

**Universitatea Alexandru Ioan Cuza Iași**  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**  
**Școala Doctorală**

**REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

**Influențe educative și suport parental în educația  
religioasă a copilului**

**Coordonator științific:**

**Prof.univ.dr. CONSTANTIN CUCOȘ**

**Doctorand:**

**MOCANU T. BOGDAN-ANDREI**

**2019**

## Cuprins general:

Introducere.....	3
<b>PARTEA ÎNTÂI – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ .....</b>	<b>8</b>
<b>I. Statutul educației instituționalizate.....</b>	<b>9</b>
<b>I.1. Educația religioasă, dimensiune a educației integrale .....</b>	<b>9</b>
<b>I.1.1. Diferite modele ale educației religioase, în context european .....</b>	<b>10</b>
<b>I.1.2. Educația religioasă în școala românească .....</b>	<b>11</b>
<b>I.2. Abordări pedagogice ale educației religioase .....</b>	<b>14</b>
<b>I.2.1. Relația dintre educația religioasă și problematica didactică .....</b>	<b>17</b>
<b>I.2.2. Educația religioasă și studiile religioase/ teologice .....</b>	<b>19</b>
<b>I.2.3. Determinări privind structura credinței religioase la tineri .....</b>	<b>20</b>
<b>I.3. Factori responsabili ai educației religioase .....</b>	<b>21</b>
<b>II. Rolul părinților în educația religioasă .....</b>	<b>26</b>
<b>II.1. Dimensiuni ale stilurilor parentale, o abordare tridimensională .....</b>	<b>27</b>
<b>II.1.1. Autoritatea și stilul autoritar .....</b>	<b>31</b>
<b>II.1.2. Influența stilului parental asupra educației religioase .....</b>	<b>33</b>
<b>II.1.3. Caracteristicile părinților care influențează transmiterea valorilor religioase .....</b>	<b>35</b>
<b>II.1.4. Specificitatea religiozității la mame și tați .....</b>	<b>37</b>
<b>II.2. Transmiterea valorilor religioase .....</b>	<b>37</b>
<b>II.2.1. Factorii care influențează transmiterea valorilor religioase .....</b>	<b>39</b>
<b>II.2.2. Influența comunității religioase și implicarea parentală .....</b>	<b>40</b>
<b>II.3. Personalitatea părinților și educația religioasă .....</b>	<b>43</b>
<b>II.3.1. Aspecte generale privind conceptul de personalitate .....</b>	<b>44</b>
<b>II.3.2. Accepțiunea creștină a conceptului de personalitate .....</b>	<b>45</b>
<b>II.3.3. Definiții ale personalității .....</b>	<b>46</b>
<b>II.3.4. Operaționalizarea conceptului de personalitate - 16 factori decisivi .....</b>	<b>47</b>
<b>II.3.5. Relația factorilor de personalitate .....</b>	<b>50</b>
<b>II.3.6. Personalitatea și diferențele de gen .....</b>	<b>53</b>
<b>II.3.7. Dezvoltarea personalității și religiozitatea .....</b>	<b>53</b>
<b>II.4. Religiozitate și atașament .....</b>	<b>55</b>
<b>III. Atitudinile și influența lor asupra educației religioase .....</b>	<b>57</b>
<b>III.1. Definirea conceptului de atitudine .....</b>	<b>57</b>
<b>III.1.1. Natura atitudinilor .....</b>	<b>59</b>
<b>III.1.2. Formarea și schimbarea atitudinilor .....</b>	<b>60</b>
<b>III.1.3. Teorii de inspirație behavioristă .....</b>	<b>60</b>
<b>III.1.4. Modele ale conceptualizării atitudinilor .....</b>	<b>62</b>
<b>III.2. Modelul reprezentării atitudinilor (Attitude Representantion Theory, ART) .....</b>	<b>64</b>
<b>III.2.1. Modelul asociativ-integrator al atitudinilor .....</b>	<b>65</b>
<b>III.2.2. Atitudini și concepte conexe .....</b>	<b>65</b>
<b>III.3. Proprietățile și funcțiile atitudinilor .....</b>	<b>66</b>
<b>III.3. 1. Teorii de orientare socio-cognitivistă .....</b>	<b>68</b>
<b>III.3.2. Procesele interne ale formării atitudinilor .....</b>	<b>69</b>
<b>III.3.3. Măsurarea atitudinilor .....</b>	<b>73</b>
<b>III.4. Tipuri de atitudini ale părinților față de educația formală.....</b>	<b>74</b>

<b>PARTEA A DOUA – CERCETAREA EMPIRICĂ</b>	<b>77</b>
<b>IV. Demersul empiric privind atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată</b>	<b>77</b>
<b>IV.1. Premise ale cercetării privind influențele educative și suportul parental în educația religioasă a copilului</b>	<b>77</b>
<b>IV.2. Studiul 1. A. : Analiza atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată</b>	<b>81</b>
<b>IV.2.1. Obiectivele și ipotezele de cercetare</b>	<b>81</b>
<b>IV.2. 2. Lotul de subiecți</b>	<b>82</b>
<b>IV.2.3. Metodologia de cercetare</b>	<b>82</b>
<b>IV.2.4. Rezultatele obținute și interpretarea lor</b>	<b>87</b>
<b>IV.2.6. Concluzii</b>	<b>99</b>
<b>IV.2.7. Limite ale studiului</b>	<b>100</b>
<b>IV.3. Studiul 1. B. Reanalizarea atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată</b>	<b>100</b>
<b>IV.3.1. Obiectivele și ipotezele de cercetare</b>	<b>101</b>
<b>IV.3.2. Lotul de subiecți</b>	<b>101</b>
<b>IV.3.3. Metodologia de cercetare</b>	<b>102</b>
<b>IV.3.7. Concluzii</b>	<b>115</b>
<b>IV.4. Studiu 2 Suportul parental și atitudinea părinților față de educația religioasă a copilului</b>	<b>116</b>
<b>IV.4.1. Obiectivele și ipotezele de cercetare</b>	<b>116</b>
<b>IV.4.2 Obiectivele și ipotezele de cercetare</b>	<b>116</b>
<b>IV.4.3. Lotul de participanți:</b>	<b>117</b>
<b>IV.4.4. Metodologia de cercetare</b>	<b>120</b>
<b>IV.4.5. Rezultatetele obținute și interpretarea lor</b>	<b>122</b>
<b>IV.4.6. Verificarea statistică a ipotezelor</b>	<b>123</b>
<b>IV.4.7 Concluzii</b>	<b>126</b>
<b>IV.5. Studiu 3 Influența factorilor de personalitate asupra atitudinii părinților față de educația religioasă</b>	<b>128</b>
<b>IV.5.1. Obiectivele și ipotezele de cercetare</b>	<b>128</b>
<b>IV.5.2. Obiectivele și ipotezele cercetării</b>	<b>129</b>
<b>IV.5.3. Lotul de participanți</b>	<b>130</b>
<b>IV.5.4. Metodologia de cercetare</b>	<b>132</b>
<b>IV.5.5. Rezultatetele obținute și interpretarea lor</b>	<b>135</b>
<b>IV.5.6. Verificarea statistică a ipotezelor</b>	<b>136</b>
<b>IV.5.7. Concluzii</b>	<b>153</b>
<b>Concluzii finale și discuții</b>	<b>157</b>
<b>Implicații și recomandări pentru practica educațională</b>	<b>164</b>
<b>Bibliografie:</b>	<b>168</b>
<b>Anexe:</b>	<b>179</b>

## Introducere

*”Educația primită nu ne schimbă prea mult viața. Nu te face decât să-ți privești  
zbuciumul de pe un plan mai înalt”*

**W.Churchill**

În contextul actului, se vorbește accentuat despre o criză spirituală care, în fapt, este o criză legată de modul în care se face raportarea, astăzi, la lumea valorilor autentice, în ceea ce privește educația religioasă. Există, oare, puncte de reper pentru un model al educației religioase, adică, despre ce ar putea fi și cum ar trebui să fie educația religioasă? Abordarea acestei problematice, expusă în cadrul tezei de doctorat, se poate face doar prin situarea ei, din punct de vedere academic, la intersecția *studiilor teologice*, cu cel al *științele educației* iar această intersecție mă poziționează, ca actant, în cele două domenii vizând aspecte teoretice, dar și practice pentru educația religioasă instituționalizată. În tratarea acestei teme, aleasă ca subiect de cercetare doctorală, *valorile spațiului psihosocial* și *religios* vor fi corelate cu *valorile din sfera educațională*. Am ales acest domeniu din dorința de a răspunde la provocările ridicate de studierea religiei, prin educație religioasă, în sistemul educativ românesc, și pentru a identifica influențele educative și impactul lor asupra *educației religioase instituționalizate*.

Cercetări din domeniul educației religioase românești arată că, în anul 2008, factorii care influențează valorile și conduitele religioase prezente în cadrul educativ religios sunt: *școala* = 20,11%, *părinții* = 33,94%, *bunicii* = 18,01% , *preotul paroh* = 19,78%, alături de *alți factori* = 8.91%, toți acești factori relevă un procentaj de 100%. Așadar, valorile și conduitele religioase ale elevilor și studenților sunt influențate, în cea mai mare măsură, de către părinți, de către școală, preot paroh, bunici și o serie de alți factori. Caracterul *afectiv* al mediului familial este, fără îndoială, cea mai mare forță a copilului și, totodată, punctul său cel mai slab (Cucoș și Labăr, 2008, p. 83).

Părinții își influențează de la început proprii copii căci bazele unei educații spirituale, morale și religioase sunt fundamentate de timpuriu, în cadrul familiei, însă, este destul de dificil să identifici existența unor legături între manifestarea comportamentelor specifice ale părinților și comportamentele ulterioare ale copiilor. Modalitatea diferită a părinților prin care își pot crește copiii, poate să dezvolte personalități foarte similare și invers; copii care au crescut în aceeași

familie pot contura personalități destul de diferite. În ciuda acestor dificultăți, specialiștii au identificat anumite conexiuni între *practicile parentale* și *efectele* acestora asupra copiilor (Farah Jabeen and M. Anis-ul-Haque, Muhammad Naveed Riaz, 2013, p. 90).

În privința educației religioase, rolurile familiei, școlii și Bisericii devin fundamentale. Educația religioasă reprezintă un mijloc prin care sunt formați oameni cu caractere integre, personalități deschise spre toleranță, respect reciproc, preocupați de îmbunătățirea continuă a relațiilor cu divinitatea și cu semenii.

Educația religioasă se realizează încă de la cea mai fragedă vârstă și reprezintă acea latură a pregătirii pentru viață, cunoaștere, înțelegere și practicare a binelui, în viața familială, școlară, eclezială și socială, familia având un rol deosebit de important în educarea copiilor. Părinții, de asemenea, folosesc căi și metode de a transmite sentimente și atitudini astfel încât influența lor parentală va asigura un transfer identitar către copiii lor. Capacitatea de a alege, în funcție de reperele relevante ale unui context, reprezintă coordonatul fundamental al personalității umane (Stan, 2016, p. 144).

*Actul educativ religios* se desfășoară, în școală, într-un mod sistematic, gradual, de către educatori și profesori pregătiți, pe baza unor principii și cu ajutorul metodelor și mijloacelor de învățământ adecvate particularităților de vârstă ale elevilor. Scopul educației religioase este formarea integră a caracterului și personalității elevului care să-l conducă spre cunoaștere. Educația religioasă este influențată, însă, de anumiți factori: *predispoziția religioasă a copilului, mediul familial, trăsăturile de personalitate ale părinților, experiențele de viață trăite de fiecare copil* și, nu în ultimul rând, de *impactul pedagogic pe care îl are cel ce educă*. Persoana care conduce procesul educațional trebuie să fie un model, să aibă o personalitate intelectuală și morală exemplară.

