

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 378 (043.3)

IRINA GÎNCU

ORIENTĂRILE VALORICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară

Teză de doctor în pedagogie

Conducător științific:

Otilia Dandara, doctor
habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Autor:

Irina Gîncu

CHIȘINĂU, 2015

© GÎNCU IRINA, 2015

CUPRINS

ADNOTARE	p.5
LISTA ABREVIERILOR	p.8
INTRODUCERE	p.9
1. PREMISE EPISTEMOLOGICE ȘI CONCEPTUALE ALE FORMĂRII PROFESIONALE ÎN BAZA VALORILOR	p.17
1.1. Caracterul polisemantic al conceptului <i>valoare</i>	p.17
1.2. Evoluția paradigmei axiologice în educație.....	p.28
1.3. Noua concepție a învățământului superior și problematica valorilor în formarea profesională	p.37
1.4. Concluzii la capitolul 1	p.47
2. DIMENSIUNI TEORETICE ALE SISTEMULUI DE VALORI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ	p.49
2.1. Coordonata teoretică a orientării valorice ca dimensiune a procesului educațional.....	p.49
2.2. Dimensiunea valorico-atitudinală a competenței profesionale.....	p.84
2.3. Fundamentarea teoretică a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională	p.97
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	p.111
3. DIMENSIUNI PRAXIOLOGICE ALE ORIENTĂRII VALORICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ	p.113
3.1. Valorile în formarea profesională: analiza unor realități	p.113
3.2. Implicațiile formative în validarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională	p.125
3.3. Evaluarea demersului investigativ-experimental al formării orientărilor valorice.....	p.138
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	p.150
CONCLUZII GENERALE	p.152
BIBLIOGRAFIE	p.156
ANEXE	p.168
Anexa 1. Chestionar de identificare a profilului valoric (adaptat după M.Rokeach)	p.168
Anexa 2. Chestionar de determinare a valorilor profesionale.....	p.170
Anexa 3. Chestionar de selectare a valorilor profesionale preferențiale	p.171
Anexa 4. Referențial valoric, domeniul Științe ale Educației.....	p.172
Anexa 5. Referențial valoric, domeniul Științe Economice	p.174

Anexa 6. Referențial valoric, domeniul Drept.....	p.175
Anexa 7. Evoluția reformelor Bologna și a valorilor promovate	p.176
Anexa 8. Substratul valoric al competențelor profesionale generale din CNC	p.177
Anexa 9. Studiu de caz. <i>Why I didn't want to be a millionaire</i>	p.178
Anexa 10. Modelul corelării RVP cu competențele curriculare și etapele MIV	p.179
DECLARAȚIA PRIVIND RĂSPUNDEREA AUTORULUI	p.180
CV-UL AUTORULUI	p.181

ADNOTARE

Gîncu Irina, *Orientările valorice în formarea profesională, teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2015.*

Structura tezei: Teza este structurată în introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (253 surse) și 10 anexe. Teza are 155 pagini text de bază, 24 figuri, 23 tabele. Rezultatele cercetării sînt reflectate în 12 publicații științifice și prin participarea la 8 conferințe științifice naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: referențial valoric profesional, orientare valorică, formare profesională, competență profesională, model pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională, concepția formării profesionale, valori profesionale.

Domeniul de studiu: pedagogia universitară

Scopul cercetării constă Fundamentarea teoretică și praxiologică a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor teoretico-conceptuale ale valorilor și ale orientărilor valorice din diverse perspective; definirea conceptelor: referențial valoric profesional, orientare valorică; elaborarea taxonomiei orientărilor valorice; analiza dimensiunii valorice în context contextual și praxiologic de formare a competențelor profesionale; elaborarea *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională* (MPOVFP); validarea experimentală a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională;

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării realizate rezidă în elaborarea și validarea *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională* a specialiștilor în devenire; fundamentarea epistemologică transdisciplinară a valorilor; descrierea și reconceptualizarea orientărilor valorice din perspectiva formării profesionale, fapt care a permis elaborarea *Referențialului valoric profesional, Taxonomiei orientărilor valorice, Registrului valorilor profesionale* și crearea *Matricei de interiorizare a valorilor*.

Problema științifică soluționată rezidă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP), contribuind astfel la consolidarea reperului axiologic al concepției formării profesionale și demonstrarea modalității de realizare a demersului educațional prin valorificarea dimensiunii axiologice/valorice.

Semnificația teoretică a cercetării constă în fundamentarea psihopedagogică a orientării valorice în formarea profesională a specialiștilor în devenire din instituțiile de învățămînt superior, susținută de: definirea conceptelor *orientare valorică, referențial valoric profesional*; abordarea valorii și orientării valorice ca dimensiuni ale procesului educațional din perspectiva filosofică, sociologică, psihologică și pedagogică; stabilirea fundamentelor teoretice ale dimensiunii axiologice în formarea profesională, reflectate în referențialul valoric profesional; fundamentarea teoretică a *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în implementarea modelului procedural de interiorizare a valorilor profesionale, corelat cu concepția curriculară a formării profesionale. Conturarea, în baza modelului elaborat, a traseului educațional de formare a competențelor profesionale pune accent pe dimensiunea valorică a comportamentului profesional: demonstrarea importanței și posibilității conexiunii funcționale dintre referențialul valoric profesional stabilit de piața muncii și procedura de formare a orientărilor valorice, prin interiorizarea valorilor profesionale în context educațional.

ANNOTATION

Gîncu Irina, *Value orientations in professional training*,
PhD thesis in pedagogy, Chişinău, 2015

Structure of the thesis. The thesis is divided into introduction, three chapters, general conclusions, recommendations, bibliography (253 sources), 10 appendices. The thesis has 155 pages of basic text, 24 figures, 23 charts. The research results are reflected in 12 publications in scientific journals and publications and in 8 national and international conferences.

Keywords: referential of professional values, value orientation, professional training, professional competence, pedagogical model of value orientations in professional training, professional training conception, professional values.

Field of study: university education

Purpose of research: theoretical and praxiological demonstration of the Pedagogical model of value orientations in professional training (PMVOPT)

Research Objectives: different-perspective analysis of the theoretical and conceptual approaches of values and value orientations; conceptualizing of the terms: referential of professional values, value orientation; analysis of the value dimension in the contextual and praxiological context of professional competences formation; designing the Pedagogical model of value orientations in professional training (PMVOPT); experimental validation of the Pedagogical model (PMVOPT) in the context of university education.

Scientific novelty of the research consists in: designing and validating the Pedagogical model of value orientations in professional training (PMVOPT) of future professionals; epistemologic transdisciplinary analysis of values; describing and reconceptualizing value orientations from the professional training's perspective which helped create the *Referential of professional values*, *Taxonomy of value orientations*, *Register of professional values* and *Matrix of value internalization*.

The scientific problem which was solved by the research lies in theoretical demonstration and experimental validation of the Pedagogical model of value orientations in professional training (PMVOPT), thus contributing to the strengthening of axiological dimension of professional training conception and to the demonstration of the way the axiological dimension can be implemented in the educational process.

Theoretical significance of the research consists in psychopedagogical analysis of the university students' value orientation, which are held by: defining the terms orientation value, reference system of professional values; approaching values and value orientation as dimensions of the educational process from the philosophical, sociological, psychological and pedagogical perspectives; determining the theoretical basis of axiological dimension of professional training reflected in the Referential of professional values; theoretical demonstration of Pedagogical model of value orientations in professional training.

Practical significance of the research lies in the use of strategies for internalizing professional values in correlation with the curricular conception of professional training. The outlining of the educational way of teaching professional competences emphasizes the axiological dimension of professional behavior: demonstration of the importance and possibilities of functional connection between the Referential of professional values established by labor market and the way of forming value orientations through professional values internalization in the educational context.

АННОТАЦИЯ

диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук на тему:
«Ценностные ориентаций в профессиональном образовании», автор Гынку Ирина,
Кишинэу, 2015 .

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и рекомендаций, библиографии (253 источника) и 10 приложений. Диссертация включает в себя 155 страниц основного текста, 24 рисунков и 23 таблицы. Результаты исследования отражены в 12 научных публикациях и участии в национальных и международных научных конференциях. **Ключевые слова:** *аксиологический референциал профессиональных ценностей, ценностная ориентация, профессиональное образование, профессиональная компетенция, педагогическая модель формирования ценностных ориентаций в процессе обучения, концепция профессионального образования, профессиональные ценности.*

Область исследования: педагогика высшего образования

Целью исследования является теоретическое и практическое обоснование педагогической модели формирования ценностных ориентаций в процессе обучения.

Задачи исследования: теоретический и концептуальный анализ ценностей и ценностных ориентаций с разных точек зрения; определение понятий: аксиологический референциал профессиональных ценностей, ценностные ориентации; контекстуальный анализ ценностных аспектов в процессе формирования профессиональной компетенции; разработка *педагогической модели формирования ценностных ориентаций в процессе обучения*; экспериментальное обоснование педагогической модели формирования ценностных ориентаций в процессе обучения.

Научная новизна и оригинальность исследования состоит в разработке и экспериментальном обосновании *педагогической модели формирования ценностных ориентаций в процессе обучения* будущих специалистов; трансдисциплинарное эпистемологическое обоснование ценностей; описание и реконцептуализация ценностных ориентаций с точки зрения профессионального обучения, что послужило основанием для создания *аксиологического референциала профессиональных ценностей, таксономии профессиональных ценностей, перечня профессиональных ценностей, матрицы интернализации ценностей.* **Результат исследуемой проблемы** состоит в теоретическом и экспериментальном обосновании ценностных ориентаций в процессе обучения, создании педагогической модели ценностных ориентаций, способствующей укреплению аксиологической основы профессионального образования и определению способов реализации аксиологического аспекта образовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования: психопедагогическое обоснование ценностной ориентации в подготовке будущих специалистов в высших учебных заведениях посредством определения понятий: *ценностная ориентация, аксиологический референциал профессиональных ценностей*; анализа *ценностей и ценностных ориентаций* как части образовательного процесса с философской, социологической, психологической и педагогической точек зрения; выявления теоретических основ ценностного аспекта в профессиональном обучении, отраженных в *аксиологическом референциале профессиональных ценностей*; теоретического обоснования *педагогической модели формирования ценностных ориентаций в процессе обучения в высших учебных заведениях.*

Практическая значимость исследования заключается в разработке и применении модели для определения профессиональных ценностей, связанных с концепцией учебной программы профессионального образования, и способов достижения профессиональных компетенций. Аксиологический аспект профессионального поведения предполагает обоснование важности и возможности функциональной связи между аксиологическим референциалом профессиональных ценностей, установленном на рынке труда, и способами формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе.

Lista abrevierilor

CNC – Cadrul Național al Calificărilor

CNCÎS – Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior

FP – formare profesională

MIV – matricea interiorizării valorilor

MPOVFP – modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională

OV – orientare valorică

RVP – referențial valoric profesional

UE – Uniunea Europeană

USM – Universitatea de Stat din Moldova

VI – valori – instrumente

VPÎ – valori de prioritate înaltă

VS – valori –scop

INTRODUCERE

Amplizarea schimbărilor ce au loc în societatea contemporană necesită noi configurații în profilul valoric al persoanei în scopul implicării ei active în viața socio-profesională și în obținerea performanțelor. Schimbările ce au un caracter politic, economic, cultural sporesc responsabilitatea personalității în devenire, care este în proces de dezvoltare, alegere și formare. Realitatea actuală scoate în evidență tot mai des exemple care ilustrează insuficiența unei baze valorice a subiectului atât în viața socială, cât și în activitatea profesională. Pentru unii dintre tineri, pseudovalorile și nonvalorile au devenit repere care le ghidează existența, aceștia apelând tot mai puțin la comunicare, înțelegere, negociere în soluționarea conflictelor.

Prin diferite forme de influență, societatea induce tineretului atitudini, valori, idealuri. Modelele spre care tind unii reprezentanți ai tinerei generații nu oferă dimensiunile omului pozitiv. Aspirațiile tinerilor țin, de multe ori, de domeniul materialului, devenind, în scurt timp, standarde de ierarhizare și apreciere. Astfel, procesul constituirii valorilor fundamentale reflectă interdependența exprimată în realizarea valorilor existente în societate. Între persoană și mediul social se instituie un raport de influență reciprocă; fiind plasat într-un timp și spațiu concret, omul ar trebui să devină nu doar „consumator”, dar și creator al unor valori.

Contextul postmodern accentuează prioritatea activității profesionale a persoanei. Conform concepției actuale, formarea profesională pune accent pe competențe și performanțe, formează personalitatea studentului prin modele culturale de gândire și de relaționare, educația în acest sens fiind „preocupată de problemele valorii, de concilierea pluralității de valori” [Apud 38, p.105].

Actualizează realizarea acestei investigații și existența unor probleme la nivelul sistemului de învățământ în formarea profesională. Cadrul curricular se axează pe elemente de procedură, fiind neglijat referențialul valoric. Cadrul Național al Calificărilor reflectă mai puțin substratul valoric al competențelor profesionale. Identificăm incoerențe în calificările descrise în CNC și curriculumul programului universitar de studii. Se pune accent pe dezvoltarea dimensiunii intelectuale și pe realizarea, la nivel de proces, a obiectivelor curriculare ce vizează mai mult domeniul cognitiv și mai puțin cel axiologic-atitudinal. Astfel, constatăm lipsa percepției clare la nivel conceptual a aspectului axiologic în contextul formării profesionale ca act de valorizare a personalității.

Cercetarea este impulsionată și de reformele procesului Bologna, care stipulează că instituțiile de învățământ superior influențează dezvoltarea societății, fiind, prin tradiție, centre de învățare, cercetare, creativitate, fiind responsabile de rolul lor esențial în definirea și transmiterea

valorilor pe care se bazează societățile noastre. Învățământul superior trebuie să joace un rol sporit în promovarea coeziunii sociale, în reducerea inegalității și ridicarea nivelului cunoștințelor, al deprinderilor și al competențelor în societate [155, p.57]. Uniunea Europeană, în tendința de a deveni cea mai dinamică economie bazată pe cunoaștere, evidențiază importanța potențialului individului pentru dezvoltarea personală și contribuția lui la consolidarea unei societăți democratice, bazate pe cunoaștere. Noua concepție a învățământului superior accentuează rolul universităților în formarea cetățenilor, deținători de competențe, capabili de autodezvoltare, cu un profil valoric bazat pe valorile general-umane, orientat spre dezvoltarea comunitară.

Prin urmare, problema orientării valorice în dezvoltarea personalității, inclusiv a formării competențelor profesionale și transversale, este actuală și importantă, fapt ce explică preocuparea noastră pentru acest subiect.

În literatura de specialitate identificăm delimitări conceptuale, studii axate pe determinarea structurilor, a dimensiunilor, a modelelor de ierarhizare a valorilor. Aspectul axiologic al educației este reflectat de: C.Cucoș [58, 60], Gh.Bunescu [27], S.Cristea [54], B.Șerbănescu [177], G.Văideanu [185], L.Antonesei [9,10], Vl.Pâslaru [146,148,149], N.Silistraru [166,167], V.Mândăcanu [127, 128], M.Călin [40], L.Cuznețov [63,64].

Dezvoltarea personalității prin acțiuni educative centrate pe promovarea valorilor este reflectată în lucrările lui G.Allport [4], E.Dupreel [239], L.Kohlberg [240], M.Golu [94], L.Antonesei [9], A.Gavreliuc [90], G.Mathews [123], I.Neacșu [135], V.Pavelcu [145], L.Cuznețov [63,64], N.Silistraru [166,167], Vl.Pâslaru [148,149], M. Călin [41], S.Cristea [55], C.Cucoș [58,59,60], E.Stănciulescu [173], A.Muntean [131] etc.

Integrarea socială ca rezultat direct al exercitării acțiunilor educative prin interiorizarea tezaurului valoric al societății este elucidată de: E.Durkheim [84], J.Piaget [150], T.Parsons [218], P.Bourdieu [234], Ș.Buzărnescu [28,29], P.Iluț [111,112], iar unele aspecte ale acțiunii educative în contextul educației morale apar la L.Kohlberg [211], J.Piaget [151], C.Enăchescu [86].

Fenomenul formării profesionale și a competențelor promovate de învățământul superior a devenit obiectul multiplelor cercetări, iar diversitatea abordărilor teoretice este fundamentată de diferiți savanți. Formarea profesională ca fenomen pedagogic s-a bucurat de atenția a mai mulți autori: A.Neculau [136], D.Potolea [158,159], M.Jigău [11], E.Păun [146], Z.Bogathy [24], T.Callo [37,38], O.Dandara [65,101] etc.

Conceptul de *competență profesională* este reflectat în lucrările autorilor: N.Chomsky [199], J.Raven [219], R.W.White [230], Ph.Perrenoud [243], Guy Le Boterf [242], D.Potolea

[158,159], S.Toma [158], F.Voiculescu [193], L.Sclifos [165], M.Dulamă [82], V.N.Kunițina [251] ș.a.

În Republica Moldova, diverse aspecte ale teoriei și practicii formării profesionale au fost abordate de către: T.Callo [38], V.Cojocaru [51], O.Dandara [65], V.Guțu [99,100,101], A.Cara [148], V.Goraș-Postică [96], M.Hadîrcă [105,106], V.Andrițchi [8], V.Patrașcu [142], A.Paniș [140], I.Cerghit [43] etc.

Lucrările menționate denotă necesitatea preocupării pentru aspectul axiologic al formării profesionale, încadrarea orientărilor valorice în demersul educațional, ce are ca finalitate formarea sistemului de competențe ale specialistului în devenire. Atît documentele de politică educațională internațională, Procesul Bologna, rapoartele UNESCO, cît și documentele naționale de politică educațională (*Concepția Educației în Republica Moldova* [53], *Legea Învățămîntului* [117], *Codul Educației* [49], *Programul de dezvoltare Strategică a Ministerului Educației* [156], *Strategia „Educația-2020”* [175]) solicită orientarea axiologică a educației și transpunerea practică, explicită a demersului axiologic pentru valorizarea personalității celui educat.

Atît cercetările în domeniu, cît și practica educațională confirmă faptul că în procesul formării profesionale lipsește un referențial valoric profesional în baza căruia să se proiecteze și să se realizeze activitatea de formare - dezvoltare integrală a personalității; este evidentă lipsa unui sistem coerent de valori socio-profesionale necesare specialistului în domeniu, care să fie promovate pe o axă descendentă la nivelul tuturor componentelor sistemului educațional de formare profesională și nu a fost elaborată o metodologie de proiectare și realizare a dimensiunii valorice în context curricular.

În baza premiselor și contradicțiilor menționate, formulăm **problema cercetării**: *necesitatea formării orientărilor valorice a specialistului în devenire.*

Scopul investigației: Fundamentarea teoretică și praxiologică a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională.

Am pornit de *la presupuziția generală* că vom reuși să asigurăm formarea orientărilor valorice, dacă vom conceptualiza procesul educațional în baza unui referențial valoric profesional, determinat de cerințele integrării socio-profesionale.

Obiectivele generale ale cercetării vizează:

1. Analiza abordărilor teoretico-conceptuale ale valorilor și ale orientărilor valorice din diverse perspective;
2. Definirea conceptelor: referențial valoric profesional, orientare valorică, competență profesională;
3. Elaborarea Taxonomiei orientărilor valorice;

4. Analiza dimensiunii valorice în context praxiologic de formare a competențelor profesionale;

5. Elaborarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională;

6. Validarea experimentală a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în elaborarea și validarea *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională* a specialiștilor în devenire. În procesul de cercetare a problemei, viziunea abordată a fost una extensivă, pornindu-se de la un context investigațional al fundamentării epistemologice transdisciplinare a valorilor, cu clarificări conceptuale ale termenilor *valoare*, *orientare valorică*, *competență profesională*. Plasînd aspectul axiologic al formării profesionale în contextul unei descrieri analitice generale evolutive, au fost inventariate, descrise și reconceptualizate orientările valorice din perspectiva formării profesionale, fapt care a permis elaborarea *Referențialului valoric profesional*, a *Taxonomiei orientărilor valorice*, a *Registrului valorilor profesionale* și crearea *Matricei de interiorizare a valorilor*.

Problema științifică importantă soluționată în domeniu rezidă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP), contribuind astfel la consolidarea reperului axiologic al concepției formării profesionale și demonstrarea modalității de realizare a demersului educațional prin valorificarea dimensiunii axiologice/valorice.

Semnificația teoretică a cercetării constă în fundamentarea psihopedagogică a orientării valorice în formarea profesională a specialiștilor în devenire din instituțiile de învățămînt superior, susținută de:

- definirea conceptelor *orientare valorică*, *referențial valoric profesional*;
- abordarea valorii și orientării valorice ca dimensiuni ale procesului educațional din perspectivă filosofică, sociologică, psihologică și pedagogică;
- stabilirea fundamentelor teoretice ale dimensiunii axiologice în formarea profesională, reflectate în referențialul valoric profesional;
- fundamentarea teoretică a *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în implementarea modelului procedural de interiorizare a valorilor profesionale, corelat cu concepția curriculară a formării profesionale. Conturarea, în baza modelului elaborat, a traseului educațional de formare a competențelor

profesionale pune accent pe dimensiunea valorică a comportamentului profesional: demonstrarea importanței și posibilității conexiunii funcționale dintre referențialul valoric profesional stabilit de piața muncii și procedura de formare a orientărilor valorice prin interiorizarea valorilor profesionale, realizată în context educațional.

Pentru realizarea cercetării în contextul reperelor epistemologice sus-menționate au fost aplicate următoarele **metode**:

- *teoretice* – analiza fenomenelor pedagogice și a documentelor normativ-reglatorii, sinteza, deducerea, corelarea, generalizarea, sistematizarea, compararea și modelarea teoretică a schemelor;
- *empirice* – experimentul pedagogic cu realizarea etapelor specifice: *constatare, formare și control*, colectarea de date prin aplicarea chestionarelor (*Chestionarul de identificare a profilului valoric, adaptat după M.Rokeach, Chestionarul de determinare a valorilor profesionale, Chestionarul de selectare a valorilor profesionale*), evaluarea și autoevaluarea performanțelor;
- *interpretative* – metoda observației sistematice, analiza cantitativă și calitativă a datelor, interpretarea datelor cantitative prin realizarea diagramelor și tabelor.

Implementarea rezultatelor științifice

Valorificarea practică a demersului formativ s-a realizat în cadrul Universității de Stat din Moldova. Experimentul de constatare a fost aplicat paralel la trei facultăți: Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Facultatea de Drept și Facultatea de Științe Economice, anul I, 2012. Programul experimental a fost aplicat pe un eșantion de 28 de subiecți, studenți ai Facultății de Limbi și Literaturi Străine, aceștia fiind supuși stagiului formativ longitudinal timp de doi ani de studii 2012-2013, 2013-2014. Obiectivul de bază urmărit în activitatea experimentală a fost aplicarea și validarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională la studenții Facultății de Limbi și Literaturi Străine.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul a opt conferințe naționale și internaționale: Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2012; Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2013; Conferința Internațională *Optimizarea învățămîntului în contextul societății bazate pe cunoaștere*, 2-3 noiembrie, 2012, Institutul de Științe ale Educației; Conferința Științifică Internațională cu genericul *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, Institutul de Științe ale Educației, 18 – 19 octombrie 2013, Institutul de Științe ale Educației; Conferința națională *Modernizarea procesului de formare a cadrelor*

didactice, 30.10.2013, Catedra Științe ale Educației, USM; Conferința Științifică Internațională cu genericul *Învățămîntul postmodern: eficiență și funcționalitate*; noiembrie, USM, 2013; Conferința internațională „Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne, In Memoriam E. Pavel”, aprilie 2013, USM; Conferința internațională jubiliară a Facultății de Limbi și Literaturi Străine consacrată celei de-a 50 aniversări, martie 2014, USM; precum și în șapte publicații: *Formarea orientărilor valorice la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine*, Studia Universitatis, nr.10, 2008; *Researching values: instruments and inventories*, Studia Universitatis, Științe Umanistice, USM, 2012; *Rolul autonomismului valorilor pentru sensul uman*. Studia Universitatis, Științe ale Educației, nr.9, 2012; *Considerente privind dimensiunea subiectivistă a valorilor*, Studia Universitatis, USM, secția Științe ale Educației, nr.5 2013; *Valorile în contextul filosofiei Școlii de la Baden*, Studia Universitatis, 2014 *Dimensiunea valorică a competenței profesionale*, în *Didactica-Pro*, nr.1, 2014; *Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională*, în *Didactica-Pro*, nr. 4, 2014.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sînt prezentate premisele teoretice și cele practice care fundamentează actualitatea și importanța problemei abordate. Sînt formulate scopul, ipoteza și obiectivele tezei, noutatea științifică a rezultatelor obținute în cercetare. Din perspectiva scopului este consemnată ipoteza și metodologia cercetării. Este argumentată importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării și modul în care s-a făcut aprobarea rezultatelor cercetării.

În **Capitolul I**, *Premise epistemologice și conceptuale ale formării profesionale în baza valorilor*, sînt examinate semnificațiile istorice și epistemologice ale conceptelor *valoare* și *orientare valorică*, fapt care a permis delimitarea și precizarea conținutului celor două concepte de bază. În acest context, sînt studiate semnificațiile filosofice ale conceptului *valoare*, iar analiza diferitor accepțiuni date valorilor a permis delimitarea conceptelor care semnifică negarea valorii, precum și a conceptelor de *valoare absolută*, *valoare relativă*, *valoare generică*.

Pentru o cunoaștere profundă a valorilor sînt analizate caracteristicile, taxonomiile valorice și proprietățile valorilor din diverse perspective.

De asemenea este elucidată evoluția paradigmei axiologice a educației, începînd cu epoca antică pînă la sfîrșitul secolului al XX-lea. Am urmărit să observăm tratarea moralității în educație în diferite etape, ancorarea valorilor și principiilor educaționale în contexte istorice variate. Prin analiza, descrierea și interpretarea reflecțiilor despre valoare și educație din epoca antică pînă la modernitate, s-a stabilit că moralitatea constituie reperul principal al formării personalității prin educație.

Incursiunea în esența Procesului Bologna, a reformelor implementate și a valorilor promovate ne-a permis: să urmărim etapele și direcțiile de reforme în educație ale Uniunii Europene, să identificăm rolul valorilor *autonomie* și *responsabilitate* pentru instituțiile superioare de învățământ, să analizăm schimbările produse în învățământul superior din Republica Moldova grație reformelor Bologna și să determinăm importanța adoptării unei strategii a instituțiilor superioare de învățământ orientate spre promovarea valorilor. O descriere a problemelor formării profesionale din perspectiva valorilor este prezentată prin analiza incoerențelor din Cadrul Național al Calificărilor; se demonstrează substratul valoric sărac al competențelor profesionale din CNC și lipsa corelației dintre CNC și curriculumul universitar.

În **Capitolul II**, *Dimensiuni teoretice și experiențiale ale formării profesionale în baza sistemului de valori*, sînt reflectate premisele teoretice ale orientării valorice ca dimensiune a procesului educațional. Demersul teoretic filosofic investighează valoarea, geneza și evoluția acesteia din perspectiva meditației filosofice a diverselor epoci și gânditori. Problema valorilor a apărut din necesitatea de a oferi răspunsuri la întrebările pe care omul le pune în legătură cu existența și formele ei, relațiile cu universul și valorile acestuia.

Dimensiunea sociologică a valorii analizează valoarea în raport cu mediul social, socializarea și rolul valorilor și al orientărilor valorice în viziunile sociologice contemporane. Analiza valorilor și orientărilor valorice în contextul schimbărilor sociale actuale a permis reliefarea importanței acestora pentru comportamentul uman și progresul social.

Abordarea psihologică a valorilor percepe valorile drept realități psihologice naturale care ghidează comportamentul individului și care contribuie la dezvoltarea psihicului uman. Aceste considerente permit o înțelegere profundă a conținutului axiologic al personalității și al evoluției moralității. Abordarea pedagogică fundamentează rolul valorilor pentru educație și accentuează importanța orientării axiologice a procesului educativ.

Este examinată competența profesională și caracteristicile acesteia, fapt care a permis conceptualizarea competenței profesionale ca idee integratoare din perspectiva raționalității axiologice. Analiza termenului de competență a demonstrat o abordare diferită a competenței ca rezultat al intersectării semnificațiilor acestui concept. Prin fortificarea rolului atitudinilor s-a conturat suportul valoric al competenței, acesta fiind necesar pentru constituirea profilului valoric al specialistului în devenire.

Este prezentat și argumentat Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională, care valorifică reperele epistemologice și praxiologice ale procesului de formare profesională. Valorificarea sistematică și sistemică a componentelor modelului va asigura interiorizarea valorilor profesionale, necesare specialistului în devenire.

În **Capitolul III**, *Dimensiuni praxiologice ale orientării valorice în formarea profesională*, este prezentat design-ul și aspectele desfășurării experimentului pedagogic longitudinal.

Experimentul de constatare este orientat spre identificarea profilului valoric al studenților de la facultățile de Drept, Științe Economice și Limbi și Literaturi Străine. Aplicarea chestionarului de valori Rokeach ne-a ajutat să conturăm profilul valoric al studenților, iar convertirea în orientări valorice ne-a demonstrat că studenții anului I nu stăpînesc nucleul de valori socio-profesionale necesare profesiei alese.

Reperete teoretice expuse în cercetare și baza experimentală a acestora ne-au susținut în elaborarea *Referențialului valoric profesional*, a *Taxonomiei orientărilor valorice*, a *Registrului valorilor profesionale* și crearea *Matricei de interiorizare a valorilor*, ale cărei etape corelează cu taxonomia obiectivelor ce constituie instrumentul principal în procesul de formare a competențelor.

După implementarea *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională*, analiza cantitativă și calitativă a scos în evidență îmbunătățiri semnificative ale profilului valoric al studenților; conținutul orientărilor valorice s-a schimbat spre valorile referențialului valoric profesional. În urma analizei desfășurării stagiului de formare, sînt expuse și interpretate datele experimentului prin compararea lotului experimental cu cel de control. Rezultatele obținute de fiecare lot sînt prezentate în tabele și diagrame.

Concluziile generale și recomandările practice sintetizează rezultatele obținute în cadrul prezentei cercetări și impactul lor asupra științei și practicii educaționale.

1. PREMISE EPISTEMOLOGICE ȘI CONCEPTUALE ALE FORMĂRII PROFESIONALE ÎN BAZA VALORILOR

1.1. Caracterul polisemantic al conceptului *valoare*

Analiza sensului etimologic al termenului *valoare* prezintă interes pentru cercetarea noastră, întrucât ne oferă o cale metodologică în descifrarea acelor înțelesuri adânci care apar atunci când constatăm multitudinea răspunsurilor la întrebarea „ce este valoarea?”.

Noțiunea *valoare* provine din verbul latin „*valeo-valere*”, cu sensul de „*a putea, a fi în stare*”, „*a fi puternic*”, „*a valora*”, dar, urmat de un termen de comparație, înseamnă și „*a procura o satisfacție*”. În latină, verbul „*valere*” avea trei sensuri: a avea forță, putere; a fi sănătos; a fi puternic din punct de vedere moral, a fi un om superior. Adjectivul latin *valens-valentis*, cu înțelesul de „puternic”, a circulat în limbile romanice cu sensul de „curaj, vitejie”, ca în final să capete înțelesul de *valoare*.

Prima utilizare a conceptului se înregistrează în economie, la Adam Smith (1776), în lucrarea *Avuția națiunilor*, și la David Ricardo (1817), în studiul *Despre principiile economiei politice și impunerii*. Aici, autorii comit o reducere prin identificarea valorii cu utilitatea și deci cu satisfacerea necesităților umane. Semnificația cu pregnanță economică a conceptului *valoare* este evidentă și în limba engleză. Astfel, sînt folosiți doi termeni: *value*, care are un sens mai larg: „valoare, apreciere, evaluare, preț, sens, semnificație, a aprecia”, și *worth*, care are un sens mai restrîns de „valoare, merit”. Mai mult, determinarea economică a conceptului este caracteristică și altor limbi europene. Spre exemplu, cuvintele *Wert* (germ.) și *valeur* (franc.) poartă aceeași bivalență semantică specifică acestui termen: 1. valoare 2. preț. Situația este mai prielnică pentru vorbitorii de limbă rusă, pentru care valoarea este tradusă prin *ценность*, iar echivalentul cuvîntului *preț* este *стоимость*.

Astfel, caracterul polisemantic al conceptului prezintă totuși o confuzie. În limbajul comun, valorile desemnează o varietate de lucruri, dar mai ales „însușirea unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen etc.; importanță, însemnătate, preț, merit” [74, p.1004]. Această definiție principală conduce la două sensuri ale valorii. Primul sens se referă la *valoarea absolută*, înțeleasă ca adevăr absolut. Ceea ce are valoare este indiscutabil, valoarea este o caracteristică intrinsecă și indispensabilă. Al doilea sens al acestei definiții este interesant pentru sociologie prin „însușirea unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea”. Deci, valorile în acest context sînt relative la reprezentările indivizilor despre nevoile pe care le au, despre obiectele și scopurile existenței umane.

Procesul de generalizare a conceptului a fost rezultatul domeniilor particulare ale cunoașterii, luând diverse accepțiuni ca valoare matematică, logică, lingvistică etc. Prin avansarea acestor studii specializate, a apărut un material inedit și bogat, un singur obiect devenind comentariul notelor comune. Cuprinderea unui conținut atât de variat a revendicat un concept integrator, cel de *valoare generică*.

După cum demonstrează cercetările, conceptul *valoare* capătă ecou, mai întâi de toate, în reflecția filosofică, care a căutat să elucideze lumea valorii, ireductibilă la alte domenii și care reprezintă coordonata acțiunii și creației umane. Mai mult, recunoaștem că termenului de *valoare* îi corespunde un anumit conținut, un anumit termen de referință, care, fiind dificil de investigat, este încă insuficient de cunoscut. Astfel, în tabelul ce urmează, vom reflecta câteva din răspunsurile multiple care au apărut timp de câteva secole la întrebarea: ce este valoarea?

Tabelul 1.1.1 Sinteza semnificațiilor conceptului *valoare*

<i>Curențe filosof.</i>	<i>Definiții ale valorilor</i>
emotivism	„valoarea reprezintă o legătură dintre conștiință și un obiect, legată de diverse sentimente și stări sufletești” (D.Hume, J.G.Kreibig,I.A.Richards);
empirism logic	„valorile sînt principii fundamentale care stau la baza faptelor și exprimă o stare emoțională și subiectivă” (R.Carnap); „valorile sînt stări subiective, niște expresii ale preferințelor și atitudinilor”(B.Russel);
voluntarism	„valoarea este raportul obiectiv al unui lucru cu o dorință omenească îndreptată asupra lui ” (P.Andrei); „valoarea este ceva ideal, este inițiativa voinței particulare, care se manifestă prin voință și curaj” (L.Lavelle);
relativism	„valorile sînt reflecțiile unei culturi anumite care depinde de societate și de interesele acesteia” (V.C.Morris); „valorile sînt o creație individuală pe măsura capacității fiecăruia” (E.Lovinescu);
utilitarism/ pragmatism	„valoarea este un aspect al interacțiunii imediate, esențiale dintre organism și mediu, care se manifestă prin realizarea unui scop pragmatic” (J.Dewey); „valoarea este ceea ce este considerat adevărat, iar principiul normativității este utilitatea”. (F.Nietzsche);
Școala de la Baden	„valorile sînt principii eterne și absolute, independente atât de lumea reală,cît și de subiectivitatea umană, alcătuiind un univers apriori” (W. Windelband); „valorile sînt un univers în sine, transcendent oricărui obiect sau subiect și constituie fundamentul realității obiective” (H.Rickert);
existențialism	„valoarea este ceea ce dă sens scopului și constituie fundamentul țelului; valoarea nu este ființa, ci existența” (J.P.Sartre); „valorile sînt fapte care țin de sfera existenței, dar corespund unor atitudini umane ce cuprind anumite funcții emoționale profunde” (D.D.Roșca);

metafizică	„valoarea este satisfacerea unei voințe cosmice, dintr-o lume suprareală” (H.Münstreberg); „valorile alcătuiesc o bază energetică, sînt niște imperative energetice” (W.Ostwald);
relaționism al valorii	„valoarea este o relație dintre subiect și obiect; este o expresie a trebuințelor sociale” (P.Andrei); „valorile reprezintă forța demiurgică a insului creator și energetic, este tot ce înseamnă spiritualitate umană” (T.Vianu); „valoarea este o relație dintre obiect și subiect, unde subiectul nu este individual, ci general-uman” (M.Florian);

Efectuînd o analiză comparativă a diverselor accepțiuni date valorilor, am desprins ca fiind *comune* pentru majoritatea construcțiilor axiologice afirmațiile:

- valoarea este acel „ceva”, relativ autonom, care intervine în aprecierile omului, fiind preferată/respinsă, cu anumite grade de intensitate;
- valorile nu au o existență „naturală”, ele nu există în afara aprecierii subiectului.

În literatura axiologică, mai ales în dezbaterile despre polaritatea valorii, s-au impus mai mulți termeni, semnificînd negarea valorii: *nonvaloare*, *antivaloare*, *valoare negativă*. Delimitarea acestor termeni este anevoioasă și oricum discutabilă. Precizăm că *antivaloarea* nu are circulație axiologică, deci este în afara sferei axiologicului. *Valoarea negativă* invocă polaritatea valorii, dar nu înseamnă negarea valorii sau apariția antivalorii. *Nonvaloarea* este în opoziție cu valoarea, fiind o opoziție preferențială.

Pentru H.Rickert valoarea și nonvaloarea, valoarea pozitivă și valoarea negativă formează perechi opuse, care se subordonează conceptului *valoare* [22, p.271; 2, p.43].

V.Pârvan distinge între *valori și pseudovalori*, cînd afirmă că nu orice fenomen istoric este valoros, alte evenimente istorice reprezentînd „fenomene neutre ale vieții omenești” [143, p.77].

Dacă e să ne întoarcem la conceptul *valoare absolută*, redat în majoritatea dicționarelor drept *un adevăr absolut*, observăm și alți termeni aferenți. Semnificațiile conceptului au apărut odată cu reflecțiile lui Platon, desemnînd *Adevărul*, *Binele*, *Frumosul*. Evul Mediu a adăugat încă o valoare la aceste trei: *Sacrul*. Anume în acea perioadă a apărut conceptul *valori fundamentale*.

Modernitatea a păstrat acele patru valori ale umanismului clasic greco-creștin, însă a ridicat la un rang superior valorile sociale: *Libertatea*, *Egalitatea* și *Fraternitatea*. Astfel, întîlnim tot mai des termenii *valori general-umane*, *etern-umane*, *umane*, *eterne*, *universale*, *valori clasice*, *valori superioare*, *absolute*, *fundamentale*, care constituie un fel de repere absolute, de care fiecare popor se apropie prin intermediul culturii proprii. În contextul conceptual expus, asistăm la ceea ce P.Iluț a numit „echivalente enunțiale” [111, p.9].

Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm și alte opinii referitoare la valorile absolute. Pentru pragmatistul W.James, valorile absolute sînt: sănătatea, bogăția și forța. În general, pragmatistii au negat existența acestor valori, pentru că au o validitate istorică limitată. Mai mult, aceste valori au fost numite *valori relative*, întrucît valoarea absolută nu se bazează pe standarde, deci nu poate fi nici rațională sau irațională, rezonabilă sau irezonabilă.

Un alt aspect pe care îl considerăm important este aspectul logic al valorii, justificarea și întemeierea rațională a discernămîntului valoric, i.e. *judicata de valoare*. Cînd conceptul *valoare* acoperă diverse realități și se referă la activitatea evaluativă și la judecări de valoare, nu mai vorbim de valori, ci despre *valoare*. Este evident faptul că orice judecată implică și o *valorizare*, o aprobare sau dezaprobare. Abordată mereu ca o specie a judecării, judecata de valoare are un caracter individual, subiectiv și nu trebuie confundată cu judecata ce constată o valoare. Analizată în ansamblul ei, judecata de valoare nu este exprimarea preferinței sau voinței ori a impresiilor de moment. Pentru C.Bouglé, acest concept a dobîndit semnificația de „realitate ca sursă permanentă de satisfacție” [14, p.22], pentru E.Durkheim este „opera umanității” [idem pp.22,36], iar T.Callo definește judecățile de valoare drept „criterii evaluative individuale dobîndite prin educație” [39, p.182]

Dicționarul de sociologie, coordonat de C.Zamfir și L.Vlăsceanu, ne sugerează o tipologie interesantă a valorilor: valori individuale și valori ale grupului, numite *orientări valorice*. Orientările valorice, la rîndul lor, se împart în *orientări dominante* (categorii mari de valori) și *orientări variante* (diferențiabile după etnie, clasă socială, rol etc.). Orientările valorice dominante reprezintă un *pattern* universal al orientărilor valorice universale. Acest pattern, consideră F.Kluckhohn, poate fi depistat în urma analizelor problemelor unei societăți, iar răspunsurile la aceste probleme constituie aceste orientări. În viziunea acestei cercetătoare, *valorile dominante* sînt acele valori fundamentale, care oferă soluții și definesc specificul grupului. Opțiunile unor indivizi care nu se referă la valorile dominante se numesc *valori de substituție* sau *variante/abateri*” [73, p.650].

Psihosociologul olandez G.Hofstede, comparînd culturile și pattern-urile valorice, a identificat cinci *orientări valorice universale* caracteristice tuturor societăților [190, p.15].

Colegul său din Israel, Sh.H.Schwartz, a grupat zece valori pe două axe polare, pe care autorul le numește *orientări de valoare de ordin înalt*. Prima axă opune *deschiderea la schimbare și conservatorismul*; cea de-a doua axă contrastează două orientări valorice – *autorealizarea și preocuparea pentru ceilalți* [225].

În opinia noastră, ***orientarea valorică*** reprezintă *alegerea unei persoane privind diversitatea de valori, care fiind selectate, se grupează într-un sistem de valori organizate și*

influențează persoana la nivel atitudinal și comportamental. Deci, orientările valorice sînt valori incorporate, dar care sînt specifice, în felul lor, prin referirea la anumite pattern-uri.

Multiplicitatea valorilor incorporate se structurează, la un moment dat, într-un ansamblu unitar în care acestea se dispun conform unor relații de ierarhie, polaritate sau supremație. Totalitatea lor constituie un *sistem de valori* cu o configurație și funcționalitate distinctă și cu anumite trăsături: autonomie, stabilitate, obiectivitate. De asemenea, găsim și alte sintagme care denumesc totalitatea valorilor interiorizate de un subiect: set de valori, profil valoric, scară individuală de valori, valori personale/individuale, configurație axiologică, sistem axiologic, nucleu axiologic, construct valoric etc.

În literatura axiologică întîlnim diverse dispute privind *caracterul închis* sau *deschis* al sistemului de valori. Spre exemplu, H.Rickert afirma că ordonarea sistematică a valorilor trebuie să aibă un caracter deschis pentru a asigura dezvoltarea culturii [21, p.46,47]. M.Scheller, din contra, susținea apriorismul atît al valorii, cît și al ierarhiei valorilor, afirmînd că valorile alcătuiesc un sistem închis, în care supremația aparține sacrului [222, p.53]. T.Vianu se pare că a sugerat o posibilă soluție, prin recunoașterea unor clase generale de *valori permanente*, care, cu timpul, se va îmbogăți cu noi forme și conținuturi.

În opinia noastră, funcționalitatea sistemului axiologic presupune *continuitatea tipurilor de valori* și *discontinuitatea conținuturilor* lor, în sensul perenității unei clase de valori și a ritmului de mișcare, constituire și funcționalitate a fiecărei valori. Fiecare epocă dispune de un potențial uman care facilitează o anumită dezvoltare culturală, dar care nu este lineară sau automată.

Concluzionăm că valorile, ca entități semantice, conțin atît termenii, cît și semnificațiile ce le corespund. Constanța termenelor se datorește caracterului constant al tipurilor de situații sau procese. Astfel, termenii care desemnează *valori* se preiau de la generație la generație, continuă să exprime aceleași tipuri de valori și se modifică ori de cîte ori apar noi criterii sau reguli de evaluare. Această situație este semnalată de numeroase studii realizate de antropologi, sociologi și psihologi, la fel și de tratatele de etică și estetică.

Lumea valorilor ca realitate axiologică, socio-culturală implică atît sensurile multiple ale preocupărilor despre valoare, cît și problematica complexă a *dimensiunilor* acesteia.

Analizînd variate accepțiuni și note atribuite dimensiunilor valorii, am acordat prioritate *proprietăților valorilor*, despre care în literatura de specialitate întîlnim numeroase interpretări și diverse opinii. Soluția alternativă este propusă de Van Deth și Scarborough și Jagodzinski, care constă în identificarea acelor proprietăți asupra cărora există un minim consens între cercetători. Reieșind din acest criteriu, distingem următoarele proprietăți ale valorilor: 1. caracterul latent; 2. faptul că sînt concepții asupra dezirabilului și se raportează la scalele ierarhice de preferințe; 3.

relativa stabilitate; 4. faptul că se manifestă prin comportamente, atitudini, opinii; 5. determinarea socială a valorilor. Recunoaștem totuși că niciuna dintre aceste trăsături nu atrage un consens absolut [Apud: 187, p.7]. În concepția cercetătoarei T.Callo, caracteristicile fundamentale ale conceptului de valoare sînt *generalitatea* și *centralitatea* în universul simbolic al societății și în structura personalității [39, p.180] .

În opinia noastră, faptul că valorile *nu pot fi direct observate* reprezintă caracteristica cea mai semnificativă a valorilor, dar și principalul obstacol în studiul acestora. Caracterul incomensurabil al valorilor presupune doar o cunoaștere preponderent calitativă, de recunoaștere a tipului de valoare care se raportează la o anumită realitate. Valorile nu pot fi reduse la indicatori cantitativi, ci doar la unele aspecte ale gradului de conformare la un cod - etalon al valorii respective. A doua trăsătură acceptată este constituirea lor în *concepții despre dezirabil*, ceea ce presupune o preferință inconștientă, dar rațională, transpusă în comportament.

Valorile implică de asemenea componente de natură: *cognitivă* – presupun identificarea alternativelor posibile; *evaluativă* – aprecierea alternativelor în raport cu preferințele valorice; *afectivă* – relaționarea emoțională [187]; *volitivă* – raportarea la o dorință de ordin cultural, moral, spiritual etc.; *comportamentală* – formează intenția spre un anumit comportament.

Stabilitatea valorilor ca trăsătură este greu de demonstrat empiric. Considerăm că situația ar fi diferită, dacă se vor evalua valorile în paralel cu sistemele de valori ale societăților. Orice schimbare pornește de la scara preferințelor, reflectată în opinii, mai apoi în atitudini, care se reflectă, la rîndul lor, asupra comportamentului. Integrate în sisteme de valori, orientările valorice nu se schimbă ușor.

Stabilitatea este ideea principală în teoria valorilor a lui G.Hofstede. Argumentele lui G.Hofstede se referă la faptul că valorile nu se modifică în timp, deoarece sînt un dat cultural intrinsec, iar stabilitatea valorilor dominante este asigurată de instituțiile de stat [207; 190, p.14].

Această viziune vine în contradicție cu abordarea postmaterialistă a lui R.Inglehart. Astfel, în societatea contemporană, orientările valorice suferă modificări importante: toleranța înlocuiește normativismul, se acceptă diferențele și cunoașterea celorlalți. Se observă o orientare spre criticism și reflexivitate, deci ierarhiile valorice își pierd importanța și cedează locul orientării spre egalitatea valorilor, auto-exprimarea, auto-realizarea și prețuirea cunoașterii [208].

Relativitatea, în opinia noastră, presupune ideea că structurile valorice își păstrează identitatea doar pe o anumită durată, dar subzistă totuși un nucleu axiologic peren.

Determinarea socială a valorilor este o caracteristică fundamentală, pe care o găsim la F.Nietzsche, G.Hofstede, R.Inglehart și Sh.Schwartz, cei mai influenți autori contemporani, care includ în teoriile proprii elemente definitorii sociale ale valorilor. Din această perspectivă,

valorile sînt incluse într-un sistem de preferințe ale unei persoane, grup sau comunități. Pentru sociologi, valorile trebuie considerate drept *fapte sociale* cu un rol esențial în asigurarea unității sociale. Valorile colectivității sînt inculcate membrilor săi și prin aceasta se asigură, în mare măsură, ordinea socială și unitatea funcțională a societății.

Odată cu progresele sociologiei și antropologiei, axiologia și-a mutat accentul pe aspectul social – relațional al valorii. Fiind o relație cu o pregnantă dimensiune socială, valoarea s-a bucurat de o tratare amănunțită în științele comportamentale: în sociologie, psihologia socială și, mai ales, în antropologia culturală. Valoarea a devenit o relație socială, pentru că nu orice opțiune, dorință sau apreciere individuală se recomandă prin consistență, ci numai aceea care merge în consens cu opțiunile, dorințele sau aprecierile de grup.

În privința *dinamicii valorilor sociale* contemporane, P.Iluț identifică trei idei semnificative:

1. Între sistemul valoric al unei societăți și celelalte componente subzistă un *circuit causal*. Astfel, valorile postmaterialiste apar doar la un nivel de siguranță economică (Inglehart, 1999), iar practicarea lor are efecte pozitive în planul dezvoltării economice;
2. În cazul valorilor considerate principii generale despre dezirabil, schimbările lor nu înseamnă inovații axiologice, ci restructurări în importanța acordată lor;
3. În ciuda diversității sistemelor de valori, transformarea lor la scară socială nu se face aleatoriu. În termenii lui R.Boudon, este vorba despre o *irreversibilitate axiologică* [112].

În discursul său valoric, P.Iluț promovează ideea tranziției de la un cod valoric la altul. Autorul presupune existența unui *metacod axiologic*, deoarece are loc situarea individului în sisteme de valori cu grade diferite de generalitate. Socializarea nu este lineară, se produc mutații axiologice și aceasta înseamnă o ambivalență axiologică, fuzionarea tradiționalului cu modernul, dar și o confuzie și stare de contradicție [idem p. 65].

Aceste abordări însă nu ne permit să plasăm *geneza și funcționalitatea* valorilor în exclusivitate în contextul condiționărilor sociale. Realizăm o distincție fermă între aspectul genetic și cel funcțional în cazul axiologicului: valorile apar și sînt cauzate de nevoile practice, de acivitatea umană în ansamblu, dar ființează și funcționează ca motive (P.Iluț, Sh.Schwartz), ca principii despre dezirabil (P.Iluț, P.Andrei) sau ca fapte morale (E.Durkheim, M.Weber). Cu acest prilej, menționăm că valoarea se instituie în cadrele existențiale ale culturii și civilizației, ceea ce determină reunirea obiectivului cu subiectivul, acesta fiind orizontul ontic al creării valorii. Constructul valoric are o existență aparte în lumea omului și a societății, constituind repere pentru creație, dar și „mobiluri adînci pentru forțele esențiale ale omului” [111, p.112].

În urma cercetărilor asupra valorii, considerăm că trebuie să evidențiem alte două aspecte importante ale trăsăturilor valorii: *polaritatea și ierarhia*. Polaritatea presupune faptul că valorii

îi corespunde o valoare situată la celălalt pol axiologic: frumos-urât, adevăr-minciună etc. Ambele variante vizează valori, deoarece implică acte apreciative. Bivalența este o consecință a naturii bivalente umane. Prin polaritate survine o modalitate interesantă de negare, însă această negare nu înseamnă afirmarea contrariului, ci presupunerea implicită a valorii la polul opus. Valoarea de la polul opus sau *valoarea negativă/nonvaloarea* ca și *valoarea/valoarea pozitivă* determină atât atitudinile, cât și acțiunile noastre.

Generând ample dezbateri, *opoziția valoare-nonvaloare* a invocat diverse discuții, sfârșind în *relativizarea polarității*. L.Lavelle a afirmat că aceste concepte sînt permutabile, interșanjabile și sînt bazate pe preferințe de natură individuală. Pînă la urmă, actele conștiinței deziderativ-volitiv depind de un ansamblu de premise antropologice, sociologice, culturale ce stimulează polurile valorice în acord cu dinamica intereselor, trebuințelor și aspirațiilor umane.

Așa cum am arătat anterior, valorile implică *ierarhia* sau *gradualitatea* după P.Iluț. Ierarhia se explică prin ordonarea verticală a „conceptelor despre dezirabil” în funcție de importanța lor pentru subiect. Această ordonare capătă existență prin judecata axiologică ce compară o valoare cu alta, iar această comparație este importantă atât pentru stabilirea treptelor proprii valorilor, cât și pentru succesiunea acestor trepte [112].

În acest context, R.S.Hartman, pentru a evita speculațiile ce întrețin pseudosistemele și pseudoierarhiile axiologice, a echivalat valoarea cu sensul, respectiv, cu intensiunea logică a conceptului cu trei dimensiuni: intrinsecă, extrinsecă, sistemică. R.S.Hartman deduce o ierarhie a plenitudinii valorii în care superioritatea se amplifică de la valoarea sistemică - spre valoarea extrinsecă – valoarea intrinsecă. Astfel, ceva devine valoros dacă posedă totalitatea proprietăților conținute în conceptul său și devine nevaloros dacă nu posedă nici una din proprietățile sale.

Analiza dimensiunii ontologice a valorilor pune în relevanță considerarea posibilităților de *clasificare a valorilor* în funcție de anumite perspective și criterii. Astfel, clasificarea tradițional înfilnită este din punctul de vedere al culturii, care divizează valorile în *culturale* și *materiale*.

Subliniem faptul că această clasificare plasează conceptul de valoare în planul axiologic al culturii, în sfera relațiilor spirituale/morale, fără a se referi la aspectul material al vieții umane.

O altă schemă de clasificare privește ierarhizarea valorilor raportate la obiectivarea condiției umane. În acest sens, a fost distins stratul *valorilor centrale* sau *fundamentale*, adică ale culturii și civilizației, și *valorile emergente*, care rezultă din cele centrale și sunt dispuse ierarhic.

În opinia lui P.Andrei, orice clasificare trebuie să servească unei teorii și să conțină judecăți adevărate. Autorul a realizat o clasificare în funcție de șapte criterii:

1. Valabilitatea: relative/absolute, obiective/subiective (Krueger, Münsterberg, Meinong);
2. Calitatea: pozitive/negative, valori scopuri/valori efecte (Ehrenfels, L.Kreibig, J.Cohn);

3. Subiectul pe care se centrează: autopatice, heteropatice, ergopatice (L.Kreibig);
4. Motivul aderării la valori: accidentale, tranzitorii, valori propriu-zise (H.Schwartz);
5. Obiectul valorilor: economice, etice, juridice, politice etc. (P.Andrei, T.Vianu);
6. Facultățile psihice care sînt vizate: sensibile, sentimentale, cognitive/intelectuale (S.Forsengrive);
7. Sfera de întindere a valorilor: individuale, sociale, cosmice (R.Höfding) [5, pp.46-49].

Criteriul, pe care autorul îl consideră cel mai „admisibil și unitar” în clasificarea valorilor, este cel al *elementelor predominante în valori*. Altfel spus, o valoare rezultă din personalitatea individuală, sau din societate. După acest criteriu, P.Andrei a distins două clase mari de valori:

1. *Valori hiperpersonale*: logice și matematice;
2. *Valori sociale*, care le includ pe toate celelalte [idem].

P.Andrei menționează că nu a numit *personale* primul tip de valori, pentru a nu lăsa să se înțeleagă prin *personal* aportul oricărui element subiectiv. Prin valorile hiperpersonale, autorul presupune elementele intelectuale, iar în constituirea lor, societatea nu joacă niciun rol. Aceste valori sînt teoretice, apriorice și nu pot fi deduse din experiență. Valorile sociale, în această opinie, au o sferă mai largă, un caracter unitar și „superior indivizilor luați în particular” [idem].

L.Lavelle le clasifică în trei grupe. Prima grupă are în vedere valorile care asigură ființarea existențială a omului în lume: *valorile economice și afective*. A doua grupă cuprinde *valorile intelectuale și estetice*, ce vizează atitudinea omului față de lume. A treia grupă cuprinde *valorile intelectuale și religioase* și exprimă ridicarea omului deasupra lumii [109, p.95; 241].

În axiologia fenomenologică a lui M.Scheller găsim o altă clasificare: *valori superioare* și *valori inferioare*. Diferența dintre aceste două tipuri de valori se situează în esența valorilor. Ceea ce face o valoare superioară altele ține de un act particular al cunoașterii valorii: preferința. Este vorba de o preferință *apriori* independentă de bunuri, adică superioritatea unei valori nu este dată „înainte”, ci *în* preferință. Valorile inferioare sînt mai trecătoare, cele superioare sînt eterne [20, pp.97-99; 17, pp.140-141].

Urmărind evoluția tipologizării valorilor, P.Iluș a constatat că unele valori din criteriile susnumite sînt rar invocate, e.g. itemii 1,3,4,6 din clasificarea lui P.Andrei. În schimbul lor s-au conturat altele:

1. După incidența lor asupra comunităților și indivizilor: valori posibile și probabile;
2. După locul și rolul lor în structura de ansamblu a mentalităților grupale sau ale personalității: centrale și marginale;
3. Valori pragmatice și spirituale, tradiționale și moderne etc. [111, pp.17-18].

Devine explicit faptul că numărul criteriilor poate fi mărit, dar acest fapt nu va asigura

acoperire psihosocială egală în viața grupurilor.

Toate aceste criterii taxonomice ne orientează spre ideea predictibilității claselor valorii. Spre exemplu, aceeași valoare poate fi localizată în mai multe criterii: dreptatea este o valoare civică sau politică? Adevărul este o valoare intelectuală sau morală?

M.Rokeach a dezvoltat o clasificare a valorilor în două categorii:

1. 18 valori terminale care reflectă preferințele unei persoane, privind ceea ce vrea să realizeze în viață, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții. Aceste valori sînt: *confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, libertate, fericire, armonie, iubire, siguranță națională, mîntuire de sine, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie adevărată, înțelepciune, plăcere.*
2. 18 valori instrumentale care reflectă mijloacele prin care să fie atinse obiectivele: *ambiiție, receptivitate, competență, veselie, curățenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independență, intelectualitate, logică, obediență, politețe, responsabilitate, autocontrol, afecțiune* [220].

M.Rokeach susține că valorile instrumentale, pe care le definește ca fiind *conduite dezirabile din perspectiva socială*, au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atingere a scopului. Astfel, criteriul operant în problema dihotomiei valorilor devine, în opinia lui M.Rokeach, criteriul scop-mijloc [idem, 220].

Dacă vom continua tipologizarea valorilor, vom observa niște apropieri de conținut. Astfel, valorile pe care noi le numim *valori-scop* și *valori-mijloace*, la M.Rokeach se numesc *terminale* și *instrumentale* sau *valori primare* și *valori derivate* la P.Andrei. Suprapuneri vizibile putem observa în clasificarea lui T.Vianu și în cea a lui E.Spranger în delimitarea valorilor economice, estetice, teoretice, sociale, politice etc.

Concluzionînd pe marginea taxonomiilor valorilor, acceptăm ideea lui P.Iluț conform căreia „elaborarea în sine a unor taxonomii axiologice este puțin profitabilă, reprezentînd în multe cazuri o simplă invenție expresională” [111, pp.18-19]. Cercetătorul trebuie să selecteze acele clasificări care au o relevanță epistemică pronunțată și care va fi utilă pentru studiul exploratoriu al domeniului valorii.

Creșterea de valorile umane, *orientările valorice* sînt o factură spirituală complicată, îndeplinesc un anumit rol și funcții în structura personalității. Acest fenomen poate fi caracterizat atît prin prisma filosofică și sociologică, cît și prin cea psihopedagogică, apariția conceptului fiind determinată de intersecția acestor științe.

Astfel, psihologii pun accentul pe elementul reglator al comportamentului personalității. Această abordare descoperă mecanismul psihologic intern al orientărilor valorice, locul și rolul

lor în motivarea structurii personalității. În această privință, mecanismul funcționării și orientării valorice se bazează mai mult pe factorii emotivi și mai puțin pe cei raționali.

O altă viziune leagă orientările valorice de procesele emotive și de cunoaștere, i.e. funcția reglatoare pentru pronosticul comportamentului. În literatura de specialitate sînt analizate și alte funcții ale orientărilor valorice:

- a) expresivă – contribuie la autoafirmarea Eu-lui, prevede acceptarea și transmiterea valorilor, individul astfel formîndu-se ca personalitate;
- b) adoptivă – reflectă capacitatea de a satisface necesitățile principale prin acele valori de care dispune societatea;
- c) protejare – orientările valorice sînt un fel de „filtre” care permit răspîndirea acelor informații ce nu necesită restructurarea întregului sistem al personalității;
- d) cunoaștere – orientare spre obiect și căutarea informației pentru păstrarea armonizării interne a personalității;
- e) coordonare – aranjarea proceselor psihice, desfășurarea lor în timp și spațiu.

Există și alte funcții ca cea de integrare, stabilizare, stimulare, dar menționăm că funcția reglatoare este studiată și acceptată mai mult în literatura de specialitate.

Pe parcursul amplificării preocupărilor despre valoare, s-a conturat tot mai mult *dimensiunea educațională* a acesteia. Relația educație-valoare a apărut în sec. al XIX-lea, s-a maturizat în secolul următor sub diferite școli de axiologie și a debutat prin *pedagogia culturii*, problema principală fiind *devenirea culturală* a omului. Pedagogii europeni L.Volpicelli, M.Debesse, G.de Landsheere, L.d'Hainaut, prin punerea educației în legătură cu valorile culturii, au conceput și au formulat scopurile și conținuturile proceselor educative și ale autoeducației.

Reconceptualizarea domeniilor vieții la finele sec. al XX-lea a atribuit educației responsabilitatea cea mai mare în procesul de formare a personalității. Trăind într-o lume în continuă schimbare, educația a devenit valoarea umană supremă, prin care omul cunoaște, se orientează și devine factor al schimbării.

Urmărind evoluția valorii și a orientărilor valorice în ultimele două secole, constatăm că, în pofida multitudinii perspectivelor și opțiunilor, domeniul teoretic al valorii poate fi caracterizat utilizînd terminologia propusă de Thomas S.Kuhn ca *preparadigmatică*. Deoarece viziunile despre lume și societate sînt numeroase și contradictorii, și constructele axiologice sînt la fel. Nici una însă nu a reușit să se impună, această situație fiind generată de mai mulți factori.

Fiind o descoperire relativ recentă, teoria valorilor, ca un domeniu distinct de cel al lucrurilor, a fost posibilă numai cînd viziunile despre existență au atins un stadiu avansat de nuanțare. În perioada în care s-au conturat aceste reflecții, stadiul devenirii societății în

ansamblul ei nu parcursese un număr suficient de etape pentru a face posibilă o cercetare globală și pentru a furniza indici suficienți pentru înțelegerea mecanismului funcțional.

