

AS & PS

aGORA

PSYCHO - PRAGMATICA

AGORA

REVISTĂ TRIMESTRIALĂ



ASISTENȚĂ SOCIALĂ
PSIHOPEDAGOGIE

Revistă editată de *Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială*, sub egida **Universității „Aurel Vlaicu”** Arad.

Colegiul de redacție:

Acad. Prof.univ. dr. Grozdanka Gojkov

Universitatea din Belgrad, Școala Înaltă de la Vîrșeț, Serbia

Acad. Prof. univ. dr. Viorel Soran

Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca

Prof. univ. dr. Catherine Sellenet

Universitatea din Nantes, Franța

Prof univ. dr. Anton Ilica

Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Prof. univ. dr. Dorel Ungureanu

Universitatea de Vest, Timișoara

Reprezentare grafică:

Coperta: **Tudor Moldovan** (Nebula FX – Image Agency)

Colectivul redacțional:

Redactor șef: **Olga Moldovan**

Redactori: **Dan Banciu**

Dana Bălaș Timar

Sonia Ignat

Gabriela Kelemen

Adresa redacției:

Str. Elena Drăgoi, nr. 2, Arad

Tel.: (0257) 219 555

e-mail: agora.arad@gmail.com

Fax: (0257) 219 555

ISSN: 1842 – 6840

CUPRINS:

CUVÂNT DE ÎNCEPUT, <i>Anton ILICA</i>	5
PSIHOLOGIA TRANSVERSALĂ, INSTRUMENT AL FILOSOFIEI COMPORTAMENTULUI, <i>Gheorghe SCHWARTZ</i>	7
RELAȚIA MEDIU DE PROVENIENȚĂ - MECANISME DE APĂRARE LA STRES LA ADOLESCENȚI, <i>Olga MOLDOVAN</i>	16
OBIECTIVELE ORGANIZAȚIEI NAȚIUNILOR UNITE (O.N.U.) PENTRU DEZVOLTAREA UMANĂ ÎN NOUL MILENIU <i>Mihaela GAVRILĂ</i>	23
THE EDUCATION SYSTEM IN ROMANIA – 2006 DESCRIPTION AND OPINIONS <i>Anton ILICA</i>	27
INTEGRĂRI EUROPENE DIN PERSPECTIVA IMAGINARULUI SOCIAL <i>Dan A. BANCIU</i>	32
LOGOPEDIA ȘI UTILITATEA EI <i>Mirela CIOLAC</i>	47
EDUCAȚIA AZI, <i>Gabriela KELEMEN</i>	52
O ANALIZĂ A PROBLEMELOR SOCIALE ÎN ROMANIA <i>Alina COSTIN</i>	60
TRAINING VIZUAL ȘI FACILITATEA ACCESULUI LA ÎNVĂȚARE PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE VIZUALE <i>Dana BĂLAȘ TIMAR</i>	67
RETARDAREA MENTALĂ – SINDROMUL DOWN <i>Sonia IGNAT</i>	77
POSSIBILITĂȚI DE DEZVOLTARE COMUNITARĂ PROIECTUL – „O VIAȚĂ MAI BUNĂ PRIN NOI ÎNȘINE ” <i>Tiberiu DUGHİ</i>	85
STUDIU COMPARATIV AL STRESULUI ÎNTRE COPIII DIN CENTRELE DE PLASAMENT ȘI COPIII DELINCVENȚI <i>Student, Alin HORVATH</i>	91
ASISTENȚA SOCIALĂ COMUNITARĂ ÎN LOCALITATEA PĂULIȘ JUDEȚUL ARAD, <i>Florica Georgeta BOȘNEAG</i>	96
RECENZIE PSIHOLOGIA COPILULUI	105
RECENZIE SINTEZE CONCEPTUALE DE PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ	106

CONTENT:

Words for the begining	5
TRANSVERSE PSYCHOLOGY, COMPORTAMENTAL INSTRUMENT OF PHILOSOPHY, Gheorghe SCHWARTZ	7
THE RELATIONSHIP ORIGIN ENVIRONMENT- STRESS DEFENSE MECHANISMS IN ADOLESCENTS, Olga D. MOLDOVAN	16
O.N.U.- OBJECTIVES FOR HUMAN DEVELOPMENT IN THE NEW MILLENNIUM. Mihaela GAVRILĂ	23
THE EDUCATION SYSTEM IN ROMANIA – 2006 DESCRIPTION AND OPINIONS Anton ILICA	27
EUROPEAN ADHESIONS FROM THE SOCIAL IMAGO POINT OF VIEW Dan A. BANCIU	32
THE UTILITY OF SPEECH THERAPY. Mirela CIOLAC	47
EDUCATION TODAY. Gabriela KELEMEN	52
AN ANALYSE OF SOCIAL ISSUE IN ROUMANIA Alina COSTIN	60
VISUAL TRAINING AND LEARNING FACILITATION FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT Dana BĂLAȘ TIMAR	67
MENTAL RETARDATION– DOWN SINDROM Sonia IGNAT	77
CHANCES FOR COMMUNITARIAN DEVELOPMENT A BETTER LIFE THROUGH OURSELVES PROJECT Tiberiu DUGHI	85
COMPARATIVE RESEARCH BETWEEN INSTITUTIONALIZED AND DELINQUENT CHILDREN ON STRESS Student, Alin HORVATH	91
SOCIAL COMMUNITARY ASSISTANCE IN PAULIS VILLAGE ARAD DISTRICT Studentă, Florica Georgeta BOȘNEAG	96
REVIEW CHILD PSYHOLOGY	105
REVIEW SYNTHESIS OF SPECIAL PSYCHOLOGY	106

EDITORIAL LA ÎNCEPUT DE DRUM

O facultate are nevoie de o cultură organizațională, iar aceasta se construiește prin conturarea unei personalități atent delimitate. Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială dispune actualmente de trei programe de studiu: *Psihopedagogie Specială*, *Asistență Socială* și *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar* (organizate la nivel de licență). Activitatea acestor programe de studiu este focalizată spre studenți, spre a le oferi oportunitățile de informare, de valorificare publică a „produselor” lor redactate, de sprijin pentru promovarea examenelor de an și de licență. Pentru programul de studiu *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar*, facultatea editează culegere de studii metodice, *Educația Plus*, aflată la al șaselea număr. Pentru *Psihopedagogie Specială*, s-a editat volumul *Sinteze conceptuale de psihopedagogie specială* – un volum apreciabil de aproape 500 pagini, coordonat de lect. dr. Olga Moldovan, șeful catedrei, vizând detalierea, în eseuri, a tematicii de licență.

Programul de studii *Asistență Socială* se află în procedura de acreditare, adică într-un moment de maturizare. Pentru studenți și cadre didactice care organizează cursuri și seminarii, încep o nouă etapă: a consolidării instituționale, iar un asemenea demers presupune un nou tip de vizibilitate. Dimensiunea didactică a programului de studiu este completată de promovarea cercetării, a prezenței noastre în mass-media, de alcătuire a unei autorități organizaționale în conclavul învățământului superior.

Un moment important al acestei „vizibilități” este editarea publicației trimestriale cu nume simbolic, **AGORA AS&PS**, după *agoră*, loc public unde se pot exprima liber opinii; **AGORA AS&PS** se constituie ca un spațiu publicistic pentru puncte de vedere despre fenomenul derivat din ceea ce se integrează conceptului de „asistență socială”. Cititorii vizați sunt studenții noștri, specialiștii în asistență socială, personalul care poartă grija protecției persoanelor (copii și vârstnici) care au nevoie de așa ceva.

AGORA AS&PS va publica studii, articole, recenzii, interviuri, analize de caz, reportaje etc., semnate de oricine are de spus ceva important despre problematica asistenței sociale din țară sau din spațiul european. Vor putea publica studenții alături de cadre didactice, persoane calificate, alături de persoane în curs de calificare etc. Vrem ca revista să fie o adevărată **agoră**, unde se pot intersecta opinii dintre cele mai diverse. Vrem ca **AGORA AS&PS** să fie o revistă clasificabilă în ierarhia publicațiilor cotate și acreditate, iar acest lucru poate fi realizat numai prin respectul față de calitate. Calitatea va fi singurul nostru criteriu care va alcătui valoarea reală a unui prestigiu, deci și a noastră, a Facultății de Științe ale Educației și Asistență Socială.

Prof. univ. dr. Anton ILICA,
Decan la *Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială*,
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

**PSIHOLOGIA TRANSVERSALĂ, INSTRUMENT AL
FILOSOFIEI COMPORTAMENTULUI**

**TRANSVERSE PSYCHOLOGY, COMPORTAMENTAL
INSTRUMENT OF PHILOSOPHY**

Prof. univ. dr. Gheorghe SCHWARTZ
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract

A science about human soul and nature, psychology is one of the most important fields of science. This paper is one of the latest attempts at explaining human behaviour. Nowadays, the science of evolution better explains the relationship between man and the environment, and between man and himself. Transverse psychology is a real instrument that reveals undiscovered characteristics in human behaviour.

Cuvinte cheie: comportament, behaviorism, suflet ecologic

Psihologia – adică știința despre suflet – reprezintă una dintre primele investigații și autoinvestigații printre preocupările individului om, în dezvoltarea sa ca ființă înzestrată cu conștiință. Spre deosebire de individul animal, preocupat doar de nevoia de securitate și de funcțiile elementare de supraviețuire (necesitatea de hrană, de odihnă, de sex etc.), individul om este interesat să-și explice trăirile și să pornească un veșnic dialog cu eternitatea. Pentru individul om este la fel de important să trăiască viața, precum și să și-o explice.

Interesul acesta a fost preluat, inițial, de filosofi, dar analizarea *comportamentului* a devenit materie primă și pentru artiști, legiuitori laici și religioși, pentru savanți și pentru oamenii de rând. Deja primele întrebări ale copilului vin să interogheze lumea, în aceeași măsură în care răspund și nevoii de exprimare a propriei personalități.

Doar că, pentru filosofi, scrutarea comportamentului s-a realizat veacuri de-a rândul doar pe baza observațiilor și a deducțiilor speculative. Procedeu nu mult diferit folosit și de către psihologie, cel puțin până la începutul secolului XX. Doar odată cu primele laboratoare de psihologie experimentală în Germania și Rusia și, apoi, a behaviorismului american, psihologia a început să se folosească de unelte ale rigorii științifice. Nu s-a mai luat în considerare decât ceea ce putea fi măsurat și, odată cu progresele medicinei - atât ale cunoașterii anatomiei, cât și ale deslușirii mecanismelor fiziologice -, limbajul a început să primească un vocabular propriu, dar, mai ales, să se sprijine doar pe afirmații și legi care pot fi probate pe bază de material demonstrativ. Astfel, psihologii au intrat în diferite domenii de graniță, folosind atât cuceririle medicinei, cât și ale filosofiei și sociologiei.

Accentul experimental a fost copleșitor și, pe lângă numeroasele avantaje ținând de rigoare, a suferit, inevitabil, și de pericolul ce-l bântuie pe specialistului contemporan, cel care investighează un domeniu tot mai îngust și tot mai adânc pe verticală, fără a mai fi interesat, în mod special, în a cuprinde conexiunile pe orizontală.

Psihologia s-a împărțit în numeroase ramuri și subramuri, de la psihologia copilului, a vârstelor, a muncii, la psihologia clinică, medicală, psihofarmacologie sau la psihologia industrială, a reclamei și a alegerii. Desigur, lista aceasta mai poate fi completată copios, ajungându-se astăzi ca nici o angajare profesionistă civilă ori militară, nici o testare aptitudinală (artistică sau sportivă etc.) să elimine testele psihologice. Psihologia a intrat decisiv în viața de fiecare zi a individului și există toate premisele ca rolul ei să crească tot mai mult în deciziile oficiale și private. Ea reprezintă teren de investigație pentru individul sănătos și pentru individul cu nevoi speciale. Cu toate acestea, psihologia – și nici măcar psihologia generală – nu este capabilă (încă) să răspundă la întrebările existențiale ale omului și nici să explice stările punctuale obișnuite prin care trece oricare dintre noi, întrebări de genul „De ce am simțit ieri o stare de vădit disconfort, mergând cu tramvaiul la serviciu, deși nu mă așteptam la nimic special neplăcut și de ce azi m-am simțit incomparabil mai bine, în același tramvai și într-o zi care se anunța la fel de obișnuită?”. La infinitatea de asemenea posibile întrebări – de care nu scapă nimeni, nici un individ om sănătos – nici studierea atenției, nici studierea memoriei, nici cercetarea deprinderilor, a aptitudinilor sau a gândirii nu pot răspunde mulțumitor.

Filosofia comportamentului nu este un simplu exercițiu de inteligență pentru cel ce o practică. Asemenea altor științe, și psihologia simte tot mai mult necesitatea stringentă a unei sinteze care să unească descoperirile experimentale. Psihologia transversală vrea să ofere un scenariu coerent al dispoziției și al comportamentului. Altfel, riscăm să asistăm, și în continuare, la explicații mai mult sau mai puțin narative, la „sfaturi de bun simț” și la un discurs în general paralel cu cuceririle certe ale investigațiilor de laborator. Continuarea unor asemenea practici, mai ales în media, nu are nici o legătură cu demersul științific și nu poate ajuta decât, cel mult, în calitate de ofertă de catharsis.

Adunând ceea ce psihologii știu deja despre senzații și despre percepții, despre gândire și despre limbaj, despre memorie și despre atenție, despre aptitudini și deprinderi, despre anatomia și fiziologia sistemului nervos, despre relațiile individului cu sine și cu semenii, despre ceea ce este genetic, ereditar, dar și având loc în viața intrauterină și, apoi, în procesul de dezvoltare al individului, filosofia comportamentului se vrea o sinteză. Numai că (deocamdată) nu există încă tehnica necesară pentru a înregistra, pentru a măsura și pentru a cuantifica tot ceea ce se întâmplă *în același timp* în trupul, în conștientul și în inconștientul nostru. Nu putem dispune, de pildă, de o schemă completă pentru toate analizele medicale (cunoscute) realizate simultan, astfel încât succesiunea diferitelor probe

nu se mai referă la aceeași clipă din viața subiectului. Așa că nu avem nici o garanție că, între timp, rezultatul analizei de acum două zile mai este valabilă și că mai poate fi coroborată cu un alt rezultat al unei analize tocmai efectuate.

Psihologia transversală vine să segmenteze pe transversală avalanșa de răspunsuri, astfel încât să avem o imagine a modului cum reacționăm, la momentul respectiv. Din motivele tocmai arătate, *psihologia transversală*, ca instrument al filosofiei comportamentului, rămâne totuși o știință predominant speculativă, însă are avantajul de a face o sinteză originală a numeroase elemente preluate din științele aplicate.

Prezentată în țară și în străinătate (SUA, Slovacia), *psihologia transversală* a fost privită cu interes și reprezintă un brand al Universității „Aurel Vlaicu” din Arad. Volumele pe care le-am publicat în domeniu [*Filosofia Comportamentului, Introducere În Psihologia Transversală*, Școala Vremii, Arad, 152 p, 2002 ISBN 973-85824-0-7; *Psihologia Transversală (Partea Generală), Aspecte al filosofiei comportamentului*, Școala Vremii, Arad, 178 p., 2003 ISBN 973-85824-5-8 (două ediții); *Psihologia Transversală Partea generală*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 202 p. 2006, ISBN 973-752-084-X, 978-973-752-084-5, precum și aplicațiile *Filosofia Limbajului În Spiritul Psihologiei Transversale*, Paidea, București, 2004, 180 p., ISBN 973 – 596 –251 -9; *Limbajul Omului Liber Și Sănătos în spiritul psihologiei transversale*, 307 p. Emia, Deva, 2005, ISBN 973-8164-91-5, cât și recenta, *Psihologia Copilului* (în colaborare cu Gabriela Kelemen), 198 p., Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006, 198 p. ISBN (10) 973-752-104-8 (13) 978-973-752-104-0 constituie primele volume ale unei preocupări ce se dorește de durată.

Pentru o mai bună înțelegere a conceptului, vom prelua „tripla prefață”¹, ca argument al întregului demers:

„O TRIPLĂ PREFĂȚĂ”

După foarte lungile ezitări, care au premers punerea pe hârtie a gândurilor ce fac obiectul rândurilor ce urmează, mi-am dat seama că această încercare are nevoie de cel puțin trei precizări: una născută din întrebările psihologului, a doua, cea care vrea să-l liniștească pe scriitor și o alta, aflată în miezul discuției escatologice atât a filozofului, cât și a filozofului din om.

¹ PSIHLOGIA TRANSVERSALĂ Partea generală, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, pp. 5-11.

I. Prefața psihologului *De ce psihologia transversală?*

Prima precizare ce se impune: autorul este convins că lucrarea aceasta este una dintre ultimele încercări empirice de explicare a comportamentului uman. Asistăm, astăzi, la extraordinare evoluții petrecute în viața științei, când ingineria genetică, biochimia, biofizica, studiul aprofundat al celulei duc la o altă abordare a relațiilor dintre om și mediu, însă și între om și el însuși. Niciodată știința nu s-a dezvoltat atât de vertiginos, ajungând să producă aplicații pe care tot mai puțini membrii ai societății le pot urmări, deși le folosesc în mod curent.

Pe de altă parte, suntem obișnuiți ca, în școală sau în facultate, psihologia să se predea în ordinea proceselor constitutive: senzațiile și percepțiile, memoria, atenția, gândirea, aptitudinile, deprinderile etc.. La toate acestea, se mai adaugă, de regulă, “tipurile de activitate nervoasă superioară”. Desigur, cauzele unui asemenea gen de descompunere a întregului țin de rațiuni didactice. Însă, rezultatul este că, astfel, traiul individului este defalcat până la irecognoscibil, plasându-ne ca în fața unei teighele de măcelărie, unde organele și mușchii frumos ambalați ne stârnesc, cel mult, sucurile gastrice, făcându-ne să uităm cu totul că produsele din vitrină au făcut odată parte din niște organisme vii. Cumpărând cotletul, ne gândim cum va arăta acesta în farfurie și nu la animalul care a avut o culoare anume, ochii blânzi și o încăpățănare specifică în a trăi.

Ajungem ca procesele psihice să ne apară asemenea firelor subțiri din interiorul cămășii care izolează un cablu. Fiecare fir este responsabil de un mesaj sau de un aspect al unui mesaj, fără a fi capabil să funcționeze și de sine stătător. De pildă, în gândirea curentă, nu se pot izola decât ipotetic o “atenție” ori o “memorie” și cu atât mai puțin ne putem imagina, chiar teoretic, un proces psihic de sine stătător. (Deși în producții S. F. există azi deja și asemenea plăsmuiri, mâine cine știe...)

Împreună, pentru noi, procesele psihice, predominant sau distinct, vor conlucra pentru a ne înfățișa tabloul unui comportament viu. De unde rezultă că “psihologia tradițională” scoate în evidență o devenire și o evoluție. Tăind cablul amintit pe transversală, vom încerca să aflăm ce se întâmplă într-o anumită fracțiune de timp. Dar nici demersul acesta nu se îndreaptă spre static: este îndeajuns să ne referim doar la unul dintre parametrii comportamentului, prezentul afectiv (2.10.), spre a constata că mișcarea nu poate fi izolată de moment. Tăind cablul pe transversală, întreaga metodologie se va schimba: nu vom mai merge pe urmele unor fire izolate între ele, ci vom găsi numeroasele secțiuni în plină (inter)acțiune. Cunoscând cum funcționează, de exemplu, “deprinderile”, vom încerca să introducem acele informații într-un tablou sintetic al momentului. Ideal ar fi ca rezultatul acestui exercițiu să ne explice

de ce mă simt eu acum astfel și nu altfel și de ce aleg să fac eu acum aceasta și nu aceea. Sunt pe deplin conștient că exactitatea explicațiilor (cu toate consecințele ce ar decurge, dacă am avea informațiile în mod exhaustiv) se află încă în mare suferință și că nici propunerile formulate mai jos nu vor soluționa problema. Totuși, poate, vor aduce un nou drum în discuția dorită: psihologia, din punct de vedere etimologic – și nu numai –, se declară știința despre suflet, însă defalcarea la nesfârșit a proceselor psihice, produce, în mod inevitabil, pierderea percepției întregului. Lexicul modern de specialitate, tot mai sofisticat, ne conduce la ideea de progres. Numai că un limbaj nou nu conține neapărat și un mesaj nou. Suntem martorii ucenicului vrăjitor preocupat să descompună mecanismele în piesele lor componente, perfecționând cunoașterea, fără a putea sau a dori să le reasambleze apoi în starea lor funcțională.

Psihologia transversală se ocupă doar de individul om, liber și sănătos. De individul om pentru că nu avem cunoștințe despre un dialog cu eternitatea a altei ființe decât cea umană și pentru că doar acesta are parte de amintiri indirecte (povestite ori livrești), de individul liber¹, întrucât constrângerile îl împiedică pe cel ce nu este liber să răspundă în spiritul satisfacției la stimulii care îl bombardează fără încetare și cărora le răspunde, în măsura în care are receptori cu care să-i primească și, în sfârșit, sănătos, întrucât boala și durerea fizică sunt prin ele înseși niște elemente terorizante, care împiedică răspunsurile specifice din perioadele de sănătate.

Psihologia transversală are în vedere reacțiile individului om, liber și sănătos la infinitatea de stimuli cu care este bombardat în fiecare unitate de timp, știind că pentru unii stimuli subiectul are receptori, pentru alții nu¹. Dar psihologia transversală se delimitează de behaviorism (și) prin aceea că aceste răspunsuri sunt puternic mediate, că stimulii pot fi reali sau doar ecoul unor răspunsuri trecute, că stimulii sunt doar cauza primă, dar nu oferă și calea directă spre efect. Reacția nu este în nici un caz unică, așa cum și dispoziția este acoperită de educație, religie etc., iar comportamentul o manifestare în mișcare a dispoziției eului unic.

Psihologia transversală încearcă să realcătuiască întregul, după ce acesta a fost atât de migălos disecat.

¹ Mă refer la libertatea în sensul comun al cuvântului, întrucât libertate totală nu există. (Vezi, de pildă, 2.12. **Eu împotriva tuturor și, prin aceasta, și împotriva mea**, dar nu numai.)

¹ Ne putem imagina trei feluri de stimuli: cei pentru care nu avem receptori, cei pentru care avem receptori, dar îi preluăm în mod inconștient și cei pe care-i preluăm conștient. În cazul celor pentru care nu avem receptori, putem să ne găsim în situația, de exemplu, a surdului din naștere, căruia n-ai cum să definești deosebirea dintre o simfonie de Mozart și una de Haydn sau un tangou.

II. Prefața scriitorului

Cât de mult trebuie arta explicată?

Teoria aceasta despre comportament s-a născut în anii mei de studenție. O aplecare exclusivă asupra unor laturi ale ei, de exemplu, asupra mozaicului patologic (1.1.), m-a dus repede la concluzia că, în lipsa unui calculator (ceea ce, în perioada respectivă, cu aproape patruzeci de ani în urmă, reprezenta un vis irealizabil nu numai pentru mine) nu voi avea nici o șansă să avansez. Apoi, entuziasmul sutelor de zile petrecute în Biblioteca Universitară din Cluj s-a sleit și el, deși, mereu și mereu, în cărțile mele, idei ale acelor preocupări se regăsesc, uneori, chiar și *explicit*. (În romanul meu de debut, *Martorul* – 1972 – personajul principal, un medic psihiatru, preia o formă simplificată a “teoriei”). Însă, *implicit*, a ajuns un pariu cu mine însumi să introduc în țesăturile ficțiunilor aplicații ale acestor idei – care nu m-au părăsit niciodată. Încetul cu încetul, am realizat că nu este vorba doar despre o concepție despre comportament, ci și despre o încercare (imperfectă și fragmentară) de a-mi explica atitudinea și manifestările individului în păienjenitul relațiilor sale cu el însuși și cu cei din jur.

Impulsul de a mă clarifica și de a scăpa, o dată și pentru totdeauna, de această problemă a existat de mult, însă niciodată suficient de puternic pentru a mă hotărî să trec efectiv la sistematizarea și formularea sa în scris.

Întâmplarea a vrut ca, în 1992, în calitate de consilier cultural al Ambasadei României la Bonn, să fiu invitat și să particip, împreună cu omologii mei de la alte reprezentanțe diplomatice, la vizitarea *Dokumente IX* de la Kassel. Inițial, acolo am fost “prelucrați” de Jean Hoet, organizatorul belgian al evenimentului, apoi am fost conduși de o ghidă foarte inteligentă și bun orator. Ceea ce ne-a spus Jean Hoet scliepa de idei, de originalitate și de nonconformism, însă a influențat prea puțin percepția mea în legătură cu exponatele. Nici o emisiune ulterioară de televiziune nu m-a convins mai mult în privința lucrărilor, cel mult m-a făcut să respect energia și implicarea nelimitată a unui profesionist. În schimb, ghida, jurnalistă absolventă de filozofie, detașată doar pentru cele o sută de zile la *Dokumenta* din Kassel, a impus o privire dictatorială asupra interpretării sensului operelor expuse și, recunosc, fără explicațiile ei, cea mai mare parte dintre puținele spații pe care am avut răgazul să le vizităm într-o singură zi, nu și-ar fi dezvăluit în conștiința mea nici atâtea valențe și nici cele ce s-au impus. I-am și reproșat ghidei acest amestec forțat în intimitatea mea, i-am sugerat să intre în politică spre a-și valorifica puternicul ei talent al persuasiunii, i-am mărturisit că n-ar fi exclus să ne poată convinge și în privința unor tainice calități artistice ale extincătorului de pe perete sau ale containerului pentru gunoi. Cu o pregătire de o jumătate de oră, a admis ea, lucrul n-ar prezenta nici o problemă.

Sigur, un ghid își are locul său în orice muzeu, însă eu sunt obișnuit să mi se explice amănunte ale perioadei istorice în care a creat artistul, detalii biografice semnificative ale autorului ori ale modelului, influențe ale școlii contemporane momentului creației ș.a.m.d.... În nici un caz nu mă aștept ca Cicerone să-mi precizeze că tabloul respectiv înfățișează un conte și nu o cămilă. Completată cu informații exterioare, opera își etalează tâlcul. Sufocată de explicații definitive, ea nu se mai constituie decât într-o “aplicație” a unei teorii, devenind din subiect doar o anexă (e drept, foarte importantă). Un roman, gândeam eu în clipele acelea – și gândul mă teroriza – nu trebuie să aibă alături o altă carte care să-l explice. El rămâne o propunere artistică vorbind prin sine. Nu vreau, acum, să extind discuția asupra implicațiilor pe care le au artele (în special cele vizuale și muzicale) în contextul “cerebralizării” lor, fiind azi necesară o pregătire teoretică a publicului înainte de a pătrunde într-o sală de concert unde se prezintă lucrări dodecafonice sau într-un pavilion de expoziții conținând propuneri ca acelea prezentate de Jean Hoet la Kassel. (Ceea ce nu este cazul pentru admiratorul “neprofesionist” al unui tablou de Leonardo sau, eventual, cu bunăvoință, pentru ascultătorul Simfoniei a V-a de Beethoven. Cu precizarea că în arta modernă, bunăvoința singură nu mai este suficientă.)

În ceea ce mă privește, trebuie să recunosc că am publicat un număr de cărți și nici un critic nu a comentat măcar un singur parametru al “teoriei”, prezentă mereu în subtext. Neputând să-mi recitesc un volum odată tipărit, fiind “sătul” de el, mi-am impus, totuși, o experiență, reluând, după zece ani de la apariție, romanul “Efectul P”. Niciunde ca acolo, n-am regăsit atât de clar majoritatea parametrilor, dându-mi abia atunci seama cât de necesar ar fi eseul de față. Sunt și cărțile mele de ficțiune doar niște “aplicații”? Nu știu. Faptul că ele au putut fi citite și comentate și în lipsa acestui adjuvant, îmi dă un licăr de speranță.

Oricum, rândurile care urmează au devenit și pentru scriitorul din mine o necesitate.

III. Prefața filozofului profesionist, dar și a filozofului din orice om *De ce “Sufletul ecologic”?*

Inițial, am vrut să denumesc această carte “Sufletul ecologic”². Și asta nu pentru că aș fi un ecologist practicant, nici vorbă. Una dintre puținele mele plăceri de lux este pipa, asist destul de placid la noxele răspândite mai peste tot în atmosferă și nu mă văd protestând vehement împotriva poluării oceanelor. În aceste privințe sunt mai degrabă un resemnat.

² Ecologie = *oecos* (casă) + *logos* (știință).

Cu totul altul a fost motivul acelei opțiuni: încă o dată, omul este încontinuu bombardat de o infinitate de stimuli, pentru unii dintre aceștia avem organe de simț, pentru alții nu. (Dar chiar și stimuli pentru care avem analizatori nu ajung să fie cu toții conștientizați.) Fără senzații și percepții, individul nu este mai mult decât o “legumă”, o ființă vegetativă lipsită de procese psihice. Spre deosebire de organismele primitive, cu toată zestrea sa genetică, omul lipsit de analizatori nu poate supraviețui singur, fiindu-i necesar un asistent înzestrat cu organe de simț, apt să-l ajute cu experiența lui. Așadar, viața psihică este dependentă de dobândit, ceea ce nu se poate obține decât prin organele de simț. Această reflectare în mediul înconjurător și a mediului înconjurător în individ, unica reflectare în stare de a genera viață psihică ar defini “spiritul ecologic”. Dependența psihicului față de cum și de cât este de “încărcat” de afară este hotărâtoare. Ea este consecința directă a mediului, chiar dacă, în multe privințe, omul a modificat și el ambientul în care trăiește.

Instrucția și educația au fost imaginate, din antichitate, drept căile prin care un subiect, de obicei încă docil, să poată fi format astfel încât să răspundă cât mai adecvat – după cutumele locului și ale timpului – la orice stimul cu care ar fi confruntat. Dar semnalele recepționate devin, astfel, doar bornele după care luăm deciziile de a acționa într-un fel sau în altul. Un mediu din care putem primi un număr mai mare de mesaje pozitive este de dorit.

Am spus “mesaje”, deși suntem, așa cum am mai subliniat, confrunțați și cu semnale care, din anumite motive, nu sunt prelucrate conștient sau cu altele ce nu sunt prelucrate deloc. Trăim, așadar, într-un univers plin de stimuli, unii decipțați, alții recepționați fără a fi prelucrați, alții trecând pe lângă noi ori prin noi, fără a fi sesizați. Primele două categorii lasă urme.

Urmele acestea pot fi directe, consecințe ale unor experiențe nemijlocite sau indirecte, declanșând amintiri trăite sau aflate. De aceea, răspunsurile noastre nu se referă doar strict la semnalul care le-a declanșat, ci și la legăturile pe care le reactualizează. Unul și același stimul dă atâtea răspunsuri câți receptori are. Cu cât cunoașterea este mai mediată, cu atât diversitatea răspunsurilor crește, iar raportul dintre cauză (stimulul imediat) și efect (răspunsul concret al receptorului) devine mai dificil de decelat. Oricum, mediul direct sau amintit, imaginat sau preluat, este cel ce stă la originea întrebărilor fiecăruia dintre noi. Astfel, mediul – intern sau extern - este cel ce ne oferă “casa noastră”ⁱ, ecosistemul, civilizația de care aparținem, modul cum reacționăm. Iar toate acestea generează întrebările filozofului profesionist, precum și întrebările filozofului din orice individ om. Întrebări cărora le răspundem așa cum ne pricepem ori, pur și simplu, așa cum putem.

Cele trei mari teme care ne determină (*dialogul cu eternitatea, nevoia de securitate și sexul*) sunt alimentate și ele doar prin căile descrise. Pentru a avea acces la surse mai multe, individul caută unelte capabile să-și perfecționeze analizatorii ori să-i procure analizatori noi, precum și posibilități mai

performante de prelucrare a datelor. Rămân senzațiile virtuale, cele la fel de imposibil de conștientizat ca și Sonata Lunii pentru un surd din naștere ori ca și culorile impresionistilor pentru cineva care nu a avut niciodată parte de deliciale văzului.

Filozoful profesionist și filozoful din orice individ om își pun întrebările. Atât “marile întrebări”, cât și personalele dileme săcâitoare. (“*De ce mi-a făcut tocmai mie asta?*” dar și orgoliosul “*Am știut eu că așa o să se întâmple!*”). Răspunsurile la care ajung indivizii oameni nu sunt neapărat identice cu modul lor de comportare în viață. Însă reprezintă satisfacțiile unor convingeri. Ar fi artificial să conferim “marile întrebări” filozofului, iar celelalte psihologului, pedagogului sau sociologului. Și unora și altora, *psihologia transversală* le va oferi câteva repere empirice. Și, nu în ultimul rând, poate că și filozoful din om va găsi în ele un sprijin.”

Din această „triplă prefață” reiese universalitatea domeniilor de interes a psihologiei transversale și adresabilitatea ei la diferitele categorii de receptori. Psihologia transversală este o revenire la întrebările concrete pe care ni le punem, după ce răspunsurile succesive au fost fragmentate prin filtrul experimental, încă incapabil de sinteze în psihologie.

