frecvente. În plus, integrarea mai lentă cogniție - emoție se reflectă și în asumarea riscurilor, căutarea de

senzații, vulnerabilitatea la influența celorlalți. Deși ar putea fi lecturat doar din perspectiva deficitului, acest profil al autoreglării permite realizarea sarcinilor specifice de dezvoltare ale adolescentului, și anume explorarea crescută a mediului, dobândirea independenței față de adulți, stabilirea de interacțiuni mai frecvente cu cei de aceeași vârstă, căutarea potențialilor parteneri romantici.

Avantajul net al autoreglării în domeniul cognitiv se răsfrânge și asupra unei capacități superioare de *învățare autoreglată*. În virtutea acesteia adolescentul își poate stabili singur un obiectiv, în funcție de cunoștințele dobândite anterior, își poate dezvolta un plan de atingere a obiectivului, își poate monitoriza progresul și factorii care influențează acest progres, iar în funcție de ceea ce observă, își poate căuta strategii pentru îmbunătățirea performanței.

În ceea ce privește definirea *sinelui*, adolescența este prin excelență perioada de formare a unei identități personale, constând în înțelegerea propriei persoane drept o entitate distinctă de toți ceilalți, dar, în același timp, coerentă și integrată transsituațional. Gândirea abstractă permite acum definirea complexă a sinelui (cu luarea în considerare a diferențelor care apar în funcție de context), precum și reunirea diverselor comportamente concrete în câteva caracteristici abstracte. În adolescența timpurie sunt mai pregnante tendințele egocentrice, care se manifestă în centrarea excesivă pe sine, în conștientizarea foarte „acută” a propriei persoane și în relațiile adesea conflictuale cu autoritatea. Același egocentrism aduce cu sine și iluzia invulnerabilității. În adolescența de mijloc, adolescenții sunt foarte preocupați de discrepanța dintre sinele ideal și sinele real și de contradicțiile dintre modul în care gândesc și felul în care se comportă. Foarte adesea aceste contradicții nu pot fi depășite în direcția dobândirii unei coerențe a sinelui. Abia în adolescența târzie sau chiar la vârsta adultă emergentă, conceptul de sine devine integrat, subsumând valori, convingeri, standarde personale și fiind în același timp mai puțin influențat de percepția celorlalți asupra propriei persoane.

Referindu-ne la *competența emoțională*, *sesizăm* că adolescenții operează mult mai sofisticat la nivel de expresivitate emoțională: de exemplu, manifestă emoții autentice în relația cu prietenii apropiați, dar afișează emoții „normative” în interacțiunea cu ceilalți sau se folosesc strategic de expresiile emoționale pentru a-și construi o prezentare de succes a propriei persoane. Există și o conștientizare crescută a „scenariilor emoționale” care sunt asociate diferitelor roluri sociale. Pe de altă parte, conștientizarea propriei vieți emoționale și a ciclicității trăirii unor emoții (de exemplu, după furie urmează vinovăția) ajută la elaborarea unor strategii de coping bazate pe reflecție. Din perspectiva raportării la situații stresante, adolescenții sunt capabili să genereze mai multe soluții și să utilizeze strategii diverse, și în același timp ajung să integreze în acestea elemente care țin de dimensiunea morală și de filosofia personală.

Abilitățile interpersonale. Sfera relațională se lărgeste considerabil, cuprinzând părinții, frații/alte rude, colegii, prietenii, partenerii romantici, dar și comunitatea mai largă, în interiorul căreia trăiește și se implică adolescentul. Raportarea diferențiată la fiecare dintre aceste tipuri de relații demonstrează *abilitățile interpersonale* îmbogățite, specifice acestui interval de vârstă. Pe de altă parte, progresul este prezent și în ceea ce privește adâncimea relației cu persoanele apropiate, prietenii devenind mult mai intime. Sexualitatea influențează relațiile interpersonale, punându-și amprenta și asupra dezvoltării identității adolescenților.

Antreprenoriatul reprezintă o abilitate non-cognitivă care se poate manifesta plenar la această vârstă, adolescenții fiind capabili să identifice și să valorifice oportunități, și de asemenea să transforme cu succes ideea în acțiune.

Deoarece abilitățile non-cognitive se dezvoltă odată cu vârsta, prezentăm mai jos, recurgând la scenariu ipotetic, câteva caracteristici ale acestora la vârsta adolescenței.

Motivația	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Răzvan are 16 ani și nu înțelege de ce trebuie să memoreze toate evenimentele istorice. Nu înțelege care este scopul istoriei, consideră această materie ca fiind inutilă și lipsește de la ore cu fiecare ocazie.</p> <p>De cele mai multe ori, în timpul orelor de istorie, fie vorbește cu alți colegi, fie își caută altceva de făcut. Fiindcă nu vrea să se facă de râs în fața colegilor sau să rămână corigent, uneori, înainte de teste sau când știe că urmează să fie ascultat de profesor, Răzvan răsfoiește manualul de istorie. De aceea, notele lui fluctuează și sunt destul de scăzute.</p> <p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că: a) motivația lui Răzvan este extrinsecă; b) acesta învață doar pentru a demonstra că este suficient de competent încât să nu rămână corigent, nu îl interesează cu adevărat să dobândească anumite competențe; c) nu vede o relevanță personală în învățarea pentru această materie.</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Mihai are 17 ani și este pasionat de istorie. El consideră că istoria este importantă pentru a putea înțelege modul în care ceea ce s-a întâmplat în trecutul nostru influențează ceea ce trăim în prezent.</p> <p>În cadrul orelor de istorie, îl ascultă cu atenție pe profesor și încearcă să facă legături între ceea ce știe deja și informațiile pe care le dobândește. Adesea, în cazul în care nu înțelege ceva, fie îl întreabă pe profesor, fie caută mai multe informații în afara orelor de curs. Atunci când învață, Mihai nu se gândește la ce nota va lua, dar este preocupat să depună efort pentru a înțelege cât mai bine evenimentele istorice.</p> <p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că: a) motivația lui Mihai este intrinsecă; b) motivația acestuia vizează dobândirea de competențe.</p>
Învățarea autoreglată	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Iulia are 17 ani, este elevă în clasa a X-a la un liceu pedagogic și se pregătește să</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Mihaela are 16 ani, este în clasa a IX-a și dorește să devină medic. Mihaela</p>

devină învățătoare. Lulia a început acest liceu deoarece mama sa este învățătoare și dorește ca și fiica ei să urmeze aceeași profesie.

Deoarece mama sa consideră că aceasta este prea mică să ia propriile decizii, ea încearcă să controleze fiecare pas din procesul de educație al fiicei sale. Astfel, Lulia nu s-a interesat despre ce presupune această profesie, nu îi este clar ce urmează să facă, nu înțelege la ce o ajută anumite materii și nu are un plan de viitor. Cu toate acestea, Lulia are note medii spre bune și nu lipsește de la școală. Această performanță se datorează faptului că mama sa îi verifică în mod constant temele și vorbește frecvent cu profesorii despre note și absențe. Astfel, Lulia nu învață pentru atingerea unor țeluri personale, ci de frica mamei și a profesorilor sau pentru recompensele și laudele pe care le primește din partea acestora.

Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Lulia: a) nu reușește să își stabilească un scop și un plan propriu; b) învață în funcție de îndrumările și recompensele venite din exterior, nu învață din propria inițiativă și nu caută singură strategii prin care ar putea să își

merge la consilierul școlar pentru orientare în carieră și se informează cu privire la ce presupune această profesie. Luând în considerare informațiile pe care le-a obținut despre ce presupune admiterea la această facultate își dă seama că un obiectiv important pentru anii următori este să se pregătească pentru acest examen dificil.

Cu acest obiectiv în minte, Mihaela își face un plan prin care ia în considerare dificultatea admiterii la facultate și ceea ce trebuie să învețe. De-a lungul anilor, ea își adaptează planul în funcție de progresul înregistrat. Pe lângă faptul că este atentă la ce și cum învață, Mihaela și-a dat seama că este important să își găsească surse de motivație. Spre exemplu, când o prietenă a descurajat-o spunându-i că ea cunoaște mai mulți studenți la medicină care au abandonat după primul an facultatea, deoarece nu au putut să își ia examenele, Mihaela a rugat-o pe mama sa să îi prezinte o cunoștință medic. În urma discuției cu prietena mamei sale, Mihaela și-a redobândit motivația de a deveni la rândul ei medic.

Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Mihaela: a) își stabilește singură un obiectiv în funcție de cunoștințele dobândite; b) își dezvoltă singură un plan de atingere a obiectivului; c) își monitorizează progresul și factorii care influențează acest progres; d) în funcție de

<p>îmbunătățească performanța; c) performanța a-cestuia nu are la bază capacitatea de planificare, auto-monitorizare, reflecție și adaptare a planurilor în funcție de observații.</p>	<p>ce observă, caută strategii pentru îmbunătățirea progresului.</p>
--	--

Autoeficacitatea în context școlar

Nivel scăzut	Nivel crescut
<p>Rareș are 18 ani, este elev în clasa a 12-a la un liceu renumit din orașul său și studiază la profilul biologie-chimie. A ales profilul de liceu la presiunea celor din jur, care l-au încurajat în baza succesului pe care l-a avut la această disciplină în ciclul gimnazial. De când a început liceul, interesul pentru chimie i-a scăzut pentru că materia nu se mai aseamănă deloc cu cea din generală și a început să ia note medii spre mici. Acum evită orice discuție cu familia sau prietenii despre școală.</p> <p>Peste 6 luni urmează examenul de bacalaureat și trebuie să aleagă o materie specifică profilului liceului (biologie, chimie sau fizică), pe lângă cele obligatorii (limba română, matematică). Părinții și profesorii insistă să opteze pentru chimie, fiind olimpic în gimnaziu. Cu toate acestea, Rareș se poate gândi doar la ce eșec mare va fi bacalaureatul „<i>Sigur o să o dau în bară și o să pic la chimie, o să fie un dezastru. Nu sunt în stare să învăț, de aia am și notele așa de mici.</i>”</p>	<p>Ana are 13 ani, este la mijlocul anului în clasa a 8-a și urmează să meargă la liceu din toamnă. Și-a ales deja liceul după ce s-a consultat cu familia, prietenii și profesorii și a ajuns la concluzia că talentul ei la pictură este important pentru ea și ar fi bine să îl valorifice. După ce s-a interesat ce presupune admiterea la liceul de arte din oraș, a început să își facă un plan. Tânăra este sigură că poate obține note satisfăcătoare la testele naționale, spunându-i mamei: „<i>Știu că pot rezolva exercițiile de matematică și română din variantele pe care le facem la clasă. Cred că dacă voi face cât mai multe exerciții, mă voi descurca pe partea aceasta.</i>”</p> <p>Tot ce a mai rămas de făcut este proiectul de admitere pentru pictură, pe care crede că în lunile rămase, cu cunoștințele pe care le are, ar putea să îl finalizeze cu succes. Când și-a făcut planul pentru admitere și s-a gândit la ce mai are de făcut, Ana și-a putut evalua abilitățile.</p>

<p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa convingerea lui Rareș că nu poate să obțină o notă acceptabilă la bacalaureat la chimie. Ținând cont că autoeficacitatea se bazează pe experiențele anterioare, tânărul se gândește la performanța sa scăzută din timpul liceului și nu consideră că va reuși la examenul de bacalaureat.</p>	<p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa convingerea Anei că va reuși să obțină performanța dorită la admiterea la liceul de arte (autoeficacitate academică). Autoeficacitatea fiind domeniu-specifică, putem observa că Ana s-a autoevaluat în fiecare domeniu academic în parte (matematică, limba română și pictură).</p>
<p>Creativitate</p>	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Cristian este în clasa a XII-a și este pasionat de geografie. La una dintre lecțiile de la această materie, profesorul le cere elevilor să realizeze un proiect despre caracteristicile geografice generale ale României. În încercarea de a face această activitate mai atractivă, profesorul le oferă libertatea de a realiza proiectul după bunul plac și le sugerează că i-ar plăcea să fie surprins de proiecte. Cristian nu este prea încântat de acest proiect deoarece nu îi este clară sarcina și nu este sigur ce ar trebui să includă în proiect. În speranța că proiectul se va încadra în cerințele profesorului, acesta a utilizat ca și model un proiect mai vechi de la această materie. Deși a luat o notă bună pe referat, profesorul l-a încurajat ca la următoarele proiecte în care vor avea multă libertate să încerce să se gândească la modalități diferite de realizare a acestora.</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>George este în clasa a XII-a și este pasionat de producția video, fotografie și editare. La una dintre lecțiile de geografie, elevii au fost rugați să realizeze un proiect în care să descrie caracteristicile geografice generale ale României. Majoritatea elevilor au realizat referate la care au adăugat câteva imagini, însă datorită faptului că profesorul nu a oferit foarte multe detalii și nu a impus prea multe criterii, George s-a gândit că ar fi o idee bună să realizeze un proiect inedit prin crearea unui scurt-metraj despre acest subiect. Deși nu a avut foarte mult timp la dispoziție și nici materiale video, el nu s-a lăsat învins și a apelat la o firmă de turism care deținea materialele necesare. Cei de la firmă au fost de acord să folosească materialele, cu condiția ca, la sfârșit, în cazul în care le place filmul, să îl poată folosi în promovarea firmei. Datorită abordării originale, nu numai că</p>

<p>Notă: În cadrul acestui scenariu se poate observa că adolescentului: a) nu îi plac sarcinile nestructurate; b) nu încearcă să găsească mai multe variante pentru găsirea unei soluții, ci merge pe cea cunoscută; c) rămâne în contextul dat, nu încearcă să gândească în afara acestuia.</p>	<p>a luat punctajul maxim pe proiect, ci a și făcut un prim pas în dezvoltarea carierei prin realizarea filmului pentru firma de turism.</p> <p>Notă: În cadrul acestui scenariu se poate observa că George: a) conștientizează o variantă inedită de realizare a proiectului; b) găsește soluții ingenioase pentru depășirea barierelor; c) reușește să extrapoleze de la domeniul educațional la cel vocațional.</p>
<p>Antreprenoriat</p>	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Gabriela este în clasa a XI-a și este pasionată de matematică și robotică. Observând pasiunile Gabrielei, unul dintre profesorii săi îi propune să realizeze împreună cu acesta un robot. Intenția profesorului este să participe împreună cu Mihaela la un concurs local realizat de o firmă internațională care se ocupă de construirea și dezvoltarea roboților utili-tari.</p> <p>Deși nu ar vrea să participe la concurs, Gabriela acceptă să lucreze alături de profesor, deoarece întâlnirile vor fi chiar după cursuri, iar profesorul i-a promis că nu o va suprasolicita și că poate să facă doar ceea ce dorește ea. Chiar dacă i se părea că ideea inițială a profesorului ar putea fi îmbunătățită, Gabriela nu i-a spus acestuia despre observațiile ei,</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Miruna este în clasa a IX-a și este pasionată de matematică și arhitectură. Aca-să, părinții acesteia renovează casa și curtea unde locuiesc, și cu fiecare oca-zie Miruna încearcă să se implice în renovările pe care aceștia le fac. Într-o zi, mama sa a rugat-o să o ajute la alegerea pavajului pe care îl vor pune în curte. Miruna a ales un model mai scump, iar tatăl acesteia i-a spus că ar trebui să cumpere minim 100 de metri pătrați pentru pavarea curții și nu își permit acel tip de pavaj. Observând că tatăl ei vrea să cumpere pavajul doar estimând volumul necesar, ea își roagă tatăl să aștepte puțin înainte de a merge la magazin. După 10 minute, Miruna îi arată tatălui său calculul prin care a obți-nut exact volumul necesar pentru pava-</p>

<p>continuând să lucreze după planul inițial. La insistențele profesorului, Gabriela a participat alături de acesta la concurs, dar a evitat să interacționeze cu prea multe persoane. La sfârșitul concursului Gabriela a fost dezamăgită să afle că finaliștii concursului au fost două echipe, care aveau proiecte similare modificărilor pe care le-a avut ea în minte, vis-a-vis de robotul lor.</p> <p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Gabriela: a) nu conștientizează oportunitatea de carieră oferită de acest concurs; b) nu valorifică oportunitatea oferită de profesor și concurs; c) nu își transformă ideile în acțiuni.</p>	<p>rea curții, iar acesta era mai mic decât estimarea generală făcută de tatăl ei. Folosindu-se de faptul că volumul este mai mic, Miruna și-a rugat tatăl să folosească banii economisiți din volumul mai redus pentru a cumpăra tipul de pavaj pe care îl preferă ea.</p> <p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Miruna: a) observă oportunitatea din context care i-ar permite implementarea unei idei; b) este capabilă să valorifice oportunitatea apărută; c) descoperă o modalitate mai productivă pentru cumpărarea pavajului; d) își transformă ideea în acțiune.</p>
---	---

Abilități interpersonale

<p>Nivel scăzut</p> <p>Alexandru are 16 ani și este în clasa a X-a. Deși are câțiva prieteni, Alexandru nu prea obișnuiește să petreacă timpul în grupuri mai largi, ci preferă să se joace pe calculator. Chiar dacă unele jocuri presupun munca în echipă, acesta nu este obișnuit să colaboreze și ajunge de multe ori să aibă conflicte.</p> <p>Acest mod de interacțiune s-a observat și în proiectul de la istorie care trebuia realizat în echipă. Deși colegii au încercat să își împartă sarcinile, în cele din urmă Alexandru a făcut partea din pro-</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Rareș are 14 ani, este în clasa a VIII-a și se pregătește împreună cu cel mai bun prieten al lui pentru Evaluarea Națională. Deși Rareș este unul dintre cei mai buni elevi din școală, prietenul său nu a avut performanțe prea ridicate. Cu toate acestea, în urmă cu un an Rareș și-a propus să încerce să îl ajute și pe prietenul său să se pregătească mai mult pentru examen, deoarece ar dori să meargă la același liceu. Astfel, Rareș a discutat cu prietenul său și a încercat să îi explice de ce este important să învețe,</p>
--	--

<p>iect pe care a preferat-o, fără a discuta cu ceilalți și fără a-i mai păsa de restul părților din proiect. În cele din urmă, toată echipa a obținut un punctaj minim.</p> <p>Notă: În cadrul scenariului putem observa că Alexandru: a) nu cooperează nici în cadrul proiectelor de școală și nici în cadrul activităților recreative, precum jocurile pe calculator; b) fie din cauza lipsei abilităților de comunicare, fie din lipsa empatiei ajunge frecvent la conflicte.</p>	<p>I-a încurajat și s-a oferit să îl sprijine acolo unde are dificultăți.</p> <p>Notă: În cadrul scenariului putem observa că Rareș: a) comunică cu prietenul său și reușește să îl convingă să învețe; b) își încurajează prietenul și îl sprijină când are nevoie; c) colaborează cu prietenul său spre atingerea unui obiectiv comun.</p>
<p>Comportamentele academice</p>	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Ioana are 16 ani și este în clasa a IX-a. De la începerea liceului, Ioana are o reputație destul de proastă, atât în rândul colegilor, cât și în rândul profesorilor. Această reputație s-a format din cauza faptului că nu respectă nici regulile formale ale școlii și nici normele grupului de colegi.</p> <p>În ceea ce privește regulile școlii, aceasta are destul de multe absențe nemotivate, nu își face temele, nu este atentă la ore, uneori chiar deranjează orele de curs, iar de câteva ori a fost surprinsă fumând.</p> <p>În ceea ce privește colegii, mulți dintre ei o evită deoarece nu cooperează în proiectele de grup și uneori spune explicit că ea nu va contribui cu nimic. De asemenea, s-a întâmplat de mai multe ori să încalce regulile școlii și apoi să dea vina pe colegele ei.</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Alina are 17 ani și este în clasa a X-a. Alina are cele mai ridicate performanțe din liceu și în același timp este și reprezentanta elevilor clasei din care face parte.</p> <p>Aceasta a ajuns să fie reprezentanta elevilor, pe de o parte pentru că este foarte populară în rândul colegilor, iar pe de altă parte datorită abilităților sale interpersonale și a faptului că știe regulile școlii, le respectă și știe cum să interacționeze cu profesorii.</p> <p>Performanțele ridicate se datorează faptului că nu lipsește de la ore, este atentă în timpul orelor, participă activ, se pregătește pentru fiecare materie și este cooperantă în proiectele de grup.</p>

<p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Ioana: a) nu respectă regulile academice formale; b) nu respectă nici normele academice informale.</p>	<p>Notă: În cadrul acestui scenariu putem observa că Alina: a) cunoaște și respectă regulile școlii; b) înțelege și respectă normele sociale din cadrul mediului academic.</p>
<p>Coping-ul (mecanisme de adaptare)</p>	
<p>Nivel scăzut</p> <p>Ovidiu are 16 ani și este în clasa a IX-a. Ovidiu nu reușește să se integreze foarte bine în grupul de prieteni și are dificultăți în ceea ce privește performanța academică. Pentru el este ceva obișnuit ca la sfârșitul orelor să simtă nevoia să plece cât mai repede de la școală pentru a ajunge acasă să se joace la calculator. Chiar și când colegii săi îi propun să iasă împreună afară, el refuză, deoarece i se pare că știe cum să socializeze cu aceștia. Deși atât profesorii, cât și părinții au încercat să îl ajute să se integreze și îl încurajează să interacționeze mai mult cu alți copii de vârsta lui pentru a-și dezvolta abilitățile interpersonale, el preferă să își distragă atenția de la aceste probleme jucându-se la calculator.</p> <p>Acasă, Ovidiu are frecvent conflicte cu părinții, deoarece nu se pregătește pentru școală și uneori chiar lipsește de la școală. Însă aceste conflicte nu se petrec doar în jurul problemelor lui Ovidiu, ci și în jurul altor probleme familiale care vizează doar părinții. În astfel de situații, Ovidiu se închide în cameră și se joacă.</p> <p>Notă: În această situație putem observa</p>	<p>Nivel crescut</p> <p>Dorin are 17 ani și este în clasa a X-a. Dorin este văzut de colegi și profesori ca fiind un elev echilibrat, care nu se pierde ușor cu firea în situații dificile. Deși la fel ca și restul colegilor se îngrijorează când sunt anunțate examenele, el reușește să se calmeze destul de ușor și chiar de multe ori reușește să își ajute și colegii să se liniștească.</p> <p>Când apare o situație mai stresantă, precum examenele, Dorin are obiceiul de a-și ajusta modul în care percepe evenimentele stresante. Chiar dacă inițial se lasă dus de valul de agitație pe care îl resimte împreună cu colegii, se gândește că va fi un examen dificil și că poate va lua o notă mică, după un timp începe să își schimbe modul în care se raportează la examen. El începe să se gândească ce s-a întâmplat în situații similare și își dă seama că s-a descurcat destul de bine la examenele anterioare. Astfel, devine mai calm și încearcă să se gândească mai detașat la examen ca la o situație în care își poate măsura performanța, nu ca și la o situație în care va eșua și se va face de rușine.</p> <p>Notă: În scenariul de față putem observa</p>

<p>că Ovidiu: a) neagă prezența problemelor academice și sociale și își distrage atenția de la acestea jucându-se pe calculator; b) este posibil ca această strategie de coping să se fi dezvoltat în urma sentimentului de neajutorare resimțit în urma frecventelor conflicte familiale.</p>	<p>că Dorin folosește ajustarea așteptărilor pentru a se liniști și pentru a face față situațiilor mai stresante.</p>
--	---

2. Analiza comportamentului la adolescenți

În sens larg, prin *comportament* înțelegem orice acțiune a unei persoane care poate fi observată obiectiv și măsurată, adică cuantificată. În contextul prezentului manual tot ceea ce putem observa la adolescenți intră în categoria *comportamentelor manifeste* ale acestora. Spre exemplu, putem să ne gândim la Andrei, un adolescent, elev în clasa a 9-a, care odată cu noul semestru începe să aibă performanțe scăzute la matematică. *Comportamentele manifeste* pe care le putem constata sunt: dificultăți în a-și menține atenția la ore, lipsa unor răspunsuri la exercițiile de la teste, absența de la ore și testele de evaluare etc.