Acceptînd caracterul social, psihologic și educațional al valorilor și al sistemelor de valori, devine evidentă ideea că pentru elucidarea problemei valorii este necesar de construit un model de cercetare bazat pe o *abordare de tip sistemic*. Faptul că domeniul umanului poate fi abordat concomitent din mai multe perspective ne oferă diverse posibilități de alegere a succesiunii componentelor, a domeniilor de referință, a tipurilor de relații și niveluri ierarhice. Așadar, valorile sînt și rămîn încă preponderent obiect al reflecțiilor tuturor științelor socio-umane, care au scopul cercetării domeniului ontic al umanului.

1.2. Evoluția paradigmei axiologice în educație

Valorile sînt indispensabil legate de ființa umană; umană este și educația. Eficiența actului paideutic este condiționată de desfășurarea teleologică a acestui proces. Proiectarea spre un scop și un ideal pornește de la un sistem de valori autentice. Astfel, pedagogia își structurează discursul prin asimilarea unor valori dezirabile atît pentru prezent, cît și pentru viitor.

Conform accepțiunilor savanților din domeniu, sistemul de valori sociale constituie premisa de la care decelează valorile educaționale structurate în finalități. Dimensiunea educațională a valorilor se reflectă prin faptul că ele sunt create prin cunoaștere, iar cunoașterea este educativă. Cunoașterea schimbă, desăvîrșește ființa umană, atribuindu-i o nouă valoare, care, la rîndul ei, este o acțiune de domeniul educației.

Reflecțiile despre valoare și rolul acestora în educație sunt numeroase atît în literatura filosofică, cît și în cea pedagogică. Pentru a preciza rolul valorilor ca repere ale procesului educațional, vom evoca cîteva puncte de vedere ale unor filosofi și pedagogi.

În antichitatea greacă, Platon a conceput lumea ideilor ca sorginte a ființei și a valorilor. Printre numeroasele lucrări menționăm în special *Republika*, o lucrare filosofică care cuprinde elaborarea unei metodologii dialectice pentru dezvoltarea Formei (*eidōs*) dreptății, a esenței metafizice. Accentul este pus pe dialog, pe revizuirea aspectului juridic al cetății, plecînd de la legislațiile și obiceiurile existente în diferite cetăți grecești sau barbare. În *Republika* acest aspect este diluat, iar accentul cade pe *reforma educațională*. Idealul educațional din acea perioadă era *kalokagathia*: un om frumos (*kalos*) și bun (*agathos*). Pentru atingerea acestuia, filosoful recomandă conținuturile educaționale necesare: educația fizică, cultivarea muzelor și educația literară [153, p.127; 135, p.18].

Platon a trăit într-o epocă de criză a Greciei, iar operele sale sînt o reacție de dezacord și dispreț față de situația politică și etică a societății ateniene. În dialogurile politice *Republika*,

Legile, Gorgias, Platon a descris goana după putere, necinstea, căderea moravurilor, ipocrizia.

O dificultate în descifrarea operei lui Platon sînt termenii etici. Cunoașterea lor este importantă pentru a înțelege semnificația textelor platoniene. Astfel, termenii centrali ai dialogului *Republika* sînt: *arete* – virtute, *eudaimonia* – fericire, *dikaiosyne* – dreptate, justiție, *agathos* – bun. Termenul *arete* este, de obicei, tradus prin *virtute*. El însă a suferit schimbări semnificative odată cu modificările de paradigmă culturală din istoria Greciei. În epoca lui Homer, de exemplu, omul era valoros dacă avea calități războinice. În secolul al V-lea î.e.n. locul eroului este luat de atlet. Virtutea sportivă sporește gustul pentru sport, iar idealul educațional este centrat pe cultul sportului. Secolul al IV-lea î.e.n., prin Socrate și Platon, deplasează accentul spre sensul moral al lui *arete*, iar la Platon – spre desăvîrșire spirituală.

Termenul *dikaiosyne* este tradus în engleză prin *justice, righteousness* sau *morality*, în limba franceză – *justice*, iar în limba română prin *dreptate* sau *justiție*. În perioada homerică, termenul însemna un fel de a fi al conducătorului militar cu două virtuți: puterea lumească și sfatul divin. La poetul Theognis din Megara, acesta însemna o calitate a caracterului uman caracterizată prin măsură și cumpătate. Omul bun (*agathos*) este omul nobil, ales, respectabil, adică omul este *agathos* dacă este *dikaiosyne*. Acest sens al lui *dikaiosyne*, de armonie a cetății și a sufletului, va fi esențial la Platon și diferă de sensul său arhaic din dreptul de proprietate, acela între echilibrul de a da și a lua.

Așadar, dialogurile lui Platon se transcriu într-o filosofie morală care oferă răspuns la două întrebări: cum trebuie să trăim? Cum putem ști cum trebuie să trăim? Răspunsurile fragmentate la aceste întrebări le putem găsi în toate dialogurile lui Platon.

Este clar că între politic și moral nu există nicio demarcație netă, aproape în fiecare dialog relevîndu-se profunda lor legătură. Problemele ridicate de viața socială și politică nu pot fi gîndite separat de caracterul și educația cetățenilor. De aceea, valorile politice, așa cum se conturează în unele dintre dialogurile platoniene, sînt intrinsec determinate de valorile morale, au un caracter derivat, deoarece sînt obținute printr-un argument moral. Astfel, dimensiunea politică a operei lui Platon se transformă în cea educațională (morală) cu accentul pe: importanța dezvoltării interiorului și sufletului; finalitățile educaționale diferențiate; rolul culturii spirituale prin „povestirea miturilor care plămădesc firi sănătoase intelectual și moral” [153, p.169]; alegerea genurilor artistice în funcție de finalitatea lor; educația fizică este un exercițiu curativ și recuperator pentru minte; o educație plăcută, fără rigiditate sau încorsetări.

Educația, în această opinie, este o formă superioară de asigurare a continuității: prin educație se avansează în domeniul valorilor în speranța întăririi și sporirii acestora; educația este garantul stabilității, ordinii și armoniei.

Asemenea lui Platon, concepția lui Aristotel despre educație derivă din filosofia morală prin reliefaarea virtuților caracterului, prin realizarea unui program sistematic de educație etică publică a tinerilor, prin supremația educației literare față de educația fizică. Spre deosebire de virtutea lui Platon, virtutea aristotelică înseamnă a fi înțelept, adică a avea rațiunea drept călăuză.

Educația morală, mult prețuită de Aristotel, este un lucru foarte dificil și nu se face prin studiu, cum ar fi recomandat Socrate. Însușirea virtuților morale, în opinia lui Aristotel, înseamnă deprindere sau exercițiu, adică repetarea activităților care sunt considerate virtuozitate sau imitarea unor modele de virtute. Omul devine ceea ce este prin natură, instruire și deprindere. Cele două de pe urmă alcătuiesc educația care pregătește sufletul pentru dobândirea moralității. Așadar, educația cuprinde două categorii de activități: comunicarea de cunoștințe și formarea deprinderilor, dar cu accentul pe aspectele emoționale și comportamentale direct legate de formarea caracterului. *Eudaimonia* lui Aristotel, tradusă prin „etică a fericirii” de francezi sau „etică a virtuții” de englezi, este un indicator ultim al progresului societății, i.e. cum să ne organizăm politic cetatea, pentru ca toți cetățenii să aibă o viață fericită? Răspunsul lui Aristotel se referă la conjugarea a trei elemente: 1. *Autorealizarea omului ca om* (împlinire personală/profesională, prestigiu, creativitate, drepturi morale/publice, optimism) și *accesul la cunoaștere*; 2. *Condițiile necesare fericirii*: sănătate, familie, prieteni, situație materială; 3. *Mijloacele utile* – plăceri fizice, darurile sorții și norocul [13, pp.143-147] .

La o privire atentă, observăm o asemănare între piramida lui A.Maslow și *eudaimonia* lui Aristotel. Unica diferență ar fi faptul că A.Maslow a studiat comportamentul uman determinat de „nevoile de bază”, iar Aristotel a cercetat comportamentul uman rațional, care este determinat de suflet, dorințe sau de caracter, care este capabil să stăpânească impulsurile și acțiunile iraționale.

Evoluția moralității a continuat sub influența puternică a iudaismului, creînd o altă înțelegere a justului și necesarului - morala creștină. Creștinismul a adus o nouă concepție despre viață legată de ontologie și raportată la două aspecte: emergența gândirii raționale și dezvoltarea credinței monoteiste, fapt care a servit drept fundament pentru o cultură nouă și o nouă structurare a educației. Dacă virtuțile (valorile) antice erau pozitive, atunci valorile moralei creștine erau esențialmente interogative și problematice. Esența creștinismului s-a manifestat prin pendularea între spiritul de supunere și valorile salvării. Această natură dublă, prin structurarea enigmatică a sa, a instalat în centrul inteligenței umane problema limitelor a ceea ce ei cunosc și înțeleg despre rațiunea supremă.

Valorile promovate de creștinism au contribuit la individualizarea sufletelor în câmpul credinței și au reorientat energia ființelor umane spre un angajament nou – subordonarea vieții eterne. Naturalismului propriu valorilor antice îi succede pesimismul religios, întreținut de

sentimentul unei neputințe a ființei umane în fața vieții. Astfel concepută, educația rămâne dogmatică, realizată prin ascetism și mortificare. Se ignoră aspectul fizic, artele și orice sensibilitate legată de nevoile vieții umane pămîntești, individul fiind orientat spre viața eternă.

Această concepție despre viață a promovat un optimism pedagogic față de educat. Copilul este o stare de perfecțiune la care adultul trebuie să ajungă în urma unui efort. Mai mulți Sfinți Părinți ai bisericii au vorbit despre îndatorirea de natură pedagogică de a nu strica această caracteristică a copilului și de a nu lăsa dezvoltarea sa la voia întâmplării.

La Sfântul Vasile cel Mare găsim ideea de misiune a educației, cea de reconstruire a personalității umane, ca ființă nedesăvârșită. Acest fapt este condiționat de astfel de factori ca: familia, imitarea adulților, condamnarea războiului, violenței, iar mai târziu – conștientizarea culturii. Sf. Augustin ridică cu adevărat problema antropologică, cea a descoperirii subiectivității. Prin elaborarea programului de „umanism creștin”, Sf. Augustin a văzut scopul educației în iluminarea sufletului, valorificarea omului printr-un învățămînt plăcut, interesant și fără constrîngeri. Pînă la urmă, Augustin vede în natura umană o aspirație către adevăr, către binele intelectului, iar această dorință poate fi satisfăcută numai de Dumnezeu [187, pp.32-35].

Cugetările lui Thoma D'Aquinas despre valorile morale se structurează în jurul unor probleme-cheie ale vieții morale: temeiul ontic al moralității, problema binelui și răului, umanitatea și stadiile vieții morale. În această privință, gînditorul pune în valoare personalitatea profesorului, prezentarea sistematică a cunoștințelor prin interogații și răspunsuri cu prezența divinității prin Dumnezeu, care-i dă educației scopul de a actualiza însușirile potențiale ale individului. În această viziune, școala trebuie să se afle sub autoritatea bisericii, iar educația se îngrijește doar de suflet; conținutul educației constituie cunoașterea senzorială și adevărul științific, care este în acord cu credința. Astfel, valorile morale ale lui Thoma D'Aquinas sînt *intelectualiste*, ele alcătuiesc un fel de ghid al acțiunilor morale. Aceste valori și aspirații nu sînt hedoniste, deoarece consideră aspirația la fericire firească și legitimă. Ele sunt *teocentrice*, pentru că Dumnezeu este principalul transcendent al ordinii morale. În opinia lui I.Kant, renunțarea valorilor creștine la hedonism constituie un mare merit, dar eudemonismul (căutarea fericirii) este incompatibilă cu o morală înaltă [idem, p.44].

Convingător în acest sens este C.Narly, care a identificat valorile supreme ale creștinismului cu directe consecințe pedagogice:

- *desăvîrșirea* a ceea ce privește atît trupul, cît și viața interioară, i.e. personalitatea morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru dobîndirea binelui suprem;
- *libertatea interioară*;
- *egalitatea și iubirea fraternală*;

- *valorificarea copilului* [Apud 58, p.37].

Umanismul renescentist, la rîndul său, a provocat răsturnarea valorilor vechi scolastice și înălțarea altora noi. Th.Hobbes construiește o teorie a moralei, întemeiată pe o „mecanică a pasiunilor” și a afirmat că binele și răul sînt valori relative și schimbătoare de la o persoană la alta. Pentru B.Spinoza, valorile au un temei ontologic și o funcție pragmatică, iar idealul lui B.Spinoza este stăpînirea de sine și perfecțiunea raționalității umane [2, p.13].

Renascentiștii au abordat printre primii problema posibilității realizării practice a valorilor, locul lor în creația umană. În grija configurării mijloacelor adecvate pentru înfăptuirea valorilor, umaniștii au promovat un enciclopedism al cunoașterii, exprimat prin idealul urmărit, cel al lui „Homo Universalis”, posibil de atins doar prin studiul autorilor antici. Astfel, idealul lui F.Rabelais este omul complet, encicloped ca știință și ca putință; cel al lui Erasmus din Rotterdam este un corp sănătos, o inteligență cultivată, cu simțul pietății, deprinderi practice și moralitate; pentru M. de Montaigne idealul educativ este cel de „gentilom”, în sensul de personalitate armonios formată fizic și sufletește (aspectul moral și intelectual).

Urmărind evoluția valorii în această perioadă, putem constata că moralitatea și cultura reprezentau reperele în funcție de care se apreciază valoarea fiecărei persoane. Se propovăduia o morală bazată pe dreptul omului de a trăi fericit și de a se afirma în plenitudinea vigoriei sale corporale și spirituale, de a se desfăta cu plăcerile firești ale vieții, de a-și apăra demnitatea. Problemele omului au devenit principala preocupare a umaniștilor, care s-au străduit să ridice demnitatea acestuia prin învățămînt și libertatea de exprimare, tinzînd spre o perfecțiune morală.

Dacă e să revenim la problema realizării practice a valorilor, F.Rabelais recomandă exemplul bun și mediul favorabil, iar Erasmus din Rotterdam optează pentru studiul artelor liberale și pietate. Deși M.de Montaigne nu credea în puterea educației de a schimba natura umană, el afirma despre necesitatea educației vocaționale, pe potriva înclinațiilor, a cărei țintă ar fi virtutea ca datorie publică [87, pp.304-305].

Astfel, devine explicit faptul că educația în spirit umanist este o educație științifică în conținut, cu apel la experiență și la fapte, cu tendința spre perfecțiunea morală; educație bazată pe un învățămînt activ și plăcut și care constă în a face să iasă la iveală toată umanitatea de care un individ este capabil.

Urmărind evoluția valorii și a influenței acesteia asupra educației realizate în spiritul umanismului și enciclopedismului renescentist, observăm că acest tip de educație a devenit inadecvat exigențelor societății și dezvoltării culturale moderne. Evoluția din domeniul științei a schimbat concepțiile tradiționale în materie de cunoaștere, cultură și educație, astfel umanismul renescentist cedează tot mai mult teren în fața unui curent realist de gîndire și acțiune.

Ideea de a schimba societatea prin transformarea omului cu ajutorul educației a apărut mai întâi la I.A.Comenius, iar mai târziu la filosoful J.Locke. Concepția filosofico-pedagogică dezvoltată de I.A.Comenius este influențată atât de empirism, cât și de raționalism. Astfel, el consideră că inițial omul este o tabula rasa, pe care se poate imprima totul, fără nicio limită. Mai târziu susține că elementele referitoare la cunoaștere sînt cuprinse în mod aprioric în sufletul nostru, afirmație care intră în contradicție cu opțiunea sa empiristă. Pentru a evita această contradicție, I.A.Comenius a recurs la următoarea soluție: cunoașterea provine din experiența sensibilă, dar se realizează cu însușirile înnăscute ale spiritului omenesc. De aici reiese, probabil, rolul educației în spiritul comenian: a dezvolta însușirile naturale ale omului prin modificările care sînt doar de natură educativă [52, pp. 35-36].

Considerîndu-se mereu un teolog, I.A.Comenius s-a referit la educația globală ca la un moment practic al filosofiei, care trebuie să se desfășoare cu naturalețe și cu participarea activă a subiectului la propria formare. Atît I.A.Comenius, cât și J.Locke consideră că educația se constituie din două părți: intelectuală și morală [idem, p.109]. Valorile morale din care s-ar constitui moralitatea lui I.A.Comenius sînt: prudența, cumpătarea, dreptatea, tăria de caracter, adevărul, onestitatea. Analizată în ansamblul ei, valoarea apare la I.A.Comenius drept *virtute*, dar cu sensul de moralitate, fapt care este firesc pentru acea perioadă, deoarece conceptul *valoare* a apărut pentru prima dată cu un secol mai târziu [idem, p.34]. Pentru J.Locke, a fi virtuos înseamnă a nu te lăsa furat de pasiuni sau înclinații nefirești, iar virtutea (valoarea) rezidă în acordul dintre normele morale și rațiunea umană [11, pp.107-109, p.125].

I.A.Comenius, spre deosebire de J.Locke, care opta pentru ca educația morală să se producă acasă și nu în instituții speciale, a prevăzut și chiar a cerut intervenția instituțiilor sociale ca sprijin în educarea tineretului. În această ordine de idei, I.A.Comenius și-a exprimat dezideratul pentru *democratizarea educației*, astfel încît toți oamenii să se bucure de avantajele ei.

Un alt aspect constituie ideea despre mijloacele exercitării virtuților morale. Dacă ne referim la acest aspect, observăm un consensus la didacticianul I.A.Comenius și filosoful J.Locke. Ambii insistă asupra *formării bunelor deprinderi prin exerciții de voință*. Aici, exemplul în educația morală este ridicat la rangul intuiției în educația intelectuală, deși la J.Locke, intuiția este mai accentuată în domeniul moral decît în cel intelectual.

Progresul social, perfectibilitatea umană și libertatea constituie un triptic al valorilor fundamentale, propuse de J.J.Rousseau prin modelul ideal al „omului natural” în vederea construirii unei societăți apte să depășească starea de criză. Conceptul rousseauist de „om natural” nu reprezintă o stare *de fapt* existentă în trecut, ci o stare *de drept* realizabilă în viitor, sau o ordine ideală a valorilor umane în numele cărora sursele răului pot fi eradicate prin

schimbarea raporturilor sociale [11, p.227; 87, pp.947-949].

Considerat de W.Windelband drept „filosoful revoluției”, J.J.Rousseau a criticat pedagogia antiumană și învechită, luptând pentru educarea trupului odată cu cea a minții, a pus bazele învățămîntului intuitiv, a relevat rolul educativ al muncii, a revendicat prioritatea dezvoltării simțurilor și a personalității educatului, iar „întoarcerea la natură” s-a transformat într-un principiu pedagogic realist [103, p.242-243].

I.Kant a văzut în J.J.Rousseau un descoperitor al naturii umane și l-a continuat în elaborarea eticii lui. Conform accepțiunilor lui C.Cucoș, „I.Kant poate fi considerat primul gînditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor și culturii”[57, p.37]. Conceptul *valoare*, la filosoful german, este strîns legat de valabilitate, normativitate și creație estetică. Morala kantiană se bazează pe postulatul unui om ideal, care pune între paranteze natura empirică a acestuia, astfel „...omul poate deveni om numai prin educație. El nu e nimic decît ceea ce face educația din el ”[115, p.17]. Putem afirma că moralitatea lui I.Kant se transpune în scopurile educației:

- a-i disciplina pe oameni, pentru că disciplina „preface animalitatea în umanitate” [idem p.16];
- a-i cultiva pe oameni, adică a-i instrui;
- dobîndirea prudenței și îndemînării de a se purta în societate conform cunoștințelor căpătate;
- a-i moraliza pe oameni conform legilor morale [idem pp.23-24].

Observăm că la I.Kant, legile (valorile) morale se suprapun legilor societății, se ajunge la afirmarea *valorii personalității* și simultan a *valorilor comunității* și *umanității*, acesta fiind un moment inovativ pentru acea perioadă. Totuși afirmațiile lui I.Kant precum că valorile sînt mult deasupra interesului personal reprezintă o obligație, sînt sintetice și apriorice, reprezintă un scop în sine și au o valabilitate universală, au fost supuse criticii pentru excluderea caracterului empiric din morală și perceperea valorilor drept datorii [11, p.267; 104, pp.16-18; 2 pp.14-18].

Critici acestei teorii îi aduce și I.F.Herbert, care a remarcat că I.Kant nu a arătat conținutul legilor morale, a despicat voința în două – transcendentală și empirică și, de asemenea, a criticat rigorismul exagerat al moralei kantiene [11, p.460]. Mai tîrziu I.F.Herbert a căutat să îndrepte aceste neajunsuri și a stabilit cinci raporturi fundamentale, bazate pe cinci valori, pe care le numește *idei morale: libertatea internă, perfecțiunea*, care presupune energia, extensiunea și concentrarea voinței; *bunătatea, dreptatea, recompensa*. Deci, cînd omul se conformează acestor cinci idei, el este virtuos/moral. În opinia lui I.F.Herbert anume acesta este *omul ideal*, care este pînă la urmă *idealul educațional*. Este interesant faptul că moralitatea herbartiană nu poate fi atinsă fără alte două componente ale idealului moral: *caracterul* și *energia*, care se cuprind în cele cinci idei morale [idem, p.552]. Putem concluziona că evoluția valorilor în sistemele de educație și-a găsit locul său în pedagogia lui I.F.Herbert prin scopul educației: moralitatea.

Procesele sociale și economice care au exprimat trecerea de la societățile tradiționale la cele moderne, evoluția lor spre etapele industrializării avansate au marcat creșterea interdependenței dintre state ca urmare a globalizării. Sociologii au văzut modernizarea ca pe un fenomen global produs de evoluția capitalismului, de cultul individului (E.Durkheim) sau de extinderea orientării spre succes (M.Weber). Potrivit lui R.Boudon, factorii modernizării ar fi: diversificarea tuturor tipurilor de relații existente într-o societate, diferențierea și erodarea principiilor religioase care legau individul de instituțiile religioase [87, p.701].

Trecerea de la valorile tradiționale spre valorile moderne și postmoderne s-a reflectat în diverse domenii filosofice și pedagogice, în care realitatea devine un schimb între om și natură, dimensiunea logică se contopește cu cea practică, iar experiența domină. Pentru J.Dewey, experiența stă la baza educației, pragmatistul dându-i o definiție tehnică în contextul educației progresiviste de atunci.

Îngrijorat de problema progresului uman, J.Dewey a abordat domeniul valorilor morale și educaționale în contextul fuzionării științei, artei și educației. Mai mult, punctul central al moralei este văzut în legătura care există între schimbările produse în societate și schimbările pe plan individual. J.Dewey a respins mitul naturii corupte a omului și a arătat că omul este mult mai fluid și perfectibil. Autorul face distincția dintre *morală tradiției*, bazată pe obiceiuri sau moravuri, după sociologi, și *morală conștientă*, care apelează la gândire, conștiință și rațiune. Ideea respectivă este reflectată în convingerea lui J.Dewey, după care *știința* este metoda prin care se poate realiza moralitatea socială. Pedagogul american subînțelege prin aspectul social al moralei transpunerea practicii sociale în școală, idee pe care o găsim în formularea sarcinii profesorului: „ideile dobândite de copii și tineri trebuie să devină idei *generatoare*, motive-forță în orientarea conduitei” [71, p.210], iar responsabilitatea etică a școlii este ca „să-i dea copilului o asemenea stăpânire de sine, încât să poată să se adapteze nu numai la schimbările care se produc, ci și să aibă capacitatea de a le modera și dirija”[idem].

J.Dewey înțelege actul moral ca o sinteză între inteligență și conduită, fapt care i-a permis să separe inteligența de caracter. Instruirea obținută în cadrul studiilor trebuie să afecteze caracterul, astfel scopul moral își pierde funcția de scop culminant și unificator al educației [idem, p.210-211]. În această opinie, caracterul este conceput în funcție de rezultate și nu ca proces psihologic, astfel impunându-ne ideea importanței egale a laturii intelectuale și emoționale în crearea sensibilității morale.

Dacă este să vorbim despre sensibilitatea morală a lui J.Dewey, trebuie să menționăm că pragmatistul nu presupune o instruire morală directă limitată la educația civică, ci copilul trebuie educat pentru a avea „capacitatea de autoconducere, de administrare, de a-și asuma poziții de

responsabilitate” [idem, p.213]. Autorul a considerat că aceste competențe pot fi formate doar prin transpunerea vieții sociale în școală, iar aceste „deprinderi morale se constituie din interesul bunăstării comunității, un interes care este intelectual și practic”[idem, p.215- 216].

Asemenea lui Ch.S.Peirce, J.Dewey presupune cooperarea dintre libertatea intelectuală și experiența socială alături de relația democrație – cercetare științifică. Cele din urmă, opinează J.Dewey, presupun o integritate morală și intelectuală, astfel democrația apare ca o prelungire firească a metodei științifice la nivel social și semnifică o educație a dezvoltării, a creșterii, a progresului continuu, opusă educației lui Platon, care vizează stabilitatea, fixitatea, încrederea într-un stat ideal și perfect.

Confruntându-se cu setea de educație pe care a adus-o industrialismul, J.Dewey a oferit școlii, la începutul secolului, cel mai amplu program teoretic și experimental și a făcut, după Platon și I.A.Comenius, eforturi enorme de a întemeia statul pe școală și societatea pe educație.

Asumpția că ființa umană este demnă de respect, ca o creație a naturii divine și ca ființă creatoare spirituală și perfectibilă, i-a făcut pe marii pedagogi și filosofi I.A.Comenius, I.Kant, Pestalozzi, J.Dewey să considere că societatea poate progresa moral, pe măsură ce „omul devine om prin educație”.

Tabelul 1.2.1. Evoluția dimensiunii axiologice a educației

	<i>Scopul educației</i>	<i>Idealul educațional</i>	<i>Valori promovate</i>
Platon	- formarea unor caractere virtuozose	omul frumos și bun (kalokagathia)	vitejie, cumpătate, dreptate, plăcere, binele propriu
Aristotel	-pregătirea tinerilor pentru un mod de viață sănătos	omul bun, drept și virtuos	fericire, dreptate, virtute, binele, dreptatea
Creștinismul	-o societate în care toți oamenii să fie egali și dependenți de legea divinității	un om capabil să-și subordoneze viața prezentă celei eterne	desăvârșire, libertate interioară, egalitate, iubire fraternă, valorificarea copilului
Sfântul Augustin	- reconstruirea personalității umane	omul capabil să-și redescopere sufletul prin căutarea de sine și divinitate	divinitate, familie, pace, adevăr
Toma D'Aquinas	-actualizarea însușirilor potențiale ale individului	omul ca ființă finită, perfecționat doar prin credință	moralitate, binele, umanitate, divinitate, purificare, iluminare
Umanismul renașcentist	-de a-l face pe individ să-și manifeste toată umanitatea de care este	„Homo Universalis” (F. Rabelais), omul moral, cu simțul pietății,	demnitate, libertate de exprimare, perfecțiune morală și rațională

	capabil	inteligent, cu un corp sănătos (E.din Rotterdam), „gentilom” (M.de Montaigne)	
I.A.Comenius	-de a schimba societatea prin transformarea omului	omul cult, moral și religios	prudență, cumpătate, dreptate, adevăr, onestitate, rațiune, înțelepciune, pietate
J.J.Rousseau	-eradicarea răului prin schimbarea raporturilor sociale	omul natural, apt să depășească starea de criză	progres social, perfectibilitate umană, libertate
I. Pestalozzi	-apropierea claselor sociale prin libertatea și binele din societate, atinse doar prin educație	omul natural, social, moral	respectul personalității, dezvoltare integrală, inteligență, moralitate, armonie
I.F.Herbart	-de a-l face pe om să se supună ideilor morale	omul virtuos, moral	libertate internă, perfecțiune, bunătate, dreptate, recompensă
J.Dewey	-„să-i dea copilului o semenea stăpânire de sine, încât să poată să se adapteze nu numai la schimbările care se produc, ci și să aibă capacitatea de a le modifica și a le dirija” [71, p.210]	omul fluid și perfectibil prin schimbările în societate și pe plan individual	viață socială activă, autocontrol, responsabilitate, libertate intelectuală, bunăstarea comunității, integritate, democrație

Ancorînd valorile fundamentale umane pe principii provenite fie din teologie ca la I.A.Comenius, fie din natură, ca la J.J.Rousseau, fie din etică și psihologie, precum la I.Pestalozzi și J.F.Herbart, fie din sociologie, filosofie, psihologie, ca la J.Dewey, majoritatea marilor pedagogi pun în evidență principiile conformității educației cu natura copilului și cultura. Educația orientată spre valori este condiția cvasiunanimă a societății bazate pe cunoaștere, care este în continuă schimbare.

1.3. Noua concepție a învățămîntului superior și problematica valorilor în formarea profesională

Atunci cînd se pun în discuție valorile în învățămîntul superior se are în vedere acea conotație care suprapune valoarea cu domeniul moralei, al dreptului, al artei și al științei. Astăzi, asistăm la o tradiție relativ îndelungată a tratării autonomizate a valorilor prin folosirea

sintagmelor *valorile societății* sau *sistemul de valori al unei societăți*, *profil valoric* etc. Abordarea învățământului superior vine din perspective multiple: a randamentului, accesului, calității, a reformelor, evaluării etc, dar mai puțin din punctul de vedere al incorporării de valori.

Dacă privim istoria evoluției universităților din lume, atunci putem spune că s-au înregistrat câteva momente distincte din perspectiva raportării la valori. În epoca modernă s-a reliefat momentul raționalismului cuprinzător, reprezentat de concepțiile legate de numele lui A. Humboldt și F. Newman. A urmat momentul pozitivismului industrial de la mijlocul secolului al XIX-lea, care a legat universitatea de nevoile dezvoltării tehnico-economice.

După al doilea război mondial s-a conturat ideea unificării Europei, aceasta fiind premisa angajării universităților în promovarea societății deschise. Alături de acțiunile Comunității Europene în sectoarele economice și sociale, spre sfârșitul anilor 1960, era evidentă nevoia de a lua în considerare educația. Ca rezultat, de la mijlocul anilor '70, universitățile europene au căutat să satisfacă nevoile societății industriale avansate și să se reorganizeze pe considerente de performanță în formare, cercetare științifică, servicii către comunitate. Începând cu anul 1980, accentul s-a pus pe tinerii europeni, iar pentru a marca relațiile mai strânse cu sectorul economic și social, în 1981 Comisia Europeană decide să le încorporeze pe toate în Directoratul General al Muncii, Problemelor Sociale și Educației, contribuind la apariția primelor programe comunitare privind educația: Comett, Erasmus, PETRA, „Youth of Europe”, Lingua etc.

Deși formarea profesională a fost identificată ca domeniu de acțiune comunitară în Tratatul de la Roma din 1957, educația a fost oficial recunoscută ca fiind de competența UE în Tratatul de la Maastricht, 1992. În conformitate cu tratatul, „comunitatea contribuie la dezvoltarea unei educații de calitate prin încurajarea cooperării dintre statele membre și în cazul în care este necesar, prin sprijinirea și completarea acțiunii lor, respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre față de conținutul învățământului și organizarea sistemului educativ, precum și diversitatea lor culturală și lingvistică” [178].

În 1998, miniștrii pentru educație din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie au elaborat o declarație comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ, prin punerea în prim-plan a rolului central al universităților în dezvoltarea dimensiunilor culturale europene. Semnarea Declarației de la Sorbona din 25 mai 1998 și accentuarea rolului învățământului superior a fost o provocare, pe care mai multe state au acceptat-o, acest fapt rezultând în semnarea Declarației de la Bologna (1999). În sfârșit, prin această declarație se reafirmă *independența* și *autonomia* universităților, care vor asigura adaptarea continuă a învățământului superior și a sistemelor de cercetare la nevoile de schimbare, la cerințele societății și la progresele științifice. *Autonomia* și *responsabilitatea* pentru performanțe sînt valori ce se

presupun reciproc în epoca globalizării, în care nevoia de a spori competitivitatea universităților a intrat pe agenda curentă.

Odată cu semnarea Declarațiilor de la Sorbona și de la Bologna este inițiat procesul de construire a Ariei Europene a Învățămîntului Superior prin reformarea instituțiilor de învățămînt superior. *Spațiul European al Învățămîntului Superior*, a cărei construcție instituțională a început cu Declarația de la Bologna presupune că „...vitalitatea și împlinirea civilizațiilor se măsoară în funcție de deschiderea lor culturală în raport cu celelalte țări. Trebuie să facem în așa fel încît sistemul european de învățămînt superior să exercite în lumea întregă o putere de atracție care să fie la înălțimea noilor sale tradiții culturale și științifice” [68, p.6]. Observăm că reforma propusă implică orientarea acestor instituții spre valorile educației umaniste.

Apariția fenomenului de expansiune, globalizare și a conceptelor „societate bazată pe cunoaștere” și „învățare pe tot parcursul vieții” se datorează fenomenului competitivității și angajării cetățenilor pe piața muncii. În acest context, raportul lui J.Delors pune accent pe importanța sistemelor de educație și instruire în contextul creat de noile provocări. Mai exact, J.Delors a propus un nou model de dezvoltare a Comunității Europene, care implică modificări majore ale sistemului educației: dezvoltarea indivizilor și a valorilor acestora, a competențelor profesionale și transversale. Ca urmare, Procesul Bologna a urmărit la acea etapă armonizarea sistemelor de învățămînt din Europa.

În opinia noastră, pe lângă reformarea instituțională, procesul Bologna presupune și o regîndire a educației la nivel universitar din perspectiva filosofiei umaniste. Cele mai convingătoare argumente ar fi recentrarea învățămîntului superior pe student și pe ceea ce se învață, accentul pe învățarea pe tot parcursul vieții și încurajarea cooperării interinstituționale și internaționale. Acest fapt este demonstrat de conferințele și întîlnirile Miniștrilor Europeni ai Educației, care au urmat începînd cu 1999, și de evoluția reformelor Bologna din perspectiva umanistă a educației [Anexa 7].

Odată cu lansarea Spațiului European al Învățămîntului Superior, Uniunea Europeană urmărește atît continua dezvoltare a cetățeanului european, cît și dezvoltarea comunitară. Deci, universităților le revine sarcina construirii și dezvoltării comunităților, ceea ce le transformă și în centre de educație morală. Astfel, instituția superioară de învățămînt dezvoltă nu doar competențe specifice și transversale, dar construiește și caracterul personalității studentului, dezvoltarea personală a acestuia, ajutîndu-l să-și exerseze gîndirea logică și responsabilitatea.

În opinia noastră, Procesul Bologna promovează clar ideea că preocuparea pentru dezvoltarea morală a studenților nu ține doar de nivelul sistemelor de învățămînt, ci și de nivelul

domeniilor profesionale specifice, care trebuie să dezvolte într-un mod explicit comportamente aferente valorilor umaniste, corelate cu domeniul de activitate profesională.

Formarea unui profesionist care îmbrățișează valorile umaniste reprezintă pentru Uniunea Europeană un profil dezirabil. Însă, în timp ce pregătirea profesională este clar definită prin competențele descrise în Cadrul European al Calificărilor, dimensiunea valorică nu este pe larg abordată în documentele oficiale, dar se subînțelege în baza principiilor și finalităților trasate. Recunoscând moștenirea culturală europeană, bogată și variată, pe care o consideră punct de plecare, Uniunea Europeană mizează pe autonomia instituțională, libertatea academică, șanse egale și principii democratice care vor facilita mobilitatea, vor spori posibilitățile de angajare pe piața muncii și vor întări atractivitatea și competitivitatea Europei. Astfel, obiectivele instituțiilor superioare de învățământ se referă la: pregătirea studenților pentru o viață de cetățeni activi într-o societate democratică; pregătirea studenților pentru carieră și asigurarea dezvoltării personale; crearea și păstrarea unei baze de cunoștințe vaste și actuale; stimularea cercetării și inovării. Altfel spus, valorile promovate de Uniunea Europeană și încorporate de absolvenții universităților europene vor contribui la rezolvarea problemelor sociale și economice.

Așadar, Procesul Bologna nu stabilește un punct fix de plecare și nici standarde absolute de îndeplinit, dar promovează persistent o politică educațională care fortifică rolul și importanța valorilor pentru educație, importanța educației pentru dezvoltarea comunității. În opinia noastră, aceste valori sînt fundamentale, de o generalitate maximă și lasă loc pentru a fi specificate și promovate în cadrul sistemelor educaționale a țărilor comunității europene.

De două decenii, învățământul în Republica Moldova trece printr-o perioadă de schimbări și transformări, acestea fiind determinate de schimbările externe și interne pe plan economic, politic, social, științific și de reformele procesului Bologna, produse în educație. Pentru țara noastră, procesul Bologna poate fi considerat a fi reforma cu cel mai accentuat caracter participativ și cooperativ datorită implicării deliberate a tuturor instituțiilor de învățământ superior, a angajatorilor și a comunității naționale.

Printre perspectivele noi de abordare a educației deschise în cadrul reformei Bologna, perspectiva axiologică asupra educației a scos în evidență diverse aspecte. În literatura de specialitate autohtonă au apărut lucrări în care atestăm o abordare sistemică a educației din perspectiva valorilor: *Principiul pozitiv al educației*, Vl. Pâslaru; *Educație prin optim axiologic*, L.Cuznețov; *Valori ale educației moderne*, N.Silistraru; *Psihopedagogia centrată pe copil*, Vl.Guțu; *O pedagogie a integralității: teorie și practică*, T.Callo, *Pedagogia practică a atitudinilor*, T.Callo.

Dacă ne referim la Legea Învățământului, Nr. 547 din 21.07.1995, observăm că articolul 26

cu privire la organizarea învățământului superior are drept scop „formarea unei personalități multilateral dezvoltate și creative”, aceasta fiind unica prevedere privind relația *formare profesională - valori* în acest document [117]. Pe parcursul deceniilor, Legea învățământului din 1995 a fost completată de mai multe ori. Aceste modificări au survenit odată cu schimbarea perspectivelor de perfecționare a societăților europene în baza cunoașterii și cercetării. Din acest punct de vedere, a venit momentul oportun pentru adoptarea unei legi noi, care să înglobeze toate imperativele reformatoare ale timpurilor noi, inclusiv cele incluse în documentele programatoare ale instituțiilor europene.

Urmărind evoluția tratării problemei valorilor în documentele de politici educaționale, menționăm, spre exemplu, că în *Concepția Educației în Republica Moldova* se tratează pe deplin acest aspect: se optează pentru umanizarea educației; personalitatea este recunoscută ca valoare supremă; educația servește drept mijloc de transfer de valori dinspre societate spre individ; se menționează ancorarea finalităților educației în valori și se accentuează suportul valoric al principiilor, funcțiilor și curriculumului național [53].

Aprobarea noului Cod al Educației promovează nevoia redimensionării valorilor în sensul de aliniere la valorile Uniunii Europene și la valorile general-umane. Astfel, conceptualizarea idealului educațional a scos în evidență mai multe valori importante ale societății postmoderne: „*Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea **personalității autonome cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate***” [49, p.11].

În opinia noastră, Codul Educației nu schimbă prioritățile valorice, stabilite în legea veche, ci doar ține cont de noile tendințe și schimbări din societatea contemporană, de globalizare și integrare europeană. Astfel, se pune accentul pe educația cetățenească pentru democrație în spiritul valorilor general-umane, acestea fiind expuse explicit în Articolul 5 *Misiunea Educației*, Articolul 6 *Idealul Educațional* și Articolul 7 *Principiile Fundamentale ale Educației*. Mai mult, Codul Educației promovează nevoia reconsiderării valorilor în sensul de aliniere la valorile Uniunii Europene, general-umane și, ca urmare logică, pune accentul pe rolul învățământului superior pentru dezvoltarea economică, socială și culturală, pe „dezvoltarea durabilă pentru democrație, pace, justiție” [idem p. 47].

Conform Strategiei Naționale „Educația – 2020”, educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova. Ea constituie factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale și general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității

naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină în mare măsură calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. Ministerul Educației propune schimbarea accentelor în educație în favoarea calității procesului educațional și a competențelor pe care tinerii le obțin în procesul educațional, fapt care vine în concordanță cu concepția reformei Bologna. Printre obiectivele generale ale strategiei, primul este „asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative” [175, p. 3].

Sistemul universitar din Republica Moldova a suferit modificări importante în efortul de preluare a principiilor Procesului Bologna. Astfel, reformele învățământului superior din Moldova rezultă din reformele Procesului Bologna și vizează educația drept instrument principal în dezvoltarea economică, socială și culturală, în asigurarea sinergiei dintre învățământul superior, cercetarea științifică și racordarea ofertei universitare la piața muncii.

Actualmente, învățământul superior este marcat de anumite succese vizibile – organizarea învățământului superior pe cicluri, instituționalizarea creditelor de studiu, elaborarea/implementarea Planului-cadru pentru ciclul I etc. Schimbarea cardinală produsă se axează pe ideea formării necesității de completare și actualizare permanentă a cunoștințelor, perfecționarea continuă a priceperilor și deprinderilor, fixarea și convertirea lor în competențe.

În consens cu cele relatate, susținem ideea că orice schimbare profundă ar trebui să aibă ca punct de plecare *delimitarea valorilor dezirabile, stabilirea pe termen lung a finalităților ce țin cont de aceste valori*, relaționarea aspectului teoretic și a celui practic în procesul de formare profesională din perspectiva valorilor [58].

Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS), ca instrument unic, stabilește structura calificărilor și asigură recunoașterea națională, precum și compatibilitatea și comparabilitatea internațională a calificărilor dobândite în cadrul sistemului de învățământ superior. Natura diferită a competențelor care definesc o calificare obținută la absolvirea studiilor universitare, variabilitatea problemelor și a situațiilor în care aceste competențe se cer a fi utilizate, precum și regimul în care ele trebuie să fie manifestate de către un individ determină un demers deosebit de complex în definirea și diferențierea calificărilor.

Pe de altă parte, analiza Cadrului Național al Calificărilor (CNC) pentru diferite domenii ne-a demonstrat abordarea metodologică diferită a conținutului și structurii, deși se menționează importanța descriptorilor Dublin și recomandările Cadrului European al Calificărilor. Astfel, universitățile au adoptat conduite diferite în evidențierea competențelor dezvoltate de programele

de studii. Spre exemplu, în CNC pentru domeniile *Arhitectură, Inginerie și Tehnologie* se stipulează clar competențele transversale și profesionale și descriptorii generici ai acestor competențe în conformitate cu Cadrul European al Calificărilor [30, pp.26-27]. Dacă este să analizăm CNC pentru domeniile *Inginerie Agrară, Științe Agricole și Medicină Veterinară*, observăm că autorii operează cu conceptul de *competențe generice* înscrise în descriptorii de la Dublin, prin care, probabil, se subînțeleg competențele profesionale dobândite [31, p.13]. Din păcate, competențele transversale nu sunt nominalizate și nici incluse în lista competențelor generice, așa cum este cazul CNC pentru domeniile *Științe Economice și Turism*, unde competențele profesionale și cele transversale sunt descrise laolaltă prin descriptorul *competențele-cheie generice* [32, p. 14].

În virtutea efortului de a recunoaște, a măsura și a relaționa toate rezultatele învățării dobândite în cadrul sistemului de învățământ superior, observăm și alte incoerențe în planul finalităților de studii și a competențelor în structura Cadrului. Conform Cadrului European al Calificărilor, competențele profesionale se exprimă prin:

- *competențe profesionale generale*, care se dezvoltă în cadrul mai larg al domeniului de studii;
- *competențe profesionale specifice*, care se dezvoltă în cadrul restrâns al unui program de studii.

Analiza Cadrului Național al Calificărilor arată conceptualizarea diferită a competențelor profesionale de la domeniu la domeniu:

Tabelul 1.3.1 Semnificațiile conceptului *competențe profesionale* în CNC

Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Domenii
competențe-cheie generice	competențe specifice	<i>Științe Economice, Turism</i>
Competențe generale înscrise în descriptorii de la Dublin	competențe specifice înscrise în descriptorii de la Dublin	<i>Științe agricole, Medicină veterinară, Inginerie agrară</i>
competențe generale	competențe-cheie specifice	<i>Limbi Moderne și Clasice</i>
competențe generale - cheie	competențe specifice - cheie	<i>Științe Umanistice, Drept, Științe ale comunicării, Științe politice, Asistență Socială, Sociologie</i>
competențe generale	competențe specifice-cheie	<i>Psihologie</i>

După cum se poate observa, la diferite domenii, conceptul de *competență-cheie* este atribuit atât competențelor profesionale generale, cât și competențelor profesionale specifice, declanșând o incertitudine la nivel de conceptualizare.

Deși Cadrul European al Calificărilor nu are caracter obligatoriu, competențele descrise și progresia acestora trebuie să asigure capacitatea studentului de a demonstra competențele profesionale în condiții reale de muncă. Alfel spus, la absolvirea ciclului de licență, studentul va

stăpîni un set de valori profesionale corelate cu competențele descrise în CNC.

Studiul Cadrului Național al Calificărilor ne-a permis să constatăm că acest aspect nu este pe deplin valorificat în CNC. Analizînd diverse domenii de formare și competențele descrise, am încercat să surprindem relația competențe profesionale – valori profesionale [Anexa 8].

Observăm că substratul valoric al competențelor generale din CNC diferă de la domeniu la domeniu atît din punct de vedere conținutal, cît și cantitativ. Astfel, singura competență cu un substrat valoric al domeniului *Asistență Socială* nici pe departe nu reflectă esența activității profesionale a acestui domeniu, iar domeniul Limbi și Literaturi cuprinde doar *abilitatea de a înțelege culturi și tradiții străine în vederea promovării multiculturalismului*.

În această ordine de idei, concluzionăm că CNC nu asigură pe deplin o corelație explicită dintre competențele formate și valorile profesionale. Deci, capacitatea instituțională pentru elaborarea, planificarea și punerea în aplicare a programelor de studii nu contribuie pe deplin la sporirea calității învățămîntului superior. În opinia noastră, fiecare facultate furnizoare a unui program de licență poate să formuleze anumite competențe profesionale și/sau transversale pe lîngă competențele comune, astfel respectîndu-se autonomia universitară și conservarea diversității ofertei educaționale.

Un alt aspect, pe care îl considerăm important, este concordanța dintre calificările descrise în CNC și curriculum. Curriculumul universitar trebuie să fie corelat cu profilul calificării definit în Cadrul Național al Calificărilor, prin asigurarea coerenței între toate componentele curriculare, care să se supună corelării și principiului continuității.

Competențele transpuse în curriculum vizează dezvoltarea personalității în relație cu diferite situații de învățare sau profesionale; asigură o concepție unitară în proiectarea profilurilor de formare; realizează o unitate în diversitatea proiectelor curriculare centrate pe competențe. Toate aceste trăsături trebuie să derive direct din competențele profesionale stipulate în CNC prin descrierea uniformizată a rezultatelor învățării sub formă de competențe asociate calificării.

Abordarea dimensiunii acționale a curriculumului este cunoscută prin potențialitatea practică a operaționalizării obiectivelor curriculare pe cele trei niveluri comportamentale: *cunoaștere și comprehensiune, aplicare, integrare*, care susțin transformarea unui obiectiv în operații, manifestări, comportamente, conduite direct observabile, dar și măsurabile/evaluabile. În pofida elaborării diverselor taxonomii și metodologii de operaționalizare a obiectivelor, *descrierea unui comportament observabil este, în general, considerat irealizabil în cazul formării atitudinilor și valorilor*. Specificul achizițiilor de atitudini și valori nu permite o detaliere în unități comportamentale direct observabile ca și în cazul unei activități cognitive. Faptul că taxonomia afectivă a lui D.Krathwohl a apărut cu nouă ani mai tîrziu decît cea

cognitivă și psihomotorie, denotă marea dificultate a problemei. În opinia noastră, *caracterul incomensurabil al valorilor presupune o cunoaștere calitativă a valorilor*, aspect esențial care nu este valorificat pe deplin de către cadrele didactice.

În scopul determinării încărcăturii valorice a obiectivelor de referință reflectate în unitățile de conținut, am realizat o analiză a curricula Facultății de Limbi și Literaturi Străine, USM, concentrându-ne atenția asupra obiectivelor de referință stipulate. Astfel, au fost studiate 55 de curricula, elaborate la 5 catedre ale Facultății de Limbi și Literaturi Străine: Filologia Engleză, Limba Engleză, Filologia Franceză, Limba Franceză, Literatura Universală.

Ca rezultat, am constatat *asimetria* dintre ponderea obiectivelor pentru domeniul cognitiv, domeniul acțional și cel atitudinal. În opinia noastră, există cauze obiective a acestor lacune: caracterul incomensurabil al achizițiilor atitudinale; abordarea tradițională cu accentul pe aspectul cognitiv al procesului de predare-învățare-evaluare; lipsa cadrului teoretic-conceptual cu accent pe dimensiunea axiologică, care ar servi drept reper metodologic pentru cadrele didactice. Studiul documentelor curriculare ne-a permis să scoatem în evidență anumite realități.

La disciplinele teoretice, numărul total de obiective este mai mic decât la disciplinele teoretico-practice. Constatăm un număr total începând cu 16 până la 48. Respectiv, obiectivele cu un caracter pronunțat valoric sunt foarte puține la număr:

Tabelul 1.3.2 Raportul obiectivelor la disciplinele teoretice

<i>Disciplina</i>	<i>Număr total obiective</i>	<i>Obiective atitudinale</i>
Tipologia textului (l.franc)	21	1
Semiotica textului (l.franc.)	27	5
Semantica textului englez	48	7
Tranziția în literatură	42	6
Lexicologia/Stilistica l.franc.	37	3

La disciplinele practico-teoretice sau disciplinele-modul, numărul total de obiective este mai mare, dar cantitatea obiectivelor atitudinale este neînsemnată în raport cu numărul total de obiective stipulate în curricula.

Tabelul 1.3.3 Raportul obiectivelor la disciplinele practico-teoretice, disciplinele modul

<i>Disciplina</i>	<i>Număr total obiective</i>	<i>Obiective atitudinale</i>
Sintaxa/Bazele comunicării l.franc.	60	4
Lexicul/Gramatica l.engl.	152	36
Sintaxa/Comunicarea l.engl.	85	11
Morfologia/Fonetica l.franc.	110	10

Predarea limbilor străine la facultățile nefilologice are scopul de a dezvolta competențele comunicative în baza lexicului de specialitate. Putem afirma că plasarea limbii străine într-un context real și specializat ar trebui să contribuie semnificativ la configurarea profilului moral al specialistului în devenire. Studiind distribuția obiectivelor în acest context, conchidem că aspectul formării de atitudini nu este valorificat pe deplin, iar accentul în predarea limbilor străine la alte facultăți se concentrează prioritar pe capacitatea de „a ști să faci” și nu pe „a ști să fii”, care este indicatorul principal al performanței în învățământul superior.

Tabelul 1.3.4 Raportul obiectivelor la facultățile nefilologice

Disciplina	Nr.total obiective	Nivelul aplicare	Obiective atitudinale
Limba franceză, <i>Facult. Psihologie/Științe ale Educației</i>	49	32	6
Limba franceză, <i>Facultatea de Științe Economice</i>	47	33	5
Limba engleză, <i>Facult. Psihologie/Științe ale Educației</i>	97	55	11
Limba engleză, <i>Facultatea de Litere</i>	152	62	36
Limba engleză, <i>Facultatea de Drept</i>	70	42	14
Limba engleză, <i>Facultatea de Științe Economice</i>	36	19	8

Valorile literaturii se manifestă prin valențele mobilizatoare, sugerarea de atitudini, idei și adevăruri, prin trezirea interesului și prin activarea tuturor sferelor conștiinței.

Tabelul 1.3.5 Raportul obiectivelor la disciplina *literatura*

Disciplina	Total obiective	Nivelul cognitiv	Obiective atitudinale
Literatura engleză	96	36	12
Literatura universală	116	49	11
Istoria literaturii universale	67	21	9
Postmodernismul	45	17	9
Evoluția literară în Anglia	74	28	8
Literatura italiană	65	38	9

Analizând raportul dintre numărul de obiective, am constatat că în predarea literaturii domeniul cognitiv este abordat prioritar în raport cu domeniul afectiv și psihomotor.

Studiul finalităților microstructurale de predare a limbilor străine în cadrul Facultății de Limbi Străine ne-a permis să determinăm că competența, indicatorul principal al performanței în învățământul superior, a fost preluată într-un *mod declarativ*. Mai mult, abordarea competenței s-a dovedit a fi una tehnicistă. Analiza realizată demonstrează ponderea componentei cognitive și/sau acționale, în defavoarea componentei atitudinale, ceea ce dovedește că predarea se axează preponderent pe obiectivele nivelelor de *cunoaștere* și *aplicare* și nu pe achizițiile valorice.

Obiectivele pedagogice complexe care vizează rezolvarea unor situații-problemă, stimularea creativității, dezvoltarea atitudinilor morale și a judecăților de valoare au un caracter deschis. Acestea oferă, pe de o parte, posibilitatea ca fiecare student să dea un răspuns personal, cu elemente de originalitate, de creație, care nu pot fi uniformizate, standardizate, iar pe de altă parte, sursa de perfectibilitate în raport cu standardele de competență instituționalizate la nivel de politică universitară.

Marginalizarea dimensiunii valorice a formării profesionale este o problemă majoră în învățământul superior. Actul de valorizare a personalității viitorului este în mare măsură unul implicit, problema fiind nu doar a procesului de formare profesională, ci și a întreg sistemului. *Parcursul procesului de interiorizare a valorilor trebuie să fie operaționalizat pe linie descendentă, dinspre delimitarea valorilor necesare domeniului de formare profesională spre competențele profesionale susținute valoric și descrise în CNC, transpuse curricular și operaționalizate la nivel de proces.*

Analizată în ansamblul său, noua concepție a învățământului superior a fost implementată într-o perioadă relativ scurtă. În pofida eforturilor autorităților de a apropia sistemul universitar de standardele europene, menționăm că implementarea reformelor s-a axat preponderent pe forma sau structura sistemului și pe aspectele tehnice ale procesului. În opinia noastră, *independența și autonomia* instituțiilor superioare de învățământ trebuie să asigure adaptarea continuă nu doar a structurii și funcționalității sistemului, ci și a *misiunii universităților, a valorilor promovate de fiecare instituție de învățământ superior, a implicațiilor asupra dimensiunilor etice și morale ale absolvenților.*

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Evoluția conceptului *valoare* a fost marcată de saltul calitativ de la perspectiva economică, care a identificat valoarea cu utilitatea, la postmodernitate – prin atribuirea conceptului cu multiple semnificații. Incorporate în sisteme, valorile conferă sistemului de valori diverse caracteristici: caracter închis/deschis, manifestare prin comportamente, opinii și atitudini, caracter incomensurabil, valabilitate, stabilitate, determinare socială etc., caracteristica principală fiind faptul că acestea nu pot fi observate direct. Clasificarea valorilor este prielnică dacă se stabilește o relevanță epistemică utilă pentru studiul valorilor.

2. Orientarea valorică este o factură complicată în structura personalității, funcția principală fiind cea reglatoare pentru pronosticul comportamentului. Pentru elucidarea problemei valorilor și a orientărilor valorice este nevoie de o cercetare bazată pe o abordare de tip sistemic.

3. În temeiul analizei reflecțiilor despre valoare și rolul acestora în educație în literatura filosofică și cea pedagogică concluzionăm că, deși în antichitate valorile erau considerate virtuți, creștinismul a adus în prim-plan valorile scolastice, umaniștii au optat pentru cultură și moralitate, moderniștii pentru virtuțile morale și perfectibilitatea umană, iar majoritatea marilor filosofi și pedagogi optează pentru principiul conformității educației cu natura copilului și cultura. Educația orientată spre valori este condiția cea mai importantă a oricărui tip de societate care tinde spre prosperitate.

4. Odată cu lansarea Spațiului European al Învățămîntului Superior, învățămîntul din Republica Moldova a trecut printr-o perioadă de schimbări și transformări, acestea fiind determinate de schimbările externe și interne pe plan economic, politic, social, științific etc. și de reformele procesului Bologna produse în educație. Dezvoltarea competențelor specifice domeniului profesional, precum și domeniilor transversale, a dus la necesitatea schimbării profilului studentului prin educarea caracterului personalității acestuia și accentul pe aspectul axiologic al personalității, necesar integrării socio-profesionale.

Analiza procesului de formare profesională în învățămîntul superior a scos în evidență o incoerență conceptuală, generată de lipsa unor accente definitorii ale prevederilor procesului Bologna reflectate în documentele normativ-reglatorii din Republica Moldova. Această lacună conceptuală este evidentă în aspectul axiologic al procesului de formare profesională. Pe de o parte, noua paradigmă a formării profesionale promovează importanța și necesitatea dezvoltării potențialului atitudinal-valoric, ca reper-cheie al comportamentului socioprofesional. Pe de altă parte, documentele de politică educațională din Republica Moldova imprimă acestui aspect mai mult un caracter declarativ, fără a stipula concret mecanismul de formare a dimensiunii atitudinal-valorice în procesul de devenire a specialistului.

4. Analiza Cadrului Național al Calificărilor apreciat de către noi ca și document conceptual de bază al formării profesionale a scos în evidență diverse carențe ce țin de: conceptualizarea competențelor, corelația parțială dintre competențele profesionale și valorile profesionale, neconcordanțele dintre calificările descrise în CNC și curriculum.

5. Analiza curricula a mai multor specialități, inclusiv și a domeniului de formare profesională Limbi și Literaturi Moderne a demonstrat că modelul competenței a fost preluat în mod declarativ, cu accentul prioritar pe obiectivele nivelului de cunoaștere și aplicare, fără accentuarea dimensiunii axiologice în formarea profesională.

2. DIMENSIUNI TEORETICE ALE SISTEMULUI DE VALORI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

2.1. Coordonata teoretică a orientării valorice ca dimensiune a procesului educațional

Abordarea filosofică. Filosofia, ca mod de reflectare teoretică, unitară, a existenței, exprimă în noțiunile și categoriile sale o experiență practică și ideatică deosebită a umanității. În seria determinărilor ontologiei umanului, opțiunea axiologică ocupă un rol important. Încă de la începuturile sale, filosofia cuprindea reflecția despre domeniul moral în sensul că valorile și dorința de a crea valori reprezintă cauze adânci care pun în mișcare atât individul, cât și colectivitățile.

Valorile au devenit obiectul meditației filosofice, care a apărut din nevoia de a da răspuns marilor întrebări pe care omul le pune în legătura cu existența și formele ei, relațiile omului cu universul și valorile făurite de el. Astfel, problema valorii a devenit inevitabilă, iar răspunsurile teoretice sunt în concordanță cu particularitățile modului de gândire al epocii și al culturii, precum și cu idealurile ei. Prin urmare, orice teorie a valorilor este atât o explicație privind esența și rostul valorilor, cât și o interpretare și o promovare a lor.

În contextul celor expuse, vom analiza discursul teoretic al valorii din perspectiva **filosofiei care absolutizează rolul individului, condiția și devenirea lui în lumea reală** (teoriile social-relaționiste ale valorii – P.Andrei, M.Florian, T.Vianu; filosofia lui F.Nietzsche; teoriile utilitariste – J.Dewey, W.James, J.Bentham; teoriile existențialiste – J.P.Sartre, D.D.Roșca, S.Kierkegaard).

Așezînd valoarea la baza concepției despre lume, P.Andrei are în vedere că atât valorile teoretice, cât și cele practice trebuie să aibă un rol activ, transformator în raport cu lumea reală, că substratul lor reprezintă realitatea, care este exterioară subiectului creator de valori. Concepția filosofică a lui P.Andrei se bazează pe raportul care stabilește relația între subiect și obiect, valoarea ia naștere și ființează printr-o reciprocitate permanentă a subiectului creator cu obiectul care ocazionalizează creația [Apud 125, p.188].

În contextul respectiv, se înscrie și filosofia lui M.Florian, care pornește tot de la om pentru a cerceta rosturile vieții sale, putința de a fi fericit, adică perspectiva umană. În opinia autorului, filosoful este un creator de valori, un profet, „indrumător și duhovnic”, iar filosofia este o disciplină a vieții „dătătoare” de norme și valori [143, p.181].

În această ordine de idei, „întemeietorul de axiologie”, T.Vianu, situează valoarea într-o zonă ideală, intermediară între conștiință și lucruri. Astfel, valorile trezesc și stimulează dorințele la fel cum măsoară forța demiurgică a insului creator. Insul creator, în această viziune, caută valorile și le pune în evidență ca valori reale cu funcții unice, iar ceea ce antrenează forța și

voința insului creator este mijlocul și scopul [124, p.210].

În cercetarea problemei valorilor, P.Andrei este printre primii filosofi care face o distincție clară între procesul de cunoaștere a valorilor, care este unul logic și care emite valori teoretice, explicative; și procesul de recunoaștere, care este un proces practic și are ca rezultat valorile practice, deja valorificate [7, p.62-67]. Mai mult, P.Andrei consideră că axiologia ca știință este chemată să studieze împreună cu sociologia atât procesul de realizare a valorilor în viața practică, cât și aprecierea lor. Aceste științe subliniază cadrul social în care valoarea se realizează, urmăresc modul concret de creație a acesteia, precum și locul, importanța diferitor valori.

Pentru aceasta, P.Andrei încearcă să surprindă valoarea în proces, ca fenomen social-istoric și raportată la individ și societate. Pe un asemenea fond de idei, filosoful propune o analiză a valorilor juridice, economice, politice, etice, istorice, estetice, religioase și social-culturale. Autorul înțelege exact care este înlănțuirea lor firească, modul în care se influențează reciproc și prioritatea lor. Valoarea, după P.Andrei, concretizează idei, fapte și acțiuni și reprezintă întrupări ale unor scopuri, dorințe sau idealuri. Acestea ființează prin produse ale activității creatoare specifice fiecărui compartiment al vieții sociale: economic, juridic, politic, istoric, estetic, religios etc. Altfel spus, valoarea este o expresie a trebuințelor sociale [7, pp.103-104].

Avantajul acestei concepții despre valoare este punerea ei în raport cu anumite reguli sau norme. Odată împlinită, realizarea valorii este supusă cunoașterii. Astfel, sensul realizării valorilor presupune, în concepția filosofului român, procesul de cunoaștere și de valorificare a valorii. Rolul acesta îi revine insului creator, care are un rol constitutiv determinant, cu o poziție activă, care materializează prin actele sale de creație valoarea.

La fel ca și P.Andrei, M.Florian pune în evidență insul creator și prevalența socialului în diferite momente ale dezvoltării societății, insul care cunoaște lumea valorilor prin creație. Acesta trebuie să fie insul social, veșnic nemulțumit, un etern căutător și „permanent înălțător al societății” [143, p.185].