Lucrarea de față este structurată în două mari **părți**: una, de *fundamentare teoretică* și, alta, cu implicații practice vizând *cercetarea empirică*. Aceste două părți însumează un număr de **patru** capitole. Partea de *fundamentare teoretică* este formată din **trei capitole** și încearcă să concentreze, într-un mod sintetic, cele mai importante concluzii ale studiilor legate de educația religioasă în general și de influențele educative, în special, pe baza cărora fundamentăm *designul* cercetării empirice, întreprins în *partea a doua* a lucrării. De asemenea, în cadrul cercetării teoretice au fost analizate studii recente din literatura de specialitate care au ca tematică *educația religioasă instituționalizată și influențele educative religioase*. Particularitatea

cercetării noastre este dată de abordarea teoretică din perspectivă parentală, deoarece multe din cercetările anterioare au arătat, la nivel teoretic, consecințele educației religioase asupra elevilor ca beneficiari direcți, însă, prin această abordare parentală, îmi propun să aduc informații despre **tendențele și influențele parentale asupra educației religioase a copilului.**

*Cercetarea empirică* este prezentată în **capitolul patru** unde sunt expuse *premisele cercetării și demersurile investigative reprezentate de trei studii.* Acestea vizează evaluarea atitudinii părinților față de educația religioasă instituțională, în raport cu stilurile parentale și factorii de personalitate. Vor fi analizate influențele educative religioase, în mod diferit, iar, în funcție de variabilele *stil parental și 10 factori de personalitate*, se vor observa diferențele legate de *gen și confesiune religioasă*, în privința atitudinii părinților față de educația religioasă, propunându-se diferite *modele predictive de atitudine parentală religioasă.* *Partea metodologică* rafinează, după standardele de cercetare avansată, în științele educației, ipotezele designului propus spre cercetare, confirmând sau infirmând ipotezele cercetării, pentru ca, în final, să concluzioneze idei fundamentate și argumentate, atât pe *plan teoretic* cât și pe *plan practic.*

În partea de final a lucrării, se realizează un *compendiu* al cercetării, prin emiterea concluziilor finale și prin prezentarea, deopotrivă, a deschiderilor către viitoare cercetări, în domeniul științelor educației. De asemenea, sunt evaluate implicațiile și concluziile cu rezonanță în practica educațională. Lucrarea este precedată de o introducere în tematică, din punct de vedere epistemologic și din punctul de vedere al priorităților de cercetare națională, fiind succedată de *anexe* relevante studiului, dar și de *bibliografie.*

## PARTEA ÎNTÂI – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

### I. Statutul educației instituționalizate

*”Orice religie instituțională socotește pe Dumnezeu ca pe un complice al ei”*

*Lucian Blaga*

#### 1. Educația religioasă, dimensiune a educației integrale

Educația religioasă contribuie, din plin, la formarea individului, la implicarea lui responsabilă, în viața activă și în societate. Dimensionată și realizată în acord cu necesitățile psihice specifice fiecărei vârste, această componentă a educației integrale are, mai întâi o funcție informativă (respectiv, de punere la dispoziția elevilor a unui set de cunoștințe specifice, cu caracter dogmatic, liturgic, de istorie și de filosofie a religiilor), dar și un pronunțat caracter formativ (de interiorizare și de traducere, în fapte de viață, a normativelor religioase).

Cu ajutorul educației religioase se asigură un sens al vieții copilului, o direcție și un mod de a exista, o perspectivă ce depășește imediatul faptic. Totodată, prin educație religioasă, se urmărește realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu ceea ce presupune, din partea omului, o manifestare a dorinței de cunoaștere prin căutarea permanentă a lui Dumnezeu. Educația religioasă are în vedere cele două componente de bază ale omului: *sufletul și trupul*.

Educația religioasă este puternic influențată de oamenii apropiați, de interacțiunile timpurii cu părinții, de istoriile personale ale familiei și de experiențele din cadrul diferitelor instituții sociale care au un rol esențial în modelarea convingerilor noastre despre Dumnezeu și despre procesul de dezvoltare al credinței. Influența evidentă a acestor evenimente, experiențele și relațiile asupra credinței religioase are implicații asupra dezvoltării religioase în general din perspectiva educației integrale. Prin urmare, examinarea interacțiunilor dintre generații, în special în contextul relațiilor de familie și în contextul relațiilor părinte-copil, este fundamentală pentru a înțelege cum și de ce se dezvoltă credința religioasă și, în cele din urmă, modul în care are loc educația religioasă.

Educația creștină, în vederea desăvârșirii omului implică, din punct de vedere teologic, prezența harului divin. Idealul educației creștine nu are funcționalitate fără ajutorul lui Dumnezeu. Acest aspect este redat de cuvintele Mântuitorului Iisus Hristos: „Eu sunt vița, voi

sunteți mlădițele. Cel ce rămâne în Mine și Eu în el, aduce roadă multă, căci fără Mine nu puteți face nimic... Dacă rămâneți întru Mine și cuvintele Mele rămân în voi, cereți ceea ce voiți și se va da vouă” (Ioan, 15, 4,5,7).

Pedagogul creștin Constantin Cucuș pledează pentru educația religioasă ca parte integrantă, componentă a educației formale, instituționalizată. Comparativ cu alți profesori ale căror discipline au dobândit un statut clar în programul școlar, disciplina religie, prin profesorii specializați din acest domeniu, este chemată la a eșafoda panoplia educativă consacrand disciplinei un rol misionar, chiar apologetic, în raport cu setul de valori și cunoștințe de care dă mărturie. Datorită secularității și creșterii diversității societății, educația religioasă se găsește în mijlocul câmpului de tensiune a chestiunilor legate de libertatea religiei vs. secularitate, monoculturalitate vs. multiculturalitate și de întrebări despre cum să se creeze omogenitate în eterogenitate, toleranță și neutralitate (Cucuș, 2014).

## **2. Abordări pedagogice ale educației religioase**

În întreaga lume, există diferite modele pentru proiectarea educației religioase (Religia) ca disciplină școlară. În cadrul educației religioase atât confesionale cât și neconfesionale, există și diferite modele pedagogice care susțin modele diferite de predare, pe baza viziunii lor asupra învățării și a ceea ce sunt considerate cunoștințe relevante, în educația religioasă. Există diferite modalități de etichetare și de caracterizare a acestor modele. Aproape fiecare autor care susține o anumită abordare a pedagogiei educației religioase include un capitol care descrie domeniul pedagogiilor concurente și, în acest sens, caracterizează și se poziționează ontologic și pedagogic în moduri diferite. A se vedea, de exemplu, Cucuș (2014), Barnes (2014), Erricker (2010), Gearon (2013), Grimmitt (2000) sau Wright (2007).

În abordarea educațională despre modul de realizare a educației religioase, este obișnuit să se facă distincția între învățarea *în* religie, *despre* religie și *de la* religie (Grimmitt, 2000). Învățătura neconfesională / confesională este percepută ca o predare *în* religie care are ca scop consolidarea propriei dezvoltări religioase și morale ale studenților, oferind elevilor cunoștințe despre propriile convingeri religioase, valori, tradiții și întărirea identității lor religioase. Predarea *despre* religie înseamnă un tip de învățământ superior, în care predarea și învățarea au o bază neconfesională și se bazează pe disciplina academică a studiilor religioase. Credințele și expresia religioasă, în diferite religii, sunt tratate ca una dintre numeroasele forme de activitate



umană. Învățarea *de la* religii scoate în evidență potențialul dezvoltării personale, prin educație religioasă, care se referă la problemele de viață ale unui caracter existențial și oferă elevilor posibilitatea de a reflecta asupra propriilor lor păreri, în legătură cu răspunsurile diferitelor religii la aceste întrebări (Grimmitt, 1987). Așa cum vom rafina aceste afirmații vizând învățământul din România, curriculumul românesc pentru educația religioasă a trecut, de-a lungul timpului, printr-un traseu confesional clar *în* creștinism. Un traseu care accentuează învățarea *de la* religie. În final, a fost adoptat curriculumul actual, accentuând aptitudinile analitice ale elevilor legate de religie ca fenomen societal, adică învățarea *despre* religie, menținându-se, însă, specificitatea confesională a copilului, în mediul școlar.

Abordarea pedagogică religioasă poate fi văzută ca o reflectare a timpului nostru ca alternativă la dilemele, dificultățile și problemele care există în societate. Acestea se regăsesc, deopotrivă, și în sala de clasă, probabil, într-o manieră deosebit de concentrată. În ultimele decenii, religia a devenit un factor din ce în ce mai important în înțelegerea proceselor sociale. Globalizarea și migrația implică cereri mai mari de cunoaștere și respect într-o societate tot mai diversă și mai pluralistă. Educația religioasă este centrată la intersecția dintre sferile publice și cele private și se prezintă ca un forum, în care granițele libertății religioase sunt explorate, discutate și contestate. Din această perspectivă, educația religioasă poate fi văzută ca fiind situată în ochii furtunii, adesea puternic influențată de vânturile înconjurătoare, dar într-un spațiu mai moderat și mai sensibil, cu condiții puțin diferite, comparativ cu dezbateră publică pentru discutarea și problematizarea acestor fenomene. Bazându-se pe un anumit cadru de valori democratice și pe drepturile omului (cum ar fi respectul reciproc, libertatea de exprimare și libertatea religioasă), există oportunități ale educației religioase în clarificarea diferitelor poziții și discutarea diverselor aspecte legate de religie. O mare parte din cercetările anterioare au atras atenția asupra importanței dialogului, în ceea ce privește educația religioasă (Castelli, 2012).

Dialogul are, în primul rând, conotații pozitive, este văzut ca un scop în sine și ca o formă specială de comunicare ce contribuie la învățare. Uneori, se spune că sala de clasă trebuie să fie un „spațiu sigur” unde toți elevii participă la actul educativ, respectându-se particularitățile individuale și de vârstă ale fiecăruia (Everington, 2015). Pe baza observațiilor, împărtășesc opinia, că elevii trebuie să se simtă în siguranță, în cadrul formal al actului educativ, pentru a face față lucrurilor noi. Într-un astfel de cadru, ei pot îndrăzni să își expună lipsa de cunoștințe. Între timp, o sală de clasă nu trebuie să fie „prea” sigură, adică uniconfesională, securizată din

punct de vedere metodologic, care nu activează gândirea critică a elevului. Dialogul este, adesea, prezentat în opoziție cu dezacordul. Aș sublinia faptul că dezacordul, în sensul unor opinii diferite despre conținut, este o parte integrantă a fiecărei practici în clasă și poate servi ca resursă în predare. Înțelegerea prealabilă a elevilor trebuie să fie provocată și problematizată – altfel, nu va avea loc procesul de învățare. Cu toate acestea, este sarcina profesorului de a se asigura că elevii nu se simt sfidați în desfășurarea actului educativ religios, iar ora de religie este un „spațiu sigur” în care există toleranță pentru opinii diferite (Skeie, 2009).

Ca profesor de educație religioasă trebuie exprimat un sentiment de ambiție în a spori înțelegerea elevilor, cunoștințele despre religie și religiozitate. În realizarea educației religioase instituționalizate, întâlnim diferite impedimente pe care le putem aborda în moduri diferite. Un obstacol pe care-l pot semnala este momentul sau timpul pus la dispoziție pentru predarea disciplinei. În aproximativ 34 de ore într-un an școlar preuniversitar sau 28 de ore într-un an universitar totul ar trebui făcut învățând și reflectând asupra diferitelor aspecte și nuanțe ale tradițiilor religioase, viziunilor non-religioase și ale eticii, precum și evaluării acestora. În același timp, există o varietate de procese de grup, de poziționare și consolidare a relațiilor. Învățarea este un proces care are nevoie de timp. Predarea învățământului religios ar putea fi dificilă raportându-ne temporal deoarece sarcina este foarte complexă și include compromisuri. În acest context, percep activitatea profesorilor educației religioase, în primul rând, ca „lucrători (agenți) frontali” ai democrației, căci, totuși, aceștia lucrează în ogorul lui Dumnezeu.

