

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 Înalță de la Vîrșet
membru al Academiei Sârbe de Științe ale Educației

Acad. prof. univ. dr. Lizica Mihuț
Universitatea Aurel Vlaicu, Arad
membru al Academiei Sârbe de Științe ale Educației

Acad. prof.univ. dr. Viorel Soran
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
membru al Academiei Române

Prof. univ. Catherine Sellenet
Universitatea din Nantes

Psih. dr. Sabine Parmentier
Diplomat în psihologie clinică a Universității Paris III, Doctor în lingvistică
Secretar al asociației L’Espace d’Analyse Paris

Prof univ. dr. Anton Ilica
Universitatea Aurel Vlaicu, Arad

Conf. univ. dr. Olivier Douville
Psihanalist și antropolog, Universitatea Paris X Nanterre
Președinte al Institutului de Psihanaliza Adolescentului-Paris
Directorul publicației de *Psychologie clinique*

Dr. Didier Lauru
Doctor în Psihopatologie și Psihanaliză
Medic director al CMFP Étienne Marcel
Responsabil de curs la Universitatea Paris VII

Prof. univ. dr. Dorel Ungurean
Universitatea de Vest, Timișoara

Reprezentare grafică:

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

Colectivul redacțional:

Redactor șef: Conf. univ. dr. Olga D. MOLDOVAN

Redactor șef adjunct: prep.univ.drd. **Sonia Ignat**

Secretar de redacție: lect. univ. drd. **Mihaela Gavrilă**

Membri în colectivul de redacție: lect. univ. dr. **Dan Aurel Banciu**
as.univ.drd. **Dana Bălaș-Timar**
prep.univ.drd. **Alina Costin**
as.univ. drd. **Gabriela Kelemen**
lect univ. drd. **Camelia Tuhuț**

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:

COMUNICAREA SOCIALĂ SAU SOCIOLOGIA COMUNICĂRII Prof. univ. dr. Anton ILICA	5
NEVOILE UMANE Conf. univ. dr. Olga D. MOLDOVAN	20
INIȚIATIVE ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ A VICTIMELOR VIOLENȚEI DOMESTICE CENTRUL PENTRU CONSILIEREA ȘI ADĂPOSTIREA VICTIMELOR VIOLENȚEI ÎN FAMILIE „TEOFANIA” ARAD Lect. univ. drd. Tiberiu DUGHİ , asistent social Alin MOANEA	31
TERAPIA PRIN MUZICĂ Lect. univ. drd. Camelia-Angela TUHUȚ	41
RELAȚIILE DE CUPLU DIN PERSPECTIVA PERSONALITĂȚII Prep. univ. drd. Sonia IGNAT	47
DOMENII PSIHOPEDAGOGICE DE MANIFESTARE A SUPRADOTĂRII GENERALE Asist. univ. drd. Gabriela KELEMEN	55
POLITICI SOCIALE Prep. univ. drd. Alina COSTIN	65
VIOLENȚA ÎN FAMILIE LA ÎNCEPUT DE SECOL XXI Lect. univ. drd. Mihaela A. GAVRILĂ	73
COMUNICARE VERBALĂ INTERACTIVĂ Instit. Ioana Ligia STANCA , studentă anul III PPP	80
CERCETARE EXPERIMENTALĂ: IMPACTUL POZITIV AL MIJLOACELOR DIDACTICE ASUPRA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂRII Instit. Lavinia MUNTEANU , studentă anul III, PPP	89
PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC Instit. Ioan ZOPOTA , student anul III, PPP	95
INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ Instit. Maria CRISTEA	102

CONTENT:

SOCIAL COMMUNICATION OR THE SOCIOLOGY OF THE COMMUNICATION Prof. univ. dr. Anton İLICA	5
HUMAN NEEDS Conf. univ. dr. Olga D. MOLDOVAN	20
INITIATIVES IN THE SOCIAL ASSISTANCE OF THE VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE CENTER FOR THE CONCILIATION AND SHELTERING THE VICTIMS OF THE FAMILY VIOLENCE “TEOFANIA” ARAD Lect. univ. drd. Tiberiu DUGHİ , asistent social Alin MOANEA	31
THERAPY THROUGH MUSIC Lect. univ. drd. Camelia-Angela TUHUȚ	41
COUPLE RELATIONSHIPS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY Prep. univ. drd. Sonia IGNAT	47
PSIHOPEDAGOGIC DOMAIN OF GIFTED MANIFESTATION Asist.. univ. drd. Gabriela KELEMEN	55
SOCIAL POLITICS Prep. univ. drd. Alina COSTIN	65
FAMILY VIOLENCE IN THE BEGINNING OF THE 21TH CENTURY Lect. univ. drd. Mihaela A. GAVRILĂ	73
THE ORAL INTERACTIVE COMMUNICATION Instit. Ioana Ligia STANCA , studentă anul III PPP	80
EXPERIMENTAL RESEARCH: THE POSITIVE IMPACT OF THE TEACHING AIDS UPON THE EFFICIENCY OF THE STUDY Instit. Lavinia MUNTEANU , studentă anul III, PPP	89
THE TEACHER’S PERSONALITY Instit. Ioan ZOPOTA , student anul III, PPP	95
EMOTIONAL INTELLIGENCE Instit. Maria CRISTEA	102

COMUNICAREA SOCIALĂ SAU SOCIOLOGIA
COMUNICĂRII

SOCIAL COMMUNICATION OR THE SOCIOLOGY OF
THE COMMUNICATION

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

Abstract:

The interpersonal communication fact represents in our days a very important investigation subject for many of the science's braches: linguistics, sociology, psychology, semiotics, esthetics, theory of the information. Every discipline brings its own view.

Every common activity – in production, social life, pedagogic work, scientific study – implies changing of information, as they are the processes and relations' communication.

Cuvinte cheie: comunicarea socială, limbaj, comportament societal

1. Limbajul este lăcașul ființei

Afirmația filosofului german Martin Heidegger¹ cum că „limbajul este lăcașul ființei” n-a stârnit nicio nedumerire. Ființa umană fără limbaj este o utopie la fel de ireală ca și o ființă fără gândire. Omul dispune de limbaj ca să comunice și ca să-și împărtășească gândirea. Omul a inventat limbajul și l-a perfecționat dintr-o nevoie de comunicare, formă care-i asigură protecția socială și-i dă un sens referențial.

Etaple evoluției comunicării umane, identificate de M. L. De Fleur și S. Ball-Rokeach², coincid cu etapele evoluției vieții sociale, ca

¹ **Martin Heidegger** (n. 26 septembrie 1889, Meßkirch/Baden - m. 26 mai 1976, Freiburg im Breisgau), unul din cei mai importanți filozofi germani din secolul al XX-lea. În special cu opera sa capitală, *"Sein und Zeit"* ("Ființă și timp", 1927), a contribuit la reconsiderarea fenomenologiei.

² **Melvin L. DeFleur, Sandra Ball-Rokeach**, *Teorii ale comunicării de masă*, 1997.

proces de fundamentare a ființei care se integrează în comunitate prin comunicare și prin aderența la *pattern*-urile acesteia: **etapa sunetelor și semnalelor** este specifică „preumanității”, când nu exista vorbire, iar relaționarea se realiza prin sunete, gesturi, expresii, mișcare; **etapa vorbirii și a limbajului** este specifică omului de Cro Magnon și Neanderthal, care, având capacitatea craniană mai evoluată, și-a permis să memoreze și să transmită mesaje, să abstractizeze și să analizeze și chiar să utilizeze simboluri; **etapa scrierii** a început cu pictogramele convenționale și a evoluat spre scrierea fonetică. Pictograma reprezenta un obiect, o idee, o ființă, în timp ce scrierea alfabetică presupunea un șir de semne, primele fiind „cuneiforme”; **etapa tiparului** a făcut posibilă difuzarea amplă și eficientă a informației, contribuind, prin produsele tiparului, la cea mai spectaculoasă „revoluție” cerebrală și socială; **etapa mijloacelor de comunicare în masă** a generalizat posibilitatea de circulație a informației, ceea ce a dus la o nouă paradigmă a evoluției cunoașterii. Cine are informația dispune de putere, astfel că umanitatea și-a construit stâlpii de susținere în jurul ideii de competență comunicativă.

Între limbajul scris și limbajul oral există doar diferență de exprimare și reprezentare. „Comunicarea este inseparabilă de dezvoltarea gândirii și a limbajelor, dar și de acumularea unei cunoașteri colective”, spune S. Craia³ (2000). Nimic nu este posibil pentru ființa umană fără relaționarea cu ceilalți, cu cunoașterea anterioară, cu prospecțiunea și cu supozițiile acestora. Fiecare generație comunică cu precedentă gândire a generațiilor, cu modalitățile de stocare a cunoștințelor, cu spiritul timpului revolut. Ca ființă socială, omul cunoaște lumea prin comunicare cu aceasta. Definind societatea ca „ansamblu de semnificații comune”, Denis McQuail⁴ conferă comunicării un rol definitoriu în coagularea comportamentelor dezirabile: „societatea există ca un corp de cunoștințe, împărtășite în diferite grade de membrii ei”. Parafrazându-l pe Descartes, spunem că

³ Dr. **Sultana Craia**, prof. univ. Facultatea de Filosofie și Jurnalistică, București, critic și istoric literar. Preocupată de problematica lecturii și a comunicării publice. A scris: *Îngeri, demoni și femei* (1999), *Teoria comunicării* (2000).

⁴ **Denis McQuail** (născut în 1935) absolvent la Oxford University. Din 1977 se află la Universitatea din Amsterdam; fondatorul revistei *European Journal of Communication*. Dintre cele mai recente publicații ale autorului menționăm: *McQuail's Mass Communication Theory*- ediția a patra (2000), *Audience Analysis* (1997) și *Media Performance: Mass Communications and the Public Interest* (1992).

„exist, deci comunic” sau „comunic, deci exist”, ceea ce adâncește ideea filosofică conform căreia existența se clădește **în și numai prin** procesul comunicării. Bazându-se pe un ansamblu de coduri și norme, comunicarea e un fenomen social care menține interacțiunea membrilor unei culturi și permite „instrumentiștilor” să-și execute partitura printr-un comportament comunicațional.

Interacțiunile umane au loc într-un spațiu și sunt consumatoare de timp. Spațiul are semnificația sa în determinarea calității și eficienței comunicării. D. Bounoux⁵ imaginează spațiul care găzduiește relaționarea sub forma unor sfere ierarhizate: *sfera naturală* (specifică animalelor și expresiei comportamentului); *sfera domesticului* (alcătuită din mijloacele de comunicare aflate în locuința personală – telefon, e-mail, tv, ziar, radio etc, dar și cărți, casete, tablouri); *sfera pedagogicului* (alcătuită din școală ca „anticameră” a spațiului public); *sfera activităților curente* specifice colectivității (străzi, instituții, zone economice și culturale); *sfera spațiului globalizator*, mondializat sau „satul planetar” (D. McQuail).

Există și spații pseudoinstituționalizate pentru comunicare, cum ar fi piețele, bulevardele, agora, templele, teatrul, bibliotecile, cinematografele, reuniunile ocazionale sau profesionale, competițiile publice, stadioanele, cluburile, restaurantele, cafenele ori reuniunile. Comunicarea se află peste tot, iar oamenii au instituționalizat-o. Pentru că orice fel de relaționare are loc într-un context, acesta își pune amprenta asupra modului de relaționare și a eficienței acesteia.

2. Comunicarea – expresie a puterii

Comunicarea este un liant al socializării, formă esențială pentru supraviețuirea unei societăți. Modalitatea, prin care comunicarea acționează, se manifestă prin influență socială, având menirea de a facilita integrarea în componentele sociale dezirabile. Influența socială este „o acțiune exercitată de cineva (persoană, grup) cu scopul de modificare a acțiunilor și comportamentelor cuiva” (V. Tran, I. Stănciugelu, 2003). Prin urmare, comunicarea în ansamblu exercită o

⁵ **Daniel Bounoux** este profesor de filosofie și de științele comunicării la Universitatea Grenoble III - Stendhal. Este autorul lucrărilor *Sciences de l'information et de la communication*, Larousse, Paris, 1993, *La communication contre l'information*, Hachette, Paris, 1995, *Vices et vertus des cherches, l'autoreference en poetique et pragmatique*, La Decouverte, Paris, 1989. În românește, la Iași, apare *Introducere în teoria comunicării*, 2000.

influență socială, determinând *adoptarea*, de către fiecare membru al grupului (ca organizare socială), a setului de norme pentru conviețuire (și supraviețuire), *asumarea* rolului efectiv pentru integrarea sa corespunzătoare, *acceptarea* poziției în cadrul ierarhiei grupului, precum și *aderarea* la expresia sancțiunilor derivate din abateri de la normele sociale. Componentele majore ale unei comunicări organizaționale sunt pilonii pe care se sprijină coagularea socializării în cadrul grupului și anume: *normele* stabilite de grup (legi, obiceiuri, tradiții), *roluri*, *ierarhii* (formale și nonformale), precum și *pedepsele* care mențin coerența comportamentului individual și colectiv. Un comportament social (consecința fixării unei contagiuni mentale) se conturează la dimensiunea unei mulțimi, care, după H. Blumer⁶ (1969) pot fi: *întâmplătoare* (spontane), *convenționale* (organizate focalizat pe un obiectiv), *expresive* (emoționale), *activizatoare* (implicate, agitate) și *protestatate* (rebele, vizează schimbarea normelor). În cadrul comportamentului organizațional, există întotdeauna, măcar sub formă potențială, frustrare (care generează agresivitate), determinată de insatisfacții personale (materiale), alcătuirea de *false ierarhii*, neaderența (și nerespectarea) la norme, considerate vicioase, dar favorizante doar pentru o parte a grupului.

Existența, în cadrul societății, a unor relații ierahice presupune exercitarea unor *presiuni de putere*. Orice putere se menține prin constrângere, iar, într-o democrație, forma de exercitare a puterii este influențarea grupului. Societatea (ca grup organizat) poartă în sine germeii conflictului, iar medierea (negocierea) acestuia se realizează între *Stat* (ca responsabil de coeziunea socială) și *Opinia publică*. Statul (prin instituțiile sale) constrânge spre a putea domina și a-și exercita puterea, dispune de autoritatea de decizie (ca instanță); în numele acestei autorități, dobândită democratic, își ia dreptul de a comunica (a iniția o relaționare) oricând cu opinia publică (iar asemenea interacționări vizează manipularea și persuasiunea). Indivizii (componenti ai opiniei publice) nu dispun de posibilitatea valorificării unui asemenea avantaj. Mass-media suplinesește și reprezintă prezența celor mulți în democrație, ca formulă de confruntare și negociere. Când indivizii își unesc nemulțumirile, ei *ies* în *spațiul public*, unde se rostesc

⁶ **H. Blumer** introduce denumirea de **interacționism** simbolic (*Symbolic interactionism. Perspective and method*, 1969) folosită adeseori pentru a caracteriza întreaga orientare filosofică a **interacționismului**.

discursuri grave ori unde se propun violențe. În societățile contemporane, aici, în spațiul public, se substituie „violența fizică printr-o violență simbolică” (P. Bourdieu⁷, 1990). Adeseori, asemenea manifestări sociale își au sorginea într-o intenție evidentă de *manipulare*.

După Șt. Buzărnescu⁸ (1994), manipularea este “definită ca o acțiune de a determina un act social (persoană, grup, colectivitate) să acționeze și să gândească într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune, care deturneză intenționat adevărul, lăsând impresia libertății de gândire și decizie⁹”.

Spațiul public, la fel ca și discursurile decidenților, constituie forme de comunicare manipulatorie, pentru că aici se exprimă actori politici, sociali, intelectuali, religioși, care au frustrări (psihologice ori de autoritate) ori vor să încalce normele și ierarhiile. Manipularea „nu este un efect automat al funcționării sistemului de comunicare, ci o posibilă utilizare a lui de către persoane interesate de acest lucru” (V. Tran, I. Stânciugelu, 2003). E limpede că socialul este întotdeauna un spațiu conflictual, iar domolirea acestuia este doar o râvnă potențială. Potențialitatea este exprimată prin diferite modalități de influențare, de la persuasiune la manipulare, de la propagandă la constrângere. Comunicarea, într-o asemenea situație, este un proces de influențare (desigur tranzacționalitate), fiind folosită de inițiatorul relaționării pentru a obține conformarea celuilalt. Comunicarea constituie “principalul mijloc de exercitare a resurselor puterii” (D. McQuail, 2000) într-o societate umanistă.

Care sunt formele de manifestare a puterii? Răspundem: puterea politică, economică, coercitivă și simbolică. Politicul își asumă puterea în numele democrației, economicul este puternic datorită banilor, care sunt utilizabil pentru cumpărarea ei, coerciția este direct legată de

⁷ Profesor **Pierre Bourdieu** (n. 1930, la Denguin, m. 2002, Paris). Printre operele sale se numără esul *Teoria practicii* (1972) Ca sociolog, Bourdieu emite păreri interesante despre impactul televiziunii ca simbol al violenței politice.

⁸ Prof. univ. dr. **Ștefan Buzărnescu**, de la Universitatea de Vest din Timișoara. A scris: *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii* (1995), *Sociologia conducerii* (2003) etc.

⁹ **Manipularea** reprezintă acțiunea prin care un actor social (persoană, grup, colectivitate) este determinat să gândească și/sau să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, și nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune. În manipulare, cel manipulat nu este conștient de intenția celui care se folosește de acest proces de convingere (cf. *Wikipedia*).

politic și economic, având conotațiile șantajului. *Puterea simbolică* „rezultă din activitatea de a produce, transmite și primi forme simbolice semnificative” (V. Tran, I. Stânciulgelu, 2003). Prin intermediul unor instituții (religioase, educaționale, mass-media), se propagă informații, prin care indivizii sunt determinați spre a acționa într-un anumit mod, adică să se lase influențați de „puterea informativului”. Acestea au un grad înalt de credibilitate, prin comunicarea pe care o fac către persoane, exercitând o influență incontestabilă și fiind o importantă (re)sursă de putere.

Tragem concluzia că într-o organizație, comunicarea asigură socializarea, adică asigură o sumă de democrații, care să permită conviețuirea sau chiar supraviețuirea umană. Într-o societate (grup, organizație) există relații ierarhice și reciproce, roluri de decizie și de execuție, norme convenționale și un sistem de pedepse care determină coeziunea socială a grupului. Prin comunicare, fiecare membru component năzuiește să-și impună opinia: decidenții prin manipulare informațională și prin exerciții de putere și autoritate administrativă, iar membrii componenți prin afirmări publice și în temeiul unui examen democratic.

Armonizarea punctelor de vedere este întreținută de micșorarea plajei de influențe reciproce, până la potolirea conflictelor potențiale, care ar putea duce la degradarea grupului. Comunicarea mai intensă are loc atunci când se ivesc divergențe de opinii și frustrări individuale și colective. Comunicarea socială constituie expresie a puterii, prin care cel favorizat de funcții sau de rolul său social reușește să influențeze în sensul dorit comportamentele grupului pe care îl reprezintă. Democrația în cadrul unei societăți are expresie doar în formulele electorale și în calcule subiective. Ea ține până când se stabilesc ierarhiile și se atribuie roluri sociale, economice, politice, culturale, după care își relaxează funcțiile, lăsând spațiu de exprimare pentru autocrați. Când un asemenea exercițiu ajunge la limita încălcării granițelor extreme ale libertăților democratice, mulțimea își cere dreptul la opinie. Atunci comunică și îndrăznește să convingă prin discurs sau violență; o societate (prin care înțelegem orice organizație care are norme, reguli, sancțiuni) are două tipuri de indivizi: decidenți și cetățeni. Între aceștia există permanent un spațiu amplu de negociere a unor conflicte potențiale. Totodată, conflictele funcționale sau emoționale pot fi

ameliorate, pentru că, într-un proces de comunicare există oricând o punte de târguială și un spațiu contextual pozitiv (Gh. Ionescu¹⁰, 2001).

3. Comunicarea este contextuală

Există o serie de factori – previzibili sau nu – care influențează procesul de comunicare. Aceștia au *intenționalitate*, provocați de actorii relaționării, sau *neintenționalitate*, detectabilă prin „mobilarea” și „ocuparea” mediului în care are loc relaționarea. Nici nu putem vorbi de o receptare-emisie a vreunui mesaj (nici măcar în stare artificială) în stare pură. Prelucrarea informației (exprimarea și receptarea) este consecința unei implicări afective, iar canalul de comunicare este întotdeauna „poluat” și „poluabil” cu diferite bruiaje care influențează calitatea comunicării. Toate elementele care însoțesc un mesaj de la intenția de emiteră până la receptarea sa alcătuiesc contextul de comunicare.

Contextul de comunicare cuprinde „totalitatea factorilor cadru ce influențează un act de comunicare: circumstanțe de natură socială și psihologică, localizarea spațio-temporală, condițiile de utilizare a codului, gradul de formalizare a expresiei mesajului etc.”. (Comloșan, Borchin, 2002). Sunt cuprinse în această definiție “aspecte sociale și psihologice, timpul și spațiul relaționării, aspecte formale privind exprimarea mesajului și folosirea codificării – decodificării”. Toți acești factori au fost numiți „context total de comunicare” (T. Slama-Cazacu¹¹, 1999), fiind departajați în: context lingvistic (verbal), context extralingvistic (corelate auxiliare, gesturi, mimica), context implicit (mediu situațional fizic, mediul propriu-zis social). Comunicarea este un fenomen social, desfășurându-se între membrii societății, ceea ce hrănește ideea că orice relaționare este contextuală social, iar întreaga atmosferă – în care, metaforic, alunecă mesajul – produce o serie de presiuni specifice asupra calității acestuia. Este ca și cum ai dori să treci o funie prin apă. Funia rămâne ce-a fost, dar ajunge să fie udă, adică să aibă ceva în plus sau în minus decât la început.

¹⁰ Profesor univ. dr. **Gheorghe Ionescu**, Facultatea de Științe Economice, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad. Specialist în management și conducător de doctorat. A scris: *Management organizațional* (2000) și altele.

¹¹ **Tatiana Slama-Cazacu** este profesor doctor docent, licențiat în Filologie modernă și Filosofie, doctor în Psihologie, doctor docent în Științe. A scris: *Limba și context* (1959), *Dialogul la copii* (1961, premiul Academiei); *Psiholingvistica, o știință a comunicării* (1999), *Stratageme comunicative și manipularea* (2000), *8 patimi. Nuvele „de sertar”* (2002), *Introducere în psiholingvistică* (1998).

Un context social modifică în mare măsură orice fel de comunicare interumană pentru că (1) partenerii de conversație dispun de statute și roluri sociale, care asigură diferențierea și diferența acestora; (2) informațiile cuprinse în mesaj sunt preluate din procesul relaționării sociale; (3) mediul în care are loc comunicarea are atributele sociabilității (timp, spațiu, conjunctură). Unii consideră contextul de comunicare ca tetradimensional, și anume: *circumstanțial* (determinat de poziția interlocutorilor, locul și timpul în care se efectuează relaționarea), *situațional* (compatibilitatea culturală și lingvistică dintre interlocutori), *interacțional* (capacitatea de înlănțuire a limbajului) și *presupozițional* (cuprinde intențiile, credințele și expectanțele fiecăruia dintre cei care relaționează).

Contextul de comunicare nu se reprezintă doar ca „o baie relațională”, în care are loc un schimb de mesaje. Interacțiunile sunt influențate de context, iar interlocutorii modifică la rândul lor contextul, încercând să-l adapteze intențiilor, să-l modifice pentru a servi mai bine relaționării. Contextul nu seamănă cu un decor și nici cu un mediu static, ci cu o realitate dinamică, extrem de flexibilă și schimbătoare. Cine reușește să modifice contextul – adaptându-l la intențiile psihosociale, acela va avea o mai mare capacitate de persuasiune comunicativă și va asigura mesajelor maximă eficiență. În același timp, grație contextului, interlocutorii dau semnelor un anumit tip de semnificație, extrem de apropiată de intenția proiectată.

Actualmente, mijloacele de transmitere a mesajelor devin mai importante decât mesajele. Modalitatea de transmitere ține de context, pentru că are posibilitatea de a menține un echilibru suportabil în acest pericol al supraîncărcării informative. Nu comunicarea este produsul contextului social, ci contextul social, dându-i sens și sugerând culoarul de înțelegere, asigură loialitatea comunicării.

Contextul comunicării constituie un *background* pentru interacționare în cadrul vieții sociale la diferitele sale nivele. El există prin simpla relaționare a omului cu mediul, cu un semen, precum și în interacțiunile din grupuri, organizații, societăți și societate. Denis McQuail identifică „paralele și continuități”, un fel de numitor comun privind comunicarea la diferitele nivele: „la fiecare nivel putem ușor aplica un cadru similar, având următoarele trăsături comune: o mulțime de „actori” – indivizi, organizații, state; un spațiu închis sau un subiect în cadrul căruia actorii comunică; o mulțime de relații (de atracție sau respingere, cooperare sau conflict, subordonare sau supraordonare,

egalitate sau inegalitate), care sunt structurate în mai mare sau mai mică măsură și care modelează fluxul comunicațional; un limbaj sau un cod comun; și, în sfârșit, o mulțime de reguli, formale sau informale, de desfășurare a comunicării”. Sintetizăm trăsăturile de mai sus astfel: actori, spațiu închis sau subiect, relații, limbaj/cod comun, reguli. De altfel, o societate există și își păstrează identitatea numai dacă în interiorul ei există un proces de comunicare, de relații și interacțiuni. Comunicarea socială presupune manifestarea unei rețele extrem de complexe între actorii unui grup social (de la perechea de îndrăgostiți până la o societate națională sau chiar o ligă internațională).

De aceea, comunicarea, la nivelul ei, are o structură socială, pentru că presupune un set de „regularități ale relațiilor”, cum ar fi:

- *proximitatea* (oamenii aflați în apropiere, prin domiciliu, loc de muncă, drumuri etc.) comunică mai direct și mai posibil; relaționarea la distanță devine incitantă (e-mail, video-mail, chat), dar oricum „ochii care nu se văd se uită”);
- *similaritate* (indivizi care împărtășesc aceleași interese, care desfășoară activități identice, care dispun de aceleași împrejurări sociale);
- *apartenența la grup* (stimulează interacțiunile, deoarece în interiorul grupului fluxul de comunicare este mai dens și mai stimulat);
- *implicarea/afectarea emoțională* (se referă la pasiunea pentru coerența „actorilor” sociali, implicarea în păstrarea/ameliorarea culturii sociale, împărtășirea unor sentimente pozitive).

Orice societate dinamică - E. Sapir¹² identifică sub acest nume orice grup care dispune de structură și în care se manifestă anumite regulamente ale relațiilor sociale (frecvență, context, scop, efecte ale comunicării) - funcționează sub forma unui *sistem procesual* în care există „intrări” și „ieșiri”. Intrările dau viață sistemului, precum și posibilitatea de schimbare a acestuia. Din perspectiva comunicării, fiecare relaționare constituie o formă de intrare, de alimentare „energetică” a societății (de la grup de îndrăgostiți, la familie, organizații ori ligă națională). În ciuda capacității de autoreglare (*autopoieză*), o societate tinde spre schimbare, sub impulsul cauzelor și

¹² **Esteban Sapir** s-a născut în Buenos Aires, Argentina, în 6 iunie 1967; este Director de imagine, regizor și scenarist.

deopotrivă efectelor induse de comunicare. Coeziunea „unei societăți” ar face-o prea canonică (ceea ce ar duce la autodizolvare), dacă nu ar exista tendințe permanente de revigorare, adică de schimbare.

Schimbarea socială are loc datorită unor cauze comunicaționale. Procesele de comunicare sunt condiții necesare pentru schimbare (de ex., tiparul este o invenție care s-a răspândit prin comunicare și a determinat modificarea configurației societăților; *internet*-ul a devenit o formă de comunicare, în stare să schimbe fundamental o configurație socială: „un prim impuls (sugerează Lerner) al schimbărilor economice îl constituie transmiterea unei imagini a stilului „modern” de viață unor societăți înapoiate economic și tradiționale cultural”). Schimbul informațional determină “societățile” să beneficieze de principiul “vaselor comunicante”, ducând la armonizarea comportamentelor comunicaționale. Societățile defavorizate câștigă de pe urma “echilibrării” comportamentelor individuale și organizaționale.

E. Durkheim¹³ afirmă că indivizii sunt legați mai mult prin diferențe decât prin asemănări „pentru că acestea impun complementaritatea și interdependența”. Acest fapt de diferențiere, atrage după sine nevoia de interacțiune și de „comuniune”, precum și identificarea unor structuri noi care să întrețină tipuri de interacțiuni dinamice, energice, prin care să se păstreze solidaritatea. Comunicarea socială (atât sub formă de conținuturi informaționale cât și ca tehnologie de transmitere) injectează sistemului (societal) atât *provocări centrifuge*, de dezagregare și de pierdere a identității, cât și *impulsuri centripete*, de menținere a coeziunii și de construire a unei culturi specifice.

În menținerea coeziunii organizațiilor și a coagulării unei culturi organizaționale, un rol extrem de important îl are “povestea”: *”Povestea este cel mai vechi instrument motivațional, care este folosit astăzi în organizații pentru a motiva și educa angajații și pentru a consolida cultura organizației. Poveștile ajută oamenii să aducă la locul de muncă tot ce este mai bun în ei. De ce să se povestească la locul de muncă? Pentru că o poveste are în ea cultura, credințele și istoria*

¹³ **Emile Durkheim** s-a născut la Epinal în 1858, a murit în 1917. A studiat în tinerețe ebraica și doctrina talmudică. Profesor de pedagogie și științe sociale la Universitatea din Bordeaux, fiind primul curs de sociologie predat într-o universitate. Publică *Regulile metodei sociologice* (1895). În 1902, este profesor de pedagogie la Sorbona și va preda sociologia. În 1912, publică *Formele elementare ale vieții religioase*. Fondator al sociologiei ca disciplină științifică și universitară, Durkheim este organizatorul Școlii franceze de sociologie.

împărtășită a unui grup, este un mod de a experimenta viața. În vremuri schimbătoare și tulburi avem nevoie de poveștile noastre pentru a rămâne ceea ce suntem.”¹⁴.