Sesizarea și consemnarea tuturor acestor manifestări este o activitate relativ simplă care nu necesită un efort deosebit. O provocare reală o reprezintă însă analiza și interpretarea corectă a ceea ce constatăm, astfel încât soluțiile propuse pentru optimizarea comportamentului să fie prompte, corecte și eficiente. Iată, așadar, de ce, în domeniul psihologiei au fost elaborate o serie de teorii și modele științifice în baza cărora se pot dezvolta intervenții preventiv - corective. Menționam aici două dintre modelele teoretice, cu o puternică susținere științifică, care pot fi de un real folos în intervențiile consilierului și/sau a psihologului școlar: modelul ABC comportamental și modelul ABC cognitiv. Aceste două modele vă pot ajuta să înțelegeți cauzele sau actorii care determină și mențin comportamentele indivi-

dului, precum și strategiile prin care comportamentele nesănătoase ale adolescenților pot fi reduse sau eliminate.

Modelul ABC comportamental

Atunci când ne raportăm la adolescenți și la comportamentele lor de cele mai multe ori avem în minte anumite așteptări. Ne dorim să petreacă mai mult timp studiind, mai puțin timp în fața calculatorului/telefonului, să ne ajute mai mult cu treburile din gospodărie, să fie mai puțin irascibili, să facă mai repede ceea ce îi rugăm, să nu se implice în comportamente de risc, adică să nu consume substanțe sau alcool, să nu se asocieze cu persoane antisociale etc. De asemenea, în timpul orelor, profesorii își doresc ca tinerii să se implice mai mult în activități, să răspundă mai frecvent și corect la întrebările din timpul lecțiilor, să comunice mai bine cu ei și colegii lor, să nu fie obraznici etc. Altfel spus, cu toții, ne așteptăm ca adolescenții să aibă anumite comportamente, și să le evite pe altele. Ca urmare noi, adulții (în calitate de părinți, profesori), în interacțiunile noastre cu adolescenții recompensăm comportamentele dezirabile (ex. implicarea responsabilă în studiu, suportul acordat celorlalți) și le pedepsim pe cele considerate inadecvate (ex. absenteismul, consumul de substanțe). Adesea, aceste metode pot înceta să funcționeze eficient. În aceste situații, consilierul școlar este cel care poate interveni în sprijinul profesorilor, părinților și elevilor pentru ca aceștia din urmă, să își poată schimba comportamentul perceput ca fiind indezirabil. În asemenea situații de un real folos poate fi modelul ABC comportamental. Cele trei litere designează componentele cheie ale modelului. Astfel, A reprezintă antecedentul sau contextul în care apare un anumit comportament, B (behavior) reprezintă comportamentul țintă, adică cel pe care îl observăm și dorim să îl controlăm, iar C se referă la consecințele sau contingentele care mențin acel comportament/acțiune. În cele ce urmează le vom detalia pe fiecare în parte.

Antecedentele se referă la situația sau stimulii care preced, proxim temporal, comportamentul țintă (adică au loc exact înaintea

comportamentului). Astfel, revenind la exemplul nostru cu elevul în clasa a 9-a, cu scopul de a descoperi în timpul orei care sunt antecedentele (A) lipsei lui de concentrare, este important să urmărim contextul în care se manifestă comportamentul. Pentru aceasta putem răspunde la o serie de întrebări, precum: *unde, când, în raport cu cine apare / nu apare comportamentul; ce se întâmplă imediat/înainte de inițierea comportamentului respectiv, în plan mental sau în realitatea fizică; care sunt expectanțele persoanei, convingerile, scopurile, interesele și planurile sale personale.*

Uneori, în analiza antecedentelor este recomandat să se țină cont și de *elemente biografice* (de când a apărut comportamentul, cât de frecvent se manifestă etc.), de *mediul socio-cultural* în care trăiește elevul (chiar și „teoriile” lui despre viață), *factori neurobiologici* (de ex. prezența medicației sau alte probleme medicale).

În literatura de specialitate putem identifica anumite caracteristici ale comportamentului care pot fi observate, și anume: frecvența, durata, intensitatea, latența și calitatea.

Frecvența unui comportament se stabilește evaluând de câte ori apare un comportament într-un anumit interval de timp. Astfel, putem stabili, de pildă, de câte ori Andrei, elevul din exemplul de mai de vreme, lipsește de la orele de matematică sau de la teste (*frecvența*) sau de câte ori sesizăm lipsa lui de concentrare în timpul unei lecții etc.

Durata este intervalul de timp cuprins între momentul inițierii și cel al încetării unui comportament. De exemplu, putem identifica durata zilnică pe care Andrei o alocă pentru a-și pregăti lecțiile la matematică, cât timp stă în fața televizorului, cât timp petrece vorbind cu colegii/ prietenii etc. Optimizarea unui program zilnic presupune, adesea, modificarea timpului acordat diverselor activități. Putem, de asemenea, să urmărim cât timp „visează cu ochii deschiși”/ nu se concentrează în timpul orelor de matematică.

Intensitatea unui comportament se referă la magnitudinea cu care el se manifestă. Această dimensiune este mai greu de măsurat decât durata și frecvența. Cea mai frecvent utilizată metodă este *scala de evaluare*, caz în care intensitatea e exprimată printr-o valoare a

acestei scale. De pildă, i se cere unui adolescent să-și observe intensitatea resimțită/autopercepută a unui simptom (ex.: „senzația de panică”) sau chiar a unei convingeri, caz în care am putea evalua gradul de încredere acordat acelei convingeri (ex.: „Nu sunt bun de nimic”, „Nu sunt bun la matematică”, „Viitorul meu e sumbru”) pe o scală de la 1 la 100.

Latența comportamentului se referă la intervalul de timp dintre apariția stimulului sau a situației care favorizează sau provoacă apariția unui comportament și manifestarea efectivă a acestuia. Stimulul poate fi, de pildă, o rugăminte („Te rog să rezolvi acest exercițiu”), iar latența – intervalul dintre momentul în care am adresat rugămintea și momentul în care persoana căreia ne adresăm răspunde solicitării. Este informativ din punct de vedere psihologic, să știm dacă adolescentul răspunde prompt solicitărilor venite de la cadrul didactic/ părinte sau doar după repetate amânări/rugăminți, dacă acceptăm imediat sau după un anumit timp asumarea unui risc, etc.

Chiar dacă toate aceste caracteristici ale comportamentului uman fac referire, cu prioritate, la aspecte cantitative, nu trebuie neglijat faptul că ele surprind și o serie de aspecte care reflectă calitatea conduitei. De pildă, un „elev bun” din punctul de vedere al cadrului didactic sau al părintelui este un elev care studiază constant un anumit număr de ore pe zi, care oferă răspunsuri prompte și corecte la diverse întrebări, care participă și obține rezultate bune la concursuri școlare etc. Desigur, de cele mai multe ori calitatea unui comportament rezultă tot din evaluări cantitative.

Contingențe și consecințe. Acestea reprezintă C-ul din ABC-ul comportamental. Contingențele reprezintă relațiile dintre un comportament și efectele sale. Acestea pot să încurajeze și să întărească acel comportament (*întăririle pozitive* sau *negative*), sau să îl diminueze, respectiv elimine în totalitate (*pedepsele*). Nu orice consecință este o contingență, ci numai acelea care în relație cu comportamentul au efectele mai sus menționate. De exemplu, Andrei poate să chiulească de la orele de matematică pentru a face față stării de frică/ anxietate cu privire la participarea sa la oră (de exemplu, se teme

de o lucrare scrisă, de a fi ascultat în fața clasei, de posibilitatea unei note scăzute etc.). Astfel, realizând acest comportament evitativ (chiulul), adolescentului își poate reduce pentru o perioadă de timp starea emoțională negativă (frica, anxietatea) și chiar mai mult de atât, în timp el poate ajunge să vadă această stare temporară de liniște ca pe o recompensă („Ce bine că am scăpat!”). Acesta ar fi un exemplu de întărire negativă: fac un comportament (lipsește de la oră) pentru a reduce/elimina o consecință neplăcută (starea de anxietate pe care aș simți-o în timpul orei de matematică). Un exemplu de întărire pozitivă ar fi notele bune obținute în urma efortului depus la o materie și starea de bine asociată cu acestea.

Pentru a vă asigura că puteți identifica corect fiecare dintre cele trei componente ale modelului ABC comportamental, vă oferim următoarele recomandări:

- ✓ Încercați întotdeauna să descompuneți comportamentul în segmente cât mai specifice și direct observabile. Deseori există tendința de a folosi „etichete lingvistice” (de ex. „X este un copil **obraznic**”). De cele mai multe ori, prin „obraznic” profesorul sau părintele înțelege lipsa de atenție și privirile pline de indiferență ale tânărului adolescent, iar consilierul școlar poate considera că a fi „obraznic” presupune total altceva (și chiar nu înțelege de ce părintele spune că X este obraznic). În acest caz trebuie să vă asigurați că toți cei implicați în rezolvarea problemei (cadru didactic - consilier școlar, cadru didactic-părinte-consilier școlar) înțeleg același lucru prin termenul „obraznic”. În caz contrar intervenția poate să vizeze doar sensul cuvântului „obraznic” pe care îl utilizează consilierul școlar și efectele intervenției să nu aibă rezultatele dorite de părinte sau cadrul didactic.
- ✓ De multe ori nu se vizează eliminarea totală a unui comportament (de ex. consumul de alcool), ci doar a unora dintre dimensiunile lui (ex. cât de des consumă - frecvența comportamentului, în ce cantități - intensitatea comportamentului). În funcție de aceste dimensiuni elaborăm și implementăm inter-

venția. De aceea este important să stabiliți de la început care sunt obiectivele intervenției. Comportamentul problematic trebuie analizat astfel pe mai multe dimensiuni.

- ✓ Identificarea corectă a *antecedentului* unui comportament este foarte importantă. În cazul unui adolescent cu comportament agresiv, ne putem întreba:
 - *Unde* apare / nu apare comportamentul (ex. acasă, la școală, pe stradă etc.);
 - *Când* apare / nu apare comportamentul (ex. în pauză, în anumite ore/zile etc.);
 - *În prezența cui* apare / nu apare comportamentul (ex. în prezența prietenilor, părinților etc.);
 - *Ce se întâmplă* imediat / înainte de inițierea comportamentului respectiv, în plan mental (ex. e speriat, se simte intimidat etc.) sau în realitatea fizică (ex. ce fac ceilalți tineri, care e atmosfera în clasă etc.);
 - *Care* sunt așteptările tânărului cu privire la ce se întâmplă după ce are acel comportament agresiv? (ex. voi fi observat de către prietenii mei, ceilalți nu mă vor mai hărțui etc.).
- ✓ Uneori, eliminarea antecedentului poate duce la anularea comportamentului. De exemplu, dacă tânărul are comportamente agresive doar față de colegul său de bancă și face asta deoarece este hărțuit de către acesta în timpul orelor, colegul poate fi mutat în altă parte a clasei. Însă, dacă tânărul are acest comportament agresiv atât la școală, cât și acasă, cu orice coleg/persoană, poate datorită contextului său familial (ex. consumul de alcool și agresivitate din familie), antecedentul nu poate fi la fel de ușor eliminat. Chiar și așa, identificarea corectă a acestuia poate fi utilă intervenției ulterioare.
- ✓ Când doriți să modificați sau să utilizați contingente trebuie să analizați, în primul rând, efectele lor asupra adolescentului, din perspectiva acestuia. De exemplu, dacă privarea de telefonul mobil nu are impactul dorit asupra adolescentului, această

penalizare nu va duce la realizarea comportamentului dorit de către dumneavoastră. Trebuie găsită atât recompensa, cât și pedeapsa care să fie relevantă din perspectiva adolescentului.

Identificarea corectă a contingențelor, atunci când analizați comportamentul, vă poate oferi informații importante despre nevoile adolescentului (ex. nevoia de a fi apreciat) și chiar despre antecedentele altor comportamente. Mai exact, faptul că un adolescent este pedepsit (contingența) acasă pentru o pregătire insuficientă (comportament), care a avut ca rezultat note scăzute la matematică acesta poate să se simtă foarte speriat (anxios) înainte de următoarea lucrare de evaluare. Această stare emoțională negativă poate deveni antecedentul (A) pentru comportamentul de chiul al tânărului de la lucrare (B), iar contingența va fi sentimentul temporar de ușurare pentru că a evitat o altă notă mică (C). Cel din urmă este un exemplu de *întărire negativă*. Deoarece contingențele joacă un rol atât de important în acest model, e important să fie înțelese. În legătură cu aceste contingente, formulăm mai jos câteva recomandări:

- ✓ **Întăririle.** *O întărire este acea situație / stimul care survine după executarea unui comportament și care îi sporește frecvența de manifestare viitoare.* În mod tradițional, în literatura de specialitate se face distincție între *întăriri pozitive* și *întăriri negative*. Calitatea de „pozitiv” sau „negativ” nu se referă la efectul indus de întărire (benefic versus aversiv), ci la modul de aplicare al întăririi. *Întărirea pozitivă* vizează menținerea sau intensificarea unui comportament prin producerea sau prezentarea unei stimulări. În acest caz întărirea este echivalentă cu recompensa. Revenind la exemplu nostru, dacă ne dorim ca Alex să se concentreze mai mult asupra temelor, îi putem oferi mai mult timp petrecut în oraș cu prietenii dacă teme sunt efectuate corect și în timp util. *Întărirea negativă* se referă la menținerea sau intensificarea unui comportament prin *încetarea* sau reducerea unei stimulări aversive. Așadar, recompensele constituie numai o parte din întăriri, ele făcând referire la întăririle pozitive. O întărire însă poate fi realizată și de un *sti-*

mul aversiv, prin comportamentul evitativ pe care îl produce. Astfel, se explică situația elevului care chiulește de la ore pentru a evita o notă proastă. El nu primește nici o recompensă (ex. laudă, timp cu prietenii), dar absenteismul este întărit, de consecințele lui, mai precis de evitarea notei mici și de sentimentul temporar de ușurare pe care acesta îl resimte.

- ✓ **Pedepsele.** Pedepsa (penalizarea) este reprezentată de orice eveniment care determină *reducerea frecvenței de apariție* a unui comportament. Ca și în cazul întăririi, putem *presupune* că un eveniment se constituie în pedeapsă (ex.: un stimul care produce durere, reducerea sau eliminarea unor privilegii), dar *confirmarea* acestei funcții se face doar după ce observăm efectul asupra reducerii comportamentului. Chiar dacă e neplăcut sau dureros, un eveniment care nu reduce comportamentul țintă, nu constituie o pedeapsă sau penalitate. Principalele tipuri de penalizare sunt pedeapsa fizică, represorii verbali, excluderea și sancțiunea. Chiar dacă tentația de a folosi pedepsele este destul de mare, trebuie avute în vedere efectele negative ale acesteia, atât asupra celui pedepsit (agresivitate și reacții emoționale negative, comportamente evitative), cât și asupra celui care aplică pedeapsa (le poate folosi în mod abuziv).

Modelul ABC cognitiv

Cel de-al doilea model fundamentează toate paradigmele de intervenție cognitivă și cognitiv – comportamentală, adică: terapia rațional emotivă și comportamentală (REBT), terapia cognitivă (CT), modificările cognitiv - comportamentale și, respectiv, acceptance and commitment therapy (ACC). În cele ce urmează ne vom referi doar la paradigma REBT care este și prima dezvoltată în ordine cronologică. Teoria și terapia rațional - emotivă și comportamentală (REBT) susțin ideea conform căreia oamenii sunt predispuși genetic să gândească rigid și disfuncțional, adică să aibă o gândire irațională, dar

învață acest lucru și din mediul în care trăiesc. În accepțiunea lui Albert Ellis, părintele REBT, cauza principală a distresului emoțional o constituie *credințele (convingerile) iraționale* ale indivizilor (Ellis, 2001); în nucleul acestui tip de credințe se află cerințele noastre imperative de tip „*trebuie absolutist*”. Mai precis, tulburările emoționale apar atunci când indivizii pretind în mod absolutist, cu necesitate, ca dorințele lor să fie satisfăcute, ca ei să obțină succesul sau să fie aprobați de ceilalți, ca ceilalți să îi trateze corect, și ca lumea să fie așa cum vor ei (ex: trebuie neapărat ca lumea să mă iubească, trebuie neapărat ca lucrurile să se întâmple așa cum vreau eu etc.).

Una dintre asumțiile fundamentale ale terapiilor cognitiv-comportamentale și implicit a REBT susține că: evenimentele de viață nu ne afectează răspunsurile/reacțiile noastre în mod direct, ci modul în care interpretăm evenimentele de viață (gândurile noastre despre evenimente) determină calitatea răspunsurilor noastre cognitive, comportamentele, subiectiv-emoționale și biologice (Dryden, DiGiuseppe, 2003). Modelul care ilustrează cel mai bine această legătură este modelul ABC cognitiv (cel care explică etiologia perturbărilor emoționale). Similar modelului ABC - comportamental, cele trei litere desemnează componentele cheie al modelului.

A-ul reprezintă evenimentul activator, adică situația cu care se confruntă persoana și care îi activează gândurile. Acest eveniment poate fi interior sau exterior individului, real sau virtual, din trecut, prezent sau viitor.

C-ul reprezintă consecințele emoționale și comportamentale ale interpretărilor date de individ, iar **B**-ul se referă la credințele personale (inferențe și evaluări) despre evenimentul în cauză.

B-ul. Atunci când convingerile oamenilor sunt rigide, ilogice, ne-pragmatice și neconforme cu realitatea ele sunt numite *credințe iraționale* și se exprimă sub forma lui „trebuie cu necesitate”, „este obligatoriu”, „este absolut necesar”. Dacă indivizii pornesc de la premise rigide, tind ca, în baza acestora, să extragă și concluzii iraționale. Aceste concluzii iraționale se prezintă sub mai multe forme: gândirea catastrofică („este groaznic ceea ce mi se întâmplă”), intole-

ranța la frustrare („nu pot suporta să mi se întâmple asta”), evaluarea globală negativă („nu sunt bun de nimic, sunt lipsit de valoare”). Când convingerile deținute de indivizi sunt flexibile, logice, pragmatice și în acord cu realitatea ele se numesc *credințe raționale* și se exprimă sub forma dorințelor, a preferințelor.

C-ul. Reprezintă consecințele emoționale și comportamentale ale credințelor (B-urilor) pe care individul le are despre evenimentul activator perturbator (A). C-urile care derivă din credințele iraționale, rigide despre A-uri negative, sunt consecințe negative disfuncționale. Aceste emoții negative sunt considerate a fi disfuncționale din următoarele motive: conduc la trăirea durerii și a disconfortului psihic, motivează persoana să recurgă la comportamente contrare propriilor interese și o împiedică să se angajeze în comportamente sănătoase necesare atingerii propriilor scopuri. Printre emoțiile negative disfuncționale se numără: anxietatea, depresia, ostilitatea, autodeprecierea, autocompătirea, rușinea, vinovăția. În schimb, când convingerile persoanei despre A, sunt raționale, emoțiile resimțite nu mai sunt disfuncționale; aceste gânduri atrag atenția persoanei asupra faptului că ceva blochează atingerea scopurilor sale, ca atare generează emoții negative adaptative, care motivează persoana să recurgă la comportamente care conduc la dezvoltarea personală și încurajează punerea eficientă în practică a comportamentelor necesare atingerii propriilor scopuri. Aceste emoții sunt tot negative, însă funcționale, deoarece ajută persoana să răspundă în mod adaptativ. Printre emoțiile negative funcționale se enumără emoții, precum părere de rău, regret, frustrare, îngrijorare, dezamăgire.

Spre exemplu, o tânără adolescentă, Maria, în vârstă de 15 ani, tocmai începe anul școlar la liceu, unde va avea colegi noi. Acest eveniment, începerea anului școlar într-un colectiv nou, cu colegi necunoscuți, reprezintă antecedentul (A). Maria se gândește (B-ul) că nu e pregătită să își facă colegi noi, cu greu și-a făcut un grup de prietene în clasele anterioare: „sigur nu mă va plăcea nimeni la liceul ăsta, voi sta singură în curte și voi fi penibilă, eu nu pot să îmi fac așa ușor prieteni noi, am 15 ani și nu pot să discut imediat cu per-

soane necunoscute”. Ca urmare a acestor gânduri, Maria începe să se simtă tot mai agitată (frustrată, temătoare) înainte de începerea anului școlar, se așează în spatele tuturor elevilor, în cel mai îndepărtat loc (C-ul).

Trebuie însă să menționăm că nu toate C-urile sunt mediate de convingeri conștiente, unele sunt rezultatul procesării informaționale inconștiente. În același timp, dat fiind faptul că modelul ABC-ul reprezintă o conceptualizare interactivă, se întâmplă frecvent ca un C să devină un nou A și, astfel, să apară probleme emoționale secundare de tipul „anxietate față de anxietate, sau față de depresie”. Astfel, în cazul Mariei, pe viitor, gândul la starea de agitație pe care o resimte când se duce la școală și interacționează cu noii colegi poate să o determine să se agite (anxietate) și mai mult deoarece poate fi cuprinsă de gânduri de tipul: „sigur o să îmi tremure vocea când vorbesc cu cineva de acolo, or să râdă de mine, mai bine să stau singură, să mă feresc de ei, oricum nimeni nu mă place în acest colectiv”. Așadar, atunci când oamenii gândesc în termeni de „trebuie cu necesitate să...”, „e groaznic dacă nu...”, „nu suport să...”, au tendința să simtă o serie de emoții disfuncționale. Pe de altă parte însă, gânduri formulate sub forma unor preferințe: „mi-ar plăcea să...”, „ar fi de dorit să...”, „aș fi încântat să” vor conduce la emoții funcționale. Așadar, o auto-reglare emoțională ar presupune, în primul rând, identificarea gândului / cogniției iraționale și schimbarea acestuia / acesteia cu un gând rațional pentru a putea simți o emoție negativă funcțională (ca de exemplu, îngrijorare în loc de teamă sau tristețe în loc de deprimare).

Potrivit cercetărilor din domeniu, se consideră că există 10 credințe iraționale care sunt mai frecvent prezente la copii și adolescenți, adesea și la adulți (Waters, 1982):

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 eu.

5. Ceilalți sunt vinovați pentru nefericirea mea.
6. Lumea e plină de pericole care necesită concentrare maximă din partea mea.
7. Procrastinarea 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.

Desigur, aceste gânduri nu sunt exprimate întotdeauna cu aceleași cuvinte, mai precis nu se regăsesc identic în vocabularul tinerilor. Tocmai de aceea ele trebuie urmărite în discursul lor (de exemplu, poate nu vor spune că *oamenii trebuie să își ascundă emoțiile*, dar pot spune că *ceilalți nu ar trebui să vadă exact ce simt ei*).

Atunci când lucrăm cu adolescenții și ne fundamentăm intervențiile pe ABC-ul cognitiv trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- ✓ Ceea ce conduce la producerea emoției (C-ul) este gândirea elevului/convingerea lui despre evenimentul activator (A). De aceea el/ea trebuie să înțeleagă că emoția și ulterior comportamentul său se pot schimba doar dacă își modifică gândul nesănătos/ disfuncțional.
- Să reluăm exemplul Mariei, din clasa a 9-a. Ea trebuie ajutată să înțeleagă că se poate corecta emoția sa de anxietate pe care o are față de interacțiunea cu noii săi colegi, dacă va accepta să lucreze asupra gândurilor pe care le are în acele momente. Astfel, ea poate să își flexibilizeze gândirea, trecând de la „trebuie cu necesitate să mă placă toți cei pe care-i cunosc acum la liceu”, la a se gândi „mi-ar plăcea să mă înțeleg bine cu noii colegi, însă pot să accept și să înțeleg că nu trebuie ca toată lumea să mă placă”.
- ✓ Pentru identificarea gândurilor iraționale (B-ul) putem utiliza întrebări specifice referitoare la evenimentul activator (A): „la ce te-ai gândit atunci când ..(A)... și ai simțit (C)”, „ce înseamnă pentru tine..(A)...”.

