

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

CAROLINA CALARAȘ

**FORMAREA CULTURII
RELAȚIILOR
INTERGENERATIONALE.
PEDAGOGIA ȘI SOCIOLOGIA
EDUCAȚIEI FAMILIALE**

Chișinău 2017

CZU 37.018
C 13

Monografia a fost aprobată pentru editare de Senatul UPS
„Ion Creangă” din Chișinău (process-verbal nr.1 din 28.09.2016).

Recenzenți:

Callo Tatiana, dr. hab. prof. univ., CNAA;

Platon Carolina, dr. hab., prof. univ., USM;

Guțu Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM;

Carabet Natalia, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Calaraș Carolina. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale.
Pedagogia și sociologia educației familiale. / Carolina Calaraș. UPS
„Ion Creangă” din Chișinău, Primex com SRL, 2017. – 304 p.

Bibl.: în total 1 46 surse (la fiecare subcapitol)

200ex.

ISBN 978-9975-110-76-1

© *Autor: dr., conf. univ. Carolina Calaraș*

ISBN 978-9975-110-76-1

CUPRINS

Argument (în limba română).....	7
Argument (în limba engleză).....	10

PARTEA I

Capitolul 1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE CULTURII RELAȚIILOR UMANE INTERGENE- RAȚIONALE

1.1. Concepte de bază	13
1.2. Cultura relațiilor umane în contextul bipartiției și tripartiției timpului.....	24
1.3. Excurs istoric în cultura relațiilor intergenera- ționale.....	31
1.4. Miza valorificării interdisciplinarității în inves- tigarea culturii relațiilor intergeneraționale.....	39

Capitolul 2. COORDONATE DEFINITORII ALE EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE ÎN PEDAGOGIA POSTMODERNĂ

2.1. Cultura relațiilor intergeneraționale în contextul psihologiei comunității și pedagogiei postmoderne.	48
2.2. Perspectiva și referențialul axiologic al formării culturii relațiilor intergeneraționale.....	59
2.3. Familia și școala – actori ai educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale.....	75
2.4. Curriculumul nonformal integrat al educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale.....	88
2.5. Modelul pedagogic de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale.....	160

PARTEA II

Capitolul 3. FUNDAMENTE PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

- 3.1. Dezvoltarea personalității în cadrul etapelor vieții
umane 171
- 3.2. Atitudinile și identitatea de vârstă a persoanei.
Atitudinile copiilor, tinerilor și a adulților față de
persoanele în etate și față de bătrânețe 183
- 3.3. Educația și formarea culturii relațiilor intergenera-
ționale 204
- 3.4. Blocaje posibile în relațiile intergeneraționale..... 216

Practicum. FAMILIA: MANAGEMENTUL CONFLIC- TELOR INTRA- ȘI INTERPERSONALE

- 4.1. Specificul conflictelor interpersoanle 223
- 4.2. Specificul conflictelor intrapersonale 231
- 4.3. Conflictele intrafamiliale și intergeneraționale:
strategii și tehnici de depășire 238
- 4.4. Abordarea conflictelor familiale din perspectivă
consilierii integrative și a terapiei cognitiv-compor-
tamentale 259
- Referințe bibliografice..... 277
- Anexă: prezentarea studiilor de caz 279

- Epilog: visul umanității în viziunea unei persoane
cultivate 301**

CONTENT

Argument.....	10
----------------------	-----------

Part 1

Chapter 1. THEORETICAL BASIS OF HUMAN CULTURE ABOUT INTERGENERATIONAL RELATIONS

1.1. Basic concepts.....	13
1.2. Culture of human relations in the context of time...	24
1.3. Historical excursus in the culture of intergene- rational relations.....	31
1.4. Value of interdisciplinary culture between generations.....	39

Chapter 2. BASIC COORDINATE OF EDUCATION AND FORMATION THE CULTURE OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS IN THE CONTEXT OF POSTMODERN PEDAGOGY

2.1. Culture of intergenerational relations in the context of community psychology and postmodern pedagogy.....	48
2.2. Perspective and value creating the culture of intergenerational relationships.....	59
2.3. Family and school are actors of education and training culture in the context of intergenerational relations	75
2.4. A comprehensive training program of nonformal education and relations culture between generations	88
2.5. The pedagogical model of education and training culture of intergenerational relations	160

Part 2

Chapter 3. PRACTICAL BASES OF FORMATION OF CULTURE OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS

3.1. The development of the person at different stages of human life.....	171
3.2. Attitude and age identity of the human person. The attitude of children, youth and adults to the elderly and old age.....	183
3.3. Education and training culture of relations between the generations	204
3.4. Possible barriers in the relations between generations	216

Practical work. FAMILY: MANAGEMENT OF INTERNAL AND INTERPERSONAL CONFLICTS

4.1. The specifics of internal conflicts	223
4.2. The specifics of interpersonal conflicts.....	231
4.3. Family conflicts and generational conflicts: strategies and techniques to overcome the conflicts	238
4.4. Integrative counseling and cognitive-behavioral therapy for solving family conflicts	259
Bibliographical references.....	277
Annex: presentation of case studies	279

Epilogue: vision of humanity on behalf of the educated man.....	301
--	------------

ARGUMENT

Cultura umană și cultura intergenerațională reprezintă componentele semnificative, fundamentale și decisive a enculturății omului în orice societate. Antropologii și sociologii (M. Mead, 1970; E. Stănciulescu, 2002; R. Popescu, 2009; M. Segalen, 2011; P. Iluț, 2015 etc.) susțin că numai colaborarea dintre generații a fost în stare să creeze cultura umană și numai cultura intergenerațională asigură percepția și manifestarea atitudinii de apartenență, coeziune și solidaritate între oameni în cadrul unei societăți și a unei epoci. Fiecare epocă, societate și popor au o cultură anume, diferită și inedită, ceea ce îi acordă acesteia un specific, mai precis, o identitate și unicitate. Cultura reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire în procesul muncii sociale desfășurate de-a lungul istoriei. Termenul de *cultura* are un domeniu foarte vast de referință. Acesta se regăsește în definirea esenței tezaurului cunoștințelor elaborate de omenire; în specificul calității comunicării și relaționării; gândirii, atitudinii, credinței, convingerilor, valorilor, normelor, obiceiurilor, tradițiilor, educației, artelor, bucatelor, stilurilor vestimentare; schimburilor intergeneraționale etc. Prin cultură societatea se dezvoltă și evoluează. Un rol prioritar aici îi aparține familiei. Plecând de la cercetările realizate de M. Mead am abordat specificul culturii familiei, a celor trei generații, a coexistenței celor trei tipuri de culturi: *tipul postfigurativ*, în care cultura se transmite copiilor de către părinții lor; *tipul cofigurativ*, în care învățarea culturală

se desfășoară în grupurile de egali/ similitudine și, *tipul prefigurativ*, în care adulții învață de la copiii lor, adică, de la tânăra generație. În acest context, monografia vine să completeze un gol în pedagogia familiei și sociologia educației familiale. Fie-care tip de cultură în cadrul familiei și a sociumului implică existența și relaționarea obligatorie a trei generații, inclusiv transmiterea modelului comportamental de la generațiile vâr-stnice spre cele tinere. Astfel apare aspectul de temporalitate a culturii și modalitatea de abordare tripartită optimă a timpului ca factor de influențare a culturii pe axa trecut-prezent-viitor, care presupune un schimb și metamorfoze socio-culturale importante între generații. Schimbarea aceasta este lentă și imperceptibilă, iar elementele inovatoare sunt rapid asimilate și transpuse într-un șir de elemente tradiționale. Concomitent cu acest proces, educația transmite sentimentul continuității.

Lucrarea în cauză reprezintă o încercare de abordare a pedagogiei și sociologiei educației familiale din perspectiva formării culturii relațiilor integranaționale.

Poporul nostru a creat, de-a lungul secolelor, o bogată și variată cultură (spirituală și materială), care a reflectat gândurile și aspirațiile oamenilor, necesitățile și mentalitatea lor. Cu siguranță că acest tezaur, formează o matrice a comportamentului moștenit de indivizi de la străbunii și părinții lor, din relațiile interumane cotidiene. Comportamentul vizat este foarte important, deoarece el, ulterior, se transformă în valorile unui neam, a unei familii și într-un mod în care persoana își trăiește viața.

Sperăm că elaborarea și oferirea unor fundamente teoretice și praxiologice ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale va servi drept suport științific și metodologic în consilierea și educația familiei, a reprezentanților celor trei generații/ vârstnici, adulți, copii și tineri. Suntem tentați să sperăm că viziunea sociopsihopedagogică asupra educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale, pe care o propunem, va fi de un real folos studenților, masteranzilor, teoreticienilor și practicienilor din domeniul educației și învățământului (părinți, pedagogi, manageri, psihologi, consilieri familiari etc.).

Vă invităm la autoeficiență, la o lectură participativă, urmată de introspecții și meditație, care va lărgi și aprofunda orizontul cultural personal și cel profesional.

Autorul

ARGUMENT

Human culture and the culture of intergenerational relationships are major and critical components of the cultural adaptation of the person in any society. Many anthropologists and sociologists (M. Mead, 1970; E. Stănciulescu, 2002; R. Popescu, 2009; M. Segalen, 2011; P. Iluț, 2015 etc.) believe that only the positive cooperation between the generations will help in the formation of human personality and only culture of intergenerational relations it can ensure the formation of the unity and solidarity between the people in every society and in every era. Each epoch, the society and the people have a different culture and identity. This culture is very specific and unique. Culture is the totality of material and spiritual values created by humanity in the social work carried out throughout history.

The concept of culture is very broad. Culture is a treasure trove of all human knowledge, culture manifests itself in interpersonal relations, culture is a way of thinking, attitudes, values, beliefs, traditions, arts, education, clothing, food and other human manifestations.

Society through culture grows and develops. In this context, the role of the family is very important. In this study, we pushed off from research scientist M. Mead and we reviewed the specifics of the relationship between three generations: type *postfigurative*, in which culture is transmitted to children by their parents; type *cofigurative*, in which culture is transmitted between peers and the type *prefigurative*. In which adults learn

from children/ learn from their children. In this context, our monograph fills the gaps in Pedagogy of family and Sociology of family education. Each type of culture in the family and society includes the presence of three generations, including the behaviour models transmitted from older generations to younger generations.

Thus, the culture of human relations is manifested in time, in three dimensions the past-present-future. All three types include changes occurring over time in the formation of the individual and society.

These changes occur slowly and imperceptibly, but the new items are quickly absorbed and become the traditional elements. Simultaneously with the process of culturalization, education process acquires infinite character.

This paper is an attempt to enrich the pedagogy of family and sociology of family education with strategies and technologies in terms of intergenerational relations training.

Our people have developed over the centuries a rich and diverse culture (material and spiritual), it reflects the thoughts and aspirations of the people, their needs and their mentality. It is a treasure trove, it forms the matrix of the behavior of individuals, inherited from their grandfathers and fathers in everyday human relations. These relationships are very important, because later they become family values, national and social values.

We hope that the theoretical basis of education, developed by us, as well as the strategies and techniques of forma-

tion of the relationship culture between generations will serve as the scientific and methodological support in advising and training families, as well as improving relations between three generations: the elderly-adults-children and young people.

We hope that our concept of education and creating a culture of relations between the generations, would be very useful for students, masters, academics and practitioners in the field of education (parents, teachers, managers, psychologists, family counselors, and so on).

We invite you to an active reading, introspection and meditation, this book will help you to broaden and deepen their personal, professional and cultural horizon.

Author

PARTEA I

Capitolul 1

FUNDAMENTE TEORETICE ALE CULTURII RELAȚIILOR UMANE INTERGENERAȚIONALE

1.1. CONCEPTE DE BAZĂ

Pentru a fi expliciti și a include persoana interesată de studiul și valorificarea educației în problema propusă, vom defini și concretiza conceptele de bază: *educație, pedagogie, generație, cultura generațiilor, relații intergeneraționale, relații intrageneraționale și pedagogia postmodernă.*

Bineînțeles că *educația* reprezintă un concept pedagogic fundamental, elaborat și dezvoltat într-un sens epistemologic propriu teoriei generale a educației. Sfera de reprezentare a conceptului angajează caracteristicile generale ale educației, implicate în plan teleologic și axiologic, la nivel funcțional-structural în sens larg și sens restrâns [2, p. 104]. În acest context, este oportun să menționăm că studiul epistemologic ne orientează spre delimitarea a două căi posibile de analiză a conceptului *educație*. Prima cale este una de analiză istorică/ geneza fenomenului, iar a doua cale impune o analiză structurală și axiomatică [6, p. 123-127].

Calea cunoașterii istorice impune analiza genezei noțiunilor, ceea ce ne permite să observăm că aceasta se dezvoltă prin acumularea cunoașterii și constituie, concomitent, un fapt istoric și unul sociologic, deoarece apare într-un anumit context temporal, social și desigur că psihologic/ mintal.

Calea axiomatică asigură analiza structural-funcțională a educației și avansează un șir de criterii generale necesare pentru legitimarea epistemică a conceptului. Astfel, acumularea, adică *creșterea/ sporirea cunoașterii* din perspectivă istorică este interpretată prin intermediul judecăților și raționamentelor de tip axiomatic, care elucidează esența, funcțiile, tipologia acti-vităților de educație, finalitățile scontate, structura de bază a activității de educație și acțiunile educative subordonate acesteia; contextul intern și extern în care se desfășoară activitatea de educație și acțiunile educative.

Așadar, *educația* reprezintă activitatea psihosocială cu funcție generală de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, orientată spre integrarea socială optimă. Educația este angajată conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces, proiectate, realizate și dezvoltate prin acțiuni specifice, având ca structură de bază, corelația subiect- obiect, într-un context deschis și auto/ perfectibil [2, p. 78]. Aderăm la această definiție, o promovăm și vom valorifica esența ei în investigarea procesului de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale.

În contextul vizat rămâne să oferim explicația etimologică a termenului de *educație* și *pedagogie*. Primul derivă din latinescul *educatio*, ceea ce înseamnă *a hrăni, a alimenta* cu idei, cunoștințe, iar termenul *pedagogie*, provenit de la grecescul *paidagogia* (*pais, paidos* = copil și *agoge* = acțiunea de conducere) semnifică, la propriu și la figurat, conducerea copilului la școală (în Antichitate sclavul care conducea copilul la școală se numea *paidagogos*).

În studiul dat, vom folosi frecvent conceptul de *generație*. Acesta desemnează totalitatea oamenilor dintr-o comunitate socială concretă, care sunt cam de aceeași vârstă. Termenul a

provenit de la latinescul *generatio*. Deseori în limbajul științific și cotidian folosim sintagma *din generație în generație*, care denotă o transmitere și o continuitate din tată în fiu sau de la o epocă la alta și arată perioada de timp care desparte vârsta tatălui de cea a fiului [1, p. 417].

Cultura generațiilor, tipul acestora și caracteristicile esențiale au fost investigate și expuse de către Mead Margaret în lucrarea sa fundamentală *Culture and commitment. A study of the generation gap* (1970). Cercetătoarea analizează deosebiri existente între mecanismele învățării și manifestării culturii celor trei generații, a unor culturi de complexitate diferită, dar care coexistă în timp și în actualitate, formând cultura societății. Astfel, Mead M., descrie cele trei tipuri de culturi: a) **cultura posfigurativă**, în care valorile culturale se transmit copiilor de către părinții lor; b) **cultura cofigurativă**, în care învățarea culturală se efectuează, în esență, în grupurile de similitudine/ de egali (copiii și adulții învață de la membrii generației din care fac parte); c) **cultura prefigurativă**, în care adulții învață de la copiii lor [5].

Stănciulescu E. [7, p. 204], concretizează că o cultură postfigurativă, fiind orientată către trecut, devine prezentul generației copiilor ei, adică a părinților și va fi viitorul generației tinere (a copiilor acestora). Dacă e să analizăm cultura generațiilor, putem constata că ea implică existența obligatorie, în simbioză a trei generații (generația tânără, adultă și cea a vârstnicilor/ persoanelor în etate), iar *transmiterea modelului de comportament se desfășoară de la generațiile vârstnice către cele tinere*. Cu certitudine că schimbarea de comportament, a mentalității oamenilor se realizează lent și imperceptibil, iar elementele inovatoare sunt rapid asimilate în cadrul și de către elementele tradiționale (fiind uneori modificate, alteleori, păs-

trându-se intacte). În această ordine de idei trebuie să conștientizăm că educația transmite valori, virtuți, formează atitudini, sentimentul continuității și al atemporalității.

Calitatea de membru al unei familii concrete și al comunității/ societății, de fapt, se conferă prin naștere, uneori prin opțiune personală, ceea ce impune o adeziune totală la conținuturile culturale și, deci, la valorificarea celor trei culturi (postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă). Un moment foarte important, în acest context, constă în a conștientiza că o *cultură cofigurativă* este orientată către prezent, deoarece modelul predominant în procesul de socializare a copiilor/ tinerilor și acel de socializare al adulților, îl reprezintă comportamentul egalilor. O caracteristică de bază a culturii cofigurative constă în faptul că în cazul unor schimbări de situație, experiența tinerilor este, în esență, diferită de cea a părinților și a buniciiilor, astfel, încât tinerii sunt impuși să găsească soluții și stiluri culturale noi, pe care le împărtășesc cu egalii, adică cu leații lor. La fel, trebuie să ținem cont de faptul că o cultură cofigurativă întreține sentimentul schimbării continue și, în consecință, al insecurității, în fața căruia individul elaborează strategii de auto-protecție [7, p. 205].

Dacă culturile, cofigurativă și cea prefigurativă se află într-o perpetuă schimbare, cultura postfigurativă și valorile ei reprezintă o structură mai conservatoare, care oferă sociumului și membrilor acestuia, o mare stabilitate [5, pag. 58-59]. În acest sens, putem vorbi despre o îmbinare a culturilor în care cultura postfigurativă, adică cultura adulților păstrează o poziție dominantă. Astfel chiar dacă apar și sunt prezente în cultura societății variate configurații noi, uneori chiar problematice, totuși, adulții sunt cei care fixează cadrul și limitele acestora.

Întrucât, anume interconexiunile nominalizate formează *relațiile intergeneraționale*, vom specifica că acest concept desemnează ansamblul de schimburi și raporturi între reprezentanții celor trei culturi, care asigură comunicarea, colaborarea și co/existența persoanelor în etate, a adulților și tinerilor, inclusiv a copiilor [Ibidem].

Ideea coexistenței în societățile contemporane a unor raporturi intergeneraționale guvernate de anumite principii a fost abordată și susținută de Bateson Gr. [Apud 7, p. 207-208]. Analizând un bogat material etnologic, Bateson Gr. a identificat trei tipuri de raporturi/ relații intergeneraționale: a) raporturi bazate pe *simetrie* (aceiași sistem de norme reglementează în egală măsură conduitele adulților, vârstnicilor și copiilor, fiecare individ, indiferent din care generație face parte, are dreptul la opinie și își exprimă liber voința, fiind considerat capabil de raționalitate), b) raporturi bazate pe *complementaritate* (se observă diferențe dintre adultul puternic, care dispune de cunoștințe și experiențe și copilul slab, lipsit de experiență etc.), c) raporturi bazate pe *reciprocitate* (relații axate pe principiul schimbului, chiar dacă acestea uneori nu sunt echivalente). În viziunea lui Bateson Gr., în societățile europene actuale predomină un tip de relații, adică raporturi, care îmbină complementaritatea și reciprocitatea, în timp ce relațiile de schimb caracterizează, mai mult, nordul american [4, p.181-182].

Această idee este susținută și de Stănculescu E., care menționează că cercetările empirice demonstrează elocvent faptul că familiile contemporane continuă să transmită de la o generație la alta: valori, norme, modalități/ tipuri de a gândi și de a acționa, de a se comporta etc., într-un raport general cu lumea, astfel contribuind activ la reproducerea socială și culturală.

Prăpastia culturală dintre generații, pare a nu fi, totuși, mai mult decât o metaforă [5; 7, p. 208]. În baza observațiilor de durată și a investigațiilor efectuate pe un șir de eșantioane stratificate reprezentative (tineri, adulți, persoane în etate), am ajuns la aceeași concluzie. Acesta este argumentul din considerentele căruia aderăm la accepțiunile reputaților sociologi: Erny P., Stănculescu E., Popescu R., Segalen M., Митяткина Л. В., Постникова М. И. etc. **Relațiile intrageneraționale** reprezintă ansamblul interacțiunilor/ raporturilor în interiorul unei generații. Evident că definiția ne orientează spre cultura cofigurativă, în care schimburile se desfășoară între egali, adică între membrii unei generații.

Precizarea și delimitarea conceptelor descrise ne-a direcționat spre definirea conceptului de **pedagogie postmodernă**. Studiind tema relațiilor intergeneraționale, observăm că pedagogia a valorificat insistent doar aspectul creșterii și educării, instruirii copiilor, a generației tinere. Accentul a fost pus, în special, pe conținutul, formele și metodele educației școlare și familiale. Problema educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale se reducea la abordarea unor aspecte ale educabilității, ale respectării normelor etice și morale și a studierii, și promovării unor scenarii, istorii de viață și biografii ale personalităților, inclusiv ale familiilor celebre.

În *pedagogia postmodernă*, după cea clasică (sec. XVII – XVIII) și neoclasică (sf. sec. al XIX-lea și înc. sec. XX), se ajunge printr-un salt direct după anii 1930, mai întâi prin delimitarea și accentuarea anumitor părți ale domeniului (actorii educației, instituțiile, mecanismele învățării), apoi prin definirea și explicarea conceptelor fundamentale, a determinării metodologiei lor de bază; a abordării fenomenelor pertur-

batorii a procesului educativ; apariția mai multor miniștriințe despre educație etc. [2, p. 30]. Cercetătorii (Arduino J., 1980; Bîrzea C., 1995; Călin M., 2003 etc.) mai menționează că acest traseu a fost unul destul de contradictoriu și din cauza unor interferențe cu caracter negativ de explorare a pluridisciplinarității interne, care pleacă de la obiectul de studiu specific pedagogiei, educația și pluridisciplinaritatea externă, care preconiza ca produs specializarea parțială a unor științe ce nu aveau educația ca obiect principal de studiu.

Studiul aprofundat teoretic ne-a permis să aderăm la ideea expusă de Cristea S., [2, p. 31], conform căreia **evoluția pedagogiei postmoderne se desfășoară pe două coordonate** aparent opuse, dar complementare în fond:

- a) prima coordonată delimitează procesul de lărgire și aprofundare continuă a obiectului său de studiu, educația, ca realitate psihosocială complexă, abordabilă prin paradigma celor *12 necesități*, premisa multiplicării continue a științelor și miniștriințelor despre educație;
- b) a doua coordonată proiectează linia de legătură necesară între toate științele educației, care poate fi trasată în termeni de re/integrare sau sinteză.

Astfel, în plan teoretic este abordată problema raportului dintre științele educației aflate în plină expansiune și baza lor conceptuală și metodologică, stabilă și deschisă în egala măsură, dependentă de *nucleul epistemic tare*, construit la nivelul teoriei generale a educației, dezvoltat prin aprofundarea obiectului la nivelul principalului subsistem al educației, instruirea și prin promovarea paradigmei curriculumului [Ibidem].

În plan practic este necesară distincția dintre *noile științe ale educației*, provenite dintr-o bază conceptuală și metodolo-

gică specifică pedagogiei, valorificând interdisciplinaritatea, și alte științe despre educație, care au o bază conceptuală și metodologică proprie altor domenii sau sunt rezultatul unor opinii și improvizații prezentate sub forma unui empirism abstract, menționează același autor.

Plecând de la caracteristicile espuse, vom contura cele patru etape distincte care evoluează în direcția construirii pedagogiei postmoderne, a unei științe integrative, de sinteză; cu o poziție necesară atât pentru consolidarea *nucleului epistemic* tare, cât și pentru abordarea globală a problemei educației. Aspectul vizat asigură conștientizarea importanței temei de cercetare, pe care ne-am axat, educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale. În acest sens, vom specifica succint și esențializat calea parcursă de pedagogie.

Din punct de vedere istoric, pedagogia postmodernă este asociată cu lansarea paradigmei curriculumului în anii '50 ai sec. XX. Se consideră că apariția pedagogiei postmoderne este justificată de încercarea de a depăși limitele *paradigmei moderne*, care menținea confruntarea dintre abordarea psihologică și cea sociologică a educației. Deci, pedagogia modernă a promovat tipul de educație caracterizat prin: *raționalitatea excesivă* (axată pe un *didacticism* strict, învățarea și reproducerea cunoștințelor impuse); *tendința de uniformizare a educației* (ignorarea aspectelor care vizează interesele cognitive, personalitatea, individualitatea, lipsa programelor educaționale personalizate etc.); *centrarea pe profesor/educator* ca unicul depozitar al cunoașterii (agent educativ autoritar, distant etc.); *caracterul informativ al educației* (obsesie pentru informare în detrimentul formării).

În opoziție cu modelul nominalizat, ***pedagogia postmodernă are un caracter autoreflexiv, deconstructivist, recon-***

structiv, non-totalizator și non-universal. Promovând cei patru piloni ai cunoașterii, implicit scopurile declarate: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să conviețuiești împreună cu alții și a învăța să fii/ devii, educația postmodernă este centrată pe dezvoltarea-formarea integralității ființei umane, pe dezvoltarea ei durabilă, orientată spre auto/ educația permanentă, pe întregul parcurs al vieții [1].

În consens cu supozițiile expuse putem conchide că *pedagogia postmodernă asigură valorificarea următoarelor principii:*

- *respectarea diversității* (fiecare individ este unic, irepetabil și cu potențial diferit);
- *învățarea activă* (demersul pedagogic dezvoltă autonomia individului, pedagogul, îndeplinind funcția de îndrumător, facilitator al învățării);
- *accent pe importanța relațiilor interpersonale* (stimularea unor relații educator-educat umane, pozitive, care ar asigura succesul educațional și ar stimula dezvoltarea calităților umane);
- *învățarea pe tot parcursul vieții* (stimularea învățării la orice vârstă, axarea pe auto/educație).

Analiza acestor principii ne ajută să observăm cât de mult ar contribui cunoașterea și explorarea lor sistematică în abordarea teoretică și practică a educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale.

În acest context, apare următoarea interogație: *oare ar putea din plin să se manifeste cultura relațiilor intergeneraționale în afara respectării diversității, a învățării și urmării unei conduite active, a construirii și menținerii unor relații interpersonale armonioase între reprezentanții celor trei generații (adulți, vârstnici și tineri) și fără implicarea și învățarea*

acțiunilor care țin de unul dintre cei mai importanți piloni ai cunoașterii umane – a fi/ deveni pe tot parcursul vieții?

Cu certitudine că răspunsul este clar și perceptibil. În epoca postmodernă, pedagogia este centrată pe cercetarea și valorificarea conceptului de *formare și devenire continuă*, inclusiv pe transformarea obiectului educației, a educatului – în *subiect, actor al propriei formări și deveniri*. Analiza literaturii consacrate [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], ne ajută să înțelegem un aspect-cheie, perspectiva postmodernității implică valorificarea axelor specifice modernității (raționalitatea și multiplicitatea), însă, permite observarea și conștientizarea dezvoltării ulterioare a științelor educației în conformitate cu extinderile sociale ale educației, adică a obiectului de studiu specific pedagogiei [3, p. 30]. În acest context considerăm oportun să menționăm faptul că pedagogia postmodernă întreține *perspectiva deconstrucției*, dar și a *reconstrucției* științelor educației. Astfel, deconstrucția a generat fărâmițarea unor științe pedagogice fundamentale în favoarea altor domenii de cercetare (de exemplu, didactica generală s-a dispersat în: teoria instruirii, teoria și metodologia curriculumului; teoria și metodologia evaluării etc).

Perspectiva reconstrucției, dimpotrivă, asigură crearea noului, refacerea permanentă a întregului și optează pentru o abordare sistemică și integralizată.

Pentru a completa caracteristicile pedagogiei postmoderne am apelat și la alți autori: Rosilei G.A., Boje D., Bîrzea C., Stan E., Lyotard J., Weaver J., Morris M.A. etc. În continuare, ținem să evidențiem încă un șir de caracteristici ale pedagogiei postmoderne, după cum urmează:

- *pedagogia postmodernă este autoreflexivă*, adică presupune o atitudine critică, prudentă și sceptică, chiar în

raport cu interacțiunea de administrare și cunoaștere. Oricare ar fi structura de putere, aceasta se consolidează și se perpetuează printr-un control asupra surselor cunoașterii. De aceea școala reprezintă cel mai eficient instrument de administrare a cunoașterii (aceasta perpetuând cunoașterea de paradigmă), iar pedagogia este instrumentul de putere care configurează educația/ instruirea;

- *pedagogia postmodernă este o știință a diversității, o nontotalitate și adaugă ceea ce este propriu individului, acceptând relativismul, creativitatea și opinia/ acțiunea proprie a celui educat.*

În concluzie vom sublinia că educația în postmodernitate nu se mai referă numai la adaptarea elevului/ educatului la realitate, ci și la facilitarea opțiunilor și strategiilor pentru viitor, iar metodele educației valorifică explorarea, căutarea, descoperirea și nu îndoctrinarea. Totodată, educația în postmodernitate cultivă o altă mentalitate, centrată pe autoeducație și perfecționare permanentă a subiectului.

În contextul educației și formării culturii intergeneraționale, în viziunea noastră, pedagogia postmodernă va permite să plasăm în centrul teoriei educative, cultura umană, voința și morala, înțelese și abordate ca intenție stabilă de cunoaștere, transformare și optimizare, ca posibilitate de re/construire și interpretare a valorilor celor trei generații. Așadar, ne va interesa educația ca fenomen general de culturalizare și, formarea ca fenomen derivat din aceasta, care va urmări modelarea concretă a personalității în cadrul intergenerațional.

Referințe bibliografice:

1. Coteanu I., Seche L. (coord. șt.), Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1998.

2. Cristea S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003.
3. Cristea S., Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2004.
4. Erny P., Ethologie de l'education. Paris: L'Harttman, 1991.
5. Mead M., Culture and commitement. A study of the generation gap. Paris: Denoel, 1970.
6. Piaget J., Psychologie et épistémologie. Paris: Editions Gonthier, 1970, pag. 123-127.
7. Stanciulescu E., Sociologia educației familiale. vol I. Iași: Polirom, 2002.

1.2. CULTURA RELAȚIILOR UMANE ÎN CONTEXTUL BIPARTIȚIEI ȘI TRIPARTIȚIEI TIMPULUI

Timpul reprezintă un fenomen ireversibil intrinsec legat de existența proprie a omului. Interogațiile și abordările fenomenului vizat sunt și au fost mereu actuale. Evident că timpul este diferit abordat de către cercetătorii din domeniul filosofiei, sociologiei, economiei, pedagogiei și psihologiei.

Întrucât, filosofia reprezintă *trunchiul înțelepciunii și leagănul* apariției și dezvoltării tuturor științelor umane, inclusiv a pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc., vom analiza câteva idei filosofice importante pentru studierea culturii relațiilor umane.

Astfel, filosoful creștin Sf. Augustin, consemna că *dacă ar încerca să explice cuiva noțiunea de timp, ar răspunde cu incertitudine*. Cu toate acestea, filosoful afirmă că *știe ce este timpul, fiindcă, dacă acesta nu s-ar scurge, nu ar exista timp*

trecut, iar dacă n-ar mai fi să vină nimic, n-ar mai exista timp viitor, care, dacă nu ar exista nici el, n-ar mai exista timp prezent. [Apud 3, p. 4] Lucruri interesante aflăm despre timp și temporalitate la Platon în *Timaios*, (care considera că timpul este un sistem de relații; este ceva relativ, ce depinde de istoria oamenilor și de structura experienței lor). La Kant Im. în *Critica rațiunii pure*, timpul trebuie gândit ca pe un absolut, ca pe o formă a priori a sensibilității, adică, o structură a raportului subiectului cu sine înșiși și cu lumea; la Heidegger M. în *Ființă și timp*, (există timpuri – timpul trăit, cel al științei, dar și cel economic sau natural, care au, fiecare, ritmuri diferite, factori specifici și, care, în cadrul reprezentării, al conștiinței sau al cunoașterii pe care o au oamenii, exprimă tot atâtea straturi ale istoriei lor, iar acestea nu derulează de-a lungul unei linii unice...) etc. [Apud 3, p. 11].

În esență, filosofii definesc timpul ca pe un mediu infinit în care se succed evenimentele, adesea considerat ca o formă care acționează asupra lumii și al ființelor. Timpul este acela care face ca prezentul să devină trecut [2; 4].

Pedagogii și psihologii [3; 5; 7 etc.], analizează aspectele legate de percepția și valoarea timpului, de respectarea unui regim și realizarea educației pentru consumarea eficientă a timpului, inclusiv a celui liber. Sociologii [1; 6; 8], consideră că timpul este o unitate dintre continuitate și discontinuitate. Timpul, consideră Levinas E. [8], este relația însăși a subiectului cu altul, o relație de non-coincidență, dar profund fondatoare și clarificatoare. Timpul există în măsura în care venim în această lume. Timpul are valoare pentru cel ce există, nu pentru cel care n-a existat sau nici nu va exista. Timpul presupune

intrare, dar și ieșire din durată, încadrare, dar și despărțire de aceasta, adică delimitare a unor perioade.

După succinta incursiune în unele aspecte ale temporalității, ne vom orienta spre analiza culturii și a relațiilor umane în contextul vizat. Așadar, raportarea la timp este dependentă de reprezentările culturale ce marcează subiecții, care s-au stratificat în timp în legătură cu derularea lui cronologică. Într-o viziune clasică, se acreditează două modalități sau ipostaze principale ale timpului: **bipartiția** (simultanitate/sucesiune) și **tripartiția** (trecut-prezent-viitor) [3, p. 18]. Prima modalitate, **bipartiția** se asociază cu diada *timp circular* și *timp liniar*. **Timpul circular** se caracterizează prin repetiție, inducere minimă a schimbărilor, grija de a valoriza ceea ce deja s-a făcut. O variantă a timpului circular este cel în spirală, în care schimbările survin grație repetițiilor succesive [Ibidem]. Acum să vedem ce contribuție are timpul circular asupra culturii relațiilor umane. Cea mai simplă analiză logică demonstrează că structura relațiilor umane, la general, și cea a relațiilor între generații, s-au format și consolidat datorită repetițiilor succesive în timp. În termeni pedagogici, relațiile umane s-au format sub influența exersărilor, căutării, încercării și învățării sociale a variatelor forme și metode de interacțiune interpersonală. Spirala ca o variantă a timpului circular, presupune nu numai repetiții/ exersări succesive, dar și anumite schimbări datorită acestora. Modernitatea și postmodernitatea, care se consideră mai emancipate, caută să depășească modalitatea nominalizată, apropiindu-se de un aspect nou al timpului, cel *cumulativ, liniar*. **Timpul linear** este cel al ireversibilității. Astfel, Boutinet J.-P. [1], menționează că omul permanent se confruntă cu două modalități opuse/ antagoniste de

a-și trăi timpul. O modalitate reprezintă *dilatarea* timpului, care nu se sfârșește, fiind considerată un timp al reveriei, al plăcerii, dar, totodată, și unul care presupune o derulare febrilă a acestuia, un timp al activității intense, al realizărilor continue, timp al eficienței, dar și al epuizării. În această ordine de idei, se poate conchide că relațiile umane, cultura lor, reprezintă un produs atât al timpului circular, cât și al celui linear, deoarece ea s-a format, structurat și s-a consolidat în baza repetițiilor/exersărilor, dar și în virtutea cumulărilor liniare, care au contribuit la asigurarea unor schimbări (uneori pozitive, ambivalente, alteori negative sau/și indiferente).

Antropologul nominalizat consideră că ***bipartiția timp circular – timp linear*** se regăsește sub variate modalități existențiale, în aproape toate religiile lumii, ca de exemplu, sub forma de timp primordial și de timp continuu/perpetuu, definit *veac al veacurilor*. Timpul primordial recapitulează, într-o singură realitate, timpul originilor și timpul sfârșiturilor. Acest timp este concomitent și în totalitate arheologic și eschatologic (totalitatea concepțiilor religioase privind soarta finală); timp al ordinii, al imuabilității (care rămâne veșnic același, fără schimbare), timpul lui Dumnezeu, dar și *timp al strămoșilor*, care este un timp prin excelență ambivalent, deoarece, re/compune *timpul de dinainte* și *timpul de apoi*. Această ipostază a timpului adună trecutul, prezentul și viitorul într-un cumul de o nouă calitate. În opoziție cu acest timp, este timpul ființelor umane, timp al societăților, care niciodată nu sunt satisfăcute de realitățile sale, dar nu sunt în pace nici cu eternitatea [1]. Bipartiția timpului este un mod de a sublinia și scoate în evidență ambivalența timpului. În acest context apare întrebarea: oare nu aceasta este cauza multor conflicte interioare și

interpersonale, inclusiv, a celor intergeneraționale? Cel puțin al aparențelor acestora.

Astfel, Boutinet J.-P., expune o idee interesantă, bipartiția nu numai că evidențiază ambivalențele timpului, dar și arată că ea se trage din permanență și schimbare, din prezență și absență, din sursa de moarte și sursa de viață [Ibidem]. În contextul cercetării noastre, ținem să dezvoltăm această idee și s-o asociem la cultura relațiilor umane. După cum am menționat anterior cultura umană constă din cele trei componente, care, de fapt, sunt supuse bipartiției timpului, atât în interiorul generației sale concrete (generațiile vârstnicilor/ cultura postfigurativă; generația adultă/ cultura cofigurativă și generația tânără / cultura prefigurativă), cât și în cadrul relațiilor intergeneraționale. Evident că în interiorul culturii fiecărei generații aflăm elemente ce denotă *permanență* și *schimbare*; *prezență* și *absență*, *ciclicitate* și *intermitență* etc. Toate aceste ambivalențe sunt percepute de oameni ca reprezentanță ai unei culturi concrete, însă particularitățile psihosociale de vârstă influențează percepția și atitudinea față de ele și momentul dat, ceea ce poate provoca unele neînțelegeri și chiar conflicte. Iată de ce considerăm formarea culturii relațiilor intergeneraționale drept un deziderat foarte important al educației.

Acum urmează să analizăm a doua modalitate de abordare a *timpului*, cea *tripartită*, pe axa *trecut-prezent-viitor*. Prezentul este clipa actuală, foarte evanescentă (care se pierde, dispare treptat), dublu amenințată – de trecutul imediat, dar și de viitorul apropiat.

Anume această caracteristică și modalitate de abordare a timpului, analizată din perspectivă tripartită, în viziunea noastră, va permite conștientizarea importanței celor trei gene-

rații, a interrelaționării lor și cultivării persoanei în direcția respectării și valorificării optime a posibilităților sale și ale altora. Întrucât, **prezentul**, prinde un oarecare contur atunci când, în mod simultan, se poate sprijini pe o experiență trecută, dar și anticipă posibilitățile unor noi acțiuni, ar fi cazul ca generația adultă și cea tânără să perceapă, activ și eficient să valorifice această legitate a timpului și a experienței umane. **Trecutul** trimite la istoria socială și/ sau la cea individuală a unor entități. Totodată, generațiile vârstnice apelează la prezent și la trecut (uneori poate mai mult, deoarece acesta este mai clar pentru ei), dar, totuși, implică și viitorul (poate mai incert și confuz decât tinerii și adulții). Cercetările realizate recent pe un eșantion de 2000 de persoane în etate, au demonstrat că planuri foarte clare de viitor își fac 62,5% (1250 s.), ceea ce vorbește despre o speranță bună de viață (în pofida unor opinii preconcepționate și sceptice). Încă 16,1% de subiecți au planuri de viitor, însă aceste persoane în etate și-au făcut planuri pentru un viitor foarte apropiat (1 – 3 ani). Cu siguranță că planurile de viitor depind de vârsta persoanei, modul de viață pe care îl duce, starea sănătății, speranța de viață etc. Cert este faptul că generația vârstnicilor de astăzi este una destul de activă. Multe persoane în etate încă lucrează în diferite sfere.

Suntem absolut de acord cu cercetătorii [1; 3; 5 etc.] care consideră că trecutul constituie o rezervă de posibilități și de re/actualizări fără de care nu poate exista prezentul, iar viitorul nu poate să apară. **Viitorul** este anticiparea a ceea ce poate fi mâine, desigur că anticipare aleatorie din momentul ce situațiile, stările sau evenimentele viitoare pot fi neprevăzute. În altă opinie, viitorul este orizontul care nu încetează să se îndepărteze tot mai mult, fiindcă el poate fi: mâine, luna viitoare,

anul sau deceniul viitor, secolul următor. Reperetele temporale ale viitorului sunt flexibile și mutabile [5; 8; 9].

În acest sens, generația tânără este foarte des definită ca *viitorul societății*, chiar a omenirii. Ea este înțeleasă ca un purtător de posibilități viitoare, care necesită o anumită orientare, sprijinire și *îngrijire*, pe care o poate primi de la prezent, adică de la adulții actuali și de la generațiile vârstnicilor (care frecvent sunt asociate cu trecutul, mai ales de tineri).

În această ordine de idei, conchidem că ar fi cazul ca tripartiția timpului să fie apreciată și explorată la justa valoare de o interconexiune a temporalității, parcursă de cele trei generații fără de care cultura umană este deneconceput. Perceperea adecvată a orizontului temporal este un parametru important al motivației și un factor decisiv în educația și formarea culturii intergeneraționale, ceea ce ar spori valorificarea unor conduite optime din partea reprezentanților tuturor generațiilor și ar eficientiza calitatea vieții acestora prin adoptarea și valorificarea planurilor imediate/ celor de viitor pe termen scurt, pe termen mediu și pe termen lung.

Referințe bibliografice:

1. Boutinet J.-P., *Antropologie du projet*. Paris: PUF, 1990.
2. Clement E., Demonque Ch. Et. Al., *Filosofia de la A la Z*. Dicționar enciclopedic de filosofie. București: All Editorial.
3. Cucoș C., *Timp și temporalitate în educație*. Iași: Polirom, 2002.
4. Didier J. Larousse. *Dicționar de filosofie*. București: Univers Enciclopedic, 1998.
5. Fraisse P., *Psychologie du temps*. Paris: PUF, 1967.

6. Halbwachs M., La mémoire collective. Paris: PUF, 1968.
7. Joița E., Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie. Iași: Polirom, 2000.
8. Levinas E., Le temps et l'autre. Paris: PUF, 1983.
9. Marcus S., Timpul. București: Ed. Albatros, 1985.

1.3. EXCURS ISTORIC ÎN CULTURA RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Problema genezei, adică a istoricului relațiilor intergeneraționale este una complexă. După cum am menționat, relațiile intergeneraționale încorporează totul ce se întâmplă între generații în timpul vieții lor [6, p. 18]. Cu toate că domeniul explorat de noi ține de *teoria generală a educației*, aspectul care urmează a fi elucidat va impica sociologia, antropologia, istoria, etnologia și desigur ca psihogenealogia, întrucât educația, cultivaerea omului reprezintă un fenomen uman complex, pedagogic, dar, totodată, și unul studiat de științele nominalizate. Cultura, inclusiv cea a relațiilor, din diferite perspective inter-generaționale, este un produs al educației, rezultat al unei *pedagogii difuze, implicite* [10, p. 34], reprezentând *configurația comportamentelor învățate și a efectelor acestora*, ale căror elemente componente sunt împărtășite de către membrii adulți ai unei societăți [7, p. 72]. La direct, cultura este obiectul de studiu al antropologiei, însă, după cum individul, societatea și cultura nu pot fi separate, doar decât la nivel analitic, așa și psihologia socială, sociologia, psihologia comunității și antropologia, nu-și pot aborda eficient obiectul investigat și nu se pot dezvolta optim decât împreună [Ibidem]. Noi am completa

ideea dată, prin a specifica că fenomenul vizat, adică, cultura ca produs al educației, formării trăsăturilor de personalitate și a învățării sociale nu poate fi abordat și înafara pedagogiei, a filosofiei și filosofiei educației. Socializarea, ca proces prin care individul din ființă biologică devine ființă socială, corespunzătoare unei organizări sociale determinate și prin care sunt create condițiile integrării lui ca membru al acesteia, implică în mod necesar un proces de interiorizare a modelelor culturale (enculturație, inculturație, culturalizare, endoculturație). Aceeași idee o împărtășesc Boas Fr. [2] și Dufrenne M. [5]. Savanții afirmă că între educație și cultură există o relație de reciprocitate, de afinitate și corespondență. Educația este un fenomen total, întrucât anume ea imprimă în individ esența și totalitatea unei culturi. Continuând ideile expuse, precizăm că istoricul evoluției culturii relațiilor intergeneraționale va elucida un șir de aspecte ale construirii componentei fundamentale ale personalității. Personalitatea compusă din trăsături comune unui ansamblu de indivizi, care permit acestora să se identifice cu o generație/ o colectivitate umană și cu fiecare dintre membrii săi, în același timp, asigură diferențierea de celelalte colectivități și societăți, inclusiv, de fiecare dintre membrii acestora.

În consens cu cele relatate pe parcurs, vom valorifica pedagogia familiei și istoria științelor educației, deoarece practicile cotidiene, ritualurile familiale, comunicarea cu rudele, îi situează pe copii și tineri în variate contexte și relații cu frații, surorile, părinții, bunicii, cu alte rude și alți membri ai comunității, iar în baza acestora și a educației, se formează o anumită cultură intra- și intergenerațională.

Realizând studiul asupra relațiilor intergeneraționale în epoca primitivă am analizat una dintre lucrările etnologice de

bază a lui Erny P. [6], care ne familiarizează cu procesul educației și contextul social al relațiilor dintre cele trei generații. Autorul menționa că acestea se caracterizau prin următoarele trăsături: predominarea învățării prin imitare, exersare și achiziționarea cunoștințelor în situațiile cotidiene de viață, absența personalului educativ specializat; rolul de agent educativ, revenind tuturor adulților, adică membrilor grupului căruia îi aparținea copilul; inexistența unei diferențieri clare între adulți și bătrâni etc. [6, p. 177-179].

După cum arată mai mulți cercetători din domeniul vizat (Erny P.; Mead M.; Dufrenne M.; Stănciulescu E. etc.), societățile primitive denotă un fel de *pedagogie difuză și implicită*, unde socializarea copiilor, a generației tinere, este asigurată în principal prin impregnarea acestora cu elementele culturii experimentate direct. Astfel, scoțând în evidență faptul că relațiile dintre generații aveau un singur scop și o singură direcție – inițiere și integrare în comunitate, menționăm că transmiterea valorilor elementare se desfășura pe traseul de la vârstnici și adulți spre copii și tineri și se realiza în contextul vieții cotidiene [2; 5; 6; 9; 10].

În acest sens, sociologii conchid că întreaga tradiție etnografică, etnologică și antropologică stabilește o mare variabilitate socio-culturală ce denotă și variabilitatea fenomenului educațional. În esență, fiecare cultură se caracterizează printr-un sistem specific al educației care corespunde structurilor sociale și culturale. Studiile etnologice [2; 6; 8 etc.] susțin ideea *funcției reproductive a educației*, prin care se reproduce cultura la nivelul personalității, creând astfel condiții de conservare a acesteia. Istoria cunoaște societăți primitive în care grupurile de vârstă cu rol de socializator excludeau raporturile semnificative

cu părinții; cultivau blândețea și solidaritatea sau simțul proprietății; uneori a agresivității și rivalității și a unui comportament coercitiv, dur și violent (la populații canibale).

Istoria culturii civilizației și antropologia demonstrează că la toate popoarele lumii în timpurile străvechi, relațiile interpersonale, inclusiv, cele intergeneraționale au trecut mai multe etape de dezvoltare, începând cu *promiscuitatea*, care mai apoi a fost reglată de un sistem de cerințe și interdicții, definite ca *tabu-uri* sociale [2; 4; 5; 6; 11].

Treptat relațiile de *tip endogamic*/ formă genetică de conviețuire a bărbaților și femeilor reglate de instinct și trebuințele biologice s-au conturat și transformat în relații de tip exogam, ceea ce a contribuit la apariția *primei forme de căsătorie duală – gentilică de grup*, care s-a dezvoltat, mai târziu, în forma *căsătoriei pare*. În stabilirea și dezvoltarea culturii relațiilor umane un rol foarte important l-a jucat, anume, apariția și consolidarea familiei pare/ monogame. Acest moment a consolidat relațiile între genuri, a creat posibilitatea de stabilire a paternității; de fortificare a responsabilității adulților pentru protejarea familiei, îngrijirea, creșterea și educația generațiilor tinere. Aceasta a asigurat transferarea relațiilor matriarhale în relații patriarhale, iar relațiile de rudenie au devenit mai diferențiate [11]. Familia monogamă apare și se consolidează cam în același timp cu apariția proprietății private și a dispersării societății în clase. Trecerea la societatea sclavagistă și, mai apoi, la cea feu-dală, obligativitatea căsătoriei bisericești/ religioase, familia patriarhală extinsă – toate au influențat la direct formarea culturii relațiilor intra- și intergeneraționale. Cu certitudine că apariția și dezvoltarea statului, religiei, proprietății private, muncii de producere, a mecanismului schimbului de mărfuri, au influen-

țat educația, formarea personalității umane și desigur că au contribui la stabilirea unei culturi a vieții cotidiene și a relațiilor intergeneraționale [Apud 4].

Un alt factor important de cultivare a relațiilor între cele trei generații este fenomenul apariției și dezvoltării *sentimentului copilăriei* și a *sentimentului familiei* [10, p. 27], care a permis o mai profundă conștientizare a responsabilității adulților/ părinților pentru educația tinerei generații, de la care se așteapta pe viitor anumite beneficii, ca de exemplu, grija și susținerea părinților bătrâni.

Sociologul francez Aries Ph. [1] consideră că sentimentul copilăriei s-a dezvoltat în două etape. Astfel, sec. al XVI-lea naște un prim sentiment (*mignotage*), iar sec. al XVII-lea oferă un al doilea sentiment mai matur al copilăriei, ceea ce a contribuit la o înțelegere mai bună a specificului acestei perioade de vârstă și consolidarea unor relații de atașament a adulților față de copii. Etapele date au influențat enorm relațiile dintre adulți și tânăra generație, schimbând esența lor și oferindu-le căldură, atașament, grijă pentru dezvoltarea și educația mai bună a copiilor.

Cu toate că istoria raporturilor adulți/ părinți – copii a fost un neîntrerupt șir de violențe, o lungă cale de transformare a puterii generațiilor adulte și a forței agresorului în forme, mijloace și posibilități de educație și relaționare armonioasă, astăzi societatea promovează valorile morale, care presupun o cultură a colaborării, complementarității și reciprocității intergeneraționale [1; 3; 6; 8; 9; 10; 11].

Evident că în contemporanietate se mai observă anumite rudimente și ecouri ale trecutului, care se manifestă prin variate modalități de confruntare/ conflicte și chiar comportamente

violente în interiorul unei generații și între generații, însă, scopul, tendința și configurația esențială poate fi definită drept o orientare *spre sporirea calității și speranței de viață la toate generațiile*. Bineînțeles că, în acest sens, opțiunea de bază va constitui formarea și respectarea continuă a culturii relațiilor intergeneraționale și în interiorul generațiilor.

Sintetizând, considerăm necesar să menționăm că retrospectiva istorică a relațiilor generațiilor adulte cu cele tinere demonstrează că perioadele parcurse de omenire: **pruncuciderea** (până în sec. VI-lea); **abandonul** (plasarea copilului în alte familii până în sec. al XVI-lea); **ambivalența** (din sec. al XVI-lea s-a constatat o creștere a violenței asupra copilului din considerente educative, iar către sec. al XVIII-lea copiii au început a intra în universul afectiv al părinților, însă încă nu aveau un loc central); **intruziunea** (părinții tind să domine spiritul și voința copiilor); **socializarea** (către sfârșitul sec. al XIX-lea, adulții încep a se preocupa de adaptarea socială și economică a generației tinere); **susținerea** (*helping mode*, specifică pentru contemporanietate, în care adulții/ părinții satisfac necesitățile copiilor, se preocupă de educația acestora) – mai produc uneori și astăzi anumite distorsiuni relaționale. Suntem martori oculari la amplificarea unor crime comise în diferite medii sociale (urban, rural) de persoane tinere, adulte, vârstnice și chiar de copii/ preadolescenți. Evident că situația dată deteriorează relațiile interpersonale dintre generații, le imprimă o nuanță neplăcută, deseori inumană. Cu siguranță că *nu este de vină*, în acest sens, numai condiția economică precară, fenomenul războaelor locale, a terorismului, *ci sunt de vină* și amprentele psihogenealogice, cele istorice lăsate de *trecurul agresiv* al omenirii. Analizele realizate ne permit să facem o completare a perioadelor expuse

anterior, prin a menționa *postmodernismul* cu axarea pe educația permanentă, pe democratizarea relațiilor umane, dezvoltarea unei societăți centrate pe educația integrală a tinerei generații, valorificarea *noilor educații* ca răspunsuri emergente la problematica lumii contemporane; a parteneriatelor sociale de armonizare a relațiilor intra- și intergeneraționale.

La fel, considerăm oportun să scoatem în evidență încă un fenomen propriu pedagogiei postmoderne: după anii 1980-1990 a derulat fenomenul *psihologizării raporturilor părinți – copii* [10, p. 52- 53], care a influențat mult comunicarea și relaționarea între generația adultă și cea tânără.

Fenomenul *îmbătrânirii populației globului pământesc* [Apud 11], au conturat și schimbarea opiniei față de generația în etate. Acest proces este încă în plină dezvoltare. Bătrânii de astăzi nu sunt cei din sec. al XIX- lea sau sec. XX. Ei sunt mult mai inteligenți, activi, majoritatea au o poziție destul de fermă vizavi de respectarea și promovarea unui mod sănătos de viață, sunt înclinați spre a-și continua activitatea profesională chiar și după pensionare. Totodată, studiul realizat recent (2015), arată că la 35% de vârstnici speranța de viață este destul de scăzută. Conversațiile, observațiile noastre și chestionările au permis să înțelegem motivele. Acestea sunt variate: cronicizarea unor maladii, pensii foarte mici, relațiile tensionate cu copiii adulți și/ sau înstrăinarea din cauza plecării acestora peste hotarele țării etc. Situația se complică atunci când persoanele în etate locuiesc în satele îndepărtate de orașe și centrele raionale, deoarece ele, deseori, au nevoie de anumite consultații medicale (de care nu dispune localitatea lor sau nu au posibilități de comunicare cu copiii plecați etc.).

Sigur că formarea culturii intergeneraționale nu depinde numai de educație, dar și de elaborarea și promovarea siste-

matică a unor politici și practici statale coerente de susținere socială, economică, juridică și psihologică a reprezentanților celor trei generații. În baza acestui excurs istoric putem face următoarea concluzie:

- orientarea traseului relațiilor intergeneraționale în toate epocile a urmat direcția de la vârstnici și adulți spre tânăra generație, prin valorificarea experienței de viață, axată pe transmiterea culturii generațiilor în creștere;
- scopul și rostul relațiilor interpersonale în cadrul comunității constă în asigurarea integrării sociale optime a generațiilor în creștere;
- cele trei poziționări a rolului generațiilor și culturii acestora în comunitatea umană sunt complementare, ele nu pot exista independent una față de alta, acest fapt a fost demonstrat de istoria de veacuri a civilizației;
- în postmodernitate, dezvoltarea socioculturală poate și trebuie să fie susținută de valorile celor trei culturi (postfigurativă, cofigurativă și cultura prefigurativă), care au la bază valorile umane fundamentale.

Referințe bibliografice:

1. Aries Rh. L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regim. Ediția a II-a. Paris: Editura du Sluil, 1973.
2. Boas Fr. Culture and Personality. New-York: Moryow, 1970.
3. Cuznețov Larisa, Etica educației familiale. Chișinău: CEP ASEM, 2000.
4. Cuznețov Larisa, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
5. Dufrenne M., la Personnalite' de base. Un concept sociologique. Paris: PUF, 1953.

6. Erny P., *Etnologie de l'education*. Paris: L'Harttman, 1991.
7. Linton R., *Fundamentul cultural al personalității*. 1945/ trad. în rom. în 1968. București: Editura Științifică.
8. Maus L.Dl., *The History of Childhood*. New-York, 1974.
9. Mead M., *Le Fossé des générations*. Paris: Denoël, 1970.
10. Stănciulescu E., *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom, 2002.
11. Райгородский Д. Я. *Психология семейных отношений*. Самара: Изд. Дом Бахрах – М. 2002.

1.4. MIZA VALORIFICĂRII INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN INVESTIGAREA CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Interdisciplinaritatea în cadrul demersului investigativ asupra problemei nominalizate va fi explorată în două ipostaze. *Prima, la nivel științific/ de cercetare*, care vizează realizarea unor interacțiuni de stabilire a unor raporturi între variate ramuri și/ sau discipline științifice, transferurile de concepte și metodologii din două sau mai multe discipline în scopul construirii unei noi abordări mai profunde și adecvate. *A doua ipostază, cea pedagogică*, reprezintă o variantă a interdisciplinarității științifice, dar care, fiind axată pe acțiunile practice de materializare a scopurilor educației în specificații concrete ale procesului educațional, va fi realizată prin explorarea interconexiunilor din grupurile de discipline științifice (la nivel școlar, universitar și nonformal). Programele și recomandările UNESCO conțin explicații și definiții privind conceptul fundamental de interdisciplinaritate, inclusiv modalitățile operaționale de abor-

dare a disciplinelor școlare, universitare și desigur că a domeniilor/ ramurilor științifice [1, p. 198-199].

Cea mai simplă analiză a aspectului abordat în cercetarea noastră permite să observăm că *educația și formarea culturii intergeneraționale* va miza nu numai pe explorarea conceptelor, concepțiilor, teoriilor conținuturilor educației, dar și pe valorificarea interdisciplinarității ca principiu de abordare a acestora. Astfel, interdisciplinaritatea va permite corelarea pedagogiei, teoriei generale a educației, psihologiei, inclusiv implicarea unui șir de științe adiacente de o proximitate mai mică sau mai mare, însă, cu certitudine, evidentă, ca de exemplu: antropologia, sociologia, filosofia etc.

Contextul dat necesită precizarea modelelor operaționale de abordare a interdisciplinarității. Așadar, cercetarea ca și demersul educațional, presupune, mai întâi, o *abordare intradisciplinară (pe verticală)*, care include studiul noțiunilor, conceptelor, legilor și legităților, teoriilor, principiilor în interiorul științei/ domeniului. În cazul nostru, a pedagogiei și teoriei generale a educației. Apoi va urma *abordarea interdisciplinară (pe orizontală)*, care necesită un șir de acțiuni de corelare, conceptualizare a teoriilor (transpunerea teoriilor în concepte), care nu au un câmp comun de aplicabilitate. Ultimul, cel mai complex model operațional de abordare a interdisciplinarității rezidă în valorificarea *pluridisciplinarității (abordare transversală)*. Aceasta propune soluționarea problemei științifice în baza explorării interdisciplinarității din perspectiva valorificării potențialului mai multor domenii, discipline și științe.

Din considerentele expuse și, plecând de la viziunea lui Jaspers K. [7], pe care o acceptăm și împărtășim și noi cu privire la criteriile de științificitate, în conformitate cu care știința

modernă, trebuie să corespundă celor șapte atribute fundamentale: *universalitatea; deschiderea spre fenomen ca obiect potențial de studiu; căutarea conexiunilor omnilaterale ale fenomenelor individuale/ interdependența științelor; formularea interogațiilor extreme; tendința de operare cu categorii și metode din domeniul cunoașterii universale; conturarea clară a atitudinii științifice* (rigoare, cunoaștere metodică, sistematică etc.) și valorificarea relațiilor și a interacțiunilor dintre științe, ceea ce va asigura desfășurarea fundamentării epistemologice.

După incursiunea realizată vom încerca să urmărim specificul și traseul implicării interdisciplinarității în cercetarea educației și formării culturii intergeneraționale.