4. Comportamentul societal

Noi am folosit cuvântul „societate” pentru a denumi o grupare de persoane care au interese comune. Există un lanț sinonimic pentru societate, iar sociologii au lăsat fiecărui comentator libertatea de a opta pentru o denumire anume, căreia, folosind-o, i-a dat un sens contextual. Lanțul sinonimic cuprinde concepte ca: grup, organizații, instituție. Fiecare are posibilitățile sale, de diferențiere specifică, iar folosirea în limbajul profan a acestor noțiuni a început să nu prea deranjeze. Epistemologia românească (C. Zamfir¹⁵, 1974, 2000, L. Vlăsceanu, 1993, M. Zlate, 2004, M. Preda, 2006 ș.a.) definesc organizația raportând-o la un grup de indivizi, care interacționează în cadrul unei structuri raționale pentru realizarea unor interese identice. Mai coerent, „organizația este o formă rațională, instituționalizată, de interacțiune a unui grup de persoane, justificată de interesul (sau pretextul) atingerii unui scop comun” (M. Preda¹⁶, 2006).

Proprietățile mai importante ale unui sistem sunt:

- fiecare subsistem, luat separat, poate fi considerat ca un sistem;
- nici un sistem nu există izolat;
- este parte componentă a unui suprasistem, dând naștere unui subsistem;
- structurabilitatea, funcționalitatea și realizabilitatea sunt alte proprietăți care asigură unitatea sa structurală și funcțională, asimilând sau neutralizând stimulatorii pozitivi sau negativi, atât în interiorul sistemului, cât și în afara lui.

Menirea organizării oamenilor este eficiența și performanța, provenind din nevoile indivizilor de securitate, siguranță, afiliere, recunoaștere de către alții (autoidentificare a statutului și a rolului). O organizație își are propria sa cultură determinată de coagularea unor

¹⁴ **Bonnie Durance**, *Stories at Work*, în *Training and Development*. vol. 51, nr. 2, 2003, p. 26

¹⁵ Prof. univ. dr. **Cătălin Zamfir** (n. 9 februarie 1941, București) este sociolog român, membru corespondent al Academiei Române (din 1991). A scris: *O nouă provocare: dezvoltarea socială* (2006), *Enciclopedia dezvoltării sociale* (2007), *Dicționar de sociologie* etc.

¹⁶ Prof. univ. dr. **Marian Preda** (n. 1963), doctor în sociologie, București. A scris: *Comportament organizațional* (2006).

elemente rezultate din fluxurile comunicative. Cultura organizațională cuprinde „totalitatea valorilor, normelor, cutumelor, simbolurilor, ritualurilor, miturilor și legendelor, sistemul de control, documentele și tehnologia organizației și a membrilor acesteia din comportamentul acestora” (M. Preda, 2006).

Capitalul uman este cea mai importantă valoare și componentă a organizației. Indivizii se manifestă prin relațiile de comunicare exprimabile în funcție de statutul pe care și l-au dobândit, care atrage după sine atât modalitatea de comunicare cu ceilalți, cât și modul în care realizează ce au de făcut. Fiecare persoană angajează relații de comunicare de subordonare și de autoritate. Într-un fel sau altul, structurarea umană în cadrul unei organizații determină comunicări ierarhice (cu șeful), reciproce (cu colegii) și de autoritate (cu subordonații). Comportamentul comunicațional se substituie unui cod etic, prin care abuzurile în procesul de comunicare să fie mai ponderabile, iar structurile să fie respectate și decent exprimate.

5. Comunicarea simbolică

Pornind de la aprecierea filosofului american Charles S. Peirce¹⁷ („gândim numai în semne”), se poate identifica mai ușor semnificația sintagmei „comunicarea simbolică”. Un semn are o semnificație, adică un înțeles. Semnele sunt reprezentări ale unei modalități de exprimare înțelese de interlocutori, iar acestea sunt cuvinte scrise, limbaj vorbit, gesturi, imagini, fapte ori acțiuni care poartă cu sine o semnificație. Charles S. Peirce afirma că „un semn ține locul a ceva pentru cineva”, că „se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent sau poate un semn mai dezvoltat”. Ne mișcăm printre semne, operăm cu semne, noi înșine suntem un semn și deopotrivă suntem purtători de (în)semne. Semnul este un marcaj redus pentru o realitate complexă, o etichetă a unei acțiuni, obiect, faptă ori împrejurare. Cu cât semnul devine o siglă mai abstractă cu atât se îndepărtează de semnificat, iar îndepărtarea poate fi atât de amplă încât legătura devine simbol, adică figură de stil. Saussure, filologul elvețian, identifica o relație între obiect și semn (semnificat și semnificant) având în vedere relația dintre

¹⁷ **Charles S. Peirce** (1839-1914), filosof american, reprezentant al pragmatismului. Opinia sa poate fi dedusă din următorul citat: „*Totul este semn, Universul este un imens representamen, orice gândire este în semne; a gândi înseamnă a manipula semne, pragmatismul nu este nimic mai mult decât o regulă care stabilește sensul cuvintelor*”. A scris: *Semnificație și acțiune* (trad, 1990).

configurația literală a unui cuvânt și obiectul/ființa denumită de acesta. Mai apoi, F. Saussure include semiologia (știința semnelor) în domeniul psihologiei sociale, fiind „o știință care studiază viața semnelor în cadrul vieții sociale”. (Semiologia este un domeniu care studiază, asemeni semioticii, semnele sub aspectul formării și formulării lor, precum și al utilizării acestora în activitățile umane”). Pornind de la considerațiile lui Ch. S. Peirce, contemporanii nuanțează și îmbogățesc conceptul de *semiotică*¹⁸, atribuindu-i capacitatea de a studia *procesul de semioză*, adică de ramificare, ceea ce extinde problematica pe tărâmul sociologiei filosofice. Semioza este un proces specific doar ființelor vii, detașându-se dintre acestea omul, gândind „numai în semne”¹⁹.

Bibliografie:

- Abric, Jean-Claude, (2002), *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Editura Polirom, Iași
- Bocoș, Mușata, *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, (2002), Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

¹⁸ **Semiotica** se ocupă de trei domenii: *semnul* însuși, *codurile* sau sistemele în care sunt organizate semnele și *cultura* în care operează aceste semne și coduri.

¹⁹ **Ch. S. Peirce** a identificat o relație de tip triunghiular de semne: *icon*, *index* și *simbol*. *Iconul* se aseamănă cu obiectul: o fotografie a mâinii este un icon, o hartă este un icon. Dar pot fi și iconi verbali: interjecțiile sunt o tentativă de icon de limbaj. *Indexul* este un semn a cărei existență este în directă conexiune cu obiectul în cauză. Fumul este index pentru foc, strănutul pentru răceală. *Simbolul* este un semn a cărui conexiune cu obiectul este o problemă de convenție, înțelegere mutuală sau regulă. El comunică numai ceea ce oamenii au stabilit că reprezintă. Crucea roșie este un simbol, numerele sunt simboluri. Iată cum și-a explicat modelul însuși Peirce: “Un semn este ceva ce stă, pentru cineva, drept alt-ceva, într-o anumită privință sau într-o anumită măsură. Semnul se adresează cuiva și creează în mintea acestei persoane un semn echivalent sau, poate, mai dezvoltat. Semnul pe care îl creează îl numesc *interpretantul* primului semn. *Semnul* stă drept alt-ceva, care este obiectul”. Cf. **D. Borțun T. Borșa**, *Semiotica vizualului*, <http://www.fresheye.ro/semiotica/>, p. 25.

- Bonciu, Cătălina, (2000), *Instrumente manageriale psihosociologice*, Editura All Beck, București
- Bougnoux, Daniel, (2000), *Introducere în științele comunicării*, (traducere de Violeta Vintilescu), Editura Polirom, Iași
- Caune, Jean, *Cultură și comunicare. Convergențe teoretice și locuri de mediere*, (2000), Editura Cartea Românească, București
- Cazacu-Slama, Tatiana, (1999), *Psiholingvistica o știință a comunicării*, Editura All, București
- Chiru, Irena, (2003), *Comunicarea interpersonală*, Editura Tritonic, București
- Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (coord), (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
- Crețu, Zeno, Romeo, (2005), *Evaluarea personalității*, Editura Polirom, Iași
- Dinu, Mihai, (2002) *Comunicarea*, Ediția a III-a, Editura Științifică, București
- Escarpit, Robert, (1980), *De la sociologia literaturii la teoria comunicării*, Editura Științifică și Enciclopedică, București
- Gavreliuc, Alin, (2002), *O călătorie alături de "celălalt". Studii de psihologie socială*, Editura Universității de Vest, Timișoara
- Goleman, Daniel, (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București
- Herlo, Dorin, (2006), *Didactica*, Editura Universității "Aurel Vlaicu", Arad
- Ilica, Anton, (2007), *Filosofia comunicării*, Editura Universității "Aurel Vlaicu", Arad
- Ionescu, Miron, (2005), *Instrucție și educație*, Editura Universității
- Lafaye, C., (1998), *Sociologia organizațiilor*, Iași, Editura Polirom
- Lupan, Radu Ștefan, (2004), *Elemente de comportament organizațional*, Editura Concordia, Arad
- Marinescu, Valentina, (2004), *Efectele comunicării, o perspectivă culturologică*, Editura Tritonic, București
- Neculau, A., (coord.), (1996), *Psihologie socială*, Editura Polirom, Iași
- Păun, Emil, (1999), *Școala - abordare sociopedagogică*, Iași, Editura Polirom

- Pânișoară, Ion-Ovidiu, (2003), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași
- Pease, Allan, (2002), *Limbajul trupului*, Editura Polimark, București
- Pedler, Emmanuel, (2001), *Sociologia comunicării*, Editura Cartea Românească, București
- Popovici, Dumitru, (2003), *Sociologia educației*, Institutul European, București
- Siebert, Horst, (2001), *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, București
- Turchet, Philippe, (2005), *Sinergologia de la limbajul trupului la arta de a citi gândurile celuiilalt*, Editura Polirom
- Visscher, Pierre De, Neculau Adrian, (2001), *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iași

NEVOILE UMANE

HUMAN NEEDS

Conf. univ. dr. Olga MOLDOVAN
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

The article presents the main modalities of clasifzing human needs. Are analyzed the classifications made bz Simonov, Maslow, Miurrei and also the relation between needs and the different age stages soustained by Kalinauskas. The human needs are those which determine, in a great measure, the human behaviour and its integration in society.

Cuvinte cheie: nevoi umane, necesități, necesități de bază, cvasinecesități, relația nevoi-caracter

În fiecare zi, în viața cotidiană, oamenii săvârșesc o mulțime de fapte sau acțiuni. Și dacă ar fi întrebați despre cauza acțiunilor lor și a activității lor, se va dovedi că oamenii sunt dispuși să-și motiveze faptele prin intermediul a două modalități:

- pe de o parte prin impulsurile lor interioare, prin dorințele lor, (materializate prin expresii de genul ”Eu vreau”, ”Mie îmi place”, ”Eu am hotărât”);
- iar pe de altă parte, prin influența mediului înconjurător:
(concretizată prin expresii ca: „Am fost nevoit”, ”Am fost obligat de împrejurări”, ”Așa se obișnuiește”, ” Așa trebuie”.

Uneori este foarte complicat de separat motivele interioare de cele exterioare.

Problema influenței factorilor subiectivi și obiectivi asupra comportamentului, asupra faptelor săvârșite de om, întotdeauna i-a interesat pe filosofi, psihologi și educatori. Filosofii sunt preocupați mai ales în legătura cu aspecte despre libertatea de voință și predistinare în viața omului, despre măsura în care omul este stăpân de soarta sa. Pentru educatori este important să știe ce este înnăscut la om, și ce se cultivă. Psihologii practicieni sunt interesați de cunoștințele care l-ar ajuta pe om să-și construiască viața conform propriilor proiecții, să-și folosească la maximum toate posibilitățile sale, să se bucure de fiecare

zi trăită, de orice lucru realizat. Din alegerile pe care omul le face zilnic se compune soarta lui și drumul său unic în viață.

Nevoia sau *necesitatea* este o dependență eligibilă a organismelor vii față de factorii mediului exterior, esențială pentru autoconservare și autodezvoltare. Necesitățile determină interesele, dorințele, aspirațiile, pasiunile omului, direcția lui de gândire, scopurile pe care omul și le propune spre realizare.

Astfel necesitățile reprezintă, în sine, baza și forța motrică a comportamentului uman, stimulentele și scopul lui.

Obiectele lumii exterioare prin intermediul cărora omul își satisface necesitățile se numesc *valori*.

Conform clasificării propuse de P.V. Simonov, necesitățile se împart în trei grupe:

- *necesități biologice,*
- *necesități sociale*
- *necesități ideale.*

În fiecare grupă se evidențiază așa – numitele *necesități de bază* (fundamentale), de la care sunt derivate o mulțime de alte necesități (*cvasinecesități*), care, în fond, se pot reduce la una din necesitățile de bază.

Necesitățile *biologice* sau *materiale* asigură existența omului ca făptură biologică și a omenirii ca specie biologică. De bază, în această grupă, sunt necesitățile *de siguranță, de teritoriu personal, și necesitatea continuității neamului.*

Necesitățile biologice de bază generează o multitudine de *cvasinecesități*. Spre exemplu, necesitatea de bază de siguranță, care include în sine necesitatea (cvasinecesitatea) de menținere a unei temperaturi constante a corpului, provoacă la om necesitatea hainelor, iar aceasta, la rândul său – necesitatea de producere a hainelor, de creare a mijloacelor tehnice pentru o astfel de producere. Necesitatea biologică de bază de siguranță generează necesitatea omenirii de a dezvolta medicina, în producerea medicamentelor și așa mai departe. Această necesitate de bază de siguranță, adică de supraviețuire, cuprinde în sine și necesitățile omului pentru hrană și băutură.

Necesitățile biologice sunt satisfăcute de obiecte materiale.

Printre necesitățile biologice se evidențiază, de asemenea, *principiul economisirii puterilor*, care se poate manifesta sub două aspecte: ca atotcunoscuta lenă și ca tendință spre inventivitate, spre perfecționarea abilităților.

Necesitățile *sociale (socio-emoționale)* ale omului includ în ele necesitatea de a aparține unui grup social, de a ocupa în el un anumit loc, de a se bucura de stima și dragostea celor din jur, adică de a ocupa o anumită nișă socială (teritoriu social).

Acestei grupe îi aparțin și necesitățile de autoafirmare, de atingere a unor succese sociale, necesitatea de a fi lider sau, din contră - de a fi condus, necesitatea de a se conforma normelor primite în societate, necesitatea de aprobare din partea celor din jur, necesitățile de ideologie și cultură.

Necesitățile sociale se cultivă pe fundalul *necesității de bază a contactului emoțional*, existentă deja la sugari. S-a demonstrat experimental că, dacă am împărți funcțiile de îngrijire a copilului între doi oameni diferiți, în așa mod ca unul să-i satisfacă necesitățile biologice ale copilului – să-l hrănească, să-l îmbăieze, să-i schimbe scutecele, iar celălalt să comunice cu copilul – să-i vorbească, să-i zâmbească, atunci copilul se va atașa de cea de-a doua persoană, adică de omul care îi satisface necesitatea lui de contact emoțional. Necesitatea contactului emoțional condiționează sentimentul de atașament și frica de singurătate.

Prototipul necesităților socio-emoționale în lumea animală se consideră așa-numita “*rezonanță emoțională*” – însușirea animalelor de a reacționa la semnalele stării emoționale a altor semeni.

Necesitatea contactului emoțional nu este satisfăcută într-o situație formală, spre exemplu, la serviciu, unde relațiile dintre oameni sunt determinate de rolurile lor, de funcțiile pe care le dețin și de convențiile sociale. De regulă, necesitatea contactului emoțional este satisfăcută în situația unei comunicări neformale - acolo, unde omul se poate manifesta în mod firesc, liber și natural, unde este acceptat așa cum este el, de exemplu, în cercul de prieteni. La serviciu comportamentul omului, de obicei, este condiționat de drepturile și obligațiile lui. În familie, uneori, necesitatea contactului emoțional poate să nu fie satisfăcută, dacă partenerii încearcă să se reeduce unul pe altul, adică nu se acceptă așa cum sunt sau tind să-i impună partenerului o anumită funcție, strict fixată (“...Dacă eu te imaginez așa, devii așa cum vreau eu...”). Aceasta este o situație destul de frecventă, de aceea, în ziua de azi, oamenii deseori simt deficitul unei comunicări emoționale, fapt ce duce la nevroze și depresii.

Dacă omul dorește să se apropie de rezolvarea acestei probleme în mod conștient, el trebuie să aprecieze obiectiv, care anume din

calitățile de contact emoțional i-ar conveni și să încerce să caute sau să creeze o situație care ar corespunde cerințelor lui.

Necesitățile sociale și biologice se divizează în două ramificații:

- ✓ *necesități “pentru sine”*,
- ✓ *necesități “pentru alții”*.

Necesitățile biologice “pentru sine” asigură supraviețuirea propriu-zisă a individului. Necesitățile biologice “pentru alții” asigură supraviețuirea speciei în întregime, privită ca o comunitate de făpturi biologice. Condiția prealabilă de dezvoltare a necesităților “pentru alții” în lumea animală o constituie instinctul părintesc, grija în grup pentru nou născuți și, de asemenea, rezonanța psiho-emoțională, care este constatată la multe specii de animale. La om necesitățile biologice “pentru alții” se manifestă, în general, ca grijă pentru cei apropiați, pentru rude, membrii familiei, pentru bunăstarea lor.

Necesitățile sociale “pentru sine” sunt determinate de reprezentările omului despre drepturile sale, sub influența cărora el tinde să-și îmbunătățească starea socială. Sub influența necesităților sociale “pentru alții” omul este preocupat de dreptatea referitor la alți oameni, luptă pentru îmbunătățirea stării sociale a unui anumit grup de oameni, acționează conform reprezentărilor despre obligațiile sale. Norma social-istorică de satisfacere a necesității “pentru alții” este asimilată de către om, în procesul lui de educare și este percepută de el drept morală sau rușine.

Când omul este preocupat de satisfacerea necesității “pentru sine”, el este înclinat să vadă în alt om dușmanul sau adversarul său. Necesitățile “pentru alții” presupun vederea în altul a unui prieten, tovarăș, a unui sprijin. Necesitățile “pentru alții” și “pentru sine” determină comportarea altruistă și egoistă a individului. Și una și alta, își au valoarea lor evolutivă, contribuind la supraviețuirea omenirii în ansamblu.

Necesitățile ideale (spirituale) sunt necesitățile de informație nouă, de cunoaștere a lumii înconjurătoare, de căutare a locului său în viață, de cunoaștere a sensului și a destinației existenței sale pe pământ, necesitatea de automanifestare, autorealizare, de creație, necesitatea estetică, necesitatea de a însuși un oarecare “teritoriu ideal”.

De bază, în această grupă, este considerată necesitatea de informație nouă, care se manifestă chiar și la sugari. Dacă de la această vârstă copilului nu-i va fi asigurată posibilitatea de a primi o astfel de

informație, aceasta se poate răsfrânge negativ asupra dezvoltării ulterioare a capacităților lui intelectuale.

Necesitatea de cunoaștere vine de la necesitatea de informație, caracteristică la tot ce este viu. Necesitatea de informație nouă persistă la om, indiferent de însemnătatea ei practică sau însemnătatea pentru satisfacerea necesităților biologice sau sociale. Ea se manifestă, nu numai ca tendință spre ceva nou, necunoscut, dar și ca năzuință de a explica, reglementa acest nou, de a cunoaște legitățile caracteristice lui. Prea multă informație nouă îl poate speria pe om, dar explicând lumea, creând diferite modele și descrieri ale lumii, omul se descătușează de frica față de misteriosul și imprevizibilul vieții.

Necesitățile biologice, sociale și ideale pot fi împărțite în două grupe:

- *necesități de conservare (nevoile),*
- *necesități de dezvoltare (creștere).*

Necesitățile *de conservare* sunt satisfăcute în limitele normelor social-istorice; nesatisfacerea lor, de regulă, este însoțită de emoții negative, fiind suportată ca neliniște, senzație de pericol, amenințare, frică de pedeapsă.

Satisfacerea necesităților *de dezvoltare* este legată de ieșirea din limitele normelor sociale existente pentru satisfacerea necesității date, de tendința de a-și îmbunătăți situația proprie. De aceea, satisfacerea necesităților de dezvoltare îi trezește omului emoții pozitive. Pericolul nesatisfacerii necesităților de dezvoltare îi provoacă omului plictiseală sau irascibilitate, care sunt cauzate de lipsa de succese.

Pe lângă cele trei grupe de necesități de bază, enumerate mai sus, există așa-numitele *necesități auxiliare (ajutătoare)*: necesitatea de înzestrare și necesitatea de învingere a obstacolelor.

Necesitatea de înzestrare/achiziționare - este necesitatea de înarmare cu deprinderi și priceperi necesare pentru satisfacerea altor necesități; ea există și se manifestă independent de ele.

Această necesitate se manifestă din fragedă copilărie în formă de necesități de joacă și imitare. Imitarea permite, copiind comportarea celor din jur, să se însușească inconștient comportamentul, dexteritățile; datorită imitației copilul deprinde vorbirea.

În special imitării îi revine rolul hotărâtor în însușirea deprinderilor din sferile profesionale, sportive, artistice etc., care îi atribuie activității omului – trăsături de măiestrie. Realizarea necesității

de înzestrare la omul matur - determină calificarea lui, competența lui, toate acestea determinând valoarea socială a personalității.

Sentimentul de înzestrare proprie la un nivel înalt îl face pe om să se simtă liniștit, sigur pe sine, îl face să-și păstreze stăpânirea de sine într-o situație complicată și schimbătoare. O înzestrare insuficientă îl duce la sentimentul de neliniște, la senzația propriei inferiorități, la invidie și gelozie. Pentru persoana care tinde să devină subiect în propria viață este necesară realizarea de achiziții conștiente pentru satisfacerea necesității de înzestrare, în conformitate cu problemele vieții pe care ea și le propune.

Necesitatea de învingere a obstacolelor se manifestă ca o calitate, numită de obicei voință. Fiind o necesitate ajutătoare, ea contribuie la atingerea scopurilor, dictate de actualizarea uneia dintre altele din necesitățile de bază (biologice, sociale sau ideale). Premisa necesității de învingere a obstacolelor la animale o constituie "reflexul de libertate", descris de I.P. Pavlov - o formă de comportament în care existența obstacolului servește, de la sine, drept stimulent la acțiune. O evidențiere puternică a necesității de învingere a obstacolelor se prezintă ca o înclinație a omului de a-și alege scopuri îndepărtate, greu de realizat, îl face să apară hotărât în ochii celor din jur. Uneori, activitatea provocată de obstacol poate îndepărta pe planul doi impulsul inițial al omului. În aceste situații necesitatea de învingere a obstacolelor se manifestă ca o încăpățănare.

În special emoțiile pozitive, provocate de satisfacerea necesității de învingere a obstacolelor, îi determină pe sportivi să lupte pentru victorie asupra unor adversari cu mult mai puternici.

Evidențierea individuală și componența necesităților auxiliare de confruntare, înarmare și principiul economiei puterilor determină *caracterul* omului.

Fiecare om se caracterizează prin alcătuirea sa irepetabilă și prin ierarhia interioară a necesităților de bază (biologice, sociale și ideale), care, de fapt, și definesc *personalitatea* lui.

Pentru satisfacerea necesităților care domină în această ierarhie, omul cheltuiește mai mult timp și puteri, *necesitățile dominante* determinând sfera intereselor preponderente ale omului - locul creației, "suprasarcina vieții" (după P. Simonov).

Necesitatea care definește activitatea omului la momentul actual se numește necesitate actualizată sau principală. Necesitatea actualizată determină, în mare măsură, conținutul conștientului omului, deoarece

conștientul îndeplinește funcția de căutare a căilor de satisfacere a necesităților. Astfel, spre exemplu, conștientul unui om flămând, la care în momentul dat este actualizată necesitatea alimentară, remarcă în lumea înconjurătoare, înainte de toate, acele lucruri (valori), care i-ar putea satisface această necesitate.

Ierarhia necesităților/nevoilor după A. Maslow

- De autoactualizare: tendința de realizare a capacităților sale, de dezvoltare a propriei personalități .
- Necesități estetice: tendința spre armonie, simetrie, ordine, frumusețe .
- Necesități de cunoaștere: tendința de a ști multe, de a putea, a înțelege, analiza multe .
- Necesitățile respectului (admirației): tendința spre competență, spre atingerea succeselor, încurajare, apreciere, autoritate .
- Necesitatea de apartenență și dragoste: tendința de a aparține obștii, de a se afla alături de oameni, de a fi apreciat și înțeles de ei .
- Necesitatea în siguranță: tendința de a se simți protejat, de a se izbăvi de frica și nereușitele vieții
- Necesități fiziologice (organice): foamea, setea, atracția sexuală și altele.

Maslow susține că satisfacerea necesităților superioare nu se poate face atâta vreme cât nu au fost satisfăcute cele de la nivelele inferioare. Trebuie remarcat că această tendință este, fără îndoială, justă pentru comunitatea umană, în general, dar în cazul unei personalități luate aparte, dominarea în ierarhie a necesităților sociale sau ideale poate determina comportarea omului chiar și în situația când nu sunt satisfăcute așa-numitele necesități inferioare (biologice). Astfel, omul pasionat de un lucru interesant poate să nu simtă foamea.

După I.N. Kalinauskas, evidențierea grupelor de necesități de bază au și o anumită dinamică, legată de vârsta omului. De la vârsta de 14 ani până la 25-27 ani, omul trebuie, în primul rând, să îndeplinească una din principalele sale funcții ca ființă biologică - de continuare a neamului (de a-și găsi perechea, a întemeia o familie, a naște un copil), de aceea în această perioadă, mai mult decât în altele, se manifestă necesitățile biologice. Criza 25/27-30 de ani este criza schimbului de țeluri, a scopurilor biologice în cele sociale: omul nu mai este atât de interesat să se preocupe de aspectul său în ochii sexului opus,

preocupare ce era absolut necesară pentru atingerea scopurilor etapei precedente. De la 25-27 până la 37-40 de ani omul este preocupat, în general, de propria realizare ca ființă socială, ca personalitate, cea mai mare parte a timpului este alocată pentru satisfacerea necesităților sociale. Criza la 40 de ani este mult mai grea, deoarece mecanismele adaptării de altă dată nu mai funcționează. Omul ajunge la etapa înțelegerii profunde a celor trăite, acesta este timpul schimbării existenței cu un anumit scop, în cea cu un anumit sens. În secolele trecute, funcția de bază a oamenilor de vârstă înaintată era păstrarea și transmiterea experienței acumulate celor tineri. Acum lumea din jurul nostru se schimbă atât de repede, încât la 40 de ani, experiența vieții trăite se dovedește a fi în multe privințe învechită

Clasificarea necesităților după Miurrei. Miurrei face o caracterizare a celor mai frecvente necesități/nevoi ale omului și descrie asociat principale trăsături de bază ale persoanelor care manifestă aceste nevoi/necesități:

- ✓ *Dominarea* – tendința de a controla, de a manifesta influență, de a orienta comportarea cu cuvântul, ordinul, tendința de a-i convinge, restrânge pe alții.
- ✓ *Agresiunea* – tendința cu cuvântul sau prin acțiuni de a defăima, a condamna, blestema, batjocori, înjosi, de a distruge dușmanul (adversarul).
- ✓ *Căutarea relațiilor de prietenie* – aspirația către prietenie, dragoste; bunăvoința, simpatia către alți oameni, suferința în cazul lipsei relațiilor de prietenie, dorința de a apropia oamenii între ei, a înlătura obstacolele.
- ✓ *Respingerea altora* – tendința de a respinge încercările de apropiere, atitudinea critică, grosolănia, izolarea, distanțarea, impertinența, desconsiderarea celorlalți.
- ✓ *Autonomia* – fuga de orice restricție, dorința de a se elibera de sub tutelă, de regim, ordine, reglementare, muncă grea. Capriciul, necumpătarea, egoismul, dragostea față de schimbarea locurilor, călătorii.
- ✓ *Supunerea pasivă* – supunerea pasivă la forță, acceptarea destinului, recunoașterea propriei inferiorități.
- ✓ *Nevoia de stimă, susținere* – respectul față de alții (părinți, conducător, profesor, om de vază, dorința de a lucra sub conducerea unuia mai puternic, deștept, talentat, tendința de a fi discipolul cuiva).

- ✓ *Nevoia de reușită (realizare)* – dorința de a învinge, a înfrânge, a întrece pe alții; de a face ceva repede și bine; de a atinge cel mai înalt nivel într-un anumit domeniu, de a fi consecvent și de a avea un scop bine determinat.
- ✓ *Necesitatea de a fi în centrul atenției* – dorința de a-i cuceri pe alții, de a atrage atenția față de sine, de a uimi prin realizările sale și prin calitățile personalității.
- ✓ *Nevoia de joacă* – preferința jocului față de oricare alte activități serioase, dorința de distracții, chefuri, pasiunea față de glume, vorbe de duh. Uneori se îmbină cu nepăsarea și iresponsabilitatea.
- ✓ *Egoismul (narcisismul)* – tendința de a pune propriile interese mai presus de orice, de a fi mulțumit de sine; o sensibilitate bolnăvicioasă la înjosire, timiditate; tendințe subiectiviste la percepția lumii exterioare. Adesea se contopește cu necesitatea de agresiune sau respingere.
- ✓ *Sociofilia* – uitarea intereselor proprii în numele intereselor grupului, orientarea altruistă; noblețe, virtuozitate; atitudine îngăduitoare; grija pentru alții
- ✓ *Necesitatea de căutare a protectorului* – așteptarea sfatului, ajutorului; neputincios, căutarea de alinare, sfat, atitudine îngăduitoare.
- ✓ *Necesitatea acordării de ajutor* – consolatorul tuturor și prietenul “îndureraților”; este plin de dorința de a avea grijă de alții, de a acorda ajutor material, a da adăpost.
- ✓ *Necesitatea de evitare a pedepsei* - stăpânirea propriilor impulsuri cu scopul evitării pedepsei, muștrării; necesitatea de a ține cont de opinia publică. Bunăcreșterea, cumpătarea, amabilitatea, tendința de a se conforma regulilor general acceptate.
- ✓ *Necesitatea de autoapărare* – este perfect pregătit pentru a lupta cu un posibil dușman, cu greu își recunoaște greșelile sale, mereu se justifică cu referire la împrejurări, refuză să-și analizeze greșelile sale.
- ✓ *Necesitatea de a depăși înfrângerile, insuccesele* – se deosebește de necesitatea de izbândă prin accentul pe independență. Trăsăturile de bază – puterea de voință, perseverența, stăruința, curajul.