Această concepție este aproape de cea a lui T.Vianu, care acceptă teoria filosofico-sociologică a valorilor, se ocupă de creația poetică și stilistică a valorilor. Sistemul său axiologic este unul deschis, deoarece poate primi conținuturi din ce în ce mai bogate. Pentru filosoful român, națiunea este generatorul universalului ca o consecință a particularului, iar valoarea există prin insul creator și energetic [186].

Filosofia lui F.Nietzsche de asemenea se încadrează în logica cercetării, deoarece construiește o filosofie a vieții în centrul căreia se află omul ca creator de cultură. Astfel filosoful devine un precursor al tematicii existențialiste în încercarea sa de reconstrucție a teoriei culturii, dar și în direcția ontologiei umanului. În această opinie, omul în existența sa trebuie să fie o

ființă puternică și de înaltă cultură, aptă de creație și acțiune, autodisciplină și respect față de sine, liber și tolerant [2, p.26; 14, p.3]

Pornind de la experiență și urmărind să împace viața cu conștiința, faptele cu valorile, J.Dewey a cercetat *utilul* ca factor ordonator al tuturor valorilor, criteriu absolut pentru Adevăr, Bine și Frumos, iar „valoarea este un aspect al interacțiunii imediate, esențiale dintre organism și mediu. Dincolo de acest teren al experienței nu se pune nicio problemă de validare a valorilor.” [72, p.77]. În încercarea reconcilierii contradicției dintre ceea ce „este” și ceea ce trebuie să fie, J.Dewey încearcă o apropiere dintre judecățile factuale și cele de valoare.

Omul, cu trăirile lui, cu experiența sa subiectivă se află și în centrul doctrinei *existențialiste*, care respinge distincția dintre subiect și obiect, iar omul se prezintă ca pură subiectivitate și nu ca manifestare a unui proces cosmic și vital. Spre deosebire de pragmatism, existențialismul relevă cercetări care să pună în centrul gândirii existența umană, care pleacă de la subiectivitate.

Existențialistul ateu, J.P.Sartre, privește individul ca fiind liber și respinge ideea de arhetip uman. După părerea filosofului francez, nu poate exista o imagine predeterminată a ceea ce cineva ar trebui să fie. Omul este liber a se inventa și reinventa pe sine. Individul lui J.P.Sartre este și nu poate fi niciodată altceva decât ceea ce el însuși a hotărât să devină [152, pp.65-67].

Analizând condiția umană în spațiu și timp, F.Nietzsche marchează ideea despre o căutare reală de creare a personalității, calea prioritară fiind cea a valorilor. Valoarea are o semnificație deziderativă, o funcție de organizare, de ordonare a lumii în conformitate cu pluralismul valoric. Pentru F.Nietzsche, valoarea coincide cu determinarea conceptului de adevăr și fixează ceea ce este considerat adevărat, iar principiul normativității este *utilitatea* [23, pp.59-60].

Pragmatismul nietzschean, raportul dintre *valoare și utilitate* este susținut și de W.James. Astfel, sunt importante rezultatele practice ale ideilor noastre, ideile care au consecințe utile, care duc la rezultate eficiente în experiență unde adevărul coincide cu verificarea, fapt care duce la ancorarea în relativism și, ulterior, în subiectivism. Conform accepțiunilor respective, metoda pragmatistă duce spre teoria adevărului care constituie valorile: sănătatea, bogăția și forța.

Promotorii utilitarismului restrâng experiența valorii la trăire, experimentare în conștiință, situînd-o mai mult în planul sentimentului, al voinței decât în cel al rațiunii. Dacă ne referim la lucrările lui J.Dewey, observăm că el nu acceptă faptul existenței scopului care să nu fie și mijloc pentru alt scop. Acceptînd doar valorile instrumentale, J.Dewey susține că raporturile unui om cu semenii săi se manifestă ca un simplu mijloc pentru realizarea unui scop pragmatic [Apud 103, p.264]. Întregul sistem de valori tinde spre un termen de referință ultim, în locul omului apare *utilul*, un principiu al ordinii ierarhice a valorilor, un factor ordonator al scării de valori.

Criticînd utilitarismul valorilor, F.Nietzsche califică concepțiile acestei filosofii drept

„superficiale și naive”. Astfel, valoarea nu poate fi scop, iar exaltarea criteriului utilității este inadmisibilă, deoarece utilitatea este considerată doar un joc al imaginației [2, pp.26-27].

Analiza lucrărilor lui J.Dewey ne-a oferit posibilitatea să remarcăm premisele creării filosofiei pragmatice a educației. Ipoteza sa de lucru este aserțiunea: „educația este laboratorul în care specificările filosofice se concretizează și se experimentează, iar filosofia este încercarea de ansamblare a cunoștințelor detaliate despre lume și viață într-un întreg unic atotcuprinzător” [Apud 41, p.52]. În acest context, valoarea filosofiei pentru educație „nu constă în furnizarea soluțiilor, ci în definirea dificultăților și în sugerarea metodelor de a le aborda” [70, p. 278].

Tendențele contradictorii asupra problematicii valorilor omului modern se manifestă la F.Nietzsche, care dă credit valorilor vitale în detrimentul celor morale și propune ca salvator al civilizației *supraomul*, ca om al creației și al depășirii. Omul transformator este cel ce creează și instituie valori. Dincolo de individualismul relativist, concepția lui F.Nietzsche atrage atenția prin afirmarea încrederii în puterea omului de a crea propriul sistem de valori ca ființă valorizatoare [41, p.61].

Ideea căutării în valori a punctului de sprijin pentru acțiunea umană și un temei pentru sensul existenței se găsește la D.D.Roșca, iar încrederea în valorile perene ale ființei umane reprezintă pentru savantul român posibilitatea de a depăși sentimentul tragic al realității [152, pp.200-201].

Filosoful G.Hegel la fel se adresează omului în general, fiind convins că indivizii își îndeplinesc misiunile pământești doar din voința lui Dumnezeu, iar existențialistul S.Kierkegaard ne reamintește că orice individ este o personalitate a cărui „realitate etică” este pur personală, realizată de sine însuși [idem p.64; 87, p.55]. Astfel, propoziția principală a existențialismului este *existența precede esența*, adică ființa umană își creează propriul sistem de valori, căutat doar în om și își determină scopul vieții prin conștiința sa proprie. În consens cu cele expuse, menționăm că existențialismul este sinonim cu „o filosofie a crizei existenței umane”. Pentru S.Kierkegaard, angoasa și disperarea sunt elementele motrice esențiale ale existenței.

Spre deosebire de S.Kierkegaard, M.Heidegger se ridică împotriva stării de angoasă a omului, deoarece grija sau frica este un obstacol existențial, o stare în care omul nu se poate adapta societății, mediului și nu se poate dezvolta. Subiectivitatea existențialistă este considerată de M.Heidegger drept o experiență, adaptare și integrare în societate. În consecință, se sugerează omului să fie după felul de a fi al societății [152, p.66].

Conform accepțiunilor lui D.D.Roșca, existența este și rațională și irațională, anume acesta fiind momentul tragic, care, în opinia autorului, poate fi depășit prin acțiune și creație, doar acestea generând valori. Încercarea de depășire a tragicului ontologic este realizată în spirit kierkegaardian, care presupune morala înfruntării creatoare a destinului [idem pp.198-199].

În opinia lui V.C.Morris, o criză poate fi depășită prin libertate, acesta fiind „un proiect de trezire de luptă cu somnul indiferenței pentru a recunoaște că fiecare este arhitectul vieții umane și că este, prin această viață, creator de valori în lume” [Apud 41, p.76]. Libertatea și alegerea sînt noțiuni intercorelate, care ajută individul să fie responsabil pentru valorile în numele cărora a ales să trăiască.

Analizînd filosofia care absolutizează rolul individului, condiția și devenirea lui în lumea reală, observăm că ea nu se axează pe definirea conceptului *valoare*, dar pe explicarea scopului sau sarcinii acesteia. Din această perspectivă, educația trebuie să devină un act de descoperire a personalității. Condițiile acestui act, în viziunea lui V.C.Morris, sunt reflecțiile subiective și conștiința existenței personale [214, p.284].

Convingător în acest sens este modul existențialist de gîndire pedagogică a lui G.Kneller, care afirmă că educația trebuie să presupună dezvoltarea capacității individului de a înțelege că existența înseamnă nu doar fericire și reușită, dar și dezastru sau prăbușire. Astfel, rezultatul educației asupra persoanei este înțelegerea că ea este liberă să decidă asupra comportamentului, a deciziilor pe care le va lua și că nu va fi scutită de consecințele alegerilor și deciziilor adoptate [6, pp.140-141]. În această ordine de idei, pentru D.D.Roșca, punctul de pornire este inteligența care ajută omul să se adapteze la viață și la lume. Conștiința omului, împreună cu intelectul tind mereu spre o adaptare și un echilibru într-o lume plină de conflicte, dar concomitent formează un câmp nelimitat de posibilități, dobînzi și eșecuri [14, p.121].

Este evident faptul că, din *perspectiva filosofiei centrate pe individ*, întrebările fundamentale ale omului obișnuit de asemenea își găsesc răspunsuri prin educație: sensul vieții, soarta, natura binelui moral, libertatea, dreptatea sunt teme general-umane care au nevoie de semnificațiile conceptuale dobîndite nu doar prin reflecțiile filosofice, dar și prin educație.

Pentru a urmări în continuare evoluția abordărilor filosofice ale valorii, considerăm importantă o succintă trecere în revistă a cercetării acesteia din punctul de vedere al **filosofiei care absolutizează sensul general uman sau extrauman al judecății de apreciere** (teoriile obiectiviste ale valorii (Școala de la Baden); teoriile fenomenologice (E.Husserl, M.Scheller, N.Hartmann); valoarea în viziunea lui L.Lavelle; teoriile metafizice în evoluția valorii (H.Münsterberg, Ed.von Hartmann, W.Ostwald, L.Blaga).

Punctul de vedere fenomenologic, împreună cu neokantienii Școlii de la Baden au legitimat teoria generală a valorilor de pe poziția autonomismului, susținînd primatul absolut al valorii și opoziția existență-valoare. Cu acest prilej, W.Windelband a diferențiat conceptul axiologic de cel gnoseologic. În pofida dominației teoriei cunoașterii la sfîrșitul sec. al XIX-lea, W.Windelband indică faptul că valoarea nu este ceva dat prin experiență și gîndire, iar cunoașterea se mărginește

la ceea ce este real. Deci, ceea ce trebuie să fie apare nu în știință, dar în conștiință. Totodată, se ilustrează principiul deosebirii dintre valoare și existență, se afirmă că valoarea s-ar pierde, dacă norma ar coincide cu realitatea, adică existența și-ar pierde valoarea proprie [14, p.18; 97, p.29].

După H.Rickert, deosebirea dintre existență și valoare este posibilitatea de a admite o negare a existenței, nu și o „existență negativă” care s-ar opune „existenței pozitive”. Fiind considerată obiect al cunoașterii, valoarea devine un pretext de reconstrucție a teoriei cunoașterii. H.Rickert elaborează concepte care lămuresc raporturile dintre lucruri și bunuri, bunuri și valori, valoare și apreciere, valabilitate și valorizare [19, pp.39-40].

M.Scheller a văzut în fenomenologie omul viu în unitatea sa și în deschiderea lumii care îi aparține. Această trăsătură specifică fenomenologiei de la München este o direcție fenomenologică nouă pentru înțelegerea esenței și funcționalității valorilor.

Asemenea lui M.Scheller, L.Blaga raportează totul la om, cercetează capacitatea omului de a se realiza ca om. El se include treptat cu societatea în câmpul valorilor. Dar, valorile nu reprezintă pentru L.Blaga ceva aparte, autonom sau obiectiv. Ele se integrează concepției sale metafizice „... despre misterul cosmic, despre existență, despre lume și viață, care își merită cu adevărat numele numai când poate să legitimizeze într-un fel și lumea valorilor” [124, p.204].

O idee prețioasă a cercetătorilor fenomenologi este că ei consideră că valorile în sine nu au nicio putere de a se realiza în lumea reală, ci numai prin intermediul omului. Numai omul ca ființă morală posedă autonomie axiologică. Împotriva relativismului etic, N.Hartmann concepe apriorismul ca pe un tot unitar autonom, adică valorile au o esență independentă de orice și nu conștiința determină valorile, ci valorile determină conștiința.

După cum se poate observa, viziunea fenomenologică abordează problema valorilor din perspectiva omului considerat ca „spirit obiectiv” și, de aceea, se ajunge la concluzia că numai admiterea autonomismului valorilor ar fundamenta caracterul lor absolut, universal valabil. Mai mult, fenomenologii au conturat o sferă autonomă a reflecției filosofice, ceea ce ne permite să constatăm că definirea sensului acțiunilor umane este posibilă numai prin raportarea la valori. Atât neokantienii, cât și reprezentanții fenomenologiei consideră valorile ca fiind esențe alogice, iraționale, obiective, independente atât de lumea reală, cât și de subiectivitatea umană.

Concluzionăm că aceste teorii ale valorii reprezintă o experiență filosofică idealistă, care pune probleme și propune soluții demne pentru procesul complex al reconstrucției filosofice din secolul al XX-lea. Elaborarea dată a fost orientată spre valori, umanism și libertatea personalității, fiind subordonate ideilor liberalismului și modelului clasic al omului.

Cercetările în domeniu și constatările noastre ne permit să scoatem în evidență abordarea valorii din punct de vedere *metafizic*, cele mai cunoscute reflecții fiind:

- Opinia lui L.Lavelle, după care valoarea vine din spirit și exprimă totdeauna raportul lucrurilor și spiritului. Spiritul este definit ca o activitate personală specifică individului, ceea ce înseamnă că valoarea provine totuși din individ, dar subzistă fără individ [109, p.88]. De aici reiese că valoarea își are originea în individ, dar este în același timp un dincoace de subiect, de activitatea spiritului [idem p.94].

- Afirmatia lui H.Münsteberg, după care ființa umană produce valori adevărate numai când voința este parte a acestei lumi supra-individuale; valoarea este satisfacerea unei voințe cosmice.

- Ideile lui W.H.Ostwald, după care valorile depind de disiparea imperativului energetic, iar evoluția omului este valorificarea energiei. Deci, viața este un proces disipativ al energiei liber existente și cu cât energia este întrebuințată cu scopuri mai mari și mai bune, cu atât viața este mai înaltă. Baza energetică este forma generală a valorilor. Valorile sunt transformate de W.H.Ostwald în *imperative energetice*, iar evoluția este valorificarea continuă a energiei, în timp ce imperativul energetic este identic cu fericirea [5, p.46].

- Filosofia lui L.Bloga în care existența omului începe de la *mister*, iar prin valorizare omul trebuie să ajungă Creator. Crearea valorilor, după L.Bloga, se declanșează din setea de viață a subiectului și dorința acestuia de angajare continuă în procesul cunoașterii. Spre deosebire de P.Andrei, care propune un sistem logico-filosofic, sau T.Vianu, care vine cu un sistem estetic-filosofic, L.Bloga oferă un sistem care pornește de la creator spre filosofie [124, p.207].

Cercetările în domeniul vizat și constatările noastre permit să scoatem în evidență ideea că, în viziunea filosofiei care absolutizează sensul general uman, individul este considerat eul microcosmic care se află în procesul de a deveni tot mai asemănător cu eul absolut. Acest individ este de asemenea caracterizat prin voința după perfecțiune, pentru că persoana ideală este perfectă, iar perfecțiunea este atinsă prin căutarea și cunoașterea adevărului, dar nu prin căutarea de bunuri materiale.

În contextul cercetării abordărilor științifice ale valorii, constatăm importantă analiza **teoriilor valorii care au ca reper paradigma raționalistă și paradigma empiristă a cunoașterii** (filosofia raționaliștilor E.Husserl, A.J.Ayer și ale empiriștilor R.Carnap, B.Russel, V.C.Morris).

Pentru E.Husserl, afectivitatea nu este totuna cu subiectivitatea, valorile nu au realitate, dar au un caracter imperativ și își cer realizarea. Potrivit acestei concepții, valorile se înfățișează omului ca o ierarhie obiectivă ce nu depinde de individ. Pentru individ, lumea valorilor este un câmp de realizări etice, fiind dependentă de capacitățile etice ale fiecărei persoane, iar purtătorii valorilor sunt persoanele și lucrurile.

La E.Husserl, nu persoana este câmpul realizării valorilor, ci comunitatea de persoane.

Astfel, axiologia lui E.Husserl capătă o trăsătură socială. Viața subiectului nu înseamnă nimic, ea este o parte a colectivității. Lumea îi apare lui E.Husserl ca sfișiată de imperfecțiuni și contradicții, unde nu există o autosatisfacere și mulțumire de sine individuală. Omul este un „inel” în lanțul solidarității, iar cea mai înaltă valoare pentru viața individului este deschiderea spre ajutor reciproc și solidaritate, care izvorăsc din libertatea morală a valorii [20, pp.90,93].

În etica lui A.J.Ayer, conceptele etice sînt pseudoconcepte, care au funcția de a exprima stări sufletești. În felul acesta, judecățile morale nu sînt judecăți empirice și, respectiv, nu pot fi verificate. Aceste judecăți sînt într-o legătură strînsă cu atitudinile, dar se constată lipsa valorii adevărului, deoarece ele nu pot fi înțelese ca enunțuri despre acele atitudini [87].

Dacă relativității explică valoarea printr-o reacție emoțională, R.Carnap afirmă că valorile își au geneza în interesele umane care cu timpul devin norme sau legi. Spre exemplu, regula „să nu minți” vine din experiența umană care exclude minciuna. Valorile, pentru R.Carnap, sunt niște principii fundamentale care stau la baza faptelor, iar, pentru o cunoaștere mai adîncă a faptelor, omul trebuie să-i cunoască valorile [19, p.31].

Logica empiriștilor este susținută și de Membrul Cercului de la Viena L.Wittgenstein, după care judecățile de valoare nu au sens și nu reflectă valori ale adevărului. O aserțiune morală este o relație posibilă, deci nu poate fi adevărată sau falsă, consideră L.Wittgenstein și, dacă nu poate fi adevărată sau falsă, ea nu are sens. Observăm o incoerență în observațiile lui L.Wittgenstein, unde, pe de o parte, se afirmă lipsa sensului, pe de altă parte, statutul logicii acestor afirmații este acceptat, dar nu este explicat [19, pp.64-65].

În concepția lui L.Lavelle, valoarea nu poate fi obiect de cunoaștere senzorială și nici rațională. Punctul de vedere neospiritualist esențial în lumea valorilor este de a simți, de a dori, de a estima și de a voi. L.Lavelle încearcă să ne convingă că la valoare nu se poate ajunge pe calea rațiunii sau a cunoașterii raționale. Valoarea nu poate fi nici transformată în cunoaștere. Filosoful francez nu merge atît de departe încît să ajungă la o izolare metafizică a facultăților intelectuale de cele psihice, precizînd că intelectul și voința se află într-o legătură indestructibilă și alcătuiesc unitatea invizibilă a conștiinței noastre [241; 86].

Asemenea lui L.Lavelle, L.Wittgenstein consideră că valoarea este prea independentă de cercetările empirice. Această independență este atît de evidentă, încît se ajunge la situația cînd distincția dintre valoarea pozitivă și negativă își pierde relevanța și sensul. Filosoful consideră că o valoare este relativă dacă este în relație cu un oarecare standard. Dacă valoarea relativă se subordonează unui standard, atunci valoarea absolută nu se bazează pe niciun standard, deci nu poate fi rațională sau irațională, rezonabilă sau irezonabilă. Concomitent, „judecățile de valoare

sînt în esență iraționale, deci trebuie păstrată tăcerea” [87, p.1181].

În această ordine de idei, relativismul moral se manifestă drept o reacție la metafizicul unificator al epocii moderne reprezentat de iluminism și hegelianism, după care nicio cultură nu poate avea pretenții față de valabilitatea universală. În opinia noastră, relativismul invită la lărgirea orizonturilor și la recunoașterea diversității experienței umane.

V.C.Morris susține că relativismul implică „transvaluarea valorilor”. Valorile absolute ca Adevărul, Binele și Frumosul au o validitate istorică limitată pentru o anumită societate și cultură. Așa-numitele „valori absolute” în realitate sînt „valori relative”, a căror validitate este recunoscută într-un context al unei culturi anumite [214, p.124]. În acelaș timp, relativismul trece ușor într-o ideologie a izolării comunităților și a sustragerii lor de la confruntarea cu criteriile raționale necesare conviețuirii. Relativiștii înaintează principiul respectării propriei culturi, deci nu există un principiu moral care ar permite acceptarea altor valori și norme. Astfel, atît valorile, cît și cunoștințele despre valori sînt relative, la fel ca și adevărul universal, care este un mit și tot ce noi putem observa sînt obiceiurile diferitor societăți. Aceste obiceiuri nu pot fi „corecte” sau „incorecte”, deoarece pentru o astfel de afirmare trebuie să existe un criteriu independent, care să judece respectivele obiceiuri. În această viziune, toate practicile culturale sînt corecte și trebuie tolerate în măsură egală. În cadrul acestei concepții, noțiunile de „corect” și „incorect” sînt relative la cultură, lucru care trebuie să fie valabil pentru toate culturile [Idem].

Relativitatea și subiectivitatea judecăților de valoare este explicată și de E.Lovinescu. Se afirmă că frumosul nu are caracter universal și unic și variază de la o epocă la alta, dar și de la individ la individ. Mai mult, judecățile de valoare se pot schimba de la o perioadă la alta. După E.Lovinescu, valorile sunt o creație individuală pe măsura capacității fiecăruia. Comparate cu științele exacte care oferă adevăruri cu caracter obiectiv, judecățile de valoare vor avea totdeauna caracter subiectiv [14, p.112].

Alte viziuni asupra relativismului aduc argumente despre avantajul acestuia. Relativismul ne indică pe drept spre un adevăr elementar și ne învață să ne ferim de prejudecăți, adică trebuie să avem dubii atunci cînd tindem să acceptăm orice opinie ca adevărată.

Empiriștii l-au înțeles pe om mai ales ca pe o ființă sensibilă, care suferă influențele din mediul natural și cel social. Ei pun accentul pe afectivitatea umană, pe care au perceput-o în strînsă legătură cu latura senzorial-perceptivă a omului. Ei nu au ignorat însă nici importanța rațiunii și voinței omului și nici libertatea umană. Pe plan critic, se constată că datele empirice, subiective nu garantează o corespondență oportună cu lucrurile și calitatea lor.

Filosofia modernă și contemporană a depășit, începînd cu I.Kant, această ruptură, realizînd o conciliere între cele două extreme, cu accentul pe ideea că intelectul nu poate intui nimic, iar

simțurile nu pot gândi nimic. Numai prin faptul că ele se unesc, poate izvorî cunoașterea. Paradigma fundamentală a lui I.Kant, *apriorismul*, reprezintă o viziune sintetizatoare care valorifică valențele pozitive ale raționalismului și empirismului, eliberate de sub influența transcendentalismului și senzualismului. Pentru I.Kant, omul este mai întâi de toate o ființă biologică cu tentații și limite ale voinței, dar este în același timp o ființă rațională. Această ființă poate învinge biologicul prin descoperirea universalității și necesității datoriei, iar educația trebuie să fie rațională, pentru ca natura omenească să se poată dezvolta.

Cele două demersuri au puncte tangențiale care se referă la demersul intelectual sprijinit pe anumite principii comune, iar în plan gnoseologic, ambele orientări împărtășesc ideea că există surse ultime ale cunoașterii.

Abordarea sociologică. Orientările valorice și valoarea au devenit din ce în ce mai prezente în literatura sociologică din ultimii ani. Impunerea conceptului *valoare* în disciplinele socio-umane este rezultatul unei schimbări profunde care a avut loc în structurile civilizațiilor moderne. Asistăm la procesul de autonomizare a valorilor și a domeniilor culturale. Autonomizarea valorilor devine un indicator semnificativ al modernizării și al progresului social. Tabloul valoric cunoaște o dinamică accentuată, acceptând ritmurile transformărilor sociale și ale evenimentelor istorice.

În sociologia morală a lui E.Durkheim găsim o ilustrare deosebit de importantă a faptului că sociologia a integrat, încă de la începuturile sale, ca pe un element corelativ propriei deveniri, cunoașterea faptului moral. E.Durkheim consideră că trebuie să se găsească un fundament nou pentru o morală care ar putea fi transmisă doar prin educație, fără apel la supunerea religioasă.

C.Bouglé vede în sociologie fundamentul științific al unei morale laice și identifică religia, morala, dreptul și economia drept sisteme de valori. T.Parsons afirmă că morala reprezintă coeziunea societății întemeiată pe valori, deoarece toate normele sociale au un conținut moral. De aici și ideea, pe care o lansează, despre societatea care nu poate exista fără morală [218].

M.Weber demonstrează că convingerile morale sunt inteligibile prin punerea în esență a raționalității lor și a autonomiei în raport cu structurile sociale [98, p.192]. În sociologia lui V.Paretto, ideologiile morale trebuie interpretate ca pe niște „raționalizări” în vederea justificării unor acțiuni a căror sursă veritabilă este sentimentul omenesc. Ca și F.Nietzsche, H.Lévy-Bruhl aspiră spre un tablou „naturalist” al valorii și consideră că abordarea sociologică modernă a moralei este punctul de vedere științific, raționalist care trebuie să fie împotriva alianței dintre spiritualism și teologie, iar sociologia să atingă precizia fizicii și matematicii [98, p.203]. Pentru E.Troeltsch, este important ca o valoare să fie văzută și din alte puncte de vedere, aceasta fiind ideea principală pentru toate teoriile moralei [idem, p.206].

Reieșind din criteriul vizat în abordarea moralei, G.Gurvitch a relevat ineficiența punctului de vedere subiectivist, cauza fiind considerată întemeierea teoriilor psihologice pe postulatul „invariabilității și caracterului noncontradictoriu al naturii umane”. G.Gurvitch susține că atât sentimentele, cât și intuițiile morale variază după grupuri, civilizații și indivizi [idem p.223; 73].

Explicațiile sociologice de tip consecvențialist i-a făcut pe unii autori să afirme că sociologia se construiește împotriva moralei sau că o denaturează. Conform opiniei lui W.J.Wilson, explicația naturalistă care face ca sentimentele morale să depindă de un simț moral înăscut i-ar reda realității morale inteligibilitatea pe care a pierdut-o în felul acesta [183, p.537]. R.Boudon propune un alt mod de redare a realității morale: de a se interesa nu numai de motivele consecvențialiste, ci și de cele plurale și contextuale care prevăd clasificarea faptului moral din punctul de vedere al actorului însuși [idem].

În opinia sociologului român P.Andrei, sociologia se constituie ca o știință a manifestărilor creatoare de valori. Procesele fundamentale ale existenței și activității omului sînt cele de cunoaștere și de recunoaștere a valorilor. Pentru a realiza o valoare, omul trebuie să o conceapă sub semnificația axiologică ca scop sau mijloc al unei acțiuni, care, după A.Bondrea, anume acesta este actul de cunoaștere a valorii. Diversitatea de expresie a acțiunilor umane are o dublă origine: în diversitatea condițiilor exterioare și în diversitatea soluțiilor privind determinarea și realizarea unui anumit tip de valori [25].

În legătură cu acest raport, P.Andrei relevă unitatea ireductibilă a ființei umane ca unitate real-practică în procesul creării și selectării analitice a valorilor. Omul, ca subiect cunoscător, realizează valori, iar ca subiect al acțiunii, aplică valorile practice sociale. „Prin sociologia valorii se înțelege studiul învățării valorii în societate sau, mai clar: legătura dintre realitatea socială și valori” [5, p.246]. Studiind valorile, sociologul afirmă că sociologia valorii cuprinde studiul realizării practice a valorilor și „arătarea” elementului social al valorii și conținutului în explicarea proceselor practice de realizare a valorilor. În acest sens, conchidem că valorile acționează ca o forță integrativă eficientă doar dacă sînt interiorizate de membrii colectivității și se transformă în repere ale conștiinței și conduitei indivizilor.

A.Bondrea distinge două niveluri analitice ale sociologiei valorilor: *nivelul determinării valorii și grupului* din care face parte, caracteristicile sale structurale; *nivelul cunoașterii mecanismelor de realizare practică* a valorilor. Realizarea valorilor sau valorificarea valorilor este un proces contradictoriu și conflictual care se realizează după anumite reguli și norme, care tind spre un „ideal”, care este „valoarea culturală” [25].

E.Durkheim, prin reflecțiile despre idealul moral, a ajuns inevitabil la problematica axiologică. Idealul lui E.Durkheim și C.Bouglé reprezintă „o stare a colectivității”, cu o ființă

socială la bază, reprezentând cea mai înaltă realitate pe plan moral și intelectual – societatea. Aportul important adus axiologiei de către E.Durkheim este combaterea opiniilor care insistau pe ideea concentrării valorilor în conștiințele individuale. Astfel, sociologul deschide drumul cercetării raporturilor dintre societate și grup, clasă și valorile sociale.

Abordând problema idealului social, E.Durkheim își demonstrează atitudinea sa față de problema valorii. Pentru el, valorile sacre sunt valorile dedicate comunității pe care numai cei care se ridică deasupra mediului „profan” le pot înțelege și aprecia importanța. Sociologul francez și-a pus problema obiectivității valorilor, pe care a explicat-o făcând trimitere la „vocea colectivității” și separând „eul individual” și „eul social”. Autorul concluzionează că subiectivitatea duce spre scopuri iraționale și amurale. Prin asimilarea valorilor și normelor cu ajutorul educației, individul resimte o tensiune, dar și posibilitatea opțiunii.

Pentru M.Weber, fenomenele socio-culturale năzuiesc la o proprie obiectivitate, garantată de criteriul „neutralității axiologice”. Contrar lui E.Durkheim, M.Weber pledează pentru inteligibilitatea convingerilor morale, prin punerea în evidență a raționalității lor în raport cu structurile sociale. Alteori, M.Weber admite imposibilitatea de a fundamenta rațional valorile ultime, deoarece țin de o decizie personală și subiectivă. În acest context, sociologul propune conceptul de *raționalitate axiologică*, înțeleasă ca pe o orientare conștientă spre propriile valori, ce poate structura esența umană. În opoziție cu raționalitatea axiologică este *raționalitatea finală*, înțeleasă ca adecvarea dintre mijloacele folosite și scopul urmărit.

E.Troeltsch stabilește că în societate pretutindeni există aceeași problemă: raportul dintre valori și istorie. Ca și H.Rickert, E.Troeltsch cerea dominarea istoriei printr-un sistem de valori [98, p.207]. În soluționarea problemei raportului dintre valori și istorie, E.Troeltsch ajunge la concluzia că relativismul își are rolul său, iar absolutismul valoric duce la amoralism.

Ideea lui C.Bouglé în cazul valorilor este acțiunea asupra ierarhiei sentimentelor. Lumea valorilor este un „șantier invizibil”, iar societatea se creează și se re-creează cu ajutorul valorilor. Sociologul explică crearea valorilor printr-un fenomen social numit *apropierea conștiințelor*. Valorile nu derivă din proprietățile lucrurilor și nici nu sunt create de individ, ele își datorează geneza vieții colective. C.Bouglé subliniază sursa colectivă a valorilor, caracterul lor imperativ; valorile au „presiune și atracție”, cu toate că nu se specifică de unde izvorăsc aceste caracteristici. În accentuarea originii sociale a valorilor, sociologul francez afirmă că anume societatea „ordonează dorințele și ierarhizează tendințele” [Apud 98, p.214].

Ca și E.Durkheim, C.Bouglé crede în existența valorilor superioare, care sînt o condiție a vieții alături de idealuri [idem, p.213], iar G.Gurvitch susține că idealurile sînt produse ale realității sociale, dar nu sînt deasupra experienței și nici supratemporale [183, p.337]. A.Weber

tratează valorile din perspectiva analizei civilizațiilor și le numește „forțe transcendente”, iar ciocnirea intereselor economice ar ruina atât valorile, cât și idealurile.

Conceptul de bază cu care operează E.Durkheim este *socializarea*, pe care o înțelege ca o transmitere de norme și reguli de la o generație la alta. Conceptul are două sensuri în literatura sociologică și sociopsihologică: un sens *de bază* și un sens *extins*.

În sensul *de bază*, prin „socializare” se înțelege transformarea unui individ dintr-o ființă asocială într-o ființă socială, prin inculcarea unor moduri de gândire, simțire și de comportament.

În sens *extins*, „socializarea” se poate defini ca re-socializare, deci ca proces de inculcare a unor moduri de gândire, simțire și comportamente *diferite* de cele interiorizate până acum de un individ. Este cazul indivizilor care trec dintr-o cultură în alta prin schimbarea grupului de apartenență sau al transformărilor sociale bruște, care antrenează schimbarea normelor și a valorilor pe care individul trebuie să le interiorizeze pentru a fi capabil de un comportament performant. În primul caz, socializarea poate defini un fenomen de grup și se abordează la nivel microstructural; în al doilea caz, este un fenomen de masă, abordat la nivel macrostructural.

Studiile clasice asupra socializării, care încep odată cu E.Durkheim, au pus în evidență procesele prin care un individ interiorizează conținuturi și structuri și au analizat efectele acestei interiorizări asupra comportamentului. Funcționalismul lui E.Durkheim pornește de la premisa că omul are o natură dublă, el poate fi privit ca ființă individuală cu stările sale psihice și ca ființă socială, adică morală. Ca ființă biologică asocială, individul vine pentru a se umaniza și trebuie să-și însușească anumite comportamente, considerate „normale”, ca la toți ceilalți oameni. Această transformare este un proces complex care include două componente: *interiorizarea* și *socializarea*.

Așadar, interiorizarea este mișcarea valorilor dinspre societate spre individ, dinspre exteriorul spre interiorul ființei sale; iar socializarea este mișcarea dinspre individ spre societate și reprezintă efortul individului de a însuși comportamentele semenilor săi. În această concepție, prin interiorizare individul devine o ființă socială, adică morală. Această mișcare dinspre exterior spre interior, concluzionează sociologul, este *educația*.

În felul acesta, în înțelegerea sa a educației ca fapt social, E.Durkheim afirmă că ea se manifestă ca *unitate în diversitate*. În acest sistem există o bază comună de idei, sentimente și practici pe care educația le transmite. Pe de altă parte, există o diversificare a educației care este în raport cu „diversificarea morală a profesiunilor”. Baza comună asigură omogenitatea sistemului, iar diversificarea asigură o pregătire în vederea funcției pe care individul este chemat să o îndeplinească. În consens cu cele expuse, E.Durkheim este împotriva educației care își propune o dezvoltare armonioasă pe toate dimensiunile educației, această idee fiind considerată

utopică, în sensul în care viața cere o specializare [183, p.244].

Pentru sociologul american T.Parsons, valorile reprezintă o expresie simbolică a preferințelor colective. Pe de altă parte, valorile comune se înscriu într-un set de norme ce intră în structura societății. Pentru a explica *Sistemul Acțiunii Sociale*, T.Parsons preia triada *personalitate, cultură, societate* din sociologia americană. În acest context, cultura reprezintă un sistem de valori și simboluri comune actorilor. T.Parsons afirmă că există cinci modele de orientări valorice dihotomice care sprijină sistemul de acțiune. Astfel, indivizii trebuie să aleagă dintre:

1. *afectivitate* sau *neutralitate afectivă* – individul se poate călăuzi de sentimente sau le poate înfrîna;
2. *orientarea spre colectivitate* sau *orientarea spre sine* – acțiunea poate fi motivată de scopuri susținute de alți actori sau de scopuri personale;
3. *universalism* sau *particularism* – indivizii își analizează mediul cu ajutorul criteriilor generale aplicabile sau cu ajutorul criteriilor specifice;
4. *calitate* sau *împlinire* – evaluarea altora se bazează fie pe calitățile sale individuale, fie pe performanțele sale evaluate după rezultatele acțiunii sale;
5. *specificare* sau *propagare* – individul poate manifesta interes pentru o parte a personalității și acțiunii celorlalți sau să surprindă toate acestea în totalitate [28, p.114].

T.Parsons sugerează că valorile exprimă aspirații umane cu caracter general, care este explicat prin faptul că sursa lor originară o constituie religia cu vocația universală.

Dacă e să dezvoltăm ideea socializării din punct de vedere structural-funcționalist, apoi este necesar să reperăm pe metateoria lui T.Parsons a socializării. Savantul consideră socializarea un proces sistemic, care asigură în același timp atât reproducerea funcțiilor sociale ale societăților moderne, cât și dezvoltarea psihică. T.Parsons renunță la pasivismul pedagogic, ceea ce duce la interacționismul pedagogic, la ideea caracterului interșanjabil al rolului educației [218].

G.H.Mead consideră comunicarea drept principiu al vieții sociale. Calitatea de membru al colectivității se dovedește odată cu învățarea limbajului comun și a procedeelelor interpretative. Prin urmare, dobândirea de către individ, odată cu structurile psihologice și lingvistice, a procedeelelor cantitative, dar și a valorilor și normelor se face prin educație, adică prin socializare.

D.Borșun menționează importanța desprinderii de reducționismul sociologist și evitarea reducției lingvistice. El redescoperă adevărul formulat de H. von Humboldt, adică înțelegerea lumii prin imaginea limbajului. În așa fel, anumiți indivizi selectează anumite valori, le interioarează sau le resping, opunându-le rezistență [idem, p.27]. Pe de altă parte, reprezentanții teoriilor conflictualiste consideră că prin acțiunea pedagogică se transmite o anumită cultură, nu una neutră, naturală sau universală, ci una impusă, a clasei dominante, deci și pedagogia este una

arbitrară, mandatoare a unei clase, nu a națiunii sau a societății.

M.Weber constată existența unui conflict permanent, a unei tendințe de luptă între diferite grupuri sociale, iar educația este folosită ca unul din mijloacele necesare pentru a dobândi drepturile și pozițiile morale dorite. Interesele și scopurile grupurilor dominante în societatea respectivă au fost cele care s-au impus întotdeauna în școală. M.Weber a constatat că educația rațională are sarcina de a dezvolta tipul de „om specialist” și mai puțin tipul de „om cultivat”, iar autoritatea pedagogică este un deținător prin delegare a drepturilor de exercitare a violenței simbolice [183, p.861].

Ideea respectivă este reflectată de P.Bourdieu, care consideră școala ca factor al conservării ordinii sociale, al emancipării și progresului, ca instanță al controlului social, ca mijloc de reproducere a inegalității șanselor și dominației. Conform acestei viziuni, școala selecționează și ordonează cunoștințe, valori, indivizi în funcție nu de exigențe de integrare generală, ci de raporturi de putere între clase opuse. În această privință, P.Bourdieu își construiește teza pe ideea că succesul este necesar doar pentru a ocupa o poziție superioară în societate, taxonomiile școlare sunt forme ascunse ale ierarhiilor sociale, iar instituțiile de învățământ sunt izvorul inegalității șanselor, cu un caracter selectiv și eliminativ [idem, p.746].

Pornind de la tezele lui M.Weber, J.Collins a dezvoltat problema egalității oportunităților de ridicare prin educație pe scara socială. Astfel, accesul la nivelurile superioare este asigurat celor care se conformează regulilor și nu celor capabili [169, p.21].

S.Bowels afirmă că educația este în strânsă legătură cu capitalismul, care solicită o forță de muncă antrenată și disciplinată și care nu se poate socializa cu instituțiile tradiționale ale bisericii și familiei. Soluția propusă este educația de masă și învățarea în școli a conceptului de loialitate și supunere față de lege [idem, p.23].

Urmărind evoluția abordărilor valorii și orientărilor valorice în științele sociologice, a apărut necesitatea să analizăm evoluția acestora în *viziunile sociologice contemporane*. Printre factorii importanți ce au determinat interesul societăților contemporane pentru studiul valorilor, putem regăsi procesul de schimbare către modernitatea reflexivă în care normativismul tradițional, regăsit și în modernitatea timpurie, dispare. Societățile nu mai sînt explicate doar prin factori obiectivi, de natură economică sau ecologică, ci și prin tipul de cultură dezvoltat.

Globalizarea reprezintă un alt factor catalizator pentru studiile comparative asupra valorilor. Aceasta aduce cu sine nevoia comparării permanente cu ceilalți, identificarea diferențelor și similitudinilor. Nevoia de cunoaștere a alterității a devenit imperativă, dată fiind și intensitatea contactelor cu diferite culturi.

Astfel, s-a încercat să se stabilească, în primul rînd, problemele societății. Autorii *Teoriei*

orientării valorice, F.Kluckhohn și F.Strodtbeck, sugerează că soluțiile pentru problemele unei societăți reflectă valorile societății înseși. Ei propun cinci tipuri de probleme de bază pe care o societate trebuie să le rezolve:

1. Care este aspectul timpului la care ar trebui să ne raportăm: prezent, trecut sau viitor?
2. Care este relația dintre umanitate și mediul natural: dominantă, docilă sau armonioasă?
3. Care trebuie să fie relația dintre indivizi: ierarhică, colaterală (la egalitate) sau în funcție de meritul individual?
4. Care este motivația primară a comportamentului: autoexprimarea conceptului de sine, creșterea/ dezvoltarea sau succesul și performanța?
5. Care este natura ființei umane: bună, rea sau mixtă? [206]

Sociologul Sh.Schwartz pornește de la inventarierea dilemelor esențiale cu care se confruntă orice societate, identificând trei întrebări universal valabile:

1. Relația dintre persoană și grup;
2. Modul de garantare a responsabilității individuale față de funcționarea societății;
3. Relația dintre individ și mediul social și natural [225, p.7].

În centrul culturii, psihosociologul olandez G.Hofstede situează valorile. El a identificat cinci dimensiuni de *orientări valorice universale*, care pot fi studiate în orice societate, iar ideea principală este că, în condițiile unei lumi supuse globalizării, trăsăturile culturale ale societății continuă să determine, în mare măsură, orientările valorice ale indivizilor.

Prima dimensiune valorică este *indexul distanței față de putere (power distance)*. Această dimensiune constituie o măsură a reprezentărilor despre inegalitate din societate. Ea este una polară, care are la extrema inferioară orientarea valorică spre egalitate, iar la cea superioară orientarea către inegalitate.

A doua dimensiune este *indexul de evitare a incertitudinii (uncertainty avoidance)*. Această dimensiune se raportează la orientarea indivizilor către asumarea și acceptarea riscurilor, adică la măsura în care incertitudinea este o sursă de presiune asupra vieții.

A treia dimensiune este *individualism versus colectivism (individualism versus collectivism)*. Aici se mizează pe opunerea centrată pe individ celei centrate pe colectivitate.

Dimensiunea *masculinitate versus feminitate (masculinity versus femininity)* implică orientarea valorică către egalitate.

A cincea dimensiune, *orientarea pe termen lung sau scurt (long/short term orientation)*, implică orientarea și proiectarea pe termen lung și scurt [190, p.15].

După M.Rokeach, valorile ghidează activitatea umană și contribuie la stabilirea pozițiilor sociale. M.Rokeach consideră valorile importante pentru studierea conduitelor persoanelor.

Valorile, de asemenea, îndeplinesc rolul de etalon care ghidează și arată care convingeri, atitudini și acțiuni sînt acceptabile sau care ar trebui schimbate. Psihosociologul american concepe sistemele de valori ca planuri generale pentru rezolvarea conflictelor și luarea deciziilor. Din această perspectivă, sistemul de valori este văzut ca o organizare învățată de principii și teorii care ajută în alegerea unei alternative pentru a rezolva conflicte și a lua decizii. Clasificînd valorile în terminale (scopuri) și instrumentale (mijloace), M.Rokeach afirmă că, dacă noi ne comportăm potrivit modurilor de conduită prescrise de valorile instrumentale, vom fi corespunzător răsplătiți cu stările valorilor finale. Valorile finale sînt mai motivante, deoarece ele reprezintă scopuri supraordonate față de scopurile imediate și biologic urgente [idem p.11] .

Această abordare se apropie de cea a psihosociologului american A.Maslow cu privire la satisfacerea nevoilor umane, începînd cu cele biologice și terminînd cu cele spirituale, care culminează cu autorealizarea.

Sh.Schwartz se întreabă dacă prin prioritățile valorice ale individului se poate prezice comportamentul uman. Sh.Schwartz acceptă opinia lui B.Verplanken și L.Holland, după care valorile afectează comportamentul, dacă sunt activate. Activarea valorică poate să antreneze și conștiința despre valoare, cu toate că se admite și lipsa acesteia. Actul de procesare a informației se întîmplă în cele mai multe cazuri în afara conștiinței. Cu cît o valoare este mai accesibilă, cu atît mai repede ea implică conștiința și devine activată.

A.Bardi afirmă că valorile mai importante sînt mai accesibile conștiinței și deci influențează neapărat comportamentul. Sh.Schwartz le numește pe acestea *valori de prioritate superioară*. Psihosociologul israelian este mai degrabă interesat de inventarierea valorilor decît de a oferi detalii despre formarea și schimbarea valorilor. Sh.Schwartz dezvoltă un inventar teoretic al principalelor constructe valorice, față de care indivizii din toate societățile au o orientare specifică. El stabilește 10 valori, grupate în 4 orientări valorice; le numește *valori universale și exhaustive* și le grupează pe două axe polare, avînd la cele două extreme „orientări valorice de ordin înalt”. Prima axă opune *deschiderea la schimbare* și *conservatorismul*, cea de a doua axă contrastează *autorealizarea* și *preocuparea pentru ceilalți* [225].

La fel ca și Sh.Schwartz, G.Hofstede și-a dezvoltat teoria în afara rigorilor științifice contemporane. El a preferat studiul empiric centrat pe grupuri specifice în perioade diferite. Ideea principală este *stabilitatea valorilor*. Valorile nu se modifică în timp, deoarece sînt un dat cultural intrinsec, iar instituțiile ca produse ale sistemelor de valori dominante contribuie la stabilitatea valorilor și a culturilor. M.Rokeach afirmă că variabilitatea și stabilitatea valorilor unei persoane se manifestă în funcție de următoarele variabile: dezvoltarea intelectuală și gradul de interioritate a valorilor [90, pp.102,111].

Dacă ne referim la dimensiunea postmaterialistă a valorilor, atunci constatăm că această abordare a valorilor percepe societățile și culturile drept fluide, instabile și în continuă mișcare. R.Inglehart propune o teorie a schimbării valorice pentru a explica proliferarea către postmaterialism. Politologul american se bazează pe două asumții majore direct relaționate cu piramida trebuințelor lui A.Maslow.

1. *Ipoteza rarității* prevede faptul că preferințele indivizilor reflectă mediul socio-economic în care aceștia trăiesc. În societățile puternic dezvoltate, indivizii sunt mai puțin preocupați de satisfacerea necesităților de nivel inferior. Acești indivizi tind mai mult spre autorealizare și autoexprimare, orientările valorice fiind de tip postmaterialist.
2. *Ipoteza socializării* presupune dependența orientărilor valorice de condițiile de viață ale indivizilor în perioada copilăriei și adolescenței.

Astfel, R.Inglehart explică diferențele dintre generații, determinate la nivelul de bunăstare, experimentat în perioada preadultă [idem p.159,165] .

Criticînd teoria valorilor postmoderniste, P.Sachsenmeier discută despre multiplicitatea modernității, adică despre faptul că structura tradițională a societății este diferită de la o cultură la alta. P.Ignazi elaborează o teorie a „contra revoluției tăcute”, care stipulează ideea că dezvoltarea industrială nu implică doar orientarea spre valori postmaterialiste. O bună parte din societate este frustrată de slăbirea valorilor tradiționale, de dispariția valorilor seculare, de standarde morale diferite. P.Ignazi afirmă că tolerarea diferitor stiluri de viață, renunțarea la normativism, nerecunoașterea ierarhiilor fac lumea mai greu de prezis și de înțeles [189, p. 26].

Din cele discutate pînă acum concluzionăm că atît orientările valorice, cît și educația sînt determinate de condițiile sociale. În încercarea sociologilor de a explica, a descrie și a prezice comportamentul uman prin intermediul valorilor putem identifica *demersul prospectiv* al acestora. Educația, în sensul celui mai înalt grad de generalitate, se realizează la nivelul întregului sistem social și constă în formarea-dezvoltarea personalității în scopul integrării sociale permanente. În felul acesta, aspectul prospectiv este consecința firească a ritmului accelerat de evoluție și transformare a societății. Pe de altă parte, raportarea permanentă la acest aspect ajută la anticiparea, depășirea situațiilor conflictuale și proiectarea unor acțiuni superioare, de progres în comparație cu cele existente.

Abordarea psihologică. Atunci cînd se vorbește despre valoare, putem mobiliza diverse registre de semnificații ale acestui concept, care corespund mai multor dimensiuni ale valorii unui obiect, eveniment sau unei stări. Pot fi exprimate și afectele pozitive sau negative resimțite față de un obiect sau o persoană. Putem afirma că acest registru de semnificații indică spre *valența* pozitivă sau negativă pe care o au diferite obiecte sociale pentru oameni. Dacă analizăm

atent, constatăm că valoarea poate denota și aspectul funcțional al obiectelor sau al persoanelor în raport cu un scop sau cu un obiectiv. Bineînțeles, această valoare funcțională se poate transforma prin asociere în *valoare afectivă*, mijloacele căpătînd valoare de scopuri. Deci, aceste două semnificații ale conceptului *valoare* se referă la afecte, motivații și scopuri personale.

Paralel cu aceste semnificații, este definiția lui M.Rokeach, care identifică valorile cu niște principii în funcție de care personalitatea își alege și evaluează comportamentele, evenimentele și stările [220]. Dacă, potrivit acestei definiții, valorile ghidează comportamentele, considerăm că trebuie studiate atît personalitatea, cît și procesele prin care ele capătă această capacitate .

Astfel, personalitatea poate fi abordată din direcții și unghiuri diferite. Cu acest prilej, menționează M.Golu, „problematika generală a personalității nu poate fi abordată în mod eficient decît de pe pozițiile unei paradigme sistemic-interdisciplinare” [94, p.18]. Astfel, considerăm că trebuie să privim personalitatea nu ca entitate statică, izolată și pasivă, ci ca un *sistem dinamic deschis*, a cărei existență și dezvoltare să se constituie din relaționarea permanentă cu lumea externă și mediul socio-cultural. Să luăm ca exemplu definiția formulată de G.Allport: personalitatea este unitatea bio-psiho-socială care realizează o adaptare specifică a individului la mediu [idem, p.19]. G.Allport formulează o definiție globală și integrativă a cărei existență și dezvoltare se relaționează permanent cu lumea externă, cu mediul socio-cultural în care se nasc și căruia îi aparțin indivizii.

În contextul respectiv, ținem să concretizăm că acest demers respinge modelul de personalitate care este explicat prin organizarea psihică internă și comportament ca o simplă sumă de efecte ale acțiunii situațiilor externe. În această viziune, de asemenea, nu se încadrează nici modelul de tip voluntarist-subiectiv, care, din contra, absolutizează organizarea psihică internă, detașînd totalmente personalitatea de impactul determinismului extern; nici reducționismul biofizic, care se bazează pe componenta organic-constituțională și factorii biogenetici, și nici reducționismul psihologico-spiritualist, care consideră conținutul psihic intern drept o realitate *sui-generis*, fără nicio legătură cu biologicul și fiziologicul.

În ultimii ani, observăm tendințe noi în domeniul cercetării personalității, care fuzionează de la viziunea unilaterală sau oarecum trunchiată asupra personalității la viziuni mai complexe sau holiste. O importanță deosebită are tendința de a studia personalitatea prin prisma eficienței acesteia. Dezideratul eficienței este o problemă nu doar ontologică, ci și axiologică, deoarece personalitate fără valoare nu există. Ideea perfecționării omului o întîlnim la J.A.Millot, care percepe ființa umană drept o ființă morală, care trebuie învățat să facă binele, lucru care este posibil doar prin educație. P.Nyssens este convins că lumea are nevoie de eficiență pentru a ajunge la progres, la atingerea scopurilor care sînt posibile doar prin creșterea valorilor

personale. Neobehavioristul F.B.Skinner consideră că sporirea eficienței învățării s-ar putea realiza prin două faze: stabilirea anticipată de către profesor a comportamentului terminal și mai apoi modelarea acestui comportament. Pentru neofreudistul E.Fromm, eficiența se va putea atinge prin sănătatea mentală atât a individului, cât și a societății.

Psihologul umanist A.Maslow menționează condiția personalității eficiente, care este *autorealizarea*, adică îndeplinirea metanevoilor din piramida sa. Omul care ajunge la etapa satisfacerii trebuinței de autorealizare trăiește o „experiență de vîrf”, se simte un Dumnezeu, fiind dominat, pe de o parte, de valoarea perfecțiunii, a succesului, a satisfacției, pe de altă parte, de lipsa temerii și anxietății [36, p.232]. R.V.Coan introduce conceptul *personalitate optimală*. După autor, personalitatea optimală ajunge la o stare interioară de bine, dispune de o consistență intraindividuală, obține succes în problemele vieții, posedă abilități creative și o conștiință superioară, care se manifestă prin deschiderea către alți indivizi sau către societate [idem, p.235].

După opinia lui A.Neculau, implicarea individului în anumite tipuri de relații interpersonale, integrarea în grup sporesc potențele acestuia, deci eficiența acțiunilor lui [136]. Urmărind evoluția devenirii personalității și a devenirii „întru personalitate optimă”, putem afirma că acest proces cuprinde: introducerea în circuitul dezvoltării a unor personalități adevărate și valoroase, instituirea unor repere valorice care să fie ferme și capabile a descuraja evoluția conflictului valoric, dinamizarea tuturor capacităților omului, „eliminarea simularelor de competiție care duc la amestecul valorilor, uniformizarea lor, la estomparea adevăratelor valori” [36, p.237].

Poetul german J.W.Goethe a arătat, în *Faust*, că „personalitatea este binele suprem”. Omul asimilează semnificația existenței și activității sale, căpătînd astfel o dimensiune axiologică. Observăm că personalitatea este ridicată la rangul de valoare morală supremă. Nu mai încapă nicio îndoială: personalitatea este, de asemenea, o valoare socială, culturală sau spirituală. Valoarea personalității provine din conținuturile sale psihologice, care sunt aranjate și ierarhizate în mod diferit. În felul acesta omul se transformă din „consumator” de valori în „făuritor” de valori. Această accepțiune axiologică a personalității presupune omul valorizat, ca purtător și executor al funcției sale axiologice. Este evident faptul că *activitatea* este modul esențial de existență a omului și a psihicului său, iar activității de autoreglare și autoorganizare îi corespunde subsistemul relațional-valoric, ca substructură a personalității [78].

Dacă ne referim la conceptul *valoare morală supremă*, atunci observăm că astfel este explicată și latura relațională a personalității – *characterul*, un mod de a fi al omului, o structură psihică complexă, care mai este numit *profilul psiho-moral* al omului [194].

În contextul cercetării am observat diverse accepțiuni ale acestui concept: manieră de relaționare proprie fiecărui individ (E.Wallon); individualitate psihologică (S.Dumas); ansamblu

al dispozițiilor stabile ale unui individ (A.Burloud); formă particulară a activității mentale (F.Paulhan); schelet mental (Le Senne); voință organizată moralicește (B.Klages); dispoziții specifice ale voinței (C.Rădulescu-Motru); coloană vertebrală a caracterului (N.D.Levitov). Autorul A.F.Shand a afirmat că structurile caracteriale sunt expresia unor sisteme afective, intelectuale și voluntare, sunt izvorul conduitei umane care se află în dependență de sentimente, iar A.Roșca a definit caracterul drept „ansamblul sentimentelor” [194; 135]. Alți autori au încercat să explice caracterul prin unificarea elementelor cognitive, afective și volitive.

După cum demonstrează cercetările, *atitudinea* ca element fundamental al caracterului a fost descrisă în diverse moduri. Reprezentantul Școlii de la Chicago, sociologul american W.I. Thomas și sociologul polonez F.Znaniecki au făcut din atitudine un concept central în știința despre om și societate. În acest context, atitudinea apare ca o modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieții sociale și la activitățile de manifestare în comportament, i.e. răspunsuri actuale ale fiecărei persoane la stimulii sociali. Acești autori au considerat că studiul atitudinilor ține de psihologia socială, legînd fenomenul de valorile sociale și numind atitudinea „duplicatul valorii sociale”. Pentru E.S.Bogdarus „atitudinea este o tendință spre acțiune, care devine o valoare pozitivă sau negativă. Ea are semnificație numai în relație cu unele valori” [idem].

Urmărind evoluția acestui concept, observăm că atitudinea este o dispoziție imperceptibilă a individului, o „variabilă ascunsă” (E.Hilgard) de a răspunde sau a reacționa într-un mod sau altul la mediu, transformîndu-se în rezultatul interacțiunii individului cu lumea. Pentru V.N. Measișcev, atitudinile în forma lor obiectivă nu sînt altceva decît relații interiorizate.

Probabil, putem accepta afirmațiunea precum că atitudinile intră în concordanță cu legile progresului, cu normele sociale și, astfel, se transformă în *valori*. Se elaborează ceea ce sociologul american R.Linton a numit *sistemul atitudini-valori* specific fiecărui individ, care, odată stabilit, acționează aproape automat, la nivel de subconștient. Menționăm că această abordare nu confundă valorile cu atitudinile, care au un *conținut valoric* și o funcție evaluativă care reglează comportamentele specifice ale fiecărui individ.

Dacă e să dezvoltăm perspectiva macrosocială a valorilor, atunci le putem percepe ca date obiective supraindividuale, ca fapte sociale. Cînd vorbim despre „atitudinea față de valori”, atunci dorim să desemnăm relațiile evaluative ale oamenilor cu mediul înconjurător. Faptul dat ne asigură diferența dintre *valoare și atitudine*: valoarea este obiectul atitudinii, iar atitudinea este poziția indivizilor. În situația cînd valorile sunt interiorizate, E.Speranția afirmă că distanța dintre obiectiv și subiectiv este asigurată de atitudini, este mai greu de realizat și, astfel, conturarea atitudine-valoare este mai dificil de sesizat. Pentru P.Iluț, atitudinea este „un indicator al stării de conștiință, al interacțiunii dintre diverse cunoștințe, evaluări, intenții, este oarecum o

rezultantă a acestui proces” [111, p.34].

Nu mai încapă nicio îndoială că atitudinea ca dispoziție psihică are un caracter social și este o poziție nu doar a individului, dar și a grupului. Mai mult, obiectul atitudinii, i.e componenta afectivă se bazează pe anumite informații raportate la macrosocial, care alcătuiesc componenta cognitivă și formează predispoziția de a acționa, impulsul motivațional sau componenta conativă.

După cum am menționat anterior, atât atitudinea, cât și valoarea se găsesc în zona virtuală a individului. În concepția lui M.Rokeach, diferențele ar rezulta din faptul că o atitudine se referă la un complex de convingeri (*beliefs*) față de un obiect sau o situație, pe când o valoare se referă la o singură convingere. Însă această convingere este una de generalitate mai mare, care parcurge situații și obiecte particulare. Astfel, valorile emerg ca principii fundamentale despre moduri de comportament sau scopuri ale existenței și reprezintă un număr de ordinul zecilor, pe când atitudinile sunt în număr de mii. După cum putem observa, valorile ocupă un loc central în structura personalității umane. Ele ghidează atitudinile, judecățile și acțiunile, iar într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Deci, atitudinile apar ca instrumente față de valori.

Un alt concept important, cu care se suprapune valoarea, este cel al *trăsăturii de personalitate*. În timp ce valorile sunt criterii ale dezirabilului, se identifică cu scopul sau cu mijlocul, trăsăturile sunt mai degrabă niște caracteristici instrumentale care sunt neutre din punct de vedere axiologic. Pentru M.Rokeach, principala diferență între trăsăturii și valori constă în aceea că primele sunt concepute și studiate ca fiind elemente ale personalității fixe și stabile, iar cele din urmă mai dinamice și schimbătoare.

Studiind literatura de specialitate, observăm că sistemul de atitudini-valori propriu unei culturi sau unui grup reprezintă cuplul cu o semnificație epistemologică enormă. Procesul de socializare, umanizare și integrare socio-culturală se produce prin însușirea, interiorizarea valorilor, a normelor specifice culturii date. Studiul scării de valori individuale sau de grup este destul de dificil, deoarece individul aderă, de obicei, la mai multe grupuri de referință concomitent. Convingător în acest sens este abordarea sociologului român P.Iluț, care studiază valorile în contextul sociocultural, legat de modelul de personalitate. Astfel, contextul sociocultural propune un model de „personalitate de bază” preluat de la sociologul A.Kardiner sau tipică. P.Iluț depistează o eroare în teoriile despre personalitate: prezumția omogenității contextului cultural, iar valorile aduse în prim-plan sînt cele problematice. P.Iluț afirmă că „mecanismele intime prin care individul își însușește matricea valorică a unei culturi, grup social sînt încă destul de puțin deslușite” [111, p.24]. Autorul argumentează prin faptul că individul aderă la mai multe grupuri care oferă modele diferite de atitudini și configurații. În sinteza rolului valorilor în mentalitatea și comportamentul indivizilor, P.Iluț evidențiază următoarele:1)

socializarea se explică prin interiorizarea valorilor, influența valorilor este multidirecțională, iar deosebirile interculturale devin tot mai estompate; 2) valorile sînt strîns legate de emoții și afecte; servesc ca standarde evaluative și ca manifestări de comportamente; 3) valorile reprezintă scopuri în sine ca determinanți motivaționali; 4) este importantă distingerea dintre valorile autentice trăite și cele de fațadă [112].

Ideea despre valorile care acționează ca vectori motivaționali este recunoscută de majoritatea celor care se ocupă de studiul personalității. Spre exemplu, pentru G.Allport, M.Nuttin, valorile sînt cele care dau unitate și consistență persoanei. Sh.Schwartz consideră valorile drept niște constructe motivaționale care sunt direcționate spre scopurile pe care oamenii tind să le atingă. Întreaga teorie a valorilor a cunoscutului savant pretinde a fi o teorie a motivației umane, bazată pe cele zece valori care constituie componenta principală a motivației [225]. În teoria lui P.Adler, mecanismul de compensare și nevoia de afirmare, de asemenea, presupun operarea cu conceptul de valoare. Acești autori consideră decisivă funcția valorilor în procesele superioare ale eului. Pentru M.Rokeach, valorile sînt vitale în menținerea stimei și încrederii de sine, iar pentru A.Maslow în autorealizare.