- ✓ Pentru a identifica emoția și a-l face pe adolescent să conștientizeze ceea ce simte și mai ales cum își generează emoția, trebuie să punem în legătură gândul lui (B) cu emoția pe care o resimte (C): „ce ai simțit (C) atunci când ai gândit (B)?”.
- ✓ Este foarte important să subliniem legătura dintre A – B și B - C. Deoarece tendința este de a-i întreba pe elevi ce au simțit atunci când s-a întâmplat evenimentul (legătura greșită dintre A și C), crește riscul de a identifica alte aspecte în defavoarea gândului disfuncțional (de ex. adolescentul poate numi o emoție secundară, o emoție pe care el o consideră dezirabilă, deci pe care nu o simte etc.).
- ✓ Insistați ca adolescenții să numească emoția pe care au simțit-o, nu să ofere interpretări, inferențe, să numească gânduri, etc. atunci când sunt întrebați „ce ai simțit/ cum te-ai simțit atunci când ai gândit ...”. Identificarea, recunoașterea emoției trăite sunt etape foarte importante în dezvoltarea reglării emoționale. Uneori, pentru a rezolva o problemă se lucrează asupra intensității emoției disfuncționale prin tehnici comportamentale (ex. pentru a reduce furia intensă care duce la agresivitate se poate recurge în prealabil la tehnici comportamentale de relaxare – controlul respirației) și abia apoi la modificarea cogniției (modificăm gândul care a produs furia, pentru a obține efecte pe termen lung).
- ✓ Explicați elevilor că la baza multora dintre comportamentele noastre stau emoțiile, iar acestea diferă datorită gândurilor pe care le avem. De aceea, în aceeași situație prietenii/ colegii/familia lor pot avea emoții diferite și deci, comportamente diferite. Iar acest lucru este normal/ firesc, chiar dacă nu este tot timpul sănătos.
- ✓ Evitați să negați/ discreditați/invalidați emoția pe care adolescentul spune că o simte, indiferent de cât de imatură/ilogică vi se pare.
- ✓ Un gând irațional/rațional face tot timpul referire la efectul/impactul pe care evenimentul îl are asupra individului. De

exemplu adolescentul poate spune că atunci când mama îl ceartă/ refuză să îi îndeplinească o solicitare importantă pentru el, se gândește că aceasta nu îl iubește. Tendința este de a crede că acel gând este irațional deoarece tu, consilierul școlar, știi că nu este adevărat. Cu toate acestea „mama nu mă iubește” **nu** este un gând irațional, ci doar o inferență pe care adolescentul o face (poate fi un A pentru gândul care produce emoția disfuncțională). Tocmai de aceea este important să întrebăm „ce înseamnă pentru tine că mama nu te iubește”, „de ce crezi că dacă spune <nu> înseamnă că nu te iubește?” Răspunsuri de genul „mama trebuie să mă iubească”, „nu am nici o valoare dacă nu mă iubește”, „nu suport să mă gândesc că nu mă iubește”, „nu sunt bun de nimic” sunt în fapt gândurile iraționale pe care le căutam și care, înlocuite, pot schimba și emoția trăită de adolescent.

- ✓ Trebuie să ținem cont de faptul că anumite realități (A-uri) sunt foarte greu de modificat și de aceea trebuie să învățăm adolescenții să se adapteze prin schimbarea gândurilor și nu a situațiilor. Adică să educăm să fie mai rezilienți, să gândească funcțional (nu neapărat pozitiv) pentru a obține o stare de bine și, implicit, o mai bună relaționare cu ceilalți și cu viața.

3. Managementul clasei

Managementul clasei se referă la abilitatea cadrului didactic de a planifica, organiza, coordona și evalua activitățile clasei, astfel încât să asigure un climat favorabil învățării. Managementul clasei vizează trei dimensiuni (Mih, 2010):

1. managementul conținutului care face referire la: a) ritmul de predare al informației (continuitate, ritm adecvat clasei); b) managementul activităților individuale (prezentarea sarcinilor de lucru, monitorizarea activității elevului, evaluarea performanței); c) managementul activităților de grup (explicarea cerinței, desemnarea unui lider al echipei, clarificarea rolurilor în echipă, monitorizarea discuțiilor de grup); d) evitarea saturației (prezen-

țarea progresivă a materialului, varierea modalităților de prezentare a materialului); e) coordonarea activităților din clasă (aranjarea spațiului educațional, astfel încât să permită interacțiunea, adresarea întrebărilor);

2. managementul relațiilor interpersonale care face referire la modul în care comunicăm cu elevii;
3. managementul problemelor de disciplină care fac referire la strategiile de modificare comportamentală.

De asemenea, managementul timpului este foarte important în derularea unei activități. În acest caz este foarte important să planificăm corect durata lecției, ținând cont de lucrurile care pot „consuma” timpul fără utilitate directă: distribuirea materialelor pentru sarcinile de lucru, tranzițiile de la o activitate la alta, anunțurile administrative, explicarea neadecvată a sarcinilor de lucru care solicită ulterior întreruperi sau explicații suplimentare, ora începe prea târziu sau se termină prea repede, discuțiile ineficiente dintre elevi, alocarea necorespunzătoare a timpului pentru activități etc. De multe ori aceste aspecte pot duce la apariția unor emoții negative atât la elevi cât și la cadrul didactic, lucru care va atrage după sine o serie de consecințe negative (neimplicarea în sarcină, dezinteres, neatingerea obiectivelor lecției etc.)

Importanța acordată managementului clasei este crescută în special în perioada liceului, deoarece atunci viețile elevilor trec prin niște schimbări semnificative (cognitive, fizice, sociale etc.). Aceste modificări sunt deseori asociate cu un declin în motivația academică și cu o stimă de sine scăzută (Anderman, Maehr și Midgley, 1999). Climatul din clasă poate sprijini activitatea didactică atunci când există o relație sănătoasă între tineri și profesori. Mai exact, acest lucru presupune înțelegerea nevoilor umane, ale tinerilor și predarea în baza unei relații cu aceștia (Rogers și Renard, 1999). Rogers și Renard (1999, p.34) afirmă că prin îndeplinirea acestor condiții, „se pot întâmpla lucruri uimitoare” în clasă. Tinerii pot atinge performanțe academice crescute, având în același timp mai puține situații problematice în sala de clasă. Pentru a construi această relație sănătoasă cu tinerii es-

te important să înțelegem modul în care ei își reprezintă viața și să le cunoaștem particularitățile acestei etape de dezvoltare.

Este important de subliniat faptul că un cadru didactic își atinge *scopul de educare și formare* a unui tânăr atunci când:

- ✓ aplică anumite strategii;
- ✓ adoptă anumite comportamente;
- ✓ prezintă atitudini fundamentale față de tineri (Bender, 2003).

Acest lucru este posibil prin manifestarea unui interes real pentru tinerii din clasă, alături de stabilirea unor scopuri clare de învățare. Totodată, profesorul este modelul pentru comportamente pozitive, echitabile și asertive atât în clasă, cât și înafara școlii (Rogers și Renard, 1999). Prin interesul real față de tineri înțelegem cunoașterea fiecărui individ din clasă și conștientizarea faptului că nu există o strategie unică care poate fi aplicată tuturor elevilor, ci uneori, unii dintre ei necesită o abordare personalizată.

Există o serie de elemente comune, valabile pentru fiecare elev, ale unui management eficient al clasei (Hall și Hall, 2003):

- ✓ găsirea timpului necesar pentru a relaționa cu tinerii;
- ✓ evitarea pedepselor;
- ✓ înlocuirea pedepselor cu intervenții ferme, dar aplicate cu căldură;
- ✓ organizarea de activități cu clasa care să includă toți elevii.

Chiar dacă aceste recomandări sunt aplicate corespunzător, aceasta nu înseamnă că nu vor mai fi și alte situații dificile în interacțiunea cu elevii de liceu. Tocmai de aceea, în continuare vom detalia o serie de recomandări mai specifice. Ele sunt foarte utile atunci când intenționăm construirea unei relații sănătoase cu adolescenții, în vederea realizării unui management eficient al clasei.

Stilul de relaționare cu adolescentul

Trebuie conștientizat faptul că atitudinea generală (larg manifestată) a profesorilor poate avea un impact major asupra relației cu tinerii și implicit, a climatului din clasă. În multe contexte școlare cadrele didactice abordează o atitudine autoritară față de tineri, similară cu cea specifică **stilului autoritar** de creștere al copiilor (engl.

parenting). Potrivit literaturii de specialitate, această abordare, atât în contextul școlar, cât și în cel familial, se caracterizează printr-o structură (ex. reguli) foarte rigidă și punitivă, printr-un control ridicat și absența sprijinului și a înțelegerii din partea adulților (profesori, părinți) (Baumrind, 1968). Cu alte cuvinte, se consideră de către adultul educador că obediința prin respectarea regulilor rigide din partea adolescentului este importantă, fără a i se oferi tânărului explicații corecte și funcționale privind utilitatea acelor reguli. Procedând eronat la încercările adolescentului de a primi justificarea acelor solicitări, cadrul didactic oferă răspunsuri de tipul: „pentru că așa spun eu”, „pentru că eu sunt adultul”. Această rigiditate se traduce în mintea tinerilor ca fiind expresia unei intoleranțe față de nevoile de autonomie și sprijin ale adolescentului. Această abordare este asociată cu o serie de rezultate negative în dezvoltarea tinerilor. Potrivit cercetărilor din domeniul psihologiei, astfel de rezultate pot fi abilități verbale, matematice (Baumrind, 1991b) și sociale reduse, alături de distres psihologic crescut (Lamborn, Mounts, Steinberg și Dornbusch, 1991), indiferent de rasa, etnia sau statutul socioeconomic al participanților la studii (Avenoli, Sessa și Steinberg, 1999). Ca strategie alternativă corectă recomandarea specialiștilor este adoptarea unui **stil autoritativ**, atât de către profesori la clasă, cât și de către părinți acasă.

Stilul autoritativ în sala de clasă

Atunci când vorbim despre **stilul autoritativ** de educare ne referim la monitorizarea comportamentului tinerilor, oferindu-le un mediu structurat, căldură, acceptare și respect pentru autonomia acestora, cu alte cuvinte, oferindu-le sprijin (Gregory și Cornell, 2009). Potrivit acestui model de educare, adolescenții necesită un grad ridicat de structură/organizare a mediului lor pentru a se simți în siguranță, fără control excesiv care ar duce la estomparea nevoilor care apar odată cu adolescența (nevoia de independență și autonomie) (Zimmer-Gembeck și Collins, 2003). Această modalitate de abordare a elevilor adolescenți poate duce la cooperare, implicare și reușite academice

– rezultate care se păstrează indiferent de rasa, etnia sau statutul socioeconomic al tinerilor (Gregory și Cornell, 2009). Percepția elevului că profesorii au așteptări ridicate de la aceștia (oferindu-le astfel structură), monitorizându-le în același timp comportamentul și progresul academic și discutând cu aceștia aspectele care necesită îmbunătățire (oferindu-le astfel sprijin) – acestea îmbinate contribuie la reducerea comportamentelor iresponsabile și indezirabile ale elevilor (Wentzel, 2002). Mai mult decât atât, Gregory și Cornell consideră că performanța academică și cooperarea între elevi și profesori pot fi sensibil îmbunătățite printr-o astfel de abordare (Gregory și Cornell, 2009).

Construirea unei atitudini empatică în relația cu adolescentul

O atitudine empatică, explicită, din partea cadrului didactic îi oferă tânărului adolescent sentimentul că este înțeles (Beatty-O’Ferrall și colab., 2010); ea este importantă în special pentru adolescenții dificili (Bernstein, 1996; Mordock, 1991). Empatia poate constitui puntea de legătură cu tinerii care se află în situații de viață dificile (ex. statut socioeconomic scăzut, situație familială dificilă etc.) cu care ceilalți deseori nu pot relaționa. Aceasta presupune schimbarea perspectivei și analizarea unor comportamente sau atitudini ale celuilalt, punându-ne pentru câteva minute „în pielea lui/ei”. Spre exemplu, consilierul școlar poate dovedi empatie în interacțiunea cu un elev care prezintă o serie de comportamente problematice la clasă (ex. nu își face temele de casă, nu este atent la ceea ce se predă), printr-o discuție calmă, cu o atitudine deschisă și caldă față de elev, încercând să afle motivele din spatele acestor comportamente. Procedând astfel, consilierul școlar are mai multe șanse să afle despre o situație familială dificilă (ex. certuri frecvente între părinți, violență domestică) în contextul căreia elevul refuză să își facă temele. Într-o astfel de situație, lipsa empatiei înseamnă o abordare rece, distantă, urmată de încheierea discuției cu elevul fără a îi oferi o alternativă care să ducă la schimbarea comportamentului nedorit (ex. „Mereu ești neseorios și nu are sens să-mi explici de ce nu ți-ai făcut temele, nu există

o scuză pe care să nu o fi auzit de când lucrez eu!”). În schimb, un *răspuns empatic* ar presupune o aplecare cu interes sincer asupra situației prezentate de tânăr și oferirea posibilității de a găsi o soluție împreună (ex. „Mă gândesc că trebuie să îți fie greu să te concentrezi acasă când ai tăi se ceartă. Cred că te poate preocupa destul de mult ce se va întâmpla în viitor. Ce-ai spune, încercăm să găsim o soluție, astfel încât să îți faci temele pe viitor? Se apropie bacalauratul/ teza și e important să te gândești la viitorul tău.”).

Aprecierea comportamentelor și a atitudinilor negative ale adolescentului

Această recomandare este inspirată din domeniul psihologiei pozitive (Seligman, 1999). Ea presupune analiza / lectura comportamentelor și a atitudinilor negative ale elevilor într-o lumină/ dintr-o perspectivă diferită decât cea obișnuită, de condamnare și pedepsire a acestora. Mai exact, aceleași comportamente pot fi privite într-o lumină pozitivă, ca fiind resurse dezvoltate de adolescent pentru a face față cu succes la situații dificile de acasă (ex. neglijare și lipsa de afecțiune din partea părinților). Pentru a înțelege cum funcționează această abordare, putem să ne imaginăm un caz ipotetic: în clasa a VIII-a este un elev cu comportamente negative, care întrerupe activitatea la clasă, deranjând atât pe profesori, cât și pe ceilalți colegi (ex. face gălăgie, încalcă regulile prestabilite din clasă, este uneori agresiv verbal etc.). Tendința obișnuită a cadrelor didactice este de a condamna aceste comportamente, de a pedepsi elevul (ex. scoaterea din clasă, scăderea notei la purtare, etc.). Literatura de specialitate a paradigmei pozitive din psihologie sugerează o abordare calitativ diferită. Profesorul sau dirigintele poate vorbi deschis, calm și cu căldură cu tânărul, complimentându-l (ex. „Observ că ai o personalitate puternică și reușești să te impui.”). Procedând astfel, cresc semnificativ șansele ca tânărul să fie atent și receptiv la solicitările profesorului, deoarece primește atenția dorită, însă într-o manieră pozitivă și respectuoasă. Mai mult decât atât, profesorul poate începe să își construiască treptat o relație autentică cu tânărul. Discuțiile

cu acesta pot continua prin invocarea și prezentarea unor contexte particulare în care modalitatea lui învățată de relaționare să fie o resursă utilă, de exemplu, „Cred că ai putea fi un lider bun, cu influență asupra oamenilor și a situațiilor. Ce spui, ai vrea să mă ajuți astăzi cu organizarea activităților din clasă?”. Cu alte cuvinte, treptat, tânărul poate fi încurajat să își utilizeze aceste abilități, deja exersate, într-o manieră pozitivă și constructivă, înlocuind-o astfel pe cea negativă cu care era obișnuit (Beaty-O’Ferrall și colab., 2010).

Renunțarea deliberată la ego-ul personal

Această recomandare presupune conștientizarea de către cadrele didactice și/sau consilieri a propriilor comportamente, îndeosebi a celor care pot apărea ca reacție la comportamentelor elevilor în timpul orelor de predare (ex. furie, rușine, bucurie etc.). Acest aspect poate fi foarte important dacă ne dorim să modelăm comportamente pozitive la elevii noștri (ex. respectul față de ceilalți). Adolescenții sunt foarte atenți, veritabili analiști ai comportamentului cadrelor didactice, concentrându-se în special pe ceea ce ei știu că îi deranjează pe profesori/consilieri școlari și le poate stârni o reacție nepotrivită. Spre exemplu, dacă profesorul știe ce anume îl deranjează în timpul orelor de predare (ex. vorbitul în clasă în timp ce acesta vorbește/susține lecția) poate anticipa că elevii vor fi tentați să facă tocmai acest lucru. Următorul pas este să își dezvolte strategii pentru a evita manifestarea furiei sau a dezamăgirii sale odată ce acest lucru (gălăgia din clasă) se întâmplă și să găsească modalități de a anticipa aceste situații și soluții corecte din punct de vedere psihologic pentru a-și gestiona reacțiile. Odată ce se stabilește o relație pozitivă cu clasa, profesorul poate invita elevii să stabilească un set de reguli acceptate de comun acord (ex. „În această clasă vorbim pe rând.”).

În final, aceste recomandări sprijină dezvoltarea unei relații sănătoase între cadrul didactic, respectiv consilier școlar și elevi. Munca cu tinerii adolescenți poate fi solicitantă pentru mulți dintre profesori, însă odată înțelese particularitățile acestei etape de dezvoltare și

adoptarea unui mod corespunzător de relaționare, managementul diverselor situații din sala de clasă va fi îmbunătățit semnificativ.

4. Comunicarea cu adolescenții

Definiția de bază a comunicării este: procesul prin care se transmit informații de la un emițător la un receptor, prin utilizarea unui sistem de semne și simboluri. Este important de subliniat faptul că a comunica nu înseamnă exclusiv a transmite informații, ci schimbul de interacțiuni. Unele persoane, în special adolescenții datorită particularităților vârstei lor, nu au suficient de bine dezvoltate abilitățile de comunicare:

- ✓ ascultarea activă;
- ✓ transmiterea asertivă a mesajului;
- ✓ identificarea surselor de conflict;
- ✓ utilizarea strategiilor pentru soluționarea conflictului;
- ✓ utilizarea acestor abilități în diferite contexte de comunicare (dialog, comunicare de grup, comunicare directă sau mediată).

Multe cadre didactice și părinți se plâng că tinerii nu știu să comunice, că vorbesc urât și că nu știu cum să relaționeze. Tocmai de aceea cele mai multe programe de dezvoltare a *abilităților sociale și emoționale* își propun, în primul rând, formarea deprinderilor de comunicare eficientă la adolescenți și mai ales de *comunicare asertivă*.

Comunicarea asertivă este abilitatea de a ne exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și/sau ataca drepturile celorlalți. Există câteva principii care fundamentează dezvoltarea unei *comunicări asertive*:

- ✓ spune NU atunci când îți este încălcat un drept sau o valoare personală;
- ✓ exprimă-ți opiniile personale în mod specific și clar – trebuie evitate formulările generale;
- ✓ schimbă subiectul discuției sau evită persoana atunci când nu poți comunica asertiv cu ea;

- ✓ scoate în evidență consecințele negative ale comportamentului altei persoane asupra ta.

În contradicție cu acest stil de comunicare și cu efecte negative sunt alte două modalități prin care adolescenții (și nu numai) își exprimă gândurile și emoțiile:

- *pasivitatea* (răspunsul unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, care își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără a ține cont de dorințele sau drepturile personale);
- *agresivitatea* (reacție comportamentală prin care îl blamezi și îl acuzi pe celălalt, încalci regulile impuse de autorități (părinți, profesori, poliție), ești insensibil la sentimentele celorlalți, nu-ți respecti colegii, consideri că tu ai mereu dreptate, rezolvi problemele prin violență, consideri că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora).

Există o serie de consecințe sau efecte, specifice fiecăreia dintre cele 3 modalități de comunicare, efecte de care mulți adolescenți nu sunt conștienți. Ele însă pot să afecteze percepția lor despre sine, imaginea de sine, convingerile personale, chiar starea de bine emoțională. Le prezentăm sintetic în tabelul de mai jos:

Consecințe	Stil de comunicare		
	<i>Asertiv</i>	<i>Agresiv</i>	<i>Pasiv</i>
Consecințe sociale	Ceilalți sunt încântați că le iau în considerare dorințele.	Ceilalți nu sunt încântați că nu le iau în considerare dorințele.	Ceilalți sunt încântați că le iau în considerare dorințele
	Ceilalți mă privesc cu respect.	Ceilalți mă privesc cu teamă.	Ceilalți nu mă respectă.
	Ceilalți sunt motivați să mă trateze în mod similar.	Ceilalți sunt motivați să mă trateze în mod similar.	Ceilalți nu au încredere în sinceritatea mea.
	Ceilalți îmi caută compania.	Ceilalți îmi evită compania.	Ceilalți mă tratează ca pe un preș.
Consecințe de raționament	Mă aștept ca lumea să fie prietenoasă.	Mă aștept ca lumea să fie ostilă și dezinteresată.	Mă aștept ca lumea să fie ostilă și dezinteresată.
	Mă aștept ca alții să fie atenți la nevoile mele.	Mă aștept ca alții să profite de mine.	Mă aștept ca alții să nu fie atenți la nevoile mele.

	Mă aștept ca nevoile mele să se îndeplinească.	Mă aștept ca nevoile mele să se îndeplinească.	Mă aștept ca nevoile mele să nu se îndeplinească.
	Consider că am control asupra mediului meu înconjurător.	Consider că trebuie să controlez mediul meu înconjurător.	Consider că alții controlează mediul meu înconjurător.
	Mă aștept să îmi îndeplinesc scopurile și idealurile.	Mă aștept să îmi îndeplinesc scopurile și idealurile.	Nu mă aștept să îmi îndeplinesc scopurile și idealurile.
Consecințe emoționale	Fericire	Furie, teamă	Tristețe, teamă, furie
Consecințe comportamentale	Abordare pozitivă	Abordare negativă	Evitare, episoade de abordare negative

Există o serie de modalități prin care putem sprijini o comunicare eficientă:

1. *Limbaajul responsabilității* presupune comunicarea emoției pe care o resimți, printr-o raportare la propria persoană fără a incrimina pe celălalt și discutând pe situații concrete. Se recomandă evitarea expresiilor „mereu”, „întotdeauna”, „niciodată” utilizate alături de adresarea la persoana a II-a. Acestea pot crește frustrarea ambilor participanți la discuție.

Exemplu: „Mereu mă ignori!” (limbaj la persoana a II-a) vs. „Sunt nemulțumit (emoția) că petrecem prea puțin timp împreună (comportament), iar acest fapt mă face să cred că sunt ignorat (gând) și de aceea sunt mai arțagos (consecință)” (limbaj la persoana I).

2. *Prevenirea reacțiilor defensive în comunicare*

Exemplu: „Vorbești prea mult!” vs. „Când nu îmi dai posibilitatea să spun ce cred, gândesc că nu sunt respectat și aș vrea să fiu, prin urmare, devin nervos și frustrat”.

3. *Explorarea alternativelor* presupune: ascultarea empatică, folosirea brainstormingului, asistarea în alegerea soluției optime, discutarea posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative, obținerea unui angajament etc.

Exemplu: „Nu există nicio soluție pentru această problemă a ta, nu știi să te porți!” vs. „Înțeleg că îți e greu să vorbești cu persoane străine la liceu, haide să ne gândim ce-ar putea să te ajute să te simți mai relaxată la școală?”.

4. *Exprimarea emoțiilor* care constă în recunoașterea emoțiilor personale.

Exemplu: „Dispari din fața mea, nu avem ce discuta acum!” vs. „Momentan sunt mult prea furioasă și îmi va fi dificil să mai continuăm discuția, am nevoie de câteva minute să mă liniștesc, după care vom analiza cu calm cea ce s-a întâmplat.”