Ființa răspunde la infinitatea de stimuli cu care este continuu bombardată. Pentru unii stimuli, individul are receptori, pentru alții receptorii nu sunt activi, iar pentru alți stimuli, omul nu dispune de receptori. În funcție de modul cum răspunde fiecare dintre acești receptori și de modul cum se combină aceste răspunsuri, ni se configurează comportamentul, un comportament dinamic și propriu oricărui individ. Suntem tributari stimulilor care acționează asupra noastră, răspunsurilor receptorilor, prelucrării acestor răspunsuri, amintirilor directe și indirecte, viitorului ipotetic dat de experiență, fâgașurilor și elementelor disturbante. Conduita ni se înfățișează asemenea unui puzzle complicat, iar psihologia transversală încearcă să așeze toate elementele desenului în ordinea lor, oferind imagini coerente pentru dispoziție, privită drept „fotografia psihică a momentului” și pentru comportament, înțeles ca un „film în mișcare” dispoziția în dinamica ei. Dificultatea demersului constă în faptul că trebuie să aranjăm piesele aceluși puzzle pentru a forma o figură corectă fără a avea „modelul” în față. Iar „modelul” este unic și irepetabil. Psihologia transversală se ocupă doar de individul om, liber și sănătos și încearcă să răspundă întrebărilor pe care doar acesta și le pune.

Ar mai fi de adăugat că psihologia transversală, în calitate de instrument al filosofiei comportamentului, și-a precizat un limbaj propriu și că, la fel ca orice psihologie, ea trebuie să fie abordată prin poarta autointrospecției, înainte de a fi aplicată asupra altuia.

Psihologia transversală așteaptă noi contribuții.

**RELAȚIA MEDIU DE PROVENIENȚĂ - MECANISME DE
APĂRARE LA STRES LA ADOLESCENȚI**

**THE RELATIONSHIP ORIGIN ENVIRONMENT- STRESS
DEFENSE MECHANISMS IN ADOLESCENTS**

Lect. Univ. Dr. Olga D. MOLDOVAN
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract

The author presents the results of a research made to find out the differences existant between the deffense mechanisms and coping to adolescents living in their own families and adoloscents living in institutions. Two samples were taken in study: one of 153 adolescents from families - AMN sample and 141 adolecents from institutions – AMI sample. Were applied scales and questionnaires refering to stress and coping (SEMCA, Stress Perceived Questionnaire, Coping Scale, IRCAS and Stress evaluation Inventory). The results showh how and why the institutionalisation influences the defense mechanisms and the coping choose by adolescents.

Cuvinte cheie: stres, mecanisme de apărare, adolescenti, mediu instituționalizat, reacții la stres

Stresul este o problemă acută a lumii contemporane, care se manifestă la toate nivelurile sociale, profesionale și personale. Cu atât mai mult, adolescenții, care oricum trec printr-o perioadă de puternice frământări și transformări, sunt supuși acestui fenomen al vieții cotidiene.

Definițiile stresului sunt la fel de numeroase ca și abordările acestui domeniu. De la prima definiție a lui Selye (1968), care definea stresul ca o stare a organismului manifestată prin reacții nespecifice ca răspuns la agenții perturbatori, pâna la definiția lui Melgosa (2000) care vede stresul ca pe un complex de reacții fiziologice și psihice pe care organismul îl experimentează atunci când este supus unor sarcini dificile, definițiile au diferit în funcție de perspectiva disciplinei științifice din punctul de vedere al căreia s-a făcut abordarea.

Data fiind importanța stresului în viața și activitatea persoanei umane, cercetătorii au propus diferite modele ale stresului, în funcție de orientarea lor și de apartenența la diferite curente. Dintre modelele stresului, apărute în literatura de specialitate menționăm pe cel al lui Cohen (1986) , cel elaborat de Ostell (1991), Demand-control model al lui Karasek și Person-environment model (French, Caplan și Harrison, 1980).

Ipoteza de la care a pornit cercetarea noastră au fost următoarea:

- am presupus existența unor diferențe între mecanismele de apărare și strategiile de ajustare la stres (coping) utilizate de adolescenții care provin din familii naturale și adolescenții care trăiesc într-un mediu instituționalizat (centre de plasament);

Pentru verificarea ipotezei menționate mai sus, am luat în studiu două eșantioane de subiecți: unul format din 153 adolescenți, elevi ai ciclului liceal, din liceele din Arad, care trăiesc împreună cu familia lor naturală (lotul AMN) și un lot de 141 adolescenți instituționalizați (de la casele de tip familial și centrele de plasament din Sântana și Lipova –Lotul AMI).

Am selectat un număr de 5 probe psihologice referitoare la stres, modul de percepere al acestuia, precum și la mecanismele de apărare sau copingul utilizat de subiecți. Acestea au fost:

- Scala de percepție a stresului (Perceived Stress Questionnaire), elaborată de Levenstein și colaboratorii în anul 1993.
- Scala de ajustare la stres, elaborată de Carver, Scheier și Weintraub (1989), pe baza modelului stresului propus de Lazarus în 1984.
- Scala de evaluare a mecanismelor cognitive de apărare (SEMCA) propusă de Miclea în 1997
- Inventarul de evaluare a stresului individual (IVS), metoda propusă de Nash (1988) și utilizată pentru evaluarea individuală a stresului
- Indexul resurselor cognitive de autoreglare la stres (IRCAS) instrument propus de Băban în 1998.

Ipoteză formulată de noi a fost că există diferențe semnificative între mecanismele de apărare și strategiile de adaptare la stres utilizate de adolescenții din mediul instituțional comparativ cu cei care trăiesc în mediul familial.

Mediile la scalele aplicate și diferențele dintre ele, împreună cu semnificația acestor diferențe sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabel

Indicii statistici, diferențele dintre medii și semnificația acestora la probele aplicate pentru cele două loturi (AMI, N = 141 și AMN, N=153)

	AMI			AMN			t	p
	Min	Max	Medie	Min	Max	Medie		
AJUST.	96	174	141.69	93	173	143.16	.80	ns
Aj.act.	6	16	10.95	5	16	11.81	3.48	.00
Planif.	4	16	11.34	5	16	12.56	4.11	.00
Reinterp+	4	16	10.59	5	16	12.84	7.57	.00
Accept.	5	16	10.44	5	16	11.54	3.51	.00
Negare.	5	16	10.32	4	16	8.39	6.52	.00
Desc.emoț.	4	15	10.27	4	16	9.52	2.47	.01
Orient.relig	4	16	11.34	4	16	13.13	4.80	.00
Pas.comp.	4	16	10.17	4	15	7.79	8.21	.00
Rec.alcool	1	4	2.18	1	4	1.28	7.95	.00

STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE

SCALA PERCEPȚIE	48	84	65.95	51	91	69.21	3.52	.00
IRCAS	39	99	63.61	43	117	73.00	6.10	.00
IVS TOTAL	111	203	160.09	103	202	152.17	3.84	.00
IVS stil	14	39	27.12	15	36	25.32	3.48	.00
IVS mediu	20	39	29.02	13	37	26.51	4.86	.00
IVS simpt.	12	36	19.73	4	35	19.09	1.05	ns
IVS slujbă	8	37	24.02	13	51	24.17	.22	ns
IVS relații	17	40	30.19	14	49	29.22	1.61	.10
IVS person.	17	43	29.99	14	43	27.84	3.62	.00
SEMCA TOTAL	54	81	66.52	51	80	66.68	.24	ns
SEMCA negare	8	22	14.85	7	23	15.77	2.83	.00
SEMCA repres	9	19	14.60	9	20	14.80	.79	ns
SEMCA proiect	5	18	11.29	5	16	10.03	4.24	.00
SEMCA rațion.	9	22	14.83	7	23	14.64	.57	ns
SEMCA intel	5	18	10.94	5	18	11.43	1.71	ns

Din analiza tabelului reiese că, deși scala SEMCA, în ansamblu, nu prezintă diferențe semnificative, are totuși două subscale pentru care diferența dintre medii este semnificativă la un prag de $p < .01$ și anume negarea și proiecția. Putem afirma că adolescenții din mediul familial și cei din mediul instituționalizat utilizează ca mecanisme cognitive de apărare același tip de represie, raționalizare și intelectualizare, dar modul în care sunt utilizate mecanisme de evitare ale negării și proiecției sunt diferite. Aceste rezultate ne îndeamnă să credem că proba în sine este mai puțin adecvată pentru scopul propus de noi, având în vedere că, inițial, ea a fost concepută pentru situații de boală. Cu toate acestea, am insistat la aplicarea ei în cercetarea noastră în ideea că instituționalizarea a fost considerată de unii cercetători (Popa, 2002; Sellick, 1998; Rowe, 1984) ca o „situație de boală particulară”, un anumit tip de „boală socială”.

Scala de ajustare la stres nu prezintă nici ea diferențe semnificative din punct de vedere statistic per ansamblu. Dintre cele 14 subscale, nouă prezintă însă diferențe semnificative, ce se pot observa din tabelul de mai sus. Este vorba de: ajustarea activă care se referă la acțiunile concrete întreprinse de subiect pentru înlăturarea factorului de stres, sau pentru ameliorarea efectelor sale. Vorbim aici de o acțiune conștientă, de intensificare a efortului, cu scopul de a ameliora sau a se adapta stresorului. Aceste acțiuni și eforturi conștiente sunt net în favoarea adolescenților din mediul familial ($t = 3,481$ pentru un $p < .01$). De asemenea, adolescenții care trăiesc în mediul familial dispun

de o mai bună planificare a pașilor și modalităților de acțiune decât cei din mediul instituționalizat ($t = 4,112$ pentru $p < .01$).

Adolescenții lotului AMN adoptă mai des reinterpretarea pozitivă - strategie care presupune extragerea unui beneficiu, chiar dintr-o situație indezirabilă sau cu consecințe neplăcute ($t = 7,57$, pentru p mai mic de $0,01$). Ei acceptă mai ușor realitatea factorului stresant (subscala acceptare $t = 3,51$ pentru un p mai mic de $0,01$) comparativ cu adolescenții lotului AMI care refuză să creadă în existența factorului stresant (subscala negare $t = 6,52$ pentru $p < .01$). Carver, Scheier și Weintraub (1989), consideră că există și strategii de ajustare la stres bazate pe negare, deși în mod tradițional ea este inclusă printre mecanismele de apărare.

Descărcarea emoțională este mai frecventă, ca tendință de a reduce efectele stresului, printre adolescenții instituționalizați ($t = 2,47$ pentru $p < .01$), fapt care nu ne surprinde având în vedere labilitatea emoțională a acestora. De fapt, diferențe semnificative între cele două loturi la negare apar și la scala SEMCA ($t = 2,83$ $p < .01$). Orientarea religioasă este mai puternică pentru cei din mediul familial ($t = 4,80$ $p < .01$), denotând faptul că familia are o influență puternică în educația religioasă a adolescenților.

În plus, am putea presupune că încrederea adolescenților instituționalizați, în forțele divinității, pentru rezolvarea situațiilor stresante, este mai scăzută, având în vedere situația existențială în care ei se află. Adolescenții din mediul rezidențial adoptă ca strategii de ajustare la stres și pasivitatea comportamentală (încercarea de a răspunde la stres prin reducerea efortului sau chiar abandonarea scopului propus și a oricărei acțiuni de înlăturare a stresorului care interferează cu scopul) ($t = 8,21$ pentru $p < .01$), sau recurgerea la alcool și medicamente ($t = 7,95$ pentru $p < .01$), comparativ cu cei din mediul natural. Percepția stresului și resursele cognitive ale adolescenților din loturile AMN și AMI sunt diferite, fapt evidențiat de rezultatele puternic semnificative statistic la un $p < .01$ ale diferențelor dintre medii ($t = 3,52$ și respectiv $t = 6,10$).

Inventarul stresului (IVS) per ansamblu, ca și trei dintre subscalele sale (stil, mediu și personalitate) prezintă diferențe între medii semnificative la un prag de semnificație de $0,01$. Nu este de mirare, dacă ne gândim că stilul și personalitatea celor care trăiesc într-un mediu rezidențial, poartă amprenta acestuia și este total diferit de stilul și personalitatea unui adolescent a cărui viață se desfășoară în familia naturală. Lipsa de semnificație pentru simptome și slujbă se înscrie în tendința generală a adolescenților de a trata diferitele manifestări simptomatice, precum și ocupația lor de bază (adică școala) cu indiferența caracteristică vârstei, care consideră că totul este bine și frumos, că nu se poate întâmpla nimic rău (din punct de vedere al prezenței eventualelor simptome) și că școala nu reprezintă neapărat o obligație *sine qua non* a reușitei în viață. Absența unei diferențe semnificative la domeniul relații, se

poate pune pe seama faptului că adolescenții, în general, au tendința de a stabili ușor contacte sociale, de a se împrieteni repede cu cei de o vârstă cu ei, de a se afilia unor grupuri în care să găsească recunoaștere, stimă și afecțiune.

Constatăm că, în general, la lotul AMN rezultatele scalelor se întind pe un interval mai mare de valori decât la grupul AMI. Această situație s-ar putea explica prin tendința subiecților din lotul AMI de a situa răspunsurile pe care le dau, în jurul valorilor centrale, pe care ei le consideră neutre, cu scopul de a nu ieși prea mult în evidență și de a nu atrage atenția asupra lor.

Scorurile consistenței interne în cercetarea noastră indică erori de măsurare relativ mici. O consistență internă crescută implică automat și o validitate crescută a instrumentului de măsurat. Putem afirma, în baza acestor rezultate că probele aplicate de noi și-au dovedit validitatea în aplicarea la loturile de adolescenți (aspect ce a constituit unul dintre obiectivele specifice ale cercetării noastre). În fine, consistența internă ridicată arată că itemii corelează puternic pozitiv între ei, deci scorurile obținute se referă la una și aceeași variabilă (care este vizată de scala sau subscala respectivă). În practică se acceptă coeficienți de consistență internă mai mari de 0.70

Pentru lotul AMN, toate domeniile inventarului corelează între ele la un prag de semnificație mai mic de 0,01 la majoritatea coeficienților de corelație sau 0,05 pentru doi dintre coeficienți, și numai două corelații sunt ne semnificative: cea între stil și simptome și cea între slujbă și mediu.

La Inventarul stresului, diferența dintre cele două medii este semnificativă la un prag de $p < .01$, pentru un $t = 3,840$.

Se remarcă cu ușurință din analiza tabelului 11.2 că, în afara semnificației *per total*, se obțin diferențe semnificative între medii și la trei din cele șase subscale ale inventarului, și anume: stil, mediu și personalitate. Cele trei subscale care nu prezintă diferențe semnificative sunt: slujba/ocupația, simptomele și relațiile.

Ambele loturi privesc în același mod ocupația pe care o au, aceea de elev, și „slujbă” pe care trebuie să o depună la școală. Se poate afirma că pentru mulți dintre ei aceasta nu prezintă o importanță deosebită, cu toate că, o parte dintre subiecți erau în clasa a XII-a (clasă terminală) și înaintea unui examen dificil (bacalaureatul). Imaginea pe care și-o formează adolescenții despre școală și despre semnificația și rolul ei în viața de adult, este puternic influențată de mass-media și de părerile opiniei publice. Acestea, din păcate, scot în evidență multe persoane care au făcut avere fără a avea o școală deosebită, de unde și diminuarea și denigrarea rolului studiilor pentru reușita în viață.

Într-un fel, ne așteptam ca simptomele să nu prezinte diferențe semnificative datorită faptului că la această vârstă puțini sunt adolescenții care semnaleză unele afecțiuni sau care dau importanță anumitor manifestări organice. Într-o perioadă în care „simți că poți totul” și că „ești cel mai

puternic”, nu se acordă atenție unor acuze minore sau unor indispoziții. Pe de altă parte, adulții sunt înclinați, în mare măsură, să pună aceste acuze și indispoziții pe seama manifestărilor normale etapei de vârstă în care se află adolescentul.

Stilul de viață și mediul în care trăiesc este perceput în mod diferit de către adolescenți. Cei care trăiesc în familie de multe ori se bucură de un mediu mai permisiv, fără atât de multe restricții, ca cele care sunt cerute în instituții. În plus, mediul este mai afectuos, este colorat de existența fratriei și de micile conflicte și bucurii caracteristice într-o familie. Adolescenții din mediul instituționalizat, au parte de un mediu corect, dar rece, fără posibilitatea de a convinge pe cineva să le acorde libertate mai mare. Familia, încă reprezintă baza societății și constituie suportul principal al viitorului tânăr, în societate. Adolescenții, care la vârsta de 18 ani trebuie să părăsească instituția, nu se bucură de un asemenea sprijin sau de asemenea înțelegere. Ei trebuie să facă față realității dure, înconjurătoare: să-și găsească un loc de muncă pentru a putea câștiga suficient ca să poată plăti o chirie și să se întrețină.

Relațiile stabilite de adolescenții din mediul familial și de cei din mediul instituționalizat nu prezintă diferențe semnificative cantitativ, dar suntem convinși că există o *diferență calitativă* în relațiile pe care le stabilesc adolescenții instituționalizați comparativ cu cei din mediul familial. Dacă relațiile adolescenților din lotul AMN se caracterizează prin dezinvoltură, ușurință în contact, deschidere semnificativă, cele stabilite de adolescenții instituționalizați au mult de suferit. Ele poartă amprenta modului în care adolescenții s-au format, și a regulilor pe care au trebuit să le respecte. Astfel, pe lângă complexele de inferioritate datorită mediului lor de proveniență (instituția) și a faptului că nu au părinți, adolescenții instituționalizați vor fi mai retrași, cu teama de a nu greși și a nu supăra pe cei din jur, stabilind mai greu contacte cu cei din jur și numai atunci când au siguranța că nu vor fi luați în râs. Încercările lor de a stabili relații cu cei din anturajul lor sunt distorsionate de sentimente de rușine, izolare, înfrângere, neputință, dar și invidie față de ceilalți, de aceeași vârstă, care au „totul”. Răspunsurile la itemii scalei pot fi foarte bine influențați nu de ceea ce există în realitate, ci „de ceea ce și-ar dori adolescenții să fie”.

În concluzie, putem afirma că rezultatele prelucrării statistice și discutarea acestora confirmă ipoteza făcută de noi și anume că există diferențe semnificative între mecanismele de apărare, modul de percepere a stresului, alegerea strategiilor de ajustare la stres în funcție de mediul în care trăiesc adolescenții.

Bibliografie selectivă:

- Băban, A., (1998), *Stres și personalitate*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj- Napoca
- Carver, C.S., Scheier, M., Weintraub J. (1989), *Assesing Coping Strategies: A Theoretically Based approach*, în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr.56, pp.267-283.
- Cohen, D.(1991), *After Shock*, Paladin Book, London.
- Caplan, G., Killilea, M., (1976), *Support Systems and Mutual Help: Multidisciplinary Explorations*, Grune & Stratton, New York
- Karasek, R. (1979) *Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign*, *Administrative Science Quarterly*, nr. 24, pp.285-308.
- Levenstein, S., (1993), *Development of the Perceived stress Questionnaire: a New Tool for Psychosomatic Research*, în *Journal of Psychosomatic Research*, nr.37, pp.236-243.
- Melgosa, J., (2000), *Un nou stil de viață fără stres*, Ed. Viața și Sănătatea, București.
- Miclea, M., (1997), *Stres și apărare psihică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Nash, W., (1988), *Managing stress*, Routledge LTD, Londra
- Ostell, A., (1991), *Coping, problem solving and stress: a framework for intervention strategies*, *British Journal of Medical Psychologz*, nr. 64, pp.11-24.
- Popa, S., (2002) *Protecția copilului și a familiei, prioritate a parteneriatului Reprezentanței UNICEF și a Guvernului României*, în *revista de Asistență Socială nr.2*, pp. 51-55.
- Rowe, J., *Long-term Foster Care*, (1984), Batsford Academic and Educational, London
- Selye, H., (1956), *The Stress of Life*, Ed. McGraw-Hill, New York.
- Sellick, C., (1998), *Developing Professional Social Work Practice in Romania*, în *Social Work in Europe*, vol.4, nr. 2, pp. 49-52.

**OBIECTIVELE ORGANIZAȚIEI NAȚIUNILOR UNITE (O.N.U)
PENTRU DEZVOLTAREA UMANĂ ÎN NOUL MILENIU**

**O.N.U. OBJECTIVES FOR HUMAN DEVELOPMENT IN THE
NEW MILLENNIUM**

Lector univ. drd. Mihaela GAVRILĂ
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract:

According to Human Rights, leaders of the states elaborated the objectives of the new millenium, for human and social development in United Nations Meeting 2000.

Cuvinte cheie: *dezvoltare umană, indicatorii de dezvoltare umană, indicele dezvoltării umane (IDU), noul mileniu.*

Dezvoltarea comunităților umane în viziunea O.N.U reprezintă: “procesul de lărgire a posibilităților prin care generațiile prezente și viitoare își pot manifesta deplin opțiunile în domeniul social, cultural sau politic, ființa umană în sine fiind așezată în centrul acțiunilor destinate dezvoltării”.

Obiectivele Organizației Națiunilor Unite (O.N.U) pentru dezvoltarea umană în noul mileniu propuse la Reuniunea Generală a Națiunilor Unite din anul 2000, (adaptat după Millenium Development Goals, United Nations http://unstats.un.org/unsd/mi/mi_goals.asp), cu termen de realizare anul 2015 și indicatorii de măsurare a progresului înregistrat sunt:

OBIECTIVE ȘI INDICATORI

Obiectivul I:

Eradicarea sărăciei extreme și a stării de subnutriție.

Indicatori:

- diferența medie a venitului săracilor față de pragul de sărăcie
- cota din consumul național a celei mai sărace chintile
- prevalența copiilor cu talie mică pentru vârstă
- proporția populației care trăiește sub nivelul minim necesar de consum caloric

Obiectivul II:

Facilitarea accesului universal la educația primară.

Indicatori:

- rata netă de cuprindere în învățământul primar

- ponderea elevilor înscriși în clasa a V-a dintre cei care au început clasa I
- rata alfabetizării la categoria de vârstă 15-24 de ani.

Obiectivul III:

Promovarea egalității de sexelor și emanciparea femeilor.

Indicatori:

- raportul pe sexe în învățământul primar, secundar și terțiar
- rata alfabetizării pe sexe la categoria de vârstă 15-24 ani
- ponderea femeilor salariate în sectorul non-agricol
- ponderea femeilor în parlamentul României.

Obiectivul IV:

Reducerea mortalității infantile.

Indicatori:

- rata mortalității populației sub vârsta de 5 ani
- rata mortalității infantile
- ponderea copiilor de 1 an vaccinați împotriva pojarului.

Obiectivul V:

Îmbunătățirea sănătății materne.

Indicatori:

- ponderea nașterilor asistate de personal calificat
- rata mortalității materne.

Obiectivul VI:

Combaterea infecției cu virusul imunodeficienței umane (HIV) și/sau a bolii determinate de acesta (S.I.D.A), a tuberculozei (TBC) și a altor boli grave.

Indicatori:

- prevalența HIV la femeile însărcinate între 15-24 ani
- ponderea prevalenței contracepției
- ponderea copiilor orfani din cauza HIV/S.I.D.A care frecventează școala
- prevalența și rata deceselor din cauza TBC
- procentul cazurilor de TBC depistate și tratate.

Obiectivul VII:

Asigurarea sustenabilității mediului ecologic.

Indicatori:

- suprafața terenurilor protejate pentru asigurarea biodiversității
- emisiile de CO₂ (dioxid de carbon) - per capita
- proporția terenurilor acoperite de păduri

- subvențiile pentru agricultură la producția internă și exporturi
- procentul populației cu acces durabil la surse îmbunătățite de apă
- procentul gospodăriilor care nu sunt în risc de a pierde locuința.

Obiectivul VIII:

Realizarea unui parteneriat global pentru dezvoltare.

Indicatori:

- rata șomajului la categoria de vârstă 15-24 ani
- procentul populației care are acces într-o perspectivă durabilă la medicamentele de bază
- procentul populației care are acces la facilități sanitare adecvate
- rata abonaților la telefonie fixă și mobilă, la 100 locuitori
- numărul calculatoarelor personale și numărul utilizatorilor de Internet, la 100 locuitori.

Obiectivele stabilite sunt prevăzute cu ținte calitative și cantitative – la standardele adoptate de comunitatea internațională – și prezintă termene de realizare.

La nivelul unui stat dezvoltarea socială este monitorizată anual prin indicatori adaptați astfel încât să surprindă cele mai acute probleme la momentul respectiv.

Uniunea Europeană (U.E) și O.N.U au introdus conceptele de „regiune de dezvoltare” și „pol de dezvoltare”, cu defalcarea monitorizării teritoriale a datelor la aceste nivele (cu toate că încă sunt dificil de realizat), pentru o creștere a fidelității între necesitate și intervenție. Complementar s-au elaborat indicatori măsurabili la nivele cât mai specifice teritorial (până la localitate). Indicatorii incluziunii sociale constituie principalul instrument statistic de măsurare a nivelului sărăciei și excluziunii la nivelul țărilor în U.E și cuprind: indicatorul de “coeziune regională” și cel pentru “disparitățile intranaționale existente”

Pentru mediul urban de exemplu, s-a dezvoltat un set de indicatori pe probleme de dezvoltare urbană și ameliorare a condițiilor de viață din mediul urban. Aceștia sunt: utilizarea terenurilor, densitatea rezidențială, dinamica populației, dezvoltarea socio-economică, dotarea locuințelor, securitatea locuirii, transportul urban, calitatea mediului, administrație locală. Adaptat după: Centrul Națiunilor Unite pentru Așezări Umane (UNCHS – HABITAT), (May et al, 2000)

Pe baza hărților de dezvoltare trasate prin sistemele informaționale geografice (GIS), se realizează politici, strategii și programe de intervenție pentru dezvoltare teritorială, în atingerea țărilor obiectivelor mileniului.

În România, sub egida Băncii Mondiale, se realizează rapoartele tematice anuale (World Development Report) în care sunt prezentate

rezultatele analizei unui set de indicatori relevanți pentru tema abordată în anul respectiv (2004 – serviciile sociale, 2005 – climatul de investiții) și care alături de indicele dezvoltării umane (IDU), indicii sărăciei umane (ISU), precum și a celorlalți indicatori ai mileniului, înregistrează periodic diagrama progresului socio-economic al țării noastre.

Bibliografie:

- Apostol, M., Arpinte, D., Pescaru, D., Pâslaru, E., Popescu, R., Tompea, A., (2004), *Sistem de indicatori de incluziune socială la nivel județean*, CASPIS.
- Atkinson T., Cantillon B., Marlier E., Nolan, B., (2000), *Social Indicators: The EU and Social Inclusion*, Oxford University Press, Oxford.
- Berthin, G.D., Teodorescu, A., (coordonator), (2002), *Raportul național al dezvoltării umane România 2001-2002, Un deceniu de tranziție în România*, PNUD.
- Bigman, D., Deichmann, U., (2000), *Geographical Targeting: A Review of Methods and Approaches*, în Bigman D., Fofack D. (coordonator), *Geographical Targeting for Poverty Alleviation, Methodology and Application*, WB, Washington, DC.
- Blakemore, M., *Indicators of Development* în Tim Forsyth (coord.), *Encyclopedia of International Development*, Routledge, Londra.
- Briciu, C., Grigoraș V., (2004), *Sistem de monitorizare a incluziunii sociale la nivel național*, CASPIS.
- Briciu, C., Popescu, R., Vârdol, A., (2006), *Măsurarea dezvoltării sociale*, în Zamfir C., Stoica Laura, *O nouă provocare: dezvoltarea socială*, Ed. Polirom, Iași.
- Guvernul României, (2004), *Sistemul ONU în România, Raport asupra Obiectivelor de Dezvoltare a Mileniului*.
- Harris, J.M., (2000), *Basic principles of sustainable development*, Global Development and Environment Institute, working paper.
- Johnson, G., *Introduction to Monitoring and Evaluation*, World Bank Institute.
- Mărginean, I., (1982), *Măsurarea în sociologie*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
- Rădulescu, S., (2002), *Sociologia sănătății și a bolii*, Ed. Nemira, București.
- Tompea, A., (2003), *Dezvoltarea comunitară. Indicatorii nivelului de viață*, în Neamțu Ghe., *Tratat de Asistență Socială*, Ed. Polirom, Iași 2003.

**THE EDUCATION SYSTEM IN ROMANIA – 2006
- DESCRIPTION AND OPINIONS -**

Prof. univ. dr. Anton ILICA
Dean of the Faculty of Education Sciences and Social Work
“Aurel Vlaicu” University, Arad, Romania

Abstract:

The author presents the Romanian education situation at the level of 2006 year, as it is organized to the preschool, elementary school, secondary school, high school and university level. It is taken into account the formal and contents problems, as well as the effects of this setting up on the young generation education. At the same time, the author express his own opinions related to the Romanian education evaluation on the light of its efficiency and relation with the economic medium.

Key words: *Romanian educational system,*

The personality type that Romanian society desires is expressed by the educational ideal, organically legislated. As a specialized segment of the structural organization, the education has the role to realize citizens with freedom and democracy feeling, endowed with creative and tolerant spirit, able for change with the purpose of being easily socio-professional integrated. From pedagogical point of view there are three education-learning forms: formal/informal - institutional realizable in kindergartens, schools, and universities -, non/formal one (organized by scholar institutions but outside their walls – in example the extra curriculum activities) and informal one (that can be acquired besides the institutions, from the family, friends, mass-media, on the streets etc.).

In Romania, only the formal learning is yet controlled by normative curriculum documents, realized on the foundation of learning syllabus curricula and scholar analytical syllabus. These are elaborated by the specialties commissions and approved by the Education and Research Ministry, which implements and supervises them through the Scholar County Inspectorates and by national examinations. Each county has an Inspectorate which guides and controls the realization way of the curriculum requirements, through the agency of specialty inspectors, for all the disciplines from the education syllabus. The inspectors act through the agency of thematic control, individual or collective, of the audiences to the thematic activities, individual or collective, of the guiding effective activities unfolded by the professional staff, as well as by the control tests. Following each “inspection” is elaborated

a written report, which is registered in the special notebook of the scholar unity and which becomes an archives permanent document.

In the same time, on the whole way of preuniversity education, the ministry of Education and Research controls the capacities gained by the pupils, taking into account the national performance standards, obtaining information about the learning process quality all over the country. Yearly, the pupils who graduate from the 8-th class are submitted to a **capacity examination**, unitary from requirements point of view for all the pupils, regardless of the geographical area, the scholar conditions or their social particularities. The obtained conclusions from the processing data offer information about the assimilation value of programs requirements for all pupils' contingents about the didactic exercise, the institutions quality and the professional staff training from schools. The capacity examination consists in solving certain problems, conceived at the ministry level, which tests specific capacities of the Romanian language and literature, mathematics, history or geography. Related of the results obtained the pupils make an option for the high school type existent in our country, on the basis of an optional and computer distribution.

The second examination by which are tested the schools achievement of the curriculum provisions documents is **the school-leaving examination** sustained by the high-school graduated young people, verifying their maturity, before their professional or university option. This examination contains different disciplines, obligatory or optional, related to the followed profile.

By this two national examinations, the Education and Research Ministry, identifies the disfunctionalities at the preuniversity education level, thanks to the results obtained by the pupils in two important moments of their scholarship stages. These are extremely stressing because they open or shut subsequent options for one or another career. For example, a pupil with a high mark has the possibility to occupy a favorable place for an intellectual career, trained in a high-school excellent quoted or to a faculty with a lot of personality in high qualification guarantees. In reverse order, there is the situation of an appreciated pupil, which obtained at this national examination worse marks.

How is organized the education system in Romania? After the maternal education (in family or day-nurseries), at the age of 3 the children are included in the first stage of education system: the kindergarten. The kindergartens are organized with 10-20 children groups of the same age: the little group (3 years old), the middle group (4 years old) the big group (5 years old) and the preparing group (6 years old). The didactical activity is organized on the foundation of an Education Plan and of certain Instructive-educative Programs, focused on some behavior achievements. Daily, the children are carrying on activities in the frame of stimulations areas, then frontal and complementary activities. The kindergartens with a prolonged program have,

moreover extra curriculum activities and extended programs for the afternoon period, after the children have lunch and follow the sleep program. The basic activities in a kindergarten are: the observation, the memorizing, the conversation, the image reading, the telling and the game. It is followed, especially, the social and group accomodation behavior formation, as well as the anticipation of certain school preparing elements.

Each group has an educator. This achieve now his competences by license studies in the Faculty of Education Sciences, the specialization primary and preschooler education, having the title of preschooler education professor.

At the age of 6/7 years (related to the parents options) begins the primary-school cycle, with 4 classes. The scholar program has as foundation an Education Plan of 3-4 hours a day, with educational disciplines corresponding to the different knowledge fields: Romanian language, mother tongue, a modern language, mathematics, geography, history, environment knowledge, music, drawing, technology and physique education. Moreover, each class has a Curriculum at the school decision, centralized chosen, elaborated and approved. These follow capacities achievement, with the help of some alternative textbooks (the teacher chooses one variant from more others existent) and interactive and participative methods. The evaluation is made with the help of the qualifying system in three stages: sufficient, well and very well, which coincide with the performance curriculum standards, that is the quality levels (minimum, medium, maximum) acquired by the pupils. Usually, in the classes are 15/20 pupils, but in the localities with a small number of children it is organized simultaneously education, for two, three or four classes, there are anyway 12 children. At the same time, some schools organize alternative education, of Step by Step, Waldorf, Freinet type or only with some elements from these pedagogical systems.

Each class has a teacher formed in the frame of Education Sciences Faculty, specialization primary and preschooler education Pedagogy, having as title of licentiate professor for primary education. The poor families are motivated to send their children to school, because each child receives, at the middle of the program, a croissant and a glass of milk. There are no scholar uniforms, but in accord parents/children there are some classes which established that the pupils must wear identical clothes. There is not the notion of repeating class, but in the group of disabled children, those are guided to special schools (sight, hearing, mental and psycho-motric handicap). Usually, the scholar program is carrying on only in the morning between 8 and 12 o'clock, without any possibility of prolongement (lunch, sleep, additional training).