- ✓ *Necesitatea de evitare a pericolului* – frica, neliniștea, panica, groaza, prudența exagerată, lipsa de inițiativă, evitarea luptei.
- ✓ *Necesitatea ordinii* – tendința către ordonare, acuratețe, precizie, frumusețe.
- ✓ *Necesitatea de judecată* – năzuința de a pune întrebări generale sau de a răspunde la ele, înclinarea pentru formulări abstracte, generalizări, pasionarea de veșnicele întrebări despre sensul vieții, despre bine și rău etc.

Determinarea necesităților dominante.

1. Deoarece emoțiile omului sunt legate, în primul rând, de satisfacerea necesităților proprii, în funcție de emoții putem judeca interesele și necesitățile care sunt cele mai actuale pentru om, la momentul dat.

I.N. Kalinauskas propune, pentru determinarea necesităților personale dominante, ca în fiecare seară, timp de o săptămână, să se facă notițe despre faptul care a provocat în ziua respectivă cea mai puternică emoție pozitivă și cea mai puternică emoție negativă, fără să se apeleze la cele scrise de individ cu o zi înainte.. La sfârșitul săptămânii, în urma analizării însemnărilor, se poate face o constatare legată de faptul care provoacă emoții mai puternice și la ce necesități se referă acestea. Ele reprezintă pentru persoana în cauză necesitățile dominante în perioada actuală de timp.

2. A doua modalitate de determinare a necesităților dominante este legată de afirmația menționată mai sus, exprimată de P.V. Simonov, despre faptul că necesitățile dominante determină locul creației în viața omului. Acolo unde omul este mai creativ, manifestă mai multă ingeniozitate, pricepere, inventivitate (însoțită de sentimentul de satisfacție), acolo el își realizează necesitățile dominante.

3. A treia metodă se potrivește în primul rând pentru acei care au o oarecare experiență de viață. Se propune analiza (examinarea) ultimilor trei ani de viață și evidențierea momentelor de alegeri serioase în viață. De obicei, luând o hotărâre cu adevărat importantă pentru sine, omul se conduce de aspirațiile sale reale, de necesitățile sale, și nu de ceea ce el declară pur și simplu. Astfel, dacă un om declară că pentru el în viață esențiale sunt cariera și banii, dar refuză un lucru prestigios și bine plătit, care îi va ocupa foarte mult timp și îi va limita comunicarea cu familia, atunci, posibil, că la acest om în realitate domină necesitatea contactului emoțional.

Bibliografie:

- Bandura, A., și Walters, R. H., (1963), *Social learning and personality development*, New York: Holt în Davitz, J. R. și Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, (1978), Editura Didactică și Pedagogică, București
- Coffield, F. (2000) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: The Policy Press
- Cosmovici A., Iacob L., (1998) *Psihologie școlară*, Polirom, Iași
- Damon, W., (1977), *The Social World of the Child*, San Francisco, Jossey-Bass, în Doise, W., Mugny, G., (1998) *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*”, Editura Polirom, Iași
- Doise, W., Mugny, G., (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași
- Doise, W., Mugny, G., Perret-Clermont, A.N., (1975) *Social interaction and the development of cognitive operations*, European Journal of Social Psychology, 5, în Doise, W., Deschamp, J.-C., Mugny, G., (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași
- Johnson D. W., și Johnson R. T., (1983), *The socialization and the achievement crisis: are cooperative learning experiences the solution?*, în Doise, W., Mugny, G., (1998) *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași
- Neculau, A., (coord.) (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași
- Negreț-Dobridor, I., (2001), *Accelerarea psihogenezei. Puterea educației asupra naturii umane*, Editura Aramis, București
- Popescu-Neveanu, Paul, (1990), *Curs de psihologie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Roco, Mihaela, (2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași
- Rosenau, J. N. (1992), *Post-modernism and the Social Scieces: Insights, Inroads and Intrusions*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press

**INIȚIATIVE ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ A VICTIMELOR
VIOLENȚEI DOMESTICE
CENTRUL PENTRU CONSILIEREA ȘI ADĂPOSTIREA
VICTIMELOR VIOLENTEI ÎN FAMILIE „TEOFANIA” ARAD**

**INITIATIVES IN THE SOCIAL ASSISTANCE OF THE
VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE
CENTER FOR THE CONCILIATION AND SHELTERING THE
VICTIMS OF THE FAMILY VIOLENCE “TEOFANIA” ARAD**

Lect. univ. drd. Tiberiu DUGHI
Universitatea “Aurel Vlaicu” Arad
Asistent social Alin MOANEA
Centrul „Teofania”

Abstract:

Domestic violence is a social phenomenon with very profound implication in emotional and social life of members of family both for victim and for aggressor. In our county was recorded many cases of domestic violence, but more than that is the cases not recorded. The social workers was indicated a bigger number of victims who not have the courage to declare the problems and the violent conflict from family. The causes are diverse started with financial capacity end ending with emotional incapacity to take a decision for reducing this problem. That is the reasons for Renincoor Open Hand Foundation create a center where the victim can found a safe place for temporary stay, psychological, social, and spiritual counseling.

Cuvinte cheie: violența domestică, familie, victime, consiliere

Fenomenul violenței domestice, în special împotriva femeii și copilului, nu este numai o problemă socială, juridică ci și o importantă problemă de sănătate publică și socială. Violența domestică nu este numai un fenomen specific societății românești, ci este un fenomen prezent la scară mondială. În multe țări, cu veche tradiție democratică, fenomenul violenței în familie a început să fie combătut cu multe decenii în urmă. Prezentul demers se subscie unui program amplu de promovare și dezvoltare a serviciilor sociale integrate, specifice fiecărui grup țintă definit, asigurat de organisme neguvernamentale în

parteneriate viabile cu autoritățile publice cu implicare în situații de marginalizare socială și/sau defavorizare economică și politică.

Femeile victime ale violenței reprezintă un grup defavorizat, puternic afectat de perioada de tranziție (șomaj, prag de sărăcie, salarizare discriminatorie, stigmatizare socială, dependente de alcool, medicamente etc.), aflate în incapacitatea de a-și exprima interesele într-o formă instituționalizată și de a găsi singure soluții viabile de ieșire din situațiile de criză în care se află în urma agresiunilor fizice, verbale, emoționale, sexuale la care sunt supuse de către partener.

Agresiunea în mediul familial, se manifestă cu precădere asupra femeilor și copiilor (putând fi cu ușurință dominați din punct de vedere fizic) fapt evidențiat de statisticile realizate pe plan național și internațional, conform cărora în 90% din cazurile de violență domestică, victimele sunt femeii și/sau copiii. Conform aceluiași surse, și bărbații pot fi victime ale violente, dar într-un procentaj mai mic de 3% din cazuri, astfel încât nu fac obiectul serviciilor sociale decât sporadic. Experiența noastră de până acum, coroborată cu opinia specialiștilor, evidențiază faptul că din momentul în care femeia decide să iasă din situația de violență, începe să se confrunte cu o serie de probleme sociale însoțite de framântări psiho-afective, cărora pare că nu le va putea face față singură. Fermitatea, demnitatea și constanța în propriile-i decizii sunt atribute indispensabile demersului și pot fi susținute/exersate printr-un proces de reechilibrare psiho-afectivă, însoțit de o inserție socială și profesională optimă care să ducă la reclădirea stimei de sine, remodelarea imaginii de sine și redobândirea încrederii în sine a femeii, ieri - victima umilită, mâine - stăpână pe propria-i viață. După ieșirea fizică și civilă din situația de violență, urmează acomodarea cu noul statut de "mamă singură", "femeie divorțată", care declanșează la nivel psiho-emoțional dar și social, o serie de reacții comportamentale maladaptative și autodistructive. Toate acestea intră în competența psihologului, terapeutului, asistentului social și juristului format și informat, care acordă asistență specifică fiecărui caz în parte.

La nivelul întregii țări, din experiența acumulată a organizațiilor active în domeniul prevenirii și combaterii violenței, s-a demonstrat că femeile victime ale violenței se încadrează într-un grup de risc major, nu doar atât timp cât sunt băuete a fi potențiale victime, cât mai ales din momentul în care decid să iasă din situația de criză familială pe care o suportă uneori de ani de zile. Dacă până nu de mult, femeile își trăiau în tăcere și resemnare, umilința și teroarea la care erau supuse în propria

familie și datorită cadrului legislativ deficitar care nu le oferea sprijin și protecție, din 2003 - datorită campaniei susținute de organizații neguvernamentale și cu sprijinul politic necesar, se aplică în România o lege (217/2003 - pentru prevenirea și combaterea violenței în familie) care conferă sprijin și protecție victimelor violenței, precum și ordonanța nr. 68/2003 care reglementează prestarea serviciilor sociale de către servicii publice sau private și către această categorie de populație. În acest context și prin activitatea susținută a ONG-urilor, tot mai multe femei încep să prindă curaj și să apeleze la serviciile comunitare oferite în special de organizațiile active în sectorul social. Recomandarile legislative converg spre înființarea și dezvoltarea unor Centre de recuperare pentru victimele violenței în cât mai multe din județele țării, cu extindere în timp spre toate localitățile mari. Aceste servicii pot fi asigurate în parteneriat public privat sau individual de fiecare sector în parte, cu respectarea reglementărilor stipulate în legislația secundară (normative, standarde). În Europa standardul este de 1 centru/adapost la 10.000 locuitori.

Numărul de cazuri înregistrate în domeniul violenței în familie, de către ANFP, în anul 2005 în județul Arad a fost de 368 de cazuri și în anul 2006 au fost înregistrate 396 cazuri. Numărul de cazuri înregistrate în domeniul violenței în familie în anul 2007 la nivelul județului Arad, primite de la DMPS Arad, este de 398. Din raportul de monitorizare realizată în cadrul proiectului „Politici publice și o finanțare transparentă în domeniul violenței în familie” finanțat de USAID – Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională prin World Learning for International Development - Programul de Consolidare a Societății Civile din România în perioada ianuarie – mai 2007, rezultă că un număr destul de mic de victime din numărul total de cazuri înregistrate a depus plângere la poliție, ceea ce înseamnă că diferența se regăsește în înregistrarea cazurilor și în alte servicii la care victimele au apelat, ca de exemplu: spitale, medicina legală, DGASPC, alte organizații neguvernamentale. Întrucât la nivelul județului Arad nu există un serviciu specializat pe asistarea victimelor violenței în familie este posibil ca multe din aceste cazuri înregistrate numeric să nu fi avut o finalitate certă deoarece ele nu au beneficiat de o intervenție interdisciplinară, susținută și abordată din perspectiva prevederilor legii 217/2003.

Nimeni, niciodată, în nici o circumstanță, sub nici un motiv, nu are dreptul moral sau social, să limiteze libertatea acțională, psihologică

și emoțională a celui împreună cu care împarte un segment din viață. Trebuie menționat că, în general, agresiunea se manifestă cu precădere asupra femeilor și copiilor (putând fi cu ușurință dominați din punct de vedere fizic) fapt evidențiat de statisticile realizate pe plan național și internațional, conform cărora în 90% din cazurile de violența domestică, victimele sunt femei și/sau copii.

Având în vedere condițiile prezentate, Fundația Renincoor Open Hand implementează la nivel de municipiu Arad Proiectul Centru pentru consilierea și adăpostirea victimelor violenței în familie „TEOFANIA”, cu finanțare din partea Ministerului Muncii, Familiei și Egalității de Șanse prin Agenția Națională pentru Protecția Familiei. Obiectivul general al proiectului este înființarea unui centru pentru adăpostirea victimelor violenței în familie, femei și copii, care se hotărăsc să iasă din situația existentă.

Obiectivele specifice sunt:

- înființarea a 12 locuri de cazare a victimelor violenței (femei, copii);
- asigurarea serviciilor de consiliere pentru femeile victime ale violenței familiale (consiliere psihologică, juridică, spirituală, asistență socială);
- elaborarea și implementarea unui program focalizat pe eliminarea efectelor violenței familiale asupra copiilor;
- program de prevenție prin informare și educare a tinerilor cu privire la cauzele și consecințele violenței în familie.

BENEFICIARI DIRECTI

Programul de consiliere și recuperare a victimelor violenței, se adresează femeilor care:

- sunt victime ale violenței în familie și manifestă dorința de a schimba situația actuală.
- au suferit sau suferă traume psihice sau fizice în urma agresiunilor repetate.
- sunt amenințate cu tratamente violente și îngrădirea libertății personale.
- sunt lipsite de adăpost (obligate să părăsească domiciliul singure sau însoțite de copii).
- apelează pentru informare și /sau programare, telefonic sau direct.

Și implicit copiii lor care:

- sunt victime sau martori ale scenelor violente petrecute în familie
- își însoțesc mama în momentul când aceasta este nevoită să părăsească domiciliul

- sunt recuperați, la solicitarea mamei, ulterior adăpostirii femeii în centru.

BENEFICIARI INDIRECȚI - Numărul lor poate fi estimat la 300-500 de persoane/ proiect, luând în calcul serviciile directe care se vor repercuta asupra :

Cuplului familial beneficiază de soluționarea situației de criză, creșterea coeziunii și comunicării ca rezultat al consilierii de cuplu;

Grupului de suport din anturajul beneficiarilor, care învață modalități eficiente de ajutorare a victimei pentru reducerea tensiunii intrafamiliale.

Autorităților locale, primăria își lărgeste sfera de activitate, prin implicarea în proiecte sociale ce se adresează unei categorii defavorizate din comunitate.

Școlii - prin diminuarea cazurilor de abandon scolar și a numărului de conflicte

Comunității prin menținerea liniștii și ordinii publice, diminuarea numărului de șomeri, creșterea calității educației morale;

Poliției - prin colaborare cu asociațiile prestatoare de servicii sociale în scopul reducerii infracționalității cauzate de violența domestică și asigurarea menținerii ordinii și liniștii publice

Principalele activități din proiect sunt:

Activitate de renovare și dotare

1. Demararea și supravegherea lucrărilor de renovare a spațiului: parter, dormitoare, toaletele, bucătărie, birouri de consiliere și administrație. Achiziționarea mobilierului specific pentru centru. Dormitoarele vor dispune de paturi și dulapuri individuale, masă și scaune. Sălile de activități, birourile de consiliere și administrație vor fi dotate cu mobilier corespunzător.

2. Activitatea de concepere și lansare a campaniei informativ-educative pentru anunțarea deschiderii Centrului TEOFANA se va organiza o conferință de presă, care are ca scop informarea opiniei publice asupra serviciilor oferite, a programului de lucru și situațiilor în care membrii echipei sunt abilitați să intervină. La aceasta se adaugă o serie de materiale publicitare ca: pliante, broșuri, afișe concepute și realizate de întreaga echipă, toate constituindu-se în campania informativ-educativa pe care o propunem prin proiect.

3. Activități de adăpost și consiliere

Activitățile se încadrează într-o sferă mai largă lăsând posibilitatea specificării lor în funcție de dorința beneficiarilor și vor fi descrise în funcție de zilele săptămânii și orele între care se desfășoară. Programul care rămâne identic, va folosi la crearea unei obișnuințe de ordine în viața anterior dezorganizată a femeii și copilului beneficiari și să ofere posibilitatea unui trai decent (igienă, hrană) și securizant (liniște, ordine și protecție).

3.1. Consilierea psihologică pentru femei

Consiliere psihologică oferită prin contact direct și/sau serviciu telefonic pentru femeile expuse violentei în familie și membrii familiei acestora (copii, soți, părinți) sau pentru persoanele de încredere ale acestora (prieten, confidente).

Consilierea se face atât în momentul maxim al crizei (luarea unor decizii urgente) cât și ulterior acesteia, femeia fiind programată pentru consiliere în medie 8-12 sedințe/caz. Dacă situația necesită o intervenție mai îndelungată, subiectul va fi inclus în grupul de psihoterapie, scopul final fiind reabilitarea psiho-socială a femeii aflată în dificultate.

3.2. Consiliere psihologică pentru copii

Activitatea se adresează atât copiilor ce însoțesc mamele în adăpost cât și copiilor clientelor care apelează la consiliere. Consilierea va fi efectuată de personal format și specializat pe domeniul muncii cu copii proveniți din mediile familiale violente. Tratatul problematicii se va face diferențiat pe grupe de vârste, ținându-se cont de caracteristicile psiho-individuale ale copiilor.

3.2.1. Activități ludice pentru preșcolari

Sub directa coordonare și supraveghere a personalului specializat (educator, psiholog, asistent social) copiii cu vârste cuprinse între 3-7 ani vor fi antrenați în activități de joc prin care se urmărește dezvoltarea ariilor motorii, cognitive și verbale, stimularea creativității și a relațiilor corecte în colectivul de copii.

3.2.2. Asistarea copiilor școlari în efectuarea temelor și meditațiilor

Personalul specializat (educator, psiholog, voluntari) va oferi sprijin și îndrumare pentru copii în realizarea temelor școlare și va interveni diferențiat de la caz la caz, pentru eliminarea dificultăților de concentrare a atenției, înțelegere, asimilare, memorare și reproducere, caracteristice copiilor care au suferit diverse traume generate de violență.

3.2.3. Activități de relaționare mamă-copil

Presupun implicarea copiilor într-un program comun cu mamele prin care vor fi realizate excursii, activități artistice, vizionări de spectacole și au ca scop stimularea interacțiunilor și colaborărilor precum și declanșarea unei relaționări corecte și sănătoase mamă-copil.

3.3. Activitate de consiliere juridică

Consilierea juridică se referă la informarea cu privire la drepturile, căile de acțiune, precum și în asigurarea suportului juridic aferent, deoarece în multe situații de criză, nu se cunosc implicațiile juridice și legislative. Beneficiarele află astfel care sunt drepturile victimelor violenței, modul în care aceste drepturi pot fi exercitate, obținând și ajutor în elaborarea unor documente.

3.4. Asistența socială și asistența medicală primară

Pentru cazurile în care femeia se prezintă la centru imediat după comiterea agresiunii fizice și necesită îngrijire ambulatorie. Centrul are la dispoziție servicii medicale generale și specializate prin Cabinetele Medicale „Sfinții doctori fără de arginți Cosma și Damian”.

3.5. Psihoterapie individuală și de grup

Psihoterapie individuală și de grup adresată femeilor supuse violenței și membrilor familiilor acestora cu scopul depășirii crizei existențiale familiale și rezolvarea problemelor psihoafective și sociale.

4. Activități de raportare evaluare și acreditare

Realizarea rapoartelor lunare pentru evaluarea internă în vederea asigurării unui ritm optim de realizare a obiectivelor, dar și a rapoartelor solicitate de autoritatea contractantă după metodologia impusă prin contractul de finanțare.

În conformitate cu prevederile legale promovate de DMSSF Arad, Fundația “Renincoor Open Hand” a fost înregistrată în Registrul Special pentru acreditarea serviciului specializat în munca cu victimele violenței în familie, în dosarul nr. 66 din 15.01.2008.

5. Activități auxiliare

Colaborare cu DGASPC Arad în scopul semnalării eventualelor cazuri de copii maltratați proveniți din familiile în criză .

Colaborare cu Poliția locală și Corpul de gardieni publici pentru asigurarea pazei și protecției obiectivului.

Colaborare cu AJOFM Arad pentru obținerea unor locuri de muncă necesare femeilor aflate în incapacitatea de a se întreține, rămase fără adăpost, având copii în îngrijire

Implicarea în acțiuni de voluntariat în beneficiul comunității a persoanelor asistate în scopul integrării sociale.

Parteneri în proiect și natura parteneriatului

Fundația “Renincoor Open Hand” promovează cooperarea inter-agentii și implicarea factorilor comunitari relevanți pe bază de protocol de colaborare. Partenerii în acest proiect sunt: Episcopia Ortodoxa a Aradului și Hunedoarei, Direcția de Dezvoltare și Asistenta Comunitară de pe lângă Consiliul Local Arad și Agenția Județeană pentru Ocuparea Forței de Muncă Arad. Astfel:

Episcopia Ortodoxă a Aradului și Hunedoarei prin Cantina Socială asigură masa de prânz pentru beneficiarii adăpostului, în zilele lucrătoare. Pe perioada derulării proiectului, Episcopia desemnează o persoană care va veni săptămânal în centru, sau de câte ori va fi nevoie, pentru a asigura consilierea spirituală. Prin structura organizațională de care dispune, Episcopia va informa și promova serviciile centrului în rândul populației din municipiul Arad. De asemenea, prin Cabinetele Medicale „Sfinții doctori fără de arginți Cosma și Damian”, Episcopia asigură servicii de medicină generală și specializată, beneficiarilor din centru. Episcopia Ortodoxă a Aradului și Hunedoarei se va implica în funcționarea centrului pentru adăpostirea victimelor violenței în familie și după încheierea finanțării de la bugetul de stat, astfel: spațiul, în care funcționează centrul, este pus la dispoziție pe o perioadă de cinci ani, prin Parohia Ortodoxă Arad-Micălaca Veche II; masa de prânz se asigură beneficiarilor din centru și după încheierea finanțării de la bugetul de stat; asigurarea unor servicii medicale generale și specializate prin Cabinetele Medicale „Sfinții doctori fără de arginți Cosma și Damian”; cheltuielile administrative ale centrului vor fi preluate de către Episcopia Ortodoxă a Aradului și Hunedoarei și Fundația “Renincoor Open Hand”; consilierea spirituală, în funcție de nevoie, se va asigura pe perioada existenței centrului.

Direcția de Dezvoltare și Asistenta Comunitara de pe lângă Consiliul Local Arad, pe perioada derulării proiectului, va facilita accesul la alte tipuri de prestații și servicii sociale (ajutor de urgență pentru familii, consiliere juridică, distribuire de alimente/hrană). Împreună cu ceilalți parteneri vor realiza campanii de informare și educare a comunităților locale și distribuirea de materiale de promovare. Contribuția și implicarea Direcției de Dezvoltare și Asistență Comunitară de pe lângă Consiliul Local Arad, la funcționarea centrului pentru adăpostirea victimelor violenței în familie, după încheierea

finanțării de la bugetul de stat, se va face prin: ajutor de urgență pentru familii; frecventarea pentru copiii sub 3 ani a creșelor din subordine; facilitarea accesului minorilor la frecventarea Centrelor de zi din cadrul DDAC; susținerea beneficiarilor din centru/adăpost cu articole de îmbrăcăminte și încălțăminte prin Centru de colectare a donațiilor din cadrul DDAC; consiliere juridică; monitorizarea beneficiarilor după părăsirea centrului; facilitarea accesului la alte tipuri de prestații și servicii sociale; realizarea de campanii de informare și educare a comunităților locale și distribuirea de materiale de promovare.

Agenția de Ocupare și Formare Profesională Arad, pe perioada derulării proiectului și după încheierea finanțării de la bugetul de stat se va implica în proiect prin: informații cu privire la locurile de munca vacante existente la nivelul municipiului și județului Arad: informații cu privire la oportunitățile de calificare/recalificare profesională pentru beneficiarii centrului; asigură la cerere, prin personal calificat, la sediul AJOFM Arad, precum și la sediul Centrului “TEOFANIA” servicii de mediere a muncii pentru beneficiarii proiectului.

Întreg complexul de proceduri de intervenție de care vor beneficia victimele violenței în familie incluse în acest program, va avea drept rezultat la nivel individual :

- În plan SOCIAL:

- existența unui serviciu de specialitate căruia i se poate adresa victima accesul necondiționat la informație, îndrumare și sprijin pentru rezolvarea situației de criză
- dezvoltarea capacității de a lua decizii corespunzătoare în cunoștință de cauză
- oportunitatea de a acționa în conformitate cu nevoile exprimate
- siguranța, protecția și confidențialitatea persoanei și a cazului
- asigurarea unui trai decent pentru perioada de recuperare post-traumatic

- În plan PSIHO-EMOȚIONAL

- remodelarea imaginii de sine,
- restructurarea relațiilor interpersonale,
- redobândirea încrederii de sine,
- echilibrare psiho-emoțională,
- restructurarea capacităților decizionale

- În plan comunitar impactul se va putea sesiza prin:

Diminuarea situațiilor de agresiuni fizice și a actelor de violență la care sunt supuse grupurile cu risc sporit de vulnerabilitate : femei, copii, bătrâni;

Număr crescut de cazuri potențial victime care apelează la serviciile centrului, reducându-se astfel riscul de a junge în situații de violență explicită;

Salvarea de la disoluție a cât mai multor cupluri cu impact pozitiv asupra copiilor;

Creșterea vizibilității în rândul populației a serviciilor de consiliere, asistență socială, psihoterapie, consiliere juridică.

Bibliografie:

- www.anpf.ro - siteul Agenției Naționale pentru Protecția Familiei.

TERAPIA PRIN MUZICĂ

THERAPY THROUGH MUSIC

Lect. univ. drd. Camelia TUHUȚ
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

Melotherapy has implication in satisfying all individuals needs, the chance of a life sidelined by the joy of movemen , with increased possibilities of avoiding and fighting stress, even by the refuge.

Cuvinte cheie: meloterapia, deficiența, integrarea

Muzica reprezintă arta de a exprima sentimente și idei cu ajutorul sunetelor combinate într-o manieră specifică. Ea se bazează pe câteva elemente specifice și anume *ritmul, armonia și melodia*.

Ritmul în muzică se referă la așezarea accentelor tonice într-o frază muzicală, în timp ce în versuri sau în proză el se referă la succesiunea silabelor accentuate și neaccentuate. Ritmul se rezumă – în muzică – în principal la caracteristicile mișcării. El prezintă rezonanțe diferite de la o persoană la alta sau în funcție de vârstă, stare de sănătate, dispoziție sufletească, de moment sau de nivel cultural.

Armonia se referă la îmbinarea melodioasă a sunetelor și are la bază tehnica acordurilor, specifică compoziției.

Ritmul și *armonia* sunt elementele esențiale ce compun o melodie sau un cântec.

Melodia ca rezultat final al unei creații muzicale reprezintă o succesiune de sunete îmbinate după regulile ritmului și ale modulației pentru a alcătui o unitate cu sens expresiv exprimată într-o compoziție muzicală sau cântec.

În cadrul meloterapiei educatorul are în vedere în principal efectul pe care îl are muzica utilizată sub diferite forme, ca mijloc de recuperare a unor deficiențe cognitive, motorii, afective sau de personalitate.

La **personalitățile normale** s-a demonstrat că muzica exercită o serie de efecte benefice cum ar fi:

- Determină o serie de stări afective tonice

- Induce o stare de liniște, care facilitează reducerea stărilor de tensiune și anxietate
- Permite crearea unei stări de detașare față de elementele generatoare de stres
- Amplifică rezistența la efort
- Facilitează comunicarea – în special cea nonverbală – între persoane
- Contribuie la dezvoltarea unor funcții și procese psihice, începând cu cele primare, cum ar fi percepțiile și reprezentările și terminând cu cele complexe, cum ar fi imaginația, creativitatea (prin dans, de exemplu) și imaginația
- Ameliorează comportamentul și socializează individul

În cazul copiilor cu handicap meloterapia este folosită – în special – pentru stabilirea unui alt tip de comunicare, diferit de cel verbal. La aceștia este mai puțin important nivelul de dezvoltare al aptitudinilor muzicale. Principalul obiectiv al meloterapiei este acela de ***a stabili contactul cu copilul cu deficiențe și de a facilita comunicarea cu terapeutul și cu participanții la ședința de terapie***. În acest caz se pot utiliza, de exemplu, instrumentele de percuție, castanietele, tamburinele, xilofonul sau chiar propriul corp.

La ***copiii deficienți mintali hiperactivi***, muzicoterapia poate fi utilizată pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii și pentru realizarea unor performanțe.

La cei cu ***instabilitate emoțională*** utilizarea muzicoterapiei determină:

- Diminuarea tensiunilor
- Reducerea agresivității
- Îmbunătățește cooperarea în interiorul grupului
- Ameliorează munca de echipă

Meloterapia îi ajută și pe cei cu ***tulburări relaționale*** deoarece favorizează participarea spontană la activitățile de grup. Cercetările efectuate ne oferă indicații metodice despre preferințele copiilor pentru diverse forme de activități de meloterapie, în funcție de nivelul lor de activism. Subiecții cu nivel crescut de activism aleg dansul, cei cu nivel mediu de activism aleg grupa de toboșari, iar cei cu nivel scăzut de activism aleg grupele de cor sau acompaniament.

Terapia prin muzică poate fi organizată în mod individual sau în grupuri. În grădinițele și școlile speciale este bine să se grupeze copiii în

funcție de performanțele de care sunt capabili în domeniul muzicii și în funcție de nivelul retardului lor mental.

Activitățile de meloterapie cu cei cu deficiențe mentale severe sau asociate este indicat să se realizeze în ședințe individuale.

Din punct de vedere al modului de desfășurare a activităților meloterapia se poate împărți în două forme: activă și receptivă.

Forma activă constă în diverse activități muzicale, desfășurate chiar de subiecți (muzică intrumentală sau vocală), executate individual sau în grup.

Forma receptivă este cea în care subiecții audiază muzica.

Pasivitatea lor nu este totală deoarece activitatea de recepție solicită, prin ea însăși, un anumit grad de participare din partea acestora.