În literatura de specialitate există o serie de recomandări pentru părinți și cadre didactice care pot ajuta la dezvoltarea unei comunicări eficiente cu adolescentul:

- ✓ Păstrarea unui contact permanent cu adolescentul (engl. *stay connected*) prin discuții zilnice, chiar și despre subiecte aparent banale, planificarea unor activități împreună, exprimări ale afecțiunii (ex. prin cuvinte sau gesturi, zâmbet, îmbrățișări) etc.;
- ✓ Comunicare și ascultare activă (manifestați interes/ fiți atenți/ întrerupeți alte activități când tânărul vă spune ceva, ascultați fără să îl întrerupeți/ judecați/ corectați ceea ce vă spune);
- ✓ Fiți deschiși să experimentați și părți din lumea adolescentului (ex. aplicații de socializare pe telefonul mobil, hobby-uri comune, ascultați muzica preferată a acestuia etc.);
- ✓ Negociați/ faceți managementul conflictului;
- ✓ În cazul unor discuții mai „dificile” (de ex. despre comportamente de risc): încercați să rămâneți calmi; asigurați-l că doriți să discutați cu el/ea și nu să vă impuneți punctul de vedere; dacă aveți nevoie de timp ca să vă gândiți la o strategie de abordare a problemei, amânați pentru câteva minute discuția; exprimați-vă mulțumirea pentru că a venit să vă spună situația etc.

III. Rolul consilierilor școlari în promovarea abilităților non cognitive la copii și adolescenți

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* această sarcină? Este întotdeauna necesară o anumită pregătire de specialitate sau o anumită specializare? Din acest motiv am considerat necesară o clarificare a rolului pe care îl au consilierii școlari/ psihologici, dar și a metodelor pe care aceștia le folosesc în activitatea cu elevii, cu scopul de a înțelege mai bine adresabilitatea acestui manual. Aceasta va fi secundată de o precizare explicită a accesibilității unora dintre strategiile și metodele psihologice și pentru alte categorii profesionale, în particular cadrele didactice.

Conform Colegiului Psihologilor din România (Monitorul Oficial nr. 679 din 17 septembrie 2014), consilierul școlar/psihologic 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 pentru apariția unor probleme emoționale și comportamentale, (2) curativă, focalizată pe modificarea mecanismelor psihologice responsabile de apariția și menținerea problemelor și (3) de optimizare, focalizată pe maximizarea potențialului persoanei, întărirea unei gândiri folositoare, exersarea unor abilități de comunicare eficientă etc.

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

gândească eficient, adoptând o filosofie de viață sănătoasă, capabilă de a susține emoții funcționale și comportamente adaptative (Macavei, & McMahon, 2010). Descriem, mai jos, câteva dintre aceste tehnici/proceduri.

(1) Descoperirea dirijată

Această procedură, numită uneori și dialog socratic, presupune formularea unor întrebări (a) la care persoana poate răspunde pe baza cunoștințelor pe care deja le are, (b) care atrag atenția asupra unor informații relevante pentru subiectul discutat, dar asupra cărora persoana nu se concentrează suficient, (c) care trec de la ceva concret spre ceva mai abstract, și (d) care permit reformularea unor concluzii anterioare sau generarea unor idei noi (Padesky, 1993; Kazantzis, Fairburn, Padesky, Reinecke, & Teesson, 2014).

(2) Imageria dirijată

Imageria dirijată presupune folosirea unui scenariu mai realist sau metaforic pentru a crea sau 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 altă persoană sau grup de persoane, într-un mediu controlat (Norton, & Hope, 2001).

(4) Automonitorizarea gândurilor, emoțiilor, comportamentelor

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

(6) Creare de povești, scenarii, situații țintă

Asemănătoare metodei anterior prezentate, aceasta este una dintre preferatele copiilor și adolescenților, datorită nivelului înalt de creativitate și libertate de 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

În completarea poveștilor psihoterapeutice vin jocurile educative, având același obiectiv de a transmite conținuturi folositoare într-o formă apreciată de copii și adolescenți (Berg, 1990, Opre, 2010a, 2012). În cadrul acestor jocuri, tinerii pot explora modalități folositoare și nefolositoare de a aborda diverse probleme și 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 (ex., consilieri psihologici, psihoterapeuți, psihologi clinicieni etc.). Ele sunt foarte utile pentru orice demers de prevenție, autocunoaștere și dezvoltare personală și de aceea multe dintre ele le veți regăsi în cadrul lecțiilor practice din TOOLKIT. Activitățile prezentate în paginile acestui manual pot fi realizate (iar noi recomandăm acest lucru) de către consilierii școlari în tandem cu cadre didactice de la diferite discipline, persoane fără studii de specialitate în domeniul consilierii psihologice. De altfel, noi avem convingerea că succesul oricărei intervenții de dezvoltare a abilităților non-cognitive, în particular socio-emoționale, presupune eforturi comune atât din partea consilierilor psihologici, cât și din partea cadrelor didactice.

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

IV. Principii care stau la baza conceptualizării teoretice a activităților practice din prezentul manual

Principiile care fundamentează teoretic concepția, proiectarea și implementarea activităților de dezvoltare socială și emoțională ale prezentului instrument sunt:

- Adolescența constituie o perioadă de dezvoltare în care potențialul de învățare este extrem de crescut, ceea ce facilitează achiziția unor abilități non-cognitive relevante pentru tranziția facilă și sănătoasă la viața de adult.
- Dezvoltarea abilităților non-cognitive în adolescență este subscrisă abordării dezvoltării pozitive în adolescență.
- Construirea unui cadru sigur și de acceptare necondiționată de către adult constituie o premisă fundamentală pentru dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenți. Relațiile suportive permit adolescentului să se implice în activități, roluri și comportamente noi.
- Achiziționarea unor abilități non-cognitive noi se produce prioritar prin învățare experiențială (provocări, experiențe directe, practică și reflecție). Astfel, activitățile care implică direct adolescenții în activități și le oferă oportunitatea să exerseze diferitele abilități sunt eficiente.
- Abilitățile non-cognitive se dezvoltă gradat și interconectat în cadrul activităților dedicate adolescenților (ex. Abilitățile de control emoțional și cele de interacțiune socială) și se potențează reciproc.
- Fiecare activitate din acest manual are sugerată o anumită adresabilitate, pe intervale ale claselor de liceu (IX-X, respectiv XI-XII). Recomandarea este orientativă, decizia ultimă privind categoria de vârstă la care se utilizează activitatea aparține

consilierului școlar; acesta va decide în funcție de specificul fiecărei clase sau instituții educaționale.

- Dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenți se produce prin implicarea activă a acestora în cadrul procesului și prin colaborarea constantă între facilitator și adolescent.
- Promovarea învățării și dezvoltării integrate care implică adolescentul, covârșnicii, școala și părinții crește probabilitatea ca inițiativele de dezvoltare a abilităților non-cognitive să aibă succes.
- Dezvoltarea abilităților non-cognitive presupune dezvoltarea unor tipare de gândire sănătoase/funcționale care, la rândul lor, generează emoții și comportamente adecvate și îi permit adolescentului să se adapteze eficient. Tiparele de gândire, precum acceptarea necondiționată de sine și a celorlalți, toleranța crescută la frustrare, acceptarea situațiilor problematice ce nu pot fi schimbate și interpretarea acestora ca experiențe de învățare, schimbarea contextelor nesănătoase, constituie fundamentele gândirii funcționale.
- Comportamentele adolescentului sunt dependente de contextele de viață ale acestuia și reflectă relația lor cu o serie de contingente din mediu. Astfel, dezvoltarea competențelor și a comportamentelor subsumate abilităților non-cognitive trebuie să fie corelate cu nevoi și funcții relevante pentru adolescent, respectiv cu acele consecințe corelate acestora (întăriri, pedepse, penalizări).
- Dezvoltarea abilităților non-cognitive rezultă în urma procesului prin care adolescentul dobândește strategii cognitive, comportamentale și emoționale eficiente de gestionare a situațiilor din viața de zi cu zi.
- Filosofia care stă la baza succesului implementării activităților de dezvoltare a abilităților non-cognitive rezultă din acceptarea necondiționată a adolescentului, coroborată cu setarea unor așteptări realiste și corecte față de acesta și cu încrederea că fiecare adolescent va reuși.

Activități practice destinate dezvoltării abilităților non-cognitive

Principiile care au stat la baza modului în care au fost concepute activitățile practice respectă modele teoretice consacrate (descrise mai sus) și au avut în vedere ca:

- Activitățile să poată fi ușor adaptate nevoilor clasei de elevi și contextelor particulare în care trăiesc aceștia;
- Să ofere sugestii concrete prin care părinții să poată fi implicați în dezvoltarea abilităților non-cognitive ale adolescenților;
- Să propună strategii de lucru interactive care să faciliteze atât munca în echipă, cât și creativitatea și reflecția/exprimarea personală;
- Activitățile să nu își propună să ofere soluții pentru comportamente problematice, ci pornind de la abilitățile existente să dezvolte competențele non-cognitive amintite mai sus.

V. Activități practice

Metacompetența: competență, conectare

Competența: motivație

Activitate 1

„Ce contează pentru mine?”

Domeniul: Motivație

Abilități vizate: cooperare, prioritizare, luare de decizii

Materiale necesare: foi de flipchart (minim 5), markere (minim 5), scotch pentru lipit și foarfecă

Durata activității: 50 min

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Definirea motivației; motivația de competență vs. motivația de performanță.	<p>Începeți activitatea prin definirea motivației. Explicați faptul că suntem motivați pentru a realiza acele lucruri care contează pentru noi și, totodată, suntem preocupați să ne îmbunătățim performanțele atunci când ne implicăm în realizarea lor. Menționați faptul că o metodă eficientă de a ne dezvolta personal este aceea de a alterna deliberat între două tipuri de motivație, cea de competență și cea de performanță.</p> <p>Pentru a explica semnificația celor două tipuri de motivații, desenați pe tablă un tabel cu 3 coloane și 4 rânduri. În prima coloană treceți, începând cu cea de a doua linie, în ordine, următoarele: „Scop”, „Activități pentru”, „Concentrare pe”. În cea de a doua coloană, pe prima linie treceți motivație de competență, iar în cea de a treia coloană, pe</p>	20 minute

	<p>prima linie treceți motivație de performanță (conform Anexei 1). Apoi, provocați-i pe elevi să ofere exemple de activități în care au dat dovadă de motivație de performanță, respectiv de activități în care și-au dezvoltat competențe. Completați Anexa 1, utilizând exemplele oferite de elevi. După realizarea tabelului, explicați elevilor faptul că motivația de performanță ne ajută să maximizăm performanța imediată, în timp ce motivația de competență maximizează dezvoltarea competențelor individului în domeniul respectiv, dar și performanța pe termen lung. Menționați, de asemenea, faptul că motivația de competență este cea care ne permite să exersăm competențe și să reflectăm asupra dezvoltării noastre. Totuși, noi suntem cu adevărat eficienți atunci când avem atât motivație de competență, cât și motivație de performanță</p>	
<p>2. Realizarea unui plan cu activități pentru care elevii sunt motivați spre performanță și spre competență</p>	<p>Împărțiți elevii în 5 grupe. Fiecare grupă v-a primi o foaie de flipchart și un marker. Fiecare membru al echipelor formate va preciza o activitate importantă pentru sine, în domeniul în care ar dori să aducă îmbunătățiri, va preciza o activitate importantă pentru el/ea în domeniul care ar dori să se îmbunătățească. Apoi, fiecare grupă va alege o activitate dintre cele prezentate de membrii săi și va propune un plan cu 5 metode de dezvoltare a celor două tipuri de motivații. În timpul realizării activității pe grupe, monitorizați activitatea și oferiți sprijin în realizarea sarcinii sau în managementul conflictelor ce</p>	<p>15 minute</p>

	ar putea să apară.	
3. Prezentare	Fiecare echipă va prezenta timp de 2 minute planul pe care l-a întocmit. După ce fiecare echipă prezintă, munca elevilor va fi expusă în fața clasei.	10 minute
4. Debriefing	La final, felicitați toți elevii pentru planurile întocmite. Întrebați-i care a fost momentul/ momentele cele mai dificile în realizarea sarcinii și rugați-i să exemplifice cum vor utiliza cunoștințele dobândite despre conceptul de motivație în viața de zi cu zi.	5 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul activității urmăriți atent reacțiile care apar în grupurile de lucru, încurajați interacțiunile pozitive și, dacă este necesar mediați conflictele; acestea din urmă pot fi incluse și în discuția de la final.
2. În cazul în care elevilor le este dificil să exemplifice cele două tipuri de motivație, oferiți dumneavoastră exemple și explicați-le.

Anexa 1

	Motivație de competență	Motivație de performanță
Scop	Să dezvolt competențe într-un domeniu	Să reușesc să obțin cea mai bună performanță
Activități pentru	Dezvoltarea competenței	Execuție și rezultate maxime
Concentrare pe	Ceea ce nu știu încă să fac	Ceea ce știu să fac

Activitate 2

„Motivațiile personale”

Domeniul: Motivație

Abilități vizate: conștientizarea propriilor motivații și valori, motivație de realizare

Materiale necesare: tablă, cretă, coli A4/caiete, pixuri

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Explicarea scopului activității și conținutului acesteia	Începeți activitatea printr-o scurtă introducere despre importanța motivației pentru dezvoltarea proprie. Întrebați elevii ce profesie își doresc să aibă. Notați răspunsurile pe tablă. Întrebați-i ce cred ei că le oferă profesiile respective. Notați răspunsurile în dreptul fiecărei profesii.	15 minute
2. Imaginerie dirijată - valori și motivație	Activitate individuală: solicitați elevilor să lucreze individual. Comunicați-le următoarea situație: tocmai ați aflat că o mătușă v-a lăsat moștenire suma de 1 milion de euro. Banii vă revin cu condiția să îi cheltuiți într-o zi. Cum i-ați cheltui? Timp de lucru: 7 minute Rugați elevii să spună ideile pe care le au și notați-le, organizându-le în categorii. Continuați discuția întrebându-i de ce au făcut acele alegeri (prosperitate financiară, acoperă nevoia de a contribui la binele altor oameni, îi ajută să se dezvolte, să se simtă liberi, să călătorească etc.). Continuați insistând asupra faptului că felul în care au ales	25 minute

	<p>să cheltuiască suma respectivă este relaționat cu motivațiile pe care le au în legătură cu stilul de viață pe care și-l doresc.</p> <p>Reveniți la profesiile menționate pe tablă și dezbateți împreună cu elevii care sunt acele motivații personale care corelează cu profesiile alese. Pentru a facilita procesul, puteți să-i rugați pe elevi să se gândească la un model personal care profesiază în domeniul ales de ei și la posibilele tipuri de motivații care stau la baza acestei profesii.</p>	
3. Conexiunea motivație-profesie	<p>Sumarizați activitatea și provocați-i pe elevi să își noteze pentru fiecare dintre posibilele profesii pe care și le doresc, care sunt acele motivații personale care îi orientează spre aceste profesii.</p>	10 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul discuțiilor vă recomandăm să evitați evaluările personale cu privire la răspunsurile elevilor (ex. întăriți ideea că toate profesiile menționate sunt la fel de dezirabile/utile/folositoare).
2. În cadrul secvenței referitoare la metode de cheltuire a banilor, promovați o atitudine echidistantă și echilibrată, ilustrând că motivațiile personale nu au valoare de bun sau rău (ex. un elev care alege să investească într-o afacere nu a luat o decizie mai bună sau mai proastă decât unul care a ales să doneze banii etc.).
3. Puteți extinde activitatea printr-o explorare mai în profunzime a motivațiilor personale și prin planificarea pas cu pas a unor trasee educaționale care îi pot apropia pe elevi de stilul de viață dorit.

Activitate 3

„Eroul din poveste”

Domeniul: Motivație

Abilități vizate: reziliența, identificarea nevoilor proprii, creativitatea

Materiale necesare: Anexa 1 - Personaje de poveste, Anexa 2- Povestea mea

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

RECOMANDARE- în funcție de vârsta participanților, respectiv, nivelul clasei realizați cu elevii una dintre cele două variante (A sau B) ale acestei activități.

Varianta A a activității

Desfășurarea activității:

Descrierea/etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Temp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate și anunțarea temei	Conversație euristică. Începeți activitatea prin a le reaminti elevilor că motivația este un concept care explică de ce oamenii decid să facă ceva, cât de mult doresc să facă acel lucru și cât timp sunt dispuși să investească pentru a obține ceea ce își doresc. Solicitați-le apoi elevilor să ofere 2 exemple de eroi din povești sau din filme care au dat dovadă de motivație puternică în realizarea acestei activități și să își argumenteze alegerea (pot fi filme artistice sau de desene animate). Elevii pot să numească atât personaje pozitive (ex. Ariel din filmul Mica sirenă) cât și personaje negative (ex. mama vitregă din Albă ca Zăpada).	10 minute

<p>2. Prezentarea sarcinii de lucru în grup</p>	<p>Grupați elevii în echipe a câte 4-5 elevi și prezentați-le obiectivul activității și sarcina de lucru</p> <p><i>Aș dori astăzi să discutăm despre scopuri/obiective și ce facem pentru a le putea atinge. Vom începe prin a analiza comportamentele a 2 personaje pozitive și 2 personaje negative din filmele sau cărțile voastre preferate. Fiecare grup va primi o fișă de lucru (Anexa 1- Personaje de poveste) în care va completa numele personajului, obiectivul pe care acesta dorește să îl atingă și comportamentele pe care le face în acest scop. Veți avea la dispoziție 10 minute. Este de preferat să aveți și personaje din filme artistice, dar la fel bine pot fi și personaje din povești sau filme animate.</i></p> <p>Distribuiți elevilor Anexa 1, lămurii neclaritățile și oferiți sprijin grupelor care au dificultăți în realizarea sarcinii de lucru. La sfârșitul celor 10 minute rugați grupele să prezinte frontal personajele identificate. Permiteți colegilor să aducă completări acolo unde este cazul.</p>	<p>20 minute</p>
<p>3. Activitate individuală - Povestea mea</p>	<p><i>În continuare vom vorbi despre voi, despre obiectivele și scopurile voastre și despre acele comportamente pe care va trebui să le aveți pentru a le atinge. Țineți cont în stabilirea obiectivului de dorințele și aspirațiile voastre. Fiecare elev va primi o fișă de lucru, pe care va schița propria lui poveste.</i></p> <p>Distribuiți și explicați elevilor Anexa 2. Menționați faptul că fișa se completează individual și va sta la baza temei lor pentru acasă.</p>	<p>15 minute</p>

4. Tema pentru acasă	<p><i>Pornind de la obiectivul stabilit de voi, pentru data viitoare va trebui să scrieți o poveste prin care să arătați cum veți reuși să vă îndepliniți dorința. Această poveste va trebui să aibă un titlu, poate să fie o poveste reală (într-o lume reală) sau imaginară. Trebuie să includeți în poveste informațiile pe care le-ați scris în fișa de lucru (Anexa 2 - Povestea mea), care poate fi optimizată acasă cu ajutorul părinților.</i></p> <p>Răspundeți la eventualele întrebări din partea elevilor, oferiți informații suplimentare și explicații pentru a le facilita înțelegerea temei.</p>	5 minute
----------------------	--	-------------

Recomandări pentru coordonator/consilier școlar

1. În prima etapă a lecției puteți discuta cu elevii despre motivația intrinsecă și extrinsecă, oferind explicații și exemple din viața lor.
2. Dacă vi se pare mai potrivit, tot pentru prima parte a activității puteți propune elevilor să precizeze nivelul de motivație al personajelor dintr-un singur film (de exemplu, personajele din filmul animat Regatul de gheață sau din Povestea celor trei purceluși).
3. Tema pentru acasă trebuie să fie gândită ca și o „călătorie inițiativă”, o călătorie care să faciliteze dezvoltarea personală a elevului.
4. Poveștile scrise de elevi pot fi tehnoredactate și incluse într-o carte a clasei, sau folosite în activitățile de consiliere individuală.

Anexa 1

Personaje de poveste

Personajul 1

Obiectivul meu a fost

.....

.....

Ce am făcut pentru a-mi atinge obiectivul

.....

.....

Personajul 2

Obiectivul meu a fost

.....

.....

Ce am făcut pentru a-mi atinge obiectivul

.....

.....

Personajul 3

Obiectivul meu a fost

.....

.....

Ce am făcut pentru a-mi atinge obiectivul

.....

.....

Personajul 4

Obiectivul meu a fost

.....

.....

Ce am făcut pentru a-mi atinge obiectivul

.....

.....
Anexa 2

Povestea mea

Numele meu este

Obiectivul meu/ Dorința mea este

.....
.....
.....
Mi-aș dori să îmi ating obiectivul în(săptămâni,
luni sau ani).

Ce voi face pentru a-mi atinge obiectivul/ pentru a-mi îndeplini visul

.....
.....
.....
.....
Ce obstacole aș putea întâmpina (obstacole care țin de mine, de alții,
de mediu)

.....
.....
.....
.....
Ce aș putea face pentru a le depăși

.....
.....
.....
.....
Cine m-ar putea ajuta / Ce m-ar putea ajuta în atingerea obiectivului

2. Varianta B a activității

Materiale necesare: Anexa 1- Listă filme motivaționale, Anexa 2- Povestea mea, foi de flipchart, carioci sau creioane colorate

Durata activității: 50 minute + 10 minute alocate pentru pregătirea activității

Desfășurarea activității:

Descrierea/etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
Pregătirea în prealabil a activității. Tema pentru acasă.	Cu o săptămână înainte de realizarea activității întocmiți o listă cu mai multe filme motivaționale recente sau clasice (vezi câteva exemple în Anexa 1 - Listă filme motivaționale). Grupați elevii în echipe de 4 sau 5 elevi. Scrieți numele filmelor pe bilețele diferite și așezați-le într-un bol (sau pe catedră, cu fața în jos); invitați un reprezentat al fiecărui grup să extragă un bilețel. Sarcina de lucru va fi următoarea: <i>Pe fiecare bilețel extras de reprezentantul grupului vostru se află titlul unui film. Până data viitoare, sarcina voastră este de a viziona acel film. La următoarea noastră întâlnire, veți prezenta colegilor voștri un rezumat al acestuia, insistând asupra personajului sau personajelor care considerați voi că au dat dovadă de motivație puternică. Ne veți prezenta care a fost scopul lor, ce comportamente au avut pentru a-și atinge scopul, ce obstacole au întâmpinat și cum au reușit să le depășească. Aspectele pe care le veți urmări, sau grila după care veți analiza filmul, sunt incluse în această fișă (Anexa 2 - Povestea mea).</i> Distribuți fiecărui grup un exemplar din Anexa 2	10 minute

	și răspundeți eventualelor neclarități pe care le au elevii.	
1. Introducerea în activitate	<p>Conversație euristică, dezbatere. Începeți activitatea prin a le reaminti elevilor că motivația este un concept care explică de ce oamenii decid să facă ceva, cât de mult doresc să facă acel lucru și cât timp sunt dispuși să investească pentru a obține ceea ce își doresc.</p> <p>Solicitați-le apoi elevilor să prezinte tema de casă pe care au avut-o de realizat.</p> <p>Fiecare grup va prezenta frontal personajele selectate, conform fișei de lucru primite anterior. Permiteți celorlalți elevi să adrese întrebări de clarificare sau să aducă completări, dacă este cazul.</p>	20 minute
2. Activitate individuală - Erou în povestea mea	<p><i>În continuare vom vorbi despre voi, despre obiectivele și scopurile voastre și despre acele comportamente pe care va trebui să le aveți pentru a le atinge. Veți lucra în echipe, așa cum ați fost deja grupați. Sarcina voastră este de a găsi un scop sau obiectiv comun, pe care doriți să îl atingeți. Ținând cont de el va trebui să realizați un scenariu de film, pe care să îl reprezentați sub forma unei benzi desenate. Scenariul vostru trebuie să includă toate elementele specifice unei narațiuni - introducere, cuprins, încheiere - poate să fie un film fantastic sau real. Important este să surprindeți ce ar trebui să faceți ca să vă atingeți obiectivul, care ar fi temerile, obstacolele pe care le-ați întâmpina și modalitățile prin care le veți depăși.</i></p> <p>Oferiți fiecărei grupe câte o foaie de flipchart</p>	25 minute

	și instrumente de scris, lămuriți neclaritățile și oferiți sprijin în realizarea benzilor desenate. Accentuați faptul că nu contează atât de mult abilitățile lor grafice, cât conținutul pe care îl gândesc.	
3. Debriefing	Rugați elevii să îți prezinte benzile desenate în fața colegilor. Discutați apoi despre lucrurile care li s-au părut dificil de realizat și rugați-i să spună cum au trecut peste acele momente. Apreciați munca depusă, oferind feedback pozitiv fie întregii clase, fie fiecărui grup în parte. Nu uitați că trebuie apreciat conținutul și nu reprezentarea grafică.	15 minute
4. Tema pentru acasă	<i>Gândiți-vă la o dorință, la un obiectiv al vostru, personal. Scrieți o poveste prin care să arătați cum veți reuși să vă îndepliniți acea dorință sau acel obiectiv. Această poveste va trebui să aibă un titlu și poate să fie o poveste reală (într-o lume reală) sau imaginară. Ca și reper pentru conținutul ei puteți folosi Anexa 2 pe care ați utilizat-o în analiza conținutului filmului. Completați acea anexă pentru obiectivul vostru, iar dacă aveți nevoie de sprijin puteți apela la mine sau la părinții voștri.</i> Răspundeți la eventualele întrebări din partea elevilor, oferiți informații suplimentare și explicații, pentru a facilita înțelegerea temei.	5 minute

Recomandări pentru coordonator/consilier școlar

1. Puteți selecta atâtea filme câte grupe de elevi aveți în clasă. Asigurați-vă că filmele se pot găsi ușor (de ex. pe Youtube sau pe alte site-uri) sau oferiți-le dumneavoastră pe DVD-uri.
2. Puteți recomanda elevilor să vizioneze toate filmele, însă acest lucru ar presupune anunțarea temei pentru acasă cu cel puțin 2-3 săptămâni înainte de realizarea activității pentru a evita aglomerarea programului elevilor.
3. Dacă dumneavoastră considerați că elevii ar putea avea probleme în realizarea benzilor desenate, puteți să realizați acea secvență cu ajutorul unor decupaje (imagini, cuvinte) din reviste. Practic, elevii vor trebui să realizeze scenariul folosind imagini din reviste și nu schițând ei personajele și evenimentele.
4. Tema pentru acasă trebuie să fie gândită ca și o „călătorie inițiativă”, o călătorie care să faciliteze dezvoltarea personală a elevului.
5. Poveștile scrise de elevi pot fi tehnoredactate și incluse într-o carte a clasei, sau folosite în activitățile de consiliere individuală.