The next cycle – called secondary school – is made up by 4 classes, is regarding to a multilateral development of the pupils personality, and the Education Plan includes extremely diversified disciplines: humanistic, scientific, aesthetic, motric and educative ones. It is begun the systematic study of physics, chemistry, biology, anatomy, it is learned in a coherent way the whole language system, it is studied

mathematics and geometry, the drawing and music, it is covered the Romania's entire history, it is learned geography as well as the universal history, the Latin language and two modern languages. Now it is realizing the ABC of the computerized languages. Each class is the responsibility of a class/master. They are made continuous and cumulative evaluations, which are appreciated with marks from 1 to 10, with the mention that only the marks from 5 to 10 assure the promotion in a superior class.

The transition from the primary to the secondary cycle constitutes a quite shocking jump for the pupils, taking into account that each didactical discipline is taught by another professor and their style and evaluation making are different and determined by their own personality. The finalizing of secondary studies is realized by capacity exam, of national extent, related to which results, is assured the option (priority) for a certain type of high schools or arts and trading schools (as we stated before).

The organizing of the high school education takes 4 years being made on profiles. There are theoretical, humanistic and realistic high schools as well as vocational high schools (textile, constructions, pedagogy, sylviculture, wood industry, metallurgic, of computer science etc). Where there are requests it is organized the mother tongue learning (Serbian, Magyar and German) as well as the learning in modern languages (French, English, Spanish, Italian).

The learning Plans and the Educational Programs are extremely dense, the pupils having daily between 5 and 7 classes hours, different disciplines in the time table, thought by specialty professors. These obtained their competences in the university frame, by license exam (long-term education). The studies are finalized by a school-leaving examination, unitary in the entire country, with obligatory and optional disciplines. These exams are organized on commissions for 300-400 candidates, leads by a president from the university staff with doctor's degree scientific title. In the last period, the percent of promotion is situated around 80%, existing also the chance, in case of failure to one of the exams, for another school-leaving examination session.

After the high school graduation, the young people can make an option to occupy a work-place or to register for a faculty. There are no kinds of restrictions, for accessing the university education, than the obligation to have a diploma of school-leaving examination.

In Romania there are 55 State universities and 15 Private universities and this division is made related to the finance source. From the university curriculum point of view its quality is checked up and approved by a specialty agency of the Education and Research Ministry, which gives to each specialty a temporary functioning license for 3 years, period followed by a new re-verifying and the granting of the definitive credential documents by government decision. Starting with the university year 2005-2006 all the Romanian universities have adopted the European studies Program 3-2-3 (license -master- doctor's degree) as well as the curricula matched with the European superior education space.

In Arad there are two universities: “Aurel Vlaicu” (a state one) and “Vasile Goldis” (a private one). The “Aurel Vlaicu” University has the following faculties: Economic Sciences, Engineering, Orthodox Theology, Real Sciences, Humanistic and Social Sciences, Computer Science, Physical Education and Sports, as well as the Education Sciences and Social Work Faculty. Besides these, there are Departments which serve a certain problem for all the faculties: modern languages, training of didactical staff, mathematics, international relations. In the 8 faculties are registered about 15,000 students at 34 specializations. At the same time, there are master studies nearby the main specializations and two professors (Lizica Mihut and Mihaela Stanescu) are coordinators of doctor’s degree. The education process is taking place in some university complexes. For functioning in the superior education system, a didactic staff needs obligatory the doctor’s degree, and the scientific titles are: university professor, conferential lecturer, lecturer, assistant and preparatory. The education curriculum benefits of 30 transferable credits by semester, and the university Senate lead by the rector, coordinates and supervises the activity of each course titular. The “Aurel Vlaicu” University is involved in financed projects partnerships, maintains the connection with the mediums derived from the university specializations. The Education Sciences and Social Work Faculty has attributions related to the continuous and periodical training of the professional staff from the preuniversity education, in exams sessions and authorized adequate certificates releasing.

Of course that we are briefly presented an education system extremely branched and with a lot of others appearances. The actual problems which preoccupy the decedents and the professional staff are related to:

- the prolongement of didactic conservatorium related to the change reticence;
- the implementation of certain interactive strategies, of constructivist type;
- the excess in curricula theoretization and creating of a larger fissure between what is learned in schools and what is needed on the work-market;
- the system incapacity to convert the learning into education;
- the deficient schooling determined by the lack of adequate didactic materials;
- the impossibility to control the anti-educative aggression of mass-media;
- the uninspired changes – submitted to political influences – of organizing and functioning modalities of didactic subsystems;
- the too evident dependence of education institutes by the society;
- the political urgent intention to interfere in education problems, including the identification of the administrative function with a political one;
- the excessive centralization – maintained by the bureaucracy – of the preuniversity education which is doubling by the universities efforts to keep their functional autonomy and qualitative authority.

**INTEGRĂRI EUROPENE DIN PERSPECTIVA
IMAGINARULUI SOCIAL**

**EUROPEAN ADHESIONS FROM THE SOCIAL IMAGO POINT
OF VIEW**

Lect. univ. dr. Dan BANCIU
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract:

The conceptual European Union imposes different coexisting groups assimilation into a unitary system with both size beneficially. The social imago reinvents the “Other Image”, which nevertheless, represents, one of the most generous and interesting areas of the collective imaginary. The “Other Image” and identity reveals those intimate mechanisms that activate social attitudes and behaviors, throwing the light over the human connections.

Cuvinte cheie: identitate, alteritate, subsidiaritate.

Daniel Bell, unul dintre primii teoreticieni ai postindustrialismului, spunea: „în epoca noastră statul națiune a devenit prea mic pen-tru marile probleme ale vieții și prea mare pentru micile probleme ale vieții”. Așadar un pseudo-paradox, explicabil prin descompunerea frazei în propozițiile-i componente:

- prea mic datorită necesităților de integrare suprastatală și supranațională, conturate mai ales la niveluri continentale în ultimii ani. De aici, corespunzătoare acestei nevoi - necesități, a apărut integrarea europeană.
- complementară tendinței de mai sus a apărut regionalismul, tendințele de autonomie locală și regională, care au căutat să răspundă la nevoile cotidiene de viață a comunităților, explicând cealaltă latură a pseudo-paradoxului, de „prea mic”.

Dincolo de pașii mai mari sau mai mici care se fac pe calea unificării continentale a țărilor surori de la Atlantic și până în prezent la Marea Neagră; din nordul peninsulei scandinave și până în Balcani, se constată că aceasta nu este nici ușoară, nici lină, dar nici dramatică sau tragică, precum unificările imperiale ori religioase ale secolelor trecute, aproape atât de tipice continentului european. Se înregistrează însă frământări și impulsuri negative, care construiesc imaginea unui mozaic pestrîț de trebuințe secundare ale grupurilor și comunităților locale și regionale aderante, adeseori contrastante (dar nu antagonice) cu nevoi, așezări sau migrații (temporare sau definitive)

ale unor altor grupuri fie nou sosite, fie venite mai de demult, stabilizate, însă evitate și chiar ignorate de „oamenii locului”. Conflictele de ordin cultural și crearea unor imagini cât mai revelatoare și principale ale unui statut ideal, din partea acestora, contrastează cu dorința politică a unei Uniuni europene - casă comună, din viitorul apropiat. Este bine știut că formarea unei uniuni din mai multe țări, mai ales în condițiile contemporaneității (când nu se mai ridică aspectele încercărilor din trecut de unificare forțată, de asimilare prin mecanismele și structurile de putere ale statului nou format), impune asimilarea grupurilor diferite coexistente, într-un tot unitar, complet sieși și benefic pentru toți. Însă aspectul cultural de care aparțin este extrem de important în păstrarea identității, confundându-se adesea cu revendicările care îmbracă forme naționaliste (nu trebuie uitat extrem de largă paletă a sensurilor și nuanțelor pe care le poate îmbrăca această noțiune vitregită din sfera socio-umanului, care însă în viața socială, practică, de zi cu zi, cuprinde aspecte concrete, sau chiar radicale, dezbărate de accepțiunile științifice și teoretizante, mai precis, reducându-se la esențialul „noi” și „ei”, sau mai rău, „ăia”). Repercusiunile acestor mișcări conflictuale între păstrarea propriei identități și universalizarea valorilor, se resimt atât la nivelul individual, cât și în unele clase și straturi sociale ale diverselor țări membre, putând fi, fie ale celor ce sunt (autohtone-băștinașe), fie ale celor care au sosit. Astfel de pildă unele comunități refuză instalarea pe teritoriul lor a unor adăposturi pentru refugiați, sau a unor tabere pentru emigranți; cetățenii unei comune consideră că este contrar propriilor lor interese introducerea învățământul în limba maternă al copiilor concetățenilor lor, alții nu sunt de acord cu stabilirea pe teritoriul lor a altora (cazul unor comunități de romi ajunși în Italia, cărora în ciuda eforturilor municipalității locale de a-i așeza, comunitatea le-a refuzat aceasta), în timp ce istoria recentă înregistrează ca vârf de aisberg, evenimentele cvasirevoluționare din banlieurile pariziene și apoi din întreaga Franță, din anii trecuți, când întregi comunități de emigranți (interesant este faptul că aceștia fie proveneau din fostele colonii ale Franței, așadar din spații proxemice francofone agreate și acceptate de Franța mai repede decât alte spații posibile ale migrației, fie erau urmași de primă sau a doua generație ai acestora) s-au ridicat, protestând oficial împotriva abuzurilor forțelor de menținere a liniștii și ordinii publice, neoficial însă și esențial împotriva marginalizării, a excluderii și absenței șanselor egale, ca să nu mai punctăm fenomenul social ale sărăciei și derivatele acestuia, șomajul, traficul și consumul de droguri, lipsa de acces (dar și apetență) la educație superioară, devianță și delincvență, trafic de persoane, inegalitate între sexe, etc. Deși oficial integrați în marea patrie a luminilor, ajungând la statutul și conștiința de cetățeni, aceștia au adus cu ei bagajul tradițiilor și obiceiurilor locului de plecare, care în paralel cu conștientizarea locului impus în noua societate, în loc să devină o „straiță” cu semne și însemne, a devenit treptat o piatră de moară, numai bună să macine

frustrările dedublărilor vis-realitate, șanselor care nu încetau să nu vină, ori conștientizărilor de „nu atinge”, „de nu ai voie” sau „nu-i loc”. Astfel binele comunitar s-a transformat în asemenea comunități, alături de bucuria existenței și într-un uriaș rezervor colector de defulări, de vini și muștrări imaginare și păcate neîncepute, față de care, precum unor binecuvântări pe altar, se conturează vechile, amintirile fardate ale trecutului, real sau imaginar, legate în primul rând de semenii lăsați în urmă, de parfumul unor obiceiuri sau măcar de puterea unor credințe. Aceste fenomene de stereotipie, de etnocentrism, această teamă de pierdere sau ignorare a identității colective și individuale (generate de diverși factori), confruntate cu șocul extrem de real al lumii noi și dinamice în care trăiesc (fie ca nou veniți, fie ca și comunitari adaptați de a doua generație, dar și de cetățenie de mâna a doua), provoacă rezistențe la deschidere, dând naștere dezvoltării sentimentelor de teamă și respingere, conturând clar ideea că identitatea naște diferența, dar nu numai atât, ci și mecanisme de apărare individuale și colective

Imaginea Celuilalt, a celui „Altul inventat”, reprezintă, fără îndoială, unul dintre domeniile generoase și interesante ale imaginarului colectiv; deoarece imaginarul alterității și al identității dezvăluie acele mecanisme intime care pun în mișcare atitudini și comportamente sociale, explicând mai adecvat complexele relații interumane. „Mentalitățile sunt o istorie a sensibilității, a gesturilor, atitudinilor, comportamentelor, dar și a reprezentărilor colective inconștiente, iar imaginarul social „este o realitate specifică în cadrul mentalităților, care prin câmpul divers și imens de reprezentări pe care îl conțin, este greu e prins într-un contur”. Kafka de pildă nota: „a fi **străin**, ține de rasa umană și prin distincția existențială și de celelalte regnuri. Istoria – ca primă disciplină chemată, dezvăluie tradiții întregi și șiruri nesfârșite de astfel de experiențe”.

Contactul cu Celălalt/Ceilalți, interferențele din interiorul sau dintre mediile sociale și culturale, generează atât fenomenul bunei-conviețuirii și al evoluției constructive împreună pe calea dezvoltării și a progresului, cât și tensiuni și compromisuri- pe care le dezvăluie numeroasele studii de impact. La acestea se adaugă un alt aspect interesant: cel al unor fenomene de difracție, deviere, deformare pozitivă sau negativă a imaginii Celuilalt. Ele sunt cu atât mai accentuate cu cât distanța geografică și relațiile dintre aceștia (grupuri, comunități, sunt mai sumare; mai vagi, mai difuze). „Mentalitățile și imaginarul reprezintă, în esență, punctul de joncțiune al individualului și colectivului, al duratei lungi și al cotidianului, al inconștientului și al intenționalului, al structuralului și conjuncturalului, al marginalului și al generalului”.

Aplicarea subsidiarității (decizia trebuie luată cât mai aproape de cetățean în comunitățile locale și regionale), ca principiu de bază al construcției europene, ca element definitoriu al politicii comune europene și

În perspectivă, a celei globale, trebuie să țină cont de existența, funcționarea și mecanismele imaginarului social, tocmai pentru a evita realitățile unui trecut adeseori nu prea îndepărtat, cu consecințe încă vizibile în planul existenței societății și al conviețuirii interumane. Aceasta deoarece oricât de mult ar dori să introducă principiul subsidiarității o structură superioară, la nivelurile inferioare, este posibil să întâlnească opoziția și rezistența unora dintre acestea (care fie de pildă, își consideră periclitat statutul, fie se consideră marginalizate, uitate, fie se înregistrează pur și simplu procesul inerției și al rezistenței la schimbare, etc.). Iar consecințele acestei situații sunt adesea legate strâns de alteritate. Practic, uneori, nu se pune problema unei „nepopularități” a structurii superioare, cât mai ales, este posibil a fi sancționată vecinătatea, sub două forme considerăm fundamentale: fie la graniță, la întâlnirea lor (a centrului cu marginea), fie a vecinătății ca întreg în sine; ca și conglomerat monolitic plin de viață și pulsuni sociale. Întâlnim în toate țările astăzi, chiar în cele dezvoltate economic (și în care regimurile sunt democratice), dezbateri asupra identității și reprezentării sociale, asupra rasismului și imigrării, a relațiilor interetnice și conflictelor culturale, asupra lumii tinerilor din suburbii, ori dezbateri docte asupra unor noi concepte inventate, cum ar fi multiculturalismul, identitatea multiplă, comunitară, etc, pe care le putem considera adeseori ca fiind simple prelungiri sofistice și sofisticante la „un preț secant al genunii”, a unor realități paradoxale în sensul, că sunt pe fondul realității, pe aceeași măsură pe cât de mai simple, pe atât de mai complexe. Creșterea economică naște ca și fenomen secundar și o lume a exclușilor – economic, cultural, rasial. Creșteri peste tot ale procentului șomerilor tinerilor fără calificare satisfăcătoare, a categoriilor de asistați. Se acutizează în aceste condiții rasismul manifest sau mascat. Refuzul alterității este sursa fenomenelor de xenofobie sau de segregare și se manifestă prin diferite atitudini: fobie de metisaj, superioritatea originii biologice, legitimarea hegemoniei unui grup sau unei categorii, rezervarea idealului de „Puritate” sau „Autenticitate”, cu un întreg cortegiu de derivate, solubile și adaptabile pentru diverse paliere, niveluri și subniveluri sociale. Aceste atitudini par să legitimizeze scopurile dominante ce recurg la nevoie, la epurare, eugenism sau expertiză riguroasă. Secolul trecut a reținut de pildă celebrele legi privind „cetățenia Reich-ului” din perioada interbelică, lupta împotriva segregării de pe continentul nord-american sau din sudul Africii, marea rivalitate dintre națiunile Asiei extrem orientale, ori dintre India și Pakistan; într-un cuvânt, toate sunt o ilustrare rapidă și palidă, însă perfectă a acestei afirmații menționată mai sus. „Expresiile” alterității sunt din acest punct de vedere, extrem de variate, în sensul că fie sunt subsumabile ideii că există un Altul în interiorul cetății, fie concepției legate de un Altul în afara ei. Iar lângă aceste expresii ale alterității considerăm că pot fi adăugate cu folos și cele ale

înstrăinării și despărțirii de celălalt, în sensul, că poate exista atât un afară înăuntru, cât și reciproc, un înăuntru afară.

În prima categorie, registrul alterității este foarte larg: de la mediul familial (imaginea femeii marcate de stigmatul religios și de cel social, de exemplu), la câmpul larg, colectiv, cu „legiunile” sale de marginali: minoritari, eretici, leproși, ciumați, infirmi, suspecți, criminali, vagabonzi, etc., în jurul cărora s-a conturat de-a lungul istoriei în conștiința colectivă un imaginar uneori grotesc și mult mai rar unul pozitiv. Desigur multe dintre aceste tipologii sunt trecute; depășite, însă tot atât de multe se regăsesc și astăzi, derivate, evoluat sau transformate-devenite din acestea. Devianții sexuali, adeptii ai unor secte minuscule (mai mult sau mai puțin agresive), cyber-surferii spațiilor vaste ale realității virtuale și grădinii Internetului, copii fără grupuri de joacă, cu consolele Nintendo de ultimă generație, jucând individual sau în grup jocurile simple sau complexe ale însingurării, consumatorii și dependenții de droguri, bolnavii de Sida, tatuajii, rockerii și bikerii, rămășitele mature sau chiar vârstnice ale curentului Flower-power și Hippie, pedofili și amatori de filme de groază, fanii lui „împinge tava”, ai pizzei și promoțiilor, purtătorii de lanțuri groase, de un fel de aur, la gât, amatorii de Coca-Cola și manele; și atâția și atâția alții, care alături de gulerele albe, de purtătorii de serviete, sau de fulare cu culorile de „război” ale echipei de fotbal preferate, conturează aparent imaginea lărgirii unui Iad scăpătat, care improvizează irepetabil cu materialul clientului, iar culmea este că o face bine, cu neputință de depășit prin scris sau mărturii ale ultimului actual fiu de Cadmos, cum sunt materialele audio-video. Sunt atât de mulți, organizați pe „căprării”, încât adeseori ne poate cuprinde gândul că aceștia ar fi de fapt majoritarii, iar normalitatea o biată și sfioasă toană a devianței. Nevoia de distincție, de deosebire netă, căutarea unui model ideal sau dimpotrivă a unui „țap ispășitor”, precum și frica, teama față de necunoscut și- au pus amprenta serios asupra imaginii Celuilalt de-a lungul timpului.

Perceperea Alterității este legată de

- palierele mentale și de cultură
- accesul la informație,
- cunoașterea și descifrarea Celuilalt.

Alex Mucchielli propune trei niveluri de identificare a semenilor: îl identificăm pe celălalt într-un ansamblu cultural, într-un grup, sau chiar față de propria noastră psihologie. În același sens, J. Stoezel afirma că: „să percepi o persoană înseamnă să o clasezi în anumite categorii semnificative din punct de vedere cultural, să iei cunoștință de statutul și de rolul său”. În consecință, identificarea semenilor se referă la crearea unor scheme identitare, culturale, de grup, sau personale. Ele ne ajută să decodăm realitatea socială, dar intervin și în modelarea noastră socială. În funcție de propria noastră reprezentare identitară, ne conformăm inconștient la ceea ce credem că suntem din punct de

vedere social. În judecarea relațiilor cu celălalt trebuie în permanență să ținem seama de rolul care i se atribuie lui în construirea identității grupului de referință. Odată apreciată identitatea socială, celălalt este situat într-o ierarhie socială. În condițiile competiției teritoriale, pe același teritoriu se confruntă mai multe grupuri sociale. Cei ce își afirmă propria identitate vor manifesta o atitudine favorabilă față de grupul căruia îi aparțin, stabilindu-se un element important al relației: locul fiecăruia în raport cu celălalt. Stabilirea teritoriului propriu provoacă sentimentul de apartenență la grup, de proprietate și se încearcă sublinierea valorii sale simbolice, precum și punerea într-o lumină pozitivă față de celălalt străin. Astfel, apare clar ideea de discriminare, excludere, marginalizare. Deseori, indivizii deosebiți sunt dezaprobați, excluși, iar aici facem referire nu doar la cei infideli (adică, cei ce nu-și manifestă loialitatea față de grup, preferând protestul sau secesiunea), ci și la deviaționiști, nonconformiști, dar și la indivizi aparținători unui grup minoritar lingvistic, etnic, cultural, religios. Adeseori, diferența a fost plasată sub zodia anormalității, fiind condamnată sau respinsă.

Istoria comunităților și mentalităților umane arată că aproape întotdeauna spre cel către se care se orientează hotărâtor și cu predilecție ura, neîncrederea, vigilența și răzburarea, comunităților este „Străinul”. Acesta este cel care traduce de fapt, necunoscutul, provocând o stare de neliniște, întrucât reprezintă un potențial pericol.”. Pentru istorie, imaginea despre „alter”, este capitală în dublul plan al epistemologiei-cunoașterii și praxisului. Cele mai repede exemple pe care le putem invoca sunt celebrele dihotomii făcute de Schneider în „Ominprezentul Babilon”, între agricultori și populațiile de vânători, în speță nomade. Dacă primii erau întemeietori, fondatori de cetăți și așezări umane stabile, ultimii erau prin definiție distrugători ai primilor; cei cere nu concepeau viața static, la fel cum agricultorii nu o puteau concepe într-o continuă mișcare. O altă dihotomie este cea a lui Constantin Noica și a altora care, pentru a analiza cultural spațiul umanității, vorbeau despre popoarele săbiei și despre cele ale cărții. Oricum însă, ceea ce este cert este faptul că perspectiva relatării despre acel celălalt diferit, este condiționată de poziția și gradul de apartenență al celui care o face. De aceea stăpânirea mecanismelor implicate în reprezentarea realității istorice -de pe poziții de interioritate sau exterioritate în raport cu fenomenul dat- devine „una din pietrele unghiulare ale cunoașterii trecutului”, cu toate acestea, însă considerăm, că nu cu necesitate oferă adevărul absolut și irefutabil, ci doar pe cel parțial, subiectiv. Imaginea, ca expresie simbolică a realității, înseamnă reînvierea trecutului prin ochii contemporanilor, oferind mai ales, punctul lor de vedere. Acesta nu este neapărat concordant cu adevărul istoric. Cele două, adevărul istoric și imaginea lui, apar ca două fețe ale aceleiași medalii, ba mai mult, pe rând pot fi și galbeni, dar și parale. Există astfel o dinamică autonomă a judecății despre altul, aceasta mergând ca o criptoistorie subterană, care influențează foarte

puternic judecata istorică. Popoarele fără istoriografie și istorici – pentru anumite perioade, sau în totalitate – au ca trecere obligatorie spre intrarea lor în lume, teoria istorică, oglinda alterității. Această oglindă va fi foarte greu neutră, chiar dacă oficial se afirmă aceasta. Cel mai adesea este pozitivă sau negativă. În ceea ce privește discuția identitate/alteritate colectivă, imagologia istorică confirmă deja idei existente în psihologia socială (imaginea altuia – condiție, dar și consecință a identificării de sine – oglindă a propriei identități), dar le și îmbogățește, afirmând de pildă că în cadrul devenirii istorice, identitatea și alteritatea colectivă sunt calități schimbătoare (mobile), sau că identitatea, o dată câștigată și codificată, devine normativă și chiar represivă (ea se manifestă ca un fenomen majoritar unificator, securizant ce tinde să elibereze din câmpul său toate elementele perturbatoare) și nu în ultimul rând că identitatea colectivă devine expresie, într-un timp sau spațiu dat, a unei majorități unificatoare și aparent stabilă. În funcție de criteriile delimitării de altul, identitatea tinde să și lărgescă câmpul, de la origine comună la patrie – pământ al străbunilor, la comunitate națională. Există de altfel, o dinamică a criteriilor alterității în funcție de importanța lor în timp istoric – criteriul social (stăpânul, sclavul) a fost depășit ca importanță de - cel religios (creștinătatea, restul), căruia i-a luat locul în timp, ca importanță – cel național (noi, străini). Iar în ziua de astăzi, în condițiile globalizării sau „satului universal”, a suprimării barierelor legate de mobilitate, a saltului științific, informațional și comunicațional, se prefigurează ca modele cosmopolitul și tradiționalistul, indiferent că acesta ultimul, se numește conservator, ori iubitor de autonomie

Diacronic, se poate constata o multiplicare a modalităților de delimitare a alterității :

- cei ignorați (excluzii istoriei);
- cei anormali (nebuni);
- cei puțini (minoritățile etnice, religioase rasiale, superdotați);
- cei excentrici (devianți, revoluționari);
- cei străini (barbari, vecinii);
- cei alienați (săraci, sclavi);
- cei marginalizați (cerșetori, vagabonzi, bandiți, societățile secrete, bolnavi contagioși).

Străinul de cetate, indiferent de ce religie este, a fost și încă rămâne și astăzi în multe spații ale lumii, principalul suspect al răului; de a fi un agent/vector al acestuia; potențial aducător de nenorociri - îndeosebi de epidemii. Majoritatea cercetătorilor consideră că imaginea Străinului ca purtător al tuturor nenorocirilor a fost una din șireteniile abile ale naționalismului. Alături de Străin, ca și categorie generică, se adaugă savantul, artistul; mai precis toți cei care depășesc orizontul de așteptare al Cetății, celebra mediocritate („aurea mediocritas”) sau status-quo -ul de moravuri și obiceiuri consacrate. Ei vor fi considerați de-a lungul timpului și a spațiilor

umane, periculoși, incomozi sau diabolici. Din sfera marginalilor, nebunul și săracul de pildă, erau în imaginarul medieval „pelerini ai lui Dumnezeu”, în timp ce modernitatea, a desacralizat nebunia, considerând-o un fenomen patologic mai mult sau mai puțin vindecabil. Brigandul, banditul, haiducii, hărțuiți de autorități deoarece încalcă și înfruntă legea, „beneficiază de o protecție de-a dreptul binevoitoare în imaginarul păturilor sociale sărace; el este justițiarul; cel care face dreptate; crimele jafurile și asasinatele sale sunt considerate „legitime”. Acești rebeli justițiar - precum haiducii la noi - figuri de lideri insurecționali, erau în același timp fascinanți și terifianti, căci inspirau și o teamă imensă. Persecuția sau martiriul lor le-a pregătit și mai bine intrarea în mit și în legendă, iar restul l-au făcut poveștile populare sau operele culte. Astfel istoria literaturii universale este plină de eroi civilizatori, justițiar, etc. Imaginile alterității, pe lângă faptul că însoțesc toate judecățile privitoare la Celălalt, provoacă diverse reflexe: de preferință, sau de respingere, manii, fobii sau filii. Uneori reprezentările colective asupra Celuilalt devin clișee și sunt chiar mai tenace și mai persistente decât cunoașterea efectivă a realității. La acestea se adaugă și **prejudecățile**. Prejudecata etnică, judecata eronată **anterioară** experienței contactului direct, este produsul unei logici istorice create în comunitățile autarhice, în acord cu experiența istorică teaurizată în conștiința colectivă. Prejudecata rasială și/sau etnică se manifestă **în relațiile** cu alte spații psiho-socio-culturale. Acțiunea ei pare firească în structurile comunitare arhaice, postulând grupul ca pe o ființă ideală, perfectă în permanentă competiție de afirmare identității, percepută ca identitate pozitivă. Acest narcisism grupal devine sursă a solidarității de grup, dar și justificare a agresivității față de celălalt. Pe verticală, în structura discursului explicativ, stereotipului îi revin atributele largirii ariei de explicație asupra identității celuilalt. De-a lungul istoriei s-au fixat și aplicat anumite tehnici în identificarea relațiilor cu celălalt adică modalități de construire a diferențelor etnoculturale percepute ca diferențe naturale:

- etnicizarea timpului – astfel de identificări sunt realizate în lucrările cu caracter exacerbant naționalist;
- etnicizarea culturii – văzută ca temelie și structura de rezistență a structurii etnice;
- etnicizarea relațiilor sociale;
- etnicizarea spațiului geografic;
- diabolizarea celuilalt, identificarea lui cu dușmanul natural care amenință identitatea etnică.

Practic prin contactul direct sau indirect, apropiat sau îndepărtat, constant sau ocazional al comunităților, se produce un adevărat proces de **imagologie**. De o deosebită complexitate, el ar fi ansamblul percepțiilor, opiniilor, atitudinilor, judecăților și imaginii globale pe care și-a format-o în decursul timpului comunitatea respectivă (etnică, națională), asupra altei /

altora națiuni sau naționalități sub influența contactelor directe, prin reprezentanți, dar mai ales prin intermediul produselor cultural-ideologice răspândite sub diverse forme, de către mass-media. Iar această imagologie, cu gamă largă de rezultate vizibile și palpabile în viața comunității, are la bază:

a) **memoria colectivă**: - se conturează ca fiind ansamblul actelor de întipărire, conservare și reactualizare a unor experiențe de viață comune unui grup, unei colectivități de oameni. Ea depinde de împrejurările sociale ale vieții indivizilor, iar pe de altă parte, determină axarea memoriei indivizilor luați particular, pe memoria celorlalți; practic gravitează în jurul experienței colective de grup Memoria indivizilor se ajustează la normele sociale, fiind mediată și modelată în permanență de acestea. Viața de grup, interacțiunea cu ceilalți, participarea la activități comune creează premisa unor amintiri colective, comune pentru întregul grup. Ele devin **subsidiare față de experiențele noi**, însă nu dispar, întrucât constituie o sursă excelentă de modele de acțiune atât pentru situațiile noi, cât și pentru cele cunoscute.

la care se adaugă b) **motivația** sau gama de motivații ale comunității umane respective: la baza conduitei umane individuale și colective, se află întotdeauna un ansamblu de mobiluri - trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri - care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini. Subsidiarul se manifestă și aici în sensul că unei motivații îi sunt asociate mai multe altele secundare, după cum unele trebuințe secundare sunt urmărite în subsidiar; paralel și independent de celelalte. La nivel uman, motivația, alcătuită dintr-o rețea extrem de densă de mobiluri interne, generate de dezvoltare și educație reprezintă, o forță motrice ideală, un ansamblu de mobiluri de gradul al doilea, care trec prin conștiință, se distilează și se rafinează în conformitate cu sarcinile integrării sociale a persoanei, ale autocunoașterii și ale formării conștiinței de sine. Motivația se regăsește în toate compartimentele superioare ale psihismului uman, influențând puternic asupra lor, prin mecanismele atenției (axate pe cuplul funcțional “concentrare-distragere”), atitudinale (axate pe cuplurile funcționale “atracție-repulsie”, “interes dezinteres” și determinând starea de mobilizare a persoanei pentru acțiune), regulatorii (bazate pe cuplurile funcționale “voluntar-involuntar”, “contemplativ-activ”), de filtraj, bazate pe cuplurile funcționale “reactualizare-blocare”, influențând asupra participării experienței anterioare la actele prezente. Motivația se restructurează și se ajustează continuu, incluzând în componența sa o multitudine de variabile fiziologice, psihologice și psihosocio-culturale. Motivația constituie de obicei temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în grup, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale. Motivația se grefează pe trebuințe și izvorăște din acestea, ele fiind substratul causal imediat al celor mai diferite activități și comportamente interumane.

împreună cu c) **nevoia de afiliere** alăturare, asociere a unor grupuri de persoane la grup sau a unor grupuri la organizații sociale. Se realizează prin acord reciproc, ori prin convenții care fixează obligațiile reciproce ale celor afiliați, fie prin acceptare tacită, prin toleranță sau prin asimilație. Tendința de afiliere este un fenomen general uman, dar la nivelul personalităților se manifestă în diferite grade de sociabilitate. Capacitatea de afiliere se formează și se educă în cursul socializării indivizilor, sub influența unor factori instituționali și de grup, din colectivitate. Această nevoie de afiliere este generată de **afinitățile interindividuale**; de antipatiile și filiile reciproce sau unilaterale. În literatura psihosociologică se utilizează și termenul de compatibilitate socială, exprimând raporturi pozitive determinate de proximitatea spațială a persoanelor, de corespondența de vârstă, de sex, status social, etc. Afinitatea dintre persoane este indispensabilă în alcătuirea oricărui grup sau organizații sociale, ea formând premisa necesară aderării lor la scopuri comune, desfășurării unor activități colective. Afilierea conduce la dobândirea de către individ a sentimentului extrem de puternic al **apartenenței** - calitate a individului de a fi legat, de a face parte în mod conștient dintr-o grupare sau organizație socială, politică, culturală (de ex. apartenența de clasă, apartenența la un partid politic, la o asociație politică); dintr-o anumită comunitate etnică, religioasă, etc. În psihologia socială sentimentul de apartenență al indivizilor la grup constituie unul din criteriile definiției ale grupurilor umane. Atât în plan subiectiv, cât și în cel obiectiv – funcțional, apartenența persoanelor la grup se realizează prin aderența lor la scopurile grupului, prin drepturile și obligațiile ce și le asumă ca membri ai organizației, prin statusuri și roluri clar definite în cadrul grupului de apartenență, prin interiorizarea de norme și valori ale grupului, prin motivație pentru a lupta pentru apărarea intereselor comunității, pentru promovarea acestora, etc.

care generează d) **mentalitățile**, ca suport emoțional fundamental al actelor comunităților umane. De obicei acestea cuprind ansamblul de opinii, prejudecăți și credințe care influențează gândirea pozitivă sau negativă a indivizilor, a grupurilor umane, a popoarelor. Între elementele constitutive la nivelul mentalităților există raporturi logice și raporturi afective.