În cadrul activităților de meloterapie desfășurate în învățământul special de educatori și logopezi trebuie urmărite următoarele **obiective**:

- Dezvoltarea interesului față de activitățile muzicale
- Formarea și dezvoltarea auzului muzical cu elementele sale componente – simț melodic, ritmic, armonico-polifonic
- Educarea vocii ca principal mijloc de redare a muzicii și de exersare a sunetelor
- Formarea unor deprinderi practice muzicale (de cânt, ritmice, melodice, armonico-polifonice, de interpretare, de utilizare a instrumentelor)
- Educarea deprinderilor de a asculta muzică
- Integrarea unităților de învățământ în viața artistică
- Cultivarea imaginației și a creativității
- Echilibrarea personalității copilului prin cultivarea unor trăsături de caracter pozitive
- Dezvoltarea sociabilității copilului prin participarea la activitățile organizate pe grupuri de copii

În cazul copiilor cu deficiențe mai severe se pot stabili o serie de obiective importante legate de:

- Îmbunătățirea orientării spațio-temporale și coordonării motrice
- Educarea expresivității mimico-gesticulare
- Nuanțarea exprimării verbale
- Dezvoltarea sensibilității cromatice muzicale – determinarea unor stări de deconectare, bucurie, încântare etc.

Îmbunătățirea motricității voluntare prin meloterapie

La copiii cu retard mental, cu cât gravitatea acestuia este mai mare, cu atât deficitul de motricitate este mai mare. Astfel, mișcarea pe fond muzical este bine să se desfășoare în următoarele etape:

- ascultarea bățailor într-o tobă, punerea în mișcare la zgomotul produs de aceasta și oprirea la încetarea sa
- executarea de mișcări pe ritmuri de tobă; pe măsură ce ritmul se accelerează se poate trece la sărituri și chiar alergări
- desfășurarea de mișcări pe anumite melodii folosind modelul anterior
- executarea de jocuri de mișcare pe acompaniament muzical
- executarea de dansuri simple cu mișcări ample
- interpretarea unor dansuri în mod creativ cu alegerea liberă a ritmului și timpului de mișcare, cu intervenția minimă a educatorului

Terapia prin dans este utilizată cu succes în cazurile în care comunicarea este blocată sau limitată, la copiii cu deficiențe mintale sau la autiști. Dansul ameliorează imaginea corporală a acestora, fiecare identificându-și propriul ritm corporal. În cazul meloterapiei de grup, prin puterea de a grupa toți copii într-o singură experiență și prin unirea eforturilor de a realiza o sarcină comună se minimizează izolarea și se potențează socializarea.

Muzicoterapia și terapia cognitivă

Muzica special creată pentru copii trebuie să fie accesibilă puterii lor de receptare, să declanșeze imagini cu valoare cognitivă, activând transferul de elemente de comunicare. Deprinderile muzicale ritmice, melodice, armonico-polifonice, pot fi prezentate și consolidate gradat, constant în funcție de vârstă și de gradul de handicap astfel încât să se ajungă la înțelegerea unor lucrări muzicale mai complexe, să educe și să dezvolte anumite procese cognitive cum ar fi: atenția distributivă și concentrată, memoria, afectivitatea și creativitatea. Pe baza creșterii receptivității analizatorului auditiv se dezvoltă calitativ percepțiile și reprezentările și, pornind de la acestea, toate celelalte procese psihice de cunoaștere implicate în evoluția favorabilă a copilului. Pe măsura dezvoltării acestora se dezvoltă și gândirea, cea mai productivă dintre procesele psihice, prin intermediul ei copilul trecând de la explorarea senzorială și motrică la realizarea de operații logice.

Mai mult ca orice stimul exterior, muzica declanșează și întreține un timp mai îndelungat atenția copiilor, stimulează memoria și facilitează interacțiunea.

Muzicoterapia și limbajul

Prin meloterapie limbajul se dezvoltă atât sub aspectul pronunției corecte cât și a îmbogățirii vocabularului. Sincronizarea dintre linia melodică și pronunțarea corectă, pe silabe, a textului pot regla echilibrul dintre expirație și inspirație și facilita coordonarea dintre respirație, pronunție și mișcare.

Muzicoterapia și integrarea socio-afectivă

Cele mai atractive jocuri pentru copii sunt jocurile muzicale, cele ritmice și dansurile. Prin intermediul acestora este facilitată integrarea în colectivitate. Copiii sunt încurajați să se asculte individual, să îi asculte pe ceilalți, să se sincronizeze în dans după un anumit ritm, să își crească capacitatea de autocontrol, spiritul de ordine și disciplină. Astfel, meloterapia facilitează reacții directe afective care prefigurează atitudinea viitoare a copilului față de membrii microgrupului social din care face parte. În consecință, muzica oferă acea stare emoțională care constituie specificul ei ca artă, iar funcția ei estetică și socioafectivă se bazează pe aceasta.

Aplicație practică-Studiul de caz :

În cele ce urmează vom descrie, pe scurt, un exercițiu adecvat copiilor cu retard mental sever. Aceștia, datorită problemelor de dezvoltare cognitivă, motorie, socio-afectivă și de limbaj, au mari dificultăți în formarea și perfecționarea deprinderilor de autoîngrijire, în însușirea elementelor de comunicare verbală și nonverbală și în adaptarea la mediul social.

Obiective:

- dezvoltarea simțului ritmului
- formarea lateralității
- dezvoltarea coordonării motrice
- însușirea de reguli simple (așteptarea rândului în acest caz)
- descărcarea agresivității
- socializarea

Descriere:

Se începe cu un grup mic, de 4-5 copii; pe măsură ce însușirea exercițiului avansează se pot integra câte 1-2 copii, care, prin imitație, vor învăța mai ușor ce au de făcut și care sunt regulile jocului.

Copiii se așează în cerc, așezați pe scaune, astfel încât să se vadă unul pe celălalt. Fiecare copil își va alege un instrument preferat, care să poată fi utilizat cu o singură mână – cea stângă, de exemplu. Vor fi utilizate tobe, castaniete, tamburine, clopoței, zurgălăi, xilofone etc.

Asistentul social face instructajul și explică grupului de copii regulile, adaptându-le gradului de înțelegere al acestora. În esență, instructajul va cuprinde următoarele elemente orientative: „eu voi face o mișcare, iar cel din dreapta mea va face la fel, apoi cel din dreapta lui ș.a.m.d.” (educatorul va striga și numele copilului cărui a fi vine rândul până ce aceștia se vor obișnui cu cerința exercițiului).

Asistentul social introduce succesiv, în funcție de evoluția grupului, următoarele elemente:

- bate cu piciorul drept în podea
- bate cu piciorul stâng în podea
- bate cu mâna stângă pe un picior
- bate sau sună din instrumentul ținut în mâna stângă

De fiecare dată când se închide cercul (când îi vine rândul din nou educatorului) se introduce mișcarea următoare.

În forma sa finală, pe măsură ce copiii vor învăța ritmul și ordinea intrării în joc, exercițiul se va desfășura în patru timpi, astfel încât, în a patra rotație, fiecare va executa succesiv cele patru mișcări descrise mai sus.

Într-o altă fază se poate introduce, ca element de complexitate, menținerea mișcării sau mișcărilor inițiale de către toți copiii, ca și cum ar fi un grup muzical în care toți fac simultan același lucru.

Bibliografie:

- Arcan, P., Ciumăgeanu, D., (1980), *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Timișoara
- Mușu, I., Taflan, A. (coord.), (1997), *Terapia educațională integrată*, Editura Pro Humanitate
- Păunescu, C., Mușu, I., (1990), *Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*, Editura Medicală, București

RELAȚIILE DE CUPLU DIN PERSPECTIVA PERSONALITĂȚII

COUPLE RELATIONSHIPS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY

Prep. Univ. Drd. Sonia IGNAT
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

A few arguments can be showed for the supporting the positive connection which is established between extraversion and the capacity of couple relationship. The opened persons can be described as energetic, warm, and sociable. They prefer to be in the company of other persons, the lack of shyness is helping them to initiate easily new contacts and because of this they have the support from the people who are close to them. These persons have developed social abilities, being capable to enter into relations in a proper way. With other words, they know how to solve conflicts, how to show what they feel, how to handle in a proper way the stressing situations.

Cuvinte cheie: relații de cuplu, personalitate, extraversiune, introversiune.

1. Ce este personalitatea?

În sfera culturii sau în viața social-politică se utilizează termenul de personalitate pentru a desemna indivizii de excepție. Personalitățile generează schimbări semnificative în cultură și în traiectoria istorică a popoarelor. Lucrările dedicate istoriei culturii și civilizației, dicționarele și manualele sintetizează aportul personalităților la transformarea activităților, la schimbările sociale, la înnoirea culturală.

Psihologia, asemenea altor științe, studiază personalitatea pe o arie delimitată. Fără a ignora componenta biologică și dimensiunea socială a ființei umane, se preocupă în mod explicit de aspectele subiective, de procesele mentale și de corelatele lor comportamentale. Descrierea, explicarea acestora și elaborarea predicțiilor întemeiate pe cunoașterea

stărilor actuale constituie nucleul perspectivei științifice în care psihologia integrează omul ca personalitate. Psihologia aplică atributul de personalitate ființei umane ajunsă în procesul devenirii sale socio-culturale la sinteza următoarelor determinații (Filimon, 2004):

- Autonomie relativă în relațiile cu mediul său de viață. Autonomia se exprimă în capacitatea de autoîngrijire, autoadministrare, în menținerea unității, a echilibrului și a identității;
- Capacitate de anticipare și autocontrol;
- Integrarea activă în comunitate, însușirea valorilor și a modului de viață specifice comunității, dezvoltarea relațiilor interpersonale;
- Prestarea unor activități incluse în repertoriul societății;
- Conștientizarea propriei existențe în unitate cu procesul de conștientizare a realității, elaborarea modelului mental al Eului și al lumii.
- Intervenție transformatoare asupra mediului și a propriei persoane.

Aceste calități pot fi identificate în orice cultură, dar sub forme diferite. De exemplu, în toate culturile există activități parentale, de muncă sau creație, dar se înregistrează semnificative diferențe în stilul de creștere și îngrijire a copiilor, în tipurile de profesii și ocupații, în atitudinile față de muncă, în difuzarea și ierarhia valorilor. Construirea și percepția relațiilor individului în lumea sa socială accentuează autonomia, independența Eului în culturile vestice sau interacțiunea, interdependența în culturile non-vestice (Berry et al, 1992; Triandis 1994; Kitayama, Markus 1995).

Atributul de personalitate se dobândește spre sfârșitul adolescenței sau în faza de trecere de la copilărie la maturitate. În culturile tradiționale există perioade de inițiere finalizate prin ritualuri de consacrare a debutului noii etape.

A spune ce este personalitatea, operând pe baza rigorilor logice ale definiției, ar implica fie o trecere în revistă a numeroaselor încercări de elaborare din perspective teoretice specifice, fie o selecție a definițiilor pe baza unor criterii discutabile. Nici una din aceste moduri de prezentare nu este în concordanță cu obiectivele precizate la început. În consecință, vom insista asupra elementelor comune din definițiile personalității analizate în teoriile de referință. Cele mai importante sunt: consistență versus schimbare, distinctivitate versus similaritate, public

versus intim, normalitate versus anormalitate în ipostaza tulburării de personalitate.

consistență versus schimbare

Consistența în timp și în diferite situații semnifică relativa stabilitate în modul de a gândi, de a simți sau de a acționa, în atitudini și în patternurile comportamentale ale unui individ. Consistența este interpretată în diferite moduri:

- poate avea o determinare internă - rezultă din însușirile stabile ale personalității, numite de obicei, trăsături sau factori. Factorii de personalitate sunt formațiuni complexe ce integrează mai multe procese psihice (de exemplu, inteligența, extraversiunea, conștiinciozitatea);
- poate avea o determinare externă, obiectivă - rezultă din repetabilitatea situațiilor de viață;
- poate fi o iluzie a observatorului, alimentată de nevoia de predicție a comportamentului celorlalți, corelată cu nevoia lui de siguranță;
- poate fi efectul falsului consens: percepem stabilitatea propriei persoane, avem conștiința identității și-i percepem în consecință, pe ceilalți, ca fiind constanți;
- diferă de la un individ la altul, de la o dimensiune a personalității la alta, dar cel puțin un nivel mediu al consistenței în mai multe planuri comportamentale sau mentale este prezent la fiecare (Baron, 1999). De aici rezultă continuitatea și identitatea personalității. Cele două însușiri esențiale sunt prezente în percepția de sine și în percepția celorlalți;
- consistența nu este incompatibilă cu schimbarea. Conceptul de schimbare este vehiculat în orice teorie, dar există diferențe semnificative privind factorii generatori, amploarea sau sensul transformărilor.

distinctivitate versus similaritate

Distinctivitatea reprezintă ansamblul atributelor ce conferă personalității, unicitate. Spunem în acest sens, că nu există personalități identice, că fiecare om este diferit. Distinctivitatea

- rezultă din potențialul genetic unic în interacțiune cu mediul diferențiat pentru fiecare ființă umană și din experiența de viață irepetabilă;

- se concretizează în specificitatea individuală a modului de a gândi, de a simți sau de a acționa, în capacitatea de efort și de adaptare, în dinamismul, energia, stilul de muncă, nivelul și tipul activităților, sistemul axiologic și rețelele de relații; .
- are sens numai prin raportare la similaritate. Similaritatea atributelor personalității este dată de asemănările conținute în ereditatea umană, de elementele comune conținute în rolurile și activitățile sociale, de exemplu, roluri de gen, roluri profesionale sau ocupaționale, activități parentale, de învățare. Similitudini există și în secvențele și stadiile devenirii umane. Asemănările și integrarea în grup stau la baza formării identității sociale. Conștiința identității sociale poate fi nu numai protectoare și dinamizatoare, ci și sursă de suferință (Deschamp et al, 1999; Kaes et al, 1998).

Pe temeiul identității sociale și prin descoperirea elementelor unicității se constituie identitatea personală, se formează conceptul de Eu. Răspunzând întrebărilor: *Cine sunt eu ? Cum mi-aș dori să fiu? Cum ar trebui să fiu?* ne formăm treptat conștiința propriei persoane, încrederea în propria eficiență, stima față de noi înșine

public versus intim

- Aspectul public al personalității reprezintă ceea ce alții observă în manifestările obiective ale unei persoane - dispoziția generală, modul de manifestare în situații amenințătoare, expresii ale atitudinilor, patternuri de vorbire, maniere, ținută, vestimentație, etc. Comportamentul unei persoane nu este același într-o mulțime, într-un grup restrâns de prieteni, în familie sau la locul de muncă, dar în orice situație socială, fațeta publică poate fi percepută de alții și poate fi evaluată în diferite moduri.
- Există de asemenea o parte ascunsă, **privată** sau intimă a personalității. Aceasta include fantezii, dorințe, aspirații, gânduri și experiențe neîmpărtășite. Fiecare om a trăit unele experiențe deosebite despre care nu a povestit nimănui niciodată, a nutrit speranțe ce îi păreau prea copilărești sau prea jenante pentru a fi dezvăluite, a avut visuri sau amintiri ce au rămas doar pentru el. Mărturisirea unor conținuturi ale personalității intime poate avea loc de obicei în fața unei

persoane apropiate. În general, componenta intimă a personalității rămâne ascunsă și greu de studiat.

normalitate versus tulburare de personalitate.

- Normalitatea personalității semnifică modurile relativ stabile de cogniție și relaționare cu mediul sau cu propria ființă, a căror finalitate este în esență, adaptativă și emergentă. Definierea normalității este mult mai dificilă comparativ cu anormalitatea înțeleasă ca tulburare. În mod tradițional, s-a considerat adaptabilitatea ca notă definitorie a stării de normalitate. Pentru a evita confundarea termenului de adaptare cu cel de conformism, se insistă asupra unor atribute ale personalității, cum ar fi individualitatea sau unicitatea, creativitatea, împlinirea potențialului sau autorealizarea (Maslow, 1970).
- Cei mai mulți psihologi sunt de acord cu existența unor însușiri ce indică starea emoțională de bine: *percepția eficientă a realității, autocunoașterea adecvată, acceptarea și stima de sine, controlul voluntar al comportamentului, abilitatea de a forma relații de atașament, prietenie și dragoste, direcționarea productivă a abilităților în activități sociale.*
- Când trăsăturile devin inflexibile și maladaptative, afectând semnificativ funcționarea socială și ocupațională a individului, ne aflăm în fața unor tulburări de personalitate. Acestea reprezintă moduri neadecvate și imature de a face față stresului sau de a rezolva problemele vieții. Tulburările de personalitate, ca patternuri durabile de comportament maladaptativ, interferează cu starea de bine a individului și a grupului. Ele apar în adolescență sau la debutul vârstei adulte. Patternul comportamental și experiența subiectivă se abat semnificativ de la expectanțele culturii din care face parte individul sau de la normele ce guvernează existența umană transculturală. Devierile se manifestă în planul cogniției (percepția și evaluarea propriei persoane, a celorlalți și a evenimentelor), al afectivității (nivelul, intensitatea, labilitatea, adecvarea răspunsului emoțional), al funcționării interpersonale sau socio-ocupaționale și al controlului impulsurilor (DSM-IV, 1994).

Conceptul de personalitate este deosebit de complex din punct de vedere semantic, fapt care face să fie de greu de încadrat într-o definiție strictă. Allport (1981, apud. Dafinoiu, I., 2002), consideră că

“personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic.” Așadar personalitatea, în cazul acestei definiții, se referă la ansamblul sistemelor organizate care determină conduita și se distinge de comportament prin faptul că, acesta din urmă, reprezintă doar o actualizare vizibilă a elementelor personalității, în cadrul unei situații specifice. O altă definiție este oferită de Reuchlin (1992, apud. Dafioiu, I., 2002), care consideră personalitatea ca fiind “o caracteristică relativ stabilă a modului de a fi al unei persoane în ceea ce privește felul de a reacționa la situațiile în care ea se găsește.” Conform acestei definiții, personalitatea se referă la orice tip determinant al conduitei (cognitiv și noncognitiv). Este evidentă așadar diversitatea modalităților prin care personalitatea poate fi abordată.

Modul în care o persoană gândește, ia decizii și acționează este deosebit de important pentru a înțelege comportamentul în cadrul relației de cuplu. Una dintre principalele trăsături ale personalității, cu efecte puternice asupra relației romantice, este reprezentată de neuroticism. Persoanele cu un nivel înalt pe această dimensiune, experimentează adesea emoții negative precum anxietate, antagonism și nemulțumire. Reacțiile la neînțelegerile care pot să apară în cadrul interacțiunilor zilnice cu partenerul romantic, pot provoca sentimente negative, de respingere. În acord cu Karney și Bradbury (1995, apud. Conger, R., 2005), neuroticismul creează un anumit grad de vulnerabilitate, care influențează modul în care cuplul va reuși să gestioneze situațiile stresante. Numeroase cercetări realizate pe această temă evidențiază efectele nocive ale neuroticismului asupra relației de cuplu.

Alte trăsături ale personalității, precum agreabilitatea, conștiinciozitatea sau deschiderea spre experiență, influențează într-o mai mică măsură calitatea relației romantice. O legătură pozitivă se stabilește între extraversiune și calitatea relației de cuplu. Persoanele extravertite experimentează emoții pozitive, precum veselie și deschidere spre interacțiune, fiind capabile gestioneze într-o manieră adecvată experiențele stresante.

Competența în relația romantică poate fi definită ca un set de comportamente care permit individului să formeze o legătură romantică de durată, care să aducă satisfacții reciproce ambilor parteneri. Interacțiunile din cadrul unei relații care sunt marcate de ostilitate, de lipsa căldurii și a suportului, reprezintă indicatori ai unui comportament

neadecvat. Aceste interacțiuni negative reprezintă un factor cheie al modului de funcționare al relației. Cu toate acestea, cercetările ne indică că uneori, în relațiile de durată, comportamente catalogate drept negative pot produce satisfacție, ca urmare a unor eforturi susținute de rezolvare a conflictelor.

În mod intuitiv, putem afirma că trăsăturile de personalitate ale partenerilor au o influență importantă asupra calității relației romantice. În această direcție, un interesant studiu a fost realizat de către Neyer și Voigt (2004). Subiecții cercetării respective au fost 100 de cupluri berlineze, cu parteneri de vârste cuprinse între 19 și 36 de ani. În marea majoritate a cazurilor a fost vorba despre tineri necăsătoriți (92%), în ciuda faptului că relațiile erau de lungă durată (2 ani și 9 luni în medie). S-a constatat, în mod oarecum surprinzător, că trăsăturile de personalitate ale partenerilor nu indică o similaritate consistentă, însă în schimb calitatea relației este văzută aproximativ la fel de către cei doi parteneri. În timp ce calitatea relației nu este legată de asemănările de personalitate, analizele diadice au arătat că această calitate este mai bine prezisă de către propria personalitate a subiectului, decât de personalitatea partenerului. Astfel, trăsătura de personalitate care s-a dovedit a influența cel mai consistent calitatea relației, a gradul de agreabilitate (atât personal, cât și al partenerului). Siguranța auto-percepută a atașamentului a fost în mod semnificativ corelată cu toate cele cinci trăsături vizate de testul Big Five: stabilitate emoțională, extraversiune, deschidere spre experiență, agreabilitate și conștiințiozitate. Neuroticismul s-a dovedit, așa cum era de așteptat un predictor clar al unei calități scăzute a relației. În altă ordine de idei, trebuie precizat că cei doi autori au ales o abordare orientată spre “rețelele personale”, cărora cei doi parteneri le aparțin (“personal network approach”). Autorii au reușit să extragă câteva concluzii interesante, ce au rezultat din această abordare, concluzii vizând modul în care mediul social influențează calitatea relației. Astfel, femeile s-au dovedit a fi cu atât mai atașate de partener cu cât relațiile lor sociale sunt mai nesigure. Mai mult decât atât, stările conflictuale și cele de nesiguranță în prezența partenerului au fost prezise de aceleași situații legate de relația cu ceilalți. În privința bărbaților, s-a înregistrat existența unei corelații negative între intensitatea vieții lor sociale și apariția stărilor conflictuale cu partenera de viață. Din studiul în cauză rezultă că un alt factor social, care influențează calitatea relației este familia. Astfel, cu cât bărbații au petrecut mai mult timp cu părinții și s-

au simțit mai în siguranță alături de aceștia, cu atât mai rare au fost cazurile de conflict și sentimentele de insecuritate generate de relația cu partenera. În general, aceleași concluzii au putut fi trase și în privința femeilor.

Bibliografie:

- Adler A., (1991), *Cunoașterea omului*, Editura Științifică, București
- Allport G.W., (1981), *Structura și dinamica personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- American Psychiatric Association, (1994), *Diagnostic and Statistica Manual of Mental Disorders* (4th ed.), American Psychiatric Association, Washington D.C.
- Bandura A., (1986), *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New York
- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R., (1992), *Cross cultural psychology: Research and applications*, CambridgeUniversity Press, Cambridge
- Deschamps J.C., Morales J.F., Paéz D., Worchel S., (1999), *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- Filimon L., (2004), *Teorii ale personalității: o abordare clasică*, Editura Universității din Oradea, Oradea
- Hăvârneanu, C. (2000), *Cunoașterea psihologică a persoanei*, Editura Polirom, București
- Iluț, P. (1995), *Familia. Cunoaștere și asistență*, Editura Argonaut, Cluj-Napoca
- Mitrofan, I., Ciupercă, C. (1998), *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Editura Press „Mihaela”, S.R.L. București

**DOMENII PSIHOPEDAGOGICE DE MANIFESTARE A
SUPRADOTĂRII GENERALE**

PSIHOPEDAGOGIC DOMAIN OF GIFTED MANIFESTATION

Asist. univ. drd. Gabriela KELEMEN
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

A definition of giftedness is a formal and explicit statement that might eventually become part of official policies or guidelines. Are giftedness and high IQ one and the same? And if so, how high does one's IQ need to be before he or she can be considered gifted? If giftedness and high IQ are not the same, what are some of the other characteristics that contribute to the expression of giftedness? The first conclusion is that intelligence is not a unitary concept, but rather there are many kinds of intelligence and therefore single definitions cannot be used to explain this complicated concept.

Cuvinte cheie: supradotare, inteligența cognitivă, concepte

1. Inteligența cognitivă și caracteristicile ei

Care este natura sistemului cognitiv privită din punct de vedere ontologic? Sistemul psihic uman este un **sistem** de prelucrare (procesare) a informației, recunoscându-se **natura** informațională a fenomenelor psihice cu o foarte complexă organizare și funcționare. Sistemul cognitiv este, de asemenea, un sistem deschis care presupune, fundamental, o receptivitate cognitivă la principalele forme de influențe externe (fotonice, unde aeriene, presiune, căldură, calitățile aerului, calitățile sau compoziția alimentelor etc.). Fără această receptivitate n-ar fi posibilă cunoașterea lumii externe, iar toate capacitățile acestui macro-obiect sunt datorate în principal structurii sau organizării lui superioare. Dacă există o unitate ultimă ("*theory of everything*")¹ atât a materiei, atunci ceea ce deosebește creierul uman de un alt creier din

¹ Stephen Hawking, în *The Theory of Everything* unește cele două teorii majore ale fizicii moderne: mecanica cuantică și teoria relativității. Prin teoria sa, Hawking explică originea universului, precum și existența găurilor negre.

sistemul biologic natural este în principal structura sa componentială. Mișcarea mentală- intra și interneuronală, o condiție esențială a cogniției, are sensul unei comunicări, generată de impulsurile electrice, (atomi însărcinați au rol informativ). Structura materială unitară elementară a generării și manipulării acelor semnale sunt neuronii. Astfel receptivitatea minții se întemeiază de fapt pe sensibilitatea și/sau convertirea influențelor externe la nivelul neuronal. Proprietățile diferitelor tipuri de neuroni, multiplicitatea lor, caracteristicile speciale ale structurii lor, plasticitatea structurilor și comunicările interstructurale substanțiază capacitățile cognitive ale creierului. Conexiunea interneuronală se fundamentează pe capacitățile de eliberare și integrare de neurotransmițători (particule de materie). Organizarea superioară a neuronilor, cantitatea și structura lor diferită le conferă capacități și roluri diferite, capacități-caracteristici superioare surprinzătoare ale structurilor neuronale (componente ale gândirii, voinței, creației etc.), evidențiind emergența nivelului conștient, procesarea stărilor conștiente în care interacțiunea dintre unele influențe externe și sistemul cognitiv generează mișcări interne cu caracter funcțional. Evoluția sistemului cognitiv a însemnat în realitate o dezvoltare, o diversificare și o cooperare a capacităților cognitive.

Ca o componentă complexă a personalității, inteligența a reprezentat un capitol important de abordare pentru filozofi la început și apoi pentru psihologi. Cercetătorii în domeniu au oscilat privind aspectele caracteristice ale inteligenței, de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, până la diminuarea semnificației ei sau chiar până la eliminarea ei din existența umană.

Socrate și Platon considerau că inteligența ajută omul să se înțeleagă pe el însuși și totodată îi permite omului să înțeleagă ordinea lumii.

Filozofia orientală considera că, dimpotrivă, omul nu poate atinge sferele înalte ale fericirii sublime dacă nu suprimă inteligența.

Pentru gândirea occidentală, inteligența părea a fi atributul esențial, fundamental al individului uman, care face din om ceea ce el este, pentru gândirea orientală, rolul inteligenței era redus la minimum. Au fost discuții controversate și în ceea ce privește funcțiile inteligenței. Unii autori și-au manifestat încrederea aproape nemărginită în puterea inteligenței, iar alții au minimalizat-o.

- *Hegel* spunea că *adevărul și raționalitatea inimii și voinței se pot găsi numai în universalitatea inteligenței și nu în singularitatea sentimentului*, pentru el inteligența era factorul determinant al întregii vieți psihice.
- *Montaigne* considera că datorită inteligenței oamenii nu pot accede la credință, nu-l pot cunoaște pe Dumnezeu. O altă problemă ridicată de înțelegerea rolului inteligenței este legată de relațiile dintre inteligență și alte funcții psihice.
- *Leonardo Da Vinci* lega inteligența de sensibil.
- *Kant* spunea că inteligența în uniune cu sensibilitatea, determină izvorul cunoașterii.
- *Cadillac*, adeptul senzualității, susținea că toate cunoștințele vin prin simțuri, iar inteligența reprezintă un distilator, un mecanism ce permite rafinarea și prelucrarea materialului brut furnizat de simțuri.
- *Pascal*, referitor la relația inteligenței cu simțurile, considera că inteligența este perturbată de afectivitatea debordantă.
- *Shopenhauer* considera că inteligența este subordonată voinței, pe care o proclama superioară tuturor proceselor psihice.
- *Descartes*, filosoful francez, definea inteligența: *mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri*.
- *Pierre Janet* (1859-1947) definește inteligența ca fiind o conduită pe măsură, adică o adaptare permanentă în funcție de situații.

Toate aceste păreri contradictorii au determinat discuții și neînțelegeri asupra definirii inteligenței și asupra stabilirii componentelor și funcțiilor ei.

Psihologia modernă definește inteligența pe două dimensiuni: ca sistem complex de operații și ca aptitudine generală. Dacă acceptăm că inteligența reprezintă un sistem complex de operații care condiționează modul general de abordare și soluționare a celor mai diverse situații și sarcini problematice, avem în vedere operații și abilități, cum ar fi: adaptarea la situații noi, deducția și generalizarea, corelarea și integrarea într-un tot unitar a părților relativ disparate, evidențierea consecințelor și anticiparea deznodământului, compararea rapidă a variantelor acționale și reținerea celei optime, rezolvarea corectă și ușoară a unor probleme cu grade crescânde de dificultate. Toate aceste abilități și operații relevă cel puțin trei caracteristici fundamentale ale inteligenței:

- capacitatea de a soluționa situațiile noi;
- rapiditatea, mobilitatea, suplețea, flexibilitatea proceselor componente;
- adaptabilitatea adecvată și eficientă la împrejurări.