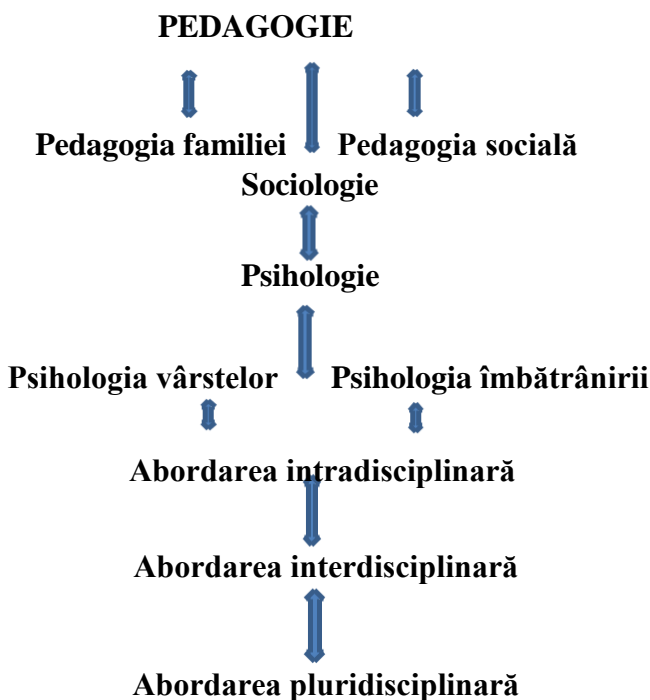
Dat fiind faptul că pedagogia, la general, și, teoria generală a educației, în special, au evoluat și în baza apariției, constituirii și dezvoltării *noilor educații* (care au apărut ca răspunsuri la imperativele lumii contemporane), putem scoate în evidență predicția: cercetând educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale, vom apela neapărat la un șir de derivate ale *noilor educații*, precum: *educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru valori; educația pentru mass-media; educația pentru familie* etc. Cu siguranță că problema vizată va necesita valorificarea *psihologiei*. În contextul vizat, ne va interesa dezvoltarea personalității umane; *psihologia vârstelor* și *psihologia îmbătrânirii*. La fel, vom avea nevoie de *sociologia educației*, care are ca scop studierea educației și învățământului din punct de vedere social, atât prin surprinderea interacțiunilor cu sistemul social global în care are loc educația, cât și prin studierea interacțiunilor din interiorul câmpului educațional într-o perspectivă sociologică și de *antropologie a educației*, care se preocupă de identificarea aspectelor culturologice

ale faptului educațional prin cercetarea experiențelor existențiale, analizate la scara umanității, a diferitelor ei trepte de evoluție. Totodată, urmează să efectuăm o precizare de rigoare, în viziunea noastră, foarte importantă. *Antropologia*, ca atare, ne va ajuta să realizăm un al doilea nivel al sintezei, explorând comparațiile între diferite moduri de viață ale colectivităților umane pentru a desprinde principiile comune și constante. La început ne vom axa pe *etnografie*, care reprezintă, de fapt, studiul inițial al cercetării în care se vor valorifica observațiile directe asupra realității, vor fi utilizate interviuri/ chestionări, variate înregistrări etc. Acestea, nu vor fi eficiente, dacă nu vom cunoaște și investiga viața socială, moravurile (tradiții, obicei etc.) propriu-zise a populației, a etniei, evoluția acesteia, ceea ce reprezintă obiectul de studiu al *etnologiei* [8, p. 34-35].

În scopul realizării unui demers investigativ autentic, vom urma teza lui Levi-Strauss C., conform căreia *etnografia*, *etnologia* și *antropologia* nu constituie trei discipline diferite, ci sunt trei niveluri succesive de sinteză, generalizare și de abstractizare ale aceluiași domeniu al științei. Evident că cercetând problema relațiilor intergeneraționale și formarea culturii acestora, vom studia istoricul, adică geneza relațiilor umane, atât aspectul lor global la nivelul umanității, cât și aspectul concret, la nivelul etniei noastre. După cum am menționat anterior, sinteza nu va fi posibilă în afara realizării unor analize și re/actualizări a conceptelor și teoriilor din domeniul psihologiei, pedagogiei, istoriei educației și desigur că a *psihologiei morale* [6, p. 22], care are ca obiect de studiu *persoana*, adică *omul plus valorile moral-spirituale pe care acesta le reprezintă: atitudini, caracter, tendința de devenire și afirmare continuă, ca depășire de sine și ca depășire a lumii.*

Analiza importanței interdisciplinarității în demersul investigativ preconizat ne-a permis să elaborăm un model teoretic de explorare a acesteia ce include criteriile de valorificare, abordarea intradisciplinară, interdisciplinară și cea pluridisciplinară (Figura 1), care va urma după această schemă.

Modelul
permite să observăm traseul, dar și valorificarea
interconexiunilor:



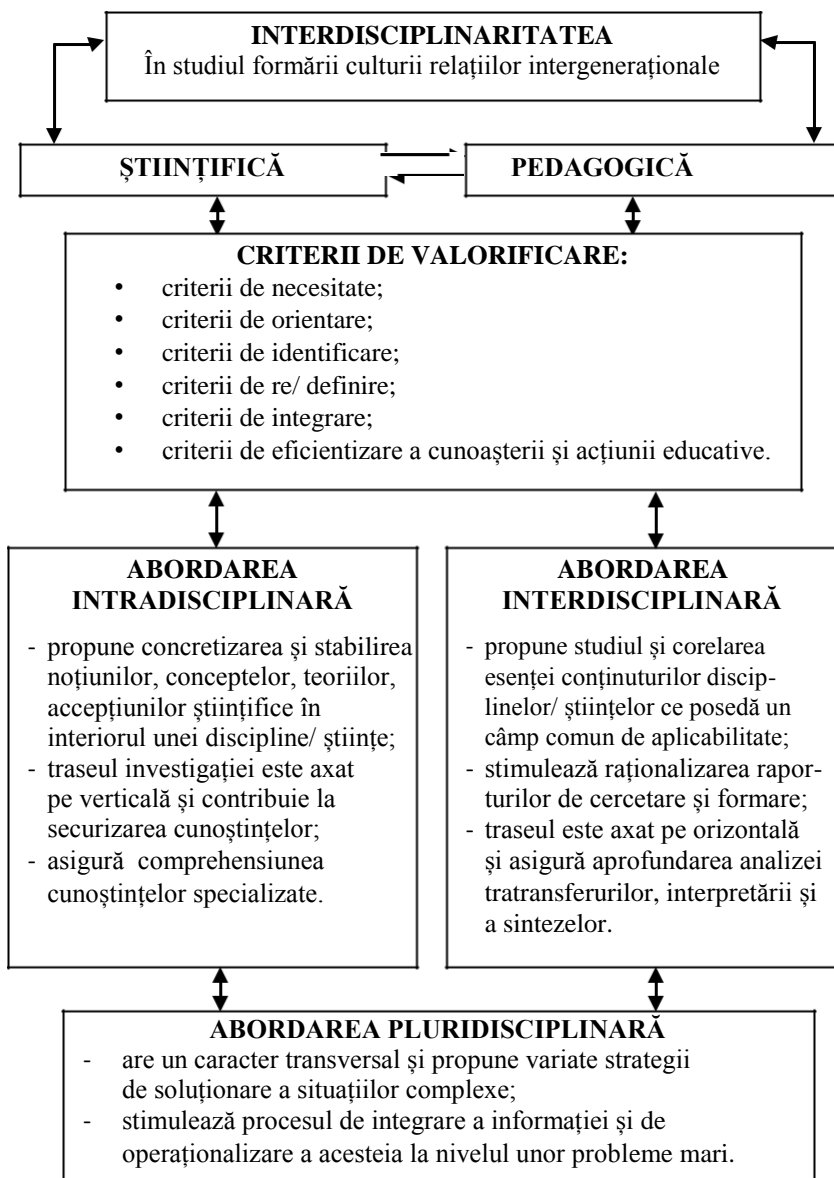
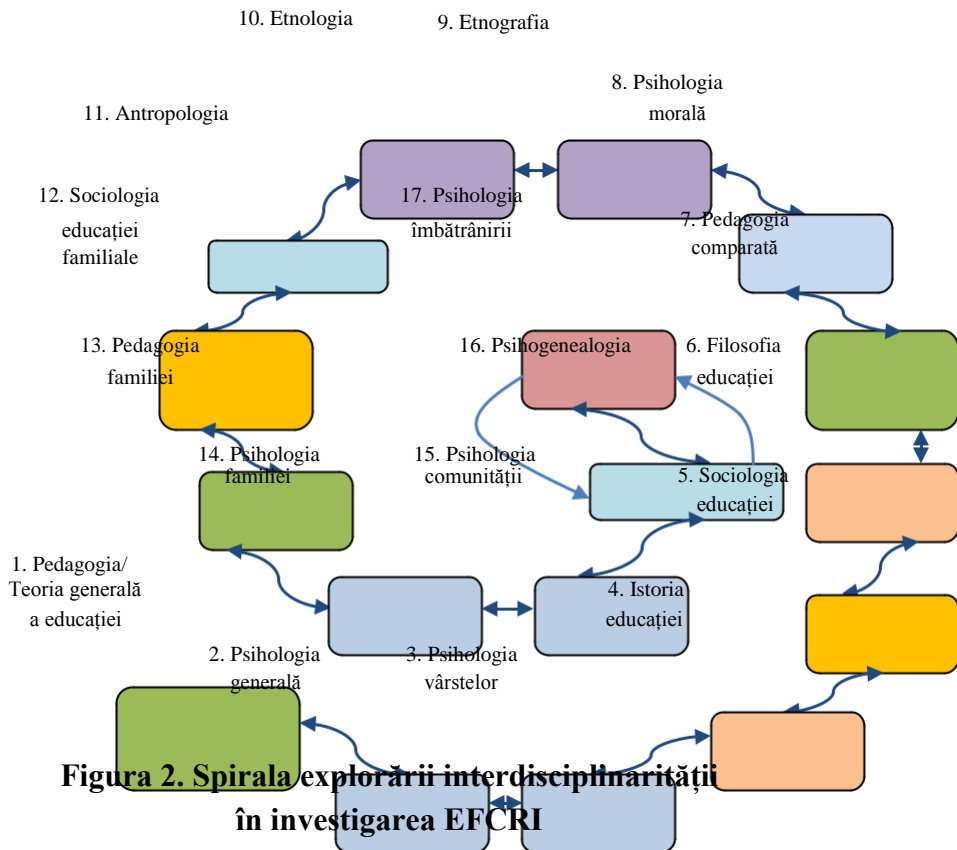


Figura 1. Model de valorificare a interdisciplinătății în investigarea formării CRI

Procesul investigației preconizate în baza valorificării interdisciplinarității ne va conduce în final spre conturarea unor metode, strategii, tehnologii de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale prin fundamentarea unui deziderat pedagogic nou și a unei direcții de cercetare foarte importante în postmodernitate.

Plecând de la studiul aspectului vizat, suntem convinși că miza valorificării interdisciplinarității în investigarea EFCRI poate fi extinsă și aprofundată. Totuși, în continuare vom încerca să realizăm o sinteză prealabilă. Așadar, dacă am acceptat teza lui Durkheim E. [5, p. 109-134], care ne atenționează că pedagogia, în calitate de teorie practică, situată undeva pe un continuum între știință și artă, trebuie să facă din sociologie principalul său suport și să formuleze postulatul, conform căruia familia reprezintă instituția socială în care se plăsmuiește personalitatea, valorile și virtuțile umane, se constituie sinele și identitatea de neam, atunci, cu siguranță putem creiona mecanismul explorării interdisciplinarității în demersul investigativ ce urmează. Prezentarea lui grafică ar fi binevenită sub forma unei spirale cu elemente interconexe, care reprezintă științele implicate și valorificate în procesul investigativ (Figura 2).

După cum putem observa din spirala propusă, investigarea relațiilor intergeneraționale începe de la Pedagogie și Teoria generală educației, apoi *implică* Psihologia, după care urmează Istoria educației, Sociologia educației, care sunt consolidate de Filosofia educației, ce, împreună, cu Pedagogia comparată și Psihologia morală a pregătit terenul și a realizat puntea de trecere spre Etnografie, Etnologie, Antropologie și toate științele ce țin de studiul familiei, a comunității, relațiilor sociale și psihogenealogiei.



Am propus o anumită ordine a celor 17 elemente, însă ținem să menționăm că ordinea explorării domeniilor expuse poate fi și alta, totul depinde de scopul și obiectivele cercetării și desigur că de miza epistemologică, axiologică și teleologică, abordate în studiul teoretic, experiențial și experimental.

Referințe bibliografice:

1. Cristea S., Dicționar de pedagogic. Chișinău-București: Litera Internațională, 2000.
2. Cucoș C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2006.

3. Cuznețov L., Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Didier J. Larousse, Dicționar de filosofie. București: Univers Enciclopedic, 1998.
5. Durkheim E., Educație și sociologie. București: EDP, 1980.
6. Enăchescu C., Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom, 2008.
7. Jaspers K., Texte filosofice, București: Editura Politică, 1986.
8. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002.

Capitolul 2

COORDONATE DEFINITORII ALE EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE ÎN PEDAGOGIA POSTMODERNĂ

2.1. CULTURA RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE ÎN CONTEXTUL PSIHOLOGIEI COMUNITĂȚII ȘI PEDAGOGIEI POSTMODERNE

În definirea și explicația esenței și a specificului relațiilor intergeneraționale, în scopul determinării influenței lor educative și a stabilirii metodologiei de formare a culturii manifestării acestora, este necesar să realizăm o incursiune în modelele și teoriile psihologiei comunității, pedagogiei, antropologiei pedagogice și sociologiei educației familiale.

Dacă clarificăm implicația esenței domeniilor nominalizate, apoi observăm importanța fiecăruia și conexiunile dintre ele, dezvăluirea cărora vor asigura valorificarea inter- și pluri-disciplinarității în cercetarea preconizată.

Psihologia comunității ca domeniu de cercetare, disciplină academică și patrimoniu cognitiv care investighează interacțiunea dintre persoane și mediu (Heller K., Price R. H. etc.) asigură consolidarea competențelor de interrelaționare și îmbunătățire a calității vieții, a interacțiunii actorilor sociali; conturează o perspectivă clară de prevenire a dificultăților existențiale și elucidează modul de abordare a valorilor, a eticii, a bunăstării tuturor generațiilor. Accentul nu este pus doar pe individ sau pe structurile sociale, ci și pe interacțiunea dintre

individ, grupurile sociale și relațiile dintre sisteme [4, p. 44], inclusiv pe acțiunile concrete de transformare a realității.

Din acest punct de vedere vom analiza teoriile de bază ale psihologiei comunității. Astfel, *teoria câmpului/ field theory*, care se impune prin interacțiunea *teorie, cercetare și practică a relațiilor cauzale dintre evenimentele și faptele sociale*, în viziunea noastră, este cea mai potrivită pentru a înțelege mani-festarea și specificul relațiilor intergeneraționale. Una din tezele fundamentale ale teoriei lui Kurt Lewin [4, p. 60-70] scoate în evidență faptul că orice comportament uman sau o altă mutație dintr-un câmp psihologic depinde de *configurația particulară a acestui eveniment din acel moment*. Aspectul dat nu ignoră dimensiunea istorică, care este permanent prezentă în faptele umane și sociale, ci presupune verificarea incidenței acesteia în situația prezentă.

Întrucât câmpul psihologic, care există la un moment dat, conține și punctele de vedere prin prisma cărora individul își abordează viitorul și trecutul, Kurt Lewin propune un concept important temporal, care cuprinde prezentul, trecutul și viitorul psihologic, atât la nivel real, cât și la diferite niveluri de irealitate [Ibidem], adică de viitor, de perspectivă care poate fi atinsă, dar încă nu este prezentă.

Prin definiție, câmpul psihologic conține totalitatea faptelor coexistente în interdependența lor. La rândul său, interdependența reprezintă aspectul-cheie și, deci, legile câmpului nu derivă din caracteristicile izolate ale elementelor prezente în câmp, ci din configurația sistemului global, din energia pe care o posedă câmpul și din direcția forțelor aflate în interacțiune. Așadar, observăm că, câmpul psihologic este, în esență, un sistem dinamic, ceea ce ar însemna că proprietățile/ specificul oricărui

fapt reiese din relația cu toate celelalte fapte prezente, iar în baza acestui sistem de relații reciproce, orice fapt își găsește explicația și funcția sa prin participarea la funcționarea sistemului.

Din perspectiva expusă și într-o modalitate analogică putem conchide că relațiile intergeneraționale au un *câmp psihologic apropiat – familia*, în care faptele și comportamentele celor trei generații se manifestă în totalitatea interdependenței lor și, totodată, au un *câmp psihologic mai îndepărtat/ distant – societatea*, care, la fel, se impune prin manifestarea totalității interdependenței faptelor existențiale și a relațiilor intergeneraționale, ce pot fi abordate ca sistem de relații reciproce care influențează dinamica acestuia.

Întorcându-ne la analiza accepțiunilor cercetătorului, menționăm că K. Lewin ne atenționa că în cadrul faptelor existente la un moment dat se pot distinge trei domenii în care schimbările ar putea constitui un obiect de interes pentru psihologie. Acestea sunt: *spațiul de viață sau relația dintre persoană și mediul psihologic* așa cum este perceput de aceasta; *faptele prezente în lumea fizică și socială*, care nu intră în câmpul psihologic al subiectului pentru că nu au efecte directe asupra acestuia și, *faptele, care se plasează în zona de hotar*, adică sunt situate între spațiul de viață și lumea exterioară, participând la procesul continuu de schimbări reciproce prin intermediul proceselor perceptive și de gândire.

Aderând la ideea expusă, acceptăm în totalitate pozițiile autorului, însă ținem să realizăm o completare, în viziunea noastră, destul de importantă, care are repercursiuni directe asupra înțelegerii esenței relațiilor intergeneraționale și a formării culturii de manifestare a acestora. Așadar, cele trei generații se află într-un spațiu de viață concret, familial și, implicit,

în unul social, care este apropiat, mai restrâns și unul mai îndepărtat și mai extins. Bineînțeles că generațiile manifestă un comportament determinat de spațiul concret de viață, dar și de un șir de elemente personale (necesități, scopuri, interese, aspi-rații, structură cognitivă, motivații, idealuri etc.) în interde-pendență cu cele de mediu. În acest context, observăm ceea ce a menționat K. Lewin: *spațiul de viață ca un obiect de interes pentru psihologi*, și nu numai. Dezvoltând ideea dată, putem demonstra că acest subiect poate reprezenta un interes deosebit și pentru pedagogie, deoarece manifestările persoanei în spațiul de viață presupun un ansamblu amplu și variat de influențe și acțiuni educative (cu scop de autoformare) asupra sa, dar și asupra celorlalte generații. Aici ne vine în ajutor o altă teză importantă și un aspect delimitat de autor, care ne sugerează ideea că în analiza faptelor care influențează comportamentul persoanei trebuie luați în calcul factorii interni și cei externi motivaționali ai persoanei, evidențiind raportul dintre factorii psihologici și cei non-psihologici, care reprezintă o problemă conceptuală și metodologică fundamentală a tuturor ramurilor psihologiei [4, p. 227-228]. Astfel, autorul menționează că orice tip de viață de grup se dezvoltă într-un context care limitează, într-o anumită măsură, ceea ce este posibil și ceea ce este imposibil, ceea ce ar putea și ceea ce n-ar putea să se întâmple. În așa mod, factorii non-psihologici, după K. Lewin, sunt cei naturali/ clima, comunicațiile, legile țării etc. Cu siguranță că printre aceștia ar fi cazul să-i includem și pe cei pedagogici și sociologici, însă, totuși, trebuie să ținem cont de faptul că factorii vizați nu pot fi abordați izolat de specificul lor psi-hologic, entologic și antropologic. Momentul evidențiat denotă importanța valorificării inter-, intra- și pluridisciplinarității.

Partea cealaltă a teoriei lui K. Lewin, la fel, ne privește direct, deoarece cercetătorul abordează câteva aspecte-cheie, care au tangențe comune cu investigarea relațiilor intergeneraționale și formarea culturii respective. Autorul oferă un șir de indicații metodologice utile pentru înțelegerea științifică a faptelor sociale, analizate și sintetizate de noi, astfel:

- studiul faptului social, în cazul nostru, cultura relațiilor intergeneraționale, trebuie să depășească nivelul descriptiv, ce necesită o studiere a caracteristicilor actuale ale fenomenului și a forțelor care induc o schimbare sau care opun rezistență (studiul dinamicii câmpului social);
- studiul faptului/fenomenului social, inclusiv, a celui cu caracter educativ-formativ, trebuie să fie independent de modul în care acesta este abordat de opinia comună (adică este absolut necesar de respectat obiectivitatea), făcând abstracție de orice clasificare și/ sau opinie artificială. Întrucât realizăm o cercetare pluridisciplinară, totuși, vom studia și opiniile reprezentanților celor trei generații, deoarece ne interesează evoluția acestora și elaborarea unor strategii pedagogice de influențare asupra formării culturii relațiilor intergeneraționale la persoanele din cele trei generații, care conviețuiesc în același câmp psihologic/ mediu social;
- dezvoltarea conceptelor trebuie să preceadă culegerii datelor. Aici este important de a face analize și interpretări prin a dezvolta și a articula generalul cu surprinderea concretului în orice situație specifică. Nu este posibil să obținem rezultate semnificative la nivel științific și practic dacă nu este dezvoltat, în mod adevcat, aspectul teoretic al problemei investigate;

- este foarte important ca în studierea faptelor sociale să fie folosite metode psihologice, pedagogice, sociologice și/sau antropologice. În acest context remarcăm că fără acestea și intercalarea metodelor pedagogice nu vom fi în stare să elucidăm formarea culturii intergeneraționale;
- orice cerință impusă de cercetare nu poate limita organizarea experimentelor pe grupurile sociale (chestionării, conversației etc.), inclusiv, valorificarea observațiilor științifice, a analizelor; interpretării, sintezei și generalizării esenței acestora.

Într-o concluzie preliminară, menționăm că în investi-garea problemei noastre vom face accent pe ceea ce K. Lewin numea *origine, intensitate și direcția forțelor spațiului de viață a persoanei*, pentru a înțelege și a aprecia percepția realității de către subiecți. La fel, vom apela la explorarea conceptului de ***action-research***, ceea ce înseamnă ***cercetare-acțiune sau cercetare -intervenție***, prin care autorul înțelege o cercetare comparată a condițiilor și efectelor variatelor forme de acțiune socială, care va satisface o dublă exigență de cunoaștere, dar și de transformare a realității extinse. Elaborarea teoretică trebuie să fie strâns legată de conceptualizare și de practică [5, p. 47-48]. Astfel, în cercetarea formării culturii relațiilor intergeneraționale, vom studia originea și particularitățile fenomenului vizat, vom determina intensitatea și vectorul interacțiunilor dintre generații, vom compara posibilitățile educative și schimburile care au loc în interior și între cultura postfigurativă (a persoanelor în etate), cultura cofigurativă (a adulților ce învață de la sămași) și cultura prefigurativă (a copiilor și tinerilor).

Următoarea teorie din psihologia comunității care urmează a fi analizată pentru a înțelege comportamentul uman în

mediul social imediat și mai îndepărtat, accentul aici fiind plasat pe adaptarea acestuia la *setting-urile* naturale. În acest sens, G. Kelly [1966], R. Barker [1], abordează perspectiva ecologică, analizând *interdependența componentelor în interio-rul unităților sociale* (de exemplu dezinstituționalizarea copiilor cu nevoi speciale va avea repercursiuni asupra structurilor familiale, asupra atitudinii populației, a serviciilor teritoriale, asupra sistemului de învățământ etc.); *distribuirea și utilizarea resurselor; adaptarea subiecților* la transformările mediului și *sucesiunea*, care presupune evoluția în timp a schimbărilor mediului. Următorul aspect ne sugerează studierea *setting-urilor comportamentale/behavior setting*, definite de R. Barker ca fenomene eco-comportamentale (*patterns*), circumscrise și stabile ale activităților umane și nonumane ca un sistem integ-rat de forțe și modalități de control asupra unui echilibru semi/stabil. Caracterul organizat și interdependent al diferitelor componente fizice și sociale ale setting-ului este asigurat de un program al acestuia, reprezentat de ansamblul secvențelor pre-scrise, ordonate în timp pentru activități și schimburi sociale [5, p. 51]. Bogăția unui setting se bazează pe combinarea unui număr de subgrupuri de persoane diferite ca vârstă, sex, statut social sau etnie, capabile să pătrundă în setting și să se adap-teze. Observațiile și cercetările științifice a lui R. Barker au demonstrat o interdependență directă între dimensiunile setting-ului și comportarea persoanelor. Studiind comporta-mentul elevilor în școlile mici și mari (Barker R. și Gump P.V., 1964), cercetătorii au observat că copiii care frecventau școlile mici erau mai angajați și mai implicați față de cei care mergeau în școlile mari. Aceste date i-au permis autorului să elaboreze *teoria dimensionării relative*, conform căreia setting-urile sub-

dimensionale (subpopulate), în raport cu cele supradimensionale, oferă locuitorilor oportunități mai numeroase și exercită mai multe presiuni benefice asupra lor pentru ca aceștia să-și asume roluri și poziții de responsabilitate. Setting-urile supradimensionale, în care sunt multe persoane și puține roluri, exercită o influență mai slabă asupra populației, de aceea aici se observă tendința spre pasivitate și neimplicare. Așadar, autorul a identificat superioritatea de funcționare a setting-ului de mici dimensiuni, ceea ce ne ajută să conștientizăm esența relațiilor intergeneraționale în familie și mediul rural (setting mic) și desigur că în mediul urban (setting mai mare). La fel, teoria dată, ne conduce spre analiza relațiilor intergeneraționale în cadrul familiei (setting de dimensiuni mici) și permite în cadrul societății (setting supradimensional) să stabilim anumite strategii de influențare pentru a spori calitatea acestora indiferent de locul de trai al persoanei. Evident că, în acest scop, vom face apel la analiza *programului și patternului de setting* în grupurile celor trei generații, determinat de ansamblul de prescripții ordonate și consolidate în timp și spațiu.

Abordarea ecologică și-a găsit reflectare în teoria lui U. Bronfenbrenner [2], care continua tradiția lui K. Lewin [4], dar dezvoltarea umană o înțelege și o explică prin faptul adaptării progresive a omului la mediul său imediat, influențat de forțele și factorii care parvin din zone/ medii mai îndepărtate. Așadar, cercetătorul analizează *mediul ecologic* în raport cu accepțiunile de bază ale teoriilor precedente, plecând de la o serie de structuri sociale ordonate concentric, incluse una în cealaltă, denumite *microsistem, mezosistem, exosistem și macrosistem* [2]. Actualizând teoria dată și proiectând-o asupra relațiilor intergeneraționale realizăm unele precizări. Relațiile dintre generații

în microsistem determină percepția și dezvoltarea acestora în cadrul familiei, școlii, colectivului de muncă. Aici este clară referirea la teoria câmpului a lui K. Lewin. Relațiile și influențele în acest *microsistem* sunt directe, vizibile, deci și, observabile. Ele pot fi ușor observate, studiate și înțelese.

Mezosistemul, fiind definit de autor ca un sistem de microsisteme cuprinde mai multe contexte ambientale unde individul este un participant activ. Exemple de mezosisteme reprezintă relațiile dintre familie și școală (pentru copil și adult), pentru adult – dintre familie și mediul de activitate profesională etc.

Exosistemul, constituit din una sau câteva situații ambientale la care individul nu participă direct, dar în care se desfășoară evenimente ce influențează mediul cu care persoana vine în contact. Exemple tipice sunt situațiile în cazul copiilor mici sau a persoanelor în etate și raportul dintre procesele intrafamiliale și locul de muncă și/ sau studii al părinților sau fraților mai mari. Analiza interacțiunilor în exosistem arată că schimburile sociale între generații sunt destul de intense, însă, uneori acestea nu sunt conștientizate. În acest context, observăm cum viziunea și opinia unui coleg de școală sau serviciu influențează relația cu persoanele din familie/ microsistem. De aceea, formarea culturii intergeneraționale trebuie să înceapă în microsistem/ familie, dar să fie sincronizată cu acțiunile la nivelul mezosistemului și a exosistemului. Numai astfel vom putea influența, în mod pozitiv, *macrosistemul*, care reprezintă contextul suprastructural, incluzând micro-, mezo- și exosistemul, formând subculturi, culturi, organizații sociale mai ample cu sisteme de credințe, norme și ideologii. Aceste complexe de credințe și comportamente ale macrosistemului sunt transmise

de la o generație la alta prin procesele de socializare, promovare de familie, școală, biserică, locul de muncă și structurile politico-administrative. În esență, teoria lui U. Bronfenbrenner [2], asupra problemei individ – mediu trasează un cadru de referință mult mai articulat față de teoriile analizate anterior, fiindcă asigură conceperea și abordarea perspectivei sistemice, intractive și holistice în analiza dezvoltării ecologice a celor trei generații și a înțelegerii necesității de formare a culturii intergeneraționale pe o axă stabilă cu caracter bidirecțional concentric de tipul: *familie; grup de referință etc./ microsistem*
 ⇔ *parteneriatele sociale familie-școală-biserică etc./ mezosistem*
 ⇔ *raportul dintre procesele intrafamiliale și locul de studii, muncă etc./ exosistem* ⇔ *cultura și subculturile; structurile politico-administrative/ macrosistem*. Dezvoltarea ecologică a celor trei generații, grafic ar putea avea următoarea configurație (Figura 3).

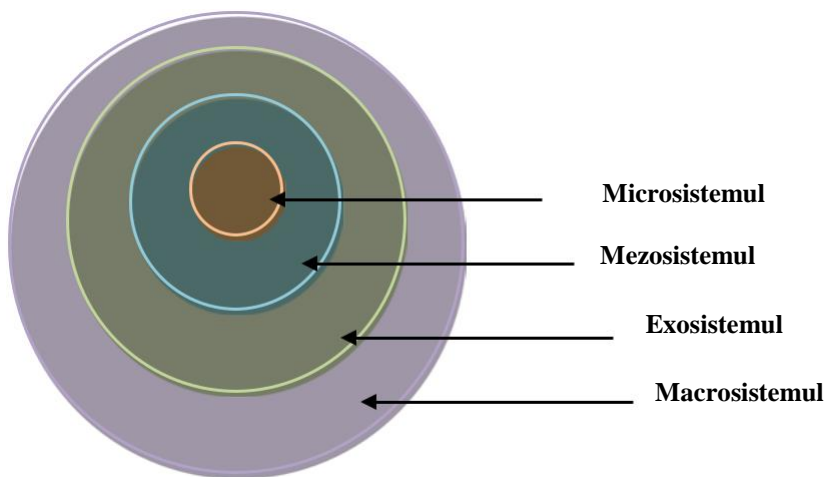


Figura 3. Schema ecologiei dezvoltării umane
(autor U. Bronfenbrenner)

Perspectiva propusă de U. Bronfenbrenner l-a determinat pe autor să elaboreze și să includă în circuitul științific conceptul de *nișă ecologică*, ce consemnează acele zone ale mediu-lui care sunt favorabile sau nefavorabile pentru dezvoltarea indivizilor. Aici ne vine în ajutor psihologia vârstelor cu accepțiunile sale și desigur că pedagogia, care se implică activ în elaborarea și implementarea strategiilor și tehnologiilor de educație. Plecând de la teoriile psihologiei comunității analizate, de la specificul dezvoltării omului în variate perioade de vârstă (ceea ce ne oferă psihologia vârstelor), vom determina combinațiile de factori personali și ecologico-sociali, pe care, îmbinându-i în baza unor legități, principii, forme și metode de acțiune dirijate în mod special și propuse de pedagogie, vom asigura producerea schimbări evolutive în mediul social, dar și asupra persoanei, comportamentului acesteia.

Cu siguranță că această investigație urmează a fi completată de analiza genezei istorice a relațiilor intergeneraționale și formării culturii acestora prin implicarea studiului educației familiale, fapt care va asigura antrenarea unor metode din antropologia pedagogică, sociologia și pedagogia familiei.

În calitate de sugestii practice de educație a celor trei generații pentru a forma o cultură autentică intergenerațională, punctăm următoarele principii de referință în valorificarea acestui deziderat:

- cunoașterea și explorarea competentă a reperelor teoretice sociopsihopedagogice de educație și formare a unui mediu și a unei personalități social-pozitive;
- centrarea pe educația fiecărei generații (ca entitate socială) și a individului prin valorificarea optimă a tuturor structurilor sociale (micro-, mezo-, exo- și

macrosistem) prin implicarea holistică a actorilor pedagogici;

- unirea eforturilor resurselor sociale de variate tipuri (pedagogice, economice, politice etc.) pentru a crea condiții favorabile de sporire a calității vieții și culturii tuturor generațiilor.

Referințe bibliografice:

1. Barker R., *Ecological Psychology: Concepts and Methods for studying the Environment of Human Behavior*. California. Stanford: Stanford University Press, 1968.
2. Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*. Massachusetts. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
3. Heller C., Price R. H. et. all. *Psychology and Community Change* Illinois: Homewood Dorsey Press, 1984.
4. Lewin K., *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Raw, 1951.
5. Zani B., Palmonari A., *Manual de psihologia comunității*. Iași: Polirom, 2003.

2.2. PERSPECTIVA ȘI REFERENȚIALUL AXIOLOGIC AL FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Educația ca fenomen uman și proces sociopsihopedagogic de formare-dezvoltare a personalității presupune o enculturare și orientare continuă spre cunoașterea, interiorizarea și explorarea valorilor culturale/ etice. Anume acest fapt îi asigură individului o inserție socială optimă. În orice acțiune peda-

gogică este prezent *aspectul psihologic* și cel *social*. Primul – îi oferă educatorului cunoștințe despre trăsăturile individual-tipologice ale personalității (procese psihice cognitive, stări psihice, structuri caracteriale etc.), iar al doilea – permite cunoaș-terea și explorarea eficientă a contextului social.

Acțiunea pedagogică/ educativă comportă două elemente importante: construcția și reconstrucția umană, care se reali-zează prin intermediul valorilor. În acest context, reactualizăm unele concepte. Construcția desemnează formarea-dezvoltarea personalității, iar reconstrucția presupune procesul corecției, autoeducației, ambele, realizându-se prin interiozarea și explo-rarea valorilor. Axiologia, în viziunea lui Scheller V., reprezintă teoria valorilor, mai exact, morala, modalitățile de promovare și asimilare a lor, care stabilește o ierarhie între valori, aranjând pe primul loc respectul a ceea ce este bun, apoi respectul a ceea ce este nobil și mai apoi a ceea ce este frumos [Apud 10]. Întrucât ne interesează arealul axiologiei educației, specificăm că scopul pe care și-l asumă aceasta rezidă în cercetarea valo-rilor și a dimensiunilor educației; identificarea, fundamentarea valorilor și realizarea activităților de formare-dezvoltare per-manentă a personalității umane prin intermediul acestora. Finalitatea complexă a axiologiei educației se realizează în plan:

- teoretic, prin susținerea demersului epistemologic al teo-riei educației și deschiderea unor noi direcții de cercetare;
- praxiologic, prin implicarea exigențelor și a criteriilor axiologice pozitive/ morale în realizarea dimensiunilor/ conținuturilor educației [Ibidem].

Termenul de *axiologie* își are originea în limba greacă și înseamnă: *axios – demn de, posedând valori și logos – discurs, știință*. Termenul de *valoare* este de origine latină: *valor, valere*

– *a valora, a fi bun purtător*. Sens comun: calitate a lucrurilor, a persoanelor, a conduitelor, pe care conformitatea lor cu o normă sau proximitatea unui ideal le face în mod particular demne de stimă [7, p. 539]. Axiologia a fost întemeiată de către logicianul și filosoful german **Lotze R.** (sec. al XIX-lea, Școala de filosofie a valorilor/ Școala de la Baden). Un alt filosof, **Andrei Petre** consideră că în axiologie este important atât procesul de cunoaștere a valorilor, cât și *procesul de punere a valorilor în valoare*, adică de interiorizare, dar și de explorare a acestora. Prin aceste două procese, realitatea și valoarea se unesc. Primul proces definește și explică valoarea (geneza, structura, tipul valorilor etc.), ceea ce desemnează eforturile de familiarizare și conștientizare a importanței acestora pentru viața persoanei. Al doilea proces este unul complex și practic de formare a sentimentelor propice, de interiorizare, apreciere, actualizare și explorare a valorilor în viața personală și cea socială [15]. Din acest punct de vedere, *în educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale, este necesar să distingem momentul trăirii valorii în patru ipostaze: ca trebuință umană, ca aspirație, ca interes și instrument educativ*.

În limitele abordării filosofice, educația este studiată ca parte componentă a existenței socioumane. Existența umană constituie domeniul de referință atât a sociologiei și filosofiei, cât și a altor științe. Axiologia ca ramură a filosofiei ne oferă posibilitatea să cunoaștem valorile socioumane, iar pedagogia – căile, mijloacele, metodele și strategiile ce asigură educația omului, care se realizează prin intermediul acestora. Educația ca fenomen sociouman este interpretată din perspectiva socie-tății și a individului. Cercetătorii din domeniul științelor educației [3; 9; 10; 12 etc.] deosebesc *concepția sociocentrică* și cea

antropocentrică. Concepția sociocentrică interpretează educația din perspectiva exigențelor societății, aceasta fiind abordată prin prisma pregătirii treptate pentru viață în societate, pentru evoluarea individului în diverse roluri sociale. În acest sens, EFCRI trebuie să vină dinspre societate, deoarece cele trei generații se succed, urmează să coexiste, îndeplinind rolurile sociale (de copil/ fiu, fiică; adolescent, tânăr/ elev, student; familist, părinte; bunici etc.), bineînțeles că acest fapt deter-mină generațiile să se completeze reciproc și să se respecte.

Cât privește *concepția antrpocentrică*, accentul se pune pe educația ce stimulează natura omului, dezvoltarea potențialului biopsihic al lui și ale calităților de personalitate proprii pentru specia umană, deci, are și ea șanse la promovare, desigur că într-o strânsă interconexiune cu prima (fiindcă educația omu-lui se desfășoară eficient doar în context social și în confor-mitate cu cerințele societății). Dacă e să evidențiem o a treia abordare vehiculată frecvent în pedagogia postmodernă: *cen-trarea pe cel educat/ copil și/sau adult care învață*, în viziunea noastră, ea îmbină destul de armonios accepțiunile antropocen-trice cu cele sociocentrice. Prin urmare, educația la general și, formarea culturii relațiilor intergeneraționale, în special, repre-zintă un fenomen și proces ce se desfășoară în societate. Fiind orientată și limitată de hotarele temporale, cele spațiale și valorice, EFCRI reprezintă un proces, dar și un produs, adică un rezultat al interacțiunii celor trei generații, care, în esență, valorifică enculturația, socializarea, dar și individualizarea subiectului. Chiar dacă generațiile adulte sunt în rolul de subiect/ educatori, iar acțiunile și traiectoria educației parvine de la vârstnici spre copii și tineri, aceștia din urmă, astăzi nu mai sunt tratați doar ca obiect pasiv, ci ca un actor și partener

destul de activ. Sigur că, în educația tinerei generații, nu vom ignora lipsa experienței de viață, dar vom crea condiții care vor facilita acumularea și valorificarea ei eficientă. Acest aspect ne-a și orientat spre identificarea valorilor celor trei generații, a conexiunilor/ tangențelor intergeneraționale; a stabilirii unor criterii de clasificare și explorare a celor două mari categorii de valori: *valorile-scopuri* și *valorile-mijloace*. Momentul nominalizat îl considerăm foarte important și-l ilustrăm prin analiza unor viziuni filosofice. Astfel, A. Toffler [21], scrie despre credibilitatea valorilor și crizele convergente ale sistemului valorilor culturii și civilizației umane, menționând că substituirea *valorilor-scop* cu *valorile-mijloace* poate produce mari dificultăți și efecte sociale negative.

A. Niskier [15, p. 22-23], vorbește despre fenomenul poluării valorilor și ne avertizează despre o mare eroare, ce constă în substituirea cunoașterii ca valoare și fenomen uman prin excesul de informare (care nu este analizată critic) . Aceasta tot este necesară, însă să nu uităm că *există informații inutile, care provoacă obstrucționarea canalelor de construire a cunoașterii*, menționează filosoful. Cunoașterea este o elaborare mentală, efectuată profund și cu rigoare logică, iar informarea presu-pune o acumulare de date, evenimente etc. Considerăm că avertizarea filosofului este extrem de actuală, mai cu seamă, atunci când abordăm valorile culturii prefigurative (a tinerei generații). Cu toate că învățarea pe tot parcursul vieții este în centrul atenției pedagogiei postmoderne, iar baza dezvoltării sferei cognitive, a intelectului, predomină la vârsta tânără (copilărie, preadolescență, adolescență și tinerețe), maturitatea persoanei se caracterizează prin capacitatea de a realiza eficient analize profunde, comparații și de a pune în valoare metacog-

niția. O simplă contentanaliză a informațiilor din mass-media (presa periodică, emisiunile TV și radio etc.), permite să observăm fenomenul poluării valorilor autentice, a substituirii acestora cu pseudovalori sau chiar nonvalori (este promovat cultul plăcerilor de moment, iar sloganul *trăiește-ți clipa* presupune o viață axată pe explorarea excesivă a bunurilor materiale; ca modele/ exemple de existență și comportare sunt *celebritățile* din modeling sau vedetele etc.).

Creșterii din domeniul științelor educației [3; 4; 5; 8; 9; 13; 17; 20; 22], instituțiile internaționale (ONU, UNESCO etc.) avertizează omenirea, vizavi de marele pericol pentru om și civilizație, pe care-l poate provoca fenomenul *răsturnării scalei tradiționale a valorilor și poluarea continuă* a acestora. Tezele expuse confirmă și viziunea lui T. Vianu [22, p. 67], care încă în a doua jumătate a secolului trecut, menționa că *con-știința axiologică se mișcă într-un univers bipolar și într-un circuit continuu înlăuntrul lui*, iar omul trebuie educat astfel ca să fie în stare a face alegere în favoarea moralei, a valorilor autentice. L. Lavelle [14, p.227-238], scria *despre glisajul între valorile pozitive și cele negative/ nonvalori*, subliniind că omul și societatea trebuie să depună eforturi permanente pentru a menține și fortifica enculturația individului prin intermediul valorilor vitale fundamentale. Plecând de la ideile filosofilor nominalizați [1; 4; 5; 7; 10; 14; 15; 16], *Modelul de analiză a axiologiei educației* [10, p. 12]; *Modelul de analiză a funcționali-tății valorilor socioumane* [15]; clasificarea valorilor [5]; *reperete teoretice și structura ethosului pedagogic familial* [11, p. 106], esența și specificul atitudinilor umane [4] și desigur că de la opiniile și atitudinile reprezentanților celor trei generații (obținute în rezultatul unui sondaj recent efectuat pe un eșantion

reprezentativ și expuse detaliat în subcapitolul 3.2), am determinat referențialul axiologic al culturii relațiilor intergeneraționale. Mai întâi, însă, vom contura spectrul de valori-scopuri pe care le încorporează cultura umană, la general, și, cele trei culturi, componente ale acesteia, în particular.

Observațiile empirice cât și analiza cercetărilor realizate, mai cu seamă, de sociologi [2; 6; 16; 18; 20 etc.] și filosofi [5; 7; 14; 15; 17 etc.], permite să constatăm că reprezentanții tinerei generații (copii, adolescenți, tineri) și reprezentanții generații-lor adulte și vârstnice (persoanele în etate), au demonstrat că știu și cunosc esența valorilor fundamentale (Bine, Adevăr, Sacru, Frumos, Sănătate, Democrație, Familie etc.). Oamenii tind spre ele și le pot defini drept valori-scopuri. Mai mult ca atât, marea majoritate a tinerilor, adulților și persoanelor vârstnice, au menționat că deși, oamenii înțeleg importanța lor, nu întodeauna le reușește pe deplin să le valorifice în cadrul și procesul vieții/existenței sale. Un moment important, în viziunea noastră, constă în faptul că determinând referențialul axio-logic, subiecții investigați, tinerii (78,4%), adulții (83,2%) și persoanele în etate (93,4%) au plasat *Binele* în prim plan. Adulții și vârstnicii au identificat mai apoi *Sacrul* și *Frumosul* într-o ordine ierarhică, după care urma *Adevărul*. Tinerii (78,4%) au identificat și numit valorile-scopuri în următoarea ordine: Bine, Democrație, Adevăr, Frumos, Sănătate, Familie, Sacru, Toleranță, Libertate, Onestitate.

În ceea ce privește valorile culturii intergeneraționale opi-niile s-au împărțit astfel:

- 74,3% de tineri au menționat că important este binele moral (respectarea normelor morale de toate generațiile);
- 87,2% de adulți sunt, practic, de aceeași părere;

- 91,3% de persoane în etate cred la fel, doar că conectează morala la valorile religioase și cele spirituale;
- 71,2% de tineri au arătat că reprezentanții celor trei generații trebuie să manifeste răbdare, toleranță și empatie (reciproc) în relații;
- 79,4% de adulți sunt de aceeași părere, dar au indicat și asupra necesității de explorare a capacității de colaborare, cooperare și completare reciprocă (am spune complementaritate și înțelepciune);
- 83,3% de persoane în etate au optat pentru înțelegere, atenție/ luare în seamă a experienței lor de viață și oferire a unui suport moral (doar 17,2% s-au referit la suportul material/ economic).

Analiza expectanțelor a demonstrat aproape același tablou, cu excepția tinerilor, care au mai pus accentul pe *valorile-mijloace* de tipul: autonomiei/ independenței; câștigurilor mari financiare; înțelegerii din partea adulților și a încrederii în forțele și capacitățile tinerilor.

În contextul vizat, ținem să actualizăm câteva teze importante, care ne vor orienta în conturarea perspectivei axiologice de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale. *Decentrările și recentrările valorice ale lumii constituie motorul raporturilor practice întreținute de om cu existența reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om* [9, p.121].

Valoarea parvine din acțiune, aceasta trebuie să fie axată pe explorarea binelui moral, să aibă un scop clar definit, deoarece valoarea reprezintă și un produs/ rezultat al acțiunilor. Valoarea este prezentă cu adevărat atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face. Filosofii au

introdus sintagma de *conștiință axiologică* pentru a defini această stare intențională, care servește individului drept obiect, dar și drept scop corelat, menționează C. Cucuș [9]. R. Polin [16], în lucrarea sa *La Création des valeurs* (1977), scoate în evidență un moment important: nu înțelegem prin conștiință o structură existentă, nici un ansamblu de fapte, ci o funcție intențională, care reliefează un obiect, un mod necesar, oferindu-i sens în raport cu intenția. Altfel spus, sunt importante valorile-scopuri, dar și valorile-mijloace/ instrumentale care contribuie la desfășurarea eficientă a acțiunilor umane. Noi, ne vom încumeta să dezvoltăm ideia dată prin a preciza faptul că *conștiința axiologică* include nu numai valorile, ci și sentimentele, atitudinea și orientarea de principiu a persoanei. În esență, ea va determina conduita, ansamblul de acțiuni, fapte și comportamente ale omului. Atunci când observăm un consens între conștiința axiologică și conduita persoanei, înțelegem că aceasta manifestă integritate, coerență caracterială și o putem defini ca personalitate valoroasă, centrată pe binele moral.

Afinitatea pe care am analizat-o determină *perspectiva axiologică* a formării culturii relațiilor interpersonale, inclusiv a celor intergeneraționale. Astfel, aceasta rezidă în formarea unității dintre conștiința și conduita axiologică a persoanei, formând *Eu-l axiologic*. În felul dat, lumea nu mai rămâne neutră, obiectele ideale/ valorile vor *învia* prin *sufletul binevoitor* și acțiunile eu-lui axiologic, care le va ordona într-un câmp valoric, mai mult sau mai puțin stabil și, cu certitudine, prioritar pentru persoană [9]. Deci, valorizarea binelui moral este, de fapt, o relație între un obiect și subiect, între o entitate care caută și săvârșește acțiuni și fapte bune/ morale în conformitate cu idealurile proiectate (valorile-scopuri).

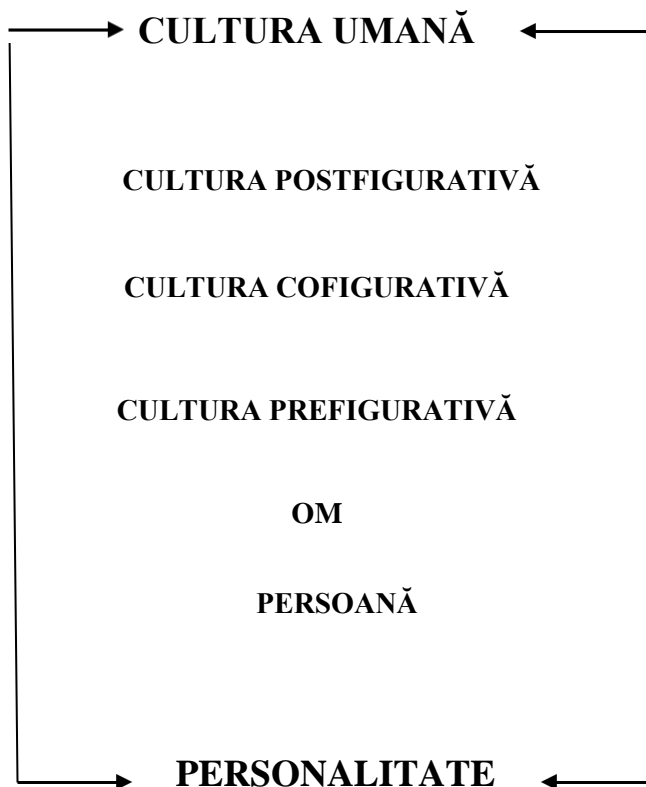
În ipostaza de depozitar și făuritor de cultură, omul este singurul care este în stare să-și valorizeze creațiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiția de existență neutrală pentru a parveni la existența înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidență rolul **referențialului axiologic**, al cumulului de structuri valorice interiorizate, care modifică conduita persoanei, statutul lucrurilor și al evenimentelor [9, p.122].

Acceptăm în totalitate ideile cercetătorului C. Cucuș [Ibidem] și a cercetătoarei Cuznețov Larisa [10; 11] și precizăm că *referențialul axiologic* include totalitatea *mobilurilor individuale* și a celor sociale supraindividuale, interiorizate de subiect în procesul dezvoltării și educației. Acestea se actualizează în cadrul existenței persoanei *în și prin orice act de valorizare*. Evident că referențialul axiologic antrenează toate aspectele existențiale, în primul rând, pe cele relativ stabile, adică trăsăturile de personalitate și gradul de cultură, cât și elementele variabile care țin de contextul valorizării (cadrul social, climatul sociocultural, cadrul relațional etc.). În acest sens menționăm că *valoarea* reprezintă un standard și un model de alegere, care ghidează persoana sau grupul uman spre satisfacție, împlinire și sens. *Valoarea* asigură calea de structurare și ordonare, într-un anumit fel a stărilor și comportamentelor mentale, emoționale, morale și volitive formate, iar *valorile educative* construiesc principiile și criteriile, care explică și oferă o anumită logică și coerență judecăților, raționamentelor, acțiunilor și comportamentelor umane de ordin moral, intelectual, religios, estetic și chiar psihofizic.

Așadar, conturarea câmpului/ a referențialului de valori, din punct de vedere sociologic și antropologic a fost realizat.

Noi, însă, în baza reperelor teoretice identificate și analizate în procesul investigației, vom elabora referențialul axiologic al formării culturii relațiilor intergeneraționale.

Un prim și important pas preliminar este sintetizarea, esențializarea și obiectivarea valorilor ce țin de cultura postfigurativă, cofigurativă cea prefigurativă, separate într-o taxonomie a valorilor intergeneraționale (Figura 4). După aceasta vom determina referențialul axiologic educațional de formare a culturii relațiilor intergeneraționale. Pentru a conștientiza importanța culturii postfigurative/ a vârstnicilor propunem o schemă care va clarifica aspectul vizat și interconexiunea valorilor care aparțin celor trei generații.



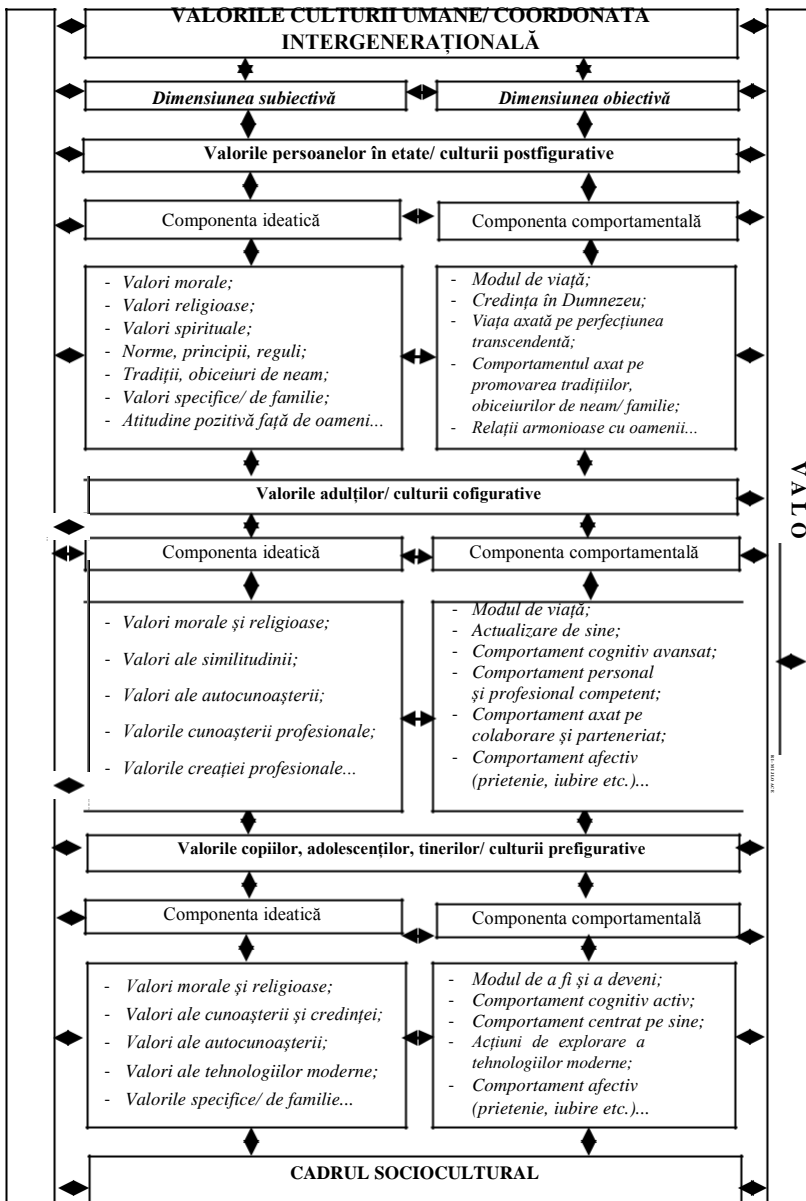


Figura 4. Taxonomia valorilor intra- și intergeneraționale

În continuare vom decodifica reprezentarea grafică propusă în Figura 4. Intenționat, în cercetarea noastră am realizat o separare și identificare convențională a valorilor cu scopul evidențierii asemănarilor și diferențelor, a priorităților valorice în funcție de vârstă și cultura la care aparțin indivizii. Dacă în pedagogia clasică și cea modernă învățarea socială, educația, axiologică a generațiilor tinere se desfășura pe axa de la vârstnici și adulți spre copii și tineri, în pedagogia postmodernă observăm o interrelaționare multiplă și variată, centrată pe schimburi sociale și învățare reciprocă. Astăzi, vârstnicii și adulții au ce prelua și învăța de la generația tânără și, invers. Evident că interacțiunile dintre generații trebuie să aibă caracter deschis spre colaborare, parteneriat sociocultural, manifestarea toleranței, a complementarității și reciprocității.

În consens cu cele relatate propunem un *Referențial axiologic de formare a culturii relațiilor intergeneraționale*. În contextul vizat am delimitat valorile- scopuri, categoriile de valori și valorile-mijloace/ instrumentale. Pentru a fi mai expliciti ne-am axat pe clasificarea originală propusă de Călin Marin [5], care a specificat *valorile vitale, valorile morale* (politice, juri-dice, istorice), *valorile teoretice, valorile estetice și religioase*.

Valori-scopuri

Categoria valorilor vitale:↔

Sănătatea;

Bunurile materiale;

Prosperitatea economică;

Valori mijloace:

Sănătatea psihofizică; sănătatea psihoemoțională/ mentală; tonusul și forța fizică; starea de echilibru etc.

Averea: construcții, creații vestimentare, de organizare a unei existențe decente;

Perspectivile și posibilitățile de angajare în câmpul muncii; re-

Reciprocitatea
intergenerațională



**Categoria valorilor
morale, politice,
juridice și istorice:**
Valori morale;

Valori politice și valori
juridice;

Valori istorice

**Categoria valorilor
teoretice:**

Valori teoretice/
științifice

sursele financiare; condiții de
prosperitate și avansare în
muncă etc.;

↔ Stima, corectitudinea, comuni-
carea armonioasă, empatia,
deschiderea spre colaborare etc.



↔ Cunoștințe despre bine; binele
moral: onestitatea, bunătatea,
toleranța, iubirea de neam,
familie; respectarea reprezen-
tanților celor trei generații;
acordarea suportului moral etc.

Cunoștințe politice, democrația,
transparența deciziilor politice;
dreptatea, suveranitatea; liber-
tatea; șanse egale bărbaților și
femeilor etc.

↔ Cunoașterea istoriei, limbii, tra-
dițiilor și obiceiurilor; iubirea de
neam; stima și complementari-
tatea intergenerațională; inde-
pendența etniei etc.

↔ Cunoașterea specificului vârstei,
a crizelor umane; autocunoaș-
terea personală, intragenerațio-
nală și intergenerațională; crea-
ția și imaginația umană; ade-

vărul științific, obiectivitatea, autodezvoltarea și autoperfecționarea etc.

Categoria valorilor estetice și religioase:



Valori estetice;

←→ Cunoașterea frumosului și a sublimului în natură, artă și societate; gustul estetic specific persoanei, grupurilor și colectivităților umane; relații intergeneraționale frumoase etc.

Valori religioase

←→ Credința în Dumnezeu; cunoașterea și respectarea preceptelor eticii creștine; axarea pe perfecțiunea spirituală (mântuirea sufletului), rugăciunile; cunoașterea și respectarea sărbătorilor religioase etc.

Sintetizând esența referențialului axiologic, menționăm că acesta este deschis și orientat spre completare, desăvârșire. De fapt, în cadrul unei societăți, a unei etnii și familii, funcționează educația. Ea corelează valorile tradiționale cu cele noi, parvenite în câmpul sociocultural educațional din conținuturile/ dimensiunile sale (educația morală, psihofizică, intelectuală, tehnologică, estetică) și desigur că din conținutul *noilor educații* (care au apărut și s-au dezvoltat în baza explorării problematicii lumii contemporane) [8].

Concluzia de bază pe marginea acestui subcapitol rezidă în valorificarea unei *educații de calitate pe parcursul vieții omului* (indiferent de vârstă) și plasarea accentului de la posibilitățile și realizările persoanelor de vârstă adultă și tânără spre o promovare a unor politici și practici de studiere/ cunoaștere a specificului îmbătrânirii și armonizării relațiilor intergeneraționale (plecând de la armonizarea sinelui și armonizarea relațiilor intrageneraționale). Cu certitudine că ideea transformării societăți într-o *cetate educativă* [8, p.210] exprimă exigențele educației permanente, a asigurării coexistenței, armoniei între generații prin formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

Referințe bibliografice:

1. Andrei Petre. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997.
2. Attias-Donfut C., (coord.) *Les solidarités entre générations: Vieillesse, famille, Etat*. Paris: Nathan, 1995.
3. Calaraș C., *Conflictologia familială*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2014.
4. Callo T., *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Pontos, 2014.
5. Călin Mărin. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2001.
6. Chauvel L., *Le destin des générations. Structures sociales et cohortes en France au XX-e siècle*. Paris: PUF, 2002.
7. Clement E., Demouque C., et. al., *Filosofia de la A – Z*. Dicționar enciclopedic de filosofie. București: All Education, 2000.
8. Cristea S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera. București: Litera International, 2003.
9. Cucuș C., *Pedagogie*. Ed. a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom, 2006.

10. Cuznețov Larisa., Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010.
11. Cuznețov Larisa, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
12. Dumitru I., Consiliere psihopedagogică. Bazele teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008.
13. Enache R., Elementede psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei. Constanța: Ovidius University, 2011.
14. Lavelle L., Traite des valeurs. Vol. I, Paris: PUF, 1951.
15. Niskier A., Filosofia educației. București: EDP, 2000.
16. Polin R., Création des valeurs. Paris: Librairie Philosophique Vrin J., 1977.
17. Roșca S. (coord.), Problema educației în filosofie. Chișinău: UPS I.Creangă., 2003.
18. Segalen M., Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011.
19. Simcenco I., Valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în educația familială. Teza de doctor în științele pedagogice. Chișinău: UPSC, 2015.
20. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002.
21. Toffler A., Șocul viitorului. București: Editura Politică, 1973.
22. Vianu T., Studii de filosofia culturii. București: Editura Eminescu, 1982.

2.3. FAMILIA ȘI ȘCOALA – ACTORI AI EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Până nu demult, sintetizând cercetările și informațiile oferite de literatura consacrată, rolul familiei în educația și formarea

personalității, a relațiilor intergeneraționale, mai cu seamă, a evoluției raporturilor părinți-copii, în pedagogia modernă și sociologia educației familiale [1; 2; 3; 4; 5; 8; 10], erau descrise destul de schematic, fiind esențializate în următoarele teze:

- în societățile preindustriale nu se acorda atenție funcției educative parentale, fiindcă educația se desfășura ca o activitate difuză, indistinctă, în interiorul unei comunități mai largi/ familiale și/sau locale nediferențiate sau insuficient diferențiate din punct de vedere educativ;

- interesul părinților pentru educația copiilor și rolurile educative parentale specifice reprezintă *achiziții relativ recente* ale pedagogiei moderne, inclusiv, *ale familiilor nucleare*, izolate din comunitățile mai largi, pe măsură ce societatea a trecut la producția de tip industrial;

- în condițiile industrializării și urbanizării, funcția educativă a familiei diminuează progresiv și este preluată de instituțiile sociale specilizate (grădinițe de copii, școli etc.), dar, totuși, familia rămâne primul și cel mai important mediu de inserție socială a copilului. Anume ea își lasă amprenta pentru toată viața asupra habitusului primar al individului. În această ordine de idei menționăm că în postmodernitate, școala și familia colaborează activ în direcția stabilirii și menținerii unui parteneriat activ, axat pe interese comune de eficientizare a educației și formării personalității copilului.