În tradiția teoriei curriculumului și a domeniilor conexe, disciplinele școlare (și programele de studiu) pot fi examinate prin intermediul filozofiei educaționale. În ultimul secol, a fost posibil să se distingă (cel puțin) patru abordări principale care privesc perspectivele asupra punctului central al predării și asupra scopului principal al educației. *Esențialismul*, ale cărui susținători văd transferul de cunoștințe ca sarcină principală pentru educație și care se concentrează puternic asupra faptelor, văd subiectul școlii în strânsă legătură cu disciplina academică. *Progresivismul* este asociat cu viziunile pedagogice ale lui John Dewey și, spre deosebire de esențialism, pune învățarea individului în centru. Elevul, din această ultimă perspectivă, este privit ca un „purtător al cunoașterii”, iar predarea nu este (exclusiv) bazată pe cunoașterea științifică academică, ci, mai degrabă, experiențele și întrebările elevului constituie baza pentru predare. De asemenea, se anticipează o tensiune între abordarea educațională care vede educația clasică, transferul tradițiilor și patrimoniului cultural ca sarcină principală a

învățământului public - etichetate ca *perennialism* - și abordarea descrisă drept *reconstructivism*, adică, învățătura care pune societatea, gândirea critică și competența civică a individului în centrul actului educativ (Englund, 1986).

Educația religioasă a fost, în multe țări, subiect de dezbateri aprinse încercând să răspundă la întrebările legate de aspectul curricular: dacă aceasta ar trebui să facă parte din sistemul școlar obligatoriu sau vizînd aspectele modului de predare, dacă ar trebui să fie confesională. Aceste frămîntări sunt, în primul rînd, o parte a unui proiect perenialistic, care transferă tradițiile identitare ale unei națiuni într-o construcție, în mod progresist? În diferite țări, soluțiile la această întrebare complexă au variat în funcție de politicile educaționale și de interesul național.

## Capitolul II. Rolul părinților în educația religioasă

”Copiii nu au știut niciodată să-i asculte pe cei vârstnici, dar întotdeauna i-au imitat”

**James Baldwin**

### 1. Dimensiuni ale stilurilor parentale, o abordare tridimensională

În contextul zilelor noastre, sub aspect educativ, nu putem identifica părinți care să-și educe copiii respectând toate sfaturile specialiștilor din domeniul educației. De cele mai multe ori, unii părinți, buni și îngăduitori, ajung să aibă copii cu un caracter imprevizibil, complet necuvenit. Una dintre principalele cauze o reprezintă chiar părinții. Numeroși părinți tind să fie nepăsători față de educație, în general, dar mai ales față de educația religioasă și morală a propriilor copii. Părinții exercită o influență clară asupra credințelor religioase ale copiilor lor (Francis & Gibson, 1993). Cercetările au arătat că există câțiva factori care, atât în mod pozitiv, cât și negativ, prezic impactul părinților asupra nivelurilor religioase ale copiilor lor. O înțelegere corectă a acestor factori trebuie să înceapă cu o revizuire a cercetărilor existente despre stiluri parentale.

Studiul parental sugerează că stilul parental este compus din două elemente primare (Parker, 1990). Aceste două elemente oferă un cadru important pentru înțelegerea stilurilor de părinți. Deși etichetate diferit de diverși cercetători, aceste elemente sunt în esență aceleași lucru în toate teoriile (Domenech Rodriguez, Donovan & Crowley, 2009). Primul element a fost numit *supraprotecție* (Parker, 1990), *exigență* (Maccoby & Martin, 1983), *strictețea/supraveghere* (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbsch, 1991) sau *reglementarea comportamentală* (Litchfield, Thomas, & Li, 1997). Acest element reprezintă controlul direct al părinților asupra comportamentului copilului lor, efortul de a disciplina și direcționa comportamentul copilului. Al doilea factor este legat de căldura și implicarea parentală (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbsch, 1991). Acest element a fost, de asemenea, descris ca *grijă* (Parker, 1990), *receptivitate* (Maccoby & Martin, 1983) sau *conexiune emoțională* (Litchfield, Thomas, & Li, 1997) și *acceptare* (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

Aceste două elemente pot fi integrate pentru a forma o constelație de patru stiluri parentale diferite (Parker, 1990). Diana Baumrind, un pionier în domeniul relațiilor părinte-copil, afirmă faptul că majoritatea părinților prezintă unul din următoarele trei tipuri de stiluri parentale: părintele autoritar, părintele democratic și părintele permisiv. Cercetările ulterioare

(Maccoby & Martin, 1983) au condus către adăugarea unui nou stil pe lângă cele trei propuse inițial: stilul cel neimplicat însă acest tip nu va fi inclus în cercetarea de față.

Primul stil identificat de Baumrind (1978) este *părintele autoritar*. Acest părinte aplică, prin moduri rigide, impunerea anumitor standarde comportamentale. Pentru părintele autoritar nu există dialog. Regulile parentale sunt impuse prin control direct. *Părintele autoritar* este la un nivel înalt pe axa strictă/ exigentă, dar este la un nivel scăzut în zonele de căldură și implicare.

Baumrind afirmă că *părintele autoritar* încearcă să modeleze, să controleze și să evalueze comportamentul și atitudinile copilului, în conformitate cu un standard de conduită stabilit, de obicei, un standard absolut, motivat din punct de vedere teologic și formulat de un om cu o înaltă autoritate. Părintele apreciază ascultarea ca o virtute și favorizează măsuri punitive și forțate de a opri auto-voința, în punctele în care acțiunile sau convingerile copilului sunt în conflict cu ceea ce crede că este un comportament corect. Acesta crede în păstrarea copilului în locul lui, în restricționarea autonomiei sale și în atribuirea responsabilităților casnice pentru a încuraja respectul față de muncă. Părintele privește păstrarea ordinii și a structurii tradiționale ca o valoare extrem de importantă în sine. De altfel, nu încurajează compromisul, crezând că copilul ar trebui să-i accepte cuvântul ca fiind *corect* (Baumrind, 1966, p. 890).

Părintele care adoptă acest stil se așteaptă ca fiecare copil să aibă un comportament obedient și să urmeze regulile strict stabilite de părinți. În caz contrar, copilul este pedepsit. Acești părinți nu explică copilului rațiunea pe care se bazează regulile, singura „explicație” pe care o oferă copilului fiind doar „Pentru că așa am spus eu!”. Acești părinți au așteptări foarte mari, uneori nerealiste, dar nu sunt foarte atenți la nevoile copilului. După Baumrind (1991), acești părinți sunt orientați spre supunere și statut și se așteaptă ca ordinele lor să fie executate fără explicații. Părinții mai autoritari se așteaptă la o obediență indiscutabilă din partea copiilor lor și nu simt nevoia de a-și explica motivele pentru aceste pretenții. Adolescenții cu *părinți autoritari* sunt mai puțin independenți și nu au încredere de sine, considerând că părinții lor sunt absurzi și lipsiți de afecțiune prin așteptările lor (Elder, 1980). Conform lui Baumrind (1966), părinții cu autoritate subliniază supunerea, dar într-un mod receptiv și „comunicativ”, astfel „optimizează eficiența parentală” (Baumrind & Black, 1967).

În cuvintele lui Baumrind, *părintele autoritar* încearcă să dirijeze activitățile copilului, dar într-un mod rațional, în funcție de problemă. Acesta încurajează compromisul, își împărtășește raționamentul din spatele politicii sale și își solicită obiecțiile când copilul refuză să

se conformeze. Atât autonomia, cât și conformitatea disciplinară sunt evaluate. Prin urmare, acesta exercită control ferm, în momentele de divergență părinte-copil, dar restricționează copilul. Își impune propria perspectivă ca adult, dar îi recunoaște copilului interesele individuale și metodele speciale. Părintele cu autoritate afirmă calitățile actuale ale copilului, dar stabilește și standarde pentru conduita viitoare. Acesta folosește *rațiunea, puterea, modelarea și întărirea* pentru a-și atinge obiectivele și nu își bazează deciziile pe acordul de grup sau pe dorințele individuale ale copilului (Baumrind, 1966, p. 891).

Al doilea stil pe care Baumrind îl identifică este *părintele democratic, cu autoritate*. Acest părinte asigură copilului controlul și direcția fermă. Cu toate acestea, spre deosebire de părinte autoritar, *părintele democratic, cu autoritate* se poate implica în dialog și raționează cu copilul lor. Acest părinte oferă măsuri înalte de disciplină, simultan, oferind un nivel ridicat de căldură.

În mod similar cu *părinții autoritari, părinții democrațici* stabilesc reguli și se așteaptă ca, copiii să le respecte, însă o fac într-o manieră democratică. Acești părinți sunt sensibili la nevoile copiilor și le ascultă întrebările. Atunci când copiii nu se comportă așa cum se așteaptă ei, sunt mai iertători și nu sunt atât de orientați spre pedeapsă ca *părinții autoritari*. Baumrind considera că acești părinți au standarde clare pentru comportamentul copiilor și urmăresc măsura în care copiii le ating. Sunt asertivi, dar nu sunt intruzivi sau restrictivi. Metodele lor de disciplinare sunt suportive, mai degrabă decât punitive. Ei doresc ca fii și ficele lor să fie asertivi și responsabili, disciplinați, dar și cooperanți (Baumrind, 1991).

*Părinții democrațici, dar severi*, au copii care, ca adolescenți, au o apreciere de sine înaltă, sunt independenți și încrezători în sine. *Părinții democrațici, dar severi*, deși respectă dreptul tânărului de a lua decizii, așteaptă de la ei un comportament disciplinat și le oferă motive pentru a proceda astfel (Elder, 1980). Aceste explicații raționale sunt importante pentru adolescenții care abordează maturitatea cognitivă și socială și se pregătesc pentru a-și asuma responsabilitatea pentru propriul comportament.

Cel de-al treilea stil parental este *părintele permisiv*. Acesta nu asigură controlul sau disciplina. Acest părinte se va oferi să-și ghideze copilul, dar nu ia un rol activ pentru a pune în aplicare disciplina. De asemenea, oferă copilului o căldură emoțională și implicare, însă nu exigentă sau strictă.

*Părintele permisiv* încearcă să se comporte într-o manieră non-punitivă, acceptantă și afirmativă față de impulsurile, dorințele și acțiunile copilului. Acesta se consultă cu el despre sistemul decizional și oferă explicații pentru regulile din familie. Are puține cerințe pentru responsabilitatea gospodăriei și comportamentul disciplinat. Se prezintă copilului ca o resursă pe care să o folosească așa cum dorește, nu ca un ideal pentru care să muncească, nici ca agent activ responsabil pentru modelarea sau modificarea comportamentului său continuu sau viitor. Îi permite copilului să-și aleagă propriile activități pe cât posibil, evită exercitarea controlului și nu îl încurajează să se supună standardelor externe definite. Încearcă să folosească rațiunea și manipularea, dar nu într-un mod evident, pentru a-și atinge scopurile (Baumrind, 1966, p. 889).

*Părinții permisivi* mai sunt denumiți și *indulgenți* tocmai datorită faptului că au foarte puține așteptări de la copii. Părinții permisivi disciplinează foarte rar copiii pentru că au expectanțe foarte scăzute cu privire la aspectele ce vizează maturitatea și auto-controlul. După Baumrind (1991) *părinții indulgenți* sunt atenți la nevoile copiilor, dar nu au așteptări clare de la ei. Acești părinți sunt non-conformiști și blânzi, nu impun copiilor un comportament matur, lasă la latitudinea copiilor procesul de auto-reglare și evită confruntările. Părinții indulgenți, sunt în general, apropiați de copii și comunicativi adoptând de multe ori, mai degrabă, statutul de prieten al copilului decât cel de părinte. Copiii au libertatea de a-și lua propriile decizii și se bucură de un grad crescut de independență; ceea ce face, însă, ca acest stil să nu fie cel mai indicat, de cele mai multe ori indică, tocmai, lipsa controlului. Adolescenților le lipsește modelul parental și, pe fondul imaturității, ajung să adopte comportamente nepotrivite, să accepte și să respecte norme și reguli neacceptate de membrii societății (Maccoby, E., 2000).