Urmărind evoluția relației atitudini-valori, G.Allport a subliniat funcția acestora de reducere a raportului individ-mediul sau eu-lume: prin valori și atitudini persoana nu se mai raportează la fiecare din obiectele unei clase sau la detalii, ci la clasă ca unitate, făcînd astfel predicții referitoare la comportamente. În această ordine de idei, D.Katz vorbește de atitudini și valori ca implicînd „... căutarea sensului, nevoia de a înțelege, tendința de a ajunge la o mai bună organizare a percepțiilor și a convingerilor, de a produce claritate de existență” [Apud 112, p.65].

Analiza realizată arată că legătura dintre atitudini-valori și comportament este una ipotetică datorită factorilor de situație. Este cert faptul că valorile influențează perceperea situației prin mijloacele de cunoaștere care în final se supun unor strategii subiective referitoare la situație. Această orientare axiologică în calitate de determinant subiectiv și conștient al personalității diferă atât de situațiile sociale, cît și de gradul de cristalizare, conștientizare și activare, care nu este același la toți indivizii. Putem explica acest fapt prin valorile trăite și prin valorile de fațadă sau artificiale sau prin particularitățile preponderenței funcțiilor valorilor într-un anumit context social: de apărare a eului, de justificare și raționalizare sau de adaptare. Probabil, vom menționa și funcția de criterii evaluative a valorilor (A.Mihu), i.e. felul în care eul propriu se prezintă celorlalți în viața cotidiană (E.Goffman). Astfel, valorile servesc drept standarde pentru luarea de decizii acționale.

Conținutul axiologic ocupă un loc privilegiat în sistemul integrat al personalității. La fel ca și valorile, normele reprezintă niște standarde sau criterii ale conduitelor, de aceea aceste concepte

se conexează, iar criteriile de conduită servesc drept punct de tangență. Astfel, valorile se transcriu mai întâi în norme și mai apoi în atitudini. Atitudinile, la rândul lor, se specifică și se exprimă prin opinii.

Putem concluziona că specificul axiologic, care este în strânsă legătură cu alte caracteristici psihice ca imaginea de sine, atitudinile, interesele, motivația etc., deține, în primul rând, funcția normativă, care este plasată la nivelul ierarhic cel mai înalt. Această idee este susținută și de cercetătoarea T.Callo, după care „valorile ocupă un loc central în configurația personalității, ghidează atitudinile, judecățile și acțiunile acestuia și se exprimă în atitudini” [39, p.181].

Dacă acceptăm ideea valorilor ca standarde ale conduitei, considerăm că trebuie să studiem procesele prin care ele capătă această capacitate. În acest context, putem scoate în evidență două procese. Primul constă în considerarea faptului că valorile sînt *realități psihologice naturale*, a căror realizare se întemeiază pe dezvoltarea omului. A doua explicație constă în considerarea valorilor ca *realități sociale externe*, pe care individul trebuie să le internalizeze.

Dacă e să dezvoltăm ideea că valorile sînt *realități psihologice naturale*, atunci acceptăm explicația cognitiștilor care explică accesul individului la morală prin dezvoltarea abilităților mentale, de cunoaștere. Cunoscutul psiholog J.Piaget nu acceptă explicațiile psihanalitice privind dezvoltarea la copil a acestui tip de gândire sub influența exclusivă a părinților. J.Piaget a constatat că interpretarea regulilor, ce ar trebui urmate și respectate, se schimbă sub raportul complexității odată cu vârsta. În această ordine de idei, putem menționa două observații de ordin psihoeducațional: a) vârsta schimbă interpretarea regulilor; b) dezvoltarea emerge din acțiune [135, pp.127-128; 131, p.292].

Putem concluziona că în această concepție: a) regulile morale determină *valorile* morale; b) norma morală conține două elemente: structura cognitivă și valoarea morală; c) convingerile morale sînt valori noncognitive; d) copilul nu internalizează pur și simplu normele morale, ci se străduiește să atingă un anumit stadiu al moralității.

Psihologul american L.Kohlberg a extins viziunea piagetiană asupra gândirii morale, astfel încît să includă adolescența și vârsta adultă. Punctele de pornire ale acestei teorii încep de la fundamentele psihologiei morale elaborate de J.Piaget. Axa centrală a concepției lui L.Kohlberg constă în plasarea discursului moral la nivelul personalității în corelație cu evoluția progresivă a subiectului pe scala conștiinței sociale. Ipoteza teoriei se bazează pe următoarele argumente: a) conștiința nu se dezvoltă într-un vid social; b) dezvoltările în domeniul cognitiv modelează rolurile conștiinței în judecata morală; c) dezvoltarea cognitivă stă la baza formării convingerilor morale, determinînd apariția judecății morale; d) gândirea morală depinde de gândirea logică; e) stadialitatea morală este discretă, calitativă, intrinsecă, structurată în jurul conceptelor [idem,

p.130; idem, p. 293].

L.Kohlberg distinge și descrie șase stadii de dezvoltare a judecății morale, grupate pe trei niveluri. În această viziune, dezvoltarea morală se legitimează în funcție de factorii motivaționali, intenționalitate, autoritate. La rândul său, psihologul american D.F.Ricks a afirmat că dezvoltarea morală este în mod evident determinată de vîrstă, dar și de inteligența socială, de statutul grupului de referință sau de apartenență. Psihologul a menționat că schimbările în dezvoltarea morală pot fi atît crescătoare, cît și descrescătoare; dezvoltarea cognitivă este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru dezvoltarea morală; exemplaritatea conduitei realizate de părinți sunt semnificative, la fel ca și factorii intelectuali, sociali și emoționali [idem].

Potrivit lui M.Swainson, dezvoltarea socio-morală are loc prin intremediul unei *tensiuni creatoare între atitudinea de a fi cinstit cu tine însuși și aceea de a ține seama de alții*. Stadiialitatea, în această concepție, este una simplificată și se configurează astfel: 1) pînă la 8 ani – comportamentul este egocentrist, copiii urmează sfaturile celor mari; 2) 10 - 12 ani, conduita morală orientată spre grup; 3) 13- 18 ani, interiorizarea conflictului eu – societate [idem, p.133].

Psihoeticianul N.Bull a focalizat stadiialitatea morală pe relația subiect-social. Potrivit acestei concepții, stadiialitatea se prezintă astfel: 1) *stadiul anomiei* semnifică lipsa sau absența legii morale, adică e bun ceea ce-mi place și ce vreau eu; 2) *stadiul heteronomiei*: respectarea regulilor se datorează fricii și speranței pentru recompense; 3) *stadiul socionomiei*: dominarea legilor morale; 4) *stadiul autonomiei*: dominarea temeiurilor raționale și libertatea confruntării [idem].

Urmărind evoluția teoriilor care consideră valorile drept *realități psihologice naturale*, constatăm că ele explică mecanismul moralității în formare, ceea ce face posibilă înțelegerea drumului pe care îl parcurge persoana de la formele concrete ale raționamentului moral pînă la gîndirea și raționamentul abstract.

În contextul acesta ne vom axa pe teoriile social-cognitive ale învățării, care consideră valorile drept *însușiri sociale*, constatînd ideea că comportamentul este învățat prin experiența personală. În modelul lui A.Bandura este afirmată relația de *determinare reciprocă* (reciprocal determinism) în care se află *factorii personali, comportamentul individului și mediul* în care acesta învață. Cele trei variabile se interinfluențează: cogniția influențează comportamentul și invers, activitățile cognitive ale persoanei influențează mediul, iar experiențele persoanei cu mediul influențează gîndirea. În această perspectivă, învățarea este construirea prin cooperarea cunoștințelor și valorilor definite social. Autorul afirmă că oamenii deseori învață privindu-i pe ceilalți. Astfel, individul codează informația despre comportamentul său și în ocazii ulterioare folosește această informație codată drept ghid pentru acțiunile proprii. Are loc învățarea umană, prin care subiectul încorporează valorile și normele grupului, asistînd la experiența unor

persoane, deci o internalizare a atitudinilor, concepțiilor, normelor și valorilor [123, pp.224-225].

Spre deosebire de autorii *concepției imitației* N.E.Miller și J.Dollard, care priveau imitația ca pe un tip de comportament învățat, A.Bandura a considerat că *imitația* sau *modelarea* nu are ca rezultat producerea unor comportamente mimetice, ci a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine activ, implicat cognitiv în transmiterea atitudinilor, valorilor și comportamentelor. În astfel de situație, constatăm că efectele expunerii sale la stimulii moderatorii sînt: achiziționarea de noi răspunsuri și facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale, i.e. *faza de achiziție și faza de performanță*, produsă doar atunci cînd impune situația [194, p.252]. Acest fenomen se apropie de ceea ce E.S.Tolman a numit *învățarea latentă*. În concepția lui C.Enăchescu, prin acest proces de internalizare a experienței sociale se formează *eul social*, care „se îmbogățește și se maturizează” prin experiența profesională [86, p.104].

Din perspectiva celor relatate, ținem să menționăm importanța formării și reorientării sistemului de valori în perioada care ne interesează cel mai mult – tinerețea. Considerată tradițional perioada care marchează ieșirea din adolescență și intrarea în vîrsta adultă, tinerețea este vîrsta în care eul își găsește identitatea. În literatura psihopedagogică este studiată pe larg problematica formării orientărilor valorice, dar nu este suficient de structurat și argumentat aspectul autoorganizării și activizării personalității. Totuși investigațiile noastre confirmă ideea, că perioada trecerii de la adolescență la tinerețe este vîrsta cea mai impunătoare în formarea orientărilor valorice.

Conform lui E.Erikson, formarea identității este principala problemă pe care trebuie să o depășească tinerii. M.L.Hoffman a afirmat că, în procesul de orientare către valori, o semnificație mare are nivelul de dezvoltare morală a personalității. Autorul a definit trei căi diferite de dezvoltare morală: 1. Dezvoltarea este fondată pe comportamentul social adecvat, bazat pe teama de pedeapsă; 2. Tinerii însușesc empatia și grija față de ceilalți, se include aptitudinea cognitivă de a-și imagina cum comportamentul propriu îl poate schimba pe omul de alături; 3. Are loc dezvoltarea gîndirii la nivelul operațiilor formale: verificarea ipotezelor, reorientarea informației și reformularea noțiunilor [180, p.205].

Menționăm că aceste căi de dezvoltare nu sunt stadiale; ele coexistă sau se pot schimba. Reprezentările tinerilor despre aceea cum se înscriu în societate depind tot mai mult de cunoștințele despre sine. Tinerii pot demonstra convingeri sincere despre anumite valori, care, spre exemplu, nu mai sunt niște obligațiuni temporare. În acest sens, primii doi ani de facultate constituie o perioadă de transformări semnificative. Tînărul are un sistem de valori personale, însoțit de încrederea în sine, entuziasm, idealuri de perspectivă.

Cercetările în domeniul vizat și constatările noastre permit să scoatem în evidență rolul

important al conținutului valoric în structura personalității. Deși conceptual, valoarea nu este obiectul de studiu principal al psihologiei, rolul valorilor în formarea personalității este foarte important. Interiorizarea valorilor este un proces progresiv, dependent de dezvoltarea psihicului uman. În contextul formării profesionale, tinerii trebuie să înțeleagă, că viața trebuie construită și trăită în raport cu anumite principii și valori asumate individual și care determină atitudinile și, respectiv, comportamentele.

Abordarea pedagogică. Educația constituie cel mai important fenomen al vieții social-spirituale a societății, semnificația ei fiind transmiterea cunoștințelor și a experienței de viață. Formarea omului cultivat este un obiectiv major al educației, care se realizează prin transmiterea și receptarea valorilor, prin formarea atitudinilor și convingerilor de respectare a valorilor. Prin educație are loc deschiderea spre lumea valorilor, iar educația centrată pe valori este ea însăși o valoare [60; 144]. Relația dintre valoare și educație prezintă o deosebită importanță pentru întregul sistem de învățământ, în care cunoașterea și valorizarea valorilor este unul din reperele fundamentale ale umanizării omului și a dezvoltării progresive a potențialului său.

Cercetările referitoare la relația educație – valoare s-au conturat substanțial în reflecțiile de natură axiologică asupra educației în lucrările lui E.Spranger, care a fost îndeosebi preocupat de problema formării la om a năzuinței spre Bine, Frumos și Adevăr.

Șt.Bărsănescu identifică educația cu crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură”[Apud 58 p.35,43].

J.Dewey considera că cea mai importantă valoare a educației este „cultura ca model al vieții înseși, ca instrument” [idem, p. 45].

Pentru sociologul francez E.Durkheim, educația este o relație între educațiile adulte și cele în dezvoltare, care au drept scop dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a copilului.

E.Macavei consideră educația un fenomen social, o activitate complexă care se supune actului apreciativ, ceea ce-i conferă educației semnificație axiologică: „aprecierea valorică are ca obiect rezultatele educației: cultura generală și de specialitate, capacități, atitudini, convingeri, motivația, inteligența, creația și creativitatea, integrarea socială prin profesii și participarea individului la viața social-economică, culturală, politică” [119, p.22]. Autoarea pune în evidență caracterul social, caracterizat prin asigurarea „continuității culturii și a civilizației”.

Analizând viziunile și direcțiile de schimbare ale educației postmoderne, V.Pâslaru susține că „educația este o valoare umană supremă datorită căreia omul, prin cunoaștere, se orientează și devine factor al schimbării” [148, p.23].

Orientarea axiologică a procesului educativ este o finalitate importantă a activității educaționale, deoarece aceasta coincide cu scopul final al educației – formarea personalității

umane. Exigențele de ordin axiologic ghidează instituția de învățământ și trasarea finalităților educației. În acest context, relaționarea la sistemul de valori este de neconceput.

Educația ca un proces complex de modelare umană îndeplinește diverse funcții. S.Cristea percepe funcția axiologică ca fiind *culturală* și reprezintă „formarea-dezvoltarea personalității umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate și validate social, în timp și spațiu” [56, p.192]. Pentru F.R.Mogonea, una din funcțiile educației este selecția și transmiterea valorilor de la societate la individ [129, p.49], iar I.Nicola identifică funcția socioculturală care selectează și transmite valori [138, p. 27-28]. Astfel, categoria principală a pedagogiei, educația și funcțiile educației au fost definite în diverse moduri. Observăm că diferențele țin mai mult de nuanțe decât de esențe. Ca fenomen socio-uman, deosebim diverse concepții cu privire la educație:

- *Concepția sociocentrică* interpretează educația prin prisma pregătirii treptate a omului pentru viața în societate, pentru evoluarea lui în diverse roluri sociale. Această concepție are ca valoare supremă *umanitatea* și se orientează la formarea atitudinii pozitive a educabilului față de grupurile umane, față de fiecare om în parte și activitatea umană în sens larg. Valorile de bază sunt: libertatea, egalitatea, fraternitatea, munca, pacea, umanismul etc.
- *Concepția antropocentrică* pune accentul pe educația care stimulează natura individului, dezvoltarea potențialului biopsihic și a calităților de personalitate proprii pentru specia umană. Individul este înălțat în sistemul valorilor umane, care sunt autorealizarea, autonomia, plăcerea, folosul, individualitatea etc.
- *Educația bazată pe valori transcendente* este îndreptată spre apropierea personalității de valoarea absolută – Ființa Superioară. Valorile cultivate sunt sufletul, fericirea după moarte, credința, dragostea, pocăința, ispășirea etc. Valorile pământești nu se neagă, dar se consideră temporale, incapabile pentru atingerea fericirii adevărate [63, p.19; 167, p.23].

Privită de pe poziții axiologice, pedagogia este orientată spre *umanizarea educației*, acesta fiind principiul fundamental care stă la baza dezvoltării sociale, morale, culturale și profesionale ale personalității.

Numeroase cercetări demonstrează că educația se realizează în perspectiva unui *scop*, iar finalitățile educației se cer vizate nu numai din perspectiva teleologică, ci și axiologică. Valorile, care se reflectă în prima instanță în finalitățile educației, sînt expresii ale unor determinări istorice, sociale, culturale. În felul acesta, C.Cucoș admite identificarea și adecvarea mijloacelor celor mai bune pentru atingerea unui scop [58, p.73; 85, p.117]. Pentru J.Dewey, educația ca proces nu poate avea un scop dincolo de ea însăși, iar Șt.Bărsănescu ajunge la concluzia că scopul educației este dublu: unul obiectiv, de a lucra pentru păstrarea valorilor obiective, și altul subiectiv, de a face pe individ să se preocupe pentru valorile subiective și să le poată păstra și

spori [Apud 58, p.75].

Definit la nivel macrostructural, scopul deseori devine potențial sau virtual la nivelul microstructural al procesului educațional. Analizând această verigă slabă, E.E.Geisler a numit astfel de scopuri *materiale*, care se referă la asigurarea unui bagaj de cunoștințe transmisibile, și scopuri *formale* sau *formative*, ce vizează modelarea atitudinilor, comportamentelor, cultivarea personalității. În opinia lui C.Cucoș, anume realizarea scopurilor formale/formative constituie o șansă reală pentru desăvârșirea a ceea ce se numește *personalitate morală* [idem, p.76].

Potrivit teoriei lui E.Spranger, educația presupune trei aspecte: 1.receptarea valorilor culturii; 2. trăirea, vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale ale spiritului obiectiv; 3. crearea valorilor. Dacă ne referim la scopul educației, pentru E.Spranger acesta este dezlănțuirea în subiect a spiritului normativ, autonom care acționează ca un imperativ intern și care îndeamnă ființa umană la trăirea și crearea de valori spirituale, ca personalitate. Filosoful neoromantic este preocupat de realizarea, prin educație și „automodelare”, a năzuinței umane spre Bine, Frumos și Adevăr ca valori eterne dincolo de spațiu și timp [58, p.39; 149, p.7].

Observăm o înțelegere de tip reduționist a valorilor culturii umane și ale educației, valorile de dreptate și egalitate fiind omise. Analizând literatura de specialitate, am observat că această tentă axiologică a cunoscut o anumită dezvoltare și în lucrările unor pedagogi europeni, cum sunt M.Debesse, G.de Landsheere, L.d'Hainaut, prin punerea educației în legătură cu valorile culturii în conceperea și formularea scopurilor proceselor educative [41, p.107].

Exigențele de ordin axiologic penetrează oricare încercare de instituire a finalităților educației. Ființarea simultană a mai multe *idealuri valorice* într-o societate vizează neapărat personalitatea umană, ceea ce poate condiționa tensiuni în câmpul valoric. I.Kant a înțeles ca nimeni altul funcționalitatea unei idealități, conform căreia copiii trebuie crescuți după o stare mai bună, posibilă în viitor; „un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a împlinit încă în existență” [Apud 58, p.75].

Considerăm că idealurile nu denumesc doar valori absolute și imuabile, dar și cadre valorice, posibile de actualizat. În opinia lui C.Cucoș, idealurile sunt adresate oamenilor concreți și permit atât perfectarea individului, cât și o creștere a răspunderii societății față de destinele individului [58, p.77; 61, p.91].

Pentru P.Andrei, idealul ar fi o valoare generală pe care individul o formulează sub influența societății și spre a cărei realizare tinde din toate puterile. Sociologul român se referă la idealuri înalt umaniste, asumate de personalități de excepție, pe când în viața cotidiană, idealurile se transformă în niște năzuințe și aspirații. Este evident că idealurile sînt mai concrete decât valorile și nu au funcții de evaluare a acțiunilor. Dezvoltînd această idee, L.Antonesei afirmă că

modernitatea a descoperit deja tipul de personalitate dezirabilă, acesta fiind *cetățeanul*, care pare a fi *modelul umanității împlinite*. Mai mult, autorul afirmă că *modernitatea nu are sfârșit*, iar „post-modernitatea, post-istoria sau post-capitalismul nu sînt altceva decît expresia unor orgolii teoretice, fie numele sub care funcționează modernitatea în societățile dezvoltate.” [9, p.55].

Paradigma postmaterialistă a condus spre redefinirea idealului educațional, o finalitate de maximă generalitate care angajează toate resursele societății într-un cadru formal, nonformal și informal. Prin idealul propus de Codul Educației, se conturează nu numai modelul personalității dezirabile, ci și valorile sau direcțiile de formare pedagogică din care trebuie să derive calitățile concrete ale fiecărui cetățean.

Un alt aspect pe care îl considerăm important este „traducerea” valorilor în obiective. Majoritatea autorilor de taxonomii ale obiectivelor preferă să pună în paranteze acest transfer. J.Goodland a criticat modelul lui R.Tyler, reproșîndu-i că în procesul de trecere de la obiectivele generale la obiectivele de învățămînt precise nu ține seama de intervenția valorilor în fiecare din aceste etape. Este evident faptul că obiectivele poartă amprenta idealului educațional, dar deplasarea lor pe axa finalităților se poate schimba în funcție de realitățile și condițiile social-istorice [idem, p.59].

Teoriile moderne ale educației sugerează ideea re-practicării și re-organizării educației, motivînd provocările și realizările vieții contemporane care este în continuă schimbare. În același timp, C.Cucoș sugerează că orice schimbare profundă în educație trebuie să mizeze, în primul rînd, pe *delimitarea valorilor educaționale dezirabile*, iar dimensiunea axiologică a educației să asigure coerența și consistența valorilor fundamentale angajate în realizarea acțiunilor educaționale, ale proceselor de învățămînt. Educația axiologică este, pentru pedagogul român, o paradigmă conceptuală care reunește toate aspectele realizării educației în spiritul valorilor autentice. În acest context, autorul identifică cele două planuri ale relaționării valorice a fenomenului educativ- teoretic și practic [58, p.82].

Considerăm că axiologia, care reprezintă atît un discurs explicativ, cît și unul normativ, trebuie să descrie valorile pozitive și cele negative. Valorile capătă viabilitate doar prin raportarea la ipostazele opuse prin comparație și contrast. Astfel, conceptul *educație axiologică* ne permite să părăsim cadrul restrîns al unor valori contextuale și situaționale și ne acceptă penetrarea într-un sistem valoric cu o valabilitate mai largă, care sunt universal acceptabile.

Analizînd variate accepțiuni și note atribuite diverselor perspective asupra valorilor, putem afirma că valorile specifice educației sînt valorile ce pot fi percepute atît în defînirea finalităților, cît și a conținutului educațional. J.Dewey, care a optat pentru valoarea utilității ca premiză, face distincția între *valorile educaționale intrinseci*, ipostazate în conținuturile și programele

educaționale, și *valorile educaționale instrumentale*, care sprijină transmiterea valorilor explicite. Cea mai importantă valoare educațională, după J.Dewey, este *cultura*, pentru că doar ea ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creștere a vieții înseși [71, p.237].

În ediția lui T.Husen a Enciclopediei Internaționale a Educației (1985), întâlnim diverse referiri în ceea ce privește relația educație – valoare. Este curios faptul că noțiunea de valoare apare de fiecare dată când se fac trimiteri necesare la conținuturi, discipline, dezvoltare sau educație multiculturală fără a se explica termenii de educație axiologică, axiologie sau pedagogia valorilor [78, p.45].

Abordarea sistemică a valorilor educației a fost realizată de V.Pâslaru, care tratează valoarea ca fiind „indispensabilă celui educat” și avansează conceptul de *educație ca schimbare în pozitiv a ființei umane*, educația însăși fiind definită de autor ca un complex de acțiuni de formare și valorizare a personalității [148, p.25]. Cercetătorul dezvoltă conceptul lui J.Dewey despre valorile *intrinseci și extrinseci* ale educației, face distincția între *valorile preexistente* procesului educațional, create de generațiile anterioare, și *valori create* în procesul educațional – cunoștințe, capacități, atitudini, competențe formate – dezvoltate celui educat. Astfel, *valorile educaționale* reprezintă toate componentele și subcomponentele curriculare [idem].

Analizată în ansamblul ei, valoarea educațională, în încercarea de a fi determinată, presupune atât o reflectare a calității componentelor procesului educativ, cât și corelarea și adecvarea lor cu exigențele sistemului social al educației.

Analistul statutului axiologic al educației, O.Reboul, explică valorile educaționale printr-o simplă exemplificare și enumerare: a) scopurile educației, adică valorile pe care le cultivă educația; b) valorile indispensabile educației; c) valorile care țin ca puncte de reper în judecarea rezultatelor educației. Deci, valoarea apare în spațiul realității și se va împlini în perspectiva realizabilului. Ea este o activitate proiectivă care devine ea însăși valoroasă într-o anumită situație didactică. Astfel, valoarea reprezintă scopul educației, este parte indispensabilă a procesului educațional și se identifică cu rezultatul acestui proces.

În concepția lui C.Cucoș, valorile educaționale pot fi clasificate plecând de la o serie de cadre de referință:

- conținutul la care se referă (*cognitiv, artistic, etic etc.*);
- componentele educaționale purtătoare ale acestor valori (*conținuturi, finalități, metodologie, forme de instruire, modalități de evaluare etc.*);
- gradul lor de extensiune (*individuale, comunitare, universale*);
- direcția de impunere a valorilor (de la societate către individ sau de la individ spre societate);

- funcționalitatea pe care o exercită (*valori-scop și valori-mijloc*);
- validitatea temporală (*fundamentale și circumstanțiale*);
- gradul de concretitudine a valorilor (*abstracte și concrete*) [58, p.64].

Pe de altă parte, conturarea câmpului valorilor educaționale generează probleme ce țin de prevalența unor valori în anumite faze ale educației și incompatibilități în combinarea valorilor. Opinia cercetătorului D'Hainaut este că „Educația ar trebui să-l învețe pe om să fie conștient de conflictele valorilor și să le rezolve într-un mod limpede”[Apud 58, p.66].

Există un conflict inerent al valorilor educaționale, care apare atunci când se stabilește o ierarhie între valori ce au conținuturi diferite sau aceeași valoare este total recunoscută, dar este percepută diferit în practică. O.Reboul admite că două societăți pot avea aceleași valori, dar fără a fi atribuite la același rang, fapt ce duce la un conflict al valorilor. C.Cucoș vorbește despre diverse *tensiuni* ale valorilor educaționale: între aspirațiile educaților și cadrul de valori propus de adulți; valorile promulgate de cadrele didactice și instanțele superioare; circulația valorilor din școală și a celor din spațiul cotidian; valorile vehiculate la nivel micro- și macrosistemice și valorile generale ale umanității; valorile-mijloc și valorile-scop; planul cunoașterii valorilor și planul practic. Autorul concluzionează: cu cât valorile sunt mai generale, cu atât gradul de acceptabilitate este mai înalt [idem, p.67].

Filosoful român D.D.Roșca a observat fenomenul răsturnării scării valorilor încă prin anii '40 ai secolului trecut. El se referea la trăirea omului în imediatul existenței, la exagerarea valorilor economice, la substituirea valorilor-scop cu valorile-mijloc. Acest fenomen a fost numit de A.Toffler *criza de credibilitate a valorilor*. Soluția propusă de M.Călin este că „trebuie să tindem spre o *valoare-scop* la scară națională și universală, aceasta fiind umanitatea sau demnitatea umană”[41, p.111]. Reamintim că umanitatea este valoarea propusă de I.Kant, considerată drept un model viitor de educație, care va tinde spre perfecționarea omenirii, astfel atingându-se problema principală a educației.

Potrivit lui V.Pâslaru, „principiul fundamental de clasificare a valorilor în raport cu educația este *penetrabilitatea universală* a valorilor în sistemul educațional, conform căruia valorile fundamentale ale omenirii se regăsesc în orice acțiune educațională.” [149, p.8]. În această viziune, valorile fundamentale Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Egalitatea reprezintă valorile fundamentale ale educației. Autorul delimitează, de asemenea, *valori contextuale*, care se produc în timpul activității educaționale, sursa lor fiind componentele curriculumului școlar. *Valorile personale* sînt achiziționate de persoană și au forma competențelor generale și speciale. În ordinea ideilor expuse, se conturează concluzia despre imposibilitatea de a omite valoarea din orice context educațional.

Pe de altă parte, V.Pâslaru identifică al doilea principiu fundamental de structurare psihopedagogică a valorilor în sistemul și procesul educațional: adecvarea valorilor la particularitățile psihologice de vîrstă ale educaților. Aceasta presupune proiectarea acțiunilor didactic-educative prin luarea în considerare a particularităților psihologice ale educaților.

În opinia cercetătorului S.Cristea, valorile angajate în educație se numesc *valori pedagogice*, valori care susțin activitatea de formare a personalității. La nivel general, aceste valori vizează elementele macrostructurale constante, care asigură funcționalitatea sistemului de educație; deschise în plan operațional, valorile pedagogice vizează elementele *constante*, care asigură funcționalitatea procesului de învățămînt. În concepția autorului, aceste valori reflectă realitatea „potențială, virtuală, ideală”, refuzînd realitatea educațională actuală. C.Cucoș propune, în această situație, „a introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi, care (auto) reglează acțiunea înspre finalitățile propuse sub formă de ideal – scopuri – obiective pedagogice.” [58, pp.73-74].

La nivel general, valorile pedagogice vizează elementele macrostructurale care asigură funcționalitatea sistemului de educație. S.Cristea le plasează la limita de interacțiune dintre societate – cultură – educație, care trasează:

- o linie de filosofie a educației;
- o linie de psihologie a educației;
- o linie de sociologie a educației [85, p. 26].

În plan operațional, valorile pedagogice vizează elementele macrostructurale și microstructurale care asigură funcționalitatea socială a sistemului și a procesului de învățămînt. Ele determină, în practica socială și didactică a sistemului și a procesului de învățămînt, coerența și consecvența acțiunilor pedagogice implicate în activitatea de formare – dezvoltare a personalității umane.

În viziunea lui S.Cristea, valorile pedagogice aflate la baza finalităților educației „asigură o triplă perspectivă de analiză a acțiunilor declanșate la nivel de sistem și de proces”: 1. perspectiva subiectivă, care implică momentul afectiv și motivațional a activității educaționale; 2. perspectiva obiectivă, necesară pentru realizarea pragmatistă a activității de formare-dezvoltare a personalității; 3. perspectiva transcendențială, care are drept scop depășirea situației actuale existente [idem, p.27].

Chiar dacă mulți factori pot schimba societatea, *valorizarea personalității prin educație* este considerată de C.Cucoș drept prima condiție pentru progres și democrație. V.Pâslaru afirmă că se impune neapărat ideea de a valoriza ființa umană chiar din primele etape ale formării ei, anume educația fiind responsabilă pentru schimbarea pozitivă a ființei umane [150, p.29]. M.Minder

numește valorizarea educațională *axiologizarea procesului educațional* [idem, p.30].

Reieșind din criteriul vizat, considerăm că acest proces presupune delimitarea valorilor fundamentale ale educației, necesitatea înțelegerii de către cadrele didactice a utilității valorilor incluse în idealul și scopul educației, stabilirea sistemului de valori pentru fiecare disciplină, elaborarea metodologiei de promovare a valorilor. Astfel, devine explicit faptul că valorizarea procesului educațional este un proces continuu, fundamentat de instituțiile de învățământ.

Conform opiniei lui V.de Landsheere, procesul de valorizare trebuie să fie proiectat astfel încât să respecte trei principii de bază: 1) *principiul interiorizării valorilor*, care cuprinde adoptarea sistemului de valori ca valori proprii, integrate în structura personalității; 2) *principiul angajării afective, motivaționale și caracteriale optime* în perspectiva adaptării permanente la condițiile unui context pedagogic deschis; 3) *principiul complementarității dintre obiectivele cognitive-noncognitive*, care angajează cerința generală de proiectare a acțiunii pedagogice de formare - dezvoltare a personalității [236, p.87].

O astfel de proiectare a procesului de valorizare se pronunță nu ca o latură sau o componentă a educației, ci se constituie drept un demers pedagogic cu un *caracter holistic* pronunțat. Valorizarea sau axiologizarea vizează formarea nu doar a conștiinței axiologice, ci și a *autonomiei axiologice*, care să-i ajute pe cei educați în selectarea, acceptarea și stăpânirea *competenței axiologice*, definită drept „capacitatea discriminării corecte a valorilor, de invenție a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori” [58, p.55]. Criteriile de ierarhizare, asemenea produselor culturale, sunt mobile și schimbătoare în situația când realitatea tronează sau detronează criteriile valorice. Bineînțeles că omul este pus în fața unui diapazon valoric care este destul de larg pentru valorile autentice, pentru delimitarea valorilor de nonvalori sau pseudovalori, adică *puterea autonomă de discernare și valorizare*.

Autonomia axiologică presupune, în viziunea lui C.Cucoș, „împăcarea tendințelor proliferării culturale cu asigurarea libertății individuale de alegere” [idem, p.56]. Democratizarea aduce un flux de produse pseudoculturale de care educații nu iau cunoștință în mod imediat. Pe de altă parte, cucerirea independenței axiologice depinde de predispoziția personalității individului.

Acceptând ideea corelației variabilelor și faptul că nicio variantă psihică nu evoluează independent, putem presupune că posibilitatea căpătării autonomiei axiologice va depinde de temperamentul individului și se va diferenția de la un individ la altul. Mai mult, autonomia se relaționează cu autonomia personală a altor actori, cu care individul contactează, în ciuda faptului că însuși conceptul de autonomie presupune o oarecare detașare de anumite principii axiologice. În acest context, Ph. Meirieu afirmă că „a fi autonom înseamnă a dori ca și alții să-și vadă de propriile interese; autonomia este o cucerire colectivă, o manieră de a numi finalitatea

pedagogiei calitatea de promovare colectivă a subiecților liberi, care își creează reciproc putința de a spune *eu*.” [Apud 58, p.57].

Valorizarea sau axiologizarea omului are loc prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, care, spre deosebire de atributele lumii, sînt relativ constante din punct de vedere ontic. În acelaș timp, valorizarea implică un proces de asimilare individuală a reperelor valorice, numit de C.Cucoș *referențial axiologic*. În concepția cercetătorului, „referențialul axiologic reprezintă totalitatea mobilurilor individuale și a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care ființează în orice act de valorizare” [idem p.53].

Pornind de la aceste criterii, M.Hadîrcă analizează fenomenul educației ca un sistem întreg de valori pedagogice, care să fie proiectat pentru realizarea activității paideutice. Referențialul axiologic al acestui sistem ar trebui să cuprindă nu doar valori fundamentale, „ci și cele specifice fiecărei laturi a educației; nu doar valorile universale, ci și valorile naționale, sociale, colective, individuale; de asemenea nu doar valorile cognitive, ci și cele afective” [150, p.31].

Putem concluziona că referențialul angajează într-un sistem unitar atît valorile intrinseci ale educației, care pot fi transmise prin conținuturile educaționale, cît și valorile extrinseci și instrumentale care se pot co-raporta metodelor didactice.

S.Cristea a concretizat contribuția referențialului axiologic la perfecționarea procesului educațional prin delimitarea a trei direcții de evoluție a sistemului de învățămînt:

- a) accentuarea reperelor valorice a educației, plecînd de la axioma că orice activitate pedagogică presupune o concepție ideală despre om;
- b) asumarea mizelor valorice ale educației, indispensabile în condițiile în care orice politică educativă aplică noțiuni de genul: toleranță, respect, dragoste pentru știință, educație prin și pentru valori etc.;
- c) specificarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice în cadrul oricărei componente a curriculumului [57, p.113].

Concluzionînd pe marginea celor expuse, constatăm că a educa în perspectiva axiologică înseamnă a proiecta procesul educațional în vederea atingerii etalonului eficienței; a identifica și a exploata valorile educației și a răspunde la toate căutările. Înscrierea perspectivei axiologice în învățămîntul actual trebuie să devină o chestiune principială, un principiu funcțional de acțiune pedagogică, căruia să i se subordoneze toți actorii educației.

2.2. Dimensiunea valorico-atitudinală a competenței profesionale

Conceptul *competență* este studiat foarte mult în ultimul deceniu, ca rezultat fiind precizată și definiția sa din diverse perspective, inclusiv grație lansării în actualitatea pedagogică și socioeconomică a necesității de asigurare a funcționalității cunoștințelor.

După cum demonstrează cercetările, *perspectiva behavioristă* pune accentul pe importanța observării unei modalități de executare efectivă și de succes a sarcinilor în comparație cu alți performeri puși în aceleași condiții. Această abordare a fost promovată de D.McClelland în 1973, care a optat mai mult pentru conceptul de competență decât pe cel de inteligență [226, p.2]. În această viziune, competențele sînt achiziționate prin dezvoltare și pregătire profesională și se bazează pe descrierea comportamentului sau a reușitei. Caracteristicile esențiale ale perspectivei behavioriste sînt demonstrarea, observarea și evaluarea comportamentului. Astfel, în opinia mai multor cercetători, ca F.Delamare & J.Winterton, L.M.Spencer & S.M.Spencer, A.Gonczi, competențele sînt niște performanțe într-un domeniu ale persoanei, care pot fi comune pentru mai multe situații [idem, p.3].

Marele avantaj al teoriei lui D.McClelland a venit tocmai din abordarea optimistă: competențele pot fi identificate și dezvoltate. Putem să învățăm mai mult într-un anumit domeniu, prin experiență și aplicare să deprindem abilități, putem să ne educăm atitudinile pentru a ne asigura că ajungem la rezultatele dorite.

Dacă e să analizăm *perspectiva generică* a competenței, atunci constatăm că această direcție tinde mai mult spre identificarea abilităților comune, care ar explica diversificarea variațiilor performanței, sau spre identificarea competențelor necesare pentru diverse poziții prin: 1.observarea comportamentelor performerilor top pe pozițiile respective; 2. constatarea celor mai eficienți angajați; 3. analiza statistică a datelor pentru a elucida caracteristicile generice ale celor mai performanți angajatori; 4. aplicarea competențelor stabilite pentru mai multe domenii sau arii profesionale. Remarcăm însă că aceste competențe sînt „sensibile” la schimbările condițiilor de muncă de pe teren.

Abordarea cognitivă a competenței presupune implicarea tuturor resurselor mentale a individului, necesare pentru a stăpîni o situație, a dobîndi cunoștințe și performanțe, care sînt deseori asociate cu abilitățile intelectuale. În această ordine de idei, teoriile cognitive clasice includ modele psihometrice de inteligență, modele de prelucrare a informației și teoria dezvoltării cognitive a lui J.Piaget.

Urmărind evoluția competenței, putem constata că termenul este polisemantic, avînd înțelesuri care variază în funcție de domeniul și contextul în care este folosit. În sens juridic și

social, competența înseamnă dreptul de a lua decizii în anumite domenii, în acest sens competența fiind mai apropiată de *responsabilitate*. Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate.

Competenței i-au fost atribuite diverse accepțiuni, nefiind precizată o definiție unanim acceptată. Examinată prin definițiile ei, competența este deseori prezentată în literatura de specialitate drept: *capacitate de realizare a ceva dificil* [74, p.14; 121, p.199; 101, p.14]; *ansamblu de comportamente* [235, p.27], *obiective terminale de integrare* [238, p.24], *integralitate de cunoștințe, capacități (în sens îngust) și atitudini* [245, p.19].

Observăm că sensurile termenului de competență s-au diversificat, uneori s-au schimbat, pe măsura folosirii în diverse domenii. Drept rezultat, semnificațiile termenului s-au intersectat, uneori s-au suprapus cu semnificațiile unor concepte din aceeași zonă de referință: performanțe, cunoștințe, capacități, abilități, rezultate ale învățării.

O abordare alternativă a conceptului de competență poate fi remarcată pe terenul anglo-saxon, unde termenii *competence* (pl. copmpetences) și *competency* (pl.competencies) se suprapun. Mulți cercetători ca J.Winterton, D.McClelland, J.C.Thornston, J.S.Schippmann, D.Lustri, G.LeBoterf au scris despre *competence* și/sau *competency* folosind unul sau ambii termeni în aceeași lucrare, generând discuții și diverse dezbateri despre semnificația acestora.

Astfel, pentru D.McClelland, *competencies* sînt caracteristici personale care duc spre performanță; *competency* este o caracteristică colectivă a cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor ale comportamentului, care se raportează la performanță (J.C.Thornston); o capacitate individuală de a prelua o inițiativă, de a face mai mult decît se cere, de a ține sub control situații neașteptate și de a fi responsabil de decizii (D.Lustri); un set de comportamente cu o dimensiune relevantă pentru o poziție care necesită performanță (Ch.Woodruffe); pentru G.Le Boterf aceasta este o acțiune care rezultă din: *resurse personale* ca cunoștințe, abilități, experiențe, emoții, *capacități, aptitudini, factori de mediu*. [226, p. 3].

Pe de altă parte, *competences* sînt deseori descrise drept standarde ale unei profesii spre care un individ trebuie să tindă pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă. Ele sunt percepute ca cerințe la locul de muncă, un fel de competențe generice [idem].

Acest tip de abordare este specific pentru SUA și Marea Britanie. Astfel, în SUA este mai mult utilizat conceptul de *competency*, prin care se presupun capacități, input-uri (*intrări* trad. l.eng.) în stil behaviorist sau caracteristici ale unei persoane. Englezii, la rîndul lor, folosesc termenul de *competence*, pentru a desemna capacitatea de a acționa în conformitate cu standarde de performanțe, care sunt niște puncte de plecare sau output-uri (*ieșiri* trad l.eng). În Germania,

prin *competence* se înțelege o calitate internă a individului, care implică cunoștințe și abilități, aplicată într-o situație ocupațională.

Cercetătorul M.Finn face o distincție între *Input*, *Process* și *Output*. În această opinie, competențele *Input* se referă la cunoaștere și înțelegere, capacitățile și abilitățile pe care un individ le posedă înainte de a achiziționa o competență. Competențele *Process* au de-a face cu dimensiuni comportamentale conștiente sau inconștiente ale capacității individului de a acționa, iar competențele *Output* sînt capacități de a realiza diverse activități la nivelul de performanță necesar în contextul ariei profesionale [216, p.47].

Din perspectiva celor relatate putem concluziona că:

- modelul *competence* reprezintă: 1. accent pe cerințele ocupației , 2. perspectiva sociologică, 3. o abordare reduționistă;
- modelul *competency* este: 1. accent pe ceea ce persoana realizează în ocupația respectivă, 2. focalizare psihologică, 3. abordare integratoare.

În acest context, cercetătorii B.Davies și L.Ellison au elaborat două moduri de derivare a competenței:

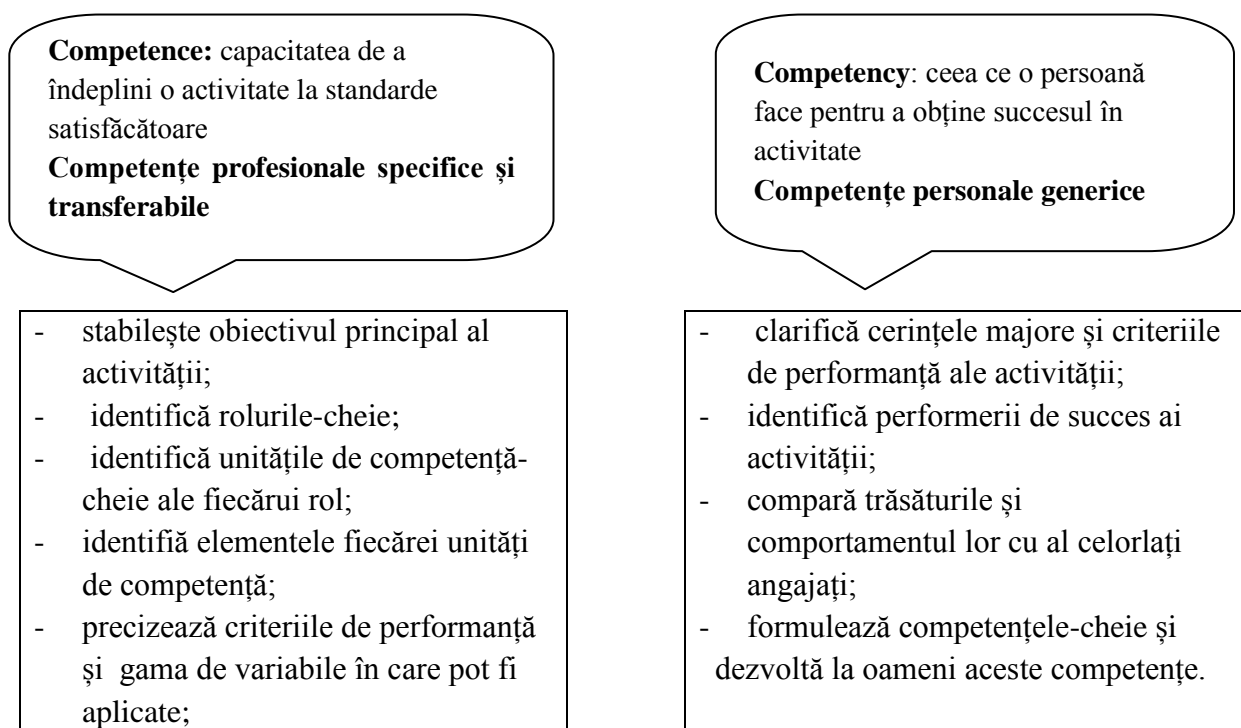


Figura 2.2.1 Modelul A și Modelul B după B.Davies și L.Ellison [160, p.47]

Considerăm această delimitare importantă pentru toți cercetătorii, care, în încercarea de a traduce și de a lua în considerare diferite interpretări ale competenței, pot valorifica greșit și incoerent semnificația acestor concepte.

Definirea și precizarea competențelor din învățământul superior este un demers care

presupune o cunoaștere foarte bună atât a domeniului de formare profesională, cât și a specificului psihopedagogic al conceptului *competență profesională*.

Sintagma *competența profesională* corespunde unor acțiuni complexe sprijinite pe mobilizarea și utilizarea eficace a unei varietăți de resurse. Competența profesională nu este o formă de algoritm memorizată și practică în mai multe reprize, ci o capacitate de acțiune mult mai flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice. Acest concept este foarte apropiat de cel de potențial, prin care se subînțelege capacitatea potențială a individului în relație cu o anumită situație problemă de a integra cunoștințe și abilități.

Referindu-se la competențele profesionale, G.Le Boterf consideră că evoluțiile contextelor și organizațiilor de muncă, dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, precum și evoluția cercetărilor asupra proceselor învățării și funcționării cognitive, conduc în mod necesar la un concept de competență:

- care nu se limitează la *deprinderi punctuale*, ci ia în calcul capacitatea de a gestiona situații profesionale din ce în ce mai complexe. A fi competent nu înseamnă doar a ști să execuți o operație, ci și a ști să acționezi și să reacționezi într-un context particular, a ști să faci față imprevizibilului și ineditului;
- care *răspunde la întrebarea: ce înseamnă a acționa cu competență?* A acționa cu competență nu constă doar în a dispune de „resurse” (cunoștințe, deprinderi, cultură, calități profesionale, resurse psihologice etc.), ci înseamnă și știința de a le combina și de a le mobiliza în situații de lucru.
- care să facă diferența între „*a reuși*” și „*a înțelege*”. A fi competent nu înseamnă doar a fi capabil a reuși într-o activitate, ci și a fi, de asemenea, capabil a înțelege pentru ce și cum ai reușit (sau ai eșuat);
- care să ia în calcul că a fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a acționa într-un singur context, ci de a fi, de asemenea, capabil de a *transfera sau de a transpune competența în alte contexte* [242, p.15,18] .

Asemenea conceptului de *competență*, sintagma *competența profesională* nu are o definiție unanim acceptată, dar definițiile cele mai des utilizate sînt:

- o capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [101, p.28];
- capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență [35, p. 44];

- capacitatea de a găsi soluții și de a le aplica în situații concrete [226, p.54];
- capacitatea de a îndeplini o sarcină la locul de muncă cu referire la un standard și la condițiile de muncă [idem];
- capacități, cunoștințe, înțelegere, calități și alte achiziții ca valori, credințe și atitudini care conduc spre o performanță managerială într-un anumit context sau situație [idem].

După cum se poate observa, cercetătorii percep sau identifică în unanimitate competența profesională cu capacitatea. Astfel, capacitatea este o activitate care mobilizează competența, este unealta care permite achiziționarea de cunoștințe.

Sintetizând diferite definiții date competenței, J.Aubret și P.Gilbert desprind patru trăsături comune ale noțiunii de competență profesională:

- *referința la sarcini*, la activități umane sau la probleme de rezolvat în circumstanțe identificabile; este vorba cel mai frecvent despre activități profesionale;
- *eficacitatea așteptată* de la persoane sau de la grupuri atunci când aceste sarcini, activități sau probleme sînt de executat sau de rezolvat;
- *caracterul structurat* al proceselor de mobilizare a cunoștințelor, a deprinderilor și a atitudinilor comportamentale care asigură eficacitatea;
- *posibilitatea de a se face predicții* asupra acestei eficacități [Apud 193, p.17].

În consens cu cele expuse, putem menționa că a fi competent într-o ocupație presupune: a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice variate; a folosi deprinderi specifice; a analiza și a lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a colabora cu alți membri ai echipei; a comunica eficient; a se adapta la mediul de muncă specific, a face față situațiilor neprevăzute.

După cum a rezultat din definițiile enunțate, competența desemnează o realitate complexă, multifactorială și multidimensională. Acțiunea competentă implică mobilizarea unei diversități de resurse, combinarea și adaptarea acestora în funcție de cerințele sarcinii sau problemei ce trebuie rezolvată și de contextul în care acțiunea are loc. Cercetătorii D.Potolea și S.Toma identifică următoarele elemente care definesc o competență:

- sarcina sau situația care este solidară cu câmpul problematic al domeniului respectiv;
- standardele de performanță, care presupun realizarea unei sarcini la un anumit nivel;
- cunoștințele care asigură baza teoretică a competenței [160,p.49].

În baza literaturii de specialitate, publicată în Franța, Marea Britanie, Germania și SUA, *Documentul de Lucru al Comisiei Europene* propune următoarea structură a competenței:

1. *componente cognitive* care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților dobîndite tacit și informal prin experiență;
2. *componente funcționale* (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație

- de muncă dată), acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială;
3. *componente personale* care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară;
 4. *componente etice* [80, p.12].

Sintetizînd conținutul acestei structuri, putem afirma că acesta este folosit într-o manieră integratoare, ca expresie a abilităților unei persoane de a combina în mod autonom, într-un anumit context, diferite capacități de cunoaștere și deprinderi anterior dobîndite.

Faptul că în majoritatea definițiilor sînt stabilite corelații între competență-capacitate-atitudini, pe de o parte, contextul și anumite standarde, pe de altă parte, evidențiază o idee majoră, aceea a *competenței ca ansamblu integrator*. Astfel, competența se transpune direct într-o stăpînire globală a unei categorii de situații complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse, prin trimiterea la acțiune, utilizarea eficace a unui ansamblu de resurse. Caracterul integrator al competenței se prezintă prin definițiile din literatura de specialitate:

- competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permite subiectului, în fața unei categorii de situații, a se adapta, a rezolva probleme și a realiza proiecte [193, p.16];
- un „amestec” de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini [Apud 169, p.16].

Pornind de la ideea caracterului integrator al competenței, putem afirma că competența constituie un proiect, o *finalitate* observabilă doar în timpul activității, o *finalitate fără sfîrșit*. După cum putem observa, competențele se înscriu într-un continuum de la simplu la complex. La nivelul cel mai mare al complexității, nu există un sfîrșit proiectat sau desăvîrșirea totală și definitivă a unei competențe. Astfel, competența se ridică la un nivel ridicat de generalitate și este percepută ca un orizont de lucru fără sfîrșit.

Abordarea integratoare a competenței este susținută de un acord aproape unanim al cercetătorilor, potrivit căruia o competență este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde trei elemente: **cunoștințe, abilități, atitudini**. Din definițiile prezentate anterior, se pare că abilitățile au cea mai puternică pondere, deoarece sînt direct atribuite acțiunii și performanței. În opinia noastră, competența este definită prin cele trei tipuri de achiziții, ale căror relații sînt solidare prin asamblarea lor. În opinia cercetătorilor M.Mulder, A.Kupper și V.W.Palthe, competența se egalează cu suma cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [216, p.51].

Cercetătorii J.Bontius, K.Den Boogert & J.Huisman accentuează aplicarea integrată a

cunoștințelor și abilităților și rolul separat al atitudinilor în atingerea performanței, afirmând că suma părților este mai mare și mai importantă decât componentele sale luate aparte [idem].

Un aspect esențial al competenței este capacitatea individului de a monitoriza și a direcționa aplicarea cunoștințelor și abilităților, iar întrebarea *Ce se află cu adevărat la baza unei performanțe?* presupune mai mult decât suma componentelor din modelul clasic. Alți doi factori importanți sînt *personalitatea individului și contextul*.

Astfel, V.R.Neufeld și G.R.Norman introduc conceptul „*capacități înnăscute*” și recomandă substituirea atitudinilor cu acesta, alături de cunoștințe și abilități. Autorii susțin că doar aceste trei dimensiuni ar putea indica spre diferența dintre performanțele indivizilor. C.Stasz, D.McArthur, J.Lewis și V.J.Ramsey pun accentul pe rolul motivației și dispoziției individului, care, la rîndul lor, pot consolida sau slăbi abilitatea individului de a pune în mod efectiv în aplicare capacitățile sale [idem].

Analizînd variate accepțiuni și note atribuite structurii competențelor, putem afirma că majoritatea definițiilor nu includ *factori ai personalității*. Constatăm cu certitudine că nici timpul și modul de realizare a activităților, precum și influența factorilor personalității asupra acestora la fel nu este luată în considerare. În încercarea de a explica competența și variabilele cu impact asupra performanței sau randamentului, întrebarea dacă *factorii de personalitate trebuie să devină parte structurală a competenței* mai provoacă discuții.

Aspectul vizat i-a orientat pe cercetătorii D.Potolea și S.Toma să afirme că mai adecvată este includerea în structura competenței a *caracteristicilor de personalitate* „care orientează valoric competența și o susțin afectiv și motivațional”. Astfel, cercetătorii români propun un *model integrator al competenței*:

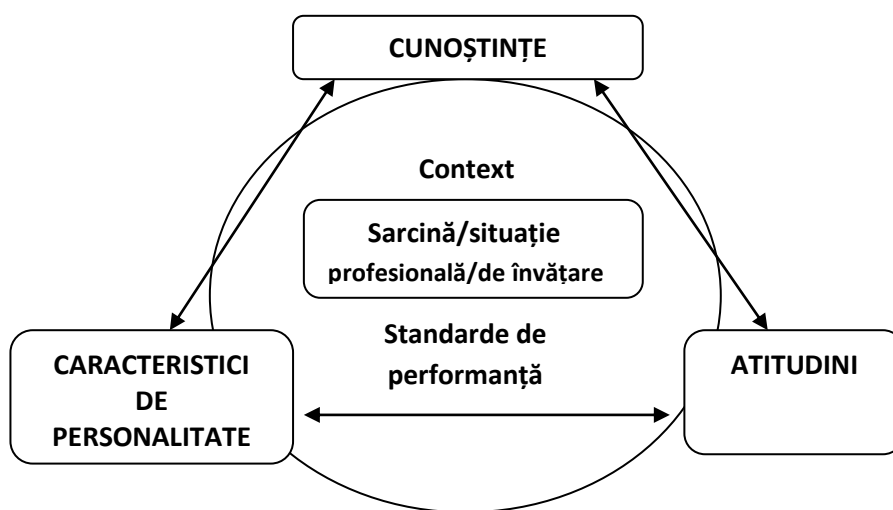


Figura 2.2.2 Modelul integrator al competenței după D.Potolea și S.Toma [172, p.14].

În opinia autorilor, acest model:

- valorifică diferite interpretări ale competenței;
- conservă constantele identificate în mai multe modele;
- valorifică modelul EQF (European Qualifications Framework);
- valorifică complementaritatea raportului dintre modelul A (competence) și modelul B (competency) [idem].

Autorii scot în evidență ideea că factorii personalității împreună cu alte variabile intervin cu un impact asupra randamentului și că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate, în timp ce alte competențe revendică alte trăsături de personalitate.

H.A.Rosencratz și B.J.Biddler concretizează că variabilele care pun în evidență competența profesională sînt motivele, cunoștințele, trăirile afective, experiența, trăsăturile de personalitate, capacitate de relaționare [35, p.3]. Această definiție poate fi înțeleasă ca o sinteză, combinație specifică și integrativă de capacitate, cunoștințe, aptitudini și atitudini.

Studiind literatura de specialitate, am constatat că există însă și opinii opuse, potrivit cărora competența nu trebuie raportată personalității. Ca argument, G.Evequoz consideră că „personalitatea corespunde la ceea ce este stabil în spațiu și timp, acelei părți perene din noi înșine și nu poate deci în niciun caz să depindă de un context sau de o situație particulară. Noțiunile de interes, motivație, dorință sînt mai fundamentale decît cele care privesc competența, aceasta fiind restrictivă în măsura în care este legată de o situație specifică” [239, p. 16].

În opinia cercetătoarei F.Voiculescu, *atitudinile* sînt parte a competenței, iar competența este un ansamblu integrator de diverse elemente.

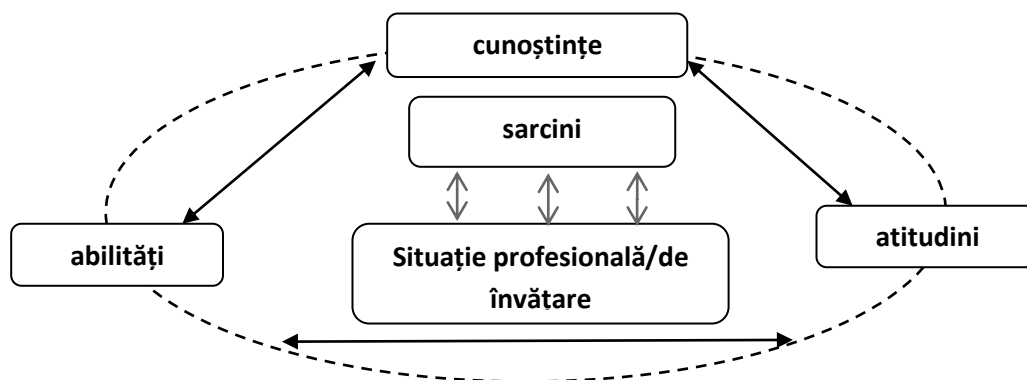


Figura 2.2.3 Modelul integrator al competenței propus de F.Voiculescu [193, p.19]

Această abordare pune accentul pe rolul pe care fiecare element îl are în *dinamica acțiunii competente*, în generarea și condiționarea competenței. Pentru acest autor, importante sînt semnificațiile pe care le acordă conceptului de atitudine.

Potrivit celor mai multe abordări, atitudinile sînt structuri sintetice de personalitate,

care înglobează procese cognitive, afective, volitive și comportamentale, orientate *axiologic*, configurând *profilul caracterial* al personalității.

În opinia noastră, dacă este să vorbim despre structura competenței, *atitudinii îi revine rolul determinant* [101, p.28], ținându-se cont de încărcătura valorică a acestui element. Analizată în ansamblul ei, atitudinea este superioară cunoștințelor, deoarece cuprinde diverse elemente: intelectuale, afective, volitive; este un răspuns la stimulii sociali; este expresia personalității în ansamblu; tendința și impulsul spre acțiune. Ea este o predispoziție a individului, care, spre deosebire de *cunoștințe* și *abilități*, se exprimă printr-o evaluare favorabilă sau nefavorabilă și se centrează pe evaluare, stări emoționale, cogniție sau dispoziție comportamentală. Polaritatea atitudinii poate fi mai puternică sau mai slabă, la fel ca și distanța dintre cei doi poli. Astfel, nu mai încap nicio îndoială că atitudinea este acea stare de pregătire în care se află un individ, pentru a da un răspuns observabil și evaluabil, este cheia rezultatului dorit, care orientează, motivează și potențează performanța.

Pe de altă parte, din ideea că atitudinea este o structură psihică internă decurge imposibilitatea observării și măsurării directe a atitudinilor. Faptul dat a fost menționat de L.M.Spencer&S.M.Spencer, după care cunoștințele și abilitățile sînt vizibile, măsurabile și deci ușor pot fi predate și asimilate. Autorii au propus așa-numitul model „iceberg”, după care cunoștințele și abilitățile sînt la suprafață și pot fi măsurate, iar atitudinile se află la nivelul de jos al iceberg-ului și rămîn neobservate [216, p.49].

Un alt aspect, pe care îl considerăm important în contextul atitudine-competență, este *intensitatea atitudinii*. Această caracteristică implică aspectul trăirii subiective, care este direct proporțională cu gradul de polarizare, este „gradul în care o atitudine se apropie de extremele unor scale bipolare [39, p.53]. Pragul minim al intensității unei atitudini este cel necesar pentru orientarea, declanșarea și susținerea comportamentelor specifice. Distingem atitudini *temporare*, *întîmplătoare*, *nestatornice* și atitudini *stabile și bine înrădăcinate*, pe care savantul rus V.N.Measiscev le numește *atitudini dominante*. [Apud 36, p.90]. Dacă ne referim la acest aspect, putem constata apariția unei probleme de natură psihopedagogică: *de ce lipsește corelația așteptată dintre atitudine-comportament, adică, de ce uneori nu putem ajunge la modelul de comportament spre care ne orientăm prin formarea competențelor?*

Analiza literaturii de specialitate [94; 36; 194; 113; 45, 39] ne-a oferit posibilitatea să identificăm cîtiva dintre parametrii atitudinali ce se consideră că intervin în realizarea unui anumit comportament:

- intensitatea unei atitudini depinde de cît de importantă este această atitudine în sistemul atitudinal al personalității, de calitatea și cantitatea de informație pe care se bazează,

- de experiența personală prin care se însușește atitudinea;
- atitudinile bazate pe informații sărace, devin nestatornice, iar predicția comportamentului devine mai slabă;
 - atitudinea depinde de influența excesivă a normelor de grup în care se află individul;
 - numai atitudinile solicitate în mod frecvent de situație ajung să se stabilizeze prin a constitui o reprezentare cognitivă la care individul poate accede nemijlocit;
 - nu orice raportare la diferite laturi ale vieții produce o atitudine, „ci doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de o funcție interpretativă, justificativă, valorizatoare, stabilă, proprie subiectului și întemeiată pe convingerile lui puternice” [194, p.289].

Putem conchide că omul este o ființă care se raportează *atitudinal* la lumea din jurul său, avînd un sistem de ghidare a acțiunilor sale individuale și sociale. În contextul celor relatate, ar trebui să ne întrebăm *ce se întîmplă în urma interacțiunii atitudinilor*, deoarece este evident că lucrurile aici nu se termină.

Procesul de achiziționare a atitudinilor în cursul vieții are loc printr-un proces de învățare socială și aceste atitudini, după cum am menționat anterior, au o influență de direcționare sau de dinamizare a comportamentului. În această privință, putem afirma cu siguranță că atitudinile nu se manifestă în comportament în sine, ci în funcție de *valoarea lor morală*. Cînd atitudinile intră în contact cu legile societății, *atitudinile interiorizate, stabile și valorizatoare devin valori*. Ideea dată este reflectată în numeroase studii care abordează acest fenomen:

- atitudinea este duplicatul valorii sociale, este o stare mintală a individului orientată de o valoare (W.I.Thomas, F.Znaniiecki);
- o atitudine are semnificație numai în relație cu unele valori (E.S.Bogdarus) [46, pp.299-300];
- sistemul atitudini – valori este specific fiecărui individ, care, odată fixat, acționează aproape automat (R.Linton) [Apud 194, p.290];

Ținînd cont de criteriile vizate, constatăm că totalitatea mobilurilor individuale interiorizate de subiect este de fapt o relaționare axiologică, o valorizare, o cristalizare a spațiului axiologic.