Educația familială reprezintă o reproducere socială a modelelor comportamentale de tip întragenerațional (frate – soră; soț – soție; frate – frate etc.) și intergenerațional (părinți – copii; bunici – nepoți – părinți – rude de categoria a II-a etc.). Postmodernitatea cu posibilitățile sale multiple de dezvoltare a sistemului școlar, subliniază sociologii [5; 6; 7; 9; 10] nu au

contribuit la o *demisie parentală* în îndeplinirea rolurilor educative, ci, dimpotrivă, a adus la o redefinire și optimizare a acestui aspect. Modelele școlare educative, în marea lor majoritate, se manifestă ca repere orientative, care obligă familia la o atitudine și niște acțiuni concrete și coerente. Familia le poate asuma, le poate supune unor critici, le poate revizui, însă, rareori, le abandonează complet. Familia înțelege că viitorul copilului depinde de eforturile depuse în comun cu unitatea de învățământ și alte instituții sociale (centre de creație destinate copiilor; centre de planificare și consiliere a familiei etc.).

Astfel, apariția școlii și devenirea ei drept componentă importantă a vieții familiale, multiplică modelele plasate în fața copilului, dar nu elimină modelele concurente [10, p. 203]. Noi am consemna cunoscutul fapt: între școală și familie se stabilește o relație de durată și un feed-back continuu și destul de eficient. Familia și școala exercită o influență comună, dar diferențiată, de la caz la caz, îndeplinind funcțiile unui parteneriat socio-educativ de calitate, atunci, când se lucrează din ambele părți, urmărindu-se același scop: *educația optimă a copilului*. Cu toate că nu există o disciplină de studiu cu privire la cultura relațiilor intergeneraționale (CRI) în instituțiile preuniversitare și cele universitare de învățământ, însă, totuși, există anumite module și teme, care tratează această problemă socială și psihopedagogică importantă. În curricula instituției preșcolare și cea din treapta învățământului primar, aflăm multiple module dedicate familiei, relațiilor între generații copii – părinți – bunici; importanței adulților și persoanelor vârstnice ca modele de conduită familială, civică și/sau profesională. În procesul studierii *Istoriei* este abordată cultura variatelor popoare cu accente pe relațiile copii – adulți – vârstnici; experiența de viață

și importanța acesteia pentru urmași; rolul și importanța socială a persoanelor în etate; rolul lor în variate perioade de existență dificilă (războaie, foame, perioadele de restabilire a economiei etc.).

Cu certitudine că în procesul studierii *Educației civice*, a *Istoriei*, îndeosebi a disciplinelor socioumaniste, cadrele didactice, se străduie să analizeze unele aspecte ale raporturilor intergeneraționale, dar, totuși, acest lucru se realizează episodic și fragmentar. Cât privește, conținutul activităților nonformale, acestea au ca subiect, mai frecvent, comunicarea și relaționarea generațiilor tinere cu adulții, și, doar în preajma și în timpul sărbătoririi *Zilei Biruinței/ 9 mai; Zilei Bunicilor/persoanelor în etate* și a *Zilei de Pomenire a celor decedați* – se pun accente mai consistente asupra vieții vârstnicilor, rolului lor în societate; se inițiază proiecte și acțiuni de caritate și voluntariat. Acestea, însă, sunt periodice, chiar, episodice; nu au continuitate și nu sunt axate pe dezvăluirea specificului procesului de îmbătrânire, pe optimizarea acestuia, sporirea calității vieții persoanelor în etate, modificarea conduitei reprezentanților tuturor generațiilor/ tineri, adulți, vârstnici în direcția formării competențelor de autoeficiență personală și consolidare a deprinderilor de comunicare și relaționare intra- și intergenerațională. Ultimele decenii și evenimentele socioculturale repun în discuție și plasează în centrul atenției cercetătorilor variate aspecte ale educației, inclusiv se investighează și se dezvoltă conținuturile, tehnologiile și dezideratele acesteia, definite ca *noile educații*. Așadar, suntem preocupați de educația pentru mediu; educația pentru pace și democrație; educația pentru timpul liber; educația pentru sănătate; educația pentru mass-media etc., dar *educația pentru o viață reușită la bătrânețe*, rămâne oarecum în umbră. Evident că

multe aspecte ale vieții persoanelor în etate sunt abordate, practic, de marea majoritate a *noilor educații*, ca de exemplu: educația pentru familie; educația pentru sănătate; educația pentru pace și democrație etc., și, totuși, în acest context, apare întrebarea: De ce *perioada vârstnică* (după 65 de ani), cea de *încheiere a existenței umane*, nu a devenit încă subiect pedagogic de cercetare, atunci când populația Pământului îmbătrânește rapid ? Este oare cazul să vorbim despre incompetența noastră sau multitudinea de probleme insuficient cercetate cu privire la bătrânețe, competența de autoeficiență a persoanelor în etate sau despre starea de angoasă care poate fi provocată de ea. Nu putem afirma cu certitudine care este motivul, dar faptul vizat este observabil.

Din observațiile noastre (circa 11 ani) cu privire la educația și formarea CRI de către instituțiile de învățământ, am dedus următoarele:

- absența unei diagnoze pedagogice ample și profunde a învățământului autohton cu privire la transformarea școlii din instituție, cu precădere, axată pe instruire, în una de tipul *unei cetăți educative*, care ar forma și consolida nu numai sfera cognitivă și intelectuală, dar ar facilita, dezvolta și fortifica sfera afectivă și cea moral-volitivă a elevului și a părinților;
- menținerea metodologiei vechi de planificare generală a învățământului și proiectarea curriculară în care accentul este plasat pe disciplinele din domeniul științelor reale (chiar dacă au mai fost supuse unele conținuturi disciplinare așa-zisei descongestionări/reduceri a unor teme etc.);
- atât timp cât învățământul în Republica Moldova nu va deveni prioritate națională, iar condiția profesorului nu va fi una ce ține de prioritățile de bază a politicilor statale;

activitățile educative nonformale vor fi proiectate și desfășurate doar ca produse a inițiativei și/sau a creativității pedagogilor, iar aceștia vor fi remunerați doar simbolic de instituțiile de resort – atât timp vom avea o situație incoerentă, precară în domeniul organizării, desfășurării și monitorizării educației nonformale, iar accentele vor fi plasate pe o atitudine voluntaristă și accidentală din partea diriginților și responsabililor de educație în instituția de învățământ (uneori parvin dispoziții pripite de la instituțiile de conducere vizavi de organizarea și desfășurarea unor activități educative; tematica acestora poate varia de la an la an etc.);

- nu există rețete-miracol de optimizare a educației nonformale desfășurate, fie în conformitate cu exigențele fenomenului general *al descentralizării* (care, în esență, este unul pozitiv, deoarece înseamnă apropierea deciziei de cei ce vor trebui să acționeze; a lua în seamă multiplicitatea actorilor educativi, a colabora cu ei partenerial etc.), fie în baza impunerii de organele de resort sau a sponsorizării unor activități. Se observă necesitatea stabilirii unui plan-cadru obligatoriu legal favorabil desfășurării activităților nonformale, care ar include și educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

În viziunea noastră, formată în baza unor observații de durată, a analizei rezultatelor unui chestionar aplicat pe loturi experimentale de cadre didactice, părinți și elevi, am stabilit că: dimensiunile/ conținuturile generale ale educației sunt determinate cu claritate, *noile educații* proliferază în funcția de necesitatea găsirii unui răspuns concret la diversificarea problematicii lumii contemporane, dar, acestea insuficient valorifică

formarea deprinderilor de viață la elevi, inclusiv a formării CRI (culturii relațiilor intergeneraționale).

Astfel, aducem doar un argument, cât nu ar fi de instruit, adică *școlit* omul în materie de fizică, matematică, chimie, limbă și literatură, istorie etc., dacă nu va poseda competențe și deprinderi pozitive de viață, pentru a fi un familist bun, un profesionist versat și un cetățean eficient la toate trei poziții, incluzând formarea culturii relațiilor intra- și intergeneraționale, acestea nu se vor valorifica calitativ. Astfel, nu mai suntem în drept să considerăm că abordăm eficient cele două aspecte existențiale cruciale: calitatea vieții și speranța pentru o viață reușită și demnă, la general și la bătrânețe, în special.

În consens cu ceea ce ține de educația familială și școlară urmează specificarea arealului de responsabilități ale familiei cu privire la educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

În continuare, precizăm că familia și în postmodernitate, rămâne agentul și actorul educativ de bază în plăsmuirea fundamentului personalității umane (*cei 7 ani de acasă*) și factorul primordial în menținerea și promovarea relațiilor intergeneraționale, a modelelor comportamentale între reprezentanții generației adulte, vârstnice și tinere, inclusiv a celor intrageneraționale. Cu certitudine că în familie învățăm a fi oameni, adică persoane (conform viziunii lui C. Enăchescu: *omul + valorile socioumane reprezintă persoana*), deoarece interiorizăm și exersăm ansamblul de valori etice; apoi învățăm rolul de fiu/fiică în relația cu părintele, rolurile fraterne și rolurile de nepoți în relația cu bunicii vârstnici. Deci, în cadrul familiei învățăm comunicarea și relaționarea intra- și intergenerațională. Instituția preșcolară, școala, biserica și alte instituții

comunitare completează și consolidează modelele învățate la nivelul și prin intermediul familiei. Sigur, în acest sens, face să vorbim despre o anumită simetrie socială, reciprocitate, complementaritate și exersare permanentă a acțiunii morale.

Studiul literaturii de specialitate [1; 2; 4; 9; 10; 11], analiza observațiilor noastre și a practicii de consiliere a familiei, ne-a permis să conchidem următoarele:

- educația familială competentă și de calitate, asigură dezvoltarea și formarea armonioasă a personalității, ceea ce contribuie la întemeierea și menținerea unor relații interpersonale pozitive în interiorul propriei generații și cu persoanele generațiilor adulte și vârstnice;
- dacă în cadrul neamului și a familiei de origine există modele de relaționare și comunicare intra- și intergenerațională pozitive, armonioase, generațiile tinere interiorizează și se conduc, în temei, de acestea, promovându-le mai apoi în propria familie;
- este cunoscut faptul că dacă individul are dificultăți personale ce țin de unele distorsiuni caracteriale, atunci el manifestă și anumite dificultăți în cadrul stabilirii relațiilor interpersonale, atât cu semenii cât și cu reprezentanții generației adulte și vârstnice;
- de reținut câteva elemente-cheie vizavi de caracteristicile generațiilor umane. Conceptul de *semeni/ sămași* sau *persoane de aceeași generație* cuprind diferite etape de vârstă la copii și la cei adulți. De exemplu: sămașii copilului de vârstă preșcolară, de regulă, nu se deosebesc de acesta în limita de 1 an; la vârsta școlară diferențele ating limita de până la 2 ani; în adolescență și tinerețe, putem defini că sămașii tineri au cam aceleași caracteristici în

diapazonul de 20-25 de ani (adică, limita de 5 ani). Cu privire la persoanele adulte, în diapazonul de vârstă de la 30 până la 60 de ani, noțiunea de sămași cuprinde doar persoanele cu un interval de 10 ani de vârstă; pe când la persoanele în etate, după 60 de ani, se admite utilizarea noțiunii de sămași, adică se consideră reprezentanți ai aceiași generații chiar și persoanele cu diferență de vârstă, care ajunge până la 15 ani. Specificul nominalizat reiese din faptul că dezvoltarea psihologică a omului treptat încetinește, iar cumulumul experienței de viață, psihologia și comportarea persoanei, devine un criteriu de bază în evaluarea și aprecierea persoanelor ca sămași [11, p. 250-251];

- la vârsta preșcolară și școlară mică, copilul, care se dezvoltă normal, nu manifestă dereglări comportamentale în relațiile cu sămașii și relațiile intergeneraționale. Chiar dacă se observă anumite dificultăți, ele ușor se reglează prin intermediul educației familiale și/sau școlare. Meto-dele eficiente care pot fi aplicate, țin de: explicația impor-tanței comunicării și interrelaționarii adecvate, politi-coase, etice; conversația pe marginea conduitei morale și imorale a omului; convingerea, sugestia, exersarea, apro-barea, dezaprobarea, modelul pozitiv al adultului, opinia publică etc. Toate metodele valorificate sistematic, la timp și iscusit, în funcție de vârstă și particularitățile individual-tipologice, asigură dezvoltarea și formarea unei personalități umane integre. Tot acestea, utilizate în anumite situații dificile și contexte variate, pot servi corecției și orientării individului spre autoeducație și autoeficiență;
- cu toate că astăzi persoanele în etate, sunt active din punct de vedere social și profesional, totuși, către 75-80

de ani relațiile interpersoanle deseori se limitează la un cerc foarte restrâns de rude, apropiați și prieteni, relațiile cu aceștia sunt destul de stabile și *calde*; dificultățile ce apar sunt soluționate ușor și relativ eficient, fără a apela la ajutorul unui specialist în domeniul vizat;

- lipsa simpatiei reciproce în relațiile interpersonale se poate observa la diferite vârste, însă la adulți și mai cu seamă, la vârstnici aceasta se poate manifesta prin dimi-nuarea dispoziției, apariția unor fobii sau chiar stări depresive. Tinerii, la fel, pot avea anumite probleme legate de simpatizarea asimetrică a cuiva și/sau antipatia față de cineva, însă aceste stări și atitudini la ei sunt fluctuante și pot ușor dispărea, deseori, doar în baza comunicării și/sau explicației situației.

În acest context, este oportun să realizăm unele explicații de rigoare (care ar trebui să fie argumentate științific și consolidate în procesul studiilor școlare la diferite discipline, dar și în cadrul studierii unor obiecte speciale).

Aceste cunoștințe cu privire la relațiile interpersoanle am putea să le structurăm într-un modul separat sub genericul ***Cunoștințe despre om ca ființă socială. Relația cu sinele și relațiile interpersoale (intra- și intergeneraționale).***

În linii generale, studierea acestui modul în procesul studiilor școlare, în viziunea noastră, urmează a fi axată pe:

- studiul personalității umane: formarea și devenirea continuă a acesteia; particularitățile dezvoltării personalității și analiza identității vârstei persoanei; procesele psihice cognitive și cunoașterea lumii/oamenilor, stările psihice, trăsăturile de personalitate (temperament, caracter etc.);

- autoactualizarea/ actualizarea de sine și eficiența personală;
- comunicarea interpersonală eficientă;
- stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale la diferite vârste;
- specificul comportării omului în funcție de identitatea de vârstă; de gen și contextul concret social;
- procesul îmbătrânirii omului și asigurarea unei existențe demne și reușite prin sporirea calității vieții lui.

În activitatea de parteneriat socio-educativ școală-famii-comunitate, privind educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale, ne-am putea centra pe desfășurarea unor lectorate, a unui ciclu de ședințe/ ateliere de formare a CRI pentru a familiariza elevii și părinții cu aspectele esențiale ale relațiilor interumane, după cum urmează:

- asigurarea simpatiilor personale pot avea la bază un șir de factori extrinseci, pe care omul îi poate stabili și conștientiza și factori intrinseci, care sunt ascunși în adâncurile subconștientului, pe care omul le poate descoperi și conștientiza cu ajutorul specialistului (psiholog, consilier, psihoterapeut).
- simpatia mai ușor apare între persoanele de gen opus decât de același gen între persoanele care au trebuințe și interese comune; au motivație socială comună și predispoziții asemănătoare [11, p. 251-252];
- antipatia se poate manifesta la persoanele care posedă un caracter contradictoriu, la care prevalează unele trăsături negative ca: suspiciunea, anxietatea, agresivitatea, invidia etc., pe care omul nu le conștientizează, nu le poate controla și le manifestă în contactul cu alte persoane. La

fel, antipatia, deseori, se mai poate manifesta față de persoanele lipsite de cultură, de scrupule, axate pe un comportament imprezibil sau chiar deviant. O altă cauză a apariției antipatiei între oameni este incompatibilitatea psihofizică sau psihosocială. Există o categorie de persoane care prin acțiunile, vorbele, comportamentul și felul de a fi al său, provoacă trăiri negative la semenii și/sau reprezentanții altor generații. Este de ajuns ca o persoană să trateze o altă persoană nepoliticos, fără tact, să folosească în limbaj ce conține variate formule neplăcute de tipul: *tinerii de astăzi sunt niște leneși, axați pe plăcerile vieții; femeile veșnic manipulează bărbații; bărbații sunt de nimic; ce mai vreau și bătrânii aceștia, mai bine ar sta acasă și n-ar uncurca lumea etc.* Alteori, ne provoacă antipatie unele persoane ce seamănă cu acelea care ne-au provocat cândva multe neplăceri și, noi, prin transfer, începem a simți pentru ei un anumit dezgust.

În finalul subcapitolului dat, ținem să reliefm importanța cunoștințelor și competențelor cu privire la comunicarea și relaționarea interpersonală, dar și a celor care ne oferă posibilitatea de aprofundare a autocunoașterii și autoactualizării prin valorificarea auto/observației, introspecției, reflecției și lărgirea culturii generale și a inteligenței personale. Acestea devin treptat repere orientative în viață și deprinderi de autoeficiență în formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pentru a le consolida, școala și familia sunt obligate să colaboreze activ și sistematic în direcția vizată, iar copiii/elevii, adulții și vârstnicii (părinții și bunicii) să manifeste un comportament moral permanent, indiferent de context și condiții.

Suntem ferm convinși că modelele pozitive ale reprezentanților celor trei generații din familiile de origine, susținute de modelele comportamentale ale celor trei generații, manifestate în instituțiile de învățământ, inclusiv în mediul comunitar – reprezintă cheia succesului în educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

Referințe bibliografice:

1. Arieș Ph., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. 2-ème edition. Paris: L'Institut de Sociologie, 1973.
2. Cuznețov Larisa, *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008.
3. Durkheim E., *Educație et sociologie*. Paris: PUF, 1968.
4. Good W., *World Revolution and Family Patterns*. Glencol Illinois: The Free Press, 1963.
5. Herseni T., *Sociologie. Teoria generală a vieții sociale*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
6. Ionescu Ion I., *Sociologia școlii*. Iași: Polirom, 1997.
7. Parsons T., Bales R.F., *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencol Illinois: The Free Press, 1955.
8. Segalen M., *Sociologia familiei*. Iași: Polirom, 2000.
9. Shorter Ed. *Naissance de la famille moderne. XVIII – XX siècle*. trad. fr. Paris: ED. du Seuil, 1977.
10. Stănciulescu E., *Sociologia educației familiale*. vol I. Iași: Polirom, 2002, p. 34-35.
11. Немов Р.С., *Психологическое консультирование*. Москва: Владос. 2001.

2.4. CURRICULUMUL NONFORMAL INTEGRAT AL EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Până în prezent conceptul de curriculum mai provoacă discuții și ridică un șir de probleme de ordin teoretic și metodologic. Totodată, la nivel praxiologic, acesta funcționează destul de eficient, reglând proiectarea, învățarea/educația, îndrumarea și evaluarea rezultatelor procesului vizat. Dacă până la mijlocul secolului al XIX-lea, conceptul de curriculum a fost folosit cu sens de curs disciplinar oficial, organizat într-o școală, colegiu, universitate, astăzi nici o definiție nu este acceptată unanim. Pornind de la ideea că sursa proiectării curriculumului este cultura umană care se transmite prin studiere, acesta cuprinde, în sens larg, aspectele esențializate a filosofiei educației, valorile, obiective și structurile manageriale, conținuturile, strategiile, experiența elevilor, evaluarea și rezultatele instruirii, menționează Guțu Vl. [28, p.174].

Realizând o sinteză a studiului teoretic privind modelele și metodologia curriculumului am decis să scoatem în evidență unele aspecte, pe care le considerăm importante pentru fundamentarea teoretică și elaborarea curriculumului nonformal integrat al EFCRI.

Astfel, Dewey J., axat pe ideea renovării domeniului educațional a propus un *curriculum centrat pe cel ce învață*, care ar fi construit din perspectiva corelării, în procesul educațional a două fenomene conexe: disciplinele și subiectele studiate, inclusiv experiența de învățare organizată în unitatea de învățământ [23; 24].

Tyler R.W. a fost primul cercetător care a fundamentat teoria curriculumului, în conceptualizarea căruia s-a bazat pe patru repere esențiale: obiectivele educaționale urmărite de instituția de învățământului; experiențele de învățare care ar asigura atingerea obiectivelor; eficientizarea continuă a experiențelor de învățare și stabilirea modalităților de verificare a obiectivelor valorificate [39].

În viziunea lui *Mialaret H.* [34], curriculumul trebuie conceput ca o listă a elementelor propuse de predat, care se structurează în urmă unei selecții riguroase în funcție de esența disciplinei și a beneficiarului.

Cam aceeași viziune o aflăm la *Lavalle M.* [31]. Savantul consideră că curriculumul reprezintă selecția, organizarea și transpunerea în practică a conținutului materialelor destinate conducerii elevului/studentului către un obiectiv bine definit al existenței sale (prin studierea unui ansamblu de discipline).

Valoroase sunt ideile savantului *Bloom B.* (este un nume de referință în elaborarea teoriei curriculumului), care prezenta obiectivele, aspectele și subaspectele cunoștințelor într-un sistem strict, corelat cu nivelurile de instruire și cu posibilitățile intelectuale ale elevului. Important este aspectul ce ține de formularea problemei despre obiectivele finale și cele intermediare pentru determinarea mijloacelor aplicate și stabilite în pro-gramul educațional [3]. Din aceste mijloace fac parte: determinarea acțiunilor, executate de elev/student și a problemelor rezolvate, a răspunsurilor la întrebări, specificarea situațiilor în care trebuie să acționeze beneficiarul.

Modelele curriculumurilor studiate și analizate [Apud 28, p.179-185] ne-au permis să conștientizăm specificul acestora și

să observăm că între ele nu sunt diferențe principiale, ci, mai degrabă, există un șir de asemănări între aceste modele.

Abordările noastre praxiologice sunt foarte aproape de *Modelul curriculumului structurat pentagonal* (autori Potolea D. și Păun E.; centare pe abordarea lui Tyler R. și D'Hainaut L.), care include cinci elemente-cheie: *finalități* (O/F), *timp* (T), *conținuturi* (C), *strategii didactice* (SD), *strategii de evaluare* (SE) [Apud. 11] și de *Modelul curriculumului structurat sferic* (Cristea S.), care evidențiază corelațiile circulare dintre fina-lități/de sistem și de proces; conținuturi; metode; evaluare, realizate într-un context deschis care include variabile obiective (forme de organizare determinate social, formarea cadrelor didactice, calitatea spațiului și a timpului pedagogic, a resur-selor informaționale și umane) și subiective (forme de orga-nizare valorificate de profesor, stilul pedagogic al acestuia etc.). Modelul vizat asigură o flexibilitate pe măsură și reconstrucția permanentă a echilibrului pedagogic în procesul educațional [28, p.131-132].

Cât privește *concepția curriculumului integrat*, aceasta se referă la o anumită proiectare și organizare a instruirii/edu-cației, centrată pe strategia educațională care produce o inter-relaționare a disciplinelor, variatelor unități de conținut, astfel, încât acestea satisfac nevoile și interesele beneficiarilor și valorifică eficient conexiunea pieselor curriculare cu ceea ce învață elevii și experiențele lor [11].

În acest context, trebuie să înțelegem și să urmărim *ce anume integrăm* (cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru) și *cât de mult integrăm* (inser-ție, corelare, armonizare, intersectare, fuziune). Aici ne vor ajuta nivelurile și treptele integrării curriculare, propuse de

Ciolan L. [Ibidem]. Astfel, *monodisciplinaritatea* este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora. Elementele de integrare se pot observa de la nivelul intradisciplinar în cel puțin două moduri, *inserția* unui fragment în structura disciplinei și corelarea, inclusiv *armonizarea* unor fragmente independente pentru a facilita înțelegerea informației și eficientizarea educației. *Pluridisciplinaritatea*/ multidisciplinaritatea asigură corelarea analizelor, comparațiilor, interpretărilor și demersurilor din perspectiva mai multor discipline, ceea ce permite o clarificare, aprofundare a problemei studiate și o însușire mai eficientă a materiei.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare în scopul aprofundării educației. În abordarea interdisciplinară se ignorează limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se aspecte și teme comune din variate obiecte de studiu, pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra problemei studiate. În așa mod se realizează obiective de un grad mai înalt, se formează *competențe transversale*, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană. Printre acestea se numără: competențele de luare a deciziilor; de rezolvare a problemelor, de însușire a metodelor, tehnicilor și strategiilor de învățare eficientă; de antreprenariat etc. [11, 28].

Trandisciplinarea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului în baza *fuziunii*. Adoptarea transdisciplinarității tinde spre o *decompartimentare completă* a obiectivelor de studiu implicate. Ceea ce este important pentru elaborarea *Curriculumului integrat nonformal al EFCRI*, constă în faptul că abordarea transdisciplinară este centrată pe *viața reală*, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar

ele în context cotidian sau profesional și așa cum afectează viețile diverselor categorii de oameni [19; 28, p.192-193].

În această ordine de idei vom reliefa efectele pozitive ale integrării curriculare, care au fost stabilite de cercetătorii domeniului nominalizat [1; 2; 5; 8; 11; 19; 14; 24; 28; 35; 39 etc.] și de care ne-am condus în elaborarea curriculumului integrat la EFCRI. Prin urmare, valorificarea curriculumului integrat îi ajută pe beneficiari:

- să aplice competențele achiziționate imediat în variate contexte (educaționale și de viață);
- să răspundă eficient necesităților și provocărilor societății actuale;
- să asigure și să încurajeze profunzimea învățării, acoperind o arie mai largă de exprimare a acestui proces;
- să promoveze valori și atitudini pozitive în viața sa de elev (la adulți – în viața cotidiană și activitatea profesională, civică etc.);
- să valorifice multiple perspective și strategii în conduita cognitivă, morală etc.;
- să-și exploreze la maximum posibilitățile intelectuale, creativitatea, rolul activ de organizator al propriei structuri cognitive;
- să coreleze cunoașterea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața sa.

Un alt ansamblu de argumente convingătoare le vom prezenta în baza explorării experimentale a curriculumului integrat de EFCRI.

Întrucât curriculumul nostru a fost destinat implicării copiilor/preșcolărilor, elevilor de vârstă școlară mică, medie și superioară/adolescenți; a părinților acestora, diriginților și stu-

denților de la facultatea de Pedagogie (UPS „I. Creangă” din Chișinău), noi am stabilit următoarelor facilități:

- explorarea curriculumului vizat a asigurat o colaborare optimă a pedagogilor cu reprezentanții celor trei generații (copii, adolescenți, tineri, adulți și vârstnici);
- reflectarea lumii reale, a relațiilor intergeneraționale într-o formă interactivă, ceea ce a contribuit la sporirea interesului și a motivației pentru activitățile pedagogice;
- asigurarea condițiilor optime de autoformare pentru toți participanții (elevi, părinți, cadre didactice, bunici etc.);
- implicarea comunității în variatele activități și deschiderea către inițierea unor parteneriate socioeducative de valoare în explorarea culturilor: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă;
- crearea conexiunii între cursurile disciplinare pentru elevi și corelarea variatelor conținuturi în studierea CRI.

Aspectele expuse, ne-au orientat spre precizarea importanței *temelor cross-curriculare*, ca modalitate frecvent și eficient utilizată de integrare a curriculumului [28; 39 etc.].

Temele cross-curriculare traversează curriculumul propus și trec dincolo de el, ocolind rigiditatea și orientarea excesivă academică a disciplinei, focalizând învățarea/educarea asupra faptelor concrete, cotidiene, relevante pentru persoanele de toate vârstele. Anume valorificarea temelor cross-curriculare face procesul de studiu mult mai plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale a individului, asigură o cooperare și colaborare interactivă; promovează o viziune cognitiv-constructivistă asupra învățării și autoeducației etc.

Așadar, înainte de a prezenta curriculumul nonformal integrat la EFCRI vom specifica ce reprezintă temele cross-curriculare și ce funcții îndeplinesc acestea.

Literatura de specialitate [1; 2; 5; 10; 11; 17; 28 etc.] propune *trei tipuri de teme cross-curriculare*:

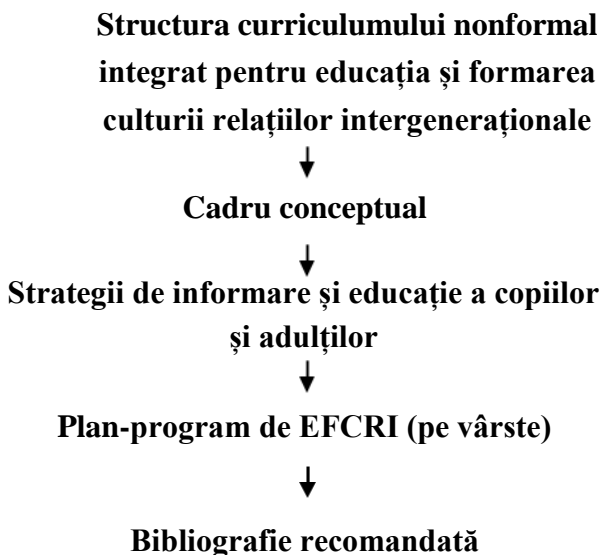
- a) *teme integrate/interdisciplinare de studiu care se concentrează pe dezvoltarea personală și socială a individului;*
- b) *unități integrate de studiu care au ca scop formarea competențelor, dar mai cu seamă a unor valori și atitudini esențiale pentru societatea actuală și domeniul ales;*
- c) *temele cross-curriculare, de regulă, se reflectă în cadrul școlar în curriculumurile opționale/la alegere.*

La fel, este necesar să conștientizăm că ***temele cross-curriculare se deosebesc în funcție de scopul lor, delimitându-se în:***

- *Teme-pretext*, nerelevante prin sine ca ansamblu de conținuturi tematice, dar utilizate ca un fel de platformă pentru realizarea conexiunilor cognitive.
- *Teme-suport*, care sunt utilizate pentru a susține dezvoltarea deprinderilor și competențelor integrate (pentru a căror formare nu sunt suficiente conținuturile unei anumite discipline.
- *Teme context*, care oferă un șir de oportunități prin intermediul cărora elevii, adulții etc. capătă acces la explorarea unor probleme ale lumii în care trăiesc (drepturile omu-lui, diversitatea culturală, cetățenia democratică etc.). Aceste teme au o puternică orientare practică, învățarea, producându-se prin cercetare, descoperire, experimentare, exersare și consolidare, observare.

Cât privește, practica proiectării și dezvoltării curriculumului EFCRI, am apelat la *curriculumul diferențiat* (pe vârste) și desigur că la *cel nonformal*, deoarece acesta este unul opțional, facultativ, extins și aprofundat [28, p.197-198].

Evident că în elaborarea Curriculumului EFCRI s-a ținut cont de *modalitățile de ordonare a conținuturilor* (ordonarea logică îmbinată cu cea de tip liniar și tip concentric); și de principiile de organizare a conținuturilor (pr. etapizării, delimitării, dificultății progresive, coordării, accentuării unor aspecte, corelării informațiilor noi cu cele vechi; pr. valorii educative; pr. ergonomic etc.). Totodată, ne-am axat pe sursele proiectării curriculumului (patrimoniul cultural, tipuri de activitate umană, strategii educative, sistemul științelor contemporane, coordonatele educației permanente.



În continuare propunem un
**CURRICULUM NONFORMAL INTEGRAT PENTRU
EDUCAȚIA ȘI FORMAREA CULTURII RELAȚIILOR
INTERGENERAȚIONALE**

Curriculum la EFCRI pentru adulți și vârstnici
(familie, cadrele didactice/manageri, diriginți)

I. CADRU CONCEPTUAL

Viața cotidiană, familială, profesională și cea socială a oa-menilor se desfășoară în cadrul și prin intermediul comunicării și relaționării cu persoane de diferită vârstă (copii, adolescenți, tineri, adulți și vârstnici), care sunt reprezentanții celor trei generații și culturi: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă. O altă alternativă decât coexistența și colaborarea pașnică, armonioasă a oamenilor în context social, fie în familie sau la serviciu, în alte împrejurări, pur și simplu, nu există și suntem ferm convinși că niciodată nu va exista.

Istoria culturii civilizației umane demonstrează un fapt cunoscut: *prosperitatea unui popor depinde de interacțiunea reprezentanților celor trei generații umane*. Cu cât comunicarea umană este mai chibzuită și fructuoasă, centrată pe stimă reciprocă, simpatie, empatie, colaborare și complementaritate, cu atât relațiile interpersonale vor fi mai simetrice, eficiente și armonioase.

Plecând de la perspectiva postmodernistă de învățare pe parcursul întregii vieți și de la pilonii esențiali ai educației cognitive, care cer a *învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii/devii permanent* [7; 9; 37 etc.], a deschiderii spre conținuturile *noilor educații* [13; 14; 19 etc.], a transformării comunității într-o *cetate educativă*; de

la sistemul și *curriculumul integrat de educație pentru familie* [12] ne-am propus să elaborăm un *Curriculum nonformal integrat al EFCRI*, care ar asigura realizarea acestui scop nobil. Scopul și obiectivele curriculumului EFCRI rezultă, la fel ca și cele ale curriculumului tradițional, din idealul educațional și finalitățile educației permanente.

Scopul: formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

Obiective generale vs competențe:

- restructurarea și consolidarea reprezentărilor privind procesul înaintării în vârstă și promovarea valorilor culturii postfigurative;
- formarea atitudinii pozitive față de cultura cofigurativă și prefigurativă;
- consolidarea conceptului de sine și autoeficiență în corelație cu atitudinea pozitivă față de reprezentanții generației tinere și a generației de apartenență;
- dezvoltarea achizițiilor cognitive privind optimizarea comunicării și relaționării intergeneraționale;
- formarea competențelor și deprinderilor de preîntâmpinare și soluționare a dificultăților și conflictelor în relațiile intra- și intergeneraționale;
- familiarizarea adulților cu particularitățile sale de vârstă, inclusiv a copiilor, adolescenților, tinerilor și persoanelor în etate;
- formarea și cizelarea competențelor de comunicare și interrelaționare optimă cu persoanele de diferită vârstă de ambele genuri;
- formarea deprinderilor de autoperfecționare, autoactualizare și autoevaluare a comportamentului persoanelor adulte;

- consolidarea motivării și deschiderii pentru învățarea/ interiorizarea noilor cogniții, atitudini, comportamente cu privire la armonizarea comunicării și relaționării cu sămașii și persoanele generației tinere și generației vârstnice;
- formarea competențelor de sporire a calității vieții la vârsta adultă și depășire a dificultăților existențiale;
- formarea competențelor de securizare și asistare psihopedagogică a copiilor, tinerilor, sămașilor și persoanelor în vârstă.

Strategii de informare și educație a adulților

Formatorul (psihologul sau consilierul școlar) implică auditoriul în alegerea strategiei. Acestea pot fi: euristice, inductive, deductive, teoretico-aplicative, acționale/de exersare etc. Esențialul moment constă în dezvoltarea cogniției și metacogniției adulților. Adică, valorificarea tehnologiei va urmări implicarea adulților în dobândirea cunoștințelor, în realizarea analizelor, sintezelor, interpretărilor, căutarea și găsirea soluțiilor în variate situații; modelarea unor cazuri sau elaborarea proiectelor de formare a culturii relațiilor intergeneraționale.

Forme de organizare a activităților:

- ședințe cu caracter informativ;
- conferințe practice/ schimb de experiență;
- mese rotunde/ discuții Panel;
- ateliere de formare și exersare;
- consultații individuale și de grup;
- consilierea focus-grupurilor;
- ateliere de formare, creație și colaborare a reprezentanților celor trei generații;

- expoziții a proiectelor și/sau a lucrărilor reprezentanților celor trei generații;
- serate de creație dedicate reprezentanților celor trei generații; organizarea-desfășurarea sărbătorilor (ziua copiilor studenților, tinerilor; persoanelor în etate (bunicilor etc.).

Metode aplicate:

- conversația; lectură (fără și cu comentariu);
- exercițiul;
- explicația; demonstrarea materialelor intuitive, a slaidurilor, filmelor etc.;
- discuția;
- comunicări și prezentări Power-Point;
- studiul de caz;
- prelegerea;
- brainstormingul;
- portofoliul personal etc.

II. Plan-program de EFCRI

Obiective de referință / intrare în proces	Conținuturi	Competente specifice / ieșire din proces
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să conștientizeze propria valoare, importanța respectului și a imaginii de sine și față de celălalt. 	<p>1. Respectul de sine, autocunoașterea. Cultura umană și autoperfecționarea</p> <p>Respectul și imaginea de sine și respectivul față de celălalt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinarea caracteristicilor Eu-lui/sinelui, a respectului și a imaginii de sine;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • să distingă însemnătatea autocunoașterii și cunoașterii celui alt; • să explice specificul autoaprecierii, autoactualizării și a autoperfecționării; • să identifice particularitățile de vârstă și de personalitate 	<p>Autocunoașterea și cunoașterea altor persoane (de diferite vârste).</p> <p>Particularitățile și crizele de vârstă a persoanei.</p> <p>Autoactualizarea și autoperfecționarea în tinerețe, la vârsta adultă și bătrânețe.</p> <p>Cultura umană și componentele ei.</p> <p>Cultura postfigurativă, cultura cofigurativă și cea prefigurativă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea conținutului autocunoașterii, autoactualizării și autoperfecționării; • analizarea particularităților de vârstă și de personalitate; • elaborarea unui program de autoperfecționare pentru fiecare generație în parte; • stabilirea asemănărilor și deosebirilor între culturile: postfigurativă; cofigurativă și prefigurativă.
<ul style="list-style-type: none"> • Să stabilească rolul familiei și a școlii în formarea culturii prefigurative; • să explice specificul educației preșcolare, școlare mici, preadolescenților, adolescenților, tineretului; 	<p style="text-align: center;">2. Cultura prefigurativă.</p> <p>Copilăria și tinerețea</p> <p>Familia ca factor decisiv de formare a culturii prefigurative și de educație a copiilor de varietate vârste.</p> <p>Specificul educației preșcolare; școlare mici, preadolescenților și adolescenților.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea funcțiilor familiei și școlii cu privire la educația copiilor de varietate vârste; • stabilirea condițiilor și a strategiilor de formare a culturii prefigurative;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • să analizeze structura culturii prefigurative, definind specificul ei. 	<p>Parteneriatul școală-familie-comunitate în contextul formării culturii prefigurative. Cultura prefigurativă și prioritățile valorice în copilărie, adolescență și tinerețe. Tinerețea ca o etapă de vârstă importantă în formarea profilului moral, social și profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea strategiilor ei tehnologiilor de eficientizare a educației copiilor, preadolescenților și adolescenților.
<ul style="list-style-type: none"> • Să determine specificul culturii cofigurative și a valorilor asimilate în cadrul ei; • să stabilească normele etice și condițiile de funcționare a relațiilor intra- și intergeneraționale; • să elaboreze scala valorilor / priorităților valorice pentru cele trei generații. 	<p>3. Cultura cofigurativă. Cultura relațiilor interpersonale în grupul de similitudine/sămași</p> <p>Specificul culturii cofigurative. Valorile asimilate în grupul de similitudine (în copilărie, tinerețe, la vârsta adultă și vârsta a II-a). Etica comunicării și relaționării în grupul de similitudine. Cultura cofigurativă ca mediu de susținere și acordare a suportului moral în cadrul intragenerațional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizarea grupului de similitudine la copii, adolescenți, tineri, adulți și vârstnici; • identificarea specificului culturii cofigurative; • elaborarea unei scale de priorități valorice pentru cultura cofigurativă; • elaborarea strategiilor și tehnologiilor de eficientizare a comunicării și relaționării în grupurile de similitudine pentru fiecare generație.

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să determine specificul culturii postfigurative și valorile promovate de adulți și vârstnici; • să explice procesul îmbătrânirii, diferențiind axa normală și cea patologică de înaintare în vârstă; • să elaboreze un program de acțiuni pentru a efectua controlul personal asupra modului de viață în contextul îmbătrânirii reușite / optime. 	<p style="text-align: center;">4. Cultura postfigurativă. Adultul și maturitatea tardivă / vârsta a II-a</p> <p>Specificul culturii postfigurative.</p> <p>Valori-scopuri și valori-mijloace la vârsta adultă și vârsta a II-a.</p> <p>Psihologia îmbătrânirii.</p> <p>Îmbătrânirea normală și patologică vs îmbătrânirea reușită și cea problematică.</p> <p>Adultul și angajamentul social.</p> <p>Îmbătrânirea și controlul personal.</p> <p>Modul sănătos de viață la vârsta adultă și la vârsta a III-a.</p> <p>Bătrânețea optimă.</p> <p>Menținerea angajamentului social și a stilului activ de viață – condiție a bătrâneții reușite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea taxonomiei valorilor culturii postfigurative; • argumentarea îmbătrânirii reușite și a bătrâneții optime; • elaborarea unui program de acțiuni pentru persoanele în etate de prevenire a îmbătrânirii patologice.

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice valorile-scopuri și valorile-mijloace a culturii umane; • să analizeze normele etice și condițiile psihopedagogice și sociale de formare a CRI; • să elaboreze modele, strategii și tehnologii de EFCRI. 	<p style="text-align: center;">5. Educația și formarea culturii relațiilor intra-și intergeneraționale</p> <p>Comunicarea și relațiile interpersonale.</p> <p>Profitul moral al comunicării și relaționării umane.</p> <p>Componentele și specificul CRI.</p> <p>Conflictele interioare și cele intergeneraționale. Profilaxia conflictelor intergeneraționale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea valorilor-scopuri și a valorilor-mijloace care formează cultura umană; • elaborarea strategiilor și tehnologiilor de EFCRI; • promovarea valorilor autentice prin elaborarea și explorarea programelor și proiectelor de EFCRI.
<ul style="list-style-type: none"> • Să nominalizeze componentele MSV; • să explice corelarea <i>modului sănătos de viață</i> cu procesele înaintării în vârstă; • să elaboreze strategii de educație a MSV. 	<p style="text-align: center;">6. Modul sănătos de viață – prioritate valorică pentru cele trei generații umane</p> <p>Sănătatea în fiecare perioadă de vârstă și respectarea MSV.</p> <p>Componentele MSV.</p> <p>Condiții și sisteme de ocrotire a sănătății omului la variate vârste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea și caracterizarea componentelor MSV; • analizarea procesului îmbătrânirii în corelație cu respectarea MSV; • elaborarea și promovarea valorilor MSV în cadrul celor trei culturi umane.

Indicații metodologice: Curriculumul propus poate fi implementat în cadrul activităților cu părinții (persoanele ce-i substituie) prin intermediul *Școlilor pentru părinți și bunici, a Lectoratelor dedicate familiei și formării CRI*. Concomitent, s-a observat că în procesul formării continue a cadrelor didactice, managerilor școlari, a psihologilor și pedagogilor sociali, implementarea curriculumului a contribuit la schimbarea cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor acestora. Cele 6 module pot fi separate, adică propuse atenției beneficiarilor dozat, prin valorificarea unor teme/subiecte la alegerea formatorilor și/sau opțiunea persoanelor participante la auto/formare și auto/perfecționare. Fiecare aspect trebuie să fie urmat de explicații, precizări, analiza studiilor de caz și desigur că de comentarii, interpretări și sumarizări a specialiștilor din domeniul psihopedagogiei, consilierii familiei, psihologiei, asistenței sociale etc.

Rezultate pozitive oferă explorarea unei *Mape transmișibile* cu materialele (structurate accesibil și succint) modulelor, care se propune la cei prezenți și/sau la cei care au lipsit din careva motive de la vre-o ședință. Deseori, participanților la activitățile de EFCRI, li se propune să-și elaboreze un *Portofoliu personal de autoeficiență*, care, treptat se completează cu variate notițe, schițe, scheme, informații, rezumate la teme, sfaturi, recomandări etc. La fel, fiecare participant își elaborează un program sau plan de acțiuni de autoeducație, în care pot fi schițate perspectivele de autodezvoltare a persoanei, strategiile pe termen scurt, mediu și lung, inclusiv, variate însemnări/ înregistrări cu caracter personal de tipul: structurării unor sarcini care urmează a fi realizate pentru optimizarea autoactualizării; descrierii succinte a problemelor/dificultăților și *pașilor de*

depășire a acestora / tehnica coping; tehnica schițării rezultatelor introspecției; elaborării unui jurământ axat pe schimbarea conduitei persoanei; elucidării unor confidențe (cu scopul verbalizării în scris a unor fobii, gânduri neplăcute etc. pentru a suscita catarsisul); tehnica notării unor mici rugăciuni și/sau a unor recomandări parvenite din partea specialiștilor etc.

Portofoliul personal poate îndeplini funcția nu numai de mini mapă de acumulare a unor informații necesare persoanei (pe care aceasta le citește, le reactualizează din când în când), ci și de *jurnal intim/ agendă intimă*.

Este binevenită implementarea curriculumului vizat și prin intermediul ședințelor/ adunărilor școlare de părinți, paralel cu informarea și formarea elevilor, fie în cadrul orelor de dirigiență, fie în cadrul unor activități extradidactice/non-formale. Esențialul aspect rezidă în valorificarea lor permanentă, organizată într-un mod sistematic, interactiv, interesant și în conformitate cu vârsta elevilor.

Rezultate pozitive au demonstrat activitățile în comun, la care au participat elevii, părinții, bunicii, pedagogii și invitații de diferite vârste, profesii și statusuri sociale.

De două ori pe an se pot organiza conferințe științifico-practice, în cadrul cărora se propun comunicări cu caracter științific, dar, accesibil pentru participanți, care elucidează unele aspecte legate de viața și specificul celor trei generații; filme de scurt metraj cu caracter moral-spiritual despre fortifi-carea sinelui, imaginii de sine, calității vieții persoanei la variate vârste; despre folosirea tehnicilor de autoperfecționare morală, psihofizică, intelectuală, spirituală, estetică etc. *Conferințele* sunt precedate și urmate de expoziții ce conțin lucrări: eseuri,

picturi, articole sau cărți elaborate; placate, lucruri realizate manual etc., ale persoanelor ce reprezintă generația tânără, generația adultă și cea vârstnică.

Cu siguranță că ***instituția de învățământ nu figurează doar ca local, ci reprezintă un actor, agent activ și partener eficient în realizarea muncii de educație și formare a culturii relațiilor integraționale***. Este binevenită participarea și colaborarea reprezentanților celor trei generații în toate activitățile desfășurate în instituțiile de învățământ și/sau cele comunitare.

Implicarea activă a mass-media în elucidarea obiectivă și de calitate, ca formă, conținut și durată, a evenimentelor ce se desfășoară la nivelul intergenerațional, contribuie la cultivarea persoanei, indiferent de vârstă; la consolidarea unor relații armonioase, simetrice, de reciprocitate între reprezentanții celor trei generații umane. Un element important în derularea activităților formale, nonformale și informale este implicarea persoanelor de variate vârste, de ambele genuri, și cu variate statusuri sociale (nu pot fi discriminate persoanele cu nevoi speciale sau altele, care traversează o perioadă complicată de viață etc.).

Momentul-cheie: organizatorii activităților desfășoară evenimentele inițiate astfel ca timpul și durata lor să fie comodă pentru participanți, iar implicarea acestora să fie adecvată posibilităților acestora și scoaterii în evidență a laturilor interesante, dar și specifice de existență/viață, realizare în profesie, în acțiunile civice și cele social-utile.

Accentul în EFCRI este necesar de pus pe creativitate; abordare sistematică și holistică/sistemică și implicarea simetrică a generațiilor. Curriculumul poate fi implementat în orice tipuri de instituții de învățământ.

Bibliografie recomandată:

1. Andrei Petre. *Filosofia valorii. Opere sociologice.* București: Ed. Academiei, 1973.
2. Antonesei L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației.* Iași: Polirom, 2002.
3. Berger G. *Omul modern și educația sa.* București: EDP, 1973.
4. *Biblia. Sfânta Scriptură a Vechiului și Noului Testament.* Minsk: Picorp, 1944.
5. Bodrug V, Saca S. et. al. *Gender și educație.* Chișinău: CEP USM, 2001.
6. Calaraș C. *Cultura educației elevului.* Chișinău: Primex-com SRL, 2011.
7. Calaraș C. *Conflictologie familială.* Chișinău: Primex-com SRL, 2014.
8. Cemortan S., Racu G., Cuznețov L. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare.* Chișinău: Print Caro, 2014, 144 p.
9. Cuznețov Larisa. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei.* Chișinău: CEP USM, 2008.
10. Cuznețov Larisa. *Filosofia practică a familiei.* CEP USM, 2013.
11. Fontaine R. *Psihologia îmbătrânirii.* Iași; Polirom, 2008.
12. Iluț P. (coord. șt.). *Dragoste, familie și fericire. Spre o sociologie a seninătății.* Iași: Poli-rom, 2015.
13. Noica C. *Devenirea întru ființă.* București: EDP, 1984.
14. Popescu-Neveanu P. *Psihologie.* București: EDP, 1994.
15. Segalen M. *Sociologia familiei.* Iași: Polirom, 2011.
16. Zlate M. (coord. Șt.). *Psihologia răspântia mileniilor.* București: Iași, Polirom, 2001.
17. Андреева Г.М. *Социальная психология.* Москва: МТИ, 1980.

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale a copiilor preșcolari (5-7 ani)

I. Cadru conceptual

Integrarea unor aspecte importante, care țin de problematica *noilor educații* în conținuturile educației preșcolare se poate realiza prin *demersurile de tip infuzional* (în cadrul conținuturilor educaționale, prevăzute de *Curriculumul Preșcolar în contextul modernizării sistemului educațional din Republica Moldova / Proiectul 06.411.057A*) și/sau de *tip modular* (elaborarea și implementarea unor module speciale, care vor fi realizate în procesul și la nivelul studierii dezideratelor *noilor educații* afiliate la conținuturile educaționale. În acest sens EFCRI se poate realiza în cadrul *Educației privind drepturile omului; Educației pentru cooperare; Educației pentru dezvoltare și schimbare; Educației pentru viața socială; Educației pentru familie* etc. [8; 9].

Scopul: completarea și aprofundarea reprezentărilor și cunoștințelor cu privire la etica/ cultura relațiilor între diferite generații (copii-tineri-adulți-vârstnici).

În acest context copiii vor fi capabili să manifeste atitudini, comportamente și premise de competențe.

- **la nivel de cunoaștere:**

- să cunoască particularitățile de bază a copiilor, adulților și vârstnicilor;
- să relateze despre viața și ocupațiile copiilor, adulților și vârstnicilor;
- să explice normele și regulile etice de conviețuire în familie și societate;
- să descrie rolul fraților, părinților, bunicilor străbunicilor în cadrul familiei;

- să descrie și să caracterizeze comunicarea sa cu sămașii, cu adulți și persoanele în etate;
 - **la nivel de aplicare:**
- să determine particularitățile copiilor, adulților și vârstnicilor; deosebirile de gen și de rol a membrilor familiei/comunității;
- să stabilească legăturile dintre copii; dintre adulți-copii; vârstnici-adulți-copii, asociindu-le cu relațiile familiale (copii-părinți; părinți-nepoți-bunici etc.);
- să analizeze comportarea adulților/părinților, a vârstnicilor/bunicilor, a copiilor și tinerilor;
- să posede abilități de autoservire și ajutorare a sămașilor, adulților, vârstnicilor;
- să se poată folosi de normele și regulile etice de comportare în societate;
- să compare regulile de comportare civilizată cu regulile eticii creștine (poruncile lui Dumnezeu);
- să modeleze situații de relaționare și comportare cu sămașii, adulții și vârstnicii în jocurile sale;
 - **la nivel de integrare:**
- să se încadreze eficient în respectarea regimului și a regulilor de comportare în instituția preșcolară și conviețuire în familie;
- să participe activ la respectarea și promovarea valorilor obiceiurilor și tradițiilor de neam și familie;
- să manifeste atenție, empatie, bunătate, iubire, înțelegere în comportarea sa cu alți copii, cu adulții/părinții și vârstnicii/bunicii și alte persoane;
- să folosească adecvat formulele de politețe (salutul, adresările, rugămintea; scuzele etc.);

- să reproducă modele pozitive de comportament intergenerațional în jocurile sale;
- să se observe și să se autoevalueze pe sine, comportarea sa cu alți copii, cu adulții și vârstnicii.

II. Plan-program de EFCRI

Conținuturi educaționale	Activități (la grădiniță și în familie)	Achiziții finale (comportamente)
1	2	3
<p>1. Eu și familia mea Am o familie bună și sănătoasă. Respect și iubesc părinții, frații și rudele. Cultura relațiilor familiale. Oamenii trebuie să trăiască în pace și armonie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convorbiri și discuții despre familie/membrii familiei; • Lectură: de citit și comentat povești, poezii, povestiri despre relațiile interpersonale armonioase; 	<p>Comportament social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprimă acordul față de respectarea normelor și regulilor etice; • respectă normele și regulile morale/etice;
<p>2. Eu și relația mea cu adulții. Părinții mei. Mama și tata. Comunic frumos cu adulții. Relația mea cu părinții. Vreau să devin un adult demn/cumsecade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate-exersare: scopul de a menține relații frumoase în cadrul familiei; • Repovestirea unor opere despre copii și adulți și comentarea evenimentelor familiale; 	<ul style="list-style-type: none"> • accepta și respectă normele comunicării și relaționării intergeneraționale (copii-părinți-bunici); • demonstrează atitudine pozitivă față de reprezentanții generațiilor umane;

1	2	3
<p>3. Eu și relația mea cu vârstnicii. Bunicii și străbunicii. Iubesc și stimez persoanele vârstnice. Valorile perpetuate de bunici.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convorbiri și discuții despre bunici; • Implicarea familiei (copiilor, bunicii etc.) în pregătirea către sărbătorile tradiționale; 	<ul style="list-style-type: none"> • exprimă sentimente și emoții pozitive față de persoanele apropiate și față de persoanele din mediul social (de toate vârstele);
<p>4. Comunic frumos și politicos cu toți. Eu vorbesc corect și frumos. Învățăm a comunica cu persoane de diferită vârstă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jocuri de rol axate pe valorificarea formularelor de politețe; • Să elaboreze împreună cu părinții un poster despre conduita civilizată a familiei; 	<ul style="list-style-type: none"> • remarcă diferențele de vârstă, de gen și exprimă respect pentru persoanele de ambele genuri; • are o imagine pozitivă față de sine și față de ceilalți (colegi, adulți și vârstnici);
<p>5. Conduita civilizată și relațiile intergeneraționale. Etica comportării. Omul educat și relațiile cu alte persoane. Cultura comportării în cadrul celor trei generații.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Să privească și să discute împreună cu părinții desene animate și/sau filme care redau cultura comportării în cadrul tuturor generațiilor, copii, tineri, adulți, vârstnici; 	<ul style="list-style-type: none"> • manifestă interes pentru valorile promovate de adulți și vârstnici; • participă la activități, acțiuni și jocuri în grupul de sămași; de adulți și persoane în etate;

1	2	3
<p>6. Eu și comunitatea umană</p> <p>Ne respectăm reciproc. Drepturile omului nu exclud drepturile copilului și ale vârstnicului.</p> <p>Cooperare și ajutor reciproc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Convorbiri și discuții pe marginea respectării drepturilor omului și a copilului; • Jocuri didactice și creative, axate pe consolidarea conduitei morale. 	<ul style="list-style-type: none"> • argumentează importanța comunicării și relaționării optime (armonioase cu persoane de variată vârstă în familie și societate); • explică importanța colaborării în cadrul generațiilor umane.

Sugestii metodologice

Orientarea spre formarea unei societăți democratice în contextul unei epoci care tinde spre globalizare, dar și spre consolidarea valorilor umane autentice, a celor de neam, impune formarea culturii relațiilor intra- și intergeneraționale, centrate pe deschidere, colaborare, cooperare, complementaritate și simetrie socială.

Pentru a evita perpetuarea relațiilor coercitive, a celor de lamentare și sfaturile depășite din cultura postfigurativă și cea cofigurativă [20; 43; 44], inclusiv a opiniilor preconcepute, este necesar ca tinerii, adulții și vârstnicii să se orienteze spre redimensionarea comunicării și a relaționării sale cu semenii, cu copilul și familia.

Experiența avansată a altor state și logica procesului și a acțiunii educative confirmă faptul cunoscut: numai unirea efor-

turilor familiei cu cele ale instituțiilor preșcolare, a școlii, bisericii, mass-media etc., va contribui la formarea unei conduite civilizate la reprezentanții tuturor generațiilor umane.

În acest sens, sunt eficiente activitățile organizate în cadrul *Școlii pentru părinți* în instituția preșcolară, a unor conferințe practice axate pe un schimb de experiență între generații; a șezătorilor, la care participă copiii și părinții, sunt invitate persoane vârstnice, tinere, reprezentanți ai școlii, asociațiilor nonguvernamentale de veterani (ai muncii; actori, scriitori, agricultori etc.). Bineînțeles că formele și metodele aplicate în EFCRI variază în funcție de tema abordată, vârsta participanților, scopurile și obiectivele proiectate.

Esența acestor activități rezidă în formarea la copii și părinți a interesului, atitudinii pozitive, a culturii și a responsabilității civice față de persoanele de etate.

Specificul vârstei. Preșcolarul mare (5- 6/7 ani)

Copilul este mai rezistent, mai sociabil, ușor se adaptează la mediul grădiniței. Jocul rămâne activitatea dominantă, el se diversifică ca formă, conținut; se observă interes pentru activitățile cu caracter creativ. Limbajul interior continuă să se dezvolte și copilul devine capabil a-și planifica mintal acțiunile sale, a-și regla activitatea și conduita. Se observă creșterea stabilității și concentrării atenției, se mărește volumul ei și selectivitatea. Sub influența gândirii și limbajului se dezvoltă treptat organizarea percepției, atenției, se consolidează efortul volitiv, memoria, imaginația și sfera afectivă [1; 2; 3 etc.].

Gândirea are un caracter preoperatoriu și se manifestă prin interesul evident pentru studiul relațiilor cauzale dintre obiecte și fenomene. Inconsistența reprezentărilor și incapa-

citarea de a folosi raționamentele îi oferă gândirii un caracter concret, intuitiv. Cercetările realizate de psihologi demonstrează că ***preșcolăritatea este o perioadă de organizare și pregătire a perfectării gândirii, deoarece după 7-8 ani începe desăvârșirea operațiilor concrete*** [4].

În corelație strânsă cu evoluția gândirii este și evoluția limbajului. Acesta se îmbogățește calitativ și cantitativ, copilul de 6 ani posedă un vocabular activ ce conține circa 3500 cuvinte. Se observă coerența limbajului, acesta devine încheșat, contextual. Definitiv pentru gândirea copilului de această vârstă: apariția noțiunilor empirice; organizarea structurilor operative; se conturează primele operații ale gândirii. Con-dițiile emoționale ale preșcolarului se diversifică, se îmbogă-țesc și devin adecvate situațiilor [Ibidem].

La copiii de 6 ani se observă ***criza de prestigiu***, mai ales în situațiile de muștrare publică. Afectivitatea preșcolarului este încă destul de instabilă, sunt posibile exploziile emoționale, stările de ambivalență, care se manifestă prin trecerea rapidă de la plâns la râș și invers. Se dezvoltă treptat capacitatea de a-și stăpâni emoțiile. Asistăm la conturarea tot mai clară a sentimentelor morale (rușinea, cordialitatea, plăcerea, atașamentul și dragostea față de apropiați, prietenia etc.), a celor intelectuale (mirarea, curiozitatea, mulțumirea ca rezultat al descoperirii cauzelor unor evenimente) și a sentimentelor estetice (satisfacția de la observarea unor lucruri frumoase, audierea muzicii etc.).

De reținut câteva aspecte psihopedagogice:

- Problema cea mai importantă a educației copilului o va reprezenta însușirea structurii gramaticale a limbajului și formarea conduitei inteligente.

- Exersarea conduitei, a sentimentelor morale se realizează permanent în procesul vieții copilului și, desigur, prin intermediul jocului.
- Copilul devine conștient, el înțelege și îndeplinește cerințele adultului, se orientează adecvat în spațiu, în timp; învață alfabetul, scrie cu litere de tipar, numără până la 100.
- Copilul preșcolar de 6-7 ani poate afla de la părinți, într-o formă accesibilă, taina apariției lui pe lume.
- Preșcolarul mare se familiarizează cu unele jucării complicate, începe a cunoaște calculatorul, telefonul mobil și alte gadgeturi; noi tehnologii.
- La această vârstă copilul poate fi învățat a înota, a alerga, a patina, a schia, a prinde și arunca bine mingea.
- Copilul percepe frumosul, este cultivat din punct de vedere moral, estetic. Tinde spre activități cu caracter instructiv și jocuri creative [2; 4].

Cultura educației familiale și jocul

Înainte de a prezenta diverse jocuri care pot fi aplicate în educația familială am decis să concretizăm funcțiile părinților, să analizăm acțiunile și influențele acestora în corelație cu esența, posibilitățile jocului, așteptările copilului și lumea lui interioară. Să nu uităm că și bunicii inițiază și participă în educația familială a nepoților.

În familie părinții realizează următoarele funcții:

- creează condiții optime pentru creșterea și educarea copilului;
- asigură satisfacerea necesităților copilului;
- educă copilul, orientându-l spre un stil sănătos și demn de viață;

- asigură respectarea drepturilor copilului, securitatea lui și integrarea socială.

Este cunoscut faptul că educația se realizează de către adulți și vârstnici/bunici prin intermediul acțiunilor și influențelor. Pentru a înțelege procesul educativ precizăm conceptele nominalizate. *Acțiunile* părinților orientate spre formarea personalității copilului ce au un scop, un instrumentar și plan special gândit, deci conștientizat și creat mintal, pot fi definite ca *acțiuni educative*. Ele, de regulă, sunt structurate, instrumentate și realizate de agenții educației familiale.