Astfel putem remarca că inteligența este o calitate a întregii activități mentale, ca expresie a organizării superioare a tuturor proceselor psihice, inclusiv a celor afective, motivaționale și voliționale. Pe măsură ce se formează și se dezvoltă mecanismele și operațiile tuturor celorlalte funcții psihice, putem vorbi de o inteligență flexibilă și suplă. Leibniz intuia cel mai bine acest aspect, remarcând că inteligența reprezintă o expresie a efortului evolutiv al conștiinței. În psihologie, Piaget a descris magistral această caracteristică în epistemologia sa genetică

2. Factorii determinanți ai inteligenței

Cel care a realizat cercetări remarcabile privind inteligența a fost psihologul englez Spearman² la începutul secolului al XX-lea. El distingea, în seria aptitudinilor umane, un factor G (general) ce participă la efectuarea tuturor fenomenelor de activitate mentală și numeroși factori S (speciali), care corespund, operațional, numai condițiilor concrete ale activității respective (științifice, artistice, sportive etc). Factorul general este de ordin intelectual, întrucât înțelegerea și rezolvarea problemelor este necesară în orice activitate. Termenul de inteligență are o dublă accepțiune: pe de o parte de proces de asimilare și prelucrare a informațiilor variabile în scopul unor adaptări optime, iar pe de altă parte, de aptitudine generală rezidând în structuri operaționale dotate cu anumite calități (complexitate, fluiditate, flexibilitate, productivitate), prin care se asigură eficiența conduitei. Aceste calități sunt caracteristice subiectului, reprezintă invariații ce pot fi evaluate statistic și sunt situate la un anumit nivel sau rang de valoare funcțională. Inteligența, apare astfel, ca sistem de însușiri stabile proprii subiectului și care la om se manifestă în calitatea activității intelectuale centrată pe gândire. Procesul central al gândirii este strâns legat, chiar îmbinat organic cu toate celelalte.

² Charles Spearman, *General Intelligence, Objectively Determined and Measured*. (1904).

Psihologul american Thurstone³, stabilește mai mulți factori ai inteligenței și anume: de raționament (deductiv și inductiv), de memorie, de capacitate de calcul, de rapiditate perceptivă, de operare spațială, de înțelegere a cuvintelor și de fluență verbală. Sunt, deci, în jur de șapte sau opt factori ai inteligenței, evaluați după efectele lor finale, totuși prezența unui factor global G nu este infirmată. Se pune problema structurii inteligenței sau, după formulări mai noi, problema stilului cognitiv. De altfel, în psihologia gândirii, s-au operat diverse diferențieri între analitic și sintetic, pragmatic și teoretic, reproductiv și productiv, cristalizat și fluid, convergent și divergent etc. De asemenea, s-a pus problema în legătură cu lateralitatea cerebrală, considerându-se că emisfera stângă este specializată în ordinea verbală și semantică, iar emisfera dreaptă deține funcțiile de manipulare a relațiilor spațiale și de configurare a imaginilor, însă se vor contura, prin cercetări, variante de inteligență cu dominantă logico-semantică sau spațio-imagistică. De fapt și testele de inteligență sunt verbale și nonverbale (figurative), precum sunt și baterii de teste ce uzează de ambele tipuri de probe (Wachslen).

Roman Andrei Cosmovici⁴, prin cercetările sale, a identificat factorul G ca fiind comun pentru diverse capacități.

Psihologia genetică cu precursorul ei J. Piaget, confirma punctul de vedere al cercetătorilor amintiți mai sus, și el identifică inteligența ca aptitudine generală cu o anume bază nativă. Adaptarea constă din echilibrarea dintre asimilarea informațională la schemele preexistente și acomodarea sau restructurarea impusă de noile informații ce nu se potrivesc perfect cu vechile scheme, iar echilibrarea se produce în baza acomodărilor, a restructurărilor și reorganizărilor mentale. Măsura inteligenței este echivalentă cu rata acomodărilor ce permit o bună înțelegere și rezolvare de probleme. Dacă asimilarea este superficială, iar acomodarea (prin prelucrarea informațiilor) nu se produce decât lent și insuficient, atunci și echilibrarea inteligenței este insuficientă, producându-se fenomenul de "vâscozitate" mentală sau fixitate funcțională, opusă flexibilității.

³ *Contemporary Intellectual Assessment*, (2005), Second Edition: Theories, Tests, and Issues, edited by Dawn P Flanagan, Patti L Harrison, p. 138- Thurstone's *theory posited seven to nine primary mental abilities* (PMAs) that were independent of a higher-order g factor.

⁴ Cosmovici, A, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996;

Considerând inteligența ca o structură instrumentală, proprie personalității individuale, trebuie să arătăm că însăși experiența de viață și cu deosebire experiența școlară și socială (profesională) o pune în evidență și permit evaluarea ei. Cea mai simplă formă de evaluare a inteligenței, o evaluare empirică, se realizează în funcție de capacitatea de asimilare, înțelegere a materiei școlare, de facilitatea cu care se rezolvă diferitele probleme, generic numită randament școlar. Totuși se pune întrebarea dacă inteligența este doar capacitatea generală de achiziție și prelucrare a informațiilor, de rațiune și rezolvare de probleme sau ea implică și diferite tipuri de abilități înnăscute. Psihologia cognitivă și neuropsihologia aduc în atenția noastră o nouă evidență și anume faptul că inteligența este determinată preponderent de eficiența neurologică.

3. Componentele cognitive ale inteligenței

Unii psihologi au încercat să determine componentele cognitive simple ce corelează semnificativ cu performanțele de la testele de inteligență.

Renzulli și Smith (1978) sugerează că oamenii au diferite stiluri de învățare, ceea ce le favorizează accesul la dezvoltare, în timp ce alții Sliff (1985) și Torgersen (1977, 1978) vorbesc de *adaptabilitate strategică*, ce presupune flexibilitate cognitivă în funcție de situațiile concrete de rezolvare a problemelor.

Sternberg, (1991), pornind de la ideea că inteligența depinde de operațiile cognitive simple, dar nu se identifică cu ele, s-a orientat spre descoperirea *componentelor cognitive complexe* ale inteligenței și a găsit trei mari categorii componentiale ale inteligenței:

- metacomponentele (procese de mare complexitate care intervin în planificarea, conducerea și luarea deciziei);
- componentele performanței (ca mijloace sau proceduri subordonate strategiilor de soluționare);
- componentele achiziției informațiilor (cele care intervin în colectarea, încadrarea secvențială, combinarea și compararea selectivă a informațiilor).

Diferențele individuale din activitatea intelectuală a oamenilor se datorează capacităților, vitezei și manierei de funcționare a proceselor și

componentelor cognitive. R.J. Sternberg⁵ identifică trei forme ale inteligenței:

- inteligența analitică;
- inteligență creativă;
- inteligența practică.

Noi cercetări în domeniul psihologiei relevă aspectul conform căruia inteligența nu este unitară și nu poate fi descrisă printr-o cifră, ea este multidimensională și are multiple fațete. A face distincția clară între a fi inteligent și a fi lipsit de inteligență nu este un lucru simplu. O declarație mai corectă se poate realiza atunci când referința se face la modul specific în care o persoană este inteligentă, pentru că o persoană poate fi inteligentă într-o anumită direcție și să aibă carențe în alte direcții.

Howard Gardner⁶ a ajuns la concluzia existenței unei "inteligențe multiple", el definea competența intelectului uman ca o exprimare necesară a unui set de aptitudini care constau în capacitatea de a soluționa original și rapid diferite probleme, de a-și pune în evidență capacitatea, de a crea și inova. Pornind de la acest postulat el descrie opt posibile inteligențe mai mult sau mai puțin distincte, necesare vieții de zi cu zi și prezente în orice cultură: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența spațială, inteligența kinestezică, inteligența naturalistă sau integralistă, inteligența interpersonală și intrapersonală, inteligența muzicală.

Luând în considerație toate aceste cercetări ne punem întrebarea când putem spune despre un copil că este supradotat?

Psihologul american Lewis Terman⁷, spune că inteligența nu este altceva decât capacitatea umană de a gândi abstract.

Arthur Jensen,⁸ stabilește că inteligența este 80% bazată pe ereditate și 20% pe mediul socio-cultural. Luând drept criteriu

⁵ Sternberg, R.J., (1989), *Beyond I.Q.: A Triarhic Theory of Human Intellingence*. Penguin Books.

⁶ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

⁷ Terman, L. M. (1981), *Descoperirea și stimularea talentului excepțional. În: Copiii capabili de performanțe superioare*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

⁸ Jensen, A.R., (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. Westport: Praeger Publishers.

rezultatele obținute la testele de inteligență pe scala Stanford-Binet⁹, pe care o consideră o posibilitate de evaluare rapidă, obiectivă și standardizată, el îi numește pe copiii ce obțin un coeficient de inteligență (QI) de peste 130, copii dotați, de peste 140 - copii supradotați, iar pentru cei cu un QI de peste 170 folosește termenul de geniu.

Remy Chauvin (1979), când vorbește de copiii supradotați se folosește de termeni precum "talentat" și "creativ" pentru a realiza nuanțările necesare. Când vorbește despre un individ dotat cu creativitate, Chauvin îl definește drept "*individul original, imaginativ, non-conformist*".

De notat că americanii utilizează termenul de "dotat" (*gifted*) pentru copiii performanți la toate materiile școlare și "talentat" pentru cei care au rezultate deosebite într-un număr redus de discipline sau chiar într-una singură.

Psihologul american Feldman¹⁰ (1982) elaborează o definiție a dotării care sună astfel: "*capacitatea de a aduce o contribuție semnificativă în orice domeniu valorizat social*".

Pe lângă definițiile psihologice prezentăm și una juridică¹¹: "*Copilul dotat sau talentat este un tânăr care, la nivelul grădiniței, a cursurilor primare sau secundare, a dovedit un potențial aptitudinal de a atinge un nivel înalt de competență în domeniile intelectual, artistic, academic specific, în artele vizuale, teatru, muzică, dans, aptitudini de conducere având nevoie, în consecință, de activități ce nu sunt în mod normal posibile în școală*".

Supradotarea reprezintă o dezvoltare asincronă în care abilități cognitive avansate și de înaltă intensitate se combină pentru a crea o experiență internă și o iluminare ce sunt calitativ diferite de normă. Această asincronie crește odată cu mărirea capacităților intelectuale. Unicitatea supradotaților îi face în mod particular vulnerabili și se impun modificări în educare și consiliere pentru a putea să se dezvolte în mod optim. Definirea supradotării este determinată de contextual cultural, social, profesional, de mediul geografic, de orizontul de

⁹ Binet, A., & Simon, T. (1976). *The development of intelligence in the child*. În W. W. Dennis & M. Dennis (Eds.), *The intellectually gifted* (pp. 13-16). New York: Grune & Stratton. (Original work published 1908) .

¹⁰Feldman, O. & Valenty, L. O. (Eds.). (2001). *Profiling political leaders: Cross-cultural studies of personality and behavior*. Westport, CT: Praeger.

¹¹ Congresul american a votat o lege privind educația copiilor supradotați și talentați.

profesionalism în funcție de care sunt selectate anumite tipuri de abilități ce sunt măsurate valoric la niveluri diferite. Printre supradotați se pot întâlni și persoane care prezintă handicapuri mai mult sau mai puțin evidente (ex. Stephen Hawking) sau deficiențe de altă natură. Copiii capabili de performanțe înalte prezintă abilități potențiale într-o singură arie sau în combinație pe următoarele arii.

- abilități intelectuale generale;
- aptitudini academice specifice;
- gândire creativă sau productivă;
- abilități de lider;
- arte vizuale sau de spectacol;
- abilități psiho-motorii.

Cercetătorii și practicienii în domeniul supradotării au dezbătut problematica pornind de la definirea termenilor după trei aspecte: definiții, ideologii și ipoteze, iar pe baza dovezilor empirice s-au identificat șapte constante menite a fi luate în considerare atunci când se realizează programele educaționale pentru supradotați:

- nivelul superiorității sau al performanței și atribuirea etichetei de supradotat;
- tipurile de supradotare;
- modul în care se manifestă supradotarea în medii culturale diferite;
- originile supradotării;
- procedurile de identificare (screening) a supradotaților;
- eficiența programelor educaționale.

Tendențele contemporane de a defini supradotarea se orientează însă către profilul psihologic al copilului supradotat ce include diverse comportamente.

Bibliografie:

- Benito, Y., (1993), *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Editura Polirom, Iași.
- Berar, I. (1998), *Dotare generală și dotare specială*, în vol. *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*, Cluj-Napoca, Editura Argonaut, p. 34-38.
- Crețu, C., (1995), *Politica promovării talentelor*, Editura Cronica, Iași.
- Crețu, C., *Aria semantică a conceptului de dotare superioară*, în *Revista de pedagogie*, nr.3, 1991.

- Feldman, D.H., (1986), *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*, Basic Books, New York.
- Jigău, M., *Copiii supradotați și problemele actuale ale învățământului*. În: Revista de Pedagogie, nr. 3, 1991.
- Kelemen, G., (2007), *Modalități de identificare a copiilor supradotați prin metoda observației*, Revista Zbornik, nr.13, Vârșeț, Serbia, pag. 109-124, ISBN 978-86-7372-080-7, COBISS. SR.-ID 227563015.
- Kelemen, G., (2007), *Toward a new psychology of education concerning gifted children*, in Studia Universitas Babeș Bolyai, Cluj/Napoca.
- Sternberg, R., J., *What constitutes a "good" definition of giftedness?* În: Journal for the Education of the Gifted, 13, 96-100. 1990
- Tannenbaum, A., H., (1983), *Gifted children: psychological and emotional perspectives*. New York: Macmillan.
- <http://www.supradotati.ro>
- www.gifted-children.com

POLITICI SOCIALE

SOCIAL POLITICS

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

Abstract:

The establishing of some social politics coincides with the moment of recognition of the state's role in the protection of people. The social politics are in the category of the public politics, their purpose being the ensuring of the people's wellbeing.

Cuvinte cheie: statul bunăstării, distribuirea bunăstării, politici sociale, politici publice.

Conceptul general de politică socială

Termenul de „politici sociale” provine din limba engleză unde policy semnifică strategiile, planurile de acțiune promovate într-un domeniu anume (politică socială, politică fiscală), iar politics se referă la viața politică exprimată în partide politice, instituții politice, ideologii.

Politicile sociale au o istorie relativ scurtă, de aproximativ un secol având un suport teoretic relativ consistent, care se află într-un proces continuu de transformare, completare și redefinire (Pop, 2002, pg.350).

Putem vorbi despre politici sociale din perspectiva acțiunilor întreprinse de către stat sau a disciplinei cu același nume. Ca disciplină, politicile sociale se încadrează în categoria științelor sociale fiind, de fapt, o disciplină de graniță întrucât preia concepte și metode din alte științe cum sunt sociologia, economia, științele politice sau asistența socială.

La modul general ne referim la politici sociale gândindu-ne la strategiile, programele, proiectele, instituțiile, legislația, într-un cuvânt acțiunile care urmăresc să promoveze bunăstarea individului, familiei sau comunității într-o societate.

Welfare state (Statul bunăstării)

Problematika politicilor sociale este strâns legată de cea a statului bunăstării pentru că acțiunile, măsurile pe care un stat le aplică

în scopul protecției sociale a indivizilor se reduc, de fapt, la activitatea de furnizare a bunăstării cetățenilor.

Termenul welfare provine din limba engleză unde semnifică atât starea unei persoane cât și condițiile materiale și sociale ale acestei bunăstări. De ce conceptul de stat al bunăstării a apărut în Marea Britanie? Ea a fost singura țară în timpul celui de-al II-lea război mondial care, deși, a traversat războiul nu s-a confruntat cu o invazie ci a suferit doar atacuri aeriene. În aceste condiții ea a ieșit victorioasă din marele război, nu a cunoscut dezorganizarea politică și socială, deci s-au creat premisele instituirii statului bunăstării (Preda, M., 2002, pg. 609).

În 1991, Pierson distingea trei tipuri de bunăstare:

Bunăstarea socială care se referă la furnizarea sau primirea colectivă a bunăstării (welfare);

Bunăstarea economică care semnifică distribuirea bunăstării asigurate prin intermediul mecanismelor pieței sau economiei oficiale (economic welfare);

Bunăstarea de stat, adică asigurarea bunăstării sociale de către stat (state welfare).

Se pare că termenul statul bunăstării exista în limbajul comun în Marea Britanie la sfârșitul anilor 30, fiind introdus de A. Zimmern în anul 1934. Unii autori apreciază că termenul a fost lansat de arhiepiscopul W. Temple, care, în scrierile sale (1941) diferențiază între statul puterii al Germaniei naziste și statul bunăstării.

Pierson conchide că indiferent de paternitatea expresiei termenul se referă la o formă particulară de stat, la o formă distinctă de guvernare sau la un tip specific de societate.

Istoricul implicării statului în furnizarea bunăstării sociale

Privind rădăcinile implicării statului în furnizarea bunăstării sociale a indivizilor, mulți autori apreciază că reglementările din Grecia Antică privind obligațiile societății (cetății, statului) de a-i ajuta pe cei aflați în dificultate (foamete, calamitate război), sau preocupările de justiție socială și de echitate ale zeiței sumeriene Nashe, precum și reglementările Codului lui Hammurabi, constituie indicii sau dovezi ale acestui fapt. Așadar, statul s-ar fi implicat în furnizarea bunăstării într-o formă sau alta încă din vremea vechilor civilizații precreștine.

Există, totuși, două momente istorice care marchează începutul implicării statului modern în furnizarea bunăstării individuale:

Legea săracilor- The Poor Law din perioada elisabetană (1601) în Marea Britanie. Potrivit acestei legi, statul era responsabil pentru protecția persoanelor dependente, dar, după cum observau Macarov (1995) și Barr (1998) activitățile de prevenire a cerșitului și de atragere a săracilor în activități lucrative reveneau în grija parohiilor și a comunităților locale.

Introducerea modelului asigurărilor sociale în perioada cancelarului Bismark în Germania (1880). Motivele pentru care cancelarul von Bismark a introdus legi de protecție socială bazate pe contribuție nu erau umanitare ci mai degrabă politice.

Aceste documente (Legea săracilor, introducerea asigurărilor sociale) au contribuit în bună măsură la creșterea bunăstării sociale, deci a avut loc o extindere a rolului statului în asigurarea protecției sociale. Totuși, nu se putea vorbi despre existența statului bunăstării decât în preajma celui de-al II-lea război mondial.

După primul război mondial, au existat o serie de procese și evenimente care au impulsionat dezvoltarea funcției de protecție socială a statelor prin faptul că ele au determinat apariția unor nevoi sociale urgente care nu mai puteau fi satisfăcute de familia tradițională, de comunitate sau de piață (Espring-Andersen, 1990).

Industrializarea a determinat migrația forței de muncă din mediul rural spre mediul urban, înregistrându-se, astfel, o creștere a populației orașelor; în momentele de criză, muncitorii organizați în sindicate au făcut presiuni de recunoaștere a șomajului ca o condiție în care se aflau involuntar și de protecție a lor dată fiind imposibilitatea de a-și găsi un loc de muncă. Explozia demografică a impus introducerea primelor programe de asistență socială. Creșterea speranței de viață a condus implicit la creșterea ponderii populației vârstnice, astfel, a sporit și diferența dintre persoanele active și cele pasive. În aceste condiții, s-au instituit primele politici sociale care urmăreau să diminueze diferențele între cei care munceau și cei inactivi. Acestea aveau în vedere asigurările în caz de accidente, boală, ajutor de șomaj, pensii.

Industrializarea și creșterea economică au mărit puterea și resursele guvernelor și au sporit capacitatea de comunicare și supraveghere a puterii centralizate. S-au creat astfel bazele instituționale ale implementării unor programe și politici sociale de anvergură (Pop, 2002).

Autorul mai sus citat evidențiază un alt eveniment important în reliefația statului bunăstării, care are loc spre sfârșitul secolului al XIX-

lea, și anume, dezvoltarea partidelor politice social-democratice a căror participare la luarea deciziilor a crescut, paralel cu răspândirea dreptului de vot universal. Partidele de stânga și sindicatele au susținut tot mai mult problemele sociale și politice ale claselor muncitoare, ceea ce a dus treptat spre creșterea drepturilor cetățenești ale unor clase marginalizate până atunci.

Pierson (1991) conchidea că „fără aceste procese de bază (creșterea producției industriale, creșterea economică, urbanizarea, schimbare demografică, dezvoltarea statală) ar fi fost imposibil de imaginat statul bunăstării modern”.

Așadar, după cel de-al II-lea război mondial se creează condițiile necesare înființării statului bunăstării. Marshall (1965) a utilizat conceptul „de război total”, înțelegând prin aceasta un război de tip modern care” prin proporțiile sale, angajează toate resursele unei națiuni și afectează întregul sistem social (nu numai armata, ca în războaiele tradiționale)”. Efectele în plan social al unui astfel de război sunt: reducerea drastică a șomajului sau chiar anularea lui datorită faptului că are loc o creștere a cererii pentru zăzboi; dezvoltarea serviciilor medicale din punct de vedere tehnic și organizațional; creșterea responsabilităților guvernanților pentru bunăstarea popoarelor lor (Preda, 2002).

Cu toate că mulți autori nu găseau o legătură cauzală directă între război și statul bunăstării (Esping- Andersen, 1990), nu poate fi negată influența pe care a avut-o războiul asupra politicilor sociale.

Dezvoltarea „statul bunăstării” a fost accelerată de influența unor reformatori precum Beveridge, Bevan , Butler sau Keynes. În 1942 lordul Beveridge propunea ca obiectiv al statului britanic postbelic înfrângerea celor cinci „giganți”: lipsurile, boala, ignoranța, mizeria și inactivitatea (Pop, L., 2002, pag.353).

Asta s-a și întâmplat în sensul că a avut loc o „creștere și prosperitate fără precedent, cu forme noi și variate de intervenția statului în economie”(Pierson,1991). Creșterea economică a atras după sine creșterea cheltuielilor sociale, șomajul a scăzut foarte mult, s-au votat Legea serviciului național de sănătate(1946) și Legea asigurărilor naționale.

Argumentele asigurării de către stat a protecției sociale a indivizilor precum și redistribuirea bunăstării au fost date de către T.H. Marshall cu 50 de ani în urmă prin fundamentarea conceptului de cetățenie (citizenship).

Deborah Stone (1988) a introdus trei dimensiuni pentru a caracteriza redistribuirea bunăstării:

beneficiarii unui program/ajutor(cine primește ceva);

itemul /ajutorul(ce este acordat beneficiarilor);

procesul de acordare a ajutorului (cum este gândită și realizată distribuirea ajutorului).

Distribuirea beneficiilor trebuie să se facă ținându-se cont de principiul egalității sau echității.

Politici sociale- Tipologie

Zamfir afirma că politica socială poate fi înțeleasă ca ansamblul reglementărilor, măsurilor și activităților întreprinse în principal de stat (dar posibil și de alți agenți interesați) în scopul modificării parametrilor vieții sociale a unei comunități, într-un sens considerat dezirabil la un moment dat.

Politicile sociale se concretizează în prevederi legislative specifice, hotărâri și reglementări administrative, programe sociale, transferuri de venit (impozite, taxe, respectiv pensii, alocații, indemnizații, burse etc din cadrul sistemelor de asigurări și asistența socială) finanțarea, producerea și furnizarea de bunuri și servicii sociale pentru populație (Mărginean, 1997).

Politicile sociale se referă la activitățile desfășurate de către stat (prin programe, proiecte, instituții , acțiuni, legislație) care au ca scop promovarea/ influențarea bunăstării individului, familiei, comunității într-o societate, ca și a bunăstării societății în ansamblul ei (Pop, L., 2002, pag.599).

Sociologul britanic T.H. Marshall (1950) spunea că obiectivul esențial al politicilor sociale în secolul XX este asigurarea bunăstării cetățenilor.

În Dicționarul de sociologie Oxford termenul de „politici” desemnează, de obicei, un set de idei despre ceea ce ar trebui realizat într-un domeniu. Se diferențiază între politici și plan, în sensul că planurile specifică în detaliu calea pe care urmează să fie realizate obiectivele, pe când o politică este formulată la un nivel mai general, indicând numai obiectivele și direcția intenționată a schimbării.

Problematika politicilor sociale este abordată împreună cu cea a politicilor publice.

Conceptul de politici publice a fost lansat de Harold D. Laswell la începutul anilor 50.

Obiectul de studiu al disciplinei politicilor publice reprezintă acțiunile realizate de către guvern ca răspuns la problemele care vin dinspre societate, deci domeniul poate fi definit ca ocupându-se de studiul deciziilor politico-administrative de alocare a diverselor forme de resurse (materiale, financiare), (Lambriu, M, 2007, pag.446).

Prin politicile publice statul intervine în activitatea economică și socială, modificând realitatea într-o direcție dorită, orientarea lor îndreptându-se spre corectarea acțiunii pieței libere și spre promovarea valorilor acceptate social (Banciu, A., 2007, pag.8).

Aceste obiective sau direcții de acțiune ale politicilor publice se realizează diferențiat prin politicile economice, politicile de urbanism, politici fiscale sau politici sociale.

Politicile sociale sunt, așadar, parte integrantă a politicilor publice.

Astfel, politicile sociale sunt interpretate ca fiind politici ale administrației centrale sau locale, îndreptate spre satisfacerea nevoilor sociale ale populației, cum sunt securitatea socială, sănătatea, locuința, educația, legea și ordinea.

Politicile au caracter social, în măsura în care vizează o redistribuire a bunăstării la nivelul societății.

În acest sens, următoarele politici au caracter social pentru că urmăresc distribuirea bunăstării: politici în domeniul sănătății, educației, locuirii, asistenței sociale, asigurărilor sociale, șomajului, politicile de protecție a persoanelor cu dizabilități, politici de protecție a copilului și familiei, protecția victimelor unor abuzuri, protecția imigranților.

Se poate face o altă tipologie care vizează modalitățile concrete și condițiile de realizare a acestei redistribuiri. Din această perspectivă, politicile sociale se împart în politici de tip asiguratoriu și non-asiguratoriu.

Politicile de tip asiguratoriu se referă la condiționarea acordării unor beneficii sau servicii de contribuție. Sistemele de tip asiguratoriu au fost introduse de către Otto von Bismark și are la bază principiul solidarității sociale în fața riscurilor. Așadar, pentru cei care au venituri din muncă, contribuția este obligatorie.

Principalul sistem asiguratoriu îl reprezintă sistemul de pensii publice, dar putem aminti și sistemul de șomaj sau sistemul de servicii de sănătate.

Politicile de tip non-asiguratoriu sau non-contributiv se caracterizează prin aceea că acordarea beneficiilor sau serviciilor sociale nu depinde de o contribuție prealabilă a individului.

În funcție de apartenența la o anumită categorie de persoane, politicile non-contributorii, se împart în politici universaliste, deci au în vedere toți indivizii dintr-o societate (alocația pentru copiii, venitul minim garantat, educația obligatorie) și politici categoriale care se adresează persoanelor dezavantajate sau vulnerabile (mamele singure, vârstnicii, familiile cu copii).

În categoria politicilor non-contributorii se încadrează și asistența socială, care vizează persoanele aflate în dificultate. Serviciile și beneficiile de asistență socială se acordă numai în urma unei evaluări care să ateste o stare de necesitate.

Indiferent de statul la care ne-am referi, politicile sociale se caracterizează prin următoarele elemente: legislația socială, finanțarea și resursele umane.

Legislația socială stabilește cadrul politicilor sociale, responsabilitățile privind finanțarea, implementarea și evaluarea politicilor sociale (Preda, 2005); finanțarea politicilor sociale se realizează prin contribuția tuturor plătitorilor de impozite, de la bugetul de stat, din resursele bugetelor locale și din fondurile sociale (de exemplu, fondul de pensii, fondul de șomaj, fondul pentru sănătate); eforturile de finanțare a politicilor sociale făcute de un stat se reflectă în ponderea cheltuielilor sociale în produsul intern brut, iar resursele umane asigură specialiști în domeniul politicilor sociale, asistenței sociale, sociologiei etc, care elaborează și implementează politicile sociale.

Scopul politicilor sociale constă în reducerea inegalităților sociale, în diminuarea diferențelor sociale și asigurarea bunăstării sociale, în final protecția socială a cetățenilor.

Potrivit lui Zamfir, C. (1997, pg.17), paradigma sociologică a politicilor sociale presupune analiza următoarelor secțiuni tematice:
Analiza problemelor sociale

J.E. Farley (1992) definea problema socială ca „o situație caracterizată de următoarele trei elemente: este în mare măsură privită ca fiind indezirabilă sau ca o sursă de dificultăți; este cauzată de acțiunea sau inacțiunea oamenilor sau societății; afectează un număr mare de persoane”.

Astfel, putem enumera câteva probleme sociale grave delincvența, sărăcia, marginalizarea, excluziunea socială, șomajul etc. „Este nevoie să ai măsurători exacte ale stării de sărăcie, delincvență, violență pentru a pune bazele științifice ale politicilor sociale, deci mai întâi este necesară realizarea unei diagnoze a problemelor sociale” (Zamfir, 1997, pag 18).

Evaluarea politicilor sociale

Evaluarea politicilor are în vedere estimarea eficacității, adică a gradului în care o politică socială rezolvă problema în raport cu care a fost adoptată; estimarea costurilor, respectiv cât costă un anumit grad de rezolvare a unei probleme, identificarea și măsurarea efectelor secundare ale unei politici sociale (în ce măsură o anumită modalitate de suport social poate crea o stare de dependență de ajutor).

Proiectarea propriu-zisă a politicilor sociale

Analiza empirică a mecanismelor sociale prin care politicile sociale sunt adoptate și schimbate

Bibliografie:

- Banciu, D., (2007), *Politici sociale- Sinteze și Esențe*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad.
- Esping-Anderson (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, în Dicționar de politici sociale, (2002).
- Marshall, T. H., (2003), *Dicționar de Sociologie Oxford*, Editura Universul Enciclopedic, București
- Mărginean, I., (1995), *Politica socială și economia de piață în România*, Centrul de Informare și Documentare Economică, București.
- Pop, L.,(2002), *Dicționar de Politici Sociale*, Editura Expert, București.
- Preda, M., (2002), *Politica socială românească: între sărăcie și globalizare*, Editura Polirom, Iași
- Zamfir, C., Stănescu, S., (2007), *Enciclopedia Dezvoltării Sociale*, Editura Polirom, Iași.
- Zamfir, E., Zamfir, C., (1999), *Politici sociale în România: 1990-1998*, Editura Expert, București.
- Zamfir, E., Zamfir, C., (1995), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, București.