În anii următori, cercetătorii Maccoby și Martin (1983) au identificat un al patrulea stil parental, *părintele neglijent/ respingător*, cunoscut și ca părintele „neimplicat”. Acești părinți nu oferă nici direcție, nici disciplină, nu oferă nici un fel de argumentare și nu se angajează în dialoguri cu copilul lor (Maccoby & Martin, 1983).

*Părintele cu autoritate* sau autoritar a fost asociat atât direct, cât și indirect cu comportamentul prosocial la adolescenți (Gunnore, Hetherington, & Reiss, 1999). Wheeler (1991) a constatat că tinerii ce au *părinți autoritari* sunt cei mai susceptibili de a fi încrezători, stăpâniți, exploratori și mulțumiți. În plus, copiii *părinților cu autoritate* fac mai ușor compromisuri care contribuie la dezvoltarea lor (Boyatzis, 2005; Boyatzis, 2003; Boyatzis, 2006). Copiii *părinților autoritari*, pe de altă parte, sunt mai predispuși spre a fi mai

nemulțumiți, retrași și neîncrezători (Boyatzis & Janicki, 2003). Copiii părinților permisivi prezintă un grad de încredere mai scăzut, însă sunt exploratori și stăpâniți (Wheeler, 1991). În cele din urmă, *părintele neglijent* prezintă cele mai slabe rezultate. Copiii *părinților neglijenți/respingători* au adesea o stimă de sine scăzută, un angajament religios scăzut și stăpânire de sine scăzută (Wheeler, 1991).

Practicile părinților trebuie, de asemenea, să fie luate în considerare în funcție de cultura de care aparțin. „Practicile legate de creșterea copilului reflectă încercările părinților de a crește copiii să fie adulți competenți. Definițiile de competență sunt modelate nu numai de standarde culturale vaste, dar și prin apartenența la diverse subculturi (Gunnoe, Hetherington & Reiss, 1999, p. 199)”.

În cultura occidentală modernă, stilurile parentale cu autoritate sunt de obicei „peiorativ evaluate”, în literatura de știință comportamentală (Armet, 2009; Gagné, Tourigny, Joly & Pouliot-Lapointe, 2007; Straus, 2001). Totuși, pentru a presupune, în mod automat, că acest lucru se aplică și la alte culturi ar fi greșit. În culturile colectiviste, cum ar fi populația Asiatică - Americană în care supunerea față de autoritate este apreciată, stiluri parentale cu autoritate au dovedit faptul că ajută la funcționarea emoțională sănătoasă la copii (Gunnoe, Hetherington&Reiss,1999).

În mod similar, anumite religii pun mare accent pe supunerea față de autoritate. Într-o astfel de subkultură, asemănătoare culturilor colectiviste, așteptările la un stil parental strict pot să nu fie atât de dăunătoare pe cât se așteaptă (Boyatzis & Janicki, 2003).

*Părintele autoritar* a fost găsit atât direct, cât și indirect, asociat cu comportamentul prosocial la adolescenți (Gunnoe, Hetherington, & Reiss, 1999). Wheeler (1991) a constatat că, pe de o parte, copiii *părinților autoritari* sunt cei mai susceptibili de a avea un nivel ridicat de autodezvoltare și autocontrol al conținutului explorat. În schimb, copiii *părinților democratici* au fost identificați ca fiind mai activi în a facilita și în a realiza schimburi de conținut contribuind la dezvoltarea lor. (Boyatzis, 2005; Boyatzis, 2006). Copiii *părinților autoritari*, pe de altă parte, ar putea fi mai nemulțumiți, retrași și neîncrezători (Boyatzis & Janicki, 2003). Copiii *părinților permisivi* indică o dependență mai scăzută, însă sunt explorativi și cu un nivel scăzut de control. (Wheeler, 1991).



## Capitolul II.1. Personalitatea părinților și educația religioasă

*„Îți poți alcătui o personalitate pe măsura unei filosofii și-ți poți crea o filozofie pe măsura personalității”*

*Lucian Blaga*

### 1. Aspecte generale privind conceptul de *personalitate*

Clarificarea sensului termenului de *personalitate* reprezintă o dificultate, mai ales în procesul de a identifica criteriile unanim acceptate și recunoscute, cu privire la abordarea teoriei legate de acest concept. În această etapă de abordare teoretică a tezei, am în vedere raportarea termenului de *personalitate*, în acord cu literatura de specialitate din domeniul psihologiei, la perspectivele propuse în științele educației și la cele din domeniul studiului teologic.

În limbaj cotidian, se utilizează, cu o mare frecvență, termeni precum „persoană” și „personalitate” deoarece fiecare individ înțelege termenii în felul său propriu, mai ales, atunci când, într-un limbaj comun, termenul de *personalitate* reflectă anumite criterii de evaluare a persoanei, din *exterior* spre *interior*, cu însușiri externe și interne folosind termeni precum *personalitate bună, plăcută*, sintagme ca „lipsit de personalitate”, sau „cu multă personalitate” (Robotă, 2018, p. 11).

Pentru mulți teoreticieni (Allport, 1981, Child, 1968, Pervin, 1996) *personalitatea* reprezintă caracteristicile importante și relativ stabile ale unei persoane și explică modele constante de comportament (Ewen, 2012, p. 24). Aspectele personalității pot fi observabile sau neobservabile, conștiente sau inconștiente.

*Personalitatea*, în accepțiune curentă, desemnează *persoana maxim valorizată social (persoana plus o notă de valoare)*. Aceasta implică două condiții: – a fi recunoscut ca valoare, ca o individualitate ce contribuie substanțial la viața socială; – a avea conștiința că, personal, reprezintă ceva valoros. În sens strict psihologic, este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării, la nivelul teoriei științifice, modalitatea de ființare și funcționare a persoanei (D. Cristea, 2000).

Personalitatea acoperă o gamă largă de comportamente umane. Pentru majoritatea teoreticienilor, personalitatea cuprinde aproape toate dimensiunile unei persoane mentale, emoțională, socială și fizică. Unele aspecte ale personalității precum sunt gândurile, amintirile și

visele nu pot fi observate, pe când altele precum acțiunile deschise pot fi observate. Personalitatea include, de asemenea, aspecte care sunt ascunse sau inconștiente, precum și acelea care sunt conștiente și pe care le observăm cu ușurință (Ewen, 2012, p. 24).

În limbajul cotidian se utilizează frecvent termeni precum persoană și personalitate și se constată cu ușurință, mai ales cu privire la termenul de personalitate, că semnificația pe care o acordă diferiți indivizi apare ca fiind un mozaic social uman, ceea ce ne duce la concluzia că fiecare individ înțelege acest termen în felul său propriu. Există câteva formulări tipice în limbajul simțului comun, cum ar fi de pildă, expresia ”el are o personalitate puternică” sau ”el este lipsit de personalitate” sau ”el are o personalitate plăcută” indicând tendința oamenilor de a evalua, judeca folosind diferite criterii, cum ar fi cel moral sau cel de putere.

## **2. Accepțiunea creștină a conceptului de *personalitate***

Există o ființă supremă care explică lumea creată în care trăim și această lume este dependentă de acea ființă supremă. Dacă lumea nu a apărut dintr-o evoluție a ei, atunci ea este opera creatoare din *nimic* a unei existențe supreme prin sine; lumea creată își are originea în Dumnezeu, Cel veșnic și nedespărțit. Realitatea personală supremă, ca existență de Sine, nu este monopersonală, ci Ea este o comunitate personală, primește și comunică existența în interiorul Său, sunt interioare *Una Alteia*, nu primesc nimic din afară și nu se confundă între Ele, aflându-se într-o mișcare continuă de comunicare a *ființei* și a *iubirii*.

Adevărata personalitate este aceea a *Sfintei Treimi*. Treimea Persoanelor perfecte este plenitudine; Ea explică, de fapt, totul. Ea rămâne, în veci, neschimbată în iubirea Sa, iar iubirea este viață, iar viața este mișcare. Numai într-o veșnică comuniune desăvârșită între *Persoanele Sfintei Treimi* este adevărata viață, care este izvor al tuturor celor existente. Și numai cel ce participă la o astfel de comuniune interpersonală divină primește, și el, adevărata viață, așa cum ne spune Sfântul Evanghelist Ioan: «Și aceasta este viața veșnică ca să Te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat și pe Cel ce L-ai trimis, pe Iisus Hristos» (Ioan 17,3).

Omul, fiind creatura perfectă a lui Dumnezeu din lumea creată, lume ce i-a fost pusă la dispoziție ca s-o stăpânească, este «icoana lui Dumnezeu pe pământ ...» (Facere 3, 9). Chiar renăscut prin duh, omul rămâne creatură, adică, ființă limitată. Limita ființei e limita

cunoașterii, iar obiectul cunoașterii e *ființa*. Când e vorba să cunoaștem ființa lui Dumnezeu, ea e mai presus de ființă și deci nu poate fi cunoscută. Toată această existență rămâne pentru gândirea umană doar o simplă taină, care se descoperă, așa cum spune Sfântul Maxim Mărturisitorul, prin rațiunile lumii care-și au temeiul în rațiunile lui Dumnezeu-Cuvântul: „Din contemplarea înțeleaptă a creațiunii descoperim Rațiunea care ne luminează cu privire la Sfânta Treime, adică la Tatăl, la Fiul și la Duhul Sfânt” (Stăniloae. 1978, p. 156).

### Capitolul III. Atitudinile și influența lor asupra educației religioase

*”Este important nu unde ne aflăm, ci în care direcție ne mișcăm”*

**O.W. Holmes**

#### **1. Definirea conceptului de *atitudine***

Literatura psihologică este extrem de bogată în legătură cu problematica atitudinilor. Psihologia socială conține sute de studii despre manifestările atitudinale. De aceea, există și o impresionantă diversitate de păreri în ce privește definirea acestui concept.

O definiție care a devenit reper în abordarea atitudinilor a fost propusă de G.W. Allport (1935, p.810): „O atitudine este o stare mentală și neuropsihologică de pregătire a răspunsului, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra răspunsului său față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează”.

În timp, au fost formulate și alte definiții ale atitudinilor care nu se depărtează prea mult de definiția citată anterior. Filosoful englez Herbert Spencer (1820 - 1903) este unul dintre primii care s-au referit la atitudine, care atrage atenția asupra atitudinilor mintale: „Pentru a ajunge la judecăți corecte într-o problemă disputată, multe depind de atitudinile minții pe care noi le avem când ascultăm sau luăm parte la o controversă”. Pe de altă parte, în psihologia experimentală germană s-au făcut numeroase studii care au dus la conturarea unei teorii a atitudinilor motorii. N. Lange (1888), Hugo Münsterberg (1889), în Germania, și Charles Féré (1890), în Franța, au arătat pe cale experimentală că starea de pregătire musculară, „set-ul” (atitudinal) intervine în procesele de percepție. În trecut se făcea distincție așadar între atitudini mintale și atitudini motorii. Aceasta ar putea fi o explicație de ce în definiția lui Gordon W. Allport apare termenul de „stare de pregătire mentală și neurală”.

Sociologul american William I. Thomas (1863 - 1931) împreună cu filosoful și sociologul polonez Florian Znaniecki (1882 - 1958) au avut o contribuție substanțială în a impune conceptul de „atitudine” ca un concept central în știință. Cei doi autori ai unei monumentale monografii sociologice în 5 volume au o concepție distinctivă prin aceea că leagă acest fenomen de valorile sociale. Ei defineau atitudinea ca fiind „o stare mentală a individului orientată de o valoare”. (apud Allport, 1966, p.19)

Emory S. Bogardus (1882-1973), o altă figură remarcabilă a sociologiei americane, autorul vestitei scale a distanței sociale (1925), raporta, de asemenea, atitudinile la valorile sociale. În „Fundamentals of Social Psychology” (1931), scria: „O atitudine este o tendință pro sau contra față de un element din mediu, care devine astfel o valoare pozitivă sau negativă. O atitudine are semnificație numai în relație cu unele valori”. (apud Chircev, 1941, p.52)

Se poate concluziona că perspectiva sociologică asupra atitudinilor se particularizează prin raportarea atitudinilor la valorile sociale.