Acțiunile educative reprezintă un element important conștient al educației, iar *influențele* reflectă mai frecvent tradiția, cultura relațiilor interpersonale familiale, inteligența și competența părinților într-un mod subtil. *Influențele* sunt cele mai numeroase și deseori adulții nu le conștientizează dacă nu-și propun să analizeze conduita lor și starea lucrurilor privind educația copiilor săi. În literatura de specialitate influențele educative sunt asociate cu o mulțime de săgeți, pe care le aplică părinții diferit, uneori reușit, alteori mai puțin reușit sau nereușit [5].

Analizând natura, esența și funcțiile jocului, importanța lui în educația copilului de vârstă preșcolară, am stabilit că acțiunile și influențele părinților, în procesul acestei activități, devin mult mai eficiente, dacă ei frecventează activitățile ce le permit să-și sporească competențele parentale (organizate de instituția preșcolară). Organizarea și desfășurarea jocului în cadrul familiei obligă părinții să gândească bine acțiunile și influențele preconizate, corelându-le cu așteptările și lumea interioară a copilului. La fel este foarte important ca părinții să înțeleagă că prin metoda jocului pot obține rezultate eficiente atât în dezvoltarea intelectuală a copilului, cât și în cea morală,

estetică, psihofizică. Metodologia educației familiale se bazează pe un ansamblu de influențe și acțiuni care, în procesul apli-cării, obțin statut de metodă, procedeu, tehnică, strategie.

Influențele și acțiunile parentale și cele ale bunicilor trebuie să aibă un caracter pozitiv/formativ.

Acțiuni educative cu caracter formativ. Părinții și bunicii:

- caută compromisuri și manifestă stimă față de copil;
- susțin și încurajează copilul;
- se joacă, discută; se plimbă; merg în variate excursii etc.;
- comunică, răspund calm și explicit la întrebările micuțului;
- îl ajută, îl învață, îi demonstrează o acțiune;
- se plimbă, frecventează spectacole pentru copii;
- organizează sărbători în cadrul familiei etc.

Influențe parentale care pot avea caracter negativ:

- îi impun copilului în mod coercitiv regulile de comportare;
- practică modele nedemne de conduită, astfel îi insuflă copilului comportamente negative;
- îi apreciază dur acțiunile;
- fac judecăți și reproșuri;
- îi controlează și dirijează acțiunile;
- decid pentru copil și în locul lui;
- ignorează opinia copilului;
- dictează sau tutelează excesiv copilul;
- aprobă sau dezaprobă fără a argumenta;
- provoacă emoții negative;
- manipulează cu copilul;
- deseori resping brutal copilul;
- curmă inițiativele copilului; alintă copilul, răsfățându-l;
- interzic, constrâng activitatea;

- sunt duri, inconsecvenți sau prea permisivi;
- țipă, lovesc copilul, manifestă abuz psihoemoțional, fizic;
- înjosesc copilul, curmându-i încrederea în forțele proprii.

Comparând acțiunile și influențele, observăm că acțiunile părinților sunt mai complexe, eficiente și sunt gândite mai bine, iar influențele sunt prompte și, în mare măsură, au caracter coercitiv (de constrângere, de interzicere). Nu în zadar unii cercetători numesc influențele – *săgeți ale educației*, asociindu-le cu o lance aruncată care provoacă durere, traume. Pentru a evita traumatizarea copilului, părinții trebuie să analizeze permanent influențele, acțiunile și propria conduită [Apud 5].

În mod evident, cunoscând particularitățile de vârstă ale copilului, lumea lui interioară, așteptările, conținutul, caracterul influențelor și acțiunilor sale, părinții au nevoie de cunoștințe și competențe privind esența, importanța, educației familiale, a jocurilor ce pot fi aplicate cu succes în educația familială.

Aplicarea jocului ca metodă de educație:

- jocul este un cadru eficient de manifestare a copilului prin care acesta își exteriorizează și consolidează cunoștințele, capacitățile, satisfăcându-și dorințele și interesele;
- jocul reprezintă principalul instrument de dezvoltare a capacităților psihice și fizice la vârsta preșcolară;
- jocul este un factor ce satisface nevoia de acțiune, mișcare, cercetare a copilului și un mijloc bun de optimizare a relațiilor cu semenii, adulții și persoanele în etate;
- jocul reprezintă o activitate ce oferă posibilitate copilului de a cunoaște viața, de a apropia realitatea de sine și un exercițiu ce familiarizează copilul cu esența acțiunilor realizate de adulți;

- jocul mai este și o metodă eficientă de formare, corecție, dezvoltare și restructurare a întregii vieți psihofizice a copilului, ce contribuie la consolidarea deprinderilor comportamentale ale acestuia; o modalitate prin care copilul își formează capacitatea de observare, își amplifică posibilitățile percepției, memoriei, gândirii, imaginației, limbajului și a creativității;
- jocul poate fi un instrument reglator, de exersare a voinței, deoarece conformându-se regulilor de joc, copiii se dezvoltă în plan moral și volitiv (își consolidează răbdarea, curajul, perseverența, stăpânirea de sine etc.);

În esență, jocul strategie complexă de promovare și cultivare a valorilor, fiindcă în joc și prin elementele jocului modelăm trăsăturile pozitive de personalitate: bunătatea, onestitatea, responsabilitatea, voința, respectul față de alte persoane sau invers, formăm unele trăsături negative [5; 8; 11].

Bibliografie selectivă recomandată

1. Cemortan S., Racu J., Cuznețov L. Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare. Chișinău: Print Caro, 2011.
2. Cemortan S. Valențele educației preșcolare. Chișinău: Stel Part, 2006.
3. Cemortan S. Țara mea – Moldova floare. Ghid metodologic pentru educatori. Chișinău: Stel Part, 2010.
4. Crețu T. Psihologia vârstelor. Ediția a III-a revăzută. Iași: Polirom, 2009.
5. Cuznețov Larisa. Jocul copilului și cultura educației familiale. Chișinău: USM, 2007.

6. Ghid pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase între părinți și copii: o abordare pozitivă, bazată pe respectarea drepturilor. București: Speed Promotion, 2012.
7. Cuznețov Larisa. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2010.
8. Duminică S., Dascal A. Modele de proiectare anuală și calendaristică în instituțiile preșcolare. Chișinău: Tipografia Reclama, 2012.
9. Duminică S., Dascal A. Culegere de texte. Supliment pentru proiectarea activităților integrate în instituțiile preșcolare. Chișinău: Tipografia Reclama, 2012.
10. Duminică S., Dascal A. Culegere de texte. Supliment pentru proiectarea activităților integrate în instituțiile preșcolare. Vol II. Chișinău: Tipografia Reclama, 2013
11. Munteanu C., Munteanu E. Ghid pentru învățământul preșcolar. București: Polirom, 2009.
12. Peneș M. Comunicare. București: Aramis, 1998.

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale destinat elevilor din treapta învățământului primar

I. Cadru conceptual

Formarea culturii relațiilor intergeneraționale la elvii din trapta învățământului primar are ca scop dezvoltarea conștiinței morale și consolidarea unității dintre aceasta și conduita morală privind comunicarea și relaționarea intra- și intergenerațională; cultivarea atitudinii pozitive față de reprezentanții generațiilor adulte și vârstnice.

Scopul și obiective sunt proiectate la intrare în proces, iar competențele, sunt proiectate ca achiziții la ieșire din proces.

Finalitățile proiectate rezultă din idealul educațional și cele ale sistemului de învățământ.

Idealul educațional presupune formarea integrală a personalității, care va fi armonios dezvoltată din punct de vedere moral, intelectual, cognitiv, estetic, tehnologic, psihologic și capabilă de autoperfecționare, creativitate; a se adapta la condițiile unor schimbări sociale permanente.

Plecând de la această premisă, concretizăm ***finalitățile EFCRI a elevilor de vârstă școlară mică***:

- stimularea elevilor în vederea cunoașterii și stăpânirii competențelor de conviețuire în cadrul propriei generații și în cadrul relațiilor intergeneraționale;
- evaluarea și înțelegerea ciclului de creștere și dezvoltare a omului pe parcursul vieții;
- cunoașterea și înțelegerea relațiilor de gen, a relațiilor intra- și intergeneraționale;
- dezvoltarea capacității de a comunica și relaționa eficient cu sămașii și cu persoanele tinere, adulte și vârstnice;
- formarea atitudinii pozitive față de persoanele adulte și valorile culturii postfigurative;
- formarea responsabilității pentru acțiunile/faptele și comportarea sa în cadrul relațiilor interpersonale;
- familiarizarea cu *Drepturile omului și a copilului* în contextul respectării și promovării valorilor culturii umane;
- formarea capacităților și competențelor de prevenire și soluționare a conflictelor interpersonale (cu sămașii, adulții; persoanele în etate);
- dezvoltarea interesului pentru aprofundarea cunoștințelor cu privire la comportarea onestă/morală a persoanei (copii, adulți, vârstnici).

II. Plan-program de EFCRI

Obiective de referință / intrare în proces	Conținuturi	Competente specifice / ieșire din proces
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice specificul său ca om, persoană și personalitate; • să explice ce înseamnă <i>generație</i> și să stabilească locul său în cadrul intergenerațional; • să caracterizeze valorile etice și să relateze despre valorile familiei sale, valorile școlare și cele sociale; 	<p>1. Eu și lumea</p> <p>Eu ca om, persoană și personalitate. Eu ca membru a generației tinere în contextul generației adulte și vârstnice. Cultura umană include cultura celor trei generații. Valorile etice/morale. Relația mea bună cu familia și școala asigură integrarea în societate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea deosebirilor dintre om, persoană și personalitate; • stabilirea trăsăturilor și a caracteristicilor generațiilor umane (tineri, adulți, vârstnici); • caracterizarea valorilor culturii umane și argumentarea rolului familiei și a școlii în cultivarea tinerei generații/ asimilarea valorilor;
<ul style="list-style-type: none"> • Să caracterizeze familia sa din perspectiva componentei generaționale; • să analizeze relațiile sale cu semenii/ părinții, bunicii, frații, alte rude; 	<p>2. Familia și cele trei generații: copiii/ tineri, adulți, vârstnici</p> <p>Familia mea include cele trei generații. Eu și sămașii mei. Eu și lumea adulților.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizarea familiei din perspectiva componentei generaționale; • analiza relațiilor proprii cu semenii

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • să explice trăsăturile specifice etniei/a neamului său; 	<p>Relația mea cu părinții. Fraternitatea în cadrul familiei.</p> <p>Bunicii sunt o comoră a înțelepciunii.</p> <p>Eu, părinții și bunicii formează un neam.</p>	<p>(membrii familiei de variate vârste);</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicarea trăsăturilor specifice ale etniei și a neamului său concret;
<ul style="list-style-type: none"> • Să enumere normele, regulile morale în contextul valorilor etice; • să explice de ce morala omului se manifestă în fapte și conduita lui; • să relateze despre conduita civilizată; 	<p>3. Conduita civilizată în societate</p> <p>Normele, regulile și valorile etice. Morala omului se manifestă în fapte și conduită.</p> <p>Conduita civilizată – o condiție de integrare în colectivul școlar și societate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerarea normelor, regulilor morale plecând de la valorile etice; • explicarea corelației dintre morală, fapte și conduita omului; • analiza și explicarea conduitei civilizate;
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice elementele dialogului interior/cu sine; • să explice deosebirea dintre monolog, dialog și discurs; • să caracterizeze comunicarea eficientă în familie și școală; 	<p>4. Comunicarea eficientă</p> <p>Eu întretin un dialog cu sine. Monologul, dialogul și discursul.</p> <p>Limbajul omului exprimă esența lui.</p> <p>Comunicarea familială și școală. Eu comunic civilizată și eficient. Comunicarea empatică este mai umană.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea elementelor dialogului cu sine/interior; • explicarea importanței limbajului și a deosebirilor dintre monolog, dialog și discurs; • caracterizarea comunicării și stabilirea semnelor unei comunicări eficiente;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice valorile culturii umane în contextul asimilării și promovării lor de cele trei generații; • să relateze despre onestitate și demnitate; • să explice importanța imaginii de sine a omului; 	<p style="text-align: center;">5. Valorile culturii umane și formarea personalității demne</p> <p>Cultura umană se transmite de la generația vârstnicilor, adulților către generația tânără. Cultura și personalitatea demnă. Onestitatea ca fundament al dezvoltării armonioase a omului. Onestitatea, demnitatea și imaginea de sine.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea și caracterizarea valorilor culturii umane; • stabilirea corelațiilor între onestitate și demnitate; • analiza și caracterizarea importanței imaginii de sine;
<ul style="list-style-type: none"> • Să analizeze importanța și specificul colaborării în cadrul generației sale; • să explice esența colaborării între generații; • să caracterizeze relațiile de cooperare între bărbați și femei de diferite generații. 	<p style="text-align: center;">6. Relații optime în cadrul celor trei generații</p> <p>Colaborarea în cadrul unei generații; copiii/tineri, adulți, persoane în etate. Colaborarea și conviețuirea între generații. Bărbații și femeile în relațiile sociale civilizate. Relații de cooperare și ajutor reciproc. Omul educat întreține relații civilizate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza și stabilirea specificului colaborării în cadrul propriei generații; • explicarea esenței colaborării între generații; • stabilirea asemănarilor și a deosebirilor în relaționarea vârstelor și a genurilor.

Sugestii metodologice. Caracteristica școlarului mic

Noul statut de elev cu multiple solicitări, cerințe și anu-raj deosebit de cel care a fost în instituția preșcolară, sporește importanța socială a acțiunilor realizate și întreprinse de copilul la această vârstă. Noile împrejurări lasă o amprentă puternică asupra personalității lui, atât în ceea ce privește dezvoltarea proceselor psihice cognitive, cât și în ceea ce privește conștientizarea și relaționarea cu colegii, adulții și vârșt-nicii. La această vârstă se constituie și se consolidează motivația școlară și socială; se dezvoltă capacitățile de evaluare și auto/apreciere, apare și se manifestă tot mai vizibil necesitatea de autoeducație și formare a unei imagini de sine pozitive.

Sintetizând analiza literaturii de specialitate [2; 3; 5; 6; 11; 12; 17; 38] am elaborat un ***tablou psihopedagogic al școlarului mic în contextul EFCRI***.

Vârșta	Principalele achiziții	Modelarea prin factorii sociali și pedagogici determinanți
1	2	3
7 - 8 ani	<ul style="list-style-type: none">• Percepția se afirmă ca activitate și proces orientat și dirijat de scop.• Reprezentări mai largi, dar încă confuze și puțin sistematizate despre relațiile intergeneraționale.• Folosirea intenționată în desene, lecturi, povestiri etc. a fondului de reprezentări privind CRI.• Caracter predominant intuitiv al cunoașterii/<i>copilul gândește</i> – ceea ce vede.• Interiorizarea acțiunii prin mentalizarea ei în cadrul comunicării cu persoane de diferită vârstă.	<ul style="list-style-type: none">- Intrarea în școală (statutul de școlar)- schimbarea regimului de viață- susținerea din partea familiei a relaționării eficiente cu pedagogul și atitudinea pozitivă, empatică, stimulatorie a acestuia- respectarea unității cerințelor din

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptarea la mediul școlar și comunitar. • Esența perioadei preoperatorii constă în centrarea în jurul funcției semiotice; activizarea vocabularului. • Operațiile gândirii dezvoltă formele mediate ale memoriei bazate pe raporturile cauză-efect. • Axarea pe imaginația reproductivă. • Dezvoltarea formelor creative ale imaginației stimulate de joc și alte activități. • Apariția și dezvoltarea curiozității intelectuale/cognitive, estetice etc. • Emoțiile și sentimentele sunt legate de procesul contemplării obiectelor și fenomenelor. • Dezvoltarea capacității citit-scrisului • Crește indicele de socializare. • Funcționează moralitatea ascultării. 	<p>partea adulților/ pedagogi și părinți</p> <ul style="list-style-type: none"> - antrenarea elevului în acțiuni și activități ce au profil moral - promovarea modelelor parentale și grandparentale / a bunicilor pozitive în viața cotidiană a familiei - explicarea și argumentarea acțiunilor în variate contexte (familial, școlar, social)
<p>8 - 9 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea achizițiilor precedente și lărgirea fondului de reprezentări și competențe sociale. • <i>Inversarea</i>, apariția structurilor logice, se conturează tot mai mult fenomenul <i>poate vedea /percepe ceea ce gândește</i>. • Activizarea vocabularului în baza intensificării memoriei logice, a spiritului de observație; dezvoltarea conduitei volitive și începutul planificării conștiente a acțiunilor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarea în toate tipurile de activități familiale (repartizarea sarcinilor, bugetului, acțiuni de menaj casnic, sărbători) - implicarea în activitățile nonformale axate pe acte de caritate destinate persoanelor în

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Perfecționarea capacității citit-scrisului și a analizei informației. • Continuă moralitatea ascultării/standardele de judecată sunt etichetele morale/culturale ale anturajului apropiat. • Indicile de socializare devine tot mai pregnant; se manifestă achizițiile de comunicare și relaționare cu persoanele celor trei generații. 	<p>etate; implicarea în valorificarea calculatorului (dozată; sarcini simple de căutare a unor informații)</p> <p>- Elaborarea (împreună cu adulții) a programelor personale de autoperfecționare (sfera cognitivă și morală)</p>
<p>9-10 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cristalizarea și dezvoltarea operațiilor gândirii; consolidarea capacității citit-scrisului. • Apariția fenomenului <i>reversibilității</i> / înțelegerea faptului că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă. • Saltul de la gândirea de tip concret-funcțional la cea de tip categorial. • Se manifestă începutul stadiului operațional-formal/gândirea abstractă • Sporesc funcțiile mnezice, volitive și a gândirii logice. 	<p>- implicarea în evenimentele semnificative din familie, clasă, școală, comunitate prin desfășurarea unor activități de redare a informațiilor achiziționate în relația cu semenii, adulți și vârstnicii</p>
<p>10-11 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formarea competențelor transversale: digitale, acțional-strategice, de comunicare, interpersonale, civice, morale; capacitatea de înțelegere a sinelui, de autocunoaștere. • Sporește manifestarea culturii relațiilor intra- și intergeneraționale. 	<p>- organizarea unor concursuri în clasă, școală etc.</p> <p>- acte de caritate și ajutor acordat bătrânilor</p> <p>- proiecte de ajutorare a persoanelor în dificultate etc.</p>

Formele și metodele de EFCRI pot fi variate. Acestea vor fi selectate și valorificate în funcție de vârsta elevilor și al contingentului concret al clasei (de copii și adulți). Dacă în clasă vor fi elevi care nu au părinți și/sau bunici, inclusiv lipsa de durată a părinților, pedagogul va manifesta tact și atenție, va fi foarte precaut în aplicarea tehnologiei și strategiilor de educație intergenerațională. evident că accentul se va pune pe utilizarea conversațiilor, explicațiilor, lecturii, însoțite de explicații și comentarii; analiza unor situații de viață etc.

CURRICULUM

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale elevilor din gimnaziu

I. Cadru conceptual

EFCRI în gimnaziu are ca scop formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a unității dintre conștiința și conduita morală a personalității elevului privind coexistența armonioasă a generațiilor umane, inclusiv optimizarea comunicării și relaționării intra- și intergeneraționale.

Obiectivele vs competențele Curriculumului EFCRI rezul-tă din idealul educațional și finalitățile sistemului de învățământ, a învățământului gimnazial.

Idealul educațional presupune formarea unei personalități armonioase, integre, centrate pe creativitate, spirit de inițiativă și responsabilitate civică, capabile de adaptare la schimbările so-ciale permanente și de învățare pe parcursul vieții.

Finalitățile EFCRI vor asigura:

- stimularea elevilor în vederea cunoașterii și posedării/stăpânirii competențelor de conviețuire optimă cu semenii și reprezentanții celorlalte generații;

- descoperirea propriilor aspirații, interese, aptitudini, valori privind constituirea unei imagini pozitive de sine în calitate de persoană, cetățean, reprezentant al generației tinere și partener al generațiilor adultă și vârstnică;
- cunoașterea ciclului de creștere-dezvoltare a omului și înțelegerea importanței comunicării și relaționării cu persoanele de diferite vârste;
- formarea responsabilității pentru propria dezvoltare și sănătate, a atitudinii pozitive față de oameni (indiferent de gen, vârstă, statut social ec.);
- formarea competențelor de comunicare și relaționare intrafamilială, intragenerațională și intergenerațională.

II. Plan-program de EFCRI

Obiective de referință / intrare în proces	Conținuturi	Competente specifice / ieșire din proces
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să explice noțiunile de om, persoană, personalitate și individ; • să relateze despre stima de sine și stima față de alte persoane (tineri, adulți, vârstnici); • să analizeze noțiunea <i>identitate de neam</i> și generații umane; 	<p>1. Eu și universul meu</p> <p>Eu sunt om, persoană și personalitate. Eu și familia mea. Eu în relație cu sămașii, tinerii, adulții și persoanele în etate. Stima și imaginea de sine. Stima față de celălalt. În familie începe identitatea de sine și de neam. Eu și celelalte generații.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea noțiunilor: om, individ, persoană, personalitate; • caracterizarea stimei de sine și stimei față de alte persoane; • analiza și expunerea cu privire la <i>identitatea de neam</i> și generațiile umane;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să expună normele și regulile morale, comparându-le cu preceptele eticii creștine; • să explice în ce constă onestitatea; • să relateze despre importanța onestității în relațiile umane a celor trei generații (copii/ tineri – adulți – vârstnici) 	<p>2. Comportamentul civilizat. Relația cu sămașii, tinerii, persoanele adulte și vârstnice</p> <p>Normele și regulile morale. Preceptele eticii creștine și cultura umană.</p> <p>Onestitatea în relația cu sămașii, adulții și vârstnicii. Copilăria și tinerețea – puntea spre o viață demnă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalizarea normelor și regulilor morale în contextul culturii și a eticii creștine; • explicarea esenței onestității; • relatarea cu privire la importanța onestității în relațiile umane;
<ul style="list-style-type: none"> • Să caracterizeze familia în contextul conduitei și a relațiilor intra- și intergeneraționale; • să analizeze conduita familială a reprezentanților celor trei generații; • să explice de ce familia se numește <i>școală a iubirii</i>; 	<p>3. Familia ca model de comportare intergenerațională</p> <p>Familia – școală a iubirii și respectului intra- și intergenerațional. Învățăm onestitatea de la mamă, tată și bunici. Relația fraternă. Eu și relația mea cu apropiații: frații, părinții, bunicii și rudele. Comunicare și relaționare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizarea familiei în contextul conduitei membrilor acesteia; • analiza comportării familiale în cadrul generațiilor umane; • explicarea și stabilirea esenței sintagmei <i>familia – școală a iubirii</i>;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice și explice valorile fundamentale și cele de neam; • să caracterizeze <i>Binele și Morală</i>; • să argumenteze necesitatea unei comunicări empatice umane și relaționări eficiente; 	<p>4. Valorile poporului meu și cultura relațiilor umane</p> <p>Istoria, limba și tradițiile moldovenilor. Suntem un popor muncitor. Valorile neamului sunt și valorile mele. Comunicare și relaționare empatică. Binele ca fundament al culturii relațiilor între generații.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea și explicarea valorilor fundamentale în corelație cu cele de neam; • caracterizarea <i>Binelui și a Moralei</i>; • argumentarea necesității omului în comunicare empatică și relaționarea eficientă;
<ul style="list-style-type: none"> • Să explice de ce atitudinea pozitivă față de oameni condiționează climatul cald în comunitate; • să analizeze specificul comunicării empatice și civilizate; • să caracterizeze condițiile unei relaționări intergeneraționale armonioase; 	<p>5. Comunicare și relaționare optimă cu adulți și vârstnici</p> <p>Atitudine pozitivă față de oameni – climat cald în comunitate. Comunic empatic și politicos. Comunicarea respectuoasă asigură relațiile armonioase între oameni în cadrul celor trei generații.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea corelației <i>atitudine pozitivă față de oameni – climat cald în comunitate</i>; • analiza specificului comunicării empatice și civilizate; • caracterizarea condițiilor unei relaționări intergeneraționale armonioase;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identificare asemănările și deosebirile dintre perioada pubertară și cea adolescentină; • să stabilească prioritățile valorice la variate vârste; • să argumenteze importanța copilăriei și tinereții pentru formare personalității. 	<p style="text-align: center;">7. Eu în devenire: adolescent, tânăr, adult și vârstnic</p> <p>Preadolescența și adolescența. Cum să devenim o personalitate integră. Eu și autoeducația. Prioritățile valorice și autoeficiența persoanei în tinerețe și maturitate. Tinerețea axată pe cunoaștere asigură o maturitate demnă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre perioada pubertară și cea adolescentină; • stabilirea priorităților în copilărie, adolescență, maturitate; • argumentarea importante copilăriei și a tinereții pentru formarea personalității omului.

Sugestii metodologice
Preadolescența/pubertatea
Incursiune

Vârsta preadolescenței reprezintă o *punte de trecere* de la copilărie la adolescență/ maturitatea precoce.

Pentru a ușura planificarea și desfășurarea activităților de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale, propunem o succintă caracterizare a preadolescenței.

Stadiul dezvoltării psihosociale: identitate vs confuzia rolurilor sociale. Independența crescândă duce la primele gânduri conștiente privind identitatea de sine. Preocuparea față de

sine și rolurile de sex sunt mai mari decât cea pentru orientarea vocațională. Se observă întemeierea primelor relații de prietenie cu genul opus, grupurile de referință devin mixte.

Stadiul dezvoltării cognitive: debutul operațiilor formale; crește abilitatea de analiză mentală, de analiza deductivă a ipotezelor; de comparație, interpretare și sinteza.

Stadiul dezvoltării morale: are loc tranziția spre moralitatea cooperării. Crește posibilitatea, de a gândi și a aplica regulile drept înțelegeri mutuale flexibile. Regulile *oficiale* impuse sunt încă ascultate din respect față de autoritatea adulților sau din dorința de a-i impresiona pe ceilalți.

Puseul de creștere în pubertate influențează multe aspecte ale comportamentului. Colegii încep să fie agenți de socializare și influențare comportamentală într-o mai mare măsură decât părinții (socializare pe orizontală). Acceptarea de către sămași reprezintă o miză. Copiii cu performanțe școlare reduse pot prezenta modificări caracteriale: anxietate, dezamăgire și dezangajare, uneori se observă agresivitate față de colegi.

Caracteristici fizice. Cele mai multe dintre fete își încheie puseul de creștere la începutul acestei perioade. În cazul băieților, acesta nu se încheie la 14-15 ani, fiind evidentă situația *hainelor veșnic mici*. Se poate observa fenomenul diferențelor între copiii de aceeași vârstă, dar care prezintă fie o precocitate pubertară, fie o formă tardivă de manifestare a acesteia. Fenomenul dat prezintă o serie de urmări: băieții cu dezvoltare precoce atrag o atitudine favorabilă din partea adulților, ceea ce stimulează și consolidează încrederea în sine. Băieții cu debut pubertar tardiv sunt preocupați să câștige atenția adulților, sunt activi și energici, exuberanți. Fetele cu pubertate precoce sunt fie impopulare, fie tind să ocupe o poziție de lider, în funcție de

situația socială. Fetele cu pubertate tardivă sunt percepute ca fiind de încredere, populare, demne de a fi alese drept lideri. În aceeași clasă diferențele pot fi destul de mari, astfel încât între o fată cu pubertate precoce și un băiat cu dezvoltare tardivă să fie o diferență vizibilă. Astfel de probleme reclamă tact și delicatețe din partea părinților, colegilor și a educatorilor [22].

Noul aspect pe care corpul îl capătă și caracterele sexuale secundare, care fixează schema corporală în liniile identității de sex, apare și sporește preocuparea puberilor pentru propria înfățișare. Sunt practici școlare care țin cont de această necesitate și acordă timp elevilor pentru a se îngriji și a-și aranja ținuta înaintea activităților.

Deși, în general, perioada nu abordează probleme deosebite de sănătate, dieta și somnul acestor copii sunt necalitative. Nu de puține ori, responsabil de acest fapt este programul școlar și încărcătura nepermisă a temelor pentru acasă, *boală* mai veche a sistemului nostru școlar [Ibidem].

Caracteristici socio-morale. Regulile stabilite de grupul de referință devin sursă generală a regulilor de comportament. Dezvoltarea unui cod comportamental specific trebuie văzută ca o tentativă de câștigare a independenței obligatorii statutului de adult și care merită să fie încurajată. Este util ca educatorul să-i antreneze pe elevi într-un proces de colaborare la stabilirea normelor de conduită în clasă și activitățile comune.

Dorința de conformare la normele vârstei atinge acum un apogeu. Este *paradoxul* pe care îl găzduiește această etapă de vârstă, dat, fiind și gradul sporit al nonconformării față de adult. Conformismul la normele grupului, îmbracă forme diverse, începând de la vestimentație, coafură și până la limbajul verbal sau gestual.

Această caracteristică îi poate face pe preadolescenți pe cât de originali, pe atât de obișnuiți în relația cu ceilalți. Uneori devine dificilă menținerea eficienței activității și chiar a limitelor bunului simț într-o interacțiune de grup. Dezbaterile, chiar pe teme propuse de ei, pot degenera fie în zeflema funcțională (*bătaia de joc* de dragul acțiunii în sine), fie în cea anti-persoană sau grup. Pentru a evita astfel de situații se pot face dispute și conversații în baza opiniei lor, exprimată în scris și cu caracter anonim. Prioritatea intervenției profesorului în acest plan este intermedierea relațiilor copiilor cu sistemul valorilor promovate în societate. Rostul unui astfel de demers vizează clarificările preliminare necesare oricărei persoane care se află în postura de a-și cristaliza sistemul axiologic propriu.

La această vârstă elevii sunt preocupați foarte mult de ceea ce gândesc ceilalți despre ei. Prietenii, dar și supărările și certurile sunt mai intense și cu urmări mai profunde. Profesorul nu mai dirijează absolut interacțiunile sociale din clasă, dar poate funcționa ca observator și îndrumător al acestora. Este mai ales situația unor intervenții delicate în care autoritatea sa ar stânjeni sau ar fi respinsă [22].

În această etapă de tranziție de la moralitatea constrângerii la cea a cooperării, discuțiile privind regulile, legile sau etica pot fi extrem de spectaculoase, cu diferențe de opinii, dur și categoric susținute. Radicalismul moral este în floare, judecata se face *în alb și negru*, ea nu lasă nici un loc altor nuanțe, proprii relativismului moral mai realist.

Numeroasele cercetări din domeniul psihologiei au încercat să stabilească profunzimea fenomenului de bulversare psihică a preadolescenților. Concluziile unor investigații independente (Debesse M., 1970; Douvan E., ș.a., 1966; Offer D., ș.a., 1975; Rutter M., 1980) au indicat faptul că, în realitate, trăirea

acestei vârste este mai puțin alarmantă decât stereotipul ce i se atribuie. Majoritatea subiecților au probat un traseu evolutiv în limitele crizelor normale ale vârstei față de problematica sexualității, a raporturilor cu părinții sau cu vârstnicii, fără perturbări sau tumult emoțional [5; 6; 15; 22; 41; 43 etc.].

Impulsivitatea necenzurată încă suficient de autoînhibițiile impuse de normele sociale, poate fi la originea fenomenelor de protest, negativism cu care familia și școala începe să se confrunte într-o măsură tot mai mare. Activitățile centrate pe interesele reale ale vârstei, inițiate de educatori pentru valorificarea timpului școlar sau a celui liber al elevilor poate fi un factor de prevenire. Cheia reușitei unui astfel de demers este excluderea formalismului și a poziției autoritare, dorința reală a adultului de a afla ce stimulează acum impulsivitatea, precum și tactul relațional, atitudini ce sunt percepute și apreciate de elevi. Ne putem baza pe faptul că elevii nu sunt nici pe departe *nesimțitori*, după cum ar părea la prima vedere sau după cum afișează ei în mod ostentativ. Metafora cea mai potrivită a acestei etape de vârstă ar fi aceea a *cactusului extrem de țepos*. Astfel preadolescenții își apară fragilitatea interioară [22].

Caracteristici cognitive. În această perioadă începe să se consolideze gândirea logică/formală. Unii elevi sunt mai rapizi în această achiziție, alții mai lenți. Nu este obligatoriu ca această capacitate, deja formată, să fie totdeauna urmată și activată în orice situație sau pentru orice tip de conținut. Dacă obiectele școlare derivate din științele exacte (matematica, fizica, chimia etc.), sunt orientate spre aplicarea și consolidarea acestei capacități, atunci în domeniul disciplinelor social-umaniste nu este obligatoriu să se manifeste transferul acestei achiziții. Este o strategie simplă de a afla câți din preadolescenți posedă planul categorial-abstract (conceptual) al gândirii și câți rămân încă în

planul categorial- concret (noțional). Se poate propune o scurtă intervenție scrisă, anonimă, de interes major pentru ei, dar care să solicite esențializare, generalizare și abstractizare în tratare (de exemplu, ce înseamnă pentru tine tinerețea și/sau maturitatea, sau bătrânețea etc.). Analizăm și observăm mai apoi statistic ponderea exprimării ideilor concrete, situaționale, particulare, față de exprimarea conceptuală, mai esențializată și generală. Avem astfel un diagnostic de vârstă, care ne va permite să efectuăm reveniri ulterioare comparative la tema vieții și a relațiilor generațiilor umane [22].

Tehnologia EFRCI va depinde de strategia, adică de îmbinarea variatelor forme, metode și tehnici utilizate în munca cu elevii și părinții. Important în acest sens, considerăm implicarea activă în variate proiecte de caritate, ajutorare a familiilor aflate în dificultate; a persoanelor adulte sau în etate și a celor solitare.

CURRICULUM

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale elevilor din liceu

I. Cadru conceptual

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale poate fi realizată în liceu ca disciplină opțională, ca modul în cadrul studierii științelor socioumanistice; infuzional – ca teme/subiecte la orele de dirigiență și/sau la alte discipline cu caracter socioumanist.

Din perspectivă epistemologică EFRCI se poate considera domeniu de știință cu caracter antropologic, deoarece studiază evoluția culturilor umane prin analiza genezei și dezvoltării componentelor acesteia / cultura postfigurativă, cea cofigura-

tivă și prefigurativă; știință a educației (studiază concepte, teorii, principii, metode strategii și tehnologii ale EFCRI; știință socială analitică (studiază procesul întemeierii și manifestării grupurilor sociale în cadrul culturii intra- și intergeneraționale.

Obiective generale vs competențe:

- simularea elevilor în vederea cunoașterii și stăpânirii competențelor de autoevaluare și autogestionare a cunoașterii de sine și a conviețuirii, relaționării intra- și intergeneraționale în cadrul familial, școlar și comunitar;
- identificarea particularităților de vârstă, de personalitate și de gen (începând cu vârsta fragedă și finalizând cu maturitatea tardivă);
- determinarea componentelor și condițiilor respectării modului sănătos de viață în copilărie, tinerețe, la vârsta adultă și vârstnică;
- determinarea și explicarea valorilor și interrelațiilor culturale postfigurative, cofigurative și celei prefigurative;
- argumentarea importanței coexistenței armonioase, a colaborării și cooperării persoanelor de variate vârste și generații în viața cotidiană, cea profesională și socială;
- demonstrarea prin exemple concrete a faptului că familia și școala sunt instituțiile sociale care pun baza culturii relațiilor intergeneraționale;
- elaborarea strategiilor de armonizare a comunicării și relaționării intra- și intergeneraționale;
- elaborarea unui program/plan de acțiuni auto/perfecționare, autoactualizare și auto/monitorizare a persoanei în tinerețe, la vârsta adultă și la vârsta a III-a;
- implementarea și promovarea normelor moral/etice și a valorilor autentice în relațiile intergeneraționale.

Strategiile, modalitățile și metodele de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale pot fi selectate și valorificate de diriginți, managerii școlari, psihologul instituției de învățământ în colaborare cu elevii, părinții și cu bunicii. În continuare propunem un model de plan-program al EFCRI pentru clasele de liceu.

II. Plan-program de EFCRI pentru elevii din liceu

Obiective de referință	Conținuturi	Competente specifice
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să analizeze conceptul de sine și sentimentul propriei valori; • să determine componentele culturii umane; • să descrie relațiile interpersonale în cadrul generației sale și între generații; 	<p>1. Respectul de sine, sentimentul propriei valori și respectul față de celălalt</p> <p>Eu și universul meu.</p> <p>Conceptul de sine.</p> <p>Respectul de sine.</p> <p>Imaginea de sine și sentimentul propriei valori.</p> <p>Eu în relația cu ceilalți. Eu și relațiile intrageneraționale. Eu și relațiile intergeneraționale. Eu ca parte a culturii umane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza conceptului de sine în corelație cu sentimentul propriei valori; • determinarea și explicarea componentelor culturii relațiilor intergeneraționale; • descrierea specificului relațiilor interpersonale în cadrul intra- și intergenerațional;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice elementele constitutive ale culturilor: postfigurativă și prefigurativă; • să stabilească legătura dintre valorile celor trei culturi; să definească condițiile de promovare a culturii; • să caracterizeze specificul generațiilor umane; 	<p>2. Cultura umană: cultura postfigurativă, cofigurativă și cea prefigurativă</p> <p>Cultura umană – valoarea fundamentală a civilizației. Cultura postfigurativă și valorile ei.</p> <p>Persoanele adulte și vârstnice – promotori ai culturii postfigurative.</p> <p>Valorile culturii cofigurative sau ce învățăm de la sămași.</p> <p>Tineretea și cultura prefigurativă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea elementelor constitutive ale culturii postfigurative și prefigurative; • stabilirea și explicarea legăturilor dintre valorile celor trei generații umane; • definirea condițiilor de promovare a valorilor culturii postfigurative;
<ul style="list-style-type: none"> • Să determine spectrul emoțiilor umane și mecanismul reglării lor; • să explice importanța comunicării și relaționării optime; • să demonstreze prin exemple concrete importanța autocontrolului și a autoeducației la fiecare vârstă; 	<p>3. Cultura emoțională. Comunicarea și relaționarea intra- și intergenerațională</p> <p>Emoții și sentimente umane. Stresul și viața omului. Managementul stresului.</p> <p>Autocontrolul și autoeducația în adolescență și tinerete.</p> <p>Cultura comunicării și relaționării în cadrul intra- și intergenerațional;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinarea spectrului de emoții umane și a mecanismului de reglare a acestora; • explicarea importanței comunicării și relaționării intergeneraționale optime; • demonstrarea importanței autocontrolului și a autoeducației la fiecare vârstă;

4. Copilăria, adolescența, maturitatea și

<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice componentele MSV în corelație cu fiecare perioadă de vârstă; • să explice strategiile și metodele ce pot fi aplicate în formarea deprinderilor sănătoase de viață; • să demonstreze că copilăria și adolescența sunt perioade propice pentru formare a MSV; 	<p>bătrânețea în conținutul modului sănătos de viață</p> <p>Modul sănătos de viață și importanța lui pentru menținerea echilibrului între corp, minte și suflet. Formarea și consolidarea deprinderilor sănătoase de viață. Copilăria și adolescența axate pe MSV contribuie la formarea unei culturi pro-sănătate la maturitate;</p>	<p>Identificarea componentelor MSV în corelație cu fiecare perioadă de vârstă;</p> <ul style="list-style-type: none"> • determinarea și explicarea strategiilor și a metodelor care pot fi aplicate în formarea deprinderilor sănătoase de viață; • demonstrarea faptului că copilăria și adolescența sunt perioade propice de formare a MSV la om;
<ul style="list-style-type: none"> • Să analizeze stima de sine în corelație cu respectul față de ceilalți/alter-ego; • să explice importanța comunicării și colaborării eficiente în familie, școală, comunitate; • să caracterizeze ansamblul elementelor culturii comunicării; 	<p>5. Învățăm a trăi împreună pe parcursul vieții</p> <p>Stima de sine în corelație cu respectul față de persoanele din jurul nostru. Trăim împreună și comunicăm empatic. Cultura comunicării însoțită în copilărie, consolidată în tinerețe – se manifestă integrat în maturitate și asigură o bătrânețe reușită.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza stimei de sine în corelație cu respectul față de ceilalți; • explicarea importanței comunicării și colaborării eficiente în familie, școală, comunitate; • caracterizarea ansamblului de elemente ale culturii comunicării;

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să cunoască și să relateze despre particularitățile de vârstă și procesul de îmbătrânire a omului; • să determine prioritățile valorice pentru vârsta tânără, adultă și a persoanelor în etate; • explice condițiile îmbătrânirii optime; 	<p>6. Cum mă pregătesc să devin un adult și vârstnic demn și valoros</p> <p>Particularitățile de vârstă și procesul îmbătrânirii omului. Tinereță și avantajele ei. Viața adultă trăită demn. Îmbătrânire optima și bătrânețe reușită.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Studierea și evidențierea specificului fiecărei vârste în contextual procesului de îmbătrânire a omului; • determinarea priorităților valorice pentru cele trei vârste; • explicarea condițiilor îmbătrânirii optime.
<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice aspectele cercetate de <i>Psihologia îmbătrânirii</i>; • să caracterizeze procesele îmbătrânirii în corelație cu MSV; • să relateze despre îmbătrânirea normală reușită și cea patologică; 	<p>7. Procesul îmbătrânirii și bătrânețea reușită</p> <p>Putem vorbi despre MSV la bătrânețe? Psihologia îmbătrânirii despre procesele ce au loc în organismul uman. Îmbătrânirea normală și cea patologică. Condiții ale bătrâneții reușite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea aspectelor cercetate de <i>Psihologia îmbătrânirii</i>; • caracterizarea proceselor îmbătrânirii în corelație cu modul de viață al omului; • stabilirea caracteristicilor îmbătrânirii normale și patologice.

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Să analizeze esența vieții umane (la toate vârstele) și să determine perspectivele vieții la toate etapele acesteia; • să caracterizeze sentimentul împlinirii, fericirii și conceptul de <i>bătrânețe reușită</i>; • să elaboreze scala valorilor pentru cele 3 generații. 	<p style="text-align: center;">8. O viață de om trăită fericit</p> <p>Viața omului în copilărie, adolescență, tinerețe și maturitate. Valorile unei maturități demne <i>trag după sine</i> o bătrânețe reușită. De ce unele persoane în etate sunt mai tinere la suflet decât tinerii. Omul cumpătat la toate – cheazășia bătrâneții reușite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza esenței vieții umane în funcție de perspectivele planificate și realizate în tinerețe, maturitate și bătrânețe; • caracterizarea sentimentului de împlinire, fericire și bătrânețe reușită; • elaborarea scalei valorilor în contextul culturii celor trei generații umane.

Sugestii metodologice

Adolescența/ Incursiune generală

Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale la vârsta adolescenței poate fi realizată în cadrul formal (la disciplinele prevăzute de planul de învățământ prin variate demersuri de tip modular, infuzional, disciplinar și transdisciplinar), cadrul nonformal (cursuri opționale; activitate în proiecte, lectorate, cluburi etc.) și cel informal (influențele familiei, mass-media, asociațiilor nonguvernamentale etc.).

Tehnologia EFCRI poate fi axată pe strategiile euristice, expositiv-reproductive, de motivare și stimulare a cunoașterii și formare a unității dintre conștiința morală și conduita morală.

În continuare propunem o succintă caracteristică a vârstei. *Stadiul dezvoltării psihosociale*: identitate vs confuzie. În structurarea identității personale, proces intrat într-o fază accelerată, palierele identității de sex și cele vocaționale sunt acum pe același plan. Devin pronunțate și vizibile diferențele legate de trăsăturile de personalitate.

Stadiul dezvoltării cognitive: gândirea formală. Consolidarea abilităților de operare mentală complexă cu conținuturi, idei și reprezentări abstracte.

Stadiul dezvoltării morale: moralitatea cooperării convenționale. Crește tendința de a gândi regulile ca înțelegeri mutuale și de a le circumstanțializa; se formează conștiințamorală.

Definirea maturizării sexuale are o influență profundă în multe aspecte ale comportamentului. Grupul de colegi și prieteni pentru adolescent este extrem de important. Preocuparea pentru orientarea vocațională și alegerea carierei este o dominantă, mai ales la cei ce vor să-și continue studiile. Clarificarea propriului sistem axiologic susține nevoia exprimării punctului personal de vedere în variate probleme de interes personal și mai general [22].

Caracteristica psihopedagogică a vârstei

Caracteristici fizice. Mulți adolescenți ating în această perioadă parametrii maturizării fizice și, aproape toți, își încheie puseul pubertar. Băieții continuă să crească. Cei aflați la această vârstă pot trăi o stare de confuzie privind cultura relațiilor sexuale. Ea se datorează, pe de o parte, biologicului uman, căreia i se alătură stimulările oferite de mediul social. Se consideră normal când acestor *incitații* bio-sociale se alătură educația sexuală, promovată de familie sau instituția școlară, care se racordează la valorile moralității sexuale. Adolescenții

sunt motivați către această componentă naturală a comportamentului, dar, totuși *sunt puși, uneori, în situații dificile când trăiesc* sentimentul confuziei și vinovăției. La acestea se adaugă și presiunile grupului de vârstă, care pot incita și valoriza incorect astfel de experiențe [22].

Creșterea ratei maternității adolescente, a avorturilor și bolilor sexual-transmisibile, cât și a implicațiilor psihosociale pe care le suportă adolescenții ne atenționează asupra necesității continuării și aprofundării educației morale, a educației sexuale și de gen.

Caracteristici socio-morale. Cercetările recente demonstrează nuanțat natura și conținutul raporturilor sociale ale adolescenților. Savanții au depistat predominarea opiniei părinților față de cea a colegilor (de clasă și de școală) în cazul a trei categorii de opțiuni: politice, profesional-ocupationale și cele morale. Rezultatele investigației arată că părinții sunt prezenți mai puternic în ceea ce privește planurile adolescentului pe termen lung, în timp ce colegii sunt mai importanți pentru comportamentul imediat și indicii formali ai statuturilor. Influența părinților este eficientă în dileme de tip moral, în situații de afecțiune și respect mutual [4; 6; 17; 22; 45; 46].

În relațiile de prietenie în adolescență, fetele simt nevoia angajării reale într-o prietenie cu persoanele de sex opus, fiind mult mai atente și critice la aspectele pozitive și negative ale relației. Anxietatea în legătură cu relaționarea socială pare să fie mai prezentă în rândul fetelor, și nu numai în cazul raportării la sexul opus [22].

Caracteristici emoționale. Dacă la vârstă de 9-12 ani, băieții provocau mai multe probleme, fetele sunt acum mai prezente în topul distorziunilor emoționale. Cercetătorii din dome-

niul psihologiei [Ibidem] avansează următoarele interpretări: femeile au o mai accentuată tendință de a-și exprima problemele emoționale prin stări depresive. Acestea sunt potențate de attributele statutului dezavantajos al femeii în societate, fapt pe care tânăra începe să-l conștientizeze. Fata înțelege că de fapt, controlul ei asupra aspectelor esențiale ale vieții este mai diminuat decât în cazul băieților. Aceste date arată, mai ales, faptul că reacțiile emoționale de această factură sunt în special rezultatul unor cogniții eronate și al neajutorării învățate. Starea dată poate fi chiar rezultatul interacțiunilor familiale și sociale anterioare, inclusiv, al celor școlare, în care fetele au mai multă nevoie de încurajare pentru securizarea învățării, în timp ce băieții pot fi stimulați mai mult de independența ce li se acordă [22].

Explicația *neajutorării învățate* este plauzibilă, o arată și observațiile care indică modalități diferite de atribuire explicativă, între băieți și fete, în caz de eșec. Băieții sunt mai degrabă tentați să pună eșecul pe seama neangajării serioase, a lipsei lor de efort, în timp ce fetele îl văd ca pe o lipsă a abilităților lor de rezolvare a problemei. Concluzia pentru educator credem că este evidentă, la fel și sugestiile ce pot rezulta din acest fapt.

Oricum, pentru ambele sexe, cea mai comună tulburare emoțională este *depresia*. Simptomele ei sunt autodeprecieră, crizele de plâns, gândurile și tentativele de suicid. Rata mare a acestor tentative (0,35% față de 0,18% la populația generală), ca și valoarea ridicată a recidivelor (între 30 și 50% dintre cazuri), indică faptul că în anumite condiții, formele de depresie severă duc către acest act disperat. În adolescență, supremul gest autodestructiv poate fi considerat mai mult ca o cerere de ajutor, ca o neputință de a găsi ieșirea dintr-o situație conflictuală, decât ca o pierdere a sensului existențial, ca la adulți [22, p.51].

Nevoia înțelegerii și a sprijinului discret, dar eficient al adultului rămâne o resursă valoroasă. În cazul familiilor cu dificultăți, acest adult poate fi dirigintele, psihologul școlar un specialist-consilier pe probleme de autoeficiență.

Caracteristici cognitive. La cele descrise în etapa anterioară se adaugă plăcerea exercițiului funcțional al minții, axat acum pe un demers cognitiv complet. Esența acestora constă în tentativele de angajare în variate teoretizări, uneori, pe baze speculative; realizarea unei manifestări de *intellectualism* cu valoare de autoîncercare a propriilor forțe mintale. În contextul vizat, menționăm că adolescentul devine înclinat nu numai spre o cunoaștere mai sistematică, ci și spre o metacogniție mult mai calitativă. El elaborează strategii și caută propriile soluții de rezolvare a situațiilor de învățare, autoevaluare și autoeducație.

Cosmovici A. [22, p.52] menționează că din punct de vedere pedagogic, este momentul autenticului parteneriat cognitiv, în care respectul pentru cel ce se formează se traduce prin găsirea oportunităților care i-ar stimula pe adolescent să-și mențină și dezvolte forța intelectului și morale.

O variantă posibilă de Curriculum la EFCRI pentru studii universitare

I. Cadru conceptual

Cercetările din domeniul antropologiei, educației și sociologiei, istoriei și psihologiei demonstrează faptul că istoria culturii civilizației s-a constituit în baza interconexiunilor și coexistenței celor trei generații umane. Chiar dacă omenirea a traversat și perioade/epoci în care erau limitate și/sau ignorate persoanele de o anumită categorie de vârstă (copii, bătrâni), s-a ajuns la concluzia generatoare de mari speranțe: viața socială va

prospera atunci când toate generațiile (adultă, vârstnică și tânără) vor trăi în pace, vor colabora fructuos, se vor susține și respecta reciproc; se vor strădui să edifice relații simetrice și de complementaritate.

În acest context, înțelegem că formarea culturii inter-generaționale reprezintă cheia succesului, iar familia și școala reprezintă instituțiile sociale de bază care plăsmuiesc fundamentul unei comunicări și relaționări armonioase atât în cadrul intra- cât și în cel intergenerațional. Primele modele pozitive ale părinților manifestate în relația cu copiii lor, semenii, sămașii, rudele de diferite generații se preiau și se urmează de tineri, apoi se consolidează și se diversifică în instituțiile de învățământ și cele comunitare.

O societate este stabilă, sănătoasă și puternică prin coeziunea și solidaritatea oamenilor care conviețuiesc în armonie cu sine și cu celelalte generații. Oportunitatea cursului opțional derivă din necesitatea optimizării competențelor de auto-eficiență în autoperfecționare și devenire a personalității omului (indiferent de profesie, gen, vârstă etc.).

Principiul esențial de constituire a cursului rezidă în îmbinarea caracterului informativ și formativ cu realizarea interdisciplinarității.

Scopul cursului: formarea cunoștințelor și competențelor de comunicare și relaționare intergenerațională armonioasă; de a consolida capacitățile de autoeducație și instruire pe parcursul vieții.

Importanța culturii umane în formarea și devenirea personalității umane este incontestabilă. cultura civilizației este de ne-conceput înafara contribuției aduse de cele trei generații (a vârstnicilor, adulților și persoanelor tinere) și colaborarea dintre ele.

La baza dezvoltării și consolidării culturii umane se află familia. Familia ca instituție socială ne învață a iubi, a prieteni, a colabora, a munci, a crea valorile materiale și cele spirituale; a perpetua tradițiile neamului, eticii morale și creștine. Anume în familie, copilul învață a fi om, personalitate; a deveni un tânăr și adult demn, un familist și părinte eficient; un bunic/bunică înțelept; o persoană care va fi în stare să parcurgă și să încheie cu destoinicie puseul existențial. În esență, familia constituie pilonul fundamental al culturii societății, ștabela careia o preia, o aprofundează și o diversifică școala; o susține și o spiritualizează biserica și celelalte instituții sociale. Bineînțeles că în societate, în cadrul instituțiilor sociale interacționează și colaborează reprezentanții tuturor generațiilor. Coexistența pașnică și fructuoasă a generațiilor adulte, tinere și vârstnice reprezintă o miză decisivă a dezvoltării societății și culturii umane.

Un viitor specialist cu studii universitare (pedagog, psiholog, medic, economist etc.) și cetățean al statului nostru, trebuie să fie apt, adică pregătit, pentru a înțelege și a-și monitoriza, dirija eficient traseul existențial la toate etapele de viață și vârstă; pentru a comunica, relaționa și colabora armonios cu reprezentanții generațiilor umane (vârstnice, adulte și tinere); pentru a-și edifica și re/construi permanent conceptul și imaginea de sine, atitudinea și comportamentul pro-social în funcție de identitatea vârstei și specificul culturii (postfigurativă, cofigurativă, prefigurativă).

Oportunitatea studierii cursurilor ce țin de problematica culturii relațiilor intergeneraționale. În învățământul universitar, cursurile opționale de EFCRI rezultă din necesitatea formării unei concepții ample și obiective despre lume; formării competențelor de auto/cunoaștere, aplicare și integrare a valo-

rilor autentice în viața cotidiană și cea socială, axate pe explorarea acțiunii morale și a atitudinii pozitive față de procesul îmbătrânirii și față de formarea culturii relațiilor intra- și intergeneraționale.

Conduita studentului (masterandului contemporan, conștient de rolul său de partener și actor al propriei formări moral-spirituale, psihologice, intelectuale, estetice) responsabil de organizarea vieții sale, de calitatea comunicării și relaționării interpersonale, se va manifesta la nivelul respectării normelor morale; a urmării și promovării consecvente a unor principii umane, obiectivându-se într-o cultură elevată de întreținere a unui optim existențial pozitiv.

Întrucât *scopul* cursului rezidă în formarea culturii relațiilor intergeneraționale, *obiectivele generale* conturează pașii realizării și intrării în procesului educațional. Astfel, ne vom orienta spre:

- a forma interesul și motivația pentru studiul problematicii interrelaționării generațiilor în cadrul culturii umane;
- a forma o atitudine pozitivă față de reprezentanții tuturor generațiilor umane și a culturii acestora;
- a forma competențe de comunicare și relaționare interpersonală; preîntâmpinare și soluționare a distorsiunilor comportamentale și conflictelor intra- și intergeneraționale;
- a consolida capacitățile de autocunoaștere, autoperfecționare și autoeficiență personală în corelație cu specificul identității de vârstă;
- a convinge studenții/tinerii în necesitatea autoeducației permanente și prospective la nivelul dirijării eficiente a traseul existențial și creării condițiilor unei îmbătrâniri reușite.

Finalitățile studierii cursului se vor obiectiva în următoarele competențe:

- cultivarea atitudinii pozitive și responsabile față de sine și de reprezentanți celor trei generații;
- formarea competenței de autoanaliză și evaluare a propriei conduite în societate și în cadrul intergenerațional;
- dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare eficientă în contextul interacțiunilor cu sâmașii, generația adultă și cea a vârstnicilor;
- formarea competențelor de preîntâmpinare, mediere și soluționare a dificultăților și conflictelor interpersonale;
- consolidarea unității dintre conștiința și conduita morală cu privire la autoeducația și autoperfecționarea intercomunicării în cadrul culturii generațiilor umane.

Tematica și conținuturilor recomandate

1. Obiectul de studiu al Pedagogiei culturii relațiilor intergeneraționale.

Obiectul de studiu al PCRI. Problematika CRI. Concepțiile de bază: cultură umană; cultura postfigurativă; cultura cofigurativă; cultura prefigurativă; generație; pozitivitate socio-umană; fericire; educație; valori; axiologie; conflicte interpersonale/intra- și intergeneraționale.

Obiectivele și sarcinile de formare a CRI. Metode de cercetare a CRI.

2. Fundamentele teoretice și praxiologice ale culturii relațiilor intergeneraționale și pozitivitatea socio-umană.

Identitatea de vârstă a persoanei și studiile dezvoltării personalității (E. Erickson). Linia normală și cea anormală de înaintare în vârstă și pozitivitatea socio-umană.

Copilăria și tinerețea: cultura prefigurativă. Adulții și persoanele în etate: cultura postfugirativă și cea cofigurativă. Fericirea umană.

Teoriile cu privire la sistemul valorilor, rolul atitudinilor-valori, al inteligenței umane și al judecăților morale în comportamentul prosocial.

3. *Imaginea de sine și sistemul rol-statusurilor sociale în contextul culturii relațiilor intergeneraționale.*

Conceptul de sine. Teorii și strategii aplicative ale optimi-zării imaginii de sine. Teorii ale înțelegerii sinelui și a altora. Autoeficiența în cadrul comunicării și relaționării intra- și intergeneraționale.

Dezvoltarea judecăților morale în concepția lui J. Piaget și L. Kohlberg.

Sistemul de rol-statusuri sociale și diferențele de gen din perspectiva înaintării în vârstă.

4. *Familia și școala ca factori decisivi de formare a culturii relațiilor intergeneraționale.*

Parteneriatul educativ dintre familie și școală direcționat spre formarea unei atitudini pozitive față de persoanele în etate.

Identitatea de gen și de vârstă în contextul educației familiale și școlare.

Educația pentru familie ca miză conceptuală și praxiologică a formării culturii relațiilor interpersonale în interiorul unei generații și în cadrul intergenerațional.

5. *Copilăria și adolescența în context cultural.*

Cultura prefigurativă. Definiții științifice și culturale de abordare a copilului și a copilăriei. Perspectiva socioculturală asupra dezvoltării copilului. Adolescența – perioade

de trecere la vârsta adultă. Familia și rolul părinților în dezvoltarea și educația copiilor. Parteneriate socioculturale familie-școală-comunitate în contextul educației copilului și adolescentului.

6. *Vârsta adultă în context cultural.*

Tineretea: schimbările în dezvoltarea psihică, cognitivă și psihosocială a omului în perioada tinereții. Formarea identității la tineri. Valori și atitudini în cadrul integrării sociale a tinerilor. Rolul culturii postfigurative și a celei cofigurative în formarea personalității tânărului și CRI. Vârsta adultă și modelele tipice în dezvoltarea gândirii la vârsta adultă. Flexibilitatea intelectuală și psihosocială a persoanei adulte.

Schimbările în dezvoltarea personalității la vârsta adultă mijlocie. Cultura relațiilor intergeneraționale la vârsta adultă. Valorile universale și cele de neam în contextul culturii moldovenilor/românilor.

7. *Bătrânețea în context cultural. Bătrânețea reușită.*

Schimbările fiziologice, cognitive, psihosociale în perioada îmbătrânirii. Înțelepciunea ca fenomen uman la vârstă adultă înaintată. Bătrânețe normală; bătrânețe patologică, bătrânețe reușită și activă. Cultura postfigurativă și taxonomia valorilor persoanelor în etate. Noțiuni de bază din psihologia îmbătrânirii, antropologia și sociologia educației. Gerontologia și Geriatria. Rolul bunicilor în societate și educația familială. Tipologii ale familiilor și bunicilor. Bătrânețea, mediul sănătos de viață și posibilitatea socio-umană.

Politici și practici de eficientizare a formării culturii relațiilor intergeneraționale

Politici macrostructurale de eficientizare a atitudinilor față de persoanele în etate și a relațiilor intergeneraționale (internaționale, statale, locali/comunitare). Politici și activități la nivel microstructural: instituțiile de învățământ/școlii, biserică, biblioteci, familii, asociați nonguvernamentale, mass-media etc. Cultura comunității și coexistența generațiilor umane. Strategii și tehnologii de consiliere și intervenții psihosociologice și psihopedagogice cu privire la formarea atitudinii pozitive față de copii, persoanele tinere, cele adulte și vârstnici.

Sugestii metodologice

Accentul în procesul studierii ***Pedagogiei culturii relațiilor intergeneraționale/PCRI*** se pune pe valorificarea îmbinării adecvate a metodelor clasice cu cele moderne.

Modalitățile de realizare a interacțiunii profesor-student/masterand vor fi: brainstorming-ul, sinectica, dialogul, reflexia, prelegerile clasice, prelegerile cu oponenți, prelegerile-dezbateri și aplicațiile practice, *graficul T*, agenda cu notițe paralele, lectura, secvențele contradictorii, scrierea liberă, harta conceptuală, discuțiile ghidate, controversa constructivă etc. Unele aplicații practice vor fi desfășurate în formă de conversații și discuții socratice. Evaluarea formativă de progres și cea sumativă se vor realiza prin intermediul diferitor metode (orale, scrise, practice). În procesul studierii disciplinei respective se pot aplica probe de control de tipul eseurilor, schițelor, modelelor, rezumatelor, referatelor.