VIOLENȚA ÎN FAMILIE LA ÎNCEPUT DE SECOL XXI

FAMILY VIOLENCE IN THE BEGINNING OF THE 21TH CENTURY

Lect. univ. drd. Mihaela A. GAVRILĂ
Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

The family's violence to the beginning of the XXI century is a form of family pathology and this facts is determinated of the complex intraconjugal problematic in actual society.

In this problem, the biggest number of graves infractional acts in family (crimes and graves body aggression) reclaim preventives authority and nongovernmental organizations actions.

Cuvinte cheie: violența în familie, societate contemporană, infracțiuni grave.

Familia este unitatea fundamentală a societății reprezentând primul grup social în care se pun bazele socializării pentru individul uman.

Familia se caracterizează prin coeziunea existentă între membrii săi, pe baza relațiilor de rudenie, adopție, filiație, alianță, prin distribuirea sarcinilor în funcție de roluri, prin asigurarea unei cooperări în vederea realizării unor gospodării comune.

Membrii familiei sunt componentele, piesele care alcătuiesc acest tot unitar, capacitatea lui de funcționare depinzând de starea de sănătate a acestora, modul de interacțiune, distribuirea și capacitatea de îndeplinire a rolurilor și atribuțiilor, de întregul mecanism de interrelaționare și coeziune.

Instalarea unei anumite disfuncționalități este resimțită la nivelul întregului sistem. Astfel îmbolnăvirea uneia dintre componente sau deteriorarea anumitor funcții ale sistemului (familia) produce efecte negative asupra întregului.

Violența intrafamilială este denunțată ca fiind un efect al propagării și menținerii ideologiei patriarhale, conform căreia cel care deține puterea, are drept absolut asupra celorlalți, drept impus și menținut prin violență: „este mult mai probabil ca o persoană să fie lovită sau ucisă în propria familie, de un alt membru al familiei, decât

oriunde altundeva, de oricine altcineva” (Gelles și Straus, citat de Munteanu, 2001, p. 56).

În definirea violenței intrafamiliale trebuie luate în considerare două dimensiuni de analiză: relațiile interumane pe care ne centrăm și natura violenței în discuție. La nivelul relațiilor de cuplu putem vorbi atât despre violența îndreptată împotriva femeilor, cât și despre violența îndreptată împotriva bărbaților, statisticile arată că aria de manifestare a violenței împotriva bărbatului este numeric mai restrânsă. Acest fapt se datorează în parte socializării bărbatului spre violență și în parte normelor socio-culturale impregnate de concepte patriarhale privind distribuția rolurilor și puterii în familie.

Dincolo de violența la nivelul relației de cuplu (soț-soție), violența domestică mai se poate manifesta și sub forma: abuzului asupra copilului în familie, violența între frați, abuzul și violența asupra părinților sau membrilor vârstnici ai familiei.

Violența intrafamilială se definește ca „orice act comis sau omis de către membrii familiei și orice consecințe ale acestor acțiuni sau inacțiuni, prin care alți membri ai familiei sunt privați de drepturi și libertăți egale și/sau care impiedică asupra dezvoltării lor optime și asupra exercitării libertății la alegere” (Muntean, 2000, p. 44).

Violența intrafamilială cunoaște o implicare asistențială multidisciplinară: asistența socială, psihoterapia, specialități medicale, justiția. Din punct de vedere medical violența domestică este: „o amenințare sau provocare petrecută în prezent sau în trecut, a unei răniri fizice în cadrul relației dintre partenerii sociali, indiferent de statutul lor legal sau de domiciliu” (citată de Popescu, Muntean, 2000).

Abordarea eficientă și profesională a violenței intrafamiliale necesită mai departe definirea conceptelor prezentate în contextul specificului sociocultural al spațiului românesc. Astfel, Codul penal român cuprinde noțiunea de violența domestică, referindu-se la cazurile de violență în general, clasificate în rubrica „Infrațiuni contra persoanei” sau „Infrațiuni contra vieții, integrității corporale și sănătății” (Codul penal român, 1997, p. 95-100). În această categorie se includ mai multe forme de violență domestică printre care unele deosebit de grave: omorul calificat (art.175), pedepsit cu închisoarea de la 15 la 20 de ani și interzicerea unor drepturi. Această infrațiune se referă printre altele, la relațiile de rudenie dintre autor și victima (de exemplu: uciderea soției de către soț sau invers a soțului de către soție); omorul deosebit de grav (art.176) pedepsit cu închisoare de la 15 la 20

de ani și interzicerea unor drepturi; lovirea sau alte acte de violență, cauzatoare de suferințe fizice (art.180).

Această infracțiune se pedepsește cu închisoare de la o lună la 3 luni sau cu amendă, iar dacă ea a determinat o vătămare care necesită îngrijiri medicale de cel mult 20 de zile, se pedepsește cu închisoare de la 3 luni la 2 ani sau cu amendă.

Violența domestică include ansamblul actelor abuzive sau de natură fizică, sexuală sau psihologică intervenite în mediul familial. În ceea ce privește violența fizică, am enumerat mai sus comportamentele și actele agresive pe care Codul penal român le incriminează.

Relațiile violente sunt progresive și au la bază lipsa de comunicare și înțelegere reciprocă, dar și traume din copilărie, mulți agresori fiind martori la scenele violente dintre diverșii membrii ai familiei lor.

Violența sexuală în interiorul familiei se poate manifesta în două direcții: violul marital și formele de violență sexuală dintre părinți și copii, incestul.

Acestea pot să degenereze în acte de violență caracterizate prin folosirea abuzurilor fizice și constau în atingeri sau contacte fizice dureroase îndreptate asupra victimei sau celor dragi victimei: copiii, părinții, frații și este adeseori asociată cu intimidarea ei fizică (Jeican, 2001).

- abuzuri sexuale: încep cu comentarii degradante la adresa femeii și continuă cu atingeri neplăcute și diverse injurii provocate victimei în timpul sau în legătură cu actul sexual;
- abuz emoțional: precedă și acompaniază celelalte forme de abuz, putându-se manifesta izolat prin injurii, amenințări, uciderea animalelor preferate, privarea de satisfacere a nevoilor personale esențiale (somn, mâncare).

Violența în familie include violența fizică, rele tratamente aplicate minorului, limitarea independenței partenerului, nerespectarea drepturilor, sentimentelor, opiniilor, manifestări verbale.

Violența în familie reprezintă o problemă socială, o problemă de sănătate și în același timp încălcarea drepturilor omului.

Violența familială este cauzată de diverși factori precum factorii biologici sau neurofiziologici (temperament, afecțiuni cerebrale), consum de alcool sau droguri, reacții agresive la stres, niveluri înalte de exprimare a furiei și impulsivității, sărăcie, prezența unei persoane cu

deficiențe, între aceștia existând de regulă o interdependență.

Victimele violenței în familie în anul 2007, așa cum reiese din raportul de activitate pentru anul 2007, al Poliției Române, arată că dintr-un total de 2.437 victime, 1.847 au fost minori.

Atrage atenția numărul mare de infracțiuni grave comise între membrii familiei (omor, viol, vătămare corporală și vătămare corporală gravă), ceea ce impune cu necesitate acțiuni de prevenire din partea autorităților și a organizațiilor neguvernamentale.

Infrațiunile de violență intrafamilială săvârșite au avut următoarele consecințe: se constată că dintr-un număr de 114 părinți victime ale violenței în familie, în România anului 2007, 45 au fost victime ale omorului, acestea reprezentând un procent de 28% din victimele violenței familiale în 2007 (Raportul Ministerului de Interne, 2007), (www.mpublic.ro).

Un procent ridicat dintre părinții victime ale violenței în familie au decedat, 5% au suferit o vătămare corporală gravă, iar 3% au fost victimele unui viol marital.

Funcție de tipul de agresiune se disting:

34 - victime ale omorului, din care 16 minori

15 - victime ale omorului faptă consumată, din care 10 minori

21 - victime ale violului, din care 19 asupra minorilor

32 - victime ale relelor tratamente aplicate minorilor

6 - victime ale vătămării corporale și vătămării corporale grave, din care 4 minori

17 - victime ale lovirilor sau altor violențe, din care 15 minori.

Semnificativ din aceste date statistice este numărul mare de abandonuri de familie, din care victimele acestora sunt majoritar minorii: 1.775 - victime ale abandonului de familie, din care 1.717 minori.

Frați și surori victime:

78 - victime ale infracțiunilor contra persoanei, din care 7 minori

30 - victime ale omorului

13 - victime ale omorului faptă consumată

2 - victime ale violului

7 - victime ale vătămării corporale și vătămării corporale grave

18 - victime ale lovirilor sau altor violențe.

Din studiul situației infracțiunilor săvârșite în anul 2007 (raport al Ministrului de Interne) rezultă că majoritatea faptelor comise între membrii familiei le constituie cele de omor, loviri cauzatoare de moarte,

pruncucideri, vătămare corporală gravă, viol, act sexual cu un minor, incest, tâlhărie, abandonul de familie (www.mpublic.ro).

Violul marital este o formă de violență sexuală pe care femeia o suportă adesea suferind în tăcere, plătind tribut normelor sociale care consideră că relațiile intime sunt în primul rând un drept al bărbatului, un teritoriu în care doar el este cel care decide. Multe femei astfel sunt agresate sexual în timpul căsătoriei de către partener și refuză luarea inițiativei unei schimbări și se complac în situația respectivă.

Această mentalitate este datorită unui nivel redus de educație și instruire, dar și datorită unor prejudecăți și interpretări religioase, bine fixate la nivel de comunitate, cât și la nivel de membru, conform cărora femeia trebuie să fie supusă bărbatului. Mentalitatea unei comunități este echivalentul institutorului de legi și norme sociale, ea prin gradul de generalitate și continuitate impunând conduita membrilor săi, iar toți cei care refuză să le adopte sunt ignorați. Astfel femeia căsătorită, educată în spiritul credinței față de soț, a acceptării condiției sale umile de femeie, se va conforma rolului creat de comunitate substituindu-se treptat ideii de proprietate a soțului. Aceste femei nu sunt implicate de regulă în activități financiare proprii care să le aducă un venit, să le ofere independență economică. Dependența economică de soț, educația, teama de un nou început, neîncrederea în propriile forțe, existența copiilor, lipsa capacității de decizie pot constitui elemente suficiente pentru tolerarea comportamentelor abuzive din partea soțului (Rădulescu, 2001).

Violul marital este mult mai frecvent în cazul unui soț alcoolic, el fiind acompaniat în special de abuzuri fizice. Efectele alcoolului asupra funcțiilor sexuale au fost îndelung discutate. Actele de violență sexuală se datorează însă pierderii inhibiției corticale (Rășcanu, 1996).

Fiecare persoană indiferent dacă este căsătorită sau celibatară este singura stăpână asupra propriului corp, dreptul la viață și integritate fizică și psihică fiind cuprins în Constituția României. Astfel actul de căsătorie nu poate să impună nici unuia dintre soți să întrețină relații sexuale împotriva voinței lor.

Actul de căsătorie nu reprezintă un act de proprietate a unui soț asupra celuilalt, fiecare având dreptul să-și exprime dorințele, nevoile, refuzul de a întreține raporturi sexuale în diferite circumstanțe, să nu i se aducă prejudicii din punct de vedere psihic, fizic, social.

Femeia care este abuzată sexual are dreptul de a-și reclama soțul la organele de poliție sau să preia inițiativa unei schimbări sau să apeleze la psihoterapia familială.

Incestul este o problemă care apare din cauza disfuncțiilor intrafamiliale. Incestul este raportul sexual întreținut de persoane legate între ele prin relații de rudenie atât în linie directă, cât și în linie colaterală (până la gradul 4). Incestul este un delict sexual care apare atunci când agresorul și victima sunt înrudiți și nu ar putea să se căsătorească legal. Din cauza naturii sale, incestul deseori nu este raportat și este dificil de dovedit. Din păcate, incestul și molestarea intrafamilială sunt probabil cele mai frecvente forme de abuz sexual asupra copilului (Jeican, 2001).

În cazul unei sarcini rezultate în urma unui incest există probabilitatea apariției la produsul de concepție a unor maladii ereditare.

Incestul este interzis în România de către normele religioase, reprezentate prin biserică, dar și prin lege. În România, relațiile incestuoase cel mai frecvent mediatizate sunt cele de rudenie în linie directă (tată-fiică).

Părintele poate să dezvolte o atracție sexuală, față de propriul copil, prin atingerea constantă (la îmbrăcat, îmbrățișări, baie), prin mirosirea pielii (activarea feromonilor). De obicei aceste persoane prezintă diverse tulburări ale personalității, psihoze schizofrenice, epilepsii, psihoze presenile, stări border-line, alcoolism (Georgescu, 2003).

La început de secol al XXI-lea, concluzionând putem afirma că violența în familie este „o patologie de cuplu, determinată de problematica legăturii complexe conjugale, în condițiile societății contemporane” (Păunescu, 1994, p. 91).

Bibliografie:

- Diaconescu, G., (1997), *Infracțiuni în Codul penal român*, Editura Oscar Print, Vol. I, București, p. 95-100
- Georgescu, M., (2003), *Psihiatrie*, Editura Medicalo - Națională, București
- Jeican, R., (2001), *Psihiatrie pentru medicii de familie*, Editura Dacia, Cluj Napoca
- Munteanu, A., (2000), *Violența domestică și maltratarea copilului*, Editura Eurostampa, Timișoara, p.40-44
- Muntean, A., (2001), *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenție*, Fundația Internațională pentru Copil și Familie, București

- Muntean, A., (2001), *Familii și copii în dificultate. Note de curs*, Editura Mirton, Timișoara, p.56
- Muntean, A., (2003), *Violența în familie și maltratarea copilului*, Editura Polirom, Iași
- Păunescu, C., (1994), *Agresivitatea și condiția umană*, Editura Tehnică, București, p. 91
- Popescu, L., (2000), *Copilul maltratat*, Editura Viața medicală, p. 40
- Popescu, L., (1998), *Copilul maltratat*, În viața medicală, 420/2, Ianuarie
- Rădulescu, S., (2001), *Sociologia violenței (intra) familiale: victime și agresori în familie*, Editura Lumina Lex, București
- Rășcanu, R., (1996), *Psihologie Medicală și Asistență Socială*, Editura Tehnică, București
- www.mpublic.ro.

COMUNICARE VERBALĂ INTERACTIVĂ

THE ORAL INTERACTIVE COMMUNICATION

Institutator Ioana Lîgia STANCA, Grup Școlar „Mihai Viteazul” Ineu
studentă anul III, PPP, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

The communication is a concept whose application domain is quite flexible. The oral communication has an essential role and implies a change of messages between two or more partners who are by turn both listeners and speakers. The main code of the communication is the language together with the nonverbal means of expressions. This activity of the oral communication helps the students to build what is named in didactics a correct oral expression.

Cuvinte cheie: comunicare verbală interactivă, sistem de comunicare, semnale, semne, comunicare didactică, comunicare orală.

Comunicarea este un concept al cărui câmp de aplicare este destul de flexibil. În sensul cel mai larg, comunicarea apare când o formă de energie se transferă dintr-un loc în altul, de exemplu când o tulburare apărută la un mal al unui lac se comunică celuilalt mal, printr-o serie de unde, sau când o energie aplicată unui organ de simț este comunicată creierului, printr-un nerv. Experiența noastră ne aduce mereu exemple de evenimente sau stimuli care sunt într-o anumită măsură „dovezi” sau „semne” ale diverselor situații - numai prin efecte fizice, chimice sau biologice; de obicei, însă, nu considerăm aceste „semne” ca elemente componente ale unui „sistem de semne”, ca limba și nici măcar ca mesaje într-un „sistem de comunicare”. O tuse poate fi semnul unei răceli, dar nu este, de obicei, percepută ca un simbol artificial, analog unui cuvânt.

Numeroase specii de animale care duc viață de grup – ca mod unic al existenței – folosesc variate mijloace de comunicare naturală, de semnalizare – receptare: sonoră, vizuală, motrică, olfactivă, tactilă (mai avansate fiind albinele, furnicile, delfinii, maimuțele), dar nu au un limbaj în sensul strict al cuvântului, pentru că nu au atins un nivel înalt de abstractizare al codului (codul este un ansamblu de semne folosite

pentru a transpune o informație dintr-un sistem în altul), al simbolului și de aceea nu pot comunica despre fapte trecute și „gânduri”, intenții viitoare. Comunicarea naturală fiind nemijlocit legată de o împrejurare prezentă, este strict senzorială, nearticulată, nedialogată, invariabilă, concretă și individuală. Lătratul unui câine semnaleză un eveniment imediat și de aceea este manifestarea unei reacții exclusiv senzoriale, sunetele pe care le poate scoate el nu le poate diferenția și deci nu le poate articula altfel decât așa cum ies, în mod spontan; fiind o reacție determinată de prezent vizând exclusiv prezentul, lătratul nu poate deveni întrebare și deci nu așteaptă nici un fel de răspuns.

În timp ce animalele comunică între ele **prin semnale**, oamenii comunică între ei prin **semne**. Semnalizarea este un fenomen natural, iar semnificarea este o creație culturală. A vorbi înseamnă a articula sunete prezente pentru a semnifica împrejurări absente. Viitorul este cea mai umană dimensiune a timpului. Numai omul poate prospecta viitorul, numai prin idealurile omului poate viitorul să participe la acțiunile prezentului.

„Spre deosebire de comunicarea dintre animale care este naturală, nelingvistică și imediată, comunicarea dintre oameni este dimpotrivă culturală, lingvistică și imediată”.

Comunicarea dintre persoane (sau uneori comunicarea dinăuntru unei persoane), este comunicarea care ne interesează pe noi. Sistemul de comunicare care permite ființelor umane să comunice are două aspecte importante:

1. **Un sistem fizic și biologic** în care are loc comunicarea și
2. Un sistem de semne în care se formulează **mesajele**.

Sistemele de semne au trei proprietăți esențiale și anume:

1. Un set finit de semne discrete (separate).
2. Funcția referențială a semnelor.
3. Arbitralul sistemului de semne – decizia asupra semnului care va reprezenta o anumită stare este (cel puțin în principiu), arbitrară; ea depinde numai de modul în care este aranjat mecanismul.

Voi analiza în continuare modul în care sistemul de semne al unei limbi naturale posedă cele trei proprietăți. **Semnul finit** de semne discrete ale unei limbi constă în sunete și aranjamente de sunete care se repetă în eșantioane de mesaj al unei limbi. Aceste semne constituie ceea ce s-ar putea numi sistemul de expresie al limbii. Ele au funcție referențială în sensul că semnele prezintă corespondențe sau relații

consecvente cu stări de lucruri din afara lor – stări de lucruri fie din realitatea obiectivă, fie din starea psihică a individului, fie din mesajul din care apar. Setul de corespondențe dintre semnele unei limbi și aceste stări de lucruri poate fi numit sistemul de conținut al limbii sau sistemul de sensuri ale limbii.

Semnele reprezintă grade diverse de relație cu realitatea obiectivă. Nu este greu de definit clasa de obiecte sau de evenimente la care se referă un cuvânt ca de pildă „telefon” dar poate fi dificil de identificat referenții unor cuvinte ca „învățare”, „concept”. Unele semne ca „Salut!” și „Mulțumesc!” poartă o relație referențială numai cu anumite feluri de situații sociale.

De exemplu, alte semne, elemente sonore de bază ale unei limbi (fonemele) nu au funcție referențială în serie, ci constituie părțile componente ale altor semne care au sens referențial, adesea, aceste semne de bază indică diferențe critice între semnele referențiale. De exemplu cuvintele nouă (pronume) și nouă (adjectiv) sunt diferențiate prin modul de accentuare.

În sfârșit, modurile în care sistemul de exprimare al unei anumite limbi corespunde sistemului de conținut sunt în fond arbitrare. Nu există nici un motiv, în afara celui istoric, pentru care cuvântul „ac” să semnifice un obiect mic ascuțit și nu o „casă mare”.

Reducând aria conceptului de comunicare putem spune că aceasta este o componentă vitală a procesului de predare – învățare. Procesul de învățământ este astfel organizat încât să asigure dobândirea unei mentalități comunicative de către actorii implicați într-o asemenea relație. El se bazează pe schimbul, cel mai mult verbal, dintre interlocutori, pe transmiterea, respectiv dobândirea, de informații și capacități. Învățarea capacității comunicative prin intermediul modelelor și teoretizarea epistemică a acesteia poartă numele de comunicare didactică – forma specifică a comunicării umane. **Comunicarea didactică** este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv roluri de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv – educativ”.

Comunicarea didactică sub aspectul oralității prezintă o serie de particularități:

- este intenționat acordată la realizarea obiectivelor propuse;

- este o comunicare de conținut purtătoare de instruire;
- are un efect de învățare, urmărește influențarea, modificarea și stabilitatea comportamentului individual și de grup;
- generează învățare, educație și dezvoltare în același timp, prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

Comunicarea cuprinde „ cunoștințe din disciplinele: dezvoltarea vorbirii, compunere și gramatică”; corelate într-o viziune integratoare. Deprinderea de vorbire, ascultare, învățarea elementelor „ gramaticale” (de fapt de limba română), activitățile de elaborare creativă (compunerile), la care se adaugă celelalte componente ale disciplinei școlare limba română, urmăresc formarea capacităților lingvistice și sociale de comunicare ca „joc între oameni”.

În **comunicarea școlară**, preponderent sunt utilizate formele de comunicare orală și comunicare scrisă. Un rol fundamental îl are comunicarea orală. Comunicarea orală sau verbală presupune schimbul de mesaje, prin dialog, între doi sau mai mulți parteneri care iau, alternativ, rolul de ascultător și vorbitor. Comunicarea orală este procesul optim de funcționare a schemei factorilor comunicării interumane propusă de R. Jakobson și apoi de A. Moles), completată de Shannon-Weaver:

E (emițătorul) transmite lui R (receptorul) un mesaj (codificat în limbaj și decodificat prin înțelegere acestuia), care va fi înțeles cu atât mai corect cu cât RE (repertoriul emițătorului) va fi mai comun cu RR (repertoriul receptorului). S-ar putea lărgi opțiunea, prin identitatea emițătorului cu cadrul didactic și a receptorului cu elevii, în sensul de a atribui deopotrivă roluri reciproce celor doi actori ai procesului de comunicare. Între cadru didactic și elevi există „o convergență și deschidere reciprocă”, deci un suport motivațional, „ bazat” pe „ participarea la un nucleu de valori comune , pe care grupul social mai larg îl propune celor doi termeni aflați în relație” (M. Ionescu, 2003). Existența empatiei, a atracției reciproce determină „deschiderea spre dialog”, iar ca efect al procesului didactic – formă optimă de comunicare de mesaje - repertoriul comun al lui E și R tinde să fie cât mai amplu. În această ecuație, preponderent didactică, un rol important îl are ascultarea, „care pare a fi neglijată și uneori considerăm că ea este un act pasiv. Ea este extrem de importantă pentru o comunicare eficientă, căci un mesaj care nu este recepționat corect nu este altceva decât un banal zgomot de fond” (N. Stanton, 1998). Procesul

comunicării implică numere și factori, care trebuie să se coreleze, spre a face ca reciprocitatea mesajelor să fie optimă.

Codul fundamental al comunicării este **limba** împreună cu mijloacele neverbale de expresie (mimică, gesturi, accent, intonație) cu care formează un corp comun.

Într-un sistem de comunicare, la punctul de destinație (R) mesajul se transformă în forma lui originală; informație, idee, concept. Deci între parteneri nu „circulă” informația propriu-zisă, ci mesajul purtat de undele sonore sau de semne grafice în cazul textului tipărit.

Acțiunea de a comunica se realizează atunci când R ajunge prin intermediul lui m (mesajului) să descifreze intențiile lui E.

Dacă acest feed-back nu funcționează, cei doi parteneri vor recurge la informații suplimentare.

Putem spune că relația cadru didactic - elev are și o importantă dimensiune afectivă în procesul comunicării. Practic cadrul didactic predă - elevul învață, aceasta presupune convergența și deschiderea reciprocă, deci un suport motivațional.

De multe ori în spatele cuvintelor se ascund mesaje, intenții care nu pot fi detectate decât cunoscând bine interlocutorul. De aici ideea că institutorul trebuie să cunoască foarte bine fiecare bucățică de lut pe care o modelează ca să fie sigur că opera sa va primi contur. Prin urmare în procesul didactic, institutorul trebuie să țină seama de particularitățile receptorului elev: cunoștințele anterioare acumulate în grădiniță (de aici necesitatea ca institutorii să cunoască programa grupei mari și pregătitoare de la grădiniță), în clasă, cunoștințe personale (prin lecturi, familie, mass-media, etc.), particularități psihologice de vârstă (privitoare la capacitatea de înțelegere, motivații, efort voluntar), de contextele culturii locale sau de viață ale copiilor.

Putem spune că relația cadru didactic - elev are și o importantă dimensiune afectivă în procesul comunicării. Practic cadrul didactic predă - elevul învață, aceasta presupune convergența și deschiderea reciprocă, deci un suport motivațional.

Cunoștințele și experiența lingvistică anterioară a copilului vor constitui punctul de plecare pentru dezvoltarea controlată a limbajului. „Trebuie să-i ajutăm pe elevi într-o manieră „eficace” și utilă să-și însușească limba maternă română, care le permite să gândească și să comunice, să înțeleagă procesele dezvoltării lumii înconjurătoare și ale propriei lor maturizări”.

Accentul se va deplasa pe comunicare, pe perfecționarea exprimării orale și a receptării mesajului, asigurând accesul elevilor la tipurile variate de comunicare, stimulându-le activitatea verbală, ajutându-i să comunice prin practicarea limbajului oral.

„**Comunicarea orală**, cea care se desfășoară prin participarea reală a ambilor parteneri de dialog, presupune o serie de artificii periferice ale limbajului” cum ar fi elemente ale comunicării nonverbale: gesturi, mimică, mișcarea corpului și alte elemente ale retoricii, cum ar fi „arta de a tăcea”.

Comunicarea orală impune o etică a capacității de a conversa. Acest tip de informatizare presupune mijloace de expresie, verbale, nonverbale, para-verbale, de aspecte emoționale „empatetice și participative”. De aceea partenerii de conversație (învățătoare - elevi) au nevoie de înzestrarea de a-și construi spontan discursul, de a-l rosti clar, corect și logic, pe de o parte, și de a-l asculta atent, civilizată, cu interes, pe de altă parte. Disfuncțiile unei comunicări orale optime sunt: receptorul nu manifestă interes față de mesaj; mesajul se transmite cu pauze lungi, deranjante; înțelegerea greșită a mesajului; neînțelegerea mesajului pentru că receptorul are cu totul altă poziție față de el; receptorul nu are capacitatea de a asculta și întrerupe repetat comunicarea; insuficientă dispoziție de a participa la conversație...”

Trebuie întărită și stimulată încrederea copilului în propriile sale posibilități de vorbire. Exercițiile de limbaj trebuie selectate după capacitatea copilului de a se exprima. Trebuie avut grijă ca temele pe care le abordăm să fie extrase din universul copiilor și să le satisfacă interesele, să se creeze un climat optim și adecvat pentru discuții cu toți elevii, să participe la un dialog activ și echilibrat.

Unii copii au o activitate verbală mai vie, vorbesc mai tare, mai mult, au o autoritate în realizarea dialogului, aduc informații interesante, acaparează discuția. Alții nu au nici curaj, nici inițiativă și sunt permanent acoperiți de ceilalți. Cadrul didactic care își cunoaște elevii conduce astfel dialogul încât îi antrenează și pe cei mai retrași, îi învață și pe cei mai exuberanți să-și respecte partenerul și să nu-l întrerupă până nu termină ce are de comunicat. Vorbirea simultană la copii intervine tocmai din cauza faptului că unii dintre ei nu știu că trebuie să aibă răbdare, să asculte o comunicare și numai după aceea pot interveni și ei. Atunci când comunicările se acoperă, comunicarea nu se realizează, înseamnă că regulile elementare ale unei convorbiri au fost

încălcate. Vorbirea în cor când fiecare comunică altceva, constituie tot o cale insuficientă a comunicării.

Mulți copii au limbajul dezvoltat, dar nu comunică, de aceea institutorul va primi rolul de ascultător și își va diminua aportul său la discuții ca vorbitor, în beneficiul copiilor, deși copilul respectă autoritatea adultului acceptându-l în realizarea actului comunicării. Atitudinea sa se reflectă în modul de adresare, prin abținerea de a-l întrerupe, prin faptul că-l acceptă chiar să conducă convorbirea.

Limbajul cadrului didactic trebuie să fie accesibil, să reprezinte un model pentru elevi. Deci atât cadrul didactic cât și elevul vor trebui să apeleze la enunțuri clare, concise, concrete, structurate logic și corecte din punct de vedere gramatical. Neglijând aceste cerințe riscă să nu fie înțeles de ceilalți. Coerența și calitatea gramaticală a unui enunț sunt esențiale într-un act de comunicare.

Dacă analizăm enunțul „Alina a câștigat concursul” vom constata că din punct de vedere al normelor limbii este corect, conținând o singură informație. Dar, dacă avem în vedere că acest schimb de informație are loc între doi spectatori interesați de evoluția sportivă a Alinei, atunci decodificarea mesajului poate însemna: bucurie sau nemulțumire, satisfacție, ușurare, stări sufletești cu diferite grade de intensitate.

- a) A câștigat Alina concursul! (bucurie sau nemulțumire)
- b) În sfârșit, a câștigat Alina concursul! (satisfacție)
- c) A câștigat Alina concursul, în sfârșit! (ușurare)

Dacă cadrul didactic și elevii prețuiesc aceleași lucruri atunci ei se vor afla într-o comunicare firească, vor comunica pentru a-și îmbogăți experiența cognitivă, afectivă, practică. Agenții relațiilor de comunicare pot fi și în raporturi diferite de solidaritate, neutralitate sau ostilitate, fapt care influențează natura și funcțiile comunicării.