Constituirea imaginarului social, a imagologiei pozitive sau negative legată de alteritate, este un proces elaborat în grup și prin grup, ca urmare a prezenței simultane a evenimentului de viață în câmpul percepției și al acțiunii mai multor persoane, sau mai multor grupuri din care fac parte sau nu indivizii. Este bine știut că o valență a spațiului social poartă denumirea de **proximitate** și că ea este un fenomen legat de ecologia grupului, desemnând gradul de apropiere, spațială și, implicit psihologică, a persoanelor aflate în interacțiune. Preferarea conduitei de așezare este întotdeauna dependentă de mai mulți factori (personalitatea subiecților, natura sarcinii și ambianța socioculturală), fapt care trebuie avut în vedere atunci când se trece la

proiectarea spațiilor în care urmează să funcționeze oamenii și relațiile dintre aceștia. Însă în viața comunitară de zi cu zi, privată de șansa experimentală a laboratoarelor, conduita de așezare a alterității este în general legată de periferie, de margine și doar arareori și adeseori individualizant, de centru. Ghetourile și banlieurile sunt ilustrative în acest sens, după cum la fel și centrul se structurează în cartiere de locuire pe clase sociale (upper, middle, etc, cu stratificările lor specifice la rândul lor, nemaipomenind de alte criterii în afara celui economic, cum ar fi cel religios, etnic, rasial, etc. Fiecare individ reinterpretează, reelaborează trăsăturile culturale ale comunității cu care intră în contact în funcție de alte specificități identitare ale sale, cum ar fi locul de origine, legăturile create și experiența sa de viață în comunitate, societate. Astfel, etnocentrismul, ca fenomen generalizat la toate culturile și la toți indivizii poate fi perceput ca un obstacol pentru demersul intercultural și alteritate: primul aspect al etnocentrismului este dat de deprecierea altor grupuri, al doilea aspect situează propriul grup ca fiind dominant, posedând normele care trebuie respectate de alte grupuri, păstrându-se o relație de tip frontal; iar al treilea aspect, referitor la etnocentrism ascunde ierarhizarea culturala dincolo de un discurs flatant, care printr-un subterfugiu, este adresat propriului grup.

Adeseori consecința fundamentală și benefică a proximității și de ce nu și a aplicării corecte a subsidiarității, respectiv a locuirii alături de ceilalți în spațiul proxemic, este procesul de **aculturație**. Acesta este un proces psihosocial, lent și selectiv, de preluare parțială sau integrală, de către un individ sau un grup de indivizi, a unei alte culturi; are loc de obicei, fie în rândurile emigranților, fie cu ocazia unor contacte mai îndelungate dintre două culturi vecine. În acest ultim caz, după un timp, ambele culturi sunt afectate prin aculturația selectivă, reciprocă, și poate lua naștere o nouă cultură. Desigur ne putem întreba retoric despre rolul aculturației în formarea culturii europene de mâine, însă deocamdată, ceea ce este cert este faptul că restaurantele cu specific național, alături de chiezării și „câini fierbinți” vor prospera. De regulă, se consideră că populațiile mai puțin emancipate, tind să adopte formele culturii mai evoluat, precum în cazul asimilării și socializării. Problema pentru Europa este că nu prea are populații mai puțin emancipate, exceptând cele foste ale Estului, care însă au depășit perioada post-revoluționară a dezrobirii de comunism și adoptării masive a unor noutăți din Vest, conturându-se astfel, între altele la nivel de țări membre problema multilingvismului, ca parte concretă a noii culturi europene. Desigur catedrala lui Gaudi nu poate fi mutată la Sulina, după cum nici biserica de lângă Săpânța nu are rost a fi mutată la Aachen. Dacă la nivelul comunităților locale și regionale, se poate rezolva prin aplicarea principiului subsidiarității, sub aspectul luării deciziilor și încurajării inițiativelor benefice locuitorilor, la nivel de țări, ea se poate rezolva prin aplicarea celei de-a doua laturi a

principiului subsidiarității, care se referă la distribuirea competențelor între organismele centrale ale Uniunii și statele aderente. Aceasta cu atât mai mult cu cât cu toată dezvoltarea mondială, distanțele și teritoriile rămân tot distanțe și teritorii, marcate uneori de inerție, de tradiționalism, de rezistență la nou și la schimbare. Alături de manifestări ale aculturației se întâlnește și se manifestă procesul de **adaptare**, produs al acumulării și condensării în timp a interacțiunii interpersonale (perceptive, comunicative, simpatetice), caracterizat printr-o serie de transformări și ajustări mutuale ale trăsăturilor de personalitate și conduitei indivizilor și comunităților participante la interacțiune. Esența adaptării psihosociale rezidă în trecerea de la obiceiuri, atitudini, valori și interese deosebite, definitorii pentru fiecare partener luat separat, la cunoașterea, acceptarea și respectarea lor de către fiecare din ei. La extremă se întâlnește procesul de **asimilare**, ca proces de încorporare a individului, ori a grupului de indivizi unui nou mediu social, prin care persoanele date își însușesc formele culturale, limba, obiceiurile, sistemul valoric al noii colectivități asimilatoare. Asimilarea se desfășoară în dublu sens: atât persoanele, cât și grupurile umane, se asimilează și sunt asimilate, încorporate noului mediu socio-cultural. Asimilarea ca proces psihosocial este mult mai largă; o întâlnim în colectivitățile multifuncționale, la nivelul unor căsătorii mixte, ca adaptare a unor noi moduri de viață în condițiile urbanizării unor populații rurale etc. Ca efect al interacțiunii persoanelor, rezultatul asimilării psihosociale este întotdeauna o sinteză nouă, o achiziție diferită de structurile vechi ale subiectului, dar și de formele ca atare ale grupării asimilatoare. Din perspectiva proceselor de aculturație, de adaptare, respectiv asimilare, se poate menționa un alt proces, „**de rezistență**”, opus precedentelor. Aceasta este **autonomia sau nevoia de autonomie** care semnifică fie:

- tendință de a rezista presiunilor din afară și de a persista în tipul de conduită practicat anterior;
- fixarea conduitei la un nivel de independență care permite persoanei să acționeze spontan, pe cont propriu, oarecum în absența stimulului care activează în mod normal răspunsul;
- gradul de independență în funcționarea unui grup în raport cu alt grup.

În psihologie, autonomia semnifică menținerea integrității sinelui. Ea lipsește acolo unde, de exemplu, individul este excesiv de conformist ori suferă de tulburări comportamentale (precum isteria sau personalitatea multiplă). În filosofia kantiană – desemnează doctrina conform căreia omul își poartă în sine însuși principiul călăuzitor al vieții sale. În științele politice – termenul este folosit în relație cu dreptul sau puterea autoguvernării (stat autonom). În sociologie – utilizat de obicei în contexte în care autorul are în minte un actor social rațional, autodeterminat, nesupus vreunei forme de determinism, și care își manifestă propriile scopuri sau interese. Recent apărutul pe scena vieții politice, **principiu al subsidiarității, a fost repede confundat sau asimilat cu principiul autonomiei**, ceea ce este greșit, întrucât este vorba de repartitia competențelor, de distribuția de putere și nu de obținerea și menținerea ei (cum se produce în cazul aplicării autonomiei). În acest

ultim caz, comunitatea superioară poate ignora sau chiar refuza ajutorul către spațiile sale autonome (neuitând să perceapă obligațiile acestora), pe când în cazul subsidiarității, nivelul superior trebuie să facă totul atât pentru a nu interveni în probleme ce țin de competența nivelurilor inferioare, dar mai mult, el are obligația de a le sprijini întru aceasta. Altfel spus subsidiaritatea poate încorpora nuanțe ale autonomiei, însă reciproca nu este nici valabilă, nici eficientă. În relație cu alteritatea, identitatea, conștiința de sine a individului sau a colectivului se precizează și rezistă mai bine la provocările mediului social, sprijină sau nu depășirea unor bariere și blocaje mentale. Conștiința identității și conștiința alterității sunt indisolubil legate. În jurul lor se cristalizează noțiunile clasice generate de aceste fenomene din viața comunității ar fi:

a) **atașamentul**: comportamentul interindividual prin care subiectul se leagă afectiv de o persoană sau grup de persoane. Ca fapt de interacțiune umană, atașamentul îmbracă diferite forme comportamentale: de solidaritate, interdependentă mutuală, obediență, supunere. Când atașamentul se stabilizează la individ, ca și trăsătură de personalitate, el poate transforma subiectul în acolit al unui lider, independent de valoarea morală a acestuia, iar la extremă într-un fanatic, gata să apere oricând și oricum interesele comunității sau ale liderului.

b) **patriotismul**: exprimă ideea și sentimentul atașamentului colectiv, solidar, față de valorile materiale și spirituale create de un popor de-a lungul timpului în teritoriul comun în care trăiește; exprimând în mod concentrat conștiința apartenenței la un anumit popor, la un mediu specific politic, cultural, social, economic. El se manifestă prin dragoste, respect, devotament, spirit de sacrificiu, abnegație, responsabilitate față de interesele patriei, prin efortul conștient de a-i asigura independența, suveranitatea, demnitatea și progresul.

c) **intoleranța**, reprezentată de gama largă de atitudini de interzicere, respingere și condamnare de către o comunitate socială a unor concepții, atitudini, opinii sau comportamente individuale sau de grup care se abat sau vin în contradicție cu sistemele ei ideologice, valorice și normative. În plan extern se exprimă într-o serie de influențe și acțiuni cu caracter coercitiv, restrictiv, destinate revenirii la nivelul de echilibru al grupului, sau obținerii rezolvării unor revendicări ale comunității respective. În cadrul relațiilor interpersonale, este asociată cu antipatia, adesea fiind generată de fenomene psihologice negative ca invidia, egoismul și individualismul.

d) **discriminarea** constă în tratamentul diferențiat (favorabil sau nefavorabil) al indivizilor care au aceleași calități, dar aparțin anumitor grupuri sociale, etnice sau religioase. În psihosociologie, termenul de discriminare are un sens peiorativ, echivalent celui de prejudecată.

e) **tradițiile** Moștenirea de obiceiuri, datini, credințe, concepții, care se transmit prin viu grai, din generație în generație și constituie patrimoniu cultural și istoric al unei colectivități umane.

f) **caracteristicile naționale** reprezintă ansamblul de trăsături de conștiință și de comportament ale unei comunități etnice, naționale. În cadrul acestora, se

exprimă particularitățile istorice, economice, social-politice, geografice, etnologice, culturale ale vieții și dezvoltării unei națiuni în raport cu alte națiuni sau naționalități. Caracteristicile naționale decurg din condițiile obiective specifice ale vieții fiecărei comunități naționale și se exprimă în anumite particularități ale modului de viață și în comportamente relativ comune. Specificul psihosocial al națiunilor este unanim recunoscut, dar adesea greșit interpretat, din cauza dificultăților de cercetare obiectivă, științifică și a influențelor prejudecăților naționale.

Aplicarea subsidiarității la nivelul construcției europene, trebuie să fie pe această bază **diferențiată și graduală** - un capitol relevant îl reprezintă de pildă, negocierile competențelor, cum ar fi cea pe politici agricole, dintre România și Uniunea Europeană care a stârnit nemulțumiri în rândul populației rurale (mai ales legat de animalele domestice sau de produsele alcoolice). Or această aplicare graduală presupune utilizarea combinată a mai multor metode de cercetare, care să permită sesizarea unor caracteristici naționale pe fondul general al caracteristicilor comportamentale general-umane, de care sunt indisolubil și permanent legate. Studiile comparative și segmentare surprind, și ele parțial, o serie de trăsături comune și diferențe specifice atitudinal-comportamentale ale membrilor aceluiasi grup național-etnic, alegându-se comunități sau localități considerate tipice. Metoda analizei de conținut a produselor cultural-ideologice ale diferitelor națiuni, a percepției și atitudinilor reciproce exprimate, permite conturarea unei anumite imagini despre unele caracteristici psihocomportamentale ale diferitelor etnii, națiuni sau naționalități. Evitându-se tendințele de a extrapola și identifica caracteristicile unei persoane individuale, și cele de a construi tipologii rigide, se pot formula unele aprecieri valide asupra caracteristicilor naționale, accentuând natura social-istorică și evolutivă a acestora, deschiderea reciprocă, comunicarea și interinfluențarea dintre națiuni, colaborarea și schimbul de valori, dar care nu impune superioritatea vreunei națiuni asupra alteia. Am putea concluziona citându-l pe R. Aron „nu există comunitate fără conștiință de sine, fără conștiința de a fi diferit de Altul”. Aceste imagini „de sine” constituie resorturi intime ale relațiilor sociale. Imaginea de sine individuală sau colectivă - poate avea o configurație negativă sau poate fi orientată spre fața luminoasă a lucrurilor”.

Fața luminoasă a lucrurilor este dată de certitudinea de mobilitate, de libera circulație a celor patru esențe: persoane, mărfuri, valori și bunuri, definitorii pentru existența și funcționarea acestui conglomerat atipic care este Uniunea Europeană. Celelalte fețe sunt însă în mod indubitabil legate de indivizi și grupuri, de comunități locale și regionale. Cu toate că trăiesc într-una dintre cele mai bune lumi posibile ale mileniului trei, cele câteva sute de milioane de europeni trăiesc doar teoretic la un loc, iar practic într-un spațiu suficient de întins pentru a deveni pentru comunitățile mici, indiferent că sunt așezate și „asediate” în marile orașe sau risipite în creierii munților, abstracție, ori de ce nu? ignorare. Altfel spus deși uniți în alteritate, uniții sunt neuniți în identitate, cu atât mai mult cu cât Uniunea a rămas în primul rând una economică și abia pe planul doi încă, politică.

Bibliografie:

- Orford, J., (1998), *Psihologia Comunității*, Editura Oscar Print, București.
- Neculau, A., (coord.), (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași.
- Golu, P., (1974), *Psihologie socială*, Editura Didactică și pedagogică, București.
- Moscovici, S., (coord.), (1998), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iași.
- De Visscher, Neculau, A., (coord.), (2001), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iași.
- Roth, A., (2002), *Modernitate și modernizare socială*, Editura Polirom, Iași.
- Neculau A., Gilles, F., (1996), *Minoritari, marginali, excluși*, Editura Polirom, seria Psihologie. Științele educației, Iași.
- Nicoară, S., Nicoară, T., (1996), *Mentalități colective și imaginar social*, Presa universitară clujeană/Mesagerul, Cluj-Napoca, 1996
- Muchielli, A., (2005), *Arta de a comunica*, Editura Polirom, seria Collegium, Psihologie, Iași

LOGOPEDIA ȘI UTILITATEA EI

THE UTILITY OF SPEECH THERAPY

Asist. univ. drd. Mirela CIOLAC
Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad

Abstract:

Communicating by language means represents one of the most crucial factors that contribute to individual integration into society. The perturbed, belayed development or language inchoation will finally lead to social maladjustment.

Speech therapy disposes all necessary techniques in order to correct the language deficiency. The carefully evaluation of children by their parent and educators is essential in early tracking down different language deficiencies. The Speech and Language Therapist/Logopedist is the specialist that will establish the most appropriate therapeutic strategies with speech disabled children, for correcting the speech faults.

Cuvinte cheie: *logopedie, terapie, limbaj, părinți*

Logopedia este știința despre prevenirea și corectarea tulburărilor de limbaj.

Integrarea copiilor în societate (grădiniță) depinde de mulți factori. Printre acești factori se numără și capacitatea acestora de a comunica. Se știe că modalitatea principală de comunicare este limbajul verbal.

Conform cercetărilor, primele cuvinte apar după vârsta de 1 an. În intervalul cuprins între 1 și 3-4 ani se definitivează achiziția limbajului într-o formă care ar trebui să fie apropiată de cea finală. În această perioadă există mai multe etape prin care copilul va trece. Inexactitățile în pronunția acestuia, în mod obișnuit, nu sunt considerate a fi tulburări ale limbajului, ci sunt așa-numitele **dislalii fiziologice** care nu necesită programe terapeutice specifice. Pe măsura trecerii timpului, aceste inexactități se vor remite de la sine.

În anumite cazuri însă, tulburările limbajului (dislalia, balbismul, rinolalia, tulburări de voce, sindromul dislexico-disgrafic,) sau întârzierea în debutul achiziției limbajului copilului, după vârsta de 3 ani, necesită sprijinul specialistului în vederea înlăturării tulburărilor existente. La copiii cu în retard în dezvoltarea limbajului este necesară realizarea unui program special de stimulare a limbajului expresiv, program care va trebui adaptat la specificul vârstei copilului în cauză.

Rolul părinților în depistarea unor posibile dificultăți în achiziția limbajului copilului lor, este esențial. Dacă este cazul, aceștia trebuie să continue munca logopedului, după ce acesta, în prealabil, stabilește programul de recuperare. Acest program va trebui respectat de către părinți.

Ațiunea corectivă nu constituie în sine decât un mijloc ce vizează un scop mult mai larg, de înlăturare a uneia dintre cauzele frecvente ale insuccesului și inadaptării școlare și a tulburărilor de personalitate la copii.

Cine este și ce face logopedul?

Logopedul este persoana care, prin intermediul unor tehnici specifice, contribuie la diagnosticul, ameliorarea și înlăturarea diferitelor tulburări de la nivelul limbajului, care apar la un moment dat, în evoluția individului.

Care sunt cele mai întâlnite afecțiuni ale limbajului?

Tulburările de limbaj apar atât la copiii cu o dezvoltare intelectuală normală cât și la copiii cu nevoi speciale. Principiile de corectare a diferitelor afecțiuni de natură logopedică sunt, în cea mai mare parte, identice la toți logopații.

La copiii cu vârsta cuprinsă între 3,5 ani și 6-7 ani, cele mai frecvente tulburări ale limbajului sunt ***dislaliile***.

Dislalia este o tulburare a vorbirii caracterizată prin pronunțarea deficitară a unuia sau a mai multor sunete. Dislalia poate fi de mai multe feluri:

- ***Monomorfă*** – deficiența articulatorie se rezumă doar la un singur sunet sau la o singură categorie fonematică
- ***Polimorfă*** – sunetele afectate sunt mai multe și aceasta duce la afectarea vorbirii
- ***Totală*** – vorbirea devine neinteligibilă deoarece sunt afectate toate fonemele

Schema terapeutică

1. Exerciții de gimnastică generală;
2. Exerciții de gimnastică specifică pentru stimularea mobilității fono-articulatorii (stimularea musculaturii labiale, linguale, obrazilor);
3. Exerciții de respirație – formarea unui ritm respirator corect, realizând un echilibru între expir și inspir, fără spasme, emisii ale unor onomatopee în timpul expirului;
4. Educarea auzului fonematic prin accentuarea fonemului sau fonemelor deficitare în cuvânt (la început, la mijloc, la sfârșit);
5. Emisia fonemului deficitar prin intermediul demonstrației din partea terapeutului (de cele mai multe ori, aflându-se în fața oglinzii, pentru a avea o imagine cât mai completă asupra fonemului deficitar); în unele cazuri este de foarte mare folos utilizarea unor onomatopee care să ducă ulterior la emisia corectă a sunetului deficitar;
6. Automatizarea fonemului/fonemelor nou-formate cu ajutorul unor texte scurte. În această etapă se apelează și la sprijinul părinților care trebuie să-și corecteze copilul atunci când rostește greșit sunetul sau sunetele care au fost deficitare anterior, în vorbirea spontană.

Balbismul este o tulburare de ritm și fluentă a vorbirii care se întâlnește cel mai frecvent la copii cu vârsta cuprinsă între 4 și 5 ani.. Poate fi de două feluri:

- Clonic – repetare explozivă, involuntară a unor sunete și silabe la începutul cuvântului
- Tonic – întrerupere sau blocare a cursivității vorbirii normale
- Mixt (tono-clonic sau clono-tonic)

Bâlbâiala are efecte foarte nocive asupra comunicării, comportamentului și personalității copilului.

În cazul în care balbismul nu este înlăturat în timp util, acesta se permanentizează, copilul crește și în câțiva ani se va transforma în logonevroză în momentul când individual va conștientiza handicapul și implicațiile acestuia în existența sa.

Schema terapeutică

1. Exerciții de gimnastică generală;
2. Exerciții de gimnastică specifică pentru stimularea mobilității fonico-articulatorii (stimularea musculaturii labiale, linguale, obrajilor);
3. Exerciții de respirație – formarea unui ritm respirator corect, realizând un echilibru între expir și inspir, fără spasme.

Exercițiile de respirație sunt esențiale în rezolvarea cu succes a balbismului. Copilul care se bâlbâie are probleme serioase cu respirația astfel că este foarte important ca acesta să fie învățat să respire corect. Introducerea materialului verbal în timpul expirului este următoarea etapă. Este de preferat ca materialul verbal utilizat să fie ritmic (versuri).

În paralel, se pot utiliza diferite tehnici psihoterapeutice, terapia ocupațională, ludoterapia, psihodrama.

Rinolalia este o tulburare a limbajului care presupune pronunție deficitară caracterizată de nazalizări puternice ce poate duce la afectarea inteligibilității vorbirii.

După aspectul exterior al modificării timbrului sunetelor, rinolalia se prezintă sub următoarele forme:

- Rinolalia deschisă – unda expiratorie se scurge pe cale nazală și în timpul pronunției cuvintelor
- Rinolalia închisă – când în pronunția sunetelor *m, n* aerul este obturat total sau parțial pe traseul cavității nazale
- Rinolalia mixtă – când în vorbirea aceleiași personae coexistă atât nazalizarea deschisă cât și nazalizarea închisă.

Schema terapeutică

1. Exerciții de gimnastică specifică pentru stimularea mobilității fonico-articulatorii (stimularea musculaturii labiale, linguale, obrajilor);
2. Exerciții de respirație – formarea unui ritm respirator corect, realizând un echilibru între expir și inspir, fără spasme;
3. Educarea auzului fonematic – exerciții sistematice pentru dezvoltarea atenției auditive, capacitatea de discriminare dintre vorbirea nazalizată de cea normală;

4. Emisia corectă succesivă a vocalelor cu ajutorul oglinzii, astfel încât, terapeutul să aibă posibilitatea să-I demonstreze logopatului poziția corectă a vâului palatin în funcție de sunetul pe care îl exersează;
5. Automatizarea vorbirii corecte în toate situațiile ce implică comunicarea verbală.

Tulburările de voce

Distorsionările care au loc la nivelul amplitudinii, frecvenței, timbrului, rezonanței vocale și duc la efecte negative asupra existenței individului sunt reprezentate de tulburările de voce.

Tulburările de voce se clasifică în:

- Fonostenia – scăderea intensității vocii în timp, apariția vocii tremurate, datorată suprasolicitării acesteia;
- Disfonia – vocea este falsă, are intensitate scăzută, poate fi răgușită, cu timbru inegal, tușită;
- Vocea oscilantă – registrele vocale din timpul vorbirii alternează între ele;
- Mutația patologică a vocii – apariția vocii stridente, acute și vocii grave în alte situații decât în cazul perioadelor de schimbare a vocii de la pubertate;
- Vocea nazalizată – o parte din fluxul de aer din cavitățile nazale este deviat;
- Vocea inspirată – este determinată de zgomotul produs în momentul inspirului care determină vibrarea coardelor vocale;
- Afonia – incapacitatea de a emite sunete.

Schema terapeutică

Câteva principii ce trebuie respectate în terapia tulburărilor de voce:

- menajarea vocii
- educarea respirației
- gimnastică pentru stimularea aparatului fono-articulator

Dislexico-disgrafia

Poate fi definită ca tulburare a *scris-cititului* care se manifestă prin apariția unor dificultăți în *scrierea* și *citirea* copilului. (perturbare a cititului prin apariția unor lacune și deformări; perturbare a învățării scrisului ce se manifestă prin confuzii între litere, silabe, inversări, lacune).

Iată câteva tipuri de *dislexie*:

1. dislexia pură – se manifestă la copiii fără alte tulburări de natură intelectuală, comportamentală, lateralitate, schemă corporală; aceasta se manifestă prin incapacitatea copilului de a citi literă cu literă un cuvânt
2. pseudodislexie – deficit al citirii care este o consecință a unui mediu familial și social nefavorabil
3. paradislexie – copilul manifestă dificultăți în exprimarea orală, are un vocabular redus, face confuzii semantice, nu dorește să scrie, citească

Disgrafii:

1. auditiv – datorită unei slabe dezvoltări a auzului fonematic, se manifestă prin dificultatea de a atribui fonemului grafemul corespunzător
2. vizuală – copilul va scrie greșit sau nu va scrie deloc
3. verbală – în scris se vor manifesta toate tulburările limbajului expresiv pe care le are copilul în acel moment
4. spațială – dificultăți de organizare a spațiului în care scrie; va suprapune rândurile, nu va reuși să scrie drept
5. disortografică – nu va respecta regulile gramaticale ale limbii române în condițiile în care acestea sunt știute de el.

Schema terapeutică

Terapia tulburărilor de tip dislexico-disgrafic trebuie începută cât mai curând dar nu înaintea însușirii alfabetului. În prealabil, copilului trebuie să i se explice cât de important este ca el să fie capabil să citească și să scrie corect, astfel că, o motivație potrivită va fi un stimulant foarte eficace în rezolvarea problemelor. Pe lângă logoped, în activitatea corectivă mai sunt angrenați părinții și învățător. Rolul părinților în corectarea tulburărilor de tip dislexico-disgrafic este acela de a exersa acasă ceea ce copilul face alături de logoped și învățător. Recuperarea presupune recurgerea la metode generale și metode specifice. Cele generale se referă la stimularea musculaturii degetelor, dezvoltarea auzului fonematic, orientarea spațială. Metodele speciale se referă la educarea orientării atenției spre scris și citit, conștientizarea copilului vizavi de greșelile pe care le face în scris-citit.

Bibliografie:

- Adler, A., (1995), *Psihologia școlarului greu educabil*, I.R.I., București.
- Birch, A., Hazward, Sch., (1999), *Diferențe interindividuale*, Ed. Tehnică, București.
- Buică, B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București.
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coordonatori), (1999), *Psihologia*, Polirom, Iași.
- Verza, E. (coord.), (1997), *Ghidul educatorului*, Ed. Universității, București.
- Verza, E. (coord.), (1987), *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*, Universitatea din București, București.

EDUCAȚIA AZI

EDUCATION TODAY

Prep. univ. drd. Gabriela KELEMEN
Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad

Abstract:

Education today serves as an interface between the theory and the practice of children education. The interest of the teachers and schools in aspects of children education in all areas covers a broad range of disciplines, including: pre-qualifying education, continuing education, distance and open learning, health education, education in various specialist areas

Positive changes have been noticed over the last period, including: the use by the more and more teachers of the stimulation techniques for education planning and teaching reform, the establishment by many teachers of planning processes specific to contexts and practices, the majority of schools have reviewed their existing plans or programs in the light of reform goals and many of them have developed or strengthened action plans for reform implementation, a number of reform plans have been integrated into sector development programs and wider development frameworks.

All the reform supporters agree that learning particular technical skills associated with contemporary technology is essential at any time; much more important in the long run is learning how to learn. Given that technologies and their applications change rapidly, and sometimes radically, students need to be prepared for lifelong learning. Teachers must encourage and guide them so that they acquire the foundations of such competencies by the time they leave high-school. Similarly, reform supporters emphasize the need to acquire broad skills that are not only obsolescence-proof but also happen to be perennially desired by employers. The ability to communicate, collaborate, think critically, deal with ambiguity, and solve problems-to possess, that is, the elements of flexibility-has been repeatedly mentioned as essential for the work- place. Nuts-and-bolts technical skills are never unimportant, of course, but once framed by the broader capacities, they are relatively easy to acquire and to relearn as situations, inevitably, change.

Cuvinte cheie: reformă, învățare permanentă, adaptare, competențe.

Reforma învățământului care a luat un mare avânt în zilele noastre urmărește atât reformarea politicilor educaționale, astfel încât să re-construiască Școala, dar mai ales are în vedere re-formarea dascălilor în conformitate cu tendințele postmodernismului. Fiecare societate și cultură

posedă un model social ce necesită o anumită pregătire profesională și pragmatică de conduită a indivizilor. Societatea postmodernă impune ca o nouă viziune/filozofie a educației, necesitatea reformării acesteia în ansamblul ei și anume un sistem de educație orientat spre viitor, care să urmărească dezvoltarea capacităților individuale și orientarea acestora către nevoile acute de dezvoltare și de rezolvare a problemelor naționale și internaționale ca o prioritate socială și culturală. Necesitatea unei astfel de inițiative este evidentă, aceste sisteme educaționale moderne fiind deja implementate cu succes în țările foarte bine dezvoltate și contribuind imens la dezvoltarea tehnologică, economică și culturală a respectivelor țări. Prin educație, în principal, omul trece de la starea de existență pur biologică la aceea de existență socială. Funcția fundamentală a educației este aceea de a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate și prin aceasta, în vederea creării premiselor autodeterminării individului ca factor de progres social. Dacă omul ar fi la naștere înzestrat, prin ereditate, cu posibilitățile adultului, nu ar mai exista educație, acesta ar fi argumentul forte în favoarea educației, ca aspect esențial în modelarea personalității umane înspre zona maximei potențialități. Cine este responsabil de realizarea tuturor acestor deziderate-societatea, școala, în ultimă instanță profesorul, indiferent că predă la nivel de învățământului preșcolar sau postuniversitar. Necesitatea regândirii învățământului presupune pe lângă reformarea educației formale, informale și non-formale, regândirea formării unui dascăl care să poată să facă față provocărilor viitorului, *instrucția și educația au fost imaginate, din antichitate, drept căile prin care un subiect, de obicei încă docil, să fie format astfel încât să răspundă cât mai adecvat...la orice stimul cu care ar fi confruntat.* Într-o societate postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de educat ești, ci, înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce ști, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți, în același timp *a învăța să fii, căutarea unei noi ordini a educației se bazează pe formarea științifică, care este o componentă esențială a unui umanism științific.* A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.

Un alt concept vehiculat de noua filosofie a educației este educația permanentă. Conform Institutului de Educație Permanentă al UNESCO, educația permanentă reprezintă un *ansamblu de mijloace puse la dispoziția oamenilor de orice vârstă, sex și situație socială și profesională pentru ca ei să nu înceteze să se formeze de-a lungul vieții, cu scopul de a-și asigura deplina dezvoltare a facultăților și participarea eficientă la progresul societății.* Rolul educației nu este rezultatul unei simple instruirii, școala trebuie să fie concepută ca un centru de activități reale, practice, desfășurate în comun în așa fel ca personalitatea umană să se formeze în funcție de acțiunea și de

schimbările sociale. Activitatea educațională este o acțiune finalistă, iar subiecții esențiali ai acestei acțiuni sunt educatorul și educatul, cel care învață, ambii implicați într-un sistem care include numeroși factori din mediul extern: familie grupul de prieteni, mediul social în ansamblul lui. În cadrul dezvoltării psihice și a formării personalității adulte, pe lângă celelalte componente ereditate și mediul social, învățarea ocupă un loc central, datorită faptului ca prin învățare individul dobândește noi comportamente. Începând cu deprinderile și priceperile și terminând cu cunoștințele și operațiile intelectuale, toate se dobândesc prin activitatea de învățare. Diverși autori au completat cu idei care subliniază dimensiunea implicațiilor fenomenului educație permanentă: *inserție în real nu doar o pregătire pentru existența activă și responsabilă* (René Maheu); *posibilitate pentru individ ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire* (Jacques Delors). Noile tehnologii informaționale deja ocupa un rol aparte în programele informatice din domeniul învățământului, în ideea că individul va fi în stare să-și continue dezvoltarea pe toată durata vieții, scopul educației permanente este de a cultiva atitudinea față de schimbare, dorința de a fi mereu deschis și de a accepta schimbarea. Conceptul de educație permanentă ne atrage atenția, de asemenea, asupra faptului ca influențele educaționale trebuie să vizeze integralitatea persoanei umane. Se vorbește, de aceea, de "educație permanentă integrată", termenul "integrată" desemnând, pe de o parte, integrarea tuturor instanțelor și formelor de educație la diferite nivele (educație preșcolară, educație școlară, educația adulților) și, pe de altă parte, integrarea într-un sistem unitar a tuturor formelor sociale de educație (formală, nonformală și informală). Educația permanentă înseamnă deci un proces integrator al tuturor influențelor educaționale, într-un sistem coerent și convergent, exercitate asupra individului - în modalități variate și specifice - pe toată durata vieții sale. Educația permanentă trebuie deci înțeleasă, mai degrabă, ca un principiu de organizare a educației, având un caracter paradigmatic pentru organizarea educației contemporane. În sprijinul programelor de educație permanentă a venit calculatorul. Tot mai frecvent apar, pe lângă noțiunea de învățare permanentă noțiunile: societate bazată pe învățare (*knowledge based society*), învățare la distanță (*e-learning*). Conceptul *societate bazată pe învățare* este motto-ul actual pentru demersurile către învățarea fără limite. Uneori învățământul clasic este costisitor, greu de aliniat la ritmul vieții practice ca nivel de abordare, uzându-se moral tot mai rapid, alternativele fiind binevenite, iar educatorii prin îndrumare corectă pot facilita programe de instrucție pentru copiii interesați indicându-le posibilitățile oferite de fenomenul *e-learning*.