Lucrul individual și evaluarea

Nr. d/o	Produsul preconizat	Criterii de evaluare	Termen de realizare
1.	Referat științific	Respectarea cerințelor față de elaborarea și susținerea unui referat	Semestrului I (septembrie-octombrie)
2.	Proiect de educație a elevilor și a familiei axat pe formarea competențelor de posedare a culturii relațiilor intergeneraționale.	Respectarea cerințelor față de elaborarea unui proiect de educație a elevilor și a familiei: adecvanța strategiilor de educație cu conținutul și specificul problemei abordate.	Semestrului I (noiembrie)
3.	Elaborarea portofoliului la disciplina de studiu PCRI.	Respectarea rigorilor față de elaborarea și prezentarea unui portofoliu disciplinar.	Pe parcursul semestrului I (septembrie-decembrie)

Bibliografie selectivă pentru studierea cursului universitar:

1. Aries Ph. „L'Evolution des roles parentaux” in Familie d'aujourd'hui, Actes du colloque consacre a la Sociologie de la Famille. Bruxelles: Editions de l'Institut de Sociologie, Univer-site Libre de Bruxelles, 1963.
2. Aries Ph. L'Enfant et la vie familiale sous l Ancien. Regime 2-eme edition. Paris: Editions de L'Institut de Sociologie, 1973 (prima ed.), 1960.
3. Berger G. Omul modern și educația sa. București: EDP, 1973.

4. Calaraș C. Conflictologie familială. Suport de curs. Chișinău: Primex-com SRL, 2014.
5. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2008.
6. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Cuznețov Larisa. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2010.
8. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
9. Cuznețov Larisa. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei.
10. Dafinoiu I, Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2007.
11. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom.
12. Fontaine R. Psihologia îmbătrânirii. Iași: Polirom, 2008.
13. Mead M. Le Fosse des generations. Paris: Denoël, 1971.
14. Pănișoară I.-O. Comunitatea eficientă. Iași: Polirom, 2008.
15. Rogers C.R. La relation d'aide et la psychotherapie. Paris: Esf., 1974.
16. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011.
17. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale (în 2 volume). Iași: Polirom.
18. Voinea M. Familia contemporană, mica enciclopedie. București. Focus, 2005.
19. Zani B., Palmonari A. coord. Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003.

Referințe bibliografice la capitolul ce reflectă

Curriculumul nonformal integrat al EFCRI

1. Albunescu I., Albunescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. Iași: Polirom, 2000.
2. Argyle M. Competențele sociale. În: Psihologia socială a relației cu celălalt. Coord. șt. Moscovici S. Paris: ESF, 1998.
3. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives Handbook. Cognitive Domains. New-York: David McKay Company Inc. 1971.
4. Bodrug-Lungu V. Teoria și metodologia educației de gen. Teza de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2010.
5. Bucun N., Podolșa L. et.al. standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău: Print caro, 2010.
6. Calaraș C. Conflictologie familială. Chișinău: Primex-com SRL, 2014.
7. Callo T. O Pedagogie a integrității. Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007.
8. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010.
9. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative.
10. Cemortan S., Racu J., Cuznețov L. Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare. Chișinău: Print Caro, 2014. 144 p.
11. Ciolan L. Învățarea integrală. Fundamentele pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
12. Cojocau-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010.

13. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău, L. Ed., 2003.
14. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
15. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.
16. Cucuș C. Timp și temporalitate în educație: elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002.
17. Cuznețov Larisa. Educația pentru familie. Curriculum. Chișinău: Museum, 2004.
18. Cuznețov Larisa. Jocul copilului și cultura educației familiale. Chișinău: CEP USM, 2007.
19. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia a familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
20. Cuznețov Larisa, Simcenco I. Parteneriatul educativ familie – cultură postfigurativă. Repere teoretice și practice. Chișinău: Primex-com SRL, 2015.
21. Convenția cu privire la drepturile copilului. Chișinău: UNICEF, 2014.
22. Cosmovici A. și Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2008.
23. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. București: EDP, 1977.
24. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992.
25. Enache R. Asistența socială a copilului și familiei. Constanța: Ovidius, 2011.
26. Fontaine R. Psihologia îmbătrânirii. Iași: Polirom, 2008.
27. Guțu Vl. (coord.). Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
28. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.

29. Guțu Vl., Vicol M. Strategii didactice în structura paradigmei educaționale. În: Studia Universitatis, 20012, nr.9(49).
30. Iluț P. (coord.). Dragoste, familie și fericire. Iași: Polirom, 2015.
31. Lavalley M. Apprendre: didactique par objectifs operatoires. Presses de L'Universite du Quebec, 1983.
32. Marga A. Introducere în filosofia contemporană. Iași: Polirom, 2002.
33. Mândăcanu V. (coord. șt.). Tehnologii educaționale moderne integrative. Vol.XIII. Chișinău: Guaramond-Studio, 2014.
34. Mialaret G., Debess M. Traite de sciens pedagogiques. Vol.I/ Introduction. Paris: PUF, 1969.
35. Mucchielli A. Arta de a comunica. Iași: Polirom, 2005.
36. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 230 p.
37. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Iași: Polirom; 2009.
38. Șpac S. Educația pentru mass-media a elevilor din treapa învățământului primar. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2014.
39. Tyler R.W. Basic Principales of Curriculum and Instruction. Chicago. Londra: The University of Chicago Press, 1969.
40. Țvircun V. Consemnarea istoricității în pedagogie. În: Euromentor, Vol.II, 2012, nr.1.
41. Verza E. Afectivitate și comunicare. București: Humanitas, 2004.
42. Zani B., Palminari A. Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003.

43. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007.
44. Подласый И. Педагогика. Москва: Владос, 2007.
45. Маклаков А.Г. Общая психология. Москва. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
46. Стерханов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Твор-ческий центр «Сфера», 2003.

2.5. MODELUL PEDAGOGIC DE EDUCAȚIE ȘI FORMARE A CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

Este cunoscut faptul că primele experiențe sunt esențiale pentru întregul parcurs al vieții individului, comportamentul adultului reproducându-le în forme specifice de auto/ cunoaștere, acțiune și autoeficiență, adică de sporire continuă a calității sale existențiale.

La începutul secolului XX, în spațiul științific, mai întâi cel american [Apud], apoi cel european [9; 10; 12; 14] și autohton [6; 7; 8 etc.], se fac distincții între *antropologia culturală* care studiază individul, societatea și cultura; *sociologia*, care investiga fenomenele sociale; *psihologia*, care studia dez-voltarea personalității și *pedagogia*, care avea ca obiect de studiu educația omului. Treptat, totuși, s-a ajuns la concluzia că distincția nominalizată este artificială, ea poate împiedica dez-voltarea științei despre om și devenirea acestuia. Întrucât, individul, societatea și cultura nu pot fi separate decât la nivel analitic convențional, fiindcă fără educație și pedagogie, acestea nu pot aborda și studia profund și multiaspectual omul, adică

obiectul, axa cercetărilor devenind o pluridisciplinară. Acest lucru se observă, mai cu seamă în domeniul educației familiale, a educației școlare și a educației mediatice.

Procesul educației se desfășoară concomitent și inter-mitent în cadrul grupurilor școlare, a instituțiilor sociale (familie, școală etc.) și în contextul comunității, în ansamblul său de interconexiuni și factori. În acest sens, instrumentele pedagogice, îndeosebi strategiile, tehnologiile și modelele asigură conștientizarea acțiunilor de formare-dezvoltare a personalității într-o triplă ipostază: de structurare logică, sistemică, integrativă; de organizare și desfășurare, monitorizare funcțională a intervențiilor și de valorificare a posibilităților de evaluare a rezultatelor.

Momentul nominalizat ne-a și orientat spre elaborarea și fundamentarea științifică a *Modelului pedagogic de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale* în cadrul parteneriatelor socio-educative/ MPEFCRI. Așadar, plecând de la: reperele studiate și precizate (expuse în primul capitol al lucrării), accepțiunile de bază cu privire la conceptul cuprinzător de *ethos pedagogic* (Bourdieu P., 1970; Passeron J.-C., 1970); concepția culturii celor trei generații umane (Mead M., 1970); concepția sociopedagogică de transmitere familială a valorilor și atitudinilor (Stănciulescu E., 2002); teoriile și principiile pedagogiei comunității (Lewin K., Bronfenbrenner U., Dohrenwend B., 2003); sistemul educației pentru familie (Cuznețov Larisa, 2005); strategia pedagogică interactivă de valorificare a culturii post-figurative în educația familială (Simcenco I., 2015) – am configurat structura și principiile de funcționare a MPEFCRI.

În continuare, aducem câteva argumente științifice în favoarea acestuia. În primul rând, modelul include un ansamblu de elemente care, alcătuiesc, mai întâi, o configurație

teoretică și simbolică, apoi și una funcțională (stabilită după explorarea și verificarea eficienței acestuia) dintre părțile-elemente, indicând asupra interacțiunii logice ale acestora într-o anumită realitate pedagogică și socială. Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 2; 3; 4; 9; 11 etc.] consideră că modelul și procesul modelizării reprezintă o realitate incontestabilă, care asigură dirijarea eficientă a acțiunilor educative și le organizează astfel ca cercetătorul/ educatorul să poată oferi cu certitudine răspunsuri la patru întrebări: **de ce; pentru cine; când și pentru ce?** Definit astfel, modelul trebuie să conțină repere teoretice/ concepte; aserțiuni sub forma unor axiome/ legi, legități, principii, reguli/ condiții de transformare (metode, strategii, tehnologii) și reguli/ condiții de corespondență-finalități. Încercând să realizăm o sinteză, conchidem că în științele educației, modelul este un instrument pedagogic, obiectivat într-o reprezentare analogică a unor structuri în corelație cu altele, ce facilitează cunoașterea și acțiunea, comportă ansamblul de relații care reproduce logica internă a sistemului de referință (a tuturor componentelor). Efectul pragmatic al modelului este evident. Noi considerăm că și cel epistemologic, de definire a reperelor teoretice; de fundamentare și formulare a funcțiilor sale, este foarte important.

Funcțiile modelului conturează destinația acestuia, scoțând în evidență raporturile preconizate între componentele acestuia și acțiunile educative ale instituțiilor sociale implicate, proiectate și realizate în cadrul parteneriatelor socio-educative.

Precizarea funcțiilor MPEFCRI reflectă orientarea și logica procesului de funcționare a acestuia. Așadar, distingem trei funcții de bază ale MPEFCRI:

- *funcția culturală și de orientare valorică a procesului de optimizare a relațiilor intra și intergeneraționale*, care orientează interacțiunile componentelor modelului și activitatea în ansamblu a acestuia în vederea armonizării și optimizării relațiilor intra- și intergeneraționale;
- *funcția sociopsihopedagogică*, care marchează axa realizării pluridisciplinarității și linia de respectare și asigurare a valorificării sarcinilor educative la nivel și de tip social, psihologic și pedagogic;
- *funcția de structurare, integrare și explorare a efortului actorilor educaționali și sociali pentru crearea comunității educative de tip local, regional și global*, centrată pe formarea culturii relațiilor intergeneraționale ce reprezintă miza pedagogiei postmoderne. Ea orientează acțiunile actorilor sociali și impune perspectiva de unire și valorificare a acțiunilor sinergice (planul formal, nonformal și informal).

Dimensiunea teoretică a modelului include fundamentele epistemologice, principiile, axiologia și *Curriculumul non-formal integrat al educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*.

Dimensiunea praxiologică include fundamentele metodologice, tehnologia, strategiile și metodele de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale.

Dimensiunea teleologică conține finalitățile: cultura relațiilor intergeneraționale, manifestată prin competențe, atitudini și comportamente (Figura 5).

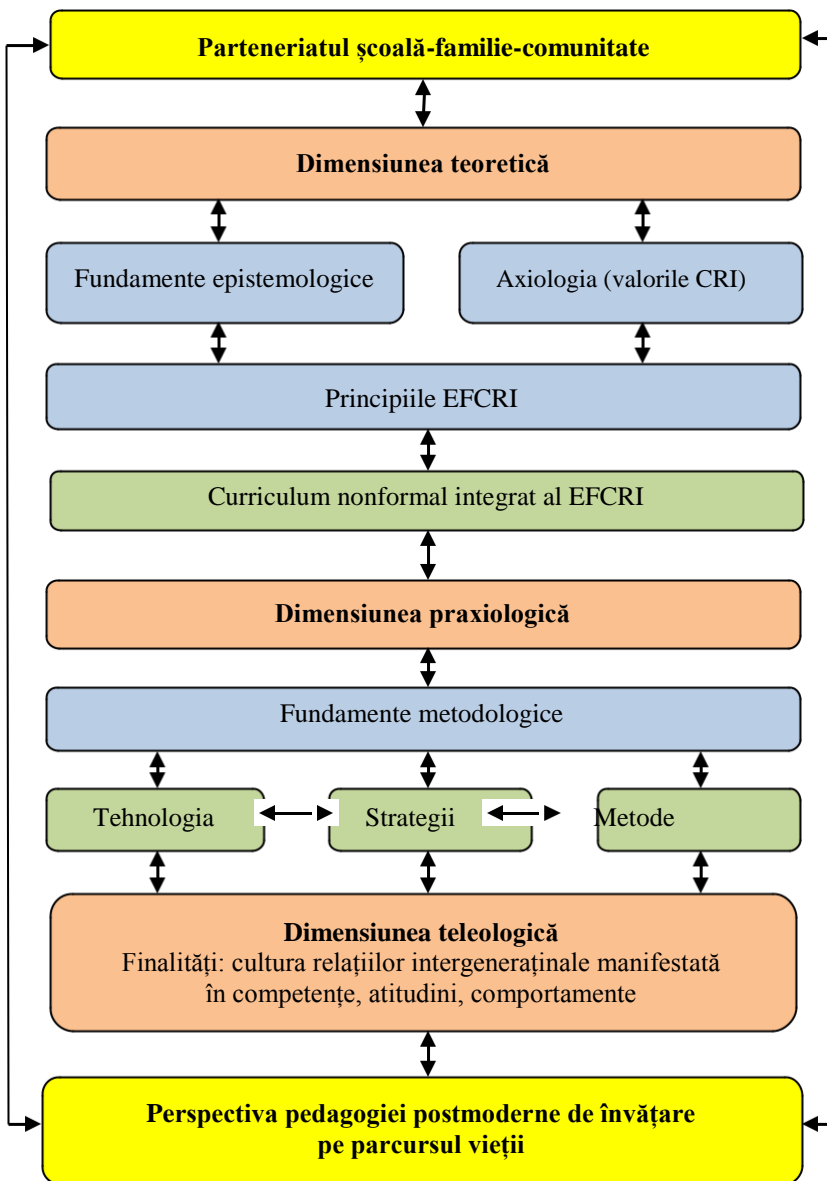


Figura 5. Modelul pedagogic de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale

În continuare vom decodifica și explica conținutul componentelor MPEFCRI. Sintetizând cele expuse în subcapitolele precedente, realizăm doar o specificare de rigoare. **Fundamentele epistemologice** includ: conceptele de bază; geneza și evoluția culturii relațiilor umane în contextul bipartiției și tripartiției timpului; *Modelul de valorificare de interdisciplinarității în investigarea EFCRI*; *Matricea dezvoltării personalității și automenagementul identității de vârstă*; *Schema valorificării interdisciplinarității în investigația formării CRI*; *Spirala explorării interdisciplinarității în investigația educației și formarea culturii relațiilor intergeneraționale*; *caracteristicile gene-rale ale EFCRI*.

Axiologia CRI am structurat-o separat și o propunem ca un element aparte a dimensiunii teoretice, fiindcă ea conține nu numai valorile culturii relațiilor intergeneraționale, ci și valorile fundamentale; aspectele teoretice, criteriile de analiză, acceptare și promovare a acestora. Să reținem că axiologia este definită ca: *domeniu al cunoașterii*, care caută să răspundă la întrebarea ce este valoarea; *teorie a valorilor* ce studiază geneza și evoluția valorilor și *știință despre valori*, care se ocupă de studiul profund al valorilor, a semnificației acestora. Axiologia are ca scop, stabilirea polarității, gradualității și generalității valorilor [7, p. 30].

Principiile EFCRI reprezintă normele cu valoare strategică și operațională/ tactică, care urmează a fi respectate în scopul asigurării eficienței procesului de educație și formare a culturii relațiilor intergeneraționale. Fundamentarea și descrierea lor a fost elucidată în primul capitol.

Curriculumul nonformal integrat al EFCRI (2.4) conține cadrul conceptual și premisele cunoscute: finalități, scopuri/

obiective și comportamente/ tipuri de activități; strategii și tehnologii de învățare, predare și evaluare a performanțelor elevilor și părinților acestora. Ne-am axat pe elaborarea și implementarea curriculumului nonformal integrat, fiindcă, cunoaștem situația de supraaglomerare a disciplinelor obligatorii de studii. Plus la aceasta, anume curriculumul asigură explorarea conexiunii dintre ceea ce studiază elevii opțional (separat de orele prevăzute de planul de învățământ) și părinții în cadrul ședințelor special organizate a *Școlii pentru părinți* sau a *Clubului parental*. Cadrul conceptual și structura curriculumului nominalizat sunt reflectate în subcapitolul 2.4. Dimensiunea praxiologică încorporează fundamentele metodologice, la care ne vom opri detaliat. Așadar, formele reprezintă calea de organizare, iar, metodele, cea de conducere a activității de cunoaștere/ învățare a elevului (3, p. 17) și părinților în contextul cercetării noastre. În esență, metodele sunt instrumentele educative (didactice) cu ajutorul cărora pedagogii (diriginții) vor efectua un demers de tip informativ-formativ de predare-învățare/interiorizare a cunoștințelor, achiziționare a competențelor și comportamentelor cu privire la respectarea culturii relațiilor intergeneraționale. Evident că prin utilizarea metodelor se realizează dezvoltarea forțelor, dar și evaluarea cognitivă, intelectuală a copiilor și adulților. Din punct de vedere executiv, *activității*, în integritatea sa, îi corespunde o anumită metodologie; *acțiunii concrete* – o metodă, iar *operației* – un procedeu. Pentru a clarifica și preciza interrelația acestora aducem schema propusă de Cerghit I. [3, p. 19-20].

În accepțiune praxiologică, fiecare acțiune, adică metodă are propria tehnică de executare, un mod specific de a organiza și finaliza acțiunea dată. Aceasta, deseori poate include un

ansamblu de operații/ procedee. Plecând de la faptul că forma de organizare a activității este nonformală, noi ne-am axat mai mult pe aplicarea metodelor: a) *expozitive de comunicare* (prelegerea, descrierea, narațiunea, explicația etc.); b) *interactive de comunicare* (conversația, discuția, problema,tizarea, sinectica, brainstormingul etc.); c) *de explorare* (observația, chestionarea, studiul de caz, modelarea, demonstrarea imaginilor, Power-Point etc.); d) *de acțiune* (exerciții, lucrări practice, elaborarea unor proiecte, fișe, portofolii, jocuri de simulare, instruirea asistată de calculator etc.).

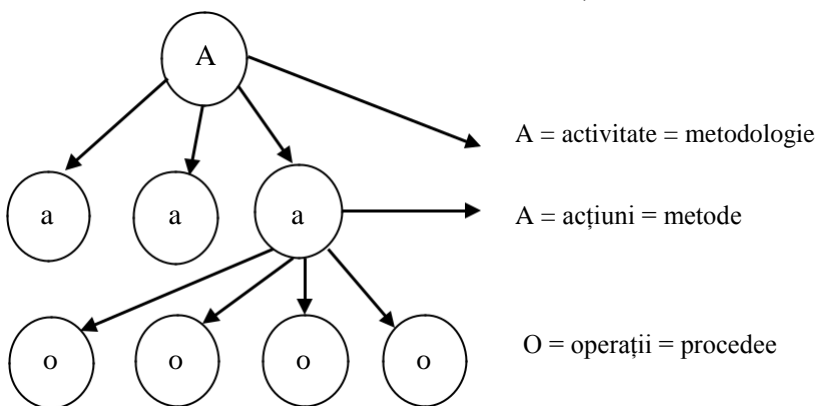


Figura 6. Componentele activității și corespondențele lor de ordin metodic [3]

După cum putem observa nu ne-am axat pe exclusivismul metodic, cel al utilizării unilaterale sau preferențiale doar a unei metode sau a unui grup de metode. Conducându-ne de paradigma cognitiv-constructivistă a centrării pe cel ce învață, am valorificat metodologia axată pe *ideea decalogului/ principiilor umaniste ale facilitării învățării* (K. Rogers). Deseori am lucrat, mai cu seamă, cu contingentul adult de

părinți și bunici în baza alegerii de către ei a metodelor de realizare a activității.

În ceea ce privește strategiile aplicate în cadrul EFCRI, am plecat de la accepțiunile pedagogice ale lui D' Hainaut L. [9], Guțu Vl. [11], Cucuș C. [5] și am valorificat strategiile educa-tive sub forma demersurilor acționale/ operaționale flexibile, ce prefigurează schema procedurală/ tehnologică, aplicată într-un context educațional concret și care se poate modifica perma-nent. Astfel, strategia presupune o îmbinare optimă a inten-țiilor, resurselor, mijloacelor și a metodelor de selectare a intereselor cognitive și a posibilităților de cunoaștere a celor care învață. Strategiile elaborate și valorificate de noi comportă direcționarea acțiunilor tehnologice, de aceea noi le-am definit în felul următor:

- *Strategii de informare și formare a atitudinii pozitive față de persoanele ce reprezintă trei generații (vârstnici, adulți, tineri);*
- *Strategii de formare a unităii dintre conștiința și conduita morală în abordarea comportamentului optim intergene-rațional;*
- *Strategia de coordonare a eforturilor educative cu privire la formarea culturii relațiilor intergeneraționale.*

Explicația acestora am realizat-o anterior (vezi subcapito-lul 2.2). Întrucât, în pedagogie mai continuă dezbaterile privind explorarea strategiilor și a tehnologiilor, noi am acceptat viziunile cercetătorului autohton Guțu Vl. [11, p. 345], care are o abordare flexibilă; formulată astfel *tehnologiile didactice vs strategiile didactice*. Locul strategiei l-am delimitat în model, separându-l. Totodată, aranjând strategia în ordinea dată, evi-dențiem faptul că tehnologia se pote constitui dintr-un an-

samblu de strategii, care sunt orientate spre atingerea scopului și a obiectivelor activității de EFCRI. În același timp, acestea nu numai corelează, ci se pot schimba cu locurile. În cazul când strategia funcționează drept un generic orientativ, tehnologia incumbă ansamblul de metode, procedee și tehnici, condițiile de interconexiune și valorificare, inclusiv, include măiestria pedagogului de a le îmbina și explora organic și eficient.

În acest caz, precizăm că *metodologia EFCRI* se subordonează exigențelor pedagogiei generale, *tehnologia educativă* se subordonează filosofiei educației și comportă principiile normativității generale (tehnologia comunicării educaționale; tehnologia cunoașterii pedagogice și cronologia creativității pedagogice). În acest sens, *strategiile* preconizate se subordonează *tehnologiilor educative*, iar *metodele* aplicate în EFCRI se subordonează strategiilor proiectate [11, p. 347-348].

Dimensiunea teleologică, adică finalitățile educației și a formării culturii relațiilor intergeneraționale, sunt materializate în scopuri și obiective/ vs competențe. Acestea, la rândul lor, au fost stabilite și formulate în subcapitolul 2.4/ în Curriculumul nonformal integrat al EFCRI. În acest context, considerăm oportun să efectuăm o precizare. Întrucât suntem în domeniul educației și consilierii, vom face accent pe schimbarea unor cogniții, pe formarea competențelor (la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare), a atitudinilor și schimbarea comportamentelor. În consens cu aspectele elucidate, atragem atenția că în procesul implementării modelului ne vom axa pe respectarea normativității educaționale și desigur că vom explora perspectiva de bază a pedagogiei postmoderne de învățare pe parcursul vieții persoanei.

Referințe bibliografice:

1. Bîrzea C., *Arta și știința educației*. București: EDP RA, 1998.
2. Buschkovitsch A.B., *The Concept of Model în Scientific Theory*. În: *Rassegna internazionale di logica*, 1977.
3. Cerghit I., *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
4. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*. București. Chișinău, 2000.
5. Cucoș C., *Pedagogie*. Ed. a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom, 2006.
6. Cuznețov Larisa, *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Cuznețov Larisa, *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: 2010.
8. Cuznețov Larisa., Simcenco I., *Parteneriatul educativ familie-cultură postfigurativă. Repere teoretice și practice*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015.
9. D'Hainaut L., *Des finsaux objectifs de l'éducation*.
10. Grandier J.-J., *L'explication dans les sciences sociales*. În: *L'explication dans les sciences (Apostel L. et.al.)*, 1973.
11. Guțu Vl., *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
12. Mead M., *Le Fossé des générations*. Paris: Denoël, 1970.
13. Neacșu I., *Instruire și învățare*. București: EDP, 1999.
14. Stănciulescu E., *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom, 2002.

PARTEA A II-a

Capitolul 3

FUNDAMENTE PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

3.1. DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ÎN CADRUL ETAPELOR VIEȚII UMANE

Studierea relațiilor intergeneraționale și a formării culturii acestora necesită o analiză a etapelor existențiale de viață umană. Constatarea dată necesită o re/ actualizare și precizare a *stadiilor de dezvoltare a personalității* și, anume, a concretizării *liniei normale de evoluție a vieții și a celei anormale*. Sinteza realizată după studierea mai multor lucrări dedicate acestei probleme [1; 2; 3; 5; 6] ne-a ajutat să elaborăm o matrice spe-cială în care am încorporat *stadiile dezvoltării personalității, linia normală, cea anormală de dezvoltare și automanagementul identității de vârstă* (Tabelul 1).

Tabelul 1. Matricea dezvoltării personalității și automanagementul identității de vârstă

Stadiul dezvoltării umane	Linia normală de dezvoltare	Linia anormală de dezvoltare	Automanagementul identității de vârstă
1	2	3	4
1. Pruncia/ 0–1 an	Încrederea în oameni. Iubirea și atașamentul reciproc; aprecierea	Neîncrederea în oameni ca rezultat al comportării neadecvate a	Acceptarea necondiționată a copilului, îngrijirea și educația acestuia presupune:

1	2	3	4
	<p>reciprocă a părinților și copilului;</p> <p>satisfacerea necesităților de importanță vitală a copilului (fiziologice și afective etc.).</p>	<p>mamei (ignorare, neglijare, lipsa iubirii materne, a comunicării cu mama și/ sau izolarea emoțională a copilului (înțarcarea prematură etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - supravegherea permanentă; - comunicarea și respectarea normelor igienice de îngrijire; - manifestarea iubirii necondiționare și desfășurarea unor jocuri ce stimulează dezvoltarea psihofizică a copilului.
<p>2. Vârsta fragedă/ 1–3 ani</p>	<p>Spiritul de manifestare a încrederii în sine.</p> <p>Copilul începe a se percepe ca o <i>entitate independentă</i>, un om aparte, dar care încă depinde de părinți</p>	<p>Neîncredere în sine și simțul hipertrofiat de rușine.</p> <p>Copilul percepe înaptitudinea sa, se îndoiește de capacitățile sale; îndură lipsuri, neajuns de comunicare cu părinții; este insuficient dezvoltat limbajul, mersul etc.</p>	<p>Aprobarea și dirijarea independenței manifestate prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - susținerea și încurajarea vorbirii, mersului, mișcărilor și a exprimării independenței, a încercărilor de cunoaștere a lumii; - organizarea jocurilor specifice de orientare în spațiu; de manipulare cu variate jucării și obiecte, mișcare și exersare a mersului (a mișcărilor de bază); dezvoltarea musculaturii fine etc.

1	2	3	4
3. Copilăria timpurie/ 3–5 ani	Curiozitatea și spiritul activ. Imaginație vie, foarte activ cercetează lumea/mediul ambiant; imită adulții, se joacă activ; se dezvoltă și se manifestă identitatea de gen (se comportă în conformitate cu rolul de gen).	Pasivitatea și indiferența față de oameni. Pasivitate, lipsa inițiativei; sentiment infantil de invidie față de alți copii; deprimare, instabilitate emoțională; lipsa comportamentului în conformitate cu rolurile de gen.	Menținerea și dezvoltarea spiritului activ, a intereselor cognitive și familiarizarea cu rolurile sociale și cele de gen: - frecventarea grădiniței de copii sau a centrelor specializate de educație a preșcolarilor.
4. Copilăria medie/ 5–11 ani	Hărnicia: manifestarea responsabilității și a năzuinței de realizare. Dezvoltarea sferei cognitive, a deprinderilor de comunicare și relaționare cu adulții și semenii. Formularea unor obiective simple și axarea pe atingerea lor. Asimilarea activă a informației a	Sentimentul propriei depreciere. Deprinderi cognitive și de muncă slab dezvoltate. Evitarea îndeplinirii unor sarcini complicate; sentimentul propriei deficiențe, perceperea acută a inferiorității; conformismul	Stimularea responsabilității, a sentimentului datoriei și utilității fiecărui om: - aplicarea strategiei de implicare a copilului în îndeplinirea variatelor sarcini intelectuale, cotidiene, morale etc.

1	2	3	4
	<p>varietelor operații/ acțiuni cu obiectele etc.</p>	<p>exagerat, o comportare foarte docilă; frica de a fi o mediocritate.</p>	
<p>5. Pubertatea și adolescența/ 11-20 ani</p>	<p>Autodeterminarea în viață. Maturizarea sexuală și psihofizică. Dezvoltarea capacității de a construi perspective/ planuri de viitor. Autodeterminarea la nivelul orientării <i>Cine și cum să fiu</i>. Polarizarea clară de sex și formarea competenței de relaționare interpersonală. Căutarea activă a identității de sine, experimentarea unor roluri sociale, inclusiv de lider al unui grup. Formarea concepției despre lume.</p>	<p>Incertitudinea/confuzia de roluri. Încurcarea și incertitudinea în perceperea și realizarea rolurilor, perspectivelor temporale. Accent pe concentrarea asupra cunoașterii și înțelegerii de sine în detrimentul dezvoltării relațiilor cu lumea și oamenii. Pierderea capacității de muncă și confuzie în motivația și conduita morală, în concepția despre lume.</p>	<p>Axarea adulților pe poziția educativă alături de puber și adolescent: - conversații și discuții despre rostul vieții, a existenței umane; despre variate profesii și valorificarea aptitudinilor personale; - încurajarea încercărilor de a munci (vara sau uneori paralel cu studiile în liceu sau în colegiu); - acceptarea cercului apropiat/ grupului de referință și observarea subtilă a relațiilor, ocupațiilor puberului/ adolescentului cu membrii grupului; -</p>

1	2	3	4
	<p>Apariția primelor sentimente de iubire, simpatie pentru o persoană de gen opus. Se observă o anumită detașare de familie.</p>	<p>Se pot observa confuzii cu privire la îndrăgostire și un infantilism accentuat. Manifestarea unui protest și negativism exagerat sau a fobiei de <i>ieșire în lume</i>.</p>	<p>- susținere și/ sau implicarea puberilor și adolescenților în activități social-utile (proiecte de cercetare; sanare a mediului etc.)</p>
<p>6. Maturitatea timpurie/ 20–40/ 45 ani</p>	<p>Apropierea de oameni. Axarea pe variate contacte interpersonale, dorința de a se dăruia. Îndrăgostirea/ iubirea, crearea familiei, nașterea și educarea copiilor; realizarea personală în activitatea profesională. Trăirea satisfacției cu referire la propria viață.</p>	<p>Izolarea de oameni/ societate. Evitarea oamenilor, a celor apropiați și evitarea relațiilor intime, apariția și manifestarea unor accentuări caracteriale; primele simptome ale devierilor și tulburărilor psihice care pot apare din motivul că persoana crede în influența unor forțe negative supreme.</p>	<p>Instaurarea deplină a automanagementului identității de vârstă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acceptarea de sine și exersarea permanentă a autocunoașterii și a autorealizării; - axarea pe autoeficiență în viața privată și profesională; - alternarea activității cu odihna și relaxarea; - axarea pe respectarea modului sănătos de viață și practicarea unui hobby.

1	2	3	4
7. Matu- ritatea mijlocie/ 40/45–60 ani	Creativitatea. Activitatea crea- tivă asupra pro- prii persoane și în relația cu alte persoane. O viață matură, interesantă și satisfacere psihoeemoțională. Sentimentul mândriei pentru copii; includerea în rolurile noi de socri, bunici etc. Educația genera- țiilor tinere în rol de bunici.	Stagnarea. Manifestarea egoismului, egocentrismu- lui; scăderea sau lipsa succesului în productivitatea muncii; invali- ditate timpurie; axarea excesivă pe sine și auto- iertarea de sine.	Continuarea auto- managementului personal prin: - învățarea noilor roluri familiale și sociale (mentor, autor și coordo- nator al proiec- telor etc.); - centrarea pe valo- rificarea noilor posibilități și a noilor activități (timpul liber, loisir, hobby etc.); - participarea la educația tinerei generații (nepoți).
8. Matu- ritatea deplină/ după 60 de ani	Împlinirea vieții. Autorealizarea și evaluarea calmă a trecutului. Acceptarea vieții trăite așa cum aceasta a derulat. Percepția unei vieți trăite din plin și necesară celor apropiați.	Disperarea. Percepția fap- tului că viața a fost trăită în zădar, că timp a rămas puțin, că acesta se perin- dă foarte repe- de. Pierderea încrederii în sine și în alte persoane.	Trecerea la o etapă de viață care încheie existența umană: - acceptarea reali- tății existențiale și axarea pe practicile spirituale/ reli- gioase; - manifestarea înțe- lepciunii; - axarea pe împăr- tășirea experienței de viață (la solici- tarea apropiaților);

1	2	3	4
	Capacitatea de a primi – accepta inevitabilul; înțelegerea faptului că moartea nu poate fi evitată. Poziție matură de încheiere a existenței sale.	Dorința de a-și trăi viața din nou, tendința de a obține de la ea cât mai mult posibil. Senzația de dezordine în lume, frica de moartea ce se apropie.	- practicarea unui ajutor familiei copiilor săi (la necesitate și solicitare); - automanagementul se va realiza cu susținerea copiilor maturi.

După cum putem observa din tabelul 1, pentru a contura etapele vieții umane și a preciza specificul generațiilor, am pornit de la teoria psihologului american Erickson E. cu privire la stadiile dezvoltării personalității [6, p. 483-484], viziunile căruia au la bază *principiul epigenetic*. Autorul consideră că stadiile dezvoltării omului sunt determinate genetic. În formarea sa ca personalitate fiecare individ le traversează continuu, de la naștere până la sfârșitul existenței. Erickson E. a scos în evidență și a descris opt crize psihologice care, în esență, denotă trecerea de la o etapă de vârstă și viață la alta. Astfel deosebim **crizele**: *încăderii – neîncăderii* (1 an de viață); *autonomie vs incertitudine și rușine* (2-3 ani); *apariția inițiativei vs simțul vinovăției* (3-6 ani); *hărnicia vs complexul inferiorității* (7-12 ani); *autodeterminarea personală vs mediocritate individuală și conformism* (12-18 ani); *intimitatea și sociabilitatea vs izolarea psihologică individuală* (în jurul la 20 de ani); *grija pentru educația tinerei generații vs afundarea în sine* (între 30-60 de ani); *simțul împlinirii de la viață trăită vs disperare/ frica de moarte* (după 60 de ani). În concepția cercetătorului, formarea personalității se manifestă ca o perindare a unor etape în cadrul cărora

individul suportă un șir de schimbări calitative de transformare a lumii interioare și a celei exterioare, a relațiilor lui cu persoanele din preajmă. În rezultatul acestor interacțiuni, individul ca personalitate dobândește un șir de trăsături caracteristice unei anumite etape traversate de viață. Dezvoltându-se și formându-se ca personalitate, omul capătă nu numai trăsături pozitive, dar și negative. Prezentarea detaliată a acestor trăsături în teoria sa, autorul a considerat-o practic imposibilă. Deaceia a realizat o sinteză și a expus acest fenomen prin cele două linii extreme de dezvoltare: *normală* și *anormală*. În acest context, savantul și alți cercetători [1; 4; 5], realizează o precizare importantă, pe care trebuie s-o conștientizăm și reținem: în formă absolută, adică *curată*, aceste linii de dezvoltare a personalității în viața omului nu se observă. Datorită descrierii clare a manifestării celor două linii-axe de dezvoltare a persoanei, putem ușor stabili și înțelege variantele intermediare în formarea și stabilirea personalității umane. Evident că dezvoltarea personalității se desfășoară în procesul educației și integrării sociale/ socializării, începând cu cea primară, din familie și continuând cu inserția în celelalte instituții sociale (grădiniță de copii, școală, centre de creație etc.).

Întrucât cercetăm educația și formarea relațiilor inter-generaționale am completat cele patru aspecte (stadiul, linia normală, linia anormală de dezvoltare a personalității, crizele de vârstă) cu încă unul, pe care l-am definit ***automanagementul identității de vârstă***, unde am evidențiat strategiile-cheie de autodirijare, centrate pe sporirea eficienței personale la fiecare etapă de vârstă. În viziunea noastră, formarea culturii celor trei generații include și o componentă de autoperfecționare și automanagement. Acest moment este strâns legat de educația și instruirea pe parcursul întregii vieți, acumularea variatelor

experiențe, altfel nu va fi posibilă înțelegerea metamorfozelor de vârstă, nu vom fi în stare să pătrundem în esența specificului vârstei generațiilor pentru a construi și menține ansamblul de relații și conduite decente ale acestora.

În continuare, vom examina ciclurile/ etapele vieții umane din perspectiva a două mari dimensiuni ale fenomenelor și influențelor existențiale.

Prima dimensiune, personologică (Dannefer D., 1999) reprezintă totul ce înseamnă caracteristică individuală și elementele specifice ei, considerate părți ale naturii umane, inclusiv, capacitatea luării deciziei (decizia individuală). **Explicația personologică** urmărește caracteristicile biografice provocate și acumulate de experiențele persoanei, factorii contextuali inițiali, precum poziția de clasă sau categoria socială, în care omul s-a născut și a crescut, dar, totodată, în prezent, contextul poate fi altul. Efectele personologice asupra vieții la maturitate sunt concepute ca fiind responsabile de traiectoria evoluției personale și de rezultatele individuale obținute pe parcurs. Prin urmare, factorii personologici includ factorii contextuali, care sunt implicați în viața omului de timpuriu și care au o semnificație majoră în evoluția fiecărui individ. **A doua dimensiune, cea sociologică**, se referă la forțele socio-structurale sau interacționale care marchează procesele ce se desfășoară în cursul vieții (modelele colective, agregarea socială, populațională, nivelul cultural/ simbolic, reprezentările sociale, experiențele sociale împărtășite; rolurile, normele și semnificațiile recunoscute într-o societate dată). Ambele dimensiuni, cea personologică cât și cea sociologică [2], pot fi determinate și se focalizează pe trei nivele de analiză:

- a) nivelul individual (structura concretă și caracteristicile vieții umane de la naștere până la moarte);

- b) nivelul agregării sociale/ populaționale (modelele colective ale structurii vieții în populația dată);
- c) nivelul cultural/ simbolic (studierea reprezentărilor sociale largi despre ciclurile vieții).

Până în anii 1950, sociologii și psihologii considerau că traiectoria vieții umane este relativ predictibilă, că fiecare etapă/stadiu a vieții include caracteristici sociale universale, asumate ca *realități general umane*: copiii sunt slabi, inocenți și dependenți; adolescenții sunt rebeli și dificili; tinerii sunt orientați și axați pe profesie și familie; adulții maturi parcurg sinuos criza vârstei de mijloc, iar vârstnicii sunt bolnavi, retrași din societate, conștienți de proximitatea morții. Această perspectivă socio-psihologică funcționalistă/ *cohortcentristă* s-a schimbat mult în următoarele decenii, transformându-se într-o viziune *etnocentristă*, menționează Tîrhaș C. [4, p. 116-117].

Astfel, generalizările despre diferențele de vârstă, realizate în baza analizelor transversale ale modelelor de vârstă au devenit nesatisfăcătoare, deoarece descriau doar situația *diferitelor cohorte sociale* la un moment dat. Traiectoriile umane s-au dovedit a fi mult mai puțin predictibile și rigide decât se afirmă de reprezentanții teoriilor psihologice a etapelor dezvoltării și a funcționalismului sociologic. În această situație, un mare pas în armonizarea teoriilor și a perspectivelor cu privire la vârstele umane l-a constituit *Paradigma îmbătrânirii și societății* [Ibidem], care are la bază teoria stratificării pe vârste ce promovează ideea că există un ciclu de viață normal predictibil într-o societate simplă sau complexă. Noutatea paradigmei și importanța ei pentru cercetarea preconizată rezidă în faptul că stratificarea pe vârste include raportul real dintre indivizi și structuri, precum și relațiile sistemice dintre acestea. De aici, direcțiile propuse de analiză și studii, presupun:

- *nivele de analiză multiplă*, în cadrul cărora indivizii trebuie abordați ca persoane particulare, cât și ca categorii, iar structurile necesită o tratare atât separată (cum ar fi familia), cât și ca entități statistice (de exemplu: prin compararea statistică a tipului de familie cu nivelul de trai sau/ și cu organizarea și distribuirea muncii);
- *tratarea din punct de vedere relațional al vârstelor* (fiecare etapă de vârstă trebuie evaluată în relație cu celelalte, întrucât schimbările într-una dintre ele, antrenează schimbări în celelalte etape de vârstă);
- *urmărirea dinamicii sociale de ansamblu în relație cu vârsta* (îmbătrânirea populației provoacă schimbări sociale; studiile transversale trebuie completate cu studii longitudinale);
- *inclusiunea în analiză a atitudinilor subiective și a sentimentelor* (acestea au efecte asupra vieții și comportamentului cohortelor, cu implicații în aria economicului, politicului etc.);
- *multidisciplinaritatea este indicată ca deziderat de bază în înțelegerea mecanismelor de structurare după vârstă* (analiza influențelor și contribuțiilor de tip biologic, educațional, psihonoemoțional etc. asupra vieții generațiilor);
- *colaborarea și schimbul interdisciplinar* (în continuarea ideii multidisciplinarității, stratificarea socială a vârstei are numeroase tangențe prin obiectivele sale cu conceptele, teoriile, metodele și rezultatele din alte discipline; în primul rând din cele sociale, dar și cele biologice, psihologice, pedagogice, istorice etc.).

Totodată aspectul înaintării în vârstă nu începe doar de la maturitate, ci este unul permanent, intrinsec creșterii și dezvoltării.

tării omului, începând de la naștere și până la sfârșitul vieții. Anume acest motiv ne orientează spre corelarea problemei cercetate cu analiza teoriilor clasice din psihologia socială, sociologie (funcționalismul, conflictualismul, interacționalismul simbolic etc) și desigur că din pedagogie și psihologie (învățarea pe parcursul vieții/ educația permanentă; teoria educației cognitive; teoria modelării și învățării sociale; teoria facilitării învățării; paradigma educației umaniste, *noile educații* etc.).

În consens cu analiza efectuată conchidem că la *nivel și context social*, dezvoltarea personalității este determinată de relațiile sociale normale și valorile acceptate, asimilate și explorate adecvat de persoană în cadrul societății. La *nivel și context psihologic*, dezvoltarea personalității depinde de evoluția construcției psihosociale a identității persoanei, inclusiv, a identității de vârstă și a procesului de actualizare permanentă a sinelui/ autoactualizare. La *nivel și context pedagogic*, dezvoltarea personalității încorporează un proces amplu de auto/ formare, declanșat în familie și continuat, la direct, de instituțiile de învățământ (școală, liceu, universitate), cadrul nonformal și cel informal.

Așadar, acțiunile care parvin de la nivelul și contextul psihologic și cel pedagogic, se desfășoară în cadrul nivelului și al contextului mai complex social, care le îmbină, le corelează și le amplifică, consolidând eficiența lor.

Referințe bibliografice:

1. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
2. Dannefer D., Uhlenberg P., Paths of the Life Course. In: Bengston V.L. Schase K.W. New – York: Springer Publishing Company, 1999.

3. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002.
4. Tîrhaș C., Singurătate și seninătate. Strategii de optimizare a vieții la vârsta a treia. In: Dragoste, familie și fericire. P. Iluț (coord. șt.), Iași: Polirom, 2015.
5. Крэйн Ю., Психология развития человека. 25 главных теорий., Санкт – Петербург: Прайм – Еврознак. 2007.
6. Эриксон Э., Формирование и развитие личности. В: Общая психология. А.Т. Маклаков. Москва: Питер, 2009.

3.2. ATITUDINILE ȘI IDENTITATEA DE VÂRSTĂ A PERSOANEI. ATITUDINILE COPILOR, TINERILOR ȘI ADULȚILOR FAȚĂ DE PERSOANELE ÎN ETATE ȘI FAȚĂ DE BĂTRÂNEȚE

Atitudinile oamenilor față de existența umană și ciclurile de viață a persoanei, familiei sunt deseori foarte incerte și confuze. Cercetările din domeniul pedagogiei privind formarea culturii intergeneraționale țin, preponderent, de relațiile familiale copii-părinți. Profund și destul de amplu sunt investigate finalitățile, formele, conținutul și tehnologiile educației ca sistem și proces, inclusiv aspectele psihopedagogice de formare-dezvoltare a personalității copilului.

Studiile etnologice, sociologice și antropologice elucidează viața colectivităților umane, fenomenele socio-culturale, însă acestea, în virtutea specificului și a obiectivelor acestor științe au un caracter constatativ, descriptiv, analitic și comparativ. Pe când problematica și aspectele legate de formarea-dezvoltarea personalității în toate ipostazele sale rămân o prioritate a pedagogiei și psihologiei.

Condițiile noi de viață, industrializarea, tehnologizarea continuă, procesele globalizării, procesele demografice cu privire la îmbătrânirea rapidă a populației pământului au un impact deosebit asupra echilibrului vieții sociale, consolidat de sute de ani și plasează în centrul atenției cercetătorilor din variate domenii, nu numai structura și funcționalitatea organizării socio-culturale și economice, ci și un registru complex de probleme, soluționarea cărora ar asigura o re/definire, o re/conexiune a concepțiilor, viziunilor și acțiunilor asupra ciclurilor de viață a persoanei, familiei, inclusiv, a relațiilor inter-generaționale, a cultivării și formării unei personalități integre în postmodernitate.

Un alt aspect important care merită să fie cercetat pluridis-ciplinar reprezintă feminizarea populației vârstnice (durata vieții bărbaților este mai mică). La fel, rămâne practic necercetată, din punct de vedere sociopsihopedagogic, sporirea numărului de persoane longevive, adică apariția și consolidarea fenomenului social de *viață lungă* [5, p. 346], care se manifestă tot mai pregnant și variază pentru grupuri tot mai extinse de populație din statele occidentale, SUA, China, Japonia etc.

Chiar dacă atitudinea față de bătrâni și bătrânețe are o tradiție istorică contradictorie care a parcurs calea de la exterminarea fizică a persoanelor în etate (epoca Arhaică/ străveche) până la o pietate necondiționată, caracteristică Antichității Clasice, apoi s-a schimbat cu o indiferență și/ sau marginalizare în epoca Industrializării, totuși, astăzi, asistăm la o schimbare pozitivă a imaginii sociale a bătrâneții și a persoanelor vârstnice.

Concomitent cu acestea, cercetătorii din domeniul psihologiei sociale [2; 5; 7; 8; 10 etc], totuși, fixează predominarea *atitudinii gerantofobe* la copii, tineri și la unii adulți. Lucrul dat

se explică prin perpetuarea unor opinii preconcepute și stereotipuri sociale învechide despre vârstnici, care s-au format și s-au consolidat mulți ani în șir. În cadrul studiului nouă ne-a reușit să selectăm unele opinii preconcepute și să observăm similitudini între acestea. Astfel, mai există tineri și adulți care consideră persoanele în etate *de prisos/ inutile* (17,4%); *pasive* (23,3%); *care consumă cel mai mult și nu oferă nimic* (21,2%); *au prea mari cerințe față de persoanele mai tinere* (27,4%); *au nevoie de îngrijire și prea multă atenție* (13,7%); *sunt mofturoși și răutăcioși* (26,3%).

Bineînțeles că rezultatele sondajului demonstrează prevalența opiniilor și viziunilor pozitive față de persoanele în etate. Optimist considerăm faptul că marea majoritate a respondenților susțin că:

- *nu avem drept moral să ne supărăm și să-i tratăm pe bătrâni negativ* (cu ură, indiferență etc.) – 74,2%;
- *acum o mare parte de persoane în etate sunt încă destul de active, lucrează, își cresc și educă nepoții*, consideră 61,3%;
- *relațiile mele cu persoanele în etate sunt: reușite* (61,2%); *bune* (43,6%); *foarte bune* (49,2%); *mă înțeleg cu ei* (63,3%); *am relații de colaborare* (54,6%); *mă împac suficient de bine* (23,4%); *evit rudele și/sau persoanele în etate* (31,3%); *relațiile mele cu ele sunt incerte* (13,3%);
- *nu ași fi reușit nimic în profesie și viața mea familială fără ajutorul părinților mei vârstnici și a rudelor/ bunici, unchi* etc. în etate, consideră 64,7% de subiecți;
- *am avut noroc de modele frumoase ale părinților și bunicii*, susțin 53,2% de respondenți;
- *mențin legături strânse cu rudele în etate* (părinți, bunici, unchi, mătușe etc.) – au arătat 46,4% de subiecți investigați;

- *bătrânii de astăzi au fost activi în tinerețe, au trecut prin multe perioade complicate (război, foame etc.) și merită tot respectul*, consideră 74,4% de subiecți.
- *uneori este dificil de comunicat și colaborat cu persoanele vârstnice, însă, îmi dau seama că voi fi și eu bătrân*, con-sideră 31,4% de tineri.

Cu privire la atitudinea față de propria bătrânețe, tinerii (2122 de subiecți cu vârste între 20–30 de ani) au răspuns astfel:

- nu mă gândesc, deoarece această perioadă este încă departe și/ sau foarte departe, consideră 20,7% (440 s.);
- uneori mă gândesc și simt o mare panică și frică, susțin încă 721 s. (49,3%);
- nu avem de ales, aceasta-i viața omului și urmează s-ă traversăm bătrânețea cu demnitate consideră 961 s. (34%).

Răspunsuri mult mai consistente și conștiente am obținut de la lotul adulților (1700 de subiecți cu vârsta între 35–50 de ani), după cum urmează:

- mă preocupă această etapă a vieții, am trăit emoții negative atunci când mă gândeam la bătrânețe, până la vre-o 30–35 de ani, acum mă strădui să fac tot posibilul să îmbătrânesc cât mai sănătos (axare pe un mod sănătos de viață) – 631 s. (37,1%);
- vreau să nu fiu povară nimănui, mă voi îngriji, voi lucra, voi menține relații bune cu copiii mei etc. – 823 s. (48,4%);
- grija de părinții bătrâni este una din funcțiile copiilor deja adulți, susțin 246 s. (14,5%).

Opiniile persoanelor în etate (lotul investigat 120 s.; vârsta între 60–75 de ani) cu privire la bătrânețe și relațiile intrageneraționale (cu semenii) au fost diferite:

- 39,2% (47) de subiecți consideră că au avut o viață normală, că bătrânețea este un dar, are și ea un farmec specific și ei se străduie să fie optimiști;

- 22,5% (27) de subiecți au o dispoziție pesimistă și susțin că așteaptă moartea, care este deja aproape;
- 38,3% (46) de subiecți susțin că indiferent de situațiile dificile pe care le traversează își păstrează calmul, echilibrul; se străduie să fie de folos apropiaților săi, lucrează și sunt activi.

Cât privește atitudinea față de semenii, opiniile au fost împărțite doar în două. Cea mai mare parte din subiecții investigați în etate (82,5%/99 s.) mențin relații cu alți bătrâni/ vecini, rude, prieteni etc. și manifestă un comportament empatic, axat pe colaborare, iar 17,5%/21 s. – sunt dispuși la obiecții critice, manifestă invidie. Explicațiile motivelor sunt diferite: copiii au grijă de părinții lor bătrâni, alții încă mai lucrează; sunt bogați etc. Aceștia menționează că deseori sunt indispuși, le pare rău că viața a trecut foarte repede.

În acest sens, am confirmat, de fapt, observațiile și viziunile cercetătorilor din domeniul psihologiei îmbătrânirii [1; 2; 6 etc.] și psihologiei vârstelor [5; 8; 9; 10], care au descris linia normală și anormală a înaintării în vârstă și au menționat că ***îmbătrânirea este un proces foarte complicat, dar și unul individual***. Investigația lotului de copii preșcolari, copiii de vârstă școlară mică, preadolescenți și adolescenți, în esență, ne-a permis să confirmăm rezultatele unui sondaj realizat recent de alți cercetători [1; 2; 3; 6].

Conversațiile cu copiii de diverse categorii de vârstă au permis să constatăm că aceștea, vorbind despre persoanele în etate, le asociază cu bunicii și rudele sale mai în vârstă. Considerăm că acesta a fost motivul unei aprecieri pozitive. Cu cât era vârsta mai mică a subiecților lotului, cu atât aprecierile erau mai pozitive și optimiste, ceea ce denotă un

specific evident al percepției și gândirii concrete; un anumit atașament față de bunici, demonstrează cât de important este rolul bunicilor în cadrul familiei, educației, în viața nepoților și desigur că în viața comunității.

Astfel, preșcolarii de 5-7 ani (170 s.), în limita de 89,4% (152 s.), au menționat că bătrânii sunt bunicii cuiva și ei sunt buni, cuminiți, ajută pe toți, știu a organiza sărbători frumoase (Crăciunul; Sf. Paști etc); merg cu nepoții la biserică, la mare, știu și spun multe povești etc. Școlarii mici, practic, au enumerat aceleași merite a persoanelor în etate, însă, au mai arătat că bătrânii cunosc multe lucruri interesante, au răbdare, sunt înțelepți și pot păstra secretele lor. Considerăm pozitiv și optimist faptul că mai mult de jumătate din subiecții lotului investigat (59,3% din numărul total de subiecți – 123), a menționat că vârstnicii au nevoie, deseori, de ajutor.

Preadolescenții încă rămân atașați de bunici destul de puternic (cu mici excepții), dar ei înțeleg și știu deja că există multe persoane în etate singuratică (n-au pe nimeni), bătrâni neputincioși și bolnavi, care necesită ajutor permanent din partea societății (lotul de 152 s.).

Adolescenții (lotul de 243 s.) au demonstrat o atitudine empatică, pozitivă față de persoanele în etate (91% – 221 s.) dar, totodată, conversațiile cu ei au permis să observăm și un anumit pesimism, un fel de fobie de *vârstnicii străini*. Un număr foarte mic de adolescenți (numai 53 s. – 22%) a fost în stare să explice ce este specific pentru vârsta dată și ce trebuie să facă omul ca să înainteze demn în vârstă și să aibă o bătrânețe reușită.

La întrebarea, *dacă în școală/ liceu este abordată problema îmbătrânirii persoanei și menținerea calității vieții*, practic, întregul lot a răspuns *nu* (doar 5 s. – 2,1% nu au știut ce

să spună). Ar trebui să fie neapărat un curs opțional, consideră 97,5% – 237 subiecți adolescenți. Investigația realizată permite să efectuăm anumite concluzii și să conturăm un șir de perspective de educația și formare a CRI.

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) consideră că îmbătrânirea este un proces care se desfășoară de-a lungul vieții, începând încă înainte ca noi să ne naștem. Capacitatea funcțională a organismului biologic uman crește în timpul primilor ani de viață, atinge punctul culminant în perioada adultă timpurie și mai apoi are loc declinul natural. Declinul este mai accentuat în funcție de ereditatea și influența factorilor externi care au acționat de-a lungul vieții [1; 2; 5; 7].

Astfel, bătrânețea desemnează o etapă a existenței umane în cadrul căreia întâlnim mari diferențe individuale; pe de-o parte avem percepția negativă – perioadă marcată de declinuri, pierderi, deteriorări, destructurări și, pe de altă parte se observă o abordare optimistă, pozitivă, centrată asupra noilor roluri și activități, asupra manifestării înțelepciunii și împărtășirii experienței de viață. Celor două perspective li se adaugă o poziție de mijloc, care acordă atenție atât evenimentelor pozitive, cât și depășirii situațiilor dificile și neplăcute [2].

Este stabilit faptul cunoscut de toți: dacă societatea încurajează păstrarea legăturilor familiale, atunci bătrânii sunt tratați cu *respect* pentru înțelepciunea și realizările lor, se bucură de stimă, prețuire, recunoștință pentru contribuția la viața comunității, aceștia au șansa să trăiască mai mult. Dacă societatea este mai mult centrată asupra performanței economice și a consumului; asupra tinereții și vigoriei; intensificarea și promovarea disoluției familiei extinse, atunci vârsta a treia poate căpăta o profundă *conotație negativă*. Evident că boală,

neputință, uneori lipsa atractivității fizice, conservatorismul, concepțiile învechite, singurătatea, dependența de alții, este o povară pentru persoanele insuficient educate și nepregătite moral pentru această etapă a vieții omului. Neglijarea sau promovarea distorsionată a construcției sociale vizavi de persoanele în etate, mediatizarea insuficientă sau tendențioasă, fără a demonstra valoarea autentică a multor personalități remarcabile, a potențialului acestora chiar la vârste destul de înaintate, oamenii ajung să se teamă de bătrânețe tot atât de mult ca și de ideea că nu vor trăi suficient pentru a ajunge bătrâni.

Analiza literaturii de specialitate [1; 2; 5; 7; 8 etc.] și observațiile noastre arată că există mari diferențe în percepția și abordarea fenomenului vizat. Bineînțeles că îmbătrânirea este un proces fiziologic care se manifestă prin degradări fizice, psihoemoționale, scăderea performanțelor perceptive etc., dar este necesar să înțelegem că aspectul subiectiv ce ține de reprezentarea persoanei și a imaginii de sine, totuși, este decisiv în ceea ce privește perceperea și acceptarea destoinică a acestei vârste. Faptul dat face să conștientizăm că fiecare individ uman parcurge diferit procesul îmbătrânirii sale, iar fiecare vârstă are avantajele și dezavantajele sale.

În conformitate cu cercetările din domeniul gerontologiei și sociologiei familiei distingem următoarea clasificare a vârstelor umane:

- ✓ **vârsta cronologică**, care reflectă trecerea timpului și reprezintă vârsta unei persoane în ani (conform actelor persoanei);
- ✓ **vârsta biologică** este legată de îmbătrânirea organică, iar declinul funcțiilor organismului apar și se manifestă diferit (la unele persoane mai devreme decât la altele);

- ✓ **vârsta socială** reflectă modul în care societatea percepe fiecare individ în parte în funcție de contribuția pe care acesta o are în societate și se referă la rolul, statutele și obiceiurile persoanei în raport cu semenii săi;
- ✓ **vârsta psihologică** se referă la competențele mentale (mnezice, intelectuale și motivaționale) și spiritul viabilității, optimismului ca răspuns la schimbarea mediului [1; 2; 10].

Bătrânețea / vârsta a treia este definită, analizată și studiată din variate perspective.

Întrucât investigăm formarea culturii relațiilor intergeneraționale, în continuare propunem evidențierea celor mai importante aspecte legate de bătrânețe, pe care le vom analiza din perspectiva a cinci dimensiuni: *demografică, biologică, socială, psihologică și filosofică*.

Perspectivaa demografică. Numeroși specialiști, instituții de cercetare atenționează asupra fenomenului îmbătrânirii populației, care este determinat de creșterea numărului de persoane vârstnice în structura globală a populației [1; 2; 8 etc.].

Potrivit datelor OMS numărul persoanelor vârstnice în anul 2025 va fi de un miliard la nivel global. Evident că acest lucru este pozitiv, însă situația dată reprezintă o problemă socială (printre primele cinci în lume), ce afectează un număr mare de populație, atât la noi în țară cât și în țările cu înaltă dezvoltare, deoarece ridică un aspect larg de probleme de origine etică, medicală și morală. Unele prognoze demografice afirmă că populația vârstnică crește mai rapid decât cea tânără. Fenomenul în cauză, după cum am menționat, necesită acțiuni sociale concrete care ar influența evoluția pozitivă, în sensul sporirii autonomiei și bunăstării vieții vârstnicilor, al asigurării

unei îmbătrâniri sănătoase, ocrotite adecvat de familie, comunitate și de stat pentru a păstra o viață de calitate.

Perspectiva biologică. Îmbătrânirea este un fenomen specific tuturor indivizilor; este un proces de declin al funcțiilor biologice a organismului. Gerontologii consideră că nu există o anumită vârstă care să indice exact începutul bătrâneții. Fiecare individ uman îmbătrânește în mod diferit. Printre cele mai vizibile semne ale îmbătrânirii sunt: încărunțirea, pierderea elasticității pielii, a dinților; apariția ridurilor accentuate la nivelul feței și mâinilor; stratul extern al pielii/ epiderma se subțiază. Numărul celulelor care conțin pigment scade, iar cele care rămân cresc în dimensiuni, astfel pielea devine mai subțire, palidă și translucidă. Nivelul energetic este în scădere și pe parcursul zilei apar stări frecvente de oboseală; durata generală a somnului se micșorează. La nivelul aparatului locomotor apare osteoporoza, oasele devin mult mai fragile, predispuse la fracturi, datorită nivelului redus de calciu din organism. Discurile intervertebrale de la nivelul coloanei se uzează odată cu vârsta; devin mai subțiri și, în consecință, înălțimea trunchiului și masa corporală scad. Coloana vertebrală își accentuează curburile, poate apărea gârbovirea. Îmbătrânirea musculară a scheletului conduce la diminuarea plasticității mișcărilor, a capacității de efort fizic [1; 2; 5].