Anexa 1

Listă filme motivaționale

Ratatouille (2007)	The blind side (2009)
Emma (1996)	Rudy (1993)
În căutarea fericirii (2006)	October sky (1999)
Forrest Gump (1994)	The founder (2016)
Good Will Hunting (1997)	Queen of Katwe (2016)
3 Idiots (film Hindi, 2009)	Eddie the eagle (2016)
Pay it forward (2000)	The little prince (2015)
Billy Elliot (2000)	Pocahontas (2009)
Life of Pi (2012)	Purcelusul Babe (1995)
Discursul regelui (2010)	Dory (2016)

Activitate 4

„Ziare și reviste școlare”

Domeniul: Motivație

Abilități vizate: motivație pentru învățare, comunicare, munca în echipă, creativitate

Materiale necesare: foi de flipchart, carioci colorate, manualele școlare ale elevilor

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate	Dezbateri. Purtați cu elevii o discuție despre sursele pe care le utilizează ei în învățare, de ce le folosesc, ce fel de informații preferă să citească, unde găsesc aceste resurse etc.	10 minute
2. Prezentarea sarcinii de lucru în grup	Activitate în grup. Împărțiți elevii în grupe de câte 5 sau 6 elevi. Asigurați-vă că în fiecare grup sunt elevi cu performanțe academice diferite. Anunțați sarcina de lucru: <i>pentru mulți dintre noi, sursa cea mai frecventă pentru documentare și învățare este internetul. Aș vrea să realizăm azi un ziar online pentru clasa noastră care să ne ajute să învățăm mai bine la diferite materii. Oferiți aleator fiecărui grup un manual școlar pe care îl folosesc elevii la clasă, foi de flipchart și carioci.</i> <i>Fiecare grup a primit un manual diferit. Folosind informațiile din manual și materia parcursă până acum la aceste ore, sarcina voastră de lucru este de a crea o pagină de</i>	25 minute

	<p>ziar sau de revistă doar cu informații pe care le acumulați sau le-ați acumulat la această materie. Materialul vostru trebuie să aibă următoarele secțiuni: nota redacției, știri/noutăți, informații utile (de ex. știati că....), divertisment (de ex. cuvinte încrucișate, gluma zilei). Explicați elevilor ce ar trebui să conțină fiecare secțiune, oferiți sprijin echipelor acolo unde este cazul și monitorizați activitatea desfășurată de aceștia.</p>	
3. Debriefing	<p>Dezbateri. După expirarea timpului de lucru, rugați echipele să își prezinte paginile „media” realizate. Faceți aprecieri legate de efortul depus și rezultatul obținut, apoi sumarizați activitatea accentuând aspectele care îi pot motiva să învețe mai bine la anumite discipline, modul în care pot prelucra ei informația primită și modul de organizare a informației pentru a facilita procesul de învățare.</p>	15 minute

Recomandări pentru coordonator/consilier școlar

1. Pentru această activitate puteți folosi doar manualele de la disciplinele la care majoritatea elevilor întâmpină probleme (alocă mult timp pentru învățare și teme, se tem de evaluările la această disciplină, refuză să învețe).
2. În funcție de nivelul clasei, puteți modifica rubricile/ categoriile din materialul media (de ex. puteți include și o secțiune de meteo sau horoscop în care să fie folosite noțiuni din disciplina respectivă). Categoriile le puteți selecta și pe baza informațiilor pe care le primiți de la elevi în prima secvență a activității (ce rubrici/ informații preferă să citească sau citesc de obicei dintr-un ziar/ dintr-o revistă).

3. Ca temă pentru acasă, elevii pot să încarce informația în template-uri pe care le găsesc pe internet, o pot printa și realiza un ziar adevărat.
4. Dacă elevilor le place activitatea, pot lucra pe grupe pentru realizarea unei pagini de ziar săptămânal/ lunar, la nivelul clasei, în care scriu informațiile învățate la diferite discipline în intervalul de timp dat (pagina are o structură și categorii bine stabilite). Un astfel de material poate fi o alternativă la jurnalul de învățare.

Metacompetența: control, coping
Competența: rezolvarea conflictelor

Activitatea 1

„Rezolvări”

Domeniul: Managementul conflictului

Abilități vizate: rezolvare de conflicte, cooperare, prezentare în public

Materiale necesare: foi de flipchart (minim 5), markere (minim 5), bandă scotch pentru lipit, foarfecă și scenariile din Anexa 1

Durata activității: 50 min

Grup țintă: elevii claselor IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Definirea conceptului de conflict și diferențierea tipurilor de conflicte. Identificarea unor strategii de management al conflictelor.	La începutul activității prezentați tematica și oferiți elevilor o definiție a conflictului. Precizați apoi că există mai multe tipuri de conflict și faceți un brainstorming, întrebându-i pe elevi ce tipuri de conflicte cunosc. Notați pe tablă tipurile de conflicte și menționați și explicați următoarele tipuri de conflicte: conflictul relațional (generat de aspecte de comunicare deficitară), conflictul centrat pe sarcină (neînțelegeri cu privire la conținutul și rezultatul anumitor sarcini) și conflictul de proces (generat de neînțelegeri cu privire la maniera în care se pot îndeplini obiectivele). Explicați ce înseamnă fiecare tip de conflict și cereți elevilor să identifice beneficiile sau minusurile aduse de aceste tipuri de conflict. După această prezentare, solicitați elevilor să dea	10 minute

	exemple de conflicte la care au fost observatori sau la care au luat parte, să le categorizeze într-una dintre cele 3 tipuri și să spună cum au fost rezolvate conflictele (dacă acestea au fost rezolvate).	
2. Identificarea conflictului și oferirea unei soluții pentru rezolvarea acestuia.	Clasa va fi împărțită în 5 grupe. Fiecare grupă va primi o foaie de flipchart, un marker și un scenariu din Anexa 1. Elevii trebuie să identifice conflictul din scenariu și să scrie pe o foaie de flipchart 3 acțiuni care să conducă la soluționarea conflictului. În timpul realizării activității pe grupe, dumneavoastră monitorizați posibilele conflicte ce pot apărea în echipe și folosiți ceea ce ați observat, în etapa de debriefing (integrând observații în tema activității).	15 minute
3. Prezentare	Fiecare echipă are la dispoziție 3 minute să prezinte conflictul și soluțiile la care au ajuns. După fiecare prezentare, oferiți un minut pentru întrebări din partea colegilor. După prezentare, foaia de flipchart va fi lipită pe perete. Discutați modalitățile de gestionare a conflictului și menționați (în funcție de răspunsuri), elementele forte, respectiv, limitele metodelor propuse.	20 minute
4. Debriefing	La final, felicitați elevii pentru felul în care au rezolvat conflictele, specificându-le faptul că fiecare strategie rezolutivă are anumite puncte forte dar și limite, iar acestea se aplică diferențiat în funcție de situație. Întrebați elevii ce au perceput ca fiind cel mai dificil (moment / etapă) în realizarea sarcinii. De asemenea, rugați-i să ofere exemple de situații în care vor folosi cunoștințele și strategiile dobândite aici în viața de zi cu zi.	5 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul activității urmăriți atent reacțiile care apar în grupurile de lucru, încurajând interacțiunile pozitive și, dacă este necesar, mediați conflictele apărute (acestea din urmă pot fi incluse și în discuția de la final).
2. Dacă doriți să extindeți activitatea, creșteți timpul alocat introducerii subiectului, de la 10 la 15 minute, timpul la activitatea pe grupe de la 15 la 30 de minute, iar timpul pentru sesiunea de prezentare poate fi crescut de la 3 minute/prezentare la 5 minute. De asemenea, după fiecare prezentare puteți alocă 3 minute pentru întrebări din partea colegilor.

În funcție de nivelul clasei, puteți înlocui scenariile existente cu unele elaborate de elevi.

Anexa 1

Scenariu 1:

Două adolescente, Ana și Ioana, au de realizat un proiect despre vulcani, la disciplina Geografie. Perspectivele lor privind modul de realizare a acestui proiect sunt însă diferite. Ioana consideră că ar trebui să realizeze o machetă care să prezinte modul în care erupe un vulcan. Ana, în schimb, este de părere că ar fi mai util /informativ dacă vor realiza prezentare Power Point în care să apară structura unui vulcan, cei mai mari vulcani din lume și un scurt filmuleț cu un vulcan care erupe. Fiecare dintre ele crede cu tărie că ideea ei este cea potrivită.

Scenariu 2:

Elevii din clasa a X-a au avut de realizat o machetă pentru un nou spațiu de relaxare în curtea școlii. La momentul evaluării, machetele Elenei și, respectiv, cea a lui Ionuț erau aproape identice. Elena s-a supărat și i-a reproșat lui Ionuț că s-a inspirat din schema ei și că el nu a fost corect, că mereu îi copiază ideile și nu este original niciodată.

Scenariu 3:

O școală dintr-un oraș oarecare trebuie să găzduiască o competiție de dezbateri între toate grupurile de dezbateri ale școlilor din acea localitate. Conducerea școlii decide ca această competiție să fie organizată de elevii care se ocupă de dezbateri. În această școală există, însă, două echipe care organizează sistematic sesiuni de dezbateri. După prima ședință în care s-au stabilit toate detaliile de desfășurare a competiției, au început pregătirile. Au convenit să permită școlilor să participe cu mai multe grupuri din aceeași instituție. La doar două săptămâni înainte de competiție, una dintre echipe consideră și susține că ar fi mai corect să primească un singur grup din fiecare școală, nu mai multe. Având în vedere că deja au transmis celorlalte școli că pot trimite toate echipele la competiție, cel de al doilea grup organizator nu este de acord cu propunerea primului.

Scenariu 4:

Într-o companie din domeniul tehnologiei, echipa din Departamentul de dezvoltare trebuie să reducă costurile de producție ale unui aparat. O parte din echipă propune înlocuirea unor fire conductoare care au preț ridicat cu unele mai ieftine, în timp ce ceilalți sunt îngrijorați de o posibilă scădere a calității produsului ca urmare a acestei înlocuiri. Prin urmare, cei din urmă nu sunt de acord să o implementeze, chiar dacă nu sunt siguri/nu au dovezi că va exista o scădere a calității prin înlocuirea acelor conductori.

Scenariu 5:

Ilinca și Bianca doresc să iasă împreună în oraș. Ele nu se pot însă decide unde anume: Ilinca dorește să meargă la teatru, iar Bianca dorește să vizioneze filmul apărut săptămâna aceasta. Ilinca îi reproșează Biancăi faptul că de câte ori apare un film, aceasta vrea să îl vizioneze imediat și nu ține cont de dorințele prietenei ei, și că o consideră egoistă deoarece, spune ea, se comportă întotdeauna ca un copil răsfățat. Bianca se apără spunându-i Ilincăi că doar bătrânii mai vor astăzi să meargă la teatru.

Activitatea 2

„Da sau Nu”

Domeniul: Rezolvarea conflictelor

Abilități vizate: muncă în echipă, control emoțional și comportamental, luare de decizii, creativitate

Materiale necesare: foi A3, creioane/markere colorate, reviste cu imagini, foarfece

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevi din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea temei. Expuneți elevilor temele de dezbateri pentru această activitate	<p>Conversație. <i>Astăzi aș dori să găsim câteva răspunsuri la o serie de provocări pe care eu le consider importante pentru vârsta voastră. Vă rog să vă grupați în echipe de câte 4-5 elevi și fiecare grup să realizați un poster prin care să răspundeți la următoarele provocări:</i></p> <p><i>Grupa 1: singura persoană cu care ar trebui să mă compar sunt eu însumi/ înșami. Da sau nu?</i></p> <p><i>Grupa 2: activitățile de voluntariat mă ajută să devin mai responsabil/ă. Da sau nu?</i></p> <p><i>Grupa 3: când fac parte dintr-un grup ar trebui să pun interesul grupului mai presus de propriile mele nevoi/ dorințe. Da sau nu?</i></p> <p><i>Grupa 4: comportamentul meu este justificat de vârsta pe care o am. Da sau nu?</i></p> <p><i>Grupa 5: părinții și profesorii ar trebui să îmi ofere libertățile pe care mi le doresc. Da sau nu? Fiecare grup va trebui să ajungă la un</i></p>	5 minute

	<p><i>consens în legătura cu tema primită, iar răspunsul să îl transpună sub forma unui poster. Puteți folosi imagini decupate din reviste, markere colorate, puteți exprima chiar și printr-un simplu desen răspunsul vostru, dar justificați metafora folosită.</i></p> <p>Pentru coordonator: Lămuriți eventuale neclarități, oferiți informații suplimentare dacă este cazul.</p>	
2. Monitorizarea. Monitorizați și oferiți sprijin în realizarea activității elevilor	Munca în echipă, învățare prin descoperire. Elevii vor dezbate tema primită și vor realiza posterul solicitat cu concluziile la care au ajuns	20 minute
3. Discuții. Discutați despre soluțiile identificate de către elevi la temele propuse	Conversație euristică. Fiecare grup își va prezenta și argumenta afișul realizat, iar ceilalți colegi vor putea adresa întrebări.	15 minute
4. Dezbateri. Realizați o evaluare formativă cu privire la eficiența muncii în echipă	<p>La sfârșitul prezentărilor, adresați elevilor următoarele întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care a fost pentru voi cel mai dificil lucru de realizat în activitatea de grup? - Care a fost cel mai plăcut aspect al activității de grup? - Ce ați învățat din munca depusă în cadrul grupului? - Ce v-ar plăcea să fie diferit/ să schimbați într-o altă activitate de grup, în viitor? <p>Puteți sintetiza răspunsurile pe tablă, sub forma unui tabel (de ex. puncte tari/puncte slabe sau analiza SWOT).</p>	10 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Temele propuse spre dezbateri sunt orientative. Respectând tema majoră și urmărind să dezvoltați aceleași abilități, puteți

alege teme specifice care să se potrivească intereselor/ specificului grupului de adolescenți cu care lucrați.

2. Ultima etapă a activității poate fi realizată în scris, în caiete sau pe foi/ bilețele autoadezive. Puteți folosi răspunsurile oferite de elevi pentru a identifica dinamica anumitor grupuri sau a motivației pentru astfel de activități în viitor. De asemenea, puteți formula și alte întrebări cu privire la munca desfășurată în echipe.
3. Temele pentru dezbateri pot fi scrise pe bilețele. În funcție de nivelul clasei, puteți realiza mai multe grupuri de lucru și implicit se pot discuta mai multe teme.
4. Pe parcursul activității de grup este recomandat să încurajați implicarea tuturor elevilor în sarcină, să urmăriți răspunsurile anumitor elevi, să apreciați/ încurajați modul în care interacționează între ei pentru realizarea temei. O astfel de activitate poate aduce informații valoroase despre elevi, informații care pot fi abordate ulterior în activitățile individuale.

Metacompetența: contribuție, caracter
Competența: Inovație și flexibilitate

Activitatea 1

„Să gândim proiectul nevoilor noastre”

Domeniul: Inovație

Abilități vizate: dezvoltarea abilităților de gândire strategică, cooperare, prezentare

Materiale necesare: foi de flichart (minim 5), markere (minim 5), bandă scotch și o foarfecă pentru tăiat banda scotch.

Durata activității: 50 min

Grup țintă: elevi din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Explicarea scopului activității și descrierea acesteia împreună cu prezentarea anumitor elemente despre planificarea strategică	Începeți activitatea prin introducerea conceptului de inovație și importanța acestuia în viața de zi cu zi, într-o lume în continuă schimbare. Oferiți un exemplu inovativ din domeniul tehnologiei, rugându-i pe elevi să ofere și ei alte exemple. Prezentați apoi conceptul de <i>design thinking</i> ca un mod de a inova. Design thinking este o metodă folosită pentru a rezolva probleme complexe și a găsi soluțiile dorite. Explicați faptul că acesta se concentrează pe nevoile nesatisfăcute sau neconștientizate ale celui care utilizează soluția. Pentru un exemplu reprezentativ, rugați-i pe elevi să își imagineze că trebuie să cumpere un bec. Pe raft există două pro-	10 minute

	<p>duse identice, singura diferență fiind ambalajul. Un bec este ambalat într-o pungă de plastic capsată, iar al doilea se găsește într-o cutie de carton ușor de desfăcut. Elevii sunt întrebați pe care ar dori să îl cumpere. Având în vedere faptul că produsele sunt identice, mai puțin ambalajul, ei vor decide să aleagă varianta mai ușor de desfăcut. Se va explica faptul că designul și facilitățile ambalajului au influențat decizia lor: ambalajul de carton a răspuns nevoilor acestora.</p>	
2. Identificarea unei probleme ce necesită o soluție inovativă	<p>Împărțiți elevii în grupe de câte 5-6 elevi (de preferat 5 grupe). Fiecare grupă va trebui să își aleagă un produs/serviciu care necesită îmbunătățiri și să creeze design-ul acestor schimbări cu scopul de a rezolva această problemă/necesitate. Problema poate fi aleasă din orice domeniu. Explicați elevilor că pot alege un produs sau serviciu al cărui design ar dori să îl schimbe, fie pentru că nu este suficient de atrăgător, fie pentru că este dificil de utilizat, fie pentru că ei sunt conștienți că pot aduce îmbunătățiri. Fiecare grup va primi o foaie de flipchart și un marker. Pe foaia de flipchart vor ilustra problema și soluția la care au ajuns. Timp de lucru: 20 de minute.</p> <p>După înmânarea materialelor și expunerea sarcinii de lucru, încurajați elevii, spunându-le că nu trebuie să fie designeri ca să găsească soluții inovative și utile, accentul punându-se pe strategie și nevoia identificată.</p>	25 de minute
3. Prezentare	<p>Fiecare echipă va desemna un membru care va prezenta timp de 2 minute ideile echipei. Accentuați importanța și valoarea ideilor ele-</p>	10 minute

	vilor și faptul că oricine poate face inovații într-un domeniu, cu condiția de a gândi strategic și orientat spre soluții.	
4. Debriefing	La final felicitați-i pe elevi pentru soluțiile lor. Întrebați-i ce provocări au întâmpinat în realizarea acestei sarcinii și, mai ales, cum a decurs procesul de identificare a nevoii și a soluțiilor. Insistați asupra importanței gândirii inovative pentru identificarea unor soluții care să contribuie la confortul și la bunăstarea socială. Menționați faptul că cele mai mari inovații s-au produs în urma unui proces îndelungat de muncă și studiu care a dus la dobândirea unor competențe strategice, de viziune, de conectare a unor soluții existente într-o manieră originală.	5 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Oferiți sprijin elevilor în identificarea unor nevoi și ghidați-i în definirea cât mai clară a acestora, apoi încurajați-i să exploreze cât mai multe soluții/ căi pentru a-și întâmpina acele nevoi.
2. Pe tot parcursul activității, evidențiați modalitățile de realizare a sarcinii pentru fiecare membru al grupului în elaborarea produsului final.

Activitate 2

„Ce fac pentru viitor?”

Domeniul: Inovare și flexibilitate

Abilități vizate: abilitate de a elabora soluții inovative, rezolvare de probleme, flexibilitate în raționament, asertivitate, conștientizare socială

Materiale necesare: tablă, cretă, Anexa 1 - Ghidul soluții inovative (elevi), flipchart, carioci, laptop pentru prezentări (opțional), videoproiector pentru prezentări (opțional), premii pentru soluțiile câștigătoare (în limita resurselor)

Durata activității: 3 x 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Explicarea scopului activității și conținutului acesteia	Începeți activitatea printr-o scurtă introducere despre rolul inovației în societate. Insistați asupra faptului că inovațiile sunt menite să ne facă viața mai ușoară și mai plăcută, să rezolve eficient problemele existente la nivelul societății etc. Rugați-i pe elevi să ofere exemple de inovații și ce nevoie/ problemă au rezolvat acestea (puteți face apel la exemple din istoria științei). O alternativă ar fi aceea de a le prezenta diferite filme cu inovații/inovatori și să discutați pe baza acestora.	15 minute
2. Identificarea unor provocări/nevoi pe care le are societatea noastră/comunitatea de elevi care ar nece-	Brainstorming. Haideți să identificăm împreună câteva nevoi pe care le are societatea noastră/comunitatea de elevi. Notați răspunsurile elevilor pe tablă. Pentru a facilita conversația, rugați-i să se gândească la di-	15 minute

sita soluții noi/ inovative	ferite domenii din viața lor în care e nevoie de soluții noi.	
3. Conceperea unor soluții practice și inovative pentru comunitate/școală	<p>Activitate pe echipe. Împărțiți elevii în grupe de câte 5-7 elevi. Rugați-i să își aleagă o nevoie a comunității/o provocare și să propună soluții creative pentru întâmpinarea acesteia. Comunicați-le următoarele: sarcina voastră este de a oferi o soluție inovativă pentru o nevoie/provocare a comunității/școlii. Utilizând Anexa 1, descrieți problema, soluția/soluțiile propuse, actorii implicați etc. Gândiți soluția ca pe o soluție de afaceri. Discutați cu elevii și stabiliți împreună cu ei criteriile de evaluare a soluțiilor propuse. Notați-le pe tablă.</p> <p>Etapa 2: Construiți o prezentare cât mai convingătoare și creativă a proiectului vostru, astfel încât să convingeți că ideea voastră merită să fie susținută financiar.</p>	70 minute
4. Prezentarea	Prezentare. Pentru această secvență, rugați 2-3 colegi sau elevi din altă clasă să participe în calitate de evaluatori ai soluțiilor propuse. Aceștia vor reprezenta diferite instituții potențial finanțatoare (primăria, guvernul și mediul de afaceri). Sarcina lor va fi aceea de a decide asupra unei ierarhii a propunerilor elaborate de către echipe.	30 minute
5. Debriefing	<p>Felicitați elevii pentru soluțiile propuse și sumarizați scopul activității. Explorați împreună cu ei procesul de învățare pornind de la următoarele întrebări:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cum a decurs activitatea? 2. Ce a fost cel mai dificil în timpul procesului de elaborare a propunerilor? De ce? 	20 minute

	3. Care este cel mai important/util lucru pe care l-ați învățat în cadrul acestui exercițiu? 4. Cum a decurs lucrul în echipă?	
--	---	--

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Pe parcursul activității monitorizați atent reacțiile elevilor, mai ales în contextul posibilelor situații conflictuale în echipă. Includeți-le ulterior în discuțiile de la final (la secțiunea debriefing).
2. Oferiți ghidaj permanent pe parcursul activității de identificare a nevoilor și/sau soluțiilor. În funcție de nivelul clasei, elevii ar putea întâmpina dificultăți în a formula soluții creative. Încurajați, așadar, permanent creativitatea acestora și gândirea inovativă/flexibilă.
3. Încurajați elevii să utilizeze toate resursele disponibile pentru a realiza activitatea (ex. Internet, bibliotecă etc.)
4. În cazul în care considerați potrivit, puteți crește nivelul de dificultate al activității în următoarea manieră: înlocuiți secvența de brainstorming cu o activitate/metodă diferită. Spre exemplu, rugați elevi să meargă în școală/în comunitate și să colecteze nevoi/provocări ale cetățenilor/oamenilor, dar și propuneri de soluții de la aceștia. Puteți să le solicitați să facă acest lucru de pe o săptămână pe alta și să le prezinte ulterior în clasă (minimum 7 nevoi identificate/grup). În secvența următoare, vor selecta o nevoie/provocare dintre cele identificate în comunitate și vor elabora soluții de rezolvare a problemei/nevoii alese.