Ultimele două decenii au prilejuit afirmarea unui deziderat umanist peren, devenit principiu de viață: *totul pentru om, orientare spre client, managementul calității*. În relațiile de învățare, unde fiecare din partenerii

procesului de învățare este client în relațiile cu ceilalți, una din căile îmbunătățirii calității actului de învățare îl reprezintă *e-learning-ul*, care răspunde pe deplin cerințelor de adecvare a procesului de învățare la client, în cazul nostru clientul fiind educatul. Disputa filosofică eternă cu privire la *rostul individului și scopul vieții* își găsește reprezentare în societatea de consum actuală, o nouă orientare, care vizează hedonismul, spre deosebire de generațiile precedente, care vizau aspecte legate strict de datorie, *o orientare care să anuleze distanța dintre profesorul modern și elevul postmodern*. Ponderea celor care sunt prioritar interesați de confort - estetică - plăcere în ipostazele de cumpărători/ consumatori este în creștere în ultimele decenii și foarte evidentă la adolescenții actuali. Ideea de efort susținut, sacrificiu - elemente definitorii în lucrările de pedagogie chiar recente – este considerată depășită, chiar anacronică. Situația este paradoxală, ținând cont de discrepanța evidentă dintre această atitudine și perspectivele ocupaționale și de statut ale majorității indivizilor din generațiile noi. Fenomenul *e-learning* propune formule cât se poate de comode pentru cei ce au interesul să învețe. Lipsa contactului cu profesorul/ instructorul, lipsa activităților de grup și în general caracterul virtual al numeroaselor ipostaze considerate de pedagogia clasică fundamentale pentru dezvoltarea celui ce învață, deși criticabile sunt puncte cheie pentru *e-learning*. În deosebi pentru persoanele cu dotare intelectuală excepțională tutoriatul on line reprezintă o alternativă de educare diferențiată conform propriilor posibilități. *Egalitatea de șansă* ca expresie a *dreptului la învățătură*, invocată în orice spațiu social, presupune nu doar asigurarea unui cadru formal accesului la învățătură ci și a condițiilor pentru șanse reale de învățare oricărui individ. Formula *e-learning* este unanim considerată ca rezolvare a acestui deziderat.

Un curent important al gândirii pedagogice contemporane și practicile care rezultă, se fondează pe conceptele fundamentale de integrare și de competență:

- un prim aspect poate fi evidențiat de paradigma *competențelor* educaționale reflectată în următorul obiectiv: a asigura în mod real democratizarea școlii; a oferi fiecărui copil șanse egale de a fi aici educat, instruit, format conform cu propriile posibilități psihofizice; a tinde, pe lângă egalitatea șanselor oferite, spre egalitatea rezultatelor; a dirija pe fiecare spre dezvoltarea optimă a potențialului său;

- *o educație inter, intra, multi și pluridisciplinară* spre noi orientări pedagogice. Un nou program educațional care integrează diferitele discipline în dezvoltarea capacităților globale. El pune accentul pe dezvoltarea competențelor care privilegiază integrarea cunoștințelor prin intermediul (cu ajutorul) unei pedagogii ce dă sens învățării și în care se întrepătrund activități funcționale și activități de structurare. Aceste pedagogii încearcă să răspundă unei critici fundamentale adresate pedagogiei pe obiective: secționarea (fragmentarea) unei materii de studii în obiective separate (închise). Pedagogia pe obiective a avut marele merit de a scoate în evidență faptul că în primul rând contează ca elevul să știe “să facă” ceva, pe lângă simpla achiziționare de cunoștințe. Cu toate acestea, există riscul de a ajunge la posedarea unui număr de

“savoir-faire” (abilități), toate foarte importante, dar separate unele de altele, fără a constitui un ansamblu integrat care ar permite să facă față într-un mod performant unei situații reale. Conceptul de competență l-am definit drept un ansamblu integrat de capacități care permite – într-o manieră spontană – de a fi stăpân pe o situație și de a răspunde la ea mai mult sau mai puțin pertinent (Gerard & Roegiers, 1993). Deci, o competență nu există decât în prezența unei situații determinate, prin integrarea a diferitor capacități, constituite la rândul lor din cunoștințe și din abilități (savoir-faire). O învățare eficientă se manifestă prin productivitate cognitivă și creativitate numai dacă aceasta se întemeiază pe calitățile potențiale ale elevilor.

- *o școală inclusivă*, o școală pentru toți, în care se realizează și o educație pentru toți, care să țină seama de particularitățile fiecărui copil/elev, care consideră că orice copil este o individualitate irepetabilă, absolut unică, persoană care învață într-un anumit ritm și stil și deci poate avea nevoie de un sprijin diferit. Ne referim aici la toți copiii în general, fără a-i uita pe cei cu nevoi speciale, cu diferite dizabilități sau pe cei supradotați. Educația pentru toți presupune acces la educație de calitate pentru toți copiii și care vizează în principal două obiective generale:

- Asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferți sunt ei și se abat prin modelul personal de dezvoltare de la ceea ce societatea a denumit normal. Participarea presupune în primul rând acces și apoi găsirea căilor ca fiecare să fie integrat în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să-și aducă contribuția și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.
- Calitatea educației se referă la a găsi acele dimensiuni ale procesului, conținuturilor învățării și calități ale agenților educaționali care să sprijine învățarea tuturor, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

De asemenea, copiii cu abilități deosebite, neintegrați într-un sistem educativ care să le acopere nevoile speciale de educare și instruire, au o incidență crescută de risc de integrare socială sau economică, ceea ce îi transformă într-o categorie ce trebuie protejată prin măsuri educative specifice – un fapt reflectat de legislația europeană din domeniu. Lipsa unui cadru adecvat înzeestrării lor deosebite poate duce pe de o parte la pierderea înaltului lor potențial creativ și pe de altă parte există riscul apariției alienării, riscul abandonului școlar și al dezvoltării unui comportament antisocial, copiii supradotați trebuie să beneficieze de condiții de învățământ adecvate, care să le permită să-și pună pe deplin în valoare posibilitățile, în propriul lor interes și în cel al societății. Irosirea talentelor înseamnă risipirea resurselor umane prin

neidentificarea la timp a potențialelor intelectuale. Astăzi deși educația copiilor supradotați și talentați a devenit "*top priority*" în întreaga lume, existând centre specializate pentru ei în extrem de multe țări, cu rezultate remarcabile în ce privește dezvoltarea lor, România se confruntă cu o situație de criză economică corelată cu un exod al inteligențelor. Există totuși organizații non-profit ce promovează și sprijină dezvoltarea persoanelor cu har și talent în toate domeniile: știință, artă, management, *leadership* și formează resurse umane capabile să rezolve problemele de mare complexitate ale vremurilor noastre. În secolul XXI, formarea profesorului ar trebui să fie punctul forte al reformei educaționale. Indiferent de abordare, formarea profesorului va avea un impact decisiv asupra sistemului educațional și, mai mult, asupra întregii societăți. Formarea profesorului este de importanță crucială pentru viitorul societății, pregătirea adecvată a profesorilor pentru munca pe care o desfășoară presupune și necesitatea de a investi mai mult în formarea lor. Prioritatea o constituie formarea profesorului printr-un proces în continuă desfășurare, o permanentă reformare didactică și metodică. Impunerea din ce în ce mai mult a conceptul de învățare continuă determină nevoia de învățare și creșterea cererii pentru profesori, pentru specialiști în educația pentru adulți și specialiștii capabili să instruiască utilizatorii unor noi forme de predare și învățare: învățământul la distanță, tele-conferințe, servicii educaționale oferite prin intermediul Internet-ului și care să poată organiza astfel de servicii de predare.

Însă profesia de dascăl presupune câteva particularități la care un viitor aspirant ar trebui să reflecteze îndelung. Nu poți să alegi această profesie la voia întâmplării, ca pe o ultimă alternativă acceptabilă, dimpotrivă cei care se decid să o urmeze ar trebui să aibă o motivație cu totul și cu totul aparte. Fără să facem afirmații gratuite trebuie să menționăm ca o primă calitate a profesorului care urmează să predea în învățământul de orice nivel este vocația pentru profesiunea de dascăl, vocație care va contura profilul profesorului pentru mileniul trei:

- devotamentul față de copii și față de educația acestora. Devotamentul față de elevi și activitatea de învățare a acestora decurge din capacitatea profesorului de se consacra profesiei și beneficiarilor acesteia cu toate capacitățile sale;
- capacitate empatică care se va converti în acceptarea premisei că toți elevii sunt capabili să învețe și în accesibilizarea conținuturilor pentru toți elevii;
- stabilirea unor relații interpersonale profunde bazate pe capacitatea de comunicare și interrelaționare în vederea implicării active a elevilor în procesul de învățare;
- stimularea la elevi a stimei de sine, a motivației intrinseci, responsabilității civice și respectului pentru diferențele individuale, culturale, religioase și rasiale;
- cunoașterea aprofundată a disciplinei predate, relaționarea cu alte discipline și aplicarea în viața reală a celor învățate, cunoașterea celor mai bune metode/principii de predare-învățare, a teoriile fundamentale despre educație;
- capacitatea de adaptare a demersurilor educaționale la particularitățile individuale ale elevilor;
- implementarea unor metode, procedee și tehnici instrucționale atractive;

- monitorizarea activității de învățare a elevilor și o evaluare formativă a progresul lor individual, cât și progresul întregii clase;
- utilizarea eficientă a timpului didactic;
- organizarea activității instructiv-educativ în așa manieră încât să se atingă obiectivele propuse;
- reflecția permanentă, autocritică și sistematică asupra propriei activități și disponibilitatea de a învăța din experiență;
- demonstrarea unor virtuți precum: curiozitatea, creativitate, toleranța, onestitatea, dreptatea, respectul față de diversitate și aprecierea diferențelor culturale;
- îmbogățirea repertoriului educațional, aprofundarea continuă a cunoștințele și adaptarea activității de predare la noile descoperiri, idei și teorii ale învățării;
- angajarea în viața comunității educaționale în scopul eficientizării activității școlii;
- colaborarea cu alți specialiști în domeniul politicii educaționale, curriculum-ului în vederea dezvoltării profesionale.

Reforma curriculum-ului promovează o concepție nouă despre selecționarea și organizarea conținuturilor, printr-o abordare curriculară a învățământului. S-a schimbat complet concepția despre școală, despre proiectarea și organizarea învățării. Această nouă abordare implementează o înțelegere cu totul diferită a învățării, de acum accentul nu mai este pus pe conținutul învățării ci pe obiective, de acum este mai important scopul și rezultatele învățării. Noua metodologie a curriculum-ului îi cere educatorului să selecționeze, să utilizeze și să elaboreze toate componentele și etapele activităților didactice în funcție de obiective, într-un mod echilibrat.

Școala nu mai este scena unui proces doar de predare-învățare, de asimilare a cunoștințelor, ea devine din ce în ce mai mult instituția care asigură o dezvoltare totală a personalității copilului/elevului/studentului. Programele actuale pun accent pe studiul individual și pe dezvoltarea originalității gândirii, învățarea este axată pe conceptele fundamentale ale noilor teorii ale învățării și sunt orientate înspre noile educații în conformitate cu provocările lumii contemporane.

Bibliografie:

- Albulescu, I., (2004), *Paradigma predării, Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Cărtărescu, M., (1999), *Postmodernismul românesc*, prefață de P. Cornea, Editura Humanitas, București.
- Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Dimitriu-Tiron, E., (2000), *Psihologie educațională. Elemente de socio-psiho-terapie*, Editura Gh.Asachi, Iași.
- Edgar, F., (1974), *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE

- Herlo, D., (2000), *Metodologie educațională*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
- Ilica, A., (2006), *Pedagogia modernă*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
- Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ionescu, M., Chiș, V., (2001), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Schwartz, Ghe., (2006), *Psihologia transversală, Partea generală*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
- Stan, C., (2001), *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.
- Vrășmaș, T., (2004), *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București.

O ANALIZĂ A PROBLEMELOR SOCIALE ÎN ROMANIA

AN ANALYSE OF SOCIAL ISSUE IN ROUMANIA

Prep. univ. drd. Alina COSTIN
Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad

Abstract:

The transition period of Romania to Europe has encountered many major social problems, such as: economical collapse, poverty, unemployment, the traffic of drugs and human beings, the rise of divorce rate and homeless and abandoned children living in the streets.

This paper presents some conclusions regarding the main aspects of the social phenomenos that occurred in the Romanian transition society towards a major social and political change.

Cuvinte cheie: *cost, tranziție, sărăcie, trafic, șomaj, delincvență.*

În urma revoluției din 1989, România a intrat într-un proces profund de transformări atât în plan politic, economic cât și în plan social.

Țara noastră, ca și celelalte țări fost socialiste a întâmpinat o serie de dificultăți și obstacole determinate de nouitatea contextului, de dezorganizarea și necunoașterea modalităților de realizare a unor obiective, de adoptarea unor strategii neadecvate etc.

Această perioadă de tranziție care a fost întâmpinată de populație printr-o atitudine „bărbătească” s-a dovedit a fi lungă și foarte greu de parcurs datorită gravelor procese care au însoțit-o: căderea economiei, explozia sărăcirii, procese de dezagregare socială.

Conceptul de *cost* al tranziției reunește sub același înțeles toate efectele negative ale dificultăților pe care o societate aflată în schimbare le întâmpină.

Sociologul Cătălin Zamfir apreciază ca imposibil de cuantificat efectele în plan social pe care le-a avut căderea economiei: scăderea securității cetățeanului, degradarea forței de muncă, creșterea șomajului, dezagregarea familiilor, traficul de persoane, creșterea fenomenului copiii străzii, pătrunderea drogurilor, abandonul copiilor, demoralizarea populației, creșterea violenței, abandonul școlar, violența domestică copiii neglijați sau abuzați în familie, etc.

Lipsa resurselor financiare este însoțită de alte forme de deprivare în sfera locuinței, sănătății, educației, accesului la serviciile de bază.

Toate acestea au condus la degradarea standardului de viață și la accentuarea proceselor de excluziune socială.

Explozia sărăciei

Problema sărăciei a fost ignorată în primii ani ai tranziției; cercetări asupra acestui fenomen se realizează abia începând cu anul 1992 de către Institutul de Cercetare a Calității Vieții.

Căderea economiei a avut drept consecință explozia sărăciei. Primul șoc a fost înregistrat între 1991-1993, iar al doilea șoc între 1997-2000. În această perioadă a fost semnalată o degradare semnificativă a veniturilor salariale și o erodare a veniturilor sociale (pensii, alocații pentru copii, ajutoare sociale, ajutorul de șomaj), ceea ce a determinat deteriorarea calității vieții. Această realitate întărește afirmația lui N. Belli „*tranziția mai grea decât un război*”. Pe lângă degradarea salariilor are loc și creșterea polarizării veniturilor salariale: în Anuarul Statistic al României este consemnat faptul salariul minim ca procent din salariul mediu a scăzut de la 65,3% în 1989, la 27,7 în 1996. Un număr din ce în ce mai mare de salariați sunt remunerați cu salariul minim pe economie.

Tabelul 1. Dinamica salarului real ca procent din 1989 (Sursa: MONEE, 2003)

Țara	An/salariul cel mai scăzut	An/la nivelul lui 1989	2001
România	1998-67,4	-	77,1
Bulgaria	1996-41,7	-	50,3
Slovacia	1991-67,2	-	82,0
Ungaria	1995-74,3	-	90,6
Moldova	1994-50,0	-	64,6
Polonia	1993-71,2	1999-109,3	115,3
Rusia	2000-44,0	-	52,7

Situația economică precară a familiilor cu mulți copii dar și strategiile ineficiente de combatere a sărăciei au determinat sărăcirea accentuată a copiilor, care reprezintă categoria de persoane cea mai afectată de sărăcie.

Tabelul 2. Dinamica sărăciei în funcție de vârstă (Sursa: Comisia Antisărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale)

Vârsta	1995	2000	2003
0-14 ani	28,3	41,2	29,9
15-24 ani	31,7	44,6	31,9
25-64 ani	21,0	31,3	21,6
65 ani și peste	30,8	35,2	24,9

Eradicarea completă a sărăciei și a foamei extreme și înjumătățirea, între 2000 și 2015, a procentului persoanelor al căror venit este sub un dolar pe zi a constituit unul dintre obiectivele Declarației Mileniului, declarație adoptată de 147 de șefi de state între care și România în septembrie, 2000.

Traficul de ființe umane

România se află printre primele 11 țări din lume la capitolul trafic de persoane, alături de Bulgaria, Moldova, Ucraina și Rusia.

Acest fenomen al zilelor noastre a căpătat o amploare deosebită în perioada de tranziție, statisticile arată că în ultimii ani în România numărul persoanelor traficate a crescut, înregistrându-se o preferință a racolatorilor pentru copii cu vârste tot mai mici.

Traficul de ființe umane este strâns legat de situația socio-economică a țării de origine dar și de existența unei cereri în țările de destinație. Așadar, factorii care cresc vulnerabilitatea persoanelor la situația de a deveni victime ale traficului de ființe umane sunt :

- *factorii economici* (sărăcia și sărăcia extremă, nivelul ridicat al șomajului, retribuții scăzute),
- *factorii sociali* (situația familială, zona de proveniență, educația, lipsa unei culturi a migrației),
- *factorii de politică socială* (strategii ineficiente de combatere a șomajului și a sărăciei, alocare insuficientă pentru implementarea Planurilor Naționale privind sărăcia și combaterea traficului de ființe umane, cadru instituțional nou privind combaterea acestui fenomen).

În prezent, în România există o serie de grupuri sociale excluse din diverse sfere ale vieții sociale, economice, politice precum și categorii de copii aflați în situație de risc accentuat (copiii străzii, copiii instituționalizați, copiii separați).

Ultimele statistici arată o creștere a procentului de copii și adolescenți din totalul persoanelor traficate, astfel: în 2001-20,73%, în 2002-22,83%, 2003-35,55%.

Datele furnizate de Inspectoratul General al Poliției Române, Direcția Generală de Combatere a Criminalității Organizate arată că numărul de copii victime identificați de structurile polițienești a fost de 363 în anul 2004, 366 în 2005 și 143 în primele 5 luni ale anului 2006 (reprezentând aproximativ 20% din totalul victimelor traficate). Aceeași sursă afirmă că procentul copiilor traficați internațional (77% în 2004, 69% în 2005, 57% în 2006) este mai mare decât numărul copiilor traficați intern (23% în 2004, 31% în 2005, 43% în 2006).

În sprijinul victimelor traficului de ființe umane, Organizația Internațională pentru Migrație în cooperare cu diverse instituții ale statului desfășoară activități de *asistență* (care cuprinde servicii de repatriere, asistență

pre-reintegrare, reintegrare) și *prevenire* a fenomenului (prin activități de informare și cercetare la nivel național).

Șomajul

Perioada tranziției a fost și este încă însoțită de o serie de fenomene care au produs profunde dezechilibre macroeconomice. Dintre acestea, șomajul este o problemă deosebit de gravă cu implicații profunde la nivelul calității vieții persoanei aflate în cauză.

Specialiștii au evidențiat o serie de factori care au influențat dimensiunile și structura șomajului: liberalizarea rapidă a pieței muncii, alterarea rapidă a funcției productivității economiei, scăderea bruscă a capacității de investiție, inflația cu caracter permanent. (Peț, 1994)

Dimensiunea acestui fenomen a cunoscut o creștere de la an la an astfel încât se vorbește despre șomaj ca *fenomen de masă*. Încă din primii ani ai tranziției are loc o scădere dramatică a numărului salariaților.

Tablelul 3. *Dinamica numărului de salariați, în milioane și ca % din 1989 (Sursă: INS)*

Anul	Număr salariați	Ca % din1989
1989	8,0	100,0
1990	8,2	102,0
1991	7,6	94,7
1992	7,9	86,1
1993	6,7	83,4
1994	6,4	80,5
1995	6,2	77,0
1996	5,9	74,3
1997	5,6	70,0
1998	5,4	67,1
1999	4,8	59,5
2000	4,6	57,8
2001	4,4	57,8
2002	4,6	57,1

Se poate observa că în intervalul 1989- 2002 numărul salariaților s-a redus la aproape jumătate această situație fiind cauzată de masivele disponibilizări din sectoarele industriale ineficiente. Scăderea numărului de salariați a dus la accentuarea excluziunii de pe piața muncii și a încurajat promovarea unei economii subterane.

Copiii străzii

Copiii străzii din România au reprezentat, poate, subiectul favorit pentru presa străină, imediat după revoluție, când acest fenomen a luat amploare. Deși numărul copiilor străzii nu este foarte ridicat este în continuă creștere.

Specialiștii apreciază că acest fenomen se datorează în special următoarelor cauze:

- lipsa unor strategii coerente de prevenire a acestui fenomen
- unui sistem de monitorizare a cazurilor de copii ai străzii
- sărăcia
- dezorganizarea socială
- protecție socială deficitară

Această categorie de copii reprezintă grupul social cu riscul cel mai ridicat de excluziune socială fiind excluși de la toate cele patru (sub)sisteme: sistemul democratic și legal (integrare civică), sistemul statului bunăstării (integrare socială), sistemul familiei și comunității (integrarea interpersonală) și de pe piața muncii (integrare economică).

Rapoarte ale Organizației Salvați Copiii (2003) arată că 63% dintre copiii străzii nu frecventau școala, iar 19,3% dintre copiii cuprinși în investigație nu au fost niciodată școlarizați. O altă problemă gravă a copiilor străzii este lipsa actelor de identitate ceea ce „asigură” copiilor statutul de copii inexistenți.

În aceste condiții șansele de recuperare a acestor copii sunt extrem de reduse. Totuși ei trebuie să trăiască, de aceea sunt obligați să muncească. Date din raportul UNICEF (2000) relevă că: 80% dintre copii străzii cerșesc, 16% spală mașini și 14% fură.

În ultimii ani s-au derulat o serie de programe de reintegrare și recuperare școlară, s-au înființat o mulțime de așezăminte, centre de zi și de noapte, însă copiii ai străzii există și acum. Tragedia acestor copii pare să fie accentuată și de numele pe care îl au; referindu-se la acest lucru un sociolog surprindea cu amărăciune faptul că pe ei îi numim „copiii ai străzii”, iar câinilor vagabonzi le-am făcut onoarea de a-i numi “comunitari”.

Creșterea delincvenței

Fenomenul infracțional reprezintă o altă problemă gravă cu care se confruntă societatea noastră. Gravitatea acestui fenomen este accentuată de faptul că, la nivel mondial vârsta violenței juvenile a ajuns să se situeze între 19-29 ani. Procesele de dezagregare socială care însoțesc procesul tranziției, mediul social aflat în plină criză, caracterizat prin slabe mecanisme de control social, economie deficitară, criza valorilor morale nesiguranța zilei de mâine, la care se adaugă politici sociale ineficiente, insuficientă cooperare a instituțiilor implicate în educație, activități sociale, constituie un cadru propice

„întreținerii” delincvenței .Mass-media se face vinovată de comportamentul agresiv al tinerilor datorită programelor care conțin elemente de violență difuzate cu tot mai mare frecvență.Vizionarea repetată a acestor programe, desensibilizează, dezinhibă și în cele din urmă încurajează comportamentul agresiv. (P.Iluț)

După 1989 delincvența juvenilă a înregistrat o continuă creștere; statisticile arată că numărul tinerilor cu vârste cuprinse între 18-29 ani care au comis infracțiuni a crescut între 1993-2000 cu cca.70% (de la 55.625 cazuri la 94.634), iar numărul minorilor sancționați definitiv de către instanțele de judecată a crescut de peste 5 ori în intervalul 1990-1998.

Un mare pas înainte în justiția pentru minori îl constituie înființarea Serviciului de Protecție a Victimelor și Reintegrare Socială a Infracților care oferă o alternativă la pedeapsa privativă de libertate: minorul delincvent are dreptul (în funcție de gravitatea infracțiunii săvârșite și de resursele pe care le are) să fie asistat și ajutat să (re)devină un membru al societății activ și responsabil.

Consumul de droguri

Consumul drogurilor a devenit o practică din ce în ce mai cunoscută în rândul tinerilor. Dacă înainte de 1989 nu aveam prea multe informații cu privire la ce înseamnă marijuana sau care substanțe fac parte din categoria amfetaminelor, astăzi nu numai că tinerii cunosc și au acces la informații cu privire la acest aspect, ci cumpără și consumă aceste substanțe. Acest fapt este verificat de către Organizația Salvați Copiii România care a realizat un studiu de cercetare la nivel național privind consumul de tutun, alcool și droguri în rândul adolescenților care frecventează liceul . Tabelul 4 scoate în evidență aceste date.

Tabelul 4. Statistici ale consumului de droguri

	11-14ani	15-18ani	19-22ani
Procentul celor care au consumat vreodată un drog ilegal	1,1%	3,3%	10,8%
Procentul celor care cunosc personal pe cineva care a consumat vreodată droguri ilegale	8,2%	24,1%	33,2%
Procentul celor cărora le-au fost oferite droguri	1%	7,2%	17,3%
Procentul celor care consumă tutun	2,9%	18,2%	31,2%
Procentul celor care consumă alcool	0,4%	0,7%	1%

În paralel crește numărul minorilor condamnați pentru săvârșirea de infracțiuni la regimul droguri: dacă în 2001 procentul minorilor condamnați din totalul condamnărilor era de 3,3%, în 2002 procentul a crescut la 6%, în

2004 -4,5%, iar în 2005- 6,8%. Consumul de droguri reprezintă o practică cu atât mai gravă cu cât are consecințe asupra sănătății (crește incidența HIV/SIDA, hepatita A, B,C).

Ne aflăm, după cum s-a putut vedea, în fața unor probleme social-economice complexe; se impune însă nu numai rezolvarea acestora ci și relansarea și dezvoltarea societății noastre ca societate modernă. Uniunea Europeană a lansat un program comun de luptă împotriva sărăciei și de promovare a incluziunii sociale, program care se regăsește în cazul fiecărei țări în Planul Național Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale.

Țara noastră a realizat un astfel de Plan după modelul stabilit de Consiliul European în 2000 dar s-au avut în vedere caracteristicile țării noastre ca țară în tranziție.

Obiectivele strategice ale Planului Național Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale sunt fixate în funcție de societatea pe care România urmărește să o construiască: *crearea unei societăți prospere, activă economic, social și politic, cu un nivel ridicat de responsabilitate colectivă și individuală, coezivă social, cu un nivel ridicat de oportunități pentru toți.*

Bibliografie:

- Bădescu, I., (2004), *Dezvoltare și subdezvoltare. Contribuții la critica sociologiei tranziției*, Revista de Sociologie Românească, nr. 3/2004.
- Mărginean, I., (2004), *Modelul social românesc*, Revista Calitatea vieții, nr. 3-4/2004.
- Zamfir, C., (2004), *O analiză critică a tranziției. Ce va fi „după”*, Editura Polirom, Iași.
- Zamfir, E., Zamfir, C., (1996), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, București.
- Revista de Asistență Socială, nr. 3/ 2002, 2-3/2004.
- Salvați Copii, (2006), *Raport realizat în cadrul grupului de monitorizare privind drepturile copilului*, București.

TRAINING VIZUAL ȘI FACILITATEA ACCESULUI LA ÎNVĂȚARE PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE VIZUALE

VISUAL TRAINING AND LEARNING FACILITATION FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Prep. univ. drd. Dana BĂLAȘ TIMAR
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract:

The terms partially sighted, low vision, legally blind, and totally blind are used in the educational context to describe students with visual impairments. The effect of visual problems on a child's development depends on the severity, type of loss, age at which the condition appears, and overall functioning level of the child. Many children who have multiple disabilities may also have visual impairments resulting in motor, cognitive, and/or social developmental delays.

A young child with visual impairments has little reason to explore interesting objects in the environment and, thus, may miss opportunities to have experiences and to learn. This lack of exploration may continue until learning becomes motivating or until intervention begins.

Because the child cannot see parents or peers, he or she may be unable to imitate social behavior or understand nonverbal cues. Visual handicaps can create obstacles to a growing child's independence.

Students with visual impairments may need additional help with special equipment and modifications in the regular curriculum to emphasize listening skills, communication, orientation and mobility, vocation/career options, and daily living skills. Students with low vision or those who are legally blind may need help in using their residual vision more efficiently and in working with special aids and materials. Students who have visual impairments combined with other types of disabilities have a greater need for an interdisciplinary approach and may require greater emphasis on self care and daily living skills.

Cuvinte cheie: *deficiență de vedere, învățare activă, metode de intervenție*

Considerații asupra metodelor educative vizând copiii cu deficiențe de vedere

Educația copiilor cu deficiențe de vedere are ca punct de plecare intervenția strategică timpurie, anume de la momentul în care copiii cu dizabilități încă nu execută în mod spontan deprinderile fundamentale, în acest fel putând a se interveni eficient înainte de formarea unor deprinderi greșite.

Lecțiile bazate pe astfel de abordări sunt deseori realizate prin tehnici de ghidare a mâinilor, picioarelor sau corpului copilului, inițial copilul fiind invitat să „observe” și să asculte, apoi să execute efectiv sarcina, prin imitația adultului. Dacă copilul abandonează sarcina sau este întrerupt fără voia sa, el va fi ghidat în continuare să reia sau să continue sarcina. Deosebit de important, este faptul ca acesta să se obișnuiască să se concentreze pe elementele sarcinii de realizat. De asemenea e considerat a fi derutant pentru copil prezența mai multor obiective pe parcursul unei singure sesiuni educative.

Totuși, pentru mulți copii cu dificultăți severe de învățare și educaționale, aceste metode au eșuat în oferirea rezultatelor așteptate. Uneori aceste metode au servit la prevenirea noilor deficiențe dar, în prea multe cazuri, au eșuat în facilitarea dezvoltării și recuperării. În alte cazuri, din lipsa efortului susținut, metoda e abandonată fără a fi înlocuită cu alta. Cu alte cuvinte, se recurge la evaluarea negativă a copilului în loc de critica și ajustarea metodei folosite.

Adesea tehnica educativă are un efect negativ, astfel încât copilul devine fie agresiv, fie se retrage în interiorul său, lipsa motivației ducând până la pierderea poftei de mâncare chiar și în prezența unui adult care realizează gesturile de a lua lingura sau furculița sau pâinea, cu scopul de a fi imitat. În alte cazuri copilul refuză să-i permită adultului să-l țină de mână, retrăgându-se ori de câte ori profesorul/adultul încearcă să-i ghideze mâna sau chiar el experimentează contactul psihic cu orice obiect. Copilul poate deveni atât de recalcitrant, încât nici o metodă (de exemplu, cu privire la deprinderea de a mânca) nu mai este de succes. Se consideră că acel copil nu va putea învăța nici o dată să mănânce, să-și spele mâinile, să se dezbrace sau să fie autonom.

Decizia privind faptul că un copil poate realiza o pricepere este deseori asociată cu complexitatea handicapurilor sale, mai degrabă decât cu faptul că aproape toți copiii sunt capabili să învețe. Numai câțiva copii care suferă de o boală progresivă sunt uneori incapabili să învețe. De asemenea educarea unei deprinderi complexe se pare că eșuează deoarece copilul nu experimentează nici o legătură între priceperile sale, rezultând dificultăți în dezvoltarea propriei identități și autonomii. De cele mai multe ori copilul va recurge la executarea noii deprinderi achiziționate doar în cazul în care este ghidat, niciodată în mod spontan.

O întrebare crucială a oricărui educator este: „când anume o deprindere devine o pricepere interiorizată și achiziționată?” Încercând a răspunde, specialiștii au ajuns la concluzia că o pricepere care e folosită doar când profesorul o solicită periodic din partea copilului e o pricepere educată care probabil nu va deveni niciodată parte integrantă în personalitatea copilului.

Trebuie să fie dificil, dacă nu imposibil, să inițiezi o acțiune folosind o pricepere care nu e o parte din personalitatea cuiva. Tehnica educativă în sine pare să crească riscul ca acel copil să înceapă să respingă sau să se îndepărteze, în momentul în care cineva îi solicită îndeplinirea unei anumite sarcini educate. Copilul se va comporta conform pattern-ului autist, fie într-un mod stereotipizat, fie va săvârși sarcinile educate ca un robot. Pe deasupra, există riscul ca acel copil să fie incapabil de a deveni performant în utilizarea autonomă a respectivei deprinderi în lipsa solicitărilor externe. Mai departe scenariul este cunoscut, copilul va continua să depindă de o altă persoană. De multe ori, sugestiile venite din partea educatorului se referă la: „Dacă îl ajuți în loc să-i ceri s-o facă, va uita s-o facă, și va trebui să începem să-i educăm acea pricepere din nou”. Dar acești copii au într-adevăr o așa slabă memorie? Au într-adevăr un nivel atât de redus al comprehensiunii? Ei își amintesc totuși să se retragă, ei chiar înțeleg mesajul și chiar știu cum să evite interacțiunea.

Tehnica învățării active

Copiii fără dizabilități au fost observați în timpul procesului de achiziționare al noilor deprinderi cu scopul de a analiza mijloacele prin care ei obțin performanțe fundamentale. S-a constatat că bebelușii și copiii fără dizabilități învață făcând (acest tip de învățare, întâmplător, spontan, nu este adecvat metodelor educaționale la care sunt cel mai adesea expuși copiii cu dizabilități). În mod similar, s-a constatat că până la vârsta de 30 – 36 de luni copilul fără dizabilități nu este dispus de fiecare să accepte educația anumitor deprinderi.

Ce învață un copil fără dizabilități? Cum învață? Un copil nevăzător, spastic sau care are dificultăți severe de învățare, învață în același fel ca un copil fără dizabilități? Acești copii învață în mod real în momentul în care li se lasă oportunitatea de a explora, a experimenta ceva anume în modul propriu fiecăruia? Se poate interveni cumva pentru a facilita învățarea?

