

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.0(043.3)

Diana ANTOCI

**TEORIA ȘI METODOLOGIA
FORMĂRII ORIENTĂRILOR VALORICE
LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI**

Teză de doctor habilitat în științe ale educației

Specialitatea 531.01. Teoria generală a educației

Autor ANTOCI Diana
numele, prenumele

semnătura

CHIȘINĂU, 2022

© Antoci Diana, 2022

CUPRINS:

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR.....	11
INTRODUCERE	12
1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI	25
1.1. Parcurs istoric în evoluția conceptului de orientări valorice	25
1.2. Abordări teoretice ale orientărilor valorice	39
1.3. Politici privind orientările valorice	55
1.4. Specificul formării orientărilor valorice la adolescenți	62
1.5. Particularitățile constituirii orientărilor valorice la tineri	69
1.6. Concluzii la capitolul 1.....	72
2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI	75
2.1. Designul experimental al cercetării orientărilor valorice	75
2.2. Specificul orientărilor valorice ale adolescenților	79
2.3. Caracteristicile orientărilor valorice ale tinerilor.....	88
2.4. Conexiuni funcționale în structura orientărilor valorice.....	97
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	125
3. CADRUL CONCEPTUAL AL FORMĂRII ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI	127
3.1. Teoria integralizării orientărilor valorice	127
3.2. Modelul teoretic al orientărilor valorice	149
3.3. Principiile formării orientărilor valorice.....	162
3.4. Mecanismele formării orientărilor valorice	166
3.5. Legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice	168
3.6. Concluzii la capitolul 3.....	171
4. EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL NOILOR DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI	173
4.1. Conceptul de educație axiologică.....	173
4.2. Prioritățile valorice la adolescenți și tineri în contextul noilor dimensiuni ale educației.....	187
4.3. Experiențe pedagogice de educație axiologică în învățământul general și superior	194
4.4. Concluzii la capitolul 4.....	204
5. CADRUL FORMATIV AL ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI.....	205
5.1. Metodologia evaluării orientărilor valorice la adolescenți și tineri.....	205
5.2. Evaluarea experimentală a orientărilor valorice	214
5.3. Demersul pedagogic de formare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri	219
5.4. Dinamica formării experimentale a orientărilor valorice la adolescenți	225
5.5. Rezultate experimentale comparate privind evoluția orientărilor valorice la tineri	232
5.6. Concluzii la capitolul 5.....	246
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	248
BIBLIOGRAFIE:	254
ANEXE	272
Anexa 1. Glosar de termeni	272
Anexa 2. Instrumente pentru evaluarea valorilor	274
Anexa 3 Instrumente pentru evaluarea componentelor structurale ale orientării valorice	280
Anexa 4 Diferențe și corelații dintre valorile deținute de adolescenți și tineri.....	291

Anexa 5 Rezultatele obținute în urma aplicării testului Valorile și scopurile mele la adolescenți și tineri.....	297
Anexa 6 Diferențele variabilelor testului Thomas-Kilmann la adolescenți și tineri	298
Anexa 7. Chestionarul de evaluare a orientărilor valorice	299
Anexa 8. Datele privind elaborarea și validarea Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice	303
Anexa 9. Datele statistice privind semnificația diferențelor orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor la etapa de constatare și de control.....	310
Anexa 10. Programul de formare a orientărilor valorice la adolescenți	322
Anexa 11 Curriculumul la disciplina Educația prin valori și pentru valori.....	339
Anexa 12 Curriculumul la disciplina Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social ..	350
Anexa 13 Suportul de curs Educație prin valori și pentru valori.....	357
Anexa 14. Monografia Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor	360
Declarația privind asumarea răspunderii	362
CURRICULUM VITAE	363

ADNOTARE ANTOCI Diana

„Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri”,

Teză de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, 2022

Structura tezei include: introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 346 de surse, adnotare (română, engleză), concepte-cheie în limbile română, engleză, lista abrevierilor, 253 pagini de text de bază, 39 de tabele, 48 figuri, 14 anexe.

Publicații la tema tezei: 34 lucrări științifice.

Concepte-cheie: valori, orientări valorice, adolescenți, tineri, formare, educație axiologică.

Scopul investigației constă în conceptualizarea, fundamentarea științifică și valorificarea praxiologică a unei viziuni epistemologice asupra formării prin educație axiologică a orientărilor valorice la adolescenți și tineri.

Obiectivele cercetării: determinarea fundamentelor epistemologice privind orientările valorice și educația axiologică; studiul experimental al specificului formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; edificarea Teoriei de integralizare a orientărilor valorice reprezentată de Modelul teoretic al orientărilor valorice, legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice și de principiile formării orientărilor valorice; elucidarea mecanismelor formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; conceptualizarea educației axiologice în contextul Teoriei de integralizare a orientărilor valorice; elaborarea și validarea experimentală a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*; elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor metodologice privind educația axiologică a adolescenților și tinerilor în context formal, nonformal și informal.

Noutatea științifică a cercetării rezidă în: determinarea fundamentelor epistemologice privind orientările valorice și educația axiologică; conceptualizarea orientărilor valorice și a educației axiologice elaborate din perspectivă holistică, în acord cu caracteristicile psihologice ale adolescenților și tinerilor; elaborarea indicatorilor și a descriptorilor orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor; descrierea nivelurilor de formare și a particularităților formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; elaborarea Teoriei integralizării orientărilor valorice și a *Modelului teoretic al orientărilor valorice*; stabilirea și descrierea legității caracterului ciclic al orientărilor valorice și de principiile formării orientărilor valorice; elaborarea mecanismelor formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri și conceptualizarea educației axiologice, formularea concluziilor științifice privind educația axiologică a adolescenților și tinerilor.

Rezultatele științifice principal noi care au condus la instituirea unei noi direcții de cercetare, *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice:* interpretarea fundamentelor epistemologice cu privire la orientările valorice și educația axiologică, glosarul actualizat de termeni specifici cercetării, conceptele de orientări valorice și educație axiologică, elaborate din perspectiva particularităților psihologice ale adolescenților și tinerilor, caracteristicile nivelurilor de formare și a particularităților formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; *Teoria integralizării orientărilor valorice,* reprezentată de *Modelul teoretic al orientărilor valorice, legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice și de principiile formării orientărilor valorice;* mecanismele formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; conceptualizarea educației axiologice, Modelul conceptual al educației axiologice, Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice în contextul educației formale, nonformale și informale ale adolescenților și tinerilor.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de: examinarea interpretărilor teoretice ale orientărilor valorice și descrierea la nivel de structură și conținut a educației axiologice; definirea orientărilor valorice; elaborarea Teoriei integralizării orientărilor valorice și a *Modelului teoretic al orientărilor valorice;* elaborarea și descrierea legității caracterului ciclic al orientărilor valorice și a principiilor formării orientărilor valorice (*principiul afirmării OV; principiul validării sociale a OV; principiul consolidării atitudinilor; principiul interiorizării OV; principiul dezvoltării holistice a OV; principiul valorizării potențialului experiențial al personalității*); formularea indicatorilor, descriptorilor și a valorilor din cadrul orientărilor valorice (*morala, recunoașterea socială, avantajul material, creația, dezvoltarea personalității, sănătatea, dezvoltarea profesională, familia*).

Valoarea aplicativă a cercetării: determinarea metodologiei investigației experimentale a orientărilor valorice la adolescenți și tineri; elaborarea mecanismelor (*autodeterminării și autoactualizării*) formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; elaborarea criteriilor de evaluare a orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor; elucidarea mecanismelor constituirii priorităților valorice la adolescenți și tineri; conceptualizarea educației axiologice; elaborarea și validarea experimentală a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri;* emiterea unor noi cunoștințe și concluzii științifice privind educația axiologică din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; elaborarea unor recomandări metodologice educatorilor formali, nonformali și informal implicati explicit și implicit în educația axiologică a adolescenților și tinerilor.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în cadrul forurilor științifice internaționale și naționale, în cadrul Catedrei Psihopedagogie și Educație Preșcolară, Facultatea Pedagogie, UST, în cadrul stagiilor de mobilitate academică și de cercetare la Universitatea Pedagogică din Krakow, Polonia, Universitatea din Craiova, România, Universitatea „Ștefan Cel Mare” din Suceava, România.

ANNOTATION

ANTOCI Diana

„The Theory and Methodology of the Formation of Value Orientations in Adolescents and Young people”,
Thesis of doctor habilitate in sciences of education, Chisinau, 2022

Thesis structure includes: the introduction, five chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 346 sources, the annotation (Romanian, English and Russian), key-concepts in Romanian, English and Russian languages, the abbreviation list, 253 pages of base text, 39 tables, 48 figures, 14 annexes.

Publications on the topic of the thesis: 34 scientific works.

Key-concepts: values, value orientations, adolescents, youths, formation, axiological education.

Investigation purpose: consists in the conceptualization, scientific substantiation and praxiological valorization of an epistemological vision upon the formation of the value orientations in adolescents and young people.

Research objectives: Determination of the epistemological foundations regarding the value orientations and axiological education; experimental study of the specifics of value orientation formation in adolescents and youth; building The Theory of the integralization of VO represented by The theoretical model of VO; lawfulness of the cyclic character of value orientations and of the principles of value orientation formation; elucidation of priorities constitution mechanism at adolescents and youth; conceptualization of the axiological education; experimental elaboration and validation of *The Pedagogical demarche of axiological education from the perspective of the formation of value orientations in adolescents and young people*; issuing new scientific knowledges and conclusions regarding the AE form the perspective of value orientations formation in adolescents and youth; elaboration of general conclusions and methodological recommendations to formal, non-formal and informal educators explicitly and implicitly involved in the axiological education of adolescents and youth.

The scientific novelty of the research lies in: determining the epistemological foundations regarding the value orientations and the axiological education; conceptualizing value guidelines and axiological education developed from a holistic perspective, in accordance with the psychological characteristics of adolescents and young people; elaboration of indicators and descriptors of the value orientations of adolescents and young people; description of the particularities of the value orientations formation in adolescents and young people; elaboration of the Theory of integralisation of VO and of the Theoretical model of VO; establishing and describing the legitimacy of the cyclic character of value orientations and the principles of the formation of VO; elaboration of mechanisms for the formation of VO in adolescents and young people and conceptualization of axiological education, formulation of scientific conclusions regarding axiological education of adolescents and young people.

The mainly new scientific results that led to the establishment of a new research direction, Theory and methodology of the formation of value orientations: interpretation of epistemological foundations regarding value orientations and axiological education, updated glossary of research specific terms, concepts of value orientations and axiological education, elaborated from the perspective of the psychological particularities of adolescents and young people, the characteristics of the training levels and of the particularities constituting the value orientations in adolescents and young people; The theory of integralisation of value orientations, represented by the Theoretical model of value orientations, the legitimacy of the cyclical character of value orientations and the principles of value orientation's formation; the mechanisms for establishing value guidelines for adolescents and young people; conceptualization of axiological education, The Conceptual model of axiological education, The Pedagogical demarche of axiological education from the perspective of the formation of value orientations in the context of formal, non-formal and informal education in adolescents and young people.

The theoretical significance of the research is supported by: the examination of the theoretical interpretations of the value orientations and the description at the level of structure and content of the axiological education; defining value orientations; elaboration of the Theory of integralisation of value orientations and of the Theoretical model of value orientations; elaboration and description of the legitimacy of the cyclical character of value orientations and of the principles of value orientation formation (principle of VO affirmation; principle of social validation of VO; principle of attitudes consolidation; principle of internalization of VO; principle of holistic development of VO; principle of valorization of personality potential); formulation of indicators, descriptors and values of value orientations (morality, social recognition, material advantage, creation, personality development, health, professional development, family).

The applicative value of the research: determining the methodology of the experimental investigation of the value orientations of adolescents and young people; elaboration of the mechanisms (self-determination and self-actualization) for setting value priorities for adolescents and young people; elaboration of criteria for evaluating the value orientations of adolescents and young people; elucidation of the mechanisms for setting value priorities for adolescents and young people; conceptualization of axiological education; elaboration and experimental validation of the Pedagogical demarche of axiological education from the perspective of the formation of value orientations in adolescents and young people; issuing new knowledge and scientific conclusions on axiological education from the perspective of forming value guidelines for adolescents and young people; elaboration of methodological recommendations to formal, non-formal and informal educators involved explicitly and implicitly in the axiological education of adolescents and young people.

The implementation of scientific results was carried out in international and national scientific forums, in the Chair of Psychopedagogy and Preschool Education, Faculty of Pedagogy, TSU, in academic mobility and research internships at the Pedagogical University of Krakow, Poland, University of Craiova, Romania, “Ștefan Cel Mare” University of Suceava, Romania.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Abordări științifice în conceptualizarea valorilor	37
Tabelul 1.2. Abordări științifice în conceptualizarea orientărilor valorice	42
Tabelul 2.1. Indicii medii ai valorilor deținute de adolescenți (tehnica de Identificare a valorilor, puncte)	80
Tabelul 2.2. Indicii medii ai valorilor profesionale la adolescenți (chestionarul D. Super, puncte)	81
Tabelul 2.3. Indicii medii ai orientărilor valorice ale adolescenților (testul M. Rokeach, puncte)	82
Tabelul 2.4. Indicii medii ai manifestărilor comportamentale în situații conflictuale ale adolescenților (testul Thomas-Kilmann, puncte)	84
Tabelul 2.5. Indicii medii ai convingerilor la adolescenți (ABS-II, puncte)	88
Tabelul 2.6. Indicii medii ai valorilor deținute de către tineri (tehnica Identificarea valorilor, puncte)	89
Tabelul 2.7. Indicii medii ai valorilor profesionale ale tinerilor (chestionarul, D. Super, puncte)	90
Tabelul 2.8. Indicii medii ai orientărilor valorice ale tinerilor (testul M. Rokeach, puncte)	91
Tabelul 2.9. Indicii medii ai manifestărilor comportamentale ale tinerilor în situații conflictuale (Thomas-Kilmann, puncte)	93
Tabelul 2.10. Indicii medii ai convingerilor la tineri (ABS-II, puncte)	97
Tabelul 2.11. Diferențe statistice privind valorile terminale și instrumentale pe întreg eșantionul de adolescenți și tineri (programul SPSS)	101
Tabelul 2.12. Rezultatele testului Student (t) privind valorile deținute de adolescenți și tineri după criteriul vârstă în baza indicilor medii generali (programul SPSS)	103
Tabelul 2.13. Diferențele statistice ale manifestărilor comportamentale (testului Thomas-Kilmann) la adolescenți și tineri (testul t-Student, programul SPSS)	108
Tabelul 2.14. Diferențele statistice privind manifestările comportamentale la adolescenți și tineri conform criteriului vârstă (testul t-Student, programul SPSS)	109
Tabelul 2.15. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și manifestările comportamentale ale adolescenților și tinerilor în situații conflictuale (Pearson, r)	110
Tabelul 2.16. Date comparate privind componentele orientărilor valorice (comportament, afectivitate, atitudine, convingere, valoare) la adolescenți și tineri (testul Levene (F) și testul t-Student)	112
Tabelul 2.17. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și emoțiile pozitive ale adolescenților și tinerilor (testul Pearson)	114
Tabelul 2.18. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și emoțiile negative ale adolescenților și tinerilor (testul Pearson)	115
Tabelul 2.19. Coeficientul de corelație Pearson (r) dintre valorile deținute și atitudinile adolescenților și tinerilor (N=380)	117
Tabelul 2.20. Indicii medii privind tendințele atitudinale la adolescenți și tineri (testul F. Lacombe, puncte)	119
Tabelul 2.21. Coeficienții de corelație dintre convingerile și valorile deținute de către adolescenți și tineri (testul Pearson, N=380)	120
Tabelul 2.22. Indicii medii ai convingerilor iraționale și raționale ale adolescenților și tinerilor (scala ABS-2-AV)	122

Tabelul 3.1. Modelul de structurare a sistemului de valori al personalității (Gouveia et al, 2014)	131
Tabelul 3.2. Modelul Panelului Internațional de Progres Social (Bouin, 2018)	133
Tabelul 3.3. Corelația <i>experiențe și reprezentări sociale</i> în abordarea educației axiologice	156
Tabelul 4.1. Abordări științifice în conceptualizarea educației axiologice	178
Tabelul 4.2. Recomandări pedagogice vizând educația axiologică	195
Tabelul 5.1. Specificația Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice (CEOV)	206
Tabelul 5.2. Ponderea (%) categoriilor orientărilor valorice și numărul de sarcini ale chestionarului	210
Tabelul 5.3. Cheia de prelucrare a rezultatelor Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice	212
Tabelul 5.4. Obiectivele Programului formativ pentru dezvoltarea orientărilor valorice ale adolescenților racordate la modulele disciplinei Dezvoltarea personală	228
Tabelul 5.5. Indicii componentelor structurale ale OV ale adolescenților grupului experimental în fazele test-retest	229
Tabelul 5.6. Indicii componentelor structurale ale OV ale adolescenților grupului de control în fazele test-retest	231
Tabelul 5.7. Raportul între conținuturile curriculare și OV formate la tineri	234
Tabelul 5.8. Resursele valorificate la unitatea de curs Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social pentru cadrele didactice	239
Tabelul 5.9. Indicii componentelor structurale ale OV ale tinerilor grupului experimental în fazele test-retest	243
Tabelul 5.10. Indicii componentelor OV ale tinerilor grupului de control în fazele test-retest (CEOV, puncte)	244

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1. Repartiția adolescenților conform tipului de comportament (testul Vasserman, %)	85
Figura 2.2. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale adolescenților (Scalele lui C. Izard, puncte)	85
Figura 2.3. Indicii medii ai emoțiilor negative ale adolescenților (Scalele lui C. Izard, puncte)	86
Figura 2.4. Indicii medii ai atitudinilor adolescenților (testul lui Fabrice Lacombe, puncte)	87
Figura 2.5. Repartiția tinerilor conform tipului de comportament (testul Vasserman, %)	94
Figura 2.6. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale tinerilor (Scalele lui C. Izard, puncte)	94
Figura 2.7. Indicii medii ai emoțiilor negative ale tinerilor (Scalele lui C. Izard, puncte)	95
Figure 2.8. Indicii medii ai atitudinilor tinerilor (testul lui Fabrice Lacombe, puncte)	96
Figura 2.9. Indicii medii generali ai valorilor deținuți de adolescenți și tineri (tehnica Identificarea valorilor, puncte)	98
Figura 2.10. Indicii medii generali ai valorilor profesionale la adolescenți și tineri (chestionarul lui D. Super, puncte)	99
Figura 2.11. Indicii medii ai valorilor la adolescenți și tineri (testul Valorile și scopurile mele, puncte)	102
Figura 2.12. Indicii totali ai valorilor la adolescenți și tineri (testul Valorile și scopurile mele, puncte)	103
Figura 2.13. Indicii medii ai valorilor deținute de către adolescenți și tineri (testul Rokeach, puncte)	105
Figura 2.14. Indicii medii ai valorilor profesionale ale adolescenților și tinerilor (chestionarul D. Super, puncte)	105
Figura 2.15. Indicii medii ai orientărilor valorice la adolescenți și tineri (tehnica Identificarea valorilor, puncte)	106
Figura 2.16. Indicii medii comparativi privind comportamentul adolescenților și tinerilor (Thomas-Kilmann, puncte)	108
Figura 2.17. Repartiția adolescenților și tinerilor după tipul de comportament (testul Vasserman, %)	109
Figura 2.18. Indicii medii ai activismului comportamental adolescenților și tinerilor (testul lui L. Vasserman, puncte)	111
Figura 2.19. Coeficienții dispoziției (K) la adolescenți și tineri (scalele lui C. Izard)	112
Figura 2.20. Indicii medii generali privind dispoziția, emoțiile pozitive și negative ale adolescenților și tinerilor (testul C. Izard)	116
Figura 2.21. Corelațiile elementelor în structura orientărilor valorice	122
Figura 3.1. Modelul OV (M. Rokeach, 1973)	130
Figura 3.2. Modelul OV (S. Schwartz, 2012)	131
Figura 3.3. Modelul valorilor bazale elaborat de V. Iadov	132
Figura 3.4. Teoria integralizării orientărilor valorice	135
Figura 3.5. Modelul teoretic al orientărilor valorice	150
Figura 3.6. Principiile formării orientărilor valorice	162
Figura 3.7. Procesualitatea mecanismelor formării orientărilor valorice	166
Figura 3.8. Legitatea caracterului ciclic a OV	169
Figura 4.1. Modelul conceptual al educației axiologice	181
Figura 5.1. Date experimentale privind OV la adolescenții grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, p. c.)	214
Figura 5.2. Date experimentale privind OV la adolescenții grupului de control la etapa de constatare (CEOV, p. c.)	215

Figura 5.3. Date experimentale privind OV la tinerii grupului experimental (etapa de constatare, CEOV, p. c.)	216
Figura 5.4. Ierarhizarea indicatorilor OV ale tinerilor grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, p. c.)	217
Figura 5.5. Ierarhizarea indicatorilor OV ale adolescenților grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, puncte)	217
Figura 5.6. Indicii OV ale tinerilor grupului de control la etapa de constatare (CEOV, puncte)	218
Figura 5.7. Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri (DPEAPFOV)	219
Figura 5.8. Date experimentale comparate privind formarea OV la adolescenții grupului experimental în faze test-retest (CEOV, puncte)	229
Figura 5.9. Date experimentale comparate privind formarea OV la adolescenții grupului de control în faze test-retest (CEOV, puncte)	230
Figura 5.10. Date comparate privind formarea OV la adolescenții grupului experimental și a grupului de control în faza retest (CEOV, puncte)	232
Figura 5.11. Conținutul orei de curs: Clasificarea valorilor. Proprietățile valorilor. Principiile logicii valorilor (captură de ecran)	236
Figura 5.12. Produse realizate de tinerii-formabili la sarcinile propuse în cadrul orelor de curs, seminarii și practice (captură de ecran)	237
Figura 5.13. Produse realizate de tinerii-formabili la activitatea individuală (captură de ecran)	238
Figura 5.14. Resurse curriculare elaborate pentru unitatea de curs Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social (captură de ecran)	240
Figura 5.15. Valorificarea TIC în cadrul unității de curs Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social (captură de ecran)	241
Figura 5.16. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupului experimental în faze test-retest (CEOV, puncte)	242
Figura 5.17. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupului de control în fazele test și retest (CEOV, puncte)	244
Figura 5.18. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupelor experimentale și de control în faza retest (CEOV, puncte)	245

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

Abreviere	Semnificație
ANACEC	- Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
CEOV	- Chestionarul de Evaluare a Orientărilor Valorice
DP	- Dezvoltarea personală
DPEAPFOV	- Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice
EA	- Educația axiologică
EPVPV	- Educația prin valori și pentru valori
IPLT	- Instituția Publică Liceul Teoretic
IȘE	- Institutul de Științe ale Educației
MCEA	- Modelul conceptual al educației axiologice
MTOV	- Modelul teoretic al orientărilor valorice
OV	- orientări valorice
p.c.	- puncte convenționale
PEP	- Psihopedagogie și Educație Preșcolară
PVCPS	- Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social
TIC	- Tehnologii Informaționale și de Comunicație
TIOV	- Teoria Integralizării Orientărilor Valorice
TMFOV	- Teoria și Metodologia Formării Orientărilor Valorice
UPSC	- Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”
UST	- Universitatea de Stat din Tiraspol
V	- valori

În limba engleză:

AE	- Axiological Education
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VO	- Value Orientations

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei cercetate rezultă din impactul crizei globale a educației și a crizei valorilor, care au determinat interesul comunității științifice pentru reconsiderarea educației axiologice. Atingerea idealului educațional în spiritul culturii naționale este o problemă majoră a societății contemporane în preocupările actuale de asigurare a condițiilor necesare pentru afirmarea prin valori democratice ale generațiilor în devenire, care determină abordări științifice pertinente ale educației axiologice din perspectiva paradigmelor educației contemporane, orientate spre corelarea armonioasă a tradiționalismului cu postmodernismul, astfel încât să asigure „formarea personalității cu spirit de inițiativă, libere și independente, deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”; „stimularea atitudinilor importante și a orientărilor de valoare la adolescenți și tineri pentru contribuirea la afirmarea identității personale prin demnitate națională”; „promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană” [332]; „valorificarea potențialului individual” și „dezvoltarea capitalului uman”; „centrarea pe nevoile cetățenilor” și „sporirea calității vieții”, deziderate ce presupun „punerea în valoare a omului” [338, p.17].

Oportunitatea conjugării eforturilor pentru formarea orientărilor valorice la tinerele generații rezultă din conținutul documentelor de politici ale educației, relevante pentru dezvoltarea sistemului educațional pe plan internațional și național: Codul Educației al Republicii Moldova [336], Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova [339], Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030” [344], Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică, publicat de Consiliul Europei [336], Agenda de Dezvoltare Globală 2030 [334], dar și din tematica multiplelor evenimente științifice: Conferința Științifică Internațională „Valorile educației și educația pentru valori” (*The International Research Conference on Values Education and Educational Values*), planificată pentru 12-13 iulie 2022, Stockholm, Suedia, Conferința Mondială a Învățământului Superior, UNESCO (*UNESCO World Higher Education Conference - 2022*), planificată pentru 18-20 mai, 2022, Barcelona [346], care promovează ideea reconsiderării politicilor învățământului superior într-o nouă eră, cu scopul de a răspunde provocărilor, generate de perturbările globale cu care se confruntă umanitatea, cauzate de pandemia COVID-19.

Importanța problemei educației axiologice, a formării valorilor și a orientărilor valorice derivă și din: alocuțiunea directorului General al UNESCO, Audrey Azoulay, în cadrul celei de-a 40-a sesiune a Conferinței Generale a UNESCO de la Paris din 12-24 noiembrie, 2019, unde a fost adoptat primul tratat al Națiunilor Unite cu privire la învățământul superior la nivel mondial și din rezoluția sesiunii a 74-a a Adunării Generale a ONU din 23-27 septembrie, 2019, ce promovează cooperarea internațională pentru creșterea calității educației. În contextul Conferinței Mondiale privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă „Educație pentru planeta noastră. Acțiuni de

sustenabilitate” (17-19 mai 2021), organizată de către UNESCO în parteneriat cu Ministerul Federal al Educației și Cercetării din Germania, a fost prezentat Noul Cadru al Educației pentru Dezvoltarea Durabilă (EDD) pentru 2020-2030, ideea centrală a căruia este sporirea calității educației din perspectivă axiologică pentru formarea tinerilor ca agenți de schimbare și dezvoltare durabilă prin implicarea civică în valorificarea oportunităților de învățare.

Tendențele de interpretare a semnificației științifice a educației axiologice orientate spre evoluția progresivă a sistemului de valori al personalității, explică *necesitatea cercetării și fundamentării teoretico-metodologice a procesului de formare a orientărilor valorice, în special, la vârsta adolescenței și tinereții*. În această ordine de idei, se conturează actualitatea pedagogiei culturii emoționale ca știință pedagogică cu obiectul de studiu – educația emoționalității umane prin valori conforme idealului educațional. „Ca model axiomatic, pedagogia culturii emoționale, se afirmă prin funcția de educație emoțională care presupune formarea unor atitudini pentru constituirea sistemului individual de valori ale personalității” [59]. Din această perspectivă, sunt relevante tendințele actuale ale educației axiologice, evidențiate de B. Tomar: „reconsiderarea permanentă a referențialului axiologic al familiei și sporirea atenției acordate copiilor; permanentizarea educației axiologice la nivelul sistemului de învățământ; promovarea valorilor general-umane; formarea continuă a cadrelor didactice pentru educația axiologică; renovarea curriculumului pentru realizarea obiectivelor prin metodologii inovatoare de educație axiologică; menținerea standardelor culturale și morale; excluderea influenței distructive a antimodelor din mass-media și promovarea valorilor autentice necesare socializării adolescenților și tinerilor [284].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

În ultimele decenii, *problematica complexă a formării orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor* rămâne în atenția cercetătorilor în context național și pe plan global. Interesul în ascensiune pentru studiul axiologiei educației se explică prin incertitudinile teoretice și metodologice privind educația axiologică. Contribuții importante și valoroase în domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei au fost aduse în vederea interpretării conceptelor de *valoare, orientări valorice, axiologie, educație axiologică*, pentru cercetarea raportului valorilor cu alte elemente din sfera personalității, a caracteristicilor valorilor și a esenței noilor educații, interpretate din perspectivă axiologică.

În plan internațional, literatura filosofică, pedagogică, psihologică și sociologică prezintă cercetări interdisciplinare unde conceptul de *valoare* este abordat de către Aristotel [296; apud 3], I.Kant [apud 5], Hegel [302], Goethe [303], M.Weber [290], Ș.Lupașcu [126] din perspectiva corelației valorilor cu realitatea ca și produse funcționale ale raționalității convingerilor morale; F. W. Nietzsche [140] a criticat valorile fundamentale ale societății ultra-raționalizate; R. Benedict [235] a studiat pattern-uri culturale și a stabilit, că valorile, atitudinile și comportamentele sunt

cele mai importante caracteristici ale ființei umane cu forme proprii de manifestare; W.Windelband [apud 5] studiază problemele valorii în dependență de problemele eticii; Cl. Kluckhohn [260; apud 255], I.Kant [apud 155] au examinat valoare prin prisma metafizicii, antropologiei; logică, cunoaștere, conștiință a fost studiată prin prisma valorilor de E. Spranger [apud 5; 167]; savanții J. Dewey [85; 305], W. James [apud 197], M. Horkheimer [253; apud 5; 167], H.Rickert [apud 204; apud 5], D. Adorno [295], autori care au abordat conflictul ce apare în sistemul de valori al unei societăți în raport cu experiența axiologică; T.Vianu [204; 205; 206] a fost de părere că valoarea trebuie văzută ca obiect al dorinței, ce corespunde așteptărilor individului; C.Noica [apud 157; 158], C. Radu [166] studiază originea valorii în funcție de caracterul subiectiv-obiectiv al cunoașterii; Ș.Bârsănescu [28; apud 80] a abordat valorile culturii în domeniul pedagogiei; L.Șoitu [193; 194] interpretează din perspectiva pedagogică importanța comunicării în procesul educației axiologice a personalității; Л.С. Выготский [300; 301], С.Л.Рубинштейн [328], А.Н.Леонтьев [317], Б.Ф.Ломов [apud 312] analizează valorile la nivel metodologic și operațional; T.Vianu [204; 205; 206], C.Cucoș [76; 77; 79], C.Clanet [apud 80], R.Dasen [apud 80], G.W. Powel [apud 80], J.W.Berry [apud 80], Micheline Rey [apud 5; apud 80] examinează valorile în planul culturii și a interculturalității; constituirea valorilor din perspectiva lingvistică a fost cercetată de către R.Jakobson, Sh.Bally, D.Goleman, E.Sapir, C. Kerbrat-Orecchioni [apud 332], В.И. Шаховский [332]; Н. Кривых [316] care au formulat soluții privind formarea atitudinilor valorice prin structurarea componentelor sale etc.

În Republica Moldova, educația prin și pentru valori a devenit o preocupare științifică activă a cercetătorilor: N.Silistraru [179; 181; 183] studiază valorile din perspectiva etnopedagogiei; Vl. Pâslaru [34; 35] demonstrează importanța valorilor în cadrul educației literar-artistice; V.Goraș-Postică [100; 101; 102] certifică rolul educației nonformale în dezvoltarea valorilor și personalității; M.Cojocaru-Borozan [57; 58; 59; 60] a conceptualizat pedagogia culturii emoționale, demonstrând importanța culturii emoționale în formarea axiologică a personalității; D.Patrașcu [149; 150; 151] a elucidat valorile culturii manageriale; M.Șlehtițchi [187; 188; 189; 190] a evidențiat semnificația orientărilor valorice în formarea reprezentărilor sociale ale liderilor; T.Callo [44; 45; 159] a interpretat rolul dimensiunii axiologice în formarea identității profesionale în contextul educației permanente; V. Țvircun [201] a stabilit valorile istoricității în pedagogie; I.Gagim [96] a elucidat din perspectivă filosofică valorile educației artistice; V.Cojocaru [63; 65] a elaborat fundamentele științifice ale transferului inovațional în învățământ; O.Dandara [84] a elucidat valorile educației pentru carieră; L.Cuznețov [81; 82; 83] a descris valorile educației pentru familie; M.Hadîrcă [106] a abordat valorile prin prisma educației în schimbare; V.Botnari [38; 136] a evidențiat valorile educației morale; V.Panico [146] a remarcat importanța formării atitudinilor în contextul educației axiologice; V.Andrițchi [6; 7; 8] a conceptualizat sistemul de

valori ale managementului resurselor umane în învățământul general; E.Coropceanu [55] a interpretat în plan axiologic managementul strategic al formării culturii cercetării și alți autori care au abordat variate dimensiuni ale problemei cercetării.

Studiile științifice referitoare la conceptul de *valoare* ne permit să constatăm abordarea sporadică a conceptului de *orientări valorice*. Prin urmare, analizând opiniile științifice privind orientările valorice ale autorilor (Cl. Kluckhohn [260; apud 255; 209], M.Rokeach [274; 275], B.Voicu [209; 288; 289], N.Silistraru [159, 181; 184]) se constată valorificarea prin sinonimie a semnificației conceptelor de *valoare*, *orientare valorică* și *orientări valorice*; utilizarea conceptului *orientări valorice* și *valori* ca proces axiologic de conducere a personalității. Sintetizând esența cercetărilor științifice evocate deducem existența elementelor structurale comune. Interpretat contradictoriu în literatura de domeniu: (a) ca proces și (b) ca produs, **conceptul-cheie, orientări valorice este definit în cercetare**, ca (a) „*proces de monitorizare a unei combinații de convingeri, atitudini, emoții, comportamente, ierarhic legate de o valoare sau un set de valori, organizate în funcție de preferințele personalității influențate de experiențele anterioare* [219; 223] și ca produsul acestui proces, (b) „*construct dinamic al spectrului de convingeri, atitudini, comportamente interdependente și ierarhic organizate în contextul sistemului de valori al personalității*” [10; 22].

Conceptul operațional al cercetării – „formare” este definit din perspectivă filosofică, ca „proces prin care se înțelege totalitatea potențialităților naturale și ideale ale subiectului, care ajung într-o manieră armonioasă la maturitate” [94]; din perspectivă pedagogică, interpretat ca „schimbare intrinsecă, psihosocială pe care educația o generează funcțional obiectiv și permanent” [75]; din perspectivă psihologică „formarea (orientată pozitiv) se produce dacă educația/instruirea, realizată prin intermediul învățării, „împinge dezvoltarea spre progrese”, în „zona proximei dezvoltări” a fiecărui educat [ibidem]. Termenul *formare* este justificat, valorificat în cercetare (având în vedere vârsta subiecților experimentali, adolescența și tinerețea) cu semnificația de modelare a comportamentelor axiologice, în general, cu sensul de formare profesională inițială, în particular. Din aceste rațiuni procesul de formare a orientărilor valorice are un caracter permanent, demarat prin convergența implicațiilor pedagogice formale, nonformale, informale. În context pedagogic, prin „*demers*” înțelegem „acțiunile întreprinse în susținerea unei cauze și intervenții în scopul obținerii unui anumit rezultat” [88, p.303].

Referindu-ne la insuficiența cercetării dimensiunilor prioritare ale formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri constatăm anumite **contradicții**: 1) între oportunitatea orientării axiologice spre valorile general-umane ale personalității în devenire, condiționată de actualele politici socio-educative în acord cu valorile naționale și universale, pe de o parte, și incertitudinea pozițiilor științifice referitoare la formarea orientărilor valorice, pe de altă parte; 2)

între vulnerabilitatea socială a adolescenților și tinerilor și caracterul insuficient al conceptualizării procesului de formare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri.

Contextul socio-educational, interpretat din perspectiva ariei de investigație, generează **problema cercetării**: *Ce fundamente teoretice privind filosofia, axiologia și psihologia educației sunt relevante pentru interpretarea esenței științifice a orientărilor valorice și care este metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri?*

Scopul investigației constă în conceptualizarea, fundamentarea științifică și valorificarea praxiologică a unei viziuni epistemologice asupra formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri.

Ipoteza cercetării: formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri poate deveni eficace dacă educația axiologică a acestora va fi fondată prin: definirea conceptului orientări valorice din perspectiva particularităților psihologice ale adolescenților și tinerilor; conținuturile structurale și particularitățile formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; *Teoria integralizării orientărilor valorice*, reprezentată de *Modelul teoretic al orientărilor valorice*, legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice și de principiile formării orientărilor valorice; mecanismele formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; conceptualizarea educației axiologice; Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea fundamentelor epistemologice privind orientările valorice și educația axiologică;
2. Studiul experimental al specificului formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri;
3. Edificarea *Teoriei integralizării orientărilor valorice* reprezentată de *Modelul teoretic al orientărilor valorice*, legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice și de principiile formării orientărilor valorice;
4. Elucidarea mecanismelor formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri;
5. Conceptualizarea educației axiologice în contextul *Teoriei integralizării orientărilor valorice*;
6. Elaborarea și validarea experimentală a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*;
7. Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor metodologice privind educația axiologică a adolescenților și tinerilor în context formal, nonformal și informal.

Suportul teoretic al cercetării științifice este asigurat de paradigmele educației: constructivistă (Л. Выготский [300], J. Piaget [161], J. Dewey [86], A. Асмолов [297], E. Joița [116; 118] etc.); abordări științifice și modele teoretice ale orientărilor valorice, interpretate din variate perspective în contextul științelor educației (M. Rokeach [274; 275], S. Schwartz [279;

281], V. Gouveia [252; 265], E. Allardt [212]); abordările psihanalitice (S. Freud [95], E. Fromm [250], K. Horney [apud 246], E. Erikson [245]), paradigma umanistă (A. Maslow [129; 130], E. Fromm [250], C. Rogers [326; 327]), cognitivă (G. Kelly [258], A. Ellis [93], A. Beck [apud 110] etc.); conceptele fondate pe ideea definirii personalității umane ca sistem integral, componentele structurale ale căruia sunt legate între ele și se interinfluențează, valorile ocupă un loc central în structura personalității, care se formează în mediul socio-cultural (Л. Выготский [300; 301], В. Давыдов [304], А. Леонтьев [317], В.Н. Мясичев [322], E. Erikson [245], G. Kelly [258]); ideile lui M. Rokeach [274], M. Fishbein [247], P. Andrei [5], T. Vianu [205; 206], B. Voicu [209; 288], privind esența științifică a valorii și a orientărilor valorice; pozițiile referitor la specificul și factorii ce influențează procesul de formare a orientărilor valorice în ontogeneză (L. Kohlberg [261], Л. Выготский [300], J. Piaget [161], G. Allport [4], E. Verza [177; 203], U. Șchiopu [176; 177], I. Alexandrescu [3], C. Cucuș [78; 80], Д.В. Каширский [apud 313], Н.И. Кривых [316] etc.); importanța educației și a mediului socio-cultural în formarea orientărilor valorice (B. Șerbănescu [178], N. Silistraru [183; 185], L. Șoitu [193], E. Joița [114; 115], C. Cucuș [77], S. Cristea [71; 72], M. Boroșan [34; 36; 59], E. Macavei [127; 128]).

Sinteza și justificarea metodelor de cercetare: *teoretice* – documentarea științifică, sistematizarea, modelarea teoretică; *analitico-sintetice* – interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale; *empirice* – experimentul pedagogic, observația (longitudinală), anchetarea, chestionarea, sondajul de opinii; *matematice și statistice* (*Bravais-Pearson* correlation coefficient; Paired-Samples T-Test; Independent-Samples T-Test; test Levene).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în: determinarea fundamentelor epistemologice privind orientările valorice și educația axiologică; conceptualizarea orientărilor valorice și a educației axiologice elaborate din perspectivă holistică, în acord cu caracteristicile psihologice ale adolescenților și tinerilor; stabilirea indicatorilor și a descriptorilor orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor; descrierea nivelurilor de formare și a particularităților formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; elaborarea *Teoriei integralizării orientărilor valorice* și a *Modelului teoretic al orientărilor valorice*; stabilirea și descrierea legității caracterului ciclic al orientărilor valorice și principiilor formării orientărilor valorice; elaborarea mecanismelor formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; formularea concluziilor științifice privind educația axiologică a adolescenților și tinerilor.

Rezultatele științifice principial noi care au condus la instituirea unei noi direcții de cercetare „**Teoria și metodologia formării orientărilor valorice**”:

- interpretarea fundamentelor epistemologice cu privire la orientările valorice și educația axiologică, glosarul actualizat de termeni specifici cercetării, conceptele de orientări valorice

și educație axiologică, elaborate din perspectiva particularităților psihologice ale adolescenților și tinerilor,

- caracteristicile nivelurilor de formare și a particularităților formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri;
- *Teoria integralizării orientărilor valorice*, reprezentată de *Modelul teoretic al orientărilor valorice*, *legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice* și de *principiile formării orientărilor valorice*;
- mecanismele formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri;
- *Modelul conceptual al educației axiologice*;
- *Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice în contextul educației formale, nonformale și informale ale adolescenților și tinerilor*.

Noua direcție de cercetare, „Teoria și metodologia formării orientărilor valorice”, se reflectă în conceptualizări teoretice și metodologice privind orientările valorice și educația axiologică la adolescenți și tineri în condițiile necesității de actualizare permanentă a sistemului de valori în acord cu transformările sociale. Prin urmare, ***impactul social al soluționării problemei cercetării***, constă în autodeterminarea valorică a adolescenților și tinerilor, dezactivarea factorilor generatori de criză a valorilor, stimulând autoactualizarea permanentă a orientărilor valorice. Continuitatea formării orientărilor valorice asigură satisfacerea nevoilor personale ale adolescenților și tinerilor privind sistemul axiologic individual contribuind la reevaluarea continuă a priorităților valorice. Valorile științifice produse în cercetare au creat premise obiective în vederea diminuării incertitudinilor axiologice ale adolescenților și tinerilor prin noile cunoștințe produse în cercetare (TIOV, MCEA, MTOV), fapt ce asigură teoretic și praxiologic metodologia educației axiologice, generând sistemul orientărilor valorice conforme exigențelor societății contemporane.

Semnificația teoretică a cercetării rezultă din:

- examinarea interpretărilor teoretice ale orientărilor valorice și descrierea la nivel de structură și conținut a educației axiologice; definirea orientărilor valorice;
- elaborarea și fundamentarea epistemologică a *Teoriei integralizării orientărilor valorice* și a *Modelului teoretic al orientărilor valorice*;
- conceptualizarea educației axiologice;
- elaborarea și descrierea legității caracterului ciclic al orientărilor valorice și a principiilor formării orientărilor valorice;
- formularea indicatorilor și a descriptorilor orientărilor valorice.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în:

- determinarea metodologiei investigației experimentale a orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor;
- elaborarea și elucidarea mecanismelor formării OV la adolescenți și tineri;
- elaborarea criteriilor de evaluare a OV ale adolescenților și tinerilor;
- conceptualizarea educației axiologice;
- elaborarea și validarea experimentală a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării OV la adolescenți și tineri*;
- emiterea unor noi cunoștințe și concluzii științifice privind educația axiologică din perspectiva formării OV a adolescenților și tinerilor;
- deducerea unor recomandări metodologice educatorilor formali, nonformali și informal implicati explicit în educația axiologică la adolescenți și tineri.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin cercetări teoretice și experimentale, desfășurate cu adolescenții din IPLT „N.Iorga” Chișinău, IPLT „G. Meniuc” Chișinău, IPLT „E. Alistar” Chișinău, IPLT „Ion Creangă” din c. Coșnița, r-nul Dubăsari, IP Gimnaziu „Valeriu Bulicanu” din satul Boldurești, raionul Nisporeni; cu tinerii din Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a produs prin examinarea, și aprobarea în cadrul ședințelor catedrei Psihopedagogie și Educație Preșcolară (PEP), facultatea Pedagogie; ședințelor Consiliului Științific al Universității de Stat din Tiraspol; seminarelor științifico-metodologice organizate în cadrul Catedrei PEP; stagiului de mobilitate academică: 20.05.2019-26.05.2019, Universitatea din Craiova, România; mobilități academice și științifice realizate în cadrul Universității Pedagogice din Krakow, Polonia, 2017, 2019, 2020; mobilitățile de cercetare la Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, 2019. Ideile fundamentale ale noilor poziții științifice elaborate au fost prezentate și validate prin comunicări la manifestări științifice la nivel național și internațional: Congresul Științific Internațional Moldo-Polono-Român „Educație-Politici-Societate” din 2019, 2021, Chișinău, UST; Conferința științifică națională cu participare internațională *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*, 2018, 2019, 2020, Chișinău, UST; Simpozionul Științific Internațional *Tradiție și inovație în educație*, 2019, Chișinău, UST; Winter Conference Teacher Education for Promoting Well-Being in School, 6-7 July, 2020, „Ștefan cel Mare” University of Suceava, Romania; 31.10.2019 International Scientific and Practical Conference, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv; International Scientific and Practical Conference *Сучасні Проблеми Підготовки та Професійного Удосконалення Працівників Сфери Освіти*, VII Edition, 23 April, 2021,

Cernigov, Ucraina; World LUMEN Congress 2021; Logos Universality Mentality Education Novelty. 20th LUMEN Anniversary Edition, 26-30 May 2021, Iași, Romania; 5th International Conference Education and Spirituality *Challenges and solutions of online education*, 25 June 2021, University of Craiova, Romania; International Conference „Interdisciplinary Aspects of Contemporary Higher Education, 10 May, 2018, American University in Moldova, Chișinău; Conferința științifică națională cu participare internațională *Educația din perspectiva conceptului Clasa viitorului*, 27 noiembrie, 2020, Chișinău, UPSC; Conferința științifică internațională *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ediția I-a, 5-6 iunie, 2021, UST, Chișinău; Conferințe științifice naționale *Conferința republicană a cadrelor didactice*, UST, Chișinău, 2018, 2019, 2020, 2021.

Publicațiile la tema tezei: 34 de lucrări științifice dintre care: o monografie, un articol în reviste din bazele de date Web of Science, 5 articole în reviste din baze de date acceptate de către ANACEC, 3 articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil incluse în Lista bazelor de date acceptate de către ANACEC, 25 articole în lucrările conferințelor și altor manifestări științifice, un suport de curs.

Volumul și structura tezei. Teza include adnotările (română și engleză), lista abrevierilor, introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 346 de surse, 14 anexe și este prezentată pe 253 pagini de text de bază, inclusiv 39 de tabele, 48 de figuri.

Concepte-cheie: valori, orientări valorice, adolescenți, tineri, formare, educație axiologică.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

Introducerea prezintă argumente științifice privind actualitatea temei și importanța problemei de cercetare, descrierea situației în domeniul de cercetare prin relevarea celor mai semnificative cercetări și autori de referință, elucidarea condițiilor sociale ce generează problema investigației, scopul și obiectivele cercetării, metodologia de cercetare, implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, volumul și structura tezei.

Capitolul 1., „Fundamente epistemologice ale orientărilor valorice la adolescenți și tineri”, prezintă o largă gamă a definițiilor conceptelor fundamentale și conexe cu acestea, prin referințe la variate opinii teoretice, abordate din perspectivă filosofică, pedagogică, psihologică, sociologică; dezvoltă o analiză a *evoluției istorice a fundamentelor epistemologice, a conținuturilor structurale esențiale, a caracteristicilor prioritare a valorilor și a orientărilor valorice*; reflectă pozițiile savanților în interpretarea esenței științifice a orientărilor valorice: emoționaliste, behavioriste, cognitiviste, umaniste, constructiviste etc.; tratează problema orientărilor valorice prin prisma unor poziționări conceptuale, stipulate în documentele de politici ale educației, „reflectate la nivel de documente normative, dar nefiind promovate explicit, nu-au

mai ajuns până la nivel de proces educațional, rămânând o problema metodologică pentru proiectanții de curriculum care reflectă o realitate potențială, virtuală, ideală, activitățile educative fiind astăzi veriga slabă a procesului educațional” [155]. Din această perspectivă de actualitate stringentă, deducem scopul major al educației, identificat din dublă perspectivă „ca unul obiectiv, de a asigura păstrarea și sporirea valorilor, și altul subiectiv, de a convinge adolescenții și tinerii să se preocupe de autodeterminarea propriului sistem axiologic” [ibidem].

Sinteza literaturii științifice *din perspectiva filosofică* (P. Andrei [5], N. Bagdasar [27], T. Vianu [204; 205], B. Șerbănescu [178], A. Pleșu [162], G. Liiceanu [123] etc.) tratează orientările valorice din perspectiva etică, logică, metafizică și economică, interpretate ca obiect al preferințelor sau al aspirațiilor morale, studiate din perspectiva validității lor obiective și supratemporale.

Din perspectiva sociologică (A. Neculau [139], S. Chelcea [48; 49], B. Voicu [288], A. Chircev [50], J. Abric [1], S. Moscovici [271], D. Popovici [165] etc.) orientările valorice sunt interpretate ca valori sociale, însușite în procesul socializării personalității umane și sunt principalul factor ce determină motivația și disciplinează comportamentul.

Din perspectiva psihologică (S. Freud [95], G. Allport [4], A. Maslow [129], E. Fromm [250], Л. Выготский [300], С. Рубинштейн [328], А. Леонтьев [317], В. Мясницев [322], О. Paladi [144; 145] etc.) sunt scoase în evidență condițiile interne și externe printre care se menționează și cele de *ereditate* în formarea întregului sistem al orientărilor valorice care penetrează sfera personalității.

Din perspectiva pedagogică (J. Dewey [85; 86], B. Șerbănescu [178], P. Andrei [5], C. Cuciș [80], S. Cristea [67; 70], V. Pâslaru [156], N. Silistraru [179; 183], T. Callo [44; 45], M. Cojocaru-Borozan [58; 59], L. Cuznețov [82], V. Goraș-Postică [100; 101], O. Dandara [84], M. Hadîrcă [106] etc.), orientările valorice sunt rezultatul acțiunilor educaționale, realizate intenționat sau spontan asupra unui subiect, concentrate la nivel de finalități și conținuturi ale educației.

Analiza pozițiilor științifice a conturat o varietate de semnificații ale orientărilor valorice printre care am evidențiat: valori, convingeri, atitudini, dispoziții, comportamente, organizate ierarhic, aflate în interrelaționare și monitorizate de o valoare sau mai multe valori.

În contextul examinării studiilor realizate de savanți la nivel național și internațional au fost evidențiate incertitudini teoretice și unilateralitatea abordării valorilor și a orientărilor valorice în proces de efectuare a unor investigații sau proiecte de anvergură în domeniul axiologiei educației.

Capitolul 2., „Studiul experimental al orientărilor valorice la adolescenți și tineri”, prezintă demersul experimental întreprins din perspectiva abordării structuraliste axate pe pozițiile științifice evidențiate în capitolul precedent în baza cărora am scos în evidență principalele

componente ale OV (comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri, valori). Cercetarea a avut ca scop evidențierea valorilor și a orientărilor valorice la nivelul componentelor evidențiate la adolescenții și tinerii contemporani. Designul cercetării a antrenat un sistem de nouă metode de investigație științifică (chestionarea, testarea) pentru un lot experimental de 1405 subiecți. Identificarea valorilor deținute s-a realizat prin aplicarea a patru instrumente (tehnica de Identificare a valorilor; testul Valorile și scopurile mele; testul Orientările valorice (M. Rokeach) [13]; chestionarul Valorile profesionale (D. Super adaptat de S. Chelcea) [22], iar pentru cercetarea comportamentelor, a atitudinilor, a dispozițiilor și a convingerilor au fost aplicate: tehnica de diagnosticare a tipului de comportament (L.I. Vasserman) [172]; testul comportamentului în situații conflictuale (Thomas-Kilman) [172]; chestionarul de evaluare indiciilor și formelor agresivității (Buss-Darkee); scalele diferențiale ale emoțiilor (C. Izard) [22]; testul de evaluare a atitudinilor (F. Lacombe adaptat de A. Pelea); scala atitudinilor și convingerilor – ABS-2-AV (R. DiGiuseppe, R. Leaf, T. Exner, M. W. Robin) [22].

Studiul realizat pe un eșantion reprezentativ de subiecți a permis să evidențiem particularitățile manifestării orientărilor valorice și să estimăm corelația dintre componentele evidențiate ale OV la fiecare perioadă de vârstă pentru perioada actuală.

Urmare a studiului teoretic efectuat și a analizei rezultatelor cercetării experimentale efectuate, am determinat raportul dintre elementele structurale ale OV la adolescenți și tineri, fapt care ne-a permis să identificăm mecanismul de formare a orientărilor valorice, funcționalitatea acestuia din perspectivă ontogenetică, și structurarea ierarhică a componentelor OV.

Capitolul 3., „Cadrul conceptual al formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri”, prezintă reperele epistemologice și premisele conceptuale care au reliefat puncte de plecare pentru constituirea unui nou domeniu al Științelor Educației: *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice.*

Un spectru larg de poziții științifice, modele teoretice axate pe diversitatea viziunilor și datelor, reflectă multilateralitatea celor existente și dificultatea de a identifica o teorie pură care ar corespunde necesităților contemporanității, prin urmare, respectând cele existente, a fost elaborată *Teoria Integralizării Orientărilor Valorice* în acord cu necesitățile timpului, spațiului, oamenilor și întregului sistem educațional.

Problematica formării și dezvoltării OV ale ființei umane în cadrul sistemului educațional reflectă prezența unor dificultăți sau lacune din perspectiva teoretică și metodologică pentru întreg domeniu al pedagogiei, acest fapt influențează asupra procesului de predare-învățare-evaluare și de formare a personalității. problema nu poate fi soluționată și abordată eficient doar dacă nu este transpusă prin Teoria Integralizării Orientărilor Valorice.

Studiul epistemologic realizat a scos în evidență tabla de materii esențiale pentru conceptele-cheie (valoare, orientări valorice, educația axiologică) și a permis delimitarea conținuturilor și funcțiilor realizate. Procesul de formare și modelare a orientărilor valorice este unul continuu, individual, se transcrie în evoluția ontogenetică și se desfășoară în bază unui sistem de principii, care constituie fundamentul întregului demers pedagogic de formare a OV. Au fost evidențiate următoarele principii care susțin TIOV: *principiul afirmării OV; principiul validării sociale a OV; principiul consolidării atitudinilor; principiul interiorizării OV; principiul dezvoltării holistice a OV; principiul valorizării potențialului experiențial al personalității.*

Ansamblul elementelor structurale, determinate în cadrul OV, formează un întreg, care funcționează ca un organism. Eficacitatea acestuia se subordonează *mecanismelor de autodeterminare și autoactualizare*, care asigură dinamica formării unitare a OV.

Dezvoltarea OV este imposibilă fără interacțiunea cu mediul care reprezintă și fuzionează aspectele intrapersonal și interpersonal, activând mediul, subiecți și lumea internă a ființei. Acestea în totalitatea sa complexă asigură formarea și evoluția OV, prin care se acoperă nevoia de identitate personală. Funcționalitatea TIOV se asigură prin Modelul teoretic al OV, conturat în baza cercetării teoretico-experimentale realizate, asigurând funcționalitatea educației axiologice.

Capitolul 4. „Educația axiologică în contextul noilor dimensiuni ale educației” scoate în evidență pozițiile științifice referitoare la definirea și caracterizarea aspectelor de interacțiune cu alte domenii conexe, funcționalitate educației axiologice la etapa actuală, prin urmare, se conturează unele probleme de imobilitate și ineficacitate a acțiunilor, implicării, de a corespunde cerințelor și așteptărilor contemporaneității. Acestea constatări au stat la baza elaborării Modelului conceptual al educației axiologice și au condus spre descrierea unor experiențe pedagogice de educație axiologică în învățământul general și superior, care deschid noi perspective axiologice ale educației ce urmează să devină o acțiune pedagogică prioritară, căreia trebuie să se subordoneze toate influențele și actanții educaționali.

Capitolul 5. „Cadrul formativ al orientărilor valorice la adolescenți și tineri” sintetizează datele studiilor realizate și proiectează un experiment pedagogic constituit din trei etape de cercetare. În contextul datelor sintetice relevante descrise în capitolele anterioare a fost elaborat și validat (conform cerințelor psihodiagnosticului) Chestionarul pentru evaluarea OV la adolescenți și tineri. Aplicarea CEOV a scos în evidență date noi referitor la OV actuale ale subiecților din perspectiva abordării structuraliste. Pozițiile teoretico-științifice relevante au fost luate în considerație și au condus spre elaborarea *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* și a etapelor de implementare și validare a acestuia. Experimentul pedagogic a fost prevăzut pentru adolescenți și tineri. Conținuturile propuse în DPEAPFOV sunt oportune pentru elaborarea resurselor curriculare în

vederea formării profesionale a tinerilor și a cadrelor didactice, dar și pentru elaborarea programelor formative axate pe dezvoltarea OV la adolescenți. Conținuturile elaborate pentru categoriile de subiecți menționate au fost supuse procedurii de validare și verificate prin intermediul instrumentelor statistice. Rezultatele obținute confirmă eficacitatea, funcționalitatea teoriei, modelelor, mecanismelor, conceptelor și a instrumentelor de diagnosticare.

Concluziile generale și recomandările prezintă sintetic rezultatele teoretice și experimentale atinse, scoate în evidență problematica formării OV în contextul educației axiologice; evidențiază noi poziții științifice elaborate și validate, distinge valoarea acestora pentru științele educației; subliniază necesitatea constituirii noii direcții de cercetare „*Teoria și metodologia formării orientărilor valorice*”, acestea conturând identitatea științifică a cercetării.

1. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ALE ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI

Conceptul de „orientări valorice” este frecvent utilizat în domeniul Științelor educației ca sinonim al termenului de „valori”. Deși există un consens relativ în interpretarea semnificației conceptelor vizate, se constată, totuși, unele neclarități, ambiguități și abordări contradictorii. Această situație incertă este condiționată de prezența diferitelor registre semnificative ale conceptelor de *orientare valorică* și *valoare* și de variantele referențiale pentru evaluarea fenomenelor menționate. Examinând definițiile termenilor „valori” și „orientări valorice”, constatăm prezența variilor abordări științifice în vederea interpretării, evidențierii conținuturilor, explicării factorilor și condițiilor ce facilitează procesul de formare a OV din perspectiva ontogenetică, multiaspectualitatea pozițiilor și contradicțiilor privind organizarea și funcționarea componentelor structurale ale OV.

1.1. Parcurs istoric în evoluția conceptului de orientări valorice

Conceptul de *orientări valorice* este complex și evocă parțial substanța teoretică a noțiunii fundamentale de „valoare”. În contextul obiectivelor proiectate în cercetare prezintă interes evoluția istorică a termenilor vizati.

Studiul orientărilor valorice își are originea în gândirea filosofică a antichității, perioadă în care, termenul de „valoare” denota, mai ales, convingeri care orientează personalitatea și determină acțiunile acesteia. Valoarea era privită ca o tendință de a înțelege adevăratul sens al lucrurilor, ca o străduință spre bunătate prin comuniune cu o idee abstractă ce exprimă fericirea eternă. În Evul Mediu (secolele V-XIV), înțelegerea esenței *valorii* s-a extins considerabil sub aspectul moral și religios. Axiologia medievală a lărgit ideea de înțelegere și percepție a lumii din jur de către om din perspectivă spirituală.

În epoca Renașterii (secolele XIV-XVI) a fost reconsiderată ideea de personalitate creatoare, care a schimbat semnificativ esența științifică a conceptului de valoare. În Noua epocă (secolele XVI-XIX), înțelegerea valorii a inclus aspecte referitoare la libertatea civilă, mintea umană și pacea dintre popoare.

Evoluția conceptului de „valoare” a parcurs un drum lung în dezvoltare, în literatura științifică pot fi găsite numeroase definiții ale acestui termen, semnificația acestuia variind de la un autor la altul. Conceptul de „valoare” este abordat în domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, axiologiei, sociologiei, antropologiei etc. Până în prezent, nu s-a atins un acord în privința semnificației conceptului de „valoare” și din aceste considerente nu există o interpretare unanim acceptată.

În secolele XIX-XX, valorile dobândesc un sens de aprecieri absolute, al căror criteriu depășește limitele activității umane. Valorile sunt interpretate și din perspectiva conținuturilor

structurale, a funcționalității, a intenționalității. O contribuție semnificativă la soluționarea acestei probleme au avut reprezentanții filosofiei, psihologiei, sociologiei: Im. Kant [apud 5; 167], H. R. Lotze [apud 80; 94], W. Windelband [apud 94], H. Rickert [apud 5; 204], E. Spranger [apud 5; 167], J. Dewey [85; 86; 305], M. Weber [apud 94], W. James [apud 204], M. Horkheimer [253; apud 5; 167], D. Adorno [295], R. Inglehart [apud 94], A. Maslow [129; 130], T. Vianu [204; 205; 206], P. Andrei [5] și alți autori.

În *Enciclopedia de filosofie și științe umane* [94] se remarcă folosirea conceptului de valoare în filosofia morală. Spre exemplu, în filosofia germană a secolului al XIX-lea s-a răspândit, mai ales, pe baza distincției kantiene radicale dintre *a fi* și *a trebui să fie*. Ceea ce trebuie să fie are o necesitate proprie care, pentru a nu se identifica cu existența, va fi întotdeauna valabilă pentru orice subiect posibil. Pornind de la acest deziderat, I. Kant [apud 94, p. 1152] fondează distincția dintre existențe care au un preț și cele care au demnitate. Primele au o valoare doar economică și, deci, relativă, deoarece tot ceea ce are un preț poate fi obiect de schimb, în timp ce numai ceea ce are demnitate posedă o valoare intrinsecă, deci o valoare de tip absolut.

Analizând pozițiile lui I. Kant [apud 80, pp. 37-38], deducem că orientarea valorică este strâns legată de analiza valabilității din sfera teoreticului, normativității și creației estetice. Marele savant se bazează pe postulatul unui om ideal, care pune între paranteze natura „empirică” a acestuia. „Imperiul moral este o lume a normelor ridicate destul de „sus” pentru a incita mișcarea infinită a ființei către acest teritoriu. Actul moral are valoare numai în măsura în care el este autonom, nu este condiționat de nici o voință eteronomă, inclusiv divină” [ibidem].

Impulsul inițial al unei tratări filosofice difuze a orientării valorice a survenit la jumătatea secolului al XIX-lea. Din poziția interpretării morale a orientării valorice a fost ulterior dezvoltată teoria lui H. R. Lotze [ibidem], care face din aceasta punctul de plecare al întregii sale construcții teoretice și, respectiv, teoria lui F. Nietzsche [ibidem], care operează, dimpotrivă, o critică aplicată moralei tradiționale în termenii unei „reevaluări a tuturor valorilor”. H. R. Lotze interpretează etica, logica și chiar metafizica din perspectiva sentimentului valorilor. Pentru H. Lotze valorile, deși nu există independent de sentimentul care le unește, au totdeauna validitatea lor obiectivă și supratemporală pe care le-o asigură elementele structurii raționale a realității.

Conținutul *Enciclopediei de filosofie și științe umane* [94] prezintă interpretarea *orientărilor valorice* prin prisma valorilor explicate din perspectiva economică, a eticii sau filosofiei morale și filosofiei valorilor. În context economic, orientările valorice diferențiază teoriile economice după obiect și după influența ideologică. Diverse noțiuni preștiințifice, fiind în calitate de intermediari, au stat la baza trecerii de la filosofia politică și morală la economie ca disciplină autonomă. Prin urmare, „teoria valorilor are ca sarcină descrierea originii valorii și formării valorii” în domeniul corespunzător [94, p. 1151]. Spre deosebire de abordarea clasică,

pentru care valoarea are un caracter permanent ca o categorie analitică contrară a sistemului economic mai avansat, abordarea marxistă este determinată istoric de modul de producție. Pentru poziția neoclasică este o categorie fondatoare a activității economice în sens general și non-istoric.

Orientările valorice sunt interpretate din perspectiva eticii drept obiect al preferințelor sau al alegerilor morale, sau criteriu pe care se bazează un comportament moral. În acest context, OV sunt văzute ca proces de ghidare prin valori a manifestărilor comportamentale ale ființei umane.

Filosofii germani, A. Meinong și C. Von Ehrenfels, reprezentanții școlii neokantiane de la Baden (W. Windelband, H. Rickert) au dezvoltat autentică filosofie a valorii prin inițierea polemicii științifice privind conotația conceptului de *valoare*. La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, W. Windelband și H. Rickert [apud 94] întemeiază „filosofia valorilor” argumentând științific semnificația teoretică a conceptului de *valoare*, explicată anterior doar din perspectivă morală. W. Windelband și H. Rickert [apud 27] sunt întemeietorii școlii filosofice germane „Filosofia valorilor”, care s-au preocupat de studiul filosofiei lui Kant. În viziunea lui W. Windelband, a-l înțelege pe Kant nu înseamnă a rămâne în litera filosofiei lui, ci a continua cercetarea problemelor filosofice în spiritul filosofiei sale. Rezultatele la care au ajuns reprezentanții acestei școli pot fi rezumate în câteva cuvinte: „obiectul logicii, al eticii, al esteticii și al religiei nu sunt entități metafizice, existențe suprasensibile, esențe imutabile, ci valorile umanității, despre care nu se poate spune că există, ci numai că au o valabilitate temporală. Valorile nu ocupă un loc în spațiu, nu se nasc și nu mor: acestea sunt eterne” [apud 27, pp. 252-289].

Între cele două războaie mondiale, filosofiei valorilor a școlii de la Baden i se substituie o etică a valorii de factură fenomenologică, teoretizată de M. Scheler și N. Hartmann [ibidem]. M. Scheler își fundamentează etica pe distincția dintre bunuri și valoare. Bunurile sunt lucrurile cărora le atașăm anumite valori; valoarea este obiectul unei sesizări emoționale, a unui „sentiment” al valorii și al locului pe care îl ocupă în ierarhia valorii. Un astfel de sentiment este independent de percepția empirică a bunurilor, deoarece valoarea nu este nimic altceva decât ceva formal, dar, în mod egal, nu este o realitate empirică. Această „etică a valorilor materiale” (numită astfel în opoziție cu formalismul eticii kantiene) a avut o mare rezonanță chiar și în SUA, unde ia naștere o teorie locală a valorilor (R. B. Perry și J. Dewey [86]).

Din perspectiva cercetării, J. Dewey [86] apreciază orientările valorice ca elemente valorice intrinseci, ipostaziate explicit în conținuturi sau programe educaționale. Valorile instrumentale mijlocesc transmiterea valorilor explicite. Paralel, continuă să se dezvolte abordarea filosofică, care, pe urmele lui Nietzsche [140], se raportează la valoare „pentru a sublinia pluralitatea și relativitatea”. M. Weber [ibidem], în legătură cu aceasta, menționa existența unui „politeism axiologic” ce caracterizează societatea modernă. Această problematizare în abordarea

semnificației OV a avut mare succes în a doua jumătate a secolului al XX-lea, când marii gânditori ai filosofiei se exprimă în sensul pluralismului valorilor și a caracterului arbitrar al acestora.

Filozoful german M. Horkheimer [253, pp. 5-9], în lucrarea sa *Teoria critică*, relatează despre procesele de cauzalitate care s-au produs între ființe umane, societate, știință, valori, conștiință de sine ș.a. De exemplu, unele dintre ideile sale: „... criza în știință este inseparabilă de criza generală a valorilor”; „... conștiința de sine include sistemul de valori al personalității” ca presupuse generatoare a dinamicii a evenimentelor socio-culturale. În conformitate cu semnificația OV, formulată în *Dicționarul filosofic (Filozofický slovník, 1994, p. 109)* [apud 238, p. 162-199] – morala determină normele de conduită și din aceste considerente poate fi înțeleasă ca valoare. În cazul dat se constată fundamentalitatea moralei pentru constituirea oricărei valori și dominarea acesteia în monitorizarea exteriorizărilor comportamentale ale personalității.

Din perspectiva *sociologică* [298], *orientările valorice* sunt deseori interpretate ca valori sociale care sunt „înglobate” într-o persoană în procesul socializării sale și sunt principalul factor care „reglează, determină” motivația și, în consecință, comportamentul. Menționăm, că *procesul de formare a orientărilor valorice* este adesea privit ca scop principal și esență ale educației, spre deosebire de învățare. În *Dicționarul sociologic*, elaborat de J. Jandourek (*Sociologický slovník, 2001, p. 104*) [apud 238, p. 162-199], valoarea este definită ca și „corelație între subiect, obiect și sistemul de valori”. Totodată, orientările valorice sunt identificate ca și conținut etic al unei norme, care reglează conviețuirea socială. În cazul cercetării, prezintă interes semnificația dată prin prisma post-materialismului: *orientările valorice sunt reprezentate prin valori-ghid* care orientează acțiunea actorilor sociali în cadrul societății, în care dezvoltarea lor economică, socială și culturală le garantează satisfacerea nevoilor materiale de supraviețuire. În opinia lui A. Maslow [94, p. 1153], este posibilă ordonarea necesităților spre a căror utilitate aspiră oamenii, conform importanței lor pentru supraviețuire. Necesitățile elementare ar fi cele de alimentație, de protecție împotriva frigului, de reproducere, de adăpost, de siguranța împotriva atacurilor etc. Când satisfacerea unor asemenea nevoi, denumite materiale, este asigurată în mod normal, oamenii manifestă nevoi de ordin secundar, legate de dorința de a fi apreciați ca persoane, pentru propriile aptitudini; ei tind spre realizarea lor în muncă și în relațiile de viață și spre raporturi sociale și personale satisfăcătoare. Pe scara nevoilor lui A. Maslow [129], acestea sunt cele de asociere, de stimă, de autorealizare, care sunt numite post-materiale. R. Inglehart a preluat tezele lui A. Maslow și le-a transferat într-o ipoteză empirică, pentru a explica modalitățile și orientările de acțiune ale muncitorilor aparținând generațiilor formate în a doua jumătate a secolului al XX-lea în națiunile care depășiseră riscul foametei. După R. Inglehart (*Revoluția silențioasă, 1977* [apud 209]), marea orientare post-materialistă este reprezentată de persoane provenind din familii înstărite, care și-au

asigurat o instrucție adecvată și care desfășoară activități profesionale înalt calificate, dar este prezentă ca tendință și în straturile largi ale populației.

Din perspectiva abordărilor sociologice, T. Parsons [apud 144] definea valorile ca un ultim mobil al acțiunilor indivizilor și colectivităților, ca elemente definitorii pentru viața socială. De aici rezultă calea spre identificarea manifestărilor acestora atât prin comportamente, cât mai ales prin atitudini, acestea din urmă fiind expresia directă a valorilor.

Rezultatele cercetărilor științifice, experiențele proprii, pozițiile teoretice ale savanților R. Gagne [apud 174], S. Freud [95] J. Piaget [apud 42; apud 120], E. Fromm [250], A. Bandura [apud 42; 246], L. Vygotski [300; 301, apud 42], A. Leontiev [317; apud 42], S. Rubinștein [328; apud 42] etc. scot în evidență importanța condițiilor interne și externe sau a factorilor individuali și sociali în *formarea întregului sistem al orientărilor valorice care penetrează sfera personalității*. Savanții C. Ehrenfels [apud 5], E. Erikson [245], R. Cattell [apud 42; 246], H. Eysenck [apud 42; 278], P. Andrei [5], P. Iluț [107; 108] etc., între factorii menționați menționează *ereditatea*, ca important factor de impact în structurarea valorilor, precum și *evoluția organică*, care influențează asupra apariției variilor dispoziții afective la diferite etape ale vârstei ființei umane. Cauzele *fiziologice* sunt determinante pentru constituirea dispozițiilor afective în baza emoțiilor, iar cele *psihologice* sunt cele care participă în modificarea dispozițiilor afective. Procesul de conturare, formare, dezvoltare, evoluare a valorii vizează traseul multilateral al personalității din perspectiva ontogenetică. Punctul de inițiere se referă la conștientizarea trebuințelor proprii, a experiențelor individuale și sociale, care schimbă și purifică necesitățile persoanei, asigurând treptat achiziții pentru valori, prin urmare conturându-le și determinându-le.

În *Marele dicționar psihologic rus* [298; pp. 596-597] orientările valorice sunt interpretate ca o componentă importantă a viziunii asupra lumii a unei ideologii individuale sau de grup, care exprimă (reprezintă) preferințele și aspirațiile unui individ sau ale unui grup în raport cu anumite valori umane generalizate (*bunăstare, sănătate, confort, cunoaștere, libertăți civile, creativitate, muncă etc.*). B. Мещерякова [298] înțelege prin orientări valorice - *sistemul de valori* și îl propune în calitate de sinonim. Totodată, avertizează împotriva înțelegerii literale a expresiei răspândite despre asimilarea (interiorizarea, internalizarea) așa-numitelor valori sociale.

În *Dicționarul psihologic* (2000, p. 192) [apud 238] *valoarea* este definită ca o calitate a unui individ și o atribuie unui anumit mod de a trăi situații și obiecte legate de satisfacerea nevoilor și intereselor. S. Freud [95, pp. 39-40, pp. 83-84] evidențiază, în interpretarea viselor, importanța experiențelor din copilărie, cu impact deosebit asupra psihicului, cu impresii vii de când s-au format, dar care au avut o conștiință redusă și nu pot fi reamintite și reproduse în activitatea de gândire în stare de veghe. Savantul admite că în vis se produc diverse transformări ale materialului reprezentational al stării de veghe, unele având efecte psihologice profunde. Astfel, *valoarea* este

explicată prin conținuturi afective încărcate, ce lasă o amprentă de grad diferit asupra psihicului. Acestea nu întotdeauna se supun conștiinței și pot fi explicate treptat prin descoperirea originii.

În aceeași ordine de idei, E. Fromm [250] reliefează tendința ființei umane spre identificarea unor comportamente, atitudini, valori în baza cărora personalitatea își organizează propria viață. Faptul înțelegerii lumii atât fizic, cât și intelectual din copilărie se manifestă prin curiozitate. Dorința de a cunoaște adevărul constituie cel mai sigur mod de a se orienta într-o lume ciudată și puternică. E. Fromm menționează că „încă de la începutul educației, gândirea originală este descurajată” [250, p. 213] prin impunerea unor tipare de gândire deja identificate și pregătite. Copilul nu este luat în serios, această atitudine prin lipsă de respect este manifestată față de cei care nu au putere. O atare abordare „oferă o descurajare puternică gândirii independente” [idem, p. 213]. În copilărie, fiecare ființă umană trece printr-o stare de lipsă de putere, iar adevărul este cea mai sigură armă ale celor care nu au putere. Adevărul este în interesul individului nu numai în ceea ce privește orientarea lui în lumea exterioară; propria sa putere depinde, în mare măsură, de cunoașterea adevărului despre sine. Posibilitatea de a gândi independent, transparența de a te cunoaște, maxima integrare a propriei personalități conduc spre formarea propriilor orientări valorice care vizează puterea și fericirea umană [ibidem, pp. 214-215].

Abordând problematica valorilor, C. Rogers [327, pp. 10-17] introduce conceptul de „condiție a valorii”, care semnifică acțiunile personalității, manifestate activ pentru a câștiga dragostea sau aprobarea conduitei, indiferent dacă acestea sunt benefice pentru propria sănătate. Copiii pot acționa împotriva propriilor interese, luând în considerare scopul lor principal de a-i satisface sau liniști pe ceilalți. Comportamentul sau motivațiile care neagă un aspect al sinelui copilului sunt numite „condiția valorii”. Subiectul nu este sincer în raport cu el însuși, cu trăirile sale afective organice; de dragul menținerii unei atitudini pozitive a celorlalți, el falsifică o serie de aprecieri, își percepe experiențele doar din punctul de vedere al valorii lor pentru ceilalți. Prin poziția expusă deducem, că *arealul OV îl constituie comportamentele, trăirile afective, atitudinile, aprecierile realizate în baza unor cunoștințe și comparații.*

O definiție originală a valorii, la care aderăm în cercetare, avansează cercetătorul Cl. Kluckhohn [apud 288] „valoarea este o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil, ce influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii”. Pentru M. Rokeach [apud 288] valorile sunt similare atitudinilor. Atitudinile sunt însă mai elementare, iar valorile mai profunde, determinând atitudinile. Acesta este punctul de vedere general acceptat astăzi în sociologie. ***Distincția dintre cele două concepte devine mai clară dacă notăm că atitudinile se referă mai degrabă la obiecte și situații specifice, în timp ce valorile reprezintă orientări asociate unor clase generale de obiecte și situații.*** În viziunea lui M. Rokeach, un sistem de valori constituie o

organizare durabilă a convingerilor referitoare la moduri de conduită preferabile sau stări finale de existență de-a lungul unui continuum de importanță relativă.

Savantul Л. Выготский [300, pp.245-246] evidențiază arealul orientărilor valorice prin eventualele modificări ce apar de la o vârstă la alta. Astfel, în procesul dezvoltării se produc transformări ale oricărui element din cadrul personalității care se referă la valoarea, semnificația, manifestările, simptomatologia și importanța aspectului selectat. Restructurarea trebuințelor și motivelor, ceea ce constituie impulsul unei acțiuni, inițiază procesul de reevaluare a valorilor anterior stabilite și este promotorul principal în trecerea de la vârstă la vârstă [ibidem, pp. 385].

Din punct de vedere psihologic, В. Сопов și Л. Карпушина [313, pp. 62-66], preocupându-se de studiul orientărilor valorice din perspectiva metodologiei evaluării, au abordat în mod firesc, noțiunea de valoare, definind-o drept atitudine a subiectului față de diverse fapte, evenimente ale vieții, ale obiectului și ale subiectului și recunoașterea acestora ca fiind importante în viață. Autorii analizează următoarele valori și sfere ale vieții: dezvoltarea sinelui, satisfacția spirituală, creativitatea, contactele sociale, prestigiul personal, situația materială înaltă, aptitudinile, nivelul personal de individualitate, sfera vieții profesionale, sfera studiilor, sfera vieții familiale, sfera vieții sociale, sfera distracțiilor și sfera activității fizice.

În context, valorile personale reprezintă constituie cele mai importante subsisteme ale sferei de conținut a personalității. Reieșind din clasificarea naturii psihologice a valorilor individuale propusă de către Д. Леонтьев, autorii Л. Карпушина și А. Капцов [305, pp. 109-111], presupun, că valorile personale au esență dublă. Pe de o parte, aceasta vizează funcția de direcționare și structurare; pe de altă parte, valorile sunt situate în același plan cu trebuințele și motivele, prezentând educația valorică în sine, care manifestă putere de stimulare cu funcția de orientare și motivare.

Cercetătorul român, P. Iluț [108, p.209] menționează, că valorile individuale ale unei persoane se formează prin interiorizarea și trăirea afectiv-cognitivă a unora dintre valorile specifice diferitelor niveluri ale universului axiologic, manifestându-se ca „atitudini-valori”. Prin urmare, savantul introduce conceptul „atitudini-valori”, care reprezintă valori sociale interiorizate, ce devin factori motivaționali și idei-forță în activitățile umane, în relațiile interpersonale și în prospectarea și proiectarea viitorului. Astfel spus, „atitudini-valori” ghidează întreaga personalitate și, prin finalitatea lor, conferă relief axiologic comportamentului uman, organizând conținuturile orientărilor valorice: *conduitelor, emoțiilor/sentimentelor, „atitudinilor-valorilor”*.

În baza rezultatelor cercetării toeretico-empirice a reprezentărilor sociale ale liderilor, profesorul universitar, M. Șleahțișchi afirmă, că „dinamicitatea și caracterul procesului de formare a reprezentărilor sociale ale liderilor se raportează la sistemele de valori” ce „formează mediul sociologic al momentului și al grupului, miza luptelor decurgând esențialmente din așezarea

ierarhică a acestor valori și nu din simpla lor afișare „în spațiu și timp” [190]. Autorul menționează că „modul în care circulă valorile este nemijlocit legat de satisfacerea nevoilor, ... natura procesului de reprezentare socială a liderilor și profilul axiologic al grupului în mediul căruia se produce acest proces se instituie o legătură organică” [188, p. 69].

Noțiunea de *orientare* desemnează „determinarea poziției în raport cu cele patru puncte cardinale: (1) găsirea direcției de urmat pentru a ajunge la destinație; (2) posibilitatea de a găsi, pe baza anumitor cunoștințe, calea cea mai bună de urmat într-o împrejurare oarecare, atitudinea cea mai potrivită, soluția cea mai justă; (3) poziția unui obiect (față de punctele cardinale sau) față de alte puncte de reper; (4) prin extensie: direcție, îndreptare, tendință, convingere” [86]. Analiza acestor semnificații conduce la constatarea privind conotația termenului de *orientare* care reprezintă un proces complex demarat în vederea determinării prin intermediul cunoștințelor a direcției prin care se conturează atitudinile ce permit stabilirea pozițiilor cardinale sau de reper, reliefând în final convingerile. Procesul de *orientare* poate fi realizat în plan intern și extern. Dacă ne referim la planul intern, atunci avem în vedere realizarea de către subiect, în mod individual, a diverselor acțiuni, manifestărilor psihocomportamentale coordonate cu întreg sistem de cunoștințe acumulate, atitudini modelate, convingeri formate și valori conturate. În plan extern, *orientarea* reprezintă procesul de ghidare a subiectului de către mediul social, persoane cu autoritate, mass-media etc., cu scopul formării, dezvoltării, determinării personale, sociale etc. Acesta este specific „proiectării unor finalități ale educației, capabile să asigure orientarea valorică a activităților și a instituțiilor specializate în formarea personalității”, ceea ce determină caracterul prospectiv al educației [195, p. 14]. Astfel, termenul de *orientare* este utilizat activ în domeniul pedagogiei și a științelor educației. Spre exemplu, orientarea școlară și profesională semnifică acel „ansamblu de acțiuni educaționale, întreprinse de școală și de alți factori responsabili în vederea sprijinirii elevilor pentru efectuarea unei alegeri școlare și profesionale concordante atât cu structura personalității sale, cât și cu exigențele vieții” [142]. Inițial, conceptul de *orientare* a fost utilizat în sintagmă cu termenul *profesională*, mai târziu, în mod separat, *profesională* și *școlară*. În prezent, „a devenit simultan activitatea de orientare școlară și profesională” [idem].

Savantul român, E. Noveanu, D. Potolea [idem] menționează, că în procesul înființării disciplinei psihopedagogice, mai mulți specialiști au evidențiat ca fiind fundamentale următoarele concepții teoretico-metodologice: a) *concepția psihofiziologică-aptitudinală* – prima modalitate de abordare teoretică și metodologică a muncii de orientare și selecție profesională, care cuprinde componentele fundamentale în procesul orientării și selecției profesionale sunt însușirile psihofiziologice individuale (văzul, auzul, viteza de reacție etc.) și aptitudinile (măsurate cu ajutorul testelor). Adepții acestei concepții (F. Parsons, H. Munsterberg, T. Fontegne etc.) neglijează însă o serie de variabile ale personalității – trăsăturile de voință și caracter, interesele

profesionale, atitudinile, motivația. b) *concepția caracterologică* apare ca o reacție la cea psihofiziologică aptitudinală, punând pe prim-plan interesele profesionale ale individului, care sunt considerate drept hotărâtoare pentru reușita profesională. Reprezentanții acestei concepții (Ed. Claparede, Ov. Decroly, E. Strong, Fr. Baugmarten și alții) susțin că în activitatea de orientare și selecție profesională trăsăturile caracteriale sunt mai importante decât aptitudinile subiecților. c) *concepția psihopedagogică sau educativ-formativă* are drept idee centrală necesitatea educării elevului în vederea alegerii studiilor și profesiunii sale viitoare. Din perspectiva acestei concepții, orientarea școlară și profesională contemporană ne apare ca un proces educativ îndelungat ce se extinde pe durata întregii școlarități. Concepția psihopedagogică a înlocuit, treptat și definitiv, punctul de vedere „diagnostic” din domeniul orientării școlare și profesionale cu „orientarea educativă”. Aceasta se bazează pe reforme sistematice, pe pregătirea continuă a elevilor pentru autocunoaștere și auto-orientare în vederea efectuării unor opțiuni școlare și profesionale corecte și realiste. Printre reprezentanții acestei concepții se numără o serie de psihologi și pedagogi de renume – H. Wallon, A. Léon, M. Reuchlin, R. Gal, A. N. Leontiev, D. Salade etc.

Conceptualizarea orientărilor valorice este imposibilă în afara abordării noțiunii de valoare. În plan general, conform definiției propuse de DEX, *valoarea* desemnează „însușirea unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților ce dau preț unui obiect, ființe sau fenomen etc. de importanță, preț și merit” [87]. Termenul de *orientări valorice* este unul fundamental și larg explicat din perspectivă filosofică, pedagogică, psihologică etc, în corelație cu noțiunea de *valoare* de către savanții din România și Republica Moldova. Studiile acestora se axează pe originea, evoluțiile istorice și social-culturale suportate au constituit punct de reper în cercetările savanților: T. Vianu [204], P. Andrei [5], C. Cucoș [78; 79; 80], S. Cristea [71; 72; 73], N. Silistraru [179; 180; 181; 185], Vl. Pâslaru [155; 156; 157], O. Paladi [144; 145], N. Râmbu [167] etc. Analiza viziunilor științifice ale autorilor vizați elucidează note comune referitoare la sfera cognitivă, volițională și afectivă a ființei umane.

Orientările valorice au fost raportate de către T. Vianu [206] la valorile conceptualizate prin patru componente fundamentale: *reprezentarea, gândirea, simțirea, dorința*. Reprezentarea se axează pe imagini, gândirea – pe abstracții, simțirea – pe afecte, iar dorința se referă la valori. T. Vianu [idem] examinează orientările valorice prin valori drept obiecte ale conștiinței, care pot fi cuprinse de actele de dorință independent de relația lor cu anumite lucruri, adică cu acele suporturi concrete care au fost denumite bunuri. Cu toate acestea, în sfera OV este dată și specificul modului de suport concret cu care ele se pot conecta. Conexiunea se produce prin valoare, dar nu orice valoare se poate conecta cu orice suport concret. Când se referă la caritate, conștiința este pe deplin interpretată de valoarea unui caracter sau a unei fapte omenești, adică de o valoare personală. Referindu-ne la valorile economice, un exemplu ar fi comestibilitatea, care se înțelege

ca o valoare conectată numai cu lucruri, adică cu o valoare reală. T. Vianu [idem] menționează că nu există nici o posibilitate de a cuprinde caritatea ca pe valoarea unor lucruri, nici de a percepe comestibilitatea drept valoare a unor persoane. Omul vede în animalele comestibile valoarea unor lucruri. Atunci când ființa umană acceptă în animalele reputate drept comestibile valoarea unor persoane, el încetează de a mai sesiza prin ele valoarea reală a comestibilității. Acesta este cazul asceților, care, prin extinderea sferei personale în lume până la limita biologicului sau până aproape de ea, refuză să folosească drept aliment ceea ce pentru ei nu mai este reflectat ca o valoare reală. Cazul liminar al asceților sau al „vegetarienilor” din vocație mistică pune bine în lumină împrejurarea că în ansamblul valorilor este dată și indicația genului de suport concret cu care valoarea respectivă este menită să se însoțească [idem]. Elementele de conturare a conceptului de orientare valorică din perspectivă filosofică sunt specificate în lucrarea *Filosofia valorii*, elaborată de savantul român P. Andrei [5]. Cercetătorul definește fenomenul valorii ca pe un sentiment transmis printr-o judecată sub forma unui scop. Omul stabilește însă valori diferite în funcție de împrejurările exterioare sau de dispozițiile sale sufletești. Din aceste rațiuni, P. Andrei evidențiază *o mulțime variată de valori*, care pot fi clasificate după anumite criterii (valabilitatea, calitatea, subiectul, motivele, obiectul, facultatea psihică, sfera lor de aplicare), stabilindu-se astfel o ierarhie armonioasă, o scară de valori. Într-o anumită măsură, și T. Vianu [205; 206] a abordat tangențial orientările valorice din perspectiva sistemului închis sau deschis. Savantul menționează, că sistemul orientărilor valorice se conturează în format închis, care privește limitele și articulațiile lui interioare. El apare însă ca deschis întrucât poate primi, între aceste limite și articulații fixe conținuturi din ce în ce mai bogate. Și pentru că, vorbind despre un sistem axiologic închis sau deschis, poate fi dată o „întrebuintare metaforică cuvintelor, se poate continua metafora, afirmând, că sistemul valorilor pare închis în configurațiile suprafeței sale și deschis în profunzimea sa, ca unul ce poate primi aporturile nelimitate ale unor noi dorințe” [170].

În căutarea semnificației conceptului de OV, descoperim punctul de vedere a savantului S. Cristea [70, p. 54-56] privind formarea orientărilor valorice care explică concentrarea valorilor la nivelul corelației dintre conținuturi și finalități ale procesului educațional, fapt care permite concluzia despre importanța deplasării accentului pe aspectul cognitiv, care, în urma unor procese ce țin de subiect și obiect și impactul unor factori, finalizează cu un rezultat denumit valoare, punctul culminant al unui proces inițiat.

Prin originea valorilor, Vl. Pâslaru [155] înțelege geneza sau apariția acestora, calitatea producerii, crearea lucrurilor, inclusiv esența lor raportată la întreaga lume, ceea ce constituie prima coordonată în definirea valorii. Procesul de constituire a valorii se desfășoară prin cunoașterea empirică (praxiologică – fiind calitatea unui lucru, calitatea ce corespunde nevoilor, idealului social, național, individual) și științifică (teoretică – fiind obiectul cunoașterii separat de

subiectul cunoașterii sau ca partea ființei biologice, intelectuale, spirituale). A doua coordonată se referă la cunoașterea valorilor, adică la însușirea valorilor, echivalată cu acțiunile declanșate de ființa umană în elaborarea, producerea, crearea lor. Vl. Pâslaru [155, pp. 5-6] argumentează apariția valorii din atitudinea omului față de lucrurile din interiorul-exteriorul acestuia. A treia coordonată în geneza valorilor revine energiei atitudinilor umane ce contribuie la apariția valorilor. Organizarea valorilor, după Vl. Pâslaru [idem], constă în cunoașterea, înțelegerea, interiorizarea axată pe conținutul atitudinal format, care, prin urmare, constituie imboldul în conturarea finală calitativă a lucrurilor valorice.

Conceptul de *orientări valorice* este abordat și din perspectiva pedagogică. După cum susține C. Cucos [80, p. 18], „pedagogia este știința educației ce studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele acesteia, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor educaționale”. În intenția de a explica corelația OV cu valorile, în *Dicționarul Pedagogic* (1995, p. 77) [apud 238] desprindem explicația „valoarea constituie o apreciere subiectivă prin atribuirea de către individ a unui înalt grad de importanță anumitor lucruri, fenomene, oameni sau simboluri”. W. Veugelers, P. Vedder [287] valorifică conceptul de „*educație orientată spre formarea valorilor*” („value forming education”) fiind convinși de faptul, că este în conformitate cu utilizarea internațională a termenului „*educație valorică*” (*value education*). Abordând conceptul „*formare*”, autorii au subliniat dimensiunea pedagogică având în vedere, că valorile sunt formate prin educație.

Din perspectivă metodologică și epistemologică S. Cristea [70, pp. 54-56] explică „orientările valorice promovate în instituțiile de învățământ se exprimă prin valori”. Din perspectiva *metodologică*, „prezența valorilor în școală este relevantă cu ocazia opțiunilor care traduc o judecată a actorilor (profesori, elevi) sau a structurilor instituționale asupra a ceea ce este preferabil sau dezirabil” pentru îndeplinirea obiectivelor propuse. Din perspectiva *epistemologică*, beneficiind de progresele științelor educației, în școală important este de „a ajunge la conceptualizarea esenței valorii”. În acest mod, S. Cristea [apud 155, pp. 3-8] extinde definiția asupra valorilor specifice procesului educațional, denumite *valori pedagogice*; autorul valorificând termenul *valori culturale* cu sensul de scop și instrument al finalităților pedagogice.

Din aceeași perspectivă prin termenul de *valoare*, Vl. Pâslaru [155, pp. 3-10] definește „totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut ca valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru. Lucrurile încă necunoscute de om nu reprezintă valori, adică faptul că cineva a auzit despre un anumit lucru, dar încă nu l-a cunoscut empiric sau teoretic, nu infirmă, ci confirmă declanșarea procesului de cunoaștere”. Originea valorilor este văzută ca fiind creată/produsă de om și ca fiind necreată de om, „existențe apriori de cunoașterea umană”.