Astfel, atitudinile sînt **ghidate de valori**, iar sistemul atitudinal al personalității reprezintă o structurare subiectivă a sistemului de valori împărtășite și promovate de o persoană. Valorile se asimilează prin experiență, prin relație cu mediul, prin educație, în funcție de sistemul de valori al societății, dar, odată constituite ca factori atitudinali, *valorile acționează din interior spre exterior*. Nu mai încapă nicio îndoială că în *structura internă a competenței, atitudinii îi revine rolul principal în relaționarea cu realitățile exterioare, și anume, atitudinile contribuie la configurarea orientării valorice a individului*.

Dacă e să ne întoarcem la competența profesională, menționăm că anume competența este

criteriul de apreciere a comportamentului specialistului în devenire. Opțiunea pentru formarea competențelor, ca scop al instruirii profesionale, este determinată de contextul social-economic actual și de cerințele pieței forței de muncă. Se mizează tot mai mult pe funcționalitatea și transferul achizițiilor tânărului specialist, dobândite în cadrul învățământului superior.

Dimensiunile personalității specialistului în devenire justifică accentul pe formarea competențelor cerute la locul de muncă: competențe de comunicare, vivacitate, disponibilitate spre autoperfecționare, autoreglare motivațională și orientare teleologică profesională etc.

După cum am menționat anterior, competența profesională nu constituie un ansamblu de acțiuni similare care pot fi reproduse în orice context. Din contra, sintagma *competență profesională* delimitează o capacitate de acțiune flexibilă și mobilizatoare în diverse contexte și situații profesionale problematice, care nu sînt nici descrise și nici prevăzute în programe sau curricula. A ști să acționezi în situații inedite și imprevizibile, într-un context particular, presupune, în opinia noastră, mai mult decît cunoștințe-abilități-atitudini.

Astfel, în opinia autorilor L.M.Spencer&S.M.Spencer, la nivelul de jos al iceberg-ului care este neobservabil, se află conceptul despre sine, atitudinile, valorile și alte caracteristici de personalitate. Autorii menționează că anume aceștia sînt factorii ce dirijează acțiunile complexe, care duc cu adevărat spre un comportament profesional [216, p.49]. Din păcate, competența profesională este încă percepută drept o modalitate de acțiuni care pot fi aplicate repetat, iar conceptul de competență profesională deseori se asociază cu *ceea ce știe și poate să facă o persoană într-un anumit domeniu profesional*. Se poate constata că în această accepțiune sînt acoperite numai două dintre cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințe și abilități.

Competența nu poate fi definită drept sumă de cunoștințe și deprinderi. Mai mult, competența profesională vizează „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (atitudini și valori) în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiții de eficacitate și eficiență” [35, p.9].

În felul acesta, dacă situațiile profesionale ar fi absolut identice, latura obiectivă a competenței ar fi suficientă pentru manifestarea competenței. Datorită flexibilității și dinamicii situațiilor profesionale, gradului de impredictibilitate, individul va trebui să opereze cu combinații noi și să creeze modalități noi de rezolvare a problemelor cu care se confruntă.

Prin frecvența și extinsa sa utilizare în variate contexte, competența a devenit obiectul reprezentărilor sociale, care o așează la vârful ierarhiei *valorilor sociale*. A devenit tot mai evident că „a fi competent” este echivalent cu „a avea valoare”, cu a dispune de un avantaj competitiv pe piața calificărilor, cu a avea succes pe nivelurile de sus ale stratificării sociale și

profesionale. Această extindere a conceptului de competență i-a oferit o *conotație axiologică*, fără clarificarea semnificațiilor conferite acestui concept.

Putem concluziona că *triada cunoștințe-abilități-atiudini este insuficientă pentru atingerea performanței dorite, variabilele care vin cu impact și energizează afectiv și motivațional competența, o orientează axiologic sînt valorile*. Sfera conceptului de competență poate fi mult extinsă, acțiunea competentă va fi cu adevărat așa dacă resursele mobilizate de individ se vor raporta la ceea ce este stabil în spațiu și timp, la eternul din noi. Astfel, dimensiunea integratoare a competenței profesionale se datorează **suportului valoric**, se întemeiază pe **dimensiunea axiologică** a umanului și funcționează eficient datorită acestei dimensiuni.

Premisele care ne-au permis să delimităm *suportul valoric al competenței* sînt:

- *Intersectarea semnificațiilor termenului de competență cu alți termeni din aceeași zonă de referință*: performanțe, cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, rezultate. Sensurile conceptului de competență s-au diversificat, s-au intersectat, uneori s-au suprapus, extinzîndu-se în psihologie, psiholingvistică, psihologia cognitivă, sociologie și pedagogie. Această multitudine de sensuri nu va contribui la o claritate conceptuală doar dacă se va face referire la *suportul valoric* al competenței drept concept transversal și interdisciplinar.
- *Riscul de a segmenta și de a atomiza procesul de învățare*, care în urma descrierii asidue a competențelor riscă să devină prea îngustat și tehnicist, neglijîndu-se astfel de capacități necesare viitorului specialist ca: inițiativa, comunicarea, creativitatea, operarea independentă, gîndirea analitică, negocierea etc.
- *Calificarea obținută prin asimilarea competențelor, care nu iau în considerare dimensiunea valorică, va duce la tehnicizarea formării profesionale în învățămîntul superior*. Funcția de trimitere la acțiune a competenței poate să îl facă pe student să învețe doar din acțiune și să neglijeze fundamentele epistemologice și valorizarea acțiunilor sale, adică *a ști să faci* va fi egal cu *a ști să acționezi*.
- *Competențele care nu iau în considerare dimensiunea valorică nu vor duce la nivelul de performanță așteptat, deoarece nu lasă spațiu pentru potențialitate*. A fi competent în acest sens înseamnă a conștientiza factorul complexității crescînde, al imprevizibilității, al ineditului, al flexibilității și al inovației. În această privință, „tradiția behavioristă de achiziționare a competenței nu permite individului să gestioneze o situație într-o manieră inovativă, deci, nu există loc pentru indicatorii alternativi ai performanței” [216, p.61].
- *Competența nu poate fi limitată la cunoștințe-abilități-atiudini, trebuie să se ia în calcul caracteristicile de personalitate și cadrul real în care se desfășoară acțiunea competentă*.

Prin urmare, manifestarea behavioristă a competenței ar putea deveni mai fenomenologică

prin încrustarea laturilor cognitiviste și constructiviste ale învățării.

- *Una din cele trei funcții prioritare ale învățămîntului superior este funcția de educație* – formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea sistemului de valori, iar competențele cultural-comunicative se vor manifesta în primul rînd.
- *Comportamentul profesional al specialistului în devenire este exprimat în competențe profesionale.* Viitorul specialist va îndeplini funcția socială de cetățean, prin valorile și convingerile care-i conturează profilul moral, devenind astfel un formator și promotor al idealurilor societății.

Analizată în ansamblul ei, educația profesională cuprinde *însușirea cunoștințelor teoretice, formarea abilităților și configurarea sistemului de valori al specialistului în devenire.* Nu mai încapă nicio îndoială că, din această perspectivă, **competența/competența profesională este un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini care interacționează și se dezvoltă progresiv prin exercitarea eficientă a unei activități profesionale, dezvoltînd-o din perspectiva raționalității axiologice.**

Prin raționalitate axiologică înțelegem comportamentul rațional în vederea practicării unor valori bine instituite cultural, justificate rațional, încadrate în parametrul dezirabilului social. Cu acest prilej, în opinia lui V.Mândâcanu, este necesar a fi determinată și acceptată riguros o anumită configurație de valori ce ar semnifica „o reunire de valori în ideal educativ”, ea desemnînd perspectiva axiologică, filosofică, pedagogică, psihologică, teologică, culturală, estetică, sociologică, etnologică și comunicativă a formării profesionale și continue [127].

Această realitate se identifică cu domeniul formării inițiale în contextul european, unde aspectul axiologic al formării profesionale a fost stipulat în cadrul Declarației de la Bologna (1999), semnată de către miniștrii educației din 29 de țări europene. Astfel, se menționează că procesul european a devenit o realitate concretă și relevantă pentru Europa și pentru cetățenii ei și că o Europă a cunoașterii este unanim recunoscută ca fiind capabilă de a oferi cetățenilor ei competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea ideii de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

După cum demonstrează cercetările, prin formarea *competențelor bazate pe valori* se va asigura formarea ansamblului de competențe profesionale necesare pentru constituirea profilului valoric al tînărului specialist, care va fi fundamentată pe dimensiunea axiologică a educației.

2.3. Fundamentarea teoretică a Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP)

Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională reprezintă o construcție teoretică necesară pentru valorificarea reperelor epistemologice și praxiologice în formarea profesională din perspectiva configurării orientărilor valorice. Am cercetat astfel două perspective interdependente: procesul de orientare valorică și formarea profesională.

Arhitectura Modelului confirmă noutatea și originalitatea științifică a investigației, ce rezidă în: elaborarea și validarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională în baza principiilor și dimensiunilor determinate, conturând astfel condițiile psihopedagogice ale orientărilor valorice în formarea profesională a studenților.

Modelul (MPOVFP) prezintă:

- *un proiect interdisciplinar* după aria de cuprindere și din perspectiva conținutului;
- *un proiect transdisciplinar*, deoarece preocuparea pentru formarea profilului valoric al studentului ține de toate disciplinele din învățământul superior;
- *un proiect integrativ*, care cumulează un demers pedagogic integral ce se desfășoară la nivel de sistem universitar și care asigură prezența circularității;
- *un proiect educativ deschis*, care urmărește realizarea procesului de formare profesională din perspectiva configurării orientărilor valorice la nivelul cerințelor societății actuale și celei viitoare, cerințe aflate în continuă transformare calitativă.

În opinia noastră, punctul de plecare al formării profesionale trebuie să constituie **referențialul valoric profesional (RVP)**, ca sistem structurat de indicatori de bază, căruia se circumscrie, în plan real, procesul de formare profesională. *Referențialul valoric profesional este sistemul de valori pe care se bazează activitatea profesională și care asigură îndeplinirea funcțiilor profesionale.* Necesitatea construirii referențialului este o cerință indispensabilă procesului formării profesionale. RVP este un element de structură-cheie al cadrului de referință al unui domeniu de formare profesională. Astfel, în accepțiunea cea mai generală, referențialul determină *dimensiunile, componentele, conținuturile unui profil de formare profesională.*

În consens cu cele expuse, considerăm extrem de importantă elaborarea **referențialului valoric profesional** al specialistului în devenire de către reprezentanții pieței muncii în colaborare cu mediile universitare [Anexele 4,5,6].

Tabelul 2.3.1 Referențialul valoric profesional (RVP)

<i>Domeniu de formare</i>	<i>Referențial valoric profesional</i>
Științe ale Educației	<i>integritate, responsabilitate, obiectivitate și corectitudine, respect și toleranță, creativitate, diligență, comportament civic, empatie</i>

Științe Economice	<i>integritate, obiectivitate, dezvoltare/creștere profesională, confidențialitate, independență profesională</i>
Drept	<i>independență în luarea deciziilor, integritate judiciară, demnitate și onoare, egalitate, imparțialitate, nediscriminare, secret profesional, diligență profesională</i>

Încercarea noastră de a constitui un referențial valoric profesional al domeniului de activitate profesională s-a bazat pe analiza documentelor normative care reglementează activitatea specialiștilor în domeniu. De exemplu: *Manualul de standarde internaționale de audit și control de calitate* sau *Ordinul Nr.29 din 01.03.2001 al Ministerului Finanțelor cu privire la aprobarea și punerea în aplicare a Codului privind conduita profesională a auditorilor și contabililor din Republica Moldova* evidențiază necesitatea deținerii de către specialistul angajat a unui sistem de valori ce constituie reperul axiologic și garantul executării cu competență a sarcinilor de serviciu. Din cele prezentate, conchidem că piața muncii cere implicit prezența valorilor în comportamentul angajatului, dar concepția de formare profesională nu reflectă această dimensiune comportamentală.

Sîntem conștienți de faptul că constituirea de către noi a RVP s-a produs ca rezultat al „spicuirii” valorilor din textul/conținutul documentelor ce reglementează activitatea profesională și nu este un rezultat al conceptualizării RVP, în contextul reglementării procesului de formare profesională și integrare socioprofesională.

Procesul Bologna pune accent pe colaborarea angajatorului cu mediul academic în scopul sporirii calității în formarea profesională. În contextul acestei concepții a învățămîntului superior (dar acest raționament poate fi extins și asupra altor nivele de calificare), considerăm necesar de elaborat RVP ca rezultat al colaborării dintre angajator, mediu universitar, factori de politică educațională și aprecierea acestuia ca element-cheie al procesului de formare profesională. La nivel praxiologic, RVP va fi reflectat în documentele normative ale activității profesionale, iar la nivel conceptual trebuie să devină parte integrantă a Cadrului Național al Calificărilor din domeniu. Acest raționament constituie punctul de pornire al concepției noastre cu referire la formarea profesională inițială, reflectată în Model (MPOVFP).

Astfel, recomandăm încadrarea RVP în structura CNC și anume în (1.) *Introducere în domeniul de formare profesională/specialitate; (1.1) Descrierea generală a domeniului și caracteristicile-cheie ale acestuia*. La moment, conform recomandărilor metodologice, această unitate de structură reflectă esența procesului de studii în domeniul profesional, formulează obiectivul major al domeniului de formare profesională, fără a aborda aspectul axiologic al pregătirii și activității profesionale.

Reflectarea valorilor RVP este iminent necesară și în alt element de structură a CNC: (2) *Titluri (calificări) și ocupații, (2.1) Descrierea calificării*. Conform recomandărilor metodologice, acest compartiment are scopul de a prezenta succint esența nivelului de calificare.

Din analiza CNC în diverse domenii, constatăm că sînt scoase în evidență cunoștințele necesare pentru deținerea calificării și este absolut neglijat aspectul valoric al formării profesionale, fapt care intră în contradicție cu însăși definirea calificării, care în concepția actuală a învățămîntului superior este percepută ca un sistem de competențe.

Carența identificată este prezentă și în punctul (3) al CNC *Finalitățile de studiu și competențe descriptori de nivel pe cicluri*. Formularea competențelor generale, dar mai cu seamă a celor specifice, trebuie să reflecte neapărat și aspectul axiologic al comportamentului specialistului.

În consens cu cele relatate, menționăm că raportarea RVP al specialistului se va efectua prin transpunerea cît mai exactă a valorilor referențialului în descriptorul de nivel *competențe profesionale*, prin indicarea rezultatelor și performanțelor așteptate pentru acest nivel. Particularizarea competențelor profesionale prin prisma valorilor referențialului va asigura corelația competențelor profesionale cu cele transversale, dar și cu ariile de conținut specifice domeniilor profesionale.

Deci, punctul de pornire în elaborarea unui program de studiu (sau modernizarea, după caz, a acestuia) este CNC, în care componenta axiologică, reflectată în RVP, trebuie să devină esențială. Identificarea unui reper conceptual autentic ne va permite trasarea unui demers academic bazat pe categorii-suport ale procesului educațional. În cadrul modelului elaborat de către noi, una dintre aceste categorii sînt principiile.

Componenta *principii* este definită de către noi ca sistem de norme cu valoare strategică și operațională sau un ansamblu de previziuni și comandamente care trebuie respectate cu scopul de a asigura eficiența activităților proiectate. Principiile au fost selectate și particularizate conform exigențelor sociale actuale (pedagogice, psihologice, sociologice, filosofice):

- *principiul orientării umaniste;*
- *principiul integralității;*
- *principiul integrității mesajului educațional;*
- *principiul angajării afective;*
- *principiul orientării spre asimilarea culturii și valorilor societății;*
- *principiul legăturii formării profesionale cu viața socială și piața muncii.*

Principiul orientării umaniste a educației este cerința cea mai generală față de procesul educației: valoarea principală a educației – omul, dezvoltarea și dezvoltarea capacităților lui. Concepția umanistă a propus o depășire a practicilor instructive prin dezvoltarea unei imagini

pozitive despre sine, combinarea elementelor afective și cognitive în cadrul învățării individuale și de grup [180, pp.226- 227].

Pe lângă reforma instituțională, procesul Bologna presupune și o regândire a educației la nivel universitar din perspectiva filosofiei umaniste. Principiul recentrării pe student nu mai este suficient în condițiile de astăzi. Raportul profesorului, ca formator, cu conținuturile pe care le poate utiliza se modifică radical. În triada cunoștințe-deprinderi-atitudini, toate necesare unei autentice formări, pe primul loc se situează atitudinile. În postura de formator, profesorului i se cere să posedă el însuși anumite atitudini – față de disciplina pe care o promovează și față de student – pentru a putea induce acestuia baza atitudinală necesară construcției personale.

În contextul educației postmoderne, varianta umanistă a acesteia se manifestă prin educația raportată la dimensiunea existențială a personalității, prin accentuarea subiectivității și unicității fiecărei persoane. Caracterul antropocentrist al acestui demers se reflectă în acceptarea de sine, în procesul de autoeducare prin care individul se construiește pe sine, astfel încât să își dezvolte potențialul personal unic. Este important să menționăm că acest proces este unul dialectic, deoarece individul învață despre alte persoane, cultură și societate prin a se înțelege pe sine și viceversa. În felul acesta, cu cât persoana se apropie de desăvârșirea potențialului său, cu atât mai puternice și mai armonioase devin relațiile sale cu alte persoane și cu societatea.

Principiul integralității abordează formarea orientărilor valorice prin prizma unui proces, iar „integralitatea este finalul acestui proces” [38, p10]. Studiul literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm că integralitatea este asociată cu o totalitate sau un întreg [66, p.144]; un sistem (G.Smironov); o mulțime (I.Schreider); un întreg organizat (Gestalt, K.Koffka, M.Weirtheimer); un demers holistic (Duhem-Quine); un model de relații între părțile componente (Șt. Buzărnescu); un univers de schimburi [38, p.17]. Altfel spus, acest proces este ceva unitar, constituit din elemente variate, în cazul nostru, din componentele modelului, între care există relații solidare. Aceste componente – sistemul de principii, finalitățile, competențele etc. – se condiționează reciproc și depind unele de altele. O caracteristică principală este că componentele modelului se află într-un proces continuu, într-o dinamică interdependentă.

Relevante pentru modelul nostru sînt și caracteristicile descrise de Șt.Buzărnescu, care ar fi: a) *coerența și consistența* – elementele se completează reciproc, sînt deductibile una din alta, nu se contrazic și se bazează pe aceleași principii; b) *elasticitatea și accesibilitatea* – posibilitatea de a fi perfecționate; c) *forța și stabilitatea*. Elementul obligatoriu al integralității este mediul integrator, iar integralitatea este *modelarea libertății de acțiune în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator* [29, p.129].

Avînd în vedere acest criteriu, putem afirma că punctul de plecare al integralității procesului

de formare profesională din perspectiva valorilor îl constituie raportarea la toate valorile fundamentale ale mediului integrator. Prin aceste referințe valorizatoare, integralitatea modelului ca principiu va constitui baza *funcționalității* modelului. În această privință, componentele modelului, prin constituirea unui întreg, reprezintă *atît un instrument* de cooperare între elemente diferite din cadrul său, cît și *un produs* al totalității integrale. Toate acestea ne orientează spre ideea că modelul (**MPOVFP**) nu este un ansamblu care însumează o singură raționalitate, acesta este o unitate a diversității, ale cărei elemente se întîlnesc, cooperează, se confruntă sau adaptează diverse realități.

Principiul angajării afective face apel la sursele și resursele inepuizabile ale proceselor psihice afective/emoționale, activînd potențialul, dar și experiența afectivă a fiecărui participant la educație. Pornind de la remarcabila afirmație a profesorului I.Neacșu, „procesul de învățămînt este prin excelență emoționalitate” [135, p.162], constatăm, că demersul angajării afective se înscrie în pedagogia umanistă prin recunoașterea subiectului educației drept „materie primă”.

Interesul pentru afectivitate este regăsit în multiple sisteme filosofice și religioase, dar trebuie să constatăm că problematica *domeniului afectiv/emoțional* rămîne una dintre cele mai controversate misiuni ale psihologiei, dar și ale altor științe. Numeroasele cercetări s-au axat pe diverse probleme: contrapunerea domeniului afectivității și cel al emoționalității; studiul dimensiunii afective a predării, învățării și evaluării; diferențierea și caracteristicile conceptelor de *competență afectiv-emoțională* și *competența inteligenței emoționale*, care, la rîndul lor, au constituit suportul teoretic al dimensiunii socio-afective a educației etc.

Continuînd analiza în această direcție, reiterăm ideea cadrului didactic, care trebuie să fie într-o stare de „*comprehensiune empatică*” [146, p.41], care știe să comunice și să motiveze, să încurajeze inițiativele personale, să deschidă orizonturi noi de cunoaștere, să dezvolte creativitatea, adică poate să inducă stări emoționale cu încărcătură afectiv-socială și/sau afectiv-morală, capabile să producă stări de voință, de acceptanță/preferință a valorilor, de conceptualizare și organizare a sistemului de valori [Apud 135, p.162].

Privită ca o prerogativă a cadrului didactic, *empatia* este capacitatea de a intui sau de a recunoaște emoțiile celorlalți prin deschiderea spre sentimentele lor, este abilitatea de a citi informațiile provenite atît prin canale verbale, cît și nonverbale. Transpunerea imaginativ-ideativă, emoțională în sistemul de referință, preluarea modului de a gîndi, identificarea afectivă a „partenerului”, preluarea stării de spirit, „evitarea situațiilor stereotipe și formarea unor situații emoționale noi” constituie manifestările autentice ale demersului angajării afective [167, p.50].

În contextul cercetării de față, principiul *integrității mesajului educațional* dobîndește noi conținuturi la nivelul identificării valențelor acestui principiu. Potrivit *Dicționarului explicativ al*

limbii române, integritatea este „însușirea de a fi integru; cinste, probitate; incoruptibilitate” [77, p.449]. Totodată, integritatea definește caracterul integru al unui individ, sentimentul demnității, dreptății și conștiinciozității, servește drept călăuză în conduita omului. Ea exprimă calitatea de a fi sau de a rămîne intact, întreg, de a-și păstra nealterate calitățile.

În opinia noastră, sintagma *integritatea mesajului educațional* este determinată de *integritatea personală* a cadrului didactic. Deși se pare că este o chestiune personală, integritatea cadrului didactic se configurează prin prizma conformării cu regulile obligatorii ale contextului educațional. Astfel, modul în care informația este receptată, în care capătă un referențial și este transformată în mesaj didactic depășește viziunea simplistă asupra funcționalității. Cadrul didactic, ca inițiator al activității de educație și emițător al *mesajului pedagogic*, devine responsabil de realizarea *funcției centrale* a educației – *formarea/dezvoltarea* permanentă a personalității în vederea integrării psihosociale [55, p.219].

Prin *capacitatea de a traduce conținuturile de învățare în resurse de instruire*, integritatea mesajului educațional formează o relație cu dublă finalizare: *una cognitivă (de învățare)* – de construire a sensului a ceea ce studenții învață – și alta *educativ-formativă*, care conduce la dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale studentului, dezvoltarea emoțională, stimularea motivației.

În plan cognitiv, mesajul educațional presupune programarea unor strategii discursive cognitive: de descriere, argumentare, definire, ilustrare, exemplificare, explicare, demonstrație. Prin aceasta, discursul didactic vizează nu doar o expunere explicită și personalizată a conținutului, ci și transmiterea unor valori existențiale. Latura educativ-formativă a mesajului educațional se bazează pe îmbinarea eficientă a argumentelor raționale cu elementele emoționale pozitive sau negative. Comportamentul comunicativ al profesorului poate acționa pe mai multe planuri: stimularea activității intelectuale, catalizarea în plan acțional, amplificarea și modelarea relațiilor afective. Sensibilizarea pentru activitate, provocarea interesului devine o modalitate fundamentală de menținere și orientare a motivației pentru învățare pe parcurs.

Astfel, ideea lui S.Cristea precum că „mesajul educational este capacitatea educatorului de a transforma informația în resursă de formare - dezvoltare” [56, p.370] conferă procesului de predare *valoarea de integritate* necesară unei intervenții educaționale complexe, bazate pe profilul valoric și profesional al cadrului didactic și ancorarea valorică a finalităților educației.

Principiul orientării spre asimilarea culturii și valorilor societății consideră că omul este o ființă eminentemente culturală. Corelația dintre educație și cultură poate fi evidențiată atât din perspectiva conceptuală, cât și din perspectiva pragmatică, întrucât activitățile educaționale își propun ca, raportându-se la finalități bine delimitate, să dezvolte mecanisme de influențare pozitivă a omului, care valorizează dimensiunile și semnificațiile mediilor cultural-educative.

În viziunea lui L. Blaga, ceea ce îl individualizează pe om este un întreg univers, iar ceea ce îl singularizează în raport cu celelalte existențe este tocmai funcția sa de creator de cultură, imposibilitatea de a trăi într-un alt fel de mediu decât unul cultural [16]. Dacă e să dezvoltăm această idee, atunci este necesar să menționăm că formarea unei personalități culturale, în contextul treptei superioare a învățămîntului, reprezintă o tendință educațională de mare relevanță și implică necesitatea unei:

- *culturi a informației*, avînd în vedere creșterea accentuată a volumului de informații și dezvoltarea sistemelor, a surselor, a metodelor și a tehnicilor de informare;
- *culturi a comunicării* ca fenomen multifuncțional și condiție a succesului socioprofesional;
- *culturi de specialitate*, care va contribui la lărgirea orizontului culturii generale.

În viziunea pedagogiei postmoderne, raportul dintre cultura generală și cea de specialitate presupune o intercondiționare: pe de o parte, cultura generală asigură baza culturii de specialitate, iar, pe de altă parte, cultura de specialitate contribuie la lărgirea orizontului culturii generale. Experiența comună demonstrează necesitatea îmbogățirii orizontului spiritual și de cultură generală, cu respectarea unor cerințe specifice fiecărei profesii.

Importanța fundamentală a culturii profesionale și a orizontului de cunoaștere exclude ideea că răspunderea formării profesionale ar putea reveni unui singur domeniu, oricît de important ar fi. Dimpotrivă, se cere implicarea tuturor pîrghiilor de care dispune societatea. Atunci cînd se vorbește de lărgirea orizontului de cunoaștere, de formarea conștiinței, nu se are în vedere doar creșterea volumului de cunoștințe. Este vorba de un proces mult mai complex, de reflectare activă și reconstrucție spirituală permanentă a realității, de cristalizare a unei adevărate matrici teoretice din perspective științifice diverse.

Principiul legăturii formării profesionale cu viața socială și piața muncii pornește de la ideea că universitatea se orientează mereu spre un viitor previzibil și nu se va supune unor imperative pragmatice de circumstanță. Responsabilă de dezvoltarea societății, universitatea, prin formarea profesională, se angajează într-un demers pe termen lung și va sluji unor valori durabile.

Analizînd formarea profesională ca mijloc de valorizare a personalității, atestăm faptul că nu toate disciplinele academice corespund nevoilor societății; există un decalaj între conținuturi și nevoile pieței muncii; o bună parte din discipline rămîn neschimbate ani buni și conțin un material uzat atît din punct de vedere științific, cît și moral; se predau un șir de cursuri teoretice cu un surplus de cunoștințe abstrase, fără nicio legătură cu cerințele unei viitoare cariere. Universitatea este un centru social important de formare și difuzare a valorilor, centru care trebuie să rămînă deschis și să ofere programe și conținuturi flexibile și permeabile la ajustări.

Analiza principiilor Modelului (MPOVFP) ne-a orientat spre ideea că principiile integrate

În acest model asigură un demers global și integrator, iar raportul dintre acestea este de interconexiune și interrelație. Conceptul *valoare* și semnificațiile acestuia trec ca un fir roșu prin toate principiile enumerate, asigurând și interdependența lor. Astfel, putem afirma despre *dimensiunea integraționistă* sau *holistică* a modelului, demers care înseamnă nu doar o viziune globală și sintetică, ci și o cercetare dincolo de aceste elemente, structuri și relaționări funcționale. *Dimensiunea holistică a acestui ansamblu ne orientează spre un cadru de vizualizare mai larg și spre stabilirea legăturilor dintre procesul educațional și determinantele sociale ale acestuia.*

Reafirmarea independenței și autonomiei universităților odată cu Declarația de la Bologna a dat posibilitate universităților să se concentreze asupra realizării misiunilor. Pe de o parte, universitatea acumulează idei, concepte, valori etc., iar pe de alta, le procesează/modifică și le multiplică înspre societate. Putem afirma cu certitudine, că acest circuit al valorilor constituie suportul *procesului de valorizare a contextului universitar de formare profesională.*

Recunoscută drept un *generator de cultură*, universitatea stabilește tendințe și formează comportamente culturale a generațiilor întregi de absolvenți, organizarea diferitor evenimente culturale: conferințe, sesiuni științifice, simpozioane, festivaluri, concursuri etc., generând motivație și competențe de implicare în activități sociale.

Mediul universitar trebuie să fie unul *de comunicare*, prin inițierea și menținerea dialogului despre funcțiile și rolul pe care îl are în cadrul societății. Actorii acestui mediu au obligația de a reflecta asupra acestora, de a gândi și scrie despre ele în mod public, de a promova valorile lor în cadrul societății, de a le apăra atunci când sînt în pericol, dar și de a le reevalua dintr-un punct de vedere critic și unul al nevoilor societății în continuă schimbare. Fiind o instituție a democrației, universitatea va consolida caracterul multicultural al dimensiunii culturale europene prin organizarea unor dezbateri periodice, conferințe și workshop-uri pe teme actuale, cu participarea unor invitați din țară și străinătate, prin elaborarea de rapoarte, documente de poziție și documente de reflecție.

Afirmăm cu certitudine că universitatea este instituția principală pentru *cetățenia socială* prin implicarea participanților mediului universitar în activități comunitare prin semnarea de parteneriate cu diverse organizații, ONG-uri, companii interesate de sporirea influențelor mediului universitar, astfel formîndu-se cetățeni activi civic, dinamici, inovativi, capabili să rezolve probleme practice și să lucreze în echipă.

Cunoștințele științifice, sociale și umaniste prin care universitatea contribuie la dezvoltarea societății, îi conferă universității rolul fundamental în dinamica generării de noi idei, care urmează să influențeze societatea. Astfel, mediul universitar se transformă într-un *generator de*

inovații grație faptului că cel mai important factor în dezvoltarea și creșterea economică/socială este cunoașterea.

Prin formarea adecvată a resurselor umane naționale, universitatea poate avea un impact decisiv asupra viitorului, asupra dezvoltării locale și regionale, altfel spus, mediul universitar este, de fapt, un *producător al inteligenței naționale*. În ordinea ideilor expuse, menționăm că mediul universitar se manifestă ca un context formativ, ca un centru de cercetare științifică, sursă de inovare tehnologică, instanță publică pentru examinări critice, ca loc de angajament față de drepturile civile, justiție socială și reforme.

Astfel, aspectele vizate ne orientează să constatăm că modul de abordare a valorizării contextului depinde de practicile de conducere a activităților, de modul în care se efectuează schimbările și de valorile implicate în aceste schimbări. Modalitatea în care mediul universitar își manifestă ipotezele de bază despre lume, credințele, atitudinile și valorile, abordează problemele, demonstrează capacitatea de programare a interacțiunilor dintre toți membrii mediului universitar reprezintă *cultura organizațională*. Este recunoscut faptul că cultura organizațională este reprezentată, în primul rind, de sistemul de valori care predomină în decursul timpului și condiționează direct și indirect funcționalitatea și performanțele, precum și de convingerile comune ale membrilor mediului privind existența și funcționarea acesteia.

În condițiile în care instituțiile superioare de învățământ dispun de gradul de autonomie necesar pentru implementarea reformelor Procesului Bologna, considerăm că responsabilitatea pentru valorizarea contextului aparține nu numai managerilor și administratorilor, dar și consiliilor la nivel de facultate, directorilor de departamente, cadrelor didactice.

Prezența fenomenului *curriculum* în actualitatea învățământului superior reprezintă semnul definitoriu al integrării acestuia în modernitate. Problema proiectării, realizării și dezvoltării unui *curriculum universitar de calitate* rămâne de mare actualitate, solicitând o abordare temeinică a fundamentelor acestuia de natură epistemologică, dar și socială. Învățământul universitar trebuie să răspundă la provocările sociale ale lumii contemporane, deoarece vizează direct destinul învățământului superior în secolul al XXI-lea.

Aspectul care prezintă un interes deosebit pentru cercetarea noastră este cel al dimensiunii acționale, adică curriculum-ul ca *acțiune propriu-zisă* – dimensiune, care se situează în plan practic-operational și care exprimă faptul că un curriculum reprezintă o realitate educațională; aplicarea lui implică realizarea de acțiuni efective, traduse în experiențe de învățare. Acest fapt îi conferă curriculum-ului misiunea de a traduce valorile asumate la nivelul societății în finalități educaționale și în experiențe benefice de învățare și formare.

Modelul curricular centrat pe competențe este angajat să răspundă cerințelor actuale ale

vieții profesionale și sociale, ale pieței muncii grație construirii demersurilor și influențelor didactice în perspectiva dobândirii de către studenți a unor *achiziții integrate*, care răspund pragmatic cerințelor sociale. În procesul de învățămînt se urmărește formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe profesionale funcționale, de bază, cu specific acțional și care pot fi evaluate ușor, competențe necesare studenților pentru a se încadra pe piața muncii.

Dacă ne referim la faptul că un curriculum universitar este concordant cu profilul calificărilor din CNC, atunci menționăm că proiectarea competențelor în programele de studii vizează maximizarea șanselor obținerii calificărilor dorite. Fiecare competență, fiecare tip de rezultat al învățării indică scopuri distincte ale formării, deci are propria arie de definire și de dezvoltare pe parcursul procesului de predare-învățare, deși între cunoștințe, abilități și atitudini ale învățării există o relație de intercondiționare.

Scopul oricărei acțiuni educaționale reprezintă o anumită valoare, iar sistemele de obiective ordonate epistemologic și praxiologic reprezintă un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat. Cu acest prilej, C.Cucoș menționează că „exigențele de ordin axiologic trebuie să penetreze orice încercare de instituire a finalităților educației” [58, p.74], iar, în opinia lui S.Cristea, „finalitățile educației orientează valoric activitatea de formare – dezvoltare a personalității” [85, p.23]. **Finalitățile** prefigurează comportamentele socioprofesionale, fiind totodată axa-cheie a concepției curriculare în formarea profesională inițială. Finalitățile, ca unități dinamice între ideal, scop și obiective, sunt *ancorate valoric* prin deschiderea permanentă față de valori variate, prin transformarea lor în achiziții valoroase și prin dobîndirea de noi valențe spirituale. În opinia noastră, educația și finalitățile acesteia, în fiecare secvență de manifestare, în special în formarea profesională, trebuie să asigure *funcționalitatea valorilor*. Această condiție axiologică a dimensiunii teleologice este prioritară pentru modelul nostru, deoarece doar printr-un efort intenționat are loc transpunerea finalităților în *valori praxiologice*.

Urmărind conexiunea *finalități – valori*, menționăm că *valorile* integrează dimensiunea filosofică, sociologică, psihologică și pedagogică a demersului educațional, fapt care ne-a determinat să plasăm această componentă în centrul Modelului [Figura 2.3.1]. Astfel valorile:

- structurează referențialul valoric, care constituie elementul de structură - cheie al cadrului de referință pentru un domeniu de formare profesională;
- constituie reperul principal al competențelor din CNC prin asigurarea substratului valoric;
- se ancorează în finalitățile educaționale și susțin responsabilitatea politică a finalităților de a forma personalități conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățămînt;
- determină calitatea finalităților prin anticiparea permanentă a unui stadiu nou, superior în

- termeni de (auto) formare și (auto) dezvoltare și astfel încurajează calificarea profesională;
- integrează principiile procesului de formare profesională, asigurând dimensiunea holistică a Modelului cu diverse structuri și relaționări funcționale;
 - reprezintă premisa de bază a valorificării contextului prin capacitatea mediului academic universitar de a acumula anumite valori, a produce și a le multiplica înspre societate;
 - asigură funcționalitatea sistemului și procesului prin deschiderea în plan operațional, oferind fiecărui cadru didactic posibilitatea de a valorifica conținuturile curriculare;
 - determină coerența și consecvența acțiunilor pedagogice, implicate direct/indirect în formarea profesională și astfel asigură corelația funcțională existentă între subiectul și obiectul procesului educațional în diferite situații contextuale.

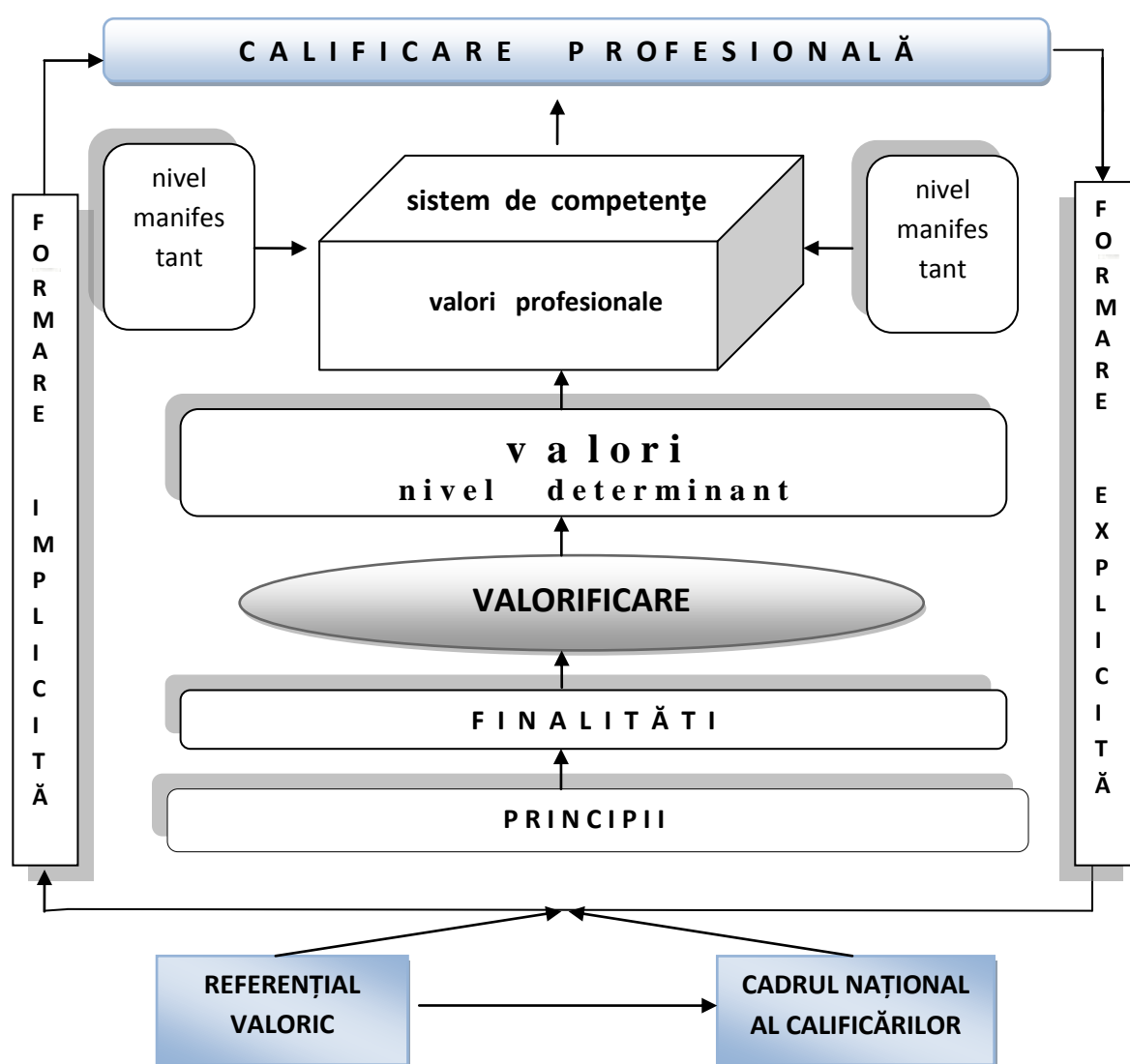


Figura 2.3.1 Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP)

În contextul analizei interrelației finalități-valori, constatăm că activitatea de formare profesională este determinată de valorile referențialului la:

- *nivel subiectiv* ca dimensiune individuală a ființei umane;
- *nivel obiectiv* ca dimensiune a raționalității socio-profesionale.

În opinia noastră, valorile referențialului trebuie să integreze aceste două nivele, formînd astfel **nivelul determinant** al procesului de formare profesională. Considerăm că nivelul determinant al valorilor referențialului este asigurat de o triplă perspectivă de analiză a acțiunilor educaționale la nivel de sistem și proces:

- *perspectiva subiectivă*, necesară pentru dinamizarea afectivității și motivației în FP;
- *perspectiva obiectivă*, necesară pentru eficientizarea activității de FP;
- *perspectiva transversală*, necesară pentru depășirea situației actuale, prin deschiderea către știință, tehnologie, cultură etc.

Această delimitare este de o importanță deosebită, deoarece valorile referențialului transcend parcursul procesului de formare profesională, trec prin toate componentele și dimensiunile, servesc drept mijloace de valorizare, dar și instrumente principale în acest demers.

În consens cu cele expuse, putem constata că nivelul determinant al valorilor constituie un reper dublu de ordin axiologic:

- un reper de politică a educației necesar pentru proiectarea valorilor referențialului;
- un reper didactic necesar pentru implementarea acestor valori.

Astfel, nivelul determinant al educației reflectă realitatea potențială, ideală și introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi, care reglează finalitățile propuse.

Conform esenței procesului educațional, care coagulează influențe modelatorii ale factorilor și contextului, are loc, de fapt, **formarea implicită** și **explicită** a profilului valoric al studenților. Dacă e să dezvoltăm această idee, atunci este necesar să scoatem în evidență *reperele la nivel de cultură organizațională pentru formarea profilului valoric al studentului din perspectiva formării implicite*: promovarea ideii descentralizării și inițiativei tuturor participanților mediului universitar; motivare prin realizare de sine, stimă și sentiment de apartenență la grup; asigurarea vizibilității imaginii proiectate de mesajele publicitare, sistemul de relații publice, arhitectura campusului, întreținerea infrastructurii etc.; reflectarea valorilor mediului universitar în simboluri, atitudini, comportamente și diferite structuri, prin declarații, documente instituționale și coduri de comportament academic; participarea la procesele de democratizare și de asigurare a egalității de șanse; asigurarea clarității valorilor promovate de managerii instituției printre ceilalți membri ai mediului universitar; gestionarea rațională a influențelor mediului social.

Deci, valorizarea mediului universitar este un proces complex, de durată, care se realizează în condițiile acțiunii mai multor factori.

Menționăm că, în afară de factorii sus-numiți, formarea implicită este asigurată nemijlocit în procesul de predare-învățare prin ansamblul relațiilor de comunicare între profesor și student. Astfel, expresia feței, gesturile, poziția corpului, orientarea, contactul vizual, mișcările corpului, semnele exterioare reflectă capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacțiunii profesor-student. Prin așa-numita *capacitate relațională*, profesorul urmărește eficientizarea procesului de schimb informațional interpersonal, acum accentul deplasându-se spre modul în care partenerii se receptează reciproc în calitate de co-participanți. Interacțiunile și raporturile ce se produc între actorii relației pedagogice constituie o latură distinctă a comunicării didactice ce vizează proiectarea, organizarea, coordonarea și gestionarea mesajului didactic, astfel încât să influențeze, să motiveze, să provoace anumite reacții din partea receptorului prin eficientizarea procesului de schimb informațional și interpersonal. În acest sens, profesorul trebuie să se manifeste nu doar ca tehnician ce realizează prevederile curriculare, ci și ca un actor care operează în același timp cu diverse conținuturi, transformându-le în potențial axiologic.

Dacă abordăm **aspectul explicit** al formării, atunci menționăm că acest demers se referă preponderent la prevederile curriculare. Acest demers integrează cunoștințele teoretice și practice ale specializării în contextul procesului didactic. Aspectul explicit reprezintă, de fapt, procesul propriu-zis, realizat în baza unor relații conceptuale prin valorificarea circuitului, prin saltul de la informația cantitativă la cea calitativă, prin raportarea permanentă la finalitățile procesului de învățămînt.

În termeni didactici, aspectul explicit se va reflecta în realizarea eficientă a discursului pedagogic prin componenta discursivă. Interiorizarea de atitudini/valori va depinde de modalitatea prin care profesorul combină enunțurile, formele de raționare, tipurile de argumente, modalitățile de descripție și explicație, procedurile stilistico-persuasive în secvențe discursive, astfel încât conținutul să fie cât mai bine receptat. Dezvoltînd această idee, afirmăm că este vorba de *conștientizarea și asumarea explicită a valorilor* în cadrul învățămîntului superior. Valorile științifice, culturale, profesionale sînt, pe de o parte, transmise dinspre manageri și cadre didactice către studenți, iar, pe de altă parte, sînt dezvoltate împreună cu aceștia, studenții fiind văzuți ca parteneri activi la procesul de educație.

Analizată în ansamblul său, valorizarea implicită și explicită a studentului de către mediul universitar susține identitatea studentului și constituie un suport al strategiilor de motivare a acestuia. Aflat în unul dintre momentele importante pentru consolidarea personalității, dar și a carierei ulterioare, studentul continuă construcția identității sale sociale și individuale prin raportare la alte grupuri de referință, mai ales atunci cînd acestea îi asigură valorizarea.

Prin urmare, dacă relaționarea dintre context și student este directă, bazată pe respectarea

normelor asumate și a modelelor comportamentale promovate, dacă gestionarea factorilor care contribuie la poziționarea studentului în cadrul mediului valorizator este eficientă, atunci se pot genera efecte/rezultate pozitive privind implicarea sa în diverse activități socio - profesionale.

Managementul corect al acestor criterii poate conduce la amplificarea motivației studenților prin echilibrarea componentelor cognitive și morale ale procesului educativ, dar și cadrul didactic avînd misiunea de a orienta optim grupul de studenți, avînd în vedere gradul de omogenitate a acestora: vîrsta, statutul social, gradul de instrucție, interesele, sarcinile și activitățile din cadrul acestuia, ambianța și procesele de interacțiune.

Conform Cadrului European al Calificărilor pentru Învățămîntul Superior, în funcție de aria lor de acoperire, rezultatele învățării în formarea profesională trebuie să se concretizeze într-un sistem de două categorii de competențe, care contribuie împreună la formarea unei calificări:

A) *Competențe profesionale*; B) *Competențe transversale*.

Competențele profesionale reprezintă un ansamblu unitar și dinamic de *cunoștințe și abilități* circumscrise unei profesii sau unor profesii înrudite. *Cunoștințele* se exprimă prin doi descriptori ai capacității titularului unei diplome de absolvire:

1. *Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific*;
2. *Explicarea și interpretarea cunoștințelor*.

Abilitățile sau deprinderile de utilizare a cunoștințelor se exprimă, la rîndul lor, prin următorii trei descriptori: 3. *Aplicare, transfer și rezolvare de probleme*; 4. *Reflecție critică și constructivă*; 5. *Creativitate și inovare*.

Astfel, fiecare calificare este corelată cu ciclul de licență și presupune aîr *competențe profesionale generale*, cît și *competențe profesionale specifice*.

În contextul respectiv, ținem să concretizăm importanța *competențelor transversale* (numite uneori și *competențe generice* sau *transferabile*). Acestea reprezintă achiziții valorice și atitudinale care transcend programul de studii sau domeniul abordat de student și se exprimă prin următorii trei descriptori: 6. *Autonomie și responsabilitate*; 7. *Interacțiune socială*; 8. *Dezvoltare personală și profesională continuă* [202].

În felul acesta, absolventul programului de licență trebuie să demonstreze competențe profesionale nu doar în medii de muncă clar definite, ci și în condiții slab definite, în contexte noi, în care emite judecăți, formulează alternative, propune și ia decizii pentru soluționarea problemei identificate, interacționează pentru aplicarea soluției și își asumă rolul de leader.

În pofida recunoașterii importanței rolului competențelor transversale pentru calificarea absolventului, considerăm că este necesar a identifica o conduită unică la nivel de strategie națională pentru a scoate în evidență competențele transversale, care trebuie să fie stipulate clar

în Cadrul Național al Calificărilor, mai apoi regăsite în programele de studii, însoțite de acordarea punctelor de credit. Un alt argument ar fi faptul că o parte din valorile referențialului se regăsesc în descriptorii competențelor transversale. Deci, dacă acestea vor fi direct definite și formulate, atunci se va asigura cu certitudine continuitatea achiziționării competențelor cu o natură diferită, se va lărgi variabilitatea problemelor și a situațiilor în care aceste competențe se cer a fi utilizate și se va garanta creșterea gradului de complexitate a fiecărei competențe. Astfel, prezentarea competențelor profesionale și transversale asociate calificării absolventului va contribui la eficientizarea valorificării contextului și, ca rezultat, la conturarea profilului valoric al absolventului.

Plecând de la ideea suportului valoric al competențelor profesionale, evoluția și rolul acestora pentru formarea profesională, menționăm că *competențele profesionale dezvoltate de mediul universitar se stabilesc în conștiința studentului, formează o reprezentare cognitivă, afectivă și comportamentală la care individul poate accede nemijlocit, ca mai apoi să se transforme în valori profesionale, astfel configurând nivelul manifestant al formării orientărilor valorice în învățământul superior.*

În concluzie, menționăm că deplasarea valorilor stipulate în RVP spre sistemul de competențe și valori profesionale necesare calificării profesionale va fi reușită dacă se va ține cont de *condițiile interacțiunii componentelor modelului și de factorul uman al gestionării acestor componente.* Astfel, Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională demonstrează necesitatea depășirii unei viziuni fragmentare și accentuează caracterul de sistem prin toate componentele sale.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Prin analiza contribuției cercetărilor realizate de diverse școli pedagogice, am stabilit că este util să analizăm și să delimităm distincțiile dintre diverse reflecții filosofice asupra domeniului moral, ontologiei umanului și axiologiei ca știință despre valori. Demersul teoretic a fost descris din trei perspective: filosofia care absolutizează rolul individului, filosofia care absolutizează sensul general uman sau extrauman al judecății de apreciere și al teoriilor valorii care au ca reper paradigma raționalistă și empiristă a cunoașterii. Această delimitare a asigurat o claritate conținutală, ce ne-a ajutat să specificăm influențele acestora asupra filosofiei educației.

2. În temeiul analizei valorilor și orientărilor valorice pe baza literaturii sociologice, am stabilit că rolul valorilor în procesul socializării, evoluția valorilor individuale și ale grupului, pattern-urile și influența valorilor asupra educației sînt determinate de condițiile sociale ale

societății, a căror caracteristică principală este dimensiunea prospectivă.

3. Abordarea psihologică a valorilor este legată de perceperea personalității drept un sistem dinamic deschis. Deși valorile sînt tradițional considerate realități psihologice sau realități sociale externe, considerăm că interiorizarea valorilor este un proces progresiv, dependent atît de dezvoltarea psihicului uman, cît și de contextul socio-cultural.

4. Educația este fenomenul cel mai important al vieții social-spirituale a societății. Perspectiva axiologică este un principiu funcțional de acțiune pedagogică, care nu permite omiterea sau excluderea valorilor din orice context educațional.

5. Contextul educațional actual orientează orientează finalitățile educației spre formarea de competențe. Analiza conceptului de competență a demonstrat diversele accepțiuni atribuite competenței și a permis descrierea caracteristicilor competenței profesionale. Astfel, am stabilit că în structura competenței, atitudinii îi revine rolul determinant datorită încărcăturii valorice necesare valorizării personalității. Dimensiunea integratoare a competenței se datorează suportului valoric al acesteia, deoarece anume dimensiunea valorică energizează afectiv și motivațional competența, dezvoltînd-o din perspectiva raționalității axiologice.

Pentru a fortifica aspectul atitudinal-valoric al competenței profesionale, considerăm necesar reflectarea acestuia la nivelul concepției formării profesionale și la nivelul procesului de formare profesională. Drept punct de pornire în conceptualizarea procesului de formare profesională, recomandăm referențialul valoric profesional, elaborat de către angajator în colaborare cu mediul academic, care pe de o parte este un reper axiologic al activității profesionale, pe de altă parte constituie un suport axiologic reflectat în finalitățile procesului de formare profesională, o călăuză conceptual-operatională a formării orientărilor valorice a specialistului în devenire.

6. Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP) este rezultatul cercetării literaturii psihopedagogice și valorificării experienței personale didactice și are la bază repere epistemologice și praxiologice. Valorificarea reușită a componentelor Modelului este asigurată sub aspect: *conceptual* - prin încadrarea referențialului în structura Cadrului Național al Calificărilor și altor documente normative ale domeniului de formare profesională; *operational* - la nivel de corelare, interacțiune, relaționare și condiționare reciprocă dintre componentele modelului și mediul socioprofesional, fapt care confirmă ideea abordării sistemice a procesului de formare a orientărilor valorice în contextul învățămîntului superior.

Fundamentele teoretice ale dimensiunii axiologice în formarea profesională se reflectă în referențialul valoric profesional și sînt fundamentate teoretic prin *Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională*.

3. DIMENSIUNI PRAXIOLOGICE ALE ORIENTĂRII VALORICE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

3.1. Valorile în formarea profesională: analiza unor realități

Complexitatea fenomenelor educaționale și diversitatea valențelor care ar putea orienta și susține cercetarea experimentală a orientărilor valorice sunt multiple, educația oferind în acest sens un orizont vast de investigație. Cercetarea domeniului de formare profesională ne-a determinat să delimităm *profilul valoric al specialistului*, care este reflectat în valori sociale adecvate exigențelor actuale ale societății, proiectat și validat experiențial, având în vedere operaționalizarea rolurilor profesionale.

Profilul valoric dezvoltat în cercetare nu are pretenția de a cuprinde întreaga gamă de roluri, care ar defini cu exactitate profilul socio-profesional al studentului. Ținând cont de impactul transformărilor și așteptărilor din ultima perioadă, considerăm necesară o redefinire a *referențialului valoric al studentului* – actor-cheie al unei societăți a cunoașterii în continuă schimbare și propunem o revizuire a competențelor profesionale pentru asigurarea calității formării profesionale în contextul provocărilor societății.

Modelul pedagogic de formare a OV în FP, elaborat în baza reperelor teoretice și a experienței didactice, a fost validat experimental în cadrul predării limbii engleze la Universitatea de Stat din Moldova, facultățile Limbi Străine, Drept, Științe Economice.

Experimentul pedagogic face parte din strategia generală a cercetării și se structurează în trei etape tradiționale de bază interconexe: experimentul de constatare, experimentul de formare și experimentul de evaluare, aplicat pe un lot de studenți care învață limba engleză.

Prima etapă a experimentului pedagogic a avut drept scop identificarea orientărilor valorice a studentului și s-a axat pe:

- determinarea capacității studenților de a selecta registrul de valori preferențiale/prioritare dintr-un set de valori propus;
- identificarea profilului valoric al studenților la diferite facultăți;
- identificarea de către studenți a registrului valorilor profesionale, care va constitui baza activității lor profesionale ulterioare;
- determinarea capacității studenților de a selecta registrul de valori profesionale dintr-un set de valori propus.

În organizarea și desfășurarea experimentului pedagogic, am pornit de la ideea că procesul de promovare a valorilor și de formare a orientărilor valorice în contextul formării profesionale este neglijat, fapt care vine în contradicție cu concepțiile noi despre formarea profesională.

Pentru a stabili scara individuală de valori a studenților la diferite facultăți, am aplicat *Chestionarul de identificare a profilului valoric* (Anexa 1). În elaborarea acestui chestionar, ne-am bazat pe chestionarul valorilor, al cărui autor este M.Rokeach (Rokeach Value Survey, RVS) întocmit în anul 1973. Astfel, M.Rokeach a propus o listă care include două seturi de valori: 18 valori terminale (terminal values), numite și valori-scop, care se referă la niște scopuri specifice existenței umane, spre care tinde orice persoană; 18 valori-instrumentale (instrumental values), care pretind a fi niște modele de comportamente sau instrumentele prin care se ajunge la scopul dorit. Criteriile care ne-au orientat spre alegerea și utilizarea chestionarului Rokeach sînt:

- chestionarul lui Rokeach reprezintă o grilă axiologică, alcătuită dintr-o listă de atribute, fiecare desemnînd o valoare specifică;
- chestionarul poate fi aplicat diferitor grupuri sociale, etnice, religioase, politice cu diferite vârste, ocupații, interese;
- aplicarea acestui chestionar presupune măsurarea mai multor tipologii de valori: personale/individuale, sociale, profesionale, valori-scop, valori-mijloc etc., deci prezintă o acoperire rezonabilă a majorității valorilor omenești;
- valorile sînt simplu expuse, conceptualizate pe scurt sub forma unor principii de ghidare în viață, cerîndu-se doar ierarhizarea acestora.

Este cert faptul că chestionarul aplicat în cercetarea noastră a suferit schimbări ce țin atît de conținut, cît și de formă. Faptul că chestionarul a fost elaborat cu peste patru decenii în urmă, ne-a generat necesitatea actualizării acestuia prin înlocuirea unor valori „uzate” ale secolului XX cu alte valori actuale ale sec. XXI. Astfel, variabilele *mîntuirea sufletească*, *securitatea*, *curățenia ș.a.* au fost înlocuite cu alte variabile, care reprezintă valori independente cu o putere discriminativă ridicată. Pentru a ne asigura că subiecții vor opera cu semnificația curentă a termenului, am intervenit cu precizarea înțelesului fiecărui atribut.

Dacă este să menționăm structura chestionarului, considerăm că selectarea ierarhică a preferințelor valorice dintr-un număr de 18 coordonate este destul de dificilă și ar putea duce la rezultate imprecise sau neobiective. Astfel, ideea divizării acestora în grupuri a cîte 9 variabile ne-a părut mai eficientă din punctul de vedere al organizării taxonomiilor valorice (4 în total), precum și din perspectiva facilității de selectare. Așadar, acest moment al structurării ne-a permis să obținem rezultate imparțiale și exacte, ne-a lărgit sfera cercetării prin obținerea a 4 taxonomii și ne-a permis o analiză calitativă a rezultatelor cercetării. În așa mod, am obținut patru tabele a cîte nouă variabile, care au fost aranjate conform următoarelor criterii: **VS1** – valori-scopuri (terminale), **VS 2** – valori-scopuri, **VI 1** – valori instrumentale, **VI 2** – valori instrumentale. Acest chestionar a fost aplicat paralel pe un eșantion de 121 de studenți ai facultăților de Limbi și

Literaturi Străine, Drept și Științe Economice ale USM. Alegerea acestor facultăți nu este aleatorie: am ales o facultate cu profil pedagogic și alte două specialități solicitate, în opinia noastră, de către studenți, dar diferite ca domeniu de activitate.

Astfel, experimentul pedagogic a reprezentat o cercetare constatativă longitudinală, deoarece am efectuat o măsurare repetată, succesivă a aceluiași grupuri de subiecți de-a lungul unei perioade de trei ani; am studiat anumiți factori în mod continuu, iar funcția descriptiv-analitică a acestui experiment a constat în obținerea unor informații privind fenomenul orientărilor valorice ca fenomen psihopedagogic și verificarea corelațiilor dintre aspectele analizate.

În temeiul scopurilor enunțate anterior, trebuie să precizăm faptul că punctul de plecare la această etapă a fost *referențialul valoric* (Anexele 4,5,6). Scopul cercetării a pornit de la intenția noastră de a înțelege gradul de concordare între RVP și profilul valoric al studenților anului I de la cele trei facultăți, începând cu anul 2012.

Astfel, lotul implicat experimental în 2012 a cuprins studenții anului I în componența: 46 subiecți – Limbi și Literaturi Străine, 43 subiecți – Științe Economice, 32 subiecți – Drept. Prelucrarea statistică a datelor ne-a permis să efectuăm o analiză a rezultatelor obținute.

Dacă este să ne referim la tabelul valorilor-scop (VS1), consemnăm rezultatele chestionării în următoarea diagramă:

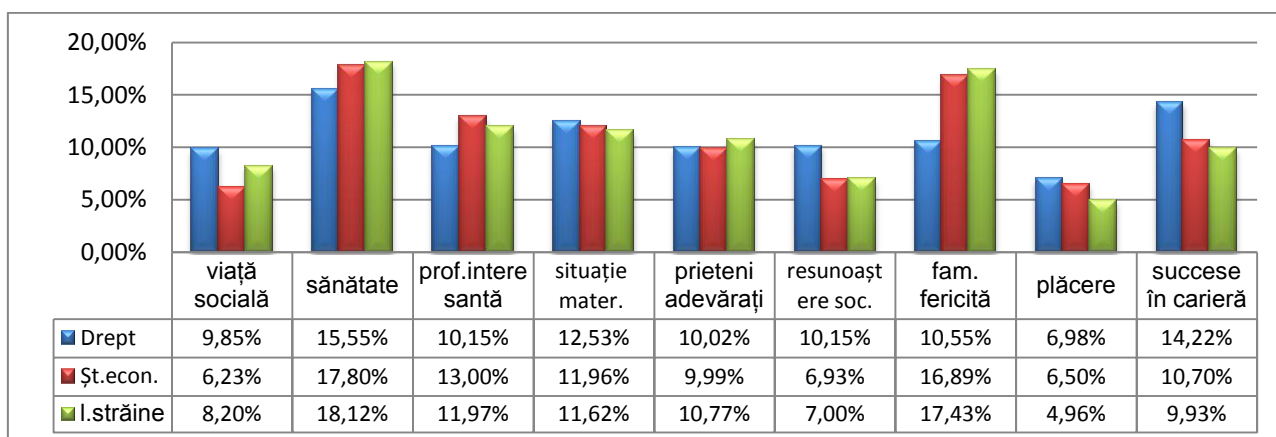


Figura 3.1.1 Ierarhizarea valorilor-scop, 2012 (VS 1)

Analizând figura 3.1.1, observăm că valorile cu cea mai înaltă prioritate sînt *sănătatea și viața familială fericită*. Pentru studenții de la Facultatea de Drept, *viața familială fericită* înregistrează o frecvență scăzută (10,55%) față de valoarea *succese în carieră* (14,22%). Valorile care înregistrează o frecvență medie, în jur de 10% - 13%, sînt: *profesie interesantă, situație materială asigurată, prieteni adevărați și succese în carieră* pentru Facultățile Științe Economice și Limbi Străine. Menționăm că valoarea cu frecvența cea mai redusă la cele trei facultăți este *plăcerea*, urmate de *recunoașterea socială și viață socială activă*, cu excepția

facultății de Drept, pentru care aceste două valori reprezintă o prioritate medie (aprox. 10%).