În comunicarea orală se promovează capacitatea de a utiliza cuvântul, de a conversa. În cadrul capacității de a conversa se înscrie și abilitatea elevului de a exprima ceea ce vrea să spună într-o situație anume. Dacă, de exemplu, după o excursie la mare, elevul trebuie să-și prezinte impresiile într-o convorbire telefonică, într-o comunicare în fața clasei, unde trebuie să-i convingă pe ceilalți colegi să meargă la mare, într-un mesaj către un prieten etc., prin exerciții, prin analiza unor texte luate ca exemple, elevul trebuie să ajungă la formele cele mai bune ale mesajului. Dacă o să constate că receptorul nu are nici cel mai mic

interes pentru mesaj, trebuie să dea dovadă de spontaneitate și să modifice rapid conținutul mesajului încât să devină interesant.

Comunicarea orală are un rol foarte important, ea influențează relațiile cu cei din jur, pentru că dacă știi să comunici, aceștia te înțeleg mai ușor, dar are influențe și asupra comunicării scrise pentru că cei care nu vorbesc corect nu pot să scrie corect.

Elevii sunt puși să formuleze mesaje, să povestească întâmplări, să țină scurte discursuri, să se exprime în diferite situații de comunicare. Sunt necesare aceste deprinderi de comunicare orală pentru că 80% dintre situațiile de comunicare se subordonează comunicării orale.

Toată activitatea de comunicare orală se convertește didactic în ceea ce numim formarea la copii a unei exprimări orale corecte. Din perspectivă obiectivelor didactice, exprimarea orală corectă înseamnă:

La clasa I:

- formarea unei pronunțări clare și precise, articularea corectă a fonemelor, cuvintelor și a enunțurilor simple;

- însușirea deprinderii de a formula răspunsuri și întrebări, de a asculta și a dialoga; - formarea capacității de a relate, a comenta și repovesti evenimente.

La clasa a II-a:

- pronunțarea, articularea și accentuarea corectă a cuvintelor.

La clasa a III-a:

- însușirea sistematică a unor norme privind constituirea discursurilor.

La clasa a IV-a:

- formarea deprinderilor de structurare a ideilor, de stimulare a gândirii creatoare, de producere a unui enunț original.

Abilitatea de exprimare orală se realizează prin însușirea capacității de conversație, de povestire și de comentare. Pentru maturizarea progresivă a acestor abilități se impune un exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului, de structurarea mesajelor în răspuns coerent, de promovare și provocare a comunicării orale pentru a înfrânge inhibițiile și a disciplina dialogul, de a aprecia corectitudinea, limpezimea și precizia enunțurilor proprii sau a celor receptate.

Comunicarea orală se caracterizează prin libertate în exprimare, aceasta fiind dependentă de un context situațional, prin posibilitatea de rectificări și reluări, prin folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, prin construcția sa spontană, prin subiectivismul

evident al discursului „marcă emoțională” și chiar prin abaterea de la vorbirea corectă.

Felurile de activitate utilizate sunt variate: audierea unor segmente de comunicare, povestirile, repovestirile, convorbirile pe diferite teme, crearea de povestiri, de replici, jocurile de rol, dramatizările, memorizările. În fiecare dintre aceste activități se poate asigura exersarea liberă a actului vorbirii de către elevi.

Bibliografie:

- Cucuș, Constantin, (1996), *Pedagogie*, Editura Polirom Iași
- Ilica, Anton, (2005), *Metodica limbii române*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Ionescu, Miron, (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ionescu, Miron, Radu, Ioan (coord), (2001), *Didactica modernă*, (Ediția a II-a adăugită), Editura Dacia, Cluj- Napoca
- Molan, Vasile, (1997), *O nouă abordare a conținutului disciplinei limba română în „Învățământul primar”*, nr. 3, Editura Discipol, București
- Șincan, Eugenia< (1994), *Utilizarea eficientă a limbii ca mijloc de comunicare și gândire de către copiii de vârstă școlară mică în „Învățământul primar”*, Editura Publistar, București
- Wald H., (1970), *Homo Significatus*, Editura Enciclopedică, București

**CERCETARE EXPERIMENTALĂ:
IMPACTUL POZITIV AL MIJLOACELOR DIDACTICE
ASUPRA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂRII**

**EXPERIMENTAL RESEARCH:
THE POSITIVE IMPACT OF THE TEACHING AIDS
UPON THE EFFICIENCY OF THE STUDY**

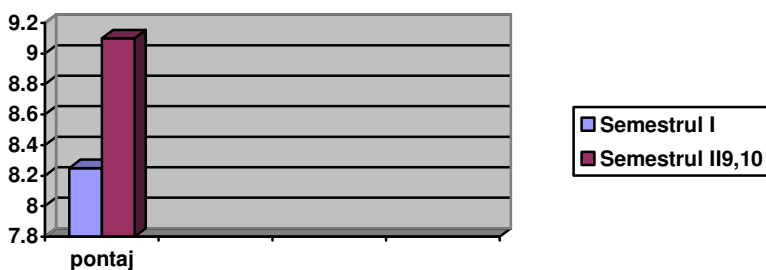
Institutator Lavinia MUNTEANU, Grup Școlar „Mihai Viteazul” Ineu
studentă anul III, PPP, Universitatea „ Aurel Vlaicu” Arad

Abstract:

Many pedagogical researches state that the transition from a traditional conception to a modern one in what concerns the organising of the educational process is also conditioned by the using of a various teaching aids.

Cuvinte cheie: mijloace de învățământ, material didactic, proces instructiv – educativ, calculator.

Pentru a determina eficiența utilizării mijloacelor de învățământ în procesul didactic, am organizat un experiment. Am avut în vedere două momente de câte un semestru la aceeași clasă, clasa a III-a A de la Grupul Școlar „Mihai Viteazul” din Ineu: în semestrul I nu am folosit la ore materiale didactice, bazându-mă pe utilizarea metodelor explicative, iar în semestrul al II-lea, al acestui an școlar, am utilizat la fiecare oră câte un material didactic. Pornind deja de la concluzie, pot da următoarea situație a mediilor generale, în care am convertit calificativele: semestrul I: 8,25, iar în semestrul al II-lea: 9,10. Grafic și comparativ situația este următoarea:

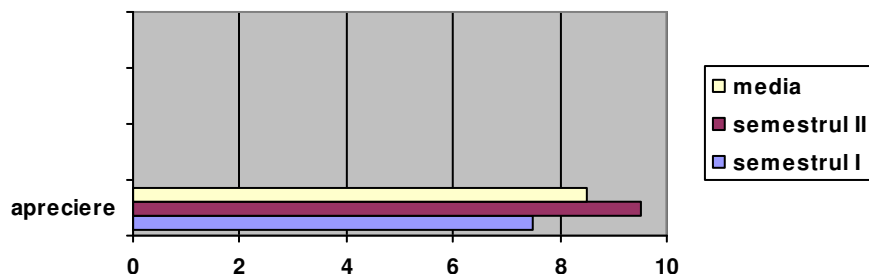


Apreciez că am ajuns la această concluzie din următoarea procedură didactică: prezența materialului didactic și a mijloacelor de învățare. Bazându-mă pe ideile pedagogilor și psihologilor referitoare la gândirea intuitivă și concretă a elevilor, am aplicat la fiecare activitate acest principiu, în semestrul experimental. La limba română am utilizat texte, lecturate din volume, nu din manual, le-am explicat cuvintele necunoscute cu sprijinul dicționarelor, atlaselor, obiectelor aduse în clasă, la matematică am folosit sârmă pentru geometrie și figuri geometrice, scheme și bețișoare, sârmulițe îndoite, abacuri, socotitoare, precum și exemple concrete pentru probleme. La științe, am organizat orele în cabinetele de specialitate, adică în laboratoarele de fizică, chimie, biologie, precum și în mediul natural. La orele de muzică, m-am deplasat cu elevii la biserică, pentru identificarea instrumentelor muzicale și a orgii din biserică, la compoziții am efectuat mai întâi documentarea, prin vizite și excursii, apoi au trecut la redactare. Am avut în vedere ca în fiecare oră să fie utilizat un fel de material didactic, indiferent de disciplina școlară de învățământ. Totodată, elevii care dispun de calculator acasă îmi aduceau printate diferite materiale didactice, diferite texte, imagini exotice. La un moment dat, un elev a adus laptop-ul la școală, solicitând să arate colegilor câteva slide-uri, concepute de el, din domeniul artei, a palatelor europene, a zonei incașe etc. Am constatat o mare plăcere a copiilor, abia așteptau să întrebe, să participe la oră cu informații. Am constatat că aveau satisfacție, ceea ce m-a determinat să la dau următorul chestionar:

1. Ce notă ai da activităților din semestrul I și celor din semestrul al II-lea?
2. Cum apreciezi activitățile din semestrul I și cele din semestrul al II-lea din perspectiva satisfacției personale?
3. Cât de temeinice sunt cunoștințele asimilate în cele două modalități?
4. Care formă, din cele două, a contribuit la dezvoltarea gândirii și care la satisfacerea personală?

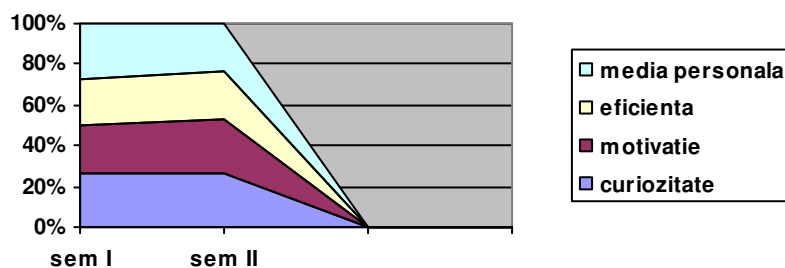
Analizând întrebările la chestionar, (chestionarul a fost administrat la cei 20 de elevi din clasa mea, din care, în acea zi, nu a lipsit nici un elev), am obținut următoarele răspunsuri:

Întrebarea 1:

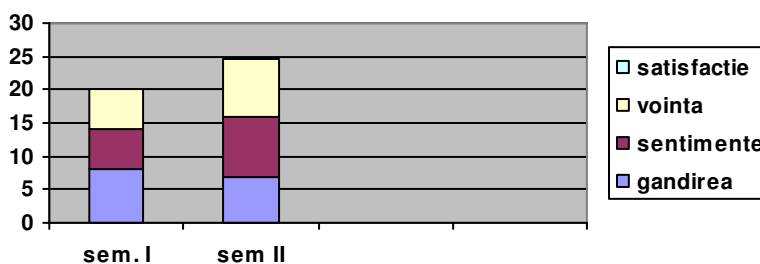


Identificăm o apreciere identificată pe o scară de notare de la 1 la 10, că elevii consideră mult mai productivă formula cu utilizarea materialului didactic, cu un punctaj de 2 în plus, ceea ce înseamnă în procente 20%.

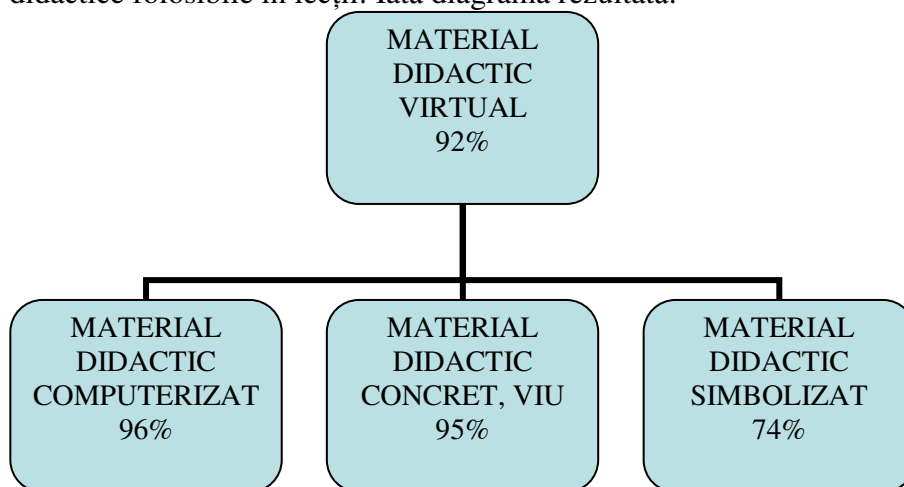
Întrebarea nr. 2 (satisfația personală)



Întrebarea 3 (temeinicia celor învățate):



În fine, analizez în grafic o cerință legată de eficiența și eficacitatea materialului didactic real și virtual. Mă refer la utilizarea calculatorului, a materialului simulat în concurență cu materialul didactic concret, derivat din excursii, vizite, drumeții etc. Răspunsul elevilor a fost extrem de incitant. De această dată întrebarea nu s-a referit la utilizarea sau neutilizarea acestuia, ci la tipul de materiale didactice folosibile în lecții: Iată diagrama rezultată:



Concluzii:

Modernizarea învățământului, în conformitate cu cerințele reformei, presupune găsirea unor noi tehnologii didactice care să contribuie la optimizarea procesului instructiv-educativ, utilizarea mijloacelor de învățământ răspunde nevoii de a multiplica și diversifica sursele de informație, de a mări posibilitățile de pătrundere în tainele inaccesibile percepției exterioare, de a îmbunătăți comunicarea pentru a nu se limita doar la cea vorbită și scrisă.

Mijloacele de învățământ devin deci instrumente efective de instrucție și educație, de formare, care dau posibilitatea cunoașterii inaccesibile și ilustrarea acesteia. Ele sensibilizează elevii și le dezvoltă capacitatea de observare, realizează, la nivel superior, comunicarea (informarea), facilitând unitatea dialectică dintre senzorial și rațional.

Obținerea performanțelor în domeniul instrucției cu ajutorul mijloacelor de învățământ depinde de mai mulți factori. De aceea, integrarea armonioasă a acestora în cadrul lecției trebuie să se realizeze

prin corelarea cu metodele active, neputând fi folosite izolat de celelalte metode didactice.

În cadrul lecțiilor, tehnologia de integrare a tehnologiilor trebuie să fie animată de spiritul didacticii moderne, care pune accentul pe activizarea elevilor, pentru a le solicita un efort intelectual, orientat spre descoperirea prin explorare a noi adevăruri, crearea unor situații-problemă, găsirea soluțiilor la probleme și verificarea acestora, situarea elevului bun în centrul acțiunii educative, stimularea motivației învățării, promovarea conexiunii inverse, de reglaj, în orice moment al lecției.

Oricare ar fi forma de integrare a mijloacelor de învățământ în activitatea didactică, folosirea acestora presupune și o pregătire prealabilă a institutoarei, care trebuie să stabilească mijloacele de învățământ necesare activității, modalitățile de efectuare a unui experiment, sarcinile de lucru pentru elevi, probleme de evaluare a rezultatelor, starea de funcționare a aparaturii folosite.

Pe lângă pregătirea institutoarei, este neaparat necesară o pregătire prealabilă a elevilor, care să le permită înțelegerea, nu memorarea macanică a unor cunoștințe. Cu toate că prezintă o serie de calități în optimizarea procesului de învățământ, ele devin însă o componentă a tehnologiei didactice moderne numai în măsura în care institutoarea le folosește în momentul cel mai potrivit al lecției, asigurându-se astfel creșterea randamentului școlar al elevilor și înlăturarea eșecului. Ținând cont de contribuția deosebită pe care mijloacele de învățământ existente în școală, cât și cele pe care le vom confecționa. La folosirea materialului didactic de tot felul, fie tradițional, fie modern, nu trebuie uitat că folosirea abuzivă duce la imposibilitatea desprinderii de concret sau creează uneori confuzii. Calitatea materialului didactic trebuie să răspundă cerințelor de ordin etic și științific și chiar de protecția muncii. Coloritul materialului folosit să fie adecvat, sugestiv și, în limita posibilităților, să-l imite pe cel natural. Așa cum susține J. Brunner, mijloacele de învățământ „oferă elevului trăirea prin substituție a unei experiențe care rămâne totuși directă, el având convingerea că a participat la această experiență, eveniment, fapt, că a fost de față, că a văzut și a auzit, a fost un martor ocular”¹.

¹ A. Ilica, *O pedagogie modernă*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2007, p. 100.

Bibliografie:

- Bocoș, M., (2004), *Instruire interactivă*, ed. a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Cerghit, I., (1997), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Herlo, Dorin, (2002), *Metodologie educațională*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Cucuș, C., (2002), *Pedagogie*, ed. a II-a, Editura Polirom, Iași
- Ilica, Anton., (2007), *O pedagogie modernă*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Ilica, Anton., (2007), *Didactica limbii române și a lecturii*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Macavei, E., (1997), *Pedagogie*, vol I., Vol. II, Editura Didactică și Pedagogică – R.A., București
- Momanu, M., (2004), *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Gr. Tabacaru, Bacău
- Mucica, Th., (1999), *Conceptul de mijloc de învățământ*, în „Tribuna școlii”
- Mucica, Th., (2000), *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Mucica, Th., (1986), *Material didactic sau mijloc de învățământ?*, în revista „Învățământul liceal și tehnic profesional”, nr.3
- Mucica, Th., (1998), *Mijloace de învățământ audio-vizuale în studiul istoriei*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Mucica, Th., Perovici, M., (1982), *Universul mijloacelor audio-vizuale*, Editura Albatros, București

PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC

THE TEACHER'S PERSONALITY

Institutor Ioan ZOPOTA – Școla Generală Bocsig
Student anul III, PPP, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Motto: „Nu-i înveți pe copii ceea ce vrei,
nu-i înveți ceea ce știi, ci îi înveți ceea ce ești.”

Abstract:

The teacher's profession of main importance is that of providing the grounding and the building up of young generation's personality, while in school. By doing this, the teacher contributes towards the achievement of the most important "outcome" of society: the well trained, grounded and qualified men, who integrates it sey in social-useful activities, bringing his contribution towards yielding material and spiritual effects on the society's perpetual progress.

Cuvinte cheie: cadru didactic, vocație, personalitate, măiestrie psihopedagogică, tact psihopedagogic

1. A fi cadru didactic

Conceptul de cadru didactic include, în sfera sa, pe toți specialiștii iunvestiți ca educatori în învățământul de toate gradele. El include funcțiile de: educatoare, învățător, institutor, profesor pentru învățământul primar, gimnazial, liceal, universitar, diriginte.

La noi în țară, cu toate că de activitatea cadrelor didactice beneficiază toți oamenii, de la cel care are cea mai înaltă funcție în stat, până la cel mai modest, statutul social al cadrului didactic este cel al clasei mijlocii. Meseria de cadru didactic nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesiune intelectuală, respectată, nu conferă deținătorului putere, influență sau venituri superioare dar conferă prestigiu și satisfacții, **vocația fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesii.**

Cadrelor didactice fac parte din categoria socială a intelectualității, specialiști ce lucrează cu mintea, reprezentând un detașament socio-uman important și valoros. Acestea îndeplinesc o

profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socioprofesională, morală și cetățenească. Cedrele didactice sunt principalii factori ai educării și pregătirii tinerilor.

Munca și personalitatea educativă ale cadrelor didactice pot lăsa urme frumoase în mintea și comportamentul tinerilor, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar venerație de foștii „dascăli”, cu care pot menține anumite legături speciale pentru toată viața. Este plăcut să auzi spunându-se: „A fost elevul meu. Mă mândresc cu el.” Este tot atât de plăcut să auzi: „A fost învățătorul/profesorul meu. Am avut ce învăța de la el”

Având în vedere că personalul didactic constituie un valoros detașament al intelectualității, este necesar ca, odată cu realizarea obiectivelor lui principale – educarea și pregătirea tinerilor – să se manifeste și ca un detașament și factor de progres social, de dezvoltare a științei și culturii, de ridicare a nivelului cultural al cetățenilor, de rezolvare a diverselor probleme ale vieții.

2. Câteva calități ale personalității cadrului didactic:

a) Pregătire de specialitate temeinică

Pregătirea de specialitate temeinică, specifică anumitor discipline de învățământ, constituie calitatea esențială și fundamentală pentru exercitarea cu competență și eficiență a muncii de cadru didactic. Nu poți exercita această profesie dacă nu ai a pregătire temeinică de specialitate, căci nu îi poți pregăti pe alții, dacă tu nu ești foarte bine pregătit. Pregătirea de specialitate trebuie continuată și după terminarea studiilor participând la forme organizate de pregătire, dar, în primul rând prin studiu individual.

b) Pregătire psihopedagogică și metodică

În concepția pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta cu succes actul educațional el are nevoie neapărat și de pregătire psihopedagogică și metodică. Viața a demonstrat adesea că foarte buni specialiști n-au fost întotdeauna și foarte buni educatori.

Numai îmbinarea calităților de specialist, de om de știință și de cultură cu calitatea de psihopedagog pot duce la obținerea unei profesii de cadru didactic, care să se manifeste cu competență și eficiență instructiv-educativă. Un cadru didactic trebuie să cunoască procesele psihice și caracteristicile lor în evoluția elevilor, ținând seama de

acestea în actul educațional, să cunoască bazele unei educații moderne, democratice, să știe cum să transmită și să adapteze conținuturile disciplinelor predate la cerințele particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, să cunoască strategiile didactice necesare conceperii, organizării, proiectării și desfășurării cu eficiență a activităților instructiv-educative cu elevii și să cunoască întreaga problematică a psihologiei și pedagogiei școlare.

În contextul unei pregătiri temeinice și eficiente, un rol deosebit îl au **măiestria psihopedagogică și tactul psihopedagogic ale cadrului didactic.**

Măiestria psihopedagogică reprezintă capacitate complexă, personală și specifică a cadrului didactic de a concepe, organiza proiecta și conduce cu competență și prestigiu, spirit creativ și eficiență sporită procesul de învățământ, procesul de instruire și educare a tineretului. Ea este rezultatul atât al pregătirii și al experienței didactice îndelungate, cât și al interacțiunii tuturor calităților personalității profesorului și într-o măsură importantă a celor psihopedagogice. Ea se obiectivează în a ști cât, ce și cum să faci eficientă instrucția și educația elevilor la disciplinele predate.

Tactul psihopedagogic este în fapt o componentă a măiestriei psihopedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită, personală și specifică a cadrului didactic de a acționa în mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional în cele mai variate ipostaze educaționale, chiar în cele mai dificile. Tactul psihopedagogic impune: umanism și iubire sinceră față de copii, spirit de creativitate în găsirea și aplicarea celor mai adecvate și potrivite soluții instructiv-educative, mult calm, răbdare, pasiune, ton cald, apropiat și optimist, obiectivitate, demnitate, suplețe, dar și hotărâre, exigență și înțelegere în toate situațiile actului instructiv-educativ, precum și relații democratice de cooperare, parteneriat și respect reciproc.

Pregătirea metodică, bazată pe măiestria și tactul pedagogic, are forța de a spori calitatea și eficiența predării disciplinelor de specialitate.

c) Profil moral-cetățenesc demn, civilizată

Cadrul didactic nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al elevilor (studenților). Munca sa implică, în mod obiectiv, calități morale, o conștiință și o conduită morală demne, civilizate. El este o sursă și o forță de influențare etico-cetățenească a elevilor. De aceea, autocontrolul asupra atitudinilor și

modul de comportare în orice situație: în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. trebuie să însoțească permanent viața cadrului didactic. El trebuie să fie un model spiritual și moral cetățenesc nu numai pentru elevii săi, ci și pentru comunitatea socială în care trăiește.

d) Orizont cultural larg

Pentru ca să poată realiza cu succes problemele instructiv-educative, pentru a se manifesta ca un adevărat intelectual și educator, cadrul didactic trebuie ca, pe lângă pregătirea de specialitate, să aibă și alte resurse pe care să le folosească în activitatea sa complexă de educator. Pentru asigurarea acestor resurse el are nevoie să dovedească o bogată cultură generală. Experiența a demonstrat că posedarea unui larg orizont cultural oferă profesorului posibilitatea de a rezolva cu mai mult succes atât problemele de specialitate, cât și problemele social-umane apărute în viața elevilor, în relațiile acestora cu factorii educativi.

Cultura generală bogată a cadrului didactic este, fără îndoială, o posibilitate de formare și influențare a dezvoltării culturii generale a elevilor. Ea este, în același timp și o posibilitate de dezvoltare și afirmare reală a prestigiului cadrului didactic.

În condițiile re tehnologizării, a dominării calculatoarelor în toate domeniile de activitate, desigur a celor practice îndeosebi, dar nu numai acestora, o cultură generală bogată păstrează cadrul didactic, pe toți educatorii și tinerii studioși, pe toți cetățenii țării într-o atmosferă umanistă, de trăire spirituală și de afectivitate superioară, specifice oamenilor, ferindu-i de a deveni rigizi, tehnocrați, roboți.

3. Funcțiile cadrului didactic în școală

În școală cadrul didactic îndeplinește următoarele funcții:

- a) organizator al procesului de învățământ;
- b) educator;
- c) partener al educației;
- d) membru al corpului profesoral.

Ca **organizator al învățării** cadrul didactic îmbină aspectele obiectiv-logice ale transmiterii cunoștințelor cu aspectele psihologice. A organiza învățarea înseamnă a găsi metodele cele mai adecvate, a construi secvențe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, a trezi interesele elevilor și a stimula performanțele, a crea o atmosferă prielnică studiului, a doza dificultățile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

Funcția de **educator** se exprimă prin îndeplinirea statutului de model , partener, sfătuitor. Ea se realizează prin crearea unei atmosfere generale de securitate și încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între profesor și elevi. Pe lângă valorile cognitive, cadrul didactic transmite și valori morale și îi asistă pe elevi în însușirea acestora.

Ca **partener al educației**, cadrul didactic colaborează și cu alți factori educativi, îndeosebi cu părinții elevilor, cu comunitatea locală și chiar cu biserica. Cadrul didactic împreună cu elevii formează o comunitate școlară. El joacă rolul de consultant al părinților și împarte răspunderea formării copiilor cu familia.

Ca **membri al corpului profesoral**, cadrul didactic se află în strânsă interdependență cu ceilalți colegi și cu directorul școlii. Ei participă împreună la comisiile metodice din școală, serbări școlare, la diferite consfățuiri ale cadrelor didactice și cercuri pedagogice. Munca în echipă apare ca un „consens” al atitudinilor și acțiunilor pedagogice.

4. Stiluri didactice

Stilul didactic sau stilul educațional reprezintă calitatea comportamentelor cadrului didactic, atitudinea sa față de valorile profesiei didactice și ale disciplinei, modelul specific de a aborda elevii și situațiile de învățare, tehnicile și cultura, calitatea vieții sale afective, experiența sa de viață.

Cu toate că stilul mai multor cadre didactice se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modelul în care se corelează diferă de la un educator la altul.

În urma cercetărilor făcute în acest domeniu, s-au delimitat, în principal, trei stiluri educaționale sau tipuri educaționale:

- **tipul autoritar;**
- **tipul democratic;**
- **tipul laissez-faire.**

a) Tipul autoritar

Cadrul didactic ia toate deciziile, privind organizarea grupului și activitățile desfășurate în grup, neîmpărtășind elevilor planul de ansamblu al activităților și nici criteriile de evaluare a performanțelor.

Elevii au tendința de a transfera toată responsabilitatea către adult. Ei devin pasivi, irascibili și uneori dispuși să-și exprime nemulțumirea în gesturi de revoltă.

b) Tipul democratic

Cadrul didactic ia deciziile împreună cu elevii, invitând grupul să participe la stabilirea manierei de organizare. Elevilor le este oferită posibilitatea de a alege de câte ori solicită un sfat despre îndeplinirea sarcinii. Cadrul didactic le oferă mai multe alternative, lăsându-i să hotărască ei singuri. Se pot asocia cu cine doresc în vederea realizării sarcinii, având cunoștințe despre toate etapele pe care le vor parcurge până la atingerea scopului comun.

În clasă este o atmosferă de colaborare, încordările sunt reduse, este entuziasm în realizarea sarcinilor și interes crescut. Elevii sunt mai interesați, mai cooperativi, mai constructivi.

c) Tipul laissez-faier

Cadrul didactic lasă în seama elevilor toate inițiativele, limitându-și cât mai mult participarea și jucând un rol pasiv. El afișează o atitudine prietenoasă, dar în același timp sugerează indiferență și neimplicare prin tot ceea ce face ezitând în a da sugestii și evitând orice evaluare a conduitelor sau ideilor elevilor.

Randamentul intelectual al elevilor este scăzut, în aceste clase, fiind plictisiți, neatenți și descrajați de neimplicarea și lipsa de decizie a cadrului didactic.

Pe lângă aceste stiluri educaționale mai există și altele: tipul centrat pe elev, tipul centrat pe grup, tipul punitiv, tipul nepunitiv sau afectuos.

Literatura de specialitate ne recomandă să adoptăm stilul democratic, dar am zice noi, nu un democratic pur, ci un stil democratic centrat pe elev și pe grup, afectuos, întemeiat pe „căldură sufletească”.

5. Profesorul diriginte

Profesorul diriginte este cadrul didactic cu o deosebită experiență și competență profesional-didactică, căruia i se încredințează îndrumarea unei clase în învățământul preuniversitar. El trebuie să devină părintele spiritual al clasei.

Dirigintele contribuie maleabil la organizarea grupului școlar, dezvoltând spiritul de autoconducere la elevi. Concepe și organizează orele de dirigenție, antrenând la acestea clasa de elevi. Cunoaște atmosfera psihosocială și de studiu din clasă, urmărind ca prin antrenarea clasei să se dezvolte o atmosferă de colegialitate, cooperare și de lucru. Cunoaște fiecare elev în parte și întocmește pentru fiecare fișa de caracterizare psihopedagogică.

Cooperează cu toți profesorii clasei pentru a crea condițiile necesare unei competente și eficiente pregătiri și educații ale elevilor. Organizează vizite și excursii de studiu. Cooperează cu familia și cu comitetul de părinți prin vizite la domiciliul elevilor, prin discuții cu părinții la școală, prin ședințe sau lectorate cu părinții. Contribue la orientarea școlară și profesională a elevilor. Participă la organizarea și realizarea activităților extradidactice și extrașcolare ale elevilor. Dinamizează inițiativa și spiritul creator al elevilor. Acordă nota la purtare și recompense sau sancțiuni elevilor cu respectarea cerințelor pedagogice și a regulamentelor școlare.