În literatura românească de specialitate este de menționat lucrarea lui Anatol Chircev, „Psihologia atitudinilor sociale cu privire specială la români” (1941), în care autorul arată că toate atitudinile sunt sociale, întrucât se nasc în interacțiunea cu alții. El numește atitudinea „o dispoziție direcțională, având un substrat mai puțin cognitiv și mai mult afectiv și conativ, o natură mai puțin nativă și mai mult socială și un caracter mai mult dinamic decât postural și static.” (Chircev, 1941, p.31)

În perspectivă psihologică, atitudinile au fost studiate în legătură cu toate dimensiunile personalității: cognitivă, afectivă sau motivațional-comportamentală. În acest sens, David Krech și Richard S. Crutchfield (1948, p.152) apreciau că „o atitudine poate fi definită ca o organizare stabilă a proceselor motivaționale, emoționale, perceptive și cognitive cu referință la anumite aspecte ale lumii individului”. Solomon Asch (1952, p.582) introduce un element de noutate în definirea atitudinilor subliniind rolul experienței în dezvoltarea lor: „Atitudinile sunt tendințe de durată determinate și formate prin experiența trecută”. De asemenea, remarcăm și caracterul „de durată” al atitudinilor în definiția lui Asch.

În studii mai recente, Alice H. Eagly și Selley Cheiken insistă asupra factorului evaluativ: „Atitudinea este o tendință psihologică, exprimată prin evaluarea mai mult sau mai puțin favorabilă sau nefavorabilă a unei entități determinate”. (apud A.S.R. Manstead, 1996, p. 35).

Se observă că definițiile atitudinii diferă după cum se centrează pe evaluare, stări emoționale, cogniție sau dispoziții comportamentale. I. Radu (1994, p.64) concluzionează că, în marea lor majoritate, definițiile propuse consideră atitudinea drept „o dispoziție sau predispoziție psihică, o propensiune de a reacționa într-un chip caracteristic față de datele realității”.

Atitudinile sunt definite așadar ca ”asociații între obiecte sociale, virtual, orice aspect al lumii sociale și evaluările subiective ale acelor obiecte”, constituind adesea orientări ale sinelui

față de diferite cadre instituționale cu care subiectul se confruntă nemijlocit sau care sunt stocate în memorie (Gavreliuc,2019, p.100).

## **PARTEA A DOUA – CERCETAREA EMPIRICĂ**

### **Cpitolul IV. Demersul empiric privind atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată**

*”Oare ne-am apuca de cea mai mărunță lucrare fără convingerea secretă că absolutul depinde de noi, de ideile și faptele noastre și că-i putem asigura izbînda într-un răstimp destul de scurt?”*

**E.Cioran**

#### **1. Premise ale cercetării privind influențele educative și suportul parental în educația religioasă a copilului**

Demersul empiric se sprijină pe valorificarea teoriilor și studiilor care arată influența educativă în context educațional instituționalizat asupra educației religioase, prin realizarea a trei studii de cercetare științifică. Valoarea cercetării este dată prin asumare personală la nivel științific pentru construirea și validarea unui chestionar, care să stea la baza cercetării noastre în privința educației religioase realizată instituțional formal în sistemul educațional din România. Cu ajutorul acestui chestionar, propus spre validare pe un eșantion al populației din țara noastră, doresc să investighez relația de cauzalitate între conceptul măsurat al atitudinii religioase și alte variabile propuse spre analiză.

Definind atitudinea părinților față de educația religioasă drept anumită concepție a părinților față de care își manifestă poziția și modalitatea, prin care afirmă cu hotărâre punctul lor de vedere față de educația religioasă studiile anterioare consideră această variabilă ca fiind relevantă în contextul educației religioase, atât pentru părinții ce își autoraportază stilul parental cât și pentru cei la care identicăm anumite particularități ale practicilor parentale (Gunnoe, Hetherington, & Reiss, 1999). Această variabilă a atitudinii a fost asociată în literatura de specialitate cu implicarea părinților (Singh și colab. 1995) și controlul parental exercitat (Taylor și Oskay, 1995) și au fost demonstrate diferențe la nivelul percepției religiei ca obiect de învățământ, părinții arătând prin atitudinea parentală, stilul parental autoraportat dar și cel

identificat, așteptările diferite față de modul de desfășurare a educației religioase realizată în școală.(Horga, 2008).

Așa cum ne arată cercetările anterioare, majoritatea părinților chestionați (Horga, 2008) consideră că este bine ca religia să fie predată în școală pe toată perioada școlarității. Părinții care susțin predarea religiei în învățământul obligatoriu sau chiar pe durata învățământului preuniversitar sunt în special cei din mediul rural, în timp ce predarea religiei în învățământul primar este susținută mai mult de părinții din mediul urban (Horga, 2008).

De asemenea, McLaughlin (2005) a remarcat că exemplul și atitudinile părinților au fost cele mai importante elemente ale educației religioase a copiilor lor. De asemenea, influența parentală s-a dovedit a fi cea mai importantă ”influență” recunoscută în dezvoltarea religioasă a tinerilor, înainte de influența învățăturilor bisericești, în timp ce învățăturile religioase neinstituționalizate s-au dovedit a avea o influență mai puțin importantă.(Maroney, 2007). Părinții și stilul parental sunt cele mai puternice influențe în dezvoltarea religioasă a copilului (Armet, 2009; Baumrind, 1978; Boyatzis, 2005; Cotton, Bynum & Madhere, 1997; Okagaki & Bevis, 1999). Valorile sunt transmise cu mai mult succes atunci când copiii simt că li s-a acordat posibilitatea pentru a-și alege convingerile religioase (Vermeer, Janssen & Scheepers, 2012) și simt că alegerile lor religioase au fost generate de ei înșiși. (Armet, 2009, Baumrind, 1978, Grusec, 1997).

Stilurile parentale și atitudinea parentală încurajează autonomia, oferind în același timp o supraveghere moderată, iar aceste variabile sunt cel mai probabil să sprijine dezvoltarea religioasă a copiii lor (Dudley, 1978; Ellison & Sherkat, 1993; Myers, 1996).

Existența unor factori responsabili pentru educația religioasă instituționalizată și raportarea constantă la influențele exercitate de către aceștia asupra elevilor, m-au determinat să analizez, în ce măsură părinții, pot influența procesul educativ în privința educației religioase realizate în școală, ținând cont de stilurile parentale autoraportate și de factorii de personalitate identificați ai acestora. Demersul investigativ este structurat în 3 etape:

1. Mai întâi, considerăm necesar să evaluăm tipurile de atitudini ale părinților cu referire strictă la educația religioasă în spațiul educațional. În acest sens se impune alcătuirea unui chestionar de inventariere a atitudinilor părinților față de educația religioasă, luând în considerare trei mari dimensiuni: evaluativă (cred că e bine sau cred că e rău), afectivă (îmi place sau nu îmi place) și conativă (vreau sau nu vreau să fac aceasta).” (Durning, 1995).

Pe baza acestor dimensiuni au fost construiți pentru început, cinci factori sintetizați în principale forme atitudinale: privind modul de organizare a educației religioase (modul de predare, de desfășurare a orei de religie, modalitatea sau timpul de predare a religiei în școală, rolul educației religioase, participarea elevilor la ora de religie precum și implicarea părinților în predarea orei de religie. Astfel părinții trebuiau să evalueze pe o scală Likert în funcție de acordul sau dezacordul acestora opinia cu privire la anumite atitudini legate de educația religioasă. În explorarea formelor atitudinale ale părinților vom folosi analize factoriale avansate care să ne arate principalii factori identificați ca cei care „acoperă” constructul studiat, cel al atitudinii parentale față de educația religioasă. Prezența literaturii de specialitate referitoare la relația dintre atitudine și educația religioasă, ne obligă să facem referire doar la factorii identificați în urma analizei exploratorii, astfel, putem presupune că aceștia reflectă în mare măsură constructul nostru. Ne așteptăm să identificăm factorii responsabili ai atitudinii religioase pe baza itemilor construiți în urma analizei de frecvență a răspunsurilor date de către părinții cu privire la conceptul de atitudine religioasă și relația existentă între factorii principali ai chestionarului propus spre validare.

2. În a doua etapă, este necesară sondarea atitudinii parentale față de educația religioasă în raport cu stilurile parentale autoraportate ale părinților din context educațional. Astfel, după o cercetare riguroasă a factorilor principali ai atitudinii religioase realizăm o analiză corelațională între atitudinea părinților și stilurile părinților, ghidați fiind de teoria Dianei Baumrind asupra existenței a patru stiluri parentale, obiectul cercetării noastre limitându-se doar la trei dintre ele, cel permisiv, autoritar și democratic (Baumrind, 1981). Părinții și stilul parental sunt cele mai puternice influențe în educația religioasă a copilului (Armet, 2009; Baumrind, 1978; Boyatzis, 2005; Cotton, Bynum & Madhere, 1997; Okagaki & Bevis, 1999). Părinții vor raporta un anumit stil parental care va fi analizat datorită relațiilor existente între stilurile parentale și atitudinile părinților față de educația religioasă.

Din studiile anterioare (Steinberg și colab., 1991) cunoaștem că ar exista o relație corelațională între stiluri parentale și atitudinea religioasă a părinților deoarece, corelația pozitivă dintre părintele autoritar și modelarea adolescentină pare să pună bazele unei etnii, religii, statut socio-economic și structurează familia în viitor. Ne așteptăm la diferențe privind atitudinea părinților față de educația religioasă în funcție de stilul parental, genul subiecților și mai ales privind orientarea confesională, cunoscut fiind faptul că în țara noastră religia preponderantă este



cea ortodoxă și de aceea anticipăm rezultate care să ne orienteze spre această opinie, conform căreia părinții ortodocși ar prezice un anumit stil parental adoptat în privința educației religioase.

3. În cele din urmă, în ultima etapă a demersului investigativ, dorim să îmbinăm rezultatele obținute anterior în primele două studii, în ideea de a corela atitudinea părinților față de educația religioasă cu stilurile parentale dar și cu o serie de factori de personalitate aleși spre analiză.

Cercetările anterioare furnizează foarte multe date care certifică corelația între anumiți factori de personalitate și atitudinea religioasă parentală, Rowatt and Kirkpatrick (2002), după ce au studiat religiozitatea intrinsecă, ortodoxia doctrinală/dogmatică și dezirabilitatea socială, au concluzionat ca atașamentul anxios față de Dumnezeu este un indicator al neuroticismului iar atașamentul ezitant față de Dumnezeu este un indicator invers al imoralității religioase. În analiza noastră de regresie dorim să identificăm factorii de personalitate care pot prezice atitudinea părinților față de educația religioasă precum și stilul parental asociat unei regresii ierarhice.

Cunoscând aceste date despre atitudinea părinților față de educația religioasă va fi mult mai ușor în propunerile unor programe de schimbare atitudinală a părinților în privința educației religioase. Studiul trei va genera concluziile analizelor statistice aplicate și implicațiile lor pentru cercetare și practica educațională.

Cu acest eșafodaj empiric ne așteptăm ca să realizăm eficient construcția unui chestionar care să analizeze valid și fidel conceptul de atitudine parentală față de educația religioasă instituțională așa cum arată în anul 2008 studiul realizat de către Institutul de Științe ale Educației din București (Cucuteanu, 2008) precum și studiul realizat în același an de către profesorul universitar Constantin Cucuș în colaborare cu lectorul universitar Adrian Labăr, influențele educative decisive și atitudinile beneficiarilor educației religioase (Cucuș & Labăr, 2008).

Rezultatele vor completa unele lipsuri ale cercetărilor anterioare și vor oferi noi informații legate de relația de cauzalitate între atitudinea părinților față de educația religioasă, stiluri parentale și factorii de personalitate. Noutatea cercetării este reliefată de abordarea exclusivă a perspectivei parentale, urmărindu-se acest eșantion țintă deoarece se consideră că părinții participă la actul educativ al propriilor copii, mai ales prin atitudinile acestora și implicit asupra deciziilor pe care le iau în vederea asigurării unui act educativ eficient.