Astfel, constatăm că pentru studenții de la anul 1, Limbi Străine și Științe Economice, valorile de prioritate înaltă (VPI) sînt valorile personale *sănătate* și *viață familială fericită*, fapt ce demonstrează că acești studenți reprezintă tinerii care tocmai au depășit perioada adolescenței, dar care încă nu au aderat la un cod de valori sociale, ceea ce și explică frecvența medie a acestora. Observăm că în privința studenților de la Drept se cristalizează orientarea spre axa valorilor social-materiale, fapt care poate fi explicat prin originea socială avantajată material a acestor studenți, care sînt mai tehnocrați și mai pragmatici. Deci, mediul social și realitatea alimentează reprezentările studenților despre contextul și statutul social.

În cazul celui alt tabel cu valori - scop (VS 2), constatăm o altă distribuție de variabile.

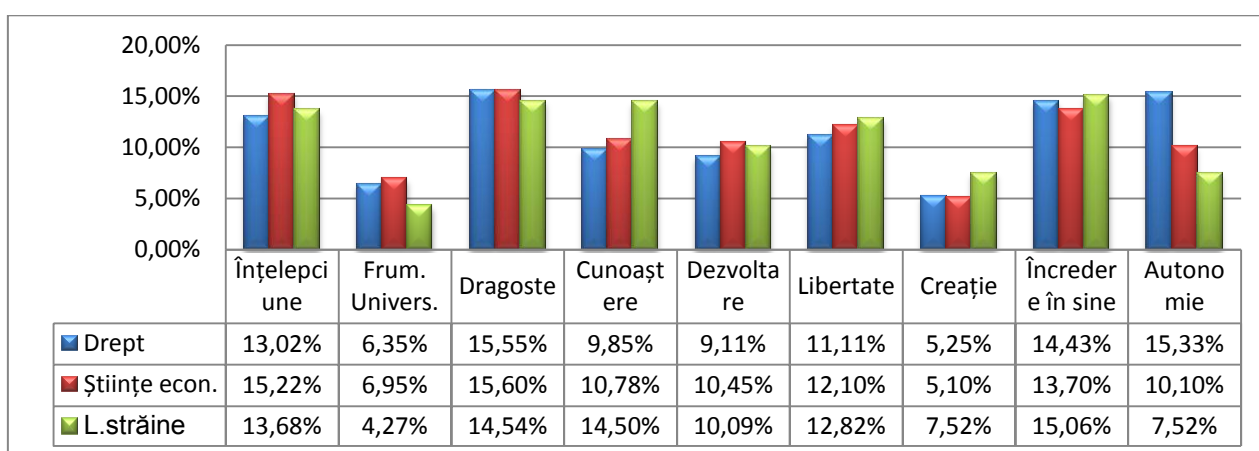


Figura 3.1.2 Ierarhizarea valorilor-scop, 2012 (VS 2)

Astfel, observăm o distribuție uniformă (13% -15%) a valorilor prioritare *înțelepciune*, *dragoste* și *încredere în sine* la toate facultățile. Presupunem că *dragostea* este în top din cauza corelării fenomenului cu vârsta, iar *încrederea în sine* este variabila spre care tind studenții, ținînd cont de faptul că sunt la începutul unei etape noi în viața lor. O diferență semnificativă constituie *cunoașterea*, L.Străine (14,50%) și *autonomia* pentru studenții de la Drept (15,33%).

Constatăm, în acest context, și dezinteresul studenților anului I pentru *frumusețea universului* și *creație*, valori care sînt promovate în învățămîntul preuniversitar. Valorile care înregistrează o frecvență medie (9%-11%) sînt *cunoașterea* cu excepția Facultății de Limbi Străine, *dezvoltarea*, *libertatea* și *autonomia*, cu excepția Facultății de Drept.

Urmărind frecvența valorilor din această figură, observăm o incoerență pe anumite dimensiuni. Astfel, este lăudabilă setea de cunoștințe a studenților de la Limbi Străine, dar ei manifestă puțin interes pentru *dezvoltare* și *creație*, care constituie instrumente importante în *cunoaștere*. Sau, subiecții de la Facultatea de Drept aspiră spre *autonomie*, dar nu percep rolul *cunoașterii* și *dezvoltării* în obținerea acesteia. Putem afirma cu certitudine că studenții anului I

nu și-au construit un sistem de valori interiorizate pe deplin și nici nu prea înțeleg modalitățile de realizare a scopurilor spre care tind. Spre deosebire de Figura 3.1.1, din acest tabel lipsesc valorile de prioritate înaltă, iar cea mai ridicată frecvență înregistrează *dragostea* (15, 55%).

Figura 3.1.3 conține un șir de valori pe care le distingem prin capacitatea lor de a servi drept valori-instrumente, necesare în atingerea scopului dorit.

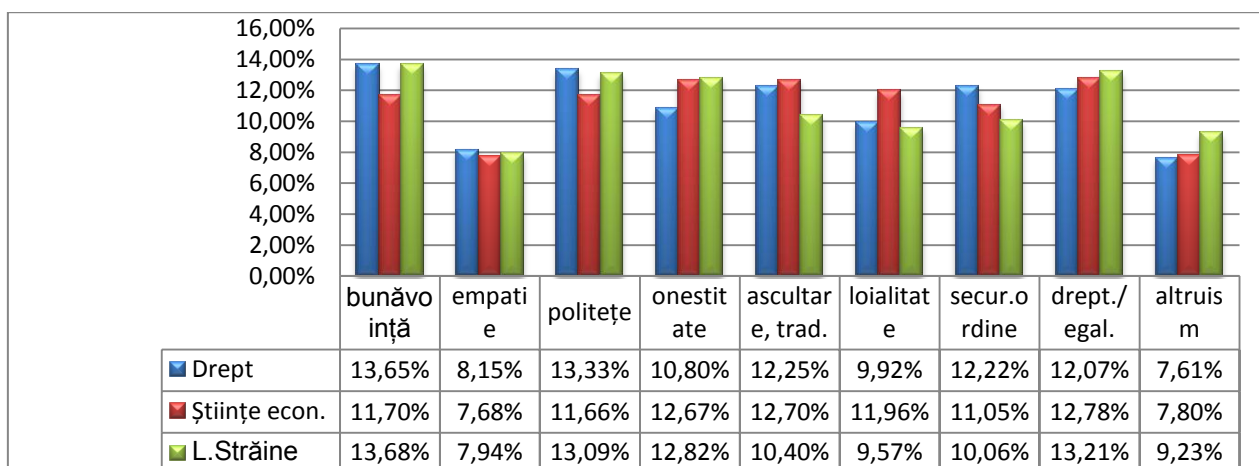


Figura 3.1.3 Ierarhizarea valorilor instrumentale, 2012 (VI 1)

Faptul că nici una din variabilele tabelului nu a obținut o frecvență mai mare de 14%, ne-a demonstrat că nu există valori de prioritate înaltă (VPÎ) din această categorie printre studenți. Cele mai dese referiri studenții le-au făcut pentru categoriile *bunăvoință*, *politețe*, *onestitate*, *ascultare* și *dreptate/egalitate*. Plecând de la această omogenitate, putem afirma că subiecții au preferat valorile morale propuse de mediul preuniversitar. Mai mult, remarcăm și prezența fenomenului de *dezirabilitate socială*, adică tendința din partea subiecților de a da răspunsuri în conformitate cu ceea ce este de dorit din punct de vedere social. Or, dacă e să dezvoltăm ideea dezirabilității sociale, atunci presupunem influența efectului de reacție spontană, de apărare a eului, grija de a apărea într-o lumină favorabilă atât în fața celorlalți, cât și în fața sinelui. Pe de altă parte, distribuția aproape omogenă a valorilor la cele trei facultăți ne demonstrează compatibilitatea valorică, deși parțială, cu domeniul de activitate.

În opinia studenților, *empatia* și *altruismul* nu constituie valorile preferențiale ale specialităților pe care le studiază. În esența lor, empatia și altruismul sunt niște atitudini morale dezinteresate față de lumea din jur și constituie unele extrem de importante pentru relațiile interpersonale, moment care nu este sesizat de către subiecții eșantionului la această etapă.

Tabelul ce urmează conține valori instrumentale care pretind a fi valabile pentru diverse domenii ale formării profesionale. Spre deosebire de tabelul valorilor-instrumentale anterior, trei valori din acest tabel au depășit 14%, deci le putem considera VPÎ.

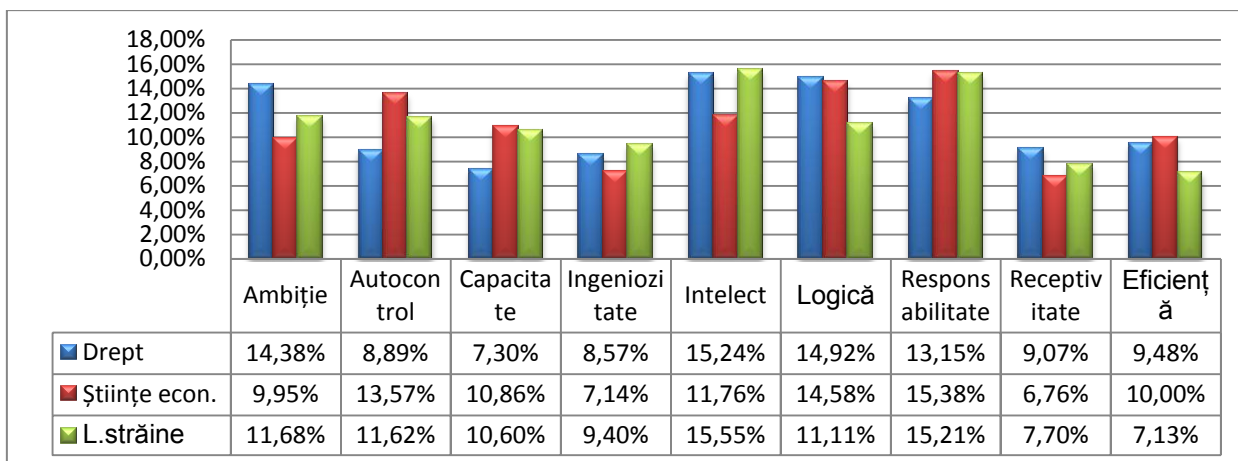


Figura 3.1.4 Ierarhizarea valorilor instrumentale, 2012 (VI 2)

Astfel, *responsabilitatea* atinge o frecvență aproape omogenă la cele trei facultăți; *intelectul* este prioritar pentru facultățile Limbi Străine și Drept, iar la Științe Economice ponderea acestei valori este de doar 11,76% . Constatăm interesul scăzut al subiecților de la Limbi Străine pentru *logică*. Am putea explica acest fenomen prin faptul că disciplinele studiate sînt preponderent socioumane, deci studenții nu percep importanța acestei valori pentru formarea profesională.

Observăm interesul sporit al subiecților de la Științe Economice pentru *autocontrol* și frecvența medie a valorilor *autocontrol* la celelate două facultăți; valoarea *ambiția* este justificată la mediu de către Științe Economice și Limbi Străine.

Este important să menționăm frecvența redusă a valorilor *capacitate*, *ingeniozitate*, *receptivitate* și *eficiență*. Faptul că aceste variabile sunt dezavantajate în raport cu *intelectul* și *logica*, ne duce spre concluzia că tinerii sînt între căutarea identității și confuzia de roluri sociale. Astfel, în dorința internă de a asigura unitate și congruență, tinerii preferă să alunece pe componenta cognitivă și să evite contradicțiile pe plan afectiv-evaluativ și comportamental.

Sintetizînd aspectele studiate la această etapă de constatare și analizînd ierarhizarea valorilor, frecvențele ridicate ale acestora, distribuția variabilelor, am decis asupra posibilității conturării scării individuale de valori a subiecților celor trei facultăți prin simpla selectare a cîte trei valori de prioritate înaltă (VPÎ) din fiecare tabel.

Prezentăm o analiză interpretativă a rezultatelor obținute în baza chestionarului Rokeach, reflectată în tabelele ce urmează:

Tabelul 3.1.1 VPI ale subiecților de la facultatea de Drept, etapa de constatare, 2012

Facultate	Valori-scopuri	%	Valori instrumentale	%
Drept	VS 1	1. Sănătate	1. Intelect	15,24
		2. Succese în carieră	2. Logică	14,92
		3. Situație materială	3. Ambiție	14,38

		asigurată	12,53	4. Bunăvoință	13,65
	VS 2	1. Dragoste	15,55	5. Politețe	13,33
		2. Autonomie	15,33	6. Ascultare, tradiție	12,25
		3. Încredere în sine	14,43		

Tabelul 3.1.2 VPI ale subiecților de la facult. Științe Economice, etapa de constatare, 2012

Facultate		Valori-scopuri	%	Valori instrumentale	%
Științe economice	VS 1	1. Sănătate	17,80	1. Responsabilitate	15,38
		2. Familie fericită	16,89	2. Logică	14,58
		3. Profesie interesantă	13,00	3. Autocontrol	13,57
	VS 2	4. Dragoste	15,60	4. Dreptate, egalitate	12,78
		5. Înțelepciune	15,22	5. Ascultare, tradiție	12,70
		6. Încredere în sine	13,70	6. Onestitate	12,67

Tabelul 3.1.3 VPÎ ale subiecților de la facult. de Limbi Străine la etapa de constatare, 2012

Facultate		Valori-scopuri	%	Valori instrumentale	%
Limbi și Literaturi Străine	VS 1	1. Sănătate	18,12	1. Intelect	15,55
		2. Familie fericită	17,43	2. Responsabilitate	15,21
		3. Profesie interesantă	11,97	3. Ambiție	11,68
	VS 2	4. Încredere în sine	15,06	4. Bunăvoință	13,68
		5. Dragoste	14,54	5. Dreptate, egalitate	13,21
		6. Cunoaștere	14,50	6. Politețe	13,09

Rezultatele obținute în urma analizei frecvențelor nu au scos în evidență diferențe calitative între ierarhiile valorilor fiecărui grup de participanți. Observăm că subiecților le sînt activate *valori personale* (sănătate, dragoste, încredere în sine, viață familială fericită, ambiție, autocontrol), *valori materiale* (succese în carieră, situație materială asigurată), *valori morale* (bunăvoință, politețe, ascultare, onestitate, responsabilitate), *valori soicale* (dreptate, egalitate). În ceea ce privește valorizarea efortului și a contribuției fiecărui subiect în procesul de învățare, constatăm atât cantitativ, cât și calitativ frecvența scăzută a acestora (intelect, logică, cunoaștere). Putem afirma cu certitudine despre incoerențele pe planul valoare-scop – valoare-mijloc. Dacă am încerca să suprapunem sau să găsim niște corelații între cele două variabile, ne-ar fi foarte greu de realizat acest lucru din cauza incoerențelor pe aceste dimensiuni.

Conturînd profilul valoric al studenților anului I la cele trei facultăți, constatăm că tinerii au interiorizat valorile promovate de contextul sociocultural în care a avut loc socializarea. Deși cercetarea și analiza sistemului de valori este o sarcină destul de dificilă, menționăm că valorile selectate formează un sistem care cuprinde valori din diverse taxonomii, caracteristice subiecților eșantionului. Omogenitatea relativă a VPÎ de pe cele trei eșantioane ne demonstrează efectele similare asupra subiecților a influențelor macro- și microgrupale. O altă concluzie ar fi că anumite valori aduse în prim-plan sînt cele problematice, adică valorile sînt percepute drept aspirații, nevoi sau valori – norme prescrise de contextul sociocultural.

Plecînd de la efortul nostru reflectiv, care a fost orientat spre constatarea profilului valoric al studenților și identificarea capacității de ierarhizare a valorilor, considerăm, la acest moment, că a apărut necesitatea conturării *orientărilor valorice* ale subiecților. Am menționat anterior că profilul valoric pe care l-am obținut ne dovedește prezența influențelor mediului în care au activat subiecții eșantionului. Însă, *pentru a incorpora valorile referențialului, subiectul trebuie să parcurgă etapa interiorizării valorilor profesionale*. Problema selectării valorilor profesionale necesară calificării va fi mai ușor de rezolvat, dacă vom cunoaște *orientările valorice* ale studenților, adică pattern-urile comportamentale spre care tind indivizii.

Drept reper pentru convertirea valorilor în orientări valorice a constituit teoria valorilor, al cărei autor este sociologul israelian Sh.Schwartz. Amintim că Sh.Schwartz a propus organizarea a zece tipuri de valori în două perechi opuse de categorii de nivel de generalitate înalt. În prima opoziție sînt plasate:

- valorile care reflectă motivația pentru *întărirea/afirmarea de sine* (self-enhancement) – **putere, succese;**
- valorile care reflectă motivația spre *transcenderea sinelui* (self-transcendence) – **universalism, bunăvoință.**

În a doua pereche întîlnim:

- valori care reflectă motivația pentru *conservatorism* (conservation) – **tradiție, conformitate, securitate;**
- valori care reflectă motivația pentru *deschiderea spre nou* (openness to change) – **auto-direcționare, stimulare.**

Plecînd de la această clasificare a valorilor, pe care nu o considerăm exhaustivă, și ținînd cont de obiectivele cercetării, am decis să extindem registrul de valori care pot fi încadrate în cele patru orientări valorice. Astfel, am reconsiderat și am perfectat orientările valorice cu un șir de valori general-umane.

Tabelul 3.1.4 Taxonomia orientărilor valorice (adaptat după Sh.Schwartz)

OV	TRANSCENDERE DE SINE	OV	AFIRMARE DE SINE
înțelegere, apreciere, toleranță, protecție pentru binele oamenilor și al naturii	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>integritate</i> • <i>deschidere</i> • <i>confidențialitate</i> • <i>egalitate, dreptate</i> • <i>dragoste</i> • <i>prietenie</i> • <i>spiritualitate</i> • <i>responsabilitate</i> • <i>loialitate</i> • <i>onestitate</i> • <i>obiectivitate</i> • <i>bunăvoință</i> • <i>spirit de ajutorare</i> • <i>iertare</i> • <i>viață spirituală</i> • <i>frumusețe</i> • <i>empatie</i> • <i>protecția mediului</i> • <i>dedicare, diligență</i> 	statut social, prestigiu, control asupra oamenilor și resurselor, recunoaștere socială, bogăție, autoritate, succes personal prin demonstrarea competențelor, plăcere și satisfacție personală	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>recunoaștere socială</i> • <i>bogăție, putere socială</i> • <i>autoritate, influență</i> • <i>păstrarea imaginii personale</i> • <i>ambiiție</i> • <i>capacitate, logică</i> • <i>cunoaștere</i> • <i>inteligență</i> • <i>indulgență cu sine</i> • <i>placere/satisfacție</i> • <i>bunăstare</i> • <i>succese în carieră</i> • <i>încredere în sine</i> • <i>autonomie</i>
	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>auto-disciplina</i> • <i>respect pentru tradiții</i> • <i>credință</i> • <i>politețe</i> • <i>obediență</i> • <i>sănătate</i> • <i>siguranță</i> • <i>ordine socială</i> • <i>curățenie</i> • <i>securitate</i> • <i>viață familială fericită</i> 		VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>varietate</i> • <i>senzații tari</i> • <i>libertate</i> • <i>curiozitate</i> • <i>creativitate</i> • <i>respect de sine</i> • <i>alegere a propriilor idealuri</i>
OV	CONSERVATORISM	OV	DESCHIDERE SPRE NOU
respectul, acceptarea tradițiilor pe care cultura națională și religia le furnizează, limitarea impulsurilor care ar putea deranja sau ar duce la încălcarea normelor sociale, armonia și stabilitatea în societate	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>auto-disciplina</i> • <i>respect pentru tradiții</i> • <i>credință</i> • <i>politețe</i> • <i>obediență</i> • <i>sănătate</i> • <i>siguranță</i> • <i>ordine socială</i> • <i>curățenie</i> • <i>securitate</i> • <i>viață familială fericită</i> 	senzații tari, lucruri noi, provocări, libertatea de decizie, de a crea și de a explora	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>varietate</i> • <i>senzații tari</i> • <i>libertate</i> • <i>curiozitate</i> • <i>creativitate</i> • <i>respect de sine</i> • <i>alegere a propriilor idealuri</i>
	VALORI <ul style="list-style-type: none"> • <i>varietate</i> • <i>senzații tari</i> • <i>libertate</i> • <i>curiozitate</i> • <i>creativitate</i> • <i>respect de sine</i> • <i>alegere a propriilor idealuri</i> 		

Completarea cu mai multe variabile a acestei grile ne-a permis conturarea orientărilor valorice ale subiecților lotului experimental. Plasînd valorile de prioritate înaltă din profilul valoric pe care l-am obținut anterior conform categoriilor pe care le reprezintă, am obținut următoarea configurație:

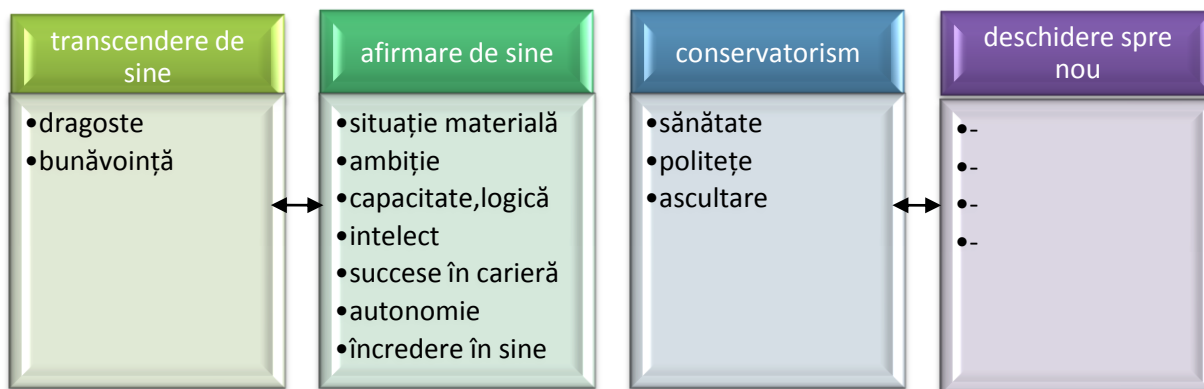


Figura 3.1.5 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Drept, 2012

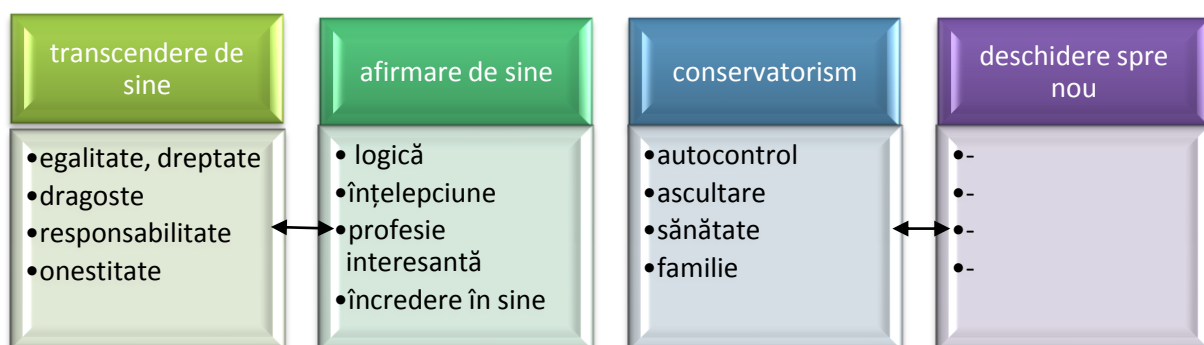


Figura 3.1.6 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Științe Economice, 2012

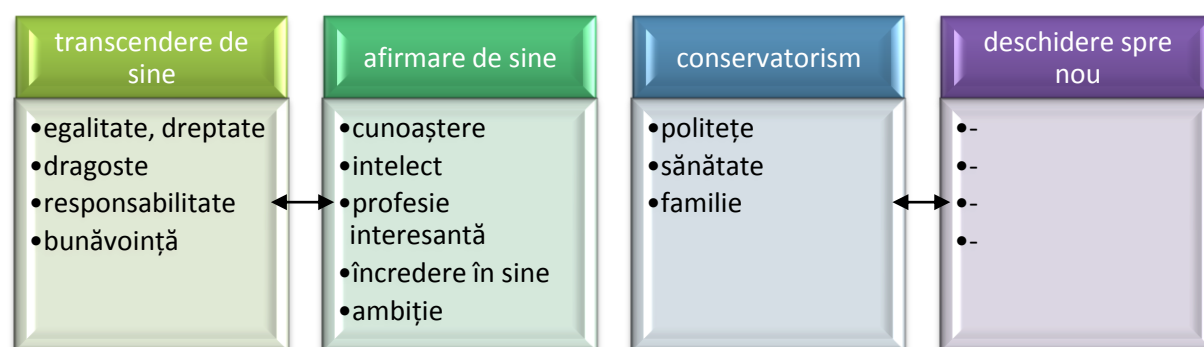


Figura 3.1.7 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Limbi Străine, 2012

Dacă este să analizăm orientarea valorică *transcenderea de sine*, observăm frecvența redusă a valorilor pe această dimensiune printre subiecții Facultății de Drept. Din păcate, acești studenți nu au optat prea mult pentru această categorie, spre deosebire de cei de la Limbi Străine și Științe Economice, care au activat câte patru valori din această orientare valorică.

Cea mai activată orientare valorică este *afirmarea de sine*. Vîrsta studentului de 19-20 de ani îi face să se „simtă încă adolescenți, deci nu se consideră adulți și nici nu-și asumă responsabilitățile adultului” [136, p.234]. Percepuți drept copii de către părinți și adulți de către profesorii universitari, studenții trăiesc o tensiune între sine și societate, făcînd efortul de a menține un echilibru între protejarea personalității sale și implicarea în societate. Această tensiune îi face să aspire spre un prestigiu social înalt, spre atingerea de obiective cît mai înalte,

mai rar atinse de alții și care sînt considerate a fi mai valoroase; spre a obține gratificații și satisfacții ținînd de plăcerea personală.

Orientarea valorică *conservatorism* vorbește despre dorința subiecților de a trăi într-o societate stabilă, armonioasă. Se pare că, la acest moment, tinerii nu-și doresc schimbări majore care i-ar deranja sau i-ar limita într-un fel. Surprinzător este faptul, că subiecții sunt conștienți de nouă etapă a vieții la începutul căreia ei se află, dar în același timp nu sînt deschiși schimbărilor și provocărilor mediului universitar. Dacă am analiza această orientare împreună cu orientarea de la axa opusă, *deschiderea spre nou*, care nu a fost în niciun fel activată de toți subiecții eșantionului, logică ar fi ideea ca valorile din orientarea *conservatorism* să aibă o frecvență mult mai ridicată. Cu alte cuvinte, o importanță scăzută atribuită unei valori ar trebui să coreleze cu importanța ridicată atribuită unei valori opuse.

Într-o fază ulterioară a experimentului de constatare, am decis să studiem capacitatea studenților de a identifica registrul valorilor profesionale care va constitui baza activității lor profesionale. În acest context, studenții anului 1, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, au fost rugați să completeze un chestionar (Anexa 2), în care trebuiau doar să numească cîteva valori pe care ar trebui să le manifeste un profesionist cu studii superioare. Am urmărit prezența similitudinii atît între cele două rezultate ale chestionarelor, cît și între referențial.

Cele 10 valori-top generate de subiecți au fost:

1. responsabilitate	- 28 subiecți	6. perseverență	- 10
2. creativitate/ingeniozitate	- 20	7. punctualitate	- 8
3. competență	- 20	8. experiență	- 6
4. inteligență	-12	9. obiectivitate	- 6
5. comunicare	-10	10. colaborare	- 6

Observăm că doar *responsabilitatea* din profilul valoric al studenților de la Limbi și Literaturi Străine s-a regăsit în acest inventar. Mai mult, remarcăm anumite suprapuneri de conținut în relațiile *competență- inteligență* sau *perseverență-punctualitate-obiectivitate*.

A doua etapă a acestei faze s-a întemeiat pe completarea altui chestionar (Anexa 3) cu scopul de a determina capacitatea studenților de a selecta registrul de valori profesionale dintr-un set de valori propus. Valorile prioritare selectate de către aceiași subiecți sunt:

1. responsabilitate	- 32 subiecți	6. demnitate	- 22
2. ambiție	-28	7. dezvoltare	-21
3. creativitate	-25	8. realizare de sine	-19
4. colaborare	-24	9. stimulare intelectuală	- 18
5. integritate	-23	10. altruism	-16

De data aceasta, constatăm o altă configurație de valori care diferă atât de profilul valoric al subiecților eșantionului pe care l-am conturat anterior, cât și de valorile identificate de subiecți în chestionarul anterior. Singura valoare care se regăsește în cele trei configurații este *responsabilitatea*, considerată valoare de prioritate înaltă (VPI) pe toate dimensiunile.

În opinia noastră, *studentul va achiziționa competențele profesionale necesare calificării, dacă demersul educațional se va axa pe fortificarea valorilor profesionale care se regăsesc în orientările valorice, iar acestea, la rândul lor, se vor integra în valori de maximă generalitate, constituind suportul axiologic al referențialului*. Însușirea valorilor referențialului va fi asigurată de operarea cu diverse tipuri de valori ca părți componente ale tuturor orientărilor valorice. Drept cadre de referință absolute, valorile referențialului necesită o particularizare treptată, cu grade diverse de intensitate și acuratețe și interiorizate pe toate dimensiunile.

Chestionarea și cercetarea la această etapă au scos în evidență rezultatele experimentului de constatare și a condus la următoarele concluzii:

1. Prioritatea valorilor alese de subiecții lotului este condiționată de scara individuală de valori, pe care subiecții au interiorizat-o în învățământul preuniversitar, dar și de aspirațiile caracteristice culturii studențești. Optînd pentru valori materiale și personale, tinerii nu sînt capabili să descopere valori-instrumente autentice pentru atingerea scopurilor dorite. Distorsiunile de pe acest plan ne demonstrează prezența efectului dezirabilității sociale, cînd subiecții își doresc să apară într-o lumină favorabilă „în fața celorlalți și în fața propriilor ochi” [111, p.49], adică manifestă un conformism atitudinal.
2. Profilul valoric al subiecților de la cele trei facultăți nu diferă semnificativ, fapt demonstrat de frecvențele valorilor generate de participanți. Valorile prioritare ale subiecților sînt alimentate de mediul familial și sociocultural al acestora, ceea ce înseamnă că studenții anului I nu și-au conturat nucleul valorilor socio-profesionale specifice profesiei alese.
3. Încercarea subiecților de a identifica valorile profesionistului a demonstrat că subiecții nu sînt pe deplin conștienți de rolul socio-profesional al acestora pentru societate, de faptul că atitudinile nu se mai pot raporta la fiecare variabilă sau însușire, ci la ceva sintetic, unitar, care formează un nucleu organizațional integrat de atitudini și valori.
4. Metoda selectivă a valorilor profesionale s-a dovedit a fi mai eficientă. Deși diferă aproape în întregime de rezultatele chestionarelor anterioare, valorile selectate sînt mai aproape de conținutul RVP al specialităților pe care l-am propus. Presupunem că acuratețea selectivă poate fi explicată prin faptul că studenții au capacitatea de a distinge valori autentice, adică le-ar aprecia importanța dacă ar cunoaște aceste valori. Astfel, studenții au activat valori autentice față de valorile de afirmare superficială, care au fost generate mai activ în chestionarele anterioare.

5. Elaborarea *Taxonomiei orientărilor valorice* oferă posibilitatea de a percepe configurația și funcționalitatea sistemului de valori al individului, respectiv posibilitatea de a contribui la formarea unor comportamente prin deschiderea spre valorile profesionale, a căror interiorizare va garanta constituirea fundalului axiologic al referențialului.

3.2. Implicațiile formative în validarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională

Experimentul formativ a fost realizat în grupa experimentală de subiecți pe un lot de 28 de studenți de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea de Stat din Moldova, cu scopul validării experimentale a principiilor și dimensiunilor sistematizate în cadrul *Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională*. În grupul de studenți al lotului experimental, procesul de formare s-a realizat în condiții obișnuite de predare/ învățare/evaluare universitară conform programului de studii, pe parcursul anilor 2012-2014.

Validarea experimentală a principiilor și dimensiunilor, sistematizate în cadrul Modelului OV în FP pentru conturarea profilului valoric al studentului, s-a realizat prin activități didactice în cadrul cursurilor universitare *Lexicul și Gramatica Limbii Engleze (anul I)*, *Lingvistica textului, Stilistica textului (anul II)*, *Civilizația țărilor anglofone (anul II)*, *Tipologia textului (anul III)*.

Este important să menționăm că limba străină este un instrument de reproducere a realității; nu este un obiect distant, studiat numai în ceea ce ține de funcționalitatea sa internă. Abordarea comunicativă se dovedește a fi o abordare funcțională a limbii ca instrument al interacțiunii umane și permite definirea unor comportamente verbale, care pot fi ulterior dezvoltate.

În procesul de învățare a unei limbi străine și deci a unui nou sistem de comunicare, se formează mult mai conștient înțelegerea limbii ca sistem de semne ierarhic structurat, pe de o parte, și ca factor social, pe de alta. Învățarea limbii străine creează condiții de integrare în alte comunități naționale, cu alte tradiții și deprinderi sociale, modalități de gândire și valori culturale. Treptat, studenții devin conștienți de apartenența lor la altă comunitate națională, învață să respecte o altă ființă umană în diversitatea ei, se pătrund de stimă și toleranță față de alții, de alt mod de viață, adică de o gamă întreagă de valori ce devin mai necesare în lumea contemporană.

Programul formativ a fost elaborat, luând în considerare ideile sintetizate în procesul documentării și datele experimentale, colectate la etapa de constatare. Am menționat anterior că cercetarea noastră nu are pretenția de a forma toate valorile profesionale necesare absolventului universitar, deoarece:

- nu este logică ideea mărginirii actului educațional la un registru de valori strict limitat;
- sistemul de valori se formează prin parcurgerea întregului program de formare profesională;

- sistemul de valori se formează nu doar explicit, ci și implicit, prin valorificarea contextului universitar și rolul acestuia în formarea profesională inițială.

În acest context, problema de fond este *în baza căror valori trebuie să fie formulate obiectivele predării-învățării?* Reperetele și sursele care ne-au ghidat în determinarea valorilor referențialului (Anexele 4,5,6) reflectă caracterul multiaspectual și importanța proiectiv-strategică a problemei, acestea fiind: paradigma postmodernă care se axează pe dezvoltarea integrală a personalității, redefinirea idealului educațional, literatura de specialitate: coduri etice, manuale de standardizare, coduri deontologice, legi publicate în Monitorul oficial.

Ca urmare, *scopul major al demersului formativ constituie achiziția valorilor referențialului.* În opinia noastră, etapa care precede acestei acțiuni este interiorizarea unui set de valori profesionale. Valorile referențialului sînt de o generalitate mai mare, spre exemplu, valoarea *integritatea* însumează mai multe valori: onestitate, corectitudine, sinceritate etc. De aceea, considerăm că studenții vor ajunge să stăpînească referențialul doar dacă vor trece prin etapa interiorizării acestor valori. În contextul vizat, este importantă ideea interiorizării valorilor profesionale care nu se regăsesc în profilul valoric al subiecților. Aceste valori profesionale vor constitui suportul pentru însușirea valorilor referențialului. Demersul interiorizării valorilor profesionale este unul foarte important, deoarece este o treaptă pe care subiecții o trec succesiv, prin acțiuni de predare-învățare consecvente, a căror evoluție va asigura incorporarea RV.

Astfel, valorile orientării *transcenderea de sine* nu reflectă pe deplin setul de valori profesionale de care are nevoie societatea noastră; valorile activate din orientarea *afirmarea de sine* sînt preponderent materiale, iar orientarea *deschiderea spre nou* nu este deloc activată, fapt constatat prin instrumentele aplicate. Pornind de la această constatare, am elaborat *Registrul valorilor profesionale*, ca părți componente ale celor trei orientări valorice pe care se va axa demersul formativ al cercetării:

Tabelul 3.2.1 Registrul valorilor profesionale

<i>ORIENTARE VALORICĂ</i>	<i>VALORI PROFESIONALE</i>
Transcendere de sine	colaborare/cooperare, integritate, empatie, consens, flexibilitate, deschidere, respect, toleranță, receptivitate, altruism, dedicare;
Afirmare de sine	autodeterminare, autonomie, auto-direcționare, autoevaluare, autenticitate, dezvoltare continuă, reflectivitate, semnificativitate personală, auto-actualizare, autoexigență, perfectibilitate, eficiență;
Deschidere spre nou	spontaneitate, inovație, pluralism, relaționare, integrare, inițiativă, varietate, curiozitate, creativitate, originalitate.

Demersul formativ al cercetării noastre a pornit de la intenția de a înțelege **modalitatea de incorporare a unei valori**, trasarea acesteia pînă se stabilește în nucleul atitudinal-valoric al personalității, „felul în care fiecare dintre noi absoarbe și topește în creuzetul subiectivității pregnanțele axiologice oferite din exterior” [111, p.117]. Analizat în ansamblul său, procesul nemijlocit al interiorizării valorilor este un demers complicat și de durată, ale cărui efecte sînt mai mult potențiale, fapt care ne-a determinat să plasăm acest demers pe prim-plan în experimentul formativ.

Sintetizînd cele expuse anterior și utilizînd elaborările cunoscuților specialiști (M.Golu, P.Iluț, C.Cucoș, S.Cristea, I.Neacșu, C.Enăchescu, V.Pâslaru, L.Cuznețov, N.Silistraru etc.) și practicile educative analizate, am elaborat *Matricea interiorizării valorilor*.

După cum observăm din Matrice (Figura 3.2.1), parcursul interiorizării valorii trece prin trei etape, a treia fiind cea superioară. În opinia noastră, elementul metodologic pincipal al matricei este *reflecția*, la care pot fi adaptate metodele și tehnicile didactice.

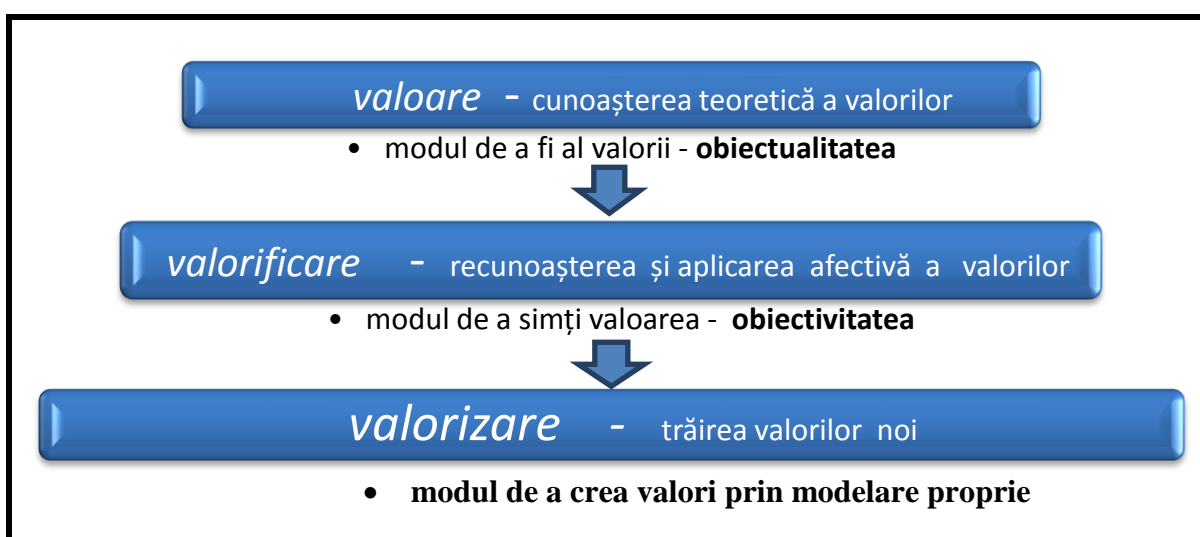


Figura 3.2.1 Matricea interiorizării valorilor (MIV)

Analizată în ansamblul ei, matricea interiorizării valorilor se integrează logic în procesul de predare-învățare, deoarece corelează cu taxonomia obiectivelor care indică cele trei niveluri de complexitate a comportamentului. În această ordine de idei, abordarea curriculară a MIV desemnează intenționalitatea activității de instruire și formare a personalității, raportată la manifestarea axiologică a finalităților educației. Astfel, funcția de proiectare axiologică a finalităților va raționaliza demersul educației prin raportarea continuă la etapele matricei.

Abordarea curriculară ce constituie reperul conceptual al procesului educațional, acceptat și promovat metodic în cadrul USM, favorizează interiorizarea valorilor conform etapelor stipulate. Cadrele didactice vor reuși să pună accentul pe formarea valorilor, dacă la nivelul proiectării curriculare și realizării procesului didactic vor utiliza reperele conceptuale ale Modelului.

Tabelul 3.2.2 Corelarea taxonomiei obiectivelor cu matricea interiorizării valorilor

TAXONOMIA OBIECTIVELOR		ETAPELE INTERIORIZĂRII VALORILOR
1. cunoaștere	↔	cunoașterea teoretică a valorilor
2. aplicare	↔	recunoașterea și aplicarea afectivă a valorilor
3. integrare	↔	valorizare (crearea valorilor)

Astfel, matricea devine un instrument de lucru eficient în formarea valorilor, mai cu seamă, dacă se va ține cont de relaționarea dimensiunilor din ambele structuri.

Primul nivel al matricei se orientează spre cunoașterea și clarificarea conceptuală.

Tabelul 3.2.3 Nivelul 1 – *cunoaștere* din matricea interiorizării valorilor

CUNOAȘTERE	MODELE PROCEDURALE RECOMANDATE
clarificarea valorilor, cunoașterea primară 1. Configurarea reprezentărilor, noțiunilor și conceptelor despre valoare; 2. Justificarea teoretică a valorilor, conceptualizarea; 3. Conștientizarea valorilor individuale; 4. Înțelegerea propriilor valori și a felului în care acestea se deosebesc de cele ale colegilor.	1. Prezentarea problematicii; 2. Identificarea și clarificarea valorilor; 3. Ordonarea faptelor presupuse a fi în acord cu aceste valori; 4. Reliefarea inconsecvențelor logice și empirice în argumentare; 5. Verificarea principiului valoric implicat în luarea deciziei.

Deoarece valoarea este „obiectul actului de valorificare” [22, p.277], procesul de cunoaștere a valorii este premergător celui de recunoaștere, căci, pentru a valorifica ceva, trebuie să cunoști acel ceva. Procesul de cunoaștere este un proces logic, cu accentul pe analiza conceptuală și abordarea analitică a valorilor. Demersul are o bază filosofică rațională sau empirică asupra naturii umane. Această etapă a experimentului formativ a avut drept scop să îi ajute pe subiecți să înțeleagă sensul corect al valorilor necunoscute, să folosească gândirea logică și instrumentele de investigație, să probeze cu fapte verificabile corectitudinea sau moralitatea problemelor cercetate. Formarea, la această etapă, a fost dominată de cunoașterea primară și de aplicarea progresivă a normelor, a regulilor și a codurilor de conduită. Procesarea informației vine din perspectiva experienței personale, completată de exemplaritatea acțiunilor pe care le cercetează.

În acest context, propunem un model de activitate didactică pe baza textului *Why I didn't want to be a millionaire* [Anexa 9; 216, p.35]. Etapele nivelului cunoaștere au fost marcate de acțiunile:

1. *Deschiderea unei probleme, a orizontului de valori care trebuie să fie discutat:*

- Ce înțelegeți prin *comportament civic*? Unde este locul responsabilității în acest context? Care

sunt *valorile/conflictele valorice* pe care le puteți decodifica din mesajul textului? Ce valori sînt în conflict în situația dată? etc.

- Ce influențe v-au condus spre nominalizarea acestor valori? Ce alternative mai sînt? V-ați gîndit suficient asupra acestor posibilități?

2. Clarificarea conceptelor:

- Ce înțelegeți prin *integritate, altruism, caritate*? Explicați conceptele cu care operați. Care este diferența dintre *integritate* și *onestitate*? Ce tipuri de *responsabilitate* cunoașteți? Numiți cîteva valori civice; care este diferența dintre valorile civice și valorile morale? etc.

3. Conștientizarea valorilor individuale:

- Ce loc ocupă aceste valori în sistemul dvs. de valori? Argumentați prin prisma experienței personale după criteriile: prezentarea exemplurilor, justificarea concretă a opiniilor și credințelor, prezentarea probelor.

4. Punctarea inconsecvențelor între opinii

Studentii trebuie să înțeleagă gradul de racordare a valorilor puse în discuție la propriul sistem de valori pentru a înțelege prin ce se deosebesc opiniile proprii de cele ale colegilor.

Ținem să menționăm că elementele de conținut, argumentele și opiniile subiecților au la această etapă tenta polarității. Subiecții sînt înclinați să polarizeze între adevăr – minciună, dreptate – nedreptate, hărnicie – lene etc. La începutul experimentului, capacitatea de abstractizare de la aceste elemente a fost destul de dificilă pentru subiecți, la fel ca și reflecțiile individuale și de grup. O altă dificultate la acel moment a fost incapacitatea subiecților de a defini noțiunile care definesc valorile. Consultarea dicționarului explicativ a fost primul lucru pe care studenții îl aveau de realizat.

O altă problemă s-a manifestat prin faptul că unii subiecți au considerat dificilă nominalizarea valorilor individuale, justificîndu-se prin enunțurile de tipul „*Îmi plac aceste valori, dar nu știu dacă mă reprezintă*”, „*Cum trebuie să înțeleg că acestea sunt valorile mele autentice?*”, „*Cu toate sunt de acord, dar nu știu care sunt valorile prioritare*” etc. De aceea, pentru a valida o valoare personală, am folosit metoda „*Cei 5 De Ce*” [164], în care studenții, după ce răspund la întrebarea *De ce ea este valoarea mea*, trebuie să răspundă de 5 ori la întrebarea *de ce?* De obicei, al cincilea răspuns este adevăratul motiv pentru care valoarea este validată. Dacă acest răspuns este cam șubred, atunci valoarea nu este prioritară. *De exemplu:* responsabilitatea e valoarea mea.

-De ce? - Pentru că imi place să mă țin de cuvînt cînd promit ceva.

- De ce îți place să te ții de cuvînt? - Pentru că îmi place ca oamenii să se poată baza pe mine.

- De ce vrei sa se poată baza pe tine? - Ca să fiu un om în care poți să ai încredere.

- De ce vrei să fii de încredere? - Pentru că așa pot fi fericit.
- De ce vrei să fii fericit? - Pentru că a fi fericit e ceea ce îmi doresc eu de la viață.

Valoarea este validată, deoarece ne ajută să fim fericiți, adică este ceea ce ne dorim de la viață.

Încercarea de a înțelege propriile valori ale subiecților ne-a permis să conștientizăm existența unei probleme majore: *nu toate valorile din profilul valoric al studenților pe care l-am descris în cap.3.1 sunt activate*. Astfel, *sănătatea* este o VPÎ pentru toți subiecții eșantionului experimental. Când studenții au fost întrebați: *cum activați această valoare?* sau *cum o valorificați? cum se reflectă asupra modului de a fi al dvs.?*, subiecții au adus doar niște argumente teoretice, și nu faptice. Prin aplicarea metodei de autoevaluare, subiecții au ajuns la concluzia că *o valoare este prioritară dacă este activată prin acțiuni*; dacă nu este activată, atunci este o valoare secundară. Recunoaștem că această „descoperire” i-a făcut pe studenți să probeze cu fapte verificabile corectitudinea valorilor și să înțeleagă că valoarea este un rezultat al procesului cognitiv și afectiv, dar care derivă din fapte concrete.

Recunoașterea valorilor este necesară pentru constituirea unei logici a valorii prin punerea în practică *simțirea valorii*.

Tabelul 3.2.4 Nivelul 2 – *valorificarea* din matricea interiorizării valorilor

VALORIFICARE		MODELE PROCEDURALE RECOMANDATE
formarea de deprinderi, obișnuințe și abilități noi, neexperimentate, perceperea afectivă	1. Incorporarea valorilor din nivelul <i>cunoaștere</i> în propriul sistem de valori; 2. Interiorizarea valorilor se va efectua prin angajare afectivă, prin operatori plăcere, neplăcere, trebuințe sau impulsuri.	1. Exerciții de intropatie (capacitatea de a gândi și a simți în același mod ca și alții); 2. Aplicarea afectivă a unei convingeri existențiale sau evaluative în contextul problemei, prin punerea convingerii în acțiune; 3. Analiza interacțiunii dintre factorii de personalitate (valori, aspirații, interese, calități, competențe, aptitudini) și factorii de mediu (contextul cultural social, economic, familia, instituțiile de învățământ).

Esența acestei etape este consistența sporită și relevanța dimensiunii conștient-acțiune, cu accentul pe crearea de obișnuințe comportamentale noi. Superioritatea valorificării ca stadiu al interiorizării valorice constituie o trăire lăuntrică, o intuire a esenței.

Ca și sensul, valoarea ajunge în conștiința subiectului prin „ceva”: bunuri, gânduri, opinii, convingeri, realizări etc. și numai atunci survine conștiința că *ea este o valoare*. Deci, mai întâi *ceva este*, mai apoi acel *ceva este valabil* într-un context.

Prima activitate pe care am realizat-o la această etapă au fost exercițiile de intropatie:

- *Imaginați-vă că sunteți studenta care a câștigat o loterie? La ce se gândește ea? Ce simte?*

- *Ce s-ar întâmpla cu familia dvs. dacă ați câștiga la loterie?*
- *Descrieți tipul de personalitate al studentei, valorile care au ghidat-o să doneze banii câștigați în scopuri caritabile?*
- *Care este rolul influențelor societății în care trăiește pentru decizia sa?*

Trebuie să menționăm că această activitate le-a fost pe placul studenților, deși primele încercări au fost anevoioase. Studenții nu erau obișnuiți cu astfel de exerciții, de aceea se grăbeau cu răspunsurile de tipul: *nu sunt de acord, nu-mi place, nu are dreptate, aș proceda altfel etc.*

Ca etapă logică, urmează angajarea afectivă, care, la rândul ei, este însoțită de o tentă cognitivă. Esența acestei activități constă în punerea în acțiune a unei convingeri deja integrate atât în sfera cognitivă, cât și în cea afectivă. Astfel, subiectul este plasat într-o situație necunoscută la care trebuie să dea un răspuns sau să se comporte în mod coerent cu o convingere sau cu o valoare determinată. Aplicarea afectivă a valorii se va manifesta printr-un comportament real, expresiv prin opinii și convingeri. Rezultatul ar fi acțiunile care tind să modifice situația inițială, în sensul impus de o convingere, atitudine sau valoare. Profesorul va pune accent pe reflecțiile de tipul:

- *Care este esența activității de voluntariat?*
- *Care sunt calitățile/valorile pe care le demonstrează o persoană care face caritate?*
- *Ce schimbări (personale/sociale) ați produce dacă ați câștiga bani la loterie?*
- *Argumentați „Banul mișcă lumea. Încotro?” etc.*

Subiecții, la rândul lor, sunt încurajați să se autoevalueze:

- *Care sunt urmările probabile pentru alegerea mea? Îmi asum toate riscurile consecințelor? Sunt capabil să duc la capăt alegerea? Acțiunile mele ulterioare ar reflecta alegerea făcută?*

Aceste repere au generat capacitatea de determinare, dar și de discriminare a valorilor printr-un autocontrol mai evident. La acest nivel au loc metaevaluări ale propriului rol, ale propriei exemplarități. În opinia noastră, *reflecția* trebuie să fie traiectoria care marchează capacitatea subiectului de a se autoeduca. Perspectiva didactică a acestui demers reflectiv se bazează pe patru categorii de metode: *metode de autocontrol* (autoobservația, autoanaliza, introspecția), *metode de autostimulare* (autoconvingerea, autocritica, autosugestia) *metode de autoconstrângere* (autodezaprobară, autocunoașterea, autorespingerea). Aceste metode au devenit instrumentele principale în afirmarea de sine a subiecților, deoarece are loc deplasarea accentului de la clarificarea valorilor la *autoclarificare* prin mobilizarea intelectuală și afectivă.

În faza a treia, comportamentul subiectului este orientat pro-social sau pro-cultural și se ghidează de regulile logicii și ale conștiinței.

Tabelul 3.2.5 Nivelul 3 – valorizarea din matricea interiorizării valorilor

VALORIZARE		MODELE PROCEDURALE RECOMANDATE
manifestarea comportamentului proactiv, punerea în mișcare capacitatea de modelare proprie ca rezultat al sistemului nou de reprezentări interiorizate	<ul style="list-style-type: none"> - Organizarea convingerilor și a valorilor; - Inițiativa prin participare conform valorilor acceptate; - Ierarhizarea și combinarea valorilor și a convingerilor; - Rezolvarea de conflicte dintre valori. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutarea discrepanțelor apărute; 2. Analiza implicațiilor valorilor asupra alegerilor sau schimbărilor profesionale din viața studentului; 3. Răspunsul la solicitări prin: 1. Reacție activă; 2. Acceptare/neacceptare a valorilor receptate.[Apud 113]; 4. Stimularea gândirii și trăirii astfel încât studentul să ajungă la o modalitate comprehensivă de a evalua pe cont propriu o serie de valori neexperimentate încă [57, p.69].

Pe lângă statutul de receptor, subiecții devin inițiatori activi, iar capacitatea de auto-modelare devine mai dependentă de stările emoțional-afective recent percepute și de cogniția valorică obținută decât de experiența personală. Valorizarea duce la stabilitatea conduitei subiecților, reduce tensiunea dintre latura rațională și socio-afectivă, maturizează concepțiile și atitudinile față de sine. Aplicarea repetată a unei convingeri sau a valorii înseamnă predominarea acestora, adică se produce o ierarhizare, o reordonare a valorilor vizate prin sinergia inteligenței cognitive cu cea socioemoțională și spirituală, prin armonizarea constrângerilor exterioare și libertăților interioare. Astfel, valoarea unei idei se decide ca valoare când este ca atare pentru subiecții unui grup dat, care văd în această idee obiectul unei valorizări. Aceasta, la rândul ei, transformă ideile în modele culturale, atribuindu-le o valoare și orientându-le dinamic, și suscită la subiecții valorizării atitudini și comportamente determinate de modelele create.

În opinia noastră, *valorizarea este o reacție afectivă, intelectuală și volitivă a omului ca ființă generică față de fenomenele mediului său*. Ea are ca punct de pornire judecata de constatare, din care se naște judecata de valoare, care este de fapt o atribuire a unei însușiri fenomenelor respective și consecinței logice a unei opțiuni făcute în baza unei comparații, având ca reper un ideal. Deci, *valorizarea* este o opțiune atitudinală opusă indiferenței, un act creator de evaluare a unei valori inepuizabile, „ilimitat simbolice” [185], spre deosebire de *valorificare*, termen utilizat cu referință la ceva care are un suport epuizabil.

Dacă am sintetiza, valorizarea este, de fapt, emiterea unor *judecăți de valoare*. Cunoașterea și însușirea unor reprezentări culturale noi se transpune în capacitatea subiectului de a descoperi noi conexiuni în sistemele de valori și de a incorpora valori noi. Mai mult, acest demers se manifestă prin dorința subiectului de a le integra în experiența personală și de a le transmite altora; astfel se conturează „competența axiologică” [58, p.58]. Judecățile de valoare sînt o

finalitate importantă, deoarece induc în lumea emoționalului un conținut informațional, exprimă o atitudine socialmente orientată și probată prin experiența trăirii valorilor. Din perspectiva educației, judecățile de valoare constituie principiul fundamental al pluralismului, dar important este să reținem că, în contextul formării profesionale, acest demers nu este suficient: nu este necesară numai existența unor păreri individuale diferențiate, *subiecții trebuie să poată ajunge la un consens sub forma unei identități parțiale, a cărui sursă este raționalitatea axiologică*. Trebuie să recunoaștem că această determinare, absolut necesară unei societăți în continuă schimbare, este uneori foarte greu de realizat. Dorința subiectului de a incorpora valori noi, atitudinea proactivă a acestuia au dus la sporirea curiozității, originalității și interesului, la trezirea unui puternic sentiment al identității, corelat cu respectul pentru diversitate.

În acest context, menționăm importanța și utilitatea *lucrului individual* al studentului. Ca metodă și filosofie a educației, în care studentul cu forțele proprii achiziționează cunoștințe și dezvoltă gândirea critică, lucrul individual este o activitate realizată de student, centrată pe student, cu posibilitatea alegerii modalităților de realizare a finalităților de studiu. Lucrul individual presupune *responsabilitate* sporită din partea studentului pentru atingerea scopului propus pentru învățare, dar și responsabilitate sporită a cadrului didactic de a orienta valoric activitatea discipolului, a monitoriza procesul de formare profesională.

În vederea dezvoltării metacogniției și motivației studenților, în activitățile practico-aplicative am recurs la strategiile bazate pe munca individuală, pe rezolvarea în mod independent a problemelor, armonizate cu strategiile care stimulează *reflecția personală*, interacțiunea cu ceilalți, asumarea în mod conștient și responsabil a sarcinilor didactice, sporirea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea spiritului de inițiativă, independența gândirii și implicarea afectivă. Sub aspect didactic, lucrul individual a fost realizat sub formă de notițe; realizarea de sarcini; formularea de întrebări și răspunsuri la întrebări; soluționarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă; de comentarii critice și reflecții personale; oferire de feedback constructiv; prezentări individuale/de grup (proiecte, comunicări tematice, sinteze teoretice). Astfel, prin deprinderile de a formula afirmații logice despre proprietăți, deprinderile de gândire inductivă și deductivă la analiza dificultăților proprii, am contribuit la formarea gândirii *logico-algoritmice* și a gândirii *sistemic-combinatorii*, care presupune deprinderi de a analiza o problemă multiaspectual.

Dacă am lua în considerare Modelul (MPOVFP) aplicat în cercetare, atunci este clar că demersul formativ nu poate fi limitat doar la aplicarea matricei. Traectoria potențială a parcurgerii valorilor dinspre referențial spre a fi interiorizate este condiționată de toate componentele Modelului, de intersecția dintre factorii obiectivi și subiectivi, de raportul dintre subiect și dezirabilul social, dar și de managementul componentelor participante la valorizare.

După cum am menționat anterior, punctul de plecare în formarea specialistului este *referențialul valoric profesional*. Considerăm că nu există o percepție clară a întregului proces de formare profesională ca act de valorizare a personalității studentului nici la nivelul teoriei educației, nici la nivelul procesului instructiv-educativ. Chiar dacă în documentele normative sînt stipulate anumite valori, ele nu ajung să fie transpuse în practică, deoarece nu este formulat explicit un sistem de valori la care să se raporteze un domeniu de formare profesională, nu s-a explicat modul de proiectare și realizare a acestor valori. Astfel, la nivelul procesului de învățămînt superior este simțită lipsa acută a unor coordonate valorice clar determinate pentru fiecare specialitate, așa cum se procedează în multe țări din lume, unde orice instituție de învățămînt superior, departament, facultate stabilesc mai întîi *profilul valoric al specialistului pe care îl formează, tipul de personalitate și valorile acestuia*.

Ținînd cont de corelația dintre instituțiile de învățămînt și mediul social de integrare a absolventului, constatăm creșterea importanței funcționalității cunoștințelor obținute. Astăzi, se pune accentul pe capacitatea absolventului universitar de a demonstra un comportament axat pe principiile colaborării, capacitatea de a soluționa problemele de serviciu, de a rezolva situațiile-problemă, de a emite soluții și idei noi. Volumul de cunoștințe, apreciat tradițional drept indiciu determinant al calității pregătirii profesionale, cedează în fața altor indicatori, ca, de exemplu, calitatea comportamentului. *Modelul curricular centrat pe competențe* răspunde cerințelor actuale ale vieții profesionale și sociale, ale pieței muncii grație construirii demersurilor și influențelor didactice în perspectiva dobîndirii de către studenți a unor *achiziții integrate*, care răspund pragmatic cerințelor sociale.

În acest context, considerăm extrem de importantă reafirmarea suportului valoric al competențelor profesionale prin fortificarea rolului atitudinii ca expresie a personalității în ansamblu. Corelarea valorilor referențialului cu competențele profesionale formate nu este una directă, deoarece competența se manifestă printr-un comportament, deci proiectarea competențelor profesionale stipulate în curriculumul universitar trebuie să vizeze explicit nu doar cunoștințe și abilități, dar și relația *atitudini-valori*, necesare specialistului în devenire. Parcursul valorilor dinspre RVP spre a fi exteriorizate în comportamente integer este de durată, deoarece este dependent de o serie de factori: intensitatea atitudinii, cantitatea și calitatea de informație integritatea personalității cadrului didactic etc.

Deoarece competențele profesionale presupun un comportament complex, în procesul formării acestora se includ nivelurile comportamentale prin utilizarea taxonomiei, care indică trei niveluri de complexitate a comportamentului: 1. cunoaștere/comprehensiune; 2. aplicare; 3. integrare. Îmbinarea acestora presupune un comportament complex, în esență, formarea unor

competențe care stabilesc conexiunea cunoștințelor teoretice, a abilităților tipice unui gen concret de activitate și atitudinilor corespunzătoare. La această etapă, parcursul valorilor referențialului spre a fi interiorizate este asigurat de o dublă perspectivă didactică: *1. valorificarea conștientă și sistematică a obiectivelor afective; 2. corelarea etapelor Matricei interiorizării valorilor cu taxonomia obiectivelor prin aplicarea metodelor procedurale și activităților descrise pentru fiecare etapă.*

Observăm că concepția curriculară a USM corespunde concepției Bologna, conform căreia taxonomia obiectivelor reprezintă un instrument explicit în procesul de formare a competențelor. Mai mult, această concepție vine în concordanță cu etapele interiorizării valorilor, deoarece coincid cu taxonomia obiectivelor. În opinia noastră, achizițiile integrate, pe care le dobândește un student, sînt condiționate de realizarea constantă la nivel de proces a obiectivelor curriculare afective alături de cele cognitive și de aplicare, de preocuparea permanentă a cadrelor didactice de latura educativă a procesului de predare - învățare. Parcursul valorilor referențialului presupune valorificarea coerentă a conținuturilor ca mijloace prin care se vizează atingerea obiectivelor de referință, urmînd ca, în timp, să se asigure formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe educaționale integrate. Astfel, se creează premisele asigurării coerenței interne, a valențelor formative pentru procesul de proiectare curriculară: referențial – competențe – obiective de referință ↔ etapele interiorizării valorilor – conținuturi – metode.