În ultimii 80 de ani, au fost dezvoltate strategii educative alternative pentru cele mai comune probleme de învățare identificate la copiii cu deficiențe vizuale, cu sau fără alte dizabilități. Acestea includ: obținerea controlului capului, capacitatea de a sta fără ajutor, educarea deprinderilor de a se hrăni singuri, de a se deplasa și orienta în spații necunoscute și de a învăța relațiile spațiale. Cu toate că există multe lacune în strategiile privind posibilitățile de învățare pentru acești copii, s-a reușit cu succes oferirea oportunitatea de a învăța activ.

Filosofia ce stă la baza învățării active este că în momentul în care i se oferă oportunitatea să învețe din propriile explorări și examinări active, copilul va obține deprinderi și priceperi care vor fi poate a personalității sale. Aceste priceperi, cu timpul se vor consolida și se vor transforma în automatisme, devenind modalități naturale în interacțiunea cu alții și

îndeplinirea propriilor nevoi. Îl vor pregăti gradual să reacționeze relevant la învățare și educație. Cu alte cuvinte, el se va dezvolta spre a deveni cât mai independent posibil.

Având în vedere aceste lucruri, ne vom pune întrebarea: „În ce constă diferența dintre metoda educativă tradițională și cea bazată pe învățarea activă? Din punctul meu de vedere, baza educației tradiționale a deprinderilor fundamentale pare a fi priceperea finală însăși. În contrast, punctul de începere al strategiilor bazate pe învățarea activă îl constituie oferirea libertății copilului de a învăța pașii fundamentali care conduc la stăpânirea deprinderii ce se dorește a fi educate. De asemenea, atât timp cât nivelul de dezvoltare al copilului deficient nu depășește vârsta normală de 3 ani, este aproape imposibil de a obține rezultate pozitive în procesul de recuperare.

Prima condiție esențială pentru învățare este capacitatea copilului de a se mișca și implicit disponibilitatea obiectelor ce vor fi explorate. Este de asemenea necesar ca și copilul să aibă oportunitatea să împartă experiențe cu alții, să-i imite pe alții și să interacționeze cu alți copii.

Astfel, învățarea va fi posibilă, dacă:

- i se oferă oportunități să învețe în funcție de nivelul său de dezvoltare,
- poate descoperi, experimenta și explora mai multe modalități de a îndeplini o activitate,
- dispune de suficient timp să experimenteze și să repete o acțiune de câte ori e necesar pentru a depozita informația câștigată și a confirma un anumit mod specific de a acționa,
- îi este oferită oportunitatea de a stabili propriile repere în dezvoltarea sa de-a lungul diferitelor procese de învățare, evitând astfel verigile lipsă dintr-un proces de învățare care va avea un efect negativ sau chiar va stopa un alt proces de învățare,
- are alături pe cineva cu care să-și compare interesul și experiențele, permițându-i să învețe modalitatea de a iniția legături și relații.

Bebelușii și copiii învață concomitent pe diferite arii dezvoltare, mai multe deprinderi. Abilitățile obținute într-o arie influențează abilitățile din alte arii, astfel că aceste domenii sunt experimentate de bebeluș sau copil ca un mic întreg. Prin activități proprii și interacțiuni cu alții, acest întreg ar trebui să conțină cât mai multe detalii astfel încât copilul să înțeleagă și să stăpânească multitudinea de elemente, să fie capabil să lege aceste părți și în final să fie capabil să înțeleagă un întreg mai mare. Pe scurt, învățarea se referă la modalitatea activă de a obținerea cunoștințe.

Există mai multe condiții care trebuie avute în vedere în momentul în care se începe utilizarea strategiei învățării active, printre care: nivelul de dezvoltare al bebelușului sau copilului și priceperile deja achiziționate.

Când bebelușul/copilul este odihnit, hrănit și dispune de suport afectiv din partea părinților, acesta se simte stabil emoțional pentru a începe să

descoperi și să recunoască răspunsuri din propriile sale mișcări sau să învețe orice se adresează nivelului său de dezvoltare. În orice caz, el are nevoie de un mediu stimulant adecvat (incluzând aici jucării și alte materiale educative) și de suficient timp pentru a experimenta și înțelege ceea ce face. De asemenea, deosebit de important este interesul acordat de educatori și părinți pentru ca el să dispună de condițiile optime de învățare conform potențialului său.

Mediul în care se va desfășura procesul educativ trebuie să includă oportunități menite să îi faciliteze utilizarea abilităților motrice deja achiziționate, să îi trezească interesul și curiozitatea și să-i ofere contextul necesar achiziționării următorului nivel de dezvoltare. De asemenea copilul trebuie confruntat cu mai multe ambiente educative care să îi pună la dispoziție oportunitatea de a achiziționa mai multe tipuri de deprinderi, ca de pildă mișcările fine și grosiere, relațiile dintre joc și activitățile trăite zilnic, comunicare, cunoaștere, socializare și independență. Pentru a crea medii cât mai potrivite din care copilul să aibă ce învăța, e necesar să știm cât mai multe posibil despre ceea ce copilul poate deja să facă și în ce direcții îi este îndreptat cel mai frecvent interesul.

Aceste cunoștințe pot fi obținute prin observații asupra copilului și interviuri cu educatorii și familia. Interviurile trebuie conduse de către un specialist, prin prisma unor check-list, grile de evaluare sau liste de verificare privind performanțele din timpul copilăriei timpurii. Este de asemenea utilă folosirea ca ghid a secvențelor de învățare a copiilor văzători, cu scopul de a descoperi punctele de maximă dificultate pe care le întâmpină aceștia, astfel facilitând procesul de învățare în cazul copilului nevăzător, insistând asupra acelor elemente, sau din contră, eliminându-le.

Susținerea din partea adultului și atitudinea pozitivă a acestuia sunt cruciale în derularea cu succes a strategiei învățării active. Acest tip de intervenție „înconjurătoare” se referă la faptul că adultul trebuie să stabilească un ambiant adecvat pentru stimularea învățării, făcând disponibile obiectele și materialele educative și mai ales reacționând la semnalele sau vocalizările copilului, împărtășindu-i interes și interacționând cu el, în funcție de nivelul de dezvoltare. Pentru a introduce copilul cu deficiență de vedere pe tărâmul învățării active, este necesar ca adultul să cunoască în detaliu secvențele învățării, pentru a-i face posibilă achiziționarea de noi priceperi.

Facilitatea eficienței vizuale

Elevii cu vedere scăzută incluzându-i și pe cei cu dizabilități multiple sunt numiți să urmeze un program educațional comprehensiv care include servicii profesionale legate de deficiențele de vedere. Acesta ar trebui să cuprindă un șir de tehnici și servicii individualizate care să îi ofere posibilitatea copilului de a deveni capabil să îndeplinească sarcini curente și viitoare în școală, acasă, la locul de muncă și în comunitate. În mod deosebit,

elevii cu vedere scăzută au nevoie de instruire adecvată și adaptări pentru a facilita eficiența vizuală.

În timp ce elevii cu vedere scăzută reprezintă un subgrup mare al elevilor cu deficiențe de vedere (Kirchner și Diamont, 1999) nevoia lor intensivă educativă nu a fost clar înțeleasă până recent. Drept consecință, acum funcționează strategii instrucționale naționale la acest tip de persoane (Corn, De Priest și Erin, 2000 ; Corn și Koenig, 1996 ; D'Andrea și Farrenkopf, 2000; Erin, 1996; Erin și Paul, 1996; Lueck, 2004b).

Elevii cu vederea slabă expun un număr larg de deficiențe de vedere de la cele mai ușoare până la cele mai grave, care pot stopa performanța educațională (Huebner, 2000). Un procent mare (65%) de elevi cu vedere scăzută reprezintă acei copii cu deficiențe de vedere multiple (Kirchner și Diamont, 1999). Acest lucru include un număr în creștere de elevi care au deficiențe de vedere cerebrale, care necesită tehnici de intervenție specializate (Dutton și ceilalți, 1996 ; Groenvelv, Jan și Leader, 1990).

Toți elevii necesită instruire în cadrul modificărilor vizuale de mediu în concordanță cu nevoile lor. În plus, toți elevii au nevoie de evaluare și intervenție legată de optimizarea folosirii vederii pentru sarcini funcționale. Estimarea și instrucția pentru îmbunătățirea performanței orientării și mobilității a elevilor cu vedere slabă este de asemenea cerută tot timpul. Elevii de toate vârstele necesită o evaluare sistematică pentru folosirea procedeele optice și electronice pentru citit și distanță precum și instrucția sistematică pentru folosirea acestor procedee. Toți elevii, indiferent de dizabilitățile adiționale, sunt orientați spre o evaluare cât mai exactă și instrucție cât mai bună adresate vederii lor slabe. Este deosebit de important ca școlile să demareze un număr mare de evaluări și servicii de intervenție disponibile elevilor cu vedere scăzută.

Elevii cu vedere scăzută cuprinși în sistemul educațional au vârste cuprinse între 0 și până la 22 de ani, dispunând de sprijin pentru recuperarea vederii reziduale, specific fiecărui palier de vârstă. Intervenția este critică pentru copiii cu deficiență începând de la naștere până la 5 ani, vederea acestora dezvoltându-se și ei având posibilitatea de a învăța să-și folosească simțurile disponibile (Lueck, Chen și Kekelis, 1997).

Este de asemenea esențială sprijinirea elevilor din școlile elementare, generale și licee în accesarea materialelor de instruire, tehnicilor educative speciale și adaptate cu scopul de a învăța să-și folosească vederea în scopurile cerute (Topor, Lueck și Smith, 2004). Nu în ultimul rând, sprijinul acordat tinerilor care trec dinspre sistemul preuniversitar educativ spre piața muncii sau aleg continuarea studiilor în universități, poate sublinia diferența dintre succes și eșec cu privire la eficiența absolvirii studiilor liceale. (Wolffe, 2000).

Determinarea tipurilor de instruire adecvată, adresată copiilor și tinerilor cu vedere slabă ar trebui să fie un proces continuu de-a lungul anilor de școală. Calitatea vederii unui elev se poate schimba, la fel cum solicitările pentru a îndeplini anumite sarcini se pot modifica și ele. Evaluările trebuie să fie curente și specifice pentru elevii cu vedere scăzută, iar aceștia, la rândul lor, trebuie să fie dispuși de a înfrunta orice schimbări legate de funcționarea vederii sau a rezultatelor școlare. (Lueck, 2004). Este importantă monitorizarea în mod special a statutului elevilor a căror deficiență de vedere este progresivă, care inițial cere instruire în tehnicile de mărire a vederii, iar probabil că ulterior vor necesita tehnici de instruire a substituirii funcției vizuale.

Evaluările legate de funcționalitatea vederii elevului, includ în general examinare oculară și evaluări ale vederii slabe de către medicii oftalmologi cu ajutorul optotipurilor, evaluări funcționale ale vederii, analiza mediului, estimări de învățare și estimări pentru orientare și mobilitate. Toate aceste evaluări ar trebui să ofere informații comprehensive, clare despre abilitățile vizuale ale elevilor, despre câmpul vizual și cerințele vizuale referitoare la sarcinile critice care sunt funcționale sau înțelese de elev, atât cele academice, cât și cele neacademice (D'Andea și Farrenkopf, 2000; Lueck, 2004).

Acest lucru include determinarea:

- nivelului de funcționare a vederii elevului în zone variate de abilități vizuale;
- abilității unui elev de a folosi vederea pentru a îndeplini sarcinile obișnuite din școală, de acasă, vocaționale și prevocaționale și din comunitate;
- analizelor mediului tipic vizual al elevului pentru a determina nevoile vizuale în fiecare situație existentă;
- disponibilității și utilității altor sisteme senzoriale ale elevului în plus față de vedere;
- nevoii și potențialului elevului de a folosi tehnici și dispozitive non-optice, optice și electronice;
- motivării elevului de a folosi atât vederea cât și alte simțuri ca motivare pentru utilizarea dispozitivelor adaptabile în completarea sarcinilor critice specifice.

Instruirea vederii scăzute/reduce ar trebui să includă tehnici de îmbunătățire a achiziționării și folosirii capacităților vizuale și de asemenea să promoveze aplicarea tehnicilor vizuale și non-vizuale pentru a facilita accesul informației în mediu (Corn, De Priest și Erin, 2000; Lueck, 2004).

Vederea este adesea cea mai eficientă metodă de accesare a informației, dar poate să nu fie cea mai eficientă cale pentru elevi, în îndeplinirea sarcinilor curente.

Educarea vederii slabe se axează pe următoarele domenii de intervenție (Lueck, 2004), în funcție de nevoile fiecărui elev:

- instruirea în utilizarea capacităților vizuale, incluzând promovarea dezvoltării capacităților vizuale sau a aplicării capacităților vizuale existente pentru o rezolvare eficientă a sarcinilor (e.g. Downing și Bailey, 1990; Farrenkopf, Mc Gregor, Nes și Koenig, 1997; Lueck, Dornbusch și Hart, 1990; Mamer, 1999; Smith și Cote, 1984);
- instruirea în selectarea și utilizarea modificărilor vizuale a mediului înconjurător, incluzând alterarea unor trăsături vizuale într-un mediu tipic astfel încât un elev să poată folosi vederea disponibilă pentru a completa o sarcină specifică care să fie și eficientă în acel mediu (e.g. Holbrook și Koenig, 2000);
- instruirea în selectarea și utilizarea dispozitivelor asistive incluzând facilitarea utilizării dispozitivelor asistive, non-optice, optice și electronice pentru completarea eficientă a sarcinilor specifice (e.g. Corn, Wall și Bell, 2000; Corn și alții, 2002; Smith, Huebner și Leigh, 2002; Smith și Erin, 2002);
- instruirea în selectarea și utilizarea substituirilor senzoriale, incluzând promovarea folosirii sistemelor senzoriale alternative, cum ar fi auditiv și tactil, atunci când metodele non-vizuale dau rezultate mai eficiente în îndeplinirea sarcinilor decât metodele vizuale (e.g. Corn și Koenig, 2002);
- instruirea în metode de integrare a informației din toate sistemele senzoriale, incluzând încurajarea conștientizării și utilizării coordonate a tuturor sistemelor senzoriale disponibile în feluri unice fiecărui elev (Lueck și Heinze, 2004);
- instruirea în vederea slabă/redușă necesită implementarea unor tehnici de intervenție sistematică de către o echipă de profesioniști în domeniul care lucrează atât cu elevul cât și cu familia acestuia, astfel încât instruirea să fie consolidată prin activitățile zilnice la școală și acasă (Lueck, 2004).

Educatorii elevilor cu deficiențe de vedere și specialiștii autentificați în orientare și mobilitate sunt singurii în măsură să asigure îndrumare în determinarea și implementarea unor servicii educaționale adecvate adresate copiilor cu vedere slabă/redușă, iar acest lucru devine posibil doar făcând parte dintr-o echipă multidisciplinară care poate include personalul didactic, medical, administrativ și familia elevului.

Bazată pe rezultatele unei examinări generale a ochiului de către un medic oftamolog sau optometrist, evaluarea vederii slabe/scăzute și a vederii funcționale de către educatorul deficienței de vedere și autentificarea evaluării de către specialiști în orientare și mobilitate, vor face baza planului individual de intervenție (PIP). Echipa implicată are rol decisiv în determinarea strategiei de abordare a vederii slabe, alături de tehnici specifice asociate cu alte sisteme

senzoriale, care se potrivește cel mai bine cu nevoile individuale ale fiecărui elev.

Se asigură îndrumare în stabilirea tehnicilor optime legate de vederea slabă/redușă pentru a promova reușitele și obiectivele în mai multe arii instrucționale. De asemenea, se mai oferă și o informare în stabilirea scopurilor și a obiectivelor specifice adresate instruirii vederii slabe pentru planul educațional al fiecărui elev (incluzând și curriculum-ul extins pentru elevi cu deficienții de vedere) și în determinarea modalității de introducere a obiectivelor educaționale specifice stabilite, în cadrul obiectivelor generale, în funcție de context. Aceasta asigură faptul că instruirea vederii slabe poate fi implementată de o largă varietate de persoane și are loc cu regularitate și în mod repetat în cadrul activităților funcționale zilnice.

Intervențiile comprehensive în recuperarea vederii slabe includ promovarea capacităților vizuale și folosirea lor, selectarea și utilizarea de dispozitive ajutătoare, selectarea și folosirea modificărilor mediului vizual, folosirea sistemelor senzoriale alternative și integrarea informației în cadrul sistemelor senzoriale disponibile. Intervenția strategiilor de eficientizare a vederii și facilitarea accesului la educație pentru elevii cu vedere slabă/redușă trebuie implementată la cât mai mulți astfel de elevi, incluzându-i și pe aceia cu dizabilități multiple. Planurile personalizate de intervenție sunt determinate de la caz la caz pentru fiecare elev în parte, prin informațiile obținute din fișa de examinare generală a ochiului de către un specialist oftalmolog plus o evaluare formală și informală. Scopul instruirii este de a îmbunătăți folosirea strategiilor de învățare alternativă în timpul zilei pentru copiii până la 3 ani și pentru a promova performanța și succesul sarcinilor funcționale pentru elevi la școală, acasă și în comunitate.

Bibliografie:

- Barraga, N.C., (1964), *Increased visual behavior in low vision children*, New York, American Foundation for the Blind.
- Corley, G., Pring, L., (1993b), *The reading strategies of partially sighted children*, International Journal of Rehabilitation & Research, No.16, p.209-220.
- Corn, A.L., Koenig, A.J., (1996), *Foundations of low vision: Clinical & functional perspectives*, New York, AFB Press, p.185-220.
- Dutton, G., Ballantyne, J., Boyd, G., Bradnam, M., Day, R., McCulloch, D., Mackie, R., Phillips, S., Saunders, K., (1996), *Cortical visual dysfunction in children. A clinical study*, în *Eye*, No. 10, p. 302-309.

STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE

- Erin, J.N., (1996a), *Assessment & instruction of children & youths with multiple disabilities*, în A.L., Corn & A.J., Koenig, (Eds.) *Foundations of low vision: Clinical & functional perspectives*, New York: AFB Press, p. 221-245.
- Gompel, M., van Bon, W.H.J., Schreuder, R., (2004), *Reading by children with low vision*, în *Journal of Visual Impairments & Blindness*, No. 98, p. 77-89 .
- Huebner, K.M., (2000), *Visual impairment*, în A.J. Koenig & M.C. Holbrook. (Eds.) *Foundations of Education: Second edition. Volume II. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*, New York: AFB Press., p. 55-76.
- Koenig, A., Holbrook, M.C., Layton, C., (2001), *Fluency and comprehension strategies for students with low vision*, lucrare prezentată la Conferința Texas Focus 2001, *Looking at Low Vision*, Ft. Worth, Texas.
- Lueck, A.H., Chen, D., Kekelis, L.S., (1997), *Developmental guidelines for infants with visual impairments*, Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Smith, A.J., Cote, K.S., (1984), *Look at me: A resource manual for the development of residual vision in multiply impaired children*, Philadelphia: Pennsylvania College of Optometry.

RETARDAREA MENTALĂ – SINDROMUL DOWN

MENTAL RETARDATION – DOWN SINDROM

Prep. univ. mr. Sonia IGNAT
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

„Persoanele cu sindrom Down au aceleași sentimente, emoții, senzații și nevoi ca orice altă persoană. Nevoia de a fi iubit poate fi împlinită în cadrul unor activități pe măsura sa prin joc, muncă și în relațiile sale cu cei din jur”.

Michel Proux, psiholog

Abstract:

To encourage the child with the Down syndrome to become a responsible citizen and an active member of the family, he must be treated that way. His wishes and feelings must be respected. A parent is the one who knows the child the best, and he must know, that his child is like all the other children – and this is the key, the handicap has a second signification.

If the parents can outrun these prejudices and this fear what come with the Down syndrome and the mental handicap, however, there are situations in which other people represent an obstacle by their ignorance and lack of experience. They see only the label (sickness), not the child. But the priorities retake their place. Like the intendent, where he becomes to know the child as a person, the handicap is not coming to the surface – this fact is loosing the importance. The child’s progress and wellness will be evaluated in the context of its general improvement. He will become a healthy, happy and preoccupied child. He has so many things to learn, but the others too, can discover that they also have many things to learn from him.

Cuvinte cheie: *intelect, personalitate, sindrom Down*

Elementul esențial al retardării mentale îl constituie funcționarea intelectuală generală semnificativ submedie, care este acompaniată de restricții semnificative în funcționarea adaptativă în cel puțin două din următoarele domenii de aptitudini: comunicare, autoîngrijire, viață de familie, aptitudini sociale/interpersonale, uz de resursele comunității, autoconducere, aptitudini școlare funcționale, ocupație, timp liber, sănătate și securitate. Debutul trebuie să survină înainte de etatea de 18 ani. Retardarea mentală are multe etiologii diferite și poate fi văzută drept cale finală comună a diverselor procese patologice care afectează funcționarea sistemului nervos central.

Funcționarea intelectuală generală este definită prin coeficientul de inteligență (QI sau echivalentul QI) obținut prin evaluarea cu unul sau mai

multe teste de inteligență standardizate, administrate individual. Funcționarea intelectuală semnificativ submedie este definită ca un QI de aproape 70 sau sub. Este posibil să se diagnosticheze retardarea mentală la indivizii cu QI între 70 și 75, care prezintă deficite semnificative în comportamentul adaptativ. Invers, retardarea mentală nu va fi diagnosticată la un individ cu un QI mai mic de 70, dacă nu există deficite sau deteriorări semnificative în funcționarea adaptativă. Deteriorările în funcționarea adaptativă, mai curând decât un QI scăzut, sunt de regulă simptomele pe care le prezintă indivizii cu retardare mentală. Funcționarea adaptativă se referă la cât de eficient fac indivizii față de exigențelor comune ale vieții și la cât de bine satisfac ei standardele de independență personală expectate de la cineva din grupul de etate corespunzătoare, fondul sociocultural și condiția comunității lor. Funcționarea adaptativă poate fi influențată de diverși factori incluzând educația, motivația, caracteristicile personalității, oportunitățile sociale și profesionale, precum și tulburările mentale și condițiile medicale generale care pot coexista cu retardarea mentală. Este foarte posibil ca problemele de adaptare să se amelioreze prin eforturile remediatore mai mult decât QI cognitiv, care tinde să rămână un atribut mai stabil.

Pot fi specificate patru grade de severitate, care reflectă nivelul deteriorării intelectuale: ușoară, moderată, severă și profundă.

- *retardare mentală ușoară* – nivel QI de la 50-55 până la aprox. 70
- *retardare moderată* – nivel QI de la 35-40 până la 50-55
- *retardare mentală severă* – nivel QI de la 20-25 până la 35-40
- *retardare mentală profundă* – nivel QI sub 20 sau 25
- *retardare mentală de severitate nespecificată* – poate fi utilizată când există o puternică prezumție de retardare mentală, dar inteligența persoanei nu poate fi testată prin testele standard (de ex. la indivizii prea deteriorați ori necooperanți sau la sugari).

Nici un fel de elemente de personalitate sau de comportament specifice nu sunt asociate exclusiv cu retardarea mentală. Unii indivizi cu retardare mentală sunt pasivi, placizi și dependenți, în timp ce alții pot fi agresivi și impulsivi. Lipsa aptitudinilor de comunicare poate predispuce la comportamente disruptive și agresive care se substituie limbajului comunicativ. Unele condiții medicale generale asociate cu retardarea mentală se caracterizează prin anumite simptome comportamentale. Indivizii cu retardare mentală sunt vulnerabili la a fi exploatați de către alții sau la a li se nega drepturile și șansele.

Indivizii cu retardare mentală au o prevalență de tulburări mentale comorbide estimată la a fi de trei, până la patru ori mai mare decât populația generală. În unele cazuri, aceasta poate rezulta din aceeași etiologie, care este comună retardării mentale și tulburării mentale asociate (de ex., traumatismul cranian poate duce la retardare mentală și la modificare de personalitate

datorată traumatismului cranian). Pot fi întâlnite toate tipurile de tulburări mentale, și nu există nici o probă că natura unei tulburări mentale date este diferită la indivizii care au retardare mentală. Diagnosticul tulburărilor mentale comorbide este însă complicat adesea de faptul că tabloul clinic poate fi modificat de severitatea retardării mentale și de handicapurile asociate. Deficitul în aptitudinile de comunicare pot conduce la incapacitatea de a furniza un istoric adecvat. Cele mai frecvente tulburări mentale asociate sunt tulburarea hiperactivitate/deficit de atenție, tulburările afective, tulburările de dezvoltare pervasive, tulburarea de mișcare stereotipă și tulburările mentale datorate unei condiții medicale generale (de ex., demența datorată unui traumatism cranian). Indivizii care au retardare mentală datorată unui sindrom Down sunt expuși celui mai înalt risc de a dezvolta demența Alzheimer. Modificările patologice cerebrale asociate cu această tulburare se dezvoltă de regulă la începutul anilor 40 ai acestor indivizi, deși simptomele clinice de demență nu sunt evidente decât mai târziu. Nu există elemente somatice specifice asociate cu retardarea mentală. Când retardarea mentală este parte a unui sindrom specific, elementele clinice ale acelui sindrom vor fi prezente (de ex., elementele somatice ale sindromului Down). Cu cât este mai severă retardarea mentală (în special, dacă este severă sau profundă), cu atât este mai mare probabilitatea condițiilor neurologice (de ex., a crizelor epileptice), a condițiilor neuromusculare, vizuale, auditive, cardiovasculare și a altor condiții. Diagnosticul de retardare mentală cere ca debutul tulburării să aibă loc înainte de etatea de 18 ani. Etatea și modul de debut depind de etiologia și severitatea retardării mentale. Retardarea mai severă, în special când este asociată cu un sindrom cu fenotip caracteristic, tinde a fi recunoscută precoce (de ex., sindromul Down este diagnosticat de regulă la naștere). Din contră, retardarea ușoară de origine necunoscută este în general remarcată mai târziu. În retardarea mai severă rezultând dintr-o cauză căpătată, deteriorarea intelectuală se va dezvolta mai repede. Evoluția retardării mentale este influențată de evoluția condițiilor medicale generale subiacente și de factorii ambientali (de ex., de oportunitățile de instruire și de alte oportunități, stimularea ambientală și adecvarea managementului). Dacă o condiție medicală generală subiacentă este stabilizată, este foarte probabil că evoluția va fi variabilă și va depinde de factorii ambientali. Retardarea mentală nu este în mod necesar o tulburare pe toată durata vieții. Indivizii care au avut retardare mentală ușoară de timpuriu în viața lor, manifestă prin eșec în sarcinile de învățare școlară, cu antrenament și oportunități adecvate, pot să dezvolte aptitudini adaptative bune în alte domenii, și pot să nu mai aibă nivelul de deteriorare cerut de diagnosticul de retardare mentală.

De-a lungul secolelor persoane cu sindrom Down au fost descrise în artă, literatură și știință, dar acestui sindrom nu i s-a dat un nume.

Oamenii cu acest sindrom au fost numiți în acele timpuri (și din păcate și în zilele noastre) „mongoloizi”. Sindromul „mongolism” poartă această denumire deoarece „mongoloizii” arată fizic la fel ca și populația cu piele galbenă din Asia Centrală. În zilele noastre termenul de mongolism nu mai este (sau nu ar mai trebui) folosit deoarece este antirasial.

Sindromul Down a fost descris pentru prima dată în mod științific de către medicul englez John Langdon Down într-un articol publicat în 1866. El a lucrat timp de zece ani (1858-1868) într-un azil unde a observat persoane cu acest sindrom. Ulterior sindromul a fost denumit după numele acestui medic.

Încă din 1932 s-a presupus existența unei anomalii cromozomiale ca fiind cauza sindromului Down, fapt confirmat în 1959 prin studii genetice.

Câteva explicații tehnice/medicale

Corpul uman este alcătuit din celule al căror nucleu conține gene. Pe gene sunt înscrise toate codurile genetice pentru caracterele moștenite. Genele sunt grupate de-a lungul cromozomilor. Fiecare celulă conține 23 de perechi de cromozomi, jumătate provenite de la mamă, iar jumătate de la tată.

În cazul persoanelor cu sindrom Down, în loc de 23 de perechi sau 46 de cromozomi în fiecare celulă, s-au descoperit 47 de cromozomi. Cromozomul suplimentar apare în cadrul perechii 21 de cromozomi, deci vor fi 3 cromozomi de tip 21 într-o celulă în loc de 2, de aceea maladia mai poartă numele de Trisomia 21.

Harta cromozomilor dintr-o celulă poartă numele de cariotip și se poate obține prin analizarea celulelor din sânge sau lichid amniotic în cadrul laboratoarelor de genetică.

Cauzele sindromului Down

Sindromul Down este cauzat de o eroare în diviziunea celulară ce duce la apariția unui cromozom supranumerar în perechea 21.

Acest cromozom supranumerar apare în imensa majoritate a cazurilor în urma unui *accident* genetic (non-disjuncție) produs în timpul diviziunii celulare în momentul concepției copilului.

Materialul genetic suplimentar alterează cursul normal al dezvoltării și determină caracteristicile sindromului. De-a lungul dezvoltării embrionare (prenatale), cromozomul suplimentar se replică în fiecare celulă a organismului, afectând întregul corp.

În unele cazuri (3%) cromozomul supranumerar va apare doar în unele celule, în timp ce celelalte se vor dezvolta normal. Această condiție poartă numele de *mozaicism* și reprezintă o formă mai ușoară de sindrom Down. Foarte rar sindromul Down poate fi moștenit de la unul din părinți care este purtător al trisomiei 21. Analiza genetică dovedește că la 1/100 de copii născuți cu sindromul Down, acesta este moștenit de la un părinte purtător al trisomiei 21. Nu se cunoaște cauza non-disjuncției. Printre factorii incriminați se numără vârsta mamei și factori necunoscuți din mediu.

Odată cu înaintarea în vârstă crește riscul unei mame de a avea copii cu sindromul Down. Acest risc este de 1/1000 de nașteri la 20 de ani, 1/400 de nașteri la 35 de ani, 1/110 nașteri la 40 de ani, 1/35 de nașteri la 45 de ani.

Riscul de a avea un al doilea copil cu sindrom Down este estimat la 1/100 de nașteri.

Există teste prenatale pentru depistarea sindromului Down. Testul cel mai fidel este amniocenteza care se poate face între săptămânile 8-20 de sarcină și are o precizie de 98-99%. În cazul efectuării acestui test există un oarecare risc de a se produce un avort spontan.

La fiecare 1000 de nou născuți vii apare un copil cu sindrom Down. În America se nasc anual aproximativ 5000 de copii cu sindrom Down.

Sindromul Down apare în toată lumea, indiferent de rasă, cultură, religie, nivel social sau economic.

Caracteristici ale sindromului Down

Sindromul Down poate fi recunoscut încă de la naștere datorită caracteristicilor sale distinctive. Testele cromozomiale se fac apoi pentru a confirma diagnosticul. Principalele caracteristici ale persoanelor cu sindrom Down sunt: ochi oblici – uneori există o plică la colțul interior al ochilor numită epicant; capul este plat la spate, iar linia de implantare a părului este joasă și slab definită; gâtul este scurt și uneori există un exces de piele care formează un fald; părul este mai rar și subțire; profilul facial este aplatizat; nasul este mic și are bază largă; gura este mai mică, iar limba mai mare decât de obicei, de aceea copiii stau cu limba afară și pot saliva mai mult (obicei care poate fi corectat prin învățare).

Dacă copilul nu e învățat să țină limba în gură, acest aspect nu se va îmbunătăți cu timpul. Expusă frecvent la aer (ținută afară din gură), limba va fi stimulată să devină mai uscată și probabil mai mare. De multe ori maxilarul și mușchii faciali sunt moi, cu tonus muscular scăzut. Toate acestea împreună pot da naștere la dificultăți de vorbire și pierderea clarității în exprimare – chiar dacă ei produc aceste sunete în gât!

Alte caracteristici ale acestor persoane sunt: formă anormală a pavilionului urechii (urechi displazice); mâinile scurte, îndesate, cu degete scurte și degetul mic curbat în interior; în palmă au de obicei o singură linie (plică) orizontală, numită plică simiană; există o distanță mai mare între primul și al doilea deget de la picioare; tonusul muscular este scăzut (hipotonie) și ei au o mai mare laxitate ligamentară (încheieturile sunt foarte elastice). Tonusul muscular se poate ameliora spontan odată cu înaintarea în vârstă; lungimea și greutatea este mai mică la naștere. Femeile cu sindrom Down sunt fertile, iar bărbații cu sindrom Down nu sunt fertili. Riscul ca o femeie cu sindrom Down să dea naștere unui copil cu sindrom Down este de aproximativ 35-50%.

Acestor caracteristici fizice li se pot asocia o serie de malformații congenitale, precum și riscul crescut pentru anumite afecțiuni ce au un impact asupra speranței de viață și asupra calității acesteia. De exemplu:

- 40% prezintă malformații cardiace din care jumătate sunt grave și pot necesita intervenție chirurgicală.
- aproximativ jumătate din copii cu sindrom Down au probleme cu auzul, iar problemele de vedere sunt chiar mai frecvente.
- aproximativ 30% pot avea afecțiuni ale glandei tiroide de tip hipotitoidie.
- riscul de a face leucemie este de 15-20 de ori mai mare decât la persoanele normale.
- există un ritm mai rapid de îmbătrânire a organismului, și riscul de a face boala Alzheimer este de aproximativ 25%, față de un risc de 6% în populația generală.
- tegumentele sunt foarte uscate și îmbătrânesc mai repede (risc de apariție a eczemei).
- disabilitate în dezvoltare = dezvoltare incompletă a creierului, ceea ce duce la retard mental. De aceea programele de intervenție precoce sunt foarte importante.
- există un risc mai crescut de a face infecții, tulburări respiratorii și digestive.