Obiectivul pe termen lung al acestei cercetări este introducerea chestionarului privind atitudinea parentală față de educația religioasă în vizorul responsabililor și decidenților de

administrație și politică educațională cu o radiografiere a influențelor educative din sfera educației religioase. La nivelul conducerilor instituțiilor școlare, precum și al inspectoratelor școlare, această cercetare poate constitui premisa de evaluare a procesului de predare-învățare a religiei în școală din perspectivă parentală arătând nevoia de dialog și abordare diferită a relația dintre părinți, director/inspector, diriginte și profesor de religie.

## **Studiul 1. A. : Analiza atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată**

### **1. Obiectivele și ipotezele de cercetare**

**Scopul** cercetării este de a identifica atitudinea părinților privind educația religioasă vizând cinci dimensiuni sau factori constitutivi ai acesteia, de a analiza structura factorială a chestionarului și consistența lui internă, corelațiile cu alte variabile relevante și diferențele în funcție de variabilele demografice.

Pentru a realiza scopul acestui studiu am propus elaborarea unui instrument de cercetare privind atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată respectând metodologia construirii unui instrument de cercetare. În etapa de pretestare, am realizat 6 întâlniri cu părinții ai căror copii se află în clasele a 7 și a 9 –a.

#### **Obiective:**

- Elaborarea și validarea unui instrument de identificare a atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată
- Investigarea opiniei părinților cu elevi din ciclul gimnazial și liceal cu privire la desfășurarea orei de religie, implicarea părinților în predarea orei de religie, modul de organizare a educației religioase, modalitatea sau timpul de predare a religiei în școală, rolul educației religioase, participarea elevilor la ora de religie
- Evaluarea rolului specific genului biologic al părinților implicați în educația religioasă a copilului
- Compararea factorilor și stabilirea relațiilor existente dintre acestea.

#### **Concluzii**

În studiul de față, ne-am propus drept obiectiv să analizăm consistența internă a chestionarului privind *Atitudinea față de ora religie*, normalitatea distribuției, analiza factorială, corelațiile cu alte variabile relevante și diferențele în funcție de variabilele demografice.

În general, rezultatele au înregistrat o tendință similară cu cele din literatura de specialitate, având totuși câteva particularități pentru lotul analizat și rezerve în privința păstrării chestionarului pentru analizele următoare. În privința relației dintre atitudinea față de educația religioasă și stilul parental, rezultate susțin o relație semnificativă doar cu stilul democratic. Astfel, scala privind participarea elevului corelează negativ ( $r = .41^{***}$ ), iar celelalte patru scale corelează pozitiv (cu  $r$  cuprins între  $.19^{***}$  și  $.46^{***}$ ). Astfel, putem concluziona că părinții care manifestă un stil democratic sunt și cei care sunt mai predispuși în a afișa o atitudine pozitivă față de educația religioasă.

Pentru acest studiu, există o tendință ca genul să influențeze atitudinea față de educația religioasă, pentru scala *modul de organizare a educației religioase*, în sensul că tații au o atitudine mai pozitivă ( $\bar{x} = 3.59$ ) față de mame ( $\bar{x} = 3.53$ ). În privința *rolului educației religioase* și a *implicării părinților în predarea orei de religie*, tații au o atitudine mai pozitivă, în timp ce pentru *participarea elevilor la ora de religie*, mamele au înregistrat un scor mai ridicat (Tabel 4).

Părinții cu vârste de până în 45 de ani sau cei proveniți din mediul rural au o atitudine mai pozitivă față de educația religioasă. Nivelul de studii absolvite de părinți nu este un criteriu semnificativ de diferențiere în privința tuturor scalelor atitudinii față de educația religioasă; în acest sens, în privința rolului educației religioase și a participării elevilor la ora de religie, părinții cu 10 clase sau cu studii liceale sunt cei care au înregistrat cea mai favorizabilă atitudine pentru anumite dimensiuni ale chestionarului.

În privința rolului educației religioase și a implicării părinților în predarea orei de religie, tații au o atitudine mai pozitivă, în timp ce pentru participarea elevilor la ora de religie, mamele au înregistrat un scor mai ridicat. Părinții de religie ortodoxă manifestă o atitudine mai pozitivă decât părinții de alte religii în privința rolului educației religioase și a implicării părinților în predarea orei de religie.

Pe baza rezultatelor, pentru creșterea consistenței interne, propunem ca pentru scala *Modul de organizare a educației religioase* (APER) eliminarea itemului 5; pentru scala *Modalitatea sau timpul de predare a religiei în școală* - itemul 37; pentru scala *Participarea elevilor la educația religioasă* - itemul 48; pentru scala *Implicarea părinților în predarea ori de religie* - itemul 17.

Există anumite diferențe în privința atitudinii față de educația religioasă în funcție de variabilele demografice, însă pentru a putea generaliza aceste rezultate, lotul ar trebui echilibrat în privința tipului de participanți, iar analizele repetate și detaliate.

Cu toate acestea, considerăm că această scală poate fi folosită pentru viitoare studii din acest domeniu.

## **Studiul 1. B. Reanalizarea atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată**

Pentru acest studiu am propus, la îndrumarea comisiei de cercetare doctorală, repetarea analizei factoriale exploratorii a chestionarului privind atitudinea față de educația religioasă după propunerile evidențiate ca limitele cercetării anterioare.

### **1. Obiectivele și ipotezele de cercetare**

**Scopul** este cel al studiului anterior cercetării de a identifica atitudinea părinților privind educația religioasă vizând cinci dimensiuni sau factori determinanți ai acesteia, de a analiza structura factorială a chestionarului și consistența lui internă.

**Obiectivul general** al acestui studiu este de a analiza structura factorială a chestionarului privind atitudinea parentală față de educația religioasă și consistența lui internă.

#### **Obiective:**

- Pentru acest studiu am propus elaborarea și validarea finală a unui nou instrument de evaluare a atitudinii parentale față de educația religioasă pornind de la rezultatele studiului anterior
- Investigarea principalelor atitudini religioase față de educația religioasă instituționalizată pe baza rezultatelor obținute în studiul anterior
- Evaluarea rolului specific genului biologic al părinților implicați în educația religioasă a copilului
- Compararea factorilor și stabilirea relațiilor cauzale.

## Concluzii

Studiul curent continuă demersul nostru empiric și stabilește varianta finală a instrumentului care va fi folosit în următoarele etape de cercetare. Dacă în studiul anterior ne-am propus drept obiectiv să analizăm consistența internă a chestionarului privind *Atitudinea părinților față de ora religie*, normalitatea distribuției, analiza factorială, corelațiile cu alte variabile relevante și diferențele în funcție de variabilele demografice pentru acest demers empiric am propus elaborarea și validarea finală a unui nou instrument de evaluare a atitudinii parentale față de educația religioasă pornind de la rezultatele studiului anterior.

Rezultatele au înregistrat o confirmare a literaturii de specialitate, având câteva particularități pentru lotul analizat. Din analiza rezultatelor observăm faptul că itemii instrumentului final fac referire la tipul de atitudine pe care părintele îl adoptă față de ora de religie, din perspectiva modalității de predare, rafinează opinia privind timpul de predare, oferă informații despre curriculum disciplinei religie, exprimă importanța și necesitatea orei de religie, indică atitudine pozitivă pentru susținerea educației religioase formale, arată implicare parentală, itemi formulați arată durata educației religioase formale.

Ce este interesant și de menționat ca particularitate a demersului empiric este faptul că după repetarea analizei factoriale, itemii ce vizează predarea monoconfesională și rolul religiei în dezvoltarea socio-morală a copilului nu mai reprezintă un interes pentru părinți, aceștia insistând doar pe necesitatea orei de religie, pe atitudinea de susținere a educației religioase formale și pe durata educației religioase formale. Consider că acest chestionar în forma celor 12 itemi acoperă constructul propus spre analiză fără o subdimensionare a acestuia și îl propunem spre analiză finală cu celelalte variabile propuse în cercetarea noastră, respective stilul parental și factorii de personalitate. În urma analizei statistice exploratorii am obținut un chestionar într-un singur factor care explică 66.82% din totalul varianței, având scorul cel mai ridicat din varianțele măsurate anterior. În privința relevanței cercetării noastre facem apel la validitatea și fidelitatea instrumentului care nu a fost afectată ci arată o consistență internă cu un  $\alpha$  Cronbach de 0.91 ceea ce ne face să afirmăm faptul că măsoară conceptul de atitudine față de educația religioasă.

Astfel, putem concluziona că obiectivul nostru a fost atins, acela de a propune un instrument, valid și fidel în măsurarea atitudinii părinților față de educația religioasă și că

demersul nostru prezintă detaliat modul de construire a instrumentului respectând metodologia de elaborare a unui instrument de măsurare a unui construct psiho-pedagogic. Considerăm că această scală poate fi folosită pentru viitoare studii din acest domeniu și pentru etapele următoare ale cercetării noastre.

## **Studiu 2 Suportul parental și atitudinea părinților față de educația religioasă a copilului**

### **1. Obiectivele și ipotezele de cercetare**

**Scop:** Prin acest studiu ne propunem să investigăm atitudinea părinților față de educația religioasă având în vedere presupusa relație existentă dintre stilurile parentale autoraportate ale părinților cu elevi care studiază religia în școală cu instrumentul construit anterior, în studiul precedent arătând corelațiile dintre aceste variabile relevante și diferențele în funcție de variabilele gen și confesiunea religioasă. Studiul anterior a arătat care este atitudinea părinților față de educația religioasă urmărind aspecte ale modalității de predare, ale opiniei privind timpul de predare, ale importanței și necesității orei de religie precum și ale duratei educației religioase formale. Știind că atitudinea părinților față de educația religioasă se poate schimba sau variaza în funcție de stilul parental identificat al părinților ne propunem să analizăm care sunt stilurile parentale și în ce măsură influențează atitudinea părinților față de educația religioasă și pot prezice existența unei relații de cauzalitate între stiluri parentale și atitudinea părinților față de educația religioasă.

### **2. Obiectivele și ipotezele de cercetare**

**Obiectivul** general al acestui studiu este de a identifica relația corelațională între atitudinea părinților și stilurile părinților, ghidați fiind de teoria Diane Baumrind asupra existenței a trei stiluri parentale și anume cel permisiv, autoritar și democratic, propunând în acest sens următoarele obiective specifice:

#### **Obiective:**

- Validarea instrumentului de identificare a atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată în raport cu alte variabile
- Validarea instrumentului de identificare a stilurilor parentale în raport cu atitudinea religioasă a părinților față de educația religioasă instituționalizată

- Investigarea modelului predictiv asupra atitudinii pe baza stilurilor parentale
- Identificarea specificului de gen în privința stilurilor parentale
- Identificarea specificului confesiunii religioase în privința stilurilor parentale în raport cu atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată

### **Ipoteze:**

#### **Ipoteza generală:**

Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilurile parentale autoraportate

#### **Ipoteze specifice:**

1. Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilul parental autoritar
2. Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilul parental permisiv
3. Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilul parental autoritar
4. Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilul parental și genul părinților
5. Există corelații în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în funcție de stilul parental autoritar și confesiunea părinților.

### **Concluzii**

Acest studiu a îndeplinit obiectivele anunțate și a investigat atitudinea părinților față de educația religioasă având în vedere relația existentă dintre stilurile parentale autoraportate ale părinților cu elevi care studiază religia în școală identificând corelații semnificative dintre variabilele independente cu cea dependentă și arătând diferențele în funcție de variabilele gen și confesiunea religioasă.