Predarea – învățarea limbilor străine presupune *studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar*. Limba străină vehiculează nu doar conținuturi lingvistice, dar și axiologice prin cultură, civilizație și literatură. Profesorii își vor adapta demersurile didactice explicite în funcție de nevoile reale ale acestuia, atît în selectarea textelor pentru studiu, cît și a metodelor activ-participative, de dezvoltare a spiritului critic și creativ, a activităților didactice de tip formativ, care presupun implicare și interacțiune, brainstorming și creativitate. Studenții sînt încurajați să gîndească cuprinzător, să formuleze ipoteze care depășesc și unifică răspunsurile factuale prin construcții teoretice cu grade diferite de cuprindere și abstracție. Ei sînt încurajați să-și asume ipotezele și să caute probe în favoarea lor. De aici și importanța alegerii textelor și a strategiilor. În privința selecției, criteriile importante vizează: diversitatea structurilor textuale și proporția corectă literar/non-literar; diversitatea tematică, valoarea formativă a temelor și consonanța lor cu orizontul de așteptare al studenților; calitățile lingvistice ale textelor, nivelul de lizibilitate.

În contextul respectiv, am considerat importantă din punct de vedere didactic prezentarea grafică a parcursului valorilor. Menționăm că acest demers se bazează pe activitățile predare-învățare în cadrul disciplinei *Lexicul Limbii Engleze*, anul I, Facultatea de Limbi Străine. Drept material didactic a servit textul *Why I didn't want to be a millionaire* [216, p.35; Anexa 9].

Tabelul 3.2.6 Parcursul didactic al interiorizării valorilor referențialului

REFERENȚIAL VALORIC	
selectarea valorilor încadrate în competențele profesionale, pe care intenționăm și reușim să le formăm prin disciplina predată	1. <i>integritate</i> 2. <i>responsabilitate</i> ; 3. <i>altruism</i> ; 4. <i>empatie</i> ; 5. <i>comportament civic</i> .
CURRICULUM-UL DISCIPLINEI	
competențe profesionale	competențe profesionale selectate din CNC
1.evaluarea axiologică (critică, obiectivă, creativă; orală/scrisă) a oricărui tip de text/mesaj textual în limba engleză prin sintetizarea informației și emiterea judecăților de valoare; 2.recunoașterea caracteristicilor paralingvistice ale comunicării prin abilitatea de a înțelege și de a-i face pe ceilalți să înțeleagă diverse mesaje într-o varietate de situații, demonstrând empatie și încredere în relațiile cu ceilalți; 3.organizarea activității de învățare individuală/în grup, folosind cunoștințele despre oportunitățile de (auto) educație și formare prin automotivare, adaptare și flexibilitate; 4.acționarea proactivă și pozitivă la schimbări prin cunoașterea căilor de identificare a celor mai bune șanse de reușită; 5.explorarea diversității și multiculturalității prin aplicarea strategiilor de comunicare lingvistică și culturală, demonstrând respect pentru interculturalitate și multiculturalitate;	1.valorificarea resurselor culturale în scopul promovării valorilor autentice ale civilizației moderne; 2. demonstrarea comportamentului etic în context profesional; 3. acționarea în echipă în vederea rezolvării problemelor profesionale; 4. demonstrarea responsabilității pentru calitatea rezultatelor profesionale.
obiective de referință	etapele interiorizării valor.
1.Să identifice tipuri de valori spirituale/materiale ale societății ; 2.Să explice reprezentările proprii despre <i>caritate</i> și <i>voluntariat</i> ; 3. Să diferențieze valorile mesajului textului lecturat;	<i>cunoașterea teoretică a valorilor</i> ;
4. Să utilizeze timpurile <i>present tenses</i> pentru a descrie modalitățile personale de administrare a banilor; 5. Să deducă diverse forme de sensibilizare a tinerilor privind gestionarea inteligentă a banilor; 6. Să analizeze beneficiile (competențe, valori) dobândite prin activități de voluntariat, folosind gradele de comparație a adjectivelor ;	<i>recunoașterea și aplicarea afectivă a valorilor</i> ;
7. Să elaboreze strategii de soluționare a conflictului de valori sugerat de mesajul textului. 8. Să propună oportunități de participare a tinerilor la rezolvarea problemelor comunității.	<i>crearea valorilor noi</i>
unități de conținut	Why I didn't want to be a millionaire?; It was a holiday, but it changed my life; My life without money

Astfel, pe baza textului din manualul de studiu, am dedus valorile referențialului sugerate de mesajul textului, pe care ne-am axat în demersul formativ. Competențele profesionale pe care le-am formulat mai apoi se referă la multiple situații și teme abordate în contextul studierii limbilor străine, deci pot fi formate alături de competențele pur lingvistice. De altfel, în demersul de stabilire a acestor competențe am avut în vedere „intersecția” dintre: *domeniul didactic*, respectiv existența ariilor curriculare, *domeniul socio-economic*, respectiv pregătirea pentru piața muncii și *domeniul de cunoaștere* reprezentat de disciplina de studiu. Prin operaționalizarea obiectivelor de referință și explicitarea la nivel de proces a valorilor referențialului prin intermediul etapelor de interiorizare a valorilor, am tins spre modelarea atitudinilor și comportamentelor, cultivând astfel personalitatea studentului. Menționăm că am urmărit insistent să dinamizăm afectiv și motivațional fiecare activitate didactică de formare a specialistului în devenire.

Deși se consideră că procesul interiorizării valorilor, în special din perspectiva didactică, este unul complicat, puțin cercetat, de durată, cu efecte potențiale, nonlinear, greu de operaționalizat, măsurat și evaluat, conchidem că există toate circumstanțele socioculturale și psihopedagogice de a integra componentele Modelului, de a marca grafic conexiunea dintre elementele din care derivă valorile și de a aplica matricea interiorizării valorilor.

Menționăm, că Matricea poate fi aplicată în diverse contexte, ce nu țin neapărat de predarea limbilor străine. Profesorul universitar poate adopta o atitudine axiologică față de conținutul predat. Orice materie științifică devine relevantă când este fundamentată pe un orizont valoric mai larg, prin desprinderea unor înțelesuri și corelarea cu dimensiunile umanului.

Calitatea acțiunilor psihoeducaționale orientate spre interiorizarea valorilor este dependentă de o serie de factori care sînt generați de comportamentul profesorului. Experimentul de formare, precum și analiza reperelor teoretice (M.Golu, P.Iluț, V.Guțu, C.Cucoș, S.Cristea, C.Enăchescu, I.Neașu, V.Pâslaru, L.Cuznețov etc.), a experienței educative și a observațiilor științifice ne-a permis să valorificăm premisele care asigură o educație eficientă pentru valori profesionale, care trebuie cunoscute și respectate de către profesori: acceptarea dreptului studenților de a avea valori diferite de ale sale; evitarea oricărei tendințe de moralizare; încurajarea studentului să examineze și să mediteze asupra propriilor valori; crearea unui climat de acceptare și deschidere care va facilita tehnicile de clarificare a valorilor, a condițiilor pentru inițiative angajante și reflectiv; asigurarea sprijinului în luarea deciziilor, promovarea unui stil de comunicare proactiv; susținerea studentului în stabilirea scopurilor și a acțiunilor conform propriilor valori; asigurarea unității între cognitiv, afectiv și volitiv; relevanța valorică a modelelor comportamentale oferite de profesori; continuitatea în timp a stimulării și monitorizării; racordarea la viața reală, la istorie, la viitor, la experiența subiecților și la resursele imaginative

ale acestora; comunicarea explicită de către profesor a așteptărilor pe care le au față de subiecți.

În procesul valorificării Modelului (MPOVFP) au fost selectate din literatura de specialitate cele mai eficiente metode pentru realizarea scopurilor fixate. Metodele aplicate în cadrul experimentului formativ au fost:

- 1) *metodele operaționale* (studiul de caz, simularea, jocul de rol), care conferă operaționalitate cunoștințelor;
- 2) *metodele activ-participative* (grouptraining-ul, studiul de caz, elaborarea de proiecte etc.), care oferă posibilitatea de a exersa și aplica cunoștințele asimilate;
- 3) *metodele în care predomină acțiunea de comunicare* (expunerea, explicația, conversația euristică, dezbateră, problematizarea, brainstorming-ul, metoda „argumentării”, reflecția etc.)

Menționăm că modelele procedurale ale Matricei (MIV) pot fi ușor folosite în contextul acestor metode, iar valorificarea acestora va eficientiza procesul de predare-învățare prin raportarea continuă la oricare metodă didactică.

Conținuturile utilizate au sugerat utilizarea următoarelor mijloace de învățămînt: 1. *informativ-demonstrative*: schițe, scheme, planșe, texte; 2. *de evaluare a rezultatelor*: chestionare distributive, fișe de evaluare.

Aspectele elucidate anterior permit formularea următoarelor concluzii:

1. Succesul incorporării valorilor în formarea profesională va fi asigurat de implementarea *Matricei interiorizării valorilor* prin parcurgerea tuturor etapelor matricei;
2. Tabelul *Parcursul didactic al interiorizării valorilor referențialului* consolidează rolul Modelului (MPOVFP) pentru eficientizarea procesului de valorizare a formării profesionale;
3. Comportamentul profesorului va fi orientat spre asigurarea condițiilor sub aspect operațional, necesare valorificării demersului formativ;
4. Elementele metodologice se vor raporta la structura matricei și vor opera selectiv în jurul unui set acțional, stabilit prin: reflecții individuale și de grup, discuții, debateri, formularea de ipoteze, tehnici de ascultare etc.

3.3. Evaluarea demersului investigativ-experimental al formării orientărilor valorice

O ultimă parte în desfășurarea prezentei cercetări a constituit experimentul de evaluare. Acesta a avut drept scop elucidarea rezultatelor obținute prin organizarea și desfășurarea etapei formative a experimentului pedagogic, orientat spre interiorizarea VP necesare absolventului universității. Menționăm că experimentul pedagogic a constituit atât o cercetare constatativă, cât și o formare longitudinală pe parcursul anilor 2012-2014. Etapa de verificare a fost realizată la sfârșitul lunii septembrie, 2014, pe eșantionul de studenți absolvenți de la anul trei, facultățile de

Limbi Străine, Drept și Științe Economice. Astfel, subiecții lotului experimental au fost studenții de la Facultatea de Limbi Străine (28 de subiecți), iar lotul de control a cuprins studenții Facultății de Drept (24 de studenți) și Științe Economice (27 de studenți). Am urmărit aplicarea repetată a chestionarului Rokeach pe ambele loturi pentru a observa capacitatea studenților absolvenți de a selecta registrul de valori prioritare din chestionar.

Dacă analizăm valorile-scop în lotul experimental, observăm schimbări semnificative pe anumite segmente.

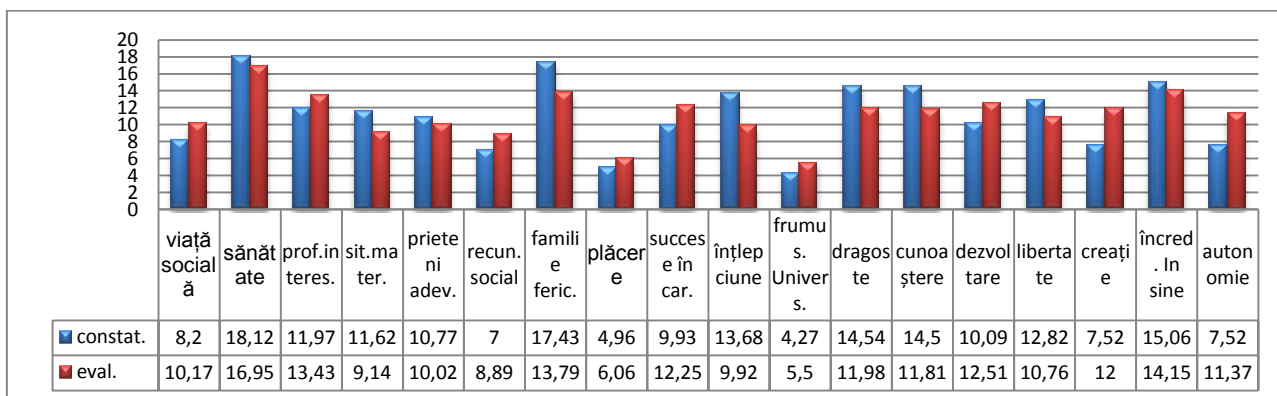


Figura 3.3.1 Ponderea valorilor-scop la etapa de constatare și etapa de evaluare în lotul experimental (Facultatea de Limbi Străine)

Astfel, observăm o tendință ușor descendentă a valorilor *viață familială fericită*, *sănătate*, *libertate*, *încredere în sine* și *cunoaștere*. Pe de altă parte, variabilele care au înregistrat o creștere sînt *viața socială*, *profesia interesantă*, *recunoaștere socială*, *frumusețea universului*, *dezvoltare*, *creație*, *autonomie*, *plăcerea* și *succese în carieră*.

Menționăm că influența implicită și explicită a demersului formativ a contribuit la activarea valorilor profesionale care se corelează cu domeniul profesional și respectiv sînt compatibile cu RV. Astfel, *creația* și *dezvoltarea* au devenit valori prioritare printre subiecții lotului experimental, iar *încrederea în sine*, cu o mică scădere, și-a păstrat poziția de VPÎ.

La o analiză atentă a itemilor observăm că VPÎ din această taxonomie la etapa de evaluare, nu diferă semnificativ de cele activate în cadrul experimentului de constatare. Cu excepția valorilor *creație* și *dezvoltare*, valorile *sănătate*, *profesie interesantă*, *viață familială fericită* și *încredere în sine* și-au păstrat poziția de valori prioritare la finele etapei de evaluare. În opinia noastră, motivul principal al acestei stabilități ar putea fi faptul că anumite valori (sănătate, fericire, avere etc.) sînt atît de profund asimilate, încît sînt luate ca atare și respectiv pot fi foarte greu schimbate. Acest fapt se datorează funcției de orientare acțională pe termen lung a acestor valori, dar și influențelor socio-biologico-ereditare la care sînt supuși tinerii. Valorile din figura 3.3.2 reprezintă valori-instrumente, prin care subiecții doresc să-și atingă scopurile.

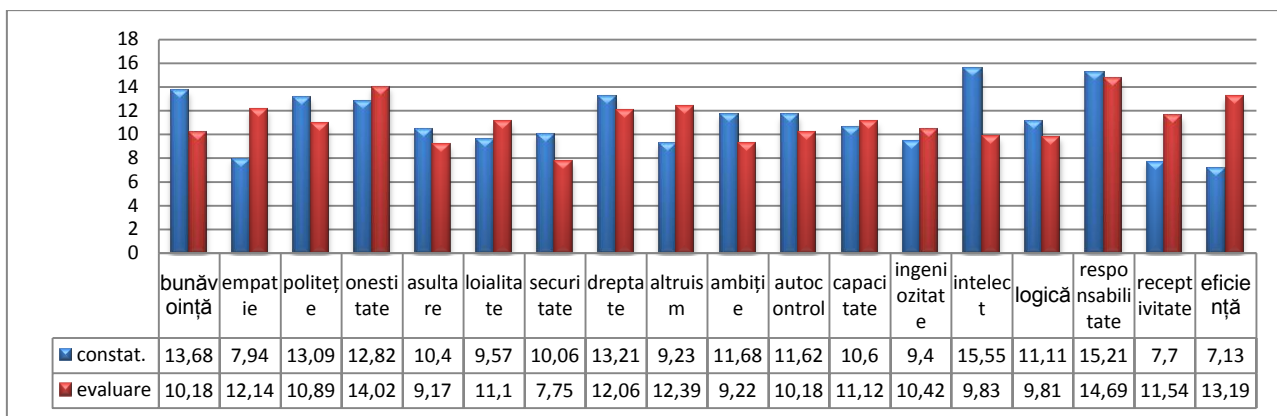


Figura 3.3.2 Ponderea valorilor-instrumente la etapa de constatare și etapa de evaluare în lotul experimental (Facultatea de Limbi Străine)

Compararea datelor experimentale din ambele etape ne-a permis să urmărim evoluția valorilor și mutațiile ce s-au produs în configurațiile valorice ale subiecților. Distribuția variabilelor din acest tabel este caracterizată de aceeași omogenitate relativă produsă la etapa de constatare, dar cu accentul pe alte variabile. Este interesant faptul că subiecții lotului experimental nu optează atât de mult pentru *bunăvoință*, *politețe*, *securitate*, *ascultare*, *dreptate*, *ambii*, *autocontrol*, *intelect*, *logică* și *responsabilitate*, aceste valori înregistrând o deplasare dinspre valori cu frecvență ridicată sau medie spre o frecvență scăzută. Drept rezultat, acest fapt a generat o importanță ridicată atribuită altor valori din această taxonomie. Astfel, traiectoria valorilor *empatie*, *onestitate*, *loialitate*, *dreptate*, *eficiență*, *receptivitate*, *ingenozitate*, *capacitate* și *altruism* este ascendentă. Mai mult, *onestitatea* este unica valoarea care a acumulat peste 14% printre subiecții lotului experimental. Grație demersului formativ longitudinal, valorile *altruismul*, *empatia*, *receptivitatea* și *eficiența* au devenit valori prioritare printre subiecții de la Facultatea de Limbi Străine, iar *responsabilitatea* și *onestitatea* și-au păstrat poziția de VPÎ.

Configurația valorilor-scop din lotul de control este următoarea:

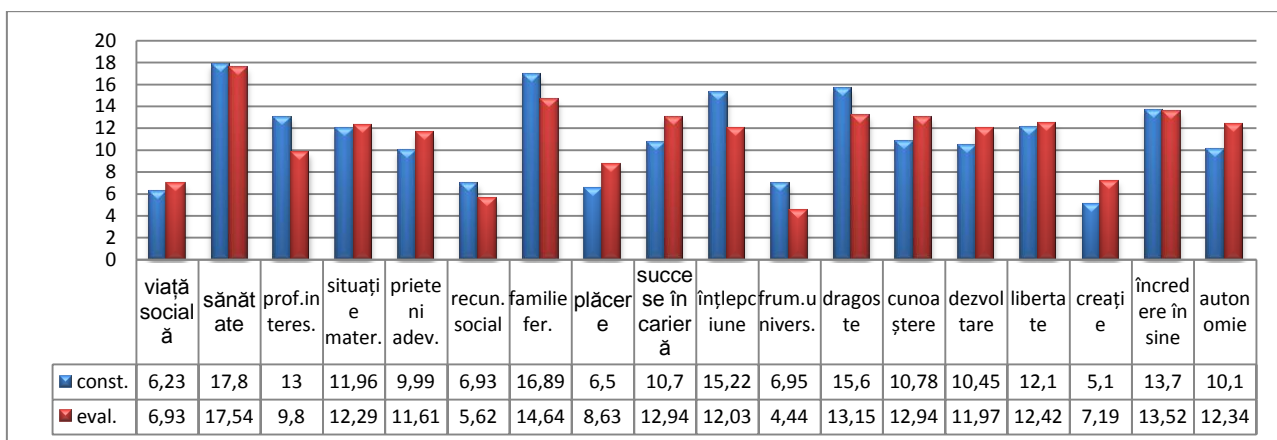


Figura 3.3.3 Ponderea valorilor-scop la etapa de constatare și etapa de evaluare în lotul de control (Facultatea de Științe Economice)

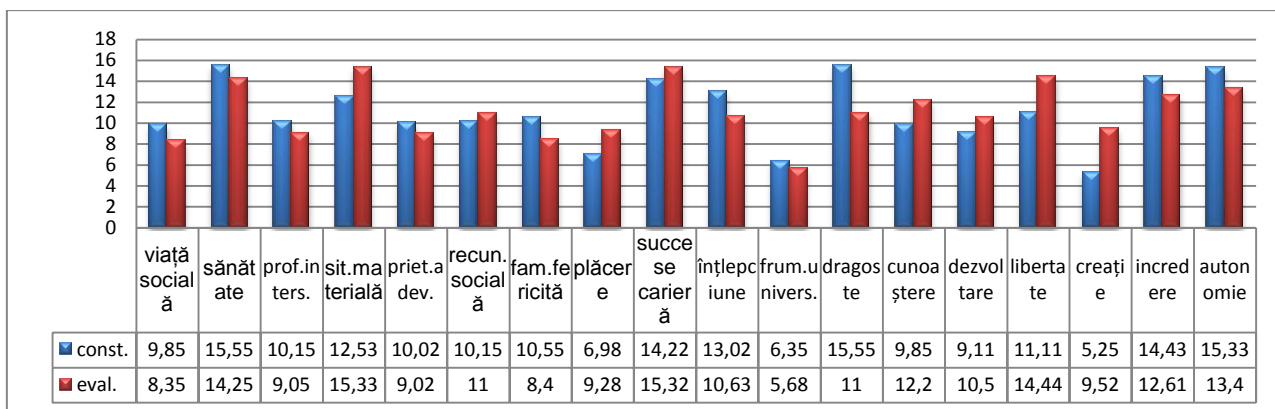


Figura 3.3.4 Ponderea valorilor–scop la etapa de constatare și etapa de evaluare lotul de control (Facultatea de Drept)

Observăm că valorile *viață socială activă, profesie interesantă, familie fericită, înțelepciune, frumusețea universului, dragoste și încredere în sine* au atins frecvențe mai joase printre subiecții ambelor facultăți în comparație cu etapa de constatare. Pe de altă parte, valorile *situație materială, plăcere, succese în carieră, cunoaștere, dezvoltare, libertate și creație* au cunoscut o creștere în raport cu etapa de constatare. Deși au înregistrat o creștere semnificativă, valorile *plăcerea, creația și dezvoltarea* nu se regăsesc printre VPÎ.

Dacă ne referim la *încredere în sine și sănătate*, atunci observăm că doar acestea sînt valorile-scop regăsite în topul valorilor printre studenții ambelor facultăți ale lotului de control. Plecînd de la dorința constantă a subiecților de a avea încredere în sine, menționăm că aceasta derivă din tensiunea dintre ascultare sau imitație față de persoanele adulte și tendința de afirmare a eului, iar *sănătatea* este valoarea din categoria de valori, care nu se prea supune schimbărilor din exterior. Este interesant faptul că *autonomia* și-a păstrat poziția de VP doar printre studenții de la Drept, deși a scăzut cu aproape 2% la etapa de evaluare, pe cînd studenții de la Științe Economice au optat mai mult pentru această variabilă, dar aceasta nu a intrat în topul frecvențelor ridicate; variabila *libertatea* cunoaște o creștere doar printre studenții de la Drept.

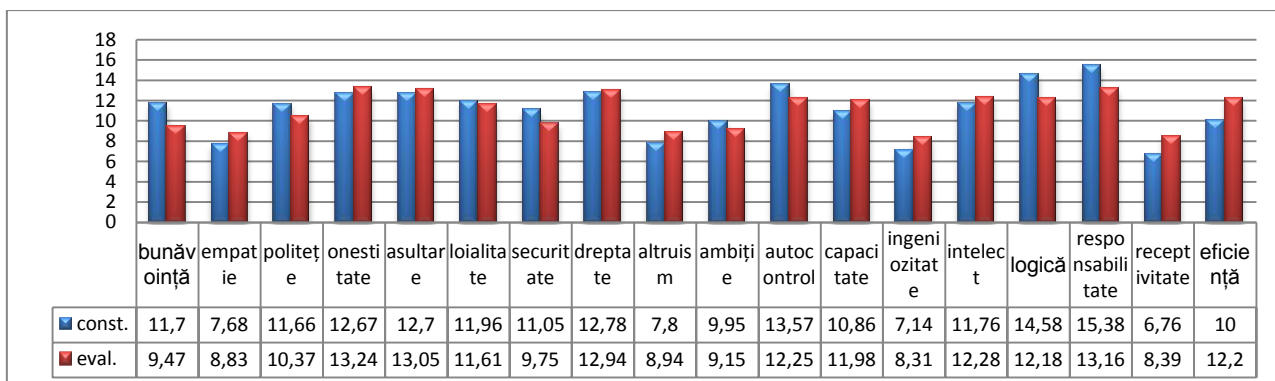


Figura 3.3.5 Ponderea valorilor instrumentale la etapa de constatare și etapa de evaluare în lotul de control (Facultatea de Științe Economice)

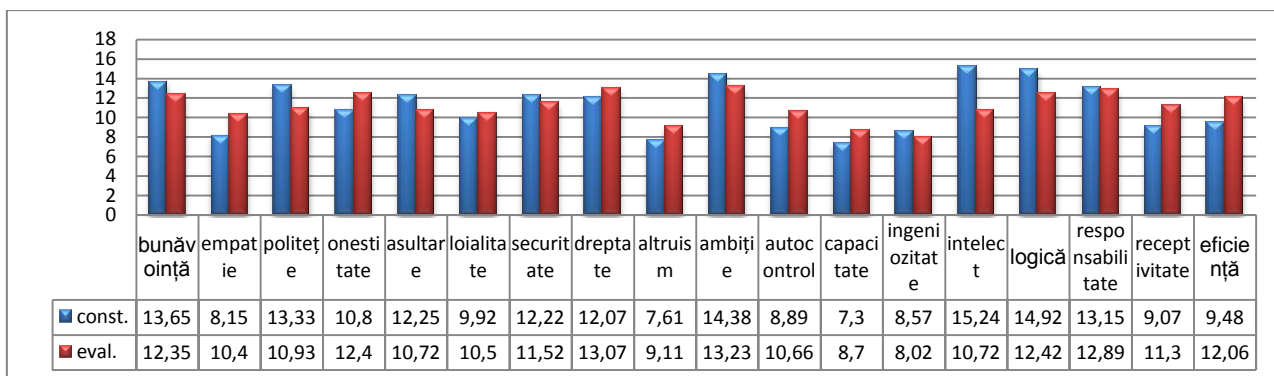


Figura 3.3.6 Ponderea valorilor instrumentale la etapa de constatare și etapa de evaluare în lotul de control (Facultatea de Drept)

Configurația distribuției variabilelor din aceste tabele este caracterizată de aceeași omogenitate relativă produsă la etapa de constatare. Astfel, studenții ambelor facultăți nu optează atât de mult pentru *bunăvoință*, *politețe*, *securitate*, *intelect* și *logică*, aceste valori înregistrând o deplasare dinspre valori cu frecvență ridicată sau medie spre o frecvență scăzută. Ca urmare logică, traiectoria valorilor *empatie*, *onestitate*, *dreptate*, *altruism*, *capacitate*, *receptivitate* și *eficiență* este ascendentă. Valorile *ascultare* și *logică* au fost în topul valorilor prioritare printre subiecții lotului de control la etapa de constatare, iar în urma evaluării finale *ascultarea* a rămas în topul valorilor doar la Științe Economice, iar *logica* la Drept. Deși coboară în ierarhii, *autocontrolul* și-a păstrat poziția de VPÎ pentru Științe Economice, generând o descreștere ușoară; *responsabilitatea* s-a clasat în topul VPÎ printre toți subiecții lotului de control.

Spre deosebire de Facultatea Științe Economice, *intelectul* nu mai este considerat VPÎ de subiecții facultății de Drept, iar *ambitiția*, deși a cunoscut o scădere de mai bine de 1%, și-a păstrat poziția de top printre studenții de la Drept. *Loialitatea* cunoaște o creștere ușoară printre studenții de la Drept, iar *dreptatea* este cel mai mult activată de acești studenți de la Drept. Considerăm că aceste schimbări sînt corelate domeniului profesional și demonstrează influența mediului universitar, acesta fiind efectul influențelor implicite și explicite caracteristice domeniului profesional respectiv. Analiza taxonomiilor valorice, la etapa de constatare și de verificare a experimentului, ne-a ajutat să surprindem schimbările survenite în profilul valoric al studenților.

Tabelul 3.3.1 VPÎ în lotul experimental (evaluarea inițială și evaluarea finală)

Facultate	Limbi și Literaturi Străine (lotul experimental)			
	etapa de constatare (2012)		etapa de control (2014)	
		%		%
VS	1. Sănătate	18,1	VS 1. Sănătate	16,95
	2. Familie fericită	17,43	2. Familie fericită	13,79
	3. Profesie interesantă	11,97	3. Profesie interesantă	13,43
	4. Încredere în sine	15,06	4. Încredere în sine	14,15
	5. Dragoste	14,54	5. Dezvoltare	12,51
	6. Cunoaștere	14,50	6. Creație	12,00

VI	1. Bunăvoință	13,68	VI	1. <i>Onestitate</i>	14,02
	2. Dreptate,egalitate	13,21		2. <i>Altruism</i>	12,39
	3. Politețe	13,09		3. <i>Empatie</i>	12,14
	4. Intelect	15,55		4. <i>Responsabilitate</i>	14,69
	5. Responsabilitate	15,21		5. <i>Eficiență</i>	13,19
	6. Ambiție	11,68		6. <i>Receptivitate, toleranță</i>	11,54

Conturarea profilului valoric al subiecților lotului experimental a scos în evidență diferențe calitative între etapa de constatare și cea de evaluare a experimentului formativ. De data aceasta, în afară de *valorile personale* (sănătate, dragoste, fericire), *materiale* (situație materială asigurată), studenții au optat pentru un șir de valori importante din punctul de vedere al domeniului profesional. Urmărind evoluția profilului valoric, observăm că două valori-scop noi au intrat în topul valorilor prioritare: *dezvoltarea* și *creația*, care au înlocuit *dragostea* și *înțelepciunea*. În ceea ce privește valorile-instrumente pe care trebuie să le aplice studenții pentru atingerea scopurilor activate, menționăm că pozițiile s-au schimbat aproape în întregime. Compararea rezultatelor subiecților lotului experimental cu RV, ne permite să constatăm că valorile prioritare activate de subiecți coincid în mare măsură cu RV, care a reprezentat punctul de reper al demersului nostru. Astfel, din cele 12 VPÎ, 8 valori se regăsesc în referențial: *libertate, autonomie, onestitate, empatie, altruism, receptivitate (toleranță), responsabilitate, eficiență*. Unica valoare regăsită în top este *responsabilitatea*, celelalte valori activate sînt valori care demonstrează compatibilitatea cu domeniul profesional de activitate, cu RV al specialității, acest rezultat demonstrînd rezultatele pozitive ale demersului formativ.

Corelarea valorilor referențialului cu valorile din chestionarul Rokeach aplicat în cercetarea noastră ne-a permis să selectăm cîteva valori profesionale, pe care ne-am axat în demersul formativ, și să urmărim evoluția acestora pe parcursul a trei ani:

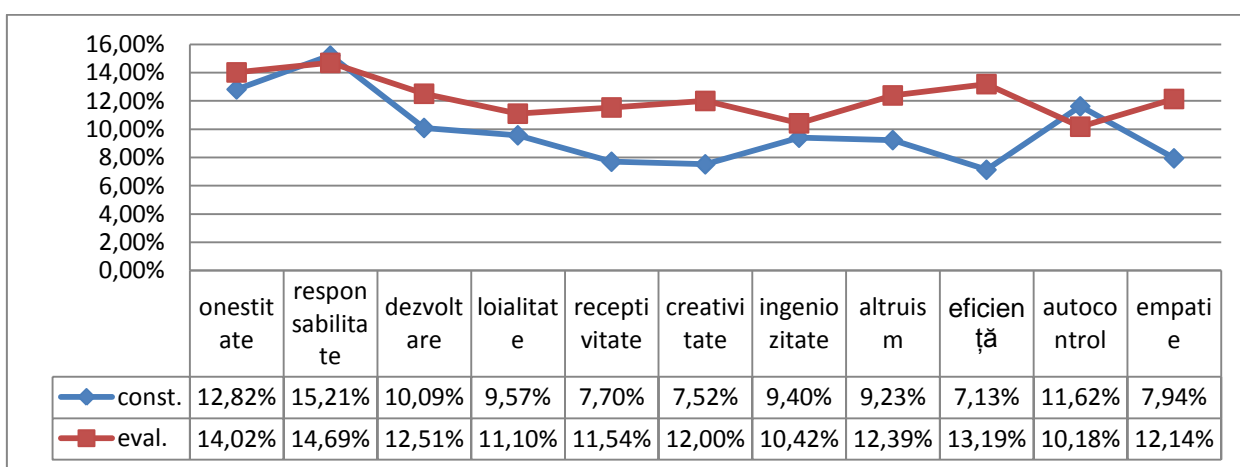


Figura 3.3.7 Diferențele dintre ponderea valorilor referențialului din lotul experimental la etapa de constatare și etapa de evaluare a experimentului cercetării

Observăm că doar două valori, *responsabilitatea și autocontrolul*, au coborât în ierarhii cu mai puțin de un procent, celelalte valori atingând frecvențe mai înalte. Mai mult, o bună parte din aceste variabile au devenit VPÎ.

Faptul că subiecții lotului experimental au activat majoritatea valorilor referențialului demonstrează eficiența stagiului de formare, ceea ce dovedește eficacitatea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP). Astfel, s-a demonstrat că interiorizarea valorilor profesionale *poate fi operaționalizată la nivel de proces*. Deși achiziția valorilor este un demers longitudinal, destul de dificil, fără rezultate imediate, cu efecte potențiale, greu de evaluat, constatăm că esența acestui demers este *cunoașterea calitativă a valorilor prin cunoașterea și conceptualizarea lor, înțelegerea propriilor valori și dezvoltarea capacității de modelare proprie*. Pe parcursul stagiului de formare, studenții au conștientizat importanța valorilor pentru activitatea profesională și au depus eforturi de înțelegere a acestora, au aplicat strategii de cunoaștere a valorilor prin reflecție și comunicare, și-au asumat conștient anumite comportamente noi, au acceptat/onorat anumite responsabilități potrivit statutului de student, orientate spre creșterea gradului de autocontrol a proceselor reglatorii și spre autodezvoltarea personală continuă a propriei personalități. Ca urmare, studenții sînt mai activi, manifestă inițiativă, antrenează gîndirea pozitivă în stabilirea relațiilor și în rezolvarea conflictelor, ceea ce a contribuit la dezvoltarea încrederii în propriile forțe și la dezvoltarea personalității. Rezultatele obținute în lotul experimental demonstrează că „de la sine” nu se prea formează valori, chiar dacă se pune accent pe cunoaștere. Prin urmare, dacă nu se produc celelalte două etape ale matricei – valorificarea și valorizarea – nu are loc nici interiorizarea.

Urmărind evoluția valorilor în lotul experimental, menționăm că implicațiile formative au contribuit nu numai la activarea valorilor referențialului, dar și la alte valori care au cunoscut o creștere a frecvențelor la etapa finală:

Tabelul 3.3.2 Evoluția valorilor care nu au intrat în topul VPÎ în lotul experimental

	VALORI	eșantionul experimental	
		etapa inițială	etapa finală
1.	Loialitate	9,57%	11,10%
2.	Capacitate	10,60%	11,12%
3.	Ingeniozitate	9,40%	10,42%
4.	Viață socială activă	8,20%	10,17%
5.	Recunoaștere socială	7,00%	8,89%
6.	Succese în carieră	9,93%	12,25%

Astfel, frecvențele ridicate ale altor valori decît cele din referențialul valoric demonstrează că

aceste valori au cunoscut o creștere nu doar datorită demersului formativ sau explicit, dar și influențelor implicite ale mediului universitar. Prin urmare, *formarea implicită și explicită oferă un diapazon mai larg pentru deschideri în domeniul interiorizării valorilor.*

În cazul lotului de control, constatăm că profilul valoric nu s-a modificat considerabil. Dacă analizăm evoluția valorilor-scop, atunci observăm că, în cazul studenților de la Drept, *libertatea* înlocuiește *dragostea*, iar pentru studenții Facultății de Științe Economice mai relevante sînt *succese în carieră* și *cunoașterea* decît *profesia interesantă* și *înțelepciunea*, deși întrevădem anumite apropieri de conținut. Analiza valorilor instrumentale ale acestor subiecți nu demonstrează schimbări semnificative față de valorile activate la etapa de constatare.

Tabelul 3.3.3 VPÎ ale lotului de control, Științe Economice (evaluarea inițială/evaluarea finală)

Facultate		Științe Economice (lotul de control)			
etapa de constatare (2012)		%	etapa de control (2014)		%
VS	1.Sănătate	17,80	VS	1.Sănătate	18,00
	2.Familie fericită	16,89		2. Familie fericită	14,64
	3.Profesie interesantă	13,00		3. Succese în carieră	12,94
	4.Dragoste	15,60		4. Încredere în sine	13,52
	5.Înțelepciune	15,22		5. Dragoste	13,15
	6.Încredere în sine	13,70		6.Cunoaștere	12,94
VI	1. Responsabilitate	15,38	VI	1. Onestitate	13,24
	2.Logică	14,50		2. Ascultare	13,00
	3.Autocontrol	13,57		3. Dreptate	12,94
	4.Dreptate, egalitate	12,78		4. Responsabilitate	13,16
	5.Ascultare, tradiție	12,70		5. Intellect	12,28
	6. Onestitate	12,67		6. Autocontrol	12,25

Tabelul 3.3.4 VPÎ ale lotului de control, Facultatea de Drept (evaluarea inițială /eval. finală)

Facultate		Drept (lotul de control)			
etapa de constatare (2012)		%	etapa de control (2014)		%
VS	1. Sănătate	15,55	VS	1. Situație materială	15,33
	2. Succese în carieră	14,22		2. Succese în carieră	15,32
	3. Situație materială	12,53		3. Sănătate	14,25
	4. Dragoste	15,55		4. Libertate	14,44
	5. Autonomie	15,33		5. Autonomie	13,40
	6. Încredere în sine	14,43		6. Încredere în sine	12,61
VI	1. Intellect	15,24	VI	1. Dreptate	13,07
	2. Logică	14,92		2. Onestitate	12,40
	3. Ambiție	14,38		3. Bunăvoință	12,35
	4. Bunăvoință	13,60		4. Ambiție	13,23
	5. Politețe	13,33		5. Responsabilitate	12,89
	6. Ascultare	12,25		6. Logică	12,42

Astfel, studenții de la Drept au optat mai mult pentru *securitate* și *dreptate* decât pentru *intelect* și *politețe*, iar studenții de la Științe Economice au activat *intelectul* în defavoarea *logicii*. Comparând valorile prioritare ale lotului de control cu valorile referențialului, constatăm că subiecții Facultății de Științe Economice au activat cinci valori profesionale din referențial: *onestitate*, *ascultare* (*respectarea regulamentului de ordine interioară*), *autocontrol*, *dreptate* și *responsabilitate*, iar studenții de la Drept au optat mai mult pentru *libertate*, *autonomie*, *logică*, *dreptate*, *responsabilitate*, *onestitate*.

Selectând valorile din chestionarul Rokeach, care sînt mai apropiate de RV și principiilor domeniului, am urmărit evoluția acestora pe parcursul a celor trei ani de studii:

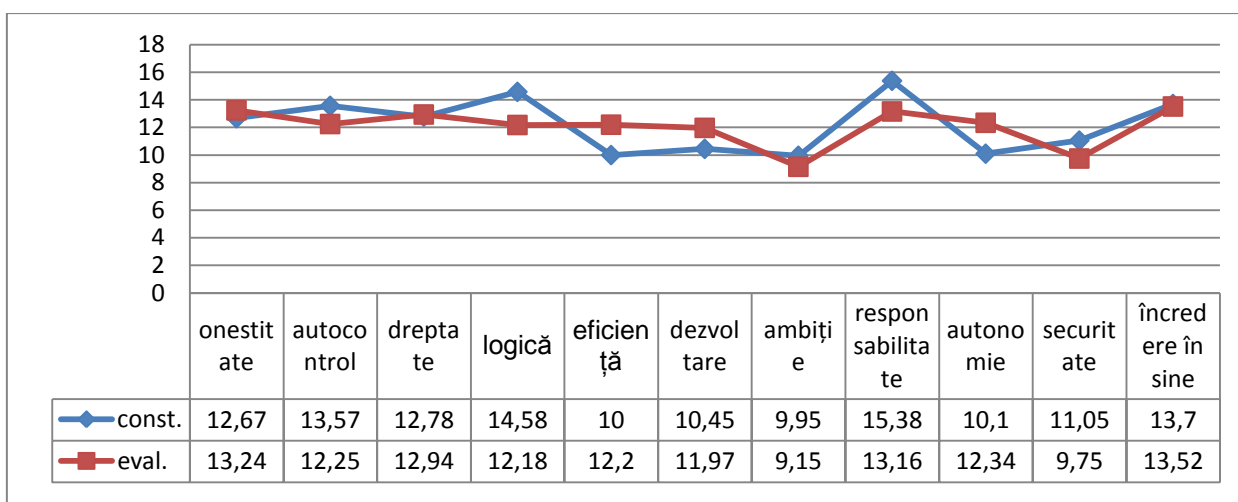


Figura 3.3.8 Diferențele dintre ponderea (%) valorilor referențialului din lotul de control la etapa de constatare și etapa de evaluare a experimentului cercetării (Științe Economice).

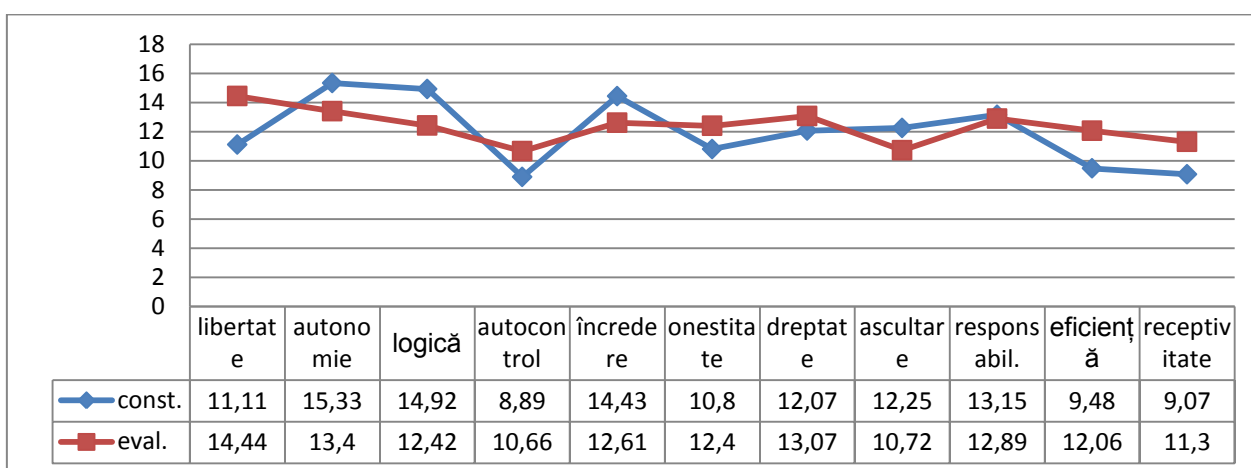


Figura 3.3.9 Diferențele dintre ponderea (%) valorilor referențialului din lotul de control la etapa de constatare și etapa de evaluare a experimentului cercetării (Drept)

Analiza evoluției valorilor referențialului în lotul de control demonstrează interferențele ce s-au produs între frecvențele valorilor pe durata studiilor. Astfel, valorile care au cunoscut o creștere, deși nesemnificativă, printre studenții de la Științe Economice sînt *onestitate*, *dreptate*,

eficiență, dezvoltare și autonomie; studenții de la Drept au optat mai mult pentru *libertate, autocontrol, onestitate, eficiență și receptivitate*. O altă constatare ar fi omogenitatea dintre frecvențele maxime și minime ale valorilor, acesta fiind rezultatul mediului academic care a influențat și a modificat prioritățile studenților prin formarea implicită. Acest fapt este confirmat și de evoluția valorilor care nu au intrat în topul VP printre subiecții lotului de control.

Tabelul 3.3.5. Evoluția VP care nu au intrat în topul valorilor prioritare în lotul de control

	VALORI	Facultatea Drept		Facultatea Științe Economice	
		etapa inițială	etapa finală	etapa inițială	etapa finală
1.	Cunoaștere	9,85%	12,2%	9,76%	12,94%
2.	Creație	5,25%	9,52%	5,10%	7,19%
3.	Dezvoltare	9,11%	10,50%	10,45%	11,97%
4.	Empatie	8,15%	10,40%	7,68%	8,83%
5.	Altruism	7,61%	9,11%	7,80%	8,94%
6.	Capacitate	7,30%	8,70%	10,86%	11,98%
7.	Ingeniozitate	-	-	7,14%	8,31%
8.	Autocontrol	8,89%	10,66%	-	-
9.	Receptivitate	9,07%	11,30%	6,74%	8,39%
10.	Eficiență	9,48%	12,06%	10,00%	12,20%

Astfel, vedem că, deși subiecții facultăților de Drept și Științe Economice nu au fost supuși demersului formativ în cadrul experimentului pedagogic, un șir de valori profesionale au atins frecvențe mai înalte decât la etapa de constatare. Acest fapt confirmă ideea că *formarea implicită* a produs anumite schimbări în profilul valoric al studenților absolvenți. Schimbările demonstrează creșterea frecvenței a mai multe valori profesionale, autentice, evoluție care se datorează culturii organizaționale și raporturilor ce se produc între interacțiunea profesor-student.

O altă explicație ar fi și faptul că axarea învățământului superior pe formarea competențelor generale și specifice, prin valorificarea conținuturilor, exprimă esența acțională cu un caracter pronunțat social al comportamentului, care este ghidat de anumite valori, acestea fiind invocate și de mediul universitar.

Analizând formarea implicită ca mijloc de valorizare a personalității studentului, menționăm că formarea implicită își atinge potențialitatea maximă doar la nivel de sistem instituțional, deoarece vizează direct aspectul previzibilului, este mai organizată la nivel de proces și sistem, fiind direct influențată de formarea explicită, ceea ce-i conferă un rol important în valorizarea personalității studentului.

Într-o fază ulterioară, avînd în vedere schimbările survenite de la o etapă la alta pe ambele loturi, am decis asupra delimitării orientărilor valorice pentru a surprinde deplasările de variabile. De data aceasta, influența majoră asupra profilului valoric se datorează mediului universitar și funcției de valorizare a acestuia. Folosind teoria lui Sh.Schwartz, am distribuit VPÎ la etapa de control a experimentului și am obținut următoarea configurație:

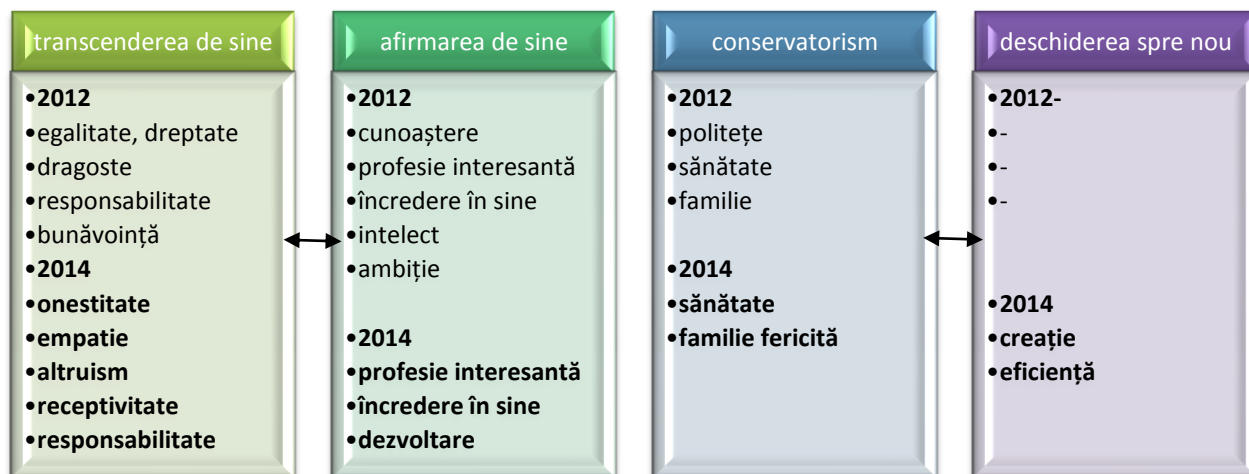


Figura 3.3.10 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Limbi Străine (lotul experimental)

Analiza comparată a rezultatelor lotului experimental ne ajută să identificăm atât deplasări cantitative, cât și calitative. De data aceasta, subiecții au activat cel mai mult *transcenderea de sine*, adică dorința de înțelegere, apreciere, toleranță, protecție pentru binele oamenilor, ceea ce corespunde domeniului profesional de activitate. Semnificăm o diferență calitativă a VPÎ din această categorie, deoarece aceste valori pot fi interpretate din punctul de vedere al activității profesionale, ele sunt profunde, constituind un suport axiologic necesar unui cadru didactic și corelează direct cu referențialul valoric.

Orientarea valorică *afirmarea de sine* confirmă dorința subiecților de a avea *încredere în sine*, însoțită de *profesie interesantă* și *dezvoltare*. Cele din urmă vorbesc despre dorința subiecților de a avea succes personal prin demonstrarea competențelor profesionale.

Orientarea valorică *conservatorism* a păstrat două valori personale *sănătate* și *viață familială fericită*, fapt care demonstrează aspirația tinerilor pentru stabilitate și armonie. În acest context, este semnificativă activarea valorilor *creație* și *eficiență* din orientarea valorică *deschiderea spre nou*, adică studenții sînt deschiși pentru lucruri noi, provocări, senzații tari și libertatea de a crea și de a explora, acesta fiind un progres în sensul asimilării de valori autentice prin procesele de formare/socializare în contextul mediului universitar.

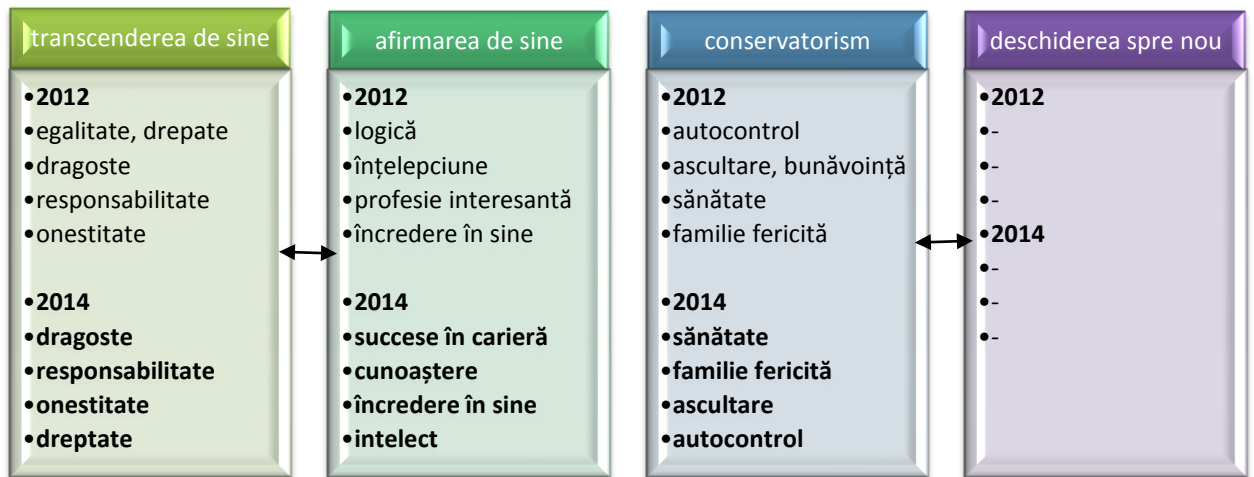


Figura 3.3.11 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Științe Econ. (lotul de control)

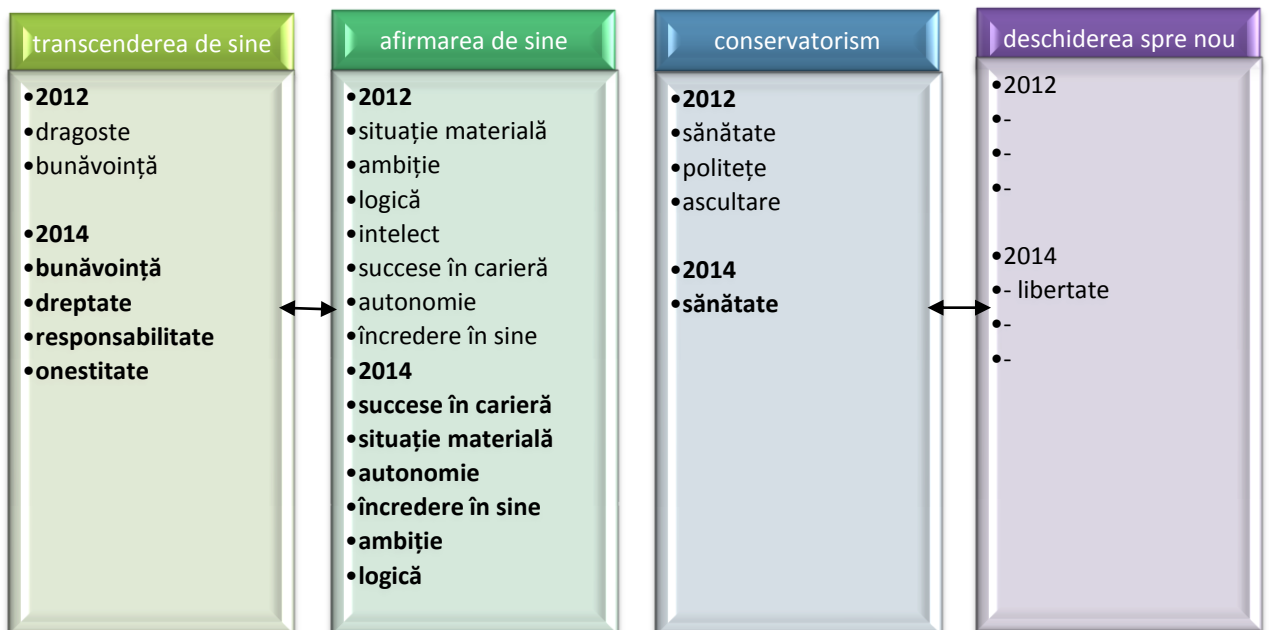


Figura 3.3.12 Orientările valorice ale subiecților Facultății de Drept (lotul de control)

În cazul lotului de control, observăm că rezultatele nu prezintă diferențe semnificative între ierarhiile valorice ale subiecților în comparație cu etapa de constatare a experimentului. Astfel, valorile activate de subiecții Facultății de Științe Economice cunosc o distribuție omogenă pe aceleași orientări valorice.

Orientările valorice *transcenderea de sine* și *conservatorism* nu au înregistrat nicio schimbare; studenții au optat pentru aceleași valori, iar orientarea opusă *afirmarea de sine* demonstrează aceeași stabilitate prin înlocuirea valorilor *logică*, *înțelepciune* și *profesie interesantă* prin *cunoaștere*, *intelect* și *succese în carieră*, acestea fiind destul de apropiate după conținut. Din păcate, orientarea valorică *deschiderea spre nou* nu a fost activată nici la această etapă. Acest lucru ne demonstrează că valorile acestei orientări nu sînt prioritare, ceea ce semnifică că studenții nu sînt pe deplin pregătiți pentru provocările noi cu care se vor confrunta

pe piața muncii.

Dacă este să analizăm lotul de control al studenților Facultății de Drept, atunci observăm aceeași tendință: subiecții sînt prioritar centrați pe *afirmarea de sine*, adică aspirația spre un statut social, prestigiu, recunoaștere și succes personal. Respectiv, nu mai pun accentul pe *inteligență* atît de mult ca și la etapa de constatare, dar activează *dreptatea*, care demonstrează tendința schimbărilor calitative ce se produc în sistemul de valori al studenților Facultății de Drept. Schimbările produse pe acest eșantion se confirmă și de activarea orientării valorice *deschiderea spre nou* prin valoarea *libertate*, din păcate aceasta fiind unica valoare activată.

Astfel, profilul valoric al lotului de control nu a cunoscut o evoluție semnificativă, confirmînd, astfel, „stabilitatea relativă în timp a sistemelor axiologice” [111, p.116]. Raportul dintre valorile personale, materiale, sociale și profesionale activate de subiecți este de egalitate, fapt care ne demonstrează că structurile valorice și-au păstrat identitatea pe durata studiilor.

În cazul lotului experimental, putem vorbi de o stabilitate relativă doar în cazul valorilor-scop, deși atestăm prezența a două valori noi *dezvoltare și creație*, celelate regăsindu-se în topul valorilor de prioritate înaltă. Schimbarea care s-a produs, grație stagiului de formare, este modificarea aproape integrală (cu excepția *responsabilității*) a valorilor-instrumente activate de către studenți. Astfel, concluzionăm că *valorile care îndeplinesc funcția de instrumente necesare pentru atingerea scopului dorit cunosc o deschidere axiologică pronunțată și sînt mai permissive la influențele mediului valorizator universitar*.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Profilul valoric al studenților anului I este alimentat de valorile învățămîntului preuniversitar și de mediul de viață. Subiecții ambelor loturi au optat pentru aceleași valori, relația dintre care este incoerentă, ceea ce ne demonstrează că studenții anului I nu au aderat la un cod de valori socio-profesionale și nu și-au conturat sistemul de valori specific domeniului profesional. Valorile care au cunoscut cea mai înaltă creștere la etapa de constatare sînt: **valori-scop** – *sănătate* (18,12 % Limbi Străine, 17,8 % Științe Economice, 15,55 % la Drept), *viață familială fericită* (17,43% Limbi Străine, 16,89 Științe Economice), *dragoste* (15,6% Științe Economice, 15,55% Drept, 14,54% Limbi Străine); **valori-instrumente** - *responsabilitate* (15,38% Științe Economice, 15,21% Limbi Străine), *logică* (14,98% Drept, 14,58% Științe Economice), *bunăvoință* (13,68% Limbi Străine, 13,65% Drept).

2. Orientările valorice pot fi stabilite prin delimitarea valorilor de prioritate înaltă (VPÎ). Considerăm că drept reper în convertirea valorilor în orientări valorice poate servi *Teoria orientărilor valorice*, autor Sh. Schwartz, ceea ce a permis elaborarea *Taxonomia orientărilor*

valorice, un instrument care poate fi ușor utilizat pentru a determina orientările valorice. La etapa inițială a experimentului de constatare, orientările valorice activate vorbesc despre tendința spre *afirmare de sine* a tinerilor și optarea pentru valorile morale, dobândite în adolescență.

3. Pentru achiziția valorilor referențialului poate fi utilizată *Matricea interiorizării valorilor*. Procesul interiorizării va trece prin trei etape: *cunoașterea teoretică a valorilor* (obiectualitatea), *recunoașterea și aplicarea afectivă a valorilor* (obiectivitatea), *valorizarea* (crearea valorilor). S-a demonstrat că Matricea interiorizării valorilor se integrează logic în procesul de predare-învățare, deoarece corelează cu taxonomia obiectivelor și rezultă în achiziția competențelor profesionale.

4. Stagiul de formare, realizat în baza Modelului (MPOVFP), se încadrează armonios în contextul abordării curriculare, promovate metodic la USM. Conținutul orientărilor valorice activate la etapa de constatare a permis elaborarea *Registrului valorilor profesionale*, pe care ne-am axat în experimentul formativ. Acest demers a contribuit la consolidarea reperului axiologic al concepției formării profesionale și a demonstrat modalitatea de realizare a demersului educațional prin valorificarea dimensiunii axiologice.

5. Monitorizarea procesului de valorizare a personalității studentului ne-a demonstrat că:

- funcționalitatea MPOVFP depinde de respectarea condițiilor psihopedagogice conturate, ceea ce a contribuit la organizarea unui proces eficient de valorizare a subiecților;
- activarea valorilor referențialului de către subiecții lotului experimental demonstrează eficiența Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională: *dezvoltare* - 12,51%, *creație* - 12 %, *onestitate* - 14,02%, *altruism* - 12, 39%, *empatie* - 12,14%, *eficiență* - 13,19%, *receptivitate, toleranță* - 11,54%. Aceste schimbări denotă *tendențele* care au fost înregistrate ca rezultat al demersului formativ. În opinia noastră, schimbările esențiale se vor produce doar dacă *va exista o concepție clară asupra acestei probleme la nivel de sistem, de filosofie și teorie a educației*.
- procesul de formare profesională, organizat în baza paradigmei curriculare, facilitează aplicarea Modelului (MPOVFP). Activarea altor valori decât cele din referențial și creșterea frecvențelor valorilor în lotul de control ne permite să concluzionăm, că mediul universitar este valorizator și contribuie la formarea implicită a personalității studentului: *cunoaștere* (12,2% Drept, 12,94% Științe Economice), *creație* (9,52% Drept, 7,19% Științe Economice), *dezvoltare* (10,5% Drept, 11,97% Științe Economice), *altruism* (9,11% Drept, 8,94% Științe Economice), *eficiență* (12,06% Drept, 12,2% Științe Economice) etc.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată ține de un aspect foarte important, actual și complex, cu impact și tendințe reformatoare asupra constituirii personalității studentului: formarea orientărilor valorice.

Prin stabilirea condițiilor psihopedagogice ale formării orientărilor valorice în învățământul profesional, cercetarea a relevat conceptualizarea orientărilor valorice din perspectiva competenței profesionale, fundamentarea teoretică și praxiologică de formare a orientărilor valorice. Demersul investigațional ne-a condus spre următoarele *concluzii generale*:

1. Modernitatea și postmodernitatea au atribuit conceptului de valoare multiple semnificații. Acestea sînt percepute drept principii fundamentale, stări subiective/obiective, reflecții și creații individuale, principii ale normativității, principii eterne și absolute, voințe ale subiecților sau relații dintre subiect și obiect. Ceea ce este comun pentru toate abordările cu referire la valoare, conturează ideea că universul axiologic constituie elementul-nucleu al personalității. Fenomenul orientărilor valorice a apărut la intersecția mai multor științe socio-umane, fapt care ne determină să afirmăm despre necesitatea abordării sistemice a orientărilor valorice. Un instrument eficient pentru determinarea orientărilor valorice este *Taxonomia orientărilor valorice*.

2. Valorile au constituit obiectul de studiu al diferitor cercetări începînd cu epoca antică, dar au cunoscut o deschidere odată cu perceperea acestora drept condiție, suport și scop principal al educației. Dimensiunea teleologică a procesului educațional pornește de la un sistem de valori fundamentale, de la care decelează valorile educaționale structurate în finalități. Fiecare epocă s-a orientat spre idealuri și scopuri educaționale diferite, dar perceperea educației ca instrument principal în formarea personalității constituie condiția principală.