6. În loc de concluzii:

Suntem în luna lui „cireșar” și a mireasmelor de tei. Peste câteva zile ar trebui să sărbătorim „Ziua învățătorului.” Puține persoane își amintesc în aceste zile de educatoarea, învățătorul, profesorul sau dirigintele lor.

Noi cei care purtăm pe umeri „dulcea povară” de cadre didactice suntem conștienți de faptul că profesia noastră este „compexă și nobilă, dificilă dar și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, în care mediocritatea nu este permisă în care a ști nu înseamnă nimic dacă știința ta nu o împărtășești celorlalți cu emoție și forță spirituală”.

Bibliografie:

- Andrei Cosmovici și Luminiță Iacob, (2005), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
- Ioan Bontaș, (2001), *Pedagogie, Tratat*, Editura Bic All, București
- Anton Ilica, (2006), *Pedagogia modernă*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad
- Alina Roman și Tiberiu Dughi, (2007), *Elemente de psihologia educației*, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

EMOTIONAL INTELLIGENCE

Institutor Maria CRISTEA
Grădinița P.P. 23 Arad

Abstract:

The idea of emotional intelligence lies in a handful of basic principles. Emotionally intelligent people, Goleman says, have the ability to marshal their emotional impulses (or, at least, more so than those who are not emotionally intelligent); they have the self-awareness to know what they are feeling, and are able to think about and express those things; they have empathy for the feelings of others and insight into how others think; they can do things like delay gratification; they are optimistic and generally positive; they understand easily the dynamics of a given group, and, most important, where they fit inside that group.

Cuvinte cheie: inteligența emoțională, self-awareness, optimist

John Mayer și Peter Salovey au oferit pentru prima dată o formulare a conceptului „inteligență emoțională” în anul 1990.

Cartea lui Daniel Goleman „Inteligența emoțională”, a marcat o adevărată revoluție în domeniul psihologiei prin prezentarea importanței emoțiilor în dezvoltarea personalității umane.

Studiul inițiat de ziaristul-psiholog ne explică cât de limpede vedem situația în care ne aflăm dacă reușim să ne înțelegem pe noi înșine și sentimentele noastre, cum putem privi bolile cu care se confruntă membrii familiei sau societatea în mijlocul căreia trăim.

Daniel Goleman preluând rezultatele cercetărilor asupra creierului și comportamentului, utilizează conceptul de inteligență emoțională prin a defini neurologia afectelor care explorează felul în care creierul controlează emoțiile, incluzând autocontrolul, zelul, perseverența și capacitățile de automotivare.

Inteligența emoțională este capacitatea individului de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor, de a-și stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile, de a-și regla stările de spirit și de a împiedica necazurile să-i întunece gândirea, de a fi stăruitor și de a spera.

Nu poate nimeni afirma măsura în care inteligența emoțională variază de la o persoană la alta pe parcursul vieții. Se poate însă afirma că poate fi la fel de puternică și uneori mai puternică decât IQ-ul, care este coeficientul care măsoară inteligența umană înăscută și care nu prea poate fi ameliorat pe parcursul vieții. IQ-ul nu poate crește decât cu maxim 10% cu toate eforturile individului, pe când competențele emoționale de o importanță crucială, pot fi dobândite și îmbunătățite pornind de la vârsta copilăriei, cu condiția ca pentru aceștia părinții să depună eforturi ca să fie învățați.

IQ-ul explică într-o mică măsură destinele diferite ale celor ce promit în aceeași măsură. Inteligența la învățatură nu pregătește pe nimeni pentru vâltoarea vieții. Un IQ ridicat nu este o garanție de prosperitate, prestigiu sau fericire în viață. Sunt situații în care persoane cu un IQ mediu sau relativ scăzut, au succes comparativ cu alte persoane cu IQ ridicat eșuează.

Creierului uman îi ia cel mai mult timp comparativ cu creierul altor specii ca să se maturizeze complet. În vreme ce fiecare zonă a creierului se dezvoltă într-un ritm diferit în timpul copilăriei, instalarea pubertății marchează una dintre cele mai năvalnice perioade de specializare în creier. Mai multe zone ale creierului care au un rol în viața emoțională sunt printre cele ce se maturizează mai încet. În vreme ce zonele senzoriale se maturizează în prima copilărie, iar sistemul periferic la pubertate, lobii frontali -locul în care se manifestă autocontrolul emoțional, înțelegerea și reacția la rang de artă - continuă să se dezvolte până către sfârșitul perioadei de adolescență, între 16 și 18 ani.

Un motiv pentru copiii care nu sunt deloc pregătiți pentru viață este fără îndoială acela că societatea nu s-a deranjat să se asigure că fiecare copil este învățat care sunt elementele esențiale pentru a-și stăpâni mânia sau pentru a-și rezolva conflictele în mod pozitiv - tot așa cum nu ne-am deranjat să-i învățăm ce înseamnă empatia, controlarea impulsurilor sau oricare dintre

Obiceiurile de stăpânire a emoțiilor, obiceiuri care sunt repetate mereu în copilărie și în adolescență, ajută la rândul lor la modelarea acestui circuit. Astfel, copilăria reprezintă o șansă crucială pentru modelarea predilecțiilor emoționale de-o viață; obiceiurile dobândite în copilărie sunt rețelele sinaptice ale arhitecturii neurale și sunt mai greu de schimbat ulterior în viață. Dată fiind importanța lobilor prefrontali în stăpânirea emoțiilor, acea șansă de modelare sinaptică în respectiva regiune a creierului poate însemna totodată și că în marele proiect al creierului, experiența copilului de-a lungul anilor poate modela ultimele conexiuni în circuitele care reglementează creierul emoțional.

Experiențele critice includ cât de bine răspund părinții la nevoile copilului, oportunitățile și îndrumarea de care are parte un copil în a învăța să se descurce cu propria suferință, să-și controleze impulsurile și să aibă exercițiul empatiei. În mod similar, neglijarea sau maltratarea, incapacitatea de implicare a unui părinte egoist sau indiferent sau o disciplină brutală își pot lăsa amprenta în circuitul emoțional al copilului.

Una dintre lecțiile emoționale esențiale, învățată în prima copilărie și pe parcursul anilor ce urmează, o reprezintă felul în care este calmat copilul atunci când e supărat. Foarte mulți copii mici sunt calmați de cei care au grijă de ei: o mamă își aude copilul plângând, îl ridică în brațe și îl leagă până ce se liniștește. Această adaptare biologică, spun unii teoreticieni, îl ajută pe copil să înceapă să învețe cum ar putea să se potolească singur. În timpul unei anumite perioade critice, între zece luni și un an și jumătate, zona orbitofrontală a cortexului prefrontal formează rapid conexiunile cu creierul limbic, care va fi un fel de comutator deschis/închis pentru momentele neplăcute. Copilul care a fost calmat de nenumărate ori, învață mai ușor să se calmeze singur; conform unor speculații, se pare că în acest circuit există legături puternice pentru controlarea momentelor neplăcute și că de-a lungul vieții vor reuși să se calmeze mai bine la supărare.

Sigur că arta de a se calma singur se dobândește de-a lungul anilor și prin alte mijloace, pe măsură ce maturizarea creierului îi oferă copilului mai multe unelte emoționale complexe. Să nu uităm că lobii frontali atât de importanți pentru reglarea impulsurilor periferice se maturizează la adolescență. Un alt circuit cheie care continuă să se modeleze de-a lungul copilăriei se află la nivelul nervului vag, care la una dintre terminațiile sale reglează inima și alte părți ale corpului, iar la cealaltă transmite semnale la nucleul amigdalian prin intermediul altor

circuite producând secreția de catecolamine care declanșează reacția luptă-sau-fugi. O echipă de la Universitatea din Washington care a studiat impactul asupra creșterii copiilor a constatat că îngrijirea părinților competenți din punct de vedere emoțional duce la o schimbare în bine a funcției nervului vag. Sau cum explica psihologul John Gottman, care a realizat acest studiu: "Părinții modifică tonul vag al copiilor" - o măsurătoare a cât de ușor poate fi declanșat nervul vag se face „prin pregătirea lor emoțională: prin discuții cu copiii despre sentimentele lor și despre cum trebuie ele înțelese, fără critici sau judecăți de valoare, despre cum se rezolvă diverse situații emoționale, pregătindu-i pentru ceea ce trebuie să facă, de pildă în situațiile în care este vorba despre lovire sau retragere în momentele de tristețe.” Când părinții au procedat bine, copiii au reușit să suprime mai ușor activitatea nervului vag, care face ca nucleul amigdalian să declanșeze hormonii reacției luptă-sau-fugi și deci s-au comportat mult mai bine.

Dezvoltarea principalelor talente ale inteligenței emoționale are perioadele ei critice, care se întind pe mai mulți ani în copilărie. Fiecare perioadă reprezintă o oportunitate pentru a ajuta copilul să dobândească obiceiuri emoționale benefice, dacă nu se reușește acest lucru, efortul va fi mult mai mare pentru a oferi lecțiile corective ulterioare în viață. Formarea și specializarea circuitelor neurale în copilărie poate fi un motiv suficient de puternic pentru a explica de ce emoțiile timpurii și traumele sunt atât de greu de depășit, soldându-se cu efecte de durată și chinuitoare, inclusiv la vârsta adultă. De asemenea, ar mai putea explica și de ce psihoterapia poate dura adesea foarte mult, mai ales atunci când e vorba de influențarea acestor tipare - și de ce, chiar și după terapie aceste tipare au tendința să rămână niște înclinații profunde, deși sunt acoperite de noi viziuni și reacții reînvățate.

Creierul rămâne elastic de-a lungul vieții, deși nu într-o măsură la fel de mare ca în copilărie. Orice învățare presupune o schimbare în creier, o întărire a conexiunii sinaptice. La pacienții cu tulburări obsesive creierul se modifică, arătând că obiceiurile emoționale pot fi schimbate de-a lungul vieții, cu un oarecare efort susținut, chiar și la nivel neural. Ce se întâmplă cu creierul în cazurile de tulburare de stres posttraumatic (sau în terapia respectivă) este de fapt un efect analog cu acelea pe care le aduc experiențele emoționale în bine sau în rău.

Unele dintre cele mai grăitoare lecții pentru un copil vin din partea părintelui. Obiceiurile emoționale induse de părinți sunt foarte diferite dacă, pe de o parte, ei sunt pe lungimea de undă a copiilor, adică

recunosc nevoile emoționale ale copiilor și le satisfac sau își disciplinează copiii prin empatie, sau dacă, pe de altă parte, părinții sunt absorbiți doar de sine și ignoră tulburările copilului sau îl disciplinează capricios prin țipete și bătăi. O psihoterapie prelungită este, într-un fel, un remediu pentru ceea ce s-a greșit sau s-a ratat complet în perioada anterioară în privința pregătirii copiilor. Dar de ce să nu facem ceea ce ne stă în putință pentru a preveni această nevoie, oferindu-le copiilor atenția și călăuzirea necesare pentru a cultiva calitățile emoționale esențiale încă de la bun început.

Niciodată nu este indicat să facem de rușine un copil certându-l în fața prietenilor săi. Dacă un copil nu se poartă bine, se discută cu el separat, departe de ceilalți copii. Uneori, sub pretext oarecare, este bine scos copilul din mijlocul celorlalți, din centrul activității, astfel ca el să fie așezat mai în spate și neîmplicat, să reconsidere situația ca observator.

Când le vorbim copiilor, o facem cu voce blândă, prietenească. Copiii învață prin exemple; modul în care relaționăm cu alți adulți va instrui copiii la fel de mult ca și ceea ce spunem. Răbdarea, buna dispoziție și dragostea pentru copii, toate vor fi transmise în mod natural copiilor, prin comportamentul nostru.

Să arătăm copiilor că sunt importanți pentru noi. Fiecare copil în parte are nevoie să simtă că „doamna” are grijă de el. Fiecare copil are nevoie să i se acorde importanță.

Toți copiii au nevoie să simtă că au succes. Este de datoria noastră să le dăm îndrumarea necesară și mijloacele de reușită. Unii copii au nevoie de activități speciale, iar altora le trebuie mai mult ajutor. Un copil timid ori nehotărât va avea nevoie să fie încurajat; un altul, prea zgomotos, va trebui să fie liniștit. Dacă un copil pare a fi prea apatic ori neobișnuit de agresiv, ar putea fi din cauză că nu este suficient de solicitat. Ori poate fi din cauză că sarcina este prea dificilă pentru el și se simte frustrat. Este important să observăm cu atenție copiii pe care îi avem în grupă, pentru a ști ce anume activități să oferim fiecăruia ajutând copiii să cunoască astfel succesul, dându-le însărcinări care se încadrează în limitele posibilităților lor.

Comparativ cu anii precedenți, ultimii douăzeci de ani, în întreaga lume s-a înregistrat cel mai mare procent de arestări de minori pentru delikte violente, s-a dublat numărul arestărilor adolescenților pentru violuri, rata crimelor săvârșite de adolescenți a crescut de patru ori, mai ales din cauza tot mai deseii folosiri a armelor. Tot în acești ani, numărul

de sinucideri în rândul adolescenților s-a triplat, proporția tinerelor cupluri care sfârșesc printr-un divorț este de unu la trei.

Un motiv pentru care nu sunt deloc pregătiți pentru viață este fără îndoială acela că societatea nu s-a deranjat să se asigure că fiecare copil este învățat care sunt elementele esențiale pentru a-și stăpâni mânia sau pentru a-și rezolva conflictele în mod pozitiv - tot așa cum nu ne-am deranjat să-i învățăm ce înseamnă empatia, controlarea impulsurilor sau oricare dintre

Cauza cea mai des întâlnită a dezechilibrelor adolescenților este boala mintală. Simptomele de depresie, indiferent că sunt majore sau minore, afectează o treime dintre adolescenți. Pentru fete, riscul de depresie se dublează la pubertate. Frecvența dezechilibrelor de alimentație la adolescente a crescut spectaculos.

Dacă lucrurile nu se vor schimba, perspectiva pe termen lung a copiilor de astăzi în privința unei căsătorii și a unei vieți rodnice și stabile este tot mai întunecată de la o generație la alta.

Aceste statistici alarmante sunt dincolo de cifre, problemele copiilor din ziua de azi pot fi urmărite și la niveluri mai subtile, în situațiile de zi cu zi, unde încă nu s-a ajuns la crize profunde. Cele mai grăitoare date al scăderii nivelurilor de competență emoțională, pornind de la declarațiile părinților și ale profesorilor, asistăm la o înrăutățire permanentă. Nu e vorba doar de o singură problemă, toate indicatoarele arată o direcție greșită, în medie, copiii o duc mai prost în următoarele privințe:

- Izolarea sau problemele sociale: preferința de a fi singuri; de a fi secretoși; bosumflarea; lipsa de energie; sentimentul de nefericire; dependența exagerată.

- Anxietatea și depresia: dorința de a fi singuri; existența mai multor temeri și îngrijorări; nevoia de a fi perfecți; sentimentul că nu sunt iubiți; agitația sau tristețea și depresia.

- Problemele de atenție și de gândire: incapacitatea de a fi atenți sau de a fi calmi; visarea cu ochii deschiși; acțiuni întreprinse fără a medita asupra situației; agitația prea mare, care duce la o incapacitate de concentrare; rezultatele proaste de la școală; incapacitatea de a-și lua gândul de la anumite lucruri.

- Delincvența sau agresivitatea: frecventarea copiilor care au întotdeauna necazuri; mințitul și trișatul; certurile foarte dese cu alții; răutățile față de alții; dorința imperioasă de a li se acorda atenție; distrugerea lucrurilor care nu le aparțin; neascultarea manifestată acasă

și la școală; încăpățânarea și proasta dispoziție; vorbitul prea mult; tachinările; firea prea aprinsă.

În vreme ce toate aceste probleme de izolare ridică noi semne de întrebare în ansamblu, ele sunt barometrul unei schimbări majore, al unui nou tip de toxicitate care apare și otrăvește experiențele din copilărie, al unor deficiențe profunde la nivelul competențelor emoționale. Această senzație emoțională neplăcută pare să fie în cazul tuturor copiilor prețul vieții lor moderne. În vreme ce americanii își critică în mod fățiș problemele ca fiind extrem de grave comparativ cu cele ale altor culturi, studiile făcute în lumea întreagă arată că există și situații mai alarmante decât cea din Statele Unite. Profesorii și părinții din Olanda, China și Germania au ajuns la mânie, pentru că ei interpretează greșit mesaje neutre și unele chipuri, ca fiind ostile, de exemplu, iar fetele care ajung la problemele de alimentație nu reușesc a discerne între mânie, anxietate și foame.

Cu o programă ce a fost aglomerată de noi materii și subiecte la ordinea zilei, e de înțeles că unii profesori s-au simțit mult prea încărcăți pentru a mai face ore suplimentare pentru încă un curs. Astfel, strategia care iese la iveală în privința educației emoționale nu ar fi cea a creării de noi cursuri, ci de a amesteca; lecțiile despre sentimente și relații cu materiile predate. Lecțiile emoționale se pot integra în mod firesc în orele de citire sau scris, în cursurile de sănătate sau de știință, în studiile sociale sau în alte cursuri. standard.. O parte dintre lecții se pot ține în cadrul orelor de matematică - și anume să se învețe calitățile principale, cum ar fi puterea de concentrare, motivarea la învățatură, stăpânirea impulsurilor pentru a putea învăța bine.

Se pornește de la ideea că în programul de Dezvoltare a Copilului apar asemenea momente tocmai potrivite pentru a-i învăța pe elevi diverse aptitudini care le lipsesc - controlarea impulsurilor, explicarea sentimentelor, rezolvarea conflictelor - și că există căi mai bune de disciplinare decât cele coercitive, că există și căi imparțiale, cinstite de rezolvare a acestor dispute mărunte, în vreme ce subiectele mai profunde pot fi negociate.

Pentru că viața de familie nu mai oferă un sprijin sigur pentru tot mai mulți copii, școala rămâne singurul loc în care comunitatea poate rezolva deficiențele competențelor emoționale și sociale ale copiilor. Asta nu înseamnă că școlile pot ține locul tuturor instituțiilor sociale, care tot mai des sunt sau se apropie cu pași tot mai mari de un adevărat colaps. Dar cum practic fiecare copil merge la școală aceasta devine un

loc în care copiii să fie crescuți învățând lecțiile de bază pentru viață, pe care altfel nu ar avea de unde să le primească. Alfabetizarea emoțională implică un mandat lărgit pentru școli, care trebuie să recupereze ceea ce familiile n-au reușit în privința adaptării la societate a copiilor lor. Această misiune plină de răspundere presupune două schimbări majore: profesorii trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradițională, iar membrii comunității să se implice mai mult în viața școlilor.

Dacă există sau nu în mod explicit ore dedicate alfabetizării emoționale contează mai puțin decât felul în care sunt predate aceste lecții. Poate că în nici un alt caz nu este mai importantă calitatea profesorului, având în vedere că felul în care el își conduce clasa este în sine un model în domeniul competenței emoționale - sau a lipsei ei. De câte ori profesorul reacționează față de un elev, alți 20 sau 30 învață o lecție.

Există o autoselecție printre profesorii care ajung să predea aceste cursuri, pentru că nu oricine este potrivit pentru așa ceva din punct de vedere temperamental. Mai întâi de toate, profesorii trebuie să se simtă în largul lor atunci când vorbesc despre sentimente. Nu orice profesor poate face asta sau vrea s-o facă. Există foarte puțin sau mai nimic în formarea standard a profesorilor care să-i pregătească pentru acest tip de lecții. Din aceste motive, programele de alfabetizare emoțională le acordă de obicei profesorilor începători câteva săptămâni de instrucție specială.

În vreme ce mulți profesori sunt șovăitori cu asemenea subiecte ce li se par străine în raport cu pregătirea și rutina lor, există dovezi că, odată ce sunt dispuși să încerce, majoritatea vor fi încântați.

Dincolo de pregătirea profesorilor, alfabetizarea emoțională ne lărgeste perspectiva asupra îndatoririlor școlilor transformându-le într-un agent social mai explicit, care trebuie să urmărească faptul că acești copii învață lecțiile esențiale ale vieții - o revenire la rolul clasic al învățământului. Această perspectivă mai largă presupune, în afară de programele specifice, folosirea ocaziilor ivite la ore și în afara lor de a-i ajuta pe elevi în momentele de criză personală și de a le transforma în lecții de competență emoțională. De asemenea, funcționează cel mai bine atunci când lecțiile de la școală sunt coordonate cu ceea ce se întâmplă în familiile copiilor.

Programele de alfabetizare emoțională includ și ore speciale pentru părinți, astfel încât aceștia să fie învățați cu ce li se predă și copiilor și asta nu doar pentru a li se împărtăși ceea ce fac copiii la

școală, ci și pentru a-i ajuta atunci când ar simți nevoia să abordeze mai eficient viața emoțională a copiilor lor. Astfel, copiii obțin mesaje consistente în legătură cu competențele emoționale de la toate nivelurile vieții lor.

Astfel de căi paralele de întărire a lecțiilor emoționale - nu doar la clasă, ci și pe terenul de joacă; nu doar la școală, ci și acasă - sunt optime. Asta înseamnă o combinație mai strânsă între școală, părinți și comunitate, sporindu-se astfel șansele ca lucrurile pe care le învață copiii la alfabetizarea emoțională să nu rămână undeva doar la nivelul școlii, ci să fie testate, exersate și întărite în provocările propriu-zise ale vieții.

O altă modalitate prin care acest sistem precis remodelează școlile este punerea bazelor unei culturi de campus, care duce la o „comunitate implicată”, un loc în care elevii se simt respectați, iubiți și într-o strânsă legătură cu colegii, cu profesorii și cu școala în sine. Structura optimă a programelor de alfabetizare emoțională constă într-un început de foarte devreme, la vârsta cea mai adecvată, străbătând anii de școală, împletind efortul profesorilor cu cel al părinților și al comunității.

Chiar dacă în mare parte aceste programe se potrivesc bine în orarul zilnic al multor școli, ele reprezintă o mare schimbare la nivel de programă. Mulți părinți consideră că subiectul în sine este mult prea intim, că lucrurile acestea ar trebui lăsate în grija părinților (punct de vedere care câștigă tot mai multă credibilitate, într-o asemenea măsură încât părinții chiar se ocupă de aceste subiecte - dar devine un argument mai puțin convingător când cunosc eșecul).

Profesorii pot avea ezitări în a ceda o parte din orele de curs acestor subiecte, care nu par a avea o legătură directă cu cele de învățământ; unii profesori chiar s-ar putea simți stingheriți să predea aceste lucruri și de aceea ar avea nevoie de o pregătire specială. Și unii copii se vor opune, în special în ideea că aceste ore nu intră în preocupările lor propriu-zise sau le consideră o invadare a intimității. Și atunci când apare și dilema menținerii unei calități optime și a asigurării unor puncte de reper educaționale, programele de competență emoțională, mai ales cele prost făcute, creează adevărate dezastre, fiind cursuri neconvingătoare în privința drogurilor sau a sarcinilor la adolescente.

Există un cuvânt de modă veche care definește toate calitățile pe care le reprezintă inteligența emoțională, și anume caracter. Caracterul, scrie Amitai Etzioni, teoretician în problemele sociale la Universitatea

George Washington, este "mușchiul psihologic de care este nevoie pentru o conduită morală." Filozoful John Dewey a constatat că educația morală este mai "putemică atunci când lecțiile le sunt ținute copiilor în cadrul unor evenimente reale și nu doar la nivel abstract - respectiv, alfabetizarea emoțională".

Având în vedere că dezvoltarea caracterului este baza societăților democratice, trebuie să luăm în considerare felul în care inteligența emoțională poate deveni acest fundament. Leagănul caracterului este autodisciplina. O viață plină de virtuți, așa cum au constatat filozofii de la Aristotel încoace, se bazează pe autocontrol. Piatra de temelie a caracterului constă în capacitatea de automotivare și de a ne călăuzi singuri, fie că este vorba de teme de acasă, de a găsi o slujbă sau de trezitul de dimineață. Capacitatea de a amâna răsplata și de a controla și canaliza nevoile stringente ale cuiva de a acționa este o calitate emoțională fundamentală, care de altfel pe vremuri se numea voință. „Trebuie să ne controlăm - apetitul, patimile, pentru a face ceea ce se cuvine și a fi drepti față de ceilalți”, nota Thomas Lickona atunci când scria despre educarea caracterului. „Este nevoie de voință pentru ca emoția să fie controlată de rațiune.”

A fi în stare să muți centrul atenției de la tine însuși are avantaje de ordin social, este o cale spre empatie, spre o ascultare reală, spre o abordare a lucrurilor din perspectiva celuilalt. Empatia duce la afecțiune, altruism și compasiune. Perceperea lucrurilor din perspectiva celuilalt ne face să scăpăm de stereotipuri și generează toleranță și acceptarea diferențelor. Aceste capacități sunt tot mai necesare în această societate tot mai pluralistă, oamenii putând astfel să trăiască împreună respectându-se reciproc, creând posibilitatea unui discurs public constructiv. „Școlile, observă Etzioni, au un rol central în cultivarea caracterului prin inocularea autodisciplinei și a empatiei, care în schimb permit o reală implicare civică, precum și existența unor valori morale. Nu ajung însă doar predicile ținute copiilor despre valori: ele trebuie aplicate în practică, ceea ce se și întâmplă pe măsură ce copiii își formează capacitățile fundamentale emoționale și sociale. În acest sens, alfabetizarea emoțională merge mână în mână cu educarea caracterului, cu dezvoltarea morală și cetățenească.”

Educația copilului ar trebui să aibă ca scop ajutorul dat acestuia în sensul găsirii modalităților și a domeniului de manifestare, în care capacitățile sale să îi fie favorabile și în care să fie competent și mulțumit.

Pentru ca ființa umană să relaționeze optim, are nevoie de un anumit grad de mulțumire interioară. Această mulțumire interioară apare atunci când persoana reușește să fie în acord cu propriile ei trebuințe, dorințe, sentimente. Ultimele cercetări în acest domeniu, au demonstrat că doar inteligența academică nu este suficientă pentru ca adaptarea persoanei să se realizeze cu succes. Este nevoie și de o altfel de inteligență în acest sens, și anume, inteligența emoțională. Acesta este factorul de legătură, liantul, între o persoană și mediul din care face parte.

Inteligența emoțională este aceea care ne ajută să ne facem plăcuți la locul de muncă sau în colectivul din care facem parte, să putem comunica eficient, să știm să ne apropiem de cei pe care îi simpatizăm etc.

Raționamentul logic fără sentiment nu este capabil să ne ajute în luarea unei decizii corecte pentru noi. Emoțiile ne îmbogățesc persoana. Dacă le ignorăm, suntem mai săraci și mai goi pe dinăuntru. Pentru o mai bună adaptare și o eficiență crescută a educației, ar trebui să acționăm în direcția formării competențelor emoționale și sociale, controlării impulsurilor, cum ar fi stăpânirea mâniei, manifestarea bucuriei, găsirii unor soluții creatoare pentru problemele ivite. Apare oportunitatea educării copilului în direcția găsirii unor modalități eficiente de exprimare a sentimentelor și emoțiilor proprii.

Se impune astfel, ca o necesitate, introducerea în programa școlilor a orelor de educație a expresivității emoționale.

Pentru aceasta, este indicat ca la fiecare început de zi, atât părintele, cât și educatorul să discute cu copiii acest fapt. Se pot stabili coduri numerice sau alfabetice ale diferitelor stări, care se pot întinde pe o scală crescătoare. În funcție de localizarea pe care o face copilul, se discută despre starea lui, încercându-se să se găsească soluții creative pentru ieșirea copilului din acea stare, dacă aceasta este una care creează disconfort psihic. Ca primă lecție în acest sens ar fi cea despre cooperare. Să învățăm copiii să coopereze, să muncească în echipă. Să le dăm sarcini care se pot realiza prin colaborarea fiecăruia. De exemplu, să rezolve un puzzle în echipe de 4-5 copii, cu respectarea anumitor reguli care se impun în funcționarea eficientă a unui grup. Aceste reguli se explică foarte clar la începutul activității și fiecare copil trebuie să le respecte.

Altă lecție se referă la aplanarea conflictului și la modalitățile de exprimare a emoțiilor negative care sunt dezvoltate într-un conflict.

Ceea ce învață copilul, poate influența dezvoltarea capacităților pe care le va avea când va fi mare

Bibliografie:

- Cocorada, E., Niculescu, R., M., (1999), *Psihologie generala pentru liceu*, Editura ALL Educational, Bucuresti.
- Cosmovici, A., Bogdan Balan, Stefan Boncu Constantin Cucos, (1998), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași
- Elias, M., J., Tobin, S., E., Fridlander, B., S., (2002), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Editura Curtea Veche, București.
- Elias, M., J., Tobin, S., E., Fridlander, B., S., (2003), *Stimularea inteligenței adolescenților*, Editura Curtea Veche, București.
- Goleman, D., (2005), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
- Goleman, D., (2004), *Inteligența emoțională, cheie a succesului în viață*, Editura ALL FA, București.
- Golu, M., (2003), *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundatiei România de Mâine, Bucuresti.
- Vernon, A., (2006), *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație vocațională motiivă și comportamentală*, Editura ASCO, Cluj-Napoca.

AGORA

Revistă trimestrială de psihopedagogie și asistență socială

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..

Articolele trebuie să aibă între 6 și 10 pagini în format A4, la un rând jumătate; 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. Autorii vor specifica funcția pe care o dețin și unitatea la care lucrează..

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și proveniența materialelor publicate în revistă.

AGORA

Psychopedagogy and social work quarterly review

The unpublished materials are not returned. The editorial office reserves its right to correct the eventual errors and, in extreme cases, to use only a fragment of sended texts.

The articles, books for reviewing, and any other letters will be send on theeditorial office adrese, or by e-mail: agora.arad@gmail.com as attached document. Each text must respect the following requirements: a short abstract in English, key words, the title in english and in the article language; the authors will mention the unit where they are working, and the scientific or administrativ degrees or titles.

The quarterly review adress itsself to the students whom are following study programmes of psychopedagogy and social work, and to all professionals interested.

The authors must assume their responsibility for the contents of published materials in the review.