Ideea ce conduce la conturarea valorii ca element al judecății, a fost dezvoltată de către H. Rickert [apud 5, p. 57], care explică cunoștințele teoretice drept „o atitudine față de valoare, ca o afirmare sau negare în judecată, fiind purtătoarea adevărului”. Savantul argumentează, că reprezentarea e o cunoștință numai prin afirmare sau negare care se realizează prin judecăți.

Analizând concepțiile științifice din perspectivă istorică în vederea interpretării orientărilor valorice, constatăm diverse opinii prin care se evidențiază rolul decisiv al societății asupra formării valorilor și se argumentează rolul potențialului ascuns al personalității în sintetizarea conținutului orientărilor valorice. Preocupându-se de problema predicției și implicării în campanii de comunicare a valorilor și atitudinilor, O. Werder [291] a cercetat finalitățile și rezultatele studiilor lui D. G. Karp, Sh. Schwartz etc. Valorile sunt redată prin două dimensiuni: una se manifestă între auto-îmbunătățire și auto-transcendență; alta acționează între deschiderea spre schimbare și conservare. În cadrul acestei matrici al dimensiunii valorilor 2x2 există zece categorii de valori, denumite de către Schwartz - tipuri motivaționale. D. Gutierrez Karp (1996) precizează, că deschiderea spre schimbare *versus* dimensiunea conservării indică gradul în care indivizii sunt motivați la acțiune independentă și dispuși să interacționeze atât pentru dezvoltarea intelectuală, cât și pentru cea emoțională [251, pp.111-133]. Sh. Schwartz remarcă organizarea valorilor după o anumită dimensiune în măsura în care, aceasta îi motivează pe oameni să-și urmeze propriile interese intelectuale și emoționale în direcții imprevizibile și incerte față de păstrarea *status quo*-ului și a certitudinii pe care le oferă în relațiile cu alții apropiați, instituții și tradiții [apud 291, p. 46]. Conform poziției lui Clifford Geertz [apud 288], valorile, ca și credințele, nu sunt altceva decât percepții individuale ale valorilor și a credințelor colective specifice fiecărei culturi interiorizate prin socializare.

Din perspectivă psihologică, în cadrul studiului axat pe identificarea precondițiilor și conceptualizarea procesului de reprezentare socială, M. Șlehtițchi [282] evidențiază rolul determinant al orientărilor valorice în formare reprezentărilor sociale ale liderilor.

În plan sociologic, B. Voicu [209] menționează faptul că, valorile reprezintă elemente de orientare a indivizilor în lumea înconjurătoare. Acestea se constituie prin decodarea posibilelor acțiuni ce permit identificarea gratificațiilor potențiale, beneficii derivate din scala preferințelor fiecăruia, ce depinde de motivațiile, nevoile și aspirațiile personale. Din perspectivă antropologică, orientările valorice sunt definite ca fiind interioare individului, diferite de la unul la altul, având un important determinant social, exprimat și, totodată, influențat de norme, obiceiuri și ideologii.

Realizând o analiză a abordărilor științifice din perspectivă istorică, am constatat necesitatea evidențierii opiniilor savanților în vederea definirii conceptului de *valoare* corelat cu cel de *orientări valorice* (tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Abordări științifice în conceptualizarea valorilor

Autor	Definiții atribuite conceptului
M. Aurelius	„valoarea unei persoane este măsurată prin valoarea a ceea ce prețuiește” [213]
H. Rickert, 1904	„este, depășire, transcendere; ea nu este în opoziție cu nonvaloarea, ci cu existența; valoarea nu există, ci valorează” [apud 80]
C. Jung, 1928	orientările valorice au proprietatea de a se schimba în viața indivizilor și o exprimă în felul următor: valorile sunt în special susceptibile să sufere schimbări radicale pe măsură ce creștem din dimineața tinereții până la după-amiaza vârstei medii, cu nevoile religioase, obținând ascendență, în timp ce nevoile materiale și sexuale devin mai puțin importante [apud 246, p. 57]
Cl. Kluckhohn, 1961	„o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil, care influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii” [apud 209]
T. Parsons, 1970	„un ultim mobil al acțiunilor indivizilor și colectivităților, ca elemente definitorii pentru viața socială... identificarea manifestărilor acestora, atât prin comportamente, cât mai ales prin atitudini, acestea din urmă fiind expresia directă a valorilor” [apud 144]
I. Biberi, 1971	„reprezintă pentru om criteriul și elementul dinamic al întregii sale activități; ea a dat ființă unui nivel nou de realitate: „universul valorilor” [30, pp. 210-213]
J. Dewey, 1972	„termenul de valoare are două sensuri cu totul diferite: indica o atitudine de prețuire a unui lucru, considerat ca având valoare prin el însuși, adică o valoare intrinsecă... însă a evalua mai înseamnă un act intelectual distinct – o operație de comparare și judecare – operație de valorizare” [apud 66, pp. 44-45]
M. Rokeach, 1973	„este o convingere durabilă, ca mod exact de conduită sau starea finală de existență, este personal sau social preferabilă unui mod de conduită opus sau invers” [274]
T. Vianu, 1979	conceptualizează valorile prin patru componente fundamentale: „reprezentarea, gândirea, simțirea, dorința. Reprezentarea se axează pe imagini, gândirea – pe abstracții, simțirea – pe afecte și dorința se referă la valori” [206]
I. Alexandrescu, 1988	„fenomenul valorii aparține exclusiv planului uman, cu funcția de valorificare fiind dotat numai omul, la nivelul persoanei, persoana acționând și dirijându-se în viață în raport cu un univers al valorilor în care este integrată” [3, p.314]
Gustave Nicolas Fischer, 1990	„sisteme de evaluare socială, care rezultă din interacțiunea dinamică dintre individ și societate, interacțiune prin care o societate sau un grup judecă modurile de conduită în funcție de normele culturale care le situează într-o perspectivă apreciativă mai mult sau mai puțin pozitivă; valorile pot fi considerate norme culturale ale judecății sociale” [apud 76, p. 42]
P. Andrei, 1997	„e fenomenul psihic, un sentiment care întovărășește o judecată și care caută să realizeze obiectul său sub forma unui scop” [5]
S. Cristea, 2006	„corelație dintre conținuturi și finalități ale procesului educațional, ceea ce ne sugerează ideea că în formarea valorilor accentul este pus pe aspectul de cunoaștere, cel cognitiv, care, în urma unor procese ce țin de

	subiect și obiect și impactul unor factori, se finalizează cu un rezultat numit valoare în viziunea unui subiect” [70, p.54-56]
VI. Pâslaru, 2006	„constă în cunoașterea, înțelegerea, interiorizarea axată pe conținutul atitudinal format, care, prin urmare, constituie imboldul în conturarea finală calitativă a lucrurilor valorice” [155, pp. 3-10.]
B. Voicu, 2008	„elemente de orientare a indivizilor în lumea înconjurătoare; ele se constituie în decodare ale posibilelor acțiuni ce permit identificarea gratificațiilor potențiale, beneficii derivate din scalele preferințelor fiecăruia, depinzând de motivațiile, nevoile și aspirațiile personale” [209]
P.Iluț, 2015	Valorile semnifică standardele culturale care generează norme instituționale. Valoarea exprimă o relație socială cu un anumit specific, prin care comunitățile umane, respectiv societatea, vizează concordanța dintre idei, fapte sau procese și necesitățile sociale, istoricește condiționate de praxis [108 p. 208]
Д.А Леонтьев, 2000	valorile sunt în același timp și surse, și purtători de sensuri semnificative pentru o persoană [318]
S.Chudy, 2013	„categorie teoretică a axiologiei pedagogice și categorie practică a muncii pedagogice, care se dovedesc a fi importante pentru contemplarea pedagogică ulterioară, care se definește prin patru trăsături caracteristice: varietate infinită, actualitate, contradicție, abstractizare” [238]
В. Сопов și Л. Карпушина, 2007	„o atitudine a subiectului către diverse fapte, evenimente ale vieții, obiectului și subiectului și recunoașterea acestora ca fiind importante în viață” [313, pp. 62-66]
В.В. Томиң, 2017	„pot acționa simultan ca bază, resursă, condiție și fapt al interacțiunii; coexistența proiecțiilor valorilor diferitelor culturi în mintea persoanei determină obstacolele în selectarea strategiilor manifestării lor relevante în condițiile interacțiunii interculturale” [329, pp. 59-64]
A. Lijadi, 2019	„constituie fundamentul comportamentului uman și definesc ceea ce indivizii consideră important și demn de a avea, păstra și urmări” [263].

Semnificații ale OV, relevante cercetării, descoperim în investigația teoretico-experimentală a *valorii metodologice a culturii manageriale în instituția preșcolară*, semnat de către profesorul universitar V. Cojocaru și autoarea L. Cotos [63, p. 88], care au examinat conceptul de *cultură organizațională* prin prisma abordării culturale. Autoarele delimitează în structura culturii organizaționale, elemente vizibile (printre care au inclus și comportamentele) și mai puțin vizibile, primordiale fiind „percepțiile și reprezentările despre ce e „valoare” în instituție”. Prin urmare, *cercetătoarele au definit conceptul de cultură organizațională*, ca „sistem de simboluri, tradiții, ritualuri, valori și norme de comportament, împărtășite de cea mai mare parte a personalului unei organizații, modul de gândire și de acțiune, care stă la baza activității organizaționale, modalitatea de integrare internă și de adaptare la mediul extern”.

Interpretările teoretice au condus la clarificarea unor caracteristici definitorii ale orientărilor valorice [159, pp. 3-10]:

- caracterul dezirabil expus prin valori: acestea există/ se produc ca dorințe, ca și calitate proiectată și dorită, deci ca proiecție a viitorului ființei umane asupra prezentului acesteia;

- raportarea exclusivă la om: omul creează valorile sau/ și se raportează la anumite lucruri, fenomene, evenimente, idei etc. (conturând lumea dată omului la naștere), imprimându-le astfel calitatea de valoare prin atitudinea oamenilor față de natură; atitudinea individului față de operele literare;
- multitudinea și varietatea nedefinită și nelimitată a conținuturilor și a expresivității orientărilor valorice, asociate cu multitudinea și varietatea nedefinită și nelimitată a indivizilor umani, a universului uman;
- caracterul relativ stabil al orientărilor valorice ca manifestare a principiului stabilității și continuității lumii și a omului în lume;
- definitivarea orientărilor valorice determinată esențial de calitatea ființei umane: individul se identifică cu propria-i calitate, adică cu propriile valori, inclusiv cu calitatea de a-și apropria valori, de a se constitui ca ființă desăvârșită – valoarea supremă a ființei umane.

Examinând multiple abordări în clasificarea valorilor, am constatat că este imposibil de a dispersa totalmente conținuturile unui sistem al orientărilor valorice de altul prin structura lor complexă, pentru că acestea interacționează cu cel al ansamblului de orientări valorice [13]. Astfel, analiza interpretărilor științifice ne permite să constatăm că noțiunea de *valoare* se referă la obiecte, fenomene, evenimente, subiecți care conțin/ reflectă o notă de dezirabilitate și au o semnificație deosebită pentru fiecare caz aparte, cu un grad mai mic sau mai mare de generalitate, raportat la realitățile vieții; pe când *orientările valorice* sunt individuale și au o finalitate unică și specifică, reflectată prin diversitatea manifestărilor interne și externe reieșind din sistemul de valori al personalității.

Analiza realizată conduce la ideea că, în literatura științifică nu putem evidenția o definiție univoc acceptată pentru noțiunea de *orientări valorice*, cel puțin pentru domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei. Din studiul teoretic realizat conchidem, că nu există o poziție științifică unanim acceptată referitoare la conținutul structural al orientărilor valorice, cu atât mai mult, devine foarte dificil a răspunde la provocările științifice ale cercetătorilor privind metodologia de formare a OV care ar putea asigura funcționalitatea acestora.

1.2. Abordări teoretice ale orientărilor valorice

Continuare logică a subcapitolului privind geneza valorilor și a OV din perspectiva interesului științific pentru explicația teoretică a conținutului OV prezentăm abordări generatoare de multiple întrebări de reflecție științifică asupra esenței conceptului de *orientări valorice*. Întrebările ce apar în acest context: *Care este definiția complexă a conceptului? Ce conținuturi include întregul ansamblu de valoare și orientări valorice? Care sunt etapele de formare ale acesteia? Cum se desfășoară procesul de formare/ dezvoltare a orientării valorice? Care este*

deosebirea dintre orientare valorică și valoare? Care este corelația dintre valoare, orientare valorică și sistemul de valori al personalității? necesită explicații ce ar satisface interogațiile actuale ale comunității științifice pe plan global și național.

Examinarea din perspectivă pedagogică a definițiilor atribuite termenilor *valoare* și *orientare valorică*, constatăm prezența abordărilor științifice contradictorii, deși, așa cum am menționat, unii autori (P. Iluț [108], T. Vianu [206], Б.Г. Мещерякова [298] etc.) le consideră sinonime, iar alții (Cl. Kluckhohn [apud 288], R. Inglehart [apud 209], Л.В. Карпушина și А.В. Капцов [312], N. Silistraru [183] etc.) încearcă să le diferențieze reflectând în cercetările sale doar anumite aspecte generale. Importanța determinării structurii și a conținutului orientărilor valorice derivă din necesitatea stabilirii unor repere conceptuale și praxiologice pentru elaborarea unei metodologii de formare a valorilor și a orientărilor valorice în procesul educațional în cadrul instituțiilor de învățământ general, superior și pe parcursul vieții, în special a valorilor perene dezirabile pentru întreaga umanitate.

Problema studiului orientărilor valorice ale personalității este abordată pe scară largă de oamenii de știință din domeniul pedagogiei și a psihologiei: C. Rogers [326, 327, apud 42], A. Maslow [130], G. Allport [4], А. Леонтьев [317, apud 312], Д. Леонтьев [318, 319], S. Rubinstein [328, apud 42], А. Мудрик [321], И. Кон [314], С. Cucos [76; 77; 80], E. Macavei [127; 128], B. Șerbănescu [178, apud 209], N. Silistraru [183; 185; 184], Vl. Paslaru [155; 158], V. Botnari [38], T. Callo [44]. O. Paladi [144] și alții. Opiniile științifice ale autorilor diferă în ceea ce privește definițiile, structura, clasificările și funcțiile orientărilor valorice.

Conceptul de *orientări valorice* a fost studiat din perspectiva corelației cu societatea, istoria, cultura, grupuri sociale specifice și, în special, indivizi. Deducem, că termenul de orientări valorice este mai larg ca semnificație decât conceptul de valoare, deoarece implică o relație de valoare și subiect orientată spre valoare. Sistemul de orientări valorice are o structură constituită din mai multe niveluri, valorile fiind situate în vârful piramidei. Constatăm varietatea utilizării noțiunii atât în forma de plural (orientări valorice), cât și în forma de singular (orientare valorică). În literatura științifică în limba română găsim: „orientare valorică”, „orientare de valoare”, „orientare spre valoare”, „orientări valorice”, „orientare de valori”. În limba engleză termenul vizat apare în formula lingvistică: „value orientation”, „value orientations”. În limba rusă este utilizat conceptul de «ценностные ориентации». În viziunea noastră, toate acestea au dreptul la existență în conformitate cu diversitatea și multitudinea argumentelor științifice și a interpretărilor pe care le prezintă autorii. ***În cercetarea noastră vom opera cu termenul de „orientări valorice”.***

Aria orientărilor valorice a fost abordată de Marcus Aurelius [213] din perspectiva poziției de viață a personalității și a comportamentelor manifestate. Astfel, M. Aurelius concretizează prin formularea unor interogații cu scop de precizare: „*Ce convingeri are această persoană despre bine*

și rău în viață?” Interpretările asupra răspunsului obținut sau a observațiilor făcute se reflectau în felul următor: „Dacă crede ceva despre plăcere și durere și despre constituenții lor, despre faimă și obscuritate, moarte și viață, atunci nu mi se pare surprinzător sau ciudat dacă el acționează într-un fel sau altul și îmi voi aminti că nu are de ales decât să acționeze așa cum face” [213, p. 73]. M. Aurelius apreciază „oamenii rafinați își mențin propriul suflet în stare constantă de activitate rațională și socială și cooperează cu persoane asemănătoare lor” [213, p. 48].

*Orientarea valorică este termenul ce apare în studiile cercetătorului J. Horák (1997) [apud 238, p. 162-199] în forma de singular „OV se constituie prin formarea unor atitudini”. Cercetătorul A. Bardi (2001, p. 270) interpretează individualitatea culturală în formarea valorilor și orientarea către valori din perspectiva ierarhizării acestora într-un sistem axiologic specific și individual. S. Chudý, P. Neumeister [233] au examinat orientările valorice din perspectivă mai largă a procesului educațional realizat în mediul social prin abordarea valorilor. Savanții sunt de părere că valorile obțin caracteristici de trăsături de nesubstituit în păstrarea culturii și a societății. S. Schwartz (2004) [idem] adaugă acestui punct de vedere dimensiunea explorării și înțelegerii culturii prin valori care pot fi prezentate în povești pentru copii, analiza normelor și legilor etc. Rezultatele acestor sinteze prezintă expresia adecvată a valorilor și a relațiilor acestora cu societatea, oferind repere teoretice privind semnificația valorii și a modificărilor acesteia. În sens larg, putem înțelege *orientare valorică* ca parte a unui sistem de valori specifice educației. Orientarea valorică este determinată de factori exogeni și endogeni. Valorile par să fie obiective în expresiile lor și subiective în orientările sale de a fi.*

Din acest unghi de vedere, B. B. Томин [329, pp. 59-64] stabilește, că orientările valorice pot acționa simultan ca bază, resursă, condiție și fapt al interacțiunii. În același timp, coexistența proiecțiilor valorice ale diferitelor culturi în mintea persoanei determină obstacolele în selectarea strategiilor relevante de manifestare în condițiile interacțiunii comunicative interculturale.

O altă opinie asupra OV evocă autorul, O. Rybak [277, pp. 11-23] care afirmă, că sistemul orientărilor valorice reflectă o tratare semnificativă a realității sociale de către un individ și determină, astfel, motivația pentru conduita sa, influențând semnificativ toate laturile activității sale. Acesta este un fenomen social și psihologic complex ce caracterizează direcția și conținutul activității individuale, determinând abordarea globală a persoanei către lume, către un anumit individ, atașând sens și direcție la punctele de vedere, conduită și acțiuni personale. Sistemul de orientări valorice are o structură cu mai multe niveluri. În vârful său se află valorile legate de idealurile și obiectivele de viață ale unui individ. Ca element al structurii personalității, *orientările valorice* caracterizează disponibilitatea internă pentru efectuarea anumitor activități de dragul de a răspunde nevoilor și de a îndeplini interesele, indică direcția de conduită a individului. Întrucât setul de valori absorbite de un individ în cursul socializării este „tradus” de către societatea însăși,

studiul sistemului de orientări valorice ale unei personalități care crește și se dezvoltă într-o anumită cultură se dovedește a fi o problemă deosebit de actuală. Studiul orientărilor valorice disponibile în societatea modernă necesită clarificarea naturii și a mecanismelor proceselor în curs.

Cercetătorii X. Hu, Z. Xu, X. Mai [254] susțin, că *orientarea spre valorile sociale* constituie trăsăturile personalității stabile și reflectă modul în care oamenii evaluează rezultatele interdependente pentru ei înșiși și pentru alții din mediile sociale. Influența valorilor asupra trăsăturilor apare în mare măsură la nivel conștient, are o bază decisivă cognitivă, poate varia pe termen lung și își poate modifica polaritatea ca răspuns la confruntările cu mediul social, în timp ce forța influenței personalității asupra trăsăturilor specifice valorilor rămân stabile în timp.

Tabelul 1.2. Abordări științifice în conceptualizarea orientărilor valorice

Autor	Definiții atribuite conceptului
E. Fromm, 1947	„orientările valorice se manifestă în comportamentele de personalitate”, „OV reflectă o filosofie personală care stabilește valorile și obiectivele în viață, ghidează comportamentul și locul în lume. „Nu găsim nici o cultură în care nu există cadre de orientare” [apud 246, p. 124].
G. Allport, 1961	„orientările valorice constituie o filosofie unificatoare care atribuie sens vieții, oferă răspunsuri la probleme tragice și se postulează în șase orientări: teoretică, economică, estetică, socială, politică, religioasă [apud 246].
Cl. Kluckhohn, 1951	„OV sunt o concepție generalizată cu privire la dezirabil și indezirabil, cu privire la natură, locul omului în lume, la relațiile acestuia cu ceilalți, ce influențează comportamentul uman în mediul social” [apud 288].
McNeil, 1990	sistemele de valori sau orientările pe care profesorii le aduc în procesul de luare a deciziilor curriculare determină, parțial, obiectivele lor pentru învățarea elevilor și așteptările academice și comportamentale pentru succes [apud 243]
N. Silistraru, 2006	„...se acordă aceeași semnificație ca și convingerilor – produsul dezvoltării mai târzii a individului” [183].
O. Rybak, 2018	„sistemul orientărilor valorice reflectă o tratare semnificativă a realității sociale de către un individ și determină, astfel, motivația pentru conduita sa, afectând semnificativ toate laturile activității sale” [277, pp. 11-23].
M. С. Яницкий, 2000	„formațiuni psihologice specifice ce constituie un sistem ierarhic și există în structura personalității doar ca elemente ale acesteia” [333].
B. С. Мерлин, 2009	„formațiuni stabile invariante, „unități” ale conștiinței morale, componente semantice ale viziunii asupra lumii, iar sistemul de orientări valorice stă la baza implementării unui anumit model de personalitate” [320].
S. Chudy, 2013	„situații și valori importante pentru ființe umane ce sunt conștientizate prin dezvoltarea evaluării individuale în procesul pedagogic și axiologic și sunt stabilizate de autorefecție și evaluare continuă” [238].
F. Mogonea, 2015	„rezultat al educației axiologice ce formează attribute esențiale de potențial uman inovator, creativitate culturală și capacitatea de a realiza un dialog eficient cu natura” [270].
E.A. Evsetsova, S.G. Dobrotvorskaya, A. F. Ponomarev, 2019	„OV în contextul globalizării, reprezintă provocarea educațională a căutării matricei valorilor universale, precum și în urmărirea interiorizării valorilor universale care poate promova convergența spirituală. și integrarea societăților” [244].

Astfel, autorul Cl. Kluckhohn [apud 288] definește *orientarea de valoare* ca o „concepție organizată și generalizată, influențând comportamentul, cu privire la natură, la locul omului în ea, la relațiile acestuia cu ceilalți și cu privire la dezirabil și indezirabil, așa cum pot fi acestea legate de mediu și de relațiile inter-umane”.

Din perspectivă pedagogică, N. Silistraru [183] consideră că fenomenul convingerii este realizat atunci, când discipolul și-a descoperit Eu-l și a conștientizat ce valori au fost interiorizate de către el. Rezultă că directivele sociale devin convingeri datorită unei activități benefice de cunoaștere. Nu toate directivele sociale sunt ridicate la nivelul convingerilor, multe rămânând reglatoare neconștientizate de comportament.

Expunem punctul nostru de vedere asupra semnificației conceptului [229]: prin „orientări valorice înțelegem - procesul de monitorizare de către o valoare sau de un set de valori al ansamblului de convingeri, atitudini, comportamente care sunt într-o interrelație ierarhică în cadrul sistemului personalității. Unitatea complexă ce ierarhizează valorile în funcție de preferințele personalității și constituie un *sistem de valori* în proces continuu de ajustare pe parcursul întregii vieți care evoluează dinamic până la atingerea transcendenței. Problemele cu referire la orientările valorice umane sunt unele dintre cele mai importante pentru științele ce se preocupă de studiul omului și societății, printre care se înscriu cu precădere științele educației. Această constatare rezultă din judecățile care arată că orientările valorice constituie baza integrativă atât pentru un subiect aparte, cât și pentru o societate întreagă. Dezintegrarea bazei valorice, în mod obligatoriu, provoacă apariția unei situații de criză, depășirea căreia este posibilă, doar prin cucerirea noilor valori. Actualizarea orientărilor valorice orientează convingerile, atitudinile, comportamentul persoanelor per ansamblu, valorile având statutul de reglatori specifici ai acțiunilor umane.

Orientările valorice prin prisma abordării emoționaliste. Conform abordărilor științifice menționate în subcapitolul precedent, constatăm că studiul valorilor ca parte componentă centrală a orientărilor valorice este inevitabilă. Analiza viziunilor teoretico-științifice elucidează punctul comun ce se referă la sfera afectivă a ființei umane, constituind aspectul psihic, care penetrează nu doar ansamblul conținuturilor OV, dar și întregul sistem al personalității. Reieșind din opinia evocată prin care deosebește *un subiect al valorii* și un *obiect valorificat*, A. Messer [apud 5], insistă ca în cercetarea orientărilor valorice să fie studiate condițiile subiective, ce vizează dimensiunea intrapersonală și a cele obiective, ce se referă la dimensiunea interpersonală.

Din aceeași perspectivă, J. Kreibig [apud 5] evidențiază un subiect al valorii, care este individual, poate avea sentimentul valorii și un obiect al valorii, ce constă în conținuturile gândirii. P. Andrei [5, p. 31] împărtășește poziția savanților din domeniul filosofiei și tratează valoarea ca „o *relație funcțională dintre un subiect și un obiect* în genere. Subiectul are în sine o dispoziție psihică către valoare, care se actualizează în această relație”. J. Kreibig [apud 5] reduce întreaga

viață sufletească la patru elemente: *senzația, gândirea, simțirea (sentimentul)* și *voința*. J. Kreibig accentuează că sentimentul este fundamentul valorii, celelalte fiind numai niște condiții în care apare valoarea. Sentimentul ca bază a valorii este interpretat nu doar ca sentiment actual, ci și în calitate de dispoziții afective, și, prin urmare, deosebește *valori actuale* și *valori dispoziționale*. J. Kreibig [apud 5, pp. 30-31] conchide: „tot ceea ce este valorificat, e simțit și tot ceea ce e simțit, este valorificat în mediul social”.

Rolul absolut al sferei afective a individului în determinarea OV este evocat de G. Schmoller [apud 5]. Savantul subliniază relația sferei afective cu cea cognitivă. Emoțiile trăite se reliefează în impresii, reprezentări, care sunt corelate cu sentimente de plăcere sau neplăcere, de aprobare sau dezaprobare. G. Schmoller [apud 5, pp. 31-32] remarcă: „ceea ce este bun pentru viață apare ca valoare, ceea ce îi este vătămător, ca non-valoare. Orice activitate a sentimentului are ca urmare valoarea”, condiționată, în opinia lui G. Schmoller [apud 6], de doi factori prioritari: *de dispozițiile individuale*, care variază de la individ la individ, în special de atmosfera socială.

Importanța fundamentării psihologice în procesul de formare a OV este evidențiată de cercetătorul, Fr. Jodl [apud 8, p. 32], care susține ideea, că „numai ceea ce este legat de sentimentul plăcerii sau al durerii are valoare. Prin urmare, nu raporturile intelectuale, obiective determină valoarea, ci impresiile subiective afective”.

Din perspectivă lingvistică, problema determinării rolului emoțiilor asupra diverselor manifestări ale personalității, a gândirii și a limbajului a fost studiată de lingviști V. I. Shakhovsky, Jakobson, Bally, Goleman, Sapir etc. Astfel B. И. Шаховский afirmă, că în ființa umană totul este condus de emoții, inclusiv gândirea creativă, comportamentul axiologic, toate reflexiile verbale și cele emoționale. Această poziție a fost susținută și de Ш. Балли, Э. Станкевич, Д. Гоулман, Э. Стивенсон, dar și de Э. Сепир, care a acceptat faptul, că emoțiile pot fi exprimate prin limbaj. C. Kerbrat-Orecchioni [apud 332] menționează, că emoțiile pot exprimate prin intermediul limbajului nonverbal. Ideea dată poate fi acceptată și datorită faptului, că emoțiile sunt subiective și acestea „colorează” realitatea. Din perspectiva lingvistică, Ш. Балли [apud 332], fiind în contradicție cu mai alții lingviști, a reclamat prioritatea afectivității în limbaj. B. И. Шаховский [ibidem] constată, totodată, că majoritatea cuvintelor în toate limbile conțin componenta emoțională ce constituie rezultatul plăcerii sau a durerii. B. И. Шаховский [ibidem] observă semne caracteristice pentru fiecare emoție, care sunt cuprinse în registrul semioticii emoțiilor omului. Emoțiile sunt strâns legate de cunoștințe, gânduri, și aceasta conduce la transformarea emoțiilor omului. Este constatat faptul, că emoțiile se schimbă în timp. Fiecărei perioade de vârste corespund anumite emoții, generațiilor diferite de ființe umane sunt caracteristice emoții mai mult sau mai puțin variate (de exemplu, secolul al XVIII-lea – al sentimentalității și secolul al XX-lea – al sexualității – secolul pragmatismului și al cruzimii).

Cercetătorul M. Diller apreciază, că emoțiile nu se manifestă niciodată într-o formă pură, diferențiată și, prin urmare, identificarea lor verbală este întotdeauna subiectivă [apud 332]. Aceeași emoție este exprimată de diferite personalități lingvistice în moduri diferite, în funcție de o mulțime de factori, inclusiv cei non-lingvistici (de exemplu, pe fundalul comunicării). Conform observației lui A. Heller, emoțiile sunt întotdeauna cognitive și situaționale [apud 332] și, prin urmare, alegerea mijloacelor de exprimare ale limbajului este de asemenea situațională. J. Jastrow considera că o teorie psihologică modernă reia viziunea aristotelică asupra valorii mentalului sau, mai corect, a catharticului emoțional [257, p.100]. Catharsis implică atât o componentă emoțională puternică în care sentimentele puternice sunt resimțite, trăite și exprimate, cât și o componentă cognitivă prin intermediul căreia subiectul conceptualizează noi perspective. N. Bailen, L. Green, R. Thompson [232] au efectuat o analiză a abordărilor științifice cu referire la sfera afectivă a personalității și au ajuns la concluzia că emoțiile sunt fenomene multiaspectuale, care implică schimbări în experiență subiectivă, comportament și fiziologie. Totodată, au constatat că termenii „afect” și „emoție” sunt adesea folosiți în literatură în mod interschimbabil; din simplitate, și în cazul dat, folosim termenul „emoție” în tot. O reprezentare mentală de bază a emoției implică un sentiment de plăcere, în cazul emoțiilor pozitive sau nemulțumire, în cazul emoțiilor negative. Emoțiile negative și pozitive sunt construcții independente ce pot fi diferențiate în reprezentări complexe ale emoției, inclusiv tristețe, mânie, calmitate și bucurie. Aceste emoții complexe pot varia în mai multe aspecte, inclusiv la nivelul conținutului relațional și situațional.

Conform viziunii lui S. Barsade, D. Gibson [234, p. 38], „*afectul este un termen umbrelă, ce cuprinde o gamă largă și variată de trăiri pe care le experimentează individul, incluzând atât stări emoționale (emoțiile discrete, dispozițiile), cât și trăsături ale afectivității (afectivitatea pozitivă și afectivitatea negativă)*”.

Teoria emoțiilor discrete (*Discrete Emotions Theory* – Izard, 1997; 1991), denumită și *Differential Emotions Theory* (DET), conceptualizează emoțiile ca entități cu „caracter eterogen și puternic individualizate, distinctive pentru persoană”. Din perspectiva teoriei emoțiilor discrete a lui C. Izard, „*o emoție este un sistem complex, multicomponent*” [256]. „Fiecare emoție este abordată ca o categorie distinctă, formată din mai multe componente sau elemente „aflate în interacțiune: *componenta subiectivă* (trăirea), *componenta cognitivă* (evaluarea rațională), *componenta comportamentală* (tendința de acțiune și expresivitatea) și *componenta neurofiziologică*” (modificările neurovegetative)”. În viziunea savanților români, noțiunea echivalentă pentru „*emoții discrete*” este aceea de „*emoții situaționale curente*”.

Conform opiniei cercetătorilor lui M.Golu, C.Izard, R. Larsen, E.Diener, R.Emmons, J.Russell, L.Feldman-Barrett [99; 256; apud 233] „*emoțiile discrete sau emoțiile situaționale curente sunt trăiri de scurtă durată, cu intensitate variabilă*”, cu o desfășurare „*calmă sau*

tumultoasă, însoțite de manifestări neurofiziologice, având o orientare bine determinată: spre persoane, obiecte, situații specifice". În această ordine de idei cercetătorii H. Berenbaum, C. Raghavan, H.N. Le, L.L. Vernon și J.J.Gomez, J.Gross, H. Jazaieri au oferit taxonomii ale experiențelor emoționale ale personalității [apud 233].

Autorii S.M. Rojas, E.W. Leen-Feldner, H. Blumenthal, S.F. Lewis, M.T. Feldner (2015), J.M. Salguero, R. Palomera, P. Fernández-Berrocal (2012), J.S. Silk, L. Steinberg, A.S. Morris; E. van Roekel et al [apud 233] au constatat că frecvența mare și intensitatea emoțiilor pozitive, frecvența scăzută și intensitatea emoțiilor negative, instabilitatea emoțiilor pozitive și negative și claritatea emoțională scăzută se asociază cu tulburări psihologice slabe la adolescenți, ce conduc la depresie, anxietate și suicid.

În acest context, este actuală *Teoria culturii emoționale*, elaborată de profesorul universitar, M. Cojocaru-Borozan [59], prin care se argumentează necesitatea promovării culturii emoționale a cadrelor didactice, ce constituie temei științific pentru a afirma, că sistemul atitudinilor și registrul axiologic al profesorului influențează autodeterminarea axiologică, autorealizarea și autodesăvârșirea personalității educaților în spiritul culturii autentice – caracteristici necesare în formarea unor tineri sociabili, fericiți, liberi și responsabili. După cum afirmă, cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan [59, pp. 110-111] „procesul evoluției OV poate fi urmărit prin analiza vieții afective a personalității în planul valorizării experiențelor emoționale. Din acest unghi de vedere H. K. Дензин (1984) clasifică trăirile afective cu impact asupra formării OV în: a) trăiri sensibile ca senzații; b) trăiri legate de corporalitate „bucurie”, „fericire”, asociindu-se cu trăiri sensibile complexe; c) trăirile intenționate axiologice generate de semnificațiile deliberat stabilite, prin intermediul unor procese mentale conștiente, într-o asemenea trăire la nivelul calității unei valori. Spre deosebire de trăirile sensibile, trăirile corporale devin accesibile observației externe. Conform celor expuse, M. Cojocaru-Borozan [ibidem] conchide că și calitățile valorice devin mecanisme de orientare în lume, indiferent de experiențele vitale. Structurarea lor se desfășoară sub influența etaloanelor valorice, izvorând din semnificațiile pe care persoana le direcționează spre sine, în funcție de poziția pe care o are în contextul relațiilor externe. *Exprimarea trăirilor valorice, a sentimentelor particulare se poate realiza într-o manieră explozivă sau reținută, echilibrată, disciplinată sau, altfel spus, culturalizată*. Dealtfel, sistemul personalității reprezintă o întreagă lume cu multiple și varii conținuturi, cu mecanisme și legi, trăiri și experiențe etc., care se formează, funcționează, se manifestă diversificat, nesubordonându-se uneori anumitor principii, așteptări, fiind inexplicabile în virtutea unor rezultate obținute.

Orientările valorice și comportamentul. Din perspectiva abordării behavioriste, comportamentul este analizat ca un sistem de reacție în procesul de adaptare a organismului față de mediu. Dacă tipurile de comportament reflectorice și instinctive nu pot suporta schimbări

esențiale, reacțiile comportamentale dobândite se pot schimba. M. Zlate [210, pp. 19-20] a evidențiat poziția behavioriștilor referitor la întreaga sferă a vieții psihice ce cuprinde trei moduri de organizări comportamentale: viscerele (inclusiv comportamente prin care se exteriorizează emoțiile), motorii (inclusiv comportamentele manipulative, posturale, locomotorii), laringiene (inclusiv comportamentele verbale datorate mișcărilor laringelui).

Cercetătorul J. B. Watson definește „comportamentul ca un ansamblu de reacții obiectiv observabile pe care un organism echipat cu sistem nervos le execută ca răspuns la stimulările mediului obiectiv observabile”. Deci, orice comportament poate fi descris în termeni de „stimuli și răspunsuri” sau de „excitație și reacție” [apud 210, p. 46].

Orientarea behavioristă de importanță incontestabilă în abordarea OV este teoria condiționării operante, propusă de Burhus Frederick Skinner. I. Jude care respinge ideea lui Hull despre reducerea conduitelor primare, acesta fiind singurul mod de a determina organismul să învețe în mediul socio-cultural [120, p. 65]. Din aceste considerente B. Skinner [apud 42] apreciază că „originile comportamentului nu se află în structurile interne (psihologice, biologice) ale persoanei, ci în exterior. Cercetătorul pune accentul doar pe ceea ce este observabil în comportamentul subiectului. Astfel, comportamentul operant este urmat de diverse consecințe (stimuli). Ca urmare a evoluției speciei, două tipuri de consecințe (primare) ale comportamentului operant sunt fundamentele în influențarea acestuia: întărirea (de exemplu, hrană, sex) și pedeapsa (de exemplu, frig, arsură, lipsa hranei). Procesul prin care o întărire crește apariția comportamentului care o produce se numește *proces de întărire pozitivă*.

Reflectând asupra particularităților psihologice de vârstă, E. Verza [203, p. 22] examinează varii modalități de formare a comportamentului la copii. Printre acestea savantul evidențiază procesul prin care o pedeapsă crește ocurența comportamentului care o elimină și se numește *procesul de întărire negativă*. Dacă ea crește ocurența comportamentului care o previne, atunci procesul se numește *proces de evitare*. În fine, procesul prin care o pedeapsă reduce ocurența comportamentului care o produce se numește *proces de pedepsire*. Se observă, așadar, că întărirea pozitivă și pedeapsa sunt definite doar de efectul lor asupra comportamentului, nu în termeni circulari și/ sau mentaliști de consecințe (subiective) pozitive sau negative, ca în legea efectului, după E. Thorndike [apud 42]. Psihologul american E. Tolman a ajuns la concluzia, că legătura dintre stimul și reacția comportamentală nu este directă, ci este condiționată de procesele psihice ale individului. Astfel, formula lui Watson a fost modificată de către Tolman, unde variabila intermediară poate fi de trei feluri: sistemul de necesități; sistemul motivelor valorice; variabila câmpului behaviorist [apud 150].

În plan pedagogic, savantul A. Bandura [apud 153] atenționează asupra faptului, că oamenii învață o mulțime de comportamente din mediul social și menționează, că există multiple

forme de comportament, învățarea cărora este bazată pe observarea unui astfel de comportament la alții și imitarea lui. Abordarea psihopedagogică asupra învățării sociale a lui A. Bandura este una socio-cognitivă, care interpretează comportamentele ca fiind formate de contextul social [idem]. Teoria lui A. Bandura [idem] pune accent pe rolul observării comportamentului celorlalți și este de părere că procesele de gândire influențează procesul de învățare socială. Observând comportamentul celorlalți, oamenii iau o decizie conștientă: să se comporte sau nu în același mod. Bandura interpune un mecanism de mediere între stimul și reacție și acest mecanism este reprezentat de procesele cognitive ale subiectului, care realizează controlul intern al comportamentului.

Analiza pedagogică a teoriei psihologului rus A. H. Леонтьев [apud 42] scoate în evidență multilateralitatea comportamentului ce nu corespunde direct complexității structurii corpului. Savantul stabilește „linia de divizare” între nivelele pre-mentale și mentale ale reflecției în tranziția de la iritabilitate la sensibilitate, afirmând, că iritabilitatea este o proprietate a organismului de a reacționa la efectele biologice (biotice) direct legate de activitatea vieții. Sensibilitatea este definită ca abilitatea de a răspunde la efecte care nu poartă ele însele semnificație biologică (abiotică), dar semnalează corpului despre efectele biotice asociate cu acestea, ceea ce contribuie la o adaptare mai eficientă. În aceeași ordine de idei, С. Л. Рубинштейн [328], apreciază „comportamentul ca o formă specială de activitate, care devine comportament atunci, când motivația acțiunilor umane din planul obiectiv (în acest caz se referă la sfera „reală”) intră în planul relațiilor persono-sociale (ambele planuri sunt inseparabile: relațiile persono-sociale se realizează prin mijloacele subiectului). Principalul în comportament este atitudinea față de standardele morale. Dacă unitatea de analiză a activității este o acțiune, atunci acționează unitatea de analiză a comportamentului”.

Orientările valorice și atitudinile.

Din perspectivă psihologică, orientările valorice constituie produsul subiectiv al omului, al stărilor sale psihologice, al sentimentelor, emoțiilor sau a voinței; din perspectivă socială – a relațiilor, influențelor sociale și reprezintă raportul dintre o conștiință verificatoare și un obiect, relație în care subiectul își obiectivează predispozițiile psihice către valoare. Orice reprezentare sau impresie este legată de sentimente de plăcere/ neplăcere, aprobare/ dezaprobare, stări sufletești care se impun ca sentimente însoțitoare ale valorilor. A. Meinong [apud 5] subliniază rolul absolut al sentimentului „în determinarea valorii, dar nu orice sentiment este condiția genezei valorii, ci numai acela prin care se ia atitudine un lucru are valoare când satisface o trebuință a personalității”. G. Schmöller și reprezentantul pragmatismului contemporan, R. Perry, identifică valoarea cu utilitatea, cu ceva ce satisface interesele umane: „ceea ce este bun pentru viață apare ca valoare, ceea ce este vătămător, este nonvaloare” [apud 5].

Interesantă pentru cercetarea OV este opinia reprezentanților empirismului logic (A. J. Ayer, B. Russell et al.) care deosebesc valorile de gusturi, preferințe, dorințe și nu le atribuie la adevărul obiectiv. B. Russell, în lucrarea *Cunoașterea umană și limitele ei*, apropie valorile de sfera cognitiv-afectivă a personalității, punctând problematica axiologiei în afara domeniului cunoașterii: „Când spunem că ceva are valoare, noi nu căutăm un fapt independent de sentimente personale, ci dăm expresie propriei noastre emoții... Cei care vorbesc de natura obiectivă a valorii, fac o confuzie datorită faptului că dorința este particulară, pe când ceea ce dorim este universală” [apud 208]. Reprezentanții curentului existențialist R. Richter, J. Köhler, W. Wundt, L. Lavelle et al. [apud 5] deduc valoarea din voința umană; condiția psihologică generatoare de valori este contribuția purtătorului de valoare la fericirea umană. Ceea ce este dorit devine și valoare.

Din perspectiva psihologiei educației, în viziunea lui W. Wundt, expusă în lucrările *Logica* și *Etica*, sursa valorii nu este „decât voința în stadiul inițial al dezvoltării sale psihologice; aceasta relevă trei caracteristici: determinarea valorii, punerea de scopuri, afirmarea vieții”. Dacă la R. Richter „valoarea se confundă cu scopul, cu tot ceea ce este dorit”, N. Hartman merge mai departe, diferențiind „calitatea valorii de calitatea scopului” [apud 5].

Autorii ruși B. Сопов și Л. Карпушина definesc noțiunea de valoare drept o atitudine a subiectului către diverse fapte, evenimente ale vieții, obiectului și subiectului și recunoașterea acestora ca fiind importante în viață. Autorii analizează următoarele valori și sfere ale vieții: dezvoltarea sinelui; satisfacția spirituală; creativitatea; contactele sociale; prestigiul personal; situația materială înaltă; aptitudinile; nivelul personal de individualitate; sfera vieții profesionale; sfera studii, învățământ; sfera vieții familiale; sfera vieții sociale; sfera distracției; sfera activității fizice [313, pp. 61-66]. Pentru M. Rokeach, valorile sunt similare atitudinilor. Atitudinile sunt însă mai elementare, iar valorile – mai profunde, determinând atitudinile. Acesta este punctul de vedere general acceptat actualmente în sociologie. Distincția dintre cele două concepte devine mai clară dacă notăm că atitudinile se referă mai degrabă la obiecte și situații specifice, în timp ce valorile reprezintă orientări asociate unor clase mai generale de obiecte și situații [apud 23, pp. 131-141].

În contextul sociologiei educației se constată, faptul, că atitudinile, spre deosebire de cunoștințe și capacități, sunt mai puțin înțelese și mai puțin urmărite în acțiunea educațională, deși tocmai acestea reprezintă principalele achiziții ale educabililor. Atitudinile constituie raporturi semnificative ale ființei umane față de fenomenele lumii din exteriorul său și față de fenomenele universului său intim. În plan pedagogic, atitudinile elevului înglobează cunoștințele și capacitățile sale. Atitudinile pot fi evaluate dacă sunt cunoscute manifestările lor concrete. Acestea sunt: *în sfera afectivă*: emoții, sentimente, stări sufletești (inclusiv ale personajelor literare); *în sfera dezirabilului*: dorințele, aspirațiile, idealurile; *în sfera volitivă*: actele de voință; *în sfera evaluării*: opinii, aprecieri/ autoaprecieri, acte evaluative; *în sfera conceptuală*: convingeri, idei, principii,

concepții personale etc. O sferă aparte de manifestare a atitudinilor este cea comportamentală, în care se produc primele cinci tipuri de manifestări ale atitudinilor, dar ea nu reprezintă o sumă a acestora, comportamentele umane având valoare proprie anume ca atitudini.

Analizând rezultatele științifice în domeniul psihologiei educației referitoare la interpretarea semnificației atitudinilor, A. Chircev [50] a menționează, că acestea sunt caracterizate prin elaborarea definițiilor adecvate noțiunii *atitudine*, prin identificarea variabilelor structurale ce le condiționează și prin încercarea transpunerii atitudinilor în schemele stabilite pentru clasificarea acestora. Autoarea evidențiază definițiile atitudinii în opinia savanților:

- H.Cantril și G. Allport (1933): „o atitudine este o stare de pregătire (*readiness*) mai mult sau mai puțin permanentă a unei organizații mentale, care predispune un individ să reacționeze într-un mod caracteristic față de un obiect și situație cu care el este în relație” [apud 50 p. 23];

- L. Bernard (1927): „o atitudine este un proces de adaptare a comportamentului, în mod esențial, incomplet sau potențial; este o dispoziție a organismului față de obiect sau o situație... când adaptarea este făcută, atitudinea dispare fiind reținută în memorie sau în dispoziția habituală a organismului” [idem, pp. 24-25].

Desfășurând o analiză a multiplelor definiții ale noțiunii de atitudine, A. Chircev [50, pp. 22-23] concluzionează, că i se atribuie semnificația de organizație posturală adaptativă, dispoziție neuromusculară, proces de pregătire mintală pentru acțiune și complex de trăiri afective.

Factorul indispensabil în formarea inițială a atitudinilor îl constituie socializarea, care se desfășoară în mediul socio-cultural-istoric în cadrul procesului educațional. Atitudinile formate au un obiect/ subiect/ situație/ fenomen de referință relativ definit și de natură conceptuală sau empirică. Determinarea relativ definitivă și modificarea atitudinii se produce prin acumularea experiențelor și interrelaționarea continuă cu obiecte de referință. Este foarte important să realizăm că fiecare dintre noi este un produs al mediului în care am crescut, am studiat și am fost educați. Mediul nostru influențează direct sau indirect gândurile, acțiunile și comportamentele noastre. Alegerea mediului este posibilă de la o perioadă anumită, atunci când noi înțelegem și conștientizăm că mediul favorizează dezvoltarea noastră și ne direcționează spre succes. Astfel, atitudinea constituie o poziție internă relativ determinată și conturată din perspectiva afectivă și cognitivă în cadrul procesului de socializare în mediul socio-cultural-istoric prin educație, experiență personală față de obiect/ subiect/ situație/ fenomen ce a fost în proces de interrelaționare directă cu persoană în cauză și manifestate/ exprimate prin varii modalități de exteriorizare.

Convingerile și credințele în contextul orientărilor valorice.

Un alt punct de vedere pedagogic exprimă cercetătoarea E. Cocoradă [54, p. 129], care apreciază importanța implicită a atitudinilor în procesul de formare a OV „valorile și atitudinile răspund necesităților de formare a dimensiunii afectiv-atitudinale, sociale a personalității” ca urmare pentru

activitatea didactică acestea merită a fi interpretate pentru asigurarea progreselor comportamentale observabile. Autoarea menționează că acestea corespund curriculum-ului ascuns, care este predat indirect, prin conduitele profesorului: atmosfera generală din clasă, calitatea manualului sau a materialelor auxiliare, conținuturile transmise prin limbajul nonverbal.

O altă abordare filosofică prezintă cercetătorul francez Maurice Blondel, preocupat de studiul corelației dintre raționamentul filosofic autonom și convingere creștină. Prin urmare, savantul a concluzionat că „noțiunea de convingere pare să indice aspectul intelectual al unei credințe puternice, adică partea luminoasă a unei adeziuni ferme, a cărei justificare nu este pe de-a întregul rațională” [apud 148]. Convingerea ar fi o încăpățânare a „sentimentului care reușește să își mențină tăria credinței numai pe seama unui deficit de inteligență (sau de cunoaștere)”. Noțiunea de „convingere” își are originea „dintr-un verb latinesc (*convinco, ere*) care înseamnă: *a dovedi pe cineva că e vinovat; a arăta clar, a dovedi un lucru ca greșit sau adevărat*” [idem]. R. Dilts [240, pp. 3-4] explică sistemele de convingere ca fiind un cadru mare în jurul oricărui lucru de schimbare efectuată. R. Dilts este autorul multiplelor lucrări care oferă varii modalități de schimbare a convingerilor. În viziunea savantului, în procesul de lucru cu orice convingere limitativă, obiectivul constituie trecerea de la starea actuală la starea dorită. Primul și cel mai important pas este identificarea stării dorite. Pentru aceasta se necesită o reprezentare clară a rezultatului. De exemplu, dacă se lucrează cu un fumător, este importantă determinarea poziției: cine va fi și ce va face în relațiile sale, viața de muncă, recrearea etc., când nu mai fumează. Este necesară stabilirea rezultatului care inițiază procesul de schimbare, deoarece creierul este un mecanism cibernetic. Aceasta înseamnă că, odată ce subiectul își va da seama de obiectivul său, creierul își va organiza comportamentul inconștient pentru realizarea acestuia, obținând feedback auto-corectiv pentru a-l menține pe traseu către țelul său. Astfel, după identificarea lucrului dorit, pot fi colectate informații despre situația și starea actuală. Contrastând și comparând starea actuală cu starea dorită, pot fi determinate abilitățile și resursele de care este nevoie pentru a atinge starea dorită. R. Dilts evidențiază patru elemente suplimentare care influențează asupra schimbării și face parte din dorința de a schimba, de a ști cum să schimbi și de a-ți oferi șansa să te schimbi. Aceste elemente sunt: (1) fiziologia, (2) strategiile, (3) congruența și (4) sistemele de credințe. Orice schimbare pe care o faceți va fi într-un fel influențată de fiecare dintre acestea [240, p. 7-8]. R. Dilts [ibidem] consideră că credințele reprezintă unul dintre cele mai largi cadre de comportament. Când credeți cu adevărat ceva, vă veți comporta congruent cu acea credință. Există mai multe tipuri de credințe care trebuie să fie în vigoare pentru a atinge obiectivul dorit. Un astfel de credință se numește *rezultat de așteptare (outcome expectancy)*, care înseamnă să credem în faptul, că obiectivul dvs. este realizabil. Când oamenii nu cred că un obiectiv este posibil (cum ar fi să treacă peste o boală, de exemplu), se simt fără speranță [240, pp. 35-40].

Un alt tip de credință este *autoeficiența de așteptare* (*self-efficacy expectancy*), care presupune a crede în faptul, că rezultatul este posibil și că dispunem de tot ce aveți nevoie pentru a vă atinge obiectivul. În legătură cu sănătatea, aceasta înseamnă să credem că aveți resursele necesare pentru a vă vindeca (chiar dacă credeți că trebuie să reorganizați aceste resurse).

O altă credință a fost denumită de R. Dilts - *răspuns de așteptare* (*response expectancy*). Speranța de răspuns este ceea ce așteptați să vi se întâmple pozitiv sau negativ, ca urmare a acțiunilor pe care le întreprindeți într-o anumită situație. Efectul Placebo ilustrează un exemplu al răspunsului de așteptare [ibidem].

Cercetătoarea L. Skitka [283], preocupată de studiul corelației atitudinilor și a convingerilor morale, menționează, că atitudinile deținute cu o convingere morală puternică (sunt denumite „mandate morale” – „*moral mandates*”) reprezintă ceva diferit psihologic de alte constructe (de exemplu, forța atitudinii, religiozitate) și că variația în convingerea morală are consecințe sociale importante, precum: intoleranță atitudinală crescută în disimilarea celorlalți, dificultăți în rezolvarea conflictelor, participare sporită, disponibilitate de a accepta mijloace violente pentru a atinge scopuri preferate, legături puternice cu emoții pozitive și negative și inoculare împotriva presiunilor. L. Skitka a cercetat convingerile morale din perspectivă psihologică și a ajuns la concluzia: convingerile morale sunt, de asemenea, susceptibile să fie percepute ca obiectiv adevărate, universale și să aibă legături deosebit de puternice cu emoția. L. Skitka [283] consideră că atitudinile înrădăcinate în convingerea morală (sau „mandatele morale”) reprezintă o clasă unică de atitudini puternice. Atitudinile puternice sunt mai extreme, mai importante, centrale, sigure și/ sau accesibile și sunt, de asemenea, mai stabile, durabile și predictive pentru comportament decât atitudinile mai slabe.

Pentru cercetarea noastră prezintă interes abordarea convingerilor din perspectiva neuro-lingvistică propusă de psihologul L. M. Cojocaru [56]: „Calea formării convingerilor atinge următorii pași: trăim o experiență și avem un gând (interpretare) legat de această. Atenția pe această interpretare ne face să observăm și în timpul altor experiențe, aspectele care ne „dau dreptate”, putând vorbi astfel de experiența confirmată. Mai multe experiențe „confirmate” duc la convingerea că da, avem dreptate, realitatea este de tipul X (modul în care am ales să interpretăm). Această concluzie duce la formarea unei convingeri, care va constitui „harta” prin care filtrăm realitatea. Din nou, atenția pe această interpretare ne face să observăm aspectele care ne „dau dreptate”, ajungând astfel la confirmarea convingerii. Convingerile noastre creează obișnuință de a interpreta lucrurile preponderent într-un fel anume și, prin repetiție, construiesc inconștient interpretări. Autoarea conchide că, în rezultat, trăim și simțim exact ceea ce gândim (credem)”.

În procesul de studiere a lucrărilor științifice ce tratează problema de conceptualizare a convingerilor, am întâlnit multiple situații în care conceptele de „convingeri” (convictions) și

credințe (beliefs) erau prezentate drept sinonime. Savanții (R. Dilts, J. L. Eisen, K. A. Phillips, D. Beer, K. D. Atala S. A. Rasmussen etc.) utilizează doar noțiunea de *credințe* (beliefs) subînțelegând prin acesta convingeri sau înlocuiesc acești termeni. Autorii (Windy Dryden, Raymond Di Giuseppe, L. Skitka) utilizează doar termenul de *convingere*. Alt grup de savanți (J. Jastrow, L. Cojocaru) fac diferențe în utilizarea conceptelor „convingere” și „credințe”. Jastrow J. [257] s-a preocupat de studiul convingerilor, atitudinilor, credințelor din perspectivă psihologică. Savantul consideră că suntem ghidați de emoțiile, speranțele și dorințele noastre. O importanță mai practică o au interesele, diversele relațiile cu conținutul gândirii noastre. Totodată, procesele mentale generează și conduc convingerile. Convingerile sunt acceptabile emoțional și aprobate în mod tradițional de un grup considerabil de triburi, oameni, vecini, concetățeni; acestea sunt reînstituite instituțional prin sancțiunea tradiției și autorității. J. Jastrow [257, pp. 523-524] consideră că sursa originală de convingere este emoția. Pentru a ajunge la convingeri se transmite un impuls către gândire; aceasta implică datele elementare ale experienței și ale mediului social standard în care credințele operează și determină conduita. A. Ellis [93, p. 15] consideră că emoțiile, cogniția și comportamentul nu sunt funcții umane dispartate, ci sunt integrate într-un mod intrinsec și holist. Aceasta idee a servit ipoteză pentru terapia rațional-emoțională și comportamentală (REBT), care este întotdeauna integrativă în încercarea de a ajuta oamenii să-și transforme convingerile iraționale în convingeri raționale și, astfel, să-și îmbunătățească funcțiile emoționale și de comportament. Poziția teoretică a lui A. Ellis vizează faptul, că oamenii au atât convingeri raționale (CR), cât și convingeri iraționale (CI), iar atunci când au CI frecvente și intense tind să fie mai tulburați decât atunci când au CI mai puține și mai slabe, idee susținută prin dovezi formulate de D.M. Clark (1997); C.R. Glass, D.B. Arnkoff, 1997; Sh. Schwartz, 1997. Conform acestor studii, CI recunoscute ale oamenilor și gradul lor de tulburare emoțională sunt puternic corelate [94, p. 17]. Totodată, a doua poziție lui A. Ellis – oamenii care își schimbă convingerile iraționale în convingeri mai raționale, fie prin intermediul terapiei, fie prin proceduri individuale de tip self-help, devin mult mai puțin tulburați – a fost ulterior confirmată printr-un număr mare de dovezi [93, p. 17]. În baza teoriei lui A. Ellis [idem] conchidem că manifestările comportamentale și emoționale ale personalității sunt ghidate de convingeri. Modificările ce au loc în convingeri se reflectă direct prin exteriorizările ființei umane în procesele afective, cognitive și conative, acestea aflându-se în strânsă interdependență.

Analizând mecanismul de formare a orientărilor valorice, am evidențiat componentele ce stau la baza formării personalității: comportamente, cunoștințe-emoții-experiențe, credințe, atitudini, convingeri, valori. Aceste elemente se formează consecutiv, dând imbold formării conținuturilor altui component. În literatura de specialitate în limbă engleză am întâlnit conceptele de „belief” și „conviction”, fiind tratate de unii savanți ca sinonime (credință, convingere), iar în

alte cazuri au fost traduse univoc, ca și „convingere”. Nu suntem de acord cu nici una din acestea păreri: nici cazul de a examina aceste concepte ca sinonime, nici ideea că acestea sunt egale după conținuturi.

Cercetătorii Ș. Levința, N. Silistraru [122] afirmă, că rezultatul unei întemeieri raționale realizate prin tipurile de raționamente, analizate de către știința logică ce presupune anumite reguli, legi logice, respectarea cărora este condiția necesară a validității constituie *convingerea*. Omul nu se naște cu convingeri, dar le formează pe parcursul existenței și activității sale, de la cea mai fragedă vârstă, când dezvoltarea psihică îi permite să-și desfășoare anumite acte de devenire rațională, să pătrundă anumite semnificații, să compare, să analizeze și să modeleze anumite situații în procesul reflectării lumii înconjurătoare, care îi oferă informații.

Din aceste considerente, autorul H. Patapievici a examinat conceptele: *convingere*, *credință*, *certitudine*. În viziunea filosofului și eseistului contemporan român, „credința nu ar fi nimic fără certitudine; convingerea nu s-ar putea închea fără credință și nu ar fi decât o încăpățănare, dacă nu ar căuta certitudinea; dar nici convingerea, nici credința nu ar valora nimic dacă nu ar fi permanent confruntate cu adevărul, sub presiunea setei de certitudine a omului care se află în permanentă căutare” [148].

Potrivit opiniei lui J. Jastrow [257], factorul inițial în geneza convingerii este rivalitatea dintre rațiune și emoție. Convingerile sunt privite drept produsul de considerație rațională, ceea ce confirmă calitatea distinctivă a minții umane; sunt concepute și glorificate ca instrument al gândirii, creatorul civilizației. În atare accepție, progresul științei se prezintă ca triumf al rațiunii. În mod fundamental, modelul convingerii este conceput din firele rațiunii, designul convingerii deviază, manopera este neregulată, deoarece gândirea este emoționată.

Primordială pentru aria cercetării este examinarea concepției lui J. Jastrow referitoare la toate componentele *valorii* evidențiate de noi, în special cu referire la modalitatea de interrelaționare și supunere. J. Jastrow desemnează reglementările de atitudine și acțiune pe care le selectează pe trei direcții: logică, morală, estetică. În toate există o dreptate și o greșală, un principiu de selecție care distinge deopotrivă deciziile și particularitățile oamenilor [257, pp. 535-538]. Dreptul logic, dreptul moral, dreptul estetic constituie trasee bine conturate. În mod logic există corect și fals, adevăr și eroare; moral – reprezintă bun și rău în conduită și intenție; esteticul reprezintă variabilitatea standardelor. Convingerile reflectă aceste câteva faze ale naturii umane. Conduita este determinată de convingeri logice, morale și estetice. Factorii se acumulează și interacționează. Convingerea este formulată ca o idee, dar cuprinde considerente logice, morale și estetice. Procesul de dominare a fazelor se schimbă cu periodicitate; dar gândul/ ideea selectată este imediată și argumentată logic, moral și estetic, organizată temperamental și exprimată cu loialitate către toți și fiecare. Această concluzie se referă și la reglementarea *conduitei* prin

atitudine și *credință*, fiind întărită de suporturi logice, morale și estetice. Oamenii manifestă fidelitate comună în credință sau în acțiune, axându-se pe diferențierile grupării motivelor și cauzelor. Criteriul de evaluare constituie comportamentul (în cazul dat fiind sinonim cu termenul de *conduită*). Ceea ce fac oamenii depinde de ceea ce cred și cum se simt; gândurile și sentimentele lor sunt importante pentru că acestea le afectează acțiunile, finalitatea constituind-o reglarea comportamentului. Revenind astfel la rolul convingerii ca determinantă a conduitei, constatăm faptul, că școlarizarea și experiența, lectura cărților și ocupațiile practice, interrelaționarea cu oamenii și toate modalitățile de respectare a instituțiilor sociale – toate reglementate de credințe sub formă de explicații tradiționale – rămân ca depozit al sensului logic, care acționează după modul de sensibilitate al tipului senzorial, dar cu o psihologie mai complexă.

Credințele reprezintă sinteza opiniilor parvenite din mediul social/ înconjurător cunoscute de individ, fiind luate ca fundamentale pentru o anumită perioadă de timp, dar care încă nu sunt interiorizate, prelucrate și transformate sub influența informațiilor factologice și experimentate de subiect. Analiza literaturii științifice a condus la formularea constatării, că anume convingerile reprezintă punctul final în determinarea poziției subiectului referitor la un obiect sau subiect și, în viziunea noastră, este ultima verigă în formarea valorilor. În același timp, credința este poziția conturată experiențial și emoțional, dar nedeterminată factologic, deși așa cum se afirmă este decisivă în formarea atitudinilor și convingerilor personalității.

1.3. Politici privind orientările valorice

Schimbările ce au loc în plan politic, economic, social provoacă multiple modificări cauzate de evenimente, fenomene, procese spontane, neașteptate/ neprevăzute de ființa umană și societate, apariția cărora determină consolidarea unor crize de durată, rezonanță și amplitudine diferită la multiple nivele societale. În consecință, depășirea crizei conduce spre un progres, noi valențe și oportunități, dar imposibilitatea de a o învinge creează alte probleme și vulnerabilități. Prin urmare, se formează un val de imprecizii și dificultăți ce se mărește cu fiecare mișcare și care distruge totul din jur și în interior. De aici apare întrebarea esențială: *de ce depinde rezultatul?* Ar fi un răspuns simplu: de pregătirea fiecăruia dintre noi: de educație, de experiența acumulată în urma confruntărilor, implicărilor, acțiunilor cu efect final de a valorifica și a forma valori. Da, e o educație constituită din valori, care pare a fi trivială, dar, totuși, aceasta este nucleul, comparabil prin creierul și vertebra cu măduva spinării de care depinde „verticalitatea” personalității, conducerea și controlul, monitorizarea, conținutul și prosperitatea. „Creierul și măduva spinării” este constituită din sistemul de valori format de subiect grație procesului educațional.

Analizând una din caracteristicile postmodernismului - decentralizarea, A.Stan [apud 270, p. 155] constată mișcarea profesorului spre „margini” și a elevilor către „centru”, adică inversarea relației dintre obiectul și subiectul educației ca o necesitate a școlii prezente în care „profesorii sunt moderni, iar elevii sunt postmoderni”. Concluzia făcută în baza paradigmelor educaționale actuale se referă la plasarea subiectului ce învață în centrul procesului instructiv-educativ, dar profesorul deja nu mai reprezintă „centrul” puterii și autorității, ci își multiplică rolurile în clasă.

Cercetătorul I. Howe [apud 44, p. 97] afirmă, că *postmodernismul* este un nou tip de antiintelectualism, favorizat de societatea postindustrială, dominată de mediile de comunicare în masă și caracterizată prin „moartea ideologiilor”. Postmodernismul este non-ideologia societății de consum. În aceeași ordine de idei, autoarea lucrării *Educație prin optim axiologic*, L. Cuznețov [82, p. 25] menționează, că orientarea prospectivă a educației este consecința firească a ritmului accelerat de evoluție și transformare a societății și constă în educarea omului de a se adapta continuu la schimbare. Autoarea evidențiază o relație de reciprocitate dintre educație și transformarea societății. Relația dintre societate, valori și educație se exprimă prin constituirea unui fundament comun, care se complică prin creșterea rolului educației în dezvoltarea societății, dar amploarea și profunzimea schimbărilor poartă amprenta istorică [68, pp. 26-27].

Ca fenomen cultural general, *postmodernismul* se caracterizează prin provocarea convențiilor, amestecul stilurilor, tolerarea ambiguității, accentul pus pe diversitate, acceptarea, chiar celebrarea inovației și a schimbării, accentul pus pe construirea realității [44, p. 98].

Abordând conceptele de *modernitate* și *postmodernitate* T. Callo [44, p. 100] evidențiază diferențele esențiale dintre epistemologia și metodologia modernă și cele promovate de postmodernism în felul următor: absența oricăror pretenții ultime ale cunoașterii, înlocuirea cauzalității cu intertextualizarea, înlocuirea tentației spre obiectivitate cu relativismul, deconstrucție și interpretare intuitivă, sfârșitul oricărei paradigme, acceptarea interpretărilor divergente, afirmarea relațiilor multiple.

Sintetizând proiecțiile modernității și postmodernității, M. Șlehtițchi aplică conceptul de *metamodernitate* în care „totul sau aproape totul indică la cât de mult contează idealismul pragmatic, spiritul de implicare, afectivitatea, capacitatea de a decripta felului de a fi al oamenilor sau/ și evenimentelor în baza datelor cu ieșire directă la realitate, paradigma reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională, iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor sau/ și senzația unei ordini existențiale în care toate lucrurile – mari și mici, banale și mai puțin banale – exprimă o logică unitară” [191, pp. 4-5]. Descrierea prezentată reflectă o discrepanță semnificativă a conceptului propus cu cele de postmodernitate și modernitate. Cu toate acestea, M. Șlehtițchi consideră că metamodernitatea constituie „o extindere și o provocare a modernității și a postmodernității” și aceasta „nu se izolează nici de prima, și nici cea de a doua” [ibidem]. Astfel,

„epoca metamodernă se impune printr-un fel de a fi în care originalitatea consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea – cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea – cu ancorarea plenară în contemporanietate” [ibidem].

Multitudinea modificărilor atinge în mod obligatoriu sistemul de educație. Cu părere de rău, acestea nu întotdeauna sunt bine gândite din perspectiva implementării, nu se duc până la bun sfârșit și încep altele. Este relevantă sugestia lui C. Cucos [80] în vederea schimbărilor majore în educație, care necesită inițierea cu delimitarea valorilor educaționale dezirabile, determinarea pentru anumite perioade de timp a coordonatelor valorice ale educației, dimensiunea axiologică a educației, ceea ce constituie fundamentul pentru coerența și consistența valorilor implicate în realizarea acțiunilor educaționale, iar *educația prin și pentru valori* să fie un principiu diriguitor al procesului de învățământ. Și atunci „lumea se deschide nouă, pentru că (și) noi ne deschidem ei. Această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ” [80, p. 50].

N. Silistraru [179, pp. 61-62] explică complexitatea educației din mai multe perspective. Printre acestea se enumeră și cea axiologică, care sistematizează valorile și obiectivele educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să-și formeze o atitudine față de lume, față de membrii societății din care face parte. Concepția cercetătorului N. Silistraru [183] referitoare la educația tradițională ne permite să conturăm *scopul educației axiologice* tradiționale în cadrul familiei și a instituțiilor de învățământ, care constă în formarea conștiinței morale, a convingerilor și comportamentelor morale, ce asigură interiorizarea valorilor morale și cultural-spirituale ale poporului, principiilor libertății, dreptății, binelui, sacralului, sincerității, crearea valorilor morale și spirituale pentru societate, slujirea cu devotament patriei, ocrotirea naturii.

În mass-media și în literatura științifică întâlnim expresia „*lupta pentru valori tradiționale*”. *Ce subînțelegem prin tradiționalism?* Tradiția nu semnifică lupta noului contra arhaicului. Tradiționalismul generează dezvoltarea unui nou impuls de confruntări în cadrul societății pentru valorile spirituale, care se referă la un anumit conținut al orientărilor valorice, ce se exprimă prin scopuri, proiecții mentale, idealuri etc. Această confruntare semnifică un nou ciclu al dezvoltării societății metamoderne. De exemplu, lupta pentru familia tradițională reprezintă un imbold pentru relațiile sociale noi într-o societate nouă. În acest context, constatăm elemente ale antagonismului celor două puteri dominante (alb și negru, plus și minus, bine și rău etc.), dintre care una prevalează, iar alta se opune promovării ideilor distrugătoare. Păstrarea familiei tradiționale nu admite realizarea acțiunilor manipulative asupra ființei umane. Primii ani de educație în familie complet tradițională (sau cei „7 ani de acasă”), în care se acordă multă dragoste copilului, asigură „verticalitate” în viață, gândire independentă, încredere în sine, deschidere etc. Distrugerea familiei tradiționale are drept consecință educarea unui subiect ușor de manipulat, fără

gândire analitico-critică, subiect care poate fi controlat și ușor dirijat prin intermediul rețelelor sociale, ceea ce constituie scopul unor supraputeri ale lumii.

Codul Educației al Republicii Moldova, art. 4. *Politica de stat în domeniul educației*, subpunctul (c) „realizarea idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății” [300] scoate în evidență orientările valorice primordiale pentru întregul proces educațional realizat în societatea noastră care corelează cu *Idealul educațional* din art. 6.

Finalitățile educaționale sunt expuse în art. 11 al Codului Educației al Republicii Moldova, unde în punctul (1) se nominalizează „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viață socială și economică” [338] și, respectiv, în punctul (2) sunt enumerate competențele-cheie necesare a fi formate printre care, în subpunctul (i) sunt menționate „competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale”. Deci, educația are ca scop formarea și dezvoltarea sistemului de competențe și valori. Considerăm că anume competențele constituie unul din elementele fundamentale pentru formarea orientărilor valorice ale personalității.

Este apreciabil faptul păstrării verticalității tradiționalismului, exprimat în Codul Educației al Republicii Moldova [338] în art. 75. ***Misiunea învățământului superior***, punctul (2), subpunctul (d) care sună în felul următor: „păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale”, ceea ce nu contestă existența pluriculturalității, educației interculturale, dar, totodată, asigură ***păstrarea și promovarea identității noastre culturale prin valori spirituale deosebite încorporate în tradiții naționale metamoderne***. Art.135. reflectă obligațiile personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere printre care este și cea de „promovare a valorilor morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori” (subpunctul e).

Autorii W. Veugelers, P. Vedder [287] menționează că mulți politicieni și cadre didactice întocmesc liste de valori relevante, în viziunea lor, pentru educație și elaborează o agendă morală pentru profesori. Uneori, aceste liste sunt lungi și adesea includ doar un număr mic de valori centrale. M. Berkowitz (1996) [apud 287] consideră că nu avem nevoie de multiple valori pentru a dezvolta judecăți morale, ci doar de niște valori centrale precum dreptatea și starea de bine umană. M. Berkowitz dă ca exemplu proiectul SCCS din Scoția, în care au fost promovate câteva valori centrale: respectul și grija față de tine, respectul și grija față de ceilalți, sentimentul de apartenență și responsabilitatea socială. În abordarea „Doar Școli Comunitare” („Just Community Schools”), valorile centrale sunt grija, încrederea, responsabilitatea colectivă și participarea (Power et al., 1989) [apud 287]. W. Veugelers, P. Vedder [idem] precizează că listele de valori

pentru educație pot include valori morale, precum dreptatea și solidaritatea și mai multe valori normative, cum ar fi ordinea și structura în muncă și comportament, dezvoltarea autodisciplinii și a autonomiei, empatia și învățarea de a face față criticii. M. Berkowitz (1997) [apud 287] numește aceste valori regulative ca și caracteristici „meta-morale”: acestea sunt caracteristicile individului care susțin funcționarea lui morală, dar care nu sunt morale în sine.

De apreciat este faptul, că identificarea în Cadrul de referință al noului Curriculum național [335] argumentează necesitatea dezvoltării holistice a persoanelor ce dețin și aplică cu pricepere competențele definite prin cunoștințe, abilități și, nu în ultimul rând, prin valori general-umane și naționale, pentru a fi implicat în dezvoltarea personală și asigurarea prosperității țării – acestea fiind nominalizate prin orientările dezvoltării curriculumului național în cadrul unui studiu de politici educaționale [342].

În acest caz, ar fi bine să distingem și să înțelegem că există sistemul de competențe și sistemul de valori, care au tangențe de interrelaționare și condiționare. În același timp, sunt sisteme specifice, cu un conținut integru, dar diferit după conținut, constituire, funcționare, care necesită o cercetare științifică, o conceptualizare (aici ne referim la valori și orientări valorice) pentru a le include și a le implementa în sistem educațional. Astfel, sistemul și procesul de învățământ general și cel superior sunt legate de problema proiectării educației la nivel conceptual și metodologic.

Competențele includ trei componente principale: cunoștințe, abilități și atitudini; care „în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii” [335, p. 14]. Conceptul de competențe a fost pe larg studiat în domeniul pedagogiei, psihologiei (N. Mitrofan, C. Cucoș [78; 80], E. Joiță [118; 117], S. Cristea [70; 71], R. Gherghinescu, S. Marcus, N. Silistraru [180; 183], Vl. Guțu [104; 105], O. Dandara [84], V. Botnari [38; 268], V. Mîslițchi [134; 135; 269], L. Pavlenko [152] etc.) și au condus la elaborarea unei viziuni pe larg acceptate în vederea conceptualizării, structurării, dezvoltării în cadrul sistemului de educație.

Din păcate, în conceptualizarea orientărilor valorice și a valorilor, acesta este obiectul de studiu în cadrul multiplelor cercetări științifice. Se constată, că până în prezent nu s-a ajuns la o poziție general-acceptată privind conținuturile și procesul de formare a orientărilor valorice și a valorilor în cadrul sistemului de educație. Analiza abordărilor științifice în domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei a permis să constatăm că orientările valorice în procesul său de constituire integrează comportamente, cunoștințe, sfera afectivă, experiențe, atitudini, convingeri și valori [222, pp. 34-36]. Formarea și dezvoltarea orientărilor valorice se extinde pe parcursul întregii ontogeneze.

În Cadrul de referință al Curriculumului Național [335, p. 7] sunt evidențiate șapte subsisteme ale Curriculumului Național: abordarea structurală sistemică este inițiată cu examinarea conceptului, determinarea domeniului, structurii, stabilirea produsului, conținutului,

proiectarea procesului și identificarea finalităților. Utilitatea acestora este valabilă pentru formarea competențelor în cadrul proiectării demersului educațional. Curriculum ca sistem de condiții demonstrează că sistemul disciplinelor școlare duce la sistemul de cunoștințe și valori prin care se realizează sistemul de competențe [335, p. 13]. Opiniile expuse privind conceptualizarea și formarea competențelor sunt pe larg studiate și abordate din perspectiva metodologică, praxiologică etc. Totuși, unele aspecte pe alocuri rămân a fi contradictorii, neclare în vederea poziționării valorilor vis-à-vis de competențe, relația dintre competențe și valori, metodologia formării valorilor și atitudinilor etc. Este necesar studiul continuu al unor aspecte importante în sistemul educației, căci nimic nu este și nu poate fi perfect. În glosarul Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică publicat de Consiliul Europei [341] găsim interpretarea valorilor din perspectiva competențelor: „Valorile sunt convingeri generale despre scopurile dezirabile pe care oamenii ar trebui să se străduiască să le atingă în viață.... Astfel, valorile pe care le conține modelul cadrului de referință se află în centrul competenței democratice și sunt esențiale pentru caracterizarea acestui tip de competență”. Oricare tip de valori se află în relație strânsă cu anumit tip de competențe, care se realizează la valori, dar nicidecum valorile nu sunt partea componentă a structurii competențelor. În acest sens, procesul de formare a competențelor depinde de orientările valorice dominante în ierarhia sistemului de valori al personalității.

Realizând o analiză a documentelor din spațiul European, din SUA, Japonia, inclusiv, la nivel național, cu referire la politicile cunoașterii, V. Cojocaru, G. Chirică [62, p. 49-54] au remarcat procesul trecerii la economia cunoașterii. Sintetizând informațiile studiate, autorii menționează, că fiecare societate, prin universitățile sale, a încercat să-și dezvolte propriul sistem de valori, să deschidă noi orizonturi ale cunoașterii, ale gândirii și ale acțiunii umane, dar fără o abatere de la specificul național sau depășire a propriilor limite, granițe impuse sau autoimpuse. Prin urmare, „orientarea valorică a cunoașterii se referă la selectarea valorilor economice, politice, științifice, tehnice, culturale după criterii stabilite de comunitățile respective potrivit intereselor comune, cu scopul propășirii societății în ansamblul ei” [ibidem].

Din aceste considerente Ch. Peirce [apud 174, p. 193] apreciază: „convingerile ne călăuzesc dorințele și ne modelează acțiunile.... Sentimentul de convingere este un indiciu mai mult sau mai puțin sigur al faptului că în natura noastră s-a statornicit o anumită deprindere care ne va determina acțiunile”.

Neajunsurile educației au fost văzute de A. Maslow, ca rezultat al eșecului și confuziei filosofice și axiologice din educație. Confuziile valorilor sunt consecința încercărilor de a priva educația de valori, încercarea de a face aceasta pur tehnologică (mijloace fără scopuri), „încercarea de a se baza doar pe tradiție sau pe valori vechi în absența valorilor vii, definirea educației ca fiind pur și simplu îndoctrinare (loialitate pentru valori decretate în loc de cele proprii)” [130, p. 69]. A.

Maslow consideră că acestea dau naștere „patologiilor valorice, de exemplu, unor asemenea idioțenii ca studii universitare de patru ani, cursuri de trei credite, cursuri obligatorii pentru care nu există excepții etc.” [130, p. 70]. Savantul este de părere că la acest rezultat se ajunge din cauza lipsei de concordanță între mijloace și scopuri. Cunoașterea cât mai bună a scopurilor duce la crearea mijloacelor eficiente pentru atingerea scopurilor. Nu putem să vorbim despre eficiență decât dacă știm pentru ce este eficiența. Concluzia lui A. Maslow este că educația – la fel ca toate instituțiile sociale – trebuie să se preocupe de „valorile spirituale” sau „valori mai înalte” prin căutarea răspunsurilor la întrebări: „Ce înseamnă viața cea bună? Care sunt obligațiile mele față de societate? Care este relația mea cu natura, cu moartea, cu îmbătrânirea, cu durerea, cu boala? Cum pot să duc o viață plină, plăcută, care să aibă sens? etc.”, bazându-se pe fapte empirice și aplicând principiul de alegere [109, p. 70]. Aceasta înseamnă că știința, educația necesită continuă reconstruire, extindere, redefinire. A. Maslow menționează că „boala gravă a epocii” constă în lipsa de valori, fiind „un pericol crucial decât oricând în istorie” [130, p. 99]. Tratarea acestei boli necesită „un sistem de valori umane validat, utilizabil, valori în care să putem crede și cărora să ne devotăm pentru că sunt adevărate și nu pentru că suntem constrânși să credem și să fim credincioși” [109, p. 100]. Oferirea posibilității de interiorizare a valorilor (ceea ce înseamnă cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, trăirea afectivă, respectarea acestora) prin dezvoltarea inteligenței, implicarea activă, relația cu realitatea obiectivă etc. va conduce la schimbarea educației și a societății.

Necesitatea studierii orientărilor valorice în cadrul sistemului de educație se confirmă prin rezultatele cercetărilor realizate de T. Biedenbach și M. Jacobsson [236], care au analizat modalități de tratare actuală a valorilor și axiologiei în sectorul proiectelor de cercetare pentru a explora rolul și potențialele beneficii ale axiologiei și teoriei valorii în proiectul de cercetare. Rezultatele cercetării după specificul abordării valorilor au fost grupate conform următoarelor categorii: (1) articole în care termenii valorii apar ca parte a procesului de cercetare; (2) articole în care valorile (și conceptele legate de valoare) sunt utilizate în mod tematic; (3) articole care au folosit teoria valorii ca bază sau ca parte a analizei; (4) articole în care valoarea este tratată ca rezultat; și (5) articole în care valoarea face parte din metodologia de gestionare a proiectului. În rezultatul acestor concluzii constatăm că majoritatea studiilor desfășurate nu țin: de însăși cercetarea „valorii”; de delimitările conceptuale aflate în strânsă relație cu valoarea, orientarea valorică etc.; de precizare și stabilire a componentelor structurale ale valorii; de determinare a mecanismului de formare a valorii și funcționarea orientării valorice; de elaborare a instrumentelor de cercetare complexă a valorilor și orientării valorice. Din cele menționate derivă necesitatea și importanța studiilor ce țin de valori și orientări valorice pentru a promova formarea și dezvoltarea valorilor prin politicile educaționale în sistemul de educație la nivel de țară.

Educația axiologică tradițională este importantă pentru înțelegerea valorilor fundamentale și culturale specifice fiecărei țări și a tradițiilor, pentru păstrarea independenței, încurajarea gândirii reflexive și critice, a auto-dezvoltării, a caracterului etc. Educația axiologică postmodernă este imposibilă fără cea tradițională.

Necesitatea educației axiologice este menționată și promovată prin varii reforme, documente politice la nivel de țară și a întregului sistem educațional, este abordată și discutată în cadrul ședințelor și forumurilor științifice. Funcționalitatea educației axiologice cere cunoașterea de fiecare subiect și obiect implicat în procesul de formare a valorilor a următoarelor momente: Ce este valoare? Care sunt conținuturile acesteia? Care este metodologia formării OV? Care este perioada sensibilă de formare a OV?

Educația axiologică tradițională și cea contemporană necesită a fi transpusă în educația axiologică postmodernistă, care va modela treptat personalitatea în totalitate, inclusiv comportamentul, gândirea, atitudinile, convingerile, valorile conform celor așteptate și necesare pentru evoluarea progresivă a societății. Educația axiologică postmodernistă este componenta integră a viitorului prosper. Educația ființei umane nu se limitează la instituțiile de învățământ, paleta influențelor asupra subiectului este largă: ethosul (nucleu axiologic fundamental, care este mai puțin specific pentru societăți complexe moderne), tradițiile, opinia publică (reacții mai mult sau mai puțin consensuale la diferite evenimente, situații, personalități marcante), mass-media, rețelele sociale, mentalitatea (ca un sistem de norme, credințe, atitudini) etc. Cu părere de rău, cele enumerate nu întotdeauna sunt favorabile, uneori trezesc repulsii și au o influență negativă asupra orientărilor axiologice ale personalității în formare. Formarea profilului axiologic la subiect necesită axarea pe legătura reciprocă a științei pedagogice și a educației tradiționale, precum și a educației postmoderniste.

Implicarea educatorilor formali, nonformali și informalți în educația axiologică presupune înțelegerea semnificației conceptelor de axiologie, valoare, înțelegerea și conștientizarea valorilor, evidențierea valorilor fundamentale pentru păstrarea trecutului și crearea viitorului, determinarea conținuturilor, a metodologiei de formare a valorilor, a manifestărilor valorice ce urmează a fi promovate, formate și dezvoltate la personalitatea aflată în creștere, cunoașterea procesului de conturare a valorilor și a particularităților de constituire la fiecare perioadă de vârstă etc.

1.4. Specificul formării orientărilor valorice la adolescenți

Studiul fiecărui subiect poate fi desfășurat din perspectiva evoluției ontogenetice divizate în etape de progres și regres. Perioada adolescenței constituie una din cele mai semnificative și culminante în dezvoltarea și organizarea sistemului de personalitate.

Adolescența este perioada când are loc formarea de maximă intensitate a subiectului din perspectivă biologică, psihologică și socială, fiind o etapă de tranziție de la pubertate la tinerețe. Această perioadă de tranziție este specifică de la un individ la altul și depinde de varii factori: interni (potențial ereditar, cunoștințe, experiențe, capacitățile inițiale ale individului etc.) și externi (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană). Ansamblul factorilor declanșează activitatea personalității în procesul de învățare, orientează conduita, formează atitudinile, conturează convingerile adolescentului decisive pentru realizarea obiectivelor personale, educaționale, organizează conținuturile sistemului de personalitate și de valori.

Perioada de adolescență, în opinia lui E. Erikson [apud 312, p. 38-40], cuprinde vârsta de 12-13 ani până la 19-20 de ani. Este important de menționat, că psihologul apreciază: „formarea personalității nu se finalizează în adolescență, ci continuă pe parcursul întregii vieți”. E. Erikson [apud 312], ca și majoritatea psihologilor, afirmă, că adolescența reprezintă criza centrală a întregii dezvoltări. Criza de identitate este considerată ca fiind singurul conflict puternic pe care o persoană îl are de înfruntat în această viață.

Din perspectivă pedagogică surprindem punctul de vedere a lui C. Cucoș [80, p. 74], preocupat de studiul valorilor, a realizat o periodizare de structurare a acestora din prisma finalităților procesului educațional și a particularităților psihologice de vârstă ale educabililor:

- perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani): este centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valorile tehnice (sau de producție);
- perioada preadolescenței (12-14 ani): domină interesele ludico-afective, apar valorile politice (sau de organizare);
- perioada adolescenței (15–18/19 ani): se dezvoltă interesele socio-abstracte și intelectuale, se centrează în jurul valorilor culturale (sau de înțelegere);
- faza matură (de la 20 ani): are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raționale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea).

A. Paladi [143] caracterizează adolescența drept perioadă ce reprezintă nu atât o etapă cantitativă, cât calitativă, amplificatoare în multitudinea aspectelor de dezvoltare. Adolescența este etapa în care are loc:

- structurarea sistemului propriu de valori care are ca sursă de formare capacitățile cognitive crescute ce permit adolescenților înțelegerea profundă a valorilor;
- creșterea experienței personale de viață și observarea vieții altora, influențele sociale care restructurează valorile;
- cristalizarea unei concepții personale asupra vieții proprii și a vieții în general, care dă sens și semnificație activităților în care se implică și le canalizează energiile și capacitățile;

- conștientizarea, deocamdată slabă, a apartenenței la generație, bazată pe competența cognitivă a adolescenților, ceea ce le permite să-și dea seama că toți cei care se află în acest interval al vieții simt, gândesc și acționează la fel și tind să se compare permanent cu celelalte generații.

Se constată, că fiecare etapă de dezvoltare vizează parametri individuali de dezvoltare a personalității, care pot avea semnificații pozitive sau negative pentru subiect. E. Erikson [apud 20, pp. 6-11] identifică pentru fiecare etapă perioade de criză care sunt în unison cu pozițiile lui Л. Выготский [apud 312, p. 38-40]. Aceste perioade de criză sunt caracterizate prin apariția unor dificultăți în determinare, luare de decizii a personalității care, prin urmare, constituie impulsul pentru apariția unor noi formațiuni în cadrul sistemului de personalitate.

Crizele de vârstă sunt importante pentru formarea și modelarea orientărilor valorice ale personalității. Refuzul sau supunerea spre reexaminare a valorilor existente oferă oportunitate spre modelarea conținuturilor orientării valorice: convingerilor, atitudinilor, comportamentelor. Factor promovator pentru dinamică pozitivă în dezvoltarea valorilor constituie mediul social al personalității, pentru vârsta adolescentină și de tinerețe în formarea și dezvoltarea orientărilor valorice conform politicilor societale necesare reprezintă mediul educațional [20, pp. 6-11].

În ceea ce privește perioadele de constituire și procesul de conturare a orientărilor valorice, P. Iluț [107] menționează, că *perioada adolescenței incipiente este cea pre-axiologică, iar spre sfârșitul adolescenței și începutul tinereții procesul de formare a orientărilor valorice atinge un apogeu, rămânând unul deschis.*

Psihologul american L. Kohlberg [apud 40, pp. 67-68] a elaborat *teoria dezvoltării judecăților morale pe etape*, prin care a explicat dezvoltarea personalității. Etapa copilăriei (până la 10 ani), numită *antimorală*, este concretizată de nivelul orientării spre ascultare și evitare a pedepsei (copilul nu încalcă normele din cauza neplăcerilor ce pot apărea) și de nivelul instrumental-relativist al orientării (normele se respectă după principiul „ochi pentru ochi”, „dinte pentru dinte”). Vârsta adolescentă este etapa moralei convenționale, bazată pe adaptarea la roluri. La nivelul orientării spre normele grupului (nivelul toleranței interpersonale), educatul este gata pentru elaborarea și chiar absolutizarea „legii de aur”, el acceptă exprimarea comportamentului necesar. Pentru al doilea nivel al acestei etape – nivelul orientării spre sistemul social – este caracteristică îndeplinirea angajamentelor luate, diferențierea acordului interpersonal și a atitudinii sociale; în luarea deciziilor morale educatul ia în considerație și eventualele consecințe.

Pedagogul român N. Radu [apud 186] este de părere, că „există mai multe tendințe atunci când sunt comparate periodizările conferite adolescenței: tendința de topire a adolescenței în copilărie, tendința de contopire a adolescenței cu tinerețea, tendința de separare a adolescenței de alte vârste; o caracteristică a periodizărilor realizate de pedagogi și psihologi, spune autorul, este tendința de definire a adolescenței prin comportamente specifice”.

Analiza cercetărilor semnate de E. Albu [2] permite identificarea a trei tipuri de dependență: *material-economică (instrumentală)*, *emoțională (de confort afectiv și de apartenență)* și *de mentalitate (valori)* depășirea cărora se produce la etapa tinereții. Autoarea caracterizează perioada de trecere de la adolescență la tinerețe prin *câștigarea independenței*, care se realizează prin devalorizarea unor idei considerate valide în copilărie și a unor obiceiuri care devin considerate învechite sau demodate în pubertate și adolescență.

Examinarea perioadei adolescenței ține inevitabil de analiza preachizițiilor etapei preadolescenței, care cuprinde o varietate de modificări fulgerătoare atât în plan fiziologic, cât și în cel cognitiv, afectiv, volitiv-motivațional, caracterial. Din perspectiva cognitivă, rezultatul pubertății se caracterizează printr-un nivel înalt de dezvoltare a operațiunilor de analiză, sinteză, abstractizare și generalizare, prin creșterea interesului cognitiv, ca și componentei importante a sferei motivaționale. În această perioadă, subiectul pătrunde în normele morale, încearcă să le înțeleagă și să le interpreteze prin prisma experiențelor individuale din trecut și proiectării spre viitor, ceea ce provoacă apariția unor sentimente, atitudini și conturează trăsăturile și calitățile personalității. Vârsta preadolescenței este etapă cu preachiziții valorice pentru formarea valorilor în perioada adolescenței. Semnificația se constată prin background-ul asigurat de familia, grupul social, mediul educațional în plan emoțional, atitudinal, cognitiv, comportamental.

Adolescența, cuprinsă între 14-15 ani și 18-19 ani, denumită de M. Stoica [198, p. 56-57] din perspectivă pedagogică *vârsta școlară mare*, se descrie prin gândire independentă, înțelegerea teoretică permite identificarea și rezolvarea problemelor, executând raționamente ipotetico-deductive, combinatorii, de clasificare. Prezența spiritului critic, a atitudinii interogative permite să reflecte asupra posibilei modelării a lumii, înțelegerii valorilor culturale.