3. Procesul Bologna este o concepție de politică educațională cu un accentuat caracter reformator, participativ și cooperativ, pentru care valorile reprezintă entitățile principale în constituirea principiilor promovate de Uniunea Europeană. Reformele generate de Procesul Bologna presupun nu doar schimbări ale formei sau structurii sistemului educațional, ci și promovarea valorilor ca și reper de esență al personalității. Prin delimitarea unor valori necesare domeniului profesional, devine necesară reflectarea acestora în documentele de politică educațională, inclusiv în CNC și în obiectivele curriculare. Acest demers conceptual devine formativ prin fortificarea atitudinilor ca și element principal al competenței, ce va reuși schimbarea profilului valoric al specialistului în devenire.

Lipsa unui Referențial valoric profesional ca sistem de reper, în baza căruia să se proiecteze și să se realizeze formarea personalității studentului, a demonstrat incoerențele dintre calificările și competențele profesionale din Cadrul Național al Calificărilor și curriculumul universitar.

4. Analiza reflecțiilor filosofice despre valori constituie reperul principal în înțelegerea domeniului moral, a ontologiei umanului și axiologiei ca știință despre valori. Percepute drept identități obiective, subiective sau transcendente, valorile reprezintă o experiență ideatică și practică deosebită a umanității, care stau la baza filosofiei educației.

Prezența conceptului *valoare* și a fenomenului *orientare valorică* este un indicator al modernizării și al progresului social. Ritmul transformărilor sociale trebuie să se bazeze pe moralitate, care constituie fundamentul dezvoltării unei personalități pentru a face față schimbărilor ce se produc.

Ca realități psihologice, valorile constituie elementul principal al conținutului axiologic al personalității. Interiorizarea valorilor depinde atât de caracteristicile de personalitate, cât și de contextul socio-cultural în care are loc socializarea.

5. Perspectiva axiologică a educației este principiul fundamental al acțiunii pedagogice, care funcționează la nivel de sistem și proces, asigurând astfel valorizarea personalității. Cultivarea personalității prin educație se realizează prin transmiterea și receptarea valorilor, proiectate la nivel de sistem și proces educațional.

6. Competența profesională desemnează expresia abilităților unei persoane de a combina în mod autonom cunoștințe, diferite capacități și atitudini, care motivează și energizează performanța. Astfel, atitudinea este elementul principal al competenței, deoarece omul se raportează *atitudinal* la mediul socio-cultural. Dimensiunea integratoare a competenței profesionale se datorează valorilor care constituie suportul axiologic al competenței.

7. Am demonstrat experimental că *Modelul pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională* este aplicabil în contextul instituției de învățământ superior și contribuie la incorporarea valorilor referențialului în orientările valorice ale specialistului în devenire.

Esența Modelului este determinată de principiile și componentele acestuia, care se transpun într-un demers global și integrator, asigurând dimensiunea holistică. Acest demers presupune o viziune globală și sintetică, o cercetare dincolo de aceste elemente orientată spre determinantele sociale ale formării profesionale. Ca și proiect integrativ, Modelul constituie un demers pedagogic integral, ce se desfășoară la nivel de sistem universitar, iar prin asigurarea circularității se susține formarea profilului valoric al studentului.

8. Constituirea *Referențialului valoric profesional* este o cerință indispensabilă a procesului formării profesionale, este un element-cheie de structură al cadrului de referință al unui domeniu de formare profesională, care determină dimensiunile, componentele și conținuturile unui profil de formare profesională. Importanța constituirii este susținută de lipsa unei percepții clare a

întreg procesului de formare profesională ca act de valorizare a personalității studentului, atât la nivelul teoriei educației, cât și la nivelul procesului instructiv-educativ.

9. Valorile referențialului sînt valori de o generalitate înaltă. Pentru incorporarea acestor valori, studentul trebuie să cunoască și să însușească un șir de valori profesionale. Acest fapt ne-a determinat să constituim *Registrul valorilor profesionale*, care derivă din orientările valorice *transcenderea de sine, afirmarea de sine și deschiderea spre nou*. Achiziția valorilor profesionale se produce în baza *Matricei de interiorizare a valorilor*, a cărei structură conceptuală se articulează metodic cu abordarea curriculară, ce servește drept cadru conceptual de realizare a procesului de formare profesională. Incorporarea valorilor referențialului se va produce succesiv, prin acțiuni de predare-învățare consecvente și sistemice.

Prin operaționalizarea obiectivelor de referință și explicitarea la nivel de proces a referențialului prin intermediul etapelor de interiorizare a valorilor, am format competențele profesionale, ceea ce a dus la achiziția valorilor profesionale.

10. Demersul formativ și rezultatele obținute ne-au demonstrat că:

- condițiile psihopedagogice ale orientării valorice în formarea profesională pot fi definitivare la *nivel conceptual* prin constituirea *Referențialului valoric profesional* și reflectarea acestuia în documentele normative ale activității profesionale și la *nivel operațional* ca rezultat al condiționării reciproce dintre componentele Modelului (MPOVFP);
- încadrarea orientărilor valorice în demersul educațional a contribuit la organizarea unui proces eficient de valorizare a subiecților, fapt confirmat prin reorientarea profilului valoric al studenților spre valorile referențialului, ceea ce a demonstrat eficiența Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională (MPOVFP);
- creșterea frecvenței valorilor profesionale și activarea unor valori ale referențialului în lotul de control ne permite să concluzionăm că, formarea implicită exercită funcții valorizatoare la nivel de sistem și proces al formării profesionale.

Ținînd cont de concluziile care s-au conturat, formulăm următoarele recomandări:

Recomandări conceptorilor de politică educațională:

- Referențialul valoric profesional trebuie să constituie punctul de pornire în baza căruia să se proiecteze procesul de formare a personalității specialistului în devenire;
- Valorile referențialului constituie valori profesionale de o generalitate maximă care trebuie să determine axa formării profesionale, acestea fiind deschise cerințelor de pe piața muncii și schimbărilor din societate;
- Referențialul valoric profesional trebuie să devină un reper conceptual al politicii educaționale și să constituie elementul-cheie de structură al Cadrului Național al

Calificărilor, al Curriculumului Național pentru învățământul superior, iar delimitarea valorilor trebuie să fie specificată atât în nota informativă a oricărui plan de studii universitar, cât și a curriculumului la disciplină.

Recomandări pentru echipele manageriale din instituțiile superioare de învățământ:

- Managerii instituțiilor superioare de învățământ să asigure continuitatea valorificării referențialului prin corelarea Curriculumului universitar cu profilul calificării și Cadrul Național al Calificărilor pentru fiecare specialitate;
- Echipele manageriale ale facultăților să promoveze continuitatea aplicării referențialului prin stipularea în curricula la fiecare disciplină;
- Un indicator al calității sînt competențele profesionale generale și specifice expuse în curriculumul universitar disciplinar, care trebuie să reflecte valorile referențialului profesional din domeniul dat;
- O finalitate a cursului *Etica profesională*, disciplină obligatorie pentru toate specialitățile, trebuie să fie orientată spre transformarea valorilor referențialului în dimensiune a personalității a specialistului în devenire.
- Este important ca secțiile de Formare Continuă să organizeze programe de formare continuă pentru managerii facultăților și cadrele didactice, în scopul formării competențelor de proiectare curriculară și realizare a procesului didactic din perspectiva promovării referențialului valoric profesional, ca și reper conceptual al orientării valorice în formarea profesională a studenților.

Recomandări pentru cadrele didactice universitare:

- Implementarea Modelului pedagogic al orientărilor valorice în formarea profesională în activitatea de predare-învățare-evaluare, ca oportunitate a valorificării dimensiunii axiologice a formării profesionale. Aplicarea modelului contribuie la depășirea viziunii fragmentare asupra abordării curriculare și a nivelului declarativ cu privire la importanța atitudinilor în formarea competențelor profesionale.
- Operaționalizarea și specificarea valorilor conținuturilor educaționale la nivelul mesajului pedagogic explicit în cadrul oricărei componente a curriculumului.

BIBLIOGRAFIE

1. Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele conferinței științifice internaționale. Bălți: Tipografia Universității de Stat din Bălți, 2011. 280p.
2. Aiftincă M. Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București: Editura Academiei Române, 1994. 223p.
3. Albuț C. Elemente de antropologie, etică și axiologie. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2005. 183p.
4. Allport W. Gordon. Structura și dezvoltarea personalității. București: E.D.P., 1991. 578p.
5. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 240 p.
6. Andrei P. Sociologie generală. Iași: Polirom, 1997. 392p.
7. Andrei P. Filosofia valorii, în Opere Sociologice, Vol.1, București: Editura Academiei Române, 1973. 465p.
8. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teză de dr.hab. în pedagogie, Chișinău, 2012. 333 p.
9. Antonesei L. Paideea. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996. 124p.
10. Antonesei L. Polis și paideea. Iași: Polirom, 2005. 192 p.
11. Antonescu G.G. Istoria pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, București: Cultura Românească, 1939. 598p.
12. Ardeleanu A. Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Trei, 2006. 1358 p.
13. Aristotel. Politica. București: Biblioteca Politică, 1924. 334p.
14. Bârzescu I. Axiologie. Timișoara, 1994. 136p.
15. Benoist de A. O perspectivă de dreapta. Antologie critică a ideilor contemporane. București: Anastasia, 1998. 113p.
16. Blaga L. Elanul insulei. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1974. 272p.
17. Boboc A. Etică și axiologie în opera lui M.Scheller. București: Editura științifică, 1971. 246p.
18. Boboc A. N.Hartmann și realismul contemporan. București: Editura științifică, 1973. 219p.
19. Boboc A. Dezbateri ideologice. Neopozitivismul și știința contemporană. București: Editura politică, 1974. 80p.
20. Boboc A. Dezbateri ideologice. Fenomenologie și științele umane. București: Editura politică, 1979. 131p.
21. Boboc A. Filosofia contemporană. Orientări și tendințe în filosofia nemarxistă din sec. XX. București: EDP, 1980. 242p.

22. Boboc A. Idei contemporane. Confruntări de idei în filosofia contemporană. București: Editura politică, 1983. 358p.
23. Boboc A. Filosofia contemporană. Orientări și stiluri de gândire semnificative. București: EDP, 1995. 235p.
24. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațional. Iași: Polirom, 2004. 376p.
25. Bondrea A. Sociologia culturii. Ediția a V-a; București: Editura Fundației România de mâine, 2006. 320p.
26. Briceag S. Referințe valorice, modele și idealuri de viață la adolescenții din mediul urban și rural. În: Elevul contemporan. Schițe de portret psihologic. Coordonator Bolboceanu A. Chișinău 1999. p.23-35
27. Bunescu Gh. Școala și valorile morale. București: EDP , 1998. 268p.
28. Buzărnescu Ș. Istoria doctrinelor sociologice. București: EDP, 1995.192p.
29. Buzărnescu Ș. Sociologia opiniei publice. București: EDP,1995. 294p.
30. Cadrul Național al Calificărilor pentru domeniile *Arhitectură, Inginerie și Tehnologie*, www.dropbox.com/Brosura_UTM.pdf. (vizitat 25.08.2014)
31. Cadrul Național al Calificărilor pentru domeniile *Inginerie Agrară, Științe Agricole și Medicină Veterinară*, www.dropbox.com/Brosura_UASM.pdf. (vizitat 25.08.2014)
32. Cadrul Național al Calificărilor pentru domeniile *Științe Economice și Turism*, https://www.dropbox.com/Brosura_ASEM.Pdf. (vizitat 25.08.2014)
33. Cadrul Național al Calificărilor, România, <http://www.anc.gov.ro/index.php?page=cadrul-national-alcalificarilor-cnc> (vizitat 20.06.2014)
34. Cadrul Național al Calificărilor, domeniul Limbi moderne și clasice, Ministerul Educației al RM, ordinul nr.369 din 19.10.2006
35. Cadrul european al calificărilor. Analiza finalităților educaționale. www.educatori.isjbihor.ro/ (vizitat 15.11.2013)
36. Calancea A. Psihologia personalității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 271p.
37. Calo T., Pâslaru Vl. ș.a. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Academia de Științe a RM, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2011. 141p.
38. Calo T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171p.
39. Calo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240p.
40. Capcelea V. Filosofia socială. Manual pentru facultățile socioumanistice. Chișinău: ARC, 2009. 538 p.
41. Călin M. Filosofia educației. București: Editura Dramis, 2001. 145p.

42. Cerbușcă P. Formarea orientărilor valorice la adolescenți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 1998.
43. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 124 p.
44. Cheianu C. Percepția valorilor: subiectivism sau axiologism axiologic, în Științele socio-umaniste și progresul științific, 2009. p.156-163
45. Chelcea S. Vademecum în psihologie. București: I.N.I, 1997.110 p.
46. Chelcea S. Psihosociologie: Teorie, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008. 420p.
47. Ciobanu – Bacanu M., Stoltz G. Modele culturale și orientări valorice în perioada de tranziție. București: Edit. Universitară, 1994.184p.
48. Ciuhrii-Moraru T. Filosofia culturii. Chișinău: Tipografia Academiei de Științe, 1999. 110 p.
49. Codul Educației al Republicii Moldova, <http://particip.gov.md/p.11> (vizitat 18.01.2014)
50. Codru H. Deschideri către valori. Studii, eseuri, atitudini. Chișinău: Cartea Moldovei, 2003. 456p.
51. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Tipografia centarlă, 2007. 268 p.
52. Comenius I.A. Didactica magna. București: Editura T.Basilescu, 1970.198p.
53. Concepția Educației în Republica Moldova, www.proeducation.md/.Conceptia (vizitat 15.07.2014)
54. Cornuțiu G. Vreascuri pentru focul scurtelor popasuri. Oradea: Editura Cogito, 1995.112 p.
55. Cristea, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2003. 240 p.
56. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 479p.
57. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera, 2000. 398p.
58. Cucuș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995.160 p.
59. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 230p.
60. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
61. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000.
62. Culda L. Omul, valorile și axiologia. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.247 p.
63. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Tipografia U.P.S. „I. Creangă”, 2010.159 p.
64. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: Tipografia U.P.S. „I. Creangă”, 2002. 125 p.

65. Dandara O. Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională inițială și cea continuă. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2003. p. 26-30.
66. Dancă W. Logica filosofică: Aristotel și Toma de Aquino. Iași: Polirom, 2002. 320p.
67. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991. 429p.
68. Declarația de la Bologna, <http://www.nvao.net/> (vizitat 16.11.2014)
69. Delors I. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI. Iași: Polirom, 2000. p.68-75
70. Dewey J. Trei scrieri de educație. București: EDP, 1977. 286p.
71. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992. 367p.
72. Dewey J. Democrație și educație: O introducere în filosofia educației. București: EDP, 1997. 338p.
73. Dicționar de sociologie. București: Babel, 1998. 753p.
74. Dicționarul explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p.
75. Dicționar explicativ al limbii române, ediția a II, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”: Editura Univers Enciclopedic, 1195p.
76. Dicționarul enciclopedic ilustrat. Chișinău: Cartier, 1999. 1808 p.
77. Dicționar Enciclopedic. Chișinău: Cartier, 2001. 1696p.
78. Dicționar enciclopedic de psihologie, Crețu T. ș.a. coordinator Șchiopu U., București: Editura Babel, 1997.740p.
79. Dinu M. Comunicarea – repere fundamentale. București: Ed. ALGOS, 1999. 363 p.
80. Document de lucru al Comisiei Europene. Un posibil cadru European al calificărilor din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. Bruxelles, 2005. 54p.
81. Dorom R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Editura Humanitas, 2001. 384p.
82. Dulamă M.E. Didactica axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2010. 371p.
83. Dumitriu G. Comunicare și învățare. București: EDP, 1998. 254p.
84. Durkheim E. Educație și sociologie. București: E.D.P, 1980
85. Educație și valori, Casa Corpului Didactic. Iași: Polirom, 1997. 177p.
86. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Editura Polirom, 2008. 390 p.
87. Enciclopedia de filosofie și științe umane. București: DeAgostini, 2004.1208p.
88. Explicarea cadrului European al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții, Luxembourg: oficiul pentru publicații oficiale, 2009, 15p.
89. Filosofia valorii. Tomul 3. Volumul 1. Iași: Polirom, 2010. 278 p.

90. Gavreliuc A. Psihologie interculturală. Iași: Polirom, 2011. 368p.
91. Gîncu I. Dimensiunea valorică a competenței profesionale, în revista „Didactica-Pro”, nr.1, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2014, p. 19-24
92. Gîncu I. Considerente privind dimensiunea subiectivistă a valorilor, Studia Universitatis, USM, secția Științe ale Educației, nr.5, 2013;
93. Gîncu I. Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională, în revista „Didactica-Pro”, nr.4, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2014. p. 16-20
94. Golu M. Dinamica personalității. București: Geneze, 1993. 238p.
95. Golu P. Învățare și dezvoltare. București: Editura Științifică, 1989. 218 p.
96. Goraș-Postică V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: ghid metodologic. Centrul Educațional „Pro Didactica”, Chișinău: Imprint Star, 2010. 89 p.
97. Gulian C.I. Axiologie și istorie. București: Editura Academiei Române, 1987. 268p.
98. Gulian C.I. Axiologie și istorie în gândirea contemporană. București: Editura Academiei Române, 1991. 264p.
99. Guțu Vl. ș.a. Teoria și metodologia curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2003. 234p.
100. Guțu Vl. Schimbări de paradigme în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM. Vol III, 2009. 240p.
101. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003. 87p.
102. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508p.
103. Grúnberg L. Opțiuni filosofice contemporane. București: Editura politică, 1981. 355p.
104. Jankélévitch V. Curs de filosofie morală. Iași: Polirom, 2011. 235p.
105. Hadîrcă M. Educația și criza de valori. În: Rev. Didactica Pro, nr.3 (61). Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010
106. Hadîrcă M. Competențele: miza instruirii și evaluării autentice. În: Rev. Didactica Pro, nr.4-5 (50-51), p.35-38. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008
107. Hadîrcă M. Educația ca acțiune de schimbare și de inițiere în lumea valorilor. În Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare, Chișinău: IȘE, 2011. p.23-33
108. Hoffman O. Stiință-Tehnologie-Valori. București: Lumina Lex, 1999. 327p.
109. Ivanciu C.I. Ființa și valoarea în gândirea filosofică a lui Louis Lavelle. București: Editura Academiei Române, 1979. 256 p.
110. Iliescu A.P. Problema libertății, în “Lecții de filosofie”. București: Editura Humanitas, 1990. p.119-120.

111. Iluț P. Structurile axiologice din perspectiva psihosocială. București: EDP, 1995. 160p.
112. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256p.
113. Iluț P. Psihologie socială și psihosociologie. Iași: Polirom, 2009. 627p.
114. Jigău M. Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici. București: Editura Sigma, 2007, 687p.
115. Kant I., Despre pedagogie. București: Editura Paideia, 2002. 80p.
116. Lamping M. Repere psiho-sociologice cu privire la rolul inerațiunii umane în procesul de socializare, în Revista de Cercetare în Științele Educației, n.4, București, 2010.
117. Legea Învățământului, Nr. 547 din 21.07.1995, Monitorul Oficial Nr. 62-63, art Nr : 692,
118. Lisievici P. Calitatea învățământului. București: EDP, 1997. 160p.
119. Macavei E. Pedagogie. București: Aramis, 1997.
120. Marele dicționar al psihologiei. Larousse. București: Editura Trei, 2006. 1358p.
121. Marcu F. Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum I.O., 2002. 960 p.
122. Marțian I. Valori umane în reflecția filosofică. Arad: Multimedia, 1998
123. Mathews G. Psihologia personalității. Iași: Polirom, 2005. 512p.
124. Măciu M. Știința valorilor în spațiul românesc. Vol 1. București: Editura Academiei Române, 1995. 243p.
125. Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul superior, Ghid de aplicare. <http://www.docis.acpart.ro> (vizitat 15.07.2014)
126. Miha A. Antropologia culturală. Cluj-Napoca, 2002. 392p.
127. Mândăcanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Liceum, 2001. 244p.
128. Mândăcanu V. Profesorul- maestru: Monografie despre învățământul pedagogic universitar. Chișinău: Pontos, 2009. 628p.
129. Mogonea F.R. Pedagogie pentru viitorii profesori. Craiova: Editura universitară, 2010. 222p.
130. Morar V. Etica. București: Editura Universității București, 2006.
131. Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Polirom, 2006. 458p.
132. Muraru E., Dandara O. Corelarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. În: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA 2003, pp.38-45.
133. Mureșan V. Etica lui Aristotel. București: Editura universității, 2011. 151p.
134. Mureșan V. Comentarii la Republica lui Platon. București: Metropol, 2000. 315p.
135. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 331p.
136. Neculau A. Câmpul universitar și actorii săi. Iași: Polirom, 1997. 318p.

137. Negură I., Papuc L., Pâslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: Tipografia centrală, 2000. 174p.
138. Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2000. 480p.
139. Paladi O. Împlicarea conștiinței de sine în sistemul de valori al personalității studentului. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2011
140. Paniș A. Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic. IȘE, Chișinău: Print Caro, 2010.145p.
141. Papuc L., Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2005. 207p.
142. Patrașcu D., Spinei, L., Răileanu, T. et. al. Manual. Formarea profesorilor. Chișinău: Proiectul TACIS, 2000. 108 p.
143. Pascadi I. Din tradițiile axiologice românești. București: Editura științifică, 1970. 375p.
144. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: EDP, 1982. 268p.
145. Pavelcu V. Inițiativă la cunoașterea de sine. București: EDP, 1970. 276p.
146. Păun E. Potolea D. Pedagogie: fundamentări teoretice și demersuri explicative. Iași: Polirom, 2002. 245 p.
147. Pâslaru V., ș.a. Atitudini fundamentale. Constituire, formare, proiectare. Chișinău: Cartier, 1998. 40p.
148. Pâslaru V., Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p
149. Pâslaru V. Valoare și educație axiologică, în Revista „Didactica Pro” nr.1(35), Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, p.8. 2006
150. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, IȘE, 2011. 181p.
151. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: EDP, 160 p.
152. Pichiu D., Albuț C. Teoria valorii și elemente de praxiologie. Iași: Gh.Asachi, 1994.267p.
153. Platon. Opere. Volumul 5. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986. 503p.
154. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, Humanitas. 1978. 384p.
155. Procesul Bologna. Convenții, Declarații, Comunicate. 2007. 61p.
156. Programul de dezvoltare strategică al Ministerului Educației pentru anii 2011-2014, <http://edu.md> (vizitat 10.11.2014)
157. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Volum coordonat de S. Chelcea. Iași: Polirom, 2008. 420p.
158. Potolea D., Toma S. Dezvoltări actuale în educația adulților- bilanțul și reflecții la răscrucea decadelor. Materialele Conferinței naționale de educație a adulților. Timișoara, 2010

159. Potolea D., Toma S. Competența: concept și implicații pentru programele de formare a adulților. În: Materialele Conferinței naționale de educație a adulților (ed.III), 19-21 martie 2010, Timișoara. Vol 3. pp.36-44
160. Potolea D., Toma S. Conceptualizarea ”competenței” – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare, [w.w.w.irea.ro](http://www.w.w.irea.ro) (vizitat 15.11.2014)
161. Roșca D.D. Existența tragică. București: Fundația pentru Literatură și Artă,1934.
162. Roșca D.D. Studii și eseuri filosofice. București: Editura științifică, 1970.
163. Sacaliș N. Politica culturală și politica educațională. București: Universitatea Populară, 1997, 176p.
164. Sandu D. Sociologia tranziției. București: Staff, 1996. 280p.
- 165.Sclifos L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007. 27 p.
- 166.Silistraru N., Ieni N. Semnificația valorilor general – umane în procesul educațional. Chișinău. 1999
167. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006.176p.
- 168.Sociologia educației, 261p., <http://www.100306104-sociologia-educatiei.pdf> (vizitat 18.10.2013)
169. Socoliuc N., Cojocaru V., Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
- 170.Spațiul European al Învățământului Superior în 2012: Procesul Bologna. Raport de implementare. Brussels: P9 Eurydice, 222p.
171. Stan L. Educație și valori. Iași: Polirom, 1997.
172. Standarde pentru profesia didactică. București 2013, www.congresuleducatiei.ro (vizitat 4.08.2014)
173. Stănciulescu E. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996. 222p.
174. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. vol.I. Iași: Polirom, 2002. 268 p.
175. Strategia „Educația 2020”, www.edu.md (vizitat 01.03.2015)
176. Școala de valori www.scoaladevalori.ro (vizitat 15.08.2014)
- 177.Șerbănescu B. Valorile naționale și educația. București: Educația Universitară Carol Davila, 2000,
- 178.Tratatul de la Maastricht, <http://eur-lex.europa.eu/> (vizitat 3.08.2014)
- 179.Tratatul de la Lisabona, <http://eur-lex.europa.eu/> (vizitat 3.08.2014)
- 180.Trofaila L. Psihologia dezvoltării: Suport de curs.Chișinău: Ed.Reclama, 2007. 264p.

181. Țibuleac A. Implicațiile activității muzicale în constituirea orientărilor valorice ale adolescenților. Teză de doctor în psihologie, Chișinău 2002, 151p.
182. Țarnă E. Factorii și indicatorii favorizanți în adaptarea studentului la procesul de învățământ superior. În: Univers Pedagogic, nr. 2, 2011 , p. 53.
183. Valade B. Dicționar al gândirii sociologice. Iași: Polirom, 2009. 885p.
184. Vasilescu Emilian. Interpretarea sociologică a religiei și morale. București: Cugetarea, 1936, 175p.
185. Văideanu G. Unesco-50. Educația. București: EDP, 1996. 149p.
186. Vianu T. Introducere în teoria valorilor: însemnată pe observația conștiinței. București: Albatros ,1997.134p.
187. Vidam T. Introducere în filosofia moralei. Cluj-Napoca: Inter-Tonic, 1994. 203p.
188. Vlădulescu L. Fundamente ale educației și profesionalizării tehnologice. București: EDP, 1995. 125p.
189. Vlăsceanu L. Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă, Iași: Polirom, 2007.300p.
190. Voicu B. Sociologia valorilor, <http://iccv.ro/valori/texte/valori-cbv,%20v4.pdf> (vizitat 15.11.2014).
191. Voicu B. Penuria Pseudo-Modernă a Postcomunismului Românesc. Volumul II. Resursele, Iași: Expert Projects. 2005
192. Voicu B. Voicu M., Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică, Iași: Institutul European. 2007.
193. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior. Alba Iulia, 2011 <http://.ro.scribd.com/doc/> (vizitat 17.11.2013)
194. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2009. 334p.
195. Allport, G.W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1961
196. Berkowitz L. Advances in Experimental Social Psychology. London: Academic Press,1994 320p.
197. Boudon R. The origin of values: sociology and philosophy of beliefs. New Brunswick, N.J. London: Transaction Publishers. 2001
198. Coan R.W. The optimal personality: An Empirical and Theoretical Analysis, N.Y. Columbia University Press, 1974
199. Chomsky N. Reflections on Language. New York: Random House, 1975. 398 p.

200. Education, quality, sustainable development, Conferința internațională. Târgoviște, Coordinator Neacșu I. 2009, 626p.
201. Education and training in the development of modern corporations, Tokyo, 1993. 243p.
202. European Qualifications Framework <http://ec.europa.eu/> (vizitat 24.17.2014)
203. Gilligan, C. In a different voice: Psychological theory and women's development Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982
204. Green, S. Good Value . London: Allen Lane, 2009
205. Haydon, G. Values for education leadership. London: Sage, 2007.
206. Hills M.D. Kluckhohn and Strodtbeck's value orientation theory, online readings in Psychology and Culture, Unit 4, 2002, <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol.4/iss4/3> (vizitat 20.02.2013)
207. Hofstede, Geert. 2002. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context, published in Online Readings in Psychology and Culture, <http://www.ac.wvu.edu/~culture/hofstede.htm>. (vizitat 28.06.2013)
208. Inglehart, R. Modernization and postmodernization. Princeton, NJ: Princeton University Press.1997
209. Inglehart, Ronald. Culture Shift in Advanced Industrial Societies, Princeton University Press.1990
210. Journal of Personality and Social Psychology, vol.49, No.1,250-263.1985.
211. Kaneva S. Philosophy between Old and New Values. Sofia: I.Ph. R-Bas, 2009.
212. Kohlberg L. Essays in moral development. The psychology of moral development, vol. 2, New York: Harperr and Row, 1984.
213. Maslow A. A Journal of Transpersonal Psychology, (Fall), American Transpersonal Association, Palo Alto, California. 1969
214. Morris V.C. Modern Movements in Educational Philosophy. Boston, 1969. 364p.
215. Moss, B. and Thompson, N. Meaning and values: Developing empowering practice. A learning and development manual. Lyme Regis: Russell House, 2008.
216. On competence, competencies and competence-based education, Chapter three, <http://www.projects.gw.utwente.nl/crc/> (vizitat 20.11. 2014)
217. Oxenden C. New English File. Intermediate Student's Book. Oxford University Press,1997, 178p.
218. Parsons T. On the Concept of Value-Commitment." *Sociological Inquiry* 38. No.2. Spring 1968. pp. 135–160. Reprinted in Talcott Parsons, *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press, 1969.

219. Raven J. The conceptualisation of competence. In: Competence in the learning society. 2001, pp. 253-274.
220. Rokeach M. The Nature of Human Values. New-York, 1973
221. Rokeach M. Introduction in: Understanding Human Values. Individual and Societal. New-York, Free Press, 1979
222. Scheler, Max, Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. Trans. Manfred S. Frings and Roger L. Funk. Evanston: Northwestern University Press, 1973.
223. Scheler, Max, On the Eternal in Man. Trans. Bernard Noble. Hamden: Shoe String Press, 1972.
224. Scheler M. Man's Place in Nature. Trans. Hans Meyerhoff. New York: Noonday, 1973
225. Schwartz H. Shalom Basic Human Values: An Overview, <http://segrdid2.fmag.unict.it/...8...Schwartzpaper.pd...> (vizitat 17.11.2014)
226. Shaikhah A.ş.a. The effect of education and training on competency, European and Mediteranian Conference on Information Systems, (EMCIS 2010), Abu- Dhabi, UAE
227. Shills E. The calling of education, Chicago/London, 1995. 294p.
228. Spranger E. Types of men: The psychology and ethics of personality, M. Niemeyer, 1928 418 p.
229. Toynbee A. Hellenism, A History of a Civilization. London: Oxford University Press, 1959.
230. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence//Psychological review. 1959. T. 66. №. 5., p. 297.
231. Winterton J., F. Delamare- Le Deist, E. Stringfellow Typology of knowledge, skills and competences. Luxembourg: Cedefop Reference Series:64, 2006. 140p.
232. Woodall J., D. Winstanley, Management development: strategy and practice, 1998, 302p.
233. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In American educational research journal. 1992. T. 29. №. 3. pp. 663-676.
234. Bourdieu P., Passeron J.C. Les Heritiers. Les etudians et la culture. Paris: Les Editions de Minuit, 1964. p.17-56
235. Cepec G.P. (dir.). Construire en formation. Paris: ESF editeur, 1991. 98 p.
236. De Landsheere G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education. Paris: Presses Universitaires de France, 1992
237. De Landsheere V. L'éducation et la formation, Paris: Presses Universitaires de la France, 1992

238. De Kitele J.-M. (dir.) *Docimologie, introduction aux concept set aux pratiques*. Louvain la-Neuve, Cabay, 2 ed., 1985. 248 p.
239. Dupreel E. *Traité de morale*. 2 vol. Bruxelles: Éditions de la Revue de l'Université, 1932.
240. Evequoz G, Evequoz, Gregoire (direction) *Compétences clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences clés*, Geneve, Suisse.2003
241. Lavelle L. *Traite des valeurs*. vol. II. Paris: PUF, 1951
242. Le Boterf, Guy. De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont elle sbesoin?, in vol. *Quel avenir pour les compétences*, éditeurs Bosman, C., Gerard, 2000
243. Perrenoud Ph. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? In: *Revue Pédagogie Collégiale, Montréal: AQPC*, 1999. vol. 12, nr. 3, pp. 14-17.
244. Reboul O. *Les valeurs de l' education*. Paris: PUF, 1992.
245. Roegiers X. *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement*. BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 1998. 220 p.
246. Бердяев Н.А.. Самопознание (опыт философской автобиографии), Москва: Международные отношения, 1990.
247. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. Москва: прогресс, 1985.
248. Докучаев И. Слово о сущном. Москва: Наука, 2009. 593р.
249. Каган М. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: ТК Петролис, 1997. 136р.
250. Карпушина Л., Капцов А . Аксиологическая направленность личности. Самара: ИПК „Содружество”, 2007. 44с.
251. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. В сб.: *Теоретические и прикладные вопросы психологии*, 1995, № 1., 49-61 с.
252. Шпрангер Эдуард // *Новая философская энциклопедия: в 4 тт./Под. ред. В. С. Стёпина*. М.: Советская энциклопедия, 2010. 2816 с.
253. Хуторской А. Б. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*, № 2, 2003. с. 58-65.

ANEXE

Anexa1. Chestionar de identificare a profilului valoric (adaptat după M.Rokeach)

CHESTIONAR

Facultatea _____

Genul _____ Vîrsta _____

Cît de importantă este fiecare valoare pentru Dumneavoastră? Numerotați valorile din tabelele ce urmează cu cifrele 1-9, cifra 1 reprezentînd valoarea cea mai puțin importantă, cifra 9 – valoarea cea mai importantă.

VS 1

1.	Viața socială activă	
2.	Sănătate	
3.	Profesie interesantă	
4.	Situație materială asigurată	
5.	Prieteni adevărați	
6.	Recunoaștere socială (respectul colegilor, al societății)	
7.	Viață familială fericită	
8.	Plăcere (mod de viață distractiv)	
9.	Succese în carieră	

VS 2

1.	Înțelepciune	
2.	Frumusețea universului (trăirea frumosului în natură și artă)	
3.	Dragoste	
4.	Cunoaștere	
5.	Dezvoltare (creștere, extindere cantitativă de la o stare la alta)	
6.	Libertate (stare de independență)	
7.	Creație (muncă creatoare)	
8.	Încredere în sine (credință în forțele proprii)	
9.	Autonomie (dreptul de a dispune liber de propria voință)	

VI 1

1.	Binevoiență (atitudine binevoitoare, îngăduință)	
2.	Empatie (intuiție a realității prin afectivitate)	
3.	Politețe (comportament politicos)	
4.	Onestitate/sinceritate	
5.	Ascultare (cumințenie, supunere)	
6.	Loialitate (credință, devotament, fidelitate)	
7.	Securitate	
8.	Dreptate	
9.	Altruism (grija pentru bunăstarea celor din jur)	

VI 2

1.	Ambiție (dorința arzătoare de a realiza ceva)	
2.	Autocontrol (control asupra calităților și faptelor proprii)	
3.	Capacitate (posibilitatea de a realiza ceva într-un domeniu de activitate)	
4.	Ingeniozitate (măiestrie, iscusință, dibăcie)	
5.	Intelect (judecată, rațiune)	
6.	Logică (rațiune temeinică, coerentă)	
7.	Responsabilitate (acceptarea și suportarea consecințelor)	
8.	Receptivitate (însușirea de a primi cu ușurință impresii)	
9.	Eficiență (acțiune cu efect pozitiv și dorit)	

MULȚUMESC

Anexa 2 . Chestionar de determinare a valorilor profesionale

CHESTIONAR

Imaginați-vă profilul profesional al specialistului în domeniul pe care îl studiați.

NUMIȚI CÎTEVA VALORI CARE TREBUIE SĂ CONSTITUIE BAZA ACTIVITĂȚII
DUMNEAVOASTRĂ PROFESIONALE

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....

Mulțumesc

Anexa 3. Chestionar de selectare a valorilor profesionale preferențiale

CHESTIONAR

Alegeți din lista de mai jos 8-10 valori, pe care le considerați cele mai importante pentru activitatea Dumneavoastră profesională din viitor

1.	putere și autoritate	
2.	responsabilitate	
3.	avantaje materiale,	
4.	autonomie	
5.	siguranța locului de muncă	
6.	stimulare intelectuală	
7.	prestigiu, statut social, recunoaștere socială	
8.	integritate (onestitate,sinceritate)	
9.	altruism (grija pentru bunăstarea celor din jur)	
10.	dezvoltare (creștere, extindere calitativă de la o stare la alta)	
11.	mediu înconjurător plăcut	
12.	creație (muncă creatoare, realizare reușită)	
13.	colaborare	
14.	demnitate (comportament demn, destoinicie)	
15.	independență (autonomie la locul de muncă)	
16.	eficiență (acțiune cu efect pozitiv și dorit)	
17.	realizare de sine	
18.	autocontrol (control asupra calităților și faptelor proprii)	
19.	empatie (intuiție a realității prin afectivitate)	
20.	ambiiție (dorință arzătoare de a realiza ceva)	

Mulțumesc

Anexa 4. Referențial valoric, domeniul Științe ale Educației

REFERENȚIAL VALORIC

Domeniu – educație

1. Profesorul trebuie să demonstreze integritate prin:

- exersarea acțiunilor de zi cu zi cu corectitudine, încredere și onestitate;

2. Profesorul trebuie să demonstreze responsabilitate prin:

- implicarea apriorică și conștientă a răspunderii față de reușita tuturor dimensiunilor demersului didactic;
- angajarea în activități de dezvoltare profesională continuă și de îmbunătățire a strategiilor de predare-învățare-evaluare;
- colaborarea și cooperarea cu colegii în interesul educării și bunăstării discipolilor.

3. Profesorul trebuie să manifeste obiectivitate și corectitudine prin :

- asigurarea egalității șanselor și oportunităților;
- asigurarea unui tratament corect și echitabil;

4. Profesorul trebuie să demonstreze respect și toleranță:

- fiind tolerant, atent și înțelegător cu colegii, părerile și valorile lor;
- fiind conștient de faptul că relația cu elevii și părinții acestora trebuie să fie bazată pe respect reciproc și încredere;
- toleranță față de diferențele între oameni, între opinii, credințe și preferințe intelectuale.

5. Profesorul trebuie să demonstreze creativitate prin:

- receptivitatea față de experiențele noi, prin implicarea intelectuală, afectivă, psihomotorie și volițională;
- crearea condițiilor favorabile realizării de produse creatoare, stimularea deciziei originale și eficiente;
- eficientizarea comunicării pedagogice (mediul educațional);
- manifestarea optimismului pedagogic;

6. Profesorul trebuie să manifeste diligență profesională prin altruism, pasiune și dedicare.

7. Profesorul trebuie să demonstreze un comportament civic prin:

- autoexigență în exercitarea profesiei;
- implicarea în democratizarea societății, în creșterea calității activității didactice și a prestigiului unității/instituției de învățământ, precum și a specialității/domeniului în care lucrează;
- activitate în interesul public, deschidere către viața comunității;

8. Profesorul trebuie să manifeste empatie prin:

- capacitatea de cunoaștere a propriilor puncte tari și puncte slabe;
- dirijarea (conducerea) relațiilor interpersonale;
- retrăirea stărilor, gândurilor, acțiunilor celuilalt de către propria persoană;
- transpunerea emoțională, acțiunea de activare a unei experiențe, de substituie în trăirile altei persoane prin identificarea afectivă a partenerului, preluarea stării lui de spirit.

Surse:

1. Codul de etică și deontologie profesională a cercetătorilor și cadrelor universitare, CONSILIUL NAȚIONAL PENTRU ACREDITARE ȘI ATESTARE HOTĂRÎRE nr. AT–3/1 din 23 mai 2012 cu privire la Codul de etică și deontologie profesională a cercetătorilor și cadrelor universitare;
2. CODUL DE ETICĂ AL UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA
3. Mândăcanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Liceum, 2001. 244p.
4. Mândăcanu V. Profesorul- maestru: Monografie despre învățământul pedagogic universitar. Chișinău: Pontos, 2009. 628p.

Anexa 5. Referențial valoric, domeniul Științe Economice

REFERENȚIAL VALORIC

Domeniu – contabilitate, audit

1. Integritate

Principiul integrității impune tuturor profesioniștilor contabili și auditori obligația de a fi sinceri și onești în toate relațiile profesionale și de afaceri. Integritatea implică, de asemenea, tranzacții corecte și juste.

2. Obiectivitate

Principiul obiectivității impune tuturor profesioniștilor contabili și auditori obligația de a nu-și compromite raționamentul profesional sau de afaceri din cauza subiectivismului, conflictelor de interese sau influenței nejustificate ale altor persoane.

3. Dezvoltare/creștere profesională

Principiul dezvoltării profesionale impune tuturor profesioniștilor contabili și auditori obligația de a îmbogăți permanent cunoștințele profesionale și să caute în mod consecvent să își ridice standardele de calitate ale exercitării profesiei.

4. Confidențialitate

Principiul confidențialității impune tuturor profesioniștilor contabili și auditori de a se abține de la:

- a) Dezvăluirea de informații confidențiale în afara firmei sau organizației angajatoare ca urmare a unei relații profesionale sau de afaceri, în lipsa unei autorități adecvate sau specifice sau cu excepția cazului în care există o obligație sau o sarcină legală sau profesională de a face publice acele informații;
- b) Folosirea în avantajul lor sau al altor terțe părți, a informațiilor confidențiale dobândite în urma relațiilor profesionale sau de afaceri.

5. Independența profesională

Principiul independenței profesionale, conferă dreptul de inițiativă și decizie în exercitarea actului profesional, cu asumarea deplină a răspunderii pentru calitatea acestuia, prin conformarea față de legi și reglementări. Auditorii și contabilii trebuie să țină cont de responsabilitatea față de clienți, terți, colegi de profesie, colaboratori, patroni, precum și față de public în ansamblu. Acest principiu impune:

- a) Desfășurarea activității numai în aria de competență profesională determinată;
- b) Acționarea cu conștiinciozitate, promptitudine și tenacitate în conformitate cu standardele tehnice și profesionale aplicabile, atunci când oferă servicii profesionale.

Surse:

1. Manual de standarde internaționale de audit și control de calitate, Chișinău: Moldpress, 2012, ISBN 978-9975-4363-2-8, 996p.
2. Ordinul Nr.29 din 01.03.2001 al Ministerului Finanțelor cu privire la aprobarea și punerea în aplicare a Codului privind conduita profesională a auditorilor și contabililor din Republica Moldova, Publicat : 15.03.2001 în Monitorul Oficial Nr. 29-30
3. CODUL ETIC NAȚIONAL AL PROFESIONIȘTILOR CONTABILI, București 2011, Editura CECCAR, ISBN 978-606-580-006-9, 256p.

Anexa 6. Referențial valoric, domeniul Drept

REFERENȚIAL VALORIC

Domeniu – drept

1. Independența în luarea deciziilor

Principiul independenței profesionale obligă executorul judecătoresc, magistratul, avocatul și procurorul să își îndeplinească atribuțiile profesionale liber de orice influențe, să evite orice împrejurări și factori obiectivi sau subiectivi, care ar prejudicia independența sau ar aduce atingere principiilor de etică profesională.

2. Integritatea judiciară

Principiul integrității impune tuturor executorilor judecătorești, magistrați, avocați și procurori obligația de a fi sinceri, corecți și onești în toate relațiile profesionale.

3. Demnitatea și onoarea

Principiul demnității și de onoare obligă executorul judecătoresc, magistratul, avocatul și procurorul să se abțină de la orice acte sau fapte de natură să compromită demnitatea lor în funcție și în societate prin apărarea puterii justiției.

4. Egalitatea, imparțialitatea, nediscriminarea

Principiul egalității, imparțialității și nediscriminării, care presupun că, în îndeplinirea atribuțiilor profesionale, executorul judecătoresc, magistratul, avocatul și procurorul, aplică tratamente egale tuturor persoanelor, bazându-se pe supremația legii și luând aceleași măsuri pentru situații similare de încălcare a normelor de drept, fără a fi influențat de considerente etnice, de naționalitate, rasă, religie, vîrstă, gen, orientare sexuală, avere, stare socială, opinie politică sau de orice altă opinie.

5. Secretul profesional

Principiul confidențialității obligă la păstrarea secretului profesional, cu excepția dispozițiilor legale sau statutare contrare. Această obligație nu este limitată în timp.

6. Diligența profesională

Principiul diligenței impune îndeplinirea competentă, responsabilă, cu eficiență și în timp util a atribuțiilor profesionale prin insistență și tenacitate, cât și prin sporirea pregătirii profesionale.

Surse

1. Codul deontologic al procurorului, aprobat prin ordinul Procurorului General nr. 192/22 din octombrie, 2004
2. CODUL DEONTOLOGIC AL AVOCAȚILOR BAROULUI DIN REPUBLICA MOLDOVA, Adoptat de Congresul Avocaților din 20 decembrie 2002, cu modificările și completările adoptate la 23 martie 2007 de Congresul Avocaților.
3. Legea Nr.13 din 17.06.2010 privind executorii judecătorești, Publicat : 23.07.2010 în Monitorul Oficial Nr. 126-128, art Nr : 406,

Anexa 7. Evoluția reformelor Bologna și a valorilor promovate

	Obiectivele prioritare	Valorile promovate
Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002,	1. Uniunea Europeană sa devină cea mai dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume; 2. Dezvoltarea unui sistem de educație și formarea profesionala de calitate.	incluziunea socială, coeziunea, mobilitate academică, capacitatea de angajare și competitivitatea.
Berlin, 19 septembrie, 2003	1. Asigurarea legăturilor mai adecvate dintre învățământul superior și sistemul de cercetare în țările respective. 2. Păstrarea bogăției culturale și a diversității lingvistice a Europei, 3. Educarea potențialului de învățare.	tradițiile moștenite, cooperare instituțională, valoarea tinerilor cercetători, mobilitate academică
Bergen, 19 mai, 2005	1. Stabilirea obiectivelor și priorităților până în 2010;	valorile academice, cooperare, respectul și dialogul intercultural
Londra, 18 mai, 2007	1. Sporirea gradului de compatibilitate și comparare între sistemele de învățământ superior; 2. Facilitarea mobilității, a posibilităților de angajare, întărirea atractivității și competitivității europene.	respectarea diversității, autonomie instituțională, libertate academică, oportunități egale și principii democratice,
Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie, 2009	1.Sporirea rolului învățământului superior în redresarea crizei financiare și economice globale; 2. Promovarea dezvoltării culturale și sociale a societăților.	autonomie instituțională, libertate academică, echitate socială;
Budapesta - Viena, 12 martie 2010	1. Lansarea în mod oficial a Spațiului European al Învățământului Superior; 2. Sporirea importanței institutiilor de învățământ superior pentru dezvoltarea economică și socială.	democrația, pacea, incluziunea socială
București, 26-27 aprilie, 2012	1. Promovarea mobilității și a internaționalizării; 2. Asigurarea educației performante tuturor studenților, 2. Sporirea gradului de competență al personalului didactic,	mobilitate, colaborare, competențe profesionale și transversale

Anexa 8. Substratul valoric al competențelor profesionale generale din CNC

Domenii	Competențe profesionale generale
Drept	1. Realizarea sarcinilor profesionale în mod eficient și responsabil , cu respectarea regulilor deontologiei juridice ; 2. Aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă .
Jurnalism/Științe ale Comunicării	1. Rezolvarea situațiilor profesionale uzuale, în vederea soluționării eficiente și deontologice a acestora; 2. Însușirea tehnicilor de muncă în echipă multidisciplinară , cu îndeplinirea anumitor sarcini pe paliere ierarhice privind colectarea, interpretarea și analiza informațiilor social-politice, economice, culturale, etc.
Relații internaționale	Cultivarea sentimentului demnității în stabilirea relațiilor interpersonale la nivelul colectivului profesional, comunității naționale sau internaționale.
Sociologie	1. Aplicarea tehnicilor de relaționare în grup a capacităților empaticе de comunicare interpersonală și de asumare de roluri specifice în cadrul muncii în echipă ; 2. Dezvoltarea abilităților de învățare necesare studiului modern în domeniul sociologiei, cu un grad ridicat de autonomie, prin asumarea responsabilității pentru luarea deciziilor .
Psihologie	1. Asumarea responsabilității etice în contextul relațiilor interpersonale și civice cu impact profesional; 2. Identificarea problemelor de acționare în echipă în vederea dezvoltării profesionale continue.
Asistență socială	Comunicare și relaționare profesionistă cu diverse categorii de beneficiari ai sistemului de asistență socială.
Limbi și Literaturi	Abilitatea de a înțelege culturi și tradiții străine în vederea promovării multiculturalismului .
Limbi Moderne	1. Demonstrarea responsabilității pentru calitatea rezultatelor profesionale 2. Acționarea în echipă în vederea rezolvării problemelor profesionale; 3. Valorificarea resurselor culturale în scopul promovării valorilor autentice ale civilizației umane; 4. Demonstrarea comportamentului etic în context profesional.
Studii Economice	1. Spirit de inițiativă în domeniul de activitate 2. Capacitate de muncă în cadrul echipei 3. Creativitate .

Anexa 9. Studiu de caz. *Why I didn't want to be a millionaire*

Why I didn't want to be a millionaire

When Lydia Nash appeared on the TV programme *Who wants to be a millionaire?* and was fortunate enough to win £16,000, she decided to give all her money away. This wouldn't have been surprising if she had been rich or famous, but Lydia is a 19-year-old student.

Lydia gave all her money to a charity which helps orphan children in Thailand and where she also worked as a volunteer for the previous three years. 'I first visited the orphanage when I was seventeen, and I felt very depressed by what I saw. When I got back to England I felt angry – looking around all I could see were the people who were obsessed with money. This convinced me to return to Thailand the following year'.

After she won the money some of her friends at university thought that maybe she had made the wrong decision. 'Some people said I should have saved it for a deposit to buy a house or to pay back my student loan.' Lydia said. 'That really annoyed me. Students seem to live in an unreal world, where they constantly complain about being poor. But there is an enormous difference between our situation and people who have absolutely no money'.

With the help of the money Lydia gave them, the charity has just finished building 'Rainbow house', a new facility that will house 50 young children, where they will live, until they are adopted.

If Lydia had won a million pounds and not only £16,000, would she still have given away all the money? She said, 'Before going on the show I thought a lot about what it would be like to have a lot of money and I realized that I wouldn't like it at all. And then, of course, as I had been to the orphanage and had seen all the work that needed to be done, I knew how useful that money could be. It was far more important for the charity than it could ever be for me. I definitely think I got more enjoyment out of giving the money away than I had kept it for myself.'

Anexa 10. Modelul corelării RVP cu competențele curriculare și etapele MIV

REFERENȚIAL VALORIC	
selectarea valorilor încadrate în competențele profesionale, pe care intenționăm și reușim să le formăm prin disciplina predată	1. <i>integritate personală/ profesională;</i> 2. <i>responsabilitate;</i> 3. <i>respect, toleranță;</i> 4. <i>obiectivitate;</i> 5. <i>pasiune, dedicare.</i>
CURRICULUM-UL DISCIPLINEI	
competențe profesionale	competențe profesionale selectate din CNC
1. evaluarea axiologică (critică, obiectivă, creativă; orală/scrisă) a oricărui tip de text/ mesaj textual în limba engleză prin sintetizarea informației și emiterea judecăților de valoare; 2. recunoașterea caracteristicilor paralingvistice ale comunicării prin abilitatea de a înțelege și de a-i face pe ceilalți să înțeleagă diverse mesaje într-o varietate de situații, demonstrând empatie și încredere în relațiile cu ceilalți; 3. organizarea activității de învățare individuală/în grup, folosind cunoștințele despre oportunitățile de (auto) educație și formare prin automotivare, adaptare și flexibilitate; 4. acționarea proactivă și pozitivă la schimbări prin cunoașterea căilor de identificare a celor mai bune șanse de reușită; 5. explorarea diversității și multiculturalității prin aplicarea strategiilor de comunicare lingvistică și culturală, demonstrând respect pentru interculturalitate și multiculturalitate;	1. <i>valorificarea resurselor culturale în scopul promovării valorilor autentice ale civilizației moderne;</i> 2. <i>demonstrarea comportamentului etic în context profesional;</i> 3. <i>acționarea în echipă în vederea rezolvării problemelor profesionale;</i> 4. <i>demonstrarea responsabilității pentru calitatea rezultatelor profesionale.</i>
obiective de referință	etapele interiorizării valor.
1. Să identifice tipuri de sporturi (de echipă, individuale, olimpice) 2. Să stabilească cauzele și consecințele fenomenului de trișare în sport; 3. Să diferențieze valorile mesajului textului lecturat;	<i>cunoașterea teoretică a valorilor;</i>
4. Să utilizeze timpurile <i>present tenses</i> pentru a descrie preferințele sportive și rolul acestora pentru o viață sănătoasă; 5. Să analizeze oportunitățile de reangajare a sportivilor pensionați și rolul statului ca factor de decizie;	<i>recunoașterea și aplicarea afectivă a valorilor;</i>
6. Să propună argumente în favoarea unei activități sportive care ar contribui considerabil la un mod sănătos de viață; 7. Să recomande un plan de acțiuni proprii pentru a contribui la promovarea modului sănătos de viață în comunitate.	<i>crearea valorilor noi</i>
unități de conținut	Famous moments in sport; If you really want to win: cheat; Disadvantages of football referee job; Exciting sporting events; Meeting sport celebrity; Team sport in our country [217, p.8-15]

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat, se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmînd să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura _____

Data

CURRICULUM VITAE

Numele de familie și prenumele: **Gîncu Irina**

Data, anul nașterii: **01.08. 1975**

Locul nașterii: **Republica Moldova, s. Doroțcaia, r. Dubăsari**

Cetățenia: **Republica Moldova**

Studii :

- 2011- prezent** Studii doctorat, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Pedagogie
universitară
- 2003 – 2004** Studii masterat, Institutul de Științe ale Educației, specialitatea Științe
Pedagogice
- 1992 - 1997** Studii superioare, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Limbi și
Literaturi Străine, specialitatea Limba și Literatura Engleză/Limba Franceză
- 1982 - 1992** Studii medii generale, școala medie s. Doroțcaia, raionul Dubăsari

Activitatea profesională:

- 1997 - prezent** Lector superior, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializată,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea de Stat din Moldova
- 1995 – 1997** Profesoară de limba engleză, Colegiul de Comerț din or. Chișinău
- 1994 – 1995** Profesoară de limba engleză, Colegiul Politehnic din or. Chișinău

Stagii de formare continuă:

- August 2003** Cursurile școlii de vară “I touch the Future: I teach” bursa ambasadei SUA,
s. Holercani, r. Dubăsari
- Mai - Iunie 2009** Cursurile școlii de vară “Empowering Educators: English through Economic,
Social, Political and Cultural Studies” Centrul de Studii Americaniste, USM
- Octombrie 2012** Programul de formare “Establishing a writing program with a center in
Chișinău and several satellite universities in Bălți, Cahul and Comrat”,
American Council, USM
- Septembrie -
Noiembrie 2014** Programul de formare “ Shaping the way we teach English”, Office of
Educational Language Programs, U.S.department of State, USM. 6 ore

Proiecte:

- Februarie-
Martie 2010** Formator în cadrul Seminarului Metodologic “ Up-to-date techniques
and strategies in Teaching English” pentru Profesorii Tineri de Limbă
Engleză organizat de APLE cu suportul Ambasadei SUA în RM
- Noiembrie 2012** Formator în cadrul Seminarului Metodologic “ Teaching today for the
future” pentru Profesorii Tineri de Limbă Engleză organizat de APLE cu
suportul Ambasadei SUA în Republica Moldova
- Februarie 2013** Formator în cadrul Seminarului Metodologic APLE pentru Profesorii
Tineri de Limbă Engleză organizat de APLE cu suportul Ambasadei SUA
în Republica Moldova

Domeniile de interes științific: pedagogie generală, pedagogie universitară, didactica limbilor străine, educația axiologică

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale):

- Noiembrie, 2002** Simpozionul Internațional “Reformele Economice: Avantaje și Dezavantaje, Institutul de Relații Economice Internaționale, Acad.de Științe, Chișinău
- Noiembrie 2008** Conferința Științifico-Practică “Wissen, Vernetzen, Publiezieren” USM, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Chișinău
- Martie 2009** Conferința Internațională “ Current Perspectives in Language Teaching” APLE Conference USM, Chișinău
- Martie 2009** Colocviul internațional cu ocazia jubileului de 45 ani al Facultății de Limbi Străine, USM
- Martie 2010** Conferința Internațională “ Teaching English: between research and practice” APLE Conference USM, Chișinău
- Aprilie 2011** Conferința Internațională “ Up-to-date Techniques and Strategies in Teaching English” APLE Conference USM, Chișinău
- Mai 2012** Conferința Internațională “Innovations and Challenges in Teaching English” APLE Conference USM, Chișinău
- Noiembrie 2012** Conferința Științifică Internațională cu genericul: "Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere". Institutul de Științe ale Educației,
- Aprilie 2013** Conferința Internațională “Novelty and Excellence in Teaching English” APLE Conference USM, Chișinău
- Aprilie 2013** Conferința Internațională ”Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne, In Memoriam E.Pavel”,
- Octombrie 2013** Conferința Științifică Internațională cu genericul “Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență” I.Ș.E. , or. Chișinău
- Octombrie 2013** Conferința Științifică Națională cu genericul “Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”, USM,
- Noiembrie 2013** Conferința internațională „Învățământul Postmodern între Eficiența și Funcționalitate”, Catedra Științe ale Educației, USM
- Martie 2014** Conferința internațională a Facultății de Limbi și Literaturi Străine cu ocazia jubileului de 50 ani,
- Noiembrie 2014** Conferința internațională „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, USM
- Decembrie 2014** Conferința internațională „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, IȘE, 2014

Lucrări științifice publicate:

I. Articole în diferite reviste științifice

1. „Dimensiunea valorică a competenței profesionale”, în revista științifică „Didactica-Pro”, nr.1, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2014, p. 19-24, 0,89 c.a. ISSN 1810-6455 Categoria C;

2. „Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională”, în revista științifică „Didactica-Pro”, nr.4, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2014, p.16-20, 0,62c.a. ISSN 1810-6455 Categoria C;
3. „Valorile în contextul filosofiei Școlii de la Baden” în revista științifică „Studia Universitatis”, nr.9 (79), 2014, seria Științe ale Educației, p.14-17, 0,4 c.a, Categoria C
4. „Considerente privind dimensiunea subiectivistă a valorilor” în revista științifică „Studia Universitatis”, nr.5 (65), 2013, seria Științe ale Educației, p.67-73, 0,87 c.a. Categoria C;
5. „Rolul autonomismului valorilor pentru sensul uman”, în revista științifică „Studia Universitatis”, nr.9 (59), 2012, seria Științe ale Educației, p.22-25, 0,39 c.a. Categoria C
6. „Researching values: instruments and inventories” în revista științifică „Studia Universitatis”, nr.4 (54), 2012, seria Științe ale Educației, p.87-90, 0,46 c.a. Categoria C;
7. „Formarea orientărilor valorice la Facultatea de Limbi Străine”, Studia Universitatis, Nr10/2 Științe Umanistice, Chișinău 2008, p.210
8. „Corectarea greșelilor în predarea scrisului și vorbirii în limba engleză”, Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova, secția „Științe Filologice”, Chișinău 2005, p. 370
9. „Probleme de psiholingvistică, sociolingvistică și neurolingvistică în procesul de studiere a limbilor străine” Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova, secția “Științe Filologice” Chișinău 2002, USM p.288

II. Articole în culegeri științifice - culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale

1. „Valori și formare profesională în documentele de politică educațională a Uniunii Europene” în Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie, USM, Facultatea Psihologie și Științe ale educației, Chișinău, 2014, 0,22 c.a.
2. „Abordarea problemei valorilor în învățământul superior în documentele de politică educațională a Uniunii Europene” în Materialele Conferinței științifice internaționale „Eficientizarea învățământului- vector al politicilor educaționale moderne”, 11-12 decembrie, Chișinău, 2014, IȘE, 0,35c.a.
3. „Considerente privind aspectul conceptual al competenței” Conferința internațională a Facultății de Limbi și Literaturi Străine cu ocazi jubileului de 50 ani, USM 2014, 0.4coli
4. „Considerente privind dimensiunea filosofică și pedagogic a valorilor” în Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, p. 316-319, 0,48 c.a.
5. „Idea de valoare și dimensiune existențialistă a acesteia” în Materialele Conferinței științifice internaționale „Educația pentru dezvoltarea durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, 18-19 octombrie, 2013, Institutul de Științe ale Educației, p. 713-716, 0,4 c.a.
6. „The expressiveness of American and British humour”, APLE Annual International Conference, USM Chișinău 2013, 0,3 c.a.
7. „Professional Development between Practice and Theory”, Conferința Internațională ”Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne, In Memoriam E.Pavel”, 2013, USM, 0,3 c.a.
8. „An overview of Shalom Schwartz's Theory of values” în Materialele conferinței științifice internaționale "Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere", Institutul de Științe ale Educației, 2 -3 noiembrie, 2012, 0,22 c.a.

9. „Teacher professional development through globalization and web-based learning” “, APLE Annual International Conference, USM Chişinău 2012, 0,32 c.a.
10. „Perspectives of professionalization in adult education”, APLE Annual International Conference, USM Chişinău 2011, 0.39 c.a.
11. „ Vocabulary teaching techniques” APLE Annual International Conference, USM Chişinău 2011, p.84 0,3 c.a.
12. „ Creating Attitudes and Motivation towards a Foreign Language”, APLE Annual International Conference, USM 2011, p.80 0, 28 c.a.
13. „ Values in Education”, APLE Annual International Conference, USM Chişinău 2010, p.43 0,45 c.a.
14. „ Feedback on teaching a foreign language” APLE Annual International Conference, USM Chişinău 2010, p.67 0,4 c.a.
15. „Probleme de evaluare în procesul de predare-învăţare în învăţămîntul superior”, Simpozionul Internaţional, Facultatea de Limbi şi Literaturi Straine, Chişinău, Martie, 2009. 0,48 c.a.
16. „ Orientarea valorică la USM în viziunea profesorilor şi a studenţilor”, articol publicat in tezele conferinţei internaţionale „Wissen, Vernetzen, Publizieren”, Chişinău 2008, p. 66 0,29 c.a.

- culegeri de lucrări ale conferinţelor naţionale

1. „ Importanţa valorilor în formarea cadrelor didactice” în Materialele conferinţei naţionale „Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice”, 30 octombrie, 2013 Chişinău, USM, 0,30 c.a.

III. Manuale

Camenev Z., Gîncu Irina, Kaim M. etc. Manual de Limbă Engleză pentru Studenţii de la Facultatea de Istorie şi Psihologie, Chişinău 2004, USM

Cunoaşterea limbilor străine:

Rusa, Engleza- excelent

Franceza, Germana – bine

Date de contact:

Adresa – s. Coşniţa, r. Dubăsari, Republica Moldova

Telefon – 0 697 74 031 0-248-44-705(dom)

Email – irina_gincu@hotmail.com