Anexa 1

Ghid soluții inovative (elevi)

Descrierea problemei/nevoii	
Domeniul (educație, cultură, infrastructură, comunicații etc.)	
Grupul de persoane cărora se adresează	
Soluțiile propuse (care sunt, de ce ar rezolva nevoia/problema, se poate implementa/ cum?)	
Cine ar fi interesat să investească în soluția propusă? De ce?	

Metacompetența: încredere în sine, conectare, caracter

Competența: competențe sociale

Activitatea 1

„Împreună suntem mai puternici...”

Domeniul: Competențe sociale, inovație/flexibilitate

Abilități vizate: abilități de muncă în echipă, managementul conflictului, cooperare, abilități de inovare, creativitate

Materiale necesare: Anexa 1 - Scenariu, flipchart, lipici, foarfeci, markere de culori diferite, scotch, foi colorate, diferite obiecte de dimensiuni mici care se pot refolosi (pixuri, figurine, piese de lego, cutiuțe etc.)

Durata activității: 2 x 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea introductivă a activității	Expunere: Începeți activitate prin a le comunica elevilor: <i>În următoarele minute, vom simula o activitate prin care vom identifica mecanisme de a gestiona cât mai eficient resursele de care dispunem. Este foarte important ca pe parcursul jocului să ne amintim că este doar o simulare, un joc, iar interacțiunile tensionate care pot apărea uneori sunt parte a rolurilor din cadrul jocului. Ele nu reflectă și nu afectează relația dintre noi în afara jocului.</i> Împărțiți elevii în echipe de câte 5-7 persoane. Fiecare echipă va fi poziționată într-o parte diferită a sălii.	5 minute

2. Desfășurarea jocului de cooperare	Oferiți-le elevilor fișa cu scenariul de lucru (Anexa 1). Fiecare echipă va primi un exemplar. Rugați elevii să citească scenariul și să adreseze întrebări, dacă este cazul. Menționați că se pot folosi de orice resursă existentă în sală pentru a ilustra caracteristicile planetei lor (cu precădere de materialele menționate de noi la <i>Materiale necesare</i>). Rugați-i să rezolve sarcinile din Anexa 1. Timp de lucru -25 de minute.	20 minute
3. Prezentare Planete	Fiecare echipă își va prezenta propria planetă. Rugați membrii celorlalte echipe să își noteze informațiile despre fiecare planetă prezentată, deoarece vor avea nevoie de acestea mai târziu, în activitate.	20 minute
4. Negociere resurse și cooperare	Fiecare echipă se va întoarce pe planeta lui și va elabora o strategie prin care să obțină ceva de la celelalte planete într-un mod cât mai profitabil (totul e permis, inclusiv furtul de resurse). Echipele vor trebui să meargă de pe o planetă pe alta și să negocieze resurse și facilități, cu scopul de a optimiza calitatea vieții de pe propria planetă.	20 minute
5. Identificarea unor strategii în situații de criză	Consilierul școlar intervine și le comunică locuitorilor planetelor că o forță energetică superioară a pătruns pe planetă și a distrus diferite resurse (ex. resurse mentale, emoționale, materiale etc.). Facilitatorul poate decide care dintre resurse au fost distruse pe toate planetele sau doar pe unele dintre ele etc. Această decizie se recomandă a fi luată în funcție de dinamica interacțiunii dintre grupuri, astfel încât să echilibreze nivelul resurselor între planete, după realizarea, de	20 minute

	<p>către facilitator, a unei analize a secvenței anterioare a activității desfășurate (ex. dacă o planetă este extrem de bogată, se poate menționa că dezastrul furtului de resurse a avut loc pe această planetă).</p> <p>Echipele vor trebui să recupereze pierderile/ restabilească echilibrul prin dialog și cooperare.</p>	
6. Debriefing	<p>Opriti activitatea la expirarea timpului acordat pentru realizarea activității și rugați echipele să menționeze resursele pe care le au în acel moment. Ghidați discuția prin diferite întrebări, având în vedere următoarele aspecte: 1. Fiecare planetă deține resurse extrem de valoroase pentru funcționarea galaxiei 2. Evidențiați ideea că nici o planetă nu a deținut toate resursele necesare și cea mai bună strategie pentru ca toate să își îmbunătățească calitatea vieții a fost să coopereze și să găsească soluții de a funcționa împreună. 3. Situațiile de criză sunt imprevizibile și dacă nu găsim modalități de soluționare a acestora, va fi mult mai dificil să repari dezastrul, decât în situația în care cooperezi cu ceilalți. 4. Explorați felul în care s-au simțit elevii pe tot parcursul procesului, cu precădere în situațiile de criză. 5. Translați situația joc, în situații de cooperare și muncă în echipă din viața reală a elevilor.</p> <p>Întrebări sugerate: Ce emoții ați simțit pe parcursul activității? Care a fost momentul cel mai dificil? Ce v-a plăcut cel mai mult? Ce ați învățat din această activitate? Cum ne ajută ea să rezolvăm probleme din viața de zi cu zi?</p>	15 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul discuțiilor vă recomandăm să acordați atenție manierei în care elevii se comportă în echipă, conflictelor care apar etc. și să interveniți, dacă este cazul, amintindu-le că este o situație de joc, nu o situație reală.
2. În situația în care implicarea emoțională și conflictele dintre elevi escaladează, opriți activitatea și organizați o sesiune de debriefing. (ex. Dacă o echipă fură resurse de la o altă echipă, poate apărea sentimentul de nedreptate și acesta poate conduce la conflicte deschise).
3. La final, reduceți intensitatea stării emoționale sau facilitați dezvoltarea unei emoții sănătoase (dacă sesizați prezența unei emoții negative intense), printr-o reiterare a ideii că tot ce s-a întâmplat a făcut parte dintr-un joc și regulile acestuia au fost construite de așa natură încât să conducă la conflict uneori. Dacă considerați necesar, realizați o activitate de creștere a încrederii în sine și de favorizare a emoțiilor pozitive.
4. Pentru a evita ca echipele să se formeze pe criteriul prieteniei sau al competenței, împărțiți dvs. elevii în echipe, folosind o metodă aleatorie.

Anexa 1

Scenariu

Tocmai ați aterizat pe o planetă nouă locuită de specii cu potențial și abilități extraordinare. Planeta se află într-o galaxie împreună/alături de alte planete care dispun de resurse importante. Când ajungeți pe planetă constatați că nu există o organizare eficientă. Astfel că, în calitate de locuitori noi ai planetei, va trebui să decideți următoarele:

- Numele planetei;
- Descrierea locuitorilor preexistenți, cu accent pe abilitățile speciale ale acestora;
- 3 legi/principii de funcționare a planetei;

- 2 resurse mentale, emoționale, comportamentale importante pe care le oferă planeta locuitorilor ei;
- 1 comoară deosebită care există pe planetă;
- 1 lucru care lipsește de pe planetă, dar este mare nevoie de el (material sau imaterial).

Activitatea 2

Titlul activității „Adevăr sau provocare”

Domeniul: Competențe sociale

Abilități vizate: auto-conștientizare, ascultare activă, abilități interpersonale

Materiale necesare: Anexa 1 – Fișa de lucru individuală, Anexa 2- Lista de întrebări (recomandăm să proiectați fișa pe ecran de proiecție)

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate	Conversație. <i>Astăzi aș dori să realizăm o activitate care ne provoacă să ne cunoaștem mai bine. Probabil sunt lucruri pe care le cunoașteți despre majoritatea colegilor voștri, dar cu siguranță mai sunt și alte lucruri pe care nu le știți.</i>	5 minute
2. Prezentarea sarcinii de lucru	Conversație. <i>Jocul de azi se numește „Adevăr sau provocare” și se va desfășura astfel: fiecare dintre voi va primi o foaie (Anexa 1- Fișa de lucru individuală) pe care este trecut un număr și un tabel. Numărul de pe fișă corespunde cu numărul unei întrebări din lista de întrebări pe care o să o afișez pe slide (Anexa 2 - Lista de întrebări). Va trebui să răspundeți sincer la întrebarea respectivă, iar apoi să adresați antevorbitorului vostru o altă întrebare, la alegere, din lista afișată. Ar fi de preferat să alegeți o întrebare care să vă ofere informații noi despre co-</i>	35 minute

	<p><i>legul respectiv. Provocarea va fi ca, în timp ce colegii voștri răspund la întrebări să notați în tabel, informația nouă despre colegul respectiv. Nu trebuie să scrieți doar detaliile care vă plac la colegii voștri! Dacă răspunsul colegului nu este nou pentru voi, scrieți un X în dreptul numelui său.</i></p> <p>Distribuiți elevilor fișele de lucru individuale și afișați slide-ul cu întrebările din Anexa 2. Oferiți informații de clarificare/ suplimentare pentru a vă asigura că sarcina de lucru a fost înțeleasă.</p> <p>Urmăriți derularea jocului și interveniți în cazul conflictelor sau a răspunsurilor foarte detaliate la întrebări.</p>	
3. Debriefing-ul activității	<p>Discutați cu elevii despre lucrurile noi pe care le-au aflat despre ceilalți (fie ele pozitive sau negative) și care este utilitatea acestor informații pentru ei. Întrebați-i cum s-au simțit când au fost ascultați și chestionați de colegi și de ce este important să fim ascultători activi.</p>	10 minute

Recomandări pentru coordonator/consilier școlar

1. Timpul pentru jocul didactic poate varia în funcție de numărul de elevi din clasă (noi am luat în considerare un colectiv de 25 de elevi).
2. Dacă nu aveți posibilitatea de a proiecta întrebările (nu există în sala de clasă videoproiector), puteți lista întrebările și le distribuiți fiecărui elev sau pereche de elevi (dacă stau câte doi elevi în bancă). Important este să poată vedea întrebările tot timpul.
3. Dacă spațiul vă permite puteți organiza elevii să stea în semicerc, facilitând în acest sens interacțiunea dintre aceștia.

4. Răspunsurile la întrebări se pot oferi aleator, nu neapărat în ordine crescătoare.
5. Numărul de întrebări poate varia, recomandarea noastră fiind însă de a avea un număr de întrebări egal cu numărul de elevi din clasă. De asemenea, dacă este necesar puteți adapta/schimba întrebările.
6. Dacă lucrați cu un număr mai mic de elevi sau aveți posibilitatea de a continua activitatea cu o altă lecție, atunci în secvența/lecția următoare puteți ruga elevii să noteze pe coli de hârtie pe care este scris numele elevilor din clasă, acele aspecte noi pe care le-au descoperit despre colegii lor. Puteți continua discutând cu elevii despre prietenie, analizând proverbe care pot fi explicate în baza activității desfășurate etc.

Anexa 1

Fișa de lucru individuală

Număr întrebare

Numele colegului	Ce am aflat despre el

Anexa 2

Lista de întrebări

1. Dacă ai putea să mergi undeva astăzi/ acum, unde ai merge și de ce?
2. Pe cine admiri cel mai mult? Cine este modelul tău în viață și de ce?
3. Care este/ a fost disciplina ta preferată în școală?
4. Ce ai dori să faci după ce vei absolvi liceul?
5. Care este cea mai îndepărtată destinație în care ai fost/ pe care ai vizitat-o?
6. Care este locul tău preferat (locul în care îți place să fii) și de ce?
7. Ce sport/ activitate îți place cel mai mult să practici?
8. La ce visezi cel mai des/frecvent?
9. Care este cuvântul care te descrie cel mai bine?
10. Care este „eroul” tău dintre vedetele din sport, muzică, cinematografie?
11. De ce te temi cel mai tare? / care este frica ta cea mai mare?
12. Cine ești? Descrie-te!
13. Dacă ai putea fi un animal, ce animal ai vrea să fii? De ce?
14. Care este luna ta preferată din an și de ce?
15. Care este filmul tău preferat?
16. Ce culoare reflectă cel mai bine personalitatea ta?
17. Care este cel mai de preț bun al tău? (de preferat bun/obiect pe care îl posedă, nu calitate)
18. Ce carte ai recomanda colegilor tăi să citească neapărat?
19. Care este aroma de înghețată preferată?
20. Care a fost cea mai frumoasă vacanță din viața ta? De ce?
21. Care ar fi lucrul pe care ai dori să îl ții minte colegii tăi despre tine, după ce se termină liceul?
22. Care este cea mai bună prietenă a ta / cel mai bun prieten al tău din clasă? De ce?

23. Care este ultimul concert/ eveniment social la care ai participat?
24. Când te-ai certat ultima dată cu părinții și de ce?
25. Care este cea mai veche amintire pe care o ai despre tine?

Activitatea 3

„Drumeție spre cunoaștere”

Domeniul: Competențe sociale, rezolvare de probleme, motivație

Abilități vizate: autonomie personală, abilități de comunicare

Materiale necesare: 4 - 6 foi de hârtie A0 (în funcție de numărul de elevi din clasă), acces la internet (fie pe telefoane mobile, fie la rețeaua de internet a școlii), bilețele cu sarcinile de lucru aferente echipelor

Durata activității: 3 secvențe x 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

A.Secvența 1

Desfășurarea activității

Descrierea / etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea conceptului de autonomie personală	Conversație euristică. Începeți activitatea prin a discuta cu elevii despre conceptul de autonomie personală. Exemple de întrebări: - Ce este autonomia, la ce se referă ea? (luare de decizii, asumare de responsabilități, independență); - Ce decizii luați singuri, la vârsta voastră?; - Ce responsabilități vă asumați? Oferiți exemple - Cum vă manifestați independența? În ce măsură considerați că sunteți independenți?; - Există o legătură între luarea de decizii, independență și asumarea responsabilității? Sumarizați spunând: <i>Este important să știți că autonomia este o competență complexă care se obține în urma unui proces conti-</i>	10 minute

	<p><i>nuu, adică se dezvoltă pe măsură ce vă dezvoltați și voi/ pe măsură ce înaintați în vârstă. În fapt, autonomia presupune un set de abilități, cum sunt cele pe care le-am menționat deja, care ne ajută să ne adaptăm mai bine mediului în care ne desfășurăm activitatea și în care trăim. Autonomia nu se referă doar la a face singur anumite lucruri, ci înseamnă să gândești pentru tine, să știi și să exprimi ceea ce simți, să iei decizii (chiar și decizii morale) care să îți aparțină ție.</i></p>	
<p>2. Prezentarea sarcinii de lucru și monitorizarea derulării ei</p>	<p>Conversație. Ceea ce vreau să vă propun astăzi este o activitate în care să utilizați și să vă dezvoltați și mai mult abilități specifice autonomiei personale. Vă rog să vă grupați în echipe de câte 6 elevi și să propuneți o destinație din țara noastră, pentru o excursie de weekend cu clasa/ colegii. Pentru a face acest lucru trebuie să vă gândiți la următoarele aspecte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care este motivația pentru care ați ales acea destinație (de ce să mergem acolo)? - Care este traseul pe care îl vom parcurge? - Ce activități putem face în această excursie? - Ce costuri ar presupune această excursie (excursia să fie accesibilă pentru toți elevii)? - Ca surse de inspirație pentru această sarcină de lucru puteți folosi internetul – de pe telefoanele mobile (www.viamichelin.com, www.tripadvisor.com, www.google.ro), dar și informații de la orele de istorie, geografie, limba și literatura română, experiențele 	<p>20 minute</p>

	<p><i>și cunoștințele voastre personale.</i></p> <p>La sfârșitul celor 15 de minute alocate acestei activități, fiecare grupă va prezenta colegilor informațiile adunate/ ideea de mini-vacanță propusă, iar apoi, fiecare dintre voi va nota pe câte un bilețel excursia în care dorește să meargă. Propunerea cu cele mai multe voturi va deveni următoarea noastră destinație!</p> <p>În cazul în care sunt neclarități, oferiți informații suplimentare pentru a-i ajuta pe elevi să își realizeze sarcina de lucru. Fiecare grupă va primi o foaie A0 pe care va scrie informațiile solicitate, iar dacă elevii vor dori, pot schița obiective turistice, pot folosi creioane/carioci colorate în redarea informațiilor, astfel încât afișul să fie mai atractiv. Monitorizați activitatea grupelor și oferiți informații suplimentare acolo unde este cazul.</p>	
3. Sumarizarea răspunsurilor emoționale și comportamentale ale elevilor	<p>Conversație. La sfârșitul minutelor alocate sarcinii de lucru, elevii vor prezenta și argumenta în fața colegilor propunerile lor (fără a fi dezbătute). Apoi, fiecare elev va primi un bilețel „de vot” pe care va nota în ce excursie ar dori să meargă. Se vor însuma voturile și se va decide astfel destinația.</p>	10 minute
4. Tema pentru secvența următoare	<p>La sfârșitul lecției împărțiți elevii în grupe de câte 4-6 persoane care să lucreze pentru planificarea excursiei.</p> <p>- Pentru ca această excursie să aibă loc, toată responsabilitatea pentru planificarea și realizarea ei stă în mâinile voastre. Veți lucra în echipe. Fiecare echipă va avea sarcini diferite, după cum urmează:</p>	10 minute

	<ul style="list-style-type: none"> - echipa 1 se va ocupa de identificarea celui mai potrivit mijloc de transport - va trebui să cereți oferte de preț, disponibilitatea mijlocului de transport și să ne prezentați la următoarea întâlnire ce variante ați găsit și care considerați că este cea mai bună; - echipa 2 se va ocupa de cazare - căutați locuri de cazare, analizați condițiile și prețurile, prezentați apoi ofertele și care credeți că este varianta optimă; - echipa 3 se va ocupa de traseu/ itinerar - ce obiective turistice, puncte de interes, activități de petrecere a timpului liber există și care ar fi orarul excursiei. De asemenea, trebuie să ne spuneți costurile (de exemplu, dacă vizităm un muzeu, care este prețul biletului etc.) - echipa 4 se va ocupa de organizarea "bagajului" – va trebui să propuneți perioada în care să mergem, să vedeți ce condiții meteo se anunță, care sunt temperaturile specifice perioadei și zonei și ce ar trebui să avem în bagaje - echipa 5 - voi veți fi jurnaliștii care vor documenta excursia - veți face poze, veți scrie întâmplările hazlii din excursie și din procesul de pregătire al ei, veți raporta problemele întâmpinate, soluțiile găsite și veți realiza un album al acestei excursii (text și imagine). De asemenea, veți face un chestionar pentru colegii voștri pentru a vedea cât de mulțumiți/ nemulțumiți au fost de excursie. <p>Se vor organiza/alcătui echipele, sarcinile</p>	
--	---	--

	pot să fie scrise pe bilețele, astfel încât fiecare echipă să știe ce are de făcut și se răspunde la alte întrebări/neclarități ale elevilor.	
--	---	--

B. Secvența 2

Desfășurarea activității

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea de către elevi a sarcinilor de lucru primite în activitatea anterioară	Conversație euristică și dezbatere. În cadrul acestei secvențe, elevii vor prezenta informațiile necesare pentru planificarea excursiei, se vor lua deciziile cu privire la traseu, itinerar, cazare, orar etc. și se vor da sarcini suplimentare echipelor, dacă este cazul.	40 minute
2. Autoevaluarea activității desfășurate	Dezbatere. La sfârșitul acestei secvențe/ etape adresați elevilor următoarele întrebări: <ul style="list-style-type: none"> - Cât de mult vă doriți să continuați cu planificarea acestei excursii? - Care sunt aspectele de care credeți că nu s-a ținut cont în prezentările de azi și ar putea fi importante (de exemplu, discuții cu profesorul de istorie pentru identificarea unor obiective turistice, aspecte legate de masă etc.) - Ce dificultăți ați întâmpinat în realizarea sarcinii de lucru? - Care au fost aspectele cărora le-ați acordat cel mai mult timp? - Cum ați rezolvat neînțelegerile? - Care vi se pare cel mai complicat/difil lucru în planificarea unei astfel de excursii? - Ce ați învățat despre voi înșivă pe parcursul acestei activități de planificare? - Ce v-a plăcut cel mai mult în activitatea de 	10 minute

	<p>grup pe care ați realizat-o?</p> <p>- Au fost situații în care ați cerut sprijin/ ați fi avut nevoie de sprijin din partea părinților/profesorilor?</p>	
--	--	--

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar - secvența 2

1. În această secvență rolul dumneavoastră este de observator și mediator în cazul unor eventuale conflicte.
2. Este recomandat ca realizarea activității să aibă loc la cel puțin 3 zile după prima lecție.
3. Ultima secvență a lecției poate fi organizată și sub forma unei activități individuale (fiecare elev răspunde la întrebări, acestea fiind scrise pe fișe de lucru individuale). Recomandat este însă să discutați sau să prezentați elevilor concluziile / rezultatele.

Secvența 3 – se realizează la o săptămână după încheierea excursiei

Desfășurarea activității

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea albumului din excursie	La o săptămână după excursie, elevii din echipa 5 vor prezenta în fața clasei albumul realizat (de preferat în format electronic). Apoi vor adresa oral întrebările din chestionarul pe care l-au propus pentru evaluarea acestuia. Coordonatorul activității va urmări să analizeze împreună cu elevii momentele mai dificile, sau neplăcerile pe care elevii le-au menționat (sau situațiile pe care profesorul le-a remarcat), insistând pe strategiile de rezolvare folosite, gradul de conformitate al elevilor la solicitările grupului, va face aprecieri cu privire la responsabilitățile asumate de elevi, va oferi feedback specific cu privire	35 minute

	la activitățile realizate de aceștia.	
2. Activitate individuală	<p>Prezentați elevilor următoarea sarcină de lucru, spunând:</p> <p><i>Pe parcursul orelor pe care le-ați investit în planificarea acestei excursii, scopul principal a fost acela de a vă dezvolta autonomia personală - independența în ceea ce privește lucrurile/ comportamentele pe care le faceți, responsabilitățile pe care vi le asumați, deciziile pe care le luați, în așa fel încât să vă fie bine/ să vă simțiți bine, să fiți în siguranță, să vă îndepliniți obligațiile. Aș vrea acum să vă gândiți la un domeniu în care doriți să vă manifestați autonomia mai mult decât până acum (de exemplu, în a vă alege orarul de somn, modul în care vă petreceți timpul, hainele pe care vi le cumpărați etc.). Vă rog să scrieți o scrisoare de maxim o pagină, pe care să o adresați părinților, în care să le spuneți de ce doriți să fiți autonomi în acel domeniu, de ce credeți că puteți fi autonomi în acel domeniu, ce responsabilități/ decizii v-ați asuma.</i></p> <p>Oferiți informații suplimentare dacă este cazul.</p>	15 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar - secvența 3

1. Insistați, în timpul discuțiilor, asupra aspectelor pozitive ale activității desfășurate, laudați munca elevilor și accentuați aspectele care v-au surprins în cazul implicării în activitate a unora dintre elevi.
2. Puteți implica părinții în activitate prin solicitarea în scris (prin scrisoare/ email) a răspunsului lor privind nevoia exprimată de adolescent în scrisoare.