Cu referire la *independența emoțională* (de apartenență și confort afectiv), E. Albu [2] consideră că este dificil de dobândit aceasta în cazul tinerelor fete. Dependența afectivă, ca și dependența material-economică, sunt deosebit de active față de persoanele în pubertate și adolescență și complică obiectivarea tendințelor naturale spre independență. În pubertate intră în stare critică dependența afectivă. Puberii încep să se îndoiască de profunzimea afecțiunii parentale. Aceasta li se pare lipsită de tensiune, interpretează momentele de ignorare sau de neatenție ca expresii ale lipsei de afecțiune, iar momentele de grijă și interes – ca intrusiuni în viața personală pe de o parte, și ca acte de rutină și obligație, pe de altă parte. Disponibilitatea afectivă a puberilor și adolescenților este foarte largă și încărcată de aspirații și speranțe – ideale și necomparabile față de ceea ce văd. Expectațiile pe acest plan sunt foarte înalte. Relativ înaltă este și sugestibilitatea. Dependența material-economică (instrumentală) devine greu de suportat, deși creează condiții de exercitare de mici acte de independență.

În calitate de particularitate a manifestărilor emoționale în perioada adolescenței, Carver evidențiază autoreglare, care se referă la procesele conștiente și automate de a controla un răspuns cognitiv, emoțional, comportamental [apud 91, p. 30]. Autoreglarea emoțională se referă la abilitatea de a inhiba răspunsuri emoționale nepotrivite, de a controla și gestiona emoțiile în situații problematice, precum și de a amâna recompensele imediate.

Adolescența este vârsta în care se acutizează necesitatea maximă de comunicare și socializare. Cercetătoarele M. Boroșan și C. Zagaevski menționează, că [37] procesul integrării sociale a adolescentului în lumea contemporană poate fi asigurat în condițiile educației emoționale în instituțiile de învățământ care ar avea și un impact benefic pe termen lung asupra dezvoltării personale continue prin autoeducație. Prin urmare, se formează și competențele socio-emoționale, acestea fiind de două ori mai importante decât abilitățile intelectuale. Autorii demonstrează, că sporirea nivelului de inteligență emoțională contribuie la creșterea coeficientului de inteligență, care, printr-un lanț continuu, facilitează reușita academică, armonizează relațiile cu părinții, cu prietenii și stabilizează idealurile vieții la adolescenți.

Potrivit opiniei autoarei M. Stoica adolescența este cuprinsă între 14-15 și 18-19 ani, perioadă a conturării definitive a personalității, stabilizării principalelor structuri psihice, este începutul fazelor adulte și de constituire a liniilor de perspectivă ale vieții. M. Stoica [198, p. 57] menționează, că este o etapă de conturare a idealurilor vieții, autoafirmării și autodeterminării accentuate, viața afectivă se intensifică, interesele profesionale se conturează tot mai definitiv, creșterea autocontrolului și autoexigenței dezvoltă convingerile, judecățile, sentimentele morale.

Procesul de interiorizare a valorilor morale din perspectiva opiniei marelui psiholog, J. Piaget (1967) [apud 198, p. 214] se realizează în trei stadii: 1) stadiul moralei eteronome (morală ascultării) până la 7-8 ani; 2) stadiul autonomiei morale până la 12 ani, perioada interiorizării normelor morale; 3) stadiul conștiinței morale cuprinde vârsta între 12 și 18 ani și se caracterizează prin formarea convingerilor, judecăților, idealurilor morale.

În dezvoltarea morală, L. Kohlberg (1964) [apud 198, p. 214] a stabilit următoarele niveluri: premoral, morală conformării, morală principiilor de autoacceptare. Procesul de respectare a regulilor morale și manifestare a comportamentului moral parcurge următoarele stadii: 1) respectarea regulilor pentru a evita pedeapsa; 2) demonstrarea comportamentului pentru a obține recompensa; 3) evitarea sentimentului de culpabilitate și blamul celor îndreptățiti; 4) respectarea celor care apără interesul grupului; 5) evitarea autoblămării.

Dezvoltarea corespunzătoare a adolescenților se axează pe stimularea mai multor arii aflate în strânsă legătură cu activitatea lor. Un adolescent echilibrat alege activități care contribuie la dezvoltarea personală, creșterea încrederii în sine, dezvoltarea competențelor sociale, identificarea pasiunilor și luarea deciziilor. Concomitent proceselor cognitive, un rol deosebit la această vârstă

îl joacă procesele reglatorii, în special comportamentele, afectivitatea și voința. La adolescenți, pe lângă motivele extrinseci (note bune, recompensele) se regăsesc și motivele intrinseci: setea de cunoaștere, dorința de autodepășire și afirmare, competiția loială, nivelul aspirațiilor, nivelul idealurilor. Perioada adolescenței poate fi numită vârsta idealurilor și a conflictelor intrapersonale. Sub acest raport, aspirațiile și idealurile adolescenților treptat devin realiste și mai stabile, atât cu referire la dezvoltarea nivelului intelectual, profesional și moral-cetățenesc, cât și a posibilităților și oportunităților sociale actuale și de perspectivă [120, p. 46].

Apariția la adolescenți a reprezentărilor despre sine determină orientarea acestora către unele norme și valori ale adulților ce vizează în special egalitatea tânărului cu cei maturi, dorind să semene cu aceștia. De altfel, una din aspirațiile cele mai frecvente ale adolescentului este cea de a fi adult. De aceea, adolescenții nu mai acceptă vechile norme și reguli ce stăteau la baza raporturilor sale, copil fiind, cu adultul. Comportamentul adolescenților poate fi de două tipuri: comportamentul prosocial și comportamentul antisocial.

Sociologul polonez J. Reykowski [apud 48] precizează că și „comportamentul prosocial se definește prin aceea că este orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără așteptarea unor recompense externe”. Prin comportamente prosociale A. Baum, J. D. Fisher, J. E. Singer înțeleg anumite acțiuni intenționate care au probabilitate de a influența pozitiv asupra altor persoane, fără a se anticipa vreo răsplată. Hans Werner Bierhoff a determinat două condiții necesare și suficiente pentru identificarea comportamentelor prosociale: intenția de a ajuta alte persoane și libertatea alegerii, acordarea ajutorului în afara obligațiilor profesionale [apud 48]. Nu orice comportament cu consecințe pozitive în plan axiologic poate fi caracterizat ca prosocial. El trebuie să fie intenționat, realizat în mod conștient. Prezența intenției de sprijinire a valorilor sociale este, așadar, obligatorie [139].

Adolescenții pot dezvolta comportamente de egocentrism, anxietate, un grad oarecare de depresie, scăderea stimei de sine și a capacității de a face față unor cerințe sociale. Egocentrismul adolescenților înseamnă, în primul rând, preocupare pentru înfățișarea și comportamentul lor. În dorința de a face o impresie bună, își controlează reacțiile anticipând trăirile altora vis-à-vis de ei. Acest demers poate conduce la mascarea trăirilor reale; adolescenții se găsesc în situația actorului, ceea ce se asociază cu frustrare și consum de energie [90, p. 46].

Unele cercetări referitoare la viața socială a adolescenților arată, că peste 70% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure. Sentimentul de singurătate poate deveni frecvent și acut din cauza deficitului abilităților de comunicare, relaționare, stima de sine scăzută, inabilitate de exprimare emoțională. Pornind de la aceste considerații, comportamentele de ajutorare la adolescenți constituie o șansă pentru prevenirea stărilor de afectivitate negative [119, p. 3].

Labilitatea emoțională, capacitățile sporite de exprimare verbală a propriei persoane, creșterea centrării pe sine, căutarea unor noi modele pe lângă părinți, semenii, tendința de regresie în momente de criză, abilitatea de muncă susținută, testarea regulilor și a limitelor și alte manifestări similare reprezintă tendințe ale adolescenților de a se cunoaște pe sine și de a se dezvolta. Comportamentul antisocial se referă la acel comportament care determină efecte negative asupra persoanelor cu care intră în contact. Comportamentele antisociale nu sunt înnăscute, ci se dobândesc prin procesul de învățare. Există cazuri în care adolescentul prezintă un astfel de comportament: refuzul școlar, tulburarea de opoziție, tulburare de conduită etc. Comportamentul antisocial este una din cauzele delincvenței juvenile în adolescență [119, p. 4].

În această ordine de idei, cercetătorul M. Șlehtițchi scoate în evidență posibilitatea examinării comportamentului deviant prin prisma unei palete de exteriorizări a ființei umane, acoperind „toate actele sau stările care au în comun faptul că ofensează sentimentele, așteptările sau normele colectivității în cadrul căreia apar și se manifestă” [189, p. 11]. Astfel, comportamentul anormal poate fi studiat din perspectiva dimensiunii abaterilor de la normele sociomorale, care domină reacții ideale adaptative și care pun într-o ordine pilduitoare motivele, convingerile, sentimentele, scopurile și structurile de conștiință ale actorilor sociali.

Adolescența este o perioadă a dezvoltării cunoștințelor, competențelor, emoțiilor, sentimentelor, relațiilor interumane, care au o puternică influență asupra întregii personalități și a perioadei de tinerețe. Procesul psihologic central în perioada adolescenței este dezvoltarea conștiinței de sine, care stimulează personalitatea să compare toate aspirațiile și faptele sale cu anumite trepte și imagini ale Eului propriu [170]. Dezvoltarea conștiinței de sine îi permite să-și asume responsabilitatea pentru propriile gânduri și fapte, să-și formeze poziția interioară de om adult, să se conștientizeze ca membru al societății și să-și formeze abilitatea de a soluționa sarcinile ce țin de propriul viitor și duc spre identificarea personală, care este decisivă pentru tinerețe.

O caracteristică a adolescenței este și proiectarea idealului în viitor, care se axează pe experiențele trecutului. Un aspect al acestei preocupări este interesul pentru profesia pe care o va alege, determinându-l la reflecție asupra vieții sale interioare. În atare context, cunoștințele, experiențele și susținerea celor din jur îi oferă încredere adolescentului că va reuși. El manifestă curiozitate față de tot ce îl înconjoară, resimte o puternică nevoie de a cunoaște; tinde să devină o personalitate, să fie el însuși; este nemulțumit de starea lui actuală, ceea ce generează neîncredere în sine. De aceea el pendulează între nehotărâre, visare, trăgănare inactivă. Totodată, realitatea îi înaintază nenumărate probleme, iar abundența informațională îl stimulează, dar și îl intimidează, îl tulbură pe adolescent, îl propulsează spre a explora, dar și îl irită, îl înspăimântă uneori.

Analizând abordările teoretice, observăm că în prezent nu există studii ample asupra problemei cercetate, care țin de determinarea metodologiei formării valorilor la tânără generație

și, la momentul actual, nu se cunosc particularitățile de manifestare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Totodată, nu este examinată din mai multe puncte de vedere corelația dintre convingeri, atitudini etc. și valori, care ar oferi o înțelegere clară asupra modului în care ele se formează pe parcursul ontogenezei.

1.5. Particularitățile constituirii orientărilor valorice la tineri

Se atestă multiple poziții științifice confirmate prin cercetări pluriaspectuale referitoare la perioadele de vârstă (avem în vedere ani incluși în adolescență și tinerețe). Periodizările existente au la bază studii referitoare la sfera cognitivă, dezvoltarea psihosocială, psihosexuală, formarea Eu-lui etc. Interesul nostru ține de particularitățile formării și manifestării orientărilor valorice în diferite perioade de vârste, dar, cu părere de rău, în prezent, nu există o periodizare științifică la acest subiect, ceea ce denotă o dificultate, dar nu imposibilitate, a studiului nostru. Este important pentru prezenta investigație de a cunoaște particularitățile manifestării și specificul trecerii de la adolescență la tinerețe a orientărilor valorice, ceea ce urmează a fi prezentat ulterior.

În conceptualizarea orientării valorice am evidențiat particularitățile procesului de racordare și relaționare dintre convingeri, atitudini, stări afective, comportamente. Perioada de adolescență este una specifică în vederea dezvoltării componentelor structurale ale orientării de valoare și necesită examinarea acestora în particular. Procesul de evoluare a elementelor menționate se produce prin intermediul impactului factorilor interni și externi. Un rol semnificativ îl au experiențele, cunoștințele și sfera afectivă a personalității. Elementele definite constituie suportul esențial în conturarea valorii, drept punct nominal al orientării de valoare. Formarea definitivă relativ stabilă a orientării valorice se produce în perioada tinereții.

În numeroase studii, perioadele adolescenței și tinereții sunt divizate în mai multe etape sau stadii și autorii nu acordă același interval. De exemplu, J. Piaget consideră adolescența între 15 și 18 ani, iar A. Gesell, între 10 și 16 ani [apud 186]. Alți cercetători împart perioadele de la 11 ani până la 20 de ani în 4 stadii: preadolescență, adolescență timpurie, adolescență mijlocie și adolescență târzie. Potrivit UNESCO vârsta tinereții se întinde între 14 și 28/30 ani.

Ar fi necesar facem claritate în vederea unor poziții științifice existente cu privire la vârstele incluse în cercetarea noastră. În literatura din domeniul psihologiei, pedagogiei, sociologiei găsim diverse opinii și interpretări cu privire la periodizarea vârstelor. În etapele stabilite în ciclurile vieții și dezvoltării mentale, E. Albu [2, p. 30-31] evidențiază trei subetape: pubertatea include vârsta cuprinsă între 10 și 14 ani; adolescența este inclusă în grupa de vârstă 14-20 de ani; adolescența prelungită este raportată la vârsta de 20 până la 24 de ani, tinerețea este definită ca vârsta între 25 și 35 de ani. Vârsta între 20 și 30 sau 35 de ani este definită ca tinerețea adultă.

Cercetătorul S. Khudoyan [259] ne propune spre examinare *teoria dezvoltării pe durata vieții* bazată pe abordarea funcțională. În acest context, autorul identifică patru etape. A treia este etapa de formare a subiectului activității sociale (perioada cuprinsă este între 22 și 45 de ani). Analizând lucrările lui Ananov (1980), Pinyaeva și Andreev (1998), el stabilește că în primul deceniu al acestei etape de dezvoltare (20-30 de ani), sistemele fizice și psihologice ating vârfurile lor (Ananov, 1980). La această vârstă există o dezvoltare semnificativă și în sfera psihosocială și la tineri, așa cum au menționat Pinyaeva și Andreev [apud 259]. Aceasta perioadă de vârstă „...ridică un sentiment de proprietate asupra vieții lor, responsabilitate socială pentru ei înșiși, acțiunile lor și... pentru alții”.

Organizația Mondială a Sănătății [apud 2, p. 82] plasează perioada tinereții (nu vârsta adultă a tinerilor cum menționează unii autori) între vârsta de 18/20 de ani și 35 de ani. Limita superioară a perioadei de tinerețe, după E. Erikson, coincide cu vârsta la care toate organele și sistemele corpului funcționează la cel mai înalt nivel.

Autorii U. Șchiopu și E. Verza [177] propun câteva stadii ale adolescenței, după cum urmează: preadolescența, adolescența propriu-zisă (16-18 până la 20 de ani) și adolescența prelungită, ce cuprinde tineretul integrat în forme de muncă sau studii (18/20-25 de ani). După cum observăm, adolescența prelungită se intersectează cu perioada tinereții, care, în viziunea noastră, începe de la 20 de ani.

Considerăm argumentat, că perioada tinereții începe după absolvirea liceului (între 19 și 20 de ani) cu tendințe spre afirmarea independenței: pozițiile heteronomice dominante (determinate, în mare parte, de persoanele cu autoritate pentru subiect: liderii grupului, cadrele didactice, părinții etc.) se restructurează și se transformă în cele autonome (subiectul în diverse situații și contexte stabilește poziții proprii raportate la scopuri, idealuri, vise). Tinerețea independentă se definitivează spre 25-27 de ani (când are loc finalizarea studiilor de licență și, la unii, de master). Este o perioadă de relativă stabilitate, de experimentare, implementare a celor acumulate, cunoscute, care, prin urmare, oferă propria experiență prin aprobare sau concluzii, prin probe și greșeli, ceea ce are o tendință spre stabilire/ schimbare definitivă a conținuturilor orientărilor valorice ale personalității (30-35 de ani). Acestea sunt fundamentale, raliindu-se pe parcursul întregii vieți, cu posibile modificări nesemnificative corelate cu circumstanțe, (ne)reușitele experienței individuale.

Astfel, perioada de adolescență cuprinde intervalul între 14/15 ani și 18/19 ani, perioada tinereții se plasează între 20 și 35 de ani. Sunt diverse abordări științifice în vederea clasificării experiențelor emoționale ale personalității. Sfera emoțională în adolescență și tinerețe se manifestă în varii scale de intensitate, frecvență, stabilitate. L. Kohlberg [apud 309, pp. 67-68] afirmă, că morală adolescentului mare și a tânărului este numită și postconvențională (autonomă). În cadrul

primului nivel, discipolul se orientează spre acordul social și drepturile personalității, recunoaște existența diferitelor sisteme de valori și dreptul fiecăruia de a alege pe cea pe care o vrea. În problemele reglării relațiilor interpersonale, se acordă primatul normelor de drept. Ultima treaptă – nivelul orientării spre principiile și normele morale – nu întotdeauna se atinge, mulți rămân la nivelul anterior sau chiar și mai jos al dezvoltării morale. Omul care s-a ridicat la acest nivel este caracterizat printr-o autonomie morală, adică respectă principiile și normele luate de el, fără a lua în considerare condițiile exterioare. Astfel, cei care au atins acest nivel devin robi ai conștiinței personale, au un disconfort interior și acesta este unul din obstacolele spre perfecționarea morală.

Concepția lui L.Kohlberg [apud 309, pp.67-68] este bazată pe analiza hotărârilor morale; ea include și elementul comportării morale reale. Anume de aceasta ea este cognitivă; fiind în dependență de vârstă, dezvoltarea poziției morale este justificată. Din alt punct de vedere, această concepție este tributară scepticismului față de tendința de a accelera dezvoltarea morală a copilului. Conform ei, toate mijloacele educației morale trebuie să fie îndreptate spre crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea poziției morale a personalității. A. Pleșu [162], scriitor și eseist român, estetician și istoric al artei, stilist al limbii române a perioadei contemporane, descris ca apărător al valorilor spiritului, consideră că rezultatul formării personalității ar trebui să fie prezent în caracteristicile „tinerilor, care lucrează discret, dar tenace, în beneficul nației, tocmai ei, de care am putea fi mândri să fim reprezentați acasă și în lume”.

Perioada tinereții este perioada proiectării spre viitor a celor acumulate și relativ definitive în perioada adolescenței. Este evidentă importanța perioadei de studii realizate în instituțiile de învățământ de la 19-20 de ani, inclusiv cel superior, care, în unele cazuri, modifică, în altele – întărește pozițiile tinerilor, participând la identitatea personală și la conturarea orientărilor valorice ale personalității.

O importanță majoră îl are procesul de realizare a educației, dar acestea nu sunt suficiente dacă nu se implică însuși subiectul prin eforturi de autoeducație și autoformare. Cert este faptul, că planificarea și realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în cadrul unităților educaționale să fie realizat prin cunoașterea valorilor și a realității obiective, evidențierea valorilor conforme societății și determinate vectorial pentru progresul umanității. În scopul formării OV este necesară cunoașterea profundă a priorităților axiologice la adolescenți și tineri.

1.6. Concluzii la capitolul 1

Analiza diverselor surse științifice ne permite să conturăm pozițiile existente în vederea descrierii conținutului și a definirii noțiunilor de orientări valorice și valori care facilitează optim delimitarea acestora. Astfel, *valorile*: înseamnă sens, semnificație (A. H. Леонтьев); exprimă ceea ce este semnificativ pentru om (C. Л. Рубинштейн); corelează cu sfera motivațională (C. Kluckhohn); determină, în plan general, semnificația obiectelor și reflectă conținutul semantic al interesului, importanței, semnificației; din perspectiva acțiunii corelează cu „atitudine către...”, este echivalent cu „legătură”, „orientare către...”; contribuie la constituirea formațiunilor semantice ce alcătuiesc procesul ierarhic în sistemul de personalitate, care determină importanța subiectivă prin comparația realizată; sinonime în utilizarea acestora în context științific: *montare, orientare, atitudine, predispoziție*.

Conceptul de *orientări valorice* este interpretat prin intermediul unor opinii subiective despre valori sau varietăți de atitudini, care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică de reglementare a activității personalității umane; deseori se identifică cu *valorile* și se folosește în sinonimie, dar acestea nu sunt identice (H. A. Журавлева); este considerat analogul filosofic al valorii, în psihologia socială este analogul conceptului „valori personale” (sfera semantică a personalității). Conținutul sistemului de orientări valorice este consolidat sub presiunea culturii în care se formează personalitatea. Natura sistemului de orientări valorice este determinată simultan de experiența individuală și socială, întrucât orientările valorice stabilesc algoritmul de manifestare a ființei umane, stau la baza formării unor montări pentru ocupare și exprimare a unei poziții; orientările valorice se exprimă în formă transformată prin comportamente, atitudini, convingeri, deoarece orientarea valorică și dorința de a atinge obiective sunt asociate cu valorile individului, interiorizate prin socializare fiind o parte integră a structurii de personalitate.

Prin urmare, din perspectivă generalizată, putem afirma, că valorile constituie o *organizare psihică fundamentală în vederea stabilirii direcției, identificării căilor eficiente de urmat în anumite circumstanțe, organizată cognitiv în puncte de vedere, pentru însușirea unor fapte, idei, fenomene, corelate cu cerințele sociale și idealurile generate de acestea, care susțin deciziile luate în diverse situații/ probleme, prin formarea atitudinii mai potrivite, adecvate care dă preț unui obiect/ acțiuni exprimate prin comportamente*. Această definiție vastă este formulată din perspectiva structurii interne prin racordarea la specificul obiectelor, faptelor, subiectelor cu orientare spre necesitățile sociale și principiile generale ce conturează viața personalității.

Orientările valorice ocupă poziția supremă în sistemul de personalitate, aceasta funcționează fără ca subiectul să cunoască manifestările orientărilor valorice (adică elementele constitutive prin care subiectul exteriorizează pozițiile, deciziile luate etc.): comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri, valori.

Deși sunt arhicunoscute noțiunile de „valoare”, „orientări valorice”, „atitudine”, se constată faptul, că în comunitatea pedagogică există dificultăți de a explica și a defini corect aceste concepte, de a identifica aspectele comune și distincte ale acestora. Analiza surselor științifice ne conduce spre următoare constatare: *orientările valorice* vizează ansamblul de valori, convingeri, atitudini, dispoziții, comportamente monitorizate de o valoare sau un număr de valori aflate în interrelaționare proximă în cadrul sistemului de valori al ființei umane, fiind organizate ierarhic. Ansamblul valorilor și al orientărilor valorice, ierarhizate conform timpului, situațiilor, preferințelor personalității constituie *sistemul de valori*, care se află în continuă schimbare și dezvoltare pe parcursul întregii ontogeneze.

Orientările valorice funcționează prin implicarea complexă a elementelor constitutive, devenind un sistem culminant în desfășurarea evenimentelor vieții la care ființa umană reacționează, racordându-se la o valoare sau valori ce constituie apogeul sistemului intern al orientării valorice sau orientărilor valorice ale personalității. Astfel, studiul literaturii științifice vizând problema conceptualizării orientării valorice, a orientărilor valorice, a particularităților evoluției, a manifestării și a modelării acestora ne conduce spre formularea constatărilor:

- au fost atestate diverse conținuturi și poziții științifice în vederea interpretării noțiunilor de valoare, orientarea valorică / orientări valorice din perspectivă filosofică, pedagogică, psihologică, sociologică etc.;
- s-a determinat, că nu sunt precizate valori fundamentale pentru dezvoltarea personalității în documentele politicilor educaționale; există multiple aspecte incerte privind educația axiologică a personalității;
- a fost stabilit faptul, că perioada de adolescență este una spontană, haotică în manifestarea trăirilor afective, tendințelor atitudinale, conduitelor; dar – concomitent – una dintre cele mai importante pentru formarea valorilor personalității;
- a fost dedus adevărul, că tinerețea este vârsta de definitivare a pozițiilor neclarificate anterior, etapă de explorare a celor acumulate, de dezvoltare calitativă a conținuturilor orientărilor valorice ale personalității;
- au fost identificate structura și conținutul OV, punctul culminant fiind valoarea, care se formează definitiv la tinerețe, dezvoltarea având loc pe parcursul întregii ontogeneze;
- am stabilit infuziunea întregii personalități de diverse stări afective trăite ce influențează asupra procesului de formare a OV;
- au fost formulate argumente privind importanța comportamentului în formarea OV care se întărește prin imitare/ modelare, activitate cognitiv-analitică și acumulare de experiențe;

- am stabilit că atitudinile se formează în mediul socio-cultural prin intermediul cunoașterii și sub impactul stărilor afective; pot fi determinate în baza manifestărilor exteriorizate prin sferele comportamentală, afectivă, volitivă, cognitivă;
- a fost argumentat științific, că convingerile nu pot fi utilizate în sinonimie absolută cu credințele; constituirea convingerilor ține de nivelul dezvoltării cognitive a personalității, experiențele personale, iar atitudinile treptat sunt înrădăcinate în convingeri;
- au fost descrise opiniile științifice referitoare la componența structurală a OV ale personalității care, în viziunea noastră, este decisivă pentru mecanismul de formare și funcționare a orientărilor valorice;
- a devenit necesară clarificarea semnificației conceptelor de OV și valori; confirmarea corelației dintre comportamente, stări afective, atitudini, convingeri și valori, ca elemente structurale ale OV și stabilirea mecanismelor de formare a OV.

2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI

Cercetarea experimentală prezentată în acest capitol reprezintă un studiu preliminar care, prin datele obținute, confirmă presupuziția cu referire la elementele structurale ale orientărilor valorice la adolescenți și tineri, identificate în partea teoretică, demonstrând, în acest mod, corelația funcțională a elementelor constitutive ale OV. Datele experimentale prezentate în continuare au facilitat descrierea pedagogică a particularităților manifestării comportamentelor, dispozițiilor, a atitudinilor, convingerilor și a valorilor la adolescenții și tinerii contemporani, care au constituit baza pentru elaborarea ulterioară a unui instrument integru de evaluare complexă a orientărilor valorice. Chestionarul, fondat științific de preceptele teoretice ale formării OV la subiecții de vârstă adolescentină și tineri, descrise în capitolul 1, conține întrebări referitoare la elementele structurale ale OV, care structurate într-o manieră originală fac dovada consolidării treptate a unei concepții pedagogice privind teoria și metodologia formării OV la adolescenți și tineri.

2.1. Designul experimental al cercetării orientărilor valorice

Debutând în parcursul experimental cu evidențierea componentelor semnificative ale OV derivate din analiza teoretică vom descrie mecanismele de formare și funcționare a orientărilor valorice stabilite în contextul cercetării empirice. Elementele constitutive ale orientărilor valorice sunt: comportamente, emoții, atitudini, convingeri, valori. Factorii care au un impact nemijlocit în formarea treptată a valorii sunt: mediul cultural, social, educațional și credințele, care sunt treptat conștientizate de către personalitatea umană începând cu perioada incipientă a ontogenezei din mediu extern și persistă până la etapa formării convingerilor. Unele credințe rămân pe parcursul întregii vieți. Mecanismele de formare a orientărilor valorice pot fi examinate din două perspective: de jos în sus – direcție ce evocă procesul de formare latentă a valorii și de sus în jos – direcție în care se desfășoară procesul de funcționare/ acțiune a valorii prin intermediul componentelor sale structurale, care per ansamblu reprezintă conținutul orientărilor valorice.

Există două motive principale care suscită interesul nostru în vederea cercetării orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Primul vizează determinarea particularităților formării și manifestării orientărilor valorice la adolescenți și tineri, care reprezintă o generație formată în perioada multiplelor schimbări și a progresului tehnologic și informațional rapid. În al doilea caz, perioadele de vârstă vizate sunt unele de formare relativ definitivă a valorilor și necesită desfășurarea unor studii profunde și complexe. În literatura de domeniu nu se atestă un instrument satisfăcător necesar pentru cercetarea orientărilor valorice din perspectiva conținuturilor structurale stabilite. Din aceste considerente am recurs la elaborarea unui instrument complex destinat pentru evaluarea pertinentă a elementelor constitutive ale orientărilor valorice.

Studiul teoretic, prezentat în capitolul 1, și stabilirea ipotetică a mecanismelor de formare a orientărilor valorice (care urmează să fie validate experimental) au condus spre inițierea cercetării experimentale cu scopul de a determina corelația între componentele evidențiate în cadrul orientărilor valorice și pentru a confirma funcționalitatea mecanismelor identificate. Pentru realizarea scopului, am formulat următoarele obiective:

- determinarea metodologiei și bazei experimentale a cercetării experimentale;
- evaluarea comportamentului la nivelul sferei afective, a atitudinilor, convingerilor și a valorilor la adolescenți și tineri și determinarea corelației între elementele constitutive ale OV.

Pentru asigurarea corectitudinii metodologiei antrenate în cercetarea experimentală a valorilor, orientărilor valorice am identificat instrumentele ce permit evaluarea valorilor din perspectiva conținuturilor acestora. Ca urmare a studierii literaturii științifice, am constatat deficitul de instrumente ce ar permite diagnosticarea orientărilor valorice din perspectiva componentelor structurale ale acestora, determinate de noi și descrise în capitolul anterior. În rezultat, am considerat fondat teretic, că vom putea evalua orientările valorice ale subiecților experimentali prin utilizarea instrumentelor pentru fiecare din elementele structurale ale OV în mod separat și în baza rezultatelor obținute să le analizăm în complexitate.

Cercetarea experimentală organizată are drept scop confirmarea funcționalității componentelor evidențiate în cadrul OV ale personalității. Prin urmare, am considerat oportun să studiem orientările valorice ale subiecților experimentali implicați în cercetare prin utilizarea metodelor de cercetare: observarea, testarea, chestionarea și convorbirea. Pentru realizarea obiectivelor propuse, am identificat 9 instrumente posibile a fi aplicate în cadrul *primului lot* experimental și am demarat procesul experimental cu evaluarea valorilor, aceasta fiind elementul-cheie în structura OV: tehnica Identificarea valorilor (Anexa 2) din cadrul Ghidului de Orientare Profesională a Tinerilor și Planificare a Carierei [98]; testul *Valorile și scopurile mele* [98]; testul *Orientărilor valorice* elaborat de M. Rokeach (Anexa 2); chestionarul valorilor profesionale, elaborat de D. Super și adaptat de S. Chelcea în baza „Work Values Inventory” (Anexa 2) [48].

Pentru evaluarea componentelor structurale ale OV (a comportamentelor, dispozițiilor, atitudinilor, convingerilor) am aplicat următoarele instrumente: tehnica de diagnosticare a tipului de comportament (L. I. Vasserman); testul comportamentului în situații conflictuale (Thomas-Kilmann) [172]; Chestionarul de evaluare a indicelor și formelor agresivității de Buss-Darkee; scalele diferențiale ale emoțiilor (C. Izard); testul de evaluare a atitudinilor (F. Lacombe, adaptat de Pelea A.); scala atitudinilor și convingerilor - ABS-2-AV (R. Di Giuseppe, R. Leaf, T. Exner, M. W. Robin, 1988). Instrumentele vizate sunt prezentate în Anexa 3.

În cercetarea experimentală au participat 1405 de subiecți, repartizați în loturi experimentale după instrumentele aplicate. Cercetarea a fost desfășurată în perioada de primăvară-

toamnă a anului 2019 și iarna 2019-2020, toamna 2016 – primăvara 2018 în instituțiile de învățământ general și superior din nordul, centrul și sudul Republicii Moldova și din România. În cercetare subiecții au fost repartizați în loturi experimentale:

- în primul lot au fost implicați 380 de adolescenți (280 subiecții cu vârstele cuprinse între 14/15-19 ani) și tineri (100 subiecți cu vârstele de la 20 de ani până la 20-35 de ani) din Republica Moldova; experimentul s-a realizat în luna martie – mai a. 2019;
- al doilea lot a inclus 405 preadolescenți și adolescenți cu vârste cuprinse între 13-17 ani din instituțiile de învățământ general, dintre care: 100 de persoane aveau 13-14 ani; 150 de copii – 14-15 ani; 100 de subiecți – 15-16 ani; 55 de persoane – 16-17 ani, experimentul fiind desfășurat în septembrie-octombrie 2019;
- al treilea lot a inclus 500 de subiecți de vârstă tinereții de la 19/20 de ani până la 25-35 de ani, dintre care 250 tineri din Republica Moldova și 250 din România; experimentul a fost desfășurat în luna noiembrie-decembrie a. 2019, ianuarie-februarie 2020;
- al patrulea lot a fost constituit din 120 de tineri cu vârstă cuprinsă între 19-28 de ani, studenții ciclului I din cadrul Universității de Stat din Tiraspol și Universității de Stat din Moldova, în perioada de toamnă 2016 – primăvară 2018.

Repartiția subiecților pe loturi a fost impusă de complexitatea cercetării, care a presupus aplicarea variilor instrumente de evaluare a cinci componente ale orientărilor valorice la primul lot de subiecți. Pe parcursul cercetării inițiate cu primul lot experimental, au fost distribuite 450 de materiale, dintre care doar 430 au fost returnate și în funcție de instrumentul aplicat, au fost găsite ca fiind valide (ce permit aplicarea instrumentelor statistice și realizarea studiului corelațional dintre variabilele orientărilor valorice) de la 380 până la 422 materiale pentru componenta investigată. Pentru realizarea analizei corelaționale am identificat ca fiind valide 380 de materiale, corespunzător, am evidențiat 380 participanți în cadrul cercetării experimentale desfășurate (cu limită de vârstă 14/15-19 ani – adolescenți și 20-35 de ani – tineri) pentru determinarea corelațiilor dintre componentele structurale ale orientărilor valorice.

În experimentul realizat cu al doilea lot au fost distribuite 500 de chestionare dintre care au fost returnate și constatate ca fiind valide doar 405 – preadolescenți și adolescenți – cu oscilație de vârstă de la 13-17 ani din instituțiile de învățământ general, liceele din municipiul Chișinău.

În cadrul cercetării inițiate cu al treilea lot experimental au fost distribuite 650 de chestionare, dintre care au fost returnate și constatate ca fiind valide doar 515. Conform analizei chestionarelor obținute, au fost identificați 515 participanți de vârstă tinereții cuprinsă între 20-35 de ani din instituțiile de învățământ superior (257 subiecți din Republica Moldova și 258 subiecți din România). Subiecții din lotul nr. 4 au fost incluși în cercetarea experimentală la etapa preliminară, interesul fiind stimulat de determinarea orientărilor valorice și a influenței pe care o

exercită acestea asupra dinamicii motivației pentru învățare. Rezultatele ne-au stimulat cercetarea empirică în vederea precizării raportului între OV și motivația învățării. Prin urmare, am ajuns la concluzia, că sistemul de OV influențează etica muncii, dimensiune deontologică, luată în considerație în proiectarea și elaborarea CEOV și a experimentului pedagogic.

Totodată, rezultatele obținute în cadrul acestui lot ne-au permis să determinăm particularitățile dezvoltării orientărilor valorice civice și a motivației pentru învățare; să stabilim specificul raportului dintre aceste variabile; să identificăm evoluția valorilor și a motivației pe parcursul anilor de studii în învățământ superior.

La momentul desfășurării cercetării experimentale, toți subiecții au dat acordul de a participa în cadrul experimentului. Analiza surselor științifice în vederea evaluării OV ne-a permis să constatăm faptul, că în domeniul pedagogiei și psihologiei instrumentele existente scot în evidență tipurile de OV și nu elementele constitutive, gradul lor de formare/ dezvoltare și specificul manifestării etc. Procesul de formare a conștiinței și conduitei axiologice are un caracter continuu, conturat explicit în preadolescență, către 13-14 ani și se consolidează la vârsta adolescenței și tinereții. Din aceste rațiuni științifice, am considerat necesar a antrena în eșantionul experimental grupuri de subiecți preadolescenți, adolescenți și tineri.

Cu subiecții din al doilea lot experimental ne-am propus să determinăm corelația dintre valorile deținute și tendințele comportamentale, stările psihice ale copiilor de vârstă preadolescentină și adolescentină. Reieșind din scopul înaintat, am utilizat următoarele metode de diagnosticare psihopedagogică: Chestionarul de evaluare a indicilor și formelor agresivității de Buss-Darkee, Chestionarul de diagnosticare a tipului de comportament după L. Vasserman; Chestionarul autoaprecierii stărilor psihice după Eysenck [172]; Testul Măinii (*Hand Test* by E. Wagner) [172]; manifestări comportamentale în situații conflictuale după testul lui Thomas-Kilmann [172]; Tehnica de Identificare a valorilor.

În cercetarea cu implicarea lotului experimental nr. 3, ne-am propus să determinăm intensitatea corelației dintre valorile profesionale și etica muncii subiecților de vârstă tinereții și să comparăm variabilele experimentale ale valorilor și ale eticii muncii la tinerii din Republica Moldova și România. Pentru realizarea scopului formulat, am cercetat valorile profesionale și particularitățile eticii muncii ale tinerilor din învățământul superior din Republica Moldova și România. Pentru evaluarea valorilor profesionale ale subiecților, am utilizat chestionarul lui D. Super, *Valori profesionale*, (adaptat de S. Chelcea după *Work Values Inventory* de D. E. Super). Cercetarea a fost proiectată și realizată cu scopul evaluării profilului multidimensional al eticii muncii, elaborat de către Miller, Woehr și Hudspeth (2002) – *Multidimensional Work Ethic Profile* (MWEP) [267, pp. 451-489].

2.2. Specificul orientărilor valorice ale adolescenților

Tehnica de Identificare a valorilor (Anexa 2) a inclus 37 de valori ce permite descrierea manifestărilor acestora, subiecții au evidențiat valorile după care se conduc în viața cotidiană și cele semnificative pentru propria sa personalitate. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.1 care evidențiază valori semnificative deținute de adolescenți: cu cât media este mai apropiată de 1, cu atât mai semnificativă este variabila dată pentru subiect, și invers: cu cât este mai apropiată de 0, cu atât mai nesemnificativă este pentru subiecții în cauză.

La vârsta de 14-15 ani constatăm prezența la nivel foarte înalt a următoarelor valori: echilibrul, creația, antreprenoriatul, fericirea familiei, prietenia (media este egală cu 1,0). Cu o semnificație ridicată sunt evidențiate valorile: competitivitate (0,97 p.), faimă (0,97 p.), armonie (0,97 p.), independență (0,95 p.), creativitate (0,95 p.), timp liber (0,95 p.), realizare (0,93 p.), învățare (0,93 p.). Mai puțin evaluate au fost așa valori ca sănătate (0,80 p.), ajutorul celorlalți (0,80 p.), siguranță (0,78 p.), egalitate (0,74p.), apartenență (0,74 p.). Cei mai scăzuți indici se constată la siguranța financiară (0,69 p.), prosperitate (0,68 p.), entuziasmul (0,57 p.), spiritualitate (0,49 p.). Pentru cercetarea în cauză prezintă interes studiul dinamicii valorilor deținute de subiecți pe parcursul întregii perioade de adolescență. La vârstă de 16, 17, 18 și 19 ani se constată scăderea treptată și chiar radicală pentru o parte de valori care au fost plasate la nivel foarte înalt: *echilibrul* scade inițial la 0,85 p. și se oprește la 0,90 p. la 19 ani; *creația* se diminuează treptat până la 0,72 p. spre 19 ani; același tablou este caracteristic și pentru *creativitate*, care de la 0,95 p. scade pronunțat până la 0,56 p.; indicii la *antreprenoriat* scad radical spre 18 ani (0,55 p.) și se ridică până la 0,72 p. la vârsta de 19 ani; scorul la *fericirea familiei* regresează evident spre 19 ani și atinge 0,74 p.; valoarea de *prietenie* decade gradat spre 19 ani până la 0,77 p.

Cei mai înalți indici se constată la variabila *realizare/împlinire* (0,90 p.), *avansare* (0,90 p.), *echilibru* (0,90 p.), pentru perioada de 19 ani, ceea ce înseamnă, că adolescenții tind spre obținerea unor rezultate semnificative pentru ei, au o dorință puternică pentru a realiza cu succes sarcinile planificate, își propun noi oportunități spre atingere, care cer implicarea în experiențe noi și dinamice ce reprezintă o diversitate, o schimbare și un posibil risc între adolescență și tinerețe.

Indicii cei mai scăzuți la vârsta de 19 ani se observă la valorile: spiritualitate (0,51 p.), integritate (0,51 p.), ajutorul celorlalți (0,54 p.), muncă în echipă (0,56 p.), creativitate (0,56 p.). Aproape 50% din adolescenți nu au manifestat tendință spre configurarea ideilor caracteristice unui popor, a națiunii din punctul de vedere al vieții spirituale, al specificului culturii în cauză.

Rezultatele experimentale demonstrează preocuparea adolescenților cu interesele grupului social la care aparțin, și nu exprimă interes pentru problemele la nivel național sau global, care devin actuale pentru aceștia puțin mai târziu, în conformitate cu particularitățile de vârstă.

**Tabelul 2.1. Indicii medii ai valorilor deținute de adolescenți
(tehnica de Identificare a valorilor, puncte)**

Valori \ Vârstă	14-15	16	17	18	19	Media
Realizare/ împlinire	0,93	0,85	0,83	0,84	0,9	0,87
Avansare	0,72	0,63	0,71	0,83	0,9	0,76
Autonomie	0,74	0,52	0,78	0,68	0,74	0,69
Echilibru	1	0,85	0,88	0,85	0,9	0,90
Apartenență	0,74	0,52	0,59	0,59	0,69	0,63
Creație	1	0,86	0,78	0,75	0,72	0,82
Provocare	0,89	0,6	0,68	0,61	0,64	0,68
Competitivitate	0,97	0,59	0,68	0,48	0,64	0,67
Creativitate	0,95	0,73	0,78	0,6	0,56	0,72
Binefacere	0,8	0,7	0,59	0,6	0,69	0,68
Antreprenoriat	1	0,74	0,68	0,55	0,72	0,74
Egalitate	0,74	0,56	0,71	0,61	0,67	0,66
Entusiasm	0,57	0,59	0,61	0,67	0,59	0,61
Faimă	0,97	0,6	0,61	0,45	0,44	0,61
Fericirea familiei	1	0,89	0,83	0,71	0,74	0,83
Siguranță financiară	0,69	0,68	0,71	0,68	0,69	0,69
Prietenie	1	0,85	0,83	0,84	0,77	0,86
Armonie	0,97	0,74	0,76	0,76	0,79	0,80
Sănătate	0,8	0,78	0,68	0,79	0,74	0,76
Ajutorul celorlalți	0,8	0,7	0,73	0,68	0,54	0,69
Independență	0,95	0,71	0,78	0,73	0,62	0,76
Integritate	0,71	0,44	0,56	0,61	0,51	0,57
Conducere	0,92	0,66	0,71	0,59	0,56	0,69
Învățare	0,93	0,78	0,88	0,61	0,74	0,79
Timp liber	0,95	0,79	0,76	0,69	0,69	0,78
Perfecționare personală	0,89	0,75	0,76	0,61	0,59	0,72
Activitate fizică	0,88	0,67	0,83	0,6	0,59	0,71
Recunoaștere	0,79	0,59	0,68	0,51	0,62	0,64
Respect	0,87	0,77	0,8	0,68	0,62	0,75
Asumarea riscurilor	0,88	0,51	0,73	0,69	0,67	0,70
Siguranță	0,78	0,6	0,66	0,52	0,64	0,64
Protecție	0,92	0,6	0,73	0,55	0,54	0,67
Autoexprimare	0,9	0,75	0,68	0,61	0,64	0,72
Spiritualitate	0,49	0,34	0,37	0,49	0,51	0,44
Statut	0,83	0,6	0,73	0,48	0,59	0,65
Muncă în echipă	0,93	0,66	0,9	0,59	0,56	0,73
Prosperitate	0,68	0,62	0,71	0,61	0,64	0,65

Perioada adolescenței este una de orientare profesională și un instrument de alternativă a constituit Chestionarul valorilor profesionale (D. Super). Tabelul 2.2. prezintă datele obținute în urma aplicării chestionarului.

Analiza indicilor medii din tabelul 2.2 ne permite să observăm particularitățile dinamicii valorilor profesionale ale adolescenților. Constatăm scăderea treptată a indicilor spre vârsta de 18-19 ani, acestea fiind cele mai responsabile perioade pentru conturarea și manifestarea

cunoștințelor, abilităților și atitudinilor formate până la încheierea treptei liceale, atunci când nu te gândești la direcția și modalitățile de formare continuă a competențelor, dar la posibilitatea de a le susține pentru a merge mai departe. Astfel, remarcăm că cei mai înalți indici la vârstă de 14-15 ani au fost acordați *ambianței de lucru* (13,68 p.), care indică așteptările adolescenților vis-à-vis de condițiile bune de lucru; *relațiilor cu superiorii* (13,55 p.), ceea ce se vorbește despre *alegerea locului de muncă în conformitate cu cadrele de conducere competente din domeniul respectiv; stimulării intelectuale* (13,54 p.), prin care se stabilește discrepanța adolescenților contemporani față de cei cu 30-50 de ani în urmă prin alegerea *activităților ce oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și solicită o gândire independentă, reflecții abstracte; reușitei obiectivate* (13,40 p.) care se caracterizează *prin așteptarea sentimentului de satisfacție provocat de realizarea produselor concrete, obținerea rezultatelor palpabile pentru buna executare a sarcinilor profesionale; creativității* (13,22 p.) prin care subiecții pot să manifeste idei personale și nu se pun în tipare stabilite de societate; și *varietății* (13,10 p.) care, la fel, oferă libertatea în acțiuni și implicarea în diverse activități ceea ce conduce la satisfacția personală.

**Tabelul 2.2. Indicii medii ai valorilor profesionale la adolescenți
(chestionarul D. Super, puncte)**

Vârstă Valori profesionale	14-15	16	17	18	19
Altruism	12,59	12,52	11,45	10,78	9,87
Simț estetic	12,46	10,89	10,38	10,24	10,51
Creativitate	13,22	12,15	11,80	12,15	10,18
Stimulare intelectuală	13,54	11,74	11,70	11,23	11,23
Reușită obiectivată	13,40	12,63	12,25	11,50	11,23
Independență	12,70	12,11	12,38	11,15	10,46
Prestigiu	12,44	12,59	12,28	10,69	9,59
Conducere	11,60	11,11	10,43	9,40	10,08
Avantaj material	11,90	12,35	11,98	10,90	10,05
Siguranță	12,52	12,33	11,63	10,68	9,54
Ambianța de lucru	13,68	12,17	11,88	11,24	10,36
Relații cu superiorii	13,55	12,39	12,90	12,72	10,54
Relații cu colegii	12,96	12,20	11,50	10,04	9,87
Stilul de viață	12,74	12,80	11,50	10,71	9,69
Varietate	13,10	11,85	11,08	9,29	8,23

Cele mai scăzute rezultate observăm la valorile: *conducere* (11,60 p.) ceea ce înseamnă, că adolescenții nu valorifică *profesii care oferă posibilitatea de a planifica și organiza munca altora; și avantaje materiale* (11, 90 p.) care demonstrează faptul, că *munca cu remunerare înaltă încă nu este considerată ca una avantajoasă pentru adolescenți, deoarece aceștia nu manifestă tendința*

de orientare spre *câștiguri materiale*. Situația expusă se modifică treptat spre 19 ani: în plan general se constată scăderea indicilor la toate variabilele. Prin urmare, din cele mai înalt apreciate sunt valorile *stimularea intelectuală* (11,23 p.) și *reușita obiectivată* (11,23 p.) care, și anterior, se remarcă printre cele mai importante. Pe fondul celorlalte, se identifică creșterea valorilor de *conducere* și *avantaje materiale*, nefiind la vârstele anterioare în lista celor preferate.

Următorul instrument aplicat în evaluarea orientărilor valorice a fost testul Orientările valorice, elaborat de M. Rokeach, care permite determinarea valorilor terminale și instrumentale și este util în procesul de evaluare a sistemului de valori, în special în perioadele de vârstă când se produce o serie de modificări în cadrul personalității.

**Tabelul 2.3. Indicii medii ai orientărilor valorice ale adolescenților
(testul M. Rokeach, puncte)**

Valori terminale	14-15	16	17	18	19	Total	Valori instrumentale	14-15	16	17	18	19	Total
viața activă	3,89	3,66	3,21	3,73	3,85	18,35	acuratețe	2,80	2,90	2,94	3,29	3,25	15,18
înțelegerea vieții	3,91	3,83	3,03	3,88	3,75	18,39	politețe	3,64	3,39	3,18	3,64	3,73	17,57
sănătate	4,22	3,98	3,55	3,95	3,70	19,39	exigențe înalte	2,42	2,00	2,84	3,03	3,45	13,73
muncă, interes	4,16	4,08	4,00	3,65	3,80	19,69	energie de viață	3,51	3,11	3,37	3,71	3,65	17,35
frumusețea naturii, artei	2,89	2,79	3,28	3,15	3,40	15,51	punctualitate	3,78	3,73	3,58	3,73	3,33	18,15
dragoste	3,84	3,75	3,45	3,68	3,75	18,46	independență	3,64	3,55	3,27	3,51	3,48	17,44
bunăstare materială	4,11	3,96	3,25	3,55	3,58	18,45	intransigență	2,67	2,58	2,93	3,03	3,20	14,40
prieteni buni	3,16	2,96	3,31	3,25	3,30	15,99	valori profesionale	3,64	3,50	3,28	3,64	3,40	17,46
apreciere socială	2,98	2,85	3,33	3,11	3,43	15,69	responsabilitate	3,71	3,53	3,48	3,47	3,48	17,65
cunoaștere	3,16	2,83	3,12	3,07	3,53	15,70	raționalism	3,05	2,74	3,42	3,35	3,38	15,93
viață productivă	4,18	3,95	3,24	3,52	3,78	18,67	autocontrol	3,33	3,10	3,28	3,56	3,55	16,82
dezvoltare	3,91	3,69	3,18	3,73	3,75	18,26	curaj, susținerea părerii	3,64	3,54	3,16	3,77	3,38	17,49
distracții	3,00	2,85	3,06	3,19	3,18	15,27	voință puternică	3,73	3,59	3,37	3,69	3,65	18,03
libertate	2,96	2,86	3,12	3,01	3,45	15,41	indulgență	3,96	3,55	3,46	3,88	3,63	18,48
viața fam. feric.	3,75	3,75	3,45	3,57	3,60	18,12	viziuni largi	3,42	3,44	3,36	3,56	3,40	17,17
fericire altora	3,62	3,59	3,51	3,56	3,70	17,97	onestitate	3,64	3,55	3,36	3,72	3,50	17,76
creație	3,84	3,70	3,34	3,64	3,75	18,27	eficiență în activitate	4,18	3,48	3,39	3,85	3,75	18,65
încrederea în sine	4,16	3,66	3,45	3,71	3,48	18,46	colegialitate	3,64	3,34	3,31	3,60	3,30	17,19
Total	65,75	62,73	59,88	62,95	64,75	316,05	Total	82,38	58,59	58,99	64,03	62,48	326,46

Studiul rezultatelor obținute la diagnosticarea valorilor adolescenților ne permite să constatăm un număr mai mare din valori terminale care se plasează pe rangul doi după distribuția acordată de adolescenți. Pe rangul întâi, ca fiind prioritare și importante, sunt situate valorile terminale: *munca interesantă* (19,69 p.) ce presupune noutate, dezvoltare, implicare activă, sprijin etc., *sănătate* (19,39 p.) care include atât cea psihică, cât și cea fizică; *viața productivă* (18,67 p.) ceea ce asigură realizarea maximală a potențialului individual. Atingerea valorilor terminale se obține prin intermediul valorilor instrumentale plasate conform priorităților stabilite. Astfel, constatăm faptul, că *eficiența în activitate* (18,65 p.) se atinge prin dragoste față de muncă, productivitate înaltă în cadrul activităților. O altă valoare instrumentală care susține valorile terminale este *indulgența* (18,48 p.) adolescenților, deprinderea de a ierta greșelile altora; *punctualitatea* (18,15 p.) care se caracterizează prin *disciplină*, *voința puternică* (18,03 p.) se manifestă prin *capacitatea de a justifica propriul punct de vedere*, de a nu ceda în fața greutăților.

Pentru a evidenția relația dintre valorile terminale și cele instrumentale la subiecții de vârstă adolescentină, am aplicat testul Pearson (r). Analizând rezultatele coeficienților de corelație (Tabelul A 4.3 din Anexa 4), constatăm relația semnificativă de intensitate înaltă dintre valorile de rangul I (întâi) și valorile instrumentale care sunt primele în atingere și dezvoltare conform alegerilor făcute de majoritatea adolescenților. *Sănătatea* ca valoare-scop este atinsă prin *raționalism* ($r=0,258$; $p=0,001$) reflectat prin capacitatea de a gândi și a lua hotărâri raționale în viață; este susținută prin *indulgența* adolescenților la părerea altora, deprinderea de a ierta greșelile altora ($r=0,221$; $p=0,005$); se sprijină pe *energia vieții* ($r=0,215$; $p=0,005$), pe dorințele de a trăi viața deplin, vesel. Valoarea terminală *viața productivă* se află în relație semnificativă pozitivă de intensitate înaltă cu valoarea-mijloc *eficiență în activitate* ($r=0,254$; $p\leq 0,001$) care presupune implicarea activă, responsabilitate, participare; cu *independența* ($r=0,209$; $p=0,001$) manifestată prin capacitatea de a acționa de sine stătător și hotărât; cu *indulgența* ($r=0,174$, $p=0,002$); cu *politețea* ($r=0,170$; $p=0,002$) exteriorizată prin comportarea manierată a adolescentului. Coeficientul de corelație generală a valorilor terminale cu cele instrumentale este pozitiv semnificativ de intensitate înaltă – $r=0,380$; $p\leq 0,001$.

Studiul realizat în vederea determinării particularităților dinamicii valorilor deținute de către adolescenții contemporani ne permite să constatăm:

- valorile terminale prioritare la subiecții de vârstă adolescentină sunt: munca interesantă, sănătatea, viața productivă, încrederea în sine, dragostea, care sunt susținute și asigurate prin intermediul a atare valori instrumentale cum ar fi: eficiență în activitate, indulgență, punctualitate, voință puternică, independență;
- perioada adolescenței este cea de multiple modificări, instabilitate, acumulări de experiențe, încercări de identificare a propriilor poziții.

Conform obiectivelor preconizate, am avut drept obiectiv cercetarea particularităților de manifestare a comportamentelor la adolescenți. Prin aplicarea testului Thomas-Kilmann, am reușit să determinăm variațiile manifestărilor comportamentale în soluționarea diverselor situații conflictuale la adolescenți. Rezultatele sunt expuse în tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Indicii medii ai manifestărilor comportamentale în situații conflictuale ale adolescenților (testul Thomas-Kilmann, puncte)

Vârsta, ani	Confruntare	Colaborare	Compromis	Evitare	Acomodare
15	6,28	4,91	6,02	5,98	6,81
16	6,42	5,05	6,36	5,77	6,4
17	6,78	5,2	5,51	5,85	6,66
18	6,09	5,25	6,66	5,74	6,26
19	5,71	5,95	6,63	5,66	6,05
Media	6,26	5,27	6,24	5,80	6,44

Analiza datelor expuse ne permite să evidențiem cea mai înaltă medie în perioada adolescenței la acomodare (6,44 p.), ceea ce înseamnă că pentru un adolescent, relațiile interpersonale sunt foarte importante, în timp ce propriile scopuri au o importanță mai mică. La vârsta de 15 ani, adolescentul dorește să fie acceptat de mediul social din care face parte și tinde de a fi plăcut. Pentru a atinge armonie, el poate să se contrazică cu pozițiile personale fără a afecta relațiile în mediul din care face parte. Respectiv, media acomodării constituie 6,81 p.

Următorul indice mediu al ordinii descrescătoare a datelor se constată la *confruntare* (6,26 p.), ceea ce denotă faptul, că adolescenții încearcă să își domine adversarii prin a-i face să accepte soluția lor în cazul unui conflict. Scopurile lor personale sunt dominante în raport cu relațiile interpersonale din grup, fiind sacrificate ușor, se plasează pe prim-plan cu *tendința de a fi atinse cu orice preț*. Punctul culminant de confruntare se evidențiază la vârsta de 17 ani (6,78 p.) și scade treptat către 19 ani (5,71 p.), spre debutul tinereții.

Cei mai scăzuți indici medii observăm la *colaborare* (5,27 p.), ceea ce indică asupra faptului că adolescenții nu acordă importanță scopurilor personale și relațiilor cu ceilalți, nu este necesar de a rezolva conflictele apărute și, respectiv, de a căuta soluții agreabile pentru interesele personale, cât și a celorlalți. Cel mai scăzut indice (4,91 p.) la variabila examinată se constată la vârsta de 14-15 ani, iar cel mai înalt indice de 5,95 p. la *colaborare* se atinge la vârsta de 19 ani.

Pentru cercetarea comportamentului subiecților experimentali am aplicat testul lui Vasserman, care ne permite identificarea tipului de comportament. Figura 2.1. prezintă rezultatele obținute la adolescenți. Analizând repartiția adolescenților după tipuri de comportament, constatăm că pentru un număr mare de subiecți și cu dinamică pozitivă către vârsta de 19 ani este caracteristic tipul B, caracterizat prin activismul comportamental de trecere (tipul mixt AB).

Adolescenții sunt orientați spre scop, au interese multidirecționale; tind către comportamente echilibrate, corelând cu munca și odihna, nu manifestă tendință spre dominare, este specifică stabilitatea emoțională, rezistență la factorii stresanți, ceea ce presupune o adaptabilitate la diverse tipuri de activitate.

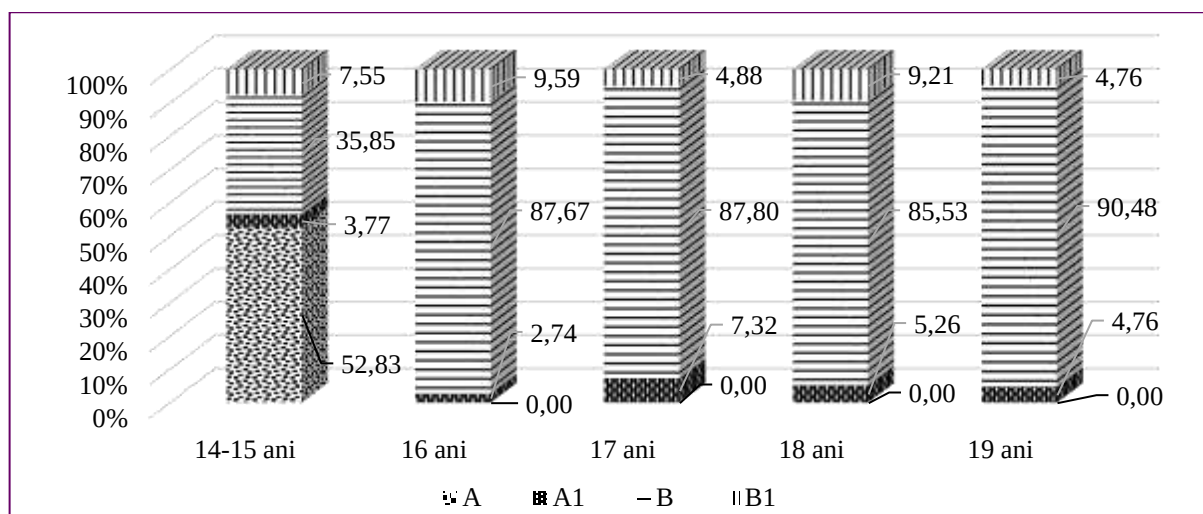


Fig. 2.1. Repartiția adolescenților conform tipului de comportament (testul Vasserman, %)

Un număr relativ mic de adolescenți (până la 9%) de la 16-17 ani manifestă activism comportamental cauzat de tipul B1, caracterizat prin raționalitate, orientare pragmatică exprimată prin atitudinea dată atât față de activitate, cât și față de oameni.

Studiul experimental al particularităților sferei emoționale a adolescenților a implicat Scalele diferențiale ale emoțiilor după C. Izard.

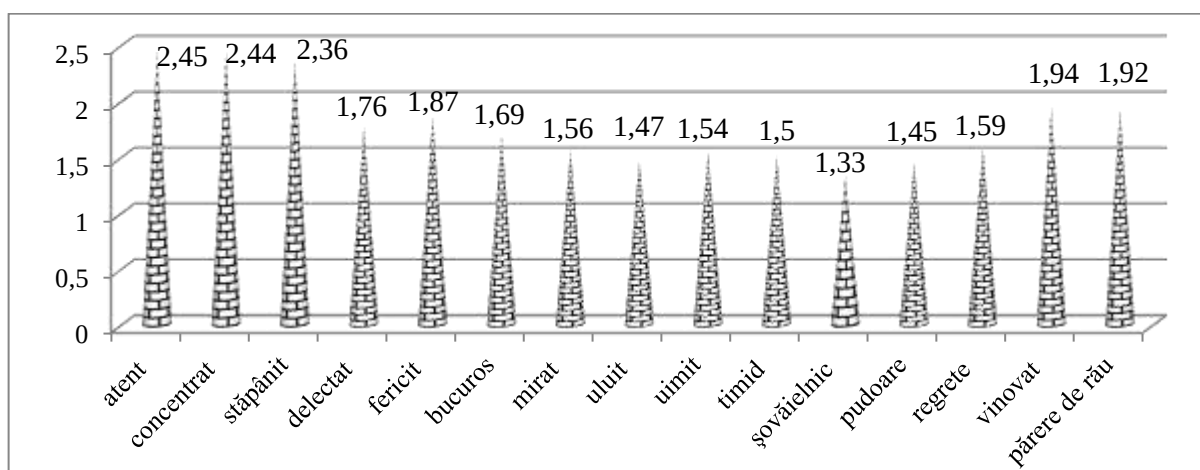


Fig. 2.2. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale adolescenților (Scalele lui C. Izard, puncte)

Datele obținute permit descrierea calitativă a dispozițiilor subiecților. Din analiza datelor obținute (Figura 2.2) constatăm dominarea următoarelor componente în dispoziția adolescenților apreciate cu punctajul cel mai înalt: *atent* (2,45 p.), *concentrat* (2,44 p.), *stăpănit* (2,36 p.) – ceea ce denotă asupra orientării și concentrării activității psihice într-o anumită direcție, preocuparea

specială, interes pentru ceva, fixarea asupra unei probleme, activități și sustragerea de la celelalte. Emoțiile care sunt într-o măsură medie specifice subiecților constituie: *a se simți vinovat* (1,94 p.), *părere de rău* (1,92 p.) – ceea ce indică asupra faptului că subiecții analizează acțiunile proprii și constată o abatere de la morală, de la propriile poziții și normele sociale; *emoții de a fi fericit* (1,87 p.), *delectat* (1,76 p.), *bucuros* (1,69 p.) – ceea ce determină starea de mulțumire sufletească deplină, de a fi cuprins de uimire și plăcere. Celelalte scale emoționale sunt mai puțin specifice adolescenților pentru menținerea dispoziției pozitive.

În urma analizei indicilor medii ai emoțiilor negative ale adolescenților (Figura 2.3) constatăm scăderea scorurilor în comparație cu manifestările afective pozitive ale subiecților. Punctajul cel mai ridicat de 1,81 p. este prezentat la *starea de a fi abătut*; 1,74 p – specific pentru *a fi în panică*; 1,72 p. – a acumulat starea emoțională de *dispreț*; și de *a fi mânios* – 1,69 p. Totodată, analiza rezultatelor obținute la stările emoționale negative la adolescenți de 15 și 16 ani demonstrează indici mai înalți comparativ cu subiecții de 17, 18 și 19 ani, la care se înregistrează scăderea treptată cu diferențe de la o unitate și mai sus, ceea ce poate fi interpretat prin investigațiile și datele interculturale și de dezvoltare a ființei umane. Așadar, o serie de expresii emoționale sunt înnăscute și universale și apar înainte ca subiectul să poată să înțeleagă, să cunoască ceea ce este susținut atât de considerațiile evolutive, cât și cele ale dezvoltării (Izard; Izard și Malatesta; Zajonc [256]). Ideea că sistemul emoțiilor a precedat sistemul cognitiv în evoluție și îl depășește în ontogeneză.

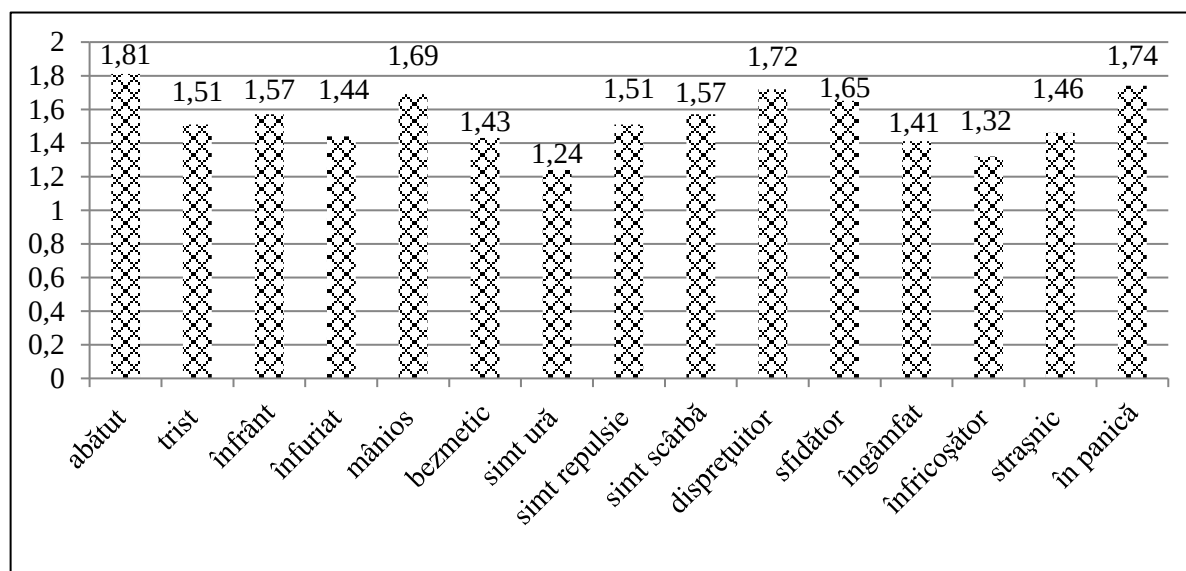


Fig. 2.3. Indicii medii ai emoțiilor negative ale adolescenților
(Scalele lui C. Izard, puncte)

Pentru realizarea scopului cercetării, unul dintre obiective l-a constituit studierea atitudinilor subiecților de vârsta adolescentină. Aplicarea instrumentului de diagnosticare a atitudinilor *Atitudini adoptate cel mai frecvent* al lui Fabrice Lacombe permite să analizăm modul

de interrelaționare a subiecților. Datele obținute constituie rezultatul autoevaluării propriei poziții a subiectului față de obiecte și subiecți, modul de acționare în baza evaluării afirmațiilor propuse de la 0 la 3 puncte. Rezultatele obținute descriu starea internă a subiecților, care necesită o analiză multidimensională cu o posibilă ulterioară intervenție. În figura 2.4 sunt expuși indicii medii ai atitudinilor adolescenților obținuți în urma aplicării instrumentului lui Lacombe.

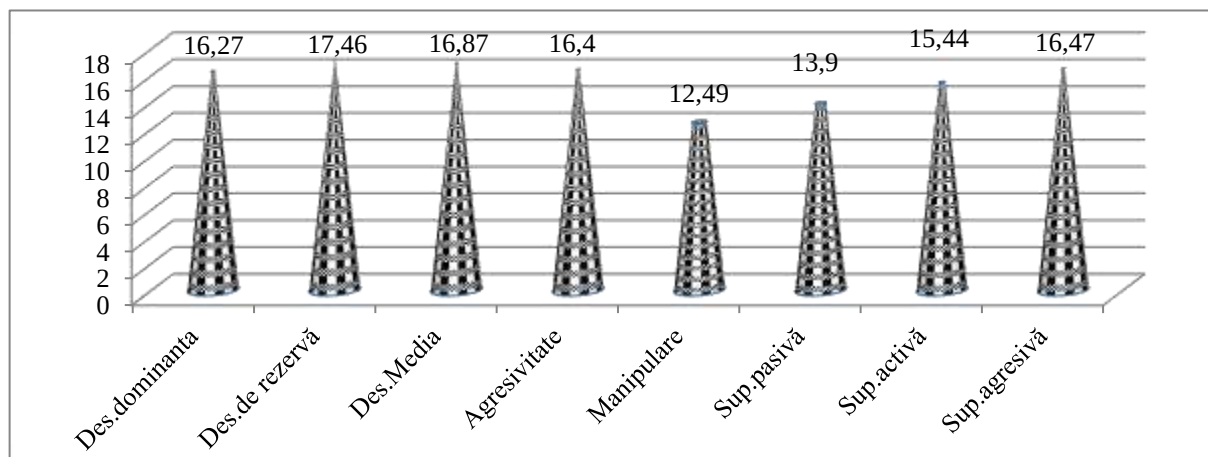


**Fig. 2.4. Indicii medii ai atitudinilor adolescenților
(testul lui Fabrice Lacombe, puncte)**

Analiza datelor ilustrează calitatea modului subiecților de a se poziționa din perspectiva a șase tendințe relaționale. Cei mai înalți indici se constată la *atitudinea de deschidere* care se calculează în baza a două tipuri de deschidere: *dominantă* și *de rezervă*. Atitudinea deschiderii dominante, având indice de 16,27 p., este caracterizată prin expunere liberă, necontrolată, manifestare sigură, determinată definitiv de subiect prin cunoștințe și experiențe acumulate. Totodată, indiciul atitudinii *deschiderii de rezervă* este cea mai înaltă, diferența constituie 1,19 puncte (17,46 p.), ceea ce înseamnă că subiecții au și unele neclarități, rezerve în vederea expunerii unor reacții la cele întâmplare în exterior. Faptul este explicabil prin insuficiența cunoașterii sau prezența unor experiențe controversate, care necesită o clarificare, conștientizare, ceea ce este caracteristic vârstei adolescente. Respectiv, media atitudinii de deschidere constituie 16,87 p. și poate fi descrisă prin afirmare a propriei persoane, empatie, înțelegere a celuilalt, încredere, claritate funcțională.

Rezultatul de 15,26 p., plasat la limita de jos a mediei, se constată la indiciul *atitudine de manipulare*, care se caracterizează prin diminuarea distragerii atenției, a confuziei, a urmăririi unui obiectiv ascuns.

Pentru investigarea convingerilor la adolescenți, cum s-a menționat, am aplicat Scala ABS II după R. Di Giuseppe et al. Subiecții experimentali au răspuns la afirmațiile propuse fără limită de timp. Ei au primit instrucțiunea de a răspunde cât mai sincer la afirmațiile prezentate, specificându-se că nu există răspunsuri bune sau rele.

În tabelul 2.5. sunt prezentate rezultatele obținute la evaluarea convingerilor adolescenților.

Tabelul 2.5. Indicii medii ai convingerilor la adolescenți (ABS-II, puncte)

Varibilele	Vârstă	14-15	16	17	18	19	Media
Convingeri	IR	86.07	79.83	75.38	80.86	80,10	80.45
	R	57.32	55.24	61.02	57.81	60,52	58.38
DEM	IR	19.83	19.04	17.69	18.51	17,98	18.61
	R	14.96	13.56	15.49	14.77	14,70	14.70
SD/GE	IR	21.39	18.43	20.39	20.88	20,93	20.41
	R	12.99	11.52	13.13	12.93	12,98	12.71
LFT	IR	21.07	20.39	18.66	19.92	19,35	19.88
	R	14.08	14.02	15.11	14.25	14,67	14.43
AWF	IR	22.76	21.02	18.36	21.00	20,02	20.63
	R	13.87	14.76	15.39	14.27	14,95	14.65
Confort	IR	27.28	25.78	24.97	26.74	25,72	26.10
	R	17.75	17.37	20.16	19.14	18,63	18.61
Aprobare	IR	28.11	25.48	23.93	25.67	25,88	25.82
	R	20.20	18.02	19.77	19.28	20,35	19.52
Realizare	IR	30.84	28.39	26.38	28.47	27,09	28.23
	R	19.63	19.76	21.03	19.38	20,44	20.05

*IR – irațional; R – rațional; DEM – cerință obligatorie; SD/GE – deprecierea și evaluarea globală; LFT – toleranță scăzută la frustrare; AWF – convingeri catastrofice.

Analiza datelor obținute la evaluarea convingerilor ne permite să constatăm dominarea convingerilor iraționale pe parcursul întregii vârste adolescente, media constituind 80,84 p. Conform părerilor științifice, convingerea irațională este considerată ca fiind incorectă, alogică, incongruentă cu realitatea obiectivă și blochează atingerea scopurilor subiectului, pe când convingerile raționale sunt fundamentale, bazate pe realitatea empirică, se axează pe logică favorizând atingerea scopurilor. Convingerile iraționale despre evenimentele de activare negativă dau naștere unor răspunsuri cognitive, afective, comportamentale și fiziologice disfuncționale.

Etalonul orientativ pentru scorul total (139,51 p.), construit în baza datelor obținute pe eșantion, se încadrează în iraționalitatea ridicată specifică pentru vârsta adolescentină.

2.3. Caracteristicile orientărilor valorice ale tinerilor

În scopul evaluării valorilor, ca și componentă principală a OV, am utilizat același instrument, ca și în cazul adolescenților (tehnica de identificare a valorilor, Anexa 2). Din cele 37 de valori propuse, subiecții au evidențiat valorile după care se conduc actualmente în viața cotidiană, fiind cele semnificative pentru aceștia. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.6.

Analiza indicilor medii ai orientărilor de valoare la tineri ne permite să constatăm plasarea predominantă a unor valori la începutul vârstei adolescente, scăderea treptată spre 35 de ani și înlocuirea treptată a pozițiilor cu unele mai puțin dominante sau scăzute. Această concluzie poate fi ilustrată prin valoarea *realizare* (achievement) care este relativ scăzută până la 24 de ani (media

fiind de 0,81 p.), dar de la 25 de ani – ocupă poziția dominantă (1,0 p.) în ierarhia sistemului valoric. Aceeași dinamică pozitivă este specifică pentru valorile: fericirea familiei (Family happiness), învățare, entuziasm, provocare, activitate fizică. Valorile care își schimbă pozițiile prioritare spre cele mai inferioare sunt: apartenență (belonging), egalitate (equality), conducere (leadership), prosperitate, autoexprimare.

**Tabelul 2.6. Indicii medii ai valorilor deținute de către tineri
(tehnica Identificarea valorilor, puncte)**

Valori \ Vârstă	20	21	22	23	24	25-35	Media
Realizare/ împlinire	0,86	0,72	0,83	0,83	0,81	1,00	0,84
Avansare	0,66	0,61	0,83	0,83	0,8	0,75	0,75
Autonomie	0,72	0,78	0,83	0,92	0,6	0,69	0,76
Echilibru	0,79	0,78	0,92	0,75	0,6	0,62	0,74
Apartenență	0,52	0,44	0,75	0,75	0,4	0,31	0,53
Creație	0,59	0,61	0,75	0,75	0,4	0,57	0,61
Provocare	0,52	0,5	0,75	0,33	0,2	0,65	0,49
Competitivitate	0,52	0,28	0,33	0,67	0,4	0,44	0,44
Creativitate	0,76	0,72	0,67	0,92	0,6	0,70	0,73
Binefacere	0,66	0,61	0,92	0,5	0,6	0,61	0,65
Antreprenoriat	0,48	0,28	0,5	0,83	0,4	0,44	0,49
Egalitate	0,69	0,67	0,83	0,58	1	0,49	0,71
Entuziasm	0,66	0,78	0,58	0,5	0,2	0,65	0,56
Faimă	0,34	0,28	0,5	0,83	0,4	0,60	0,49
Fericirea familiei	0,72	0,78	0,83	0,92	1	0,92	0,86
Siguranță financiară	0,83	0,89	0,92	0,92	0,2	0,79	0,76
Prietenie	0,79	0,78	0,92	0,75	0,8	0,65	0,78
Armonie	0,9	0,78	0,75	0,92	0,8	0,79	0,82
Sănătate	0,9	0,89	0,92	0,83	1	0,95	0,92
Ajutorul celorlalți	0,72	0,61	0,83	1	0,4	0,57	0,69
Independență	0,86	0,78	1	0,58	1	0,57	0,80
Integritate	0,59	0,39	0,58	0,75	0,4	0,65	0,56
Conducere	0,62	0,5	0,75	0,83	0,6	0,39	0,62
Învățare	0,62	0,83	0,83	0,83	0,8	0,79	0,78
Timp liber	0,72	0,78	0,83	0,75	0,8	0,79	0,78
Perfecționare personală	0,66	0,56	0,75	0,42	0,6	0,54	0,59
Activitate fizică	0,72	0,67	0,42	0,75	0,6	0,74	0,65
Recunoaștere	0,66	0,61	0,75	0,92	0,6	0,64	0,70
Respect	0,72	0,83	0,92	0,58	1	0,82	0,81
Asumarea riscurilor	0,48	0,44	0,58	0,75	0,4	0,39	0,51
Siguranță	0,66	0,5	0,75	0,83	0,6	0,54	0,65
Protecție	0,55	0,5	0,83	0,75	0,6	0,52	0,63
Autoexprimare	0,72	0,78	0,75	0,75	0,6	0,82	0,74
Spiritualitate	0,55	0,39	0,75	0,58	0,8	0,52	0,60
Statut	0,48	0,33	0,58	0,58	0,4	0,61	0,50
Munca în echipă	0,66	0,44	0,58	0,92	0,6	0,61	0,63
Prosperitate	0,59	0,56	0,92	0,60	0,6	0,61	0,66

Totodată, evidențiem unele valori care își mențin pozițiile în cadrul sistemului de valori pe parcursul întregii vârste de tinerețe: sănătate, autonomie, competitivitate, asumarea riscurilor, protecție, antreprenariat. Vârsta tinereții este o perioadă de dezvoltare intensă a personalității, etapa în care se schimbă prioritățile stabilite anterior: educația continuă, integrarea în câmpul muncii, crearea familiei, extinderea relațiilor sociale, dezvoltarea și creșterea profesională. Particularitățile ierarhizării orientărilor valorice determinate în cadrul studiului ne permit să scoatem în evidență comportamentele, atitudinile, convingerile specifice valorilor dominante. Dacă vom compara orientările valorice ale adolescenților cu orientările valorice ale tinerilor, vom putea conchide că pentru tineri este caracteristică o anumită stabilitate, armonizare, maturizare, care se obțin prin implicațiile active în mediul social, autoidentificare, realizarea rolurilor, obținerea unor noi stataturi și prin acumularea experiențelor importante.

Pentru obținerea datelor valide referitoare la particularitățile manifestării valorilor tinerilor, am aplicat chestionarul *Valorilor profesionale* (D. Super). Prezentăm în continuare (Tabelul 2.7.) datele obținute de către subiecții de vârsta tinereții ca urmare a utilizării chestionarului privind valorile profesionale.

**Tabelul 2.7. Indicii medii ai valorilor profesionale ale tinerilor
(chestionarul, D. Super, puncte)**

Valori profesionale \ Vârstă	20	21	22	23	24	25-35
Altruism	11,64	13,07	13,08	12,40	11,8	12,13
Simț estetic	11,61	10,21	12,69	12,20	12,2	11,07
Creativitate	11,29	11,21	12,54	12,40	12,8	12,20
Stimulare intelectuală	11,54	11,36	12,62	11,00	11,7	11,27
Reușită obiectivată	11,57	12,00	13,69	12,20	13,6	12,73
Independență	11,14	10,71	12,38	10,60	11,8	11,93
Prestigiu	11,11	10,36	13,62	10,40	13,4	12,53
Conducere	10,25	9,64	10,69	9,60	12,1	11,40
Avantaj material	10,71	12,00	13,31	11,40	12,7	12,00
Siguranță	11,57	12,00	13,00	12,40	13	12,33
Ambianța de lucru	12,64	13,57	14,62	13,60	14,8	13,87
Relații cu superiorii	11,96	12,29	13,62	13,20	13,5	13,13
Relații cu colegii	12,00	11,57	13,08	12,20	12,8	12,00
Stilul de viață	12,25	13,57	14,23	13,40	14,2	13,40
Varietate	9,86	11,71	13,15	11,20	13,1	12,13

Analiza indicilor medii din cele acordate valorilor profesionale ale tinerilor ne permite să constatăm dinamica pozitivă în plan general comparativ cu rezultatele adolescenților. Punctaj maxim menține *ambianța de lucru* (13,87 p.), fiind tot mai valorificată spre 25-35 de ani. Aprecieri maximă se acordă *stilului de viață* (13,40 p.), ceea ce se *asociază cu activități ce permit un mod de viață raliat la aspirațiile propriei persoane, se preferă anumite profesii cu program neregulat,*

care implică deplasare, călătorii etc. Comparativ cu perioada adolescenței, constatăm creșterea valorii *avantaj material* (12,0 p.), fiind mai apreciată la 22 și 24 de ani. Cei mai scăzuți indici evidențiem la *simțul estetic* (care variază între 10 și 12 puncte), ceea ce indică neglijarea *profesiilor care permit realizarea unor obiecte estetice de artă, artizanat etc.*

**Tabelul 2.8. Indicii medii ai orientărilor valorice ale tinerilor
(testul M. Rokeach, puncte)**

Valori terminale	20	21	22	23	24	25-35	Total	Valori instrumentale	20	21	22	23	24	25-35	Total
viață activă	3,93	3,80	4,31	4,2	4,27	4,08	24,59	acuratețe	4,00	3,67	4,00	4	4,18	4,08	23,93
înțelegerea vieții	4,26	4,47	4,46	4,6	4,64	4,33	26,76	politețe	4,44	3,93	4,54	5	4,82	4,33	27,07
sănătate	4,22	4,53	4,69	4,6	4,73	4,75	27,53	exigențe înalte	3,56	3,33	3,85	4,2	3,45	3,42	21,81
muncă interesantă	4,00	4,07	4,15	4,6	4,45	4,25	25,53	energia de viață	3,78	3,73	3,77	4,4	3,64	3,79	23,11
frumusețea naturii, artei	3,67	3,80	4,00	4,2	4,09	4,29	24,05	punctualitate	3,96	3,73	3,92	4,2	4,45	4,29	24,57
dragoste	4,44	4,00	4,46	5	4,73	4,83	27,47	independență	4,11	4,20	4,38	4,2	4,64	4,38	25,91
bunăstare materială	4,19	4,07	4,38	4,6	4,45	4,04	25,73	intransigență	3,56	2,93	3,31	3,8	3,09	3,29	19,98
prieteni buni	4,00	4,00	4,38	4,8	4,45	3,88	25,51	valori profesionale	4,22	4,13	4,54	4,8	4,64	4,75	27,08
apreciere socială	3,59	3,47	3,46	4,2	3,91	4,08	22,71	responsabilitate	4,37	4,13	4,31	4,4	4,82	4,33	26,36
cunoaștere	4,19	4,40	4,38	4,4	4,27	4,17	25,81	raționalism	4,11	4,40	4,38	4,6	4,73	4,63	26,85
viață productivă	3,81	4,40	4,15	4,4	4,27	4,08	25,12	autocontrol	3,96	4,13	4,08	3,8	4,45	3,92	24,34
dezvoltare	4,15	4,40	4,38	4,4	4,36	4,33	26,03	curaj susținerea părerii	3,85	3,93	3,92	4,2	4,45	4,50	24,86
distracții	3,81	3,27	3,69	4	3,45	3,21	21,44	voință puternică	3,96	4,07	4,23	4,2	4,45	4,46	25,37
libertate	4,00	4,00	4,38	4,4	4,00	3,96	24,74	indulgență	3,96	4,00	4,15	4,2	4,36	4,25	24,93
viața familiei fericite	4,30	4,20	4,62	4,6	4,55	4,42	26,67	viziuni largi	3,74	3,67	3,62	3,8	3,64	3,75	22,21
fericirea altora	4,04	3,87	4,23	3,8	4,18	3,92	24,03	onestitate	3,81	4,20	4,23	4,6	4,91	4,46	26,21
creație	3,74	3,60	3,54	3,8	3,64	3,46	21,77	eficiență în activitate	3,70	3,93	4,15	4	4,00	3,75	23,54
încrederea în sine	4,30	4,40	4,62	4,4	4,82	4,54	27,07	colegialitate	3,81	3,53	3,92	4,2	3,91	3,96	23,34
Total	72,6	72,73	76,3	79	77,3	74,63	452,57	Total	70,9	69,7	73,3	76,6	76,6	74,33	441,47

Testul *Orientărilor valorice* elaborat de M. Rokeach a fost aplicat cu scopul determinării valorilor terminale și instrumentale, fiind eficient pentru evaluarea sistemului de valori în special în tinerețe, vârsta când se produc diverse schimbări în sfera personalității. La examinarea rezultatelor din tabelul 2.8. observăm mai multe valori terminale ca fiind prioritare și le plasăm pe

rangul I (întâi): *sănătate* (27,53 p.), *dragoste* (27,47 p.), *încredere în sine* (27,07 p.), *înțelegerea vieții* (26,76 p.), *dezvoltare* (26,03 p.). Pe rangul II (doi), cu o preponderență mai scăzută, se plasează majoritatea valorilor tinerilor și pentru rangul III (trei) revine un număr mai mic: *aprecierea socială* (22,71 p.), *creație* (21,77p.), *distracții* (21,44 p.). Analiza scorurilor totale acumulate scoate în evidență cele predominante cum ar fi: *valori profesionale proprii* (27,08 p.), *politețe* (27,07 p.), *raționalism* (26,85 p.), *responsabilitate* (26,36 p.). Asigurarea valorilor terminale se realizează prin promovarea valorilor instrumentale la tineri, prin lărgirea orizontului de cunoștințe și o cultură înaltă, conștiinciozitate.

Pentru a confirma rezultatele analizei comarative desfășurate în baza scorurilor generale, am utilizat *Testul rangurilor* (r) lui Pearson (Tabelul A 4.4 din Anexa 4). Am obținut coeficientul de corelație înalt la mediile generale ale valorilor terminale și instrumentale – $r=0,739$; $p \leq 0,001$, ceea ce confirmă relația strânsă dintre valorile studiate. Subliniem faptul că relația dintre valorile-scop și valorile-mijloc este mai strânsă la vârsta tinereții, comparativ cu vârsta adolescentină.

Analiza datelor statistice scoate în evidență corelațiile pozitive semnificative de înaltă intensitate ale valorii terminale *sănătate* cu următoarele valori instrumentale: *responsabilitate* ($r=0,494$; $p \leq 0,001$) manifestată prin conștiinciozitate; *politețe* ($r=0,406$; $p \leq 0,001$); *raționalism* ($r=0,377$; $p \leq 0,001$) exprimat prin atitudine, capacitate reflexivă și luarea deciziilor ferme; *punctualitate* ($r=0,312$; $p=0,004$) – caracterizată prin respectarea disciplinei. Valoarea-scop *dragostea*, reflectată prin dragoste spirituală și fizică, corelează strâns cu *responsabilitatea* ($r=0,396$; $p \leq 0,001$); *valorile profesionale proprii* ($r=0,364$; $p=0,001$); *politețe* ($r=0,305$; $p=0,004$); *colegialitate* ($r=0,308$; $p=0,004$) – manifestată prin sensibilitate și acordarea ajutorului altora. Valoarea terminală *încrederea în sine* este susținută de *voința puternică* ($r=0,313$; $p=0,003$) care se exprimă prin capacitatea de a sta pe poziția sa, de a nu ceda în fața greutăților; *politețe* ($r=0,304$; $p=0,004$); *responsabilitate* ($r=0,299$; $p=0,005$); *independență* ($r=0,295$; $p=0,006$); *punctualitate* ($r=0,250$; $p=0,02$).

Remarcăm faptul, că valorile instrumentale: *responsabilitatea*, *politețea*, *punctualitatea* stimulează dinamica pozitivă a mai multe valori terminale ale personalității în perioada tinereții.

Studiul realizat în vederea determinării particularităților dinamicii valorilor deținute de tinerii contemporani ne permite să constatăm:

- tinerilor le sunt caracteristice următoarele valori terminale – *sănătate*, *dragoste*, *încredere în sine* și *dezvoltare* – promovate și asigurate prin valori instrumentale: *politețe*, *responsabilitate*, *raționalism*, *punctualitate*, *colegialitate*.
- definitivarea valorilor profesionale se produce la vârsta tinereții, atunci când are loc confruntarea nemijlocită cu necesitățile personale și profesionale ale subiectului.

Un alt obiectiv la aceasta etapă de cercetare îl constituie diagnosticarea comportamentului tinerilor și determinarea particularităților de manifestare a acestuia în mediul educațional. În acest scop a fost aplicat testul comportamentului în situații conflictuale (Thomas-Kilmann, testul de diagnosticare strategiei comportamentale, L. I. Vasserman).

Datele obținute sunt prezentate în tabelul 2.9. Examinarea atentă a rezultatelor subiecților de vârstă tinereții ne permite să evidențiem cel mai înalt scor din mediile pe eșantion pentru vârstă respectivă la variabila *compromis* (8,71 p.) – ceea ce înseamnă că subiecții sunt interesați nu doar de propria lor personalitate, dar și de stabilirea relațiilor cu ceilalți. Aceasta îi determină să recurgă la compromisuri, convingeri pentru ca fiecare parte implicată să câștige câte ceva. Tinerii evaluează foarte bine situațiile de criză, pentru a le depăși pot renunța temporar la scopurile personale. Cel mai înalt indice este obținut la vârsta de 20 de ani (13,14 p.). Stabilitatea în manifestările comportamentului de compromis se observă de la 24 ani (7,8 p.) până la 35 de ani (7,6 p.).

Tabelul 2.9. Indicii medii ai manifestărilor comportamentale ale tinerilor în situații conflictuale (Thomas-Kilmann, puncte)

Vârsta, ani	Confruntare	Colaborare	Compromis	Evitare	Acomodare
20	5,48	5,31	13,14	5,9	6,62
21	4,94	5,38	7,25	7,25	6,06
22	5,31	5,69	7,69	5,85	5,46
23	4,4	5,6	8,8	5,8	5,4
24	4	5,7	7,8	4,6	7,9
25-35	5,53	5,13	7,6	5,07	6,53
Media	4,94	5,47	8,71	5,75	6,33

Rezultatele aproape identice de nivelul mediu sunt constatate la *evitare* (5,75 p.) și *colaborare* (5,47 p.), ceea ce arată, că situațiile conflictuale sunt interpretate ca și probleme ce trebuie rezolvate. Cu acest scop tinerii încearcă să găsească soluții câștigătoare pentru ambele părți. Soluția găsită poate duce la îmbunătățirea relațiilor prin reducerea tensiunii dintre două persoane sau grupuri. Manifestările comportamentale de colaborare în situații de conflict nu dispar, acestea sunt menținute de tineri până nu se găsesc o soluție de care să fie mulțumite ambele părți. Cel mai înalt indice de colaborare este de la 22 de ani (5,69 p.).

Comportamentul de *evitare* indică asupra faptului că tinerii uneori recurg la depărtare de zonele de conflict și evită persoanele care creează sau întrețin stări conflictuale, ceea ce poate fi explicat prin insuficientă experiență și neajutorare și, în consecință, consideră că mai bine să te retragi decât să întri în conflict. Cel mai înalt indice la evitare este la vârsta de 21 ani (7,25 p.).

Pentru cercetarea comportamentului subiecților experimentali am aplicat testul lui Vasserman, care ne permite identificarea tipului de comportament. În figura 2.5 sunt prezentate rezultatele obținute la tineri.