Vârșnicii se confruntă și cu o serie de alte probleme precum: diminuarea funcției sistemului imunitar, astfel scade rezistența la boli; descreșterea funcției pulmonare; la nivelul inimii bățile devin mai slabe, neregulate; tensiunea sanguină poate fi ridicată (hipertensiune); pulsul se rărește. Senescența senzorială devine constantă. Scade treptat acuitatea vizuală, auditivă, sensibilitatea tactilă, mirosul și gustul; se diminuează

atenția și memoria. Scade spontanietatea gândirii, iar limbajul reflectă dificultățile gândirii; scade fluxul verbal și ritmul vorbirii. Afectivitatea, la fel, suferă un șir de schimbări, comportamentul este emoțional, apar stări de irascibilitate, nervozitate fără motive. Cu certitudine că există mulți vârstnici, care reușesc să-și conserve luciditatea și echilibrul psihic general, rămânând activi și cooperanți un timp îndelungat. Totul depinde de factorii ereditari, de mediu, dar și de efortul depus de persoană, începând cu vârsta tânără. Aici se are în vedere modul de viață dus de fiecare persoană [Ibidem].

Dacă individul respectă un regim echilibrat, practică cultura fizică, se alimentează rațional, nu are deprinderi nocive (fumat, consum de alcool, droguri etc.); a fost în stare să alterneze reușit munca cu odihna; a avut grijă de călirea organismului, de realizarea eficientă a managementului stresului; de organizarea armonioasă a vieții familiale – atunci persoana poate miza pe o îmbătrânire normală și reușită.

În consens cu cele expuse, merită să menționăm că la vârsta a treia, uneori, modificările și transformările la nivelul organismului uman, pot să apară brusc sau treptat în timp.

O îmbătrânire normală, sănătoasă se referă la prevenirea și reducerea efectelor nedorite ale îmbătrânirii. Scopul ei este menținerea sănătății fizice și psihice, profilaxia și evitarea bolilor, păstrarea unei vieți active și independente. În esență, dezvoltarea și valorificarea modului sănătos de viață presupune: respectarea unei diete corespunzătoare, efectuarea de exerciții în mod regulat, păstrarea activității mentale, relaționarea pozitivă cu cei apropiați. Deși, individul uman poate să influențeze semnificativ procesul său de îmbătrânire printr-un

comportament sănătos și optimist, atitudinea sa; totuși, bătrânețea nu poate fi oprită și nici inversată.

Perspectiva psihologică. Analiza lucrărilor din domeniul psihologiei [1; 2; 5; 6; 7; 9; 10 etc.] a permis să delimităm diferite clasificări ale periodizărilor de vârstă. Cea mai recunoscută și relevantă clasificare a evoluției personalității pe parcursul vieții este considerată cea a lui Erickson E. [9] pe care noi am completat-o cu automanagementul identității de vârstă (sub-capitolul 3.2). Aceasta include crizele psihosociale, sentimentul ce predomină fiecare stadiu și automanagementul identității de vârstă. Cercetarea recentă realizată în Republica Moldova de către Cuznețov Larisa și Simcenco Irina [1] redă specificul eta-pelor de vârstă a persoanei și reprezintă o sinteză a celor mai relevante clasificări cu menționarea autorilor.

După cum putem observa din tabelul prezentat, vârsta maturității poate fi divizată în mai multe subetape, în baza mai multor criterii. Fiecare cercetător a delimitat aceste stadii diferit în funcție de instrumentele și concepțiile sale teoretice [Tabelul 3.2].

Tabelul 3.2. Delimitarea etapelor maturității și specificul conduitei persoanelor în etate

Etape și subetape de vârstă	Specificul conduitei	Autori
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • 40-60 ani; vârsta matură mijlocie; • 60 ani și peste – vârsta matură în regresie; - stadiul <i>integrat</i>; - stadiul <i>umanizării</i> valorilor; 	criza psihosocială – integritate vs disperare; trăsătura ce predomină – înțelepciunea; sentimentul plenitudinii, comportament adecvat, integritate;	Erickson E. H. Levinson D.

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • după 50 ani – maturitatea deplină; • 40-60 ani – vârsta matură de mijloc; • după 60 ani – vârstnicul; • începe stadiul <i>involuției</i>; • 55-65 ani – vârsta matură continuă; • 65-75 ani – vârsta de trecere spre bătrânețe; • 75-85 ani – bătrânețea medie; • după 85 ani – marea bătrânețe/ stadiul longevivilor; • 60-70 ani – persoane în vârstă; • 75-90 ani – persoane bătrâne; • peste 90 ani – marii bătrâni; • 65-75 ani – bătrânii tineri (<i>young-old</i>); • peste 75 ani –bătrânii bătrâni/<i>old-old</i>. 	<p>seninătate vs</p> <p>nemulțumire de sine;</p> <p>rezolvarea conflictelor interne;</p> <p>realizarea plenară și începutul unor bilanțuri;</p> <p>comportament activ;</p> <p>comportament axat pe sine și familie;</p> <p>declinul și uzura vs</p> <p>bătrânețe reușită;</p> <p>sentimentul împlinirii vs</p> <p>criză și declin psihosocial;</p> <p>manifestarea înțelepciunii, integrității vs disperare varietate mare de comportamente;</p> <p>bătrânețe reușită vs</p> <p>bătrânețe problematică;</p> <p>integritate, activism vs dificultate, pasivitate;</p> <p>integritate, activism vs dificultate, pasivitate.</p>	<p>Loevinger J.</p> <p>White R. W.</p> <p>Gould C.</p> <p>Berk L.</p> <p>Santrock J.</p> <p>Zlate M.</p> <p>Șchiopu U.</p> <p>Verza E.</p> <p>Albu E.</p> <p>OMS</p> <p>Neugarten B. L</p> <p>Neugarten D. A.</p>

În esență, există diferite modalități de manifestare a specificului vârstei a treia. Plecând de la caracteristicile lui Fontaine R. [2], Reichard S. et al. [Apud 2], au fost identificate **6 tipuri de personalitate la vârsta a treia**. Simcenco I. [1] a precizat și dezvoltat tipurile care se întâlnesc mai frecvent în

viața de toate zilele. Analiza acestora arată că unele din ele reprezintă tipuri pozitive, altele negative, după cum urmează:

- ***tipul bazat pe comportament independent și constructiv*** acceptă pierderile pe care le aduce vârsta bătrâneții, consideră că e o etapă firească a vieții și caută soluții la variate dificultăți;
- ***tipul bazat pe comportament defensiv*** duce un mod de viață activ, ca și cum bătrânețea nu ar fi sosit, are încredere în propriile forțe, se bucură din plin de anii care urmează să-i trăiască;
- ***tipul bazat pe comportament dependent*** privește bătrânețea ca pe o vârstă a odihnei, bazându-se pe ajutorul și sprijinul copiilor săi adulți, a nepoților și ale altor rude;
- ***tipul de personalitate ostilă***, care îi acuză pe ceilalți pentru propriile eșecuri și dezamăgiri; este antipatic, manifestă stări de apatie, depresie, stări de irascibilitate, suspiciune, invidie; uneori chiar agresivitate;
- ***tipul axat pe nemulțumirea de sine*** își orientează ostilitatea împotriva propriei persoane; se izolează, nu relaționează cu semenii; manifestă stări de ură față de propria persoană;
- ***tipul axat pe comportament pozitiv și spiritual*** manifestă o conduită optimistă, centrată pe valorificarea binelui și a spiritualității.

Perspectiva socială. În context social, individul uman se confruntă cu o serie de evenimente importante, ce se referă atât la dezangajarea din rolurile sociale active; *retragerea din viața socioprofesională/ pensionarea* cât și adoptarea altor roluri sociale, dintre care unele se manifestă pasiv, caracterizate prin dependența sa de alte, alte persoane și activ, compensator [2; 4].

Abordarea vârstei a treia prin optica dimensiunii sociale se centrează pe unele constructe teoretice [2]. Teoriile cele mai răspândite fiind:

Teoria dezangajării. Cumming E. și Henry W. explică faptul retragerii progresive din viața activă a indivizilor la etapa când omul îmbătrânește. Astfel, scade tempoul activităților, descrește interesul față de semenii, apare focalizarea asupra propriei persoane. Totodată, mai poate fi sesizat faptul că și societatea îl retrage pe individ, încurajând pensionarea, creând instituții, locuri de muncă și sau odihnă etc. pentru vârstnici.

Potrivit viziunii lui Atchley R. [Apud 2] în perioada retragerii din activitatea profesională persoana trece printr-un șir de faze specifice:

- *faza anterioară pensionării* în care sunt adunate informații și sunt realizate planuri pentru perioada de după pensionare;
- *în faza lunii de miere*, pensionarul se bucură de libertatea pe care o are pe deplin;
- *faza scăderii entuziasmului*, satisfacția produsă de noua situație scade, persoana se simte plictisită, inutilă, nemulțumită de propria existență;
- *faza reorientării* în care apare interesul pentru noi activități, individul construindu-și un nou mod de viață.

Specialiștii din domeniul psihologiei sociale consideră că pensionarea poate avea consecințe atât pozitive cât și negative asupra unei persoane. Unii vârstnici percep și acceptă acest fenomen ca pe o etapă de odihnă binemeritată, după mai mulți ani de activitate. Alții, dimpotrivă, au o viziune negativă legată de sfârșitul vieții. Cercetările demonstrează un ansamblu de varietăți comportamentale, care depind în mare măsură de

întregul parcurs al vieții [2; 3; 5; 7; 10; 11]. În esență, dezangajarea și retragerea din câmpul muncii/ pensionarea, solicită persoanelor în etate o perioadă de adaptare la noua situație, care va depinde de o serie de factori precum: *atitudinea față de muncă, starea de sănătate, situația financiară, relațiile cu cei apropiați*. La factorii enumerați mai putem adăuga *activitățile preferate, genul și mediul de rezidență (rural, urban)*.

Teoria activității. Potrivit lui Neugarten B. L., teoria activității este opusă celei precedente. Teoria se bucură de un solid suport empiric: cu cât persoanele sunt mai active, energice, productive, cu atât îmbătrânesc mai reușit și adecvat și sunt mai fericite. Exersarea rolurilor familiale și sociale din perioada maturității poate fi prelungită. În momentul în care funcțiile sunt îndeplinite, persoana trebuie să identifice și să realizeze alte noi roluri pentru a se menține activă și implicată și a se simți utilă în societate.

Prin urmare, principala idee susținută de teoria dată, exprimă rolul continuării activității și la vârsta a treia. Cu cât persoanele în etate sunt mai active, cu atât vor fi mai satisfăcute și mai adaptate la viața socială și, desigur că vor fi apreciate de familia lor și de comunitate.

Teoria selectivității socio-emoționale. Carstensen L. L. susține că odată cu trecerea timpului vârstnicii devin mai selectivi. Ei alocă o mare parte de timp relațiilor cu persoanele apropiate, în special, cu nepoții, care sunt o sursă de bucurie și dorință de a trăi. E curios faptul că persoanele de vârsta a treia preferă să reducă numărul de relații interpersonale pentru a se afla mai mult timp cu cei dragi, mai cu seamă cu nepoții. Sintetizând rezultatele cercetării ținem să menționăm că acestea au arătat că promovează foarte activ valorile culturii post-

figurative persoanele de la 50-55 de ani până, aproximativ la vârsta de 70-75 de ani [1].

Acest aspect poate fi înțeles, fiindcă anume persoanele din această categorie de vârstă sunt încă destul de active, posedă experiență de viață și au forțe morale și spirituale, pe care caută să le valorifice.

Teoria optimizării selective și a compensării. Baltes M., Carstensen L. L. așează la baza îmbătrânirii cu succes, selecția, optimizarea și compensarea. Selecția este importantă pentru că la vârsta a treia apare o scădere a capacității funcționale a persoanei. Ca atare performanța se reduce în multe domenii ale activității. Persoana trebuie să selecteze domeniile de importanță maximă pentru sine și în cazul lor să încerce a-și optimiza performanța prin practicarea constantă a activităților relevante, inclusiv, și prin utilizarea resurselor tehnice existente.

Concluzionând, menționăm că persoanele de vârsta a treia sunt doar aparent inactive. Ele se implică în variate activități și duc un mod demn de viață în corespundere cu posibilitățile, interesele și capacitățile lor, astfel contribuind, la o îmbătrânire optimă și productivă.

Perspectiva filosofică se referă la ultima etapă de viață, în care persoana își face bilanțul asupra proiectelor, reușitelor și eșecurilor sale. Procesul de reflecție asupra propriei vieți apare normal în cazul autoactualizării și/sau fiind declanșat de anumite semnale ale existenței umane și a îmbătrânirii. Pot fi evocate anumite evenimente, care atrag variate gânduri și senti-mente despre sine, reconsiderarea semnificației experiențelor personale; integrarea și îmbinarea imaginilor anterioare ale sine-lui cu starea curentă; încercarea de a analiza și a aprecia con-tinuitatea dintre imaginile trecute, prezente și viitoare. Vârstnicii

deseori își împărtășesc amintirile, sentimentele și gândurile cu prietenii, cu membrii familiei, cel mai des cu nepoții.

După Erickson E. [9], sentimentul predominant la vârsta bătrâneții este *înțelepciunea*. În Vechiul Testament se spune că: *Înțelepciunea este la om adevărata cărunțețe...* În același context, pozitiv și frumos sună versurile lui Blaga L. din Trei Fețe: *Copilul râde, înțelepciunea și iubirea mea e jocul/ Tânărul cântă: jocul și înțelepciunea mea e iubirea / Bătrânul tace: iubi-rea și jocul meu e înțelepciunea* [Apud 1].

În esență, *înțelepciunea* este calitatea dobândită de-a lungul existenței umane. Specialiștii din domeniul psihologiei [2; 5; 6; 7; 9 etc.] menționează că anume bătrânii sunt considerați cei mai înțelepți, demni de a fi ascultați și respectați pentru experiența și ideile lor. Persoanele în etate au o viziune mai matură asupra vieții decât cei tineri, datorită capacității înalte de reglare emoțională, fapt ce aduce cu sine și o stabilitate emoțională accentuată.

Analiza reperelor teoretice expuse, denotă sensuri și idei profunde cu privire la vârsta a treia și exprimă esența specificului ei, care ne face să medităm și să conștientizăm rolul semnificativ, contribuția pe care o au bătrânii atât în familie cât și în societate. E important să manifestăm considerație față de ei, față de experiența de viață acumulată; să-i ascultăm și să le urmăm sfaturile și îndemnul lor. Experiența de viață, observațiile și studiile realizate ne orientează spre cultivarea unei atitudini pozitive la tineri față de bătrâni și a unei atitudini optimiste persoanelor în etate.

În comunicarea și relaționarea cu persoanele în etate, trebuie permanent să dăm dovadă de tact, empatie, altruism, blândețe, răbdare, compasiune, dragoste, stimă și responsabili-

tate; să creăm condiții optime de înaintare în vârstă, stimulând posibilitățile lor personale și punând accent pe valoarea lor.

Numeroși cercetători din domeniul psihologiei îmbătrânirii, astăzi [2; 5; 6; 8; 10; 11] se preocupă de studiul *bătrâneții reușite și active*. Întrucât cele mai frecvente probleme cu care se confruntă vârstnicii sunt cele de sănătate și cele sociale, specialiștii în unison recomandă respectarea modului activ și sănătos de viață.

În vederea păstrării, menținerii și a promovării unui sentiment de eficiență personală și, în general, opțiunea pentru autoeducație privind bătrânețea reușită, propunem unele activități: excursiile și călătoriile, participarea la diverse programe de divertisment, practicarea voluntariatului, a culturii fizice; lectura, vizita la rude și prieteni, plimbări în parc, reflectarea într-un mediu liniștit, frecventarea bisericii; unele activități de menaj casnic; efectuarea cumpărăturilor și îngrijirea personală; vizionarea selectivă a programelor TV, etc. cât și păstrarea și menținerea legăturilor cu familia și cei apropiați. Principalul moment de sănătate rezidă în menținerea unei dispoziții majore la persoanele în vârstă prin implicarea adecvată a acestora în viața familiei și comunității. Este foarte important ca persoanele în etate să aibă un grup de referință (de prieteni).

În continuare, menționăm că vârsta bătrâneții / vârsta a treia, reprezintă o etapă normală de viață, proprie pentru toți, care aduce cu sine un ansamblu de modificări în plan biofizic, psihologic, social și cultural. Abordarea ei din perspectivele: demografică, biologică, psihologică, socială și filosofică, a permis să elucidăm caracterul dinamic și complex, interactiv și variat al procesului de îmbătrânire. Pentru a face vârsta a treia reușită este necesar de dirijat și echilibrat procesul îmbătrânirii

prin modul de viață; menținerea capacităților funcționale; a gradului de adaptare psiho-socială; a statutului socio-economic. Evident că efectul culturii societății, experiența și expectațiile pozitive, atenția din partea mediului de reședință, relațiile armonioase cu membrii familiei, grija societății, vor contribui la optimizarea condiției de înaintare în vârstă. Îmbătrânirea reprezintă un proces individualizat, deci foarte multe aspecte depind de fiecare persoană în parte. Cunoașterea și înțelegerea caracteristicilor procesului de îmbătrânire, este important pentru a facilita și consolida relațiile adecvate cu familia și comunitatea; pentru a crea spații și experiențe noi pentru a împărtăși eficient și cu bucurie valorile culturii postfigurative.

Investigația realizată permite să efectuăm anumite concluzii și să conturăm un șir de perspective/ strategii vizavi de cultivarea atitudinilor adecvate față de persoanele în etate și față de această perioadă de viață a omului.

Așadar, agentul educativ cel mai important vizavi de familiarizarea individului cu privire la bătrânețe și viața persoanelor în etate, rămâne familia. Instituțiile de învățământ cu excepția instituțiilor preșcolare și a școlii primare, nu reprezintă agenți educativi importanți în problema dată (nu există măcar cursuri opționale despre problema înaintării în vârstă a omului). Extrem de puține sunt proiectele de caritate destinate persoanelor în etate, iar dacă sunt, acestea derulează doar în preajma *Zilei internaționale a bătrânilor* (1 Octombrie).

Politicile și practicile statale, la fel, sunt episodice și neînsemnate ca formă, și conținut; nu sunt coerente și sistematice. Mass-media este axată pe promovarea persoanelor tinere, pe importanta etapă de maturizare și integrare în profesie și societate; promovarea unor *persoane celebre* de tipul vedetelor de

podium, cinema, artiști/ actori, businessmani etc. Atât în instituțiile de învățământ (cu excepția celor de profil – asistența socială), cât și în emisiunile TV și radio, tematica specială dedi-cată acestei perioade de vârstă, practic lipsește. Sunt accidental și fragmentar elucidate unele aspecte din viața persoanelor vârstnice (accentul fiind pus pe cazurile excepționale și/ sau negative; tratare inumană, crime etc).

În viziunea noastră, situația descrisă contribuie doar la distanțarea generațiilor, la formarea și consolidarea variatelor fobii/ gerontofobii, ceea ce diminuează posibilitatea de înțelegere și colaborare a generațiilor mai tinere cu cele în vârstă; iar uneori reprezintă o sursă și o condiție de formare a unui negativism *social* chiar și față de propria bătrânețe.

Sintetizând, putem conchide că societatea umană nu poate ignora sau nega această realitate, care reprezintă perioada de încheiere a existenței omului, însă ea este în putere s-o menageze, imprimându-i un caracter profund uman, pozitiv, pentru ca fiecare persoană s-o parcurgă pe cât de posibil reușit, conștient și cu demnitate. În acest sens, familia, școala, instituțiile statale și cele nonguvernamentale, trebuie să-și unească eforturile, să elaboreze și să promoveze politici și practici optime de abordare și tratare a persoanelor, ce ar veni în corelație cu cele care elucidează obiectiv specificul și posibilitățile vârstnicilor, a meritelor acestora, a condițiilor de colaborare intergenerațională.

Referințe bibliografice:

1. Cuznețov Larisa., Simcenco I., Parteneriatul educativ familie – cultură postfigurativă. Repere teoretice și practice. Chișinău: Primex-Com SRL.
2. Fontaine R., Psihologia îmbătrânirii. Iași.Polirom, 2008.

3. Popescu R., Introducere în sociologia familiei. Iași: Polirom, 2009.
4. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002.
5. Taccani P., Vârsta a treia și bătrânețea. În: Manual de psihologia comunității. (coord. șt.).
6. Zani B., Palmonari A., Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003.
7. Альдохин Е. Н., Стереотипное представление детей и подростков о пожилых людях. В: Психология зрелости и старости. № 3, 2002.
8. Афанасьева Т.С. Формирование ценностного отношения к пожилому возрасту в образовательном процессе школы. Москва: Наука, 2008.
9. Эриксон Э., Формирование и развитие личности. В: Общая психология. А.Т. Маклаков. Москва: Питер, 2009.
10. Краснова О.В., Мы и они. Эйджизм и самосознание пожилых людей. В: Психология зрелости и старости. № 3, 2002.
11. Мид М., Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988.

3.3. EDUCAȚIA ȘI FORMAREA CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE

După ce am clarificat dezvoltarea personalității în cadrul tuturor etapelor de viață umană, considerăm necesară specificarea acțiunilor pedagogice în procesul educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale la cele trei generații (tineri, adulți, vârstnici *în contextul educației permanente*). În pedagogia postmodernă și din perspectiva secolului XXI, educația

permanentă/ educația pe întregul parcurs al vieții omului a devenit un concept pe cât de fundamental, pe atât de operațional și relevant la nivel de politici educaționale. Conceptul acționează și ca un principiu integrator, incluzând numeroase resurse și tipuri de învățare și formare [9, p.139]. În continuare, vom contura principiile, perspectivele și obiectivele formării-dezvoltării culturii relațiilor intergeneraționale.

Drept fundamente pedagogice în elaborarea instrumentarului teoretic nominalizat a servit paradigma postmodernității educației, axată pe *acțiunea proiectării curriculare* [1]; *coordonatele și principiile educației permanente* [9; 10]; *teoria și metodologia valorificării noilor educații* [9]; *teoria, metodologia și sistemul educației pentru familie* [3], *inclusiv, principiile practice a cronoformării* [2].

Bineînțeles că principiile pe care le propunem în continuare conțin anumite elemente selectate, dezvoltate și adaptate la problema investigată. Așadar, ***principiile educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă un ansamblu de norme/ teze generale, respectarea cărora va contribui la asigurarea orientării și funcționalității optime a procesului vizat.*** Principiile educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă un element central al normativității acțiunii educative. Analiza fiecărui principiu asigură funcționalitatea procesului respectiv și denotă originea lor, care derivă din axiomele pedagogiei (axioma filosofică a educației, cea sociologică și psihologică); legile și legitățile pedagogice. Astfel, *legitatea pedagogică generală*, presupune optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele – conținuturile – metodologia – evaluarea activității de educație; *legitatea sociologică a educației*, care prevede eficien-

tizarea raporturilor dintre actorii educației; *legitatea psihologică a educației*, presupune optimizarea raporturilor dintre condițiile și factorii extrinseci și intrinseci; *legitatea gnoseologică a educației*, respectarea căreia va contribui la eficientizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulate la nivel cultural și capacitatea de receptare-interiorizare și valorificare a educației; *legitatea organizațională a educației*, presupune optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice umane, cele socioculturale, finalitățile educației și rezultatele obținute [1]). După cum se poate observa *principiile* propuse au o sferă de referință specială, dar, totodată, asigură ghidarea acțiunii educative în formarea culturii relațiilor intergeneraționale.

1. ***Principiul abordării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale într-un mod sistemic și sistematic*** evidențiază necesitatea angajării conținutului învățării formale (învățământul preșcolar, școala primară, gimnaziu, liceu, universități), cât și a educației nonformale și informale, îmbinând și corelând toate căile, formele, mijloacele și posibilitățile mediului familial, sociocultural, accentul fiind pus pe o integrare eficientă și sistematică a acțiunilor educative.

2. ***Principiul abordării umaniste și prospective a educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*** vizează valorificarea paradigmei umaniste, a strategiilor cognitiv-constructiviste în scopul pregătirii reprezentanților celor trei generații pentru a anticipa anumite situații, a lua decizii și a soluționa într-un mod uman problemele/ dificultățile apărute.

3. ***Principiul axării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe valorile naționale, universale și a eticii spirituale*** (creștine – în arealul nostru), care indică asupra explorării valorilor umane autentice și orientarea acțiunilor

educative pe identificarea și deconstrucția, resemnificarea privind atitudinea și interacțiunea cu pseudo- și nonvalorile societății de consum.

4. ***Principiul axării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe valorificarea istoriilor și modelelor pozitive de viață*** vizează orientarea spre raportarea adecvată la alteritatea socio-istorică, ceea ce poate servi drept motiv și prilej de re/considerare a propriilor modele comportamentale și *de auto-construcție a temporalității personale* (conștientizarea procesului de înaintare în vârstă a persoanei, acceptarea și valorificarea optimă a rolurilor sociale și a posibilităților fiecărei perioade de vârstă).

5. ***Principiul centrării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe explorarea responsabilității, com-plementarității și reciprocității în valorificarea interacțiunilor generațiilor și a culturilor postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă*** – va asigura conștientizarea importanței și con-tribuției socio-culturale a valorilor celor trei culturi umane și va consolida percepția tripartită a timpului în ipostaza trecut – prezent – viitor.

În contextul vizat, vom creiona *caracteristicile generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*.

Plecând de la asumțiile de bază ale educației permanente, caracteristicile generale ale educației la nivel funcțional-structural și la nivel contextual [1, p. 94-98], specificăm următoarele ***caracteristici generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale***:

- a) *la nivel funcțional-structural a EFCRI sunt relevante:*
- caracterul teleologic (finalități: scopuri și obiective);
 - caracterul axiologic (valori, virtuți);

- caracterul prospectiv (orientarea spre viitor);
- caracterul dialectic (proces de dezvoltare).

Acestea sunt caracteristicile interne ce reflectă dimensiunea profundă și aspectele definitorii stabile intrinseci oricărei activități pedagogice, care poate fi realizată la nivel de sistem și de proces.

b) la nivel contextual a EFCRI sunt relevante următoarele caracteristici:

- caracterul sistemic;
- caracterul istoric;
- caracterul universal;
- caracterul național,
- caracterul determinant în dezvoltarea personalității umane.

În continuare dezvăluim esența caracteristicilor generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale.

Așadar, caracterul teleologic al EFCRI, presupune precizarea finalităților, adică a scopurilor, obiectivelor generale și specifice. Acestea au semnificația unor repere orientative, care determină intrarea și ghidarea activității de formare – dezvoltare a personalității în direcția dată.

Scopul: consolidarea și redresarea echilibrului socio-cultural intergenerațional

Obiectivele generale:

- formarea – dezvoltarea unității dintre conștiință și conduită morală cu privire la auto/dirijarea interacțiunilor intra- și intergeneraționale;
- formarea – dezvoltarea competențelor de explorare optimă a valorilor culturii intergeneraționale (postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă).

Obiectivele specifice:

a) la nivel teoretic

- dezvoltarea capacităților cognitive cu privire la formarea culturii intergeneraționale (percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente morale);
- dezvoltarea capacităților atitudinale afective – motivaționale – volitive – morale (sentimente, interese, aspirații, trăsături volitive și morale);
- formarea – dezvoltarea convingerilor și a competențelor de interiorizare a normelor morale cu privire la autodirijarea conduitei și a relațiilor intra- și intergeneraționale.

b) la nivel practic

- formarea – dezvoltarea deprinderilor morale privind abordarea și construirea relațiilor intra- și intergeneraționale;
- formarea – dezvoltarea obișnuințelor morale privind manifestarea culturii relațiilor intergeneraționale;
- formarea-consolidarea atitudinilor și comportamentelor morale privind promovarea valorilor și culturii relațiilor intergeneraționale.

Caracterul axiologic al educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale evidențiază resursele fundamentale necesare procesului vizat. Resursele concentrează ansamblul de *valori general-umane* (Bine, Adevăr, Frumos, Sacru, Sănătate, Familie etc.) și *valori naționale* (tradiții, obiceiuri etc.). Totodată, valorile se structurează în funcție de esența lor culturală, fiind grupate în valori etice, spirituale, religioase, estetice, economice, tehnologice, politice, sportive, medicale, etc. În acest sens, valorile își găsesc obiectivare în conținuturile gene-

rale ale educației, realizate în conformitate cu particularitățile vârstei și a nivelului/ treptei de învățământ. Caracterul axiologic al EFCRI reflectă raporturile stabile dintre valorile și conținuturile generale ale educației [1, p. 95], însă în contextul vizat, încercăm să conturăm și un șir de valori specifice: cultura postfigurativă; cultura cofigurativă; cultura prefigurativă; relații umane armonioase; speranța de viață; actualizarea de sine; identitatea de vârstă; identitatea generațională; cultură intra- și intergenerațională etc.

Caracterul prospectiv al EFCRI vizează sesizarea și anticiparea tendințelor esențiale de evoluție a acesteia, valabilă pe termen mediu și lung, inclusiv identificarea transformărilor care urmează a fi prioritare în viitor. Caracterul prospectiv corelează dimensiunea teleologică cu cea axiologică, asigurând depășirea unor situații de prezent, dar și anticipând apariția unor situații problematice în viitor.

Caracterul dialectic al EFCRI demonstrează complexitatea și funcționalitatea activității de formare-dezvoltare a personalității în direcția dată. Anume caracterul dialectic al educației asigură analiza structurii și calității de funcționare a acesteia și permite urmărirea transformării treptate a obiectului educației în subiect, actor al propriei auto/ formări și auto/ dezvoltări.

Dacă adaptăm EFCRI la nivelul contextual al educației, atunci vom evidenția cadrul și situația concretă în care sunt realizate acțiunile și influențele cu caracter formativ. De la bun început, precizăm că acțiunile educative sunt proiectate conform unor finalități/ scopuri, obiective și sunt conștientizate, organizate, structurate etc., iar influențele sunt accidentale. Atât acțiunile cât și influențele pot parveni din partea mai

multor agenți educativi (familie, școală, grup de referință, mass-media etc.). În acest sens, acțiunile educative organizate le putem identifica la nivel *macrostructural* – acestea vor îmbrăca forma politicilor și practicilor statale și vor surveni din partea instituțiilor sociale de resort (ministere, sistemul de învățământ, sistemul de ocrotire a sănătății publice etc.) și la nivelul *microstructural*, organizate de școală, asociații non-guvernamentale, centre de consiliere a familiei ș.a. Totodată, ținem să menționăm că deseori eforturile se îmbină și se completează, macrostructurile emit ordine, iar microstructurile – le efectuează. În epoca postmodernă, se observă și amplificarea variatelor inițiative (care nu întotdeauna, astăzi, sunt întemeiate și promovate *de sus în jos*), proiecte cu caracter educativ, parvenite de la variate microstructuri sociale.

Cât privește *situația educativă*, în literatura de specialitate [1; 3; 7; 9; 10], aceasta este abordată la nivelul unui concept operațional, angajat în identificarea și valorificarea contextului, în care se circumscriu acțiunile pedagogice special organizate și desfășurate. Cu toate că esența activităților educative este concentrată asupra nucleului funcțional – structural al procesului educației, realizarea acestuia este asigurată și condiționată de calitatea contextului pedagogic, a situației educative a cărei schemă generală este determinată de trei categorii de factori descriși de Mialaret G. [Apud 1, p. 85-86]:

1. *Factorii instituționali la scară socială globală:* societatea, sistemul de învățământ, programele școlare, metodologia pedagogică oficială, regulile generale de arhitectură școlară, sistemul de formare inițială și continuă a edu-catorilor.

2. *Factorii instituționali și noninstituționali, la scară teritorială și locală:* familia, instituțiile de învățământ, comunitatea pedagogică locală/ stradă, cartier, localitate; micromediul instituției școlare, echipa didactică, etc.
3. *Factorii instituționali și noninstituționali, implicați la scara actului didactic/ educativ concret:* clasa de elevi, educatorul, grupele, microgrupele, liderii formali și informali (în clasa de elevi), relațiile pedagogice educator – educați/ profesor – elev.

Poziționarea și realizarea EFCRI prin valorificarea aspectului contextual se percepe destul de clar la nivelul influențelor, care parvin din partea tuturor factorilor instituționali și non-instituționali nominalizați anterior. Bineînțeles că problema dată se manifestă și se abordează accidental, frecvent în studierea unor teme, mai cu seamă, în cadrul disciplinelor socio-umanistice; în modelele/ exemplele de comportare, comunicare și interrelaționare a reprezentanților celor trei generații. Să nu uităm că influențele pot avea și un caracter negativ, chiar distructiv uneori, deoarece ele nu sunt special gândite, organizate și desfășurate. Astfel, în societate, în variate contexte și condiții, putem auzi opinii preconcepute de tipul: *tinerii de astăzi sunt prea alintați și/sau desfrânați, n-au rușine; bătrânii sunt rigizi, conservatori și/sau răutăcioși; adulții/părinții tot timpul ne presează, cer prea multe de la copiii lor etc.* Concomitent cu acestea, întâlnim astăzi și situații conflictuale distructive, ca de exemplu: părinții/adulții sunt certați cu părinții săi în etate și nu comunică cu aceștia, interzicând și copiilor lor, adică nepoților. Se mai observă uneori neînțelegeri și certuri frecvente în legătură cu luarea unor decizii vizavi de intrarea tinerilor la studii, la un serviciu etc.; rânchiuna și rivalitatea între părinții

din partea soției sau a soțului; competiția nesănătoasă în diadele mamă – fiică, tată – fiu etc.

Cu părere de rău, putem continua lista exemplurilor negative, iar influența lor este în detrimentul tuturor, mai cu seamă a generațiilor în creștere, a copiilor, care imită și interiorizează nu numai modelele pozitive, dar și cele negative.

Anume acesta este motivul că în pedagogia postmodernă se pledează pentru sporirea culturii societății prin valorificarea insistentă a *educației pentru toți* și a *educației pe tot parcursul vieții*, a construi/ edifica o *cetate educativă* [10] din aceasta. În acest sens, considerăm foarte importantă influența mass-media asupra populației de variată vârstă.

Acum urmează să identificăm contextul pedagogic al EFCRI. Influențele câmpului psihosocial, parvenite de la ansamblul factorilor și mediilor socio-culturale, care, treptat se vor schimba odată cu sporirea culturii acestora (la formarea căreia a contribuit sistemul de învățământ și, nu numai). Miza sistemului de învățământ constă în crearea unor condiții favorabile speciale, după cum urmează:

- lansarea ideii, doctrinei educaționale a proiectului de optimizare a educației și formării culturii relațiilor inter-generaționale pe termen lung;
- responsabilizarea pedagogică a unităților de învățământ și a tuturor organizațiilor sociale cu privire la desfășurarea sistematică și sistemică coerentă a EFCRI;
- desfășurarea acțiunilor și activităților de EFCRI la nivel formal, nonformal și informal prin implicarea persoanelor din cele trei generații;
- mediatizarea activităților desfășurate și consolidarea acestora prin întemeierea emisiunilor radiofonice și TV, care

ar elucida obiectiv și științific variate aspecte ale înaintării în vârstă, începând cu copilăria fragedă și finalizând cu încheierea existenței umane (etapa care și ea trebuie să deruleze demn); ar explora adecvat posibilitățile și specificul, esența și farmecul fiecărei perioade de viață a omului etc.

- crearea și asigurarea funcționării unei rețele de centre de consiliere și de plasament pentru persoanele de diferită vârstă, care traversează o etapă dificilă/ de criză a vieții sale;
- elaborarea metodologiei educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale la nivelul tuturor tipurilor/ instituțiilor de învățământ (grădiniță, școală primară, gimnaziu, liceu, universitate);
- integrarea EFCRI în programele școlare și universitare în baza valorificării demersurilor de proiectare a conținutului instruirii *de tip: infuzional* (abordarea problematicii vizate în procesul studierii biologiei, istoriei, limbii și literaturii etc.); *modular* (abordarea unor aspecte structurate pe anumite teme/ module la nivelul variatelor discipline); *disciplinar* (studierea unor discipline opționale școlare distincte, fie la decizia școlii, fie la decizia părinților, elevilor) și *transdisciplinar* (abordarea EFCRI la nivelul valorificării unor sinteze științifice propuse trimestrial, semestrial și/ sau anual, realizate de echipe de profesori dintr-o perspectivă amplă: biologie, medicină, psihologie, pedagogie, economie etc.);
- unirea eforturilor depuse de cadrele didactice în educația formală, nonformală și informală, inclusiv, corelarea și eficientizarea posibilităților parteneriatului social școală – familie – comunitate.

În finalul acestui subcapitol, *propunem câteva perspective de realizare a EFCRI:*

- a) *perspectiva, care are la bază factorul temporal* va fi una de durată lungă, medie și scurtă, în cadrul căreia vor fi planificate și realizate un ansamblu de acțiuni/ activități, ca de exemplu: îmbinarea optimă a acțiunilor prompte axate pe soluționarea imediată a unor probleme cu acțiuni care vor derula 2-3-6 luni și acțiuni, care se vor desfășura ani de zile. Esențialul aici este ca acestea să se completeze organic și să consolideze procesul de formare a culturii relațiilor intergeneraționale;
- b) *perspectiva, care are la bază factorul spațial*, va include proiecte educative de tip local, regional, pe întregul teritoriu al țării (credem ca ar fi necesar să se desfășoare astfel de acțiuni și la nivel global);
- c) *perspectiva, care are la bază factorul axiologic/ valorile*, va fi cea care se va preocupa de identificarea și promovarea valorilor tuturor generațiilor, adică a celor trei culturi: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă.

În baza analizelor și sintezei efectuate putem conchide că educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă o problemă eternă. Din valorificarea ei continuă și calitativă vor avea de câștigat toți membrii societății (copii, tineri, adulți și vârstnici).

Referințe bibliografice:

1. Cristea S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003.
2. Cucoș C., Timp și temporalitate în educație. Iași: Polirom, 2002.
3. Cuznețov Larisa, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.

4. Dannefer D., Uhlenberg P., Paths of the Life Course. In: Bengstore V.L., Schaie K.W., New-York: Springer Publishing Company, 1999.
5. Iluț P., (coord. șt.), Dragoste, familie și fericire. Spre o sociologie a seninătății. Iași: Polirom, 2015.
6. Riley M.W., Kahn R., Foner A., Age on the Structural Lag: Society's Failure to Provide Meaningful Opportunities in Work, Family and Leisure. New-York: Wiley. Inter-science, 1994.
7. Stănciulescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom.
8. Tîrhaș C., Singurătate și seninătate. Strategii de optimizare a vieții la vârsta a treia. În: Dragoste, familie și fericire. Iași: Polirom, 2015.
9. Văideanu G., Educația la frontiera dintre milenii.
10. Văideanu G., UNESCO – 50 – Educație. București: EDP RA, 1996.
11. Эриксон Э., Формирование и развитие личности. В: Общая психология, 2009.
12. Маклаков А.Т., Общая психология. Москва: Питер, 2009.

3.4. BLOCAJE POSIBILE ÎN RELAȚIILE INTERGENERAȚIONALE

Comunierea umană reprezintă procesul esențial prin care oamenii transmit și recepționează mesaje. Informația transmisă și primită se desfășoară după o simplă schemă de comunicare, care include două sau câteva persoane. Componentele comunicării cuprind: emițătorul, codul, canalul de comunicare, mesa-

jul, receptorul/ destinatarul și conexiunea inversă/ feed-backul. Într-un dialog rolurile de emițător și destinatar se schimbă alternativ. Dialogul presupune un schimb de mesaje, o colaborare și cooperare în tratarea unui subiect, precizarea unor informații și/sau soluționarea unor probleme [2, p.323]. Dialogul este foarte important în stabilirea, dezvoltarea și menținerea relațiilor interumane. Evident că întreținerea unui dialog eficient depinde de măiestria formulării și expunerii gândurilor, ideilor, însă, mai depinde și de capacitatea persoanei de a asculta și a auzi, a analiza informația și a oferi un feed-back pe măsură. Cu toate acestea, nu putem nega importanța monologului. Monologul permite persoanei să învețe a ordona gândurile și a le expune explicit și consecutiv; el asigură întreținerea unui discurs, iar ambele ne ajută să întreținem o convorbire cu sinele; să structurăm gândurile într-o formă logică, coerentă și clară. În acest sens, înțelegem cu toții importanța cunoașterii și a explorării corecte a unei limbi. Pe bună dreptate, limba se naște în zona sensibilității, mai apoi trece în zona intelectului. Limba ca mijloc de comunicare rămâne drept o expresie a unei operații psihologice, participând activ la formarea personalității, menționa reputatul psiholog român Popescu-Neveanu P. [5]. Așadar, o limbă trebuie studiată și învățată, în baza valorificării ei se va dezvolta limbajul. Limbajul, ca activitate și proces de comunicare interumană, realizat prin intermediu limbii și a tuturor resurselor ei, reprezintă un proces psihic cognitiv, dar și unul expresiv, de influențare și educație. Formă de bază naturală a limbajului este vorbirea/limbajul oral și cel scris. Acestea se învață și se însușesc treptat, se consolidează prin multiple exersări, experiențe, ce debutează concomitent cu dezvoltarea intrauterină (s-a demon-

strat că fătul aude vorbirea mamei și a celor din jur), educația realizată în copilărie și extinsă pe parcursul vieții. După cum am menționat mai sus, *comunicarea* este un proces de transmitere a unor informații, dar ea nu se limitează numai la aceasta, ci asigură existenței omului formarea și menținerea legăturii interumane și posedă un caracter de prevenire și reglare a unor dificultăți [1; 2; 4; 7]. Piaget J. sublinia că dacă învățarea este asimilarea unor informații succedată de acomodare sau restructurarea operațională, apoi comunicarea este premisa, sursa, mijlocul și efectul/produsul educației [4].

Plecând de la accepțiunile date și de la problema cercetării noastre, scoatem în evidență chintesența comunicării interumane, care rezidă nu numai în schimbul de mesaje/informații, ci înglobează ansamblul de acțiuni care- l însoțește și, desigur că contextul și climatul psihologic pe care îl creează. Asume această misiune de bază a comunicării orientează, *alimentează* și consolidează raporturile/ relațiile interpersonale. Motiv solid pentru ca în ultimele decenii să se acorde o mare atenție studierii profunde a comunicării și relaționării interpersonale în științele educației. Responsabilitatea valorificării comunicării și relaționării intergeneraționale, în mare măsură, cade pe familie, apoi pe școală și celelalte instituții sociale cu caracter educativ (mass-media, biserica, bibliotecile, centrele de creație pentru copii etc.).

Aspectul vizat a influențat studierea ***blocajelor/obstacolelor de comunicare*** în special, în cadrul familiei [2, p. 325-328] și, la general, în cadrul comunității [1; 7]. Întrucât, blocajele de comunicare creează mai apoi blocaje de relaționare, devine foarte important să le depistăm la timp pentru a le studia și analiza, diminua, apoi a le lichida complet, fiindcă odată

apărute și consolidate, acestea distorsionează gândirea și comportamentul oamenilor, afectând existența și subminând calitatea comunicării și înțelegerii interpersonale.

Analiza literaturii consacrate [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] și a propriilor observații, a permis să stabilim unele blocajele de comunicare a persoanei, care se manifestau în interiorul unei generații și în cadrul intergenerațional. Studiarea specificului acestora ne-a orientat spre **clasificarea blocajelor după criteriul sferei afectate**. Astfel, deosebim **blocaje de tip personal**, ce creează obstacole în percepția propriilor posibilități sau dificultăți de comunicare și relaționare *cu sinele/ Eu-l* și de comunicare și relaționare *cu alte persoane*, indiferent de vârstă. Acestea pot fi: *timiditatea, anxietatea, agresivitatea, frustrația, tupeul psihologic, neîncrederea în forțele proprii, incapacitatea de evaluare și autoapreciere adecvată, incompetență de a realiza auto/ analiza, de a se desemni, de a se corecta și auto/dirija conduita*. Evident că pentru evitarea acestora, persoana trebuie să cunoască limba și să fie competentă în explorarea ei.

Blocajele de tip personal au un impact direct asupra apariției și dezvoltării **blocajelor de tip interpersonal**, care se manifestă în comunicarea și relaționarea cu alte persoane. Din cauza timidității, agresivității, anxietății, neîncrederii în forțele proprii etc., persoana poate să nu fie în stare a-și expune clar gândul; *să minimalizeze* sau, invers, *să exagereze* un eveniment; poate *să afirme categoric* ceva; poate *să nege*, să manifeste *indiferență, suspiciune* sau se grăbește să facă unele *concluzii și generalizări pripite, nepotrivite*. Literatura de specialitate [2; 3; 5; 7] abordează în calitate de blocaje care pot apărea în comunicare *filtrul mental* (care presupune o selectare și accentuare a unui singur detaliu; acesta, deseori poate fi negativ;

insistarea exclusivă asupra lui); *raționamentul afectiv de tip negativ* (persoana presuune că emoțiile negative reflectă în mod sigur lucrurile așa cum sunt). Acest blocaj este redat deseori prin cuvintele ... *dacă simt așa, înseamnă că este adevărat; desconsiderarea viziunii persoanelor în etate și/sau a celor tinere* (unii nu mai sunt deja competenți iar alții încă nu sunt competenți, n-au experiență de viață); *descalificarea sau ignorarea pozitivului* (se manifestă prin respingerea experiențelor pozitive expuse de persoanele de variate vârste, dar care ne sunt antipatice din careva motive, uneori slab conștientizate sau chiar neconștientizate); *supergeneralizarea* (poate avea un caracter tendențios negativ sau pozitiv); *gândirea de tipul tot sau nimic* (maximalismul se manifestă cu precădere în copilărie și tinerețe, însă pot gândi așa, uneori, și adulții sau vârstnicii, în unele situații, mai cu seamă acei, care *percep viața doar în două nuanțe, alb - negru*).

Din cele expuse, lesne observăm că blocajele de comunicare, odată apărute și manifestate de persoană în relația cu sămașii, se transpun și în relațiile integeneraționale. Anume acest moment trebuie să ne pună în gardă, să facem tot posibilul ca copilul, adolescentul, iar, mai apoi adultul, să se cunoască bine pe sine, să se înțeleagă. Fiecare individ necesită o educație adecvată pentru a-și cunoaște atu-urile/ plusurile și neajunsurile, pentru a fi pregătit de auto/perfecțiune morală și intelectuală. Astfel, persoana ar avea mai puține și neânsemnate dificultăți de personalitate/ caracteriale, care îi vor afecta comunicarea și relaționarea cu ceilalți [2].

Întrucât, educația de calitate reprezintă factorul decisiv în comunicarea și relaționarea armonioasă a oamenilor, este necesar să planificăm și să realizăm în cadrul și procesul ei

obiective speciale care vor urmări prevenirea apariției și depășirea blocajelor de comunicare și relaționare umană. Cu acest scop am schițat *Cercul vicios al blocajelor umane* ce poate distorsiona relațiile interpersonale (Figura 7).

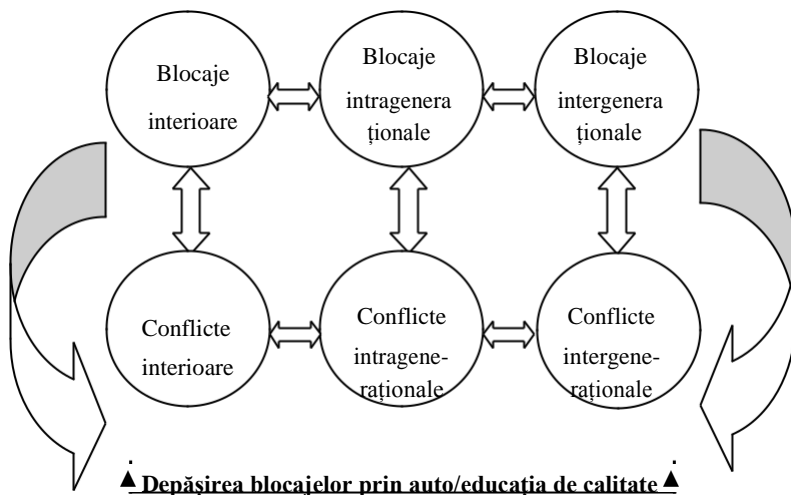


Figura 7. Cercul vicios al blocajelor umane

După cum putem observa din schema elaborată, blocajele personale, ce țin de personalitatea concretă s-au interiorizat, au trecut în blocaje la nivelul comunicării și relaționării cu sămașii, apoi au afectat și relațiile intergeneraționale. Evident că acestea provoacă variate tipuri de conflicte și la toate nivelurile relațiilor interpersonale, iar, individul, care nu se autocunoaște și nu se auto/perfecționează provoacă și întreține un cerc vicios, care-i subminează nu numai armonia și plinitudinea existenței sale, ci îi deteriorează treptat sănătatea fizică, psihică și cea socială.

În concluzie, fiecare persoană este obligată să-și facă timp pentru reflecții, autoanalize, introspecții și meditații, care ar

avea ca scop aprofundarea propriei cunoașteri și a cunoașterii altor persoane. Valorificarea acestor tehnici și strategii ar contribui substanțial la sporirea calității vieții și menținerea condiției umane, ceea ce l-ar face ne om împlinit și fericit.

Referințe bibliografice:

1. Allport G., Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981.
2. Cuznețov Larisa, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
3. Pânișoară I.-O., Comunicarea eficientă. Iași: Ed.: Polirom, 2008.
4. Piaget J., Psihologie și Pedagogie. București: EDP, 1970.
5. Popescu-Neveanu P., Psihologie. București: EDP, 1994.
6. Popescu-Neveanu P., Dicționar de Psihologie. București: Albatros, 1978.
7. Șoitu L., Comunicare și educație. Iași, EJE, 1997.

PRACTICUM

FAMILIA: MANAGEMENTUL CONFLICTELOR INTRA- ȘI INTERGENERAȚIONALE

4.1. SPECIFICUL CONFLICTELOR INTERPERSOANLE

Multe dicționare definesc conflictul prin termeni similari violenței, explicându-l ca: *disensiune; antagonism; ciocnire; dis-pută; ceartă; scandal; luptă; război.*

O abordare cunoscută a conflictului prezentă în domeniul conflictologiei la începuturile cercetării acestei probleme umane, redă influența credinței în caracterul competitiv, violent, adversativ de tip câștig-pierdere.

L. Coser a lansat o definiție care a devenit uzuală: conflictul este o luptă între valori și revendicări de statusuri, putere și resurse umane, în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza sau elimina rivalii [4].

Ulterior, definiția conflictului a început să-și lărgescă semnificația, incluzând și ideea de interdependență, colaborare dintre oameni, accentuând poziția *câștig-câștig*, alături de cea exclusiv antagonistă. Conflictul mai este definit ca o situație în care oamenii interdependenți manifestă diferențe în ceea ce privește satisfacerea nevoilor și intereselor individuale și interferează în procesul de îndeplinire a acestor scopuri [22; 23; 24].

Zeno-Daniel Șustac și **Claudiu Ignat** în lucrarea, *Modalități alternative de soluționare a conflictelor*, au definit conflictul ca fiind *un fenomen social contextual determinat de ciocnirea dintre interesele, conceptele și nevoile unor persoane sau*

grupuri atunci cand acestea intra in contact si au obiective diferite sau aparent diferite [22].

Unele precizări:

CONFLÍCT: 1. Neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord; antagonism; ceartă, discuție (violentă). ◇ Loc. vb. *A intra în conflict* (cu cineva) = a se certa (cu cineva). ◇ *Conflict de frontieră* = ciocnire între unități militare responsabile de paza frontierei între două state. ◆ **Război. 2.** Contradicție între ideile, interesele sau sentimentele diferitelor personaje, care determină desfășurarea acțiunii dintr-o operă epică sau dramatică. – Din lat. **conflictus**. Sursa: DEX (1998) [5, p. 211]. Cuvântul *conflict* provine de la cuvântul latin *conflictus*, ceea ce înseamnă confruntare și, practic, sună la fel și în alte limbi.

Conținutul noțiunii de conflict reflectă următoarele elemente:

- stare tensionată, de cele mai multe ori, de lungă durată;
- ciocnire; luptă sau război;
- lipsa armoniei în relațiile dintre oameni din cauza unor idei sau interese opuse;
- confruntarea oponentilor, urmată de ceartă, învinuire, uneori de acțiuni agresive/violență.

Conflictul poate fi definit și ca stare tensionată, urmată de o ciocnire, care apare atunci când două sau mai multe persoane sau grupuri din cadrul unei organizații/instituții trebuie să între în interacțiune pentru a îndeplini sarcina, a lua o decizie, a realiza un obiectiv sau a soluționa o problemă. Conflictul arată că interesele persoanelor sunt diferite; acțiunile unei părți determină reacții negative din partea celeilalte; părțile incapabile să soluționeze problema se critică reciproc.

În accepțiunea savanților **Ana Stoica-Constantin și A. Neculau** [9], conflictul este *o sursă de schimbare a individului, a*

sistemului în care acestea evoluează. Ulterior, concepțiile privind conflictul au început să se nuanțeze. Acum conflictele sunt percepute ca niște forțe pozitive și negative în același timp, adică acest fenomen social ar putea avea caracter constructiv și distructiv. Dacă cercetăm noțiunea conflictului din perspectiva istoriei, prima definiție științifică a acestui comportament uman vom găsi-o încă în filosofia lui **Aristotel**. Filosoful a formulat una dintre cele mai exacte metafore a conflictului: relația dintre *stăpân și slujitor*, referindu-se la conflictul dintre rațiune și sentiment. După părerea lui, aceste persoane sunt într-un conflict continuu. Stăpânul/rațiunea, înțelepciunea, controlând și diri-jând sluga / reacțiile primitive, spontane ale omului.

Idea *sentimentelor periculoase* în conflicte vine din Antichitate, aceasta a influențat timp îndelungat civilizația. Oamenii considerau ca sentimentele negative conduc la conflicte, iar conflictele la rândul lor, cauzează divergențe, ceea ce a marcat o epocă întreagă. Pornind de la acest punct de vedere, conflictul era considerat un comportament uman cu caracter negativ, care trebuia eliminat și schimbat cu rațiunea, voința, cu o conduită morală controlată sistematic.

În *Evul mediu*, filosofii erau preocupați de conflictele umane dintre virtute și culpă, dintre bine și rău. Chintesența acestei epoci, fiind: conflictul trebuie eliminat și înlocuit cu bunătatea, iar în *Epoca modernă* s-a încercat înlocuirea conflictului, a răului cu adevărul. **Darwin C.** era primul savant din epoca modernă, care a considerat conflictul drept o parte din teoria evoluției, iar **Freud S.** [8] este primul psihiatru, care a întemeiat teoria ce se baza pe conflictele intrapsihice, considerând conflictul parte a minții umane. **Deutsch Morton**, susține în teoria sa, că conflictul nu trebuie eliminat, ci transformat.

Cercetătorul a diferențiat și a explicat *conflictele constructive* și cele *distructive* [Apud 7].

Stephen P. Robins definește conflictul ca fiind un proces care încetează când o parte percepe că o altă parte a afectat-o negativ pe prima, sau este pe cale să afecteze negativ ceva, care are o anumită valoare pentru prima parte. Din acest punct de vedere, conflictul poate fi conceput ca o divergență de interese sau credințe, în care aspirațiile părților nu pot fi atinse simultan; sau ca o interacțiune a unor persoane, grupuri interdependente, care percep scopurile ca fiind incompatibile [20].

După **Vlasceanu M.** (1993), noțiunea de conflict denotă o opoziție deschisă; o luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide sau comunități; state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale divergente sau incompatibile, cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale. În funcție de localizarea lor în spațiul social, conflictele se pot produce la orice nivel al organizării sociale: de la cele specifice raporturilor interindivi-duale, intergrupale (între prieteni, soț- soție, membrii unui grup de muncă etc.) – la cele de nivel organizațional (între conducerea administrativă și specialiștii tehnici; între sindicat și patronat; între salariați și reprezentanții sindicali etc.), sau la cele de nivel macrosocial (între grupări sau partide cu interese politice diferite sau grupuri și categorii sociale cu interese divergente etc. [21]. Alți cercetători [2; 7; 10; 15 etc.] consideră ca conflictele se produc în maniera cvasi-sistematică între obiectivele unui individ sau serviciu, care se lovesc de voința altuia, văzută ca fiind împotriva intereselor proprii. O atitudine similară o adoptă și *Kapmauev C.* [27], în concepția căruia conflictul este o incompatibilitate percepută și manifestată a intereselor, acțiunilor și scopurilor.

În general, conflictul este considerat ca o poziție reci-procă opusă sau o agresiune raportată întotdeauna la o țintă, scop, ueori invizibil. La baza conflictului stau ciocnirile dintre interese particulare (ale indivizilor sau grupurilor), condițiile existente, părerile și convingerile individuale sau de grup; condițiile sistemului social-economic, pe de o parte, și interesele general-umane, legitățile economice, juridice, politice, țintele dezvoltării societății în ansamblu, pe de altă parte.

Conflictul, afirma unii psihologi, este o sursă de energie și vitalitate în măsura în care el este cel care actualizează credințele, stimulează pasiunile și revigorează simbolurile, pe scurt, crește nivelul de creativitate și participare selectivă [1; 4; 18 etc.].

Prin urmare, conflictul reprezintă un fenomen socio-uman, perceput ca o *ciocnire* de interese, o confruntare, o luptă care face parte din viața noastră. Fiecare persoană trebuie să se învețe a cunoaște și percepe la timp semnalele apariției conflictului, care se manifestă printr-un ansamblu de stări tensionate, confuzie, stres, supărare etc. Cercetătorii din domeniul conflictologiei consideră că fiecare om este obligat să respecte normele etice pentru a evita conflictul distructiv [6; 7; 14; 17].

Să reținem că după cum am arătat anterior, **L. Coser** definește conflictul ca o luptă între valori și revendicări de statusuri, puteri și resurse în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza și/sau a elimina rivalii [4].

În concluzie, conflictul se definește prin următoarele elemente constitutive:

- existența a doua sau mai multe părți/persoane sau sisteme;
- prezența unor trebuințe interese, scopuri sau valori incompatibile;
- manifestarea distructivă a invidiei, agresivității, urii;

- conflictul este o relație în care fiecare parte percepe scopurile, interesele și valorile celuilalt ca opuse și contradictorii pentru sine [3; 4; 7; 14; 19 etc.].

Atât conflictul interpersonal cât și cel social reprezintă o opoziție între indivizi și grupurile sociale, manifestată în baza intereselor competitive, a identităților diferite și a atitudinilor care se deosebesc. Structura conflictului social, inclusiv a celui familial, are o formă de triunghi, cu laturile:

- c – contradicția,
- a – atitudinea,
- b – comportamentul.

Astfel, **contradicția** reprezintă o situație de confruntare care presupune că scopurile sunt incompatibile; **atitudinile**, vin în contradicție, deoarece sunt percepții cognitive diferite (de convingere, afective, de voință) . **Comportamentul** se manifestă ca unul agresiv, ostil sau invers, cooperant și de compromis.

O altă structură a conflictului propusă în cadrul conflictologiei contemporane la fel conține trei componente:

Componenta 1: Percepția conflictului, modul în care îl înțelegem și cum îl evaluăm. Percepția nu este totdeauna rezonabilă sau realistă, întrucât fiecare individ decodifică datele situației în funcție de inteligența proprie; experiențele anterioare, cognițiile sale și capacitatea de analiză a situației. Contează mult și atitudinile, dorințele, starea dispoziției etc. Astfel, omul, uneori, poate vedea motivele unui conflict acolo unde ele nu există. **Conflictul** începe prin a exista, la început, numai în imaginația unei sau a mai multor persoane (stadiu în care încă mai vorbim de conflict imaginar), dar curând acesta devine conflict real, prin declanșarea unor mecanisme psihologice printre care, cel mai important, este *împlinirea profeției*. Ca

atare, este suficient ca numai o singură persoană să creadă că există o incompatibilitate și atunci aceasta va transmite un șir de mesaje negative sau chiar va acționa dușmanos. Partenerul va fi implicat în conflict, chiar dacă nu împărtășește acea percepție, nu simte ceea ce crede celălalt și nu are cunoștință de aceasta. Multe conflicte se dezvoltă din presupunerea eronată despre ceea ce ar putea să se întâmple, dacă una din părți ar face ceva. În mare măsură ostilitatea interpersonală este provocată de **conflictele imaginare**. Utilitatea practică a acestei informații constă în atenția cu care vom cerceta propriile percepții cu privire la conflictul pe care îl trăim sau a părții cu care ne confruntăm. Înainte de a face prima intervenție în direcția rezolvării conflictului, trebuie să ascultăm în mod empatic, să ne informăm și să analizăm situația.

Componenta 2: Afectivitatea în conflict (emoțiile și sentimentale trăite). Emoțiile sunt inerente conflictului. Unele emoții, îndeosebi emoțiile-șoc de genul furiei, disperării, spaimii, urii, dar și tensiunea, frustrația, tristețea sau teama, se cer verificate și detensionate la timp (fie direct în interacțiunea conflictuală, fie în exteriorul acesteia). În multe conflicte, oamenii ajung să acționeze împotriva propriilor interese, arătându-se mai interesați de a-și exprima sentimentele, decât să obțină satisfacerea nevoii care a cauzat intrarea lor în conflict. Distingem astfel un *aspect expresiv* al conflictelor și unul *orientat spre rezultat*. Este ceea ce identifică **L. Coser**, în lucrarea sa clasică **Funcțiile Conflictului Social (1964)**, *componenta nerealistă a conflictului* (manifestarea emoțiilor) și *componenta realistă* (satisfacerea nevoilor, a interesului) [4].