Recomandări generale pentru coordonator/ consilier școlar

1. Activitatea își poate atinge obiectivele și dacă este realizată doar prima și ultima activitate. În cazul primei lecții, ultimele minute (în care conform acestei propuneri se asignează sarcinile de lucru pentru echipe) pot fi înlocuite cu adresarea întrebărilor de evaluare de la activitatea 2. Este foarte importantă această parte de auto-reflecție! Lecția 3 poate să fie restructurată doar pentru realizarea scrisorii și citirea ei în fața colegilor. În acest caz nu se fac aprecieri cu privire la conținut din partea colegilor sau a coordonatorului.
2. În funcție de nivelul clasei și de resursele avute la dispoziție, primele două lecții se pot desfășura și una după cealaltă (de exemplu, elevii pot contacta telefonic firmele de transport, pot căuta informațiile pe internet, pot face poze pentru jurnalul de călătorie în timpul activității).
3. Pentru ca obiectivele să fie atinse, coordonatorul trebuie doar să medieze, să sprijine realizarea sarcinilor de lucru și să nu își impună punctul de vedere. Este recomandat să adreseze întrebări care să încurajeze reflecția sau să evidențieze aspecte pe care elevii poate le-au omis, însă atitudinea trebuie să fie de colaborare, empatică, suportivă.
4. Ar fi indicat ca excursia să se realizeze, pentru ca elevii să poată reflecta asupra abilităților personale folosite în planificarea și desfășurarea ei.
5. Pentru realizarea echipelor indicate la finalul lecției 1, coordonatorul poate grupa elevii aleator sau în funcție de abilitățile, preferințele lor.
6. Scrisoarea pentru părinți poate constitui punct de plecare pentru alte activități (de exemplu: autonomie/ proiecție educațională, strategii decizionale etc.).

Metacompetențe: coping, control
Competența: competențe emoționale

Activitatea 1

„Atunci când am emoții negative, eu...”

Domeniul: Competențe emoționale

Abilități vizate: conștientizarea propriilor strategii de coping, diferențierea între coping sănătos vs. coping nesănătos, creativitatea

Materiale necesare: reviste, foarfeci, lipici, scotch, coli de flipchart, post-it-uri, carioci

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Explicarea și exemplificarea conceptului de <i>strategii de coping</i>	Începeți activitatea printr-o scurtă introducere despre emoții și mecanismele de coping (management emoțional). Puteți construi introducerea pornind de la următoarele idei: emoțiile negative disfuncționale sunt și ele parte din viața noastră. Atunci când apar, folosim diferite strategii pentru a le face față. Unele dintre aceste strategii sunt sănătoase, adică ne ajută, altele sunt nesănătoase (ne aduc probleme și mai mari, ne împiedică să rezolvăm diferite probleme). Printre metodele prin care încercăm să facem față emoțiilor negative se numără: discuțiile cu prietenii, practicarea unui sport, evitarea situației, izolarea etc. (Puteți ruga elevii să ofere exemple de strategii de coping).	10 minute

2. Profilul personal de coping	Activitate pe echipe/colaj: Solicitați elevilor să lucreze în echipe de 3-4 persoane. Comunicați-le următoarea cerință: <i>Gândiți-vă la situațiile recente în care ați simțit emoții negative. Utilizând imagini decupate din reviste, precum și alte materiale disponibile, creați un colaj care să illustreze diferite strategii pe care le folosiți atunci când vă străduiți să gestionați emoțiile negative trăite în situațiile de mai sus.</i> Timp de lucru: 25 de minute.	20 minute
3. Prezentare și dezbatere strategii de coping sănătoase vs. strategii de coping nesănătoase	Lipiți pe perete colajele și realizați turul galeriei, rugând fiecare grup să expună pe scurt strategiile lor. Notați-le pe tablă/coală de flipchart. La finalul expunerilor, discutați cu elevii despre acestea și grupați-le în categorii: 1. Strategii de coping sănătoase 2. Strategii de coping nesănătoase. Ghidați discuția în jurul următoarelor întrebări: Care sunt cele mai frecvente strategii de coping pe care le utilizăm? Care sunt asemănările, dar deosebirile dintre acestea? Ce înseamnă strategii care funcționează eficient/ sănătoase și ce înseamnă strategii nesănătoase? Insistați asupra diferențierii arătându-le neajunsurile unor strategii nesănătoase, precum consumul de alcool sau tutun, izolarea etc.	15 minute
4. Debriefing	La finalul activității, încurajați discuția despre utilitatea activității: Ce ai aflat nou din această activitate? Ce ai simțit când ai împărtășit cu ceilalți informații despre tine? Cum te-ai simțit atunci când ai remarcat că și ceilalți au vulnerabilitățile lor? Ce vei utiliza din această activitate în viața ta personală?	5 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul discuțiilor vă recomandăm să descurajați posibile evaluări/ aprecieri subiective din partea elevilor sau din partea dumneavoastră cu privire la strategiile de coping pe care le exprimă colegii lor. Scopul activității este de a împărtăși cât mai multe experiențe și de a crea un cadru optim pentru comunicarea acestora. La secțiunea în care explicați diferența dintre strategiile de coping sănătoase, respectiv nesănătoase, vă recomandăm să acordați o atenție deosebită exemplurilor problematice pentru a nu se ajunge la etichetare.
2. Evitați absolutizarea valorii benefice sau nesănătoase a unei anumite strategii și încercați să exemplificați în funcție de situație. Transmiteți-le elevilor ideea că uneori, funcționalitatea unei strategii depinde de situație, de particularitățile contextului etc. Invitați-i să reflecteze la acest lucru și să ofere exemple de situații în care o anumită strategie funcționează adaptativ, respectiv, în care nu funcționează astfel.
3. Pentru a implica activ părinții, activitatea se poate realiza împreună cu aceștia și elevii, după aceeași structură recomandată mai sus. Timpul însă se va extinde (aproximativ 100 de minute). Beneficiul implicării părinților ar fi acela de a identifica tipare de strategii de coping preluate de către elevi de la părinți și conștientizarea din partea părinților a faptului că unele dintre acestea nu sunt eficiente sau îngreunează comunicarea părinte adolescent.

Activitate 2

„Emoțiile-personaje”

Domeniul: Competențe emoționale

Abilități vizate: conștientizare emoțională, expresivitate emoțională, flexibilitate, percepție de sine, comportament situațional

Materiale necesare: bilețele cu emoții

Durata activității: 2 x 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea introductivă a activității	Oferiți elevilor o definiție a emoțiilor. Realizați un brainstorming cu tema: <i>Ce emoții cunoaștem?</i> Notați pe tablă răspunsurile elevilor.	10 minute
2. Elaborare de scenarii	Împărțiți elevii în grupe de câte 3-5 persoane. Fiecare grup va extrage 2 bilețele cu emoții dintre cele pregătite de dumneavoastră. Doar membrii grupului cunosc emoțiile extrase. În continuare, comunicați-le elevilor următoarea sarcină: Pornind de la o situație (plăcută sau conflictuală) din viața voastră, construiți un scenariu care să reflecte un dialog între 2 personaje care trăiesc/ experimentează emoțiile alese de grupul vostru (fiecare personaj trăiește o anumită emoție). Dialogul trebuie să acopere aproximativ 3 minute. La final, 2 dintre membrii echipei vor pune în scenă acest dialog, iar ceilalți vor trebui să identifice/ recunoască emoția despre care este vorba/ exprimată în dialog.	20 minute
3. Joc de rol emoții	Membrii fiecărei echipe vor pune în scenă dialogul construit, iar ceilalți vor recunoaște	15 minute

	emoțiile exprimate.	
5. Debriefing	La finalul activității reliefați: 1. Importanța expresivității emoționale în dialogul cu ceilalți 2. Faptul că emoțiile influențează comunicarea într-o manieră decisivă. 3. Decodarea mesajului emoțional este adaptativ, ne ajută să ne dăm seama cum să continuăm dialogul cu celălalt.	20 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. În timpul discuțiilor vă recomandăm să acordați atenție manierei în care elevii se comportă în echipă, conflictele care apar etc. și să interveniți, dacă este cazul, amintindu-le că este o situație de joc, nu o situație personală.
2. Puteți crește complexitatea activității prin: a. oferirea unei/unor situații impuse de dvs, b. solicitarea unor voluntari care să creeze dialogurile ad-hoc, spontan, improvizat.
3. Puteți extinde activitatea pentru încă 50 de minute astfel: Împărțiți sala în 4 cadrane și rugați 4 elevi să se poziționeze fiecare în câte un cadran. Fiecărui cadran îi este caracteristică o emoție. Împreună cu clasa, le dați o situație pe care să construiască un scenariu exprimând emoția caracteristică cadranelui. Pot trece, de asemenea, dintr-un cadran în altul. Când un elev îl atinge pe celălalt pe mână, acela continuă dialogul. O altă variantă ar fi ca atunci când se ating pe mână, elevii din clasă să oprească dialogul și să decidă cine continuă.
4. Această activitate se poate face împreună cu părinții cu scopul de a crește eficiența comunicării părinte-adolescent. Spre exemplu, puteți alege situații de comunicare părinte-elev pe care să le dramatizeze în aceste diade, puteți solicita să schimbe emoțiile între ei, rolurile etc.

Anexa 1

Exemplu scenariu (emoții: teamă și furie)

Situație: o notă mică obținută la teză

Personaje: părinte, copil

Părinte: Cât ai luat la teza de la matematică (țipând și apropiindu-se agitat de copil).

Copil: aaa... 7...

Părinte: 7? Asta e notă? (arătând amenințător spre copil)

Copil: (cu voce scăzută, tremurândă) păi...știi...a fost greu... (frecându-și palmele)...

Părinte: (strigând): Nu se poate așa ceva. Mă faci de rușine în fața vecinilor. Alex cât a luat?

Copil: (cu lacrimi în ochi): 9... dar... ..

Activitate 3

„Ce faci când te simți ...?”

Domeniul: Competențe emoționale

Abilități vizate: recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, identificarea alternativelor comportamentale adaptative, acceptarea necondiționată

Materiale necesare: Anexa 1 - *Vreau să știu*, tablă / o foaie de flipchart împărțită în trei coloane care au ca titlu: *Știu, Vreau să știu și Am învățat*, Anexa 2 - Consecințe pozitive ale unor emoții negative

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Discuție liberă - Emoțiile și influența lor asupra comportamentului.	Oferiți elevilor o scurtă definiție a emoțiilor. <i>Exemplu - emoția este un răspuns evaluativ care include o combinație de activare fiziologică, experiență subiectivă și o expresie comportamentală.</i> Desenați pe tablă sau flipchart un tabel cu 2 coloane. Prima coloană este intitulată <i>Știu</i> , iar a doua <i>Am învățat</i> . Explicați/reamintiți elevilor ce sunt emoțiile și care sunt cauzele lor. Discutați apoi despre cum ne pot influența ele comportamentul realizând un brainstorming pornind de la întrebarea: „Ce rol au emoțiile în viața noastră?” Notați cuvintele cheie pe tablă/flipchart în coloana <i>Știu</i> .	10 minute
2. Rugați elevii să completeze fișa de lucru pe care o regăsiți în Anexa 1.	Activitate individuală - <i>Pentru că fiecare dintre noi simte o mulțime de emoții, poate chiar pe parcursul unei singure zile, aș vrea să conștientizați care sunt reacțiile voastre la</i>	10 minute

	<p><i>diverse emoții. Vă rog să completați această fișă (Anexa 1) menționând pentru fiecare emoție un comportament sănătos/ funcțional/ benefic și un comportament distructiv/ nesănătos/ disfuncțional pe care l-ați avut sau pe care le-ați putea avea când vă confrunțați cu emoția respectivă. Unde nu știți, lăsați căsuța liberă. Dacă simțiți frecvent alte emoții care nu sunt menționate în tabel, vă rog să le completați în partea de jos a tabelului.</i></p>	
<p>3. Sumarizarea răspunsurilor emoționale și comportamentale ale elevilor</p>	<p>Conversație. Haideți să vedem care sunt răspunsurile comportamentale pe care le utilizați când simțiți aceste emoții. În perechi, în 5 minute, comunicați colegului de bancă ce ați scris pe fișa de lucru. Identificați aspecte comune sau diferite în legătură cu emoțiile și comportamentele voastre. Aș vrea să aflăm cât de diverse pot fi reacțiile voastre și, de asemenea, să încercați să răspundeți la întrebarea „de ce credeți că sunt comportamentele voastre diferite”? Notați cuvintele cheie de la ultima întrebare pe tablă, tot în coloana Știu.</p> <p>Pe parcursul acestei etape, solicitați elevilor să prezinte /explice răspunsurile oferite pentru fiecare emoție din fișa de lucru. Discutați cu ei despre posibile cauze ale diferențelor dintre răspunsurile oferite (de ce unii reacționează într-un anumit fel, iar alții în mod diferit).</p>	<p>20 minute</p>
<p>4. Discuții. Discutați cu elevii despre avantajele și dezavantajele</p>	<p>Dezbateri. Am văzut până acum că pentru fiecare emoție amintită putem avea reacții diferite. Unele emoții sunt folositoare, altele</p>	<p>10 minute</p>

diverselor emoții (utilizați Anexa 2)	<i>nefolositoare. Credeți că ar trebui să simțim doar emoții pozitive? De ce da, de ce nu? De ce ar trebui să simțim /sau la ce ne ajută emoțiile negative? Scrieți cuvintele cheie în coloana Am învățat.</i>	
---------------------------------------	--	--

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Rugați elevii să își noteze informațiile de pe tablă în caiete. Dacă doriți să utilizați în mod „clasic” metoda Știu/ Vreau să știu/ Am învățat, puteți pregăti o fișă de lucru cu trei coloane, după cum vă este sugerat mai jos. În acest caz, fiecare elev va primi un exemplar.

Știu	Vreau să știu		Am învățat
	Emoția	Comportament funcțional	

2. În cazul în care elevii au menționat în fișa de lucru și alte emoții, este foarte important să le citească și apoi să discutați cu elevii dacă ei ar reacționa în același mod sau în mod diferit la emoțiile respective.
3. Dacă știți că la grupul de adolescenți cu care lucrați predomină și alte emoții și doriți să îi conștientizați cu privire la alternativele comportamentale pe care le au la dispoziție, vă sugerăm să modificați fișa de lucru, astfel încât să fie menționate și emoțiile respective.
4. În timpul discuțiilor vă recomandăm să stopați posibile evaluări/ aprecieri subiective din partea elevilor sau din partea dumneavoastră cu privire la comportamentele sau emoțiile pe care le exprimă colegii lor. Scopul activității este de recunoaștere a emoțiilor personale și a comportamentelor asociate acestora, ceea ce înseamnă că răspunsurile individuale nu pot fi corecte sau greșite. Este importantă doar exprimarea lor! Dacă în

anumite situații sesizați anumite aspecte problematice și doriți să aflați mai multe informații, este indicat să aveți o discuție individuală cu elevul respectiv pornind de la răspunsurile oferite în cadrul activității.

5. Dacă este posibil, solicitați părinților să completeze Anexa 1 (în scris sau electronic). Puteți apoi fie să analizați în paralel răspunsurile elevilor și părinților pentru fiecare emoție, fie să provocați elevii să identifice care sunt răspunsurile părinților lor (lipiți fișele pe tablă și elevii vor citi și nota numele părinților pe fișă sau citiți frontal răspunsurile completate).
6. Pentru a implica activ părinții, activitatea se poate realiza împreună cu aceștia și elevii, după aceeași structură recomandată mai sus. Timpul însă se va extinde (aproximativ la 70-80 de minute). Dacă nivelul de implicare a grupului în activitate vă permite, fișele individuale pot fi anonime, iar la sfârșitul activității solicitați elevilor și părinților să identifice care dintre fișe aparține „familiei” (elevii identifică fișele părinților, iar părinții pe cele ale copiilor lor).

Anexa 1

Vreau să știu

Când mă simt....	Comportamentul funcțional / adecvat este....	Comportamentul disfuncțional / neadecvat este....
Frustrat		
Enervat		
Fericit		
FuriOS		
Supărat		
Trist		
Mulțumit		
Speriat		
Îngrijorat		
Entuziasmat / încântat		
Gelos		
Rănit (emoțional)		
ÎnfriCOșat să nu greșesc Teama de a nu greși		
.....		

Anexa 2

Consecințe pozitive ale unor emoții negative funcționale (Fișă de sprijin pentru cadrul didactic/consilierul școlar)

Supărarea - este un indiciu că ceva nu este bine, că nu ne place și nu ne „simțim bine” – ea ne poate da energie / ne mobilizează pentru a rezolva problema/ conflictul care ne creează acea stare.

Tristetea ne poate determina să „ne oprim” și să analizăm lucrurile, ne poate ajuta să trecem peste un moment mai dificil. Ne poate ajuta să conștientizăm că avem nevoie de prieteni, de cineva cu care să vorbim/ căruia să ne confesăm.

Frica moderată - ne dă energie și resurse fizice pentru a lupta cu, sau a fugi de un stimul amenințător. De foarte multe ori ne poate salva viața.

Frica/îngrijorarea de a nu greși – ne poate ajuta să fim perseverenți, să muncim mai mult pentru a obține ceea ce ne dorim, să avem performanțe mai bune.

Gelozia/invidia funcțională/adaptativă – ne poate indica ce este important pentru noi și ne poate orienta atenția, comportamentul, efortul, munca (motivația) spre acel lucru.

Activitatea 4

„Cine sunt eu?”

Domeniul: Competente emoționale

Abilități vizate: auto-conștientizare, empatie

Materiale necesare: la alegerea elevilor. Sarcina de lucru va fi realizată acasă, individual de către fiecare elev

Durata activității: 50 minute + 10 minute - timp alocat pentru anunțarea temei cu câteva zile înainte

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Anunțarea temei. Tema se va anunța cu cel puțin 5 zile înainte de realizarea activității	La sfârșitul lecției se prezintă elevilor tema pentru ora următoare: <i>Aș dori ca la următoarea întâlnire să discutăm despre cine sunteți voi acum și care au fost momentele care v-au ajutat să deveniți tinerii de acum/de azi. De aceea, vă rog ca până data viitoare să faceți o prezentare - sub forma unui afiș/ poster/ prezentare power point (ppt) etc. - cu momentele pe care voi le considerați esențiale pentru dezvoltarea voastră de când v-ați născut și până azi. Puteți folosi fotografiile cu voi din diferite momente, puteți face un poster sau un filmuleț, gândiți-vă la amintirile voastre, la evenimentele care v-au marcat, întrebați părinții dacă ați făcut anumite lucruri mai deosebite care v-au ajutat/ încurcat în anumite momente. Prezentarea nu trebuie să dureze mai mult de 2 minute. Oferiți informații suplimentare, exemple, răspundeți la neclarități, astfel</i>	10 minute

	Încât sarcina de lucru să fie corect înțeleasă. Elevii vor realiza tema acasă, individual.	
2. Expunerile. Vizionați alături de elevi materialele realizate	Învățare prin descoperire. Elevii vor prezenta în fața clasei materialele realizate.	40 minute
3. Discuții. Discutați cu elevii aspecte cu privire la rolul etapelor de dezvoltare în evoluția omului	Conversație euristică. La sfârșitul activității discutați cu elevii despre impactul pe care aceste imagini/ informații le au asupra lor. Ce au învățat despre ei, de ce este important să parcurgem toți anumite etape, care li s-a părut cel mai ușor/ plăcut/ important lucru din istoria lor de viață, care este amintirea lor cea mai dragă, etc.	10 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Adaptați dificultatea sarcinii și a produsului realizat de adolescenți (poster, prezentare multi-media) la caracteristicile grupului și la resursele de care dispun elevii. Este indicat ca fiecare elev să aibă un suport vizual (fotografii sau desene realizate de ei), însă cel mai important aspect este explicația (informația) pe care o oferă grupului - argumentele pentru care consideră el că imaginea/ evenimentul sunt relevante în evoluția lui.
2. Se poate face referire la conținutul manualului de psihologie cu privire la dezvoltarea umană pentru a-i ghida pe elevi în identificarea momentelor cheie din evoluția lor, însă accentul trebuie pus pe evenimentele pe care ei le consideră importante și relevante.
3. Dacă este posibil, puteți organiza evenimentul invitând și părinții, care pot veni să prezinte materialul realizat împreună cu fiul/fiica lor. În acest caz însă, activitatea poate dura mai mult și este indicat să se realizeze în afara orelor de curs.
4. În timpul prezentărilor este recomandat să nu se facă aprecieri verbale cu privire la conținutul materialelor prezentate.

5. În funcție de numărul de elevi din clasă, timpul alocat activităților poate varia. O modalitate de a ține sub control durata activității este prin solicitarea ca toți elevii să realizeze un poster de mărimea unei foi A0 și prin realizarea unui „tur al galeriei”, astfel încât fiecare elev să vadă materialele colegilor. În acest caz recomandăm să le spuneți elevilor că pot adresa întrebări pertinente, dar nu au voie să facă aprecieri/ comentarii răutăcioase la adresa celorlalți.

Activitatea 5

„La întâlnire”

Domeniul: Competențe emoționale

Abilități vizate: percepție de sine, abilități interpersonale, asertivitate

Materiale necesare: Anexa 1 - Prieteni noi, Anexa 2 - Acesta sunt eu

Durata activității: 2 x 50 minute (2 secvențe desfășurate, de preferat, una după cealaltă)

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

A. Secvența 1:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate	Conversație euristică. Solicitați elevilor să vă spună câteva din criteriile pe care le utilizează atunci când își aleg prietenii. Adresați întrebări de tipul: „Cum ne alegem prietenii? Cum v-ar plăcea să fie prietenii voștri/ Ce calități ați dori să aibă? Cum vă dați seama că ați ales corect?”.	5 minute
2. Prezentarea sarcinii de lucru	Conversație. Astăzi aș dori să analizăm împreună cum aplicați voi principiile și criteriile pe care le-ați menționat anterior și cum ați putea să identificați alți prieteni buni în clasa voastră. În acest sens vă propun un joc. Haideți să ne imaginăm că începând de mâine veți petrece o săptămână doar în compania a trei colegi de clasă (dar nu cei mai buni 3 prieteni ai voștri din clasă). Petrecerea timpului înseamnă să veniți împreună la școală, să vă petreceți pauzele, timpul liber împreună etc. Aveți posibilitatea de a-i selecta pe cei trei colegi în baza unei discuții individuale de 2 minute. Va fi un joc de tip <i>Întâlniri rapide/ Speed dating</i> . Știți ce este	10 minute

	<p><i>speed dating?</i></p> <p>Lăsați unul sau doi elevi să detalieze „jocul” sau prezentați pe scurt regulile de bază ale acestei activități. Jocul se va derula astfel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiecare dintre voi va avea la dispoziție 5 minute pentru a se gândi la cum se prezintă celuilalt/ ce va spune despre sine, astfel încât acesta să îl aleagă ca prieten. Vă puteți nota chiar și întrebări pe care să le adresați concurenților (întrebări relevante, care să vă ajute să luați o decizie. Gândiți-vă la activitățile voastre preferate, la modul în care vă petreceți timpul, cum decurge ziua voastră și cum v-ar plăcea să fie persoana care este alături de voi). - Jumătate dintre voi vor rămâne la locurile lor, iar cealaltă jumătate se va deplasa (de ex, elevii din partea stângă a fiecărui șir de bănci vor rămâne pe scaune, iar cei din partea dreaptă vor merge în banca din spatele lor când trec cele două minute). - Eu voi monitoriza timpul. Când spun „schimbați”, elevii care trebuie să se deplaseze se vor mută în banca din spate. - Jocul se termină când în fața voastră ajunge colegul vostru de bancă/primul „concurrent”. - Fiecare dintre voi are la dispoziție aproximativ 2 minute pentru a se prezenta și a adresa întrebări. Puteți alege să adresați întrebări unora, iar altora nu, să ascultați doar prezentarea celuilalt, să vă prezentați diferit fiecărui coleg etc. Nu uitați că scopul este de a-i convinge să vă aleagă ca prieten 	
--	---	--

	<p><i>în 2 minute.</i></p> <p><i>Când jocul se termină trebuie să decideți care sunt cei trei prieteni noi cu care vă veți petrece săptămână. Veți primi o fișă de lucru pe care veți nota argumentele care au stat la baza deciziei voastre (de ce i-ați ales), doar în baza a ceea ce vă spun ei în timpul „întâlnirii”!!! Ar fi util să notați anumite lucruri în timpul ”întâlnirii” care să vă ajute ulterior să completați fișa. Verificați dacă elevii au înțeles ce au de făcut, oferiți lămuriri/ detalii suplimentare (prima dată vă prezentați, apoi adresați întrebările).</i></p>	
3. Desfășurarea activității	<p>Joc didactic. Oferiți-le elevilor 5 minute pentru a se gândi la cum se prezintă colegilor și pentru a-și nota câteva întrebări/ observații pe care ei le consideră importante în selecția prietenilor. Apoi începeți cronometrarea „întâlnirilor”.</p>	30 minute
4. Completarea fișelor de lucru individuale	<p>Muncă individuală. <i>După atâtea întâlniri, este momentul să decideți care vă sunt noii prieteni. Fiecare dintre voi va primi o fișă de lucru pe care o va completa și apoi mi-o va aduce mie. În secvența următoare vom discuta despre cele ce ați completat.</i></p> <p>Distribuiți fiecărui elev Anexa 1 (Prietenii noi) și lăsați-i să o completeze.</p>	5 minute

Recomandări pentru coordonator/consilier școlar

1. Timpul pentru jocul didactic poate varia în funcție de numărul de elevi din clasă (noi am luat în considerare un colectiv de 30 de elevi).
2. Dacă vi se pare mai util, pentru desfășurarea jocului didactic puteți ruga elevii să pregătească acasă o listă de 5 întrebări pentru fiecare coleg și să o aducă la școală (*Vă rog ca până la*

întâlnirea viitoare să scrieți pe niște cartonașe 5 întrebări pe care ați vrea să le adresați fiecărui coleg, întrebări care să vă ajute să îi puteți cunoaște foarte bine pe fiecare dintre ei). Este important ca întrebările să nu fie discutate/ prezentate colegilor înainte.