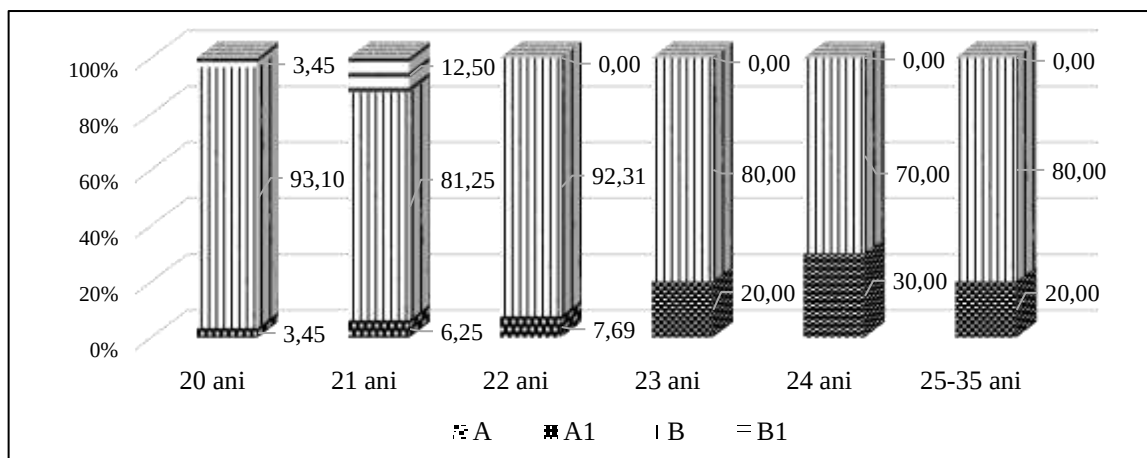


Fig. 2.5. Repartiția tinerilor conform tipului de comportament (testul Vasserman, %)

Analiza datelor elucidate în figura 2.5. permite să constatăm o relativă stabilitate în manifestarea comportamentului de tipul B la subiecții de 22 de ani, corelat cu tipul comportamental condiționat A1, care poate fi descris prin activism ridicat, insistență, includerea activă în muncă, orientarea spre scop, insuficiența timpului pentru odihnă, compensat cu pedantismul în activitate; luarea rapidă a deciziilor; tind spre succes, liderism, manifestă tendința permanentă de perfecționare a rezultatelor muncii. Numărul de subiecți cu tipul comportamental B variază între 90-80%, de la vârstă de 22-35 de ani.

Pentru cercetarea particularităților manifestărilor în sfera emoțională a tinerilor au fost aplicate Scalele diferențiale ale emoțiilor (C. Izard).

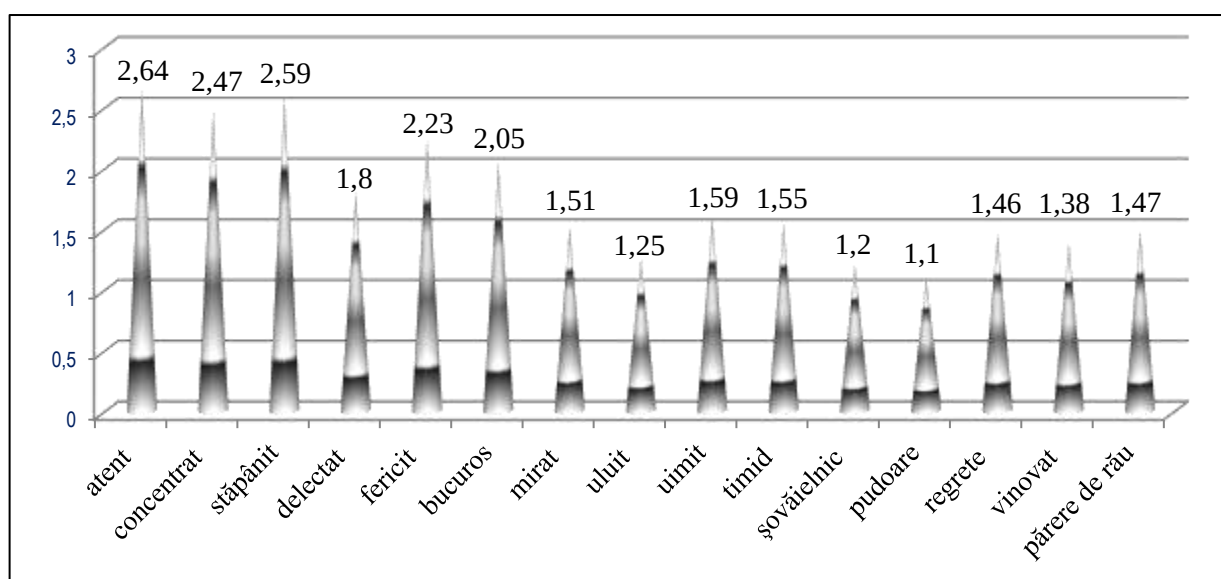


Fig. 2.6. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale tinerilor (Scalele lui C. Izard, puncte)

Analiza indicilor medii ai emoțiilor pozitive ale tinerilor, prezentate în figura 2.6, permite să evidențiem cele mai înalte rezultate la primele două scale, care susțin în totalitate sau mai puțin – dispoziția pozitivă. Scala C1 se caracterizează prin punctajul cel mai înalt la stările afective de *a fi atent* (2,64 p.), *stăpânit* (2,59 p.), *concentrat* (2,47 p.) exprimate prin mișcări expresive specifice sau tendințe de acțiune care ajută la stabilirea emoției pozitive. Scala C2 cuprinde sistemul de emoții de *a fi fericit* (2,23 p.), *bucuros* (2,05 p.) și *delectat* (1,8 p.). Aceste rezultate pot fi explicate prin argumentul lui C. Izard: „în mod normal, dispoziția fericită este o funcție a unui sistem neuronal influențat genetic, care funcționează mai mult sau mai puțin continuu pentru a genera starea emoțională caracteristică subiecților”. Stările emoționale la celelalte scale sunt relativ mai scăzute, ocupând poziția sub medie. Cei mai mici indici au acumulat stările emoționale de *pudoare* (1,1 p.) manifestate prin comportamente de jenă, de a fi șovăielnic (1,2 p.) și caracterizate prin conduite lipsite de fermitate, siguranță.

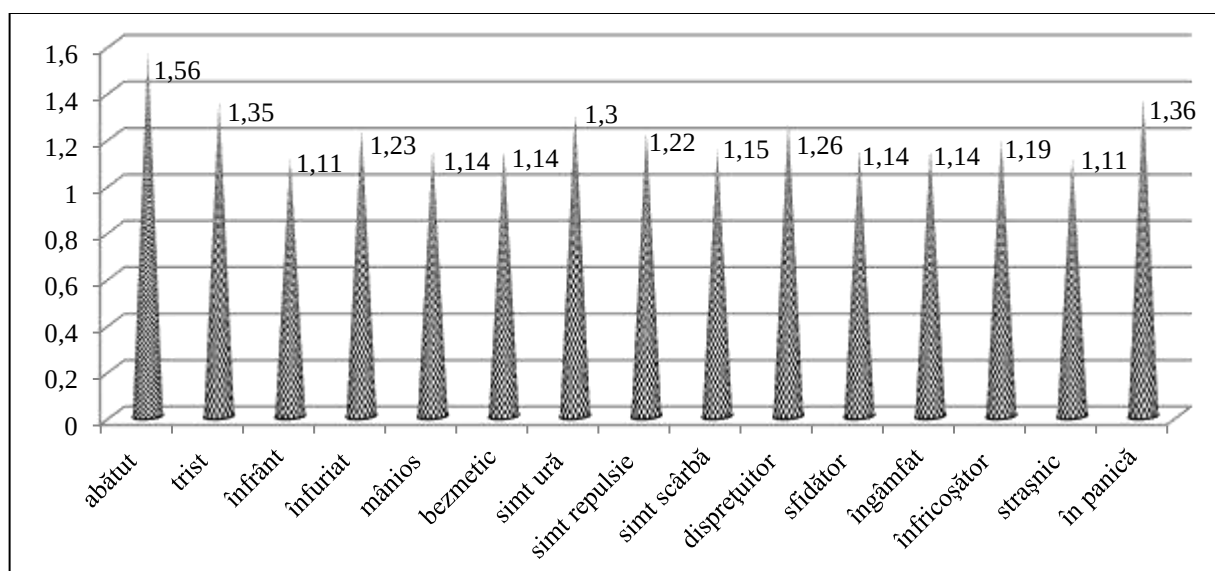


**Fig. 2.7. Indicii medii ai emoțiilor negative ale tinerilor
(scalele lui C. Izard, puncte)**

Analizând rezultatele indicilor medii ai emoțiilor negative ale tinerilor (Figura 2.7), putem afirma, că acestea sunt cu mult mai scăzute comparativ cu cele ale elevilor de vârstă adolescentină și datele stărilor emoționale pozitive. Această constatare poate fi explicată prin faptul, că perceperea vizuală, auditivă a unor scene și implicarea proceselor de activare a emoțiilor din sistemele cognitive, exprimate în aprecieri, atribuții cauzale, judecăți și răspunsuri emoționale adecvate, indică asupra maturității și trecerea la vârsta tinereții. Reglarea răspunsurilor emoționale se datorează și experiențelor acumulate, capacității de a diferenția și selecta după prioritățile stabilite, a determinării, în timp apropiat, a locului tinerilor în plan personal și profesional, aceștia fiind orientați preponderent spre realizarea scopurilor formulate.

Unul din obiectivele cercetării îl constituie studierea atitudinilor subiecților de vârstă tinereții. Pentru evaluarea manifestărilor atitudinale a fost utilizat instrumentul de diagnosticare a *Atitudini adoptate cel mai frecvent* propus de Fabrice Lacombe. Acesta permite autoevaluarea propriei poziții față de obiectele și subiecții din lumea înconjurătoare, este specifică modului de acționare în baza evaluării afirmațiilor propuse de la 0 la 3 puncte, reflectând starea internă a subiecților.

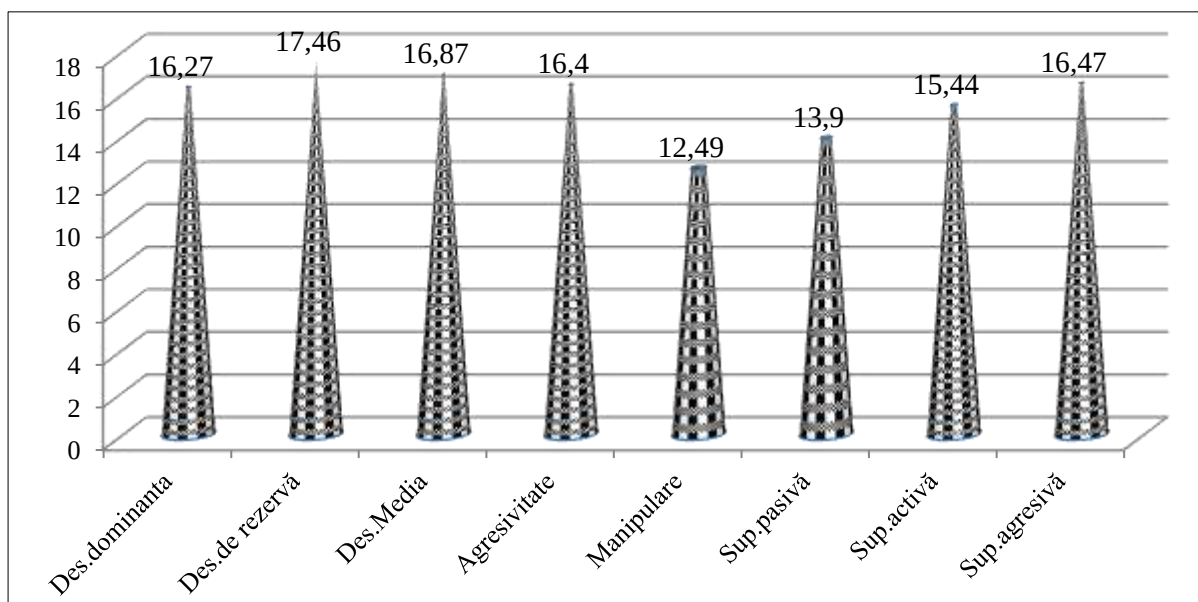


**Fig. 2.8. Indicii medii ai atitudinilor tinerilor
(testul lui Fabrice Lacombe, puncte)**

Figura 2.8. reflectă rezultatele tinerilor referitoare la tendințele atitudinale manifestate. Examinarea datelor tinerilor permite a distinge câțiva indici care se evidențiază pe fonul celorlalți. Cel mai înalt indice (16,87 p.), ca și în cazul subiecților de vârstă adolescentină, se remarcă la media atitudinii *de deschidere*, care se caracterizează prin modul liber de relaționare, comunicabilitate, deși unele momente rămân de a fi concretizate, clarificate în vederea determinării atitudinii clare și stabile. Comparativ cu tendințele atitudinale manifestate, evidențiem *supunerea agresivă* (16,47 p.), care poate fi descrisă prin retragerea în sine într-o opoziție pasivă, cinism, luare în râs, ceea ce demonstrează opoziția subiectului față de situație sau realitate, ceea ce indică asupra conturării treptate a poziției interne a tinerilor. Unele din cele mai scăzute rezultate le evidențiem la *supunere pasivă* (13,9 p.) care se manifestă prin retragere în sine, acceptarea fără discernământ, fugă pasivă.

Pentru investigarea convingerilor la tineri am aplicat Scala ABS II după R. Di Giuseppe et al. Pentru oferirea răspunsurilor la afirmațiile propuse timpul nu a fost limitat, tinerii au fost rugați să răspundă cât mai sincer, specificându-se că nu există răspunsuri bune sau rele.

Tabelul 2.10. Indicii medii ai convingerilor la tineri (ABS-II, puncte)

Varibilele	Vârstă	20	21	22	23	24	25-35	Media
Convingeri	IR	72.90	65.00	67.77	72.6	66.8	64.93	68.33
	R	47.66	45.31	43.23	40	47.7	33.80	42.95
DEM	IR	17.28	16.19	17.85	18	16.5	17.87	17.28
	R	11.24	11.69	10.62	8.6	10.9	8.53	10.26
SD/GE	IR	15.83	13.69	11.15	9.2	12.8	11.00	12.28
	R	10.10	8.31	7.38	7.2	10.3	5.80	8.18
LFT	IR	19.93	17.06	19.08	23.6	17.7	18.33	19.28
	R	12.66	12.38	13.23	12.4	14.3	10.07	12.50
AWF	IR	18.69	17.00	18.46	19.2	19.1	16.47	18.15
	R	12.76	11.94	11.00	11.4	10.9	8.93	11.15
Confort	IR	24.59	22.31	24.46	25	24	22.60	23.83
	R	15.79	14.69	15.15	11.6	15.3	11.07	13.93
Aprobare	IR	22.55	17.44	17.46	17	17	15.27	17.79
	R	15.90	14.13	12.31	14.6	16	10.00	13.82
Realizare	IR	25.41	24.75	25.46	29	26.1	26.27	26.17
	R	16.59	16.31	15.23	13.2	16.4	12.53	15.04

*IR – irațional; R – rațional; DEM – cerință obligatorie; SD/GE – deprecierea și evaluarea globală; LFT – toleranță scăzută la frustrare; AWF – convingeri catastrofice.

Examinarea datelor din tabelul 2.10. evidențiază scăderea convingerilor iraționale la tineri comparativ cu cele ale adolescenților. Constatăm prezența evaluărilor absolutiste la tineri, care au tendință de a favoriza apariția convingerilor iraționale. Este de apreciat dominarea variabilei de aprobare, acceptare a situațiilor de eșec prin necondamnări ale propriei persoane, proiectându-se pentru posibile șanse de a atinge rezultatele pozitive propuse și așteptate. Această poziție poate duce la modificarea toleranței scăzute la frustrare, adică subiectul va avea forțe cognitive de a crede că poate fi fericit chiar dacă va apărea ceva ce n-ar trebui să apară în nici un caz.

2.4. Conexiuni funcționale în structura orientărilor valorice

Demersul cercetării continuă prin realizarea unuia din obiectivele ce vizează determinarea particularităților manifestării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; scoaterea în evidență a semnificației diferențelor orientărilor valorice. În figura 2.9. sunt prezentați comparativ indicii medii ai valorilor deținute de adolescenți și tineri.

Examinarea acestor indici ne oferă posibilitatea să evidențiem plasarea pe primul loc a valorilor precum *realizare/împlinire* (0,87 p. – la adolescenți și 0,84 – la tineri) și *fericirea familiei* (0,83 p. – la adolescenți; 0,86 p. – la tineri) care sunt aproape identice la ambele vârste ale subiecților lotului experimental. Analiza comparativă a datelor reliefează modificarea indicilor la variabila de *sănătate* – de la 0,76 p. la adolescență – cu creștere până la 0,92 p. la tinerețe, ceea ce înseamnă că odată cu vârsta, semnificația *sănătății* devine tot mai actuală. Schimbare spre creștere de la adolescență la tinerețe se observă la *respect* de la 0,75 p. la 0,81 p. Totodată, variabila

învățare este relativ stabilă atât în adolescență (0,79 p.), cât și în tinerețe (0,78 p.), ceea ce confirmă valorificarea studiilor de subiecții contemporani. Dorința de a fi independent devine tot mai puternică spre tinerețe și, respectiv, *autonomia* crește de la 0,69 p. până la 0,76 p. Pe parcursul maturizării, subiecții cercetați valorifică tot mai mult siguranța financiară și la tinerețe constituie 0,76 p. (majorându-se de la 0,69 p. din perioada adolescenței). Semnificația diferențelor indicilor medii a fost confirmată prin intermediul testului *t-Student* și identificată media fiecărui grup independent, care confirmă cele expuse de mai sus (Anexa 4).

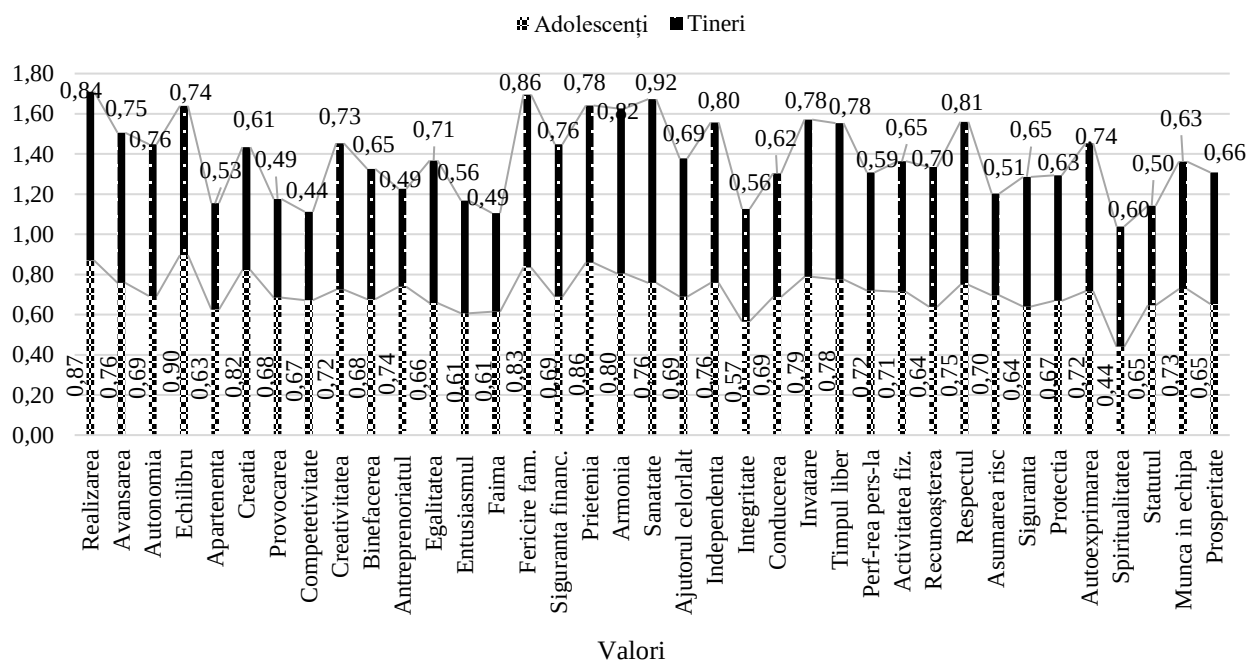


**Fig. 2.9. Indicii medii generali ai valorilor deținuți de adolescenți și tineri
(tehnica Identificarea valorilor, puncte)**

În urma analizei comparative a datelor observăm, că sunt variabile valorile cărora se diminuează spre tinerețe: prietenia (0,78 p.), echilibrul (0,74 p.), muncă în echipă (0,63 p.), conducere (0,62 p.), antreprenoriat (0,49 p.). Analiza indicilor medii indică asupra faptului, că pe parcursul adolescenței și tinereții se produce reevaluarea lucrurilor cu acordarea semnificației obiective la moment pentru subiect, oferind o prioritate în cadrul întregului sistem de valori al personalității. Constatăm faptul, că pentru eșantionul de subiecți este de actualitate majoră valoarea autorealizare, fericirea familiei, sănătate (indicii oscilează de la o vârstă la altă).

Totodată, remarcăm stabilitatea indicilor relativ scăzuți – atât la vârstă adolescență, cât și la vârstă tinerețe –, la valori cum ar fi: spiritualitate, entuziasm, integritate, faimă, binefacere, provocare. Din cele enumerate, remarcăm valorile care se referă la cele morale, cărora nu se acordă atenție corespunzătoare în rândul adolescenților și tinerilor. Conștientizarea valorilor morale necesită înțelegerea acestora, trăire afectivă intensă, deducerea importanței și necesității din propria experiență. Pentru a determina semnificația diferențelor dintre variabilele valorilor

deținute de adolescenți și tineri am aplicat testul *t-Student* prin intermediul programului SPSS-16.0 (Anexa 4, Tabelul A 4.1).

Prin intermediul testului (F) *Levene* am testat egalitatea varianțelor populațiilor din care provin eșantioanele noastre de adolescenți și tineri. Prin intermediul testului F am verificat ipoteza noastră de nul care afirmă că varianțele populațiilor din care provin eșantioanele sunt egale. Analiza datelor expuse în tabelul A 4.1 din Anexa 4 ne-a permis să respingem ipoteza de nul și să afirmăm că varianțele celor două populații sunt diferite, ceea ce ne lasă să extragem datele testului *t-Student* de pe rândul *varianțe egale neatribuite*. Prin urmare, evidențiem variabilele la care am obținut diferențele semnificative după criteriul vârstă (adolescenți-tineri):

- *autonomie* – $F=46,070$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-3,038$; $p=0,003$;
- *creație* – $F=38,175$; $p \leq 0,001$; $t(380)=3,347$; $p=0,001$;
- *antreprenoriat* – $F=10,634$; $p=0,001$; $t(380)=3,722$; $p \leq 0,001$;
- *entuziasm* – $F=20,415$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-1,993$; $p=0,048$;
- *siguranță financiară* – $F=54,417$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-3,346$; $p=0,001$;
- *sănătate* – $F=50,043$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-3,532$; $p=0,001$.

În intenția de a obține date cât mai valide din evaluarea valorilor adolescenților și tinerilor, am utilizat mai multe instrumente. Următorul instrument de alternativă a fost *chestionarul valorilor profesionale* (*D. Super*). Pentru comparare eficientă a valorilor profesionale ale adolescenților și tinerilor, am inclus indicii medii pe vârste în figura 2.10.

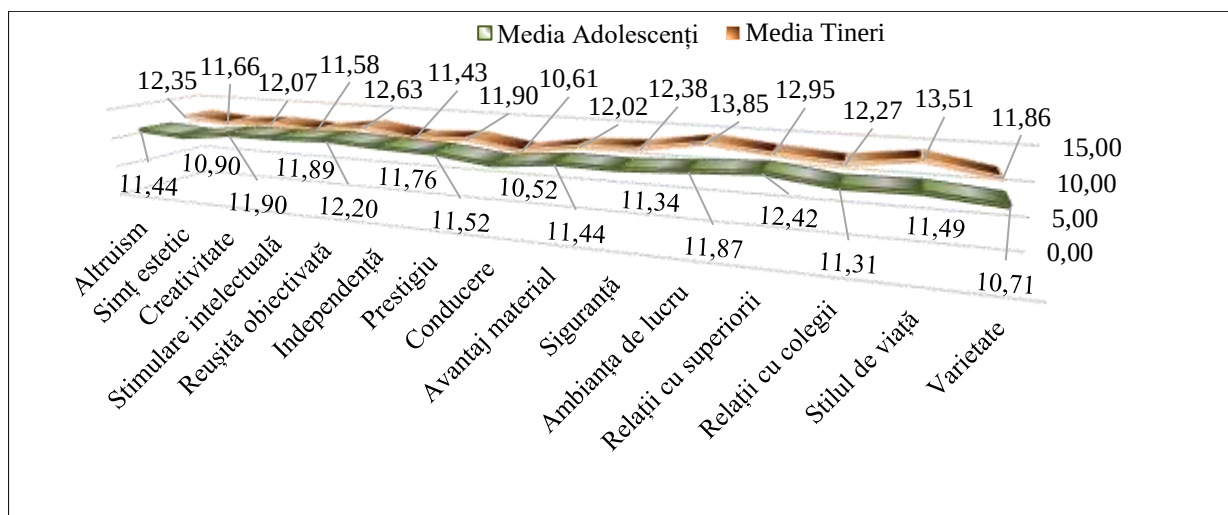


Fig. 2.10. Indicii medii generali ai valorilor profesionale la adolescenți și tineri (chestionarul lui D. Super, puncte)

Analiza comparativă a datelor din figura 2.10. reflectă dinamica stabilă în menținerea unor valori atât pe parcursul vârstei adolescente, cât și a tinereții, cu creșterea mai intensificată a indicilor, ceea ce înseamnă că orientarea definitivă în domeniul profesional se produce, totuși, în

adolescență, dar determinarea afirmativă se face în tinerețe. Din figura de mai sus se observă specificul identificării profesionale în perioada adolescenței și tinereții. Conform analizei datelor constatăm indicii scăzuți în perioada adolescenței, dar la vârstă tinereții iese în evidență evoluția pozitivă în orientarea profesională și dezvoltarea valorilor profesionale. În urma comparării rezultatelor subiecților din două eșantioane, evidențiem că cei mai înalți indici pentru tinerii se conturează la *ambianța de lucru* (13,85 p.), *stilul de viață* (13,51 p.), *relații cu superiorii* (12,95 p.). Pentru perioada adolescenței distingem ca fiind prioritari *relațiile cu superiorii* (12,42 p.) și *reușita obiectivată* (12,20 p.).

În vederea confirmării semnificației diferențelor între variabilele studiate la vârstele adolescenței și tinereții, am aplicat testul *t-Student* prin intermediul Programului SPSS-16,0. Analiza datelor obținute (Tabelul A 4.2, din Anexa 4) reliefează diferențele semnificative la adolescenți și tineri la următoarele valori profesionale:

- *Altruism* – $F=14,034$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-3,779$; $p \leq 0,001$;
- *Simț estetic* – $F=2,695$; $p=0,102$; $t(380)=-3,941$; $p \leq 0,001$;
- *Conducere* – $F=0,778$; $p=0,378$; $t(380)=-2,782$; $p=0,006$;
- *Siguranță* – $F=24,310$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-2,958$; $p=0,003$;
- *Ambianță de lucru* – $F=43,984$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-6,892$; $p \leq 0,001$;
- *Relații cu colegii* – $F=4,90$; $p=0,027$; $t(380)=-4,075$; $p \leq 0,001$;
- *Stil de viață* – $F=10,541$; $p=0,001$; $t(380)=-7,385$; $p \leq 0,001$;
- *Varietate* – $F=19,870$; $p \leq 0,001$; $t(380)=-4,296$; $p \leq 0,001$.

Compararea datelor generale ale valorilor profesionale pe eșantionul de adolescenți cu cele ale eșantionului de tineri ne permite să constatăm ca fiind semnificative diferențele dintre valorile profesionale ale subiecților de vârstă adolescentină și tinerețe. În urma aplicării testului Levene am obținut valoarea $F=17,228$; $p \leq 0,001$, ceea ce denotă faptul că putem respinge ipoteza de nul prin care afirmăm că varianțele populațiilor din care provin eșantioanele sunt egale. Greșim doar în 0,1% dintre cazuri dacă respingem ipoteza de nul. Concluzia este că varianțele celor două populații sunt diferite. Datele testului *t-Student* le extragem din *varianțele egale asumate*. Rezultate lui *t* și semnificația acestuia sunt următoarele: $t(380)=-4,767$; $p \leq 0,001$. Ca urmare, respingem ipoteza de nul, pentru că greșim în 0,1% dintre cazuri și acceptăm ipoteza de cercetare. Valorile profesionale ale subiecților de vârstă tinereții diferă semnificativ după reprezentările și formarea acestora comparativ cu subiecții de vârstă adolescentină.

Următorul instrument aplicat în evaluarea orientărilor valorice a fost testul *Orientărilor valorice*, elaborat de M. Rokeach, instrument care a permis determinarea valorilor terminale și instrumentale și este util în procesul de evaluare a sistemului de valori, în special în perioadele de vârstă când se produc multiple modificări în formarea personalității. Pentru confirmarea

diferențelor observate și expuse mai sus, am aplicat testul *t-Student* pe întregul eșantion, separând valorile terminale și instrumentale. Rezultatele sunt expuse în tabelul 2.11.

Rezultatele obținute la valorile terminale demonstrează semnificația datelor $F=4,730$; $p=0,03$, conform testului *Levene*, ceea ce ne permite să respingem ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Concluzia este că varianțele celor două populații sunt diferite, vom extrage datele *t* și semnificația de pe rândul *Equal variances not assumed*. Valoarea lui *t* și semnificația: $t(380)=-14,111$; $p\leq 0,001$, ceea ce înseamnă că putem respinge ipoteza de nul, pentru că greșim în mai puțin de 0,1% dintre cazuri și acceptăm ipoteza de cercetare: apar diferențe semnificative între valorile terminale ale subiecților de vârstă adolescentină și tineri. La subiecții de vârstă adolescentină valorile terminale sunt semnificativ mai scăzute comparativ cu ale celor de vârstă tinereții. Acest rezultat ne oferă posibilitatea să constatăm că mai mare claritate, siguranță și conștiinciozitate în definitivarea valorilor se produce la vârsta tinereții.

Tabelul 2.11. Diferențe statistice privind valorile terminale și instrumentale pe întreg eșantionul de adolescenți și tineri (programul SPSS)

Valori	Egalitatea varianțelor	Testul Levene a egalității varianțelor		t-test a semnificației datelor						
		F	Semnificație	t	diferență	Semnificație (bilateral)	Diferența medie	Abatere a standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Înalt
Valori terminale	atribuită	4,730	0,030	-13,819	401	0,000	-12,00928	0,86907	-13,71778	-10,30078
	neatribuită			-14,111	138,665	0,000	-12,00928	0,85108	-13,69205	-10,32651
Valori instrument	atribuită	0,471	0,493	-13,776	401	0,000	-11,75321	0,85315	-13,43042	-10,07600
	neatribuită			-13,964	137,228	0,000	-11,75321	0,84171	-13,41760	-10,08882

Examinând rezultatele testului *Levene* constatăm că $F=0,471$; $p=0,493$, este ne semnificativ (greșim în 49,3% din cazuri dacă respingem ipoteza de nul care afirmă că varianțele sunt egale). Deci, varianțele celor două populații sunt egale și extragem rezultatele *t* din primul rând: $t(380)=-13,776$; $p\leq 0,001$. Valoarea lui *t* este semnificativă (acceptăm ipoteza de cercetare). Astfel, am stabilit că valorile instrumentale ale tinerilor diferă semnificativ de valorile adolescenților, ceea ce am menționat și în descrierea comparativă a datelor în subcapitolele precedente. Pentru a avea un tablou mai complex privind procesul de formare și particularitățile valorilor la adolescenți și tineri, am aplicat testul *Valorile și scopurile mele*. Datele obținute sunt prezentate în figura 2.11.

Analiza indicilor din figura 2.11 scoate în evidență unele valori care pot fi plasate pe rangul I (întâi) după punctajul acumulat: la adolescenți, mediile maxime se remarcă la *viața familială* (12,88 p.), *dezvoltarea personalității* (12,67 p.), *cunoștințe* (12,80 p.).

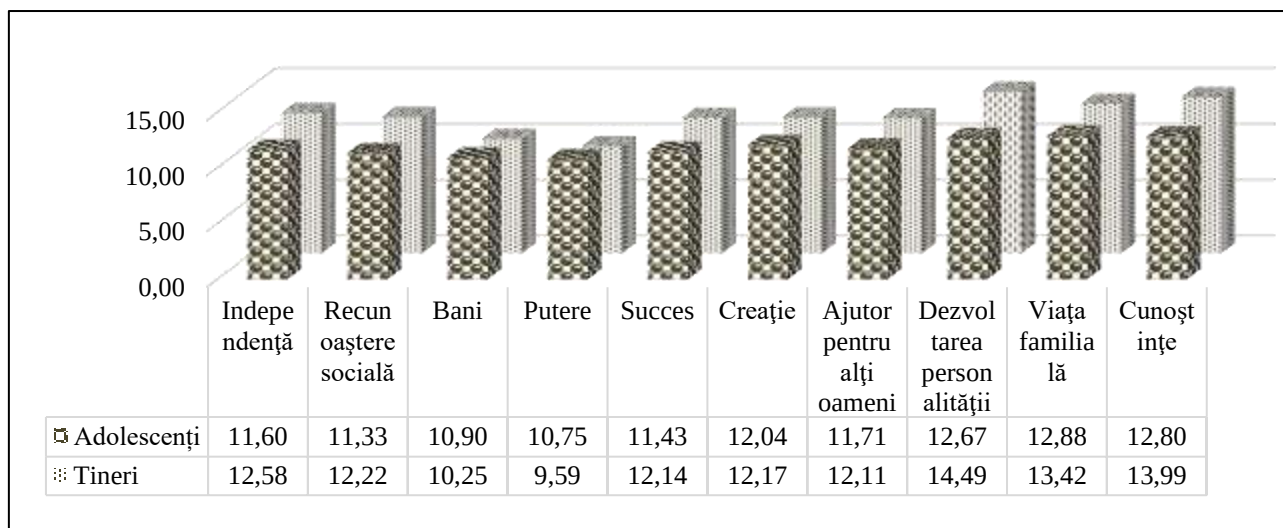


**Fig. 2.11. Indicii medii ai valorilor la adolescenți și tineri
(testul Valorile și scopurile mele, puncte)**

Analiza datelor din tabelul A 4.1, din Anexa 4 ne permite să afirmăm că valorificarea plenară a *vieții familiale* crește treptat de la 14-15 ani spre 19 ani; această creștere semnificativă spre 25-35 de ani acumulează punctajul cel mai înalt de 14,13 p. (Tabelul A 5.2, din Anexa 5). Astfel, conștientizarea unor valori este posibilă cu înaintarea în vârstă, cu acumularea experienței, cu trăirea afectivă intensă a celor întâmplare și încercate.

Tinerii au acordat punctaj maxim *dezvoltării personalității* (14,49 p.), remarcăm faptul că de la 21 de ani sunt cele mai înalte scoruri la această valoare (Tabelul A 5.2 din Anexa 5). În susținerea acestei valori vine cea de *cunoștințe* (13,99 p.), care la fel a concentrat cele mai înalte scoruri și domină pe întreaga vârstă a tinereții (de la 20 de ani până la 25-35 de ani).

Cele mai scăzute rezultate constatăm la așa valori cum ar fi *bani* și *putere*. Dacă la adolescenți scorul la *putere* constituie 10,75 p., atunci la tineri valența acesteia scade până la 9,59 p. Diferența observată este semnificativă ($t=2,631$; $p=0,009$, tabelul A 5.3 din Anexa 5). Adolescenții au acordat punctajul relativ mare banilor (10,90 p.) comparativ cu tinerii (10,25 p.), deși diferențele nu se confirmă a fi semnificative prin calculele statistice.

Analizând indicii totali din figura 2.12, confirmăm că rezultatele la valorile deținute sunt mai înalte la tineri (122,96 p.) comparativ cu adolescenții (118,11 p.). Totodată, constatăm că definitivarea mai exactă și conștientizată a valorilor la tineri comparativ cu adolescenții se prezintă și prin ierarhizarea mai radicală a priorităților valorice la tineri, ceea ce se demonstrează prin distribuția pe ranguri a acestora.

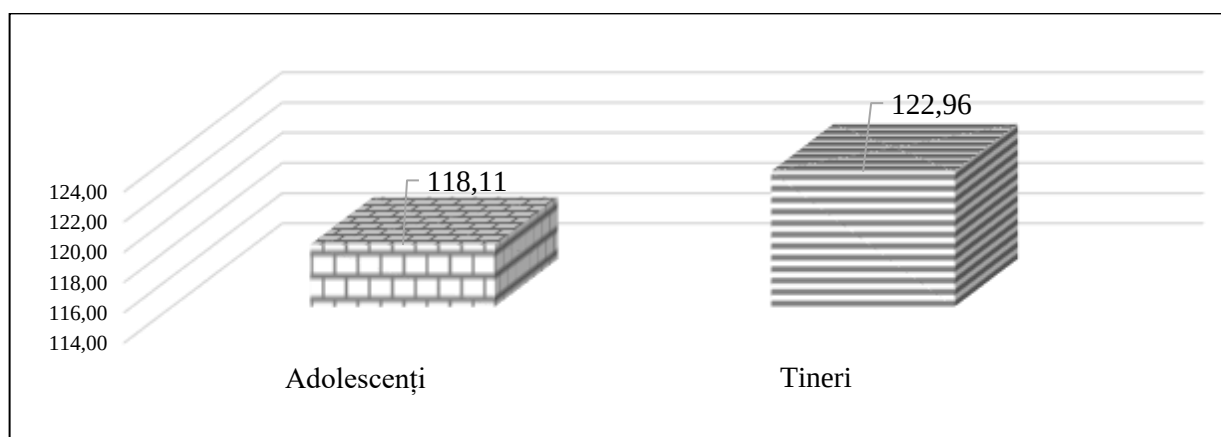


**Fig. 2.12. Indicii totali ai valorilor la adolescenți și tineri
(testul Valorile și scopurile mele, puncte)**

Analiza datelor statistice în vederea stabilirii diferențelor semnificative la valorile exprimate de adolescenți și tineri (testul *Valorile și scopurile mele*, Tabelul A 5.3 din Anexa 5) ne permite să constatăm diferențele semnificative ale valorilor la vârstele examinate ($t=-2,975$; $p=0,003$).

În continuare, am analizat datele obținute prin aplicarea testului *Levene* (F) și a testului *t-Student* (t) în vederea determinării semnificației diferențelor după criteriul *vârstă* prin intermediul programului SPSS Statistics, versiunea 16.0.

Tabelul 2.12. Rezultatele testului Student (t) privind valorile deținute de adolescenți și tineri după criteriul vârstă în baza indicilor medii generali (programul SPSS)

Variabilele	Egalitatea varianțelor	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test pentru semnificația datelor		
		F	Semnificație	t	Diferența	Semnificație. (bilaterală)
Valorile (de Rokeach)	asumate	0,419	0,518	-16,189	401	0,000
	neasumate			-15,415	126,550	0,000
Valorile (de Super)	asumate	17,784	0,000	-4,569	378	0,000
	neasumate			-4,855	258,311	0,000
Valorile (Identificarea valorilor)	asumate	9,688	0,002	-,539	378	0,590
	neasumate			-,585	201,799	0,559
Valorile și scopurile mele	asumate	0,012	0,914	-2,975	379	0,003
	neasumate			-3,131	155,573	0,002

Conform datelor din tabelul 2.12, identificăm după testul Levene valoarea lui $F=0,419$; $p=0,518$, care este nesemnificativă; prin urmare, nu putem respinge ipoteza de nul, care afirmă că varianțele sunt egale. Valoarea lui t este semnificativă ($t=-16,189$; $p\leq 0,001$); respectiv, putem respinge ipoteza de nul, pentru că greșim doar în 0,1% dintre cazuri, intervalul de încredere are o probabilitate de 95% la diferență de 23,76249, și, prin urmare, acceptăm ipoteza de cercetare:

există diferențe semnificative între orientări valorice ale subiecților de vârstă adolescentină și tineri. Subiecții de vârstă adolescentină au un nivel mai scăzut al valorilor terminale și instrumentale comparativ cu tinerii.

Ipoteza privind existența diferențelor dintre valorile profesionale în perioadele adolescenței și tinereții se confirmă prin intermediul testelor *Levene* (F) și *Student* (t). Prin valoarea lui $F=17,784$; $p\leq 0,001$ (Tabelul 2.12.), care este semnificativă, respingem ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Concluzia este că variantele celor două grupe de subiecți sunt diferite. În continuare extragem rezultatul t (Student): $t=-4,855$; $p\leq 0,001$, care este semnificativ, ceea ce ne permite să respingem ipoteza de nul, pentru că greșim în mai puțin de 0,1% dintre cazuri și acceptăm ipoteza de cercetare.

Valoarea lui $F=9,688$; $p=0,002$ (Tabelul 2.12) după testul *Levene* este semnificativă, ceea ce ne permite să respingem ipoteza de nul, care afirmă că varianțele sunt egale. Valoarea lui t este nesemnificativă ($t=-0,585$; $p=0,559$), corespunzător, am greși în 55,9% din cazuri dacă am respinge ipoteza de nul și am accepta ipoteza de cercetare. Deci, nu sunt diferențe semnificative între adolescenți și tineri în procesul de identificare și ierarhizare a orientărilor valorice.

Studiul realizat în vederea determinării particularităților dinamicii valorilor deținute la adolescenții și tinerii contemporani ne permite să constatăm următoarele:

- dinamica pozitivă a valorilor – dezvoltarea personalității, cunoștințe, viața familială, sănătate – se urmărește prin intensificarea treptată a scorurilor de la vârsta adolescentină până la cea a tinereții, ceea ce denotă faptul conștientizării unor valori cu posibilă înaintare în vârstă prin acumularea experienței, trăirea afectivă intensă a evenimentelor vieții și acordarea priorităților acestora.
- valorile terminale și instrumentale ale tinerilor diferă semnificativ de cele ale adolescenților și în procesul de maturizare se repartizează cu conform rangurilor de priorități.

Valoarea este componentă centrală în cadrul orientării valorice; convingerile, atitudinile, comportamentele pot constitui expresia unui număr de valori; valorile se plasează în topul structurii orientării valorice formate din mai multe niveluri [11; 14; 19]. Din perspectiva acestei interpretări, am evaluat valorile personalității pentru a determina, prin urmare, relația cu celelalte componente din sistemul orientării valorice.

Rezultatele obținute din aplicarea testului M. Rokeach sunt prezentate în figura 2.13. Prin aplicarea testului pentru determinarea orientărilor valorice am evaluat *valorile instrumentale*, care, în opinia lui M. Rokeach, sunt reprezentate de idealuri sau scopuri, și *valorile terminale*, fiind caracterizate de moduri de conduită [274]. Analiza datelor din figura 2.13. demonstrează predominarea valorilor terminale pe parcursul vârstelor adolescente și tinereții în comparație cu valorile instrumentale. Media indicilor valorilor terminale și instrumentale este mai înaltă la vârsta tinereții comparativ cu cea a adolescenței.

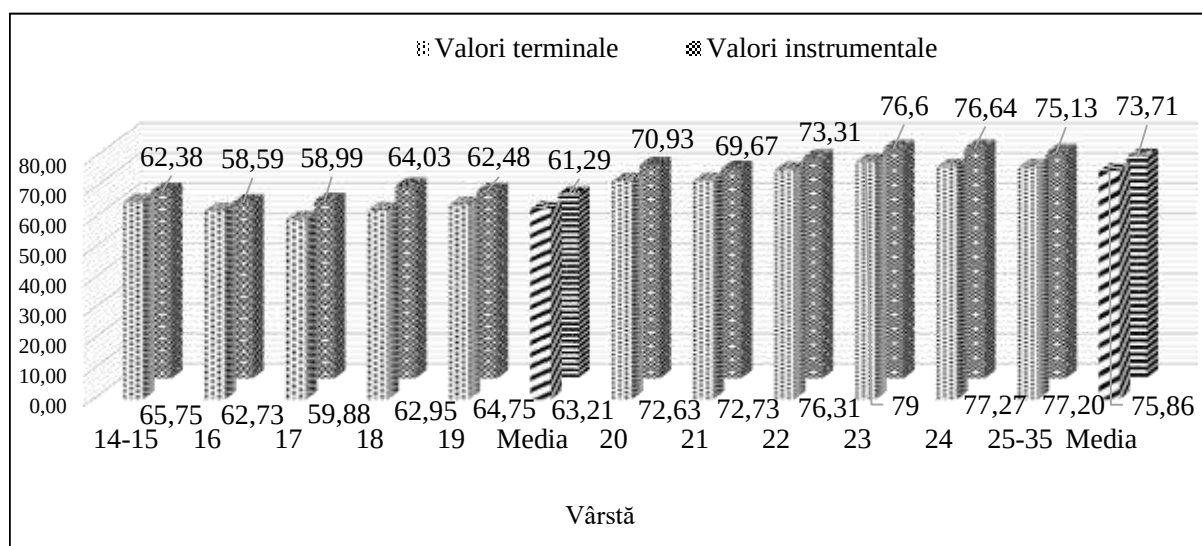


Fig. 2.13. Indicii medii ai valorilor deținute de către adolescenți și tineri (testul Rokeach, puncte)

Conform datelor din tabelul 2.13 (Rezultatele testelor *Levene* (F) și *Student* (t) privind diferențele de vârstă a componentelor orientării valorice (comportament, afectivitate, atitudine, convingere, valoare)) identificăm după testul *Levene* valoarea lui $F=0,419$, $p=0,518$, care este nesemnificativă și nu putem respinge ipoteza de nul care afirmă că varianțele sunt egale. Valoarea lui t este semnificativă ($t=-16,189$; $p\leq 0,001$), corespunzător, putem respinge ipoteza de nul, pentru că greșim doar în 0,1% dintre cazuri, intervalul de încredere are o probabilitate de 95% la diferență de 23,76249, și, prin urmare, acceptăm ipoteza de cercetare: *există diferențe semnificative între orientări valorice ale subiecților de vârstă adolescentină și tineri*. Subiecții de vârstă adolescentină au un nivel mai scăzut al orientărilor valorice comparativ cu tinerii.

În cercetarea valorilor a fost aplicat *chestionarul lui Super* pentru identificarea valorilor profesionale ale subiecților experimentali, rezultatele fiind expuse în figura 2.14.

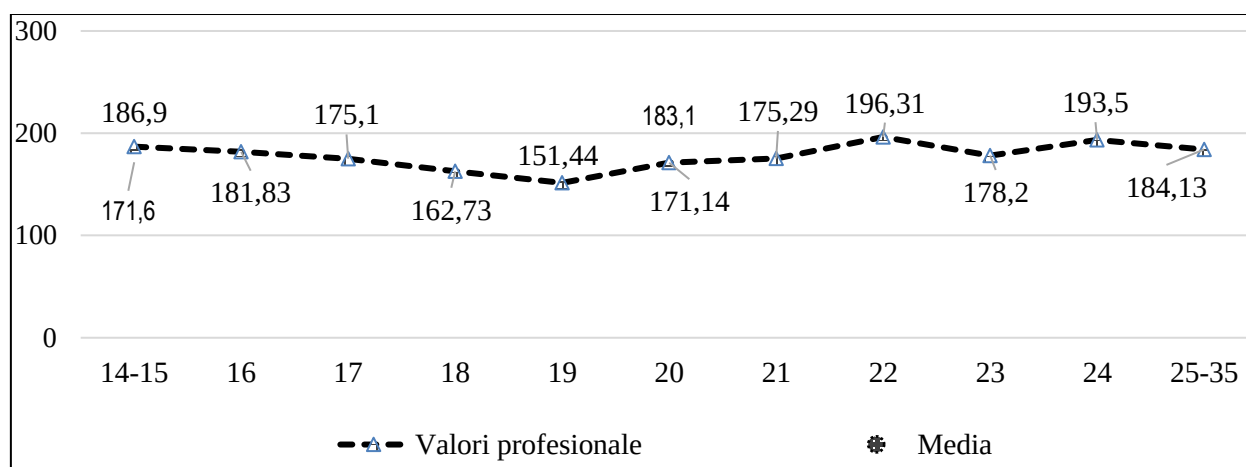


Fig. 2.14. Indicii medii ai valorilor profesionale ale adolescenților și tinerilor (chestionarul D.Super, puncte)

Analiza datelor din figura 2.14 scoate în evidență specificul identificării profesionale în perioada adolescenței și tinereții. Conform analizei datelor constatăm scăderea indicilor spre vârstă de 19 ani, media fiind de 171,6 p. pentru perioada adolescenței. Totodată, examinarea rezultatelor obținute la vârsta tinereții demonstrează evoluția pozitivă în orientarea profesională și dezvoltarea valorilor profesionale, media se stabilește la nivel de 183,1 p. Ipoteza privind existența diferențelor dintre valorile profesionale în perioadele adolescenței și tinereții se confirmă prin intermediul testelor *Levene* (F) și *Student* (t). Prin valoarea lui $F=17,784$; $p \leq 0,001$ (Tabelul 2.12), care este semnificativă, respingem ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale).

Concluzia care se desprinde în context este că variantele celor două grupe de subiecți sunt diferite. În continuare, extragem rezultatul *t* (Student): $t=-4,855$; $p \leq 0,001$, care este semnificativ, ceea ce ne permite să respingem ipoteza de nul, pentru că greșim în mai puțin de 0,1% dintre cazuri și acceptăm ipoteza de cercetare.

Al treilea instrument aplicat pentru cercetarea orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor a fost tehnica *Identificarea Valorilor* (Identificarea Orientărilor Valorice după GOPTPC) [98], rezultatele căreia sunt prezentate mai jos în figura 2.15.

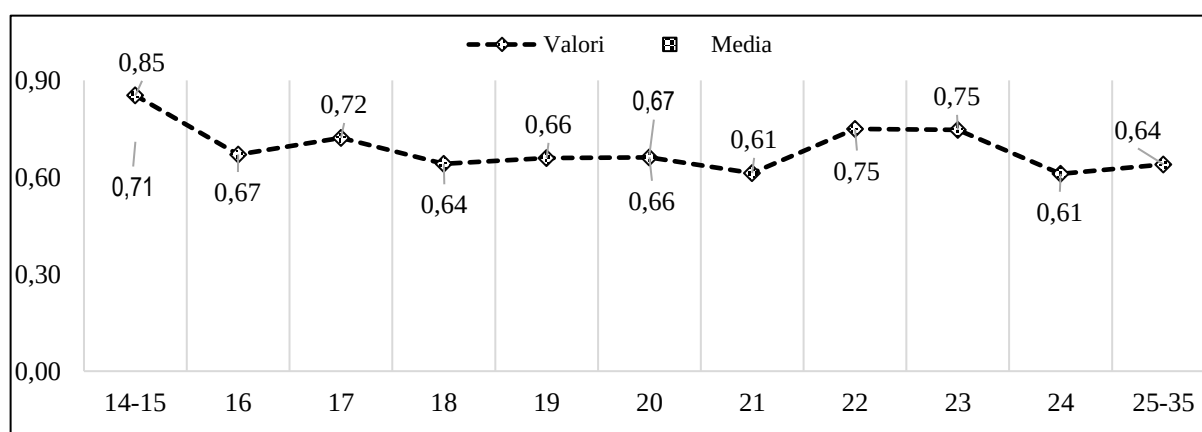


**Fig. 2.15. Indicii medii ai orientărilor valorice la adolescenți și tineri
(tehnica Identificarea valorilor, puncte)**

Analiza datelor din figura 2.15 demonstrează faptul, că procesul de identificare și ierarhizare a valorilor este continuu și se află în permanentă schimbare, ceea ce se confirmă și prin indicii medii ai adolescenților și tinerilor. Oricare valoare se află în continuă dezvoltare: procesul de reflecție este ghidat de mediul social și situația în care se implică subiectul, corespunzător, gradul înalt de experimentare, rezolvarea situațiilor, problemelor cotidiene, trăirea intensă a evenimentelor duce la conștientizarea celor întâmplare, a vieții, la formarea anumitor atitudini și convingeri și, prin urmare, la creșterea personală.

Valoarea lui $F=9,688$, $p=0,002$ (Tabelul 2.12) după testul *Levene* este semnificativă, ceea ce ne permite să respingem ipoteza de nul care afirmă că varianțele sunt egale. Valoarea lui *t* este nesemnificativă ($t=-0,585$, $p=0,559$), corespunzător, am greși în 55,9% din cazuri dacă am

respinge ipoteza de nul și am accepta ipoteza de cercetare. Deci, nu sunt diferențe semnificative între adolescenți și tineri în procesul de identificare și ierarhizare a orientărilor valorice.

Astfel, putem afirma, că numărul valorilor în cadrul sistemului de valori al personalității nu diferă semnificativ după conținut și ierarhie în perioada de adolescență și tinerețe. Identificăm diferențe în procesul de atingere a valorilor-scop, care constituie, pentru o perioadă, principii de viață prin intermediul valorilor-mijloc. Acestea sunt considerate instrumente operaționale și se manifestă prin conduite. Diferențele semnificative identificate la valori profesionale ale adolescenților și tinerilor demonstrează faptul că formarea valorilor se desfășoară pe parcursul adolescenței și conturarea finală are loc în perioada tinereții, atunci când valoarea se sintetizează prin contactul direct cu mediul social, evenimentele vieții. Este trăită, simțită, experimentată, formulată poziția atitudinală și cognitivă din considerentele celor trăite și dorite și la ultima fază prezentată în produsul de top, demn de a se ralia și a urma.

Cercetarea experimentală realizată a fost una complexă reieșind din multitudinea și diversitatea metodelor de cercetare aplicate (9). Anterior au fost prezentate rezultatele investigațiilor în vederea evaluării componentelor orientării valorice (comportamentului, dispozițiilor, atitudinilor, convingerilor). Datele investigaționale ale valorilor prezentate vor constitui drept suport pentru stabilirea relațiilor dintre valorile deținute de adolescenți și tineri și celelalte elemente constitutive ale orientărilor valorice.

În determinarea corelației între valori și comportamente a fost implicat primul lot de subiecți experimentali. Scopul cercetării la această etapă îl constituie determinarea particularităților de manifestare a comportamentelor și a corelației dintre comportament și orientările valorice la subiecții de vârstă adolescenței și tinereții.

În experiment au fost aplicate instrumente pentru evaluarea comportamentului subiecților: testul comportamentului în situații conflictuale elaborat de Thomas-Kilmann, testul de diagnosticare a strategiei comportamentale al lui L. I. Vasserman și a valorilor, orientărilor valorice prin instrumentele menționate în subcapitolul 2.1.

Din aplicarea testului Thomas-Kilmann a rezultat determinarea variațiilor manifestărilor comportamentale în soluționarea situațiilor conflictuale la adolescenți și tineri.

În figura 2.16 sunt prezentați indicii medii ai subiecților de vârstă adolescentină și tineri la manifestările comportamentale în situații de conflict.

Analiza comparativă a datelor permite să constatăm scăderea scorurilor la manifestările comportamentale de *confruntare* spre vârsta tinereții (4,94 p.) și creșterea evidentă a indicilor comportamentelor de *compromis* la tinerețe (8,71 p.). Totodată, se observă o stabilitate în menținerea comportamentului de *evitare* la vârstele adolescenței și tinereții (5,8 p. și 5,75 p.). Indicii de nivelul mediu sunt stabiliți la comportamente de *colaborare* (5,47 p.) și de *evitare* (5,75

p.). Examinarea indicilor nu scoate în evidență diferențe semnificative dintre variabilele studiate în baza testului Thomas-Kilmann. Pentru a determina semnificația diferențelor între variabilele comportamentelor la adolescenți și tineri am aplicat testul *t-Student* (Tabelul 6.1, Anexa 6).

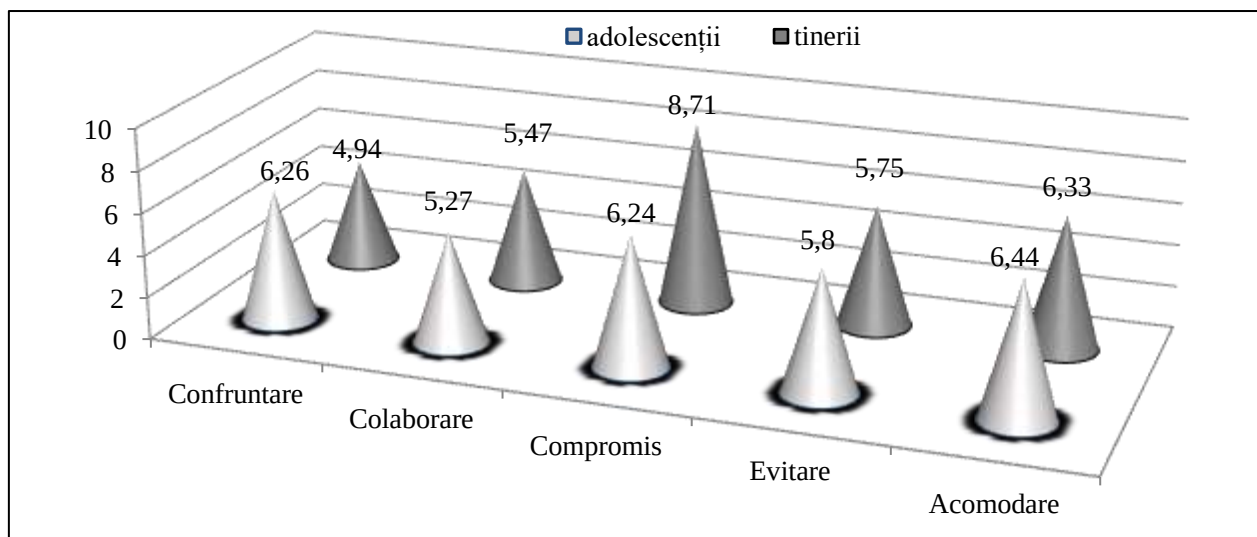


Fig. 2.16. Indicii medii comparativi privind comportamentul adolescenților și tinerilor (Thomas-Kilmann, puncte)

În tabelul 2.13. sunt expuse diferențele semnificative stabilite dintre subiecții de vârstă adolescență și tineri. Datele $F=20,627$; $p \leq 0,001$, confirmă ipoteza de cercetare referitor la inegalitatea celor două eșantioane de subiecți și semnificația lui $t=-9,959$; $p \leq 0,001$, care susține ipoteza de cercetare despre diferența semnificativă a manifestărilor comportamentale de compromis, fiind mai înalte spre tinerețe. Totodată, prin datele testului *t-Student* confirmăm diferențele semnificative dintre manifestările comportamentale ale adolescenților și tinerilor.

Tabelul 2.13. Diferențele statistice ale manifestărilor comportamentale (testului Thomas-Kilmann) la adolescenți și tineri (testul t-Student, programul SPSS)

Variabilele	Egalitatea varianțelor	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test semnificația datelor		
		F	Semnificație	t	Diferență	Semnificație (test bilateral)
Compromis	asumată	20,627	0,000	-9,959	378	0,000
	neasumată			-7,878	119,372	0,000
Comportament (indicii generali)	asumată	6,915	0,009	-1,973	378	0,049
	neasumată			-2,107	185,204	0,036

Cercetarea comportamentului subiecților experimentali a continuat cu aplicarea testului lui Vasserman, cu scopul identificării tipului de comportament. Mai jos, în figura 2.17. sunt prezentate rezultatele obținute la adolescenți și tineri.

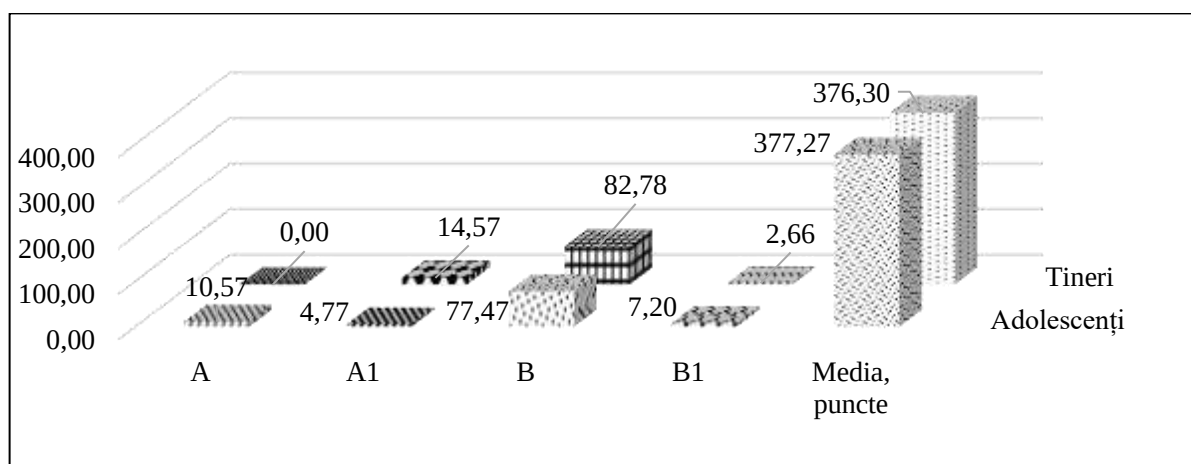


Fig. 2.17. Repartiția adolescenților și tinerilor după tipul de comportament (testul Vasserman, %)

Datele din figura 2.17. reprezintă informații generalizate despre repartiția tinerilor și adolescenților după tipul de comportament. În medie, 82,78% din tineri și 77,47% din adolescenți manifestă comportamente de tipul B; la fel – 10,57% din număr total de adolescenți manifestă tipul A de comportament care poate fi descris prin necesitatea pronunțată de implicare în activitate, incapacitate de relaxare, încordare permanentă a forțelor psihice și fizice în lupta pentru succes, hiperactivism; încăpățănare în atingerea scopului; incapacitate de concentrare a atenției.

Media indicilor pentru adolescenți și tineri nu diferă cu mult: la primii constituie 377,27 p. și la tinerii – 376,30 p. Conform scopului cercetării, în afara determinării particularităților manifestării comportamentelor în situații conflictuale și valorilor, *ne-am propus să stabilim specificul raportului dintre variabilele studiate*. Pentru determinarea corelației am aplicat testul statistic *Bravais-Pearson* prin intermediul programului statistic SPSS-16.

Tabelul 2.14. Diferențele statistice privind manifestările comportamentale la adolescenți și tineri conform criteriului vârstă (testul t-Student, programul SPSS)

Variabilele	Varianțele	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test semnificația datelor		
		F	Semnificație	t	Diferență	Semnificație (test bilateral)
Comportament (după Vasserman)	Egalitatea varianțelor atribuite	15,983	0,000	-,823	378	0,411
	Egalitatea varianțelor neatribuite			-1,132	333,908	0,259

Analiza datelor statistice din tabelul 2.14. reliefează semnificația valorii $F=15,983$; $p \leq 0,001$, ceea ce indică faptul că putem respinge ipoteza de nul și să concluzionăm că varianțele celor două populații de adolescenți și tineri sunt diferite. Datele t sunt nesemnificative ($t=-1,132$; $p=0,259$) (greșite – în 25,9% dintre cazuri, dacă respingem ipoteza de nul și acceptăm ipoteza de

cercetare). Deci, nu sunt diferențe semnificative între tipurile de comportament la adolescenți și tineri conform datelor testului Vasserman.

În tabelul 2.14 sunt prezentate corelațiile semnificative de intensitate puternică și medie stabilite între manifestările comportamentale în situații conflictuale și orientările valorice la adolescenții și tinerii din primul lot experimental.

Analiza coeficienților de corelație permite să evidențiem corelația semnificativă multiplă dintre manifestările comportamentale de *confruntare* și *compromis*. Raportul semnificativ pozitiv de intensitate medie și înaltă s-a stabilit dintre confruntare și competitivitate, antreprenoriat, conducere, recunoaștere, munca în echipa. Totodată, corelație pozitivă semnificativă a fost obținută între evitare și sănătate.

Tabelul 2.15. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și manifestările comportamentale ale adolescenților și tinerilor în situații conflictuale (Pearson, r)

Comportamente Valori	Confruntarea	Colaborarea	Compromis	Evitarea	Acomodarea
Provocare	-	-	** -0,134, p=0,010	-	-
Competitivitate	**0,170, p=0,001	-	** -0,152, p=0,003	-	-
Antreprenoriat	*0,122, p=0,019	-	** -0,175, p=0,001	-	-
Faimă	-	-	** -0,142, p=0,006	-	-
Sănătate	-	* -0,117, p=0,025	-	*0,115, p=0,027	-
Conducere	**0,141, p=0,007	-	*-0,127, p=0,014	-	-
Perfecționare personală	-	-	*-0,115, p=0,028	-	-
Recunoaștere	*0,119, p=0,022	-	-	-	*-0,113, p=0,029
Asumare de risc	-	-	*-0,113, p=0,030	-	-
Muncă în echipa	*0,126, p=0,015	-	*-0,127, p=0,015	-	-
Prosperitate	-	-	-	-	*-0,109, p=0,036

** . Corelație semnificativă la nivel de 0.01 (test bilateral).

* . Corelație semnificativă la nivel de 0.05 (test bilateral).

Corelație negativă semnificativă de intensitate medie și înaltă a fost determinată dintre colaborare și sănătate; dintre compromis și: provocare, competitivitate, antreprenoriat, faimă, conducere, perfecționare personală, asumare de risc, muncă în echipă. Acomodarea corelează negativ semnificativ cu recunoașterea și prosperitatea.

Urmare a aplicării testului Pearson (r) a fost determinată corelația inversă semnificativă de intensitate înaltă între comportamentele adolescenților și tinerilor (evaluate cu testul Vasserman) și valorile deținute (diagnosticate cu tehnica *Identificarea valorilor*) – $r=-189$; $p\leq 0,001$.

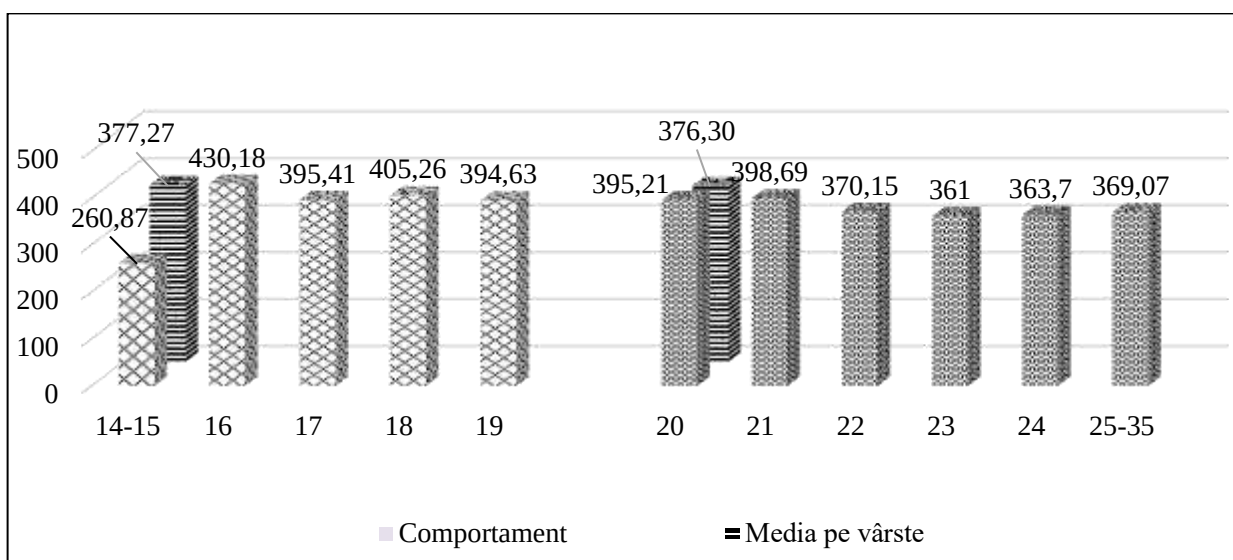


Fig. 2.18. Indicii medii ai activismului comportamental adolescenților și tinerilor (testul lui L. Vasserman, puncte)

În continuare prezentăm rezultatele activismului comportamental (în baza testului L. Vasserman) al subiecților experimentali de vârstă adolescentină și tineri (Figura 2.18).

Analiza indicilor ne permite să constatăm la vârsta de 14-15 ani trecerea de la comportament care necesită implicare în activitate, incapacitate de relaxare, încordare permanentă a forțelor psihice și fizice în lupta pentru succes, hiperactivism, încăpățănare în atingerea scopului la comportament condițional de tipul A1, caracterizat prin activism ridicat, insistență, orientare spre scop, luarea rapidă a deciziilor, tendință spre succes. De la 16 ani, comportamentul se modifică și poate fi caracterizat ca cel de trecere – de tipul AB, care se prezintă prin orientare spre scop, activism, manifestarea intereselor multidirecționale. Acest tip de comportament este relativ stabil pentru întreaga perioadă a tinereții, fiind demonstrat prin capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna, fără tendințe evidente de dominare; cu stabilitatea emoțională – comportamentul este unul predictiv, tinerii sunt rezistenți la factorii stresanți, se adaptează la diverse activități.

În scopul comparării datelor celor două eșantioane independente, pentru a analiza dacă vârsta (variabila independentă) influențează asupra manifestărilor comportamentale, afective, atitudinale, cognitive și valorice ale subiecților, am aplicat testul t (*Student*). Din aplicarea testului *Levene* (F) rezultă egalitatea varianțelor populațiilor din care provin grupele experimentale de adolescenți și tineri. Testul *Levene* are valoarea $F=14,703$; $p \leq 0,001$ (Tabelul 2.16), ceea ce indică faptul că putem respinge ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Greșim doar în 0,1% din cazuri dacă respingem ipoteza de nul. Concluzia este că variantele celor două populații sunt diferite, prin urmare, vom extrage datele t (*Student*) și vom determina semnificația acestora.

Tabelul 2.16. Date comparate privind componentele orientărilor valorice (comportament, afectivitate, atitudine, convingere, valoare) la adolescenți și tineri (testul Levene (F) și testul t-Student)

Variabilele	Egalitatea varianțelor	Testul Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test pentru semnificația datelor		
		F	Semnificația	t	Diferența	Semnificația
Comportament	asumată	14,703	0,000	-0,555	370	0,579
	neasumată			-0,779	304,153	0,437
Emoții	asumată	47,612	0,000	6,229	378	0,000
	neasumată			7,887	262,892	0,000
Atitudini	asumată	6,710	0,010	-1,010	378	0,313
	neasumată			-1,078	285,455	0,282
Convingeri	asumată	13,130	0,000	10,575	420	0,000
	neasumată			9,119	115,821	0,000
Valori (test Rokeach)	asumată	0,419	0,518	-16,189	401	0,000
	neasumată			-15,415	126,550	0,000
Valori (test Super)	asumată	17,784	0,000	-4,569	378	0,000
	neasumată			-4,855	258,311	0,000
Valori (Identificarea valorilor)	asumată	9,688	0,002	-0,539	378	0,590
	neasumată			-0,585	201,799	0,559

Aplicarea testului *t-Student* ne-a permis să constatăm că valoarea lui *t* este ne semnificativă ($t=-0,779$; $p=0,437$) și respingem ipoteza de cercetare, prin care am presupus că există diferențe dintre comportamentul adolescenților și tinerilor.

În cercetarea realizată ne-am propus să determinăm particularitățile sferei emoționale ale adolescenților și tinerilor din învățământul general și superior în raport cu valorile. În studiul dat au fost aplicate *Scalele diferențiale ale emoțiilor* după C. Izard.

În figura 2.19 sunt prezentate spre analiză rezultatele coeficientului dispoziției adolescenților și tinerilor în baza scalelor de manifestare a stărilor emoționale.

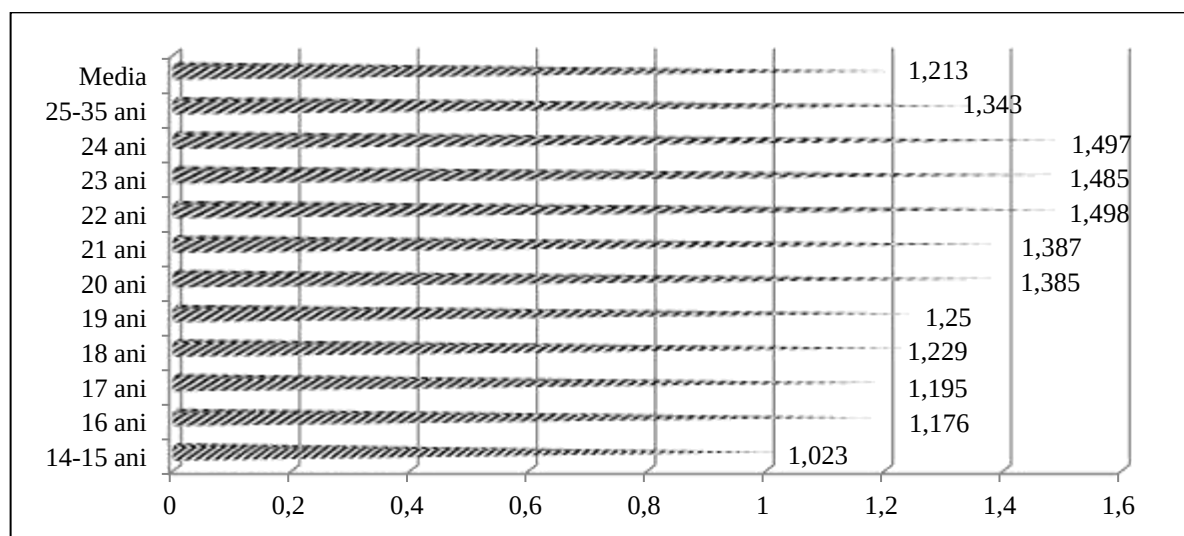


Fig. 2.19. Coeficienții dispoziției (K) la adolescenți și tineri (scalele lui C. Izard)

Prin urmare, constatăm evoluția coeficientului dispoziției pozitive de la vârsta adolescenței spre tinerețe: la 14-15 ani dispoziția constituie $K=1,023$, care nici nu poate fi atribuit la dispoziția pozitivă; la subiecții de 18 ani $K=1,229$ și la vârsta de 19 ani $K=1,25$. La vârsta tinereții coeficientul dispoziției pozitive crește considerabil: la 20 de ani $K=1,385$ și la 25 de ani $K=1,497$. În figurile precedente au fost evidențiate stările emoționale semnificative după punctajul atribuit dispoziției pozitive a subiecților. Conform teoriei lui C.Izard, toate patru tipuri de sisteme de activare a emoțiilor (ierarhia sistemelor de activare este următoarea: neuronală, senzomotorie, motivațională și cognitivă) funcționează, de asemenea, ca sisteme de reglare a emoțiilor.

Coeficientul general al dispoziției subiecților lotului experimental constituie $K=1,213$ și corespunde dispoziției pozitive, care este compensată, în mare măsură, de stările afective pozitive cu intensitate mai sporită spre spre vârsta tinereții.

Un alt obiectiv al cercetării a constituit determinarea corelației dintre valorile, emoțiile pozitive și negative ale subiecților experimentali de vârstele adolescenței și tineri. Coeficienții de corelație au fost obținuți la majoritatea variabilelor valorilor și emoțiilor studiate și sunt prezentate în următoarele tabele.

Analiza datelor din tabelul 2.17 permite să evidențiem relații semnificative de intensitate medie și înaltă de valență pozitivă și negativă dintre mai multe variabile din cadrul valorilor deținute și emoțiilor pozitive ale adolescenților și tinerilor. Valoarea *împlinirea* se află în relație semnificativă pozitivă de intensitate medie cu emoția de *bucurie* ($r=0,125$, $p=0,037$), ceea ce înseamnă că obținerea unor rezultate semnificative pentru subiect, îndeplinirea cu succes a unor sarcini, proiecte provoacă emoții pozitive, bucurie, care susțin așteptările subiectului și îl îndeamnă pentru planificarea viitorului apropiat. Totodată, valoarea *împlinirea* se află în relație semnificativă inversă cu emoții de *regret* ($r=-0,185$, $p=0,002$) și *vinovăție* ($r=-0,198$, $p=0,001$), ceea ce înseamnă: cu cât realizările sunt mai frecvente și cu succes, cu atât mai scăzute și mai rar manifestate sunt stările de *regret* și *vinovăție*.

Raportul pozitiv semnificativ de intensitate medie și înaltă a fost obținut dintre valoare de siguranță și emoții pozitive cum ar fi: *fericire* ($r=0,197$, $p=0,001$); *bucurie* ($r=0,140$, $p=0,019$); *uluială* ($r=0,140$, $p=0,019$). Acest fapt semnifică prezența admirației, mulțumirii sufletești, satisfacției atunci când subiectul se simte în afara oricărui pericol sau risc.

Este important de menționat că nu au fost stabilite relații semnificative dintre emoții și următoarele valori: creație, provocare, competitivitate, caritate, antreprenoriat, fericirea familiei, securitatea financiară, prietenie, armonie, sănătate, integritate, învățare, timpul liber, perfecționarea personală, activitatea fizică, auto-exprimare, statut. Care ar putea fi explicația? Valorile enumerate pe parcursul perioadei adolescenței nu au fost evidențiate de către subiecții

experimental, adică nu sunt deținute, nu sunt puse ca prioritare. Dreptul de a ocupa primul loc, de a fi importante, valorice apare la subiecți în perioada tinereții, după vârsta de 24-25 de ani.

Tabelul 2.17. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și emoțiile pozitive ale adolescenților și tinerilor (testul Pearson)

Valori	Emoții	Coeficientul de corelație, r
Realizarea/ împlinirea	bucuros	0,125*, p=0,037
	regrete	-0,185**, p=0,002
	vinovat	-0,198**, p=0,001
Avansarea	atent	0,199**, p=0,001
	stăpânit	0,148*, p=0,013
	pudoare	-0,179**, p=0,003
	vinovat	-0,265**, p=0,000
	păreră de rău	-0,181**, p=0,002
Autonomia	vinovat	-0,128*, p=0,032
	păreră de rău	-0,136*, p=0,022
Echilibrul	atent	0,152*, p=0,010
Apartenența	concentrat	0,162**, p=0,006
	bucuros	0,143*, p=0,017
	vinovat	-0,145*, p=0,015
Creația	delectat	0,121*, p=0,042
Egalitatea	vinovat	-0,128*, p=0,032
Entuziasmul	șovăielnic	-0,157**, p=0,008
	regrete	-0,158**, p=0,008
Faima	uluit	0,146*, p=0,014
Ajutorul celorlalți	concentrat	,166**, p=0,005
Independența	atent	-0,129*, p=0,030
	mirat	0,137*, p=0,022
	uluit	0,150*, p=0,012
	șovăielnic	-0,120*, p=0,044
	pudoare	0,128*, p=0,032
Conducerea	timid	0,144*, p=0,015
	pudoare	0,130*, p=0,029
Recunoașterea	concentrat	0,120*, p=0,045
Respectul	atent	-0,130*, p=0,029
	stăpânit	-0,147*, p=0,014
	mirat	0,151*, p=0,012
	uluit	0,164**, p=0,005
	timid	0,148*, p=0,013
Asumarea riscului	bucuros	0,148*, p=0,013
Siguranța	fericit	0,197**, p=0,001
	bucuros	0,140*, p=0,019
	uluit	0,140*, p=0,019
Protecția	atent	-0,169**, p=0,005
	mirat	0,165**, p=0,005
	uluit	0,132*, p=0,025
Spiritualitatea	păreră de rău	-0,125*, p=0,037
Munca în echipă	timid	0,150*, p=0,012
Prosperitatea	vinovat	-0,119*, p=0,047
	păreră de rău	-0,121*, p=0,043

**. Corelație semnificativă la nivel de 0.01 (test bilateral).

*. Corelație semnificativă la nivel de 0.05 (test bilateral).

Tabelul 2.18. Coeficienții de corelație privind valorile deținute și emoțiile negative ale adolescenților și tinerilor (testul Pearson)

Valori	Emoții	R
Realizarea/ împlinirea	înfrânt	-0,138*, p=0,021
	înfuriat	-0,151*, p=0,011
	mânios	-0,195**, p=0,001
	bezmetic	-0,198**, p=0,001
	disprețuitor	-0,178**, p=0,003
	în panică	-0,205**, p=0,001
Avansarea	abătut	-0,141*, p=0,018
	trist	-0,173**, p=0,04
	mânios	-0,177**, p=0,003
	bezmetic	-0,128*, p=0,031
	repulsie	-0,229**, p=0,000
	scârbă	-0,157**, p=0,008
	disprețuitor	-0,164**, p=0,006
	sfidător	-0,197**, p=0,001
	îngâmfat	-0,213**, p=0,000
	strașnic	-0,152*, p=0,011
	în panică	-0,25**1, p=0,000
Echilibru	îngâmfat	-0,122*, p=0,041
Apartenență	mânios	-0,129*, p=0,03
Competitivitate	strașnic	0,129*, p=0,030
Binefacere	în panică	0,120*, p=0,044
Entuziasm	înfrânt	-0,147*, p=0,013
	înfuriat	-0,185**, p=0,002
	mânios	-0,167**, p=0,005
	bezmetic	-0,249**, p=0,000
Faimă	scârbă	0,123*, p=0,039
	strașnic	0,122*, p=0,04
Prietenie	abătut	0,125*, p=0,036
	înfricoșitor	-0,127*, p=0,034
Sănătate	trist	-0,120*, p=0,044
Conducere	abătut	0,125*, p=0,037
	strașnic	0,157**, p=0,008
	în panică	0,124*, p=0,037
Perfecționare personală	înfricoșitor	-0,128*, p=0,031
Activitate fizică	scârbă	0,129*, p=0,031
Respect	abătut	0,176**, p=0,003
	strașnic	0,136*, p=0,023
Protecție	îngâmfat	0,164**, p=0,006
	strașnic	0,139*, p=0,020
	în panică	0,133*, p=0,025
Spiritualitate	disprețuitor	-0,144*, p=0,016

**. Corelație semnificativă la nivel de 0.01 (test bilateral).

*. Corelație semnificativă la nivel de 0.05 (test bilateral).

Analiza coeficienților de corelație expuse în tabelul 2.18 explică prezența relațiilor semnificative de valență pozitivă și negativă dintre majoritatea valorilor deținute și scalelor

emoțiilor ale adolescenților și tinerilor. De exemplu, constatăm corelație inversă dintre *avansare* și întreagă paletă a stărilor emoționale negative care pot fi trăite de subiecți, ceea ce înseamnă că înaintarea continuă spre oportunități noi și cerințe maxime diminuează apariția emoțiilor negative.

Raport pozitiv semnificativ de intensitate medie constatăm la valoarea de *conducere* și scalele emoționale specifice *tristeții* (sadness) și *fricii* (fear): *abătut* (downhearted) (0,125, $p=0,037$); *strașnic* (fearful) (0,136, $p=0,023$); *panică* (afraid) (0,124, $p=0,037$), ceea ce exprimă faptul că acțiunile de conducere sunt asociate cu emoții negative doar pentru vârstele studiate (este evident că excepție poate fi pentru o persoană care deja are experiență de conducere și nu manifestă emoții negative). În continuare prezentăm datele evaluării afectivității la adolescenți și tineri ca urmare a aplicării testului lui C. Izard (Figura 2.20).

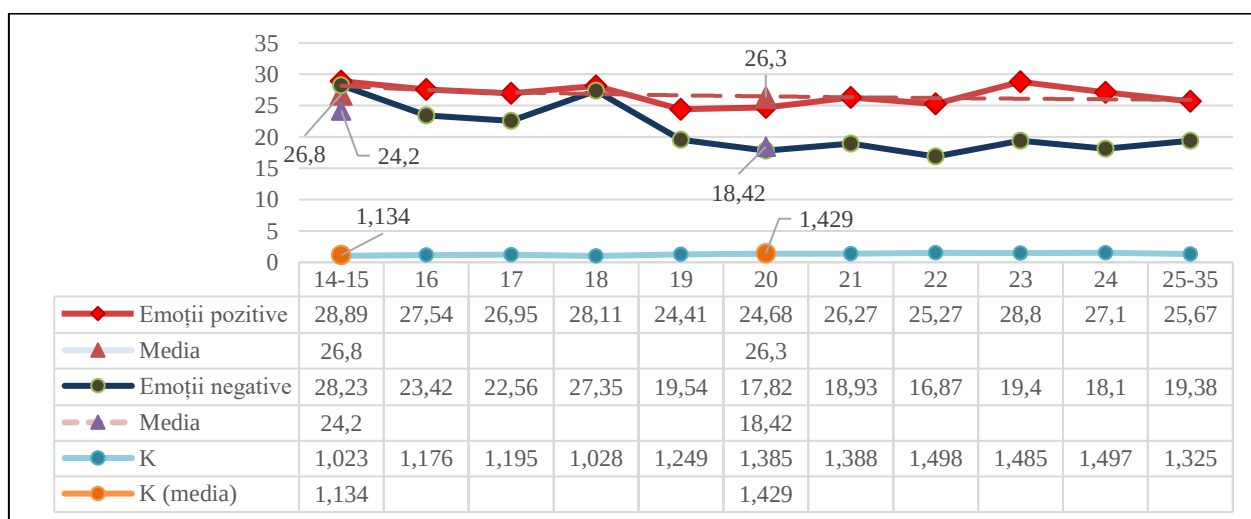


Fig. 2.20. Indicii medii generali privind dispoziția, emoțiile pozitive și negative ale adolescenților și tinerilor (testul C. Izard)

Examinarea rezultatelor expuse în figura 2.20 demonstrează predominarea emoțiilor pozitive atât pe parcursul întregii vârste adolescente, cât și pe toată perioada tinereții, ceea ce se confirmă prin media datelor (26,8 p. pentru adolescență și 26,3 p. - tinerețe) și dacă aici nu se observă diferențe, atunci putem încadra la emoții negative și coeficienții dispozițiilor. Media rezultatelor emoțiilor negative este mai redusă și scade semnificativ spre vârsta tinereții (18,42 p.). Testul aplicat a permis să determinăm coeficientul dispoziției (K) subiecților de vârstele implicate. Analiza coeficienților dispoziției scoate în evidență perioadele critice ale dispoziției la vârsta de 14-15 ani și 18 ani. Pentru vârstele menționate coeficientul este egal cu 1, ceea ce indică asupra faptului, că dispoziția subiecților variază între limitele pozitiv-negativ. Pentru perioada tinereții este caracteristică dispoziția pozitivă și media coeficientului dispoziției constituie $K=1,429$.

Pentru a confirma diferențele menționate mai sus, am aplicat testul *Levene* pentru a afla egalitatea varianțelor populațiilor din care provin eșantioanele noastre. Acesta are valoarea $F=47,612$; $p \leq 0,001$ (Tabelul 2.16), ceea ce indică faptul că putem respinge ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Greșim doar în 0,1% din cazuri dacă respingem ipoteza de nul.

Concluzia este că variantele celor două populații sunt diferite, prin urmare, vom extrage nota t (*Student*) și semnificația acesteia.

Aplicarea testului t -*Student* ne-a permis să constatăm că valoarea lui t este ne semnificativă ($t=7,887$; $p \leq 0,001$); respingem ipoteza de nul și admitem cea de cercetare, prin care am presupus că există diferențe dintre sfera afectivă a adolescenților și tinerilor.

Cercetarea experimentală a atitudinilor subiecților de vârstă adolescentină și a tinereții s-a desfășurat prin aplicarea instrumentului de diagnosticare a atitudinilor *Atitudini adoptate cel mai frecvent* al lui Fabrice Lacombe, cu ajutorul căruia am obținut datele referitoare la atitudinile celor testați și am analizat particularitățile relației orientării valorice și atitudinilor prin intermediul coeficienților de corelație Pearson (r).

Tabelul 2.19. Coeficientul de corelație Pearson (r) dintre valorile deținute și atitudinile adolescenților și tinerilor (N=380)

Atitudini Valori	Deschidere dominantă	Deschide re de rezervă	Deschidere (generală)	Agresi vitate	Manipu lare	Supune repasivă	Supunere activă	Supunere agresivă
Echilibru	-0,121	-0,230, $p=0,000$	-0,203, $p=0,001$	-0,076	-0,103	0,019	-0,123, $p=0,049$	-0,091
Creație	-0,061	-0,128, $p=0,041$	-0,11	-0,134, $p=0,032$	-0,185, 0,003	-0,043	-0,069	-0,083
Competitivi tate	-0,132, $p=0,035$	-0,141, $p=0,024$	-0,156, $p=0,012$	-0,057	-0,122	-0,145, $p=0,020$	-0,08	-0,131, $p=0,035$
Binefacere	-0,185, $p=0,003$	0,021	-0,089	-0,055	-0,029	-0,044	-0,076	-0,054
Antrepreno riat	-0,051	-0,103	-0,089	-0,037	-0,147, $p=0,019$	-0,093	-0,154, $p=0,013$	-0,078
Faimă	-0,08	-0,136, $p=0,030$	-0,125, $p=0,046$	-0,115	-0,143, $p=0,22$	-0,132, $p=0,034$	-0,146, $p=0,019$	-0,154, $p=0,014$
Învățare	-0,146, $p=0,019$	-0,1	-0,140, $p=0,025$	-0,147, $p=0,018$	-0,121	-0,03	-0,103	-0,151, $p=0,016$
Timp liber	0,004	-0,129, $p=0,039$	-0,074	-0,017	-0,048	0,055	-0,032	-0,046
Perfecționa re personală	-0,051	-0,134, $p=0,032$	-0,107	-0,154, $p=0,013$	-0,186, $p=0,003$	-0,155, $p=0,013$	-0,085	-0,095
Siguranță	-0,015	-0,136, $p=0,029$	-0,089	-0,074	-0,028	-0,041	-0,115	-0,112
Protecție	-0,128, $p=0,040$	-0,069	-0,111	-0,161, $p=0,010$	-0,119	-0,131, $p=0,013$	-0,213, $p=0,001$	-0,168, $p=0,007$
Autoexpri mare	-0,174, $p=0,005$	-0,144, $p=0,021$	-0,181, $p=0,004$	-0,131, $p=0,036$	-0,082	-0,099	-0,169, $p=0,007$	-0,095
Statut	-0,075	-0,148, $p=0,017$	-0,130, $p=0,038$	-0,086	-0,054	-0,091	-0,061	-0,02

Testul statistic Pearson, prin aplicația programului SPSS, ne-a permis să determinăm următoarele corelații între valori și atitudini prezentate în tabelul 2.19.

Conform coeficienților de corelație, constatăm prezența dominantă a relației negative semnificative de intensitate medie și înaltă. Raportul negativ este stabilit între creație și deschiderea rezervată ($r=-0,128$, $p\leq 0,041$), ceea ce înseamnă că oricare creativitate necesită o claritate, înțelegere, imaginarea rezultatului final. Respectiv, cu cât atitudinea deschiderii rezervate este mai înaltă, cu atât creația este mai scăzută, devine dificilă conceperea unor idei, inițierea unui lucru. Corelația negativă se remarcă și cu agresivitate ($r=-0,134$, $p\leq 0,032$), ceea ce înseamnă că procesul de creație nu poate exista în agresiune, el necesită libertate în exprimare, climat psihologic favorabil. Observăm corelație negativă cu manipulare ($r=-0,185$, $p\leq 0,003$), ceea ce denotă că în poziția de distragere, confuzie, neclaritate subiectul nu este dispus pentru crea ceva.

Corelație negativă se constată dintre competitivitate și mai multe tendințe atitudinale: deschiderea dominantă ($r=-0,132$, $p\leq 0,035$), deschiderea rezervată ($r=-0,141$, $p\leq 0,024$), deschidere ($r=-0,156$, $p\leq 0,012$), supunere pasivă ($r=-0,145$, $p\leq 0,020$), supunere agresivă ($r=-0,131$, $p\leq 0,035$), ceea ce înseamnă că nivelul înalt de competitivitate presupune un nivel scăzut al tendințelor atitudinale de deschidere, manifestate prin empatie, înțelegerea celorlalți; nivel scăzut al cărui tip de supunere este manifestat prin retragere în sine, acceptare fără discernământ a evenimentelor, situațiilor desfășurate, fugă pasivă.

Totodată, constatăm corelație semnificativă negativă dintre faima și deschidere de rezervă ($r=-0,136$, $p\leq 0,030$), agresivitate ($r=-0,134$, $p\leq 0,032$), deschidere ($r=-0,125$, $p\leq 0,046$), manipulare ($r=-0,143$, $p\leq 0,022$), supunere pasivă ($r=-0,132$, $p\leq 0,034$), supunere activă ($r=-0,132$, $p\leq 0,034$), supunere agresivă ($r=-0,146$, $p\leq 0,019$), ceea ce poate fi explicat prin faptul că maximă evidențiere și renume nu pot fi stabilite în mediu social prin manifestarea atitudinilor agresive, prin manipularea cu oameni, prin supunere agresivă.