Eforturile de tratare a componentei expresive prin propunerea de soluții nu este eficientă dacă nu oferim sprijin și

înțelegere persoanei. Oamenii trebuie să găsească mai întâi un mijloc de-a-și exprima emoțiile, uneori, înainte de a se axa pe un rezultat real, care le va satisface nevoile. Este inutil să încurajezi exprimarea sentimentelor prin recunoașterea stresului pe care-l trăiește persoana, când aceasta nu are răbdare și este interesată de rezultat [4; 15; 19 etc.].

Componenta 3: Acțiunea/comportamentul în conflict poate avea două roluri: exprimarea opiniei, a emoțiilor implicate și satisfacerea nevoilor. Acțiunile pot îmbrăca o largă diversitate de manifestare, de la încercarea de a face ceva în dezavantajul altuia; de la exercitarea puterii, până la violență și distructivitate sau, dimpotrivă, axarea pe caracterul conciliant, constructiv și prietenos. Acțiunea poate avea un caracter constructiv/cooperant ori unul, distructiv/competitiv. Să observăm că cele trei laturi ale conflictului nu corelează: creșterea sau reducerea intensității uneia nu întotdeauna ne oferă informații juste despre evoluția celorlalte. Această relativă autonomie de manifestare, face uneori greu de înțeles și de anticipat comportamentul persoanei cu care te afli în conflict. Iraționalitatea actelor noastre și a oponentului ne derutează, ne face confuzi, deseori ne șochează. Conflictelor familiale au aceeași structură, iar laturile triumphiului convențional (contadictia, atitudinea, comportamentul), se manifestă variat.

Activități practice:

1. Determinați structura conflictului.
2. Stabiliți specificul conflictului și propuneți căi și mijloace de soluționare (în familie și la serviciu).
3. Analizați elementele structurale și cauzele conflictelor interpersonale.

4. Determinați și caracterizați structura conflictului familial.
5. Stabiliți ierarhia emoțiilor și a acțiunilor care se manifestă în conflictele interioare și interpersonale.
6. Comparați structura conflictelor sociale cu cele familiale.

- capacitatea de a stabili cauzele conflictelor interpersonale;
- abilitatea de a diagnostica și delimita conflictul constructiv de cel distructiv;
- capacitatea de a analiza structura conflictului social/familial;
- abilitatea de a delimita și dirija conflictul familial constructiv și cel distructiv.

4.2. SPECIFICUL CONFLICTELOR INTRAPERSONALE

Conflictul este o componentă naturală, indispensabilă vieții noastre cotidiene și a relațiilor noastre cu ceilalți, deată, de regulă, nu îl analizăm, nu ne gândim la el și nu îl studiem. Totuși zi de zi, oamenii au parte de variate conflicte, cu ei înșiși, cu alte persoane, în familie și în societate. Deși, cei mai mulți oameni privesc conflictul ca pe o forță negativă și distructivă, el poate deveni o șansă pentru depășirea unei crize, pentru maturizarea și învățarea persoanei. Dacă persoanelor li se dezvoltă anumite competențe pentru evitarea și rezolvarea conflictelor, acestea devin apte de analize a situațiilor sociale; pot decide asupra căilor înțelepte de acțiune și pot deveni responsabile pentru consecințele acțiunilor lor. *Conflictul în psihologie se concepe ca o ciocnire a unor tendințe opuse, contrării ce au loc, mai întâi, în psihicul uman, iar apoi se manifestă în relațiile*

oamenilor sau a grupurilor sociale. **Davidov N.** (1983), prin conflict subînțelege o contradicție greu rezolvabilă, însoțită de trăiri afective acute. **Sillamy N.** (1996), tratează conflictul ca pe niște manifestări ale unor antagonisme deschise între entități individuale sau colective, ce au interese incompatibile în ceea ce privește deținerea sau gestiunea unor bunuri materiale și/sau simbolice. În versiunea lui **Fișer R.** (1990), conflictul este o formă de comportament competitiv între persoane sau grupuri, ce apare atunci când două sau mai multe persoane întră în competiție pentru unele resurse limitate [Apud 19, p.38].

În literatura de specialitate sunt cunoscute și studiate următoarele forme ale conflictului:

- conflict intrapersonal/ interior;
- conflict interpersonal/ între persoane;
- conflict intragrupal/ în interiorul grupului;
- conflict intergrupal/ între grupuri.

Primul se prezintă ca o confruntare internă a intereselor, trebuințelor, pasiunilor persoanei ce au aceeași forță, dar sunt opus direcționare. Acest tip de conflict a fost studiat mai profund în psihologie, patopsihologie, psihanaliză. Una din primele cercetări ale conflictului intrapersonal a fost efectuată de către **Luria A.** Savantul a elaborat diferite situații experimentale, ce pot scoate în evidență conflictul intern. O atenție deosebită studierii conflictului intern a fost acordată de către **Levin K.** [Apud 19].

Conflictele interioare pot avea un caracter stabil, funcționează autonom în structura psihoemoțională a individului și se manifestă, deseori ca fragmente sau consecințe ale evenimentelor ce au avut loc anterior [Apud 18, pag.111]. În acest context originală este concepția lui **Freud S.**, conform căreia

structura personalității se constituie din trei componente: *Eu*, *El* și *Supra-Eu* [8].

Starea de neliniște a individului și nemulțumirea de sine, consideră **Freud S.** și neofreudiștii, este o reflectare subiectivă în conștiința omului a luptei dintre *El* și *Supra-Eu*, care nasc un șir de contradicții nerezolvabile sau nerezolvate între ceea ce servește ca imbold al comportării în realitate, în comparație cu normele și regulile estimate de *Supra-Eul* persoanei.

Căutând să se izbăvească de stările emoționale neplăcute, omul prin intermediul *Eu*-lui elaborează niște ***mecanisme de protecție***, printre care:

– ***Negarea***. Dacă realitatea este neplăcută individului, el apelează la negarea acesteia sau se străduie să reducă seriozitatea pericolului apărut pentru *Supra-Eu*. Cea mai frecventă modalitate de comportare manifestată de acest gen este neluarea în seamă, negarea criticii din partea altor persoane.

– ***Reprimarea*** face parte din blocarea de către *Eu* a impulsurilor și a amenințărilor interioare parvenite de la *Supra-Eu*. În acest caz gândurile neplăcute, frământările respective sunt, parcă, *eliminate* din sfera conștiinței, nu au influență asupra comportării reale. De cele mai dese ori sunt reprimare acele gânduri și dorințe ce vin în contradicție cu valorile și normele morale acceptate de către individ.

– ***Raționalizarea*** este o modalitate de justificare rațională a unor fapte sau acțiuni ce vin în contradicție cu normele etice, care provoacă tensionări, neliniște, frustrații, conflicte interioare. Cele mai tipice modalități de raționalizare sunt următoarele:

- a) justificarea propriei incapacități de a face ceva prin nedorința de a săvârși acest act;

b) justificarea săvârșirii unei acțiuni nedorite în împrejurări neadecvate, nefavorabile.

– **Intelectualizarea** reprezintă mecanismul de soluționare a unei situații dificile, o stare emoțională negativă prin intermediul *examinării de la o parte, cu ochii altuia*.

– **Proiecția**. Mecanismul proiecției își manifestă acțiunea sa prin faptul că omul atribuie, în mod inconștient, propriile calități negative altei persoane, deseori, exagerându-le.

– **Substituirea** reacției. Uneori oamenii ascund de sine motivul propriei comportări, reprimându-l prin intermediul unui motiv de tip opus, foarte pronunțat și susținut în mod conștient.

Dacă aceste și alte mecanisme de protecție nu acționează, apoi impulsurile nesatisfăcute, se resimt de către individ într-o formă codificată, simbolică, de exemplu, în visuri, erori de exprimare, glume, comportament bizar, inclusiv patologic [8].

Conflictele interioare ce apar în perioada formării personalității, ca urmare a interacțiunii tuturor factorilor dezvoltării acesteia, a autodeterminării și integrării sociale, pot fi depășite numai prin intermediul autocunoașterii și aspirației, dar și a acțiunilor de autoperfecționare, implicit, prin intermediul autoactualizării. În cadrul conștientizării realității, individul se autoactualizează și poate dispărea conflictul interior. Rezolvarea conflictului înseamnă încetarea lui prin explorarea metodelor analitice ce ajung la originea problemei, ținând cont de întreaga personalitate umană, de diferențele culturale și sociale [3]. Conflictele interioare se clasifică în funcție de vârstă și maturizarea structurilor interne ale personalității după cum urmează:

a) *Perioada de la 1 an până la 1 an și 6 luni*. Perioadă calmă fără conflicte interioare, deoarece structurile interne ale personalității nu sunt încă formate, aceasta este considerată biologic securizată.

- b) *Perioada de la 1 an și 6 luni până la 3 ani și 6 luni.* Formarea primară a componentelor conștiinței de sine, care nu sunt încă evident delimitate. De abia se dezvoltă structurile psihoemoționale. Apar primele semne ale conflictelor interioare, legate de interacțiunea structurilor conștiinței și sfera afectivă. Structurile opozițional-evaluative practic nu sunt dezvoltate și conflictualitatea internă nu se conștientizează și nu se poate observa din exterior.
- c) *Perioada de la 3 ani și 6 luni până la 12 ani.* Tempoul dezvoltării sinelui coincide cu dezvoltarea gândirii logice și a sferei cognitive. Conflictualitatea interioară este mică și e provocată, mai frecvent, de particularitățile dezvoltării somatice în corelație cu sfera afectivă și cea volitivă a copilului. Conștientizarea conflictualității interioare este slabă și practic nu se proiectează în exterior, cu excepția unor copii prea sensibili.
- d) *Perioada de la 12 ani până la 14 ani.* Pubertatea este vârsta unor mari transformări anatomo-fiziologice, morfologice, psihice etc., care se resimt de întreaga personalitate a copilului. Către această vîrstă survine o criză, care, în opinia lui **Bojovici L.**, se deosebește de celelalte crize prin apariția unui nou nivel al autoconștiinței, ce se caracterizează prin necesitatea și capacitatea puberului de a se cunoaște singur pe sine. Acest moment este important, deoarece creează premisele autoafirmării, autorealizării și ale autoeducației, ceea ce, de fapt, reprezintă fundamentul autoactualizării viitorului adult. Pubertatea este etapa formării active a sistemului de interese, de valori personale, orientări morale. Toate acestea, interacționând cu influențele venite din mediul exterior, creează

dezarmonii, tensionări ce provoacă conflicte interioare care deseori au proiecție externă în comportamentul puberului.

- e) *Perioada de la 14 ani până la 21/24 de ani.* Etapa de bază este determinată nu numai de procesele de maturizare biologică, ci și de noua situație socială a adolescenților, detașarea de familie, autodeterminarea socială, morală și profesională creează condiții ce dau naștere conflictelor interioare. Conflictele interioare la această vârstă sunt foarte acute, iraționale, slab conștientizate; nu se înțeleg cauzele și mecanismele apariției și derulării lor, nu pot fi dirijate eficient de către individ.
- f) *Perioada de la 24 de ani până la 35 de ani.* Are loc trecerea la procesul final de autonomizare a structurilor psihice și a structurilor personalității. Conflictualitatea interioară scade, iar la mulți indivizi chiar dispare.
- g) *Perioada de la 35 ani până la 40/42 de ani.* Majoritatea conflictelor interioare se declanșează în legătură cu epuizarea posibilităților de dezvoltare și lărgire a structurilor intelectuale și trecerea la modelele stereotipice ale comportării. Pentru această perioadă, numită și *vârsta de răscruce a vieții omului*, sunt caracteristice formele acute ale conflictelor.

Perioadele ulterioare sunt mai calme, are loc o scădere treptată și ciclică a tuturor formelor de conflictualitate internă [27; 28]. O altă categorie de conflicte interioare apar în perioada restructurării personalității în legătură cu metamorfozele de vârstă. În familie, pot să apară conflicte ce sunt provocate de decesul soțului; din cauza incapacității de a interioriza rolurile sociale noi (de socri, bunici etc.); din cauza nostal-

giei, a primelor semne de îmbătrânire și/sau divorț. Deosebit de conflictuale sunt momentele cruciale, când individul ia decizii foarte importante pentru sine, pentru viață, carieră, care vin în contradicție cu ambianța precedentă a individului.

Dacă *conflictele restructurării personalității* sunt legate de aprofundarea autocunoașterii și autoactualizării, apoi *conflictele de incursiune* sunt provocate de mai mulți factori cum ar fi:

- influențe opuse posibilităților psihice, fizice, morale și ale sistemului de valori adoptat și urmat de personalitate;
- influențe orientate spre deformarea structurilor interne ale personalității;
- influențe ce forțează integrarea personalității în anumite sisteme sociale;
- influențe ce limitează sau împiedică integrarea socială etc.

Situațiile conflictuale de incursiune scot în evidență indivizii sensibili sau invers, pe cei rigizi, care se conformează cu greu realităților sociale [4, p. 77].

După cum am observat, spectrul conflictelor interioare este foarte variat. În acest context, credem că este necesar să reliefăm un **grup de conflicte intrapersonale frecvent întâlnite**:

- 1) *Conflicte de esență/sens* sunt provocate de trăirea absurdității, lipsei de sens a acțiunilor și faptelor proprii sau ale altor persoane. Criza de esență provoacă indispoziție, dezamăgire, uneori provoacă frustrare sau amenință starea sănătății psihice și fizice a individului.
- 2) *Conflictele de soveste* apar în baza necoincidenței acțiunilor și faptelor individului cu sistemul de valori interiorizat și acceptat.
- 3) *Conflictele de imagine* pot fi provocate de propria persoana sau de alte persoane în baza necoincidenței imagi-

nii sale cu diferite structuri ideale sau modele de autoperfecționare adoptate.

- 4) *Conflictele de nostalgie* apar, deseori, în condițiile înaintării în vârstă, a schimbării mediului de trai sau a amintirilor din trecut, ce se proiectează în prezent și nu coincid cu realitatea [3, p. 111].

În condițiile existențiale favorabile conflictele interioare pot să nu se manifeste deloc sau au o derulare calmă.

1. Determinați și descrieți elementele structurale și cauzele conflictelor interioare.
2. Stabiliți cauzele acțiunilor agresive și violente care se pot manifesta în familie.
3. Elaborați strategii de depășire a conflictului interior/*coping*.

Exersați:

- capacitatea de a învăța beneficiarul să întrețină un dialog cu propriul *Eu*/cu sine;
- abilitatea de a alina, liniști, susține o persoană adultă și un copil.

4.3. CONFLICTELE INTRAFAMILIALE ȘI INTERGENERAȚIONALE: STRATEGII ȘI TEHNICI DE DEPĂȘIRE

Conflictele în familie variază în funcție de inteligența, cultura și sănătatea psihofizică a persoanelor implicate în ele. Starea de conflict poate fi produsă de un soț a cărui soție se simte singură sau obijduită din cauza serviciului solicitant, care îl desparte de ea și de copiii (sursă continuă de conflict). În

famiiliile reconstituite, în care un părinte vitreg sau copiii vitregi sunt sursa conflictului, cuplurile se caracterizează prin abuz verbal, emoțional și fizic; la fel, întâlnim în familie conflicte cu caracter distructiv, ce derulează cu agresivitate.

Voința de a rezolva conflictul intrafamiliar este elementul-cheie în soluționarea acestuia, fie că este vorba despre un conflict între partenerii cuplului conjugal sau dintre părinte și copil. De multe ori, în special, la apariția conflictelor între părinți și adolescenți, una dintre părțile implicate se simte prea lezată, jignită și furioasă pentru a-și mai dori să rezolve problema apărută. Adolescenții *aruncă* la furie, de multe ori, vorbe dureroase și, deseori, este dificil să te înțelegi cu ei.

Cele mai frecvente piedici în voința de a rezolva conflictul intrafamiliar sunt: orgoliul, reprosul, resentimentul, furia, incultura, incapacitatea membrilor familiei de a se asculta reci-proc și a negocia; incapacitatea de a privi problema și din perspectiva celuilalt. Adolescenții de multe ori, se simt prea furioși, lezați sau incapabili de a analiza rațional problema, iar părinții lor asteaptă scuze sau consideră ca ei au mereu dreptate, deci, sancționează copilul și ignoră total problema.

Cauzele apariției violenței în familie

Conflictul în cadrul familiei reprezintă lipsa unui compromis între parteneri, o neînțelegere, dorință de impunere celuilalt partener a unei opinii sau a unui scop; a unui comportament convenabil unuia dintre parteneri.

Famiiliile, care, cel mai frecvent, se confruntă cu variate conflicte sunt cele în care soții sunt căsătoriți de 1–5 ani sau de 16–5 ani [13; 17 etc.].

În ceea ce privește apariția conflictului, experții din domeniul psihologiei au specificat următoarele cauze: lipsa comu-

nicării, tendința de dominare, egoismul, deprinderi de viață nocive/alcoolism, narcomanie, fumat etc. Juriștii au menționat următoarele cauze: lipsurile financiare și abuzul de alcool. Experții din domeniul asistenței sociale au evidențiat cauze ce țin de problemele sărăciei, șomajului; modelele distorsionate de conviețuire, care au existat în familiile de origine a soților. Preoții au menționat că motivele principale sunt: imoralitatea, lipsa educației moral-spirituale, lipsa culturii de relaționare și comunicare, intoleranța și nerăbdarea.

Evident că motivele/cauzele conflictelor sunt diverse. Unii autori reușesc să le reducă la una sau două categorii foarte largi, în vreme ce alții propun diverse criterii și clasificări, mai mult sau mai puțin analitice. În rezultatul analizelor și a sintezelor realizate am stabilit câteva cauze ale conflictelor:

- deferențele și incompatibilitatea psihosocială;
- nevoile/interesele umane, opuse;
- lipsa sau insuficiența comunicării;
- stima de sine scăzută;
- centrare pe pseudovalori sau nonvalori a unuia din partenerii familiari;
- nerespectarea normelor moral-etice;
- comportamentele neadecvate;
- agresivitatea și violența verbală, fizică etc.;
- încompetențele parentale, familiale și sociale;
- cadrul extern nefavorabil/nociv;
- diferențe mari de status, vârstă, putere, prestigiu; comportament lipsit de cultura și empatie etc.;
- consecințele conflictelor interioare/intrapersonale.

Generalizând informația preluată din literatura de specialitate am selectat un șir de factori ce provoacă acțiuni violente.

Factorii de risc ce contribuie la apariția violenței intrafamiliale, întâlniți foarte frecvent sunt:

- statut educațional scăzut;
- status ocupațional inferior (lipsa unui loc de muncă sau profesie neprestigioasă etc.);
- dificultăți materiale, financiare, venituri reduse;
- existența unor abuzuri în copilăria agresorului;
- martor la violențe în familia de origine;
- stimă de sine scăzută;
- unele norme religioase, neîmpărtășire de partenerii familiari și alte rude;
- consumul cronic de alcool sau substanțe nocive;
- tradiția care favorizează poziția dominantă a bărbatului;
- insuficiența de informare a victimei cu privire la existența alternativelor și a posibilităților de sprijin;
- toleranța femeii față de violență.

În contextul vizat, consilierul trebuie să cunoască cauzele apariției abuzului asupra copilului și caracteristicile adultului abuzator:

- adulții au suferit la rândul lor abuzuri în familia de origine;
- model parental abuziv;
- adulții instabili emoțional, lipsiți de empatie;
- nu apreciază copilul corect, nu-l aprobă, nu-l acceptă;
- comunicarea deficitară cu copilul;
- atașament redus față de copil;
- familia ce folosește bătaia ca metodă educativă;
- izolarea socială;
- utilizarea alcoolului, drogurilor etc.;
- condițiile socio-economice nefavorabile (familii precare);
- antecedente penale sau familiale semnificative;

- părinte solitar sau în relație de coabitare/concubinaj;
- conflicte maritale;
- stres cronic, provocat de factor sociali (cauze economice, sărăcie, șomaj, decese, mutări frecvente etc.).

Rolul consilierului educațional în procesul de mediere și soluționare a conflictelor poate fi realizat eficient prin aplicarea diverselor tehnici, cum ar fi: *ascultarea activă, reflectarea, recadrajul, metafora, rezumarea; abilitatea de a sustrage persoana din atmosfera problemei existente*. Rolul consilierului educațional este important atât înainte de procesul medierii, pentru a colecta toate informațiile necesare în vederea studierii problemei, cât și în timpul procesului. În aceste momente, o colaborare dintre mediator și cei ce conflictuează este eficientă în cazul în care ambele părți acceptă participarea la ședință și atunci când fiecare specialist al echipei pluridisciplinare își reasumă adecvat responsabilitatea. Pentru depășirea situațiilor de conflict intrafamiliar este important ca instituțiile de protecție a familiei, inclusiv a copilului, să promoveze politici sociale anti-conflict, care ar contribui la formarea unui sistem viabil de protecție socială. Totodată, menționăm că în societatea noastră nu există servicii oficiale de soluționare a conflictelor sau de mediere a acestora la nivel teritorial, ci doar în municipiul Chișinău drept model de bună practică funcționează *Comisia de Soluționare a Litigiilor* din cadrul *Direcției Municipale de Protecție a Drepturilor Copiilor*.

Manipularea și convingerea în relațiile de familie

În termenii psihologiei sociale, putem vorbi de manipulare atunci când o anumită situație socială este creată premeditat pentru a influența reacțiile și comportamentul apropiaților în sensul dorit de manipulator.

Tehnicile de manipulare sunt dintre cele mai diverse, de la foarte simple până la extrem de sofisticate, de la cele cu efecte imediate până la cele ale căror urmări se văd după ani de zile sau chiar după decenii, de la unele, utilizate pentru influențarea unei anumite persoane, într-o anumită împrejurare, până la altele, axate pe remodelarea unei întregi societăți.

Analiza literaturii de specialitate [1; 2; 12; 20; 21; 23; 28] a permis să identificăm următoarele *tehnici de manipulare*:

Minciuna are variate fațete: minciuna prin omisiune, negarea, raționalizarea, minimalizarea, atenția sau neatenția selectivă, diversiunea, evaziunea, intimidarea mascată, culpabilizarea, rușinarea, jucarea rolului de victimă (*sărmanul de mine*), învinovățirea victimei, jucarea rolului de servitor, seducția (lauda, măgulirea), proiectarea vinii (datul vinii pe alții), simularea inocenței, simularea confuziei, afixarea furiei etc.

Manipulările pot fi clasificate în funcție de diverse criterii. Profesorul *Philip Zimbardo*, de la Universitatea Stanford, California, utilizează drept criteriu de clasificare a manipulării, amplitudinea modificărilor efectuate într-o anumită situație socială. Astfel *manipulările mici* sunt cele obținute prin schimbări minore ale situației sociale. Trebuie remarcat că, deși în această accepțiune *manipulările pot fi clasificate* ca mici, medii și mari, consecințele lor nu respectă o corespondență strictă cu amplitudinea modificărilor inițiale. Spre exemplu, schimbări mici pot avea consecințe majore și invers [2].

Manipularea psihologică este un tip de influență socială care urmărește schimbarea percepției sau a comportamentului celorlalți cu ajutorul unor tactici ascunse și/sau abuzive. Pentru că manipulatorul urmărește propriile interese, deseori în detrimentul altora, aceste metode pot fi considerate distructive.

Influența socială poate fi pozitivă, dar și negativă. De exemplu, doctorii pot încerca să convingă pacienții să renunțe la obiceiurile nesănătoase. În general, influența socială este percepută ca fiind inofensivă atunci când se respectă dreptul celui influențat de a alege. În funcție de context și motivații, influența socială poate fi considerată manipulare ascunsă.

Manipulatorii, mai des, au trei motivații posibile:

- 1) nevoia de a atinge scopurile, de a câștiga cu orice preț;
- 2) nevoia de a avea sentimente de putere și superioritate față de celelalte persoane;
- 3) nevoia de a controla totul în jurul său.

Când unul din partenerii de cuplu vrea să obțină ceva de la celălalt partener sau să rezolve o situație de conflict, conștient sau nu, apelează la o întreagă gamă de metode: convingerea/persuasiunea, seducția, tandrețea sau agresivitatea. Puțini dintre ei devin conștienți de faptul că astfel, pe neobservate, se transformă în manipulatori sentimentali.

Deseori se recurge la manipularea emoțională, atunci când apare un dezechilibru sau un conflict la nivel de cuplu; când unul din parteneri primește mai mult decât oferă, cel care dă se poate simți astfel frustrat și încearcă să restabilească echilibrul. Cel care primește mai mult poate să exagereze, cerând și mai mult, bazându-se pe sentimentele celuiilalt, care sunt mai puter-nice sau, pur și simplu, pe faptul că celălalt are o personalitate mai slabă. Manipularea poate apare și într-un cuplu echilibrat, când unul din parteneri vrea să schimbe ceva în propriul inte-res sau în interesul ambilor soți.

Manipularea prin emoții, după unii autori [2; 4; 7; 15 etc.] este un indice de slăbiciune, cel care se simte mai slab încearcă să manipuleze pe celălalt. După alți autori [13; 21; 22] este un

semn de inteligență, o formă de adaptare și o cale de a restabili armonia și echilibrul în relația de cuplu sau într-o relație în general (de prietenie, profesională, relația părinți-copii etc).

Uneori ne întrebăm este oare manipularea prin emoții un fenomen negativ ?

Da, dacă există un interes ascuns și egoist; dacă se urmărește neglijarea personalității celuilalt. Este greșit să fie individul transformat într-o altă persoană (care o dorim); este greșit să-l facem pe aproarele nostru să vadă realitatea numai după coordonatele unuia din parteneri. Da, mai ales în primul stadiu al unui cuplu, când intenția de manipulare poate însemna multe iluzii și lipsă de cunoaștere reciprocă.

Nu este, dacă demersul este bine intenționat și are o finalitate pozitivă. Nu, dacă persoana care manipulează oferă dragoste și încredere. Un exemplu clar de manipulare pozitivă îl întâlnim la copiii mici, care o mângâie pe mama lor când aceasta este supărată sau se pune pe plâns. Este o formă de învățare de tip emoțional, prin care copilul învață să se adapteze, să se protejeze și să diferențieze cumulumul de emoții [2].

Există mai multe forme de convingere prin folosirea emoțiilor celuilalt [24]:

Persuasiunea presupune convingerea partenerului prin:

- ***Insistență***, mesajul este recepționat și asimilat prin repetare (*Am spus-o și o tot repet, pentru că mi se pare important; Încearcă să te gândești și tu etc.*);
- ***Forța argumentelor aduse*** (*Este în avantajul nostru; Avem ambii de câștigat din asta*);
- ***Prestigiul de care se bucură persoana care încearcă să convingă*** (*Știi cât de mult înseamnă pentru mine; M-aș bucura mult; Îmi doresc de mult acest lucru etc.*).

Persoana care este ținta persuasiunii este conștientă de intenția de a fi convinsă, lucru extrem de important, care o pune pe picior de egalitate, într-o dispută, la fel, cu *partea adversă*. Ea poate să-și folosească la rândul său puterea de convingere, argumentele. Cel mai des, ambii parteneri pot încerca să ajungă la un compromis prin negociere, rezolvând conflictul prin găsi-rea unor soluții convenabile pentru ambele părți.

Manipularea este tot o forma de convingere. Ceea ce-i conferă termenului o conotație negativă, este faptul că cel mai des, intențiile urmărite de manipulator sunt ascunse. În plus, cel manipulat nu este conștient că este ținta unui atac psiho-logic sau chiar dacă își dă seama, el nu cunoaște toate aspectele problemei în cauză și nu bănuiește că este folosit. Dacă partenerului i se prezintă o perspectivă atunci când, de fapt, lucrurile stau diferit de ceea ce cunoaște el și se urmărește cu totul altceva, manipularea este distructivă (scopuri meschine).

Să vedem acum care sunt *metodele de manipulare* [24]:

– ***folosirea sentimentelor pozitive***, oferite în mod condițio-nat.

De ex.: *Te iubesc dacă faci cum spun eu; Dacă faci ca mine, e un semn că ești inteligentă; Dacă faci ca mine, am să mă revanșez; Dacă mă ascuți, n-o să-ți pară rău etc.;*

– ***folsirea emoțiilor negative*** ca: anxietatea, disperarea, tristețea, furia etc. (*M-ai făcut să-mi ies din fire; Lasă-mă, sunt supărată pe tine; Din cauza ta sufăr de depresie; Mi-am pierdut tot entuziasmul;*)

– ***acuzarea unor tulburări somatice***, funcționale sau neurovegetative, ca urmare a stresului și/sau a stării de conflict interior sau interpersonal (*Mă doare inima pentru că m-ai supărat, M-a doare capul toată ziua, Mi-e rău când mă cert cu tine*).

Șantajul emoțional este o forma agresiva de convingere, pentru că se recurge la amenințare (*Dacă pleci, pleci pentru totdeauna!; Plec, dar iau și copilul; Nu pot trăi fără tine*).

Cel supus șantajului este conștient de riscuri și din două rele, alege răul care i se pare a fi cel mai mic. El este constrâns să ia astfel o decizie în avantajul *părții adverse*.

Destul de des este practicat în cuplu *șantajul prin intermediul sexului*. Este tot o formă de convingere prin emoții, știut, fiind ca actul sexual presupune și participare emoțională. În unele cazuri, este o metodă extrem de puternică de convingere, dar cu un caracter distructiv.

Folosirea forței este cea mai agresivă formă de convingere, fie că este vorba de agresivitatea prin limbaj (care duce la dominarea psihică a celui slab) fie de violență fizică. Dar și aceasta din urma duce în timp la tulburări de natură psihică, cum ar fi sindromul *femeii – victimă a violenței domestice*, care simte acut teama de agresor, motiv pentru care nu-l denunță, chiar cu riscul de a-și pierde viața.

Unii cercetători susțin că manipularea prin emoții este apanajul femeilor. Deși, ambele genuri apelează la astfel de metode de convingere, în general, femeile le folosesc mai des, conform studiilor făcute de psihologi la această temă. Poate că ele încearcă astfel să compenseze faptul că aparțin „sexului slab”. Bărbații pot fi manipulatori și forma la care recurg aceeași, cel mai des, este șantajul prin acuzarea provocării unor tulburări somatice [13; 14; 17; 24 etc.]. Analiza situațiilor dificile din cadrul familiei arată că oricare persoana a manipulat, la un moment dat, sau s-a simțit manipulată. Cu toate acestea, sunt unele persoane care recurg mai frecvent la această practică. Ele aparțin, deseori *tipului narcisist* (care se iubește puternic și exa-

gerează imaginea de sine), *tipului demonstrativ*, *tipului distimic* (labil afectiv, depresiv, pesimist) etc.

Psihologia iubirii notează destul de frecvent astfel de cazuri de manipulare prin emoții explicabile, fie prin dorința de a prelua controlul unei relații (la persoanele care sunt dominante), fie prin nevoia de a fi iubit și a menține cât mai mult timp o relație [17; 24; 28 etc.].

Experiențe: controlul sferei emoționale în cadrul conflictelor familiale

În lucrările specializate putem găsi recomandări privind controlul asupra emoțiilor, care se rezumă, în mare parte, la faptul cum pot fi calmate trăirile beneficiarilor/ părților și cum putem readuce într-o albie normală procesul de mediere. Dependența dintre eficiența medierii, ce poate fi evaluată după probabilitatea atingerii acordului (sau împăcării) și nivelul emoțiilor comportă următorul caracter: probabilitatea atingerii unui acord în cadrul medierii este redusă, când emoțiile practice nu există. Șansele de a ajunge la un acord sunt mai mari atunci când emoțiile ating cota de mijloc. Manifestarea emoțiilor, de regulă, atestă faptul că interesele și necesitățile persoanei au un rol important în timpul discuțiilor. De obicei, este mai simplu să identifice anumite interese comune și să parcurgi calea *vindecării* prin iertare, lucru ce este imposibil de realizat fără a-ți etala emoțiile. Pe de altă parte, însă, atunci când emoțiile depășesc cota admisibilă și conștientul abundă în emoții, un dialog rațional este imposibil, motiv pentru care probabilitatea soluționării unei situații se reduce la zero, cel puțin, până când nu se vor calma emoțiile [24]. Consilierul mediator, pentru a ajuta beneficiarii să-și țină în frâu emoțiile, să soluționeze

conflictele, trebuie să învețe persoana a identifica cauzele apariției acestora și a defini emoția.

Această metodă constă din câteva procedee și tehnici: în primul rând, este necesar să fim atenți la emoția și sentimentul care apar în timpul conflictului. Apoi persoana stabilește cauza apariției acestora, după care urmează analiza detaliată a situației care le-a provocat. Spre exemplu, în momentul în care par-tea abuzată în timpul povestirii despre consecințele atacului tace brusc, pe motiv că a început să-i tremure vocea, mediatorul, după o mică pauză, poate spune: *Văd că a-ți fost foarte speriată de acest atac neașteptat...* De regulă, acest truc, permite să fie anihilate o parte din emoțiile rețrăite și oferă posibilitate vorbitorului să continue povestirea (deși, dacă acest lucru nu se întâmplă, un pahar de apă și o mică pauză pot fi utile).

Definirea emoțiilor, resimțite de o persoană, permite ca aceasta să se *descătușeze* emoțional, să fie scos blocul emoțional care împiedică procesului de mediere și atunci conștientul se eliberează de povara grea și poate soluționa pe o cale rațională situația creată. Acest moment poate provoca așteptatul *catharsis* sau *insight*. Atât timp cât conștientul nostru va fi dominat de emoții el nu va putea opera cu fapte concrete. Definirea emoțiilor este un instrument care permite crearea unui raport de încredere. Dintr-un anumit punct de vedere, această metodă pare a fi una artificială, dar pentru cineva care suferă sau este captivul unor emoții puternice, nu va părea așa (cu condiția că consilierul/mediatorul nu a mers prea departe în presupunerile sale vizavi de o emoție sau alta). Chiar dacă sentimentul respectiv nu a fost definit totalmente corect, acest lucru oricum creează un efect pozitiv, deoarece permite beneficiarului să acorde atenție la emoțiile sale, să le înțeleagă și să le conștien-

tizeze. Dacă identificarea sentimentului pe care a realizat-o un consilier/mediator este departe de adevăr, atunci beneficiarul va corecta consilierul și își va continua monologul. Totuși, pentru a evita greșelile, vocabularul specialistului trebuie să fie suficient, dacă nu unul foarte bun [24].

Atunci când realizăm identificarea sau definirea unei emoții, consilierul/mediatorul poate merge și mai departe și, pe lângă denumirea sau definiția sentimentului, să facă **supoziții** privind cauza apariției acesteia. Un exemplu: *Dvs. v-ați înfuriat rău din cauza faptului că atacul acesta v-a speriat tare?*, sau: *V-ați indignat mult atunci când propunerea a fost întâmpinată ostil și aproape că era să pierdeți controlul asupra situației?* Astfel, consilierul/mediatorul ajută emoțiile să-și facă misiunea mai bine și să fie descoperită adevărata cauză ce le-a provocat. Furia și indignarea, care se manifestă deseori într-o situație de conflict, întotdeauna au o natură dublă. Manifestarea acestora este precedată, de regulă, de frică, de pierderea controlului (anxietate și lipsă de puteri), de umilință și atitudine lipsită de respect; cu alte cuvinte, frustrarea sau lezarea uneia sau alteia necesități, conform piramidei lui A. Maslow, provoacă variate conflicte. Dacă consilierul/mediatorul posedă empatie și este aproape de înțelegerea situației, el poate ajuta substanțial beneficiarul. Consilierul trebuie să fie prudent, în primul rând, pentru a evita unele evaluări pripite, care ar pune sub semnul întrebării imparțialitatea acestuia, și în al doilea rând, să nu transforme o ședință de mediere în una de psihoterapie. Dacă se adâncește prea mult în analiza emoțiilor clientului, pierde firul medierii, și una și alta pot influența relația de încredere în cadrul ședinței de mediere. Deseori consilierul aplică **parafrizarea**, care reprezintă un alt instrument, ce are tangențe cu

cu metoda descrisă mai sus. Parafrazarea este utilizată frecvent în consiliere și constă în faptul că mediatorul repetă cele spuse de beneficiar, utilizând cuvintele proprii, pentru a verifica astfel corectitudinea acestora. De regulă, în timpul parafrazării concomitent are loc definirea sentimentelor și faptelor la care acestea se referă. Astfel consilierul/mediatorul delimitează emoțiile de fapte și permite participanților să se focalizeze pe conținut. Diferența dintre metoda anterior descrisă constă în faptul că consilierul/mediatorul repetă doar ceea ce a spus una din părțile participante în conflict, fără a invoca supozițiile sau deducțiile sale. Spre exemplu: *Dacă Vă înțeleg corect, Dvs. afirmați că... sau Dvs. susțineți că ați fost foarte supărat pentru că...Așa este?* Buna posedare a tehnicii de parafrazare este suficientă pentru a ține o ședință de succes, deoarece este un instrument de bază care se utilizează frecvent. Parafrazarea permite beneficiarilor să înțeleagă că sunt auziți, să-și anihileze tensiunea, să conștientizeze conținutul celor spuse și uneori să precizeze unele informații, de asemenea, îi poate ajuta pe cei implicați să-și formuleze mai bine nevoile și interesele.

Atunci când se parafrazează, trebuie să fim atenți și să nu admitem erorile inerente acestui instrument: să nu formulăm judecăți și să nu exprimăm opinii personale, să nu denaturăm sensul celor spuse, să nu utilizăm foarte des acest instrument și să evităm stereotipizarea. Repetând a cincea oară *să înțeleg că...* consilierul/mediatorul riscă să fie asociat cu un papagal sau cu un robot, iată de ce este recomandabil să fie prezentă și ceva creativitate în formularea frazelor și exprimarea parafrazelor.

Rezumarea (sau concluzionarea) este o metodă asemănătoare parafrazării, dar care tinde să cuprindă un volum mai mare de informații pentru a-l prezenta într-o formă concisă.

Dacă parafrizarea poate fi comparată cu redarea unui alineat în câteva propoziții, atunci rezumarea ar fi povestirea unui eseu într-un singur alineat. Scopul unui astfel de rezumat: restabilirea rațiunii de expunere, evidențierea informației mai importante, totalizarea intereselor comune, uneori poate fi și întreruperea unei *povești fără de sfârșit*. În situația când părțile vorbesc mult și repede, rezumarea este instrumentul preferabil al ascultării active, deoarece întreruperea vorbitorilor pentru a parafraza cele spuse va fi asociată cu o lipsă de atenție sau de respect. Putem spune, că riscurile folosirii acestei metode sunt asemănătoare cu cele din cadrul parafrazării.

În final este necesar să ne referim și la întrebările formulate de consilier/mediator. În general, se consideră că abilitatea de a formula și de a acorda o întrebare corectă la momentul și locul potrivit merită să dețină locul întâi după importanța conferită acestui procedeu. Întrebările îl ajută pe consilier/mediator să acumuleze informații, să analizeze conținutul acestora, să descătușeze emoțional beneficiarii, să îi ajute pe participanți să găsească resurse interioare, să aibă încredere în forțele proprii și să lanseze o comunicare adecvată între ei. Arta de a pune întrebări poate fi și trebuie atribuită în egală măsură atât abilităților procedurale, cât și celor de comunicare. Nu întâmplător în cadrul trainingurilor de formare a abilităților de bază, deopotrivă cu procedura și etapele medierii, de cele mai multe ori sunt prezentate și întrebările specifice, care pot rezolva sarcinile fiecărei etape de mediere. Acest lucru facilitează instruirea și prestația consilierului-mediator. Una din cele mai răspândite metode de descriere a acestor întrebări, utilizate de un mediator în practica sa, este divizarea acestora în întrebări *deschise* și *închise* (open-ended and close-ended ques-

tions). Deschise – pot fi cele care presupun un răspuns desfășurat, închise – cele cu *da* sau *nu*. Întrebările deschise sunt utilizate mai des pentru acumularea informației, identificarea intereselor și nevoilor, pentru stimularea părților de a fi mai active ș.a. (întrebări de genul: *Ce a avut loc în seara respectivă?*). Întrebările închise mai sunt denumite adesea și întrebări de precizare, iar scopul utilizării lor reiese din însăși denumirea lor [14; 17 etc.].

În opinia specialiștilor, cea mai bună metodă de a utiliza *arta întrebărilor*, este de a gândi asupra sarcinilor, care necesită a fi rezolvate în cadrul medierii și de a forma un set de întrebări, care ar putea contribui la rezolvarea acestor sarcini. Pentru început putem să le înscriem în scenariul medierii, divizându-le conform etapelor corespunzătoare ale procedurii. Spre exemplu, atunci când se lucrează asupra propunerilor de soluționare a unei situații de conflict consilierul trebuie să utilizeze tipul de întrebări care ar schimba opinia, atitudinea și cognițiile beneficiarului. Metoda care include astfel de întrebări este numită *reframing*/resemnificarea. Ex.: *Am înțeles corect că Dvs ați dori să vă convingeți de intențiile serioase ale soțului privind situația dificilă și acordul pus în discuție pentru a primi o confirmare a acestora?*

Deși întrebarea pare a fi o parafrază, este doar o asemănare exterioară, deoarece *consilierul, în esență, nu a repetat nimic din cele spuse de beneficiar, dar a schimbat cadrul discuției din unul negativ (critică și neîncredere) în unul pozitiv (o pro-punere constructivă și o promisiune a unor garanții de executare a acordului)*.

Un alt exemplu al utilizării întrebărilor în timpul discuțiilor soluțiilor de aplanare a conflictului sunt întrebările de tip reflexiv, genul: *Ce ar fi, dacă...?* Exemplu: *Ce ar fi, dacă dvs. ați*

executa anumite lucrări în grădină, ajutând la strânsul roadei? În acest caz, trebuie să se țină cont că sarcina este de a stimula părțile să caute soluții pentru rezolvarea conflictului, dar nu discutarea și alegerea soluției oferite. Întrebarea pe care o puneți trebuie să incite la discuții părțile, să pună în mișcare fantezia, prin faptul că vor critica varianta propusă de mediator, ceea ce vă oferă posibilitate de a formula următoarea întrebare: *Atunci cum credeți că ar trebui să se procedeze?* În acest caz este util să exprimați chiar și o idee absurdă. Acest lucru este mai pozitiv decât a propune o soluție gata pentru rezolvarea acestei situații.

Uneori întrebarea poate să nu aibă forma clasică de întrebare și să fie formulată indirect. Spre exemplu: *Intuiesc ce aveți în vedere, atunci când vorbiți de necesitatea de a face în așa fel, încât soțul să resimtă responsabilitatea față de dvs., pentru ceea ce a comis. Însă nu prea înțeleg, cum vă imaginați Dvs. că ar putea să o facă. Vreți să fiți ceva mai explicită, vă rog.* O astfel de solicitare/întrebare este adecvat să o formulați atunci când aveți încrederea că și alți participanți la conflict doresc același lucru, nu doar din pură curiozitate [6; 10; 11; 13; 15 etc.].

Alte abilități și competențe de comunicare includ tehnici de exprimare a preferințelor, solicitărilor, cerințelor sau a emoțiilor. Un consilier bun nu apelează foarte des la aceste abilități, din simplul motiv că preferințele sau cerințele acestuia nu trebuie să influențeze procesul de soluționare a conflictului. Cu toate acestea, buna posedere a abilităților de colaborare poate fi utilă pentru instruirea părților într-o situație de conflict și pregătirea oponentilor pentru negocierile care urmează. Spre exemplu, un consilier/mediator poate discuta, în cadrul întâlnirii prealabile cu una din părțile participante în conflict, cum

acesta ar putea să-și declare preferințele celeilalte părți, pentru a fi auzit și a atinge rezultatul scontat. Aici ar fi cazul să aducem exemplul ***Eu-afirmare***, esența căruia constă în faptul că participanții la un conflict, în loc să se învinuiască reciproc, vorbesc despre sentimentele și dorințele reciproce: *Tu nu m-ai ajutat niciodată să fac curat în casă sau cel puțin să spăl vasele în tot acest timp ce locuim separat de părinți (nemaivorbind de celelalte lucruri), cel mai bine ar fi să se încerce varianta: Mă deranjează mult faptul că eu ma ocup de una singură de toate treburile din casă. Ți-aș fi recunoscătoare, dacă am diviza lucrul și obligațiunile în așa fel, încât aș putea să mă odihnesc și eu un pic după muncă.* Când părțile vorbesc de ceea ce simt și despre nevoile lor, în loc să se învinuiască reciproc – sunt mai puține pretexte de conflict și nu există motive pentru reacția subconștientă – învinuire reconvențională, pentru a se apăra de atac. De asemenea, un consilier/mediator poate discuta cu părțile care ar fi modalitățile de soluționare a conflictului sau de reparare a situației, dar cu condiția ca discuția să decurgă sub egida unor propuneri constructive și nu ca un ultimatum. Pentru a ajuta oamenii care au apelat la dvs. cu scopul de a-și soluționa problemele, dvs., în calitate de mediator, puteți să le faceți o mare favoare învățându-i pe aceștia abc-ul comunicării și veți vedea cum vă vor fi recunoscători pentru aceasta. Posedarea abilităților de comunicare vor fi utile nu doar pentru medierea dată, dar și pentru soluționarea altor situații de conflict în care oamenii se pot pomeni în viitor. Deseori, efecte pozitive în soluționarea conflictelor familiale se pot obține prin utilizarea ***basmelor*** sau ***povestioarelor psihoterapeutice***. De exemplu: odată într-o familie săracă s-a îmbolnăvit un băiețel. Tatăl aces-tuia l-a dus la medic pentru a afla cauza maladiei și a căuta

remediul potrivit. Doctorul i-a calmat pe ambii și le-a zis că de fapt nu e nimic grav, dar pentru întremarea copilului, acesta trebuie să nu mai mănânce nimic dulce. Băiatul, care nu împlinise încă 10 ani, s-a supărat rău și a refuzat să urmeze sfatul doctorului, pentru că tare îi mai plăceau dulciurile și le primea destul de rar. Refuzând să asculte părinții și medicul și pe oricare altul din satul său, el continua să mănânce dulciuri și treptat starea sănătății lui s-a înrăutățit. Iată că odată în casa lor a intrat un drumeț și le-a povestit tuturor despre o femeie înțeleaptă, care devenise faimoasă prin faptul că găsea sfaturi pentru toată lumea, pe unii reușind chiar să-i lecuiască sau cel puțin să-i ajute să ia o decizie corectă. Băiatul asculta cu mare atenție povestirea drumețului și atunci tatăl acestuia îl întrebă: Dacă această femeie înțeleaptă ți-ar da un sfat cum să lupți cu boala, ai ține cont de acesta? Și fiul răspunse: Da! Apoi tatăl porni la drum și peste câteva zile ajunse la casa bătrânei. Femeia i-a întâlnit cu bucurie și le-a ascultat istoria, după care zise: Din păcate, nu vă pot da un răspuns pe moment, dar dacă veniți peste 14 zile aș putea să vă spun ce să faceți. Tatăl și fiul se întristaseră de răspunsul femeii, mai ales că drumul era lung și urma să-l parcurgă din nou de câteva ori. Cu toate acestea, ei au ascultat de povața bătrânei înțelepte și au venit la ea peste două săptămâni. La vederea copilului, bătrâna îi spuse: Dragul meu, tu trebuie să nu mai mănânci dulciuri și atunci te vei face bine. Băiețelul i-a promis că îi va urma sfatul, însă tatăl copilului, neputând să-și ascundă dezamăgirea, a întrebat-o: De ce nu ne-ați spus din prima dată și ne-ați făcut să facem atâta cale? La care femeia răspunse: Eu am simțit, că pentru a-i spune fiului tău acest lucru, eu singură trebuie să mă las de dulciuri, și pentru asta am avut nevoie de 14 zile.

Deși rolul consilierului se deosebește de cel al învățătorului, această povestioară are o legătură strânsă cu activitatea mediatorului. Chiar dacă mediatorul ocupă o poziție neutră și imparțială față de părți, el trebuie să fie conștient, ***că neutralitatea absolută nu există*** (atât timp cât sunteți o persoană care nu vă tratați cu indiferență ocupația). În concluzie, pentru a putea ajuta pe cineva, trebuie mai întâi să soluționăm problemele noastre. Oamenilor le este caracteristic să aibă păreri diferite privind lumea înconjurătoare, și acest lucru devine mai sesizabil într-o situație de conflict. Conștient sau inconștient, experiența noastră de viață, tradițiile culturale, educația primită, temperamentul și alte particularități ale personalității noastre, influențează direct modalitatea de percepție a celor din jur și reacția față de un eveniment sau altul (ori situații de conflict). Neutralitatea unui consilier/mediator se rezumă nu la faptul că el trebuie să fie indiferent față de situație, ci mai degrabă s-ar rezuma la dorința sinceră de a ajuta ambele părți!

Aceasta e încă una din regulile de aur ale consilierii persoanei. Încă o lecție care trebuie învățată este că, starea de spirit în care se află cel care și-a asumat responsabilitatea de a-i ajuta pe alții, este una din condițiile de bază a reușitei. Modelul umanist al medierii evidențiază importanța concentrației totale a mediatorului asupra problemei, nevoilor celor implicați în proces, motiv pentru care trebuie să uiți o perioadă despre dificultățile și problemele personale. Până la întâlnirea cu participanții, consilierul/mediatorul i-ar prinde bine să stea câteva minute în liniște și singurătate, să mediteze sau să spună o rugăciune și să reflecteze asupra misiunii prestației sale și a nevoilor persoanelor aflate în conflict. Concentrarea consilierului pe întreg procesul și în timpul întâlnirilor prealabile conferă

participanților senzația de călătorie spre un dialog sincer și vindicarea rănilor sufletești. Practica concentrării permite medierii umaniste să-și mențină esența sentimentului de spiritualitate profundă, care presupune recunoașterea corelației (unității) tuturor oamenilor (ținând cont de diferențele existente) și a harului sacru al existenței umane [Apud 21].

Este greu de imaginat cum un consilier poate crea o atmosferă de încredere și colaborare în timpul medierii, dacă el însuși se agită, este îngândurat și neîncrezut în forțele proprii. Un astfel de comportament nu face altceva decât să amplifice anxietatea și agitația deja existentă la beneficiari, care caută sprijin. **Jhon Good**, specialist în domeniul conflictologiei din Philadelphia, spunea că una din calitățile de bază ale unui mediator este *tăcerea și liniștea din ochii lui* [25].

Capacitatea de a găsi calmul, de a te concentra și de a menține o stare de spirit liniștită și echilibrată este încă una din abilitățile consilierului, fără de care nu este posibil să mediezi eficient o situație conflictuală.

Managementul conflictului familial și gestionarea crizelor începe acolo unde ambii parteneri/soți înțeleg că sunt dificultați și există o mare necesitate de a le conștientiza și lichida. Partenerii familiari, în relațiile conflictuale se văd pe ei ca victime ale retragerii sau cererii celuilalt. Familiile care apelează la terapie vor, de multe ori, să se elibereze de problemele care-i copleșesc, întrucât singuri nu au abilitățile necesare de a face acest lucru, mai cu seamă dacă sunt prezente conflictele intergeneraționale. Comunicarea clară îi ajută pe membrii familiei să discrimineze între evenimente și să-și îmbunătățească capacitățile de a înțelege și de a oferi suport. Abilitățile de comunicare sunt considerate drept cea mai

importantă trăsătură a unei relații sănătoase (Gottman, Markman, Notarius, 1977; Jacobson, Waldron, Moore, 1980).

Activități practice:

1. Stabiliți și caracterizați variate tipuri de conflicte familiale; determinați cauzele și structura lor.
 2. Analizați eficiența metodelor de consiliere și mediere în conflictele interpersonale familiale.
 3. Elaborați strategii de preîntâmpinare, soluționare și transformare a conflictelor familiale intergeneraționale.
- variate metode, procedee și tehnici de consiliere prin medierea conflictelor familiale;
 - abilitatea de a elabora strategii de mediere a conflictelor familiale intra- și intergeneraționale.

4.4. ABORDAREA CONFLICTELOR FAMILIALE DIN PERSPECTIVA CONSILIERII INTEGRATIVE ȘI A TERAPIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE

Trăsăturile specifice ale familiei armonioase sunt considerate ca fiind niște răspunsuri învățate, achiziționate conștient și consolidate pe parcurs. Conform *teoriei învățării sociale* (A. Bandura), un comportament este învățat și menținut de către consecințele sale, dar poate fi modificat în egală măsură prin schimbarea acestor efecte. Terapeuții de orientare comportamentală au aplicat principiile teoriei învățării sociale pentru a antrena adulții să-și modifice comportamentele, să învețe cuplurile tehnici de comunicare și de rezolvare a potențialelor probleme. Problemele de comportament sunt privite ca fiind cauzate de *patternurile disfuncționale / modelele părinților*

consolidate în cadrul vieții familiale. Prin prezentarea analizei relațiilor în termenii învățării, terapeutul implică responsabilitatea reciprocă de schimbare. Astfel, fiecare realizează un control asupra împrejurărilor care guvernează relația. Relațiile din familie, emoțiile, cognițiile și comportamentul fiecărei persoane sunt percepute ca exercitând o influență mutuală asupra membrilor acesteia. O inferență cognitivă nereușită poate declanșa comportamente și emoții negative, menținând în familie o relație disfuncțională. Pe măsură ce acest proces de influențare reciprocă se desfășoară, se pot crea, deseori, motive și condiții negative de conflict. Odată cu creșterea numărului de persoane implicate în conflict, dinamica relațiilor devine mai complicată, conflictul devenind mai ușor de escaladat și mai dificil de soluționat. Specialiștii din domeniul conflictologiei familiale [2; 6; 10; 13; 16 etc.], menționează patru modalități prin care cognițiile, comportamentele, emoțiile membrilor familiei pot interacționa, creând un climat instabil:

- cognițiile, emoțiile și comportamentul distorsionat al individului privind propria familie (de ex., persoana care se percepe ca izolată și/sau inferioară față de membrii familiei);
- acțiunile agresive față de ceilalți membri ai familiei;
- acțiunile agresive îmbinate cu aroganță, ostilitatea membrilor familiei;
- specificul eronat sau negativ, uneori, chiar distructiv al relațiilor dintre ceilalți membri ai familiei.

Rolul credințelor (schemelor)

Specialiștii-consilieri accentuează importanța credințelor (schemelor), astfel analiza și structurarea credințelor distorsionate are un impact esențial asupra schimbării comportamen-

telor disfuncționale. Schema credințelor este formată din credințe despre familie, formate de-a lungul anilor, în urma integrării interacțiunilor dintre membri ei. *Există două seturi de scheme: cea a familiei de origine și cea legată de familie în general.* Ambele influențează felul în care individul gândește, simte sau se comportă în familie și devine subiect al schimbării în funcție de apariția unor evenimente de viață semnificative (moarte, divorț) sau în funcție de rutina zilnică.

Exemple de credințe: despre cum ar trebui să fie relațiile în familie, cum ar trebui să se poarte soții între ei; ce probleme sunt suspecte în familie și cum ar trebui rezolvate; ce responsabilități ar trebui să aibă fiecare membru, distribuția rolurilor; ce costuri și beneficii ar trebui să se obțină în urma mariajului etc.

Schemele care contaminatează relațiile sunt învățate în procesul de creștere și formare în propria familie. O parte dintre aceste credințe disfuncționale sunt presupuneri despre rolurile familiale, în timp ce altele, sunt presupuneri despre interacțiunile familiale în general. Aceste scheme formează structura internă a formularilor de tip *trebuie*; a *profețiilor* care se autoîmplinesc, *citirea gândurilor*, manifestarea *geloziei*, *neîncrederii*, care otrăvesc relațiile interfamiliale prin distorsionarea răspunsurilor membrilor la diverse comportamente.

Distorsiunile cognitive, care provoacă dereglări comportamentale și conflicte familiale sunt:

- **Radicalizarea:** văd totul în alb și negru;
- **Suprageneralizarea:** se dramatizează o dificultate obișnuită, generalizând-o în mod excesiv;
- **Deformarea selectivă** se manifestă atunci când persoana reține și expune numai partea negativă a lucrurilor, fenomenelor, legate de sine sau alte personalități; se mini-malizează tot ce este pozitiv;

- **Autodeprecierea** se constată atunci când toate calitățile personale și succesele nu sunt considerate de valoare, iar omul se depreciază și se înjosește pe sine; astfel poate apărea complexul inferiorității;
- **Inferența:** unele persoane *citesc gindurile altora, ghicesc viitorul, fac deducții pripite*;
- **Emotivitatea:** își proiectează stările sufletești asupra realității sau asupra altor persoane;
- **Prezența și utilizarea lui „a trebui”:** viața trebuie să îndeplinească numai anumite norme;
- **Etichetarea:** este identificată persoana cu ideile sau com-portamentul său; deseori persoana are o poreclă;
- **Personalizarea:** întreaga răspundere pentru o problemă este pusă pe umerii aceleiași persoane.

Modalități de abordare a conflictului în terapia cognitiv-comportamentală

Specialiștii din domeniul vizat propun câteva strategii pentru soluționarea problemelor din cuplu:

1. Cuplurile sunt învățate să se exprime în mod clar, prin descrieri comportamentale, pentru a depăși modul vag/incert sau de plângeri critice;
2. Cuplurile învață proceduri noi de schimbare a comportamentului, subliniind controlul pozitiv, în locul celui agresiv;
3. Îmbunătățirea comunicării, manifestarea respectului;
4. Stabilirea mijloacelor clare și eficiente de împărțire a puterii și a responsabilităților familiale, inclusiv de luare a deciziilor;
5. Cuplurile vor exersa și aplica acasă abilitățile învățate în ședințele de terapie și consiliere.

Tehnici/proceduri de schimbare a comportamentului generator de conflicte

1. Exprimarea clară a intențiilor și a comportamentului așteptat prin exprimarea dorințelor, de ex.: în loc de: *Ar putea fi el mai atent la nevoile mele*, să spună: *Atunci când vezi că sunt tristă, vreau să mă întrebi ce nu merge*.
2. Influențarea celuilalt prin consolidarea pozitivă: terapeutul va cere fiecărui soț să facă o listă cu 3 lucruri pe care el/ea ar vrea ca celălalt să le facă mai des; sau să se gândească ce lucruri ar putea dori să le facă celălalt.
3. Formarea deprinderilor de a identifica gândurile eronate (ea plânge – trebuie să fie *ne bună* după mine), care reflectă schemele ascunse (femeile declară, de obicei, că bărbații sunt responsabili de fericirea sau nefericirea lor; a familiei, copiilor).

1. Trebuie să fiu cel mai bun în tot ceea ce îmi propun.
2. E rău – când lucrurile nu se întâmplă așa cum doresc sau le fac eu.
3. Nu pot suporta faptul că lumea nu este corectă.
4. Evaluarea globală negativă a valorii unui om: Sunt prost!
E rău! Este prost! Este ipocrit!

1. *Descriptive* – descriu ceea ce percep. Ex. „Iubitul nu mă sună”.
2. *Inferențiale* – concluziile pe care le tragem pe baza a ceea ce percepem. Exemplu: „Dacă nu mă sună înseamnă că nu mă iubește”.
3. *Evaluative* – modul de a evalua ceea ce percepem. Exemplu: „E groaznic că nu mă iubește, trebuie să mă

iubească, nu pot suporta să nu mă iubească, sunt o ratată, e un!”

Regulile eronate interiorizate și folosite de oameni care au devenit cogniții iraționale:

- Am nevoie de dragostea și aprobarea tuturor persoanelor semnificative și trebuie să evit dezaprobarea cu orice preț.
- Pentru a fi valoros ca persoană trebuie să am succes în tot ceea ce îmi propun, să nu fac greșeli.
- Oamenii trebuie să fie corecți, iar atunci când sunt incorecți sau egoiști trebuie blamați sau pedepsiți.
- Lucrurile trebuie să fie așa cum vreau eu, altfel viața este insuportabilă!
- Nefericirea mea este cauzată de lucruri asupra cărora nu am control, deci nu pot face nimic pentru a mă simți mai bine.
- Trebuie să mă îngrijoresc cu privire la lucrurile potential periculoase, neplăcute sau înfricoșătoare pentru că altfel ele s-ar putea produce.
- Trebuie să evit dificultățile, neplăcerile sau responsabilitățile în viață, deoarece ele sunt greu de suportat.
- Oricine are nevoie să depindă de cineva mai puternic decât el/ea.
- Evenimentele din trecutul meu sunt cauza problemelor mele actuale și ele continuă să influențeze emoțiile și comportamentul meu.
- Nu trebuie să simt disconfort sau durere, nu le pot suporta și trebuie să le evit cu orice preț.
- Există o soluție unică, ideală la orice problemă și este imposibil să nu o găsești.

Investigarea și dirijarea conflictului, după modelul terapiei STRUCTURALISTE

Orice familie reprezintă un sistem organizat și structurat de relații și acțiuni. Aceasta organizare se reflectă în patternuri comportamentale caracteristice, cu un înalt grad de predictibilitate. Teoria structuralistă oferă un model care analizează procesul de interacțiune dintre membrii familiei.

Componentele esențiale abordate din perspectiva teoriei structuraliste a familiei

1. Structura familiei;
2. Subsistemele din familie;
3. Hotarele dintre membrii familiei sau subsistemele familiale/ diadele copii-părinți, adulți-copii, soț-soție.

1. Structura reprezintă patternul organizat în care interacționează membrii familiei. Aceasta este disfuncțională numai dacă produce situații conflictuale, dezechilibre în cadrul familiei.