Studiul a identificat care este stilul părinților în privința atitudinii față de educația religioasă, astfel, putem concluziona că atitudinea părinților față de educația religioasă corelează semnificativ cu stilul parental permisiv ( $r=-0.26$ , la un prag de semnificație  $p< .001$ ) și cu stilul parental democratic ( $r= 0.13$  la un prag de semnificație de  $p< .01$ ). Cele cinci ipoteze specifice au fost confirmate prin rezultatele statistice însă nu susțin în totalitate literatura de specialitate. Ceea ce este interesant de raportat și reprezintă o particularitate a studiului nostru este faptul că stilul

parental autoritar nu corelează cu atitudinea părinților față de educația religioasă, studiile anterioare cercetării noastre arătând o corelație pozitivă cu atitudinea religioasă a părinților față de educația religioasă.

Analizând rezultatele statistice și consultând literatura de specialitate putem afirma că stilul parental permisiv nu contribuie pozitiv în exprimarea atitudinii părinților față de educația religioasă deoarece părintele permisiv nu arată implicare, nu asigură controlul sau disciplina privind educația religioasă a copilului. Acest părinte se va oferi să-și ghideze copilul, dar nu ia un rol activ pentru a pune în aplicare reguli stricte în privința educației religioase, preferă să ofere copilului o căldură emoțională însă nu o atitudine exigentă sau strictă, ceea ce nu va duce la o păstrare a învățăturilor religioase, ci dimpotrivă, reprezintă o zonă confuză pentru copil. Deopotrivă, părintele permisiv este cel care respectă opțiunea elevului și libertatea acestuia în alegerile educative religioase, căci educația religioasă este un act de împlinire a granițelor libertății religioase, iar copilul poate avea acces la valori fundamentale religioase.

Părintele permisiv încearcă să se comporte într-o manieră lipsită de controverse, acceptantă și afirmativă față de impulsurile, dorințele și acțiunile școlii în cazul de față. Părintele se consultă cu elevul despre sistemul decizional și oferă explicații în privința educației religioase. Are puține cerințe pentru responsabilitatea actului educativ religios și comportamentul de susținerea acestuia. Părintele permisiv este pentru copilul său o resursă pe care să o folosească așa cum dorește; nu ca un ideal pentru care să muncească, nici ca agent activ responsabil pentru modelarea sau modificarea comportamentului său continuu sau viitor. Îi permite copilului să-și aleagă propriile activități pe cât posibil, evită exercitarea controlului și nu îl încurajează să se supună standardelor externe definite. Încearcă să folosească rațiunea și manipularea, dar nu într-un mod evident, pentru a-și atinge scopurile.

Părinții permisivi nu contribuie decisiv în educația copilului, au foarte puține așteptări de la copii și în special de la școală, dar pentru educația religioasă reprezintă modul eficient de colaborare între copil și părinte, profesor și elev, faptul că oferă libertate copilului îl ajută în dezvoltarea gândirii critice, astfel însușindu-și în mod conștient doctrina și învățătura religioasă.

Rezultatele studiului dovedesc că părinții democratici stabilesc reguli și se așteaptă ca, copiii să le respecte, ceea ce arată atitudine pozitivă față de educația religioasă. Acești părinți sunt sensibili la nevoile copiilor și le ascultă întrebările legate de educația religioasă, sunt mai iertători și nu sunt atât de orientați spre pedeapsă ca și părinții autoritari. Literatura de specialitate



considera că acești părinți au standarde clare pentru comportamentul copiilor și urmăresc măsura în care copiii le ating. Sunt asertivi, dar nu sunt intruzivi sau restrictivi. Metodele lor de disciplinare sunt suportive, mai degrabă decât punitive.

Astfel, putem concluziona că obiectivul nostru a fost atins, am identificat și argumentat statistic și psihopedagogic influența stilurilor parentale asupra atitudinii părinților față de educația religioasă și că rezultatele noastre vin să confirme parțial literatura de specialitate. Considerăm că aceste rezultate pot fi folosite pentru următorul studiu al cercetării noastre în care ne vom raporta în privința atitudinii părinților față de educația religioasă din perspectiva factorilor de personalitate care vor fi corelați cu stilurile parentale rezultând o predicție asupra atitudinii părinților față de educația religioasă instituționalizată.

### **Studiu 3 Influența factorilor de personalitate asupra atitudinii părinților față de educația religioasă**

#### **1. Obiectivele și ipotezele de cercetare**

**Scop:** Studiul subsecvent al cercetării noastre are ca scop coroborarea datelor obținute anterior în studiul privind evaluarea relației existente dintre stilurile parentale autoraportate ale părinților și atitudinea religioasă a părinților față de educația religioasă cu o nouă analiză a factorilor de personalitate a părinților și stabilirea relațiilor existente între acestea având în vedere corelațiile dintre aceste variabile relevante și diferențele în funcție de variabilele gen și confesiunea religioasă. În primul studiu am elaborat și validat varianta finală a unui nou instrument de evaluare a atitudinii parentale față de educația religioasă stabilind un singur factor de măsurare al conceptului propus spre măsurare iar în studiul anterior am arătat care sunt stilurile părinților care influențează atitudinea părinților față de educația religioasă, identificând stilul permisiv și democratic ca având corelații cu atitudinea părinților față de educația religioasă. În demersul actual dorim să analizăm împreună toate datele identificate în studiile precedente, să analizăm care sunt stilurile parentale, factorii de personalitate ai subiecților din cercetarea noastră și în ce măsură aceste variabile influențează atitudinea părinților față de educația religioasă și pot prezice existența unei relații de cauzalitate.

## **2. Obiectivele și ipotezele cercetării**

**Obiectivul general** al acestui studiu este de a identifica relația corelațională între atitudinea părinților față de educația religioasă, stilurile părinților și factorii de personalitatea ai părinților

### **Obiective:**

- Stabilirea relației între atitudinea părinților față de educația religioasă și factorii de personalitate
- Stabilirea relației între atitudinea părinților față de educația religioasă, stilurile parentale și factorii de personalitate
- Investigarea modelului predictiv asupra atitudinii pe baza stilurilor parentale și a factorilor de personalitate
- Identificarea specificului de gen în privința factorilor de personalitate
- Identificarea specificului confesiunii religioase în privința factorilor de personalitate în raport cu atitudinea religioasă a părinților față de educația religioasă instituționalizată

### **Ipoteze:**

#### **Ipoteza generală:**

Există diferențe în ceea ce privește atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată în mod diferit în funcție de factorii de personalitate și stilurile parentale

#### **Ipoteze specifice:**

1. Atitudinea părinților față de educația religioasă corelează semnificativ cu factorii de personalitate ai acestora.
2. Există un model de predicție semnificativ al atitudinii față de educația religioasă bazat pe variabilele de personalitate ale părinților și stilurile parentale.
3. Atitudinea părinților față de educația religioasă corelează semnificativ cu factorii de personalitate, stiluri parentale și genul părinților.
4. Există un model de predicție semnificativ al atitudinii față de educația religioasă bazat pe variabilele factori personalitate ai părinților, stilurile parentale și genul subiecților
5. Atitudinea părinților față de educația religioasă corelează semnificativ cu factorii de personalitate, stiluri parentale și confesiunea părinților.

6. Există un model de predicție semnificativ al atitudinii față de educația religioasă bazat pe variabilele factori de personalitate ai părinților, stilurile parentale și confesiunea subiecților

## **Concluzii**

Cercetarea noastră a avut ca obiectiv stabilirea de relații ce pot fi identificate ca predictibile în atitudinea părinților față de educația religioasă a copilului. Cercetările anterioare sugerau existența unor corelații între stil parental și atitudinea parentală care au fost analizate din punct de vedere statistic în cadrul acestui studiu în relație cu factorii de personalitate. Literatura de specialitate face referire la 5 factori globali de personalitate rafinați în studiul nostru în 10 factori primari.

Din cei cinci factori globali doar trei au prezentat corelații semnificative cu variabilele stil parental și factorii de personalitate. Factorii globali autocontrol, anxietate și încăpățănare vin să argumenteze poziția părinților legată de educația religioasă instituționalizată. Studiul nostru prezintă particularitatea sa și maniera originală prin faptul că factorii extraversiune și independență nu reprezintă modele predictibile pentru o atitudine a părinților în privința educației religioase instituționalizată.

Reținem din acest studiu modelele predictive pentru atitudinea părinților față de educația religioasă rafinate de către două din cele trei stiluri parentale respectiv permisiv și democratic, cel autoritar nu constituie model predictibil și este interesant de evidențiat aspectul dogmatismului religiei ortodoxe care ar fi putut prezice un stil autoritar în raport cu atitudinea părinților față de educația religioasă.

Pentru predictibilitatea atitudinii părinților față de educația religioasă în raport cu factorii de personalitate lansăm teoria conform căreia din cei 10 factori de personalitate doar 4 corelează semnificativ cu atitudinea părinților față de educația religioasă, teama, deschiderea către schimbare, vivacitatea și stabilitatea emoțională, model predictibil fiind reprezentat de factorul vivacitate. Analiza descriptivă a factorului vivacitate este atribuită factorului global autocontrol iar descrierea acestuia poziționează părinții având o gestionare a impulsurilor trăite de către aceștia în privința educației religioase. Scorurile obținute arată că părinții sunt serioși și urmează cu conștiinciozitate regulile ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că părinții din cercetarea noastră

au tratat cu seriozitate subiectul educației religioase și mai mult decât atât doresc un control asupra modului de desfășurare a educației religioase.

În acest context, putem afirma că pentru formarea unei atitudini pozitive față de educația religioasă factorii de personalitate identificați în rândul părinților fac parte din factorii globali ai personalității și au particularitatea studiului de a aduce informații ce pot caracteriza profilul părinților ce se preocupă de educația religioasă a copiilor.

Părinții ortodocși din acest studiu relevă faptul că au internalizat foarte bine standardele culturale pozitive prin factorul conștiinciozitate, așa s-au născut și au crescut și transmit aceeași valoare copiilor, factorul deschidere către schimbare, ca și itemii care arată predarea pe toată perioada școlarității ne conduce la concluzia că ortodocșii fiind majoritari ai cercetării noastre au indicat un aspect rigid al acestei confesiuni, supunându-se regulilor fără o flexibilitate necesară unei abordări religioase. Ortodocșii permisivi indică o atitudine de eschivare în relație cu școala, ortodocșii au mare nevoie de flexibilitate și autonomie.

Subiecții de religie catolică fiind în număr redus nu prezintă un model predictiv pentru stilul parental însă este interesant faptul că indică o rezistență mare la frustrare și au o particularitate confesională adaptându-se la context, prin factorul stabilitate emoțională. Natura leții în exprimare și entuziasmul catolicilor ne indică în mod justificat deschiderea către schimbare în privința educației religioase.

Prin analizele statistice ale acestui studiu putem prezice că atitudinea pozitivă a părinților față de educația religioasă este dată de părinții părinții serioși și care urmează cu conștiinciozitate regulile ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că părinții din cercetarea noastră au tratat cu seriozitate subiectul educației religioase și mai mult decât atât doresc un control asupra modului de desfășurare a educației religioase. Modelul predictiv ne prezintă părinți permisivi în raport cu atitudinea părinților față de educația religioasă ca cei care încearcă să se comporte într-o manieră lipsită de controverse, acceptantă și afirmativă față de impulsurile, dorințele și acțiunile școlii în cazul de față. Părintele se consultă cu elevul despre sistemul decizional și oferă explicații în privința educației religioase. Are puține cerințe pentru responsabilitatea actului educativ religios și comportamentul de susținerea acestuia. Părintele permisiv este pentru copilul său o resursă pe care să o folosească așa cum dorește; nu ca un ideal pentru care să muncească, nici ca agent activ responsabil pentru modelarea sau modificarea comportamentului său continuu sau viitor. Îi

permite copilului să-și aleagă propriile activități pe cât posibil, evită exercitarea controlului și nu îl încurajează să se supună standardelor externe definite.