Raportul semnificativ negativ este stabilit dintre protecție și deschidere dominantă ($r=-0,128$, $p\leq 0,040$), agresivitate ($r=-0,161$, $p\leq 0,010$), supunere pasivă ($r=-0,131$, $p\leq 0,013$), supunere activă ($r=-0,213$, $p\leq 0,001$), supunere agresivă ($r=-0,168$, $p\leq 0,007$). Aceasta înseamnă că apărarea împotriva fricii, anxietății sau pericolului nu poate fi realizată prin manifestarea atitudinii deschise; o garanție a îndeplinirii unui angajament; anticipare se contrapune cu agresivitate, cu supunere agresivă, fugă activă.

În tabelul 2.20 sunt prezentate rezultatele medii ale atitudinilor adaptate lui F. Lacombe. Analiza datelor din tabelul 2.20 ne permite să evaluăm tendințele atitudinale ale adolescenților și tinerilor. Atitudinea de *deschidere* este constantă în perioada de 14-17 ani și crește spre 18-19 ani. Ea se caracterizează prin afirmare treptată a propriei persoane, empatie, tendință de înțelegere a celui alt, încredere, claritate funcțională.

În perioada tinereții, indicii la atitudinea de deschidere sunt instabili și haotici, ceea ce poate fi explicat prin înfruntare și rezolvare a unor probleme de conflict ce apar în această perioadă de vârstă.

**Tabelul 2.20. Indicii medii privind tendințele atitudinale la adolescenți și tineri
(testul F. Lacombe, puncte)**

Vârstă, ani	Deschidere	Agresivitate	Manipulare	Supunere
14-15	16,33	15,09	13,78	14,98
16	16,03	15,02	13,56	15,00
17	16,28	14,85	14,98	15,16
18	17,82	16,74	16,46	16,59
19	17,2	16,9	17,5	17,23
Media	16,73	15,72	15,26	15,79
20	15,85	16,04	14,59	15,88
21	18	14,36	13,57	15,00
22	16,9	17,27	12,53	15,58
23	17,8	17,2	11	15,07
24	15,83	16,44	12,33	14,78
25	15,63	16,25	11,5	15,17
26-35	18,05	17,27	11,91	15,43
Media	16,87	16,40	12,49	15,27

Examinarea indicilor medii ai tendințelor atitudinale de agresivitate demonstrează o relativă stabilitate cu creștere de la adolescență spre tinerețe (de la 15,72 p. până la 16,40 p.) manifestând duritate, lipsă de politețe. Atitudinea de supunere este în creștere pe parcursul întregii vârste adolescente, caracterizându-se prin retragere în sine, evitarea confruntării, fugă, luare în râs și se modifică, diminuându-se nesemnificativ spre tinerețe.

Totodată, identificăm o scădere semnificativă a indicilor medii la atitudinea de manipulare de la perioada de adolescență spre tinerețe, ceea ce înseamnă că pentru atingerea scopurilor tinerii mai puțin apelează la mijloace de influență psihică în mediul social.

Testul *Levene* are valoarea $F=6,710$; $p=0,01$ (Tabelul 2.16), ceea ce indică faptul că putem respinge ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Greșim doar în 1,3% dintre cazuri dacă respingem ipoteza de nul. Concluzia este că variantele celor două grupuri experimentale sunt diferite, prin urmare, vom extrage nota *t* (*Student*) și semnificația acesteia. Aplicarea testului *t-Student* ne-a permis să constatăm că valoarea lui *t* este nesemnificativă ($t=-1,078$; $p=0,282$). Astfel, respingem ipoteza de nul și admitem cea de cercetare, prin care am presupus că există diferențe dintre tendințe atitudinale ale adolescenților și tinerilor.

Tabelul 2.21. Coeficienții de corelație dintre convingerile și valorile deținute de către adolescenți și tineri (testul Pearson, N=380)

Valori	Convingeri	Subiecții experimentali		
		Adolescenții	Tinerii	Întreg eșantion
Realizare	Total	0.149*, p= 0.013	-	0.202**, p=0.000
	IR	0.120*, p=0.044	-	0.188**, p=0.000
	R	-	-	0.103*, p=0.049
	DEM_IR	0.136*, p=0.022	-	0.163**, p=0.002
	SD_GE_IR	0.135*, p=0.024	-	0.180**, p=0.001
	SD_GE_R	-	-	0.111*, p=0.033
	AWF_IR	-	0.244*, p=0.022	0.144**, p=0.006
	Confort_IR	0.120*, p=0.044	-	0.157**, p=0.002
	Aprobare_IR	0.148*, p=0.013	-	0.217**, p=0.000
	Aprobare_R	-	-	0.106*, p= 0.042
Avansare	Total	0.120*, p=0.044	-	0.147**, p=0.005
	IR	-	-	0.115*, p=0.027
	SD_GE_IR	0.186** 0.002	-	0.196**, p=0.000
	SD_GE_R	-	-	0.132*, p=0.011
	Confort_R	-	-	0.102*, p=0.05
	Aprobare_IR	-	-	0.130*, p=0.012
Autonomie	Total	-	0.235*, p=0.027	0.151**, p=0.004
	R	-	0.225*, p=0.035	0.138**, p=0.008
	DEM_R	-	0.233*, p=0.029	0.131*, p=0.012
	SD_GE_IR	-	0.262*, p=0.014	0.148**, p=0.005
	SD_GE_R	-	-	0.113*, p=0.03
	AWF_R	-	-	0.143**, p=0.006
	Confort_R	-	-	0.112*, p=0.032
	Aprobare_IR	-	-	0.110*, p=0.034
	Realizare_R	-	-	0.134*, p=0.01
Echilibru	Total	-	0.253*, p=0.018	0.155**, p=0.003
	IR	0.129*, p=0.031	0.266*, p=0.012	0.205**, p=0.000
	DEM_IR		0.218*, p=0.041	0.146**, p=0.005
	SD_GE_IR	-	0.266*, p= 0.012	0.186**, p=0.000
	LFT_IR			0.129*, p=0.013
	LFT_R	-0.137*, p=0.021	-	-
	AWF_IR	0.136*, p=0.023	-	0.177**, p=0.001
	Confort_IR	-	-	0.117**, p=0.025
	Aprobare_IR	-	-	0.191**, p=0.000
	Realizare_IR	0.151*, p=0.011	-	0.184**, p=0.000
	Realizare_R	-0.154*, p=0.01	-	-
Armonie	Total	0.152*, p=0.011	-0.213*, p=0.046	-
	R	0.152*, p=0.011		-
	IR	-	-0.249*, p=0.019	-
	LFT_IR	-	-0.359**, p=0.001	-0.107*, p=0.041
	AWF_R	0.181**, p=0.002		
	Aprobare_R	0.129*, p=0.003		
	Realizare_R	0.121*, p=0.043	-0.256* 0.016	
Sănătate	IR	-	-	-0.159**, p=0.002
	R	0.127*, p=0.034	-	-
	DEM_IR	-0.128*, p=0.033	-	-0.120*, p=0.021
	LFT_IR	-	-	-0.133*, p=0.011
	LFT_R	0.150*, p=0.012	-	-
	AWF_IR	-0.123*, p=0.004	-	-0.155**, p=0.003
	Aprobare_IR	-	-	-0.153**, p=0.003
	Aprobare_R	0.117*, p=0.049	-	-

* IR – irațional; R – rațional; DEM – cerință obligatorie; SD/GE – deprecierea și evaluarea globală; LFT – toleranță scăzută la frustrare; AWF – convingeri catastrofice.

Studiul *convingerilor* la adolescenți și tineri s-a realizat prin intermediul Scalei ABS II după R. Di Giuseppe et al. În tabelul 2.21 sunt prezentați doar coeficienții de corelație stabiliți în urma aplicării testului Pearson prin utilizarea programului SPSS.

Analiza coeficienților de corelație ne permite să constatăm că există relația semnificativă de intensitate medie și puternică și valență diferită dintre convingerile și valorile adolescenților și tinerilor, atât pe fiecare etapă a vârstei, cât și pe întregul eșantion.

Observăm că pentru perioada adolescenței este specifică corelația dintre majoritatea *convingerilor* formulate *irațional* și valoare de *realizare*. La vârsta tinereții a fost stabilit doar un coeficient de corelație dintre *realizare* și convingeri catastrofice iraționale, ceea ce înseamnă că subiecții evaluează negativ ceea ce nu trebuia să fie, dar s-a întâmplat și în perspectivă îi împiedică în atingerea scopurilor din viitor. Analiza rezultatelor raportului dintre variabilele studiate pe întregul eșantion indică prezența relației dintre majoritatea convingerilor iraționale și valorile subiecților experimentali.

Examinarea raportului dintre *autonomie* și convingeri ne permite să evidențiem prezența relației pozitive semnificative cu convingerile raționale în perioada tinereții, ceea ce denotă faptul că cognițiile absolutiste iraționale care au dominat în perioada adolescenței se modifică în cele raționale (DEM-R) în tinerețe și duce la autonomie personală.

Din aceste considerente *autonomia* corelează pozitiv semnificativ cu *deprecierea și evaluarea globală irațională* (SD-GE-IR); putem spune că persistă etichetarea globală a propriei persoane și a celorlalți, a vieții ca fiind „rea”, dacă lucrurile nu merg așa cum trebuie și nu corespund așteptărilor.

Evaluarea datelor ne permite să constatăm raportul pozitiv semnificativ dintre sănătate și majoritatea convingerilor iraționale în perioada adolescenței, care se modifică în convingeri iraționale în perioada tinereții. Aceasta înseamnă că însăși sănătatea este reevaluată cu vârsta ca fiind valorică și convingerile devin pozitive, ceea ce se observă după coeficienții de corelație pe întregul eșantion.

Astfel, studiul datelor corelaționale între convingeri și valori ne oferă posibilitatea să afirmăm că între convingerile și valorile personalității există relație semnificativă de valență diferită în funcție de convingerile dominate.

Din perspectiva examinării datelor pe criteriul de vârstă, modificarea convingerilor conduce la conștientizarea lucrurilor importante, definitivarea pentru propria personalitate a valorilor vieții și ierarhizarea acestora în sistemul de valori.

Următoarea componentă structurală a orientării valorice care a fost evaluată este convingerea (Tabelul 2.22).

**Tabelul 2.22. Indicii medii ai convingerilor iraționale și raționale
ale adolescenților și tinerilor (scala ABS-2-AV)**

Vârstă \ Convingeri	Iraționale	Raționale
14-15	86,07	57,32
16	79,83	55,24
17	75,38	61,02
18	80,86	57,81
19	80,10	60,52
Media	80,45	58,38
20	72,90	47,66
21	65,00	45,31
22	67,77	43,23
23	72,6	40
24	66,8	47,7
25-35	64,93	33,80
Media	68,33	42,95

În urma aplicării instrumentului ABS-2 am evaluat valorile globale ale convingerilor iraționale/raționale ale subiecților, am calculat scorurile separate pe diferite tipuri de convingeri iraționale/raționale. Examinarea mediilor scorurilor globale din tabelul 2.22 ne permite să constatăm prevalarea convingerilor iraționale în comparație cu cele raționale, fiind valabile pentru vârsta de adolescență și tinerețe. Convingerile iraționale se caracterizează prin rigiditate, cogniții evaluative de natură absolutistă cu semnificație personală pentru subiect, de regulă. Ele generează emoții negative, având impact nefavorabil asupra adaptării, împiedică atingerea scopurilor.

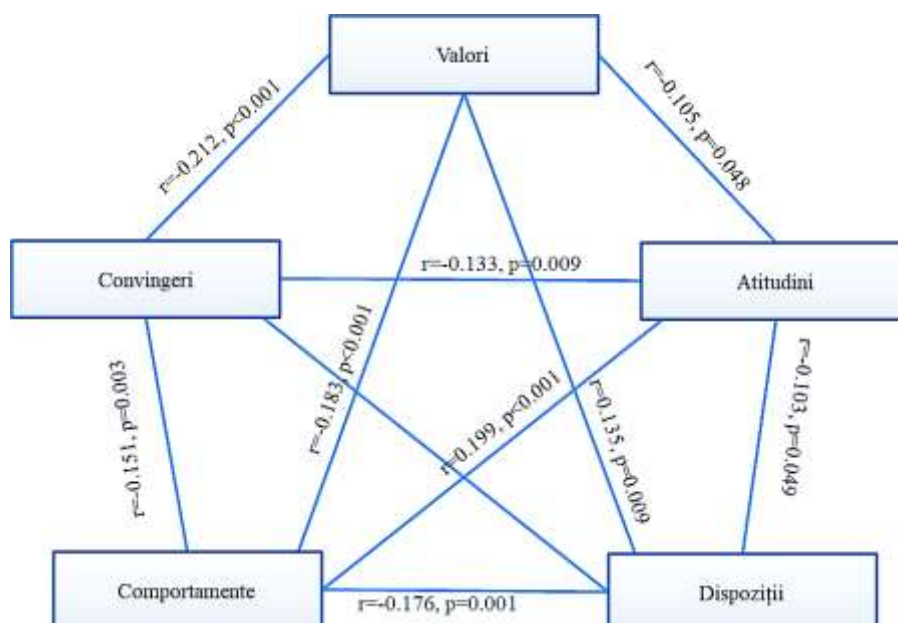


Fig. 2.21. Corelațiile elementelor în structura orientărilor valorice

Valoarea lui $F=13,130$; $p \leq 0,001$ (Tabelul 2.16) după testul *Levene* indică faptul că putem respinge ipoteza de nul (care afirmă că varianțele sunt egale). Greșim doar în mai puțin de 0,1% dintre cazuri dacă respingem ipoteza de nul. Concluzia ce rezultă, este că variantele celor două grupe de subiecți sunt diferite, prin urmare, vom extrage nota t (Student) și semnificația acesteia.

Aplicarea testului *t-Student* ne-a permis să constatăm că valoarea lui t este semnificativă ($t=9,119$; $p \leq 0,001$). Putem respinge ipoteza de nul, pentru că greșim în mai puțin de 0,1% dintre cazuri și acceptăm ipoteza de cercetare: deci, sunt diferențe semnificative între convingerile adolescenților și tinerilor.

Un alt obiectiv a vizat determinarea corelației între elementele constitutive ale orientării valorice. Astfel, am aplicat testul Pearson pentru calcularea coeficientului (r) de corelație liniară și stabilirii relației dintre elementele constitutive ale orientării valorice (Figura 2.21).

Coeficienții de corelație obținuți în urma aplicării instrumentului statistic pentru datele generale ale componentelor structurale ale OV ne-au permis să constatăm corelații semnificative cu valențe pozitive și negative dintre comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri și valori. Prezența valenței pozitive sau negative poate fi explicată prin specificul instrumentelor aplicate pentru evaluarea variabilelor: prin unele am măsurat atât manifestările pozitive, cât și cele negative ale personalității (de exemplu, tendințe atitudinale agresive, emoții negative și pozitive, comportamente conflictuale etc.). Dominarea corelațiilor negative se explică prin particularitățile psihologice ale eșantionului experimental, vârstei, ceea ce a determinat în unele cazuri doar coeficienți pozitivi, în altele – negativi și, obligatoriu, raportarea componentelor la valorile deținute de subiecți. Prin urmare, valențele corelațiilor pozitive obținute indică asupra prezenței raportului direct între variabilele cu dominarea aspectelor pozitive și raportului invers (negativ) între variabilele ce denotă aspectele pozitive și negative, care nu pot avea legătură directă.

Spre exemplu, valoarea *sănătate* nu poate fi atinsă prin comportamentele de confruntare, acomodare, care, după cum am văzut, sunt în mare parte specifice adolescenților. Ele se află în corelație inversă cu valori. Acest fapt este demonstrat prin coeficientul de corelație obținut: $r = -0,183$ ($p < 0,001$). Comportamentul de confruntare apriori nu corelează pozitiv cu sentimente și emoții de culpabilitate, constatate ca fiind specifice subiecților de vârstă adolescentină. Totodată, indicii sferei afective au demonstrat prezența dispozițiilor pozitive la subiecții cercetați. Acest fapt explică coeficientul negativ al raportului comportamente-dispoziții ($r = -0,176$, $p = 0,001$). Prin urmare, atitudinea deschiderii de rezervă este cea mai înaltă la vârsta adolescenței; ea semnifică prezența unor neclarități, rezerve în manifestarea unor reacții la evenimentele din mediu, care solicită acumularea unor cunoștințe și experiențe pentru a fi definitivată. Totodată, se află în strânsă legătură cu acele comportamente de confruntare ($r = 0,199$, $p < 0,001$). Valorile deținute de adolescenți și tineri se află în corelație pozitivă semnificativă cu dispozițiile pozitive identificate

la subiecți ($r=0,135$, $p=0,009$). Așadar, coeficienții de corelație examinați detaliat prin specificul variabilelor de conținut, explică prezența valențelor negative și pozitive dintre componentele structurale ale orientărilor valorice.

Rapoartele stabilite dintre comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri și valori confirmă ipoteza înaintată referitoare la existența corelației semnificative dintre elementele constitutive identificate în structura orientărilor valorice. Varietatea valențelor coeficienților de corelație confirmă prezența caracterului specific al interacțiunii și interdeterminării componentelor structurale ale orientărilor valorice.

Astfel, analiza rezultatelor studiului teoretico-experimental privind specificul dezvoltării componentelor orientării valorice și relației dintre acestea la adolescenți și tineri ne-a permis să determinăm particularitățile manifestării conținuturilor orientărilor valorice la vârstele cercetate. Perioadele de adolescență și tinerețe sunt decisive în formarea orientărilor valorice, care, la rândul lor, sunt esențiale pentru sistemul personalității și inserției sociale. Valorile interiorizate în procesul de formare a personalității servesc drept un etalon pentru subiect, cu care el își compară în mod constant interesele, comportamentele personale etc. și își proiectează viitorul.

Dezvoltarea orientărilor valorice se desfășoară pe parcursul ontogenezei și începe din perioada preșcolară, când dezvoltarea psihică constituie fundamentul în conștientizarea și realizarea acțiunilor întreprinse și duce la modificări cantitative și calitative ale conținuturilor structurale ale orientărilor valorice.

Axându-ne pe studiul desfășurat, constatăm că valorile sunt cele care monitorizează convingerile, atitudinile, afectivitatea și comportamentul, acestea fiind strâns legate între ele și formează un mecanism integru de funcționare a orientărilor valorice. Rezultatele obținute ne determină să afirmăm: conceptele de *valoare* și *orientare valorică* nu pot fi utilizate ca sinonime, deși au multiple aspecte tangențiale.

2.5. Concluzii la capitolul 2

Studiul valorilor personalității aflate în proces de formare a sistemului de OV constituie unul din obiectivele primordiale pentru sistemul educațional, fiind vizate în documentele de politici educaționale. Analiza literaturii științifice, observațiile, discuțiile și cercetările realizate ne dau posibilitate să afirmăm, că este incorectă utilizarea în raport de sinonimie a conceptelor „valoare”, „orientări valorice”, „sistem de valori”; lipsa/insuficiența de informații, date necesare în procesul educațional pentru dezvoltarea orientărilor valorice ale subiecților de vârste diferite.

În ultimile decenii se acordă puțină atenție în vederea cercetării orientărilor valorice și manifestărilor comportamentale ale personalității în devenire, în special, determinării relației cauzale dintre valoare și comportament.

Perioada de adolescență nu poate fi caracterizată prin stabilitate durabilă a manifestărilor comportamentale în situații conflictuale, modificându-se de la o vârstă la altă (comportamente de compromis, de evitare și colaborare). În tinerețe, manifestările comportamentale în situații conflictuale se echilibrează în baza progresului proceselor psihice, experiențelor acumulate și determinării personale a subiecților. Se manifestă așa componente precum *acomodare* și *compromis*.

Rezultate obținute la raportul „orientări valorice – comportament” la subiecții de vârstă adolescentină și tineri ne permit să explicăm corelația inversă semnificativă de intensitate medie dintre colaborare și sănătate: indicii la colaborare au un scor mai mare în adolescență și mai scăzut spre tinerețe, sănătate fiind mai puțin estimată în adolescență comparativ cu tinerețe. Corelația pozitivă semnificativă de intensitate medie dintre evitare și sănătate se explică prin faptul că, evitând situațiile conflictuale, este asigurată sănătate. La fel, reieșind din rezultatele obținute la orientări valorice și comportamente, pot fi interpretate comportamentele adolescenților și tinerilor. Astfel, manifestările comportamentale sunt raliat în totalitate la valori și constituie parte esențială fundamentală din cadrul orientării de valoare.

Studiul realizat în vederea determinării particularităților valorilor deținute și a emoțiilor dominante la adolescenți și tineri, precum și stabilirea specificului relației dintre valori și emoțiile dominante ale adolescenților și tinerilor moderni ne permite să constatăm următoarele:

- valorile se conturează pe fundalul experiențelor, trăirilor afective, nivelului de informare și cunoaștere în perioada adolescenței și tinereții;
- perioada inițială (14 -15 ani) a adolescenței se evidențiază prin următoarele valori: realizare, echilibru, creație, antreprenariat, fericirea familiei, prietenie; pentru vârsta de 16 ani sunt caracteristice valori: fericire familială, prietenie, realizare; la 17 ani sunt evidențiate valori: lucrul în echipă, fericirea familială și învățarea; la 18 ani – realizare, avansare, echilibru; la 19 ani – realizare, avansare, echilibru, armonie;

- Perioada tinereții se caracterizează prin următoarea dinamică: la 20 de ani – sănătate, armonie, independență, realizare, securitate financiară; la 21 ani – siguranță financiară, sănătate, respect, învățare; la 22 de ani – independență, echilibru, binefacere, siguranță financiară, prietenie, sănătate, respect; la 23 de ani – ajutorul celorlalți, autonomie, creativitate, fericirea familiei, siguranță financiară, recunoaștere; la 24 de ani – egalitate, fericirea familiei, sănătate, respect; la 25-35 de ani – realizare, sănătate, fericirea familiei, autoexprimare, respect;
- Emoțiile pozitive dominante la adolescenți – atent, concentrat, stăpânit, vinovat, părere de rău, fericit; la tineri – atent, concentrat, stăpânit, fericit bucuros, delectat; emoțiile negative dominante la la adolescenți – abătut, în panică, mânios; la tineri – abătut, trist, în panică;
- structurarea ierarhică a valorilor în sistemul de valori al personalității în perioada adolescenței și tinereții este una dinamică și se modifică pe parcursul vârstelor;
- Valorile se structurează și se formează sub influența emoțiilor și dispozițiilor dominante, preferințelor, situațiilor obiectuale, influențelor din exterior, relaționează și se sprijină reciproc, susținând valorile dominante în structura ierarhică formată;
- În urma analizei datelor statistice realizate pentru determinarea particularităților corelației valorilor și emoțiilor la adolescenți și tineri constatăm prezența raportului semnificativ de valență variată (+/-) de intensitate medie și înaltă dintre majoritatea valorilor și comportamentelor, emoțiilor, atitudinilor, convingerilor.

Adolescența este perioada relativ instabilă în manifestarea atitudinilor, în aprecierea și stabilirea relațiilor de cauzalitate dintre subiect și cele desfășurate. Evoluția tendințelor atitudinale se conturează spre tinerețe, ceea ce s-a confirmat prin indicii mai înalți comparativ cu indicii subiecților.

Corelațiile cu valență negativă semnificativă indică asupra faptului că nu este posibilă relaționarea valorilor cu atitudini agresive, cu manipulare, supunere agresivă și activă. Formarea valorilor (și nu a nonvalorilor) necesită prezența atitudinilor pozitive, prosociale și a mediului înconjurător favorabil.

3. CADRUL CONCEPTUAL AL FORMĂRII ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI

3.1. Teoria integralizării orientărilor valorice

Reperete conceptuale au fost elaborate pornind de la abordările științifice analizate și rezultatele studiului experimental desfășurat în vederea formării întregului ansamblu al OV ale personalității adolescenților și tinerilor în mediul socio-cultural specific. Problematika formării complexe a OV ale subiecților vizați, interpretată din perspectiva actualelor provocări educației, reflectă incoerențe ale educației axiologice. Reieșind din aria largă a subiectului abordat în cercetare care vizează ansamblul formării generale a personalității, vom prezenta temeiurile științifice ce au condus la elaborarea *Teoriei Integralizării Orientărilor Valorice* (TIOV).

În această ordine de idei, opinia lui I. Kant [apud 5, pp. 68-73], reprezentant al concepției personaliste, constituie unul reperele teoretice ale TIOV prin interpretarea din perspectivă filosofică a conceptului de orientări valorice, care din punctul de vedere al filosofului reflectă esența științifică a valorilor. Așa cum menționează marele filosof, aceasta se referă la cunoștințe, elementele cărora vizează intuiția și conceptele (denumite categorii), reprezentate prin condiții ale gândirii și, în același timp, condiții ale experienței, care se produc prin sinteza transcendențială sau unitatea conștiinței personalității despre sine, care se realizează în cazul dacă subiectul exprimă o gândire unitară. Prin urmare, cunoaștem numai fenomene sau modul cum sunt afectate simțurile noastre de lucruri. Fenomenului îi corespunde ceva independent de noi și incognoscibil, la care nu pot fi aplicate cunoștințele subiectului în complexitate. I. Kant identifică anumite limite și contradicții dintre realitatea absolută, experiența existentă și prezența unui substrat necunoscut, ceea ce scoate în evidență o problema controversată și neclarificată până în prezent.

Din unghiul de vedere al concepției cercetării, prețioasă, în sens științific, este opinia renumiților savanți din spațiul românesc, T. Vianu și P. Andrei [204; 5], preocupați de problema studierii valorilor, care au realizat o sinteză amplă a abordărilor teoreticienilor din secolul al XIX-lea și al XX-lea atât în domeniul filosofiei, cât și din cel al psihologiei, au identificat multiple incoerențe în vederea conceptualizării valorilor din perspectiva diverselor curente, școli și teorii axiologice (istorice, naturaliste, sociologice etc.) referitoare la subiectul abordării valorilor prin reflecție și discuție filosofică. Se constată faptul, că puține au rezistat criticii științifice, deoarece OV și a valorile nu au fost cercetate din perspectiva componentelor structurale, nu au fost delimitate cu precizie științifică, mecanismele de formare, corelația acestora cu elementele interne și externe ale personalității.

În vederea interpretării psihologice a orientărilor valorice și a conceptelor conexe, prin sinteza diverselor interpretări științifice ale fenomenelor vizate cercetătorii, M. Rogov, M. Kagan

et al [310; 325] au constatat prezența multiplelor contradicții de rigiditate înaltă specifice procesualității formării OV.

Din perspectiva constatărilor științifice de natură psihologică, savantul Д. А. Леонтьев [319], menționează, că orientările valorice deși sunt frecvent abordate prin prisma pedagogică, psihologică, sociologică, cercetările nu reflectă, totuși o abordare clară și o definiție satisfăcătoare din perspectiva paradigmei umaniste. Consistente abordări pedagogice din variate unghiuri de vedere prezintă pedagogii, C. Cucoș [78; 80], S. Cristea [72; 74], T. Callo [44; 45], L. Cuznețov [82; 83], N. Silistraru [183; 184] și alți autori care menționează importanța și necesitatea abordării științifice a formării valorilor în procesul educațional. În opinia autorilor vizati, cercetările actuale reflectă diversitatea și caracterul contradictoriu al interpretărilor valorilor sistemului educațional, „ce își decantează un orizont valoric specific, care trebuie valorizat” [80, pp. 4-5]. Se constată o varietate de opinii și o diversitate de abordări, care nu clarifică suficient din perspectiva științelor educației, registrul semnificațiilor conceptelor de „valori” și „orientări valorice”. Subiecte ce vizează teoria și metodologia cercetării și a formării OV la educabili rămâne pe agenda preocupărilor comunității științifice fiind o problemă deschisă polemicilor, documentele de politici educaționale, valorificând sumar orientările valorice din perspectiva esenței științifice ale acestora.

În elaborarea Teoriei Integralizării Orientărilor Valorice ne-am bazat pe următoarele precepte teoretice:

- Conceptul de valoare din perspectiva psihologică este o convingere centrală, durabilă, care ghidează acțiunile și judecățile în situații specifice și dincolo de scopuri imediate către cele ultimele stări finale de existență [275, p. 161];
- Din perspectiva filosofică [204, p. 60] valorile sunt „niște obiecte ale dorinței, ceea ce înseamnă că valoare în sine nu există; există dorința noastră pentru ceva pe care îl definim ca valoare; dorința poate să fie la rândul ei fizică sau morală”;
- S. Schwartz și W. Bilsky (1990) consideră valorile personale drept reprezentări cognitive pentru cele trei nevoi umane universale: nevoia biologică, nevoia de interacțiune socială și nevoia de suport social, instituțional [281].
- V. Gouveia (2003) definește valorile ca forțe de ghidare/ categorii de orientare ale acțiunilor umane și ca expresie cognitivă a nevoilor, având la bază trebuințele umane și condițiile prelabile pentru a le satisface, care variază în funcție de magnitudinea și componentele sale constitutive [265].
- Potrivit opiniei cercetătoarei ruse, H. Жывавлева (2008) „valorile constituie obiecte și fenomene ale realității semnificative pentru persoană (necesare pentru satisfacerea trebuințelor) [307].

În procesul de consolidare a TIOV următoarele principii au servit ca repere științifice:

- principiul universalității criteriului axiologic [122];
- principiul raportării multiple individ-grup-societate [122];

- principiul dezvoltării OV în contextul socio-cultural;
- principiul corelației educație-autoeducație-educație permanentă [idem];
- principiul stimulării afective, cognitive, psihomotorii;
- principiul centrării pe subiect (individualizării) [153];
- principiul integralității pedagogice [45].

Abordarea paradigmatică a problemelor educației contemporane ne-a condus spre ideea de elaborare a TIOV prin valorizarea paradigmelor ce au constituit drept suport științific:

- **Paradigma psihanalitică** prezintă valorile în contextul influențelor lumii sociale externe, având o presiune la care personalitatea încercă să se adapteze și manifesta succese de grade diferite prin: supunere, adaptare, luptă, ocolire etc. (S. Freud, E. Fromm, K. Horney, E. Erikson);
- În cadrul **paradigmei umaniste** valorile sunt considerate obiecte ale trebuinței, în același timp, rămân fără atenție relațiile antagonice ale individului și ale societății în acest sens. A. Maslow nu face deosebire între conceptele „valori”, „trebuințe”, „motive” și ajunge la concluzia, că „satisfacerea unei trebuințe constituie o valoare” [130]. E. Fromm [250] precizează că fiecare persoană are nevoie de valori care să-i ghideze acțiunile și sentimentele;
- **Paradigma cognitivă** explică valorile prin prisma definitivării gândirii, constituind baza pentru conturarea convingerilor, care, prin urmare, pot explica comportamentele și alte manifestări ale ființei umane. Schimbările ce se produc sunt cele dinamice evolutive, fiind utile pentru dezvoltarea și modelarea personalității de la o stare inferioară cu tendințe spre stări superioare prin intermediul implicării subiectului în proces de învățare, dobândire a cunoștințelor, a experiențelor etc. (G. Kelly, A. Ellis, A. Beck etc.)
- **Paradigma constructivistă** (Л. Выготский, J. Piaget, J. Dewey, A. Асмолов, E. Joița etc.) interpretează din perspectivă cultural-istorică și specifică ideea, că ființa umană se află în mediul socio-cultural, care și constituie materialul de construcție pentru formarea propriilor conținuturi, inclusiv valori și orientări axiologice. Cultura, societatea, educația nu sunt doar condiții externe, ci materialul dezvoltării individuale, care constă în însușirea acestora, transformarea în propria realizare, în elemente ale organizării componentelor interne ale personalității. Acest proces este unul complex, mediat, continuu, constituit din diverse transformări.
- **Paradigma structuralistă** (W. Wundt, E. B. Titchener etc.) la etapa actuală încearcă să explice valorile și orientările valorice din perspectiva configurației elementelor constitutive (care poate începe cu structurile elementare) și, prin analiza componentelor date în complexitate, să determine pozițiile, mecanismele, legitățile etc.

Modelele teoretice structurale privind OV care au fondat TIOV vizează:

- Modelul orientărilor valorice lui M. Rokeach (1973) [274], organizat conform criteriului scop-mijloc. Modelul (figura 3.1.) include a câte 18 valori terminale (referindu-se la existența dorită și

la starea finală; obiectivele pe care o persoană și-ar dori să le atingă în timpul vieții și care pot varia între diferite grupuri de oameni din diferite culturi) și instrumentale (referindu-se la moduri de comportament preferabile; mijloace de realizare a valorilor terminale) [apud 280, pp. 154-155].

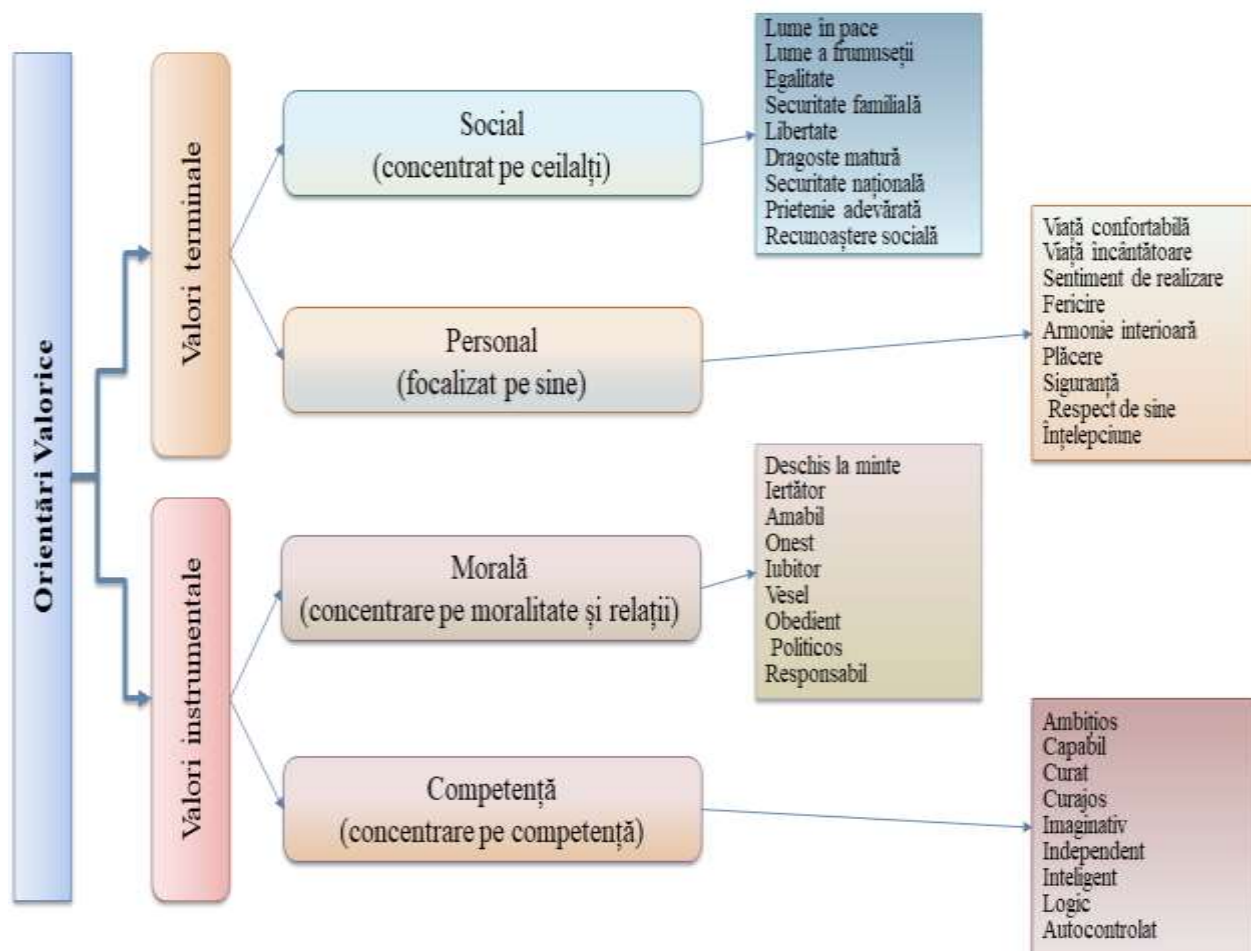


Fig. 3.1. Modelul OV (M. Rokeach, 1973) [274]

- Modelul orientărilor valorice al lui S. Schwartz (1994) care prezintă un inventar al valorilor, acestea fiind 56 la număr și sunt clasificate în 10 tipuri de valori, repartizate în patru registre (Figura 3.2.). S. Schwartz (2012, pp. 8-9) subliniază șase caracteristici comune în definirea valorilor:
 - 1) valorile sunt credințe;
 - 2) se referă la scopuri dezirabile care motivează acțiunile;
 - 3) transcend acțiuni și situații specifice;
 - 4) servesc drept standarde sau criterii, adică ghidează selectarea sau evaluarea acțiunilor, politicilor, oamenilor și evenimentelor;
 - 5) valorile sunt ordonate în funcție de importanță una față de cealaltă;
 - 6) importanța relativă a valorilor multiple ghidează acțiunea (orice atitudine sau comportament are implicații pentru mai multe valori) [279].

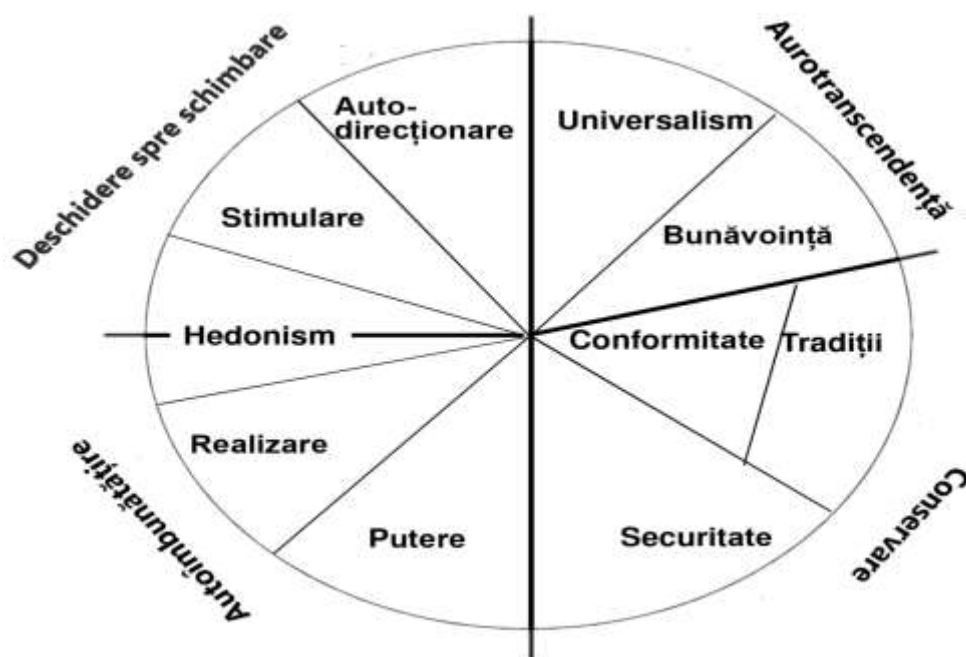


Fig. 3.2. Modelul OV (S. Schwartz, 2012) [279]

- Modelul de Structurare a Sistemului Valoric al Individului (Tabelul 3.1.), propus de V. Gouveia, în *Teoria funcțională a valorilor* (V. Gouveia et al., 2014) este constituit din valori bazale compatibile cu cele personale și sociale. Aceste valori au particularitatea teoretică de a nu fi localizate într-un spațiu circular, faptul care ce arată, că anumite valori pot fi opuse sau pot avea o anumită specificitate de orientare [252, p. 41– 47].

Tabelul 3.1. Modelul de structurare a sistemului de valori al personalității
(V.Gouveia et al, 2014) [252]

Valori ce ghidează acțiuni				
		Scopuri personale (individul de sine stătător)	Scopuri centrale (scopul general al vieții)	Scopuri sociale (individul în comunitate)
Valori exprimate prin nevoi explicite	Nevoi de prosperitate (viața ca sursă de oportunități)	Valori hedonice Emoție Plăcere Sexualitate	Valori suprapersonale Frumusețe Cunoștință Maturitate	Valori de interacțiune Afectivitate Apartenență Suport social
	Nevoi de supraviețuire (viața ca sursă de amenințări)	Valori de promovare Putere Prestigiu Succes	Valori existențiale Sănătate Stabilitate personală Supraviețuire	Valori normative Obediență Religiozitate Tradiție

- Modelul valorilor bazale, elaborat de V. Iadov, identifică 4 tipuri de valori: valori – idealuri („vreau”), valori – norme („trebuie”), valori – obiective („pentru ce mă străduiesc”), valori – înseamnă („cum realizez”) (Figura 3.3.).

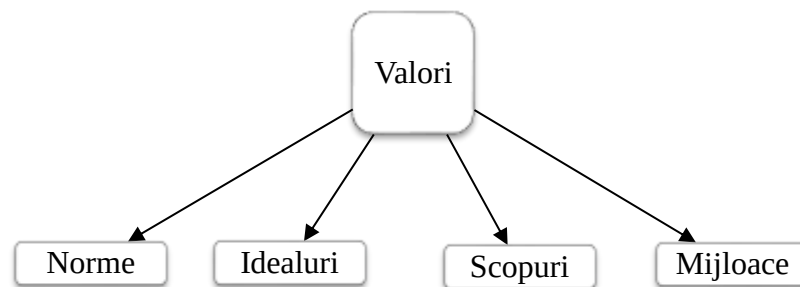


Fig. 3.3. Modelul valorilor bazale elaborat de V. Iadov [apud 312]

- Modelul *Valorilor bazale* al lui E. Allardt [212] extinde modelul suedez de bunăstare și, în mare parte, reflectă specificul oamenilor din țările scandinave (fiind realizat în cadrul proiectului aplicat în Finlanda, Danemarca, Norvegia, Suedia). E.Allardt [212] susține, că satisfacerea nevoilor de bază este o condiție necesară pentru dezvoltarea umană, fără de care ființele umane nu pot supraviețui și prin care se raportează la alți oameni. E. Allardt a formulat indicatori pentru a măsura satisfacerea nevoilor de bază pentru societățile scandinave, pe baza abordării lui J. Galtung [apud 263] Basic Needs Approach. În teoria sa, J. Galtung pretinde la trei nevoi de bază: Nevoi de supraviețuire (securitate pentru a evita violența); Nevoi de bunăstare (necesitatea suficientă pentru a evita mizeria), care includ hrană, apă, aer, îmbrăcăminte, de excreție, de libertate, adăpost, tratament medical, economie, de muncă; Nevoi de identitate (pentru a evita înstrăinarea). Această nevoie largă include aproape toate aspectele nevoilor sociale și psihologice ale ființelor umane, precum actualizarea de sine, apartenența, creativitatea, dragostea, fericirea, stima de sine. Autorul [212] extinde și clasifică nevoile fundamentale evidențiate de Galtung în trei *categorii de valori umane*: 1) *Posesiunea (Having)* se referă la necesitatea unor condiții materiale necesare pentru supraviețuire și evitare a mizeriei. Condițiile materiale pot fi măsurate prin indicatori care reprezintă: resurse economice, condiții de locuit, angajare în muncă, sănătate, educație, mediul natural și fizic; 2) *Iubirea (Loving)* se referă la nevoia de a relaționa cu alte persoane pentru a forma identități sociale. Satisfacția acestei nevoi poate fi măsurată în mai multe moduri, inclusiv: atașament și contacte, atașament față de familie și rude, un model activ de prietenie, atașamente și contacte cu colegi, relații cu colegii de muncă; 3) *Existența (Being)* (nevoia de creștere personală) se referă la nevoia de integrare în societate și de a trăi în armonie cu natura. Satisfacerea acestei nevoi va spori creșterea personală, în timp ce o persoană a cărei nevoie este nesatisfăcută va experimenta înstrăinarea. Indicatorii care trebuie măsurați includ: gradul de participare la decizii și activități care îi influențează viața (inclusiv viața profesională), oportunități pentru activități de agrement, oportunități pentru o viață profesională semnificativă, oportunități de a te bucura de natură.

- Modelul valorilor umane ale lui D. Narayan (2000) bazate pe sărăcie [apud 263], s-a axat pe studiul nevoilor umane pentru a înțelege valorile bazale ale persoanelor sărace și mai puțin norocoase, reieșind din faptul, că supraviețuirea nu este suficientă pentru dezvoltarea întregului potențial al ființei umane. Cercetările s-au realizat în 60 de țări, implicând peste 60.000 de persoane care erau, în primul rând, sărace, analfabete și, în unele cazuri, respondenți la distanță. Rezultatele investigației lui D. Narayan *et al* au devenit bază pentru ca Banca Mondială să înțeleagă sărăcia din perspectiva oamenilor săraci, modul în care oamenii trec din sărăcie spre prosperitate și modul în care pot cădea înapoi în sărăcie. Printre valorile bazale ale oamenilor săraci D. Narayan *et al* (2000) au identificat: bunăstare materială (hrană, active și muncă); bunăstare corporală (a fi și a apărea bine, aspectele de sănătate și mediul fizic); bunăstare socială (creșterea și căsătoria copiilor); securitate (pace, mediu sigur, securitate fizică personală, legalitate, securitate la bătrânețe și încredere în viitor); libertatea de alegere și acțiune; bunăstare psihologică (pace sufletească și fericire); armonia (viață spirituală).
- Modelul Panelului Internațional de Progres Social (O. Bouin *et al*, 2018) [apud 263] publicat recent în Raportul Indicelui Progresului Social la nivel mondial, oferă oportunități în evaluarea societăților care au progresat social și servesc drept ghid, cadru teoretic și proces de gândire cu privire la măsurarea acestui progres.

Tabelul 3.2. Modelul Panelului Internațional de Progres Social (Bouin, 2018) [apud 263]

Fundamente Demnitate egală Fiecare ființă umană contează Nevoile de bază ale fiecăruia sunt satisfăcute în funcție de capacitatea noastră colectivă. Respectarea pluralismul (de acord cu dezacordul)	
Valori fundamentale	Principii fundamentale
• Bunăstare • Libertate • Nealienare • Solidaritate • Stimă și recunoaștere • Bunuri culturale • Valori ale mediului • Securitate	• De aplicabilitate generală: Drepturi de bază Justiție distributivă Mărinimie și generozitate • Aplicabil guvernelor: Regula legii Transparență și responsabilitate Democrație Acordarea de drepturi determină realitatea • Aplicabil societății civile: Toleranță Educarea și susținerea cetățeanului • Aplicabil institutului global: Justiție globală

Modelul reprezintă fundamente ale drepturilor omului, care vizează demnitatea egală și respectul pentru pluralism și dimensiunile progresului social: valori și principii fundamentale. Valorile fundamentale inspiră și servesc drept îndrumare pentru acțiuni; întrucât principiile de bază oferă îndrumări specifice cu privire la modul de prioritate, distribuire și realizare a valorilor. *Grupul*

internațional pentru progresul social recunoaște opt valori de bază: bunăstare, libertate, nealienare, solidaritate, stimă și recunoaștere, bunuri culturale, valori de mediu și securitate.

Constituirea Teoriei Integralizării Orientărilor Valorice este determinată de o serie de premise științifice:

- contradicția în interpretarea conceptuală a orientărilor valorice;
- utilizarea contextuală a conceptului de orientare valorică și a sintagmelor conexe;
- valorificarea parțială a pozițiilor științifice din perspectiva analitică sau de referire;
- interpretarea orientărilor valorice ca produs al unui proces de educație prin valori;
- lipsa pozițiilor științifice fundamentate în vederea conceptualizării, determinării conținuturilor ce asigură funcționalitatea orientărilor valorice;
- necesitatea elaborării instrumentelor de evaluare structurală și holistică a OV;
- importanța identificării esenței și evoluției din perspectiva ontogenetică a formării OV;
- oportunitate elaborării metodologiei formării/ dezvoltării orientărilor valorice în cadrul sistemului educațional.

Orientările valorice reprezintă partea integră a procesului educațional, constituind mijlocul și scopul în formarea personalității ideale. Existența diverselor interpretări științifice, contradicții, ambiguități și sinonimii în interpretarea orientărilor valorice semnalează necesitatea instituirii unei abordări științifice fundamentate. Formulată printr-o teorie, aceasta poate oferi răspunsuri la multiple întrebări privind modelul structural, principiile, conceptul și mecanismele de funcționare etc., clarificând prin explicații holistice procesul complex al formării-dezvoltării sistemice a OV, integrând ansamblul de unități intra- și interpersonale.

Pentru a descrie esența Teoriei Integralizării Orientărilor Valorice este importantă explicația conceptului de *teorie a integralizării*. Debutul în acest demers a constituit analiza teoriei integralității formulată de profesorul universitar, O. Dandara [84, pp. 134-135]. Л. Василевский și П. Полян evidențiază criteriile integralității: „a) funcționalitatea, adică posibilitatea de a îndeplini anumite funcții (de dezvoltare, de îmbunătățire); b) caracterul unitar, totalitatea unui substrat sistemic, caracterul continuu al dezvoltării și funcționalitatea sistemului în timp și spațiu; c) caracterul emergent, care presupune diferența dintre suma și elementele sale componente; d) caracterul autonom care indică o anumită limitare a sistemului, evidențiată în cadrul mediului suprasistemului; e) caracterul obiectiv al granițelor; integralizarea care reflectă caracterul, complexitatea și intensitatea legăturilor din cadrul sistemului. În cazul când se schimbă un element, pot să se producă schimbări în alte elemente componente sau chiar a sistemului în ansamblu; g) caracterul homeostatic, care presupune o siguranță funcțională în interrelaționarea cu mediul ambiant sau cu supersistemul, caracteristic nu unui element, ci sistemului în întregime ca integralitate” [ibidem].

Constatăm prezența unei game largi de interpretări științifice ale OV, nu se atestă, însă, o teorie pedagogică privind formarea integrală a OV ce ar rezulta din particularitățile sistemului educațional din R. Moldova. Astfel, din perspectiva necesităților cercetării **Teoria integralizării orientărilor valorice** (Figura 3.4.) constituie rezultatul unor sinteze teoretice și reflecții științifice orientate spre abordarea sistemică a procesului de formare a OV.

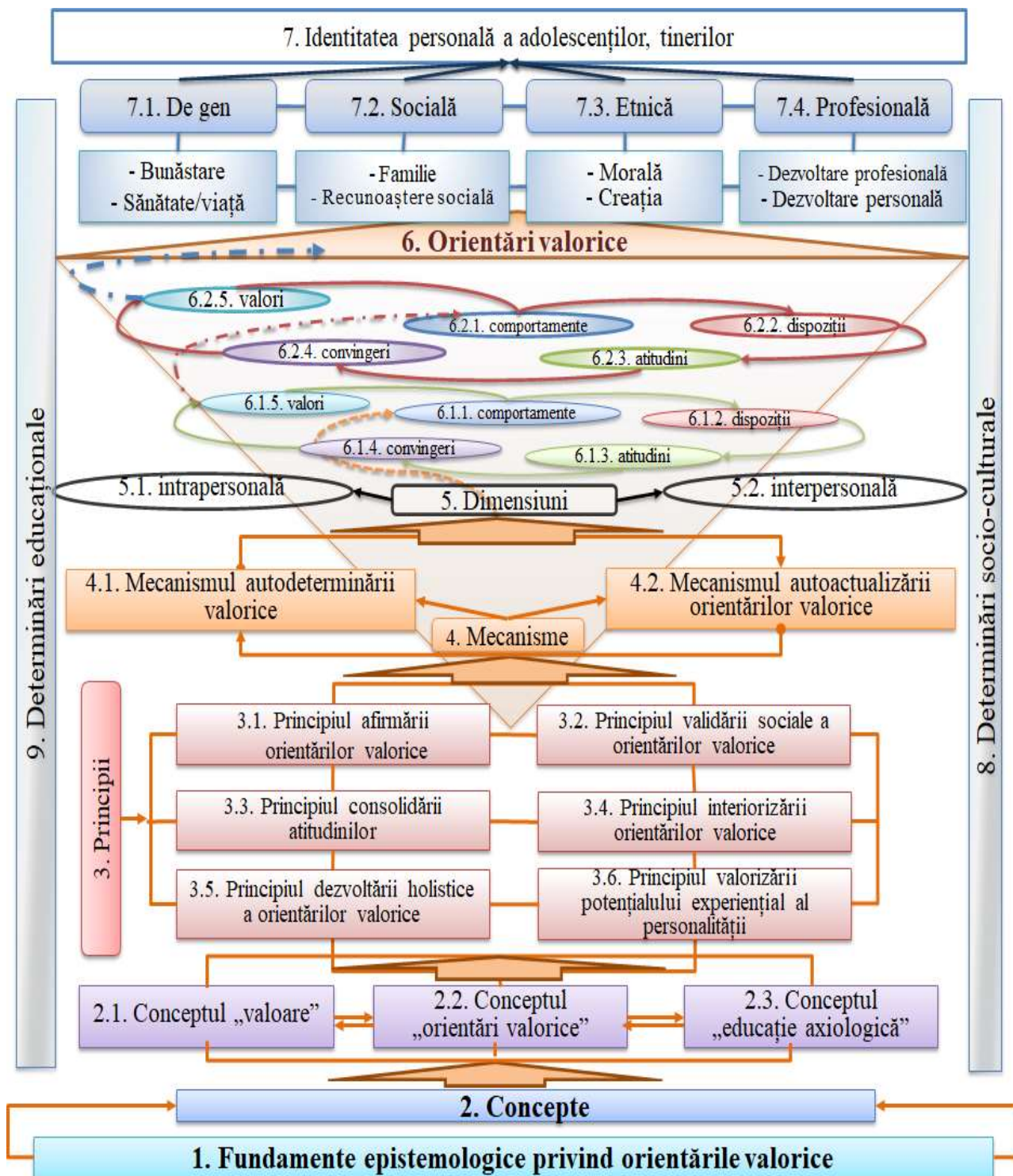


Fig. 3.4. Teoria integralizării orientărilor valorice

Integralizarea este explicată ca procesualitatea „facerii” de a fi întreg [147, p.64]. Integralizare derivă de la „integrare”, „integralitate”. V.Pascari [147, p.56] menționează că integralitatea este recunoscută ca principalul factor de formare a personalității. Conceptul de integralitate a fost interpretat de T.Callo [45] ca și „unitate a diversității, instrument de totalizare, care se deosebește de interconexiune și interrelație, acestea fiind ca niște legături care se stabilesc fie în interiorul unui întreg, fie între două părți, dintre care una este dependentă de cealaltă și care se deosebește de mulțime și ansamblu, fiind niște sume, în care fiecare element are anumite trăsături”.

În aceeași ordine de idei, N. Petrovski [160, pp. 3-6] constată faptul, că „promovarea unei viziuni integralizate în cunoașterea realității a fost în permanență la ordinea zilei în cadrul cercetărilor fundamentale prin: abordarea integrală a fenomenelor; corelarea informației științifice din diferite domenii; aplicarea metodelor de cercetare, specifice domeniilor înrudite de cunoaștere”. **Integralitatea pedagogică** are la bază concepția holistică a cercetărilor științifice, care presupune interacțiunea, completarea domeniilor de studii, corelarea procesului de formare cu cel de evaluare, acestea având ca rezultat întregirea acțiunii educative. Holismul este o teorie ce are la bază relațiile structurale sau funcționale dintre părți și întreg.

Din această perspectivă, TIOV reprezintă complexitatea implicațiilor componentelor sferei personalității, a educației și societății, aflate în raport de intercondiționare, care generează anumite mecanisme, principii interne de funcționare, asigurând eficacitatea și transversalitatea OV.

Un punct de vedere asupra conceptului de teorie prezintă, R. B. Iucu, cercetătorul român care menționează „noțiunea de *teorie* presupune o abordare restrictivă în sensul normativității științifice, cu ajutorul căreia se reglează raporturile dintre unele fenomene științifice prin legități specifice”. Astfel, „teoria are o valoare atât explicativă, cât și predictivă, ceea ce conduce la generarea unor precizări, limpeziri într-un domeniu epistemologic determinat” [112, p. 51].

În context, savantul S. Cristea menționează faptul, că statutul pedagogiei de știință socio-umană autonomă *specializată* în studiul *educației* implică atingerea unui stadiu epistemologic matur, confirmat la nivel de cunoaștere pedagogică științifică, realizabilă la nivel de: *teorie pedagogică, paradigmă pedagogică, model pedagogic*. Respectiv, la nivel de teorie, „*cunoașterea pedagogică științifică* este realizabilă prin elaborarea *conceptelor pedagogice fundamentale* și articularea lor în cadrul *teoriilor generale* ale domeniului: *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*. În funcție de dimensiunea epistemologică stabilă a *conceptelor fundamentale*, fixate în cadrul acestor *teorii generale*, sunt dezvoltate *conceptele operaționale* (subordonate conceptelor fundamentale), variabile în context deschis, promovate metodologic de *teoriile pedagogice particulare* (teoria învățământului primar, didacticile diferitelor discipline de învățământ, pedagogia familiei etc.) și de cele *construite*

intradisciplinar (teoria comunicării didactice, teoria evaluării etc.) și *interdisciplinar* (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației etc.)” [72, p. 97].

Esența variilor interpretări științifice în abordarea conceptuală a orientărilor valorice se reduce, în mare parte, la interpretarea uniformă a noțiunii de valoare. Diminuarea esenței profunde a orientării valorice se constată prin includerea valorii ca parte componentă în ansamblul unui alt concept, prin cercetarea și determinarea tipologică a valorilor, și nu a evidențierii conținuturilor structurale și a gradului de dezvoltare a acestora, a formelor de manifestare etc.

Instituirea Teoriei integralizării OV este actuală prin abordarea integrală a conceptului și a elementelor constitutive; corelarea informației științifice din diverse domenii: filosofie, pedagogie, psihologie, sociologie etc.; aplicarea metodelor specifice de cercetare pedagogică.

1. Fundamente epistemologice privind OV

Din cele expuse rezultă necesitatea examinării fundamentelor epistemologice și identificarea unor abordări științifice independente ale școlilor teoretice existente, imparțiale în interpretarea orientărilor valorice și a noțiunilor conexe cu acestea. Mai obiective ar fi cele care derivă din obiectivitatea și fermitatea părerilor științifice axate pe argumente, dovezi și legi.

În sens larg, **paradigma** înseamnă, caz exemplar, model, prototip, situație ideală, structură tip, arhetip, standard, în filosofie (la Ludwig Wittgenstein). Paradigmele reprezintă modele filosofice, tipare care orientează gândirea noastră în direcții determinate. Pentru Thomas Kuhn (1976), *paradigma* desemnează o realizare științifică, universal recunoscută la un moment dat (precum astronomia copernicană sau fizica newtoniană), care generează o tradiție coerentă și unică în practica științifică, conținând legi, teorii, aplicații ale teoriilor, preferințe instrumentale, ipoteze, presupoziii filosofice și metodologice etc. [67].

Conceptul de orientare valorică a fost intens abordat în cadrul **paradigmei psihanalitice**. Orientarea valorică devine evidentă în cadrul libidoului jungian care se referă la energia psihică investită într-un eveniment mental, indiferent de instinctul(ele) implicat(e). Potrivit lui C. Jung [apud 272], dacă valoarea libidoului este mai mare, evenimentul este mai dorit. Chiar și copiii încep cu ușurință să formeze valori diferite, de exemplu, ei cântăresc cine este mai preferat dintre părinți, ce obiecte în mediul lor le plac sau le place mai mult decât celorlalți etc. Explicația lui Jung dată conceptului „valoare” este similară cu interpretarea lui Freud [apud 246, p. 56] privind conceptul de „cathexis” (cathexia și anticathexia controlează modul în care personalitatea își folosește energia).

Teoriile lui C. Jung diferă radical de cele ale lui S. Freud [apud 246, p. 56], ajungând la concluzia că ființele umane au o nevoie religioasă înăscută, iar ideea de Dumnezeu este absolut necesară: „Omul are nevoie de idei generale și de convingeri care să îi ofere un sens vieții sale și să-i poată găsi un loc pentru el însuși în univers. El poate suporta cele mai incredibile greutăți

atunci când este convins că are sens; el este zdrobit când, pe deasupra tuturor nenorocirilor sale, trebuie să recunoască că participă la o „poveste spusă de un idiot” [apud 246, p. 56]. Conform viziunii lui C. Jung [ibidem], *orientările valorice implică un comportament* care, din cauza nevoilor, este *apropiat* de comportamentul *instinctual*. Convingerile conduc la apariția unor motive conștiente, idei care determină întreaga viață a personalității și modelează valorile. Toate aceste componente sunt infuzate de emoții. În plus, C. Jung [apud 246, p. 57] subliniază că orientările valorice au proprietatea de a se schimba în viața indivizilor și o exprimă în felul următor: valorile sunt susceptibile să sufere schimbări radicale pe măsură ce creștem din dimineața tinereții până în după-amiaza vârstei medii, cu nevoile religioase obținând ascendență, în timp ce nevoile materiale și sexuale devin mai puțin importante.

La fel ca și C. Jung, E. Fromm [idem] concluzionează, că viața trebuie să aibă un sens al semnificației și al scopului. Avem nevoie de o filosofie personală care să ne stabilească valorile și obiectivele în viață, să ne ghideze comportamentul și să ne delimiteze locul în lume. Cu alte cuvinte, toate acestea, după E. Fromm, constituie un cadru de orientare. Conținutul de orientare este încorporat în orientările valorice care se manifestă în comportamentele de personalitate. E. Fromm observă că „nu găsim nicio cultură în care nu există [unele] cadre de orientare. Sau orice persoană” [apud 246, p. 124]. Această idee ne conduce la concluzia că orientarea spre valoare a personalității este formată în cultură, societate și este dezvoltată prin transcendență cu scopul de a exercita un efect semnificativ asupra mediului nostru.

Cu referire la orientarea spre valoare, E. Erikson [apud 246, pp. 160-162] a exprimat ideea că „una dintre funcțiile Ego constructive este păstrarea unui sentiment de identitate a personalității care se exprimă prin solidaritate socială și constituie un acord cu idealurile și valorile unui grup; sentimentul că primește recunoaștere din partea persoanelor semnificative”.

E. Erikson [246, p. 161] demonstrează importanța valorilor culturii și a societății pentru formarea orientărilor valorice ale personalității. Cu toate acestea, influența societății nu este întotdeauna benefică. Poate fi dificilă dezvoltarea unui sentiment ferm de identitate, deoarece personalitatea se confruntă mereu cu valori contradictorii, discutabile care se pot accentua atunci, când societatea facilitează alternanța concurenței și a cooperării.

Conform interpretărilor științifice vizând particularitățile de vârstă ale dezvoltării personalității, modelarea valorilor începe din adolescență, fiind o perioadă dificilă și importantă pentru afirmarea în viitor. Deși adolescența are o nevoie puternică de a se angaja în realizarea unor scopuri care ar da direcție și sens vieții, adolescenții consideră extrem de dificil să facă alegeri satisfăcătoare. Erikson susține că, într-o perioadă atât de neliniștită, tinerii confuzi încearcă să-și stabilească identitățile prin identificarea excesivă cu un tip de eroi [apud 278, p. 185]. E. Erikson (1964) a descris comportamentul unor tineri prin totalitarism, văzut ca un set de limite absolute în

valorile, credințele și relațiile interpersonale [apud 278, p. 186]. În această perioadă de vârstă, adolescenții pot fi ușor influențați de valorile unor „vedete din cultura drogurilor, de bandele delincvente și cultele religioase fanatice și de grupurile politice care par să ofere răspunsuri simple la probleme dificile și amenințătoare”. În același timp, Erikson a avertizat „împotriva etichetării unui astfel de comportament ca fiind patologic; menționând, că e necesar să-l înțelegem ca o modalitate alternativă de a face față experienței, comportament care reflectă rezultate distructive ce nu pot fi tolerate având valoare de supraviețuire pentru tineri ” [apud 278, p. 186].

J. Marcia a identificat poziții distincte sau stări identitare, „implicite în teoretizarea lui Erikson despre dezvoltarea identității în adolescență: difuzarea identității; executarea silită; moratoriul și realizarea identității, stataturi definite în termenii celor două dimensiuni ale crizei și ale angajamentului. Criza se referă la o perioadă activă de luptă pe care o experimentează indivizii în timp ce încearcă să rezolve întrebările care apar în alegerea unei cariere, a unui partener și a unui set de valori sau principii de urmat. Angajamentul implică luarea unor decizii ferme în aceste domenii și urmărirea unor obiective în concordanță cu acele decizii” [apud 278, p. 190].

Ideile prezentate se bazează pe opinia lui Erikson conform căreia adolescența se caracterizează prin creștere psihosocială. Cercetările lui G.R. Adams, B.A. Ryan și L. Keating (2000) [apud 278, p. 194] au confirmat existența tendințelor studenților universitari de a câștiga forța ego-ului, începând din primul ori al doilea an de studii. Studenții în creștere treptată au început să se gândească mai analitic la convingerile, valorile și obiectivele lor, „în special acei studenți care au urmat cursuri în departamente care au subliniat dezvoltarea calităților academice și intelectuale, a preocupărilor societale și a angajamentelor personale față de ocupații”. Cercetările efectuate de alți oameni de știință (A.S. Waterman, P.S. Geary, C.K. Waterman, 1974; G.R. Adams și S.A. Fitch, 1982) [apud 278, p. 194] au demonstrat că studenții care au atins identitatea „atât pentru ocupație, cât și pentru ideologie – un set de valori și principii pentru a se îndruma în viață – au crescut semnificativ din primul an până în ultimul an de facultate. Până în a doua jumătate a anului superior, majoritatea studenților obținuseră identități puternice”.

Astfel, de cele mai multe ori paradigma psihanalitică examinează orientarea valorică drept un mecanism ce constă din mai multe elemente: comportamentul, identitatea personală și credințele, infuzate de emoții. Formele de orientare a valorilor în cultură, societate sunt dezvoltate prin transcendență și au proprietatea de a se schimba în viață.

Filosofia se concentrează pe încercările oamenilor de a da sens existenței, apoi asumându-și responsabilitatea pentru propriile acțiuni, în timp ce încearcă să trăiască în conformitate cu valorile și principiile alese de ei. Potrivit existențialistilor, această abordare este incorectă; suntem mai întâi ființe umane, iar abordarea științifică ar trebui să iasă din acel fapt fundamental [apud 278, p. 478]. Exercițiul libertății (ca concept central al existențialismului în înțelegerea funcționării

și dezvoltării umane) este costisitor. În multe cazuri creează anxietate severă, iar o modalitate imediată și mai ușoară de a ne descurca este să ne pierdem, acceptând valorile morale dictate de societate. Acceptarea valorilor care nu reprezintă ființa noastră duce la înstrăinarea de sine, apatie și disperare. Similitudinile sunt evidente în opinia existențialiștilor și a psihologilor C. Rogers sau A. Maslow. Existența umană este văzută ca o luptă continuă, în timp ce încercăm să ne ocupăm de problemele vieții și să ne îndreptăm spre realizarea potențialurilor noastre [apud 278, p. 481]. R. May a subliniat că trăim într-o epocă de tranziție, în care valorile și obiectivele noastre sunt continuu puse sub semnul întrebării [apud 278, p. 484].

Din perspectiva paradigmei umaniste, conceptul de orientare valorică a fost unul central. Obiectivul abordării umaniste a lui A. Maslow constă în stabilirea „eticii științifice, a unui sistem de valori naturale, a instanței de apel suprem pentru determinarea binelui și răului, a corectului și eronatului” [apud 278, p. 425]. C. Rogers și A. Maslow [apud 246, p. 190, p. 209; apud 278] consideră că la o vârstă ulterioară, călătoria departe de cunoașterea de sine este încurajată de diverse instituții și grupuri sociale. Aceste standarde externe (inclusiv standardele parentale) sunt preluate de mulți indivizi. Cu alte cuvinte, prin dorințele sau nevoile de actualizare, cunoaștere de sine sau cele care corespund unor cerințe din exterior, oamenii produc schimbări în sistemul orientărilor sale valorice. Procesul schimbărilor poate fi descris sub formă de spirală progresivă sau regresivă, care depinde doar de personalitate. În teoria centrată pe persoană, C. Rogers folosește conceptul de *Proces de valorificare organismică* („Organismic Valuing Process”) bazat pe aspectele inconștiente și conștiente ale experiențelor personalității. Printre aspectele inconștiente ale experienței se numără abilitatea înăscută de a aprecia pozitiv tot ceea ce percepem ca actualizând și de a prețui negativ ceea ce percepem ca neactualizând. Aceste aspecte inconștiente ale experienței sunt un plus de neprețuit pentru gândurile și planurile noastre conștiente. La acest nivel de personalitate știm ce este bine pentru noi (actualizarea) și ce nu. Astfel, valorile pe care copilul le atribuie experienței și propriei sale funcționări organice devin discrepante, „iar experiența este apreciată în funcție de atitudinile deținute de [ceilați semnificativi] ai săi... Aici, se pare, individul pornește pe o cale pe care o descrie ulterior drept „Nu mă cunosc cu adevărat” [apud 246, p. 187-189]. A. Maslow [apud 246, p. 215] remarcă faptul că forțele sociale pot ajuta indivizii să depășească unele obstacole și să-și exprime metanevoile, să descopere acele valori către care doresc cu adevărat să tindă. Merită atenție faptul că, din moment ce Maslow a ales pentru studiu persoanele pe care le admiră mult, este posibil ca definiția sa genereze actualizarea de sine să fie pur și simplu o reflectare a propriului său sistem de valori personale [apud 278, p. 437].

Așadar, unele cercetări examinează valorile drept concentrare a atitudinilor, credințelor și comportamentelor (D. Katz, E. Stotland, M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, A.H. Eagly, M. Fishbein

etc.). Evaluările de atitudine sunt împărțite în trei clase de răspunsuri: cognitiv, afectiv și de comportament, denumite *cele trei componente ale atitudinilor*. Răspunsurile cognitive se referă la gânduri sau idei (credințe) pe care oamenii le au despre obiectul atitudinii. Acestea sunt asociații stabilite între un obiect de atitudine sau diverse atribute. Reacțiile afective sunt sentimentele, stările de spirit, emoțiile și activitatea sistemului nervos simpatic pe care oamenii o experimentează în raport cu obiectul de atitudine. Răspunsurile comportamentale sunt acțiunile sau intențiile oamenilor de a acționa cu privire la obiectul de atitudine. Se spune, de asemenea, că atitudinile sunt formate prin informații acumulate ce conduc la credințe (proces cognitiv), experiențe emoționale (proces afectiv) și derivate din comportamentul trecut (proces comportamental) [247]. Valorile au fost definite ca elemente de bază care sunt legate de atitudini și credințe, precum și de alte valori.

Perspectivă constructivistă se bazează în cercetarea lui J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner, filosofia lui J. Dewey. Nu există o teorie constructivistă a învățării, dar majoritatea teoriilor constructiviste sunt de acord asupra a două idei centrale: (1) subiecții sunt activi în construirea propriilor cunoștințe și (2) interacțiunile sociale sunt importante în acest proces de construcție a cunoștințelor [242].

P.C.Honebein (1996) descrie paradigma filosofică a constructivismului ca o abordare ce afirmă că oamenii își construiesc propria cunoaștere a lumii prin experimentarea lucrurilor și reflectarea asupra acelor experiențe. Se bazează pe analogia că oamenii formează sau construiesc o mare parte din ceea ce învață prin experiență [apud 211, p. 2].

J. Piaget, J. Dewey [85; 86; 161] și alții au pus bazele unui nou mod de gândire despre teoria cunoașterii. Conform opiniei lor, o persoană nu este o simplă stocare pasivă a informațiilor, ci participă activ la acest proces. Teoria evoluției remarcă faptul că organismele interacționează cu mediul în care trăiesc. Interacțiunea este reciprocă. Un organism își schimbă împrejurimile și mediul provoacă modificări într-un organism. Fără capacitatea de a se adapta condițiilor schimbate, organismul ar fi condamnat la moarte. Această teorie se aplică dezvoltării comportamentului uman. Potrivit lui J. Dewey și lui J. Piaget (și alții), comportamentul uman este răspunsul unui organism la condiții schimbate. Dewey subliniază actul transformării condițiilor sau a mediului de către un individ și susține că cunoașterea este instrumentul care servește acestui scop. În mediul școlar, elevii învață prin experiența care provine din activitatea lor. Nu trebuie să obțină cunoștințe direct de la un profesor, deoarece acest lucru le-ar bloca gândirea (J. Dewey) [305]. În mod similar, Piaget consideră dezvoltarea proceselor cognitive ca fiind cea mai înaltă formă a adaptării noastre [161].

Conform opiniei menționate, adaptarea umană continuă, deoarece experimentăm permanent și manifestăm diferite conduite ce implică procesele cognitive în dezvoltare nelimitată

în timpul vieții și prin acestea valorile se perfecționează continuu. Atitudinile, spre deosebire de cunoștințe și capacități, sunt mai puțin înțelese și urmate în acțiunile educaționale; deși sunt principalele achiziții ale subiecților. Atitudinile reprezintă relații semnificative ale ființei umane cu fenomenele din afara lumii înconjurătoare și cu fenomenele universului intim. Din perspectiva psihopedagogică, atitudinile personalității încorporează cunoștințele și capacitățile sale.

Profesorul universitar, N. Silistraru [179] apreciază „orientările valorice primesc același sens ca și credințele – produsul dezvoltării individului”. Fenomenul convingerii semnalează că discipolul a descoperit Sinele și și-a dat seama ce valori a interiorizat. Rezultă că directivele sociale devin convingeri datorită activității de dobândire a cunoștințelor. Nu toate directivele sociale sunt tratate ca și convingeri; multe dintre acestea rămân regulatori înconștienți ai comportamentului. Convingerile (credințele) sunt exprimate prin idei generalizate sociale, morale, estetice, politice etc. Deși cunoașterea are un rol important în formarea credințelor, este greșit să credem, că cunoașterea se transformă în convingeri. În absența directivelor sociale anterioare, noile cunoștințe nu pot deveni convingeri – regulatori ai comportamentului [179]. Persoana nu știe despre directive și crede că convingerile, care reglementează comportamentul, au apărut din cunoștințe. În același timp, credințele sunt etapă finală în dezvoltarea autonomă a punctului de vedere al personalității.

Comportamentul personalității, în opinia lui G. Allport apreciază, că este ghidat de propriile valori și de imaginea de sine a persoanei. Savantul s-a concentrat, pe valori ca ghiduri pentru comportamentul persoanei și a remarcat faptul, că persoana deține șase valori majore, pornind de la divizarea în funcție de criteriile de gen. „Bărbații adolescenți și adulții tineri au obținut un scor mai mare la valorile teoretice, economice și politice decât femeile, în timp ce femeile au obținut valori mai mari la valorile estetice, sociale și religioase. În ceea ce privește interesele lor profesionale, adolescenții și adulții care aveau orientări teoretice puternice gravitau spre știință (fizică și chimie) și matematică, cei care obțineau cel mai mare punctaj asupra valorii economice aveau cel mai mare interes în managementul afacerilor, cei mai înalți în ceea ce privește valoarea politică preferau armata și drept, cei care au obținut cea mai mare valoare estetică au fost cei mai pozitivi în carierele în muzică, artă, scriere și predare, cei care au apreciat cel mai mult social au avut cel mai mare interes pentru vânzările de asistență socială și de afaceri și cei care au obținut cele mai mari puncte de vedere în ceea ce privește orientarea religioasă, s-au văzut cu cariere care implică activități religioase” [apud 278, p. 282]. Potrivit lui Allport, oamenii se văd pe ei înșiși și obiectivele lor prin prisma valorilor stabilite de alții.

Bazându-și ideile pe opera unui filosof german, Eduard Spranger [apud 5], G. Allport [4; apud 263] concluzionează că există șase orientări valorice importante: teoretică, economică, estetică, socială, politică și religioasă. Această clasificare este parțial nomotică, deoarece se aplică oamenilor în general. Este totuși ideografic, deoarece orice sistem de valori constă dintr-o

combinație unică dintre cele șase posibilități. Oamenii pot fi interesate de zonele teoretice și estetice, dar nu și de zonele politice sau religioase. O altă persoană poate reflecta accentul invers sau, unei persoane poate să-i pese de cele mai multe sau chiar de toate cele șase valori. G. Allport [apud 246, pp. 245-257; apud 278] este primul teoretician care a realizat un chestionar pentru a măsura preferințele unui individ pentru cele șase orientări valorice.

2. Conceptul de valori, orientări valorice și educație axiologică

În examinarea noțiunii de OV evidențiem două elemente constitutive: „orientare” și „valoare”, desemnând suprafața de acțiune a acestora și determinând rezultatele acestei influențe obținute prin intermediul unor mecanisme elaborate pe parcursul vieții, stabilite și modelate individual. Abordarea controversată și ambiguă a orientărilor valorice în diverse domenii științifice impune necesitatea conceptualizării noțiunilor fundamentale din perspectivă pedagogică.

Sintetizând ideile expuse anterior, din perspectiva psihopedagogică definim „**valoarea**” ca *punct central de poziționare a întregului sistem de personalitate constituind finalitatea transcendentă, dar nu finală, a procesului educațional sub impactul mediului socio-cultural și coordonând sfera cognitivă, afectivă, volitiv-motivațională, comportamentală a subiectului pe o perioada îndelungată de timp.*

Orientări valorice constituie un *construct dinamic al spectrului de convingeri, atitudini, dispoziții, comportamente interdependente și ierarhic organizate în contextul sistemului de valori al personalității.*

Educația axiologică reprezintă *procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării cadrului formal-nonformal-informal.*

3. Principiile OV

Cadrul de constituire și modelare a orientărilor valorice este unul continuu, specific pentru fiecare perioadă din ontogeneză și are la bază un sistem de principii ce reprezintă elemente fundamentale de realizare a întregului demers pedagogic de formare a OV. În acest context evidențiem principiile eficiente ce stau la baza TIOV: *principiul afirmării OV, principiul validării sociale a OV, principiul consolidării atitudinilor; principiul interiorizării OV, principiul dezvoltării holistice a OV, principiul valorizării potențialului experiențial al personalității.*

Procesul de formare a OV presupune o succesiune de acțiuni, operații de confruntare și echilibru care garantează funcționalitatea **principiului de afirmare a OV**. Procedura de organizare a elementelor-cheie din conținutul OV nu poate fi una lentă, calmă, ci are mișcări periodice de alternativă, de luare a deciziilor, de experimentare, având oscilații de amplitudine diferită, ceea ce asigură dinamica dezvoltării. Conținutul OV se modifică permanent și determină

apariția și consolidarea unor semnificații noi ale sistemului de valori ale personalității, validate în mediul social. Acest rezultat ține de **principiul validării sociale a OV**.

Componenta atitudinilor din structura OV, care reflectă poziția persoanei față de ceva, cuprinde un număr diferit de atitudini, corelate cu alte componente și organizate la diferite nivele, formând o ierarhie. Fiecare atitudine are nuanța sa și se aplică prin accesarea amintirilor, experiențelor în format consolidat, transformat corespunzător situației actuale, percepției momentului. **Principiul consolidării atitudinilor** asigură desfășurarea optimă a funcționalității OV în cadrul personalității și determină eficacitatea acesteia. Principiul consolidării atitudinilor constituie fundamentul pentru întărire, stabilizare a atitudinilor noi prin transferul noilor poziții dintr-un context în altul, implicând întregul sistem al psihicului uman. Nimic nu se creează din nou sau pe loc gol, totul continuă prin consolidarea atitudinilor.

Principiul interiorizării OV funcționează pe tot parcursul vieții, constituind un proces ce inițiază multiple etape de cunoaștere, experimentare, aprobare sau dezaprobare de subiect sau mediu social a rezultatelor atinse, iar prin sinteză se include în baza de date a personalității. Conținuturile acumulate sunt în permanentă activare, se extrag și se utilizează în totalitate sau parțial, reieșind din contextul creat și propriile scopuri ale subiectului, inițiind un alt ciclu de schimbări și transformări. Pentru atingerea dezideratelor educaționale, principiul interiorizării este unul important și presupune „cunoașterea sistemului de valori, ordonarea în propriul sistem de valori, raportarea comportamentelor personale la aceste valori” [294]. În procesul de interiorizare, orientările valorice se încorporează în structurile personalității. V. Landcheere [ibidem] distinge trei niveluri de interiorizare: 1) reacția la receptarea prin atenție ghidată și emoțiile stimulate din exterior; 2) adoptarea valorilor prin efort volițional, interese manifestate, viziuni afective; 3) conceptualizarea valorilor din perspectiva adaptării la situații multiple prin angajarea afectivă, motivațională și caracterială optimă. Principiul interiorizării OV ține de întregul spectru de conținuturi pe care le dețin OV și se realizează simultan, dar diferit după cantitate și calitate.

Principiul dezvoltării holistice a OV implică și activează întregul sistem al personalității (dimensiunea cognitivă, afectivă, fizică, interpersonală etc.). Elementele constitutive ale OV la fel sunt alcătuite dintr-o structură care se subordonează unui mod specific de organizare și realizare a modificărilor. Este de menționat prezența relației directe și indirecte dintre elementele sistemice ale componentelor OV. Schimbările provocate sunt desfășurate în șir continuu de reacții la toate nivelurile, atingând și cele interpersonale.

Principiul valorizării potențialului experiențial al personalității este aplicabil în cazul validării experienței de succes/ eșec acumulate pe parcursul anilor, oferind acesteia a „doua viață” prin luarea deciziilor, implicării în noi experiențe, întreprinderii unor măsuri etc. Potențialul

experiențial valorificat constituie un izvor de posibilității evolutive, de reorganizări care sunt necesare nu doar pentru subiect, dar și mediul social.

4. Mecanismele OV

Funcționalitatea TIOV se menține prin decurgerea **mecanismelor de autodeterminare și autoactualizare** a OV, activizând fiecare element constitutiv. Desfășurarea mecanismului de autodeterminare necesită sprijinul sistemului cognitiv și evaluativ al personalității, este condiționat de cele mai multe ori de stima de sine, de relații interpersonale, de mediul social, de scopurile proprii înaintate. Autodeterminarea este importantă pentru fiecare subiect, oferindu-i oportunitatea de a face alegeri, de a gestiona controlul asupra luării deciziilor. În acest context, este semnificativă opinia lui I. Kant (Kant (1972), apud 80, p. 38) referitoare la autodeterminare: condiționările exterioare împiedică autodeterminarea morală, întrucât ele nu pot sta la temelia unei legi universale de conduită morală: „autonomia voinței este unicul principiu al tuturor legilor morale și al datoriilor care le sunt conforme” [apud 80]. Autoactualizare este strâns legată de autodeterminare, asigură dezvoltarea potențialului individual ființei umane.

5. Dimensiuni intrapersonale și interpersonale

Dimensiunile intrapersonală și interpersonale sunt cele care se susțin reciproc. Conturarea OV este imposibilă fără interacțiunea cu lumea înconjurătoare. Dezvoltarea și formarea personalității conform constatărilor științifice se produce în mediul social, căci persoana este ființă socială. Interrelaționarea este una necesară, ea poate fi realizată ușor prin comunicare directă (face to face), prin TIC (telefon, softuri audio-video susținute de rețeaua Internet – Skype, Viber, Zoom, GoogleMeet, Facebook etc.) fără limite, iar situația de pandemie a demonstrat flexibilitatea naturii umane. În afara dimensiunii interpersonale, există și cea intrapersonală, care, de asemenea, este necesară și importantă. Dimensiunea intrapersonală ține de sistemul comunicațional realizat în interiorul subiectului prin intermediul limbajului intern, gândirii și altor procese psihice cognitive, afective. Discursul intern deseori este intim, mult mai sincer comparativ cu cel exteriorizat, constă în confruntarea rezultatelor obținute cu așteptările, procesul de desfășurare a acțiunii sau activității, se realizează critic prin proiecția trecut-prezent-viitor, căutând o cale mai potrivită pentru contextul creat. Rezultatul comunicării interne depinde de particularitățile personalității. Comunicarea intrapersonală este eficientă pentru formarea identității personale și a orientărilor valorice.

6. Orientări valorice

Formarea orientărilor valorice este caracteristică fiecărei etape de vârstă și are un ciclu particular de dezvoltare. Este necesară inițierea procesului de construire a OV în cadrul procesului educațional realizat în mediul socio-cultural. Învățarea se realizează oriunde și continuu, fiind importantă pentru formarea componentelor OV (comportamentului, experiențelor, cunoștințelor, atitudinilor, convingerilor, valorilor) în cadrul personalității. Relația dintre elementele structurale

ale OV susține în mod obligatoriu evoluția fiecăruia în măsuri diferite și nu limitează procesul de conturare a valorilor ca elementul central și final al unui ciclu de formare a OV.

Abordarea sistemului educațional din punctul de vedere al orientării valorice este generată de tendința națională și internațională de a forma o personalitate autonomă, capabilă să manifeste independență în opinie și acțiune, deschisă dialogului intercultural în contextul valorilor transversale. Formarea coerentă și structurată a orientării valorice prin organizarea și dezvoltarea comportamentului, cunoașterii, stărilor afective, atitudinilor, convingerilor subiectului implicat în procesul educațional va asigura evoluția progresivă a sistemului de valori al personalității. Incompatibilitatea valorilor personalității cu cele existente în mediul social, care generează conflicte intra- și interpersonale, determină necesitatea investigării fundamentului teoretic epistemologic și metodologic al formării orientării valorice, în special, la vârsta adolescenței și a tinereții în sistemul educațional. Prima perioadă se caracterizează prin dezvoltarea intereselor socio-abstracte și intelectuale, se concentrează pe valorile socio-culturale și, prin urmare, conduce la înțelegerea lor. La vârsta tinereții, interesele dominante vizează nevoile trans-sociale, raționale, orientarea spre valorile spirituale superioare (adevăr, frumusețe, dragoste, evlavie), care contribuie la integrarea optimă a persoanelor în mediul socio-cultural. Orientările valorice și valorile sunt de o importanță majoră în sistemul de personalitate care are un impact asupra calității vieții într-un context social, economic, politic etc.

Problema formării orientărilor valorice constituie un proces complex pentru sistemul de educație și necesită o abordare holistică fundamentală a personalității. Realizarea misiunii educației poate fi îndeplinită prin satisfacerea nevoilor educaționale ale individului și ale societății, dezvoltarea culturii naționale, realizarea idealului educațional care constă în formarea personalității cu un spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, deschis dialogului intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate; asigurarea implementării mecanismului de formare și dezvoltare a capitalului uman prin formarea de comportamente, atitudini, credințe și orientarea valorică la adolescenți și tineri, contribuind la formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană prin formarea orientărilor valorice către personalitatea emergentă.

7. Identitatea personală a adolescenților, tinerilor

În procesul de formare și dezvoltare a personalității se produce treptat și *identificarea personală* a subiectului. E. Macavei [127, p. 49] examinează nevoia de identitate în sinonimie cu nevoia de alteritate, nevoia de raportare la alții. Autoarea menționează faptul, că nevoia de identitate (culturală, etnică, lingvistică etc.) constituie o condiție a echilibrului psihic uman, care asigură posibilitatea dialogului. Dualitatea identitate/ alteritate consolidează starea biopsihică.

Cercetătoarea A. Gavreliuc [97, pp. 390-391] apreciază conceptul de *identitate* ca fiind unul ambiguu, polivalent, încărcat de istoricitate, iar definițiile sunt contextuale. Din perspectiva abordării generalizate, structura identității presupune: a) prezența unui subiect social activ; b) transformarea principiului identității într-un raport expresiv; c) prin recurgerea la mijloace adecvate unui context hotărâtor pentru un tip de identitate; d) mijlocirea însoțită de producerea unui discurs identitar și e) adresat unor destinatari angajați în jocuri sociale de tip dialogal, structură ce poate fi aplicată și identităților colective.

Teoriile interacționiste apreciază că identitatea se formează pe calea unei relații dinamice, cu alte identități, în centrul unui context determinat psihologic, social, cultural, istoric [276]. Aceste abordări explică *identitatea* ca un proces născut din raportul interactiv prin care un subiect social își construiește o anumită reprezentare de sine în relație cu alți subiecți sociali într-o anumită societate, care impune o anumită mentalitate (ideologii, scenarii imagine, mentalități) [293].

Identitatea este un concept de largă abordare în cadrul teoriilor despre realități și interpretate în domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc. Respectiv, perspectiva științifică oferă mai multe tipuri corelate și încadrate în acest concept. V. Pâslaru [156, p. 111] apreciază și despre *identități nerealizate* pe care le explică ca incoerențe, deficiențe și lacune sociale, psihologice, educaționale. Savantul ne oferă următorul exemplu: „Un adult care în copilărie n-a primit „doza” necesară de dragoste părintească nu va fi capabil să iubească cu întreaga-i ființă, va fi mereu complexat de neîncrederea în sine și în omul pe care-l iubește, căci nu poți să dai dacă tu însă n-ai primit ceea ce trebuia să primești în mod firesc” [ibidem].

În viziunea lui A. Gavreliuc [97, p. 405], *identitatea* este, în egală măsură, personală și socială, reală, dar și ipotetică, în același timp, care poate fi calificată drept un fenomen personal, în egală măsură, relațional sau societal. În cogniția socială este descrisă ca un set de judecăți, partajate într-un spațiu intersubiectiv și modelat de practici socio-culturale specifice de către cei care vizează câmpul de interacțiune socială. Savanții (S.J.Schwartz, K.Luyckx, V.L.Vignoles) [280] consideră că identitatea este un sistem dinamic de auto- și socioreglare care, simultan cu schimbările societale, oferă prin practici socializatoare implicite răspunsuri cognitive ce generează comportamente funcționale și adaptative la noile structuri ale societății.

În contextul noilor medii educaționale și culturale, C. Cucoș [78, pp. 70-71] introduce un nou concept de *identitatea virtuală*, abordând, înainte de toate, pe cel de *identitate*, pe care îl prezintă ca o construcție, o devenire pe care persoana în cauză și-o asumă. În afară de un anumit dat (social, biografic, temperamental, experiențial) sau de un marcaj cultural, persoana este și o proiecție, o automodelare, o autopropulsie valorică spre un scop ce se desfășoară pe un anumit traseu, într-un anumit context.

Amplificarea consistentă a identității personale se realizează la vârsta adolescenței și tinereții, perioadele când implicațiile subiecților în grupurile sociale, activitățile diverse de interes, experimentare etc. sunt mai multe după număr și trezesc diverse stări afective, dezvoltă sfera cognitivă, determină direcția de interese, formează personalitatea în plan general.

Abordând problematica formării *identităților sociale* S. Chelcea [49] definește ca grupuri cognitive ale Sinelui și ale unei clase de stimuli ca fiind aceleași în opoziție cu alte clase de stimuli. Din punctul de vedere al profesorului universitar N. Silistraru [179] *identitatea socială* constituie „o sursă a respectului de sine, dezvoltând adevărate strategii de obținere a acesteia prin: 1) orientare la o concepție pozitivă despre sine; 2) apartenență la o categorie socială prin realizarea evaluărilor pozitive sau negative; 3) estimarea grupului prin comparare cu alte grupuri, determinând sporirea sau diminuarea prestigiului”. *Identitatea etnică* este explicată de N. Silistraru [181, pp. 62-63] ca o parte din identitatea socială și, îndeosebi, reprezentarea omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată împreună cu însemnătatea emoțională și valoroasă care îi este atribuită acestui membru.

E. Macavei [127, p. 48-49] explică nevoia psihologică de identitate prin expresia juridică în dreptul la *identitatea etnică* – asigurat și garantat de societățile civilizate, în statul de drept al comunității pluraliste cu regim democratic. Identitatea națională etnică acceptată și tratată autentic va fi reperul de acceptare, asimilare și respectare a culturii altor comunități. Autoarea remarcă: dacă identitatea culturală nu coincide cu originea etnică, atunci aceasta este o opțiune afectivă și atitudinală. Identitatea biculturală sau multiculturală, prin asimilarea și interiorizarea valorilor culturii și civilizației altor etnii sau popoare, este o confirmare a exercitării libertății de constituire a propriei identități culturale. N. Silistraru [179, p. 68] menționează importanța identității etnice începând cu perioada adolescenței prin faptul că este vârsta formării înțelegerii emoțional-apreciative a apartenenței la o anumită comunitate etnică, a includerii în cultură, este influențată de atmosfera în societate. Adolescența fiind o vârstă de mari puteri, mai emoțională, mai vulnerabilă în comparație cu generația în vârstă, reacționează în alt mod la schimbările evenimentelor, opiniilor, faptelor și realizărilor.