Structura familiei este determinată de:

- **regulile din familie** (de ex.: membrii familiei se protejează întotdeauna unul pe celălalt);
- **ierarhia din familie și distribuția rolurilor**. Fiecare membru are mai multe roluri și își adaptează comportamentele în funcție de acestea, uneori aceeași persoană reacționând diferit în roluri diferite;
- **subsistemele** sunt date de structurile familiale, de gen, generație, interese comune (între soț, copii-părinți etc.). Între subsisteme apar alianțe și coaliții.

Hotarele/granițele interpersonale sunt reprezentate de bariere invizibile care reglementează contactul cu ceilalți.

În familie sunt stabilite seturile de reguli; tipurile de hotare/granițe: rigidă, difuză, clară.

Granițe rigide: persoanele care stabilesc acest tip de granițe impun multe restricții, au un contact redus cu sistemele externe, ceea ce favorizează neimplicarea lor în acțiunile organizate de restul familiei. Persoana sau sistemul devine izolat dar independent.

Granițe difuze: implicarea este foarte mare, ceea ce micșorează independența persoanei.

Granițe clare: persoanele comunică între ele și în același timp au și independența de care au nevoie (spațiu personal).

Familia neimplicată evită conflictul prin evitarea contactului, a comunicării și a relaționării.

Familia implicată evită conflictul prin negarea diferențelor dintre membrii familiei sau se ceartă în mod constant, fapt care permite eliminarea pe moment a stării tensionale, dar fără a schimba ceva esențial.

Scopul terapiei sau consilierii constă în schimbarea structurii familiei (de ex.: anihilarea granițelor, regrouparea sistemelor, schimbarea patternurilor etc.). Problemele structurale sunt văzute, de cele mai multe ori, ca un eșec de adaptare la circumstanțele care se schimbă.

Tehnici:

- identificarea unor patternuri alternative ale interacțiunii și reconstruirea acestora.

Consilierul se alătură familiei, acomodându-se la stilul lor, respecta modul lor de a face lucrurile pentru a-i cunoaște.

Minuchin S. compara terapeutul de familie cu un antropolog, care trebuie, mai întâi, să se alăture unei culturi, să observe și mai apoi să o studieze în profunzime, analizând toate aspectele esențiale și cele auxiliare; determinând modul de viață și de comportare a persoanelor acesteia [16, p. 213].

Etape parcurse în consilierea centrată pe terapia structurală de familie:

1. **Alăturarea și acomodarea la situația familiei**, contextul social: înțelegerea modului în care familia vede problemele ei. Fiecare membru al familiei își va expune punctul de vedere, iar consilierul reformulează modul cum s-au exprimat ei astfel încât să înțeleagă structura familiei.
2. **Studiul interacțiunilor**: pentru a observa structura și interacțiunea dintre membrii familiei, consilierul pune în scena o secvență de comunicare.
3. **Diagnosticul structural** este formulat astfel, încât să descrie interrelațiile dintre toți membrii familiei. Consilierul observă și precizează granițele, subsistemele, descrie structura întregului sistem într-un mod în care subliniază schimbările dorite.
4. **Scoaterea în evidență și modificarea interacțiunilor**: consilierul se focalizează pe proces și pe conținut (de ex.: cine spune, cui îi spune și în ce mod o face).

Consilierul intervine, după ce a identificat patternurile disfuncționale, pentru a schimba elemente din structura familiei (de ex.: Dacă o mamă nu este ascultată de fiul ei, dar în jocul de rol reiese că ea nu ia măsuri, ci doar se supără, atunci consilierul îi poate spune „Văd că fiul dvs. se simte liber să vă ignore”).

Consilierul subliniază ceea ce beneficiarul face bine, corect, evita să vorbească în numele unui membru al familiei, care nu reușește să facă asta.

5. **Stabilirea granițelor**: consilierul intervine pentru restabilirea granițelor clare și poate continua ședințele de terapie separat cu unii membrii ai familiei, pentru a întări granițele.

6. **Dezechilibrul:** scopul este de a schimba relația dintre membrii familiei din cadrul subsistemelor. Pentru aceasta, consilierul se alătură, pe rând să sprijine persoana sau subsistemul față de celelalte subsisteme sau persoane.

Caracteristicile consilierii centrate pe terapia strategică

Problema unor familii nu constă doar într-un simptom, ci în necesitatea unui răspuns necesar și adecvat la comportamentul de comunicare care l-a provocat, astfel, dificultățile sunt transformate în problem cronice, unde persista soluțiile greșite.

Oamenii încearcă să se protejeze sau să se controleze indirect unul pe altul, astfel încât simptomele lor, servesc la menținerea funcțiilor în sistem sau protejarea membrilor. De exemplu: copilul devine agitat când tata o ceartă pe mama. Consilierea/terapia redefinește problema familiei, care este văzută ca o modalitate de a câștiga controlul asupra celorlalți. De ex.: specialistul va ghida familia pentru a înțelege că manifestarea comportamentului problematic a fost cea mai potrivită reacție a adultului respectiv și datorat situației din acel moment.

Modul de comunicare:

Mesaj digital: fiecare afirmație are o semnificație precisă și numai una. De exemplu: A ... atunci Z, există stimul și răspuns. Când comunicarea și interacțiunile umane sunt exclusiv digitale, de cele mai multe ori, apar variate probleme interpersonale.

Mesaj analogic: are mai multe înțelesuri, cuprinde comunicarea nonverbală, informală și contextuală. Se transmite, în special, prin legendele/poveștile metaforele de familie, limbajul nonverbal și simbolism.

Consilierea strategică are ca scop soluționarea conflictului apărut, dar și abordarea, analiza unor perspective și strategii de preîntâmpinare a viitoarelor dificultăți și conflicte.

Activități practice:

1. Stabiliți și caracterizați variate tipuri de conflicte familiale.
 2. Analizați eficiența metodelor de consiliere și mediere în conflictele interpersonale familiale.
 3. Elaborați strategii de preîntâmpinare, soluționare și transformare a conflictelor familiale.
- variate metode, procedee și tehnici de consiliere prin medierea conflictelor familiale;
 - abilitatea de a elabora strategii de mediere a conflictelor.

Consilierea ontologică complexă a familiei. Tehnicile consilierii (autor Cuznețov Larisa)

Scopul COCF. Instrucțiuni directe: de a implica membrii familiei care nu au fost până atunci implicați, de a menține sentimentul de bine, a spori schimbările pozitive în comunicarea și relaționarea familială, incitarea și formarea unei atitudini filosofice/reflexive față de sine și de viață.

Consilierul este obligat: să fie precis, să propună fiecării membrilor familiei să mediteze, să înceapă cu sarcini mici în timpul ședinței, pe care familia să le poate continua acasă; să structureze o sarcină și strategii care s-ar potrivi cu nivelul de performanță al familiei; să stimuleze reflecția și resemnificarea persoanelor [3].

Structura sedintelor

1. **Etapa inițială**, cu scopul ca familia să se simtă confortabil, de a cunoaște fiecare membru a familiei, de a se prezenta ca specialist; stabilirea relației empatică prin interacțiunea cu fiecare membru. Sunt implicați părinții, după care, aceștia sunt

rugați să invite copiii. Lucrul dat permite identificarea structurilor ierarhice.

2. **Etapa definirii problemei.** Aici sunt solicitate părerile fiecărui membru a familiei asupra problemei. Este rugată să înceapă persoana care pare mai puțin implicată sau depresivă. Membrii familiei vorbesc unul cu celălalt despre problemă și implicarea lor în ea. Consilierul observa conduita membrilor familiei, legăturile interpersonale și ierarhia structurală. Beneficiarii trebuie să vorbească la persoana I singular (spun obiectiv ceea ce gândesc sau simt). Astfel, se vor face vizibile regulile implicite care guvernează familia (de ex.: în cazul unui partener care se plânge de tăcerea celuilalt, specialistul subliniază că de fapt, prima persoana vorbește atât de mult încât nu-i lasă loc celuilalt). Astfel, regulile devin explicite. Problema este definită clar și în termeni măsurabili și observabili, astfel încât, familia să știe când va avea succes în încercările de a schimba patternurile.

3. **Etapa activă de interacțiune:** fiecare persoană vorbește despre sine însuși, așa cum simte și gândește. Dinamica disfuncțională a familiei se observă în timpul ședinței, prin redarea unui moment de tensiune din familie, când se va observa patternul de interacțiune, modul cum răspunde individul la conflict, la coalițiile dintre membrii familiei împotriva celorlalți etc.

4. **Etapa de stabilire a perspectivelor de viață:** familia își va stabili scopuri de viitor și împreună cu consilierul, va descrie cum va arăta viața lor la sfârșitul consilierii. Consilierul va rezuma scopul terapiei pentru a începe să restructureze problema prezentată. Se pot elabora contracte verbale sau scrise pentru a formaliza scopurile specifice și de a stimula, a menține motivația familiei pentru schimbare.

5. Dezvoltarea unui plan și a strategiilor comportamentale prin instrucțiuni de realizare a scopurilor, repetate în ședință și aplicate acasă, ca teme. Transferul deprinderilor se face treptat chiar, prin abordarea unei organizări disfuncționale. De ex.: dacă mama și copilul sunt extrem de *legați unul de celălalt* și tatăl este exclus, pasul următor va fi de a trece controlul asupra tatălui, mama, fiind exclusă, după care se va reechilibra ierarhia în familie. Sunt folosite întrebările circulare.

Întrebările circulare presupun ca cineva să fie chestionat despre o terță persoană în prezența acesteia. În cazul în care nu există o a treia persoană, este introdusă o terță persoană ipotetică. Această metodă permite reevaluarea problemei din perspective diferite și noi. De exemplu: ce părere are partenerul de viață, fratele/sora despre problema în cauză. Ce crede mama/ tatăl sau prietenii? Răspunsurile persoanei terțe nu sunt relevante, ci doar faptul că astfel apare o nouă perspectivă de comunicare. Decisivă în acest sens, este relativizarea propriului mod de percepere a faptelor prin intermediul altor concepții. Surprinzător este faptul că ceea ce credem despre concepțiile membrilor familiei este deseori corect. Prin această tehnică, modelul de gândire este scos din stereotipuri. Începe astfel un proces de căutare: „Cum o fi asta de fapt? Ce părere o fi având soția mea? Cum poate crede așa ceva? De ce nu este de acord cu mine?!” Această metodă oferă noi informații atât celui ce pune întrebările, cât și celui întrebat. Întrebările circulare oferă mereu o informație dublă, atât la nivelul conținuturilor, cât și la cel al raporturilor [3].

Exemple de întrebări circulare

- Dacă l-aș întreba pe soțul/soția dvs. (fiica, mama, vecinul, bunica, nepotul etc.), cum ar descrie el/ea această situație?

- Cum se prezintă situația din punctul de vedere al colegului dvs.?
- Dacă mama/tatăl dvs. ar fi de față, ce ar spune?
- Dacă devin invizibil ce ași putea observa?

Întrebări circulare privind deosebirile

- Cine vă susține cel mai mult în acest conflict?
- Și mai departe? (etc.)
- Cum arată această situație din punctul de vedere al lui ...?
- Această persoană ar vedea lucrurile la fel sau altfel?
- Cine are cel mai mult de suferit de pe urma acestui conflict?
- Și mai departe?
- Care dintre oponenții de conflict va renunța primul?

Întrebări ipotetice

- Dacă ați putea *șterge cu buretele* acest conflict, ce s-ar întâmpla?
- Dacă acest conflict va rămâne la fel și în următorii ani, ce consecințe credeți că va avea?
- Ce se va întâmpla dacă totul va merge și mai rău?

Încadrarea alternativelor dorite în întrebări:

- Dacă v-ați decide să vă apărați în conflict, cine credeți că ar fi cel mai afectat?
- Cum ar reacționa această persoană?
- Ați renunța în acest caz, sau v-ați decide să continuați conflictul?

Instrucțiuni paradoxale

Sunt date atunci când familia nu respecta instrucțiunile sau le urmează până la un anumit punct, iar în final s-ar fi produs schimbarea. De ex.: unei mame se va comunica să se

consulte cu fiul înainte de a discuta cu tatăl. Astfel, prin exagerarea modului anormal de comunicare, paradoxal, se vor bloca coalițiile transgeneraționale.

Condiții pentru prescrierea instrucțiunilor paradoxale:

- Descalificarea autorității prezente într-o problemă;
- Prezentarea instrucțiunilor paradoxale într-o manieră sinceră;
- Încurajarea comportamentului pozitiv;
- Evitarea creării unei atmosfere care ar sugera ideea că specialistul nu acordă credibilitate schimbării familiei.

Consilierea ontologică complexă a familiei urmărește un scop nobil: a determina schimbarea cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor la toți membrii familiei; a-i orienta spre analize și reflecții permanente; a-i motiva să-și formeze o viziune filosofică și o conduită axată pe acțiunile morale și sporirea eficienței personale în toate aspecte existențiale (începând cu anihilarea și lichidarea situațiilor dificile).

Recadrarea / reframing (schimbarea cadrului situațional)

În alte terapii și consilierea se mai numește: reetichetare, interpretare pozitivă, reatribuire, conotație pozitivă, recadraj.

Specialistul oferă o perspectivă diferită, neculpabilizatoare, pozitivă, asupra problemei.

Schema unei structuri posibile a ședinței de consiliere ontologică complexă a familiei include: etapa inițială de adaptare; etapa de identificare a problemei; etapa de resemnificare, cea de elaborare a scopului și perspectivelor de viață, a strategiilor comportamentale și etapa de evaluare ale acestora [3].

Etapele procesului de mediere a conflictelor familiale

Medierea conflictelor familiale este o modalitate prin care se oferă un suport psihologic în mod discret cuplurilor, în care

responsabilitatea deciziei privind atât viitorul lor, cât și cel al propriilor copii, le aparține. Medierea se desfășoară la inițiativa proprie și voluntară a părinților, cât și la sugestia instanțelor de consiliere. Medierea conflictelor familiale reprezintă un dialog desfășurat într-o atmosferă pașnică, discretă, menită să rezolve un șir de conflicte de tip interior și de tip interpersonal (de variată natură). Medierea familială este o modalitate prin care cuplurile care se despart sau care sau despartit deja, pot alege să înfrunte și să-și rezolve conflictele în scopul ajungerii la un acord care să corespundă nevoilor fiecărui membru al familiei, într-un mod avantajos pentru toți, astfel încât toate părțile să câștige. Medierea constă în una sau mai multe întâlniri între părți și mediatorul care favorizează comunicarea între ele și care colaborează cu ambele părți determinându-le să găsească soluții realiste la toate problemele care îi privesc atât pe ei cât și pe copii. Se deschide astfel pentru părți posibilitatea de a construi un proiect de înțelegere reciprocă, durabil în timp, eficient prin simplul fapt că este ales de ei și nu impus de altcineva. Un asemenea plan are astfel șanse mult mai mari de a fi respectat.

Medierea este independentă de sistemul judiciar. Mediatorii nu transmit în niciun mod judecătorilor conținutul discuțiilor purtate în timpul medierii.

Rolurile consilierului educațional în medierea conflictelor familiale. Activitățile consilierului educațional în calitate de mediator sunt centrate pe oameni și relațiile umane, pe de o parte, și pe sarcină, pe de altă parte. Centrarea pe persoane și relațiile psihosociale presupune: ascultare activă; confirmarea înțelegerii; impunerea tonalității cooperante; încurajarea, urmărirea intereselor grupului și ale indivizilor, depășirea eventualelor dificultăți ale persoanelor de a auzi sau vorbi, menținerea

confidențialității. Consilierul educațional va interveni dacă sunt adresate întrebări sau lansate discuții ce depășesc limitele vieții particulare. Suportul emoțional acordat părților poate însemna managementul unor emoții negative puternice, cum este furia. Consilierul educațional/mediator va încerca să identifice natura emoției și va acționa diferențiat, fie, evitând expresia emoțională, fie înlăturând pe loc cauzele ei, sau întrerupând persoana și cerându-i să respecte regulile jocului. Ascultarea activă este instrumentul cel mai important în acest scop. De asemenea, vă susține emoțional persoana pentru care este intimidantă aflarea în aceeași sală cu oponentul. Centrarea pe oameni, și relațiile psihosociale îl determină pe mediator să-și asume uneori rolul de consilier, practicând ascultarea activă, înțelegerea, acceptarea.

Linda Shaw [26] prezintă procesul de mediere organizat în șapte etape. Unele etape le-am adaptat la specificul consilierii psihopedagogice a familiei.

1. *Primul contact cu prima parte* – centrat pe explorarea situației, construirea unei relații, recunoașterea sentimentelor, explicarea procesului de mediere, explorarea ideilor inițiale etc.
2. *Primul contact cu cealaltă parte* – similar celui descris mai sus, cu menținerea și reafirmarea confidențialității și stabilirea imparțialității.
3. *Pregătirea pentru medierea cazului* – vizând alegerea strategiei optime de mediere, stabilirea locului și calendarului ședințelor, invitarea și pregătirea părților, pregătirea locului și tehnologiei ședințelor de consiliere-mediere etc.
4. *Ascultarea problemelor* – este etapa în care părțile își expun punctul de vedere fără a fi întrerupte după ce au loc prezentările, sunt definite și acceptate regulile de bază

ale procesului; consecutiv expunerile celor două părți, are loc rezumarea de către consilierul educațional-mediator a celor exprimate de fiecare parte și stabilirea de comun acord a programului următoarelor ședințe de negociere.

5. *Explorarea problemelor* – etapa presupune selectarea principalelor aspecte ale conflictului și încurajarea comunicării între părți. Mediatorul verifică înțelegerea mesajelor și clarifică opiniile exprimate sau presupunerile.
6. *Construirea acordurilor/contractelor* – în această etapă se pregătește încheierea procesului de mediere, se insistă pe evaluarea oportunităților, opiniilor și ofertelor pozitive, încurajarea rezolvării problemelor, construirea acordurilor.
7. *Încheierea ședințelor* – presupune încheierea ședinței și terminarea procesului de mediere sau continuare a medierii dacă, în afara problemei, a conflictului principal sau a acordului obținut pentru acesta, părțile solicită continuarea medierii pentru explorarea altor conflicte sau probleme descoperite în etapele anterioare.

Medierea este doar unul dintre tipurile de servicii pe care un **consilier** educațional le poate oferi pentru rezolvarea conflictelor, dar nu este singurul, nu are valabilitate generală și nu trebuie confundat, prin extindere, cu însăși rezolvarea de conflicte.

1. Caracterizați variate aspecte ale consilierii preventive.
2. Identificați specificul și structura consilierii integrative.
3. Explicați în ce constă strategia consilierii preventive.

– capacitatea de a formula întrebări și a realiza recadrajul/
resemnificarea;

– capacitatea de persuasiune și înțelegere a trăirilor persoanei care provoacă des conflicte de tip distructiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calaraș C. Conflictologie familială. Chișinău: Primex-com SRL, 2014.
2. Cremene M. Despre manipularea relațională, ut Cluj-Napoca, 2009, <http://www.psihologiaonline.ro/noutati-mainmenu-50/364.html>
3. Cuznețov L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-com SRL, 2016.
4. Coser L. The function of social conflict. New-York: THP, 1964.
5. Dex (coord. șt.). Coteanu I. București: Univers enciclopedic, 1998.
6. Dattilio F.M. Case studies in couple and family therapy. Systemic and cognitive perspectives. New-York: Guilfordpress, 1998.
7. Dupu C. Conflict și comunicare. Considerații despre conflict. București: Gnosis, 2005.
8. Freud S. О психическом психанализе. Москва, 1991.
9. Gherghinescu, R. // Revista de psihologie. Nr.3-4. București: Editura didactică, 2005, p. 171-172.
10. Haley J. Problem-solving therapy. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
11. Haley J. Strategies of psychoterapy. San Francisco: Grune and stratton, 1976.
12. Joule R. V.; Beauvois, J. L. Ed. Antet, 1997, Tratat de manipulare, <http://ru.scribd.com/doc/30072400/r-v-joule-j-l-beauvois-tratat-de-manipulare>

13. Mitrofan I.; Vasile, D. Terapii de familie. București: Ed. Sper, colectia alma mater, 2001.
14. Nelson-Jones R. Manual de consiliere. București: Trei, 2009, 300 p.
15. Pănișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2008.
16. Schwartz R.; Nichols, M. Terapia de familie. Strategii și concept. Boston: Person education, 2005.
17. Starica Cr. Managementul conflictului familial și gestionarea crizelor. București: Trei, 2000.
18. Stog L. Psihologie. // Revistă științifico-practică. Nr.1. Chișinău, 2012, p.73-80.
19. Stoica-Constantin A.; Neculau, F. (coord.). Psihosociologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1998;
20. Stuart R. B. Helping couple change: a social learning approach to marital therapy. New-York: Guilford press, 1980.
21. Vlăsceanu M. Conștiință și cauzalitate, București: Editura științifică și enciclopedică, 1985, 176 p.
22. Șustac Zeno și Ignat, Claudiu. Modalități alternative de soluționare a conflictelor (adr). București, 2008.
23. Șustac Zeno, Dănilieț, Cristi și Ignat, Claudiu. Medierea. Standarde și proceduri. București, 2009.
24. <http://www.dedragoste.com/670-psihiologia-iubirii-manipularea-prin-emoții>. Psihologia iubirii.
25. www.scribub.com/
26. www.dexonline.ro
27. Карташев С. Конфликтология. Кишинев: Знание, 1996.
28. Никифоров Г. С. (под ред.). Психология здоровья. Москва: Питер, 2006.

Anexă: PREZENTAREA STUDIILOR DE

CAZ Cazul nr. 1

Context: Consilierul familial dintr-un Centru de consiliere a familiei.

În una din zile a venit o femeie tânără (29 de ani) care i-a relatat consilierului că are multe probleme cu propria mamă (59 de ani) și cu soacra (71 de ani).

Problemele în viziunea femeii sunt foarte serioase. Ea se simte permanent tachinată, desconsiderată și controlată. Deseori este înjosită brutal de ambele persoane vârstnice. Consilierul i-a propus să realizeze un inventar al evenimentelor negative și să descrie succint comportarea soacrei și a sa, fixându-i următoarea ședință peste două zile.

A treia zi femeia (Ana Z.) a venit la ora stabilită. Ea părea mult mai calmă și decisă. Ședința a început cu o conversație de *sondaj general*. Consilierul a avut ca scop să stabilească o relație caldă, pozitivă, de încredere. Apoi s-a trecut la **etapa de diagnosticare și înțelegere a persoanei și a problemei**. Aici consilierul a stabilit că femeia este timidă, intravertită, posedă un temperament melancolic. Familia tânără conflictează cu părinții lor chiar din ziua nunții (deja 5 ani). Cauza conflictelor constă în dezacordul părinților din ambele părți cu privire la alegerea partenerului conjugal. Mama Anei susținea că fiica ei a meritat o altă persoană, iar mama soțului Anei/ soacra ei, la fel, consideră că Ion/ fiul ei, ar fi putut găsi o candidatură de ne-vastă mai bună, mai docilă, mai frumoasă și harnică. După nașterea copilului (fetița are 2 ani), conflictele au urmat să se întetească, complice și să se aprofundeze; luau uneori o am-ploare de nesuportat pentru Ana.

Motivele: dezacord cu nora și fiul din cauza numelui ales de tineri; Ana era învinuită că nu îngrijește bine copilul; nu vine des în ospete, tinerii mai frecvent se duc la mama Anei; nu-i bună gospodină, bucatele preparate de Ana nu sunt gustoase; Ana îi obișnuiește fiul etc. Toate blamările se făceau mai des pe un ton urât, în prezența feciorului, spunându-i acestuia că-i prost și nu observă nimic; că prea o alintă pe soție, avertizându-l că o *duce în spate* pe aceasta.

Mama Anei nu conflictă deschis cu fiica, însă la orice ocazie îi reproșă că ea nu a ascultat-o; că ea mai mult ține la soacră sa, iar aceasta nu merită atenție, deoarece este o femeie răutăcioasă, bârfitoare, arogantă, nerușinată și nervoasă.

Ana, la a II-a ședință a citit consilierului lista evenimentelor negative în care au participat părinții. Acestea se obiectivau în:

- atacuri verbale zilnice din partea soacrei sau 2-3 ori pe săptămână, cel puțin;
- soacra o discută pe nora sa cu toate vecinile și rudele, exagerând acțiunile și faptele acesteia;
- trăind alături, o urmărea intenționat pe Ana și venea foarte des în vizită (așa se exprima de fiecare dată), însă venea, anume, atunci, când fiul era la serviciu;
- de ziua nașterii nepoatei a început o discuție cu oaspeții invitați, menționând că aceasta nu seamănă deloc cu fiul ei; în stare de ebrietate a spus că acest copil nu este al feciorului ei (nora ei nu știe cu cine la conceput);
- uneori, soacra Anei se apuca să-l monteze pe soțul acesteia/ fiul ei, împotriva nevestei, găsind, de fiecare dată câte un motiv (în viziunea ei foarte important).

În cadrul ședințelor, conversația s-a desfășurat cu scopul de a afla mai multe amănunte despre aceste relații; s-au efectuat

primele încercări de resemnificare, analiză, sumarizare și interpretare. S-a depistat că Ana și soțul ei n-au ripostat învinuirilor niciodată, tânăra femeie plângea des și se străduia să fie bună cu soacra. Ședința a III-a s-a desfășurat peste o săptămână cu condiția că Ana va încerca alte strategii de comportare (condiția de bază să nu plângă). Consilierul a observat că Ana este mai optimistă și s-a interesat ce a întreprins în comportare cu soacra și ce s-a schimbat între timp în familia lor și relația cu aceasta. Ana a menționat că i-a povestit absolutul tot soțului și l-a rugat să discute cu mama lui pe marginea învinuirilor. După aceasta a mai urmat o explozie de-a soacrei, dar, totuși, de altă natură. Soacra i-a spus Anei că, mai bine decât s-ar jelui soțului, ar încerca să găsească cu ea limbă comună. După ce aceasta s-a mai liniștit, a doua zi, Ana s-a dus la soacra sa și i-a propus să discute, plus că i-a oferit și un mic cadou (parfum). Spre mirarea ei, soacra a primit-o destul de cald și s-a învoit să vorbească cu ea. Astfel, în procesul conversației Ana a înțeles că soacra ei și-a crescut singură *micul fecioraș*, că acesta până la căsătorie o ajuta financiar, era atent, o vizita sistematic, iar după ce și-a creat familia lui, *nici nu se uită în partea ei, nu-și amintește de mamă* (soacra consideră că Ana îi cere soțului acest lucru). Pe parcursul conversației Ana a observat că este ascultată și i-a explicat soacrei că ea nici odată nu și-a permis să-l monteze pe soț împotriva mamei sale și că a face tot posibilul să schimbe situația; a compătimit -o pentru viața anevoioasă. Seara Ana a discutat cu soțul și l-a rugat ca acesta să intre pe la mama lui, să mai stea de vorbă cu ea și s-o ospăteze cu plăcinte (pregătite de Ana). Soțul a mers la mama sa. Aceasta s-a bucurat mult și după vre-o 40 de minute i-a spus să se ducă acasă că nevasta lui a rămas singură și că o femeie are

multe treburi seara, sugerându-i să-și ajute nevasta. A lăudat plăcintele nurorii și i-a spus s-o mulțumească din partea ei.

A doua zi Ana a fost la medic cu copilul, apoi a intrat pe la mama sa și s-a întors acasă seara. Soacra a observat-o și a venit la ea, aducându-i un borcan de dulceață de zmeură pentru nepoțica bolnavă. Ana se străduia să fie empatică, să zâmbească și s-a mai interesat *cum se simte soacra și ce a făcut astăzi etc.*

Anume după episoadele acestea comportarea soacrei a început să se schimbe încet; ea a devenit mai calmă, chiar dacă îi făcea observații Anei, acestea aveau un caracter mai binevoitor.

Consilierul a ascultat-o pe Ana și i-a explicat faptul că persoanele în etate deseori au fluctuări de dispoziție, iar în cazul când unicul fecior (greu crescut de una singură) s-a căsătorit și nu-i mai acordă acea atenție mamei sale, ca odinioară, aceasta era încrezută că Ana îl influența negativ. Ana i-a spus consilierului că a înțeles greșeala ei și vrea radical să-și schimbe comportarea și relația cu soacra, dar are de lucru și asupra propriei persoane. Ea a înțeles că trebuie să fie mai deschisă, empatică, să discute despre sentimentele sale, etc. Împreună cu specialistul au fost punctate câteva strategii de comportare cu soacra, apoi și cu mama sa. Printre care figura:

- lecturarea unor lucrări despre particularitățile de vârstă și de personalitate;
- exersarea permanentă și insistentă a unui comportament demn, dar atent și empatic; deschis, partenerial (indiferent de dispoziția mamei sau soacrei);
- să meargă în ospetie la părinți pe rând, anunțând acest lucru mamei sale și soacrei;
- să fie prietenoasă, să ofere mici atenții ambelor mame (să procure medicamente; uneori niște piese necesare

vestimentare; să fie politicoasă și la apariția unor neînțelegeri să nu se izoleze și să se *închidă în sine*, ci să discute sincer etc).

Totodată, consilierul i-a sugerat Anei (beneficiar cu studii superioare economice), să citească câteva cărți despre particularitățile de vârstă a persoanei; despre comunicare și relaționare cu alte persoane, inclusiv despre caracter, temperament etc.

Întrebări, dileme, opinii, comentarii

1. Cum apreciați comportamentul Anei, dar a soacrei și mamei acesteia?
 2. Cum credeți, de ce consilierul s-a comportat într-un așa mod? Nu a încercat s-o orienteze pe Ana pentru a schimba conduita, chiar din prima ședință?
 3. Analizați comportarea tuturor persoanelor și încercați să elaborați un posibil plan de intervenție și ajutorare a beneficiarilor.
 4. Suntem în drept să vorbim despre conflictul generațiilor în baza cazului dat?
 5. Ar fi fost eficient dacă consilierul desfășura activitatea în grup (cu soțul Anei și mama lui?)
 6. De ce consilierul a decis să lucreze numai cu Ana?
- În activitatea consilierului pot apărea un șir de dileme, atât de tip etic cât și din cauza unor impedimente privind specificul temperamentului, caracterului, culturii generale a beneficiarilor.
 - Posibilele explicații a acestei situații sunt: insuficiența și/sau lipsa de informații/ cunoștințe despre trăsăturile personalității umane, despre procesul îmbătrânirii și particularitățile persoanelor în etate (mai cu seamă despre cei solitari, care și-au crescut singuri și foarte anevoios copiii etc.); rezistența

la schimbare a soacrei și mamei lui Ana; refuzul de a reevalua situația nouă obiectiv și de a accepta căsătoria copiilor săi; victimizarea Anei și comportarea ei introvertită, chiar ursuză; incapacitatea de a comunica și relaționa eficient cu persoanele în etate; neamestecul de durată a fiului în relațiile care s-au creat între mamă și soție/ neluarea în seamă a tensiunii psihice latente, apoi și a conflictelor frecvente pe care le inițiau mamele ambelor părți; a fost ratată șansa din cadrul celebrării căsătoriei de a pune accentele la locul lor (că-și iubește mult tânăra nevastă; că numai pe Ana o percepe în rolul de soție și mamă a copiilor săi și roagă frumos părinții și rudele să nu o obijduiască sau să nu o ignoreze; să menționeze că Ana este timidă, închisă, dar este foarte blândă și bună etc.).

Cazul nr. 2

Context: Părinții învață a comunica și relaționa cu copilul său.

Dna Anastasia A. de 43 de ani s-a adresat la consilier din motivul că unica ei fiică (18 ani) n-o ascultă, evită să vorbească cu ea; la întrebări răspunde foarte urât; când este întrebată unde pleacă și pe cât timp, răspunde că nu-i treaba ei, că ea este matură și face ce vrea.

Mama a mai aflat că fiica se întâlnește cu tatăl său, care a abandonat familia cu 11 ani în urmă și nu a acordat nici un ajutor pentru creșterea fiicei sale. Mama categoric i-a interzis fiicei să se vadă cu tatăl său.

Când fiica i-a spus mamei că are un vis, își dorește să facă studiile la o facultate de Pedagogie, vrea să devină profesoară de geografie, mama s-a mirat și i-a spus strigând că nu i-a permite, deoarece în școală este foarte dificil de lucrat, salariile sunt mici, iar în colectivele pedagogice prevalează femeile, care nu

sunt altceva decât niște scorprii, care îi vor face rău etc. I-a adus aminte fiicei că pe la vre-o 10 ani aceasta a dorit să devină medic, iar peste un an i-a mărturisit că va lucra la bancă ca mama ei (dna Anastasia A. este contabilă la bancă).

Fiica i-a ripostat mamei și a spus să nu strige, că ea singură este o scorpie și că nici cum nu vrea să audă prostiile ei, adăugând că este o femeie limitată, conflictuală și, anume de atât, nu și-a refăcut viața personală. Reacția mamei a fost una și mai furtunoasă, plângea și blestema ceasul când s-a căsătorit cu tatăl fiicei sale, spunând că toată viața și-a consacrat-o unicului copil, i-a îndeplinit toate poftele și mofturile, iar acum fiica nici nu dorește să vorbească cu ea omenește, o etichetează și o desconsideră.

Dna Anastasia A. a povestit multe evenimente negative și conflicte cu unica fiică, care se produceau în ultimii doi ani. În final, femeia a spus că până la 15–16 ani fetița ei/ Maria a fost un copil de aur, o asculta pe mama absolut în toate, iar ultimii ani sunt un coșmar; dacă mama afirmă ceva – fiica, invers, neagă, o consideră dușman. În conversația purtată cu specialistul, mama a expus nedumerirea sa cu privire la schimbarea conduitei fiicei și a mai precizat că ea s-a comportat bine tot timpul cu fetița sa (o tutela, o alinta, dar o controla permanent etc.). La întrebarea consilierului cu privire la tonul mamei, la blamările *pe tot și pe toate*, la interdicțiile categorice, femeia i-a răspuns că nu se simte incorectă, că ea îi dorește unicului său copil numai bine, iar Maria nu o înțelege și nu vrea să comunice, să se sfătuie și să discute cu ea, o evită și *ține sfat cu tatăl său*, care n-a avut grijă de ea niciodată.

Prima ședință a fost destinată ascultării beneficiarei și conversației pe marginea identificării comportării mamei și

fiicei, a motivelor apariției conflictelor familiale. În finalul ședinței, consilierul a rugat-o pe dna Anastasia să se mobilizeze pentru a nu se certa cu fiica, concomitent (timp de 10 zile), să facă unele notițe vizavi de comportarea sa și a fiicei sale, să înregistreze toate schimbările.

La ședința a doua, femeia s-a comportat mai calm și i-a arătat notițele făcute, apoi, împreună cu specialistul/ consilierul au analizat toate evenimentele, comunicarea și relațiile cu fiica. Consilierul a precizat dacă Anastasia i-a urmat sfaturile (să fie calmă, să nu strige, să nu eticheteze fiica și să nu *o comande*, ci să se adreseze politicos cu anumite propuneri sau să-i ceară opinia acesteia cu privire la sarcinile partajate în cadrul familiei).

Conversația cu specialistul a fost dedicată *analizei, interpretării, explicării, sumarizării* faptelor familiale ale mamei și Mariei. Accentul a fost pus pe recadraj, schimbarea atitudinii mamei față de fiica sa, care este mare, are 18 ani, și față de schimbarea stilului de comunicare și relaționare.

La a treia ședință a fost invitată Maria, fiica dnei Anastasia A. **Impresia consilierului:** o adolescentă adecvată, sociabilă, deschisă, care traversează criza de detașare de familie, (adică de detașare de mama sa), deoarece familia era mono-parentală. Se întâlnește cu tatăl pe ascuns de la mama, fiindcă nu vrea să-i provoace durere și gelozie. Se ceartă cu mama frecvent, menționând că poate și ea nu are dreptate, dar aceasta o provoacă prin țipete, tonul ridicat, vorbe urâte la adresa altor persoane etc., și ea/ Maria, nu mai dorește o astfel de relație, pe care o consideră depășită pentru o mamă și fiică de 18 ani. Propunerea consilierului să discute calm cu mama, despre toate problemele apărute, a fost acceptată cu condiția că mama se va comporta corect și adecvat. În final, a fost invitată mama și

împreună cu consilierul s-a întocmit o listă de interdicții (s-a ținut cont de opiniile ambelor) în comunicare și s-a elaborat un plan de acțiuni, care urma să fie respectat de mamă și fiică, pe o durată de 10-12 zile, apoi să se prezinte ambele la o ședință de consiliere și construire a strategiilor de conduită.

Ultima ședință (a 4-a), a fost consacrată analizei, sumarizării și interpretării evenimentelor în această perioadă de timp. Consilierul a menționat că ambele persoane/ mama și fiica sunt calme, merită toată lauda pentru efortul depus și de acum trebuie să se străduie să se asculte una pe alta, să comunice sistematic, deschis și sincer, să caute anumite tangențe pozitive și să se respecte reciproc.

Întrebări, dileme, comentarii

1. De ce mama și fiica nu se înțelegeau?
2. Oare această mamă poate fi etichetată ca un dușman al fiicei sale?
3. De ce nu învățăm a comunica și relaționa eficient cu semenii, copiii etc?
4. De ce nu analizăm și vizualizăm gândurile și comportamentele noastre sistematic?

Explicațiile posibile a acestei situații rezidă în: inerția părinților: părinții foarte greu înțeleg și acceptă faptul maturizării copiilor săi; necunoașterea particularităților și crizelor de vârstă și a specificului comunicării eficiente; incompetența parentală de a analiza obiectiv evenimentele familiale și a le discuta cu apropiații săi; intoleranța; modelele de comunicare negativă părinți-copii, interiorizate în propria copilărie; nedorința de a reevalua conduita și capacitatea de a întreține un dialog interior (cu Eu-l său moral).

Cazul nr. 3

I. Informații generale:

Părinte – vârstă: 45 ani, gen: feminin/mama

Copilul (subiect al investigației) – vârstă: 14 ani, gen: masculin/fiul

Context: Relația părinte-copil

Relația mamă-fiu este pozitivă, bazată pe dragoste și comunicare, dar persistă în familie conflicte permanente, unde tatăl este alcoolizat, violent. De multe ori, fiul o apără pe mama de furia și acțiunile agresive ale tatălui.

Numărul de sesiuni la care a participat părintele: 5

II. Sesiunile de consiliere

Scopul urmărit (din punctul de vedere al beneficiarului):

- Îmbunătățirea situației școlare a elevului pentru promovarea clasei a VIII-a și admiterea la o Școală de arte și meserii.
- Identificarea unor modalități eficiente de relaționare soț-soție și tată-fiu.

Metode și tehnici utilizate:

- Anamneza. Prezentarea problemei din perspectiva subiec-tului.
- Adresarea întrebărilor pentru clarificarea sentimentelor față de soț și copil/circularitatea.
- Psihodrama. Schimbarea rolului (mama în rolul copilului). Analiza sentimentelor copilului față de mamă și față de tată (adaptare după tehnica *Scaunul gol*).
- Prospectarea viitorului conjugal. Avantaje și dezavantaje.
- Furnizarea unor informații despre alcoolism ca boală cronică și consecințe; despre comunicarea și relaționarea familială optimă; particularitățile și crizele de vârstă; despre strategiile de preîntâmpinare a conflictelor.

- Tehnica imaginației dirijate: conversația cu soțul, conversația cu copilul pentru exprimarea nevoilor în raport cu aceștia.
- Listarea și analiza priorităților la momentul prezent. Clarificarea obiectivelor de viață și a strategiilor comportamentale.
- Analiza situației școlare a elevului, discuții cu profesorul diriginte și cu alte cadre didactice.
- Furnizarea unor informații despre posibilitățile școlare și de carieră copilului (în situația școlară dată).
- Suport afectiv pentru mamă. Sugestii de consolidare a Eului. Clarificarea imaginii de sine: calitățile personale.
- Tema pentru acasă: încurajarea comportamentelor pozitive ale copilului.

Analiza măsurii în care au fost îndeplinite așteptările participanților

Situația școlară a elevului s-a ameliorat. A scăzut numărul de absențe, motiv pentru care mama a declarat că intervenția prin consiliere a fost foarte eficientă. Relația cu soțul este la fel de încordată, dar mama a înțeles că acesta are o problemă de sănătate, care ar trebui rezolvată medical. Bărbatul a fost orientat să se trateze (după câteva convorbiri, bărbatul a acceptat).

Rezultate obținute

Din momentul participării mamei la consiliere, absențele elevului au încetat, băiatul a obținut note bune la disciplinele la care avusese dificultăți (la școală s-a observat o ameliorare a comportamentului).

Cu ghidarea consilierului, elevul și-a elaborat un plan de viitor și strategii, care vizează urmarea unei Școli de arte și meserii. Mama este prezentă în planurile de viitor ale adolescentului.

Relația copilului cu tatăl este încă tensionată, dar fiul menționează că dacă acesta se va trata – el va fi fericit.

Observațiile consilierului

1. *Măsura în care cele 5 sesiuni au fost suficiente*

2. *Nevoia de sprijin suplimentar/trimitere la specialiști*

S-a colaborat foarte eficient cu profesorul-diriginte al clasei, care a participat la 3 ședințe de consiliere.

3. *Principalul rezultat dobândit de beneficiar prin participarea la ședințele de consiliere*

Certitudinea sentimentelor de dragoste și respect ale mamei și fiului ca bază pentru îmbunătățirea situației școlare și personale a elevului, precum și ca resursă pentru depășirea dificultăților legate de viciul tatălui.

III. Concluzii

Consilierea părintelui a avut efecte pozitive asupra copilului. Pentru elev, faptul că mama participa la sesiunile de consiliere a reprezentat o certitudine a valorizării sale și drept motivație necesară pentru autodisciplinare.

În relația de cuplu, consilierea aremedială reprezentat un suport pentru mamă, în condițiile în care alcoolismul soțului reprezintă o problemă medicală serioasă, dar care e posibil de soluționat, deoarece tata a acceptat spitalizarea și tratamentul propus de specialiști.

Cazul nr. 4

I. Informații generale

Părinte – vârsta: 39 ani, gen: feminin/mamă

Copilul (subiect al investigației) – vârstă: 15 ani, gen: feminin/fiică

Context: Relația cu colectivul de elevi și colectivul didactic

Ana C. este elevă în clasa a VIII-a, vârstă de 15 ani. Ea are dificultăți de învățare, fapt semnalat de cadrele didactice, ce predau fiicei (observat și prin analiza performanțelor școlare din catalog). Eleva are note foarte mici, este în situație de corigență la două discipline, nu-i place să învețe, considerând școala drept sursă de neplăceri. Este în plină perioadă a pubertății și mani-festă un comportament excentric: se îmbracă numai în negru, despre care afirmă că este culoarea preferată, poartă bijuterii ciudate (deși nu are voie să vină cu ele la școală), ascultă numai muzică hard-rock și heavy-metal, are stări de nervozitate, protest și rezistență față de autoritatea adulților.

Adolescenta consideră colegii de clasă incuți, *nu sunt ca mine*, le atribuie etichete negative. Are prieteni mai mari decât ea. Fuge de la școală, are multe absențe. Nu are nici cel mai mic sentiment de culpabilitate, considerând că ceilalți (cadrele didactice, colegii, sistemul etc.) sunt de vină pentru rezultatele obținute. În clasă are o singură prietenă, care are același *stil* ca și ea, amândouă având o atitudine de superioritate față de ceilalți colegi. Se consideră ambele mature, deosebite, *cunosc ce înseamnă viața cu adevărat*. Eleva fumează, răspunde urât și brutal profesorilor pe care nu-i apreciază, este recalcitrantă, nu respectă regulile negociate în mod democratic de grupul clasei. Nu se implică în activitățile clasei, nu depune nici un efort pentru a-și remedia situația, deși are abilități, cognitive, dar nu este motivată să învețe și să exerseze.

Modelul patern este distorsionat, deoarece mama este divorțată și crește singură unica fiică.

Context: Relația părinte-copil și relația cu colegii.

Din discuțiile cu mama se remarcă deschiderea și interesul acesteia pentru depășirea dificultăților de învățare pe care

le are fiica sa, având în vedere că urmează examenul de testare finală. Mama este o resursă în demersul nostru de consiliere pentru Ana, fiind considerată de aceasta *o adevărată prietenă*. Mama manifestă o mare dorința de a-și ajuta fiica, de a-i oferi sprijin pentru a învăța mai bine, a se integra în grupul clasei, a se pregăti temeinic pentru examen, a avea un debut pozitiv în alegerea viitoarei profesii.

Tatăl nu este implicat în educația propriei fiice, dar îi oferă suport financiar. Fiica refuză să vorbească despre acesta sau dacă se întâmplă, tatăl este învinuit sancționat, criticat, pentru faptul că a părăsit-o pe mama ei. Fata manifestă emoții contradictorii și o atitudine ambivalentă față de tata.

Inadaptarea școlară, lipsa încrederii în sine, pasiunile neobișnuite, aroganța, manifestările comportamentale agresive, uneori violente, rezultatele școlare scăzute, alegerea unui cerc de prieteni nepotriviti pot fi consecințe ale absenței și neimplicării tatălui în comunicare și educarea fetei, dar și a crizei de vârstă.

Consilierul a recomandat participarea tatălui la sesiunile de consiliere individuală, de grup și de familie.

II. Numărul de sesiuni de consiliere – 8.

Mama a participat la sesiunile de consiliere, deși, timpul a constituit un obstacol, pentru că serviciul o solicită foarte mult.

- a) ***1-a sesiune*** de informare și consiliere cu mama (prin telefon);
- b) ***3 sesiuni*** de consiliere individuală, numai cu mama;
- c) ***2 sesiuni*** de consiliere individuală cu copilul;
- d) ***1-a sesiune*** de consiliere de familie, la care au participat mama, tata și fiica;
- e) ***2 sesiuni*** de informare a cadrelor didactice, a diriginței.

Scopul urmărit (din punct de vedere al beneficiarului):

- orientarea adolescentei spre optimizarea învățării, lichidarea absențelor; să depășească situațiile de corigență și să susțină bine examenul de testare finală; sporirea motivației pentru învățare; dezvoltarea încrederii în sine, să aibă un grup adecvat de prieteni; să conștientizeze problemele școlare, să aibă o atitudine pozitivă față de viață și învățatură;
- orientarea părinților pentru a înțelege nevoile fiicei, a-și îmbunătăți comunicarea cu fiica, relaționarea adecvată a tatălui cu fosta soție și fiica!

Metode și tehnici de intervenție utilizate: harta personală; analiza, interpretarea, ipotetizarea; conversația centrată pe reflecție; elaborarea strategiei *Linia vieții*; exersarea tehnicii *podul* : situația existentă-situația preferată; metafora; elaborarea scalei valorilor; elaborarea/ scrierea unei povestiri noi de viață.

Măsura în care au fost satisfăcute așteptările participanților: în mare măsură (70%).

Rezultate obținute

Procesul de consiliere a produs rezultate pozitive, atât pentru elevă, cât și pentru mama acesteia. Eleva a conștientizat situația școlară, perioada dificilă pe care o traversează. Vrea să se schimbe, dar solicită răbdare și înțelegere din partea celorlalți, mai ales din partea cadrelor didactice. A înțeles că trebuie să-și focalizeze întreaga atenție și eforturile pentru depășirea *problemelor școlare* (corigentele, examenul de testare finală, pentru care a stabilit împreună cu consilierul un plan de acțiune concret). De asemenea, a fost discutată acceptarea celorlalți colegi de clasă în grupul de prieteni, diversificarea

preferințelor muzicale, adoptarea unui stil vestimentar adecvat vârstei; acceptarea tatălui.

Cadrele didactice au menționat o oarecare schimbare, disciplina și organizarea au sporit dorința de a reuși manifestată și prin urmare, au încurajat eleva.

Mama a susținut fiica, deși timpul și locul de muncă nu i-au permis participarea la toate ședințele de consiliere planificate. Mama și fiica au putut vorbi deschis despre tată, despre divorț, despre rezultatele școlare, despre *tensiunile și revoltele* prin care trece fata, despre lipsa încrederii în sine, despre suportul de care are nevoie pentru reușită.

Au fost observate aspecte pozitive, precum: deschiderea spre comunicare, integrarea în grupul clasei, apariția încrederii în sine și o mai mare responsabilitate în luarea deciziilor.

Observațiile consilierului:

Cele 8 ședințe de consiliere nu au fost suficiente, era nevoie de mai multe sesiuni de consiliere individuală și de grup, mai multe sesiuni de consiliere a familiei: mama, tata, fiică, monitorizarea cazului după finalizarea întâlnirilor cu subiecții.

Deși, timpul a fost un factor perturbator, activitatea de consiliere a avut rezultate pozitive pentru că a fost posibil de obținut implicarea mamei și fiicei, împăcarea cu tata. Pentru a stabili aceste efecte și a consolida succesele obținute, este necesară continuarea consilierii.

Rezultatele dobândite de beneficiari prin participarea la ședințele de consiliere

- Identificarea și conștientizarea nevoilor: copil, părinte, relația cu tata etc.;
- Dezvoltarea relației mamă-fiică și restabilirea relației tată-fiică;

- Dezvoltarea planului de acțiune pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare, remedierea corigențelor și a pregătirii pentru examenul de testare finală;
- Dezvoltarea încrederii în sine și în ceilalți;
- Dezvoltarea unor noi relații de prietenie în cadrul clasei;
- Exprimarea opțiunilor în orientarea profesională;
- Acceptarea figurii paterne și a relației cu tatăl;
- Înțelegerea schimbării unor preferințe: vestimentație, culori, muzică, modele de viață, etc. și respectarea regulilor morale;
- Optimizarea comunicării: elevă-cadre didactice-colegi;
- Creșterea motivației pentru învățare;
- Scăderea frecvenței comportamentelor agresive și de revoltă, asumarea responsabilității.

III. Concluzii

Obiectivele propuse au fost îndeplinite în proporție de 70–80%. Mama a fost un element resursă în procesul de consiliere. S-a ameliorat situația școlară, a crescut motivația pentru schimbare și învățare a fiicei.

Se recomandă: monitorizarea cazului, sesiuni de consiliere pentru consolidarea relației tată-fiică; a aspectelor pozitive câștigate în planul acceptării și adaptării față de propria persoană și școală.

Cazul nr. 5

I. Informații generale:

Dna Maria – de 51 de ani, mamă/ părinte singur a trei copii: o fată de 29 de ani, alta de 21 ani și un băiat de 17 ani. Ea își dorea să poată face față, în mod eficient, solicitărilor copiilor și să-și diminueze stările de tensiune.

Consilierul a explicat modul de lucru în cadrul abordării centrate pe persoană, pentru a facilita explorarea oricărui aspect propus de beneficiar, pe parcursul sesiunilor de consiliere.

II. Sesiunile de consiliere:

Sprijinul acordat a avut în vedere următoarele aspecte:

- diminuarea extenuării și a sentimentului de „nerealizare”, sesizate de persoană în viața ei;
- dezvoltarea capacității de a face față în mod eficient solicitărilor propriilor copii;
- reducerea stărilor de tensiune din viața beneficiarei.

Dna Maria și-a dedicat cea mai mare parte a vieții îngrijirii copiilor. În prezent, ea simte că nu posedă controlul asupra vieții sale, asupra copiilor și a relațiilor, care acum sunt destrămate. Ea regretă că a fost implicată într-o relație cu un bărbat. Nu-i place unde locuiește, fapt asupra căruia nu are de ales, are un venit foarte mic, beneficiind în plus de ajutor din partea statului. Fiul cel mai mic este extrem de pretențios. Ea face eforturi mari pentru a depăși propriile probleme și dificultăți. Vorbește despre modul în care situația aceasta o extenuază și despre faptul că îi este adesea foarte greu să mențină controlul asupra familiei sale.

Intervenții/Metode și tehnici utilizate:

Consilierul asigură condiții favorabile, și anume, un spațiu securizant pentru explorarea gândurilor și sentimentelor, beneficiarului în legătură cu dificultățile întâmpinate. Persoana își testează adevăratele ei gânduri și sentimente cu ajutorul consilierului. Dna Maria încercase timp de peste douăzeci de ani să trăiască conform așteptărilor altora și în baza unei imagini de sine, care numai este valabilă în prezent. Înafara mediu-

lui familial, femeia se simte ascultată. Aceste două aspecte pozitive conferă energie. Consilierul dovedește empatie și con-gruență, reflectând asupra unei stări de furie, aflată la limita de conștientizare a Dnei Maria.

Consilierul a propus să se întocmească o listă a lucrurilor sau persoanelor pe care nu le agreează și o listă a lucrurilor și persoanelor plăcute. Femeia a adus lista la a patra sesiune de consiliere. Subiectul a identificat doar 3 aspecte pozitive și 12 aspecte negative/neplăcute. În timpul ședinței de consiliere, s-a discutat acest fapt și au mai fost identificate câteva lucruri plăcute și notate în listă. Împreună cu consilierul au continuat în următoarele două sesiuni să lucreze asupra listei lucrurilor pozitive. Astfel, Dna Maria a devenit mai conștientă de propria persoană, iar încrederea în forțele proprii a crescut. Prin focalizarea pe aspectele pozitive din viața sa, Maria a început să recâștige controlul asupra sentimentelor și gândurilor proprii. Acest fapt a contribuit la dezvoltarea încrederii în propriile forțe.

Pe parcursul ultimilor sesiuni, consilierul a practicat tehnicile de îmbunătățire a comunicării cu copiii săi maturi. Prin urmare, subiectul a aflat că aceștia întâmpină dificultăți de ordin afectiv, deoarece și ei suferea mult din cauza lipsei de comunicare cu mama lor.

Măsura în care au fost satisfăcute așteptările beneficiarului:

Dna Maria remarcă în formularul de evaluare că *a resimțit ocazia de a avea pe cineva din afara familiei și a prietenilor, care ar fi pregătit s-o asculte, fără s-o judece*. A simțit că sesiunile au fost suficiente și i-au oferit o bază solidă pentru a continua să edifice încrederea în forțele proprii, să-și dezvolte în continuare abilitățile de comunicare, pentru a menține o

bună relație cu familia sa. Ea a constatat că se simte mai încrezută în forțele sale și e capabilă să facă față dificultăților vieții.

II. Observațiile consilierului:

Atunci când a venit la prima sesiune de consiliere, Maria era anxioasă, chiar timidă, nu înțelegea cum ar putea să o ajute consilierea. Consilierul a observat schimbări semnificative în limbajul corporal al femeii, și anume de la postura de îngârbvire și contactul vizual redus cu consilierul, la sporirea contactului vizual și dezvoltarea încrederii în propriile forte.

Cazul nr. 6

I. Informații generale:

T. Mircea – bărbat de 55 de ani, care a fost căsătorit, iar în prezent e divorțat. Acesta locuiește într-o casă veche moștenită de la părinții săi și beneficiază de o alocație anuală oferită din partea statului pentru a-și acoperi cheltuielile curente de întreținere. D-nul Mircea are doi fii (din căsătorie), primul în vârstă de 30 ani și al doilea de 26 ani. Ambii tineri sunt căsătoriți, primul are 2 copii, iar celălalt unul; dispun de locuințe separate, doar că primul fecior locuiește împreună cu mama sa, fapt ce ar bloca relația d-lui Mircea cu fiul lui mai mare și nepoții. Cu fiul mai mic sunt în relații de prietenie și se văd foarte des.

Scopul beneficiarului/Problema: Dnul T. Mircea dorește foarte mult să refacă relația cu fiul mai mare, care din spusele lui nu l-ar ierta pentru faptul că a divorțat de mama lor, cu toate că procesul a derulat pașnic.

Sarcinile de consiliere:

Principalele obiective ale sesiunii au fost:

- ameliorarea comunicării cu fiul său mai mare;
- consolidarea încrederii în sine;

- ameliorarea încrederii în abilitățile sale parentale.

Intervenții/Metode și tehnici utilizate: conversația de tip circular și reflexiv, resemnificarea și reformularea; ipotetizarea, ascultarea activă metafora, pauza și sarcinile pentru acasă.

III. Sesiunile de consiliere:

Primele două sesiuni s-au axat pe consilierea centrată pe persoană, consilierul valorificând conversația, ipotetizarea și *ascultarea activă*. T. Mircea a avut foarte multe de povestit din viața sa, în prezent este șomer, dar oferă ocazional servicii prin localitate, fiind de specialitate „sudor”. Subiectul era conștient de nivelul scăzut al încrederii în forțele proprii și chiar a fost în stare să explice cauza. La cea de-a treia sesiune, beneficiarul a arătat că îi este dificil să-și exprime sentimentele. Această situație, din partea consilierului a însemnat o schimbare a abordării prin utilizarea consilierii cognitiv-comportamentale. D-nul Mircea a răspuns bine la sarcina care i-a fost încredințată între două sesiuni de consiliere și a elaborat un șir de strategii de comportare.

Pe parcursul celei de-a treia sesiuni, subiectul, solicitat de consilier a realizat o listă a aspectelor pozitive din viața sa și a celor negative, pe care le-au analizat împreună.

Măsura în care au fost satisfăcute așteptările beneficiarului:

Subiectul a menționat în fișa de evaluare că sesiunile de consiliere l-au ajutat să-și canalizeze emoțiile și să se elibereze de starea de tensiune, fiindu-i confirmate anumite decizii referitoare la copii.

IV. Observațiile consilierului:

Consilierul a trăit un sentiment plăcut, deoarece a oferit subiectului un spațiu pentru exprimarea propriei persoane. La primele sesiuni au fost momente când dnul Mircea rămânea

tăcut, iar consilierul a simțit că trebuie să-l lase doar să stea pe scaun și să gândească. Beneficiarul a apreciat liniștea momentului. Atunci când consilierul i-a împărtășit acest fapt, dnul Mircea a fost de acord că acesta a reprezentat un aspect important al sesiunilor de consiliere. Este evident că fiecare persoană are nevoie de anumite pauze.

EPILOG:

VISUL UMANITĂȚII ÎN VIZIUNEA UNEI PERSOANE CULTIVATE

Problematica relațiilor intergeneraționale, prin complexitatea sa, a suscitât în ultimele decenii multiple abordări interdisciplinare, printre care cele de sociologie, antropologie, psihologia îmbătrânirii, psihologia socială, psihologia comunității. Cultura umană, familia, parteneriatele sociale, relațiile dintre generații au devenit subiecte și/sau obiecte predilecte multor cercetări multidisciplinare. Unele aspecte ale relațiilor intergeneraționale sunt investigate tangențial și fragmentar în cadrul psihologiei îmbătrânirii, pedagogiei familiei, însă abordarea acestora din perspectiva educației și formării culturii acestora în contextul pedagogiei postmoderne, practic nu există.

În lucrarea dată ne-am propus să analizăm într-un mod interdisciplinar și sistemic, educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale/ EFCRI, deoarece, anume de calitatea și eficiența acestora depinde coexistența armonioasă a generațiilor umane. Ne-am străduit să oferim: fundamentele teoretice ale culturii relațiilor umane intergeneraționale, coordonatele definitorii ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale/ EFCRI în pedagogia postmodernă; fundamentele praxiologice ale EFCRI; familia și managementul conflictelor intra- și intergeneraționale. În finalul lucrării propunem câteva studii de caz, analiza acestora și strategiile de consiliere

orientate spre fortificarea autoeficienței și armonizării relațiilor intergeneraționale.

Considerăm că argumentul ce va urma, este unul optimist și convingător. Speranța de viață a sporit la începutul mileniului (76,7 ani pentru bărbați și 83,8 ani pentru femei), iar, în medie, fiecare adolescent sau tânăr de 20 de ani are astăzi ambii bunici în viață. Astăzi generațiile coexistă, se suprapun și nu mai sunt succesive. Chiar dacă legăturile conjugale sunt mult mai fragile decât în epocile precedente, legăturile dintre generații au rămas foarte puternice și în postmodernitate (M. Segalen., Sociologia familiei, 2004). Omul nu are alt traseu existențial de parcurs decât nașterea-copilăria-adolescența-tine-rețea-maturitatea-căruntetea și încheierea existenței sale. Momentul vizat ne obligă să planificăm și să parcurgem o viață demnă; să medităm asupra următoarelor aspecte existențiale:

- Oare se merită să trăim neglijând valorile intergeneraționale?
- Cunoaștem prioritățile noastre valorice, studiem suficient particularitățile și posibilitățile identității de vârstă?
- Oare personalitatea integră axată pe valorile autentice, autoeducația și autoperfecționarea persoanei, reprezintă doar niște proiecte teoretice, care nu au la bază acțiunea practică de re/ facere a existenței umane?
- Când avem dificultăți în viața personală și/sau profesională, civică etc. nu ne adresăm oare după susținere și sfaturi la bunici, părinți și copiii noștri?

Aceste interogații au doar un singur răspuns: visul umanității, în viziunea noastră, reprezintă o asumare a responsabilității pentru propria viață și viața celor apropiați; o construire și urmare a unei existențe demne; conștientizarea și cultivarea persoanei în și prin valorile autentice, susținând coexistența echilibrată, reciprocitatea și complementaritatea relațiilor intergeneraționale. ***Chintesența vieții omului: să trăiască în pace cu sine, cu Lumea, cu Universul și Divinitatea; să edifice și să mențină relații interpersonale armonioase în cadrul generației sale și în cadrul intergenerațional.*** Suntem convinși că acest vis poate deveni realitate, dacă abordăm viața pozitiv, cu seriozitate, competent și cu dăruire de sine.

Carolina CALARAȘ

**FORMAREA CULTURII RELAȚIILOR
INTERGENERAȚIONALE. PEDAGOGIA
ȘI SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE**

Semnat pentru tipar

Formatul 60 × 84 1/16.

Coli de autor 15,3. Coli de tipar 19. Comanda _.

Tirajul 200 ex.

Tipografia Primex-Com SRL

Chișinău, M. Eminescu, 6