Înălțimea medie a copilului și adultului cu sindrom Down este mai mică decât cea a restului populației. De asemenea, persoanele cu sindrom Down pot câștiga în greutate foarte ușor, dar o dietă controlată însoțită de exerciții fizice pot preveni îngrășarea.

Creșterea și dezvoltarea

Persoanele cu sindrom Down se maturizează fizic în același mod ca restul populației, deci vor atinge pubertatea în jurul vârstei de 13-14 ani. Aceștia pot achiziționa abilități fizice și mentale de-a lungul întregii vieți. Nivelul abilităților copiilor și adulților cu sindrom Down variază considerabil, iar rata medie a progresului este mai lentă decât în general.

Persoanele cu sindrom Down au un nivel intelectual ce variază în limite destul de largi: de la nivelul sever al „idiotiei” (QI=20) până la nivelul de „debilitate” (QI=70). Persoane cu QI mai mare de 70 sunt rare. Au probleme cu conceptul de număr și de aceea vor avea probleme cu matematica, și cu cel de timp – cum ar fi „ieri”, „mâine”. Sunt dornici de a învăța lucruri noi, dar au mai mult abilități practice decât teoretice. Au îndemânarea de a face lucruri de rutină cum ar fi îmbrăcatul, servitul mesei, mersul la toaletă. Au performanțe mai slabe în cazul aspectelor legate de memoria de scurtă durată. Au nevoie de o prezentare mai prelungită a stimulilor pentru identificarea lor și pentru reproducerea lor „vizuală”.

Copilul cu sindrom Down începe să vorbească mai târziu decât unul normal (pe la vârsta de 4 ani). A asculta foarte mult și a vorbi este foarte important pentru acești copii. Stimularea vorbirii este foarte importantă, astfel cuvintele învățate nu vor fi rostite niciodată. Articularea cuvintelor este dificilă și vorbirea lor este mai

greu înțeleasă din cauza limbii lor mai mari și a problemelor de dentiție. Unele persoane au o voce mai răgușită și o înălțime joasă a sunetelor.

Aceste persoane au în general un caracter blând, plăcut, sunt senzitivi, emoționali, se atașează ușor de persoanele apropiate, le place foarte mult muzica și ritmul. Sunt rigizi și încăpățânați în comportament, le place regularitatea și nu le plac situațiile noi – au probleme cu tranziția la situații noi. Câteodată, persoanele cu sindrom Down au o toleranță scăzută la frustrare și sunt destructivi, dar sunt în general mai puțin agresivi și destructivi decât persoanele cu handicap mental.

Persoanele cu sindrom Down au nevoie de intimitate la fel ca orice altă persoană. În adolescență ele trec prin aceleași modificări fizice și hormonale, odată cu pubertatea, ca și ceilalți copii. Educația sexuală trebuie făcută individual și sexualitatea trebuie să ocupe un loc important pentru persoană, în contextul relațiilor interpersonale.

Dreptul fiecărui copil la viață

În primul rând, cel mai important este să luăm în considerare copilul însuși. Fiecare copil, handicapat sau nu, are dreptul al viață. El este un membru unic al speciei umane, ca oricare dintre noi, cu trăsături înnăscute sau dobândite, cu abilități, cu personalitate; există lucruri care îi plac și altele care nu îi fac plăcere; are sentimente care, în esență, nu se deosebesc mult de ale celorlalți. Toți copiii au aceleași nevoi de bază: de dragoste și siguranță, mâncare, îmbrăcăminte și căldură, lucruri și activități interesante, o casă cu o atmosferă caldă și securizantă. Au fost timpuri în care se considera că, în general, copiii cu sindrom Down nu învață niciodată nimic. Mai recent se credea că ei pot fi învățați câteva lucruri – dar niciodată nu vor putea învăța ceva pe cale naturală sau prin imitare. În mod natural, în această categorie de copii, ca în oricare alt grup, se va găsi o gamă largă de abilități și de aptitudini și orice pas înainte, chiar dacă mic, este un pas important pentru acești copii. La fel ca ceilalți, ei pot găsi plăcere, încredere și stimă de sine în lucrurile învățate pe care le pot face pentru ei înșiși și pot câștiga, într-o meritorie măsură, independență și responsabilitate. Este adevărat că dezvoltarea lor este mai înceată decât a celorlalți copii, și că nu-și câștigă independența la o vârstă mică, dar tiparul general de dezvoltare și progres va fi cu siguranță același cu al celorlalți copii. Pașii făcuți pe acest drum pot fi mici, dar sunt constanți, și, de cele mai multe ori, și recompensatori. Și ei, copiii cu sindrom Down au nevoie de ajutor, încurajare și recompense. Este adevărat, ei au dreptul să ceară și să aștepte mai mult ajutor și suport de la așa numiți „frați normali” pentru a putea exploata la maxim potențialul lor – de care au atâta nevoie. Datorită șanselor și oportunităților favorabile dezvoltării și maturizării lor, mulți ajung să depășească vârsta mintală pe care o au la părăsirea școlii.

Înainte de 1989, copii cu dizabilități, inclusiv cei cu sindrom Down, nu erau acceptați de către societate, fiind izolați în instituții specializate și nu beneficiau de drepturi și servicii de sprijin. Ei erau considerați bolnavi care au nevoie în primul rând de asistență medicală și despre care nu se putea vorbi. Ei „nu existau”. După 1989,

ținând cont de evenimentele politice din țara noastră și de condițiile socio-economice care s-au schimbat, există, din fericire mult mai multe servicii în sprijinul persoanelor cu handicap, în vederea integrării lor în comunitate. Diferitele profesii noi asigură o implicare a mai multor specialiști care formează o echipă trans-disciplinară – formată din medici, educatori, psihologi, asistenți sociali, agenți din partea unor agenții de voluntari – capabilă să ofere mai multe resurse și suport precum și un viitor pozitiv acestor copii. În contextul social actual, datorită muncii celor implicați și a resurselor disponibile astăzi, condiția acestor copii nu poate decât să se îmbunătățească, prin oferirea șansei împlinirii vieții. În limitele posibilităților, ei au șansa de a deveni membri utili, independenți și responsabili ai comunității. O contribuție deosebită au avut-o organizațiile neguvernamentale care au înființat servicii noi de sprijin și au dus o campanie de schimbare a mentalității și atitudinii opiniei publice.

Dezvoltarea generală a copiilor este evaluată în 5 arii majore, care privesc:

- achiziționarea abilităților de autoservire
- competența socială
- dezvoltarea fizică (care acoperă motricitatea fină și grosieră)
- abilități de comunicare
- dezvoltarea cognitiv academică

În perioada grădiniței și a vieții școlare se pune accentul pe dezvoltarea în ansamblu a copilului și pe starea lui de sănătate. Copilul este văzut ca o entitate, ca un întreg.

Copiii cu sindrom Down pot învăța, și învață. Pot fi veseli, activi și interesați; au nevoie doar de șansa de a încerca – și pot avea rezultate uimitoare.

„Ei sunt, cu adevărat, copii foarte speciali, cu nevoi foarte speciale, în fața cărora noi, societatea, suntem într-o poziție unică de a le răspunde”.

Bibliografie:

- American Psychiatric Association, (2003), *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale, ediția a patra revizuită – DSM-IV-TR 2000*, Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România, București.
- *Dicționar Larousse de medicină*, (1998), Editura Universul Enciclopedic, București.
- Perciune, V., (2001), *Psihologie clinică*, partea I, note de curs, Editura Eurostampa, Timișoara.
- Romila, A., (2003), *Psihiatria*, ed. a 2-a, Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România, București.
- Lăzărescu, M., (1994), *Psihopatologie clinică*, Editura Helicon, Timișoara.

**POSSIBILITĂȚI DE DEZVOLTARE COMUNITARĂ
PROIECTUL – „O VIAȚĂ MAI BUNĂ PRIN NOI ÎNSINE”**

**CHANCES FOR COMMUNITARIAN DEVELOPMENT
A BETTER LIFE THROUGH OURSELVES PROJECT**

Asist. univ. drd. Tiberiu DUGHI
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract:

Overcoming the self-centered characteristics and moving on to communitarian acting, have become desiderates of actual civilized societies. Personal development along with communitarian development represent the idea of the project “A better life through ourselves”. It addresses social workers, teachers, and students by facilitating knowledge and information transfer and social skills.

Cuvinte cheie: *proiect, dezvoltare comunitară, advocacy, marketing social*

Depășirea preocupărilor referitoare strict la propria persoană reprezintă deja o caracteristică a societății noastre și nu numai un ideal. Se așteaptă să acționăm în acest sens, propria noastră bunăstare fiind dată de bunăstarea mediului social în care trăim. Nu mai este posibil să ignorăm disfuncțiile din comunitatea noastră considerând că acestea nu ne privesc. Probleme pornind de la poluarea mediului până la incapacitatea unor persoane de a accede la autonomie sunt, în mod indirect, și problemele noastre. Ele pot fi definite așa pentru că și noi facem parte din aceeași comunitate din care fac parte și aceste persoane. Așa cum urmărim dezvoltarea noastră personală, ca individ, putem acționa și în sensul dezvoltării comunității, dezvoltare înțelegând aici orice modificare în sens constructiv, pozitiv înregistrată în diversele aspecte ce caracterizează o comunitate. Ca proces complex, dezvoltarea comunitară este definită de Ioan Hosu în *Facilitator comunitar – ghid de pregătire* ca fiind evoluția planificată a aspectelor importante dintr-o comunitate, în plan economic, social, cultural, evoluție care poate fi atribuită și unor acțiuni colective prin care membrii respectivei comunități acționează împreună pentru rezolvarea unor probleme comune. Conform aceluiași autor, principalul rezultat al proceselor de dezvoltare comunitară trebuie să-l reprezinte creșterea standardului de viață pentru membrii comunității participanți la aceste procese. Actorii sociali care implementează astfel de acțiuni trebuie să-și asume anumite responsabilități și să beneficieze ulterior, în mod egal, de rezultatele inițiativelor de dezvoltare comunitară.

În proiectarea unor astfel de inițiative de dezvoltare comunitară, implementatorii - care pot fi autorități publice locale, lideri locali, organizații non-guvernamentale, agenți economici sau persoane care facilitează procese de dezvoltare comunitară – trebuie să aibă o perspectivă holistică asupra problematicii comunității

respective. Aceasta presupune luarea în considerare a diverselor aspecte caracteristice comunității fără a se ignora și acelea care, aparent, nu au legătură cu grupul țintă sau problema pe care este centrată acțiunea. În același timp se impune exercitarea unui rol de mediator pentru a reduce tensiunile ce pot să apară datorită diferențelor dintre preocupările și scopurile foarte precise ale unor grupuri sau persoane din comunitate. Dezvoltarea comunitară presupune, printre altele, reducerea concurenței și a discrepanțelor excesive dintre grupuri și cultivarea, în schimb, a atitudinilor cooperante, acțiunilor focalizate pe interese comune.

În direcția dezvoltării comunitare se pot face mai multe demersuri dintre care amintim aici:

Mobilizarea comunității - se bazează pe participarea instituțiilor, liderilor locali, organizațiilor, grupurilor și persoanelor din comunitate la organizarea activităților menite să atingă un obiectiv de interes comun; pe respectarea membrilor și nevoilor comunității.

Advocacy - proces complex care implică o serie de acțiuni coordonate ale cetățenilor organizați sub diferite forme, pentru a dezvolta o forță de presiune asupra decidenților într-o anumită chestiune. Are ca scop inducerea unor schimbări politice, modificări de programe sau alocarea resurselor în beneficiul celor implicați (de ordin public sau particular). Activitățile eficiente de advocacy sunt implementate pe baza unui plan strategic, într-o perioadă de timp delimitată.

Comunicarea pentru schimbarea comportamentelor - are obiective măsurabile, care vizează o populație țintă și promovează un stil de viață sănătos, constând în anumite practici și comportamente care se dorește să fie adoptate de grupul țintă. Acest proces se bazează pe parcurgerea mai multor etape de schimbare, care se vor finaliza cu schimbarea unui comportament specific.

Marketing social - constă în promovarea și vânzarea unor produse sau servicii cu valoare socială recunoscută, prin diverse mijloace și abordări. Unele organizații includ în acest proces promovarea și distribuirea gratuită produselor destinate sănătății către grupuri de populație defavorizate sau cu nevoi speciale, prin implicarea comercianților și ONG-urilor locale, pentru a induce și a motiva aceste grupuri să adopte un comportament sănătos.

Orice demers centrat pe dezvoltarea comunitară trebuie să aibă la bază, de fapt, un proiect.

Prin proiect se înțelege produsul unei munci colective, fiind de fapt o metodă prin care se trece de la idee la acțiune structurând diverse faze ale acestui proces. Cel mai bine se definește proiectul prin propriile sale caracteristici (Dumitrașcu, D., Pascu, R., 2004, p.8):

- proiectele au scopuri și obiective bine definite și clar formulate așa încât să producă rezultate clare, bine determinate; scopul unui proiect este de a rezolva o problemă, deci el trebuie formulat pe baza unei analize de nevoi;

STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE

- proiectele sunt realiste – obiectivele trebuie să fie realizabile, în consecință trebuie luate în considerare nu numai nevoile ci și disponibilitățile comunității care dezvoltă proiectul;
- proiectele sunt limitate în timp și spațiu – trebuie să fie clar definite perioada și spațiul de implementare a proiectului;
- proiectele sunt complexe – trebuie implicați actori care să dispună de capacități bune de planificare și implementare a acțiunilor proiectului;
- proiectele sunt colective – ele sunt rezultatul muncii unei echipe, a unui efort colectiv;
- proiectele sunt unice și irepetabile – caracteristică data de unicitatea nevoilor și de lipsa de rutină, de repetitivitate a modalităților de intervenție;
- proiectele pot fi evaluate – obiectivele trebuie formulate în așa fel încât să fie măsurabile;
- un proiect are nevoie de resurse – acestea trebuie să fie cât mai diversificate – umane, financiare, materiale, informaționale;
- un proiect are un finanțator și un beneficiar - trebuie să existe un finanțator principal care să confere direcție proiectului, în unele cazuri finanțatorul putând fi și beneficiarul proiectului;
- proiectele prezintă un grad ridicat de risc și incertitudine – caracteristici date de caracterul diferit și nou al proiectelor, gradul de asemănare cu alte proiecte fiind destul de redus.

O asemenea inițiativă, de tipul proiectului, a fost aleasă și pentru intervenția în comunitățile din jurul orașului Chișineu-Criș, cu scopul de a stimula inițiativa în rândul membrilor lor în a-și rezolva problemele într-un mod cât mai responsabil și autonom problemele. De aici și numele proiectului – *O viață mai bună prin noi înșine*.

Există prejudecata în România conform căreia oamenii din mediul rural trăiesc în condiții mai bune decât cei din mediul urban, fapt pentru care administrațiile publice sunt mai preocupate de nevoile acute ale municipiului, decât de “îndepărtatele” nevoi ale județului. Din păcate, acest centralism nefondat la nivel guvernamental a fost împrumutat și de către segmentul non-guvernamental în sensul că majoritatea ONG-urilor au fost concentrate în municipiul Arad, în timp ce comunele și celelalte orașe ale județului beneficiază prea puțin sau deloc de ajutor sau resurse guvernamentale și nonguvernamentale.

Se constată totodată și o lipsă a unor informații și competențe specializate în asistența socială la nivelul autorităților locale ale comunităților rurale. Problemele de relaționare care apar în cadrul familiei și în comunitate sunt de foarte multe ori generate de o redusă educație în ceea ce privește competențele de comunicare și relaționare. La aceasta se adaugă și faptul că există o prejudecată în ceea ce privește importanța comportamentului violent ca modalitate eficientă de rezolvare a unor probleme în familie. În acest sens sunt destul de frecvente cazurile în care se folosește bătaia ca metodă de educare a copiilor și chiar a soțiilor. Persoanele de acest gen nu conștientizează că aceste comportamente sunt ineficiente. Tocmai pentru a preveni

acest gen de comportament sunt prevăzute activitățile din acest proiect. Și pentru că oamenii sunt mai receptivi la sugestia de schimbare atunci când vin de la cei asemeni lor, vor fi instruiți în acest sens persoane din comunitate care vor exercita ulterior acțiuni educative informale.

Din seria competențelor de viață la care persoanele din zona de adresabilitate sunt deficitare sunt și cele referitoare la relațiile afective și sexuale. Tinerii sunt cei expuși unor posibile erori cu efecte negative în plan emoțional și fizic. Aceste probleme apar pe fondul unei lipse de informare dată de reținerile pe care le au adulții în a iniția astfel de discuții și de lipsa de informații valide în ceea ce privește relațiile afective. Se adaugă și prejudecățile privind persoanele bolnave, fiind foarte expuse persoanele infestate cu virusul HIV.

Tocmai de aceea intervenția prevăzută prin acest proiect este centrată și pe educație pentru o viață relațională sănătoasă, educație realizată prin egali - "trough peer education". Tinerii sunt mai receptivi la mesajele venite din partea unora ca ei de aceea vor fi pregătiți tineri care să fie capabili să ofere informații reale și utile colegilor lor despre viața afectivă, despre relaționarea cu diverse categorii de persoane în general.

Rezumând se poate spune că acest proiect răspunde următoarelor nevoi din comunitatea țintă:

- nevoii tinerilor de informare și de educare pentru relaționare eficientă
- nevoii adulților de stabilire a unor relații familiale echilibrate, non violente și nevoii de educare în acest sens ;
- nevoii de formare a lucrătorilor sociali, a factorilor educativi privind intervenția în domeniul prevenirii violenței domestice, a prevenirii HIV/AIDS și al dezvoltării comunitare.

Proiectul își propune următoarele obiective:

O1: Creșterea nivelului de cunoștințe și abilități profesionale a lucrătorilor sociali și a profesorilor în domeniile: prevenirea violenței în familie, promovarea educației sanitare - prevenirea și combaterea HIV/SIDA și a altor boli cu transmitere sexuală, elemente de dezvoltare comunitară și asistarea persoanelor cu dizabilități;

O2: Creșterea gradului de informare a populației din comunitățile țintă în ceea ce privește prevenirea violenței în familie, promovarea educației sanitare - prevenirea și combaterea HIV/SIDA și a altor boli cu transmitere sexuală, elemente de dezvoltare comunitară și asistarea persoanelor cu dizabilități ;

O3: Facilitarea transferului în cascadă a cunoștințelor și abilităților dobândite în cadrul unui program de formare, de la un număr de 25 de elevi (elevi - formatori) către ceilalți elevi din clasele V-XII;

O4: Dezvoltarea abilităților asistenților sociali, profesorilor și elevilor participanți în proiect de a elabora o "hartă" a nevoilor sociale ale comunităților din care fac parte.

O5: Întărirea gradului de colaborare între ofertanții și solicitanții de servicii sociale prin crearea unei rețele de voluntari.

STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE • STUDII ȘI ARTICOLE

În cadrul proiectului se vor desfășura următoarele activități:

A1: Lansarea oficială a proiectului printr-o conferință de presă la care va participa un reprezentant al finanțatorului, al partenerilor și echipa de implementare a proiectului.

A2: Conceperea și editarea materialelor informative (suporturi de curs) specifice fiecărui domeniu de intervenție.

A3: Selecția persoanelor (asistenți sociali și profesori) participante la modulele de informare, selecție realizată în parteneriat cu conducerea primăriilor și a școlilor din comunitățile de intervenție.

A4: Planificarea, organizarea și implementarea a patru module de informare în domeniile: prevenirea violenței în familie, promovarea educației sanitare - prevenirea și combaterea HIV/SIDA și a altor boli cu transmitere sexuală, elemente de dezvoltare comunitară și asistarea persoanelor cu dizabilități.

A5: Elaborarea și editarea materialelor informativ/publicitare (pliante, afișe) care vor fi distribuite în comunitățile din proiect. Materialele vor fi concepute și distribuite de către asistenții sociali și profesori în colaborare cu echipa de implementare din proiect.

A6: Efectuarea unei selecții de către conducerea școlilor din comunitate a unui număr de 25 de elevi din școlile din comunitate.

A7: Planificarea, organizarea și susținerea a patru module de informare în domeniile: prevenirea violenței în familie, promovarea educației sanitare - prevenirea și combaterea HIV/SIDA și a altor boli cu transmitere sexuală, elemente de dezvoltare comunitară și asistarea persoanelor cu dizabilități în cadrul unei tabere de lucru.

A8: Distribuirea materialelor informative de către elevii instruiți în tabăra de lucru în școli și participarea acestora ca parteneri la activitățile de dirigenție cu teme din cele patru domenii de interes din proiect.

A9: Elaborarea de către asistenții sociali, profesori și elevi a unei hărți a nevoilor comunităților din care fac parte, asistați de membrii echipei de proiect cu scopul de a diagnostica situația reală, care să permită ulterior elaborarea unei strategii viabile de intervenție, implicând și alți actori sociali, APL-uri, ONG-uri etc.

A10: Editarea și distribuirea pliantelor cu harta de nevoi elaborată în instituțiile locale și județene cu responsabilități decizionale comunitare (primării, ong-uri, prefectura, consiliu județean etc)

A11: Organizarea, în fiecare comunitate de către asistentul social și profesor, a unui grup de voluntari care să inițieze și să deruleze acțiuni comunitare specifice nevoilor din localitatea de apartenență.

A12: Conceperea și aplicarea unui chestionar de evaluare a gradului de informare a populației privind domeniile abordate în cadrul proiectului.

A13: Diseminarea rezultatelor din proiect și gradul de implicare a partenerilor.

A14: Inchiderea oficială a proiectului printr-o conferință de presă la care vor participa reprezentanți din partea finanțatorului, a partenerilor, a echipei de implementare a proiectului, a elevilor, precum și beneficiari direcți ai proiectului.

Beneficiarii acestor activități sunt:

BENEFICIARI DIRECTI:

- cca 12 asistenți/referenți sociali din 6 primării (Chișineu-Criș, Șimand, Nădab, Mișca, Sintea Mare, Socodor) care își vor îmbunătăți competențele profesionale privind asistarea persoanelor care se confruntă cu violența domestică, probleme de sănătate și de relaționare, în general;
- cca 30 de profesori din 10 școli care vor dobândi noi competențe de derulare a unor activități educative centrate pe problemele copiilor și părinților cu comportamente violente sau inadaptați social;
- cca 1000 de elevi din 10 școli care vor fi informați și educați din perspectiva prevenirii comportamentului violent, a vieții sănătoase și participării active la viața comunității. Ei vor putea astfel să își îmbunătățească propria viață și sistemul de relaționare.
- cca 60 de persoane asistate în fiecare comunitate pe parcursul și după derularea proiectului care vor beneficia de sprijin material și afectiv din partea membrilor comunității organizați în acest scop.

BENEFICIARI INDIRECTI:

- Cca 6000 de locuitori din localitățile din proiect (părinți, copii, alte categorii de adulți) care vor putea accesa informații referitoare la prevenirea violenței în familie, promovarea educației sanitare - prevenirea și combaterea HIV/SIDA și a altor boli cu transmitere sexuală, elemente de dezvoltare comunitară și asistarea persoanelor cu dizabilități
- Autoritățile locale (primării, școli) și județene (Consiliu Județean, Direcția de protecție a copilului) care vor avea la dispoziție o hartă a nevoilor comunităților respective, utilă în cazul stabilirii unor strategii de intervenție.

Fără a avea pretenția că proiectul mai sus prezentat este un model, trebuie să remarcăm faptul că există finanțatori dispuși să suporte costurile diverselor proiecte de dezvoltare comunitară, că există parteneri sociali interesați în acest domeniu și, mai ales, există o paletă largă de beneficiari ai unor asemenea inițiative. Trebuie doar să fie găsite resursele intelectuale și motivaționale pentru a proiecta și implementa astfel de proiecte.

Bibliografie:

- Dumitrașcu, D., Pascu, R., (2004), *Managementul proiectului*, Sibiu.
- Hosu, I., (2003), *Ghid pentru facilitatori comunitari*, București.
- Secoșan, M., Gasser, A., (2006), *Dezvoltare comunitară*, suport de curs în cadrul proiectului “Consolidarea inițiativelor comunitare de prevenire a HIV/SIDA și a violenței în familie, în România”.

**STUDIU COMPARATIV AL STRESULUI ÎNTRE COPIII DIN
CENTRELE DE PLASAMENT ȘI COPIII DELINCVENȚI**

**COMPARATIVE RESEARCH BETWEEN
INSTITUTIONALIZED AND DELINQUENT CHILDREN ON
STRESS**

Alin HORVATH, student, anul IV, Asistență Socială
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad

Abstract:

Child protection and ensuring optimal development condition are the major political issues for actual societies, as well as for Romanian context. The paper deals with the stress phenomenon in adolescence, due to their emotional sensitivity caused by embracing the adult status.

The objective of our research is identifying the institutionalized teenager's coping mechanism to stress. As the results show, the long term institutionalization does not influences the youngster's physical and mental development.

Cuvinte cheie: *case de tip familial, instituționalizare, stres, mecanism de apărare, strategii de ajustare,*

Protecția copilului și asigurarea condițiilor optime de dezvoltare a acestuia, constituie una din preocupările majore ale societății contemporane. Nu este de mirare, dacă ne gândim că tinerele generații de astăzi, vor reprezenta forța necesară dezvoltării societății de mâine. Datorită acestui fapt, întreaga societate este implicată în ocrotirea permanentă a copilului și în adoptarea unor legi menite să confirme prioritatea absolută a bunăstării copilului. De fapt, una dintre condițiile esențiale ale aderării României la Uniunea Europeană, este organizarea unui sistem social de protecție a copilului în concordanță cu cel al țărilor vest-europene, și elaborarea unui pachet de legi adecvate, care să asigure acest lucru.

Stresul a fost considerat, pe bună dreptate, boala secolului XX, cercetările, monografiile și datele acumulate despre el fiind foarte numeroase. Asaltul masiv de informații în toate domeniile, utilizarea computerelor pe scară din ce în ce mai largă, internetul, au contribuit nu numai la răspândirea rapidă a unor cunoștințe, ci și la crearea unor noi surse de stres. Termenul de stres a intrat în vocabularul cotidian al fiecărei persoane, desemnând în limbaj uzual, orice neplăcere care produce o tensiune.

Una dintre categoriile de populație cu risc crescut față de stres sunt adolescenții. Prin firea lor sensibilă, plină de curiozitate față de tot ce este nou,

prin permanentizarea așa-zisului „conflict între generații”, prin căutarea fără încetare a unor senzații noi, extreme, ieșite din comun, prin dorința lor de afirmare și de a ieși în evidență. Problema se pune cu atât mai acut, la adolescenții din mediul instituțional, care nu beneficiază nici de îngrijirile și suportul familial, nici de înțelegerea și afecțiunea acestuia. Situațiile stresante cu care se confruntă ei sunt mai mult sau mai puțin deosebite, datorită însăși situației în care se găsesc: aceea de instituționalizați. Mecanismele de apărare utilizate, precum și strategiile de adaptare la stres pe care le adoptă, pot să prezinte diferențe față de cele ale adolescenților din mediul delincent, datorită influenței mediului din care trăiesc, relațiile interpersonale stabilite în cadrul instituției, experienței lor anterioare, eventualei marginalizări a lor în contextul școlar sau social.

Toate aceste aspecte m-a determinat să aleg ca temă a prezentei lucrări aspectele stresului la adolescenții instituționalizați și modalitățile pe care aceștia le adoptă pentru managementul stresului sau ca mecanisme de apărare.

Organizarea și funcționarea generală a caselor de tip familial

Casele de tip familial au apărut în România, începând cu anul 1990, când la Sântana (județul Arad), Asociația S.O.S. Copiii a realizat prima casă de acest tip din țara noastră. Acest model de alternativă s-a extins apoi în județul Arad și-n țară, și, în prezent, casele de tip familial sunt o alternativă instituțională importantă în cadrul sistemului de protecție a copilului. Ele și-au dovedit superioritatea ca alternative rezidențiale prin existența și modul de organizare și funcționare și prin tot ceea ce oferă copiilor.

„Casele de copii de tip familial reprezintă alternative instituționale în care un număr de 6-10 copii aflați sub incidența unei măsuri de protecție, sunt îngrijiți, crescuți și educați, pregătiți pentru viața autonomă și responsabilă” (Asociația S.O.S. Copiii, 2003, p.25). Ele funcționează cu avizul Comisiei de Protecție a Copilului. Orice acțiune referitoare la copii (instituționalizarea, reintegrarea în familii sau externarea) se face numai pe baza Hotărâri emise de Comisia de Protecția Copilului.

Personalul caselor de tip familial este angajat al structurii care administrează casa, iar activitatea lor este coordonată de o familie (soț-soție) care, în funcție de statutul lor profesional și complexitatea casei (mărime, nr. de copii, caracteristici ale copiilor, etc.), pot avea ca ajutor și alte persoane. În prim planul întregii activități a casei, stau caracteristicile și nevoile copiilor aflași în casă.

Casele de tip familial beneficiază de servicii puse la dispoziție de comunitatea în care se află (școală, dispensar medical, biserică, etc.), dar și de servicii specializate puse la dispoziție de Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului (echipe interdisciplinare formate din psiholog, asistent social, logoped, personalul specializat în recuperare

neuropsihică și motorie, etc.). Obiectivele socio-pedagogice în cazul caselor de tip familial sunt legate de învățarea și pregătirea copiilor pentru viața socială autonomă și responsabilă, astfel încât să se elimine cât mai rapid total și ireversibil, statutul de asistat social și să asigure reușita reintegrării/integrării familiale și socio-profesionale. Copiii ocrotiți în casele de tip familial provin din familii cu probleme sociale și din alte instituții de protecție, în special din Centrele de ocrotire de urgență și Centrele de plasament pentru copiii mici (fostele leagăne de copii). În bună măsură, copiii aflați în aceste case au vârste cuprinse între 1 și 22 ani, băieți și fete, cu prioritate grupurile de frați.

Evaluarea periodică a cazurilor este efectuată de o echipă a D.G.A.S.P.C care asigură posibilitatea reintegrării familiale a copilului în familia sa naturală.

Obiectivele cercetării

Stresul are un impact puternic asupra adolescenților, care, încă, se află în perioada de formare și consolidare a personalității și a sistemului lor axiologic.

Înțelegerea, sprijinul și suportul din partea familiei este o condiție necesară pentru ca ei să poată face față situațiilor stresante cu care se confruntă. De fapt, am putea spune, că însăși adolescența, prin multiplele transformări fizice și psihice pe care le presupune, prin multitudinea de roluri noi pe care le pune în fața tânărului, este un factor stresant pentru majoritatea tinerilor de această vârstă.

Cercetarea noastră și-a propus ca **obiectiv general** identificarea mecanismelor de apărare și strategiilor de ajustare la stres la adolescenții instituționalizați.

Pentru atingerea acestuia a fost necesară și stabilirea unor **obiective specifice**. Acestea sunt următoarele:

1. să stabilească tipul strategiilor de ajustare la stres și a mecanismelor de apărare;
2. să identifice resursele de stres specifice adolescenților;
3. să stabilească dacă durata instituționalizării influențează mecanismele de apărare și strategiile de ajustare;
4. să examineze dacă există strategii specifice determinate de sexul subiecților;
5. să verifice validitatea și fidelitatea probelor pentru grupul de vârstă al adolescenților.

Pentru a elucida rolul instituționalizării asupra mecanismelor de apărare și a strategiilor de ajustare la stres vom verifica următoarele **ipoteze specifice**

- adolescenții care petrec o perioadă mai îndelungată de timp în sistemul rezidențial vor tinde să utilizeze mecanisme de apărare și strategii de ajustare diferite de ale celorlalți adolescenți delicvenți;

- fetele vor face apel la strategii specifice influențate de statutul și rolul determinat în mod socio-cultural, de sex.
- capacitatea de percepere a stresului și de apreciere a intensității stresurilor este influențată de mediul în care trăiește și se dezvoltă adolescentul;
- adolescenții cu resurse cognitive de adaptare la stres vor avea un nivel redus de stres psihic;
- pentru adolescenți sursele mai importante de stres sunt determinate de stilul personal de abordare a vieții și de schimbările ce apar în structurile de personalitate, mai degrabă decât de mediul ocupațional.

Concluzii

Instituționalizarea pe termen lung și de la vârste fragede își pune amprenta asupra dezvoltării fizice și psihice normale a copiilor.

Adolescenții și tinerii care au trăit în instituții se confruntă cu lipsa abilităților sociale adecvate unei vieți în afara instituției cu lipsa unei rețele de sprijin comunitar și cu incapacitatea de a stabili și de a menține relații durabile scăzându-le astfel șansele de a-și valorifica potențialul real. Pentru adolescenții instituționalizați sursele de stres caracteristice acestei perioade de vârstă, sunt suplimentate de absența părinților, respingerea din partea familiei, prejudecățile societății și a persoanelor din afara instituției, cu care se confruntă adolescenții.

Durata instituționalizării influențează atât cantitativ relațiile pe care le stabilesc adolescenții ($t=2,726$ pentru un $p<0,01$), cât și calitativ relațiile care pot fi stabilite și cu ceilalți și care sunt puternic impregnate de specificul mediului rezidențial în care adolescenții trăiesc.