Părinții permisivi nu contribuie decisiv în educația copilului, au foarte puține așteptări de la copii și în special de la școală, dar pentru educația religioasă reprezintă modul eficient de colaborare între copil și părinte, profesor și elev, faptul că oferă libertate copilului îl ajută în dezvoltarea gândirii critice, astfel însușindu-și în mod conștient doctrina și învățătura religioasă

Ceea ce este important de reținut este faptul că pentru bărbați în modelul predictiv este important stilul parental și pentru femei factorii de personalitate. Putem afirma că modelul predictiv al taților în privința atitudinii față de educația religioasă este explicat de factorul de personalitate al conștiințozității normative cu un stil permisiv, a fi tată permisiv, care acceptă toate fără normă indică clar nevoia tatălui de a fi mai prezent în educația religioasă a propriului copil

Mamele sunt cele care sunt serioase și predictibile în privința atitudinii față de educația religioasă, participă la educarea copilului și se implică vizibil preferând totuși o viață înclinată spre tradiție, spre mersul conservator al lucrurilor.

Modelul predictiv pentru confesiunea catolică este dat de factorii de personalitate vigilență și teamă care explică 50.5% din varianța atitudinii părinților față de educația religioasă. Vigilența părinților catolici este identificată ca tendința de a nu fi încrezător în legătură cu intențiile altora ceea ce arată că atitudinea părinților catolici este strict legată de școală ca agent educativ responsabil pentru educația religioasă sau poate de școlile de cateheză duminicală la care participă alături de copiii lor. Părinții catolici sunt mereu atenți la educația religioasă a copiilor și sunt în majoritatea timpului dispuși să dezvolte o atitudine responsabilă față de copiii lor.

Studiile arată că subiecții cu scoruri ridicate se așteaptă ca ceilalți să profite de ei și se percep ca fiind separați de ei. Așadar este interesant cum 50.5% dintre părinții catolici vigilenți pot prezice o atitudine față de educația religioasă instituționalizată deși trăiesc o stare de îngrijorare prin factorul teamă, este mai degrabă o nesiguranță în anticiparea corectă a consecințelor și efectelor educației religioase asupra propriului copil.

În concluzie ipoteza generală a studiului s-a confirmat, în sensul că există o corelație între atitudinea părinților față de educația religioasă instituționalizată și factorii de personalitate. Această influență a fost analizată din punct de vedere parental, luându-se în considerare stilul părinților, genul și confesiunea. Analizele statistice ne-au dat posibilitatea de a

emite predicții cu privire la atitudinea părinților față de educația religioasă prin combinarea anumitor variabile, de asemenea acestea având un impact asupra considerentelor practice ale lucrării în valorizarea rezultatelor ca fundament al cercetărilor ulterioare din domeniu.

Astfel, putem afirma faptul că persoanele cu o atitudine pozitivă față de educația religioasă sunt acele persoane care înregistrează scoruri mari la scala privind nivelul de școlaritate, respectiv scoruri scăzute la scalele privind necesitatea educației religioase, calitatea formatorului, curriculumul și valori. Persoanele care susțin necesitatea educației religioase și care susțin rolul valorilor religioase în dezvoltarea personalității copilului sunt mai degrabă personalități de tipul extravertit, în timp ce persoanele cu un scor ridicat al duratei educației religioase realizate instituțional, formal - nivel de școlaritate sunt mai degrabă de tipul nevrotic.

Deoarece nivelul corelațiilor este unul scăzut, propunem ca pentru analizele viitoare să rafinăm tipul de analize introducând și alți factori de personalitate. Factorii de personalitate parentali nu prezintă scoruri mari în raport cu atitudinea parentală față de educația religioasă ceea ce ne încurajează să realizăm un program de formare prin care să schimbăm atitudinea părinților față de educația religioasă, deoarece personalitatea nu poate fi modificată ci doar anumite atitudini și comportamente. Deasemenea, atitudinea față de educația religioasă reprezintă un concept dezirabil social, iar corelația pozitivă cu scala de minciună susține această idee. Tot în vederea unor analize ulterioare, putem avea în vedere și suplimentarea chestionarului privind atitudinea față de educația religioasă cu o evaluare comportamentală care să susțină acest concept.

### **Implicații și recomandări pentru practica educațională**

Conceptul de *atitudine religioasă parentală*, ca influență a educației religioase, este o temă de actualitate mai ales în contextul în care studierea educației religioase este obturată de atitudinea colegilor din cancelariile profesionale și de una dintre deciziile *Curții Constituționale din 12 noiembrie 2014* care limitează accesul pe aceeași linie educațională cu toate disciplinele școlare conferindu-i un caracter opțional. Părinții înțeleg faptul că în exprimarea opțiunii privind studierea religiei este reliefată atitudinea lor față de modul de desfășurare a educației religioase, însă în decizia lor stă de fapt imprimată modalitatea de educare a copilului, în chip plener, căci educația religioasă vine să încununeze întreg procesul educativ, asigurând latura formativă atitudinală cu sfera principiilor și valorilor morale.

Analiza rezultatelor întregului nostru demers științific, atât la nivel teoretic, cât și la cel de ordin investigativ impune sintetizarea unor concluzii care pot fi utile practicii educaționale.

- Educația religioasă nu este o relativitate educațională sau o alternativă a sistemului educativ, ea contribuie cu o notă valorică în plus, în formarea unei culturi integrale a copilului cu o deschidere spre semenii săi; de aceea, este necesară implicarea părinților în formarea religioasă a propriilor copii. Recomandăm un cadru personalizat de relaționare permanentă între părinte și copil, deoarece părintele îl poate ghida pe copil iar de cele mai multe ori copilul îl poate ancora religios pe părintele pasiv, asociat cu stilul permisiv.
- Părinții reprezintă instanța educativă ce armonizează la nivel atitudinal accesul la educația religioasă a copilului și participă activ la formarea religioasă, necesară dezvoltării copilului.
- Este necesară informarea permanentă a părinților cu privire la desfășurarea educației religioase instituționalizate, recomandăm prezența profesorului de religie la toate ședințele cu părinții pentru a puncta cadrul normativ de desfășurare a orei de religie, nu se va implica dirigințele mai mult decât profesorul de religie.
- Stilurile parentale *permisiv* și *democratic* prezic o atitudine față de educația religioasă instituțională ceea ce impune o atenție sporită acordată stilului autoritar care nu corelează cu atitudinea față de educația religioasă, trebuie insistat pe crearea unor relații pozitive între părinți, elevi, profesori și diriginți de comunicare eficientă în termenii unor norme stabilite de comun acord cu beneficiarii educației religioase respectând principiile pedagogice și deontologice predării religiei.
- La nivelul clasei, cadrele didactice și profesorii de religie trebuie să acorde o importanță deosebită relației dintre aceștia și părinții elevilor, deoarece părinții anxioși vor transfera anumite temeri legate de disciplinele școlare opționale către cele obligatorii dezvoltând presiuni sociale asupra profesorilor pentru care recomandăm dialogul transparent asupra curriculei școlare a elevilor.
- În general, trebuie insistat pe rolul părinților în educația religioasă, schimbarea unei atitudini legate de ora de religie pornește de la o stare evaluativă, implicarea părinților în exprimarea calității actului educativ al disciplinei religie poate constitui o rampă de relansare a disciplinei în spațiul formal educativ dar în același timp o capcană ce poate adânci ireversibil statutul orei de religie. Un părinte responsabil va înțelege importanța

acordării unui feed-back evaluativ și contribuie eficient la educația religioasă a copilului. În accepțiunea mea, consider că e bine ca părintele să evalueze și relația sa cu propriul copil în raport cu educația religioasă.

- Atitudinea afectivă, *îmi place sau nu îmi place place ora de religie*, poate fi ajutată de un program de implicare activă în actul de predare învățare a disciplinei religie deoarece îți poți exprima opinia legată de educația religioasă dacă cunoști detalii legate de aceasta, precum tipuri de activități desfășurate în cadrul orei de religie, teme, mijloace și strategiile didactice folosite de către propriul tău copil și implicit de către profesorul de religie. Activitățile de parteneriat părinți elevi-profesor de religie ajută la exprimarea unei atitudini față de educația religioasă

În actualul context educațional, îndrăznesc să recomand un program de schimbare a atitudinii părinților față de ora de religie implementat de către profesorul de religie în colaborare cu instituția școlară făcând apel la treisprezece principii pentru control și evitarea stratagemelor. Considerăm, în mod defensiv, statutul orei de religie ca având nevoie de suținere, în vederea schimbării atitudinilor negative ale părinților, față de ora de religie. Măsurile cele mai eficiente sunt cele preventive și, prin urmare, ele vin în întâmpinarea profesorului de religie și, implicit, părinților care au nevoie de a adăuga ceva opiniei lor față de educația religioasă.



### **Bibliografie selectivă:**

Allport, G.W. (1927). *Concepts of trait and personality*. Psychological Bulletin. Vol. 24, pp. 284-293.

Balla, Maria, (2013) *Teză Doctorat-Universitatea Babeş Bolyai, Facultatea de Psihologie și Stiințe ale Educației, Educația religioasă rațional-emotivă*, p.1-226

Barnes, P. (2014). *Education, religion and diversity: Developing a new model of religious education*. London: Routledge.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence. *Youth and Society*, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1991). *Effective parenting during the early adolescent transition*. In P.A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boza, M. (2010) *Atitudinile sociale și schimbarea lor*, Ed. Polirom, Iași

Castelli, M. (2012). Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 207-216.

Cucoș, Constantin, (1999) *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*. Editura Polirom, Iași.

Cucoș, Constantin, Labăr V. Adrian (2008) *Consecințe ale educației religioase asupra formării conduitelor tinerilor. Perspectiva beneficiarilor*, Basiliana, Vol. I, Nr.1, p.65-102.

Crețu, Romeo-Zeno, (2010), *Amprenta comportamentală și evaluarea personalității*, Ed.Polirom, Iași, pp.75-109.

Ene, Ionel, (2015) *Religious Education between Aspirations and Reality, The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues"*, în *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, p.326 – 331

Erricker, C. (2010). *Religious education: A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London: David Fulton.

Farah Jabeen and M. Anis-ul-Haque, Muhammad Naveed Riaz, (2013) *Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents*, *Pakistan Journal of Psychological Research*, Vol. 28, Nr. 1, p.85-105.

Gunnoe, M. L., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Parental religiosity, parenting style, and adolescent social responsibility. *Journal of Early Adolescence*, 19(2), 199.

Hoge, D. R., & Petrillo, G. H. (1978). Determinants of church participation and attitudes among high school youth. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17(4), 359.

Horga, Irina (2007) "Dimensiuni curriculare ale educației religioase. Aspecte specifice în sistemul de învățământ românesc" – Teză de doctorat, București.

Horga I., Cuciureanu, Monica, Velea, Simona (2008) *Educația moral-religioasă în sistemul de educație din România*, Institutul de Științe ale Educației - Laboratorul Teoria Educației, București, p.91-120.

Maccoby, E. E. (2000). *Parenting and its effects on children: on reading and misreading behaviour genetics*. Annual Review of Psychology, vol. 51, 1 – 27.

Moran, G. 2000. Building on the Past. In James Michael Lee (ed). *Forging a better religious education in the third millennium*. Birmingham, AL: Religious Education Press, 134-54.

Opriș, Dorin, și colab. Patriarhia Română (2010) *Apostolat educațional - Ora de religie – cunoaștere și devenire spirituală* Editura Basilica a Patriarhiei Române București

Robotă, Mihail-Radu, (2018), *Personalitate, motivație și performanță academică*, Ed. Institutul European, Iași, pp.62-68.

Sjöborg, A. (2012). *Religious education and intercultural understanding: Examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE*. British Journal of Religious Education, 35(1), 1-19.

Sălăvăstru, Dorina, (2004), *Psihologia educației*, Ed.Polirom, Iași, p.156.

Stan, Liliana, *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Ed. Polirom, 2016, p.144-155.

Vermeer, P. (2011). *The impact of parental religiosity on parenting goals and parenting style: A Dutch perspective*. Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education, 32(1), 69-84.

Wilcox, W. B. (2002). *Religion, convention, and parental involvement*. Journal of Marriage & Family, 64(3), 780-792