Identitatea de gen se desfășoară în mediul social, se manifestă la vârstă de 2-3 ani și este realizată pe parcursul întregii ontogeneze prin introducerea noilor modulații în percepție, interpretare, caracteristice grupului de apartenență, normelor sociale dominante, culturii, religii sau confesiuni. Identitatea de gen include în sine identitatea sexuală. S. Rusnac, V. Jordan [171, pp. 24-25] menționează că percepția diferențelor și conștientizarea propriei apartenențe sexuale se prezintă ca o activitate importantă în cadrul identificării de gen, aceasta fiind fragmentară, din cauza că identitatea de gen este mai complexă comparativ cu cea sexuală, adică, o include pe cea din urmă și o adaptează solicitărilor sociale.

3.2. Modelul teoretic al orientărilor valorice

În viața cotidiană utilizăm frecvent noțiunile de „valoare”, „orientare de valoare”, „atitudine” care deja au devenit parte componentă a existenței. Rămâne, dificil, totuși, de a explica și a defini aceste concepte, de a stabili aspectele tangențiale ale acestora.

Din literatura științifică deducem teorii ce contribuie la conceptualizarea OV din perspectiva funcționalității, a clasificărilor valorilor și a conținuturilor integrate de autori. Înainte de a prezenta elementele incluse în TIOV considerăm necesară explicația conceptului de model. Oamenii de știință sunt de părere că, în general, construirea lumii se produce prin modele. Modelizarea reprezintă conceperea, elaborarea și integrarea concepției proprii asupra unui fenomen pedagogic. Semnificația științifică a conceptului „model” este susținută la nivel de: reprezentare grafică simplificată, esențializată sau tridimensională a unei idei, a unui proces sau sistem (sinonime: structură, schemă); ansamblu de valori ce alcătuiesc un sistem; adevăr recunoscut (ipoteză, opinie); reprezentare logică a unei teorii sau tehnologii (model teoretic sau model pedagogic/ tehnologic). Modelizarea pedagogică oferă răspunsuri la întrebările: *De ce? Pentru cine? Când? Pentru ce?* Se întâlnesc două categorii de modele: (a) *modele teoretice* sau *conceptuale*, denumite în literatură ca și *modele ideale* (în cazul în care autorul pretinde la o viziune proprie asupra conceptului-cheie); (b) *modelul pedagogic*, însă se referă la soluția practică avansată pentru problema cercetării. Aceste modele sunt definite ca și *demersuri pedagogice* orientate spre realizarea scopului cercetării sau a experimentului pedagogic [67].

Sinteza ideilor anterior prezentate au stat la baza elaborării *Modelului teoretic al orientărilor valorice* (Figura 3.5), prin care prezentăm grafic și explicăm textual un posibil model ideal al OV la nivel de structură și conținut.

Figura 3.5 reprezintă Modelul teoretic al OV, reprezentat dinspre întemeierea științifică prin repere teoretice spre punctul culminant – valori.

Pentru elaborarea *Modelului teoretic* al OV au fost semnificative teoriile și interpretările propuse de autorii M. Rokeach, V. Gouveia, Sh. Schwartz, R. Inglehart, A. Леонтьев, С. Рубинштейн, N. Silistraru etc. cu referire la valori și orientări valorice.

Modelul teoretic al OV elaborat include un număr de elemente ce poate fi examinat în funcție de direcție: de jos în sus (prin săgeți negre) sau de sus în jos (săgeți întrerupte oranj). Direcția de jos în sus semnifică mișcare spre formarea valorilor, ca și componentă definitivă în constituirea OV, precum și celelalte componente ce stau la bază. În sens invers, de la valori spre comportamente, se arată desfășurarea procesului de funcționare a OV, unde elementul central (valoarea) monitorizează întreaga structură la nivelul elementelor constitutive ale OV.

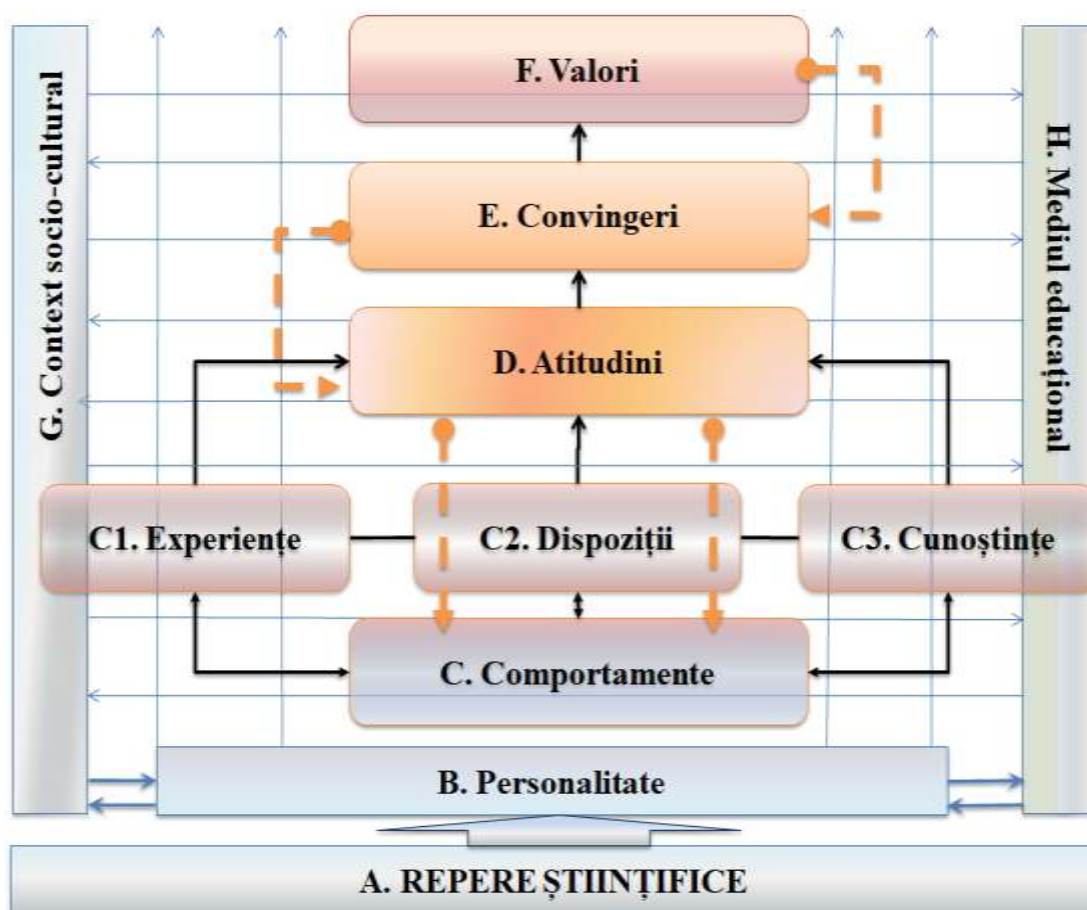


Fig. 3.5. Modelul teoretic al orientărilor valorice

A. Repere științifice

Teoria funcțională a valorilor (V. Gouveia et al., 2014) explică modul în care se structurează sistemul valoric al individului [252, p. 41– 47]. În plan intercultural, valorile au fost analizate din perspective individuală și culturală. La nivel individual, valorile servesc drept factori motivaționali ce ghidează acțiunile oamenilor [274; 234]. Relațiile care se stabilesc între valori reflectă dinamica psihologică a conflictului și a compatibilității pe care o experimentează indivizii când își accesează sistemul valoric în viața de zi cu zi, pentru că acesta le ghidează principiile de viață. Autorii S. Schwartz și W. Bilsky [281] consideră „valorile personale drept reprezentări cognitive pentru cele trei nevoi umane universale: nevoia biologică, nevoia de interacțiune socială și nevoia de suport social, instituțional” [154, p. 306]. V. Gouveia [idem] susține, că valorile de bază (supraviețuirea, sexualitatea, plăcerea, stimularea, emoțiile, stabilitatea personală, norocul, religiozitatea, suportul și ordinea socială, afectivitatea, succesul, prestigiul, puterea, maturitatea, autodeterminarea, intimitatea, justiția socială, onestitatea, tradiția, obediența, cunoștință și frumusețea sunt valori ale finalității procesului de educație axiologică, exprimând un scop în sine (M.J. Rohan, 2000, M. Rokeach, 1973). Aceste valori sunt categorii generale. Valorile formează un sistem de evaluare bazat pe trei criterii, fiecare subdivizat în baza a două funcții psihosociale:

personal – experimentare și realizare; central – existență și supra-personal; social – interacțiune și normativitate.

Abordarea funcțională, propusă de V. Gouveia [252], include posibilitatea angajării unui set de valori compatibil în sens psihologic. În această ordine de idei, S. Schwartz (1994) subliniază, că valorile similare au particularitatea de a nu fi localizate într-un spațiu circular, ceea ce indică asupra faptului, că anumite valori pot fi opuse sau pot avea o anumită specificitate de orientare. În teoria sa, V. Gouveia prioritizează valorile în raport cu atitudinile. Autorul menționează, că dimensiunea personală nu este diametral opusă celei sociale și dă naștere unui set de valori care întrunesc aspirațiile personale în acord cu aspirațiile sociale.

Această linie de gândire psihopedagogică implică actualizarea opiniei cercetătorului R. Inglehart, politolog american, care a propus *Teoria schimbării valorice* pentru a explica formarea orientărilor valorice din perspectiva postmaterialismului, interpretat ca valoare centrală a postmodernității. R. Inglehart își fondează explicația pe două asumptii majore, direct relaționate cu piramida trebuințelor lui A. Maslow: *Ipoteza rarității* stipulează faptul că preferințele indivizilor reflectă mediul socio-economic în care aceștia trăiesc. Cu alte cuvinte, cei care trăiesc în societăți ale abundenței vor fi mai puțin preocupați de satisfacerea trebuințelor de nivel inferior, fiind direcționați mai degrabă către autorealizare și autoexprimare. Orientările lor valorice vor fi, prin urmare, de tip postmaterialist. *Ipoteza socializării* susține faptul, că orientările valorice vor depinde pregnant de condițiile de viață pe care indivizii le experimentează în perioada copilăriei și adolescenței. De aici sunt importante diferențele intergeneraționale, determinate de nivelul de bunăstare experimentat în perioada pre-adultă [apud 209].

În *Teoria activității*, elaborată de C. Рубинштейн și dezvoltată în continuare de A. Леонтьев, conceptul de „valoare” este definit prin conceptul de „semnificație”, „esență”. Concepția lui C. Рубинштейн, susținută de mai mulți cercetători, interpretează valorile ca ceva ce este semnificativ pentru oameni [apud 312, pp. 25-26]. Valoarea este definită ca orice „obiect” (inclusiv ideal) care are o importanță vitală pentru subiect (individ, grup, statut social, etnos). În sens larg, valorile pot acționa nu numai ca semnificații atractive abstracte sau valori situaționale, ci și ca importante beneficii individuale, materiale și spirituale concrete. Formându-se în conștiință, aceste valori sunt cuprinse în cursul stăpânirii culturii [315]. Cuvântul rus „important” sau „esențial” și corespunde cuvântului latin „interes” – interes, adică conceptul de „interes” este inclus și prin semnificația sa în categoria „valoare” pe baza sensului de similitudine.

Profesorul universitar, N. Silistraru [183] explică conceptul „orientări valorice” prin convingeri și afirmă, că acestea din urmă, se exprimă prin idei generalizate social, moral, estetic, politic etc. Deși cunoștințele respective au un rol important în formarea convingerilor, este greșită părerea că și cunoștințele se transformă în convingeri. În absența directivelor sociale căpătate

anterior, cunoștințele noi nu pot deveni convingeri – reglatori ai comportamentului; omul nu știe despre directive și lui i se pare, că anume în baza cunoștințelor au apărut convingerile – reglatori ale comportamentului. Totodată, convingerile sunt treapta superioară, finală în dezvoltarea autonomă a poziției personalității.

În opinia cercetătorului B. Voicu [209] „atitudinile și comportamentele pot fi expresia mai multor valori. Atribuirea manifestărilor - efect către valorile - cauză se impune imediat ca o nouă dificultate în studierea valorilor. Soluția este, ca de obicei, în explicația teoretică atentă, consistentă, validată apoi prin analiza datelor empirice. Prin urmare, din punctul nostru de vedere, orientarea de valoare poate să se manifeste prin mai multe atitudini, convingeri, comportamente și să fie în corelație cu alte valori din sistemul de valori ale personalității.

B. Personalitatea din perspectivă psihologică, este considerată unitate bio-psiho-socio-culturală, fiind purtătoarea funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice. Savantul P. Popescu-Neveanu [164, p. 533] definește conceptul de personalitate ca „macrosistem al invarianțelor informaționale și operaționale, ce se exprimă constant în conduită, definatorii sau caracteristice pentru subiect”. C. Novac [141, p. 146] examinează personalitatea ca structura psihologică integratoare și afirmă, că actualmente interpretarea esenței personalității nu poate fi unilaterală, ci, din contra, trebuie realizată global, multifactorial. Astfel, formarea personalității se realizează nu doar prin interacțiunea factorilor intrinseci, ci provine din specificul raportului dintre solicitările interne și cele externe fiind un sistem relațional complex.

Evident este faptul, că în formarea întregului ansamblu al personalității rolul primordial îl are mediul social, inclusiv familia, ca primul microsistem de interacțiune. Integrarea treptată socială a subiectului prin activitate, anticiparea valorizării sociale a mediului său personal de acțiune determină intercondiționarea între variabilele endogene și cele exogene, ceea ce în rezultat conduce la formarea configurației psihice funcționale ce coordonează eficacitatea conduitelor.

Confirmarea impactului semnificativ al mediului social asupra potențialului individual și a procesului de formare a orientărilor valorice este descrisă în teoriile lui F. Tonnies și E. Durkheim. *Teoria comunității și societății* lui F. Tonnies evidențiază două grupuri sociale: comunitate (*Gemeinschaft*) și societate (*Gesellschaft*). Cei doi termeni reprezintă polii unui continuum de variație căruia F. Tonnies îi atribuie un sens și o direcție istorică: adică, o mișcare a societății umane de la comunitate spre societate. Ce modificări produc acestea în cadrul personalității? *Omul comunitar* se caracterizează prin conștiință religioasă, sentimente modelate de tradiții și obiceiuri și, mai ales, prin valorizarea familiei. Un rol foarte important îl are legătura de sânge (rudenia), ca și legătura spațială (vecinătatea) sau legătura spirituală (prietenia). Toate manifestările comunitare au la bază voința organică, ale cărei principale forme de manifestare sunt: plăcerea, obișnuința, memoria. De reținut rămâne faptul, că familia reprezintă fundamentul comunității sociale.

De cealaltă parte, *omul societal* se caracterizează prin *convenționalism*, *sentimente modelate de politică* și, mai ales, prin *accentuarea idealurilor individualității*. Din această perspectivă, toate manifestările societale au la bază voința reflectată, care reprezintă produsul gândirii. Formele de manifestare ale voinței se reflectă în decizii, calcul, reflecții filosofice. În viziunea lui F. Tonnies, omul societal reprimă în sine tot ceea ce este *act negândit* și *nereflectat*.

Această trecere de la omul comunitar la cel societal implică serioase consecințe, deoarece individul începe să-și adreseze o serie de întrebări, reflectează tot mai mult, gândește, de exemplu, cât de necesară este legalizarea unei relații sau nașterea unui copil. Or, aceste lucruri nu ar fi fost posibile, oricât de dificilă ar fi fost situația (fie ea economică, socială etc.), în cazul comunității, orice act este impus de norme și obiceiuri și sancționat de colectivitate. În trecere de la comunitate la societate, se manifestă tendința de armonizare a emoționalității și a raționalității deoarece societatea modernă, dezinteresată de emoționalitate, este dominată de calcul și profit, de relații impersonale, abstracte, derivate din multitudine de interese. Impactul acestei treceri este abandonarea unității (ce era garantată de modelul comunitar), în favoarea separării (apărută ca efect al adoptării modelului societal). Pentru a analiza profund efectele transformărilor produse de particularitățile mediului social asupra personalității, este necesar de a lua în discuție teoria lui E. Durkheim, deoarece deși are același punct de plecare, abordează diferit evoluția societății.

Astfel, societatea, în sensul pe care i l-a atribuit F. Tonnies [apud 13], nu reprezintă *punctul terminus* al evoluției moderne, ci *starea intermediară către un nou model comunitar*. Această paradigmă schimbă (aproape) complet datele problemei și interpretările ce pot fi aduse din perspectiva mutațiilor produse în cadrul familiei. Dar să detaliem puțin teoria durkheimiană, preluând argumentele oferite de I. Bădescu în *Istoria sociologiei*. Conform acestuia, la Durkheim, polaritatea sociologică se preschimbă în spirală: comunitate (de tip tradițional) → societate (de tip contractual) → comunitate (de tip corporatist). Comunității de tip tradițional îi corespunde „solidaritatea mecanică”, concept ce desemnează personalitatea individuală absorbită de personalitatea colectivă, indivizii depinzând în foarte mare măsură de familie și, implicit, de societate. Cu alte cuvinte, solidaritatea mecanică este sinonimă „comunității” tonniesiene.

În viziunea lui E. Durkheim, „societatea” este o stare intermediară, în trecere către comunitatea de tip corporatist, căreia îi corespunde „solidaritatea organică”, concept ce semnifică faptul, că indivizii își formează personalitatea, nefiind dependenți de familie și societate. Spre deosebire de solidaritatea mecanică, care se bazează pe împărtășirea acelorași sentimente și valori, solidaritatea organică promovează seturi de valori diferite și minimizează sentimentul și pasiunea. Și aceasta datorită faptului, că scad legăturile personale și cresc legăturile funcționale, adică cele cerute de diviziunea muncii sociale. Astfel, se reduce continuu posibilitatea unor relații interpersonale de durată și cu implicare adâncă, datorită diversității rolurilor exercitate [apud 46].

Societatea este constituită din valori. Valorile sociale nu se reduc la o grupă de valori. P. Andrei menționează că valorile sociale „se nasc prin gândirea și voința socială” [5, p. 200]. „În viața socială avem de a face cu personalități, apoi cu legătura socială a acestor personalități și în al treilea rând cu activitatea lor” [5, p. 201]. De aici rezultă unicitatea componentelor menționate cu impact bilateral. „Personalitatea totală” cuprinde în sine valorile sociale („personalitatea socială”) și cele personale („personalitatea individuală”).

C. Comportamente

Personalitatea interiorizează, identifică și își autoformează valorile determinate la nivel personal și social. Formarea inițială a valorilor la ființele umane se produce sub impactul factorilor sociali și culturali prin interiorizarea normelor, acceptarea cerințelor, preluarea credințelor etc., imitarea, preluarea comportamentelor manifestate de alte persoane din mediul social prin aplicarea lor modelată. Conținuturile personalității sunt exteriorizate prin diverse comportamente, exprimate în mod psihomotor, afectiv, cognitiv.

La copii, comportamentele sunt învățate prin intermediul imitării observaționale. Mai târziu, învață să le modeleze după necesități, situații, scopuri, așteptările formate și background posedat, prin urmare. Fiind întărite în baza aprobării sau dezaprobării de membrii societății, interiorizate grație procesului de socializare și – după ce sunt expuse – exteriorizate în viața cotidiană, oferă continuitate sau suport pentru ceilalți.

Pornind de la afirmația lui C. Cucoș și B.S.Bloom [80, p. 68] referitoare la rolul inedit al sferei afective și cognitive în formarea atitudinilor și însușirea valorilor, constatăm și menirea experienței de învățare îndreptate spre credințe, dispoziții, atitudini, valori. „Domeniul afectiv conține forțele ce determină natura vieții individuale...” și atunci învățarea afectivă vine în susținerea subiectului de a „organiza valorile într-un complex valoric ce devine caracteristic vieții lui întregi”.

Autorii N. Bailen, L. Green, R. Thompson [232] au efectuat o analiză a abordărilor științifice cu referire la sfera afectivă a personalității și au ajuns la concluzia, că emoțiile sunt fenomene multiaspectuale care implică schimbări în experiența subiectivă, comportament și în expresiile fiziologice. Totodată, au constatat că termenii „afect” și „emoție” sunt adesea folosiți în literatură în mod invariabil. O reprezentare mentală de bază a emoției implică un sentiment de plăcere, în cazul emoțiilor pozitive sau nemulțumire, în cazul emoțiilor negative.

Din perspectiva teoriei emoțiilor discrete lui C. Izard [256], *o emoție este un sistem complex, multicomponent*. Fiecare emoție este abordată ca o categorie distinctă, formată din mai multe componente sau elemente aflate în interacțiune: *componenta subiectivă* (trăirea), *componenta cognitivă* (evaluarea rațională), *componenta comportamentală* (tendința de acțiune și expresivitatea) și *componenta neurofiziologică* (modificările neurovegetative). Suma unor emoții

în viziunea lui C. Izard formează dispoziția subiectului, dominantă pentru o anumită perioadă. Pentru S. L. Rubinshtein, comportamentul reprezintă o formă specială de activitate. Activitatea devine comportament atunci, când motivația acțiunilor umane din planul obiectiv (în acest caz se referă la sfera „reală”) intră în planul relațiilor psihosociale (ambele planuri sunt inseparabile: relațiile sociale se realizează prin mijloacele subiectului). Principalul lucru în comportament este atitudinea față de standardele morale. Dacă unitatea de analiză a activității este o acțiune, atunci acționează unitatea de analiză a comportamentului [apud 42].

Cercetătorii C. Torelli și A. Kaikati [285] susțin ideea, că puterea relației valoare-comportament este afectată de accesibilitatea operațiilor cognitive sau a mentalităților, care facilitează (sau afectează) definirea unei situații în termeni de valori relevante (pentru exemplu, unul în care este implicată justiția socială). Oamenii de știință menționează, că accesibilitatea operațiilor cognitive facilitează definirea sau construirea unei situații relevante cu profunde conotații axiologice, ce conduce la judecăți și comportamente congruente cu valoarea.

Socializarea reprezintă efortul individului de a însuși comportamentele pe care le observă la ceilalți oameni, pentru a deveni parte componentă a grupului și a fi acceptat, îndeplinind rolul preluat și ocupând statutul oferit. Spre deosebire de interiorizare, socializarea este un proces ce derulează dinspre la individ spre societate. Prin interiorizarea acestor comportamente „normale”, individul devine ființă socială, respectiv o „ființă morală”, cum o numește E. Durkheim.

Dacă comportamentele exteriorizate sunt acceptate de membrii mediului social din care face parte subiectul, experimentarea acestora continuă și constituie temelie pentru dezvoltarea unor convingeri. Acestea se formează în baza experiențelor și cunoștințelor acumulate din copilărie și pe parcursul vieții, formând în paralel atitudini care corelează cu convingerile și se manifestă în varii situații. Ca finalitate, aceste comportamente, convingeri, atitudini duc la formarea și dezvoltarea treptată a valorilor în cadrul personalității. Relaționarea comportamentelor, convingerilor, atitudinilor este infuzată de sfera emoțională a personalității, care este necesară și importantă pentru organizarea întregului sistem de personalitate. Conturarea valorilor din perspectiva verticalității și lateralității conținuturilor acestora depinde de cunoștințele și experiențele personalității. După finalizarea procesului de conturare a valorii în sistemul de orientare valorică pe direcția de acțiune se produc influențe și schimbări calitative ale componentelor orientărilor valorice pentru exteriorizarea atitudinilor, convingerilor și comportamentelor. A. Bandura atrage atenția asupra faptului că oamenii deprind o mulțime de comportamente din mediul social. Psihologul american a menționat că există multiple forme de comportament, învățarea cărora este bazată pe observarea unui astfel de comportament la alții și prin imitarea acestuia. Abordarea lui A. Bandura este una socio-cognitivă, care descrie comportamentele ca fiind formate și modificate de contextul social [apud 153].

Teoria lui A. Bandura pune accent pe rolul observării comportamentului celorlalți și pe procesele de gândire care influențează procesul de învățare. Observând comportamentul celorlalți, omului îi aparține alegerea: să se comporte sau nu în același mod. A. Bandura interpune un mecanism de mediere între stimul și reacție și acest mecanism este reprezentat de procesele cognitive ale subiectului care realizează controlul intern al comportamentului [apud 153].

Comportamentele subiectului sunt dezvoltate și modelate în conformitate cu experiențele vieții, emoțiile trăite și cunoștințele acumulate. Bogăția și volumul experiențelor devin valorice, deoarece rezultatele și consecințele trăite, lecțiile primite constituie bază pentru modelarea manifestărilor comportamentale și sunt, în unele cazuri, factori de decizie.

Interpretând opiniile savanților, V. Ionel [109, p. 74] a evidențiat un referențial epistemologic complex privind experiențialitatea, acordându-i determinări diferite și nuanțate (Tabelul 3.3.). Diversitatea existentă face din experiențialitate, din raționalizarea condițiilor ontologice și gnoseologice ale experienței, un pattern flexibil, care permite selectarea unor nișe ambientale relevante, corespondente construcțiilor ideationale.

Tabelul 3.3. Corelația experiențe și reprezentări sociale în abordarea educației axiologice

Experiențe	Reprezentări sociale
Experiența continuă a lumii (Descartes, Kant, Husserl)	„Reprezentarea socială este o instanță intermediară între concept și percepție care permite atât cunoașterea realității, cât și crearea ei; ele orientează și organizează conduitele și actele de comunicare socială” [271]
Experiența obiectivabilă (Weizsacker)	„O reprezentare socială este un ansamblu organizat de cogniții relative la un obiect, împărtășite de membrii unei populații omogene în raport cu acest obiect” [248, pp. 97–105].
Experiența deschisă (Popper, Gonseth, Bachelard)	
Experiența recalcitrantă (Kuhn, Quine)	„procesul de transformare reprezentatională poate avea loc numai pe fundalul apariției noilor practici sociale” (C. Guimelli, 1994) [apud 183]
Experiența integrantă și experiență încrucișată (Gonseth)	
Experiența tranzațională (Dewey)	„reprezentările sociale se nasc în cadrul raporturilor simbolice dintre indivizi și se dezvoltă prin intermediul schemelor de conduită/ scenariilor acționale instituite de aceștia pe varii paliere ale vieții cotidiene” [apud 187].
experiență împărtășită (Dewey, Gonseth Bachelard)	
Experiența de convertire (Kuhn)	

Aici ar fi cazul să actualizăm conceptul de reprezentări sociale constituite, așa cum menționează autorii respectivi, în baza unor experiențe anterioare, implicații cognitive și a senzațiilor prin care se proiectează experiențe din viitor. J.-C. Abric [1, p. 107-126] explică reprezentarea socială ca „produsul și procesul unei activități mentale, prin care un individ sau un grup reconstituie realul cu care se confruntă și-i atribuie o semnificație specifică”. În cazul dat ar fi actuală sugestia lui G. Kelly: oamenii observă și interpretează evenimentele în felul lor, iar această interpretare este unică din perspectiva persoanei. Astfel, „toate interpretările noastre actuale despre lume sunt supuse revizuirii sau înlocuirii”. Punctul de vedere unic elaborat de subiect este numit de G. Kelly „propriu sistem de constructe” [258]. Explicația este relevantă în cazul studiului nostru pentru interpretarea conceptului de experiență. Am pornit de la interpretarea lui M. Șleahțișchi privind transformarea reprezentărilor sociale prin prisma actului comunicațional, axată pe demonstrații științifice existente. Astfel, „actorii sociali pot crea imagini mentale doar în cazul în care își pot transmite, într-un context sau altul, varii idei, informații și emoții cu referire la ceea ce li se întâmplă, li s-a întâmplat sau urmează să li se întâmple” [187]. Conchidem în această ordine de idei, că experiența este urmare a aplicabilității reprezentărilor sociale, axate pe constructe individuale, ce se transformă prin implicațiile conținuturilor din exteriorul existent și interiorul actual al personalității, formând complexitatea experiențială.

Cercetătorul V. Ionel menționează că și în cadrul „experienței prime contextele ocazionale și cotidiene le formează împrejurările de viață”. Experiența este „resimțită ca o necesitate a vieții umane, căreia îi conferă fluiditate, experiența cu anumite conotații sociale, rezultă din raportarea subiectului la evenimente din comunicare interpersonală. Experiența secundă este intelectuală (reflexivă), internă, legată de conceptual și ideal, de adevăr, se raportează mediat la realitate, este personalizată și chiar transpersonală” [109, p. 74-75] ceea ce denotă continuitatea experiențială.

Din această perspectivă C. Cucoș afirmă, că experiența individuală, pe linie de achiziție culturală, poate deveni reper comparativ, motiv de interiorizare ori mobilizare pentru căutări similare. Savantul subliniază importanța experienței manifestate prin varii comportamente, care constituie competența valorică a cadrului didactic. Acesta își asumă statutul unui delegat al comunității și va transmite un sistem de valori dinspre societate către individ. Cadrul didactic „devine exponentul vremii și al lumii lui, difuzând ceea ce au creat înaintașii sau contemporanii: idei, experiențe semnificative, comportamente dezirabile la un moment dat (profesorul în ipostaza de luminător și apostol al neamului...)”. C. Cucoș precizează că aceasta nu înseamnă „că nu intervine un filtraj valoric, o personalizare, o poziționare subiectivă în raport cu ce propune el. Fondul valoric trebuie să fie oarecum obiectiv, neutru...” [78, p. 68]. Experiența ființei umane din societatea neamului român este comparată cu cea a europenilor și americanilor și este prezentată prin sintagma „a te descurca în viață”. Aceasta ascunde în sine un dispreț față de formarea

intelectuală și spirituală a persoanei reprezentând o competență operațională. Descartes a menționat că „experiența internă nu e posibilă decât cu condiția experienței externe”. În continuare, evidențiază și experiența transcendențială caracterizată prin intelectul care este creator de adevăr, se adâncește în sine și astfel prinde raporturile sintetice cu claritate și distincție [apud 109 p. 17]. I. Kant (1994) se întreabă dacă lucrurile, ca fenomene, aparțin „contextului unei experiențe unice”. În rezultat: obiectele simțurilor se dau „în contextul unei experiențe posibile”, iar obiectul este gândit ca fiind conținut „în contextul întregii experiențe” [idem].

D. Atitudinile, în viziunea noastră, reprezintă un element principal în constituirea OV. Formarea unor atitudini are loc sub impactul mediului social, al persoanelor care au o autoritate. În procesul maturizării prin acumularea experienței, atitudinile se modifică sau se formează unele noi. Procedura de conturare a unor atitudini este una latentă constituind o combinație sintetică de dispoziții, experiențe, cunoștințe ce formează o poziție față de ceva sau cineva. C. Cucos [80, p. 68], pornind de la abordarea educativă a lui L. d'Hainaut privind activitățile afective decisive pentru învățarea valorilor și formarea atitudinilor, stabilește următoarele niveluri: a) formarea unei convingeri sau a unei valori (perceperea afectivă, acumularea afectivă și atribuirea); b) aplicarea afectivă a unei convingeri existențiale sau evaluative și a unei valori instrumentale sau terminate; c) organizarea convingerilor și a valorilor (ierarhizarea, combinarea valorilor sau convingerilor compatibile și rezolvarea conflictelor între valori sau convingeri incompatibile).

A. Meinong subliniază rolul absolut al sentimentului în determinarea valorii, dar nu orice sentiment constituie condiția genezei valorii, ci numai acela prin care se ia atitudine față de obiecte, „un lucru are valoare când satisface o trebuință a noastră” [apud 5].

G. Schmöller și reprezentantul pragmatismului contemporan, R. Perry, apreciază valoarea din perspectiva utilității, cu ceva ce satisface interesele umane: „ceea ce este bun pentru viață apare ca valoare, ceea ce este vătămător, este nonvaloare” [idem].

Reprezentanții empirismului logic (A. J. Ayer, B. Russell et al.) deosebesc *valorile de gusturi, preferințe, dorințe și nu le atribuie la adevărul obiectiv*. B. Russell, în lucrarea *Cunoașterea umană și limitele ei*, apropie valorile de sfera cognitiv-afectivă a personalității, punctând problematica axiologiei în afara domeniului cunoașterii: „Când afirmăm că ceva are valoare - nu căutăm un fapt independent de sentimente personale, ci dăm expresie propriilor emoții... Cei care vorbesc de natura obiectivă a valorii, fac o confuzie datorită faptului, că dorința este particulară, pe când ceea ce dorim este universală” [apud 208, p. 41-50].

Atitudinile constituie raporturi semnificative ale ființei umane față de fenomenele lumii din exteriorul său și față de fenomenele universului său intim. În plan pedagogic, atitudinile elevului înglobează cunoștințele și capacitățile sale. Atitudinile pot fi evaluate dacă sunt cunoscute manifestările lor concrete: în sfera afectivă: emoții, sentimente, stări sufletești (inclusiv ale

personajelor literare); în sfera dezirabilului: dorințele, aspirațiile, idealurile; în sfera volitivă: actele de voință; în sfera evaluării: opinii, aprecieri/ autoaprecieri, acte evaluative; în sfera conceptuală: convingeri, idei, principii, concepții etc. personale. O sferă aparte de manifestare a atitudinilor este cea comportamentală, în care se produc primele cinci tipuri de manifestări ale atitudinilor, dar ea nu reprezintă o sumă a acestora, comportamentele umane având valoare proprie anume ca atitudini.

În această ordine de idei, A. Chircev [50], analizând abordările științifice în domeniul psihologiei referitoare la interpretarea atitudinilor, a constatat, că acestea sunt caracterizate prin elaborarea definițiilor adecvate noțiunii *atitudine*, prin identificarea variabilelor structurale care le condiționează și prin încercarea transpunerii atitudinilor în schemele stabilite pentru clasificarea acestora. Desfășurând o analiză a definițiilor pentru termenul *atitudine*, A. Chircev [50, pp. 22-23] concluzionează: organizație posturală adaptativă, dispoziție neuromusculară, proces de pregătire mentală pentru acțiune și un complex de trăiri afective.

Concluzionând putem afirma, că atitudinea constituie o poziție internă, relativ determinată și conturată din perspective afectivă și cognitivă, în cadrul procesului de socializare prin educație, experiență personală față de obiect/ subiect/ situație/ fenomen ce a fost în proces de interrelaționare directă cu persoană în cauză și manifestate/ exprimate prin varii modalități de exteriorizare în mediul socio-cultural-istoric.

E. Convingerile, potrivit opiniei lui Ch. Peirce (1990), „...călăuzesc dorințele și modelează acțiunile. ... fiind un indiciu al statornicirii atitudinilor care determină acțiunile” [apud 173, p. 193]. D. Sălăvăstru [174] menționează că formarea convingerilor începe de la vârstă fragedă, atunci când dezvoltarea psihică permite individului desfășurarea unor acte de întemeiere rațională, și continuă pe parcursul întregii vieți. Corespunzător, are loc o creștere cantitativă continuă a convingerilor individului, o schimbare permanentă a conținutului convingerilor. Modelarea convingerilor este evidentă în cadrul instituțiilor de învățământ, în care este plasat subiectul și unde sunt organizate diverse activități de specialiști în domenii. Fundamentul teoretic al dinamizării acțiunii umane îl constituie convingerile. Creșterea în volum a convingerilor nu este însă provocată numai de factori de natură exterioară. Nevoia de raționalitate este perpetuă și se exprimă, dacă există condiții, în orice situație: copilul încearcă să descopere prin efort propriu întemeierea unui fenomen, determinat de curiozitatea sa intelectuală și de nevoia unei explicații. Convingerile se schimbă în permanență. Autoarea [173] subliniază, că nașterea unui conflict de opinie este punctul de plecare pentru formarea unor convingeri adecvate cu privire la diversele aspecte ale cunoașterii umane și ale practicii sociale.

În aceeași ordine de idei, E. Cocoradă [54] apreciază că orientările valorice răspund necesităților de formare a dimensiunii afectiv-atitudinale, sociale ale personalității, considerate implicite activității didactice. Autoarea menționează că acestea reflectă conținuturi ale curriculum-

ului ascuns, predat indirect, prin conduita deotologică a profesorului, activitatea sau atmosfera generală din școală și din clasă, calitatea manualului sau a materialelor auxiliare. Prin competențele generale și specifice urmărite în studiul Psihologiei se promovează relaționarea pozitivă cu ceilalți oameni, încrederea în sine și în ceilalți, echilibrul personal, valorificarea optimă și creativă a potențialului personal [54, p. 219].

Preocupată de studiul relației atitudinilor și convingerilor morale, L. Skitka în urma realizării cercetării, a constatat, că atitudinile deținute cu o convingere morală puternică (este denumită „mandate morale” – „*moral mandates*”) reprezintă ceva diferit psihologic de alte constructe (de exemplu, forța atitudinii, religiozitate) și că variația în convingerea morală are consecințe sociale și politice importante, precum intoleranță atitudinală crescută în disimilarea celorlalți, dificultăți în rezolvarea conflictelor, participare politică sporită, disponibilitate de a accepta mijloace violente pentru a atinge scopuri preferate, legături puternice cu emoții pozitive și negative și inoculare împotriva presiunilor obișnuite de a se supune autorităților [283]. Autoarea a cercetat convingerile morale din perspectiva psihologică și a ajuns la concluzia: „convingerile morale sunt susceptibile de a fi percepute ca obiective universale și să aibă legături deosebit de puternice cu emoțiile. L. Skitka apreciază, că atitudinile, înrădăcinate în convingerea morală (sau „mandatele morale”), reprezintă o clasă unică de atitudini puternice. Atitudinile puternice sunt extreme, mai importante, centrale, sigure și/ sau accesibile și sunt, de asemenea, mai stabile, durabile și predictive pentru comportament decât atitudinile mai slabe” [283, pp. 148-166].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes abordarea convingerilor din perspectiva neuro-lingvistică propusă de psihologul L. M. Cojocaru: „Calea formării convingerilor atinge următorii pași: trăim o experiență și avem un gând (interpretare) legat de aceasta. În timpul altor experiențe detectăm aspecte care ne „dau dreptate” și putem vorbi astfel de experiența confirmată. Mai multe experiențe „confirmate” duc la convingerea că da, avem dreptate, realitatea este de tipul X (modul în care am ales să interpretăm). Această concluzie duce la formarea unei convingeri care va constitui „harta” prin care filtrăm realitatea. Din nou, această interpretare ne face să observăm aspectele care ne „dau dreptate”, ajungând astfel la confirmarea convingerii. Convingerile creează obișnuință de a interpreta lucrurile preponderent într-un fel anume și, prin repetiție, construiesc o modalitate inconștientă de interpretare. Autoarea conchide că în rezultat, trăim și simțim exact ceea ce gândim (credem)” [56].

Consultând lucrările științifice privind conceptualizarea convingerilor, am întâlnit opinii care acceptă relația de sinonimie a conceptelor *convingeri* (convictions) și *credințe* (beliefs). Savanții (R. Dilts, J. L. Eisen, K. A. Phillips, D. Beer, K. D. Atala S. A. Rasmussen etc.) utilizează doar noțiunea de *credințe* (beliefs) subînțelegând prin aceasta convingeri, alții (Windy Dryden, Raymond Di Giuseppe, L. Skitka) înlocuiesc unul pe altul succesiv și utilizează doar termenul de

convingere. Alt grup de savanți (J. Jastrow, L. Cojocaru) fac diferențe în utilizarea conceptelor *convingere* și *credințe*. J. Jastrow consideră că sursa originală de convingere este emoția. Pentru a ajunge la convingeri, se transmite un impuls către gândire; aceasta implică date elementare ale experienței și ale mediului social standard în care credințele determină conduita [257, p. 523-524].

Opinia teoretică lui A. Ellis despre faptul că oamenii au atât convingeri raționale (CR), cât și convingeri iraționale (CI), iar atunci când au CI frecvente și intense tind să fie mai tulburați decât atunci când au CI mai puține și mai slabe, a fost susținută de dovezi oferite de D.A. Clark, 1997; C.R. Glass și D.B. Arnkoff, 1997; S. Schwartz, 1997. Conform acestor studii, CI recunoscute ale oamenilor și gradul lor de tulburare emoțională sunt puternic corelate [93, p. 17]. Totodată, a doua poziție a lui A. Ellis referitoare la oamenii care își schimbă convingerile iraționale în convingeri raționale, fie prin intermediul terapiei, fie prin proceduri individuale de tip *self-help* devin mult mai puțin tulburați, a fost ulterior confirmată printr-un număr mare de argumente [93, p. 17].

În baza teoriei lui A. Ellis conchidem că manifestările comportamentale ale personalității sunt ghidate de convingeri, modificările ce au loc în cadrul convingerilor se reflectă direct prin exteriorizările ființei umane, iar procesele afective, cognitive și conative se află în interdependență.

F. Valori

Pentru identificarea mecanismelor de formare a OV am evidențiat componentele ce stau la baza formării valorilor: comportamente, cunoștințe-dispoziții-experiențe, atitudini, convingeri. Aceste elemente se formează consecutiv, fiecare contribuind la dinamica pozitivă a elementelor din jur, asigurând, prin schimbarea lor proprie, impulsuri pentru schimbarea celor din preajmă, oferind mișcare, formă, conținut și volum. Acțiunea valorilor în viața și activitatea umană se desfășoară în direcția inversă: valorile ghidează atitudinile, convingerile și comportamentele, fiind comunicate prin intermediul sferei afective a personalității.

Așadar, mecanismul de formare a valorilor constituie un proces continuu, care începe de la exteriorizarea comportamentelor interiorizate, antrenând sfera cognitivă a subiectului. Apoi se formează convingeri și atitudini în care prinde contur valoarea corespunzătoare și se dezvoltă perpetuu, interacționând cu alte valori și componente din alte sisteme de orientări valorice. Acest mecanism prezintă procesul de formare și acțiune a orientării valorice. Astfel, orientarea de valoare cuprinde ansamblul de atitudini, convingeri, emoții, comportamente monitorizate de o valoare sau de un număr de valori, aflat în interrelaționare proximă în cadrul sistemului de valori, organizate ierarhic. Procesul unitar, rezultat din corelarea valorilor și a orientărilor de valori, ierarhizate conform timpului, situațiilor și preferințelor personalității constituie acel sistem de valori care se află în continuă schimbare: mișcare statică și dezvoltare dinamică pe parcursul întregii ontogeneze.

3.3. Principiile formării orientărilor valorice

Educația axiologică constituie un proces complex ce implică o multitudine de componente, și activități; fiind influențat de diverși factori, se manifestă în mediul natural și social și se referă la abordarea subiecților, și, în mod obligatoriu, respectă următoarele **principii**:

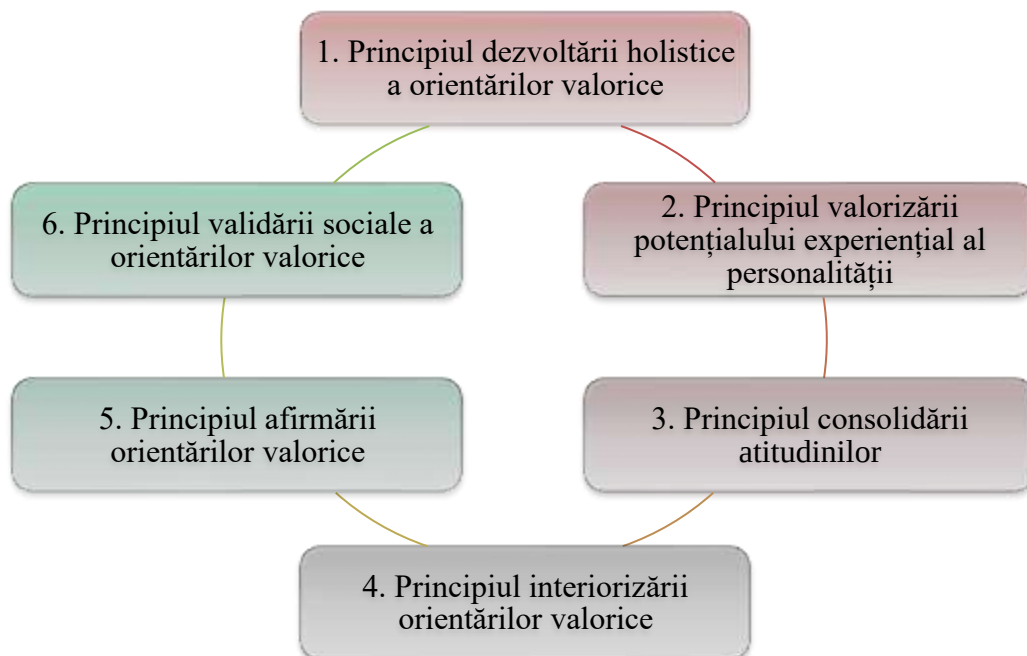


Fig. 3.6. Principiile formării orientărilor valorice

În viziunea noastră, principiile evidențiate în figura 3.6 condiționează formarea orientărilor valorice ale personalității. Interpretarea **principiului dezvoltării holistice a orientărilor valorice** presupune examinarea acestora din perspectiva specificului conținuturilor individuale în contextul mediului socio-cultural al personalității, aspecte omniprezente în viața ființei umane. Abordarea din perspectiva acestor poziții științifice subliniază implicarea potențialului ereditar corelat cu factorii sociali, culturali, istorici etc., decisivi pentru procesul de constituire a OV ale subiectului. Procesul de formare a OV nu poate fi examinat unilateral, acesta necesită a fi unul integrat, din perspectiva abordării holistice; deși poate fi studiat și fragmentar, oferind oportunități în determinarea și examinarea particularităților corelațiilor între elementele constitutive ale OV din perspectiva ontogenetică.

U. Șchiopu remarcă o ordine filosofică în conceptul holismului metafizicii „potrivit căreia integrarea și unitatea întregului s-ar datora unor forțe imateriale, imanente și transcendente. Ca atare părțile își pierd evident independența [176, p. 343]. În procesul de elaborare a teoriei sale holistice privind formarea personalității sănătoase, W. B. Frick [249] a analizat opiniile științifice ale celor șapte teoreticieni (Gordon Allport, Andras Angyal, Kurt Goldstein, Prescott Lecky, Abraham Maslow, Bardner Murphy, Carl Rogers) și a evidențiat patru teme holistice majore: (a) *organizarea*: personalitatea este un sistem organizat, dinamic și deschis, (b) *motivația*: dezvoltarea

personalității umane se desfășoară dintr-o singură nevoie, motiv sau impuls suveran, (c) *procesul*: creșterea personalității este direcțională și evoluează întotdeauna către o unitate și completitudine care nu trebuie atinse, (d) potențialitatea: omul are resurse vaste nerealizate de creșterea rațiunii din care, aceste suporturi holistice sunt specifice procesului de dezvoltare a OV ale ființei umane.

Principiul holismului integrează elementele constitutive ale OV: dezvoltarea unuia din componente inițiază procesul de creștere a următorului element structural, constituind un lanț ciclic, prin care se asigură funcționarea și probabilitatea de evoluare a întregului ansamblu de componente la nivel epistemic, pragmatic, axiologic, ceea ce garantează transformarea dinamică a OV. Acest proces este promotor în dezvoltarea potențialului integral al personalității.

Un alt **principiu al constituirii OV este valorizarea potențialului experiențial al personalității**, care vizează experiența de viață personală și susține procesul de formare a OV. De aceea, pe parcursul înaintării în vârstă câștigăm tot mai mult, având la bază rezultatele situațiilor trăite. În primul rând, conținutul experiențial al personalității diferă datorită situațiilor, evenimentelor prin care a trecut. Preluarea totală sau parțială cu modelarea unor experiențe se realizează în mod deschis sau ascuns, având ca puncte de reper unele preferințe, scopuri, păreri referitoare la viață, particularități de vârstă. Preluând un model, tinerii contemporani îl copiază fără a se informa *vis-à-vis* de experiențele din trecut, ceea ce nu asigură creșterea și promovarea subiectului. Preluarea poate fi eficientă în cazul în care se raportează la propria personalitate, la experiențele de succes și de eșec, ambiții, scopuri, perspective, ceea ce conduce la conștientizarea și asigură eficacitatea experienței personale.

În al doilea rând, orice experiență are rolul de a ne învăța ceva. Pe parcursul maturizării, un copil ajunge până la stadiul de adult, acumulează cunoștințe, trăiri, care îl vor ajuta mai departe în noua etapă a vieții. Parcurgem un drum al maturizării din care avem datoria morală de a dobândi noi cunoștințe. Nu putem atinge stadiul următor dacă nu cunoaștem cum să ne descurcăm mai departe. Pe de altă parte, mai există și acel tip de oameni care se maturizează înainte de termen și care nu trece prin toate secvențele vieții. Experiența de viață (*cunoștințe, competențe, poziții, acțiuni etc.*) este valorificată pentru ființa umană pe parcursul întregii vieți și permite estimarea etapei precedente, care nu mai poate fi recuperată prin proiectarea viitorului, care nu se știe cum va fi, prin luarea și implementarea deciziilor necesită a fi în prezent, aici și acum.

Principiul consolidării atitudinilor se prezintă în raport cu fenomenele lumii exterioare și cu fenomenele universului personal. Din perspectivă pedagogică atitudinile subiectului înglobează cunoștințele și capacitățile acestuia [13].

Atitudinile pot fi evaluate dacă sunt cunoscute manifestările concrete:

- în sfera afectivă: emoții, sentimente, stări sufletești (inclusiv ale personajelor);
- în sfera dezirabilului: dorințe, aspirații, idealuri;

- *în sfera volitivă*: acte de voință;
- *în sfera evaluării*: opinii, aprecieri/ autoaprecieri, acte evaluative;
- *în sfera conceptuală*: convingeri, idei, principii, concepții etc. personale.

Manifestările nominalizate nu oferă stabilitate atitudinilor, acestea pot fi ușor modificate în dependență de situație, context, perioadă ontogenetică etc. O sferă aparte de manifestare a atitudinilor este cea comportamentală, în care se produc primele cinci tipuri de manifestări ale atitudinilor, dar ea nu reprezintă o sumă a acestora, comportamentele umane având valoare proprie anume ca atitudini.

Interpretând conceptul de educație axiologică, N. Silistraru apreciază „personalitatea ca subiect al convingerilor nu numai în baza faptului, că ea are „visuri frumoase” sau este gata de a discuta despre ce crede sau despre ce nu crede” [183]. În teoria și în practica educației, convingerile sunt interpretate ca forțe motrice reale de comportament prosocial, corespunzător atitudinii conștiente față de obiectele de care ține acest comportament, de orientările educabilului în diferite situații ale realităților umane și-l îndeamnă spre autodeterminare în situații sociale complicate. Aceste poziții confirmă funcționalitatea principiului consolidării atitudinilor și manifestării prin diverse scale ale conținuturilor OV.

Principiul interiorizării orientărilor valorice. Formarea personalității are loc în cadrul culturii, societății, educației, care constituie baza pentru formarea ființei umane prin utilizarea conținuturilor axiologice ale culturii, societății, educației acumulate, păstrate de generațiile precedente, promovate prin acestea constituind esența și viitorul civilizației umane. Procesul de asimilare a valorilor este specific pentru fiecare subiect al societății, având un caracter individual, care înglobează o multitudine de factori (mediul social, nivelul dezvoltării generale a subiectului, potențial ereditar, ideologia, nivelul dezvoltării culturale etc.). Aceștia asigură interiorizarea cu un caracter particular în înțelegerea, interpretarea individuală a valorilor incluse în fiecare componenta a OV și manifestarea ulterioară situațională în complexitate, personalizarea lor, care, în linii generale, se racordează la cele valorile general-umane, acceptate pe scară largă și la cele din cultura dată cu tendință spre perfecționare.

Un rol important în procesul de cunoaștere și asimilare a OV, în viziunea lui T. Vianu [202], are **educația**, „*domeniul de activitate umană care este în esență o arie de creare a valorilor umane*” și atunci **cultura constituie o axiologie a educației**. Savantul menționează că „educatul nu însușește doar valori create de omenire, ci, însușindu-le, își creează propriile cunoștințe, capacități, atitudini, care, pe de o parte, ele însele sunt niște valori, iar pe de altă parte, constituie mecanismele potențiale de creare a noi valori obiectivate în știință, literatură, artă etc.” [idem].

Principiul desfășurării procesului de interiorizare a valorilor este deosebit de complex. Pentru studiul nostru este actuală opinia expusă de N. Silistraru [183, pp. 86-87]: interiorizarea

definește procesul transformării datelor sociale ale experienței specifice ale omenirii în forțele motrice interioare ale comportării omului, care-l îndeamnă la acțiuni pozitive și-l rețin de la săvârșirea celor negative. Savantul ajunge la concluzia, că interiorizarea nu este doar o asimilare a ideilor sociale, dar și devenire a acestor idei dominante, reglatoare a modului de viață a omului. Ideile sociale devin interiorizate când stăpânesc omul (spre deosebire de cazul când omul își formează cunoștințe și deprinderi). În acest context, se face trimitere la noțiunea de *interiorizare* în pedagogie și psihologie care reflectă trecerea valorilor sociale în valori individuale.

În procesul de interiorizare a valorilor noi le interpretăm, în mod particular, și atunci orientările valorice devin strict individuale, acestea fiind „născute”, specifice doar personalității acestuia, diferă prin comparație de OV ale celorlalți și uneori radical. În acest mod se formează *identitatea axiologică a personalității*.

Principiul afirmării orientărilor valorice este necesar ca urmare a interiorizării OV și necesită experimentarea, oferind subiectului posibilitatea de a acumula diverse experiențe, inclusiv negative. Conținuturile orientărilor valorice ale personalității constituie elemente esențiale de navigare în mediul social. Promovarea poziției inițiale de formare a elementelor OV este rezultatul unui proces complex de aprobare, care este clar și cunoscut doar unui singur subiect. Acestuia i se atribuie un cod intim de percepție, interpretare, proiectare. Procedura de afirmare a OV este benefică și rezultă din corespunderea rezultatului obținut cu preferințele și așteptările subiectului. Prin urmare, se constituie fortificarea conținuturilor componentelor OV, confirmarea pozițiilor conturate anterior cu cele actuale și se oferă siguranță în planificarea și realizarea activităților pentru viitorul apropiat și în perspectivă. Este necesar de menționat faptul, că afirmarea se realizează prin prisma mediului social din care face parte subiectul, reieșind din valorile și credințele promovate de cultură, societate ca rezultat al interiorizării acestora de către subiect. Afirmarea OV are o putere stimulativă pentru acțiunile subiectului: îi ușurează procesul de comunicare, socializare, consolidează forțele, energia subiectului, fortifică pozițiile în mediul social, oferă gratificații, certitudine pentru viitorul apropiat, facilitează luarea deciziilor etc.

Principiul afirmării atrage după sine **principiul validării sociale a orientărilor valorice** care se produce prin exteriorizări repetate ale unor manifestări aprobate pe dimensiunea afectivă, atitudinală, cognitivă a personalității, rezultatul fiind acceptat în plan personal și cel social. C. Cucoș [80, p.73] subliniază, că „dragostea nu devine valoare atâta vreme, cât ne rezumăm numai la a vorbi despre dragoste. Trăirea semnificației unui sentiment trebuie să preceadă acceptării sale de către intelect”. Orientările valorice sunt funcționale dacă determină acțiunile subiectului, asigură gradul de reușită atât pentru subiect, cât și pentru mediul social; continuitatea manifestării indică asupra acceptării acestora de mediul înconjurător, adaptării conținuturilor și prin aceasta se confirmă validarea socială. Validarea OV se raportează la satisfacția personală, la posibilitatea mai

mare sau mai mică de a implementa OV în viața cotidiană și se încadrează în aria de valori a personalității, reprezentând un sistem complex constituit din multiple nivele și elemente. Existența conținuturilor incompatibile sau conflictuale între propriile orientări valorice sau față de ale altora, stau deseori la originea problemelor intrapersonale sau interpersonale, care sunt forța promotoare a unor schimbări sau de creare a unor noi.

3.4. Mecanismele formării orientărilor valorice

În procesul de conceptualizare a OV am evidențiat mecanismele ce asigură procesul de formare a OV exprimând profundă amploare, complexitate și integralitate axiologică. Procesul de organizare și desfășurare se produce prin implicarea unui număr de componente, prin respectarea consecutivității în mod ciclic, dinamic în forma unei spirale, având ca finalitate primară un punct al transcendenței (Figura 3.7).

Elementele constitutive ale Modelului teoretic al orientărilor valorice sunt specifice după manifestare pentru toate perioadele ontogenetice. Circumstanțele situaționale și ale vieții determină ființa umană spre creștere și autorealizare. Acest fapt permite formularea mecanismelor formării orientărilor valorice: *autodeterminării și autoactualizării*.

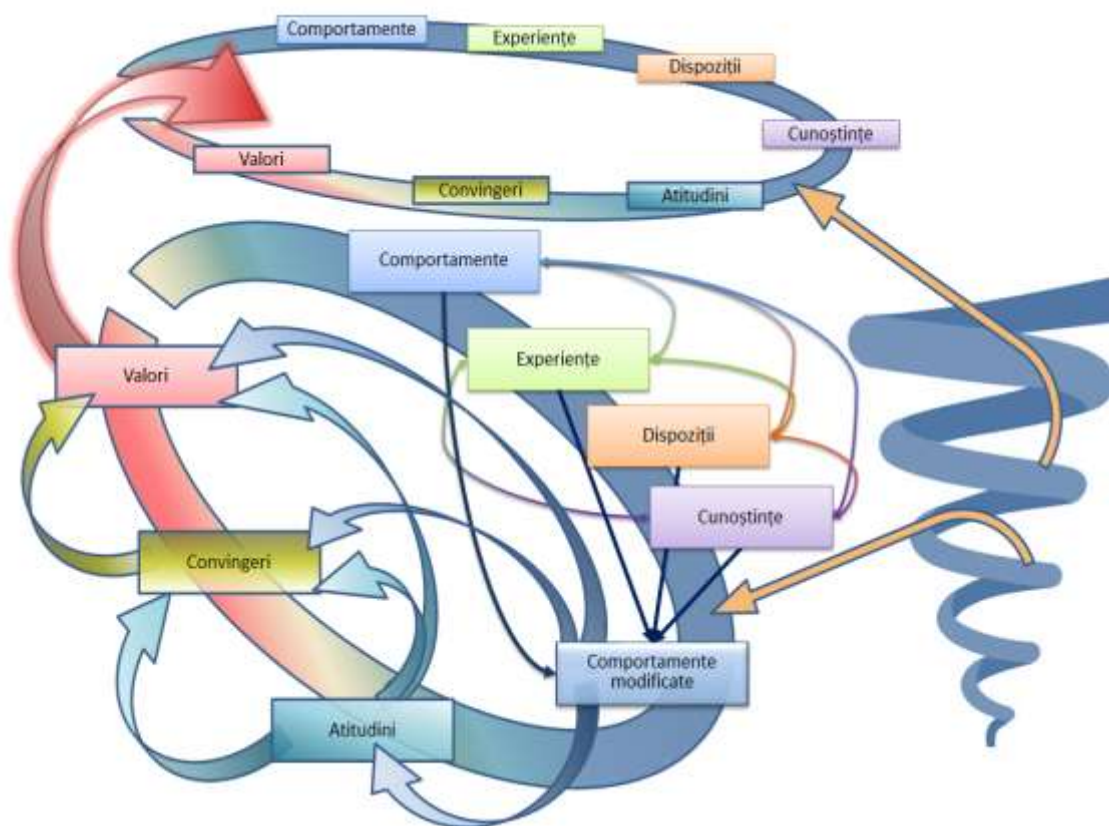


Fig. 3.7. Procesualitatea mecanismelor formării orientărilor valorice

Analizând factorii ce stimulează formarea OV, P. Popescu-Neveanu [164, p. 195] menționează, că în oricare proces de dezvoltare sunt implicați factorii biologici, socio-culturali și

psihici. Importanța acestora este indiscutabilă, însă nu și suficientă. Savantul observă că „fără o ereditate normală și în condiții de imaturizare organică nu e posibilă o dezvoltare optimă. În absența „socializării”, enculturației, educației, nu poate avea loc dezvoltarea personalității”. Activitatea mentală conștientă și constructele personalității contribuie la autoorganizarea și autoreglarea conduitei umane, la dezvoltarea lor proprie, care se supune principiului dialectic al trecerii determinărilor în autodeterminare. Savantul С. Рубинштейн subliniază unitatea și importanța factorilor nominalizați, evidențiind rolul central al activității pedagogice: „... organismul se dezvoltă funcționând; omul adult, muncind; copilul se dezvoltă prin educație și învățare, în aceasta constă legea de bază a dezvoltării psihice a copilului”. Respectiv, determinarea personalității are loc în procesul de formare și continuă dezvoltare, care depinde nu doar de persoană; aceasta este susținută în realizarea acțiunilor de precizare, de deducere în baza unor rezultate de clarificare a preferințelor în luarea deciziilor. În rezultat, oricare determinare provoacă o nouă fază de schimbare, o dinamică evolutivă, care ține de autodeterminare.

Mecanismul autodeterminării OV se referă la identificarea și stabilirea independentă a priorităților de către subiect preluate din mediul social și raliat la preferințele personale ce asigură creșterea constructelor personalității și recunoașterea, aprobarea socială și, prin urmare, stabilirea propriilor poziții, a sistemului de relații, a verticalității și a direcției vieții. Teoria autodeterminării [239] arată, că omul are o tendință înăscută de a utiliza activ contextul social în activitatea sa și de a internaliza procesele reglatorii. Internalizarea este procesul prin intermediul căruia reglările condiționate de factori externi sunt transformate în reglări condiționate de factori interni. Prezența ambilor factori este necesară. Internalizarea are grade diferite de eficacitate și poate fi de două tipuri: *introiecția* (presupune o internalizare parțială, în care individul preia procesul reglator extern, dar nu îl acceptă ca fiind parte din sine; este relativ ineficace, deoarece implică reglări care devin parte din persoană, dar nu sunt integrate în sinele autentic al acesteia) și *integrarea* (se referă la internalizarea completă, situație în care persoana se identifică cu importanța unei reguli comportamentale; acest tip de internalizare facilitează transformarea comportamentelor controlate în comportamente autonome; prin integrare, reglările externe intră în armonie cu sinele și sunt receptate de individ ca reglări aparținând propriei persoane; când procesul reglator a devenit integrat, individul trăiește într-o măsură mai mică conflicte interioare, devine responsabil pentru propria reglare comportamentală și are un comportament voluntar și liber ales) (Williams și Deci, 1996). Mecanismul autodeterminării OV include: *faza de inițiere* ce constă în căutarea, experimentarea și selectarea atitudinilor; *faza de aplicare*, care se caracterizează prin încercări, verificări ale unor experiențe, comportamente conform propriilor rezultate și așteptări, precum și afirmare socială și *faza finală de stăpânire* care se descrie prin determinarea definitivă, obținerea satisfacției și a respectului care conduce la congruență.

Autodeterminarea personalității este în raport de interdependență cu **mecanismul de autoactualizare a OV**. Procesul de autoactualizare demarează în sfera internă, fiind realizată în exterior și condiționată de context, de subiecți, dar rezultatul acestui proces - succesul depinde prioritar de forțele interne, de potențialul, dorințele, intențiile subiectului. *Autoactualizarea* este un concept central în psihologia umanistă. La A. Maslow [130] *nevoia de autoactualizare* este explicată prin rezultatul obținut din corelarea potențialului personalității transformat în realitatea obiectivă, la timpul potrivit și la locul potrivit. Ființa umană are tendințe de autorealizare, dorințele să devină realitate actualizată în domeniul său potențial, este importantă evaluarea aspirațiilor personale și raportarea adecvată la posibilitățile reale ce asigură creșterea succesivă.

Examinând personalitatea sănătoasă, C. Rogers [327] a ajuns la concluzia, că o parte a ființei umane manifestă tendințe permanente pentru creștere, dezvoltare, care pot fi realizate atât prin expresia liberă, cât și sub impactul din exterior. Valorificarea și realizarea potențialului intern constituie o necesitate fundamentală a ființei umane. Dacă subiectul nu reușește să satisfacă această necesitate din cauza unor circumstanțe sau a propriei nesiguranțe, anxietăți, se constată apariția unor probleme de tip nevrotic sau psihotic. Nevoia fundamentală de realizare a propriului potențial C. Rogers a intitulat-o *nevoia de autoactualizare*. Ființa umană se autoactualizează în permanență, rezultatele favorabile obținute, experiențele reușite sunt necesare pentru proiectarea viitorului, obținerea creșterii, îmbunătățirea vieții, îndeplinirea dorințelor etc. Totodată, experiențele pot fi și negative, neplăcute care sunt utile (în cazul când acestea nu sunt continue și de lungă durată) pentru modificarea unor acțiuni, activități și ajută la evitarea eșecurilor. În rezultat, în mod individual, treptat, subiectul își formează OV, care au conținuturi specifice, particulare, irepetabile, dar, concomitent, pot fi și similare unor conținuturi ale celorlalți subiecți.

Autoactualizarea se desfășoară prin implicare în activitate. Rezultatul final al autoactualizării oferă persoanei încredere în sine, în forțele proprii, acceptarea sinelui și a celorlalți în felul în care sunt, interrelaționarea de la egal la egal, deschidere spre ceva nou, comunicare liberă, trăirea afectivă deplină a vieții, lipsa inhibițiilor, indiferenței și a supărării pe toată lumea. Mecanismele autodeterminării și autoactualizării OV angajează conținuturile interne ale subiectului cu cele externe, prin care se valorizează potențialul individual, mențin în permanentă mișcare forțele interne ale personalității fiind decisive pentru dezvoltarea personalității integre.

3.5. Legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice

Legitatea reprezintă o interconexiune permanentă necesară între fenomenele lumii, lucruri; determină etapele și formele proceselor de formare, de dezvoltare a acestora, organizând realitatea. Anumite legități sunt caracteristice unui fenomen/lucru și sunt în continuă procesualitate. Legitatea reprezintă o normă a unui proces.

Studiul experimental realizat ne-a permis să confirmăm ipotezele referitoare la componentele structurale ale OV, să evidențiem relațiile dintre acestea, să sintetizăm particularitățile și manifestările elementelor constitutive ale OV din perspectivă ontogenetică și a relațiilor dintre acestea.

Pentru identificarea legității conturării ciclice a OV sunt relevante opiniile științifice ale savanților din domeniile pedagogiei și psihologiei (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, I. Neacșu, C. Cucos etc.) care au demonstrat importanța educației și instruirii în formarea personalității. Autorii au determinat, că educația și instruirea sunt precursorii procesului de dezvoltare a personalității și influențează acest proces. Totodată, se remarcă specificul condițiilor favorabile în care se realizează procesul de dezvoltare a personalității.

Observațiile și analizele realizate au reliefat **legitatea formării ciclice a orientărilor valorice** (Figura 3.8.). Procesul de constituire dinamică a componentelor orientărilor valorice formează o spirală; implică concomitent toate elementele; inițiază prin apariția contradicțiilor dintre confruntarea, insatisfacția subiectului de rezultatul obținut și așteptările proiectate. Acest efect pune la bază procesul de reconceptualizare a pozițiilor personale și modificare a manifestărilor proprii, pentru a le alina la un rezultat așteptat, acceptat personal și de mediul social. Rezultatul transpunerii nu se obține rapid, este individual, depinde de vârstă, nivelul dezvoltării, experiență, activitate etc. și, prin urmare, modifică mentalitatea, stilul de viață, personalitatea. Conținuturile OV se definitivează prin depunerea eforturilor de către ființa umană prin depășirea greutăților și estimarea permanentă a progreselor.

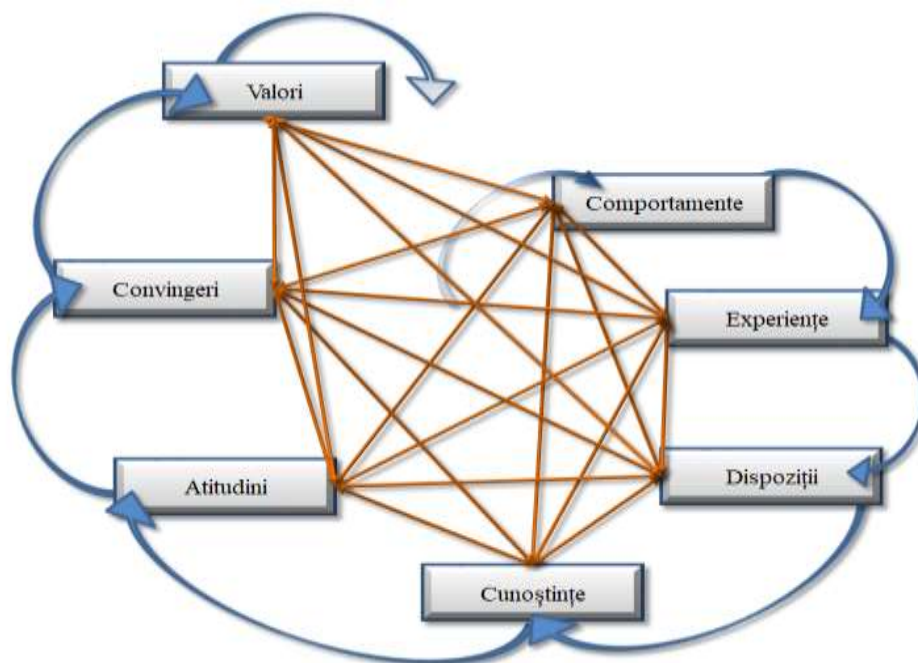


Fig. 3.8. Legitatea caracterului ciclic al OV

Cercetarea teoretico-experimentală a procesului de formare a OV realizată la prima etapă a experimentului pedagogic a scos în evidență anumite legi care pot fi exprimate prin: (a) relația procesului de formare a OV cu procesul general de dezvoltare a personalității, este specifică pentru fiecare perioadă de vârstă; (b) formarea OV se realizează în cadrul procesului educațional prin implicarea activă a subiectului; (c) conținuturile componentelor structurale ale OV sunt în strânsă corelație cu mediul social din care face parte personalitatea și reflectă particularitățile acestuia.

Impactul pozitiv al factorilor exteriori facilitează desfășurarea procesului conturării ciclice a OV. Nu este obligatorie finalizarea procesului de formare ciclică a tuturor componentelor. Definitivarea unui ciclu depinde de perioada de vârstă, de nivelul general de dezvoltare a subiectului, de contextul socio-cultural-istoric. La aceeași etapă de viață subiecții pot avea modificări asemănătoare la componentele structurale ale OV. Viteza conturării elementelor la un cerc ciclic la fel este individuală, iar fluctuațiile creșterii pot fi ascendente, de vârf și statice. Schimbările produse într-un element provoacă anumite modificări în cadrul altora cu care interrelaționează. Caracterul schimbărilor și continuitatea unui proces ciclic de formare a OV sunt individuale pentru fiecare categorie de OV. Finalizarea procesului ciclic se constată prin trecerea la următorul ciclu spiralat. Durata unui ciclu poate să corespundă duratei unei perioade ale vieții.

Inițierea unui nou ciclu de formare a OV se organizează prin reexaminarea, reevaluarea celor atinse, compararea rezultatelor obținute cu cele dorite, stabilirea noilor perspective, definitivarea scopurilor, trasarea acțiunilor și așteptărilor. Descrierea evocată constituie suport pentru conținutul componentelor următorului ciclu. Legitatea formării ciclice a OV este caracteristică atât pentru ființa umană, cât și pentru societate. Pentru ființa umană, formarea ciclică a OV corespunde întregului ciclu al vieții, care poate avea continuitate în mediul social prin generațiile următoare. Dacă ne referim la societate, atunci procesul de constituire ciclică a valorilor nu are început și nu are sfârșit, este infinit, poate fi creativ, productiv sau distructiv.

3.6. Concluzii la capitolul 3

Studiul realizat a permis să determinăm prioritățile în structurarea OV ale adolescenților și tinerilor contemporani. Dinamica pozitivă a valorilor – dezvoltarea personalității, cunoștințe, viața familială, sănătatea se urmărește de la vârsta adolescenței până la cea a tinereții, ceea ce arată asupra conștientizării unor valori odată cu înaintarea treptată în vârstă și prin acumularea experienței, prin trăirea afectivă intensă a evenimentelor vieții și acordarea priorităților corespunzătoare.

Valorile terminale prioritare ale subiecților de vârstă adolescență sunt: munca interesantă, sănătatea, viața productivă, încrederea în sine, dragostea, care sunt susținute și asigurate prin intermediul valorilor instrumentale cum ar fi: eficiență în activitate, indulgență, punctualitate, voință puternică, independență.

Tinerilor le sunt caracteristice următoarele valori terminale: sănătate, dragoste, încredere în sine și dezvoltare, promovate și asigurate prin valori instrumentale: politețe, responsabilitate, raționalism, punctualitate, colegialitate.

Valorile terminale și instrumentale ale tinerilor diferă în unele cazuri de cele ale adolescenților și în procesul de maturizare se repartizează conform rangurilor de priorități. Definitivarea valorilor profesionale se produce la vârsta tinereții, atunci, când are loc confruntarea nemijlocită cu necesitățile personale și profesionale ale subiectului.

Majoritatea raporturilor de semnificație puternică și medie pozitivă și semnificativă se constată între valori și manifestări comportamentale: agresivitate indirectă, iritabilitate, agresivitate verbală și indicele agresivității. Ce ține de manifestarea agresivității fizice, putem afirma, că acestea se evidențiază mai puțin în comparație cu cea indirectă și verbală. Acest fapt poate fi explicat de particularitățile psihologice de vârstă și de specificul perioadei prin care trec subiecții: suprasolicitarea la ciclul gimnazial și liceal. Totodată, programele școlare, încărcate sau dorința părinților de a-și vedea copiii numai în contexte pozitive, favorabile, de laudă au efecte negative la nivelul personalității subiecților. Copii simt acut propria lor neputință, care poate conduce la dominarea complexelor de inferioritate și, prin urmare, încearcă să se protejeze prin utilizarea mecanismelor de apărare, ce constituie, în mare parte, comportamente de agresivitate indirectă și verbală, iritabilitate.

Fiind în mediul educațional, tinerii își dezvoltă nu doar valorile profesionale, dar și cele general-umane, care contribuie la asigurarea succesului în câmpul muncii și a stării de bine a propriei personalități. Studiul realizat în vederea determinării corelației între valori și dimensiunile eticii muncii certifică prezența raportului semnificativ dintre variabilele studiate, specificul exprimării la subiecții de la diverse specialități din învățământ general.

Conținuturile structurale ale valorilor profesionale și ale eticii muncii au componente comune: comportamente, emoții, atitudini, convingeri. Valorile personale, profesionale, inclusiv etica muncii ale tinerilor influențează setul de valori promovate de mediul socio-cultural, astfel încât societatea și cultura au impact direct asupra valorilor și eticii muncii ale tinerilor, raportul fiind bilateral.

La tinerii din Republica Moldova sunt evidențiate ca fiind dominante următoarele valori profesionale: ambianța de lucru, stilul de viață, altruismul, prestigiul, reușita obiectivată; la tinerii din România sunt evidențiate următoarele valori profesionale: ambianța de lucru, stilul de viață, relațiile cu superiorii, altruismul și relațiile cu colegii.

Profilul etic al muncii tinerilor din Republica Moldova se caracterizează prin: morală, încredere în sine, timp irosit; la tinerii din România se identifică următorul profil al eticii muncii: morală, încredere în sine, timp liber.

Diferențele dintre dimensiunile valorilor profesionale ale tinerilor din România și Republica Moldova nu sunt semnificative; variabilele profilului etic al muncii tinerilor din România și Republica sunt parțial semnificative.

Rezultatele statistice ale datelor corelaționale demonstrează prezența corelației semnificative de valență diferită (+/-) dintre majoritatea valorilor profesionale și ale eticii muncii. Formarea și dezvoltarea valorilor și eticii muncii în cadrul instituțiilor de învățământ necesită elaborarea unei noi metodologii care va corespunde cerințelor societății postmoderne.

În baza studiului realizat, propunem unele recomandări pentru prevenirea demotivării tinerilor și de sprijin a acestora în vederea sporirii reușitei în instituțiile de învățământ. Considerăm că ar fi benefic să se acorde o mai mare atenție modului de pregătire individuală a tinerilor, informării acestora, a familiarizării cu mediul social, cultural, profesional. Astfel, se impune: o mai mare responsabilitate din partea tinerilor în vederea conștientizării dificultăților pe care le presupune învățarea în cadrul instituțiilor de învățământ superior; formarea deprinderii de a se autoevalua, pentru a preveni fenomenul de superficialitate și de supraevaluare a potențialului personal; formarea competenței de a munci suplimentar și autonom; acordarea atenției și a sprijinului tinerilor care întâmpină dificultăți de învățare pentru evitarea situațiilor de „*marginalizare socială*” și de eșec academic prin stimularea dorinței de a munci suplimentar și prin sporirea încrederii subiecților în forțele proprii. Datele obținute deschid noi perspective, deontologice pentru cercetări în vederea elaborării unei noi metodologii în formarea OV ce va asigura succesul personal și profesional și va constitui garanția stării de bine a personalității umane.

4. EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL NOILOR DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI

Schimbările care se produc în plan politic, economic și socio-cultural provoacă fenomene, procese spontane și neprevăzute, apariția cărora determină crize declanșate la multiple nivele societale, cu rezonanță și amplitudine diferită asupra educației. Transformările la nivel mondial determină apariția ecourilor crizei și la nivel național. Din aceste considerente exigențele față de sistemul educațional rezultă din raportul transformărilor globale și a reformelor plurinivelare rapide umanitatea nefiind pregătită sub nici o formă pentru acestea.

Analizând noile conținuturi și dimensiuni ale educației, apare tot mai evidentă necesitatea de conceptualizare a educației axiologice. În acest context, capitolul patru va prezenta argumente privind necesitatea conceptualizării educației axiologice, determinată de criză educației, de noi dimensiuni ale educației instaurate în ultimul timp: educația prin valori și pentru valori, educația pentru schimbare, educația pentru dezvoltare personală, educația interculturală, educația morală, educația civică etc. Reflecția asupra experiențelor pedagogice privind educația axiologică în învățământul general și superior sugerează importanța planificării acțiunilor eficiente pentru formarea și promovarea orientărilor valorice necesare personalității, fapt care implică examinarea priorităților valorice ale adolescenților și tinerilor în societatea contemporană.

În plan general, abordând conceptul de educație axiologică, putem afirma, că aceasta este axată pe valori, realizată prin valori și pentru valori, finalitatea procesului dat vizează formarea valorilor personalității pentru prosperitatea societății, vieții, omului. Conținutul axiologic al educației promovat în societate și finalitatea acestuia depind de calitatea vectorilor proiectați din perspectiva trecutului și a prezentului umanității în viitorul prospectiv.

4.1. Conceptul de educație axiologică

Criza globală a educației, inclusiv criza valorilor, înregistrate în ultimele două decenii, solicită multiple schimbări și acțiuni pedagogice rapide. În acest context, peste un timp, care se măsoară în zeci de ani, ca urmare a depunerii unor eforturi, a realizării unor acțiuni și nu doar, obținem un rezultat, dar până la acesta, suntem în situația de criză. Depășirea crizei conduce spre progres, noi valențe și oportunități. Imposibilitatea de a învinge aceste crize creează alte probleme, scot în evidență puncte vulnerabile, formând un val de imprecizii și dificultăți ce se mărește cu fiecare mișcare și care distruge totul din jur și din interior.

Prin urmare, apare întrebarea principală: *de ce depinde rezultatul?* Ar fi un răspuns simplu: de pregătirea fiecăruia, adică de sistemul educațional, de experiența acumulată în urma confruntărilor, implicărilor, acțiunilor cu efect final de a valorifica și a forma cadre didactice

pentru instituțiile de învățământ general și superior. Da, avem nevoie de o educație fundamentată pe valori, care ar fi nucleul principal, comparabil prin creierul și vertebra cu măduva spinării, de care depinde „verticalitatea” personalității, managementul, monitorizarea, conținutul și prosperitatea. „Creierul și măduva spinării” sunt constituite din sistemul orientărilor valorice format în cadrul personalității grație procesului educațional.

În situația actuală putem vorbi despre ponderea morală a profesorilor, care este evidentă la nivelul tematicii apropiate de practica „noilor educații”, fiind plasată într-un context social concret. Acesta se identifică în dioxomia „educația și viața cotidiană”, deoarece evocă teza lansată cu decenii în urmă de către UNESCO referitoare la ideea că „societatea însăși ar trebui să devină educativă” [203, p. 48]. Stagnarea în dezvoltarea este provocată de criza valorilor și atunci ponderea majoră a sistemului educațional ar fi realizată prin educația axiologică.

Termenul de educație este abordat și definit din mai multe perspective. Conceptul și problemele educației le descoperim în scrierile anticilor (Aristotel, Platon etc.), în secolul al XVI-lea și următoarele în scrierile lui Montaigne (1533-1592), Jan Comenius (1592-1670), în cele ale lui J. Locke (1632-1704), J. J. Rousseau (1712- 1778) etc. apoi apare la A. S. Makarenko.

Din perspectiva filosofiei educației, Platon definește educația ca „artă a răsucirii ființei umane către valorile absolute”, „educația presupune îngrijire, disciplină și cultură” în opinia lui I. Kant. E. Spranger identifică trei aspecte privind educația: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului în contact cu valorile supraindividuale și crearea valorilor [apud 157].

În *Dicționarul de psihologie* [176] găsim interpretarea *educației* de către G. Mialaret (1982), termenului fiindu-i atribuite patru semnificații principale: educație este sistemul sau instituția (ex. antică, modernă etc.); educația este acțiune exercitată de o persoană sau un grup asupra altor persoane sau grup (E. Durkheim); educația, din punctul de vedere al conținutului (literară, științifică, practică, multilaterală etc.) și educație ca efect (educație bună sau mediocră).

Analizând aspecte discriminatorii între educație și instruire N. Silistraru [183, pp. 61-62] subliniază, că aceasta va ajuta cadrelor didactice să înțeleagă de ce educația nu poate fi limitată la instruire și învățare. Primul este că în procesul de instruire se asimilează cunoștințe, deprinderi, capacități, utilizarea cărora este raliată spre viitor. În cadrul procesului educațional ideile sociale se aplică imediat în comportamente personale. Lipsa unității între „cele făcute” constituie cauza educației neeficiente. Al doilea este că în procesul instruirii subiectul nu asimilează obligatoriu toate componentele, fie și esențiale, ale experienței umane; mai mult decât atât, este recunoscut că el are dreptul de a învăța ceea ce corespunde nevoilor sale individuale, pe când în sfera vieții spirituale este greu de găsit idei față de care un elev/ student ar rămâne indiferent – el sau le acceptă, sau le respinge activ. Al treilea se referă la faptul că rezultatele instruirii sunt formal însemnate printr-un document sau altul, care mărturisesc despre realizările elevului dat. De aceste

rezultate va depinde statutul social al elevului, pe când educația este un lucru personal al copilului/ elevului/ studentului, de obicei, neetalat. În procesul pedagogic, problema educației preia statut oficial doar în cazurile abaterilor grave de la normele generale față de cadrul didactic; reprezintă o enigmă pedagogică, iar informația despre ea nu poate fi răspândită fără voia educatului sau a părinților lui.

Educația este determină de M. Rey [apud 76, p. 182] ca „producătoare de cultură (și nu numai reproductivă). Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine (alegere eminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregacionistă sau asimilaționistă, ce construiește închiderile și imperialismele culturale de mâine și o perspectivă a schimbării care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea și împărtășirea”.

Educația și valoarea, în mod indispensabil, sunt asociate cu ființa umană. Personalitatea umană și lumea creată de aceasta funcționează prin valori produse pe parcursul mileniilor întregi. Sistemul educațional se bazează și se promovează prin valorile de care este ghidată societatea umană la o anumită perioadă de dezvoltare, fiind orientat spre perfecțiune care se percepe reieșind din evoluția umanității în aspect filogenetic și ontogenetic.

La sfârșitul secolului al XX-lea, popoarele Europei au considerat necesar de a reconceptualiza cele mai importante domenii ale vieții, printre care s-a regăsit și educația ca fiind responsabilă pentru totul ce se întâmplă în viața indivizilor și a popoarelor. Europa s-a confruntat cu necesitatea de a gândi noi sensuri și dimensiuni existențiale și ontologice atât pentru educație, cât și pentru învățământ [89].

În domeniul științelor educației, C. Cucoș [76, pp. 17-18] evidențiază așa direcție precum *axiologia pedagogică sau axiologia educației*, care este rezultatul conexiunii disciplinare a pedagogiei cu axiologia, dar și cu etica, estetica, antropologia etc. Fiind mai puțin conturată comparativ cu domeniul filosofiei, „noua orientare ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaționale dezirabile, specifice spațiului educațional, care fundamentează educația, dar care se și creează în acest perimetru”.

Educația este raportată de Șt. Bărsănescu [apud 80] la crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare”, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură: „Mai întâi cultura este înțeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate în știință, artă, morală, religie, drept. Este o creație a omului ce se obiectivează în cărți, tablouri, monumente. Prin intermediul lor omul se educă”.

S. Cristea extinde semnificația valorii prin valori specifice, *valorile pedagogice*. Autorul utilizează termenul de *valori culturale*, cu sensul de scop și instrument al finalităților pedagogice [apud 155, pp. 3-10]. *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 găsesc în forme concrete, în orice acțiune educațională, inclusiv valorile fundamentale cum ar fi: *Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea* [ibidem].

Valorile fundamentale ale omenirii reprezintă și valorile fundamentale ale educației și învățământului. Teleologia educației în lumea contemporană se axează pe valorile fundamentale ale *humanitas*-ului (ceea ce înseamnă din latină *natura umană, cultura spirituală a omului*), atât ca valori preexistente educației, cât și ca valori produse de educație [ibidem].

În acest sens, M. Hadîrcă [106, pp.23-33] propune să facem deosebire între „*axiologia educației*, ca ramură a filosofiei, situată la intersecția cu domeniul culturii pedagogice, și *educația axiologică*, paradigmă conceptuală ce reunește toate preocupările de realizare a educației în spiritul valorilor autentice” și de a uni planurile teoretic și practic prin noi teme actuale pentru învățământul modern privind educația axiologică, de exemplu: *educația interculturală, educația pentru valori, educația pentru mediu etc.*

VI. Pâslaru, A. Drăgutan, El. Grîu [157, p. 6] subliniază că „pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului, că constituie acel domeniu de activitate umană, care este prin esență domeniul de creare a valorilor umane”. Definirea culturii drept o axiologie a educației, susțin autorii, vine din caracterul dublu-unitar al culturii: obiectiv și subiectiv. Actualizând afirmația lui A. Tănase [apud 157, p. 6], „omul nu este, ci devine o ființă culturală”, idee afirmată în studiul *Introducerea în teoria valorilor*.

Educația axiologică este necesară pentru dezvoltarea valorilor în cadrul personalității. Axându-ne pe valorile deja existente, încercându-le, trăindu-le afectiv, sintetizăm valori noi și, prin exersarea acestora, le evidențiem, le demonstrăm și venim înșiși ca valoare, confirmând faptul de unicitate și irepetabilitate [22].

Conceptul de educație axiologică se axează pe mai multe idei grație faptului, că se concentrează pe sistemul de valori specifice domeniului din care provine și contextului de realizare. Educația axiologică pare a fi resursă de educație. În continuare prezentăm unele dintre aceste reflecții. *Educația morală* tradițională se realizează în contextul pedagogiei populare actuale prin obiective, principii și conținuturi, ținându-se cont de integralizarea educației morale, intelectuale, estetică, fizică și a noilor educații în contextul educației permanente. Educația morală tradițională se realizează prin „influența vârstnicilor asupra copiilor, prin care aceștia își formează noțiunile și convingerile morale, obișnuințele de conduită morală” [183, p. 137].

Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți, în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și se referă mai puțin (sau deloc) la realizarea unei educații pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism și o izolare a grupurilor culturale. Educația interculturală privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt.

S. Cristea [70, pp. 54-56] menționează faptul, că identificarea procesului *educației pentru valori* se desfășoară la nivelul interacțiunii *finalităților* și *conținuturilor* activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane. *Finalitățile* constituie orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem și de proces ca expresie a dimensiunii *subiective* a activităților umane, fiind proiectate în sens *formativ* pe termen lung, mediu și scurt. *Conținuturile*, dezvoltate conform finalităților, concentrează valorile generale care reflectă necesitățile pedagogice, bio-psiho-socio-culturale, proprii oricărei personalități umane: *Binele – Adevărul – Utilitatea – Frumosul – Sănătatea*. *Educația* este realizată în orice context *prin* aceste valori de maximă generalitate, fiind proiectată special *pentru* atingerea acestor valori prin intermediul *finalităților*, care asigură dimensiunea teleologică și axiologică a educației.

În literatura de specialitate americană referitoare la *educația morală* sunt descrise și analizate modele posibile ale dezvoltării morale. În lucrarea lui W. Kay [apud 184, pp. 8-24] *Moral Development - A Psychological Study of Moral Education From Childhood To Adolescence* sunt prezentate șase modele:

- *modelul dezvoltării intelectuale* - permite înțelegerea dezvoltării morale ca un proces secvențial, similar în formă cu modelul înțelegerii conceptuale mereu lărgite;
- *modelul atitudinal* - dezvoltarea morală este considerată un proces al formării atitudinilor morale și constituie fundamentul pe care poate fi construit un sistem practic al educației morale;
- *modelul evoluționist* - dezvoltarea morală poate fi înțeleasă în termenii moralității specifice unui stadiu particular al dezvoltării;
- *modelul etic* - este focalizat pe recompensele și, mai ales, pe pedepsele aplicate în educația morală;
- *modelul sociologic* –analizează dezvoltarea cumulativă în care trăsăturile nou apărute ale moralității coexistă cu cele precedente. Elementul subordonat (al vechii moralități), persistând încă, este abia tolerat într-o comunitate străină;
- *modelul psihologic* – explică formarea morală în termenii unei secvențe a proceselor maturizării și dezvoltării psihosociale.

Problema educației în familie a constituit obiectul preocupărilor investigative ale E. Stănciulescu [199]. Analizând diverse abordări științifice, a observat că sfera și conținutul conceptului *educație familială* s-a lărgit și în prezent desemnează *ansamblul funcționării familiale în raport cu educația*. Acesta cuprinde trei tipuri de activitate socială: (1) „activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor; (2) activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplinirii părinților în procesul de educare a copiilor; (3) activitatea de

cercetare” științifică și de învățământ având ca obiect educația familială așa cum este prezentat la (1) și (2).