Adolescenții au dificultăți în formarea unor relații afective sau de prietenie puternice datorită lipsei de încredere (în general) pe care o manifestă față de oameni. Să nu uităm că mai mult de jumătate dintre ei, au fost plasați în instituții după ce au trăit o perioadă în mediul familial. În concluzie, durata instituționalizării nu influențează în mod semnificativ mecanismele de apărare și strategiile de ajustare la stres ale adolescenților din mediul instituționalizat.

Băieții dispun de resurse cognitive de apărare în fața stresului net superioare față de fete. Pentru adolescenții din mediul instituțional există aceeași modalitate de pricepere a mediului înconjurător, modalitatea care este puternic impregnată de natura mediului în care trăiesc ei. Stilul și mediul nu prezintă diferențe semnificative, deoarece mediul este același, iar acest mediu, are influențe mai puternice asupra stilului de viață și a personalității decât sexul subiecților.

Se poate vorbi însă, de o tendință la uniformizare, datorată mediului în care trăiesc. În acest sens resursele cognitive de apărare la stres, strategiile cognitive de apărare, modul de a percepe situațiile stresante ajung să fie asemănătoare pentru toți indivizii care trăiesc în mediul respectiv.

Bibliografie:

- Allport, G.W., (1981), *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Asociația S.O.S. Copiii, (2003), *Casele de copii de tip familial*, Co-operating Netherlands Foundation for Central and Esten Europe, Arad.
- Athanasiu, A., (1985), *Elemente de psihologie medicală*, Editura Medicală, București
- Bachaman, C., (2000), *Cartierele marginase și comportamentele antisociale*, p.133-159, în Ferreol, G. ,(coord), *Adolescenții și toxicomania*, Ed. Polirom, Iași.
- Băban, A., (1998), *Stres și personalitate*, Editura Presa Universitară Clujană, Cluj-Napoca.
- Bellu-Bengescu, C., (2000), *Drogurile, alarmă națională*, p.30-42, în Ferreol, G.,(coord) *Adolescenții și toxicomania*, Ed. Polirom, Iași.
- Bocancea, C., Neamțu, G., (1999), *Elemente de asistență socială*, Editura Polirom, Iași.
- Derevenco, P., et al., (1992), *Stresul în sănătate și boală*, Ed.Dacia, Cluj-Napoca.
- Dinca, M., (2002), *Adolescența și conflictul originalității*, Ed.Paideia, București.
- Dumitrescu, I., Andrei, N., (1983), *Aspirații și atitudini în adolescență*, Editura Albatros, București.
- Moldovan, O.D., (2005), *Stres și adolescență*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad.

**ASISTENȚA SOCIALĂ COMUNITARĂ ÎN LOCALITATEA
PĂULIȘ, JUDEȚUL ARAD**

**SOCIAL COMMUNITARY ASSISTANCE IN PAULIS VILLAGE
ARAD DISTRICT**

Florica Georgeta BOȘNEAG, studentă anul IV Teologie Asistență
Socială, Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad

Abstract:

The history of Romanian social assistance system had a religious character until the Second World War, when poverty and vagrancy along with industrial development imprinted a more scientifically approach, turning account on social potential of educated people and pointing out the social gaps. Activating the communitarian potential was focused on empowering strategic groups to coordinate the socio-cultural aspect of their community, regarding: labor and physical and mental health. Nowadays, the subsidiary principle takes over the Romanian social assistance politics. This paper emphasizes the main social problems that Paulis village in faced with.

Cuvinte cheie: *asistență socială, subsidiaritate, indici demografici, ajutor social*

De-a lungul istoriei modul în care s-a acordat ajutor celor aflați în nevoie, ca și modul în care au fost considerați a avea nevoie de ajutor, a fost în funcție de credința și valorile acelei societăți. Organizarea socială crea o stratificare, un loc bine definit fiecărui membru al societății în funcție de familia în care s-a născut. Așa apar nobilii, meseriașii, luptătorii, sclavii. Cei care erau bogați se uitau cu dispreț la cei din clasele inferioare. Prima schimbare apare o dată cu creștinismul, Iisus Hristos cheamă pe toți oamenii la iubirea aproapelui. Nici un om nu își merită soarta, pentru că s-a născut așa, prin exemplul pe care îl dă Hristos între altele în Pilda Samarineanului cel milostiv (Luca 10, 25-37) ne arată cum anume trebuie să ne purtăm cu aproapele. Apar astfel primele așezăminte și organizații sociale în Biserica Veche. Urmând exemplul lui Hristos, Biserica s-au ocupat, timp de aproape două milenii de ocrotirea persoanelor aflate în dificultate. Instituțiile de asistență socială apar în timpul lui Constantin cel Mare, sub ocrotirea Bisericii, acordând ajutor atât credincioșilor cât și necredincioșilor. Acestea sunt, în funcție de dovezile păstrate: brefotrofiile (leagăne de copii mici părăsiți sau găsiți), partenocomiile (case de adăpost pentru fecioare), ghirocomiile (azile pentru văduve), orfanotrofiile (orfelinatele), parabolani (o societate de asistență socială despre care nu există dovezi sigure), etc. În țara noastră până în secolul al XIX-lea asistența socială a avut

un puternic caracter religios, dezvoltându-se în jurul mănăstirilor, evoluând asemănător cu alte țări. În secolul al XIII-lea apar „bolnițe”, care erau azile pentru bolnavii săraci, pentru invalizi și bătrâni săraci. Obiceiul domnitorilor era ca după fiecare biruință împotriva dușmanilor țării să mulțumească lui Dumnezeu ridicând biserici și mănăstiri, pe lângă care se înființau bolnițe sau azile pentru nevoiașii suferinzi, nevolnici, sau pentru cei loviți de soartă. În perioada 1735-1750 „Fundația Pantelomon” construiește primul spital. În anul 1751 Domnița Bălașa, fiica lui Constantin Brâncoveanu, fondează Biserica și azilul de femei „Domnița Bălașa” destinat fetelor sărace și orfane. Preocuparea multora pentru copii orfani duce la apariția pe lângă Biserici a unor instituții pentru creșterea copiilor abandonati, găsiți și orfani, în care li se asigurau și condiții de a învăța carte cu sprijinul unor dascăli și călugărițe din mănăstiri. Între primul și al doilea război mondial, ca urmare a distrugerilor provocate, problemele de asistență socială s-au amplificat, a crescut sărăcia, numărul cerșetorilor și vagabonzilor. Dezvoltarea industriei aduce cu sine dezvoltarea orașelor, se crează necesitatea de a aduce nivelul de trai și de educație al satului la nivelul orașului. La sat și în cartierele de la marginea orașelor erau doar puțini intelectuali. De obicei, aceștia erau preotul, învățătorul. Prin natura lui satul avea niște evenimente la care participau toți: botezul, cununia, înmormântarea, dar nu făcea față problemelor apărute după război. Se punea problema cunoașterii realităților sociale cu care se confruntă acesta și să se valorifice potențialul tuturor celor care au o anumită educație, pentru că numai astfel se pot soluționa problemele sociale. Astfel comunitatea care înainte se reducea la comunitate religioasă, comunitate etnică, etc., începe să devină un ansamblu mai complex să țină mai mult de un spațiu geografic și administrativ.

Conceptul de asistență socială comunitară, s-a folosit la noi în perioada interbelică de Școala sociologică a lui D. Gusti, în încercarea de cunoaștere a realității sociale și de organizare a competenței și intereselor profesionale colective. Pentru ca lumea să nu fie izolată și îngrădită de nevoi și neputințe, trebuie inițiate programe de dezvoltare a unei vaste rețele de asociații comunitare locale, astfel încât satul să poată beneficia de energiile tuturor profesiilor din mediul lui, de la medic la dascăl, și ale tuturor funcțiilor ce s-au dezvoltat în lumea sătească, de la funcția duhovnicească a Bisericii și a preotului, până la aceea politico-juridică a funcționarului de la primărie sau jandarmerie.

Nu se poate ignora potențialul complex al comunităților locale. Se încearcă activizarea acestui potențial comunitar, în așa fel încât personalitățile și grupurile cu putere de inițiativă ale comunității să realizeze, prin el însele, coordonarea străduințele socioculturale ale comunității în cele patru domenii ale vieții sociale și culturale comunitare: munca, sănătatea, sufletul, mintea.

Se intenționează perfecționarea organizării comunității prin antrenarea principalelor forțe intelectuale locale și a populației la rezolvarea problemelor comunei, implicarea persoanelor competente în identificarea problemelor localității

evaluarea gravității acestora, găsirea soluțiilor de rezolvare, încurajarea inițiativelor și performanțelor, etc.

Asistența comunitară înființată în mediul comunității locale își propune să pătrundă și să lucreze în toate domeniile vieții comunitare muncă, sănătate, bune purtări și înzestrarea minții, întărirea armoniei sufletești a membrilor comunității, pentru a face din cultura comunității o putere transformatoare a vieții și o forță de înrâurire a persoanei.

În contextul integrării țării noastre în UE se cere aducerea asistenței sociale comunitare la nivelul celei europene, găsirea fondurilor necesare pentru proiectele comunităților locale. Integrarea în UE aduce cu sine valorificarea altui concept, cel de subsidiaritate. Adică o varietate de culturi, de comunități, care se conduc după principii comune, legi comune. Se trece de la o conducere centrală la o delegare a conducerii și a aplicării legilor spre comunitățile locale, elemente de bază, mai ușor de administrat. Conform principiului subsidiarității intervenția în problemele comunităților locale se face numai la cererea acestora și doar pentru acea problemă. Pentru rezolvarea problemelor sociale e nevoie de fonduri, aceste fonduri pot să vină din partea guvernului, de la persoane fizice și cel mai nou mod de a obține fonduri este prin proiecte care să atragă fonduri europene. Aceste proiecte trebuie să fie bazate pe o cercetare amănunțită și foarte serioasă a problemelor sociale cu care ne confruntăm.

În lucrarea de față am urmărit să aflăm tipurile de probleme cu care se confruntă o comunitate locală, cea a comunei Păuliș, și modul în care aceste probleme sunt sau nu soluționate. Populația comunei Păuliș este alcătuită dintr-un număr aproximativ egal de femei și bărbați. Înainte de anul 1989 această comună era renumită prin podgoria care aproviziona Aradul cu produse agricole și viticole, după acest an situația economică s-a schimbat s-au desființat fermele viticole și au dispărut aproape complet locurile de muncă în comună. Aceste schimbări economice au generat, atât la nivelul comunei cât și la nivelul țării, probleme sociale, pe care asistența socială încearcă să le depisteze și să le rezolve.

Tabelul 1. Structura pe sex și vârstă a populației din comuna Păuliș

	Sex		Vârstă			
	M	F	0-18	18-30	30-60	> 60
Nr.	2090	2058	1065	1078	1025	980
%	50	50	26	26	25	23

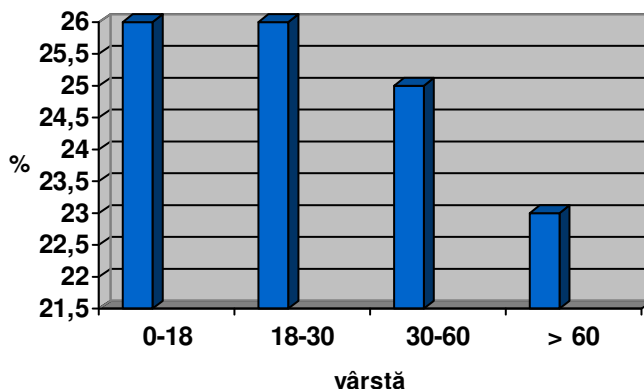


Figura 1. Structura pe vârstă a populației

Se observă că cel mai mare procent în populație îl are cea între 0-18 ani și cea între 18-30 ani, comuna are o populație tânără. În contextul actual, acela al revenirii la sat de la oraș, comuna Păuliș nu face excepție și din cauza apropierii ei de orașul Arad. Salariul destul de mic și cheltuielile mari de întreținere la oraș obligă pe mulți să prefere satul ca reședință. O altă cauză ar fi alinierea la standardele europene, tot mai mulți români își aleg ca reședință zone din afara orașului pentru aer curat, liniște și siguranță.

Tabelul 2. Tipuri de ajutor social comunitar

Tip de servicii	Nr.	%
Copii aflați în plasament	3	1
Copii beneficiari alocație de stat	89	2
Familii beneficiare de alocație familială complementară	170	4
Familii monoparentale beneficiare de alocație de susținere	71	2
Persoane cu handicap	47	1
Beneficiari de ajutor social	75	2
Persoane fără loc de muncă	10	0,2
Curatelă	23	0,6
Tutelă	12	0,3

Cum se vede în Tabelul 2, în comuna Păuliș se acordă mai multe tipuri de ajutor social comunitar. Cel mai mare număr de asistați sunt familiile beneficiare de alocație familială complementară. De toate aceste probleme se ocupă un referent social, în cadrul primăriei, suplinind lipsa studiilor superioare de specialitate cu o

bună cunoaștere a problemelor sociale, a persoanelor și familiilor aflate în dificultate.

Tabelul 3. Copii beneficiari de alocație de stat

	2004	2005
Nr.	38	51
%	0,9	1,2

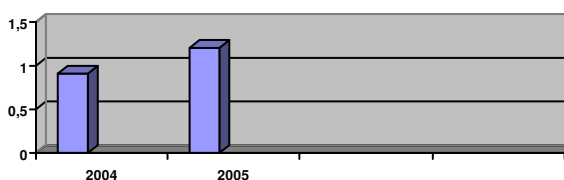


Figura 2. Copii beneficiari de alocație de stat

Se observă o creștere a copiilor care beneficiază de alocație de stat în anul 2005 față de anul 2004. Alocația de stat pentru copii se dă minorilor până la 18 ani doar dacă sunt elevi, creșterea numărului de copii care beneficiază de această alocație arată că a crescut numărul de copii școlarizați.

Tabelul 4. Familii beneficiare de alocație familială complementară

	2004	2005
Nr.	155	15
%	3,7	0,4

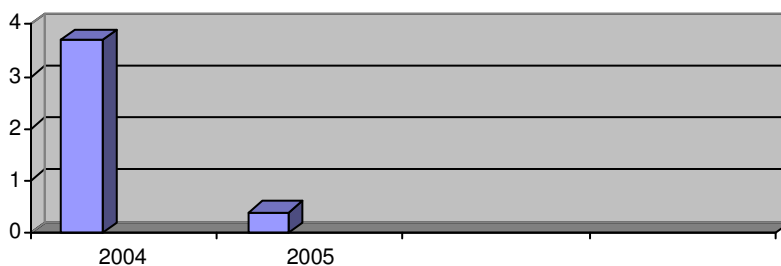


Figura 3. Familii beneficiare de alocație familială complementară

În anul 2004 procentul familiilor beneficiare de alocație familială complementară este mai mare față de anul 2005. Alocația familială complementară 100

se dă familiilor care nu depășesc venitul pe membru de familie de 1 600 000 lei. Aici intră: salariu net, alocații, burse, teren agricol sau orice alt venit. Scăderea în anul 2005 a numărului familiilor beneficiare de alocație familială complementară se datorează depășirii veniturii de 1 600 000 lei pe membru de familie.

Tabelul 5. *Familii monoparentale beneficiare de alocație de susținere*

	2004	2005
Nr.	52	19
%	1,3	0,5

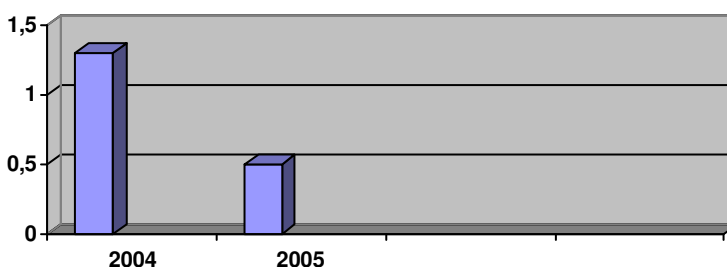


Figura 4. *Familii monoparentale beneficiare de alocație de susținere.*

Și numărul de familii monoparentale beneficiare de alocație de susținere scade în anul 2005 față de anul 2004.

Tabelul 6. *Persoane cu handicap*

Grd.	I	II
Nr.	15	32
%	0,4	0,8

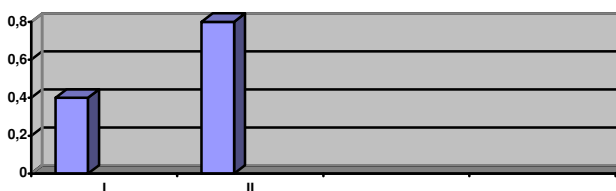


Figura 5. *Persoane cu handicap*

În comuna Păuliș există un procent mai mare de persoane cu handicap de gradul II pentru care se fac doar anchete sociale dosarele fiind la Arad, la direcția județeană pentru handicapați. Din totalul de 15 persoane cu handicap de gradul I, 11 persoane au angajat însoțitor cu carte de muncă, iar 4 persoane sunt cu indemnizație, dosarele acestor persoane se află la primărie.

Un procent de 2 % din totalul populației comunei îl au beneficiarii de ajutor social, aceștia sunt în număr de 75. În tabelul de mai jos este prezentată structura ajutorului social pe membri de familie raportat la numărul total al beneficiarilor de ajutor social.

Tabelul 7. Structura ajutorului social pe membri de familie

Nr. de persoane	Nr.	%
1	32	43
2	17	23
3	10	13
4	2	3
5	3	4
>5	11	14

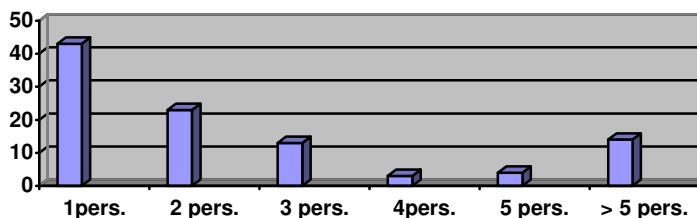


Figura 6. Structura ajutorului social pe membri de familie

Cele mai multe familii care beneficiază de ajutor social sunt cele cu un singur membru, iar cele compuse din 4 și 5 membri sunt cele mai puține ca număr. Reiese de aici că familiile care au cele mai multe probleme și au nevoie de ajutor social sunt cele compuse din 1, 2,3 sau mai mult de 5 persoane. Familiile care sunt compuse din 4 sau 5 persoane sunt cele care au apelat într-un număr mai mic la ajutor social. Aceste 75 de familii beneficiare de ajutor social au în întreținere 83 de copii cu vârste cuprinse între 0 și 18 ani.

Potrivit legii persoanele care primesc ajutor social trebuie să presteze 9 zile pe lună în folosul comunității, pare puțin dar am constatat că pentru unii este foarte greu să răspundă solicitărilor primăriei de a presta această muncă. Sunt unele persoane care cred că este dreptul lor să primească o sumă de bani de la stat fără a

face nimic în schimb. Pentru a vedea dacă bărbații au mai multe dosare de ajutor social sau femeile am făcut o prezentare pe sexe în tabelul următor.

Tabelul 8. *Structura pe sex a celor care primesc ajutor social*

Sex	M	F
Nr.	20	55
%	27	73

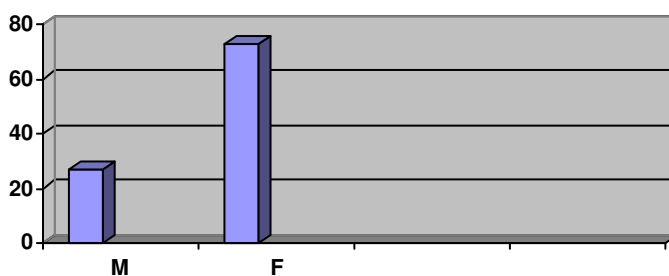


Figura 7. *Structura pe sex a celor care primesc ajutor social*

Cele mai multe dosare de ajutor social le au femeile. Femeile sunt și cele mai preocupate de munca pe care o au de efectuat în folosul comunității, bărbații privesc cu dezinteres acest lucru ei de obicei așteaptă doar banii.

Una din caracteristicile asistenței sociale este ca orice individ să fie asistat pentru a avea o sursă minimă de venit sau de întreținere. Prin întreținere românii înțeleg, înainte de toate, alimentație. Din acest punct de vedere comunitățile sătești par a fi privilegiate. Economia domestică rurală într-un sat caracterizat prin sărăcie asigură resurse minime de întreținere în interiorul satului. Satul este o sursă de bunuri din mediul rural locuitorii orașelor. Asistența socială din spațiul urban se poate organiza mai bine în dauna celei din spațiul satului. Se observă de altfel că cele mai multe instituții și servicii de asistență socială sunt situate în mediul urban, funcționarea lor este mult mai prezentă în oraș decât la sat, numărul specialiștilor din rețeaua de asistență socială urbană este mult mai mare decât cel din spațiul sătesc, cu toate că originea rezidențială a asistaților este adesea rurală. Personalul insuficient din cadrul primăriilor, lipsa pregătirii de specialitate și lipsa fondurilor face ca eficiența asistenței sociale să fie minimă. Se limitează doar la cei care vin și apelează la aceste servicii și la cazurile semnalate de către unii cetățeni. Fondurile de care dispune primăria sunt insuficiente, el sunt cele care vin de la centru. Existența unui singur referent social, fără studii de specialitate, asigură minimum de asistență. Nu se poate ocupa de realizarea unor proiecte de atragere de fonduri din lipsa timpului efectiv pe care îl are la dispoziție.

Dacă luăm în calcul numărul mare de servicii pe care le realizează referentul social din cadrul primăriei Păuliș și scăderea numărului de asistați în anul 2005 față de anul 2004 putem spune că asistența comunitară este eficientă, dar limitarea acestor servicii doar la cele care au fonduri venite de la guvern scade eficiența asistenței comunitare. Implicare în acțiuni sociale împreună cu membri unor comunități religioase sau etnice ar aduce un plus de eficiență, ar ajuta la soluționarea unor cazuri sociale. Învățământul superior de specialitate este încă un mod de a crește eficiența asistenței sociale în comunitate, prin crearea de profesioniști competenți care să fie capabili să depisteze și să rezolve problemele apărute în comunitate.

Bibliografie:

- Bădina, O., (1965), *Dimitrie Gusti*, Editura Științifică, București.
- Bocancea, C., Neamțu, G., (1999), *Elemente de asistență socială*, Editura Polirom, Iași.
- Mănoiu, F., Epureanu, V., (1996), *Asistența socială în România*, Editura ALL, București.
- Neamțu, G., (coord.), (2003), *Tratat de asistență socială*, Editura Polirom, Iași.
- Zamfir, C.(coord.), (1999), *Politici sociale în România*, Editura Expert, București.
- Zamfir, E., Zamfir, C., (coord.), (1995), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, București.

RECENZII

PSIHOLOGIA COPILULUI

Gheorghe Schwartz, Gabriela Kelemen
Editura Universității “Aurel Vlaicu” Arad, 2007

Avem deosebita placere să prezentăm o carte de permanentă actualitate *Psihologia copilului*, volum care după cum o spune și titlul cărții, tratează problematica psihologiei copilului și aplicațiile ei, de la perioada intrauterină și până la adolescență.

Autorii acestei cărți sunt prof.univ.dr. Gheorghe Schwartz și prep.univ.drd. Gabriela Kelemen, ambii titulari la Facultatea de Științele Educației și Asistență Socială din cadrul Universității “Aurel Vlaicu” Arad.

Această carte cuprinde *istoria* devenirii umane, o prezentare inedită care urmează tendințele actuale ale psihologiei moderne, printr-o prelucrare inter, intra, multi și pluridisciplinară. Pe lângă tratarea dezvoltării psiho-fizice a copilului de-a lungul etapelor evoluției sale, cartea cuprinde și o anexă cu testul Portage, probe de evaluare a nivelurile de dezvoltare a copiilor pe diferite perioade de vârstă. Cartea este structurată pe 12 capitole cu subcapitole și subpuncte care cuprind concepte privind strategii și metode folosite în psihologia copilului, conceptul de dezvoltare, factorii care influențează dezvoltarea personalității copilului, precum și o tratare amănunțită a periodicității evoluției copilului de la naștere până la vârsta adultă. Iconografia lucrării este deosebită, având numeroase ilustrații și imagini ale copiilor în aceste etape.

Apreciem munca autorilor, aceștia reușind să redea un tablou aproape exhaustiv al evoluției psiho-fizice a copilului în devenirea sa. Volumul este o abordare științifică, atât din punct de vedere al informațiilor, cât și al prezentării conținutului. Autorii fac unele precizări încă din prefață atrăgând atenția că tematica abordată nu poate neglija cunoștințele din alte domenii cum ar fi psihopedagogia specială, psihologia educației, elemente de psihologie a persoanelor cu abilități de excepție.

Trebuie să remarcăm numeroasele trimiteri bibliografice, ceea ce dovedește o bună informare documentar-științifică, dar totodată apreciem și elementele de originalitate prezente pe tot parcursul cărții.

Psihologia copilului, este o carte care ne ajută să înțelegem mai bine specificul vârstei copilului, comportamentele implicate, care este nivelul optim de dezvoltare și care sunt cele mai dezirabile atitudini ale adulților față de copii. Este o lucrare pe care ar trebui să o găsim în biblioteca personală a fiecărui cadru didactic, indiferent că face parte din învățământul universitar, sau preuniversitar. Fiind o carte de referință, ea se adresează nu numai personalului didactic, ci și părinților, viitorilor părinți și tuturor celor interesați de problematică, așa după cum precizează și autorii: *Cartea de față se adresează elevilor, studenților, educatorilor (educatoare, învățători, profesori, părinți, familie etc.), tuturor celor interesați de dezvoltarea copilului.*

Lect.univ.dr. Olga D. Moldovan

SINTEZE CONCEPTUALE DE PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ

Olga D. MOLDOVAN (coord.), Dana BĂLAȘ-TIMAR, Mirela CIOLAC,
Tiberiu DUGHİ, Sonia IGNAT, Gabriela KELEMEN
Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2006

Volumul „Sinteze conceptuale de psihopedagogie specială”, coordonat de dr. Olga D. Moldovan, este una dintre cele mai recente apariții editoriale în cadrul Editurii Universității „Aurel Vlaicu” Arad.

Această culegere de studii este rezultatul unei prodigioase activități de cercetare și documentare desfășurată de un grup de universitari, specialiști în psihopedagogie, din cadrul Facultății de Științe ale Educației și Asistență Socială : Dana Balaș Timar, Mirela Ciolac, Tiberiu Dughi, Sonia Ignat și Gabriela Kelemen sub deosebita coordonare a dr. Olga D. Moldovan.

Cartea, cuprinzând 385 de pagini, debutează cu un *Cuvânt la început de drum*, adresat de către decanul Facultății de Științe ale Educației și Asistență Socială, prof.univ.dr. Anton Ilica, din care aflăm că lucrarea de față reprezintă „un eveniment în premieră ”.

Lucrarea cuprinde 18 studii în care autorii prezintă și analizează, dintr-o perspectivă psihopedagogică, concepte, teorii, metode și aspecte particulare cu privire atât la caracteristicile dezvoltării umane, a personalității, cât și probleme ale copilăriei legate de limbaj, atenție, învățare și comunicare.

Toate studiile sunt consistente, detaliate, scrise de autori la un înalt nivel academic, riguros și ireproșabil documentate, fiind utilizate surse bibliografice care prezintă ultimele noutăți în domeniul psihopedagogiei speciale.

Remarcăm la această lucrare că, deși cuprinde rezultatul cercetărilor mai multor autori, este bine structurată, materialele sunt așezate într-o succesiune logică, iar trecerea de la un studiu la următorul nu este nicidecum abruptă, lucrările însumate reprezentând un tot unitar.

Primul studiu, *Conceptul de dezvoltare. Dezvoltarea umană – proces cumulativ și continuu*, aparține coordonatorului volumului, dr. **Olga D. Moldovan**. Dezvoltarea umană este înțeleasă ca un proces permanent, specific întregii vieți, care implică schimbări calitative și cantitative în plan biologic, psihic și social, planuri care interferează și stabilesc între ele interacțiuni și interdependențe (p.9). Autorul subliniază faptul că „dezvoltarea umană, ca problemă de studiu a psihologiei dezvoltării, este una destul de controversată”(p.17), ceea ce a dus la formularea mai multor teorii, cele mai importante fiind prezentate în acest studiu. Dr. Olga D. Moldovan contribuie la culegerea de față și cu următoarele studii :

-Particularități ale achiziției și dezvoltării limbajului la diferite categorii de deficienți

- Specificul intervenției timpurii la copiii cu diferite dizabilități*
- Caracteristici psiho-sociale la vârsta pubertății și adolescenței*
- Răspundere și responsabilitate la vârsta adolescenței*

Dana Balaș Timar supune atenției cititorului *Metodele de cercetare folosite în psihologia dezvoltării* și precizează un aspect foarte important, că „nici o metodă utilizată fără comparație nu ne poate duce la concluzii certe. Aproape întotdeauna este nevoie să facem apel la mai multe metode, acestea completându-se reciproc”(p.29). Același autor a mai scris în acest volum:

-Dezvoltarea proceselor de recepție și tratare a informațiilor în: stadiul senzorio-motor, stadiul preoperațional, stadiul operațiilor concrete, stadiul operațiilor formale

-Teoriile neopiagetiene privind dezvoltarea inteligenței

-Particularități psihogenetice ale proceselor de recepție și tratare a informațiilor la copiii cu cerințe speciale datorate unor deficiențe

-Dezvoltarea morală în concepția lui Piaget și Durckheim

-Teoria lui Kohlberg privind dezvoltarea judecăților morale

Personalitatea umană și conexiunile care se stabilesc între factorii care determină formarea și dezvoltarea omului ca individ unic, potrivit criteriilor psihologiei, constituie tema studiului **Gabrielei Kelemen**, *Relațiile ereditate-mediu-învațare-dezvoltare*.

Caracterizată prin două trăsături fundamentale -stabilitate și integrare-personalitatea este dinamică, atât în planul individual, cât și în cel social și „ea ne oferă permanent, alături de un tablou al stărilor și un tablou al transformărilor, al proceselor care se desfășoară în forme și ritmuri diferite”(p.63).Doamnei Gabriela Kelemen îi aparțin și următoarele studii, publicate în lucrarea de față:

-Caracterizarea vârstei preșcolare

-Caracterizarea vârstei școlare

Dezvoltarea umană presupune „un îndelungat proces de socializare”(p.65), spune **Tiberiu Dughi** în studiul *Procesul socializării – teorii explicative și tipologii*. După prezentarea mai multor opinii ale unor autori români și străini cu privire la conceptul de socializare, autorul prezintă teorii, mecanisme, forme și etape ale socializării, precum și agenții(familia, școala, grupurile din care face parte persoana, mass-media, etc.) care au un rol determinant asupra individului în acest proces complex

Lectura studiului **Soniei Ignat**- *Atașamentul, stadii ale atașamentului și factori comportamentali* oferă cititorului detalii relevante privind conceptul, teoriile și funcțiile atașamentului. În clasificarea stilurilor de atașament, autorul se referă atât la copii, cât și la adulți, precizând că „se pare că există o continuitate importantă între atașamentul față de părinți în copilărie și atașamentul față de parteneri la vârsta adultă”(p.94).

O altă temă abordată în acest volum, urmare firească a studiilor anterioare, este cea a limbajului, tratată de **Mirela Ciolac** în *Achiziția și dezvoltarea limbajului în copilărie. Teorii și scale de evaluare privind dezvoltarea limbajului*. Limbajul, „un fel de ax al sistemului psihic uman” (p.96), care debutează foarte devreme, are un rol „atât de mare încât activitatea lui nu se oprește odată cu întreruperea comunicării cu alții, dimpotrivă, ea se păstrează pe tot parcursul stării de veghe și chiar în timpul somnului” (p.97). Pentru „Sinteze conceptuale de psihopedagogie specială” a scris și studiul:

- *Dezvoltarea funcției semiotice în copilărie, preadolescență și adolescență. Aspecte particulare ale funcției semiotice la copiii cu diferite deficiențe*

Concepută ca o valoroasă sursă de informare științifico-didactică, lucrarea se adresează atât studenților – pentru pregătirea în vederea susținerii examenului de licență – cât și pentru pregătirea psihopedagogică a viitorilor profesori și perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

O fericită legătură între print și on line o reprezintă postarea pe site-ul Universității „Aurel Vlaicu” a lucrării Sinteze conceptuale de psihopedagogie specială. Astfel, cartea devine deschisă, criticile și aprecierile cititorilor/vizitatorilor contribuind la lărgirea conținutului acestui volum de excepție.

Drd. Sinaci Maria

AGORA AS&PS

Revistă trimestrială de psihopedagogie și asistență socială

Așteptăm materiale, sugestii și idei pe adresa revistei menționată pe prima pagină, sau la adresa de e-mail menționată mai jos.

Materialele nepublicate nu se înapoiază. Redacția își rezervă dreptul de a corecta eventuale erori și, în cazuri extreme, de a utiliza în funcție de suportul disponibil doar fragmente din textele trimise.

Textele dactilografiate, cărți pentru recenzii sau orice altă corespondență vor fi trimise pe adresa redacției.

Textele redactate cu Times New Roman, corp 12, 60 de semne pe rând, 30 de rânduri pe pagină, pot fi trimise pe adresa de e-mail: agora.arad@gmail.com, ca document atașat. Fiecare text va avea un scurt rezumat în limba engleză, precum și cuvinte cheie. Titlul va fi tradus și în limba engleză.

Revista trimestrială se adresează studenților din domeniul Asistenței sociale și Psihopedagogiei. Va avea pagini de interactivitate, prin publicarea opiniilor și sugestiilor cititorilor referitoare la conținut, aspect, tehnoredactare.

Responsabilitatea conținutului studiilor și articolelor aparține autorilor.