B. Secvența 2:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Prezentarea fișelor de lucru completate la activitatea anterioară	La începutul activității (sau în pauză) afișați în sala de clasă, pe panou/ tablă, fișele de lucru individuale completate (Anexa 1 - Prieteni noi). Rugați elevii să citească ce au scris colegii despre ei, fără a dezbate/ discuta/ comenta informațiile din fișele de lucru.	15 minute
2. Completarea Anexei 2	Lucru individual. Invitați elevii să se așeze fiecare la locul lui și să completeze Anexa 2 - „Acesta sunt eu”. Dacă este nevoie, permiteți elevilor să se deplaseze prin sala de clasă pentru a revedea fișele de lucru afișate pe panou/ tablă (Anexa 1). Monitorizați activitatea elevilor și încercați să surprindeți anumite aspecte din fișele lor (calitatea menționată cu frecvența cea mai mare, elevii care au fost cei mai apreciați, gândurile cele mai frecvente etc.). Aceste fișe vor rămâne la elevi, nu vor fi afișate.	15 minute
3. Dezbateri	Am discutat astăzi destul de mult despre așteptările/ calitățile/ caracteristicile prietenilor noștri (cum să fie ei) și despre propriile noastre caracteristici/ calități (cum suntem noi). Vă provoc acum să încercăm să găsim răspunsuri la câteva întrebări: - Contează câți prieteni ai?	20 minute

	<p>- Ce facem ca să îi ținem aproape pe prietenii noștri? De ce?</p> <p>- Ați aflat lucruri noi despre colegii voștri?</p> <p>În ultimele 5 minute ale activității sumarizați informațiile cele mai importante din cele două activități și din fișele de lucru utilizate. Oferiți feedback în legătură cu implicarea lor în activități, punctați utilitatea informațiilor acumulate pentru interacțiunile din cadrul colectivului clasei (ex. caracteristicile pe care ei le valorizează cel mai mult la ceilalți, calitatea pe care o valorizează cel mai puțin, cum se reflectă aceste lucruri în activitățile pe care le fac, sau în modul în care lucrează la lecții etc.)</p>	
--	--	--

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Este foarte important ca „prietenii” aleși să fie alții decât cei cu care își petrec în mod regulat timpul. Insistați asupra acestui aspect!
2. În funcție de specificul clasei (relațiile dintre elevi, nivelul de maturitate emoțională), fișele de lucru din această activitate pot fi expuse alături de cele din prima activitate. În acest caz, timpul pentru completarea Anexei 2 va fi de 10 minute, iar cel alocat dezbaterii de 15 minute (fiind necesare 10 minute pentru afișarea și citirea fișelor).
3. Fișa de lucru „Acesta sunt eu” va rămâne în portofoliul personal al elevului; aceasta poate fi utilizată în cadrul ședințelor de consiliere individuală pentru a analiza gândurile și emoțiile elevului raportate la modul în care este acesta perceput de către colegi.
4. Ambele fișe pot fi adaptate pentru a fi completate de către părinte și elev, în scopul de a vedea particularități ale interacțiunii dintre aceștia. Astfel, Anexa 1 va cuprinde numele părin-telui,

calitățile pe care părintele le are și de ce sunt ele importante pentru adolescent; din Anexa 2 se poate folosi prima parte, cuvântul „colegi” fiind înlocuit cu cel de „părinți”.

5. O provocare ar fi realizarea ambelor activități împreună cu elevii și părinții acestora. În acest caz însă, timpul pentru prima activitate s-ar putea dubla, scopul fiind identificarea calităților dorite la părinte și adolescent. În fișele individuale, elevii pot menționa numele altor părinți sau persoane semnificative pentru ei.

Anexa 1

Prieteni noi

Nume Prieten

De ce l-am ales (calitățile pe care cred că le are)

.....

De ce sunt importante pentru mine aceste calități

.....

Nume Prieten

De ce l-am ales (calitățile pe care cred că le are)

.....

De ce sunt importante pentru mine aceste calități

.....

Nume Prieten

De ce l-am ales (calitățile pe care cred că le are)

.....

De ce sunt importante pentru mine aceste calități

.....
.....

Anexa 2

Acesta sunt eu

Partea I

...(X)..... colegii **mă consideră un prieten** cu care ar dori să petreacă împreună o săptămână.

Acest lucru mă face să cred/gândesc despre mine

.....
.....

Ce simt când gândesc aceste lucruri despre mine?

.....

Care cred eu că a fost cel mai bun motiv pentru care colegi mă consideră un bun prieten?

.....

Care ar fi alte calități ale mele pe care ei nu le-au menționat, dar care fac din mine un bun prieten?

.....

Partea II

Unii colegi nu m-au menționat în lista lor de prieteni. Acest lucru mă determină să cred **despre mine** că

.....

Ce simt când gândesc aceste lucruri despre mine?

.....

Mi-aș dori să schimb acest lucru? De ce?

Ca să simt altă emoție.....

.....

Activitatea 6

„Ce altceva aş putea face?”

Domeniul: Competențe emoționale, rezolvare de probleme

Abilități vizate: reziliența, controlul impulsurilor, rezolvare de probleme

Materiale necesare: Anexa 1 - „Ce altceva aş putea face” , Anexa 2 - Exemple de situații

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate	Dezbatere. Începeți activitatea prin a discuta cu elevii despre reziliență și impulsuri: ce este reziliența, ce este impulsul, la ce ne ajută ele, de ce este bine să stopăm impulsul. Solicitați exemple pentru răspunsurile oferite de elevi.	15 minute
2. Realizarea activității de grup	Grupați elevii în echipe de câte patru-cinci membri și prezentați sarcina de lucru. <i>Mulți oameni au tendința de a acționa imediat/impulsiv, adică să facă și să spună primul lucru care le vine în minte. De multe ori facem asta nu pentru că nu știm cum să ne comportăm ca să ne fie bine (să ne adaptăm la situație), ci pentru că nu ne controlăm impulsurile. Nu ne gândim la alte variante de comportament. O soluție ar fi ca în situația respectivă să respirăm adânc și să ne gândim apoi ce altceva am putea face. Asta vă propun să realizăm azi. Să identificăm ce altceva am putea face în diverse situații. Fi-</i>	15 minute

	<p><i>ecare echipă va primi o fișă cu o anumită situație, pentru care va trebui să completeze cum ar reacționa efectiv într-o astfel de situație (indiferent dacă este potrivit sau nepotrivit) și să argumenteze care dintre alternative ar fi mai potrivită pentru situația dată. Ultimul rând va trebui completat cu o situație pe care, la nivel de grup, o considerați foarte neplăcută și pentru care nu știți ce alternativă ați putea alege ca să fie bine pentru toți cei implicați.</i></p> <p>Distribuiți elevilor fișele de lucru, lămuriți neclaritățile cu privire la sarcina de lucru și monitorizați activitatea elevilor. Fiecare grup primește o situație diferită (una dintre cele 10 situații prezentate în Anexa 2 - Exemple de situații).</p>	
3. Debriefing-ul activității	<p>Analizați împreună cu elevii alternativele prezentate, găsiți soluții/răspunsuri pentru situațiile problematice menționate și accentuați necesitatea de a-și controla impulsurile în rezolvarea problemelor. Exersați cu ei diverse tehnici prin care își pot controla prima reacție (să inspire și să expire profund, să numere până la 10, să fredoneze un refren etc.).</p>	20 minute

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Este recomandat ca fiecare fișă de lucru să aibă descrisă o singură situație. Dacă nivelul clasei permite, puteți folosi mai multe situații pe o singură fișă, însă acest lucru va necesita schimbarea distribuției timpului pentru fiecare etapă. Sugestia noastră este ca debriefingul să dureze cel puțin 15 minute.

2. În funcție de nivelul clasei, puteți sugera tehnici diverse de reducere a intensității emoției resimțite în situații conflictuale și puteți extinde discuția asupra modului în care ei își reduc foarte repede din intensitatea emoției resimțite. Nu uitați că situațiile alese reprezintă conflicte cu sine înșiși (conflict interior).
3. Este recomandat ca tehnicile despre care vorbiți sau pe care le exersați cu elevii să nu fie tehnici complexe (de ex. alergarea în parc/ exercițiile fizice, vizualizarea, meditația etc.). Scopul este ca ei să poată face față situației în care se află la momentul respectiv.
4. Situațiile pot fi adaptate, astfel încât să corespundă unor contexte reale, din viața elevilor petrecută în clasă, dar pot să fie și niște situații posibile (ceva ce este foarte probabil să se întâmple în viitorul apropiat).
5. Fișa de lucru (Anexa 1) poate fi completată și individual, în acest caz sugestia noastră fiind să menționați pe prima coloană toate situațiile, astfel încât fiecare elev să poată spune ce ar face în fiecare context. Atenție, însă, la timpul alocat pentru prezentarea răspunsurilor.

Anexa 1

Ce altceva aş putea face

Situația	Ce aş face eu	Alternativa 1	Alternativa 2	Alternativa 3	De ce aş alege alternativa ...
Situația dată: Ești conectat pe Facebook și observi că un prieten ți-a dat "unfriend"					
Situația proprie					

Anexa 2

Exemple de situații

1. Ești conectat pe Facebook și observi că un prieten ți-a dat engl. *unfriend*.
2. Ești conectat pe o rețea socială și scrii un mesaj unui prieten care îți apare că este conectat. Acesta nu îți răspunde în 30 de minute.
3. Dorești să urci în autobuz și cineva te împinge alături pentru a intra în autobuz înaintea ta.
4. Mama îți închide televizorul pentru că nu ți-ai terminat temele.
5. În timpul unei lucrări de evaluare, un coleg se agită lângă tine (bate din picior, mișcă instrumentul de scris etc.)
6. Persoana cu care vorbești are o părere diferită de a ta.
7. Ai început să economisești bani pentru a-ți cumpăra un telefon nou, însă vezi o pereche de încălțăminte nouă pe care ți-o dorești și care costă mai puțin decât telefonul.
8. Te afli într-o cafenea și dorești să comanzi un suc. Barmanul servește însă persoana care a venit după tine, dar s-a așezat mai aproape de el/ în fața lui.
9. La test ai luat o notă mai mare decât prietena ta cea mai bună/ prietenul tău cel mai bun.
10. Profesorul te cheamă să rezolvi la tablă un exercițiu pe care nu crezi că îl poți rezolva.

Activitatea 7

„Cum pot fi rezilient?”

Domeniul: Competențe emoționale, rezolvare de probleme

Abilități vizate: reziliența, munca în echipă, rezolvarea de probleme

Materiale necesare: Anexa 1 – *Zece strategii prin care poți deveni rezilient (conform APA)*, carioci/creioane colorate, lipici, cartoane format A0, opțional-reviste cu imagini color

Durata activității: 50 minute

Grup țintă: elevii din clasele IX-XII

Desfășurarea activității:

Descrierea/ etapele activității	Conținutul și metodele de lucru recomandate	Timp alocat
1. Introducerea elevilor în activitate și anunțarea temei	<p>Prelegere interactivă. <i>Astăzi aș dori să vorbim despre reziliență.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Știi ce înseamnă să fii rezilient? (să ai abilitatea de a-ți reveni relativ repede, la funcționare normală, după ce te-ai confruntat cu situații dificile din punct de vedere emoțional, ca de exemplu: traumele, tragediile, evenimentele negative din viața noastră).</i>- <i>De ce este important să fim rezilienți? (pentru a ne putea adapta la lucrurile care ni se întâmplă, pentru a putea face față evenimentelor neplăcute, pe care nu le putem controla).</i>- <i>Asociația Psihologilor Americani (APA) consideră că există 10 modalități prin care se poate forma această abilitate (citiți elevilor Anexa 1 - Zece strategii prin care poți deveni rezilient și oferiți detalii sau explicații strategiile care nu sunt clare pentru elevii/</i>	10 minute

	nu știu la ce se referă). Aș vrea să discutăm astăzi despre cum putem să ne dezvoltăm aceste strategii	
2. Prezentarea sarcinii de lucru	<p>Conversație euristică. Vă rog să vă grupați în echipe de patru/ cinci elevi. Fiecare grupă va avea de realizat un poster care să evidențieze modul în care puteți să vă dezvoltați 5 din cele 10 abilități/strategii pe care vi le-am citit, la alegere. Pentru fiecare din cele 5 strategii pe care vi le alegeți trebuie să scrieți minim 3 activități pe care le puteți face la vârsta voastră și care dezvoltă acea strategie. În realizarea posterului puteți folosi carioci colorate, puteți realiza desene, puteți organiza informațiile cum doriți voi, astfel încât să fim motivați să învățăm din rezultatul muncii voastre. (Dacă utilizați și reviste, pot fi folosite imagini/decupaje din revistele respective.)</p> <p>Distribuiți materialele necesare realizării posterului și afișați pe slide sau distribuiți pe fișe individuale cele 10 strategii din Anexa 1. Urmăriți derularea activității, mediați discuțiile și oferiți sprijin în realizarea sarcinii de lucru acolo unde este cazul. În ultimele 2 minute alocate acestei secvențe, lipiți posterele pe pereții clasei sau chiar pe panoul din holul școlii.</p>	30 minute
3. Debriefing-ul activității	Organizați un tur al galeriei în care fiecare poster este prezentat de către un membru al grupului. Colegii pot adresa întrebări. Oferiți feedback asupra conținutului și a activității realizate de către elevi, iar în cazul în care nu au fost surprinse toate dimensiunile, cu	10 minute

	ajutorul brainstorming-ului puteți identifica activități care dezvoltă dimensiunile omise.	
--	--	--

Recomandări pentru coordonator/ consilier școlar

1. Încurajați elevii să identifice cât mai multe activități prin care își pot dezvolta cele 10 strategii. Oferiți chiar dumneavoastră exemple, mai ales în cazul dimensiunilor pe care poate le-au omis în realizarea posterelor.
2. Puteți discuta despre persoanele care îi pot ajuta să își dezvolte strategiile menționate (la cine pot apela).
3. În cazul în care realizarea posterului sau discuția introductivă durează mai puțin, alocați mai mult timp secvenței de debriefing.

Anexa 1

Zece strategii prin care îți poți dezvolta reziliența (conform APA)

1. Interacționează și construiește-ți o rețea socială de suport.
2. Evită să vezi situațiile de criză ca fiind probleme insurmontabile.
3. Acceptă că schimbarea este o parte normală a vieții.
4. Orientează-te spre scopuri (realiste) personale.
5. Acționează decisiv.
6. Caută oportunități care să te ajute să te auto-descoperi.
7. Ai grijă să ai o imagine pozitivă despre tine.
8. Păstrează lucrurile (vezi lucrurile) în perspectivă și în context mai larg.
9. Menține o perspectivă optimistă (plină de speranță) despre reușitele tale în viață.
10. Ai grijă de tine.

Sursa: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

Chestionar de identificare a abilităților non-cognitive ale adolescenților

În rândurile de mai jos sunt menționate câteva întrebări care vizează abilitățile tale non-cognitive. Te rugăm să răspunzi la toate întrebările, încercuind răspunsul care ți se potrivește cel mai bine (care te descrie pe tine cel mai bine). NU există răspunsuri corecte sau greșite! Ține minte că oricare dintre aceste abilități se poate dezvolta și de aceea este important să răspunzi sincer la toate întrebările.

Folosind acest chestionar poți să îți urmărești progresul de la an la an (cum se dezvoltă abilitățile tale non-cognitive).

• Itemi pentru abilitățile emoționale

1. Cât de bine crezi că poți să îți înțelegi propriile emoții?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

2. Cât de mult crezi că (cât de încrezător/ încrezătoare ești că) reușești să recunoști emoțiile celorlalți?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

3. Cât de mult reușești (cât de încrezător/ încrezătoare ești că) să îți gestionezi propriile emoții în situații dificile?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

4. Cât de mult crezi că (cât de încrezător/ încrezătoare ești că) te ajută înțelegerea emoțiilor în viața de zi cu zi?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

5. Cât de folositor spun părinții că este înțelegerea emoțiilor în viața de zi cu zi?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

• **Itemi pentru abilități sociale**

1. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să te integrezi într-un grup nou?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

2. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să cooperezi în relațiile de grup (cu ceilalți)?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

3. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să înțelegi emoțiile celorlalți atunci când te afli într-un grup mic?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

4. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să înțelegi care sunt rolurile membrilor atunci când te afli într-un grup?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

5. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să îți pui în practică comportamentele civice?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

• **Itemi pentru rezolvarea conflictelor**

1. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să identifici problemele care generează un conflict?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

2. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să oferi soluții optime/eficiente în cazul unui conflict?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

3. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să pui în practică soluțiile pentru a rezolva un conflict?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

4. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că soluțiile pe care le oferi în cazul unui conflict vor rezolva conflictul?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

5. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să comunici celorlalți soluțiile tale în cazul unui conflict?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

• **Itemi pentru motivație și perseverență**

1. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să iei decizii importante în viața de zi cu zi?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

2. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că ai un scop pentru comportamentele tale?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

3. Cât de încrezător/ încrezătoare ești în motivația ta de a-ți îndeplini scopurile?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

4. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să rămâi, în timp, orientat/ă pe scopurile propuse?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

5. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să te dezvolți personal?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

• **Itemi pentru flexibilitate și inovare**

1. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să ai mai multe perspective pentru aceeași situație?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

2. Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să înțelegi perspectiva celorlalți pentru aceeași situație?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

3.Cât de încrezător/ încrezătoare ești că reușești să oferi soluții inovative pentru a rezolva probleme în viața de zi cu zi?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

4.Cât de disponibil/ disponibilă ești să rezolvi aceeași problemă cu alte/folosind/apelând la diferite soluții?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

5.Cât de disponibil/disponibilă ești să începi proiecte inovative?

1	2	3	4	5
Foarte Puțin	Puțin	Potrivit	Mult	Foarte mult

Bibliografie

- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Avenoli, S., Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1999). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. In E. M. Hetherington (Eds.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage: A risk and resiliency perspective* (pp. 65-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Beaty-O’Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships. *Middle School Journal*, 41(4), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461726>
- Beaty-O’Ferrall, M. E., & Johnson, F. W. (2010). Using Supportive Team Building to Promote Improved Instruction, Student Achievement, and Collaboration in an Urban Professional Development School. *School-University Partnerships*, 4(1), 56–64.
- Bender, K. A. (2003), Examining Equality between Public- and Private-Sector Wage Distributions. *Economic Inquiry*, 41: 62–79. doi:10.1093/ei/41.1.62
- Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. *Theory, Research, Critique*.
- Boyce, W. T., Quas, J., Alkon, A., Smider, N. A., Essex, M. J., & Kupfer, D. J. (2001). Autonomic reactivity and psychopathology in middle childhood. *The British Journal of Psychiatry*, 179(2), 144–150. <https://doi.org/10.1192/bjp.179.2.144>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007a). *The Technology of Skill Formation* (Working Paper No. 12840). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12840>

- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2007b). Identifying and Estimating the Distributions of Ex Post and Ex Ante Returns to Schooling. *Labour Economics*, 14(6), 870–893. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.06.002>
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738–782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>
- Cunha, F., Heckman, J. J. and Schennach, S. M. (2010), Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78: 883–931. doi:10.3982/ECTA6551
- Curry, P., Dhuigneain, M. N., & Sherry, R. (2004). *Transferable Skills in Third-level Modern Languages Curricula: A Survey of DCU Students, Academic Staff, Graduates and Employers*. Transferable Skills Project.
- Dryden, W., & Di Giuseppe, R. (2003). The guide of rational-emotive and behavioral therapy. *Cluj-Napoca: ASCR Publishing House*.
- Garrett, B. (2014). *Study Guide to Accompany Bob Garrett's Brain & Behavior: An Introduction to Biological Psychology*. SAGE Publications.
- Ginsburg, G. S., Kendall, P. C., Sakolsky, D., Compton, S. N., Piacentini, J., Albano, A. M., Walkup, J. T., Sherrill, J., Coffey, K. A., Rynn, M. A., Keeton, C.P., McCracken, J. T., Bergman, L., Iyengar, S., Birmaher, B. & March, J. (2011). Remission after acute treatment in children and adolescents with anxiety disorders: Findings from the CAMS. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 806-813. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025933>
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). “Tolerating” Adolescent Needs: Moving Beyond Zero Tolerance Policies in High School. *Theory Into Practice*, 48(2), 106–113. <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Hall, P. S., & Hall, N. D. (2003). Building relationships with challenging children. *Educational Leadership*, 61(1), 60–63.
- Heckman, J. J. (2008a). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- Heckman, J. J. (2008b). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive

- Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. ter, & Borghans, L. (2014a). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (Working Paper No. 20749). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. ter, & Borghans, L. (2014b). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* (Working Paper No. 20749). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w20749>
- Mih, V. (2010). *Psihologie educațională*. ASCR [Asociația de Științe Cognitive din România].
- Mordock, J. B. (1991). *Counseling children*. Continuum.
- Rogers, S., & Renard, L. (1999). Relationship-driven teaching. *Educational Leadership*, 57, 34-37.
- Tough, J. (2012). *The Development of Meaning: A Study of Children's Use of Language*. Routledge.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Waters, H. S. (1982a). Memory development in adolescence: Relationships between metamemory, strategy use, and performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(2), 183–195. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90014-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90014-5)
- Waters, H. S. (1982b). Memory development in adolescence: Relationships between metamemory, strategy use, and performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(2), 183–195. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90014-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90014-5)
- Waters, H. S. (1982c). Memory development in adolescence: Relationships between metamemory, strategy use, and performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(2), 183–195. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90014-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90014-5)
- Wentzel, K. R. (2002a). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child*

Development, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

Wentzel, K. R. (2002b). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

Zimmer-Gembeck, M.J., & Collins, W.A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of developmental psychology* (pp. 175-204). Malden, MA: Blackwell