Tabelul 4.1. Abordări științifice în conceptualizarea educației axiologice

Șt. Bârsănescu, 1935	„Educația valoristă este activitatea de a înrăuri pe individ, orientându-i evoluția în: direcția vibrării și creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare” [apud 80, p. 43].
J. Dewey, 1972	„Valoarea educației este măsura în care ea creează dorința de creștere continuă și în care oferă mijloacele pentru a transpune în viață această dorință” [apud 80].
Z.Ravkin, 1995	„educația axiologică reprezintă strategia educației prin valorile naționale și valorile spirituale ale societății umane” [273]
C. Cucos, 2000	„ <i>Educația axiologică</i> semnifică educația pentru valori, printr-un demers formativ centrat spre cunoașterea, semnificarea și asimilarea valorilor autentice (adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc.) prin mecanisme intrinseci” [76, pp. 17-18].
N. Silistraru, 2006	„Educația axiologică este cea care sistematizează valorile și obiectivele educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să-și formeze o atitudine față de lume, față de membrii societății din care face parte” [183, pp. 61-62]. „Scopul educației axiologice tradiționale în cadrul familiei și instituțiilor de învățământ constă în formarea conștiinței morale, a convingerilor și comportamentelor morale, ce asigură interiorizarea valorilor morale și cultural-spirituale ale poporului, principiilor libertății, dreptății, binelui, sacralului, sincerității, crearea valorilor morale și spirituale pentru societate, slujirea cu devotament patriei, ocrotirea naturii” [183].
M. Hadîrcă, 2011	„ <i>Educația axiologică</i> este un principiu de acțiune și de praxiologie, de care trebuie să se conducă proiectanții educației, fiind stipulate valorile fundamentale (adevărul, binele, frumosul, sacralul, dreptatea, libertate), necesare în proiectarea curriculară a conținuturilor educației” [106].
O. Paladi, 2013	„ <i>Educația axiologică</i> abordează problema într-o dublă perspectivă: descriptiv – valorificarea acțională a axei desfășurării valorilor între pozitiv și negativ; prescriptiv – a valorilor pozitive și cultivarea trăsăturilor pozitive” [145].
E.A. Evsetsova, S.G. Dobrotvorskaya, A. F. Ponomarev, 2019	„Educația axiologică este o abordare interdisciplinară, baza valorică a activității umane, valorile constituind componentele formative ale sistemului activității pedagogice, elemente de reglare și ghidare a activității, comunicării și interacțiunii profesor-elev” [244].
Vl. Pâslaru, 2021	„orientarea axiologică a educației nu poate fi alta decât una pozitivă” [158, p.95]. Educația pozitivă „răspunde principiilor totalității, plinătății, universalității și perenității, proprii și domeniilor mai

	importante ale vieții umane, precum cel experiențial, științific, tehnologic, artistic-estetic, religios”. „Centrarea pe principiul pozitiv în educație este condiția de existență a valorilor fundamentale ale omenirii - Binele, Frumosul, Adevărul, Dreptatea și Libertatea, peste care dăinuie Sacralitatea, deci și rostuirea unică și perenă a ființei umane” [158, p.44]

Cercetătorul P. Durning (1995) menționează despre constituirea, la intersecția domeniilor social și educațional, a unui nou câmp al *educației familiale* – cel autonom al cercetării și al învățământului (universitar), distinct de cele ale pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc., cu propensiune multidisciplinară – și care se înscrie în sfera Științelor educației. Apariția și dezvoltarea acestuia sunt legate de redefinirea familiei ca „obiect” de importanță națională și, în consecință, ca „subiect nobil atât ca disciplină, cât și ca actualitate politică” [apud 192 pp. 26-27]. *Educația familială, în mod obligatoriu, încorporează procesul de utilizare, prezentare, cunoaștere, formare și dezvoltare a orientărilor valorice și constituie parte a educației axiologice.*

O altă dimensiune din perspectiva noilor educații înaintată de UNESCO din anii '80 ai secolului trecut este *Educație pentru schimbare și dezvoltare*, apărută ca soluție la problemele lumii contemporane. S. Cristea [75, pp. 53-54] consideră, că această formulă include o dublă asociere care necesită o explicație din perspectiva pedagogiei și sociologiei. Clarificarea se cere la conceptul pedagogic *de schimbare* în educație, unde „schimbarea – asociată cu dezvoltarea – este definitorie pentru educație”, funcția căreia ține de „formarea și dezvoltarea personalității educatului (preșcolarului, elevului, studentului etc.)”. Savantul menționează, că „dezvoltarea marchează sensul formării, respectiv al schimbării pozitive a personalității educatului conform finalităților pedagogice formulate pe termen lung (idealul educației, scopurile generale ale sistemului de educație/ învățământ), mediu (obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ) și scurt (obiectivele concrete ale activității didactice/ lecției etc.)” [ibidem].

Pentru fiecare cultură este specific un model educațional, ce conduce la formarea unui sistem valoric autonom, relativ stabil, în cadrul personalității. Varii modele culturale, într-un mediu societal, treptat interrelaționează și, în consecință, condiționează formarea sistemului de valori al personalității, acesta, prin urmare, evoluează, realizându-se succesiv în valori interculturale care treptat progresează în spațiu și în timp, creând noi standarde culturale.

Premisele conceptualizării educației axiologice au constituit: a) imprecizia abordării la nivel de structură și conținut a conceptului educație axiologică; b) transformările globale ale perspectivelor de abordare a educației; c) imprecizia dimensiunii axiologice și a sistemului de valori în predarea/ învățarea fiecărui obiect în cadrul învățământului general și superior [209; 260; 247; 228; 80 etc.].

Contradicțiile între cerințele societății contemporane cu privire la profilul axiologic al

personalității, pe de o parte, și caracterul nedeterminat al educației axiologice în literatura științifică, pe de altă parte, ne-au condus la elaborarea conceptului de educație axiologică: „*proces de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării cadrului formal-nonformal-informal*”.

Modelarea omului din ființă biologică în cea culturală, axiologică se produce în cultură, societate, în contextul și prin conținutul educațional. Educația axiologică nu se realizează în afara culturii, societății; ea implică în primul rând familia care, prin urmare, formează un parteneriat educațional consistent axat pe transmiterea valorilor, pe formarea atitudinilor și convingerilor, pe respectarea valorilor și creatorilor acestora, pe pregătirea viitorilor producători de valori. Astfel, educația axată pe valori constituie valoare.

Cert este faptul că realizarea procesului educațional are loc în diverse contexte (familia, instituțiile de învățământ etc.) cu implicarea actanților educaționali, care pot forma diverse parteneriate. V. Mîslițchi și V. Botnari evidențiază aspectele definitorii ale parteneriatului educațional: existența a două sau a mai multor părți; prezența nemijlocită a interesului comun al părților; stabilirea obligatorie a scopului acțiunii care urmează a fi realizată în parteneriat; egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună; interacțiuni acceptate de toți partenerii; comunicare, cooperare, conlucrare, colaborare eficientă între parteneri; desemnarea și implementarea tehnologiilor de evaluare pe parcursul realizării parteneriatului [136; 137].

Abordând parteneriatul educațional, S. Cristea (2000) susține, că acesta constituie „un angajament într-o acțiune comună negociată, un aport de resurse, de schimburi, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi; o negociere între părți, având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut; un acord de colaborare mutuală între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune; un cadru instituțional de rezolvare a problemelor comune, printr-o acțiune coerentă, plecând de la definirea obiectivelor-cadru în timp determinat, cu repartizarea responsabilităților și a procedeele de evaluare” [apud 269].

Dezvoltarea unei personalități integrale constituie o problema multiaspectuală. Una din direcțiile în rezolvarea problemei se include în promovarea valorilor (de cultură, societate, familie) prin crearea și consolidarea parteneriatului social. Orientările valorice ale personalității prezintă una din cele mai importante subsisteme ale sferei de conținuturi ale personalității. Pe de o parte, aceasta presupune relația (raportul, atitudinea) care are funcția de ghidare și structurare; pe de altă parte, în procesul educațional, valorile sunt situate în același rând cu trebuințele și motivele, prezentând în sine educație valorică, care manifestă putere de stimulare, având funcția de orientare și reglare a personalității. Figura 4.1. reprezintă *Modelul conceptual al educației axiologice*.

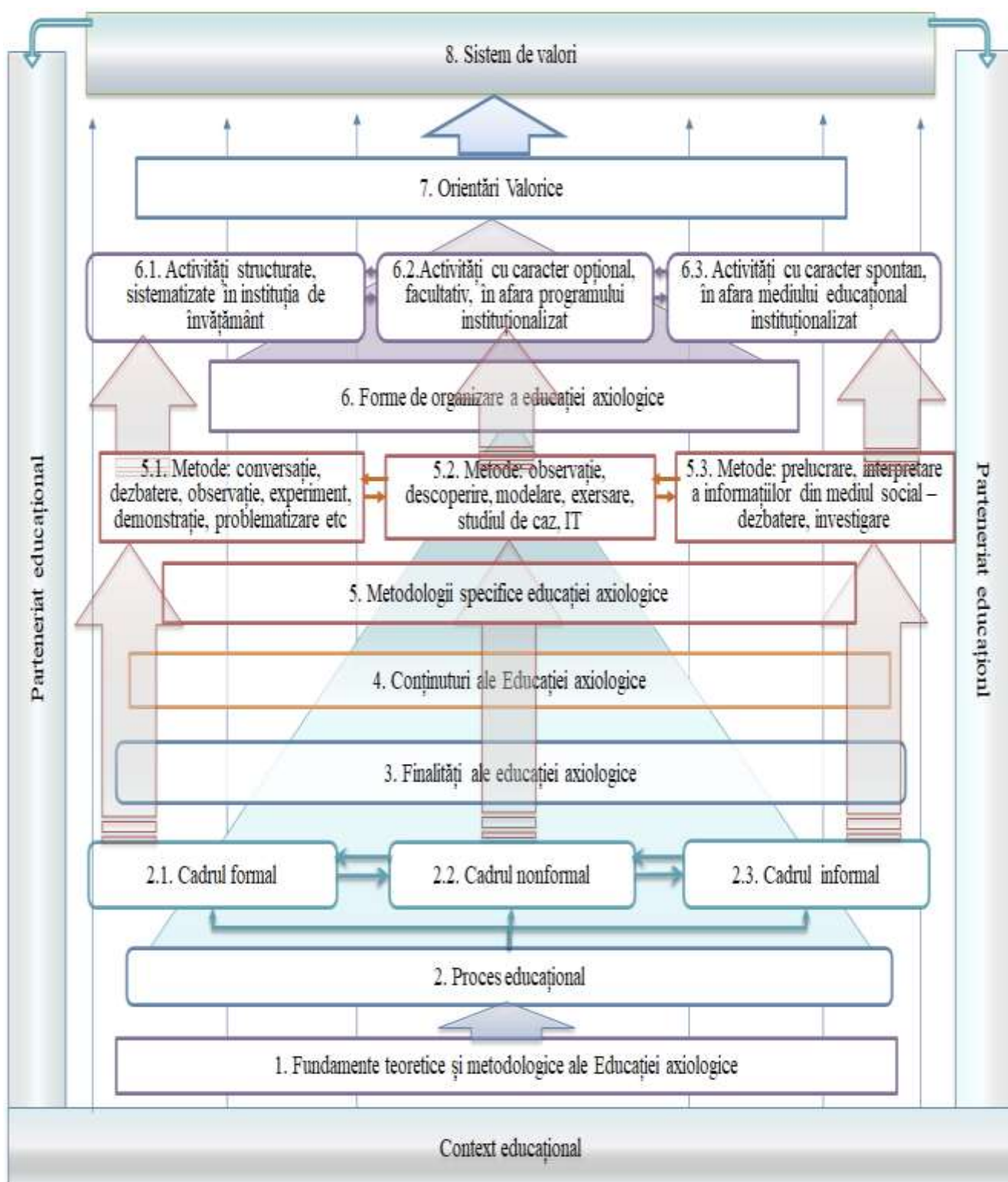


Fig. 4.1. Modelul conceptual al educației axiologice

1. Fundamentele teoretice și metodologice ale educației axiologice. Din perspectivele teoretică și metodologică, *educația axiologică* are la bază tot arsenalul teoretic și metodologic al domeniului pedagogiei, psihologiei, filosofiei. Educația axiologică proiectează în proces educațional, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației. Educația axiologică este una complexă și extinsă, penetrează conținuturile educaționale, este axată pe orientări valorice obiective, subiective, este importantă din perspectiva teoretică și metodologică.

Elucidarea elementelor constitutive ale OV, analiza specificului manifestării acestora la adolescenți și tineri, reliefarea principiilor relevante pentru formarea OV promovate de paradigmele umanistă, cognitivă, constructivistă vizând ansamblul conținuturilor importante pentru educația axiologică.

Umanismul pune ființa umană în centrul universului, reprezintă o abordare complementară, necesară educației și nu le exclude pe celelalte. Principiile educației umaniste au constituit: încredere în potențialul uman (a învăța să înveți); acceptare emoțională; participare și lucrul în echipă; procesare cognitivă; descoperire prin experiență. Analiza opiniilor lui C. Rogers [apud 153, p. 85] ne permite să concluzionăm că *principiul încrederii în potențialul uman* este unul semnificativ atunci când învățarea are înțeles pentru subiect și se desfășoară, în mod voluntar, prin acțiune. Prin urmare, învățarea participativă are un rol determinant, iar amenințarea are un rol pozitiv în cazul scăderii forței asupra sinelui. Autocritica și evaluarea proprie sporesc învățarea, astfel, a învăța să înveți constituie unul din obiectivele esențiale ale educației umaniste.

Principiul *acceptării emoționale* este promovat de educația umanistă prin exprimarea liberă, identificarea și acceptarea emoțiilor fiind importante pentru formarea și dezvoltarea personalității. Asigurarea expresivității emoționale este necesară pentru progresul ființei umane și responsabilă pentru starea de echilibru, starea de bine

Principiul *participării și lucrul în echipă* prin prisma educației umaniste semnifică împărtășirea opiniilor, ideilor, care contribuie la dezvoltarea membrilor grupului grație învățării prin observare (descrise în teoria lui A. Bandura) și a ajutorului sau a suportului din partea colegilor/ prietenilor. G. Pânișoară [153, p. 98] observă, că și copilul mic are un premergător care îl susține să facă primii pași, școlarului îi este ghidată mâna la primele grafeme de învățătoare, învățăm o mulțime de lucruri urmărindu-i pe alții – asemenea situații sunt des întâlnite în grupuri de învățare. Totodată, prezența unui prieten este considerată un puternic factor de echilibru și reglare emoțională în procesul dificil de formare a personalității.

Principiul *procesării cognitive* respinge oferirea conținutului informațional prelucrat, fixat, încurajează gândirea reflexivă și critică atât cu privire la conținuturi, cât și la propria personalitate. Exersarea gândirii critice ne transformă în scale corecte de evaluare a propriului progres, ne dezvoltă pentru a exprima esența și originalitatea transpunerii.

Principiul *descoperirii prin experiență* se referă la învățarea în baza experiențelor proprii, care aduc o schimbare profundă în viața persoanei la toate nivelurile personalității.

Constructivismul reprezintă o direcție paradigmatică esențială pentru educație, se axează pe cunoașterea derivată din experiențele trăite, avute de subiect, fiind determinate de mediul social și cultural în care se formează personalitatea; prin învățare se produce cunoașterea. Principiile educației constructiviste au constituit: învățarea prin implicare activă și descoperire; învățarea prin

cooperare; autonomie și personalizare/individualizare; prioritatea construcțiilor mentale; evaluarea inițială și formativă.

Principiul *învățării prin implicare activă și descoperire* reflectă faptul, că dobândirea cunoștințelor, experiențelor, trăirea afectivă intensă a unor situații reale este posibilă doar în procesul de implicare a ființei umane într-un mediu social (colectivul de colegi, grupul de prieteni, semenii) și în activități variate, care vor stimula și vor crea premise favorabile pentru învățare prin descoperire și dezvoltare personală.

Principiul *învățare prin cooperare* presupune preluarea ideilor, experiențelor de la membrii grupului, însușirea unor noi cunoștințe și transferul acestora în situații/cazuri particulare, „activitățile sociale, externe, devin partea componentă a structurilor mentale” [153, p. 127]. Învățarea prin cooperare inițiază procese de interiorizare a celor aflate, trăite, simțite și peste un timp duce la exteriorizarea, aprobarea și verificarea celor conceptualizate. Aceste procese sunt necesare de a fi susținute de membrii mediului social din care face parte subiectul.

Principiul *autonomiei și personalizării/individualizării* admite independența subiectului în procesul de învățare axată pe planificarea personalizată a acțiunilor, pe elaborarea planului/scheletului de însușire a materialului, interiorizarea, proiectarea acestuia pentru viitor, în mod individualizat, reieșind din particularitățile individuale.

Principiul *priorității constructelor mentale* prevede învățarea sau dobândirea cunoștințelor de realizare/rezolvare a anumitor probleme [153, p. 127], ceea ce presupune elaborarea unor strategii de cercetare (informare, înaintare de ipoteze, verificare), conceptualizare (procesare și înțelegere a datelor informaționale, formare a convingerilor, conceptelor), implementare (utilizare a constructelor elaborate în condițiile realității conform propriilor poziții și scopurilor stabilite).

Principiul *evaluării inițiale și formative* presupune acțiunile pentru determinarea nivelului inițial de cunoștințe, convingeri, atitudini, experiențe înainte de a elabora planul și a stabili modalități de formare a orientărilor valorice la subiect. Procedura de evaluare formativă este un proces continuu în care se desfășoară formarea orientărilor valorice: transpunerea cunoștințelor, stărilor afective trăite, experiențelor în situații noi, elaborarea unor poziții cotidiene, rezolvarea unor conflicte interne ce apar din cauza incompatibilității rezultatelor obținute și așteptărilor idealiste avute de către subiect. Prin urmare, evaluările formative demonstrează schimbările obținute și evoluția conținuturilor structurale ale orientărilor valorice.

Cognitivismul a determinat extinderea conceptului de cogniție, în prezent fiind interpretat ca „ansamblul de procese prin care o persoană dobândește informații despre sine și mediul său și le asimilează pentru a regla comportamentul” [111, p. 74]. Cognitivismul se referă la modalitatea de a gândi și a dobândi cunoștințe, implică examinarea învățării, rezolvării de probleme, inteligența, este preocupat de mecanismul schimbării modului de a soluționa probleme prin prisma

ontogenezei, de stabilire a relațiilor dintre rezultatele academice și diferențele culturale ale subiecților etc. Principiile educației cognitive vizează: învățarea prin achiziționarea/reorganizarea structurilor cognitive; învățarea observațională și autoeficacitatea.

Principiul *învățării prin achiziționarea/ reorganizarea structurilor cognitive* presupune procesarea și stocarea informațiilor, se referă la procesele care se desfășoară la nivel mental, fiind dominant influențate de factorii interni ai personalității și relativ mai puțin de cei externi. Reorganizarea structurilor cognitive conduce la conturarea unor noi convingeri și lărgirea numărului acestora pentru asigurarea unei poziții ferme referitoare la un obiect, subiect, fenomen, eveniment ș.a.m.d.

Fiind unul eficient pentru modelarea personalității și formarea orientărilor valorice, principiul *învățării observaționale* ține de procesul de evidențiere și preluare a unor comportamente, atitudini, cunoștințe, valori de la membrii grupului social prin intermediul observării, care, în mare parte, depinde de particularitățile de vârstă și de nivelul de dezvoltare al subiectului. Cele observate sunt proiectate și transpuse prin personalizare și exteriorizate conform pozițiilor individuale și situațiilor curente.

Principiul *autoeficacității* se referă la procesul de însușire a cunoștințelor și transpunerea eficientă a acestora în aplicațiuni practice personale, ameliorarea comportamentelor noi învățate sau elaborate pentru atingerea scopurilor propuse, monitorizarea ulterioară a acțiunilor în situații mai puțin favorabile sau chiar neadecvate. Acestea permit conturarea treptată a conținuturilor valorice conform mecanismelor descrise în capitolul 2 și a sistemului de valori ale personalității.

2. Procesul educațional se referă la contextul formal-nonformal-informal, interpretat în Codul Educației al Republicii Moldova [338], ca „ansamblul acțiunilor instructive proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extrașcolar, constituit ca o punte între cunoștințele asimilate la lecții și cunoștințele acumulate în contextul educației informale”. Totodată, în articolul 123 *Cadrul general al învățării pe tot parcursul vieții* al Codului Educației, este menționat în punctul 1 că „învățarea pe tot parcursul vieții include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională”; și în punctul 5: „învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în contexte de educație formală, nonformală și informală”.

Din perspectiva convergenței acțiunilor educației, E. Macavei [128, pp. 10-11] examinează procesul educațional în cadrul formal, nonformal și informal. Autoarea include în *context educațional formal* ansamblul activităților realizate în instituțiile de învățământ, centrele specializate axate pe pregătirea și perfecționarea profesională. Cadrul nonformal înglobează conținuturi educaționale organizate în afara contextului didactic, școlar sau universitar. E. Macavei [ibidem] caracterizează educația nonformală printr-o varietate de activități: cercuri, vizite,

expoziții, excursii, tabere, serbări, concursuri, festivaluri, conferințe, mese rotunde, manifestări științifice, schimburi de experiență etc. Totodată, remarcă faptul că unele din aceste activități pot fi realizate în cadrul instituțiilor de învățământ cu implicarea cadrelor didactice altele pot fi desfășurate în parteneriat, ceea ce duce la îmbogățirea experienței personale, de viață a educabililor, asimilarea unor noi cunoștințe etc. *Cadrul informal* conține ansamblul influențelor exercitate, receptate, asimilate din mediul social care constituie familia, grupuri de colegi sau prieteni, strada, asociații religioase, sportive, culturale, mass-media, expoziții, teatru etc.

Evoluția conceptelor *educația formală, informală și non-formală* în ultimile decenii este observată de către L. Șoitu [194, p. 201] care a remarcat frecvența abordării acestora în discursul educațional internațional. Consiliul Europei, prin Comitetul Miniștrilor, a formulat recomandări adresate statelor membre cu privire la recunoașterea statutului echivalent al activităților educaționale formale și non-formale din perspectiva contribuției egale a acestora la dezvoltarea personalității copilului. În acest context, România a elaborat *Strategia de dezvoltare a activităților educaționale școlare și extrașcolare*, pornind de la premisa, că abordarea complementară formal – non-formal adaugă plusvaloare sistemului educațional. Aceste abordări ale procesului de învățământ impun formarea unor noi competențe pentru profesori și pentru ceilalți actanți educaționali implicați: elevi și părinți.

3. Finalitățile educației axiologice. S. Cristea [74, p. 10] apreciază „finalitățile educației definesc orientările valorice ale educației angajate de proiectant la nivel de: a) sistem de educație – idealul educației; scopurile generale ale educației (constituie finalități macrostructurale ale educației); b) proces de învățământ – obiectivele (generale, specifice, concrete) ale educației (constituie finalități microstructurale ale educației)”.

4. Conținuturile educației axiologice conturează și definesc valorile educaționale, sociale, culturale, reflectate ca cerințe psihologice ale personalității subiectului în cadrul educației în spiritul valorilor general-umane, spirituale etc. Acestea sunt proiectate din perspectiva idealului și scopului educațional. Conținuturile educației axiologice corelează cu modalitățile de realizare a educației prin forme organizate sau neorganizate desfășurate în cadrul formal-nonformal-informal.

5. Metodologia educației axiologice. Educația axiologică se realizează printr-un ansamblu de strategii, metode, tehnici, mijloace raliat la obiectivele procesului educațional, care derivă din finalitățile și conținuturile proiectate, raportate la eficientizarea educației axiologice în diverse contexte și diverse categorii de subiecți.

Preocupându-se de conținutul și metodologia educației nonformale V. Goraș-Postică [102, p. 36] evidențiază în cadrul acesteia următoarele „note specifice, care apar la nivel funcțional-structural pe fondul unui plus de flexibilitate – realizat în raport cu educația formală – și de deschidere – asumat în raport cu educația informală: a) proiectarea pedagogică neformalizată, cu

programe deschise spre interdisciplinaritate și educația permanentă – la nivel general-uman, profesional, sportiv, estetic etc.; b) organizarea facultativă, neformalizată, cu profilare dependentă de opțiunile elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri speciale spre experiment și inovație; c) evaluarea facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulativă”, fără note sau calificative oficiale.

6. Formele de organizare a educației axiologice se axează pe cele generale ale educației. Utilizarea variilor forme în cadrul activităților în care sunt implicați diverse categorii de subiecți (vârstă, gen, etnie, nivel de dezvoltare) asigură realizarea obiectivelor și funcțiilor educației axiologice. Drept modalități de realizare a educației axiologice *în contextul formal* pot fi activități-instructiv-educative în cadrul instituțiilor de învățământ, lecții, ore practice, cursuri, seminare, lucrări de laborator, practici de cercetare, mobilități academice; în *cadrul nonformal*: excursii, călătorii, manifestări culturale și științifice, mobilități științifice, de cercetare la nivel național și internațional etc.; în *cadrul informal*: valorificarea resurselor de mass-media, rețea internet (Facebook, Messenger, chat-uri), ieșiri în natură, societate (familia, transport public, teatru, biserica etc).

7. Orientările valorice constituie produsul educației axiologice, estimat în comportamente explicite, și se referă la realizarea educației axiologice care este imposibilă fără valori, rezultatul obținut prin intermediul educației prin valori și pentru valori constituie formarea sistemului structurat, ierarhizat, complex, dinamic, latent, individualizat al orientărilor valorice în cadrul personalității care generează indicatori obiectivi și caracteristici de personalitate integră.

8. Sistemul de valori indică asupra funcționalității procesului anevoios și îndelungat de formare a OV în cadrul personalității asigurat prin educație axiologică. Conținuturile educației au la bază valorile promovate de mediul social și cel cultural. Orice sistem de valori rezultă din soluționarea problemelor educației în spiritul atitudinii față de valori și față de activitățile umane datorită cărora valorile apar și se transpun în practică prin educația axiologică [183, pp. 63-64]. C. Cucoș [80, p. 16] menționează că sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, științifice, artistice etc. În corpusul de expectanțe și de norme paideutice sau în conținuturile transmise, prin educație realizează o selecție, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanța pedagogică a setului de valori în exercițiul paideutic. Uneori, pedagogia poate să respingă valori larg acceptate de societate (*sau, cel puțin, încearcă să se opună difuzării unor false valori*), dar inoperante sau malefice pentru actul educativ, după cum – poate extrage; conserva și răspândi valori oculte sau ostracizate de sistemul social.

4.2. Prioritățile valorice la adolescenți și tineri în contextul noilor dimensiuni ale educației

Cercetătorii (K. Horney, S. Hall, I. Mitrofan, C. Ciupercă, E. Stănciulescu etc.) subliniază că elementele contradictorii cele mai vizibile în raporturile dintre generații apar în perioada adolescenței, pentru că atunci intervin importante modificări, prin resocializarea care are loc. Se renunță la vechile norme și valori (ce constituiseră un dat până la aceea vreme) și se însușesc altele (datorită voinței proprii, individuale). Ca atare, se manifestă tot mai acut tendința de afirmare a propriei personalități, de individualizare și personalizare. Adolescenții se comportă ca și cum ar reprezenta punctul central al vieții, dorind să atragă atenția asupra sa, să șocheze prin faptul că sunt unici și nonconformiști. Aceștia tind să fie originali pentru a provoca admirația, plecând elementar de la limbajul nonverbal spre modul cum semnează numele și altele [53; 132].

Potrivit opiniei lui G. Igescu „dorința de libertate și autonomie este tot mai mare și sporește odată cu vârsta. Pe măsură ce apar și primele iubiri, adolescentul se închide și mai mult în lumea construită de el și orice încercare a părinților de a pătrunde în interiorul ei determină atitudini negative, mai ales dacă acesta simte că propriile sentimente îi sunt ridiculizate și contestate. De aceea, „părinții care nu aleg bine momentul când anume pot și trebuie să intervină, până la ce punct pot participa la viața sentimentală a copiilor lor, comit o gravă indiscreție” [apud 53].

Cercetătorul K. Horney argumentează că „la vârsta adolescenței, copilul, aparținând familiei moderne, tinde să se comporte în două maniere față de părinți: *contra* lor sau *îndepărtându-se* de ei. În primul caz, adolescenții consideră că părinții nu-i înțeleg și decide să „lupte”, dovedindu-le că poate reuși și fără ajutorul lor, dar aplicând o altă mentalitate și o altă scară de valori. În al doilea caz, adolescenții nu luptă, dar își construiesc o lume a sa, se izolează față de părinți și-i acceptă în jurul său doar pe cei care-i înțeleg” [idem].

Din această perspectivă, putem concluziona că societatea contemporană este măcinată de contradicții interpersonale, iar acestea capătă accente suplimentare când este vorba de generații diferite. Raporturile intergeneraționale moderne sunt caracterizate printr-o conflictualitate ridicată, neântâlnită în societatea tradițională, marcată de conformism și constrângere. Explicația poate fi dată astfel: deosebirile între generații sunt determinate de schimbările, unele profunde, intervenite în dezvoltarea psihosomatică a individului contemporan, spre deosebire de vârsta tânără.

În baza rezultatelor inițiale obținute la evaluarea orientărilor valorice remarcăm necesitatea inițierii procesului de formare a orientărilor valorice din perioada copilăriei, axându-ne pe mecanismul formării OV prezentat anterior. Aceasta este vârsta receptivă și flexibilă în manifestarea curiozităților, dezvoltarea intereselor și motivațiilor, asimilării comportamentelor, formării atitudinilor, ceea ce constituie factori favorizanți pentru asumarea unor valori. Dacă vom compara cu perioada adolescenței, aceasta mai mult se caracterizează prin conformismul specific pentru această vârstă și poate manifesta „efecte de baraj”. Pentru a le evita, este necesar de a evita

strategiile demonstrative și de a introduce mai multe metode bazate pe acțiune. În această situație este necesară formarea cadrelor didactice în contextul conștientizării și introducerii în practică a unor orientări valorice specifice circumstanțelor educaționale.

Debutul timpuriu al adolescenței, apariția pubertății la o vârstă mai mică, extinderea limitelor superioare ale tinereții – sunt particularități ce influențează relațiile între generații. O altă cauză ce accentuează decalajul între dezvoltarea personalității individului, maturizarea sa biopsihică și intelectuală și integrarea în societate este dată de prelungirea școlarității. De altfel, nu trebuie ignorate nici modificările (nu doar de suprafață, ci profunde și complexe) ce au intervenit în ierarhia nevoilor sau a trebuințelor. De multe ori adolescenții aspiră spre comportamente și atitudini, adoptă nevoi caracteristice statutului de adult, dar acestea ori nu sunt identice, ori sunt asumate necorespunzător.

Mai mult decât atât, tinerii apelează la conduite sociale contradictorii celor ce sunt acceptate, consacrate și afirmate, devenind ținte ușoare ale reproșului, etichetării, stigmatizării. S-ar părea că vina le aparține în exclusivitate. La o analiză mai atentă, însă, cauza intrinsecă a comportamentului tinerei generații s-ar reduce la faptul că adolescenții încalcă normele și convențiile sociale nu atât din dorința de originalitate, cât din cauză că ei asimilează și percep mai acut decât adulții modificările din viața socială. Desigur, majoritatea oamenilor încearcă să înțeleagă schimbările și au tendința de a se conforma lor. Diferența de percepție și de adaptare la schimbare are drept coordonată majoră *experiența*. Adulții fac uz de atuul său, tinerii mizează pe absența acesteia, invocând nonconformismul și considerând, de fapt, că experiența este o piedică în calea schimbării, o viziune îngustă în calea noului și a inovației.

De cele mai multe ori, divergențele între generații își au originea în lipsa de interes pentru problemele cu care se confruntă adolescenții. Din lipsă de timp sau din indiferență sau, pur și simplu, din motive aproape ridicole (de exemplu, adulții bănuiesc că tinerii nu vor accepta argumentele lor, astfel nici nu mai deschid discuții ce ar putea induce divergențe de opinii), adulții ignoră să abordeze aspecte ale vieții și ale realității sociale, iar atunci când se hotărăsc să o facă este, de obicei, prea târziu, căci contradicțiile sunt deja amplificate.

Analizând aceste aspecte, am putea concluziona: dacă societatea ar fi relativ stabilă, cu valori bazate pe continuitate temporală, transferul de cultură nu ar ridica probleme deosebite. Însă societatea contemporană se caracterizează prin discontinuitate valorică, ceea ce afectează stabilitatea și conduce la dificultăți în comunicarea sau înțelegerea dintre membrii familiei, promovând o stare de incertitudine manifestă în raporturile dintre generații. Starea de incertitudine după K. Popper, este accentuată de trecerea de la o societate închisă, orientată spre supraviețuire, la una deschisă [apud 54]; și după R. Boudon – orientată spre dezvoltare, trecere ce a implicat o

serie de efecte perverse [idem], ceea ce a generat situație de ambiguitate în care ne aflăm și în prezent.

C. Ciupercă [52] evidențiază *efectul ruperii procesului de socializare* care s-a declanșat în România după evenimentele din decembrie 1989, și distinge principalul vector de socializare care s-a schimbat din *familie* în *stradă*. Valorile promovate de familie au fost înlocuite cu valorile străzii, fenomen care a condus la acutizarea conflictului intergenerațional, cauza fiind atât particularitățile mentalității tinerei generații, cât și a celei vârstnice. A fost ștearsă continuitatea comunicării, un anumit acord între generațiile care se succedau. „Bătrânii noștri nu știau carte, dar aveau o „cultură” a minții și a sufletului. Educația generațiilor care urmau și care respectau cuvântul celor mai vârstnici se producea prin scara (curată și sigură) de valori etice și estetice pe care părinții o transmiteau copiilor era simplă și clară” [52]. Autorul explică modificarea criteriilor educației modeme prin mutațiile produse în lumea contemporană, ceea ce lasă amprenta asupra educației copiilor de către părinții care au conștientizat mutațiile lumii modeme și au neglijat modificările survenite în criteriile educației [idem]. Se constată, că a trecut vremea când copiii urmau meseria părinților și știau că acest lucru reprezintă o mândrie pentru familie și pentru comunitățile din care făceau parte; a trecut vremea când tinerii se căsătoreau la indicația rudelor și sub presiunea colectivității; când cuvântul vârstnicilor era lege și supunerea tinerilor era obligatorie. Societatea tradițională consideră autoritatea ascendenților asupra descendenților ca fiind singura legitimă și nu permite apariția unor fenomene ca cele anterior interpretate.

Toate acestea au rămas undeva în urmă, doar rămășițele lor mai făcându-și loc, pe alocuri. Ce am pus în schimb? O varietate de comportamente, unele mai diferite decât altele. Și-au făcut apariția și câteva elemente comune, dar ele vizează *motivația și scopul*, în mai puțină măsură atitudinea și comportamentul. Astfel, tinerii doresc parcurgerea unui proces de instruire, indiferent de costuri. După M. Voinea, aceștia doresc să deprindă o profesie cu un standard ridicat și aducătoare de venituri mari [apud 199], doresc fericire personală și o poziție socială bine definită. Totuși, modul prin care ei vor să ajungă la împlinirea acestor idealuri este diferit de cele mai multe ori de acela indicat de părinți. Diferența este vizibilă nu numai pe verticală, ci și pe orizontală.

Schimbări continui se atestă și în relațiile dintre generații, deoarece astăzi există o diversitate de moduri în care părinții își asumă responsabilitate pentru socializarea copiilor. Din această perspectivă, au apărut forme atipice de autoritate (a copiilor față de părinți, a tinerilor față de vârstnici etc.). Referindu-ne la formele atipice de autoritate, menționăm, că în literatura sociologică și psihopedagogică se impune cu tot mai multă putere un nou concept: *educația inversă*. Această sintagmă se referă la faptul că părinții admit că au de învățat *de la* și, mai ales, *împreună cu* copiii săi. Cu alte cuvinte, comunicarea între părinți și copii se realizează în ambele sensuri: cu

cât copilul se dovedește mai ascultător și înțelegător, cu atât este la rândul lui ascultat și înțeles mai mult [199].

M. Mead precizează apariția recentă a conceptului de *educație inversă*, deși ideea conform căreia părinții învață alături de copii (*cultură co-figurativă*) sau chiar de la copii (*cultură prefigurativă*) este de mai demult, fiind exprimată prin cele două sintagme care ilustrează diferența față de situația clasică, când copiii învață de la părinți (*cultură post-figurativă*) [apud 199].

Ca și concluzie a perspectivei generale asupra procesului de socializare în familia modernă, putem afirma, că relația copil-părinte se bazează pe alte principii, comparativ cu cele care guvernează în familia tradițională, iar ideea fundamentală este aceea că adolescența și chiar copilăria au devenit etape de pregătire pentru momentul extrem de important al părăsirii căminului. Copiii își iau/ li se acordă mai multă libertate, mai multă autonomie, mai multă responsabilitate, separarea și individualitatea devenind probleme firești. Părăsirea căminului înseamnă, într-un fel, o a doua naștere, iar copiii se pregătesc/ sunt pregătiți de la o vârstă din ce în ce mai mică pentru aceasta, în condițiile în care oricum conviețuirea ar fi fost destul de dificilă, date fiind divergențele dintre valori, atitudini, mentalități și stiluri de viață.

Studiul orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor ne-a permis să scoatem în evidență prioritățile valorice în contextul noilor dimensiuni ale educației. Analiza datelor obținute ne oferă posibilitatea să reliefăm orientările valorice dominante: *OV realizare/ împlinire* cu tendința de prevalare mai mult la adolescenți în comparație cu tinerii; *fericirea familiei* este importantă pentru ambele categorii de subiecți, dar predominantă în perioada tinereții; variabila *sănătate* este mai mult valorificată de tineri decât de adolescenți (această tendință s-a păstrat și în perioada post-pandemică), ceea ce înseamnă că odată cu vârsta semnificația *sănătății* devine tot mai actuală. Acest fapt susține rolul experienței personale evidențiate în Modelul teoretic al OV.

Totodată, am identificat și o creștere către vârsta tinereții a *OV respect*; ies în evidență în urma unor confruntări, experiențe de colaborare, care devin mai consistente cu vârsta. Constatăm că *OV învățarea* este relativ stabilă atât în adolescență, cât și în tinerețe. În cazul dat putem afirma, că obținerea și calitatea studiilor este valorificată de subiecții contemporani. Dorința de a fi independenți devine tot mai puternică spre tinerețe și, respectiv, crește, devine mai vizibilă *OV autonomia*. Procesul de maturizare își lasă amprenta asupra dominării treptate spre tinerețe a *siguranței financiare*.

Analiza comparativă a datelor experimentale ne permite să constatăm diminuarea spre tinerețe a următoarelor OV: prietenia, echilibrul, munca în echipă (ceea ce explică tendințele subiecților contemporani spre individualizare, egocentrism), conducerea, antreprenoriatul (ceea ce vorbește că tinerii evită asumarea unor responsabilități față de ceilalți). Analiza indicilor medii indică asupra faptului, că pe parcursul adolescenței și tinereții se produce reevaluarea lucrurilor cu

acordarea semnificației obiective la moment pentru subiect, oferind prioritate în cadrul întregului sistem de valori al personalității devenind actuale următoarele orientări valorice: *realizare, fericirea familiei, sănătate*. Remarcăm stabilitatea la nivel relativ scăzut atât la vârsta adolescenței, cât și la vârsta tinereții a OV: *spiritualitate, entuziasm, integritate, faimă, binefacere, provocare*. Am constatat OV din cadrul celor morale, cărora nu se acordă atenție corespunzătoare în rândul adolescenților și tinerilor. Concluzionăm că în procesul de conștientizare a unor valori (morale, spirituale, intelectuale etc.) nu e suficient să participe doar actanții procesului educațional, dar este necesară și implicarea deplină, activă a subiectului, trăirea afectivă intensă a celor întâmplare, percerea importanței și necesității din propria experiență.

Unul din obiectivele cercetării experimentale realizate a constatat în determinarea particularităților valorilor profesionale și a profilului etic al muncii tinerilor contemporani, precum și evidențierea specificului exprimării valorilor profesionale și a profilului etic al muncii tinerilor din Republica Moldova și România.

Analiza datelor scoate în evidență prezența corelației semnificative dintre majoritatea valorilor profesionale și etica muncii. Constatăm faptul, că au fost obținuți coeficienții de corelație apropiați de nivelul de semnificație, dar care nu pot fi considerați statistic semnificativi. Aceasta se confirmă prin rezultatele datelor obținute pe întregul eșantion. De exemplu, coeficientul de corelație semnificativă de intensitate înaltă este dat de altruism și moralitate la subiecții din România, Republica Moldova, și pe eșantionul experimental. Totodată, observăm că raport pozitiv nesemnificativ se identifică în cazul studenților din România la altruism și încredere în sine, munca ca valoare centrală și timp irosit, pe când la tinerii din RM, dintre variabilele nominalizate, se constată relația pozitivă semnificativă de intensitate înaltă. Pe întregul eșantion evidențiem relația pozitivă de intensitate înaltă dintre altruism și moralitate, munca ca valoare centrală și timp irosit.

Constatăm raportul semnificativ dintre *munca ca valoare centrală* a eticii muncii și valorilor profesionale ale tinerilor din Republica Moldova și întregul eșantion, pe când la tinerii din România nu se constată corelații semnificative.

Rezultatele obținute la valorile profesionale la tinerii din România și Republica Moldova nu diferă în marea majoritate, din cincisprezece (15) dimensiuni studiate în cadrul valorilor profesionale constatăm diferențe semnificative doar la patru (4): *simțul estetic, independența, conducerea, relațiile cu colegii*. Studiul specificului eticii muncii la tinerii din spațiile vizate demonstrează prezența diferențelor semnificative la patru (4) variabile (timpul liber, munca ca valoare centrală, munca asiduă, timpul pierdut) din cele șapte (7) studiate.

Totodată, am constatat prezența raportului semnificativ între valorile profesionale și etica muncii pe întregul eșantion de subiecți examinați; corelațiile semnificative se constată între

dimensiunile valorilor profesionale și ale eticii muncii atât la grupul de subiecți din România, cât și la cel din Republica Moldova.

Conștientizăm faptul, că între orientările valorice și sfera motivațională a personalității există o anumită corelație, dimensiune studiată în cadrul prezentei cercetării pe parcursul a câțiva ani. Au fost obținute rezultatele priorităților orientărilor valorice civice și ale motivației pentru învățare la subiecții de vârsta tinereții. Rezultatele au confirmat existența relației pozitive dintre componentele structurale ale valorilor civice cu variabilele motivației de învățare, care reflectă, într-o măsură oarecare, mediul socio-economic în care aceștia trăiesc, nivelul de bunăstare experimentat anterior, experiența de viață. La subiecții din mediul rural, relația pozitivă a motivației pentru învățare și orientărilor valorice civice a fost identificată între următoarele componente structurale [22]: valoarea morală și motivele de realizare ($r_s=0,340$ la $p\leq 0,05$); între valori naționale și motivele de realizare ($r_s=0,424$ la $p\leq 0,01$); motive volitive și valoare etnică ($r_s=0,343$ la $p\leq 0,05$); motive volitive și valoare patriotică ($r_s=0,444$ la $p\leq 0,01$).

Motivația pentru învățare a tinerilor se află într-o legătură pozitivă de intensitate medie și puternică cu anumite elemente ale valorilor civice și de condițiile de dezvoltare ale acestora. Rezultatele studiului au demonstrat, că principalele motive ale motivației pentru învățare le constituie motivele trăirilor afective și motivele volitive, aflându-se în relație cu caracteristicile vieții socio-economice care influențează și asupra valorilor și se manifestă prin nivel ridicat al valorilor etnice și nivelul mediu al celor morale. Tinerii se axează pe aspecte extrinseci pe parcursul învățării și mai puțin pe OV ce țin de patriotism, onoare, disciplină, cogniție etc.

Comportamentul este modul de exprimare a valorilor prin anumite acțiuni în situații concrete și constituie ansamblul reacțiilor expuse în urma impactului factorilor interni și al celor de mediu. Studiul experimental desfășurat pentru determinarea raportului dintre orientările valorice și comportamentul în perioada adolescenței și tinereții a permis stabilirea relațiilor bilaterale semnificative pozitive, precum și a celor negative. Corelațiile semnificative pozitive de intensitate înaltă și medie au fost constatate între comportamentul de confruntare și asemenea valori precum: competitivitate, antreprenariat, conducere, recunoaștere, muncă în echipă. Corelație semnificativă negativă de intensitate medie și înaltă s-a determinat între comportamentul de compromis și valorile: competitivitate, antreprenariat, provocare, faimă, conducere, perfecționare personală, asumare de risc, muncă în echipă. Valoarea de sănătate se află în relație negativă semnificativă cu comportamentul de colaborare și în relație pozitivă semnificativă cu comportamentul de evitare. Rezultatele obținute pot constitui fundament pentru abordarea subiecților din perspectiva formării orientărilor valorice și a elaborării programelor de soluționare a unor probleme în procesul instructiv-educativ.

Identificarea corelației dintre manifestările emoționale ale adolescenților și tinerilor și valorile deținute în sistemul lor de personalitate este necesară pentru a stabili prioritățile în achiziția componentelor orientării valorice la subiecți. Vârsta adolescenței este perioada dezvoltării în plan social și emoțional a exploziei cognitive și emoționale, a formării sistemului de valori. Formarea personalității se produce în mediul social prin interrelaționarea cu părinții, prietenii, cadrele didactice în diverse situații de viață. Adolescenții pot manifesta emoții (pozitive și negative) de intensitate diferită. Stabilitatea emoțională se dezvoltă treptat, prin experiențe, socializare, progres cognitiv, autocunoaștere și autoafirmare, ceea ce deja se formează și este specific pentru tineri. Este importantă autocunoașterea și autoanaliza propriilor emoții, determinarea cauzelor apariției acestora, cunoașterea modului de reglare a celor negative. Rolul emoțiilor este enorm pentru ființa umană. Sfera afectivă constituie unul dintre elementele fundamentale pentru fixarea manifestărilor exteriorizate prin afișarea comportamentală a emoțiilor potrivite, pentru conturarea atitudinilor, dezvoltarea convingerilor și, finalmente, a valorilor.

Studiul experimental desfășurat și descris în capitolul 2 a constatat în determinarea specificului emoțiilor și a valorilor dominante la adolescenți și tineri, evidențierea dinamicii modificărilor emoționale și a valorilor, precum și stabilirea relației dintre variabilele studiate. Cercetarea a permis să constatăm prevalarea emoțiilor pozitive dominante la adolescenți – *atenție, concentrare, control, vinovăție, părere de rău, fericire*; la tineri – *atenție, concentrare, stăpânire, delectare, fericire, bucurie*; emoții negative dominante la adolescenți – *abatere, mânie, desprețuire, panică*; la tineri – *abatere, tristețe, panică*. Structurarea și formarea valorilor se realizează în funcție de stările afective dominante, preferințe, situații obiective, influențe externe. Stările afective ale personalității corelează și susțin valorile dominante în structura ierarhică formată în sistemul de valori al personalității. Analiza datelor statistice, efectuată pentru determinarea specificului relației dintre valori și stări afective ale adolescenților și tinerilor, a permis constatarea unui raport semnificativ ambivalent (atât pozitiv, cât și negativ) de intensitate medie și înaltă între valorile și emoțiile dominante. Rezultatele experimentului oferă informații actuale vizând dinamica relației emoțiilor și valorilor, ceea ce, prin urmare, permite promovarea unor noi modalități de cunoaștere și reglare a emoțiilor în perioada de adolescență și de tinerețe, aplicabile în cadrul instituțiilor de învățământ.

Prin studiul experimental al convingerilor la adolescenți și tineri am constatat prevalarea convingerilor iraționale pe parcursul vârstei adolescente și a tinereții, având totuși o relativă scădere spre tinerețe cu prevalarea, spre sfârșitul anilor de tinerețe, a convingerilor raționale la unele din variabile, ceea ce indică o dinamică pozitivă în dezvoltarea și evoluția personală și profesională a personalității. Analiza coeficienților de corelație a evidențiat raportul semnificativ bivalent de intensitate înaltă și medie dintre valori și convingeri. Îndeosebi, remarcăm corelația

semnificativă dintre valori de realizare, avansare, autonomie, echilibru, armonie, sănătate și asemenea convingeri precum: cerință obligatorie, depreciere și/ sau evaluare globală, confort, aprobare, realizare. Cele expuse reliefează particularitățile manifestării convingerilor și dinamica specifică a relațiilor dintre convingeri și valori în perioadele de vârstă investigate.

4.3. Experiințe pedagogice de educație axiologică în învățământul general și superior

În plan general, abordând conceptul de *educație axiologică* putem aprecia, că aceasta este axată pe valori, realizată prin valori și pentru valori, finalitatea procesului fiind reflectată în formarea valorilor în cadrul personalității pentru prosperitatea societății, vieții, omului. Conținutul axiologic al educației promovat în societate și finalitățile depind de calitatea vectorilor proiectați din perspectiva trecutului și a prezentului umanității în viitorul prospectiv.

Finalitatea și conținuturile educaționale sunt determinate de societate, de perioada cultural-istorică actuală, de organizarea educației postmoderne prin analiza trecutului, prezentului și raportarea la viitor, ignorând repetarea greșelilor și practicilor eșuate.

T. Cozma, M. Momanu [66, p. 129] semnalează că, în ultimele decenii, schimbările politice din Europa Centrală și de Est au generat o problemă nouă pentru educație, axată pe valorile democrației și drepturile fundamentale ale omului.

În acest context, fost introdus conceptul de *problemă a lumii contemporane* de Aurelio Peccei [apud 66], fondatorul Clubului de la Roma, pentru a sublinia că nu este vorba despre probleme izolate, ci despre un sistem de probleme corelate, interdependente. Astfel, distinge următoarele caracteristici: *caracter universal* (atrage toate țările pentru rezolvarea problemelor prin cooperare și solidaritate); *caracter global* (implică toate sferele și aspectele vieții sociale); *complexitate și caracter pluridisciplinar* (analiza și rezolvarea problemelor prin corelarea cu celelalte probleme și adoptarea soluțiilor și strategiilor din perspective multilaterale); *evoluție rapidă și greu de prevăzut* (în contextul soluționării unor probleme ne confruntăm cu alte ce apar imprevizibil și pentru care nu am fost pregătiți și necesită alte căi de abordare); *caracter prioritar* (primordialitate racordată la viitorul întregii lumi).

Unul din cele mai importante obiective ale educației postmoderne în viziunea lui Rajshree [apud 270, p. 154] constă în promovarea educației morale și anume a educației axiologice. Subiectele educației postmoderne constituie: promovarea gândirii critice, promovarea cercetării, aprecierea cooperării în învățare, încurajarea predării diferențiate. Rajshree [ibidem] constată că unele din cele mai importante obiective ale educației postmoderne trebuie să fie promovarea educației morale și anume a educației axiologice. Subiectele educației postmoderne constituie:

promovarea gândirii critice, promovarea cercetării, aprecierea cooperării în învățare, încurajarea predării diferențiate.

Tabelul 4.2. Recomandări pedagogice vizând educația axiologică

Autori de referințe privind EA	Abordări privind EA
G. Văideanu (1988)	„conținuturile noi ale educației constituie feed-back la problematica lumii contemporane, ceea ce va ușura trecerea de la un mileniu la altul în sistemul educațional postmodern” [202]
C. Cucos (1995)	„inclusiunea orientărilor valorice ale societății contemporane în formarea personalității; modelarea și îmbogățirea conținuturilor educației axiologice în contextul „noilor educații” [80]
T. Cozma, M. Momanu (2009)	„atingerea obiectivelor educației ecologice prin valorificarea tuturor situațiilor educative conturate în cadrul unor discipline (biologie, geografie, chimie, fizică, educația civică)” [66]
M. Hadîrcă (2011)	„este necesară claritatea valorilor și a finalităților educației moderne, a mecanismelor de promovare și implementare la nivel de proces a valorilor stipulate în actele și documentele normative de proiectare și realizare a educației” [106, p. 28]
Rajshree (2012)	„promovarea educației axiologice ca cel mai important obiectiv al educației postmoderne” [apud 270, p. 154]
E. Stănilă (2017)	„educația pe tot parcursul vieții se caracterizează prin plasticitate, multidisciplinaritate, contextualitate, pluridimensionalitate și multidirecționalitate” [196, pp. 19-20]
A. Bolboceanu <i>et al</i> (2019)	„importanța învățării pe tot parcursul vieții se reflectă prin valorile promovate de subiect, dar valoarea centrală este auto-sustenabilitatea” [32, p. 5]
M. Borozan, V. Iordachescu (2021)	„recomandă realizarea educației prin optim axiologic care permite formarea orientărilor valorice ale ființei umane prin și pentru valori, integrate în referențial axiologic al curriculumului național” [35]

Pentru studiul dat prezintă interes opinia lui V. Pâslaru [155, pp. 3-8] privind orientarea axiologică a învățământului din Republica Moldova. Aceasta este o chestiune de principiu, căci conștientizarea problemelor și valorilor lumii contemporane, opțiunea pentru o (re)integrare adecvată în ideea europeană, precum și opțiunea pentru schimbare, în general, este posibilă doar cu condiția existenței conștiinței identității: atât a poporului, cât și a indivizilor care-l formează.

În prezent, procesul de formare a personalității solicită a fi reexaminat și raliat la valorile prioritare ale societății postmoderne. C. Cucos [80] subliniază necesitatea utilizării sferei largi a

dimensiunilor formării personalității cu includerea obligatorie a orientărilor valorice societății contemporane: pace și cooperare, toleranță și democrație, comunicare și mass-media, schimbare și dezvoltare etc. Modelarea și îmbogățirea conținuturilor educației axiologice în contextul „noilor educații”, schimbarea sensului formării prin trecerea de la pluridisciplinar la modelul transdisciplinar, finalitatea căruia o reprezintă înțelegerea lumii prezente, este unul din imperativele solicitate pentru a satisface așteptările și solicitările societății postmoderne.

Expert la UNESCO, G. Văideanu [202] s-a afirmat prin gândire holistică în vederea soluționării problemelor existente evidențiază conținuturile noi ale educației ca feed-back la problematica lumii contemporane, ceea ce, într-adevăr, ne va ușura trecerea de la un mileniu la altul în sistemul educațional postmodern. Acestea sunt următoarele: educația raportată la mediu (axată pe dezvoltarea conștiinței, responsabilității în raport cu mediul); educația pentru pace (prin care se vor dezvolta atitudini superioare, nonconflictualitate, toleranță, flexibilitate, respect pentru valori etc.); educația pentru participare și democrație (ceea ce implică formarea culturii politice și atitudinilor, comportamentelor democratice); educația pentru comunicare și mass-media (ce presupune formarea atitudinilor critice pentru informațiile existente, competențelor de comunicare etc.); educația pentru schimbare și dezvoltare (necesită implicarea activă în competiția educațională, dezvoltarea se realizează prin implicare în proces educațional, progresul are la bază „produsul” educațional); educația economică și casnică modernă (este specifică pentru țările dezvoltate cu scopul de pregătire pentru viață în plan general și de familie, inclusiv problematica economiei casnice); educația nutrițională (își propune familiarizarea educabililor cu alimentele sau substanțele nutritive, cu procesul de producere și conservare a acestora etc.); educația pentru timpul liber (are la bază componente culturale, artistice, turistice, sociale, sportive etc.). Savantul a menționat că „pedagogia universitară este una în care profesorul se adresează adulților, că educația adulților impune condiționări psihologice și metodologice distincte de cele prezente în pedagogia școlară, că motivațiile învățării la adulți sunt cele ce dictează regulile de elaborare a curriculumului” [202, p. 4]. După G. Văideanu, este o relație directă între vârsta studenților și obiective, conținuturi, strategii, mijloace, locul învățării, tehnicile de evaluare a rezultatelor.

În contextul noilor componente ale educației, T. Cozma, M. Momanu [66, pp. 130-135] subliniază relevanța acestora pentru „evoluțiile din sistemul de învățământ” actual prin dezvoltarea competențelor în cadrul disciplinelor, urmărirea obiectivelor, cum ar alfabetizarea în materii noi introduse, conștientizarea diversității și importanței problemelor din domeniu, dezvoltarea respectului, responsabilităților, gândirii critice etc. Eficacitatea noilor componente ale educației axiologice poate fi apreciată prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetățean, însușirea unui sistem de concepte-valori, construirea unor valori-idei ca bază pentru respectarea acestora. *Este importantă formarea orientărilor valorice* (comportamentelor,

experiențelor, cunoștințelor, culturii manifestării emoțiilor, atitudinilor, convingerilor) din perioada copilăriei, ce poate fi susținută prin curiozitate și receptivitate specifică primelor etape din educația copilului (educația la vârstă preșcolară și școlară mică), utilitate imediată pentru subiect, prin implicări active în situații concrete ale vieții, prin aprecierea efectelor intervențiilor etc. Cele învățate necesită experimentare, trăirea sentimentelor și a beneficiilor de la rezultatele obținute împreună cu semenii și de către adulți.

Așa cum afirmă C. Cucoș [78, pp. 10-20], educația axiologică conține mai multe paliere și nu se reduce la o colecție de gesticulații tehnice, didactice, practice. „Faptul educațional este predeterminat de cunoaștere, de logos, de reprezentări, de imaginație. Praxisul educațional este însoțit și de o aură „retorică” ce îl întreține, îl justifică, îl direcționează. Educația este precedată, dar și urmată de o serie de asumptii valorice, ideatice, chiar ideologice, generând dispute, opțiuni, poziționări în raport cu decizii sau acte ce se consumă. Acțiunea educativă este dublată mai tot timpul de un cadru ideatic care îi subliniază direcția, forța, necesitatea și valoarea”.

Rezumând opinie lui G. Văideanu și V. Lansheere, T. Cozma, M. Momanu [66, pp. 135-136] propunem direcții ale „noilor educații” care ar putea fi introduse în sistemul de educație: includerea modulelor specifice în cadrul disciplinelor tradiționale fără transformare radicală și supraîncărcare a programelor. Acestea pot avea caracter transdisciplinar, ceea ce va răspunde nevoilor educaționale și societale în general, acesta fiind un avantaj. Dezavantajul constă în solicitarea eforturilor adiționale și a timpului în organizarea activităților. „Lipsa pregătirii interdisciplinare a profesorilor necesită organizarea activităților de către echipe de cadre didactice care să acopere aspecte relevante ale problemei discutate, lucru greu de realizat în mod constant”.

Comunicarea/ reflectarea unor dimensiuni ale problematicii lumii contemporane în cadrul disciplinelor tradiționale constituie altă modalitate ce permite valorificarea situațiilor educaționale pentru perceperea și analiza implicațiilor unei probleme, a relațiilor dintre probleme etc. T. Cozma, M. Momanu [66] oferă următorul exemplu: atingerea obiectivelor educației ecologice poate fi realizată prin valorificarea tuturor situațiilor educative conturate în cadrul unor discipline (biologie, geografie, chimie, fizică, educația civică). Dar apare dificultatea de a preciza rolul și responsabilitatea fiecărui profesor în realizarea unei educații (ecologice, democratice etc.) și fragmentarea excesivă a aspectelor problemei discutate, ceea ce împiedică formarea unei viziuni globale și orientărilor valorice reflectate prin comportamente, atitudini etc.

O altă dimensiune a noilor educații este permanentizarea educației. Conceptul învățarea pe parcursul vieții este abordat pe larg din mai multe perspective: filosofică, pedagogică, socială etc. Studiul diverselor interpretări, opinii științifice ne permite să evidențiem utilizarea în sinonimie a următoarelor concepte: „educație permanentă”, „educație pe tot parcursul vieții”, „educație de-a lungul vieții” („lifelong education” – limba engleză, „непрерывное образование”

– limba rusă), „învățare pe tot parcursul vieții”, „învățare permanentă” („lifelong learning”, „long-life learning” – limba engleză, „непрерывное обучение” – limba rusă). Termenul „educație permanentă” include în sine educație și instruire, predare și învățare, fiind desfășurate în mediul formal, informal, nonformal și se referă la un sistem al educației permanente. Învățarea pe tot parcursul vieții se bazează nu atât pe susținerea a societății, structurilor educaționale, cât pe „implicarea majoră la nivel personal, în calitate de subiect al propriei formări” [222].

Cercetătoarea rusă, A. Пережовская [323, pp. 38-41] menționează că educația permanentă constituie unul dintre cele mai importante domenii ale activității educaționale, ceea ce implică continuitatea proceselor în sistemele de învățământ general (inclusiv cel preșcolar, primar, secundar), profesional, superior, postuniversitar. Eficacitatea educației este determinată de interconexiunile între etapele ciclului de inovare, producători și consumatori de servicii... Educația permanentă poate fi privită ca parte a unei structuri de învățare pe tot parcursul vieții.

Conceptul de *educație permanentă* se bazează pe principiile continuității, flexibilității, a dinamicii rapide asociate cu schimbarea nevoilor pe piața muncii, pe implementarea educației „nu pentru viață, ci prin viață”. A. Пережовская [323] menționează, că educația pe tot parcursul vieții este concepută pentru a stabili legături mai strânse cu viața, a deschide noi oportunități în dezvoltarea teoriei și a metodelor de predare, a asigura individualizarea instruirii, a folosi noi tehnologii și mijloace tehnice de perspectivă.

M. Дьячкова *et al* [306] se referă la unele idei datate din secolul al XIX-lea, expuse de un cunoscut critic din Rusia, Д. Писарев, care a subliniat importanța educației postliceale – trebuie să înveți la școală, dar încă mai mult trebuie să înveți la ieșirea din școală, iar această a doua doctrină este nemăsurabil mai importantă decât prima în efectele sale asupra oamenilor și asupra societății. În opinia lui P. Goodman [apud 306] oamenii nu trebuie să învețe atât de mult timp și la un nivel atât de ridicat ca în prezent, dacă știu că munca pe care o vor efectua nu necesită calificări mai înalte. В. Г. Онушкин, Е. И. Ограев (1995) [*idem*] au subliniat că termenul „educație continuă” nu are în prezent o definiție general acceptată. În opinia lor, educația pe tot parcursul vieții nu reflectă ceea ce s-a stabilit în viață, ci „ideea cum să îmbunătățim în mai bine practica educațională existentă pentru a crește eficacitatea socială a acesteia, adică pentru a o face mai consecventă cu logica dezvoltării umane și cu interesele sale asupra diverselor etape ale ciclului de viață”. S. Dineva [241] a menționat că educația permanentă este cheia principală care poate menține persoana cu o atitudine pozitivă față de poziția și gradul pe care le deține și este condusă de schimbările rapide în domeniul socio-economic, care a devenit deja economie digitală.

Învățarea pe tot parcursul vieții se referă la perioada învățării continue, în muncă și în viața de dincolo de locul de muncă, în culturile occidentale și orientale de pe tot globul. Oferă înțelegere

și abilități pentru a modela gândirea despre îmbătrânire, creștere personală, depășirea barierelor și inovație [338].

În lucrarea *Psihologia educației pe tot parcursul vieții*, E. Stănilă [196, pp. 19-20] examinează dezvoltarea umană din perspectiva „*life-span development*”, subliniind, că nici o perioadă de vârstă nu este considerată ca fiind dominantă pentru dezvoltare. Aceasta se produce pe tot parcursul vieții, dezvoltarea fiind privită din perspectiva duratei (toată viața), a multidimensionalității și multidirecționalității sale, a faptului că se caracterizează prin plasticitate, multidisciplinaritate și contextualitate, implică menținere și reglare (înțeleasă drept compensare a pierderilor), fiind construită dintr-o serie de factori ce conlucrează permanent și etapizat.

Conceptul educație pe tot parcursul vieții presupune dezvoltarea personalității de-a lungul vieții, pe parcursul întregii ontogeneze. Strategiile și politicile educaționale ale țării orientează sistemul educațional către învățarea pe tot parcursul vieții; oferă deschidere pentru experiențe noi și eficiente în reformele educaționale; documentele elaborate și acțiunile întreprinse condiționează dezvoltarea învățământului vocațional; schimbările societale dictează necesitatea inițierii procesului de reorganizare a învățământului superior. Idealul educațional descris în Codul Educației al Republicii Moldova vizează formarea personalității integre în contextul valorilor naționale și universale. Totodată, finalitatea principală a educației constă în „formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe ce includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori care permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [338].

Problema de formare a valorilor este una fundamentală în politicile educaționale, abordată pe larg în cadrul sistemului educațional, evidentă și necesară de a fi promovată la nivel național și internațional, în special cu referire la valorile general-umane și universale. Însă nu este identificat mecanismul de formare a valorii și funcționării orientării valorice la nivelul întregului sistem de personalitate, care poate fi utilizat ca model general în sistemul de învățământ general, superior, postuniversitar și în cadrul învățării pe tot parcursul vieții.

Definiția lui P. Jarvis privind învățarea pe tot parcursul vieții prezintă interes pentru studiul nostru și demonstrează necesitatea și posibilitatea dezvoltării OV în cadrul educației permanente prin prisma dezvoltării în sens axiologic a personalității: „combinația de procese de-a lungul unei vieți prin care întregul corp al persoanei (genetic, fizic și biologic) și mintea (cunoștințe, abilități, atitudini, valori, emoții, credințe și simțuri) experimentează situații sociale al căror conținut perceput este transformat în plan cognitiv, emoțional și practic (sau prin combinație) fiind integrate generează o continuă schimbare (mai întâi experimentată)” [apud 264].

Societatea competitivă, bazată pe cunoaștere și inovare și dezvoltarea capitalului uman constituie în viziunea lui L.Șoitu [194, p. 200-202] o prioritate strategică la nivel European și național, în egală măsură. Respectiv, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice se solicită a fi

privită ca o investiție necesară, misiunea școlilor este, pe de o parte, să elaboreze politici eficiente de resurse umane și, pe de altă parte, să asigure mijloacele de execuție a acestora printr-un management și leadership eficient. Mai presus de toate, investițiile în avansarea profesorilor au ca rezultat, în cele din urmă, îmbunătățirea performanței tuturor studenților. Savantul concluzionează că formarea de calitate a cadrelor didactice din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții necesită o mai bună cooperare între instituțiile de învățământ superior, între instituțiile specializate în formare continuă și instituțiile de învățământ general. Această cooperare ar trebui dezvoltată prin măsuri legislative și sprijinită financiar.

Importanța învățării pe tot parcursul vieții a fost cercetată de A. Bolboceanu *et al* [32, p. 5] prin prisma valorilor promovate de subiect. Valoarea centrală promovată prin învățarea pe tot parcursul vieții este „auto-sustenabilitatea (capacitatea persoanei de a-și soluționa problemele cât se poate de independent, în toate sferele vieții) – achiziționarea voluntară și auto-motivată de cunoștințe, fie pentru motive personale sau profesionale”. Este examinat modul de funcționare a conținuturilor personalității în cadrul procesului de învățare și a învățării pe tot parcursul vieții. Autoarea propune activarea a „trei tipuri de fenomene psihice (procese, stări și proprietăți psihice): instrumentale, energetice și atitudinale”, explicând implicarea acestor fenomene psihice în învățarea clasică și cea permanentă. „Procesele cognitive constituie instrumentul responsabil de reprezentările despre învățare. În cazul învățării pe tot parcursul vieții, aceste reprezentări necesită completare sau modificare. Învățarea nu mai este ancorată într-un fragment de timp anume (copilăria și tinerețea), dar se învață la orice vârstă. Tot așa cum nu mai este asociată doar cu școala sau alte instituții de învățare oficial recunoscute. Autocunoașterea propriilor nevoi de formare, înțelegerea importanței învățării pe tot parcursul vieții, abilitățile de învățare, beneficiile personale pe care se poate conta pentru a decide – toate depind de funcționarea blocului respectiv”. Exprimăm acordul cu opinia autoarei A. Bolboceanu *et al* menționând, că atitudinile se „formează pe baza reprezentărilor, iar învățarea pe tot parcursul vieții solicită atitudini inovatoare”. Respectiv, acestea urmează să fie înlocuite. Ideea că „sunt prea bătrân ca să merg la școală” nu este valabilă! Actuală devine afirmația: „omul cât trăiește, învață” sau „trăim pentru a învăța” [idem].

Cu referire la blocul energetic al psihicului uman, A. Bolboceanu *et al* [idem] menționează că acesta este „unul foarte important, care inserează motivele, trebuințele și emoțiile ce stau la baza activismului ființei umane. Or, trebuința de a învăța este una din premisele succesului. Cercetarea motivelor de continuare a studiilor în școala superioară relevă pluralismul motivelor și legătura lor cu o anumită perioadă de viață. Există o corelație puternică între motivele epistemice, nivelul înalt al educației și interesul pentru continuarea studiilor”. A. Bolboceanu *et al* [32, pp. 6-7] a analizat mai multe cercetări realizate în diverse țări europene și a dedus, că „motivele de participare la studii și training-uri tind să fie mixte, referindu-se atât la activitatea profesională, cât

și la dezvoltarea personală”. Autoarea constată o contradicție cu „datele din literatura de specialitate, conform cărora adulții sunt preponderent motivați doar de unul dintre aceste motive – cel care se referă la activitățile profesionale”. Această poziție indică asupra faptului că și în procesul educațional, fie în sistemul de învățământ general sau superior, este antrenată întreaga personalitate. Formarea, dezvoltarea orientărilor valorice și asigurarea funcționării acestora prin intermediul întregului ansamblu de conținuturi, se desfășoară la fel pe parcursul întregii ontogeneze. Sistemul orientărilor valorice al personalității și întregul proces educațional realizat pe tot parcursul vieții reprezintă variabilele interdependente, care interrelaționează continuu.

Schimbările ce se produc la nivel global determină transformări multiaspectuale și în Republica Moldova. Nu vom putea să identificăm un domeniu neatins, ceea ce obligatoriu implică și societate, și sistem educațional, și ființa umană, care, chiar dacă și sunt pregătite de a face față provocărilor, totuși, nu rezistă asupra frecvențelor celor întâmplare și rapidității schimbărilor produse, care ne mențin în faza de tranziție, faza de nedeterminare. Această situație negativă influențează asupra domeniului axiologic. G. Liiceanu, analizând situația reală, scrie: „de-abia acum, când percep „valorile” în care se scaldă copiii de astăzi și „vedetele” cărora li se închină, îmi dau seama de cât noroc am avut în anii aceia: trăiam într-o Legendă Culturală în care zeii noștri aveau nume de actori de teatru, balerini, cântăreți de operă, cronicari de la *Contemporanul* și *Gazeta literară*” [123]. Realitatea de astăzi solicită identificarea valorilor necesare pentru menținerea echilibrului în lume, societate, ființa umană. Responsabilitatea pentru a determina valorile și a le forma se transferă la educația axiologică, cu scopul alfabetizării axiologice, care, după *Dicționarul praxiologic de pedagogie* [88], reprezintă un „proces de formare a deprinderilor de bază de a recepta valorile generale ale unei culturi, de a le înțelege și de a le aplica în practica socio-culturală. **Alfabetizarea axiologică** presupune asigurarea premiselor de interiorizare și externalizare a unor *atitudini axiologice* și de exersare a *conduitelor axiologice* în raport cu valorile personale și sociale”. Instituțiile de învățământ sunt responsabile pentru *popularizarea valorilor autentice* validate de experiență, pentru *separarea valorilor de nonvalori*, pentru susținerea și *promovarea referențialului axiologic* al fiecărei ființe umane.

C. Cucoș menționează că educația contemporană nu poate face abstracție de *mutațiile valorice*, de progresul tehnologiilor de comunicare, de tendințele de virtualizare etc. Savantul este de părere că și „comportamentele noi trebuie deprinse: cum să alegem un spectacol, cum să identificăm și să folosim o informație utilă, cum să ne pregătim pentru o competiție, cum să învățăm unii de la alții, cum să ne evaluăm performanțele, cum să gestionăm și să maximizăm potențialul din noi, cum să valorizăm un fapt cultural” [78].

Educația axiologică este necesară pentru modelarea umanismului contemporan. G. Liiceanu [123] descrie omenirea ca lumea virtualității, care trăiește în și se reprezintă prin

„camuflaj”, care „este un dat al speciei umane, că aceasta conține în ea omul și anti-omul în indistincția lor aproape ca un secret de construcție”. Filosoful român vede salvarea omenirii în formarea salvatorilor metamoderni al lumii. În viziunea lui, avem nevoie de „eroii eponimi de la Teseu și Heracles la Făt-Frumos și Sfântul Gheorghe” care „sunt ucigători ai Răului și, tocmai de aceea, garanți ai perpetuării vieții și apărători ai libertății. Pentru a se apăra ca omenire, omenirea trebuie să omoare periodic monstrul – să îl judece, să îl condamne, să îl înfrunte și să-l execute”. Și aceasta trebuie să se întâmple „de fiecare dată în numele idealului celui mai abstract și concret deopotrivă care este viața și valorile legate de ea” [idem].

Analizând dimensiunile actuale ale educației axiologice din perspectivă cultural-filosofică, M. Borozan, V. Iordachescu [35, pp. 37-38] au constatat că abordarea valorilor în spațiul funcțional al educației conturează o problemă ontologică, epistemologică, fenomenologică și pragmatică atrăgătoare, referitoare la înțelegerea și dezvoltarea omului ca valoare creatoare de valori; solicită identificarea valorilor fundamentale, general-umane, valorificarea potențialului uman. Și aici pot fi evidențiate munca, aptitudinile, vocația, atinse prin intermediul cunoașterii și realizării valorii create și, concomitent, prin trăirea valorii care propune și direcționează simțirea umană, atunci când este corect interpretată și apreciată [43, p. 217]. Autorii sugerează *realizarea educației prin optim axiologic*, care permite formarea orientărilor valorice a ființei umane prin și pentru valori, integrate în referențialul axiologic al curriculumului național, exprimat în Codul educației în termeni de *ideal educațional*.

Criza trăită în sistemul educațional bulversează sistemul de valori existent și creează haosul. M. Hadîrcă [106, p. 28] precizează că lipsa de claritate în cadrul valorilor și a finalităților educației moderne, precum și a unui mecanism de promovare și implementare la nivel de proces a valorilor stipulate în actele și documentele normative de proiectare și realizare a educației, prioritizarea obiectivelor cognitive în detrimentul celor noncognitive/ afective a condus, în cele din urmă, la pierderea din vedere a scopurilor majore sau a finalităților macrostructurale ale educației urmărite prin acțiunea educativă.

Pentru reflecțiile noastre referitoare privind educația axiologică este semnificativă recomandarea lui M. Minder [131], ce constă în faptul, că un demers esențial trebuie să preceadă acțiunea educativă: *cel al opțiunilor axiologice*. Astfel, alegerea valorilor pe care să se bazeze procesul de formare pedagogică ar fi primul pas în proiectarea și realizarea procesului educațional. Conform interpretărilor lui J. Dewey, S. Cristea, V. Pâslaru, M. Hadîrcă etc. [85; 70; 72; 158; 106 etc.], *valorile educaționale necesită a fi proiectate în plan curricular și în activitatea pedagogică cotidiană* tocmai în legătură cu necesitatea clarificării valorilor și a luării în considerare a rolului finalității de bază sau a scopului educației.

În baza experiențelor bogate acumulate, C. Cucuș [78] deduce: „colaborările multiple și proiectele internaționale în plan academic conduc la difuzarea bunelor practici și la decantarea unui *etos comun* în legătură cu semnificația activității didactice”.

În acest context, este actuală opinia expusă de M. Hadîrcă [106] referitoare la adoptarea unor măsuri sau sarcini urgente la nivel de politică educațională:

- a) concretizarea idealului educativ într-un *profil de formare* a absolventului din învățământul general și cel superior;
- b) derivarea din acest profil a unui sistem de competențe-cheie, care ar trebui transmis subiecților în procesul de predare-învățare-evaluare;
- c) stabilirea sistemului de orientări valorice și a coordonatelor valorice pentru proiectarea și realizarea procesului educațional;
- d) precizarea dimensiunii axiologice și a sistemului de orientări valorice în predare-învățare-evaluare pentru fiecare obiect de studiu;
- e) reabilitarea laturii educative a întregului proces de învățământ, prin readucerea în prim-planul educației a educativului în instituția de învățământ și stabilirea unui echilibru între instrucție și educație etc.

Deosebit de relevante sunt criteriile de performanțe, stipulate de C. Cucuș [apud 159], prin care evidențiază dimensiunea axiologică a sistemului educațional:

- măsura în care subiecții dispun de instrumente pentru apropierea intelectuală și spirituală a realității;
- gradul de autonomizare a subiecților în procesul de învățare și educație;
- capacitatea educabililor de selecție și sinteză a diversilor stimuli culturali;
- atitudinea de deschidere față de valorile care nu au fost cunoscute sau experimentate;
- amplitudinea și profunzimea spectrului valoric achiziționat de către subiecți;
- abilitatea de a corela valorile culturale și aptitudinea de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;
- măsura atașamentului și a racordării elevilor la valorile fundamentale;
- permeabilitatea la și admisibilitatea de valori posibile;
- curajul de a emite o judecată de valoare etc. [apud 159, p. 193].

Formarea orientărilor valorice în contextul educației axiologice, inclusiv în cadrul realizării educației, în plan general, și a educației pe tot parcursul vieții, constituie un potențial de impact psihosocial, cultural și național: dezvoltarea și transformarea pozitivă continuă a personalității, sporirea calității educației la nivel național și internațional, responsabilizarea civică etc.

4.4. Concluzii la capitolul 4

Analiza pozițiilor științifice privind educația axiologică în condițiile actuale din învățământul național și din lume scoate în evidență necesitatea reconsiderării tehnologiilor educaționale necesare pentru realizarea unui optim axiologic a idealului educațional. În această ordine de idei, constatăm anumite incoerențe la nivelul finalităților, a conținuturilor și a strategiilor educative, uneori se atestă lipsa vectorilor de orientări valorice pe întreg sistemul educațional în plan epistemologic, praxiologic și metodologic. Acestea condiții pedagogice sunt definite de M. Hadîrcă [126] ca un „vacuum rezultat din erodarea vechilor valori ale educației și din înlocuirea lentă a acestora cu un sistem de valori noi. Caracterul anevoios al acestor mutații axiologice s-a soldat cu consecințe nedorite în planul formării-dezvoltării personalității”.

Sintetizând rezultatele cercetărilor efectuate până în prezent cu scopul evaluării/autoevaluării sistemului de OV se constată probleme de autodeterminare axiologică la adolescenți și tineri. Cercetarea orientărilor valorice la nivel personal și social axată pe evidențierea structurilor axiologice constitutive existente de facto în sfera personalității și aplicarea unei metodologii axate pe dezvoltarea orientărilor valorice importante pentru formarea personalității integre în acord cu noile exigențe ale sistemului educațional al Republicii Moldova.

La nivel curricular educația prin optim axiologic permite formarea orientărilor valorice a ființei umane prin și pentru valori, integrate în referențialul axiologic al curriculumului național, exprimat în Codul educației în termeni de ideal educațional. Problema sistemului educațional contemporan rezidă în identificarea clară a orientărilor valorice (morale, etice, civice, patriotice, intelectuale etc.) fundamentale pentru întreg sistemul de învățământ care vor constitui baza pentru realizarea obiectivelor educației axiologice. Prin urmare, determinarea coordonatelor metodologice ale formării orientărilor valorice pentru întreg procesul educațional, organizarea acțiunilor de dezvoltare sistematică a acestora constituie o oportunitate de ieșire din labirintul crizei valorilor și a crizei globale a educației.

Criza educației necesită renovarea tuturor componentelor educației axiologice, modelarea și reorganizarea conținuturilor educației axiologice. O nouă abordare a educației axiologice din perspectiva formării OV implică transferul orientărilor valorice ale tinerei generații în procesul educațional, ce ar conduce la creșterea în baza valorilor culturale, naționale, morale etc. a potențialului axiologic al adolescenților și al tinerilor. Păstrarea diversității culturale, multietnice, corelarea educației tradiționale cu cea inovatoare, îmbogățirea tradiției prin creativitatea specifică a poporului nostru cu tendințele moderne pot fi realizate printr-un dialog constructiv va aduce beneficii pentru întreg sistemul educațional.

Abordarea inovatoare a educației axiologice este oportună din perspectiva dezvoltării competențelor personale și a orientării profesionale ale adolescenților, va contribui la desfășurarea unor acțiuni educaționale ce vor facilita afirmarea conduitei axiologice a tinerilor în conformitate cu orientările valorice impuse în contextul exigențelor actuale ale educației contemporane.

5. CADRUL FORMATIV AL ORIENTĂRILOR VALORICE LA ADOLESCENȚI ȘI TINERI

5.1. Metodologia evaluării orientărilor valorice la adolescenți și tineri

Studiul literaturii din domeniul pedagogiei și psihologiei referitor la conceptul de orientare valorică, deseori echivalat cu cea de valoare, certifică definirea și interpretarea structurală a acestuia ca fiind ambiguă și contradictorie. În capitolele precedente au fost explicate definițiile conceptelor de *valoare* și *orientare valorică*, au fost descrise mecanismele de formare ce asigură funcționalitatea procesului de constituire a orientărilor valorice, au fost demonstrate corelațiile între elementele constitutive ale orientărilor valorice măsurate prin utilizarea variatelor instrumente de investigație științifică. Cert este faptul, că până la momentul de față nu există un instrument de cercetare empirică care ar permite determinarea orientărilor valorice ale personalității. În continuare, prezentăm chestionarul elaborat pentru necesitățile cercetării de evaluare a orientărilor valorice ale personalității adolescenților și tinerilor.

Procedura de elaborare a chestionarului pentru evaluarea orientărilor valorice ale personalității a fost racordată la cerințele psihometrice ale psihodiagnosticului. În acest proces ne-am axat pe strategia *deducției* sau a conținutului, care a avut la bază preceptele teoretice formulate și evaluate experimental referitoare la integritatea structurii personalității și a conținuturilor structurale ale orientării valorice ca parte componentă a personalității și a funcționalității acestora, raliat la mecanismele de funcționare a orientării valorice, descrise în capitolul 3. În cadrul acestui construct strategic au fost expuse afirmații reieșind din specificul psihologic al fiecărei componente a orientării valorice care urmează a fi evaluate. O altă strategie utilizată în construirea instrumentului a fost cea *inductivă* care a inclus utilizarea metodelor statistice axate pe analiza corelației componentelor structurale. Totodată, a treia strategie, *externală*, a fost utilă în comparația grupelor de subiecți în cadrul cărora a fost aplicat instrumentul elaborat. Aceste strategii sunt elocvente, reieșind din faptul că sunt bine cunoscute și pe larg utilizate de specialiștii preocupați de elaborarea chestionarelor, testelor etc.

Instrumentul elaborat pentru studierea orientărilor valorice ale personalității reprezintă un chestionar (CEOV, care reieșind din clasificarea metodicilor psihodiagnostice ale М. Акимова [324], reprezintă o metodică constituită din sarcini sub formă de întrebări sau afirmații, elaborate pentru a obține informații din afirmațiile subiecților examinați și permite colectarea informațiilor necesare într-un timp relativ scurt și într-o formă care face posibilă compararea cantitativă și calitativă a OV ale subiecților cercetați. Acesta se caracterizează prin reglementare, obiectivarea procedurii de examinare sau testare (respectarea strictă a instrucțiunilor, definirea strictă a modalității de prezentare a materialului stimulativ, intervenția minimă a cercetătorului în

activitățile subiecților etc.), fidelitate, valabilitate, standardizare (adică stabilirea uniformității în procesarea și prezentarea rezultatelor experimentale).

Procedura de elaborare a instrumentului a pornit de la formularea scopului ce constituie o condiție primară. Scopul chestionarului constă în *evaluarea orientărilor valorice ale personalității*. Prin urmare, ne-am preocupat de determinarea numărului de sarcini ale instrumentului, au fost determinate domeniile de conținut ce urmează a fi măsurate și manifestările acestora, care pot caracteriza direcțiile de exteriorizare a conținuturilor studiate. Prin intermediul chestionarului am preconizat să evaluăm următoarele orientări valorice: morala, recunoașterea socială, avantajul material, creația, dezvoltarea personalității, sănătatea, dezvoltarea profesională, familia. Acestea pot fi studiate prin intermediul următoarelor conținuturi: valori care ghidează convingerile, atitudinile, afectivitatea și comportamentele personalității. Elementele respective au fost evidențiate în baza datelor științifice ale savanților interesați de problema studiului valorilor și orientărilor valorice din perspectivă psihopedagogică descrise în capitolele 1 și 2 ale prezentei lucrări. În baza informațiilor analizate am determinat pozițiile comune referitoare la conținuturi și manifestări ale orientărilor valorice. Tabelul 5.1 prezintă specificațiile CEOV.

Tabelul 5.1. Specificația Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice (CEOV)

Orientări valorice	Descriptorii manifestărilor de:					Indicatori
	Comportamente	Dispoziții	Atitudini	Convingeri	Valori	
Morala	● Independența în acțiuni; savurarea frumosului la expoziții, concerte, corectitudine față de oricare persoană; ● este relativ retras în exteriorizarea pozițiilor personale; ● refuză să se implice în organizare, participare, manifestă influențe negative asupra altora	● Bucurie, plăcere, mulțumire, dispoziție bună, dragoste; ● împărtășește dispozițiile altora parțial, nu se implică activ; ● indiferență, retras, închis în sine	● Orientare pozitivă spre obiect/subiect, susținerea altruistă; ● Orientare neutră spre obiect/subiect, tendințe nedeterminate față de oameni, natură; ● Orientare negativă spre obiect/subiect, lipsa toleranței	● Considerații, poziții cognitive determinate prin experiențe proprii, cunoașterea directă (este bine...); ● este în proces de formulare a argumentelor definitive, confirmative pentru explicarea pozițiilor, opiniilor; ● nu poate să se exprime, nu se preocupă de acest subiect	libertatea, frumosul, respectul, toleranța ● acceptă valorile menționate; ● manifestă indiferență; ● insuficient conștientizează prioritățile axiologice vizate	● Cunoașterea și conștientizare a valorilor general-umane; ralierea întregii personalități la valorile morale; ● tendința spre crearea/formarea moralității în mediu social; ● axarea pe valori morale în orice activitate; ● manifestarea bunăvoinței, toleranței.

Recunoașterea socială	● Conducerea colectivului, acțiuni pentru a fi lăudat, participarea în cadrul evenimentelor prestigioase; ● orientată spre propria personalitate, nu-și asumă responsabilități; ● Are frică de a se manifesta, nu se angajează în evenimente de grup, nu îndeplinește sarcini	● Fericire, dispoziții pozitive, simpatie, bunăvoință, victorie; ● reacții calme, echilibrate, relativ amabil, îngândurat; ● manifestă indiferență pentru laudă, nu împărtășește dispozițiile grupului	● Forma de manifestare (dragoste față de ceva), tendință de intervenție activă; ● Forma de manifestare (indiferență, tendință de intervenție pasivă); ● Forma de manifestare (ură, ignoranță, tendință de a nu interveni)	● Considerații, poziții cognitive determinate prin experiențe proprii, cunoașterea directă (este bine/necesar...); ● incoerențe în argumentare, nu este definitiv apreciat în calificative; ● poziția instabilă, nu are argumente din propriile experiențe	statutul, conducerea, prestigiul, succesul, prietenia ● Este pro, le acceptă; ● este indiferent; ● este contra acestor valori, nu le admite	● Independență și libertatea în gândire și acțiuni; ● curajul civic; ● abordarea critică a problemelor și situațiilor; ● flexibilitatea în interrelaționare; responsabilitate pentru propria personalitate și față de cei din jur; ● deschidere către dialog; ● stabilitatea poziției sociale
Avantajul material	● Acțiuni pentru câștigarea banilor, implicare în muncă, caută posibilități de a trăi mai bine; ● Se mulțumește cu ceea ce are, se axează pe ajutor din partea celorlalți; ● Nu se gândește la oportunitate de a câștiga, consideră că avantaje materiale nu sunt importante, nu pretinde la ceva	● Rezultatele pozitive aduc fericire, satisfacție; ● Este indiferent pentru o bunăstare mai bună; ● Este ofensat când se discută despre bani, avantaje materiale	● Diverse forme de satisfacere și mijloace de realizare a atitudinilor; ● Este retras în căutarea unor posibilități de a câștiga; ● Atitudini contradictorii, negative, se impun și altor persoane	● Considerații, poziții cognitive determinate prin experiențe proprii, cunoașterea directă (este bine/important/apreciabil); ● incoerențe în argumentare, nu este definitiv apreciat în calificative; ● poziția instabilă, nu are argumente din propriile experiențe	bani, prosperitate, bunăstare, belșug ● Este pro, le acceptă; ● este indiferent; ● este contra acestor valori, nu le admite	● Siguranța în viitor; tendința către stabilitatea materială; ● curaj în argumentarea avantajelor materiale; ● identificarea scopurilor clare pentru bunăstare; ● evaluarea obiectivă a realității; ● optimism în atingerea scopurilor înaintate în vederea prosperității
Creația	● Ocupațiile creative în timp liber, acțiuni pentru armonia interioară, aprecierea acțiunilor ● Activități creative nu constituie	● Liniștea sufletească, mândria, echilibru ● Încearcă să trăiască pozitiv momente creative, dar nu reușește pe deplin.	● Volumul atitudinilor (după numărul de obiecte sau aspectele acestora spre care este orientată atitudinea). Atitudinea pozitivă față	● Considerații, poziții cognitive determinate prin experiențe proprii, cunoașterea directă (este bine/important, necesar etc.) ● incoerențe în argumentare, nu	creativitatea, armonia, productivitatea, viața productivă ● Este pro, le acceptă ● este indiferent ● este contra acestor	● Acceptarea diversității; flexibilitatea gândirii și acțiunilor; ● libertatea în imaginație; acceptarea schimbării; ● loialitatea pentru nou;

	ocupațiile preferate; ● se implică în realizarea problemelor creative fără entuziasm, încearcă cumva să le soluționeze. ● Evită implicarea în subiecte de creație,	● Subiectele de creație irită, plictisesc, strică dispoziția	de orice subiect de creație. ● Creație constituie un subiect secundar, nu este cel predominant. ● Are atitudine negativă, consideră că este pierdere de timp.	este definitiv apreciat în calitative ● poziția instabilă, nu are argumente din propriile experiențe	valori, nu le admite	● savurarea frumosului; ● dispoziții pozitive echilibrate; ● activitatea continuă; curaj în experimentarea noului; ● tendința către siguranța în propriile acțiuni; ● identificarea argumentelor prosociale
Dezvoltarea personalității	● Acțiuni de implicare activă în activități de creștere personală; ● tendință moderată spre învățarea noului; ● autoînvățare, formarea și respectarea stilului de viață format	● Energie pozitivă, bunăvoință pentru dezvoltare; ● încredere în forțele proprii; ● bucurii pentru rezultatele obținute; ● satisfacție, entuziasm, optimism	● Manifestarea atitudinilor conform gradului de diferențiere a proceselor psihice; ● tendința spre cunoașterea noului; dorința de a învăța; ● frecvența realizării acțiunilor dezvoltative	● Convingeri în exprimarea dorinței pozitive către ceva nou; ● optimismul pentru cunoașterea permanentă /continuă; ● acționare pentru a atinge scopurile de viață; ● este bine să cunoști, să aplici ceva nou în fiecare zi	● învățarea, inteligența, încrederea în sine, auto-exprimarea, stilul de viață ● Este pro, le acceptă ● este indiferent ● este contra acestor valori, nu le admite	● Nivel înalt al inteligenței generale; ● conștiințiozitate; dezvoltarea personală continuă; ● înaintarea unor noi scopuri în creșterea personală; ● activism, munca asiduă
Sănătatea	● Realizarea comportamentelor ce asigură sănătatea subiectului; ● respectarea unor norme stabilite în mediul social; ● frecventarea medicilor; ● odihnă activă; respectarea curățeniei; ● mod sănătos de viață	● Ușurință, liniște sufletească; ● dinamism, energie; ● dispoziție pozitivă; ● dorința pentru noi acțiuni și realizări; ● bucurie de la mișcare	● Forma manifestării atitudinilor prin evitarea pericolelor, ● respectarea poziției oamenilor apropiați; ● asigurarea confortului psihologic personal și pentru ceilalți	● Considerații, poziții reflexiv determinate prin experiențele proprii ce asigură sănătatea subiectului, siguranța; ● autocontrolul și autoevaluarea acțiunilor și dispozițiilor	sănătatea, siguranța, energia de viață, viața activă, dispoziții pozitive ● Este pro, le acceptă ● este indiferent ● este contra acestor valori, nu le admite	● Conștiințiozitatea importanței personale; ● respectarea modului sănătos de viață; ● realizarea valorii vieții; ● rigurozitate, atenție în respectarea unor reguli pentru sănătate; ● montarea pozitivă
Dezvoltarea profesională	● Planificarea pe termen scurt și lung a unor acțiuni exacte pentru formarea	● Succesul obținut în urma eforturilor depuse;	● Diverse forme și volume de manifestare a atitudinilor	● Respectarea doar a anumitor acțiuni poate asigura dezvoltarea	munca interesantă, realizarea, avansarea,	● Nivel înalt de competențe profesionale; dezvoltarea

	profesională; ●structurarea și sistematizarea activităților formative; ●organizarea evenimentelor educaționale; ●implicarea activă în realizarea activităților în cadrul educației formale/nonformale/informale; ●participarea în cadrul evenimentelor ce asigură dezvoltarea profesională	●aprecierea publică pozitivă a rezultatelor obținute; ●satisfacție morală pentru atingerea scopurilor propuse; ●așteptările confirmate prin rezultatul de succes garantează dispoziția bună	pentru creșterea profesională; ●implicarea în activități ce asigură dezvoltarea profesională nu doar în cadrul unei instituții și nu doar la nivel de țară; ●susținerea colegilor în creșterea profesională	profesională; ●este binevenită implicarea în acțiuni de spectru larg; ●este binevenită preluarea practicilor educaționale de la specialiștii din domeniu; ●dezvoltarea profesională asigură cariera profesională	faima, varietatea ● Este pro, le acceptă ● este indiferent ● este contra acestor valori, nu le admite	generală înaltă a personalității; ●creșterea personală și profesională continuă; ridicarea nivelului de calificare; ●evaluarea periodică a performanțelor profesionale; ●comunicare a democratică în domeniul profesional; ●expertizarea propriei sănătăți
Familia	●Realizarea comportamentelor ce asigură integritatea, stabilitatea familiei, ●interrelaționarea adecvată, climatul psihologic favorabil	●Bucurie, satisfacție, ●siguranță, relații de prietenie, ●sinceritate, bunăvoință; ●dragoste față de cei dragi; echilibrul emoțional	●Satisfacerea și realizarea atitudinilor prin varii forme și mijloace; ●prin implicarea activă în varii activități de muncă, odihnă etc.; ●alocarea timpului pentru activități în cadrul familiei	●Convingeri pentru acțiuni, atitudini ce oferă siguranța cu membrii familiei; ●climatul psihologic favorabil asigurat prin respectarea drepturilor și obligațiilor în interiorul familiei; ●stabilitate în realizarea acțiunilor	apartenența, fericirea familiei, relații în familie, dragoste ● Este pro, le acceptă ● este indiferent ● este contra acestor valori, nu le admite	●Respectarea membrilor familiei; ●comunicarea pozitivă și permanentă; manifestarea ajutorului reciproc; ●flexibilitate în interrelaționare; ●constructivism, susținerea membrilor familiei; ●manifestarea dragostei

Prin intermediul chestionarului comportamentele, trăirile afective, atitudinile, convingerile sunt examinate ca și manifestări ale anumitor orientări valorice ce urmează a fi măsurate. Pentru manifestările vizate au fost incluse în mediu a câte 3-4 conținuturi ce asigură studiul parametrilor evidențiați în cadrul orientărilor valorice ale personalității. În cazul includerii mai multor conținuturi ale manifestărilor, instrumentul ar putea fi prea aglomerat și dificil în aplicare.

În categoriile orientărilor valorice au fost scoase în evidență valorile, în mediu a câte 5, care la fel au fost grupate după conținuturi semantice și manifestări. De exemplu, în orientarea valorică *creația* au fost incluse pentru viitorul instrument sarcini ce țin de evaluarea creativității, armoniei, productivității, vieții productive (unde ultimele două sunt în sinonimie după semnificație

și manifestări). Aceste elemente au fost evidențiate în baza analizei conceptelor de referință, a pozițiilor științifice și a testelor existente în psihodiagnostic.

În elaborarea instrumentului dat ne-am condus și de parametrii privind numărul de sarcini și greutatea valorică necesară pentru fiecare manifestare, care cere stabilirea numărului de celule. Numărul de manifestări este determinat de componentele structurale ale orientărilor valorice; unele sunt semnificative și necesită a fi respectate. Analiza instrumentelor psihologice existente în literatura științifică din domeniul pedagogiei și psihologiei pentru identificarea deținerii sau lipsei valorilor a permis evidențierea a 8 (opt) categorii de orientări valorice des întâlnite și specifice pentru ființa umană (acestea sunt descrise în următorul subcapitol). Prin aplicarea CEOV intenționăm a aprecia dacă valorile evaluate de subiect corespund realității prin analiza comportamentelor, dispozițiilor, atitudinilor și convingerilor subiectului și, totodată, a determina orientările valorice prin analiza generală a conținuturilor structurale, acest subiect nefiind abordat în literatura științifică. Conform deciziei luate, am stabilit ca valoarea minimă posibilă, în cazul nostru, structura constituită din 40 de celule ($8 \times 5 = 40$), reflectată în tabelul 5.2. Având la bază cerințele de construcție a testelor psihologice, a fost necesar să calculăm numărul de sarcini, în cazul nostru de afirmații, pe care trebuie să le includă instrumentul în cauză. Pentru rezolvarea acestei probleme am analizat, prin comparație, cât de important este fiecare parametru evidențiat. Prin urmare, am stabilit că greutatea procentuală pentru fiecare manifestare constituie 20%, dar fiecare categorie a orientărilor valorice este apreciată cu 12,5%. Important de menționat este faptul că, în totalitate, greutatea procentuală a tuturor conținuturilor și a manifestărilor constituie, în cazul nostru și conform cerințelor psihometrice - 100%. Această repartiție ne permite să identificăm numărul de sarcini pentru fiecare celulă structurală a chestionarului.

**Tabelul 5.2. Ponderea (%) categoriilor orientărilor valorice
și numărul de sarcini ale chestionarului**

Orientările valorice	Numărul de conținuturi ale manifestărilor					Total
	Comportament (20%)	Dispoziții (20%)	Atitudini (20%)	Convingeri (20%)	Valori (20%)	
1 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
2 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
3 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
4 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
5 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
6 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
7 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
8 (12,5%)	3	3	3	3	3	15
Total	24	24	24	24	24	120

Următorul pas a vizat determinarea numărului de sarcini pe care trebuie să le includă CEOV. În situația dată, este important să luăm în considerație așa factori ca mărimea structurală a tabelului și timpul preconizat pentru acordarea sarcinilor propuse. Este evidentă dilema întâlnită

de fiecare cercetător în soluționarea problemei în cauză: asigurarea, pe de o parte, a validității instrumentului ce necesită includerea multor sarcini, dar, pe de altă parte, minimalizarea numărului de sarcini pentru asigurarea eficacității de lucru a subiectului experimental, ce presupune menținerea concentrației atenției în procesul de diagnosticare. Așadar, pentru atingerea validității instrumentului se cere cel puțin 20 de sarcini, îndeplinirea cărora poate lua cel mult 10 minute.

Totodată, un rol important în determinarea cantitativă a sarcinilor îl au particularitățile contingentului care presupune a fi cercetat. În cazul nostru, contingentul investigat se referă la adolescenții și tinerii cu vârsta de la 15 ani până la 35 de ani și mai sus (deși, în perspectivă, acest interval de vârste poate fi extins, reieșind din particularitățile de vârstă care permit această acțiune). În cercetarea-pilot realizată, numărul de sarcini în varianta preliminară a CEOV a fost cu aproximativ de 50% mai mare după numărul de sarcini incluse în varianta finală.

După ce am determinat greutatea procentuală a fiecărei variabile și am identificat numărul general de sarcini pentru varianta-pilot a CEOV, nu a fost dificil să calculăm numărul de sarcini pentru fiecare celulă. În tabelul 5.2 sunt incluse numere de sarcini pentru fiecare celulă necesare pentru cercetarea-pilot în baza instrumentului dat constituit din 120 de afirmații. În calculul numărului de sarcini am înmulțit numărul total de sarcini la greutatea procentuală. De exemplu, numărul de sarcini pentru celula din marginea stângă a tabelului este egală raportului 12,5 la 24 de sarcini, ceea ce conține 3 sarcini ($12,5/100 \times 24 = 3$).

În elaborarea sarcinilor ne-am condus după cerința că fiecare sarcină trebuie să conțină doar o întrebare sau o afirmație. Afirmațiile formulate pentru chestionarul în cauză se referă doar la o singură persoană, sunt formulate foarte clar și simplu. Analiza afirmațiilor elaborate a exclus formulările clare ceea ce oferă posibilitatea de a da răspunsuri clare. Totodată, conținutul afirmațiilor nu permite subiecților experimentali de a determina ce componentă din întregul sistem al personalității este măsurată, fiind evitate răspunsurile care pot reflecta punctul de vedere al subiectului referitor la calitate, comportament etc.

Sarcinile elaborate reflectă aspecte concrete ale comportamentelor, afectivității, atitudinilor, convingerilor și ale orientărilor valorice studiate. De exemplu, în loc de afirmația *Este bine să te întâlnești cu persoanele dragi* am utilizat: *Este bine cel puțin o dată în săptămână să organizez o cină/ prânz cu persoanele dragi sufletului*. În alcătuirea afirmațiilor am evitat utilizarea cuvintelor cum ar fi „des”, „rar”, deoarece nu ar caracteriza o situație reală, dar una subiectivă. Am fost foarte atenți în utilizarea cuvintelor care indică frecvența acțiunilor, am preferat să indicăm termeni exacți, de exemplu, „cel puțin o dată pe săptămână”. Afirmațiile de tipul „Îmi place să mă joc cu copiii, să gătesc ceva gustos” am utilizat în versiunea „În fiecare seară mă joc cu copiii/ gătesc ceva gustos/ discut cu prietenii/ părinții cu scopul de a le oferi dragoste”. Ținând cont de faptul că subiecții pentru care este elaborat instrumentul sunt de vârstă

adolescentină și a tinereții, am enumerat unele acțiuni prin bară, în așa mod ca variantele propuse să fie percepute de cel testat ca posibile, acceptabile. Astfel, sarcinile elaborate au fost propuse experților pentru a le examina și analiza. În total sarcinile au fost reexamine și reformulate de trei ori, CEOV măsoară mai multe categorii de orientări valorice ale personalității.

Acest fapt ne-a permis utilizarea afirmațiilor care prevăd răspunsuri conform scalei de rating sau grilei de evaluare. Fiecare afirmație a fost propusă spre evaluare după scala de la 1 până la 5, conform următorului grad de semnificație: *1 punct – nu; 2 puncte – mai degrabă că nu; 3 puncte – mediu; 4 puncte – mai aproape că da; 5 puncte – da.*

Chestionarul elaborat poate fi aplicat individual și în grup. În procesul de aplicare a instrumentului, procedura începe cu blocul de informații necesare: denumirea chestionarului, informații referitoare la numele și prenumele subiectului, sexul (feminin/ masculin), vârsta, studiile (dacă se aplică în rândul tinerilor și este important pentru cercetare) sau altele importante pentru scopul cercetării. În mod obligatoriu se include și data de completare a chestionarului. În continuare urmează instrucțiunea pentru aplicarea instrumentului. Considerăm argumentat că instrumentul poate fi aplicat în formă on-line sau fizică prin varianta hârtie. În ambele cazuri, instrucțiunea cere indicarea răspunsului după scala de la 1 până la 5, conform alegerii subiectului la afirmația analizată. Fiecare afirmație este numerotată, clară în redarea și expunerea ideii care urmează a fi evaluată. Afirmațiile sunt plasate în rânduri de sus în jos, raliat la partea stângă a paginii; pentru răspunsuri este oferită o rubrică aparte cu divizări pentru includerea răspunsurilor la fiecare afirmație. Organizarea instrumentului corespunde cerințelor unui design estetic.

Pentru prelucrarea rezultatelor instrumentului se propune cheia de organizare a răspunsurilor pentru categoriile orientărilor valorice după manifestările studiate (Tabelul 5.3).

**Tabelul 5.3. Cheia de prelucrare a rezultatelor
Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice**

Categoriile orientărilor valorice	Comportament	Afectivitate	Atitudini	Convingeri	Valori	Total
1. Morala	1, 6, 11	2, 7, 12	3, 8, 13	4, 9, 14	5, 10, 15	
2. Recunoașterea socială	16, 21, 26	-17, 22, 27	18, 23, 28	19, 24, 29	20, 25, 30	
3. Avantajul material	31, 36, 41	32, 37, 42	33, 38, 43	34, 39, 44	35, 40, 45	
4. Creația	46, 51, 56	47, 52, 57	48, 53, 58	49, 54, 59	50, 55, 60	
5. Dezvoltarea personalității	61, 66, 71	62, 67, 72	63, 68, 73	64, 69, 74	65, 70, 75	
6. Sănătatea	76, 81, 86	77, 82, 87	78, 83, 88	79, 84, 89	80, 85, 90	
7. Dezvoltarea profesională	91, 96, 101	92, 97, 102	93, 98, 103	94, 99, 104	95, 100, 105	
8. Familia	106, 111, 116	107, 112, 117	108, 113, 118	109, 114, 119	110, 115, 120	

Cheia propusă pentru prelucrarea și analiza datelor permite interpretarea rezultatelor conform manifestărilor comportamentale, emoționale, atitudinale, cognitive ale orientărilor valorice și, totodată, compararea datelor medii ale manifestărilor valorilor cu datele de apreciere a valorilor de către subiecți. Suma totală a rezultatelor indică asupra nivelului de formare a orientărilor valorice la subiecții examinați.

În tabelul 5.3 este prezentată modalitatea de repartitie a întrebărilor conform manifestărilor OV. Suma rezultatelor la fiecare întrebare constituie gradul de formare a orientărilor valorice la subiect. Punctajul obținut la fiecare dintre manifestări oferă posibilitatea de a analiza modul de respectare a valorilor și corelarea manifestărilor cu rezultatele aprecierii valorilor personalității.

Punctajul acumulat la fiecare din orientările valorice poate fi interpretat după 3 nivele de dezvoltare și manifestare: *scăzut, mediu, înalt*. În continuare, oferim caracteristica generală a nivelurilor OV determinate în baza calculului sumei rezultatelor la 5 componente care o reprezintă.

Nivelul scăzut de formare a orientărilor valorice corespunde punctajului de la 5 până la 28 de puncte și se caracterizează prin acțiuni și comportamente ce nu corespund conținuturilor valorice ale acestei orientări; sunt ignorate obligațiunile prevăzute a fi îndeplinite conform valorii în cauză; trăirile afective manifestate sunt în contradicție cu cele așteptate și cu rezultatele obținute; subiecții manifestă impulsivitatea; absența manierelor de tact; dominarea gândirii negative; lipsa convingerilor; disprețuirea muncii personale și a celor din jur; manifestarea tendinței de a renunța, refuza la toate; lipsa perspectivelor de viitor; absența atitudinii față de interese generale și proprii.

Nivelul mediu de formare a orientărilor valorice corespunde punctajului de la 29 până la 52 puncte și semnalează prezența unor comportamente, cunoștințe, convingeri privind obligațiunile și responsabilitățile raliat la valoarea în cauză; totodată se manifestă tendințe de neexercitare a acestora în realitate; exersarea parțială a voinței în diverse împrejurări; cunoașterea și respectarea parțială a conținuturilor valorice; convingerea neclară, neformată a poziției personale de exercitare, respectarea valorii, eschivarea parțială de la respectarea conduitelor corespunzătoare; cunoașterea valorilor, dar nu și conștientizarea și respectarea acestora; acceptarea parțială sau totală a compromisurilor, a favorurilor nepermise, prin ascunderea sau deformarea adevărului, prin evitarea unor obligațiuni; tendința subiectului de a renunța la ideile, planurile exprimate anterior etc., de a le modifica frecvent.

Nivelul înalt de formare a orientărilor valorice se plasează între 53 și 75 de puncte și denotă recunoașterea și modelarea independentă a propriilor neajunsuri, a defectelor, preluarea meritelor altora, dezvoltarea continuă a propriilor valori; manifestarea atitudinii de loialitate exprimate prin sinceritate, corectitudine, sentimentul dreptății, obiectivității, rostirii adevărului; manifestarea sentimentului de dragoste și a atitudinii de considerație față de cei din jur; cunoașterea și respectarea cerințelor societății, culturii; manifestarea trăirilor pozitive raportate la

rezultate; înțelepciunea redată prin cântărirea vorbelor și a faptelor; atitudinea prevăzătoare; expunerea sentimentului de mândrie; implicarea, în timpul vieții, la toate nivelurile și domeniile țării; elaborarea și manifestarea convingerilor față de valorile promovate de societate.

Nivelurile stabilite sunt generale și aplicabile pentru categoriile implicate în cercetare, specificul nivelurilor rezultă din categoriile orientărilor valorice.

5.2. Evaluarea experimentală a orientărilor valorice

Cu scopul validării *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* a fost organizat experimentul pedagogic planificat în trei etape: constatare, formare, control. Pentru realizarea acestui experiment am implicat două loturi experimentale constituite din 152 de subiecți: în primul au participat 90 de adolescenți (elevii din cadrul IPLT „N. Iorga”), repartizați a câte 34 de subiecți în grupul experimental și 56 – în cel de control; în al doilea lot au participat 62 tineri (studenții de la ciclul II din cadrul Universității de Stat din Tiraspol și a Universității de Stat din Moldova), fiind repartizați egal în două grupuri (experimental și de control) a câte 31 de subiecți. Cercetarea a fost realizată în anii 2019-2021.

Criteriul de selectare a loturilor experimentale a reieșit din ipoteza de cercetare înaintată, conform căreia consolidarea OV se produce în contextul educației axiologice prin organizarea și respectarea condițiilor pedagogice și implicarea activă a subiecților în autoeducație.

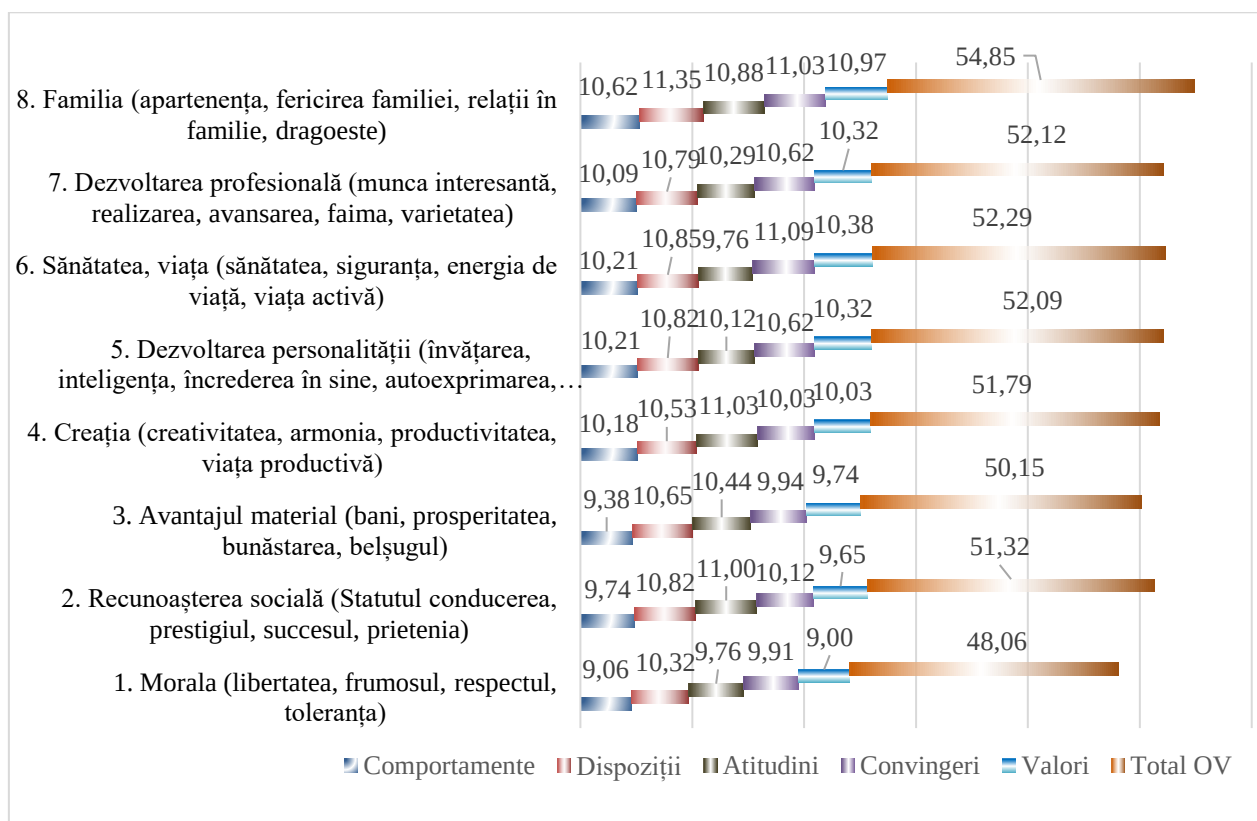


Fig. 5.1. Date experimentale privind OV la adolescenții grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, p. c.)

La etapa de constatare, pentru determinarea particularităților afirmării OV la adolescenți și tineri a fost aplicat Chestionarul de evaluare a OV elaborat și prezentat în acest subcapitol.

Adolescenții și tinerii au fost îndemnați să răspundă cu sinceritate la afirmațiile propuse și să aprecieze după scală de la 1 la 5. Prezentăm în continuare rezultatele obținute la etapa de constatare la ambele loturi experimentale. În figura 5.1. sunt prezentate rezultatele cercetării experimentale la cele 8 orientări valorice evaluate la adolescenți.

Analizând datele experimentale ale adolescenților din grupul experimental am constatat că cele mai înalte valori numerice/ indici au fost acordate OV *familie*. Componentele structurale reflectă manifestările *trăiri afective intense legate de* (11,35p. c.) care au *susținere și convingeri* conturate la moment (11,03 p. c.), acestea fiind exteriorizate prin *comportamente* (10,62 p. c.) și *atitudini* (10,88 p. c.) determinate, reieșind din situațiile reale avute. Însăși valorile sunt în proces de definitivare (10,97 p. c.). Cele mai mici rezultate constatăm la OV *morală* (48,06 p. c.) și la *avantajul material* (50,15 p. c.).

În figura 5.2. sunt expuse rezultatele a celor 8 orientări valorice examinate la adolescenții grupului de control la etapa de constatare.

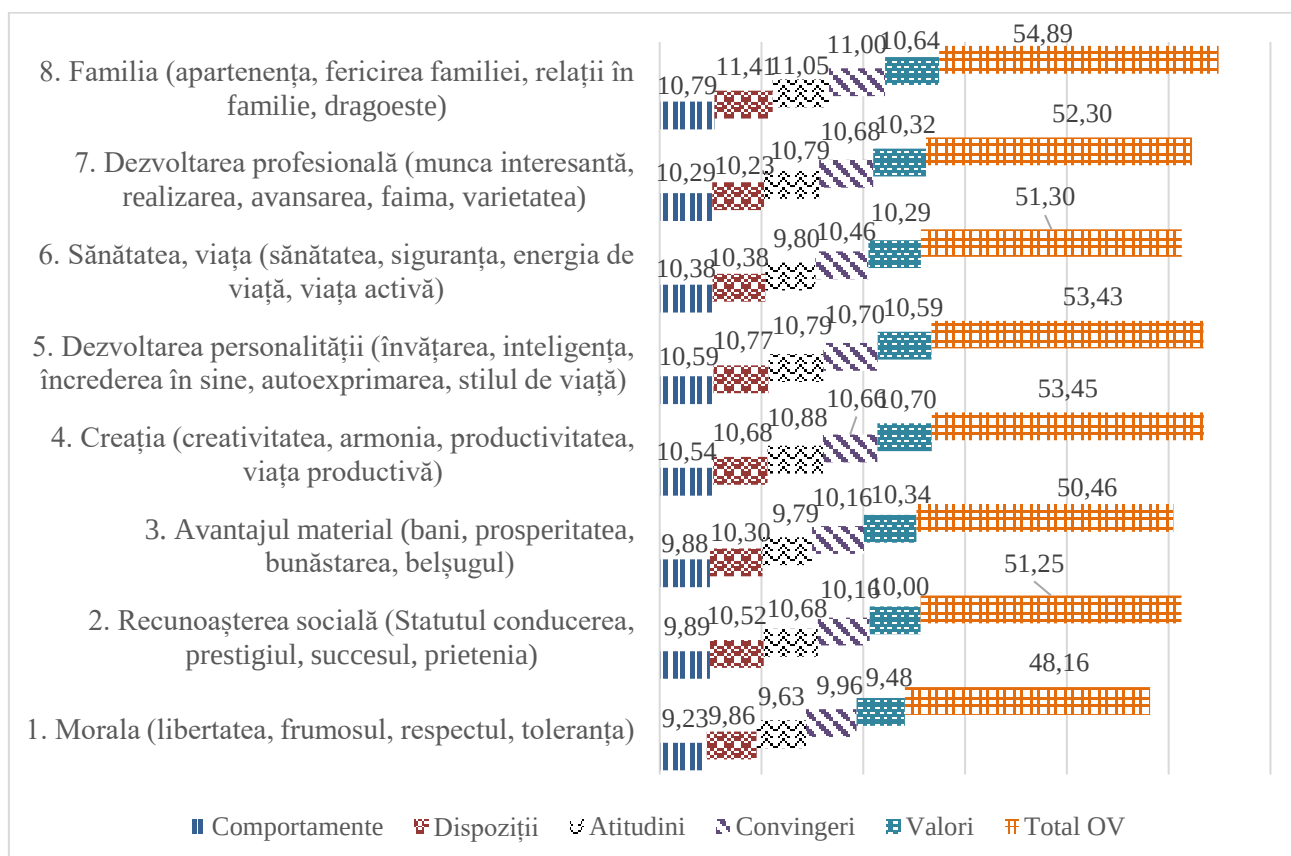


Fig. 5.2. Date experimentale privind OV la adolescenții grupului de control la etapa de constatare (CEOV, p. c.)

Pentru comparație, figura 5.2 reflectă datele studiului experimental al OV la subiecții din grupul de control (etapa de constatare). Rezultatele prezentate în figură reflectă omogenitatea

datelor adolescenților din grupul de control cu mici diferențe la indicii componentelor structurale ale OV. Scoruri mai înalte observăm la următoarele OV: *familia* (54,89 p. c.), *dezvoltarea personalității* (53,43 p. c.), *creația* (53,45 p. c.). Indicii puțin mai scăzuți sunt identificați la *dezvoltarea profesională* (52,30 p. c.), *sănătate/ viață* (51,30 p. c.), *recunoașterea socială* (51,25 p. c.). Cele mai scăzute rezultate constatăm la variabila *morală* (48,16 p. c.).

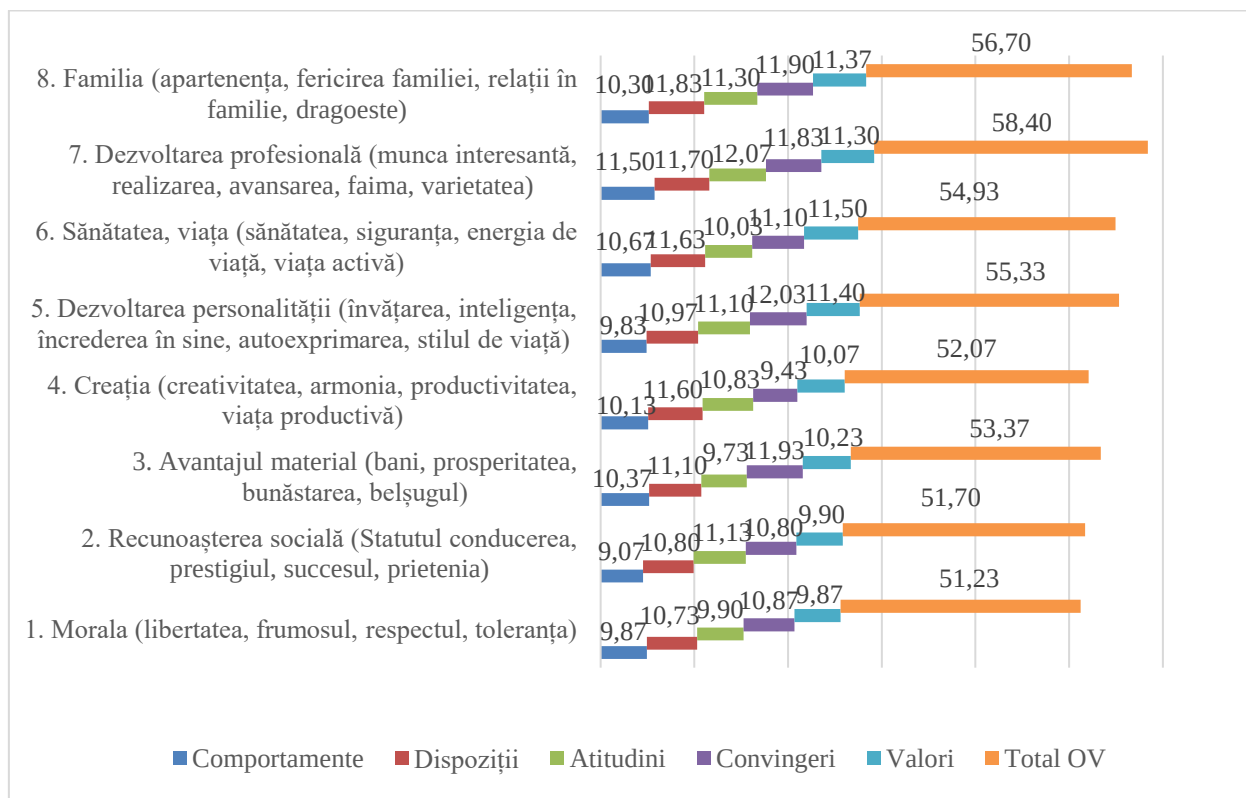


Fig. 5.3. Date experimentale privind OV la tinerii grupului experimental (etapa de constatare, CEOV, p. c.)

Analiza datelor tinerilor grupului experimental (Figura 5.3.) ne permite să examinăm fiecare componentă structurală a OV și să determinăm care din acestea se manifestă pregnant, care sunt doar la nivel teoretic și nu sunt dominante pentru identificarea personalității și manifestările subiecților. De exemplu, OV *avantajul material* constituie 53,37 p. La nivel de apreciere a valorii *bani*, *belșug*, *prosperitate* se constată scorul cel mai scăzut (10,23 p. c.), manifestările comportamentale fiind evaluate cu un punctaj minim (10,37 p. c.). În schimb atitudinile față de *avantajele materiale* (9,73), *trăirile afective*, *dispozițiile* (11,00 p. c.) și convingerile referitoare la *bunăstare* (11,93 p. c.) sunt dominante în manifestările subiecților experimentali. Concluzia ar fi: OV *avantajul material* nu este una dominantă în sistemul de valori, deși convingerile și atitudinile indică asupra posibilei modificări în viitor orientate pe direcția materialului.

Rezultatele obținute ne permit să ierarhizăm datele OV și să determinăm piramida OV ale tinerilor cu evidențierea OV fundamentale care participă în procesul de formare/ desăvârșire a personalității și constituie dominantele principale în circumstanțele actuale (Figura 5.4.).

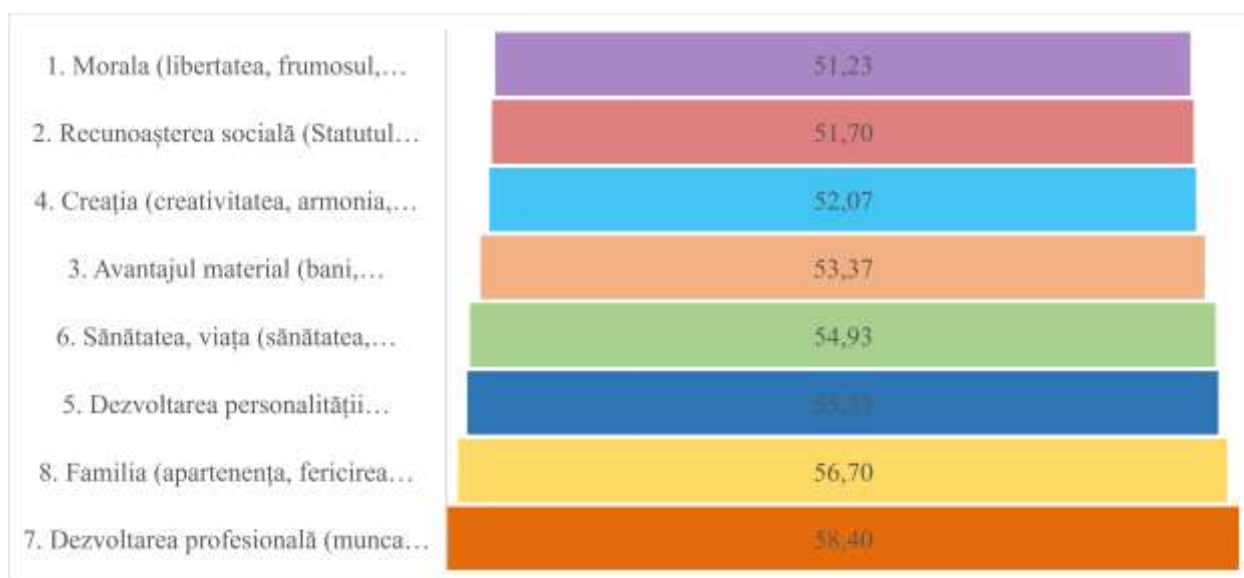


Fig. 5.4. Ierarhizarea indicatorilor OV ale tinerilor grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, p. c.)

În figura 5.4 sunt reliefate OV dominante conform ansamblului de componente studiate. Astfel, pe primul loc se află *dezvoltarea profesională*, ceea ce poate fi explicat prin faptul că, la moment, tinerii din universitate au ca prioritate finalizarea studiilor și, respectiv, creșterea profesională. Pe locul doi se plasează *dezvoltarea personalității*, în corelație cu OV precedentă. Pe al treilea loc se situează *sănătatea*, fiind una din cele principale, luând în considerație și situația pandemică prin care au trecut acești tinerii în anul 2020.

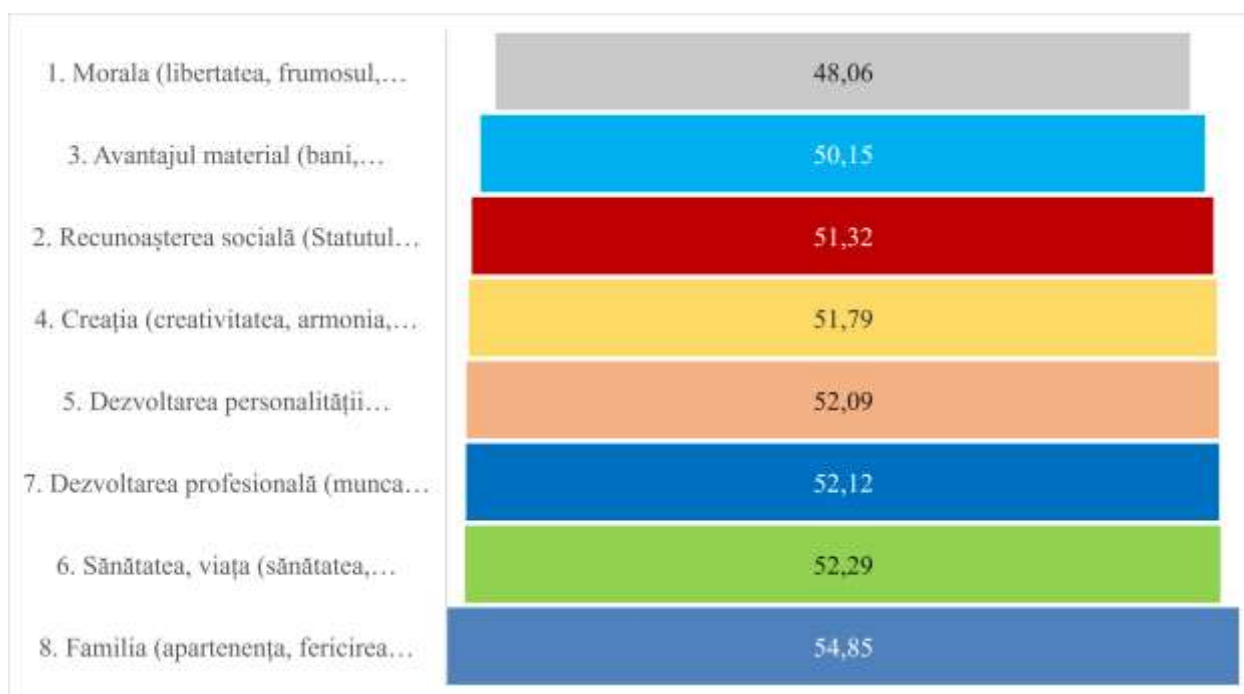


Fig. 5.5. Ierarhizarea indicatorilor OV ale adolescenților grupului experimental la etapa de constatare (CEOV, puncte)

În continuare, este interesant să analizăm corelarea rezultatelor evaluării valorilor cu manifestările OV în ansamblu. Uneori subiecții nu fac deosebire între ceea ce este *de facto* și ceea ce ar trebui să fie. În figura 5.5. observăm o altă organizare a valorilor comparativ cu cea a OV. Valoarea de primă importanță este *sănătate*, urmează *familia*, apoi *dezvoltarea profesională și personală*. Valorile ce țin de *recunoașterea socială* sunt pe ultimul plan în piramida orientărilor valorice.

Prin urmare, prezentăm datele OV ale tinerilor din grupul de control la etapa de constatare (Figura 5.6.).

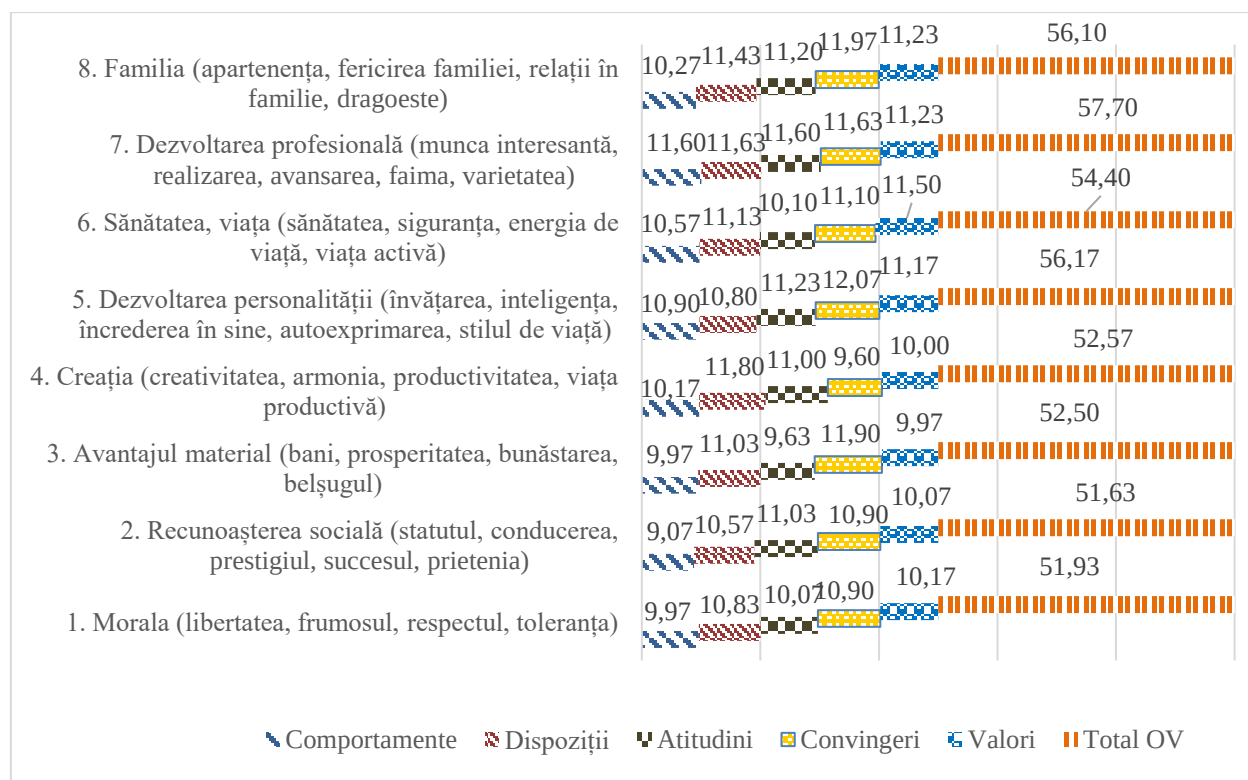


Fig. 5.6. Indicii OV ale tinerilor grupului de control la etapa de constatare (CEOV, puncte)

Analizând rezultatele, constatăm punctajul cel mai înalt la OV: *dezvoltarea personalității* (53,83 p. c.), *creația* (53,43 p. c.). Cel mai scăzut indice detectăm la OV *recunoașterea socială* (51,87 p. c.).

În acest context menționăm unele rezultate referitoare la studiul valorilor realizat de cercetătorii din Rusia (Н. Г. Шестирикова, 2020) [apud 29] care au determinat rating-ul următoarelor valori: fericire, dragoste, libertate, familie, demnitate, autoperfecționare, sănătate, cinste, autorealizare, bani, carieră, frumusețe, altruism. În Republica Moldova, un atare studiu privind formarea stilului existențial la adolescenți a realizat A. Bețivu [29], în care prezintă următoarea ierarhizare a valorilor: libertate, autorealizare, rezistență, responsabilitate, autonomie, disciplină, originalitate, umor, demnitate, optimism.

5.3. Demersul pedagogic de formare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri

Literatura din domeniul pedagogiei, psihologiei, documentele de politici educaționale, rezultatele obținute la determinarea și evaluarea componentelor structurale ale orientărilor valorice, precum și raportul dintre acestea la adolescenți și tineri (prezentate în Capitolul 2) ne-au condus la elaborarea *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* (DPEAPFOV) (Figura 5.7.).

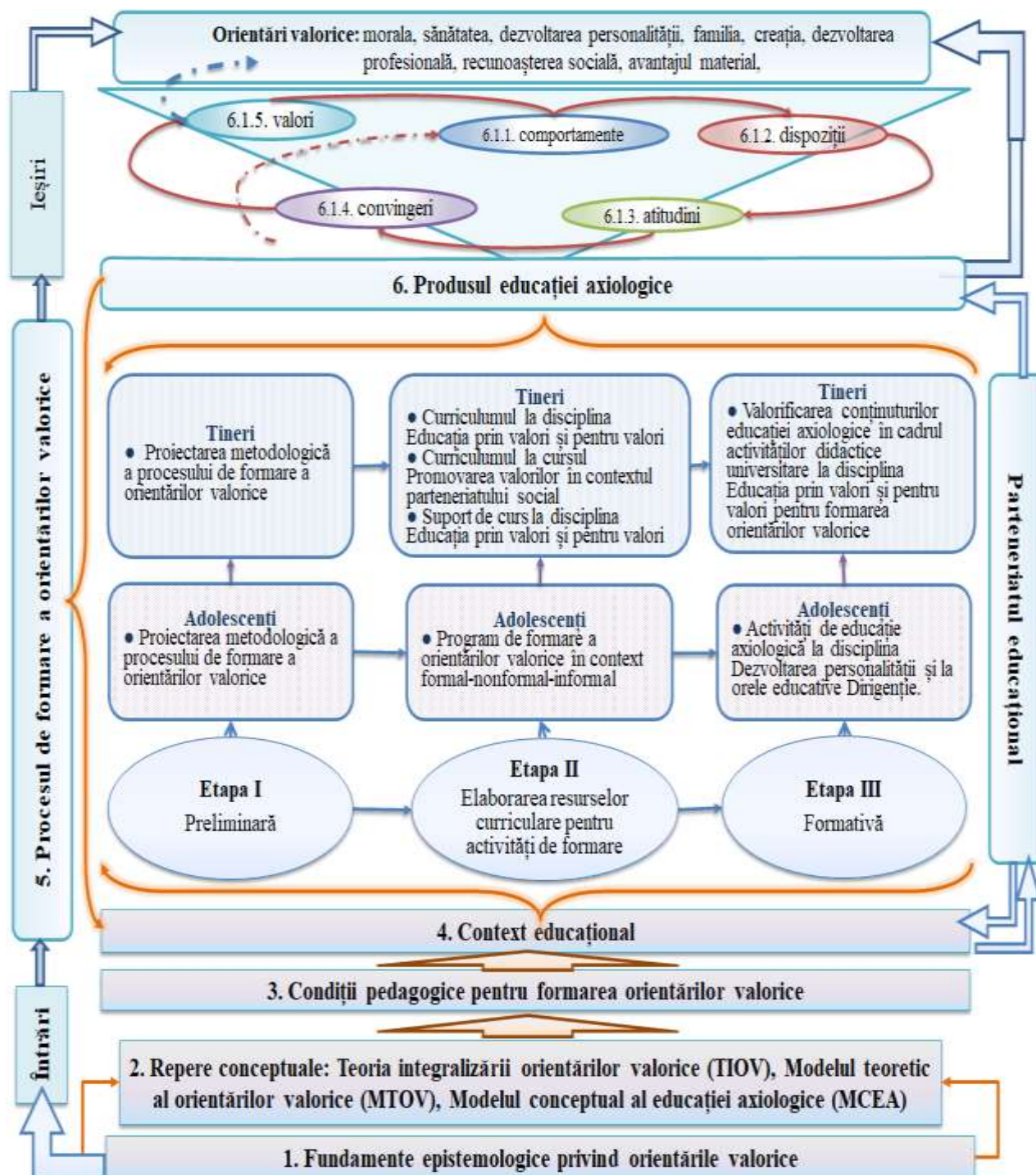


Fig. 5.7. Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri (DPEAPFOV) [10]

În fundamentarea *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* au fost luate în considerație și valorificate diverse poziții teoretico-științifice care au fost prezentate în subcapitolele precedente, în special, reperele conceptuale create în cercetare și descrise în capitolul 3.

Scopul *Demersului pedagogic* vizează formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri care se referă la ansamblul de conținuturi instituit din comportamente, afectivitate, atitudini, convingeri și valori. Vârsta adolescenței este considerată una decisivă și sensibilă pentru formarea axiologică a personalității. Este o perioadă de dezvoltare a numeroși algoritmi ai activității intelectuale, de transformări evidente în sfera afectivității, sfera senzorial-perceptivă, care sunt decisive și pentru învățarea socială, absorbția culturală, proiectarea profesională și personală.

Determinarea componentelor orientărilor valorice ale personalității și analiza conținuturilor acestora, studierea practicilor educaționale actual existente, examinarea directivelor din cadrul documentelor de politici educaționale au permis reliefarea principiilor relevante pentru formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri evocate în cadrul teoriilor umaniste, constructiviste și cognitiviste. Respectarea principiilor ce reprezintă paradigmele umaniste, cognitiviste, constructiviste asigură progresul în dezvoltarea generală a adolescenților și tinerilor, implicit formarea orientărilor valorice în sistemul personalității.

Realizarea procesului de formare a orientărilor valorice la subiecți are loc în mediul educațional formal, nonformal și informal. N. Silistraru afirmă, că mediul educațional începe acolo unde are loc întâlnirea educatorului cu educabilul [180, pp. 58-62].

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, M. Bocoș [31] menționează că „mediul educațional este fundamental în crearea climatului psihosocial și a condițiilor pentru inter/relaționare și susținere reciprocă, producerea dialogului și a comunicării, favorizarea reflecției personale și colective, acceptarea și respectarea diferențelor dintre indivizi, transparența în comunicare, atitudinea empatică, respectarea eticii comunicaționale (a asculta activ și interactiv, a fi atent la intervențiile altora, a respecta opiniile altora, a valoriza o luare de cuvânt, a fi tolerant etc.), asigurarea unui echilibru între atmosfera competițională și cea cooperantă”.

Mediul este caracterizat de S. Cristea [71] ca un factor modelator ce permite „relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate formal (școala) și nonformal (activități extradidactice, activități extrașcolare)”.

L. Colceriu [64, pp. 7-13] nominalizează trei forme de influență educativă specifice mediului educațional: „*informal* (reprezintă totalitatea influențelor educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective și finalități explicite, care se exercită asupra individului), *formal* (reprezintă ansamblul acțiunilor sistematice și organizate, proiectate și desfășurate în instituții specializate, urmărind finalități explicite, cu scopul formării și dezvoltării

personalității umane) și *nonformal* (reprezintă ansamblul influențelor educative structurate și organizate într-un cadru instituționalizat și desfășurate în afara sistemului de învățământ)”.

N. Silistraru, G. Bostan [185] menționează că impactul mediului educațional asupra personalității copilului se produce prin intermediul condițiilor interne, iar influențele educative și experiența personală de viață interferează într-un mod specific, în cazul fiecărui individ în parte, efectele formative se vor obiectiva în personalități distincte, originale, unice și irepetabile. Valorile promovate sunt aceleași pentru o comunitate de copii. Raportarea la aceste valori, asimilarea lor și raportarea valorică la realitate poartă amprenta personalității modelate în procesul educațional. Totodată, prin mediul educațional se asigură procesul de socializare și culturalizare a ființei umane. În viziunea autorilor [185, p. 64]. apropierea copilului de cultură, integrarea culturii în viața actuală și viitoare a copilului încep de la cea mai fragedă vârstă și continuă toată viața. În familie, în instituțiile de învățământ general și în viața socială, copilul își însușește valorile culturale, le transformă în bunuri proprii, învață să-și rânduiască viața conform acestora.

Socializarea, conform poziției lui J. Piaget, B. Inhelder (1968), este un proces prin care individul, însușindu-și limba comunității și interiorizând norme, valori și modele de comportament, devine membru al acelei comunități. Aceasta se realizează prin influența hotărâtoare a familiei, a grădiniței, instituțiilor culturale, prin sistemul de practici și valori sociale din comunitățile date [apud 185, p. 65].

Implementarea principiilor nominalizate poate fi asigurată prin respectarea următoarelor condiții pedagogice:

- crearea climatului psihologic favorabil în cadrul contextelor educaționale pentru stimularea motivației, productivității, autoexprimării;
- implicarea adolescenților și tinerilor pentru proiectarea direcțiilor de perspectivă pentru dezvoltarea personală și profesională, planificarea și realizarea scopurilor;
- stimularea subiecților pentru autoevaluare în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare și implicarea resurselor cognitive (adaptarea către mediu, învățare din experiență, depășirea obstacolelor prin reflexive, gândirea critică) și noncognitive (prin afectivitate, comportamente, atitudini fiind determinate social, dezvoltate pe tot parcursul vieții și constituind baza pentru producerea valorii);
- stimularea pentru dezvoltarea intelectuală, realizarea, avansarea în contextele mediului educațional;
- evaluarea continuă a subiecților pentru înregistrarea progresului în formarea și dezvoltarea orientărilor valorice și componentelor constitutive ale acestora;
- provocarea subiecților în cadrul contextelor organizate pentru valorificarea conținuturilor personale, mobilizării și realizării scopurilor de prosperitate, bunăstare;

- crearea contextelor educaționale de confruntare, flexibilitate pentru elaborarea pozițiilor personale, interiorizării și personalizării valorilor din mediul social;
- organizarea contextelor benefice de manifestare a conținuturilor orientărilor valorice pentru cunoașterea, interiorizarea și conștientizarea amplitudinii valorilor.

Principiile evidențiate în cadrul paradigmelor studiate conțin aspecte tangențiale comune și constituie un set eficient pentru formarea orientărilor valorice prin respectarea condițiilor și strategiilor în cel mai eficient mod posibil, care se transpun prin mecanismele elaborate de formare a orientărilor valorice. Procesul de formare a orientărilor valorice se desfășoară în formă de spirală, implicând treptat pe parcursul ontogenezei toate componentele constitutive: comportament, afectivitate, atitudine, convingere, valoare. Fiecare perioadă de conturare a orientărilor valorice în decursul ontogenezei are specificul său și este influențată de particularitățile individuale, sociale, culturale și istorice. Procesul de interiorizare a valorilor are un caracter individualizat, exteriorizarea orientărilor valorice are deja caracter personalizat.

În conceptualizarea *Demersului pedagogic (DPEAPFOV) de formare a orientărilor valorice în contextul educației axiologice* ne-am axat pe teoria dinamicii formării valorilor umane în formă de spirală elaborată de Clare W. Graves, asociată cu piramida lui A. Maslow. În viziunea lui C.W. Graves [apud 237, pp. 68-69], natura ființei umane reprezintă un sistem deschis care se află în continuă evoluție. Prin cercetările realizate, savantul a menționat, că sistemul uman are loc prin salturi cuantice de la o stare staționară la alta și a considerat că psihologia ființei umane mature constituie un proces emergent ce oscilează în spirală, este „marcat de subordonarea progresivă a sistemelor de comportament mai vechi, de ordin inferior, către sisteme mai noi, de ordin superior, ca schimbare de probleme existențiale ale omului” [ibidem]. Așadar, pe măsură ce condițiile existenței se modifică, ființa umană manifestă tendințe către schimbare, care se desfășoară succesiv, prin deplasare de la o etapă la altă, atingând stări de echilibru dinamic. Concentrându-se pe o stare/ nivel de existență, subiecții, respectiv, exprimă: sentimentele, motivațiile, etica, valorile, activitatea neurologică, sistemele de învățare, sistemele de credință, concepțiile de management, viziunea asupra lumii etc. Subiectul poate schimba niveluri de existență spre cele mai complexe dacă condițiile de existență se modifică. C. Graves [idem] este de părerea că o persoană poate să se oprească la un anumit nivel. Într-o anumită situație problematică, subiectul va recurge la unul sau la altul dintre sistemele de *coping* disponibile.

Don Beck și Chris Cowan în colaborare cu C. Graves (1996) [idem], au descris esența *Teoriei Dinamicii în Spirală (Spiral Dynamics)*, oferind un număr de exemple. A. Butters [237, p.68], analizând istoricul dezvoltării Teoriei Dinamicii în Spirală, menționează că spiralele reflectă natura gândirii, uneori revenind la același nivel, dar, în cele din urmă, progresează. Fiind

„expansivă, deschisă, continuă și dinamică”, spirala este un model ce reprezintă atât vizual, cât și funcțional evoluția conștiinței.

Orientările valorice, integrate în sisteme consistente de valori, nu se schimbă ușor. Oricare modificare presupune transformări esențiale ale scării preferințelor, reflectate în comportament, atitudini, convingeri. Atitudinile sunt, din acest punct de vedere, mai versatile și mai emoțional saturate, opiniile sunt mai fluctuante, întrucât se bazează pe o orientare afectivă și cognitivă limitată de context. Schimbarea acestora poate fi influențată prin cunoașterea suplimentară a obiectului la care se referă, ceea ce determină reevaluarea acestuia prin prisma conținuturilor sistemelor de valori, menținute relativ constant, dar și prin raportare la informații suplimentare acumulate cu referire la obiectul în cauză.

Formarea orientărilor valorice se desfășoară treptat, are loc în fiecare perioadă de vârstă, dar conturarea definitivă se realizează la vârsta tinereții. Constituirea valorilor începe prin interiorizarea comportamentelor manifestate de alte persoane în cadrul grupurilor, diverselor evenimente în mediul social. Comportamentele sunt preluate de copii, observate, imitate, interiorizate în baza aprobării sau dezaprobării adulților, prin urmare, interiorizate grație procesului de socializare și, pe parcurs, fiind în continuu modelate, sunt elaborate viziuni personale la nivel afectiv, cognitiv, psihomotor, după – stopate sau exteriorizate, dând o altă continuitate.

Dacă comportamentele exteriorizate sunt acceptate de membrii mediului social din care face parte subiectul, experimentarea acestora continuă și constituie temelie pentru dezvoltarea unor atitudini și convingeri. Acestea se formează în baza experiențelor și cunoștințelor acumulate din copilărie și pe parcursul vieții, formând în paralel atitudini care relaționează cu convingeri și se manifestă în varii situații. Conținuturile și modelațiile noi conduc la crearea de noi vectori în conturarea spiralată a valorilor. Ca finalitate, aceste comportamente, atitudini, convingeri duc la formarea și dezvoltarea treptată a valorilor în cadrul personalității. Conturarea valorilor din perspectiva verticalității și lateralității conținuturilor acestora depinde de cunoștințele, experiențele și trăirile afective percepute și experimentate de personalitate. După formarea valorilor în structura personalității, acțiunea ierarhizării și a influenței asupra exteriorizării atitudinilor, convingerilor și comportamentelor deja este inversă: sub egida valorilor sunt manifestate convingerile, atitudinile, trăirile afective și comportamentele.

Implementarea *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* a fost proiectată pentru trei etape.

Etapa I. Preliminară se axează pe datele obținute în urma realizării unor evaluări prin intermediul observațiilor, discuțiilor, aplicării chestionarului CEOV. Proiectarea metodologică se axează pe analiza rezultatelor inițiale ale orientărilor valorice, particularitățile de vârstă ale adolescenților și tinerilor, contextul educațional în care se află subiecții și în care urmează a fi

realizat procesul de formare a OV. Formarea personalității are loc în mediul social, în context educațional, reprezentat de familie, școală, organizații culturale (profesionale, etnice, religioase, mass-media, comunitate etc., care „crează climate de apartenență și influențează formarea individului ca personalitate, sintalitatea (personalizarea) grupurilor” [99, p. 33], asigurând dezvoltarea bio-psiho-socio-culturală. Adolescenții și tinerii sunt asigurați în cadrul familiei de securitate materială, morală, psihică, necesare pentru formarea și dezvoltarea biopsihică, de structurare intelectuală, afectivă și volitivă, se inițiază și se desfășoară procesul de identitate personală, confruntarea cu problemele vieții. Familia constituie mediul trăirii reușitelor, succeselor, dar și al eșecurilor. Cele expuse subliniază ideea, că familia influențează asupra evoluției atât generale, cât și axiologice a personalității. Evident, că nu putem exclude rolul grupurilor informale ce influențează constant, uneori decisiv asupra viziunilor, deciziilor ființei umane. Acest fapt semnalează prioritatea cooperării și colaborării instituțiilor de învățământ cu familiile, formând un parteneriat cât mai eficient. În acest sens, este obligatorie asigurarea unui mediu favorabil pentru toți cei care participă în procesul educației axiologice și este necesar de a atrage atenția la factorii nominalizați în proiectarea metodologică a acțiunilor.

Etapa II. Elaborarea resurselor curriculare pentru activitățile de formare a presupus determinarea strategiilor și conținuturilor orientate pe direcția stimulării procesului de formare a componentelor OV ale adolescenților și tinerilor, a modalităților de provocare a potențialului în sensul unor reflecții, a evaluării oportunităților, a luării deciziilor, a exersării imaginației și creativității, astfel, încât subiecții să fie integrați activ și creativ în procesul de formare și dezvoltare a trăsăturilor dezirabile de caracter în context educațional.

Resursele teoretice și conceptuale (teoriile referitoare la OV, Teoria integralizării orientărilor valorice, Modelul teoretic al orientărilor valorice și Modelul conceptual al educației axiologice,) au fost integrate în resursele curriculare elaborate și valorificate în contextul asigurării integrității, consecutivității și continuității formării orientărilor valorice la adolescenți (15-17 ani) și tineri (20-35 de ani), prin convergența acțiunilor conjugate ale educației formale-nonformale-informale (elaborarea curriculumului la disciplina *Educația prin valori și pentru valori* (Anexa 11), suportului de curs *Educația prin valori și pentru valori* (Anexa 13) [13], a monografiei *Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor* (Anexa 14) [22]), cât și prin formarea cadrelor didactice la cursuri de formare profesională continuă (Modulul Psihopedagogic, curriculumul la cursul *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social*, Anexa 12). Pentru cadrele didactice au fost elaborate modele de proiecte ale activităților educative pentru adolescenți la disciplina *Dezvoltarea personală, Dirigenție*; orientările valorice au fost incluse ca unități de conținut la curriculumul *Dirigenție, Dezvoltarea personală*. Procesul de formare profesională a tinerilor (masteranzi) s-a realizat la disciplina *Educația prin valori și pentru*

valori (a fost elaborat curriculumul, suportul de curs, orientările valorice au constituit partea relevantă a conținutului), a fost elaborat suportul de curs *Educația prin valori și pentru valori*.

Etapa III. Formativă se referă la realizarea procesului de formare a orientărilor valorice și la implementarea conținuturilor proiectate pentru grupul experimental de studenți ai ciclului II, masteranzi și în cadrul orelor la cursurile de formare profesională continuă. Demersul pedagogic (Figura 5.7.) propus constituie baza pentru elaborarea resurselor curriculare pentru formarea profesională a tinerilor și a cadrelor didactice în cadrul programelor formative axate pe dezvoltarea OV la adolescenți.

Metodologia formării OV la adolescenți și tineri a fost proiectată prin diverse activități educaționale axate pe educația axiologică cu scopul formării OV prin intermediul dezvoltării conținuturilor structurale conform indicatorilor OV, elaborați în baza criteriilor ce constituie ansamblul OV determinate și evaluate în cercetare.

5.4. Dinamica formării experimentale a orientărilor valorice la adolescenți

În experimentul pedagogic, la etapa formativă au fost implicați 90 adolescenți (34 au constituit grupul experimental, 56 – grupul de control) cu limita de vârstă 15-17 ani (cl. X-XI). Experimentul formativ a fost realizat pe parcursul anului școlar 2020-2021.

Scopul experimentului de formare a vizat elaborarea și validarea Programului de formare a orientărilor valorice la adolescenți din învățământul general. Obiectivele experimentului formativ au vizat elaborarea și validarea Programului de formare a orientărilor valorice la adolescenți din învățământul general. În procesul de realizare a obiectivelor experimentului pedagogic, la etapa formativă au fost luate în considerație particularitățile de vârstă ale subiecților – adolescenți, s-a respectat principiul organizării sistematice a activităților formative.

Activitățile formative au fost elaborate și desfășurate în baza principiilor pedagogice:

- 1) evidența particularităților psihologice individuale și de vârstă;
- 2) accesibilitatea obiectivelor și conținutului pentru subiecți;
- 3) estimarea experienței adolescentului, orientarea la „zona proximală a dezvoltării psihice”;
- 4) principiul „optimismului psihologic”, a acțiunii formative în sensul consolidării pozitive (consolidarea succesului, transformarea nereușitelor în motiv pentru învățarea în continuare);
- 5) principiul stimei față de personalitatea adolescentului;
- 6) crearea atmosferei emoționale favorabile;
- 7) asigurarea comunicării permanente cu membrii grupului, combinarea formelor individuale și de grup;
- 8) valorificarea potențialului formativ al activităților practice, exercițiului;

9) schimb sistematic de rezultate și procedee intelectuale între colegi, ceea ce asigură o îmbogățire esențială, reciprocă a tuturor participanților cu diverse tactici și strategii.

Pe parcursul realizării experimentului formativ am respectat un șir de cerințe științifice față de activitatea moderatorului, orientată spre dezvoltarea particularităților individual-psihologice ale participanților la activitățile formative, realizate în scopuri experimentale:

- excluderea posibilităților de influență negativă;
- instaurarea relațiilor de cooperare în grup și între moderator și participanți;
- participarea voluntară, bazată pe interes și dorința proprie a subiectului;
- crearea atmosferei de lucru confortabile, plăcute;
- acceptarea rezultatelor și viziunii/ opiniei subiectului;
- respectarea standardelor formative ale moderatorului.

În scopul validării *Demersului pedagogic*, a fost elaborat Programul de formare a orientărilor valorice la adolescenți constituit din 8 compartimente, fiecare axat pe formarea OV, racordate la *Curriculumul Național* și la tendințele educaționale la nivel național și internațional (*morală, recunoașterea socială, avantajul material, creația, dezvoltarea personalității, sănătatea, dezvoltarea profesională, familia*). Fiecare compartiment a fost proiectat prin 5 ședințe (Anexa 10), care pot fi aplicate prin utilizarea unor elemente din cadrul acestora în contextul lecției de *Dezvoltarea personală, Dirigenție* și în afara orelor, ca activitate extrașcolară, prin organizarea unor ședințe individuale sau de grup cu durata de până la 45 minute.

În instituțiile de învățământ general, procesul de formare a personalității se realizează din mai multe perspective, una dintre care se referă la pregătirea viitoarei generații pentru viața socială. Demersul de informare este realizat prin racordarea la problematica specifică procesului educațional. Este de menționat și tendința sistemului educațional de a încorpora în strategii, conținuturi tendințelor inovaționale și de transfer tehnologic.

Reieșind din faptul, că procesul de învățământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ, M. Ionescu și M. Bocoș propun o definiție generică, recurgând la o manieră educativă și, într-o anumită măsură, declarativă: „procesul de învățământ reprezintă activitatea complexă, desfășurată în mod organizat și sistemic profesori cu elevii în școală, activitate, grație căreia elevii sunt înzestrați cu un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, achiziții intelectuale și motrice, pe baza cărora ei dobândesc cunoașterea științifică a realității, își formează concepția despre lume, convingerile morale, trăsăturile de caracter, precum și aptitudinile de cunoaștere, de cercetare și creație” [111, p. 55]. Activitatea educativă este organizată pentru studierea diferitelor obiecte fiind orientată spre asimilarea unui sistem de valori specificat în documentele curriculare oficiale (planuri de învățământ, programe, manuale școlare etc.).

„Cadrul de referință al Curriculumului Național reprezintă documentul ce definește fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice ale politicilor curriculare pentru învățământul general care se încadrează în realizarea demersului prioritar al Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova-2020” și prevede „modernizarea sistemului educațional pentru a răspunde nevoilor individuale ale tinerilor și cerințelor pieței de muncă”. „Cadrul de referință oferă filosofii, abordări strategii și instrumente de dezvoltare curriculară în condițiile specifice ale renovării învățământului general”. „Dezvoltarea Curriculumului Național poate fi eficientă dacă ține cont de: provocările lumii contemporane (globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.); contextul național (criza social-politică, criza economică, criza demografică etc.) și starea curriculumului actual (gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității în cadrul curricular” etc. [335, p. 5]. Conținuturile și finalitățile documentului rezultă din realitățile internaționale și naționale.

Standardele educaționale evocă „crearea condițiilor de asigurare a necesităților cetățenilor vizând calitatea învățământului în conformitate cu posibilitățile și cerințele elevilor, crearea condițiilor de dezvoltare valorică a personalității, stimularea și consolidarea sănătății elevilor, integrarea sistemului educațional din Republica Moldova în spațiul educațional al comunității europene”, „dar și constituie un reper pentru autorii de curricula și manuale” [337].

În acord cu schimbările impuse de documentele de politici educaționale, s-a modificat și planul-cadru, prin introducerea a unei noi arii curriculare (*Consiliere și dezvoltare personală*) și a unei discipline școlare (*Dezvoltarea personală*).

„Curriculumul național la disciplina obligatorie *Dezvoltare personală* pentru clasele X-XII, aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală* este fundamentat de principiile: axiologic; principiul abordării sistemice și al dezvoltării graduale a competentelor; principiul învățării centrate pe subiect, aflat în relație cu mediul său de viață: principiul valorificării responsabile și productive a parteneriatului profesor-elev-familie-comunitate, principiul motivației optime și implicării active, principiul creării unui mediu favorabil educației de calitate, principiul respectării autonomiei și libertății individuale [345, p. 7].

Conținuturile orientărilor valorice, identificate în cadrul acestui studiu ca fiind unele de perspectivă, dezvoltate prin poziționare teoretico-metodologică, sunt raportate la Curriculumul Național, disciplina *Dezvoltarea personală* (DP) și nominalizate în finalitățile educaționale, competențele de care au nevoie adolescenții „pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independență, pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, pentru a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltare personală pe parcursul întregii vieți” [345].

În urma analizei documentului normativ, deducem că unitățile de conținut sunt orientate spre formarea orientărilor valorice a adolescenților [345, p.5] (competențe specifice) (Tabelul 5.4.).

Tabelul 5.4. Obiectivele Programului formativ pentru dezvoltarea orientărilor valorice ale adolescenților racordate la modulele disciplinei Dezvoltarea personală

Modulele disciplinei DP	Competențe specifice disciplinei DP	Obiectivele Programului de formare a OV
Identitatea personală și relaționarea armonioasă	Valorificarea identității personale în relaționarea armonioasă cu familia și comunitatea, prin autoevaluarea critică și selectivă a sinelui și a resurselor sociale;	formarea identității personale prin dezvoltarea ciclică a orientărilor valorice în relații armonioase cu actanții educaționali, membrii familiei, comunității
Asigurarea calității	Manifestarea unui comportament pro-activ, axat pe integritate și gestionare eficientă a resurselor, orientat spre sporirea calității vieții;	dezvoltarea și manifestarea comportamentelor, atitudinilor prosociale, derivate din valorile de bunăstare, prosperitate, orientate spre sporirea calității vieții
Modul de viață sănătos	Adoptarea unui mod de viață activ, în vederea protecției sănătății proprii și a celor din jur, prin asumarea responsabilă a consecințelor deciziilor luate;	dezvoltarea și manifestarea comportamentelor, atitudinilor prosociale, derivate din valorile de bunăstare, prosperitate, orientate spre sporirea calității vieții
Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial	Proiectarea responsabilă a carierei prin valorificarea potențialului individual și a oportunităților pieței muncii;	proiectarea direcțiilor de interes profesional și carieră prin asumarea responsabilității în valorificarea propriului potențial și a oportunităților pieței muncii
Securitatea personală	Manifestarea comportamentului constructiv și responsabil în acțiuni de protecție personală și protecție a celor din jur, axat pe cunoștințe acumulate și atitudini social pozitive.	formarea și manifestarea comportamentului securizant, atitudinilor responsabile, constructive, convingerilor determinate în vederea sănătății personale și protecției celor din jur

Adolescenții sunt familiarizați și implicați în discuții despre OV, în activități de evaluare a OV personale, în reflecții asupra rezultatelor obținute, sunt incluși în diverse forme de organizare a activităților pentru dezvoltarea OV etc.

Conform recomandărilor Curriculumului Național la disciplina *Dezvoltarea personală*, în cadrul activităților realizate cu adolescenții au fost proiectate conținuturi pentru „învățarea prin reflecții asupra problemelor reale din viață; implicarea elevilor în activități concrete, orientate spre rezolvarea problemelor personale, interpersonale și a celor din comunitate” [345, p. 6]. Luând în considerație rezultatele evaluărilor anterior realizate, am încercat să valorificăm potențialul

adolescenților specific vârstei și am pus accentul „pe conturarea sistemului de atitudini și valori, formarea cărora, în perioada adolescenței, are o mare influență asupra parcursului de viață adultă” [338, p. 6].

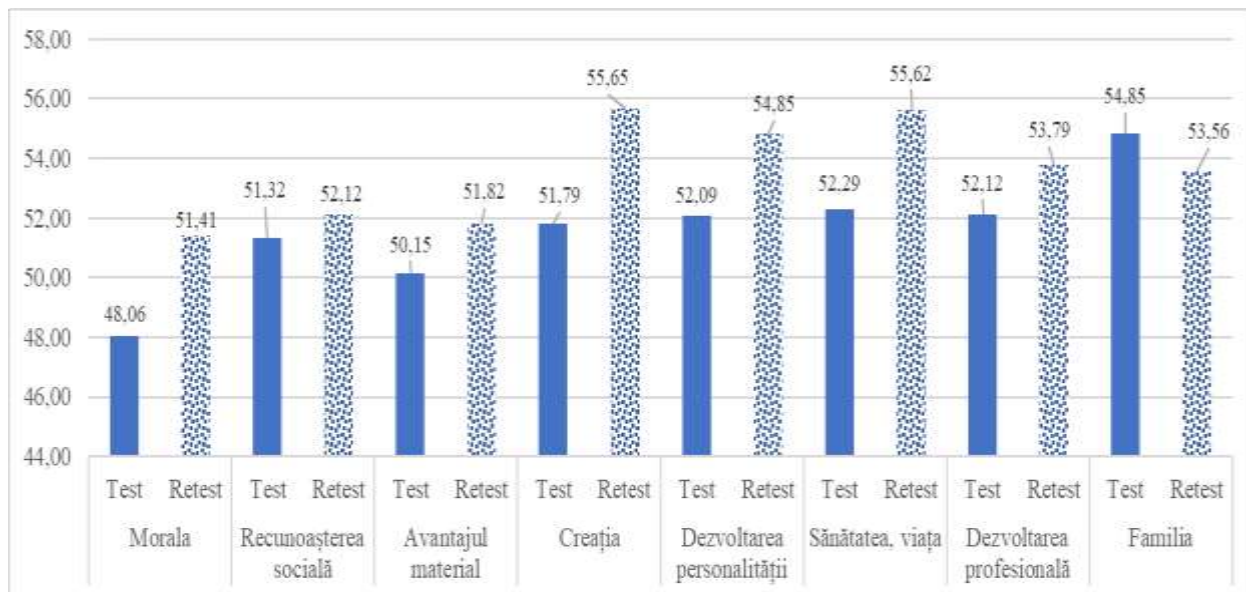


Fig. 5.8. Date experimentale comparate privind formarea OV la adolescenții grupului experimental în faze test-retest (CEOV, puncte)

În urma realizării Programului formativ a fost aplicat repetat CEOV, scopul căreia a fost evaluarea OV ale adolescenților din grupul experimental și de control pentru determinarea semnificației diferențelor fazei test-retest, ceea ce permite validarea Programului elaborat.

Tabelul 5.5. Indicii componentelor structurale ale OV ale adolescenților grupului experimental în fazele test-retest

OV	Faza	Comportamente	Dispoziții	Atitudini	Convingeri	Valori
1. Morala	Test	9,06	10,32	9,76	9,91	9,00
	Retest	10,12	10,47	10,26	10,47	10,09
2. Recunoașterea socială	Test	9,74	10,82	11,00	10,12	9,65
	Retest	10,18	10,65	11,03	10,29	9,97
3. Avantajul material	Test	9,38	10,65	10,44	9,94	9,74
	Retest	10,18	10,44	10,44	10,26	10,50
4. Creația	Test	10,18	10,53	11,03	10,03	10,03
	Retest	11,12	11,29	11,41	11,03	10,79
5. Dezvoltarea personalității	Test	10,21	10,82	10,12	10,62	10,32
	Retest	10,94	11,09	10,56	11,50	10,76
6. Sănătatea, viața	Test	10,21	10,85	9,76	11,09	10,38
	Retest	10,71	11,29	10,44	11,94	11,24
7. Dezvoltarea profesională	Test	10,09	10,79	10,29	10,62	10,32
	Retest	10,68	10,59	10,59	11,15	10,79
8. Familia	Test	10,62	11,35	10,88	11,03	10,97
	Retest	10,44	10,53	10,62	10,91	11,06

Evaluarea repetată a OV ale adolescenților în urma realizării programului formativ a demonstrat creșterea indicilor aproape la toate componentele structurale ale OV, ceea ce determină eficacitatea programului elaborat pentru subiecți în baza Demersului pedagogic (figura 5.7.). O creștere nesemnificativă (de + 0,80 p.c.) constatăm la variabila *recunoașterea socială*, în celelalte cazuri sunt observate modificări mai considerabile: *creația* (+3,86 p. c.); *sănătate* (+3,33 p. c.); *dezvoltarea personalității* (+2,76 p. c.). Modificările obținute se confirmă nu doar prin direcția intereselor specifică subiecților de această vârstă, dar și prin anumite circumstanțe desfășurate în societate în spectru larg.

Diferențele datelor eșantioanelor-pereche în faze test-retest a fost confirmată prin rezultatele t obținute în urma aplicării testului *Student*. Rezultatele t Student sunt semnificative (Anexa 9, Tabelul 9.2.3.) în cazul variabilelor: *morală* ($t_{(34)} = -8,330$, $p < 0,001$); *avantajul material* ($t_{(34)} = -3,203$, $p = 0,003$); *creația* ($t_{(34)} = -5,669$, $p < 0,001$); *dezvoltarea personalității* ($t_{(34)} = -5,209$, $p < 0,001$); *sănătate* ($t_{(34)} = -6,499$, $p < 0,001$); *dezvoltarea profesională* ($t_{(34)} = -6,499$, $p = 0,001$).

Analizând datele statistice obținute, per ansamblu, pe OV ale adolescenților, am examinat și rezultatele pentru fiecare element constitutiv al OV. Prin urmare, am constatat modificări semnificative la componentele: *comportamente* și *atitudini ale* subiecților. Schimbări nesemnificative au fost constatate la componentele *dispoziții* și *valori*.

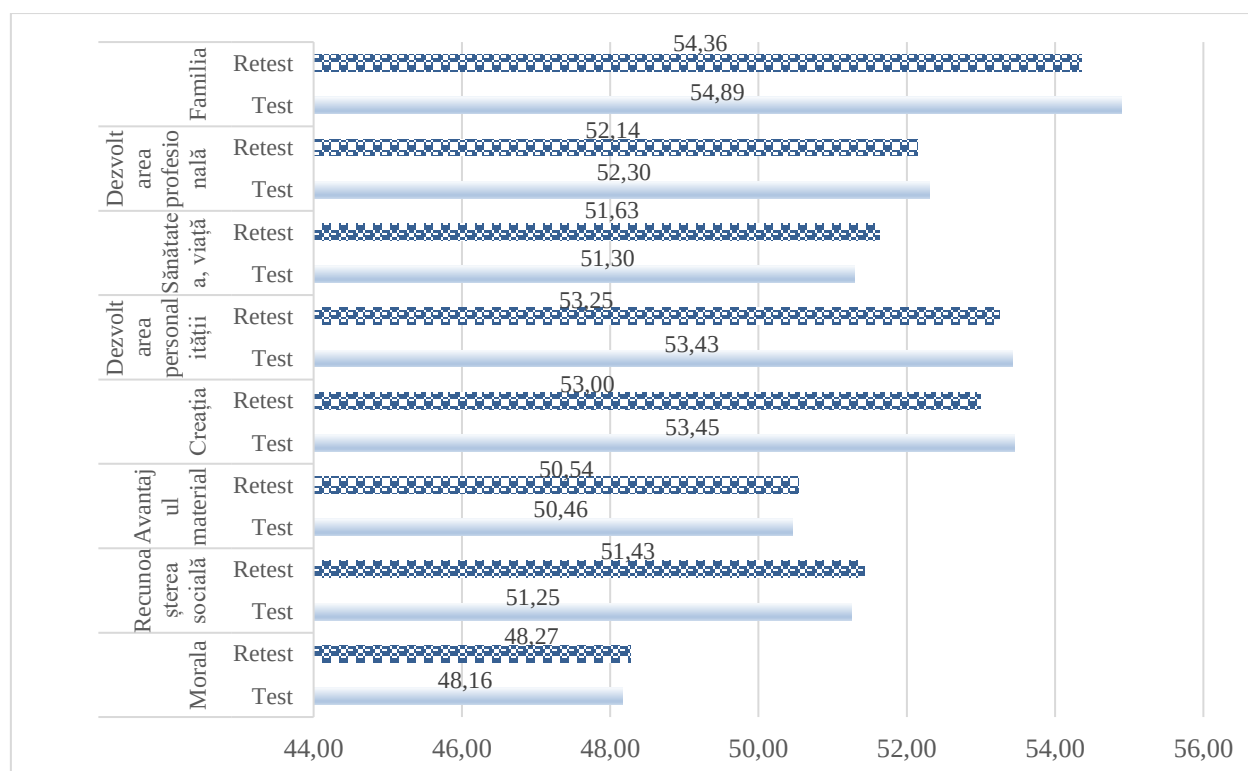


Fig. 5.9. Date comparate privind formarea OV la adolescenții grupului de control în fazele test-retest (CEOV, puncte)

La etapa de control au participat și subiecții grupului de control. Analizând figura 5.9. detectăm modificări neconsiderabile la variabilele studiate, identificăm și cele care puțin au scăzut

(*creația* (53,00 p. c.), *familia*, 54,36 p. c.). Schimbări nesemnificative au fost confirmate și prin intermediul calculelor statistice efectuate (Anexa 9, Tabelul 9.4.1.; 9.4.2.; 9.4.3.).

Totodată, constatăm și creșteri nesemnificative la unele variabile: *recunoașterea socială* (51,43 p. c.), *sănătate* (51,63 p. c.). Schimbări semnificative constatăm doar la variabila *sănătate* ($t(56)=-3,484$, $p=0,001$), ceea ce poate fi explicat prin situația pandemică anunțată în țară în perioada 2020-2021. Aici semnalăm impactul informațiilor transmise prin rețelele sociale, mass-media despre necesitatea respectării unor norme sanitare, distanței fizice etc. Respectarea măsurilor de sănătate publică și a instrucțiunilor a fost realizată de autoritățile locale, administrația instituțiilor de învățământ general și de învățământ superior.

Tabelul 5.6. Indicii componentelor structurale ale OV ale adolescenților grupului de control în fazele test-retest

OV	Faza	Comportamente	Dispoziții	Atitudini	Convingeri	Valori
1. Morala	Test	9,23	9,86	9,63	9,96	9,48
	Retest	9,29	9,84	9,82	9,86	9,46
2. Recunoașterea socială	Test	9,89	10,52	10,68	10,16	10,00
	Retest	10,02	10,50	10,70	10,21	10,00
3. Avantajul material	Test	9,88	10,30	9,79	10,16	10,34
	Retest	9,77	10,39	10,57	10,05	9,75
4. Creația	Test	10,54	10,68	10,88	10,66	10,70
	Retest	10,38	10,57	10,96	10,64	10,45
5. Dezvoltarea personalității	Test	10,59	10,77	10,79	10,70	10,59
	Retest	10,39	10,77	10,73	10,89	10,46
6. Sănătatea, viața	Test	10,38	10,38	9,80	10,46	10,29
	Retest	10,20	10,36	10,34	10,43	10,30
7. Dezvoltarea profesională	Test	10,29	10,23	10,79	10,68	10,32
	Retest	10,21	10,45	10,25	10,63	10,61
8. Familia	Test	10,79	11,41	11,05	11,00	10,64
	Retest	10,61	11,07	10,96	10,75	10,96

Ca și în cazul grupului experimental, au fost examinate datele componentelor structurale ale OV ale adolescenților din grupul de control, care au demonstrat modificări nesemnificative în cazul majorității variabilelor, cu excepția variabilei *sănătate* și *familie*, confirmate și prin datele testului t-Student pentru compararea a două eșantioane perechi (Anexa 9, Tabelele 9.4.1. – 9.4.3.).

Analiza datelor experimentale ale adolescenților din grupele experimentală și de control obținute la faza retest (Figura 5.10.) demonstrează predominarea indicilor la toate variabilele ale OV cu excepția variabilei *familia* (aceasta prevalează la subiecții grupului de control după punctaj – 54,36 p.). Acest fapt confirmă eficacitatea programului realizat cu adolescenții grupului experimental.

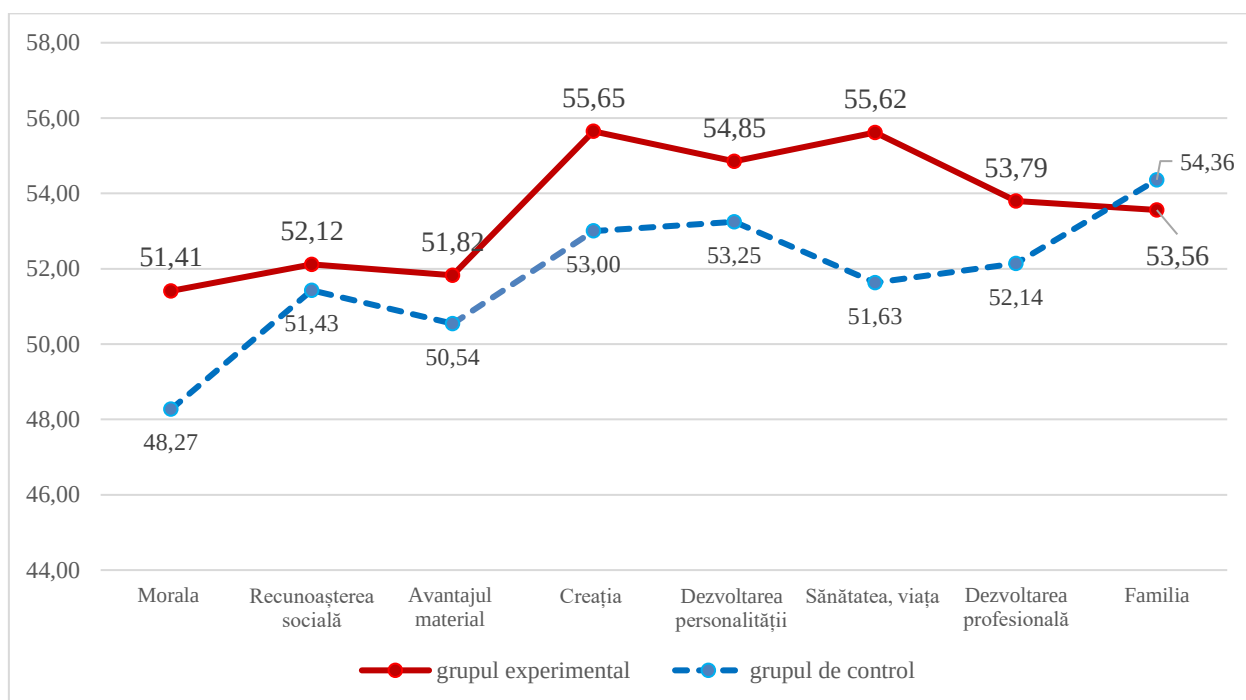


Fig. 5.10. Date comparate privind formarea OV la adolescenții grupului experimental și a grupului de control în faza retest (CEOV, puncte)

În baza analizei rezultatelor am constatat:

- formarea OV ale adolescenților necesită dezvoltare cognitivă (realizată prin informarea, elaborarea și implicarea activă), experimentarea trăirilor afective personale;
- evidențierea potențialului familiei și sănătății/vieții pentru propria personalitate a fost constatată la adolescenți din ambele grupe (experimentală și de control) prin modificări semnificative validate la acestea variabile;
- factor mediator în estimarea pozitivă a orientărilor valorice *sănătate* și *familie* și modificările semnificative înregistrate au constituit situația pandemică și campania extinsă privind respectarea normelor sanitare și de igienă în mass-media;
- modificările semnificative sunt constatate după criterii: manifestări comportamentale, atitudini, dispoziții și convingeri la toate orientările valorice supuse stimulării;
- validitatea Programului de formare a orientărilor valorice se confirmă prin diferențele semnificative obținute la adolescenți din grupul experimental confirmate prin calculele matematico-statistice.

5.5. Rezultate experimentale comparate privind evoluția orientărilor valorice la tineri

Realizarea experimentului pedagogic a fost planificată cu implicarea subiecților de vârstă tinereții. În experimentul dat au fost implicați 62 de tineri (dintre care 31 au constituit grupul experimental și 31 – grupul de control) cu vârsta cuprinsă între 22-35 de ani și realizat în perioada

2019-2021. Scopul etapei formative a constituit elaborarea și validarea programului formativ pentru formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Unul din obiective a constituit orientarea teoretico-metodologică a tinerelor cadre didactice aflate la etapa formării profesionale (ciclul II) și a cadrelor didactice din învățământul general, cele din urmă fiind la cursurile de formare profesională continuă. Organizarea și realizarea acestei etape s-a axat pe Teoria integralizării OV, Modelul teoretic al OV, Modelul conceptual al educației axiologice, care a avut la bază fundamentele epistemologice ale sistemului de OV, principiile și mecanismele de formare a OV, legitatea caracterului ciclic al OV.

Conform etapelor de realizare a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*, cea de-a doua etapă a prevăzut elaborarea resurselor curriculare pentru tineri, cadrele didactice fiind asigurate prin elaborarea curriculumului disciplinei *Educația prin valori și pentru valori (EPVPV)* (Anexa 11), dar și pentru următoarele tinerii programelor de master: Psihopedagogia învățământului preuniversitar; Psihologie și consiliere educațională. Totodată, a fost elaborat suportul de curs cu titlul *Educația prin valori și pentru valori*. În acest context, în colaborare a fost elaborat curriculumul la disciplina *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social*, fiind parte componentă a Modulului Psihopedagogie la programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice din cadrul instituțiilor de învățământ general (Anexa 12). Scopul modulului este inițierea în problematica crizei globale a educației, crizei valorilor și familiarizarea cu metodologia formării/ dezvoltării orientărilor valorice la tânăra generație.

La baza elaborării curricula au stat documentele conceptuale, normative și reglatorii ale sistemului de educație, prezentate prin idealul educațional, stipulat în art. 6 al Codul Educației al Republicii Moldova [338]: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă 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”.

Printre principiile fundamentale ce stau la baza educației art. 7 al Codului Educației [338] au fost evidențiate: „b) principiul calității – în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale; j) principiul unității și integralității spațiului educațional; p) principiul susținerii și promovării personalului din educație”, care au fost luate în considerare la elaborarea conținuturilor.

Totodată, în viziunea lui S. Cristea [74, pp. 52-53], operele fundamentale în științele educației, care „inițiază paradigma curriculumului”, sunt cele ale lui J. Dewey, care definește educația „la nivelul unității dintre latura psihologică („factorul individual”) și latura socială (care

oferă substanța obiectivelor și a conținuturilor)” și ale lui R. W. Tyler, care a formulat „principiile de bază” pentru proiectarea curriculară: „a) proiectarea scopurilor și obiectivelor; b) selectarea experiențelor de învățare pentru realizarea scopurilor și obiectivelor; c) organizarea metodologică a experiențelor de învățare necesare pentru o instruire eficientă; d) evaluarea rezultatelor instruirii în funcție de scopurile și obiectivele propuse”.

În elaborarea curricula au fost estimate și selectate conținuturile prin introducerea valorilor esențiale „necesare pentru a face față ritmului accelerat de achiziție a științei și tehnici și pentru a-l pregăti pe tânăr pentru viitor, aceasta reprezentând o altă direcție de studiu și acțiune pentru didactică modernă” [111, p. 49].

Selectarea valorilor în cadrul curricula au fost realizate după criteriile: „importanța și relevanța lor, esențializarea, programarea judicioasă, racordarea la noile cuceriri ale științei și tehnicii” în așa mod ca tinerii „să fie pregătiți pentru perioada în care își vor exercita profesiunea, când vor da apexul intelectual (peste 10-15 ani), ceea ce constituie probleme de actualitate din perspectiva educației axiologice” [idem].

Tabelul 5.7. Raportul între conținuturile curriculare și OV formate la tineri

Obiective	Strategii	Manifestări OV formate
La nivel de cunoaștere și înțelegere: cunoașterea noțiunilor de valoare, sistem de valori, orientări valorice; identificarea conținutului structural al orientărilor valorice; identificarea și înțelegerea legăturii dintre componentele structurale ale orientărilor valorice, dintre valori și cultura unei societăți; înțelegerea rolului educației axiologice pentru societate, familie, pentru o personalitate în devenire; reflectarea asupra cunoștințelor noi privind valori și orientări valorice, educația axiologică și corelarea cu cele cunoscute anterior; determinarea rolului educației în formarea personalității ca subiect axiologic	Subiecte studiate: Abordarea conceptului de educație prin prisma valorilor; conceptelor de valoare, orientări valorice prin abordări educative multiaspectuale. Abordarea conceptului <i>educația axiologică</i> și determinarea conținutului educației și a valorilor. Analiza conținuturilor orientărilor valorice. <i>Metode didactice:</i> conversația, explicația, descrierea, povestirea, demonstrația. <i>Tehnici interactive:</i> Tehnica „Harta conceptuală”, „Sinelg”, „Mozaic”, „Pânza discuției”, „Fishbone”, „Cinquian”, „Interviul în trei trepte” etc.. <i>Forme de organizare:</i> frontal, în grup, în diade, individual. <i>Mijloace de învățământ:</i> cretă, carioci, hârtie, tablă, computer, videoproiector	Cunoașterea și conștientizarea valorilor general-umane (respectul, frumosul, libertatea, toleranță etc.); identificarea priorităților pentru propria personalitate; axarea pe valori morale în orice activitate; Independența și libertatea în gândire și acțiuni; curajul civic; tendința către stabilitatea materială; curaj în argumentarea avantajelor materiale; libertatea în imaginație; acceptarea schimbării; loialitatea pentru nou; conștiinciozitate; dezvoltarea personală continuă; montarea pozitivă; dezvoltarea generală înaltă a personalității; comunicarea pozitivă și permanentă cu rude; creșterea personală și profesională continuă; ridicarea nivelului de calificare; atenția în respectarea unor reguli pentru sănătate;

La nivel de aplicare: demonstrarea capacității de a ierarhiza și comenta componentele propriului sistem de valori și de a descrie conținuturile componentelor structurale ale orientărilor valorice; elaborarea schematică a propriului său sistem de valori prin prisma uneia sau a mai multor paradigme; descoperirea relațiilor dintre orientări valorice ale propriului sistem de valori; analizarea schimbării valorilor în țară și peste hotarele ei; evidențierea conținuturilor educației axiologice a personalității copilului.	Clasificarea și caracteristica valorilor după Petre Andrei. Clasificarea valorilor după: T. Vianu, P. Iluț, B. Șerbănescu. Proprietățile valorilor. Principiile logicii valorilor în abordarea fenomenologică. <i>Tehnici interactive:</i> Tehnica „Harta conceptuală”, „CCC”, „Mozaic”, „Feed-back”, „GPP”, „Explozia stelară”, „Linia valorii”, exerciții practice etc. <i>Forme de organizare:</i> frontal, în grup, în diade, individual. <i>Mijloace de învățământ:</i> cretă, carioci, hârtie, tablă, computer, videoproiector.	Ralierea întregii personalități la valorile morale; manifestarea bunăvoinței, respectului, toleranței; deschidere către dialog; stabilitatea poziției sociale; siguranța în viitor; identificarea scopurilor clare pentru bunăstare; evaluarea obiectivă a realității; optimism în atingerea scopurilor înaintate în vederea prosperității; savurarea frumosului; dispoziții pozitive echilibrate; activitatea continuă; curaj în experimentarea noului; tendința către siguranța în propriile acțiuni; identificarea argumentelor prosociale; nivel înalt al inteligenței generale; realizarea valorii vieții; manifestarea ajutorului reciproc;
La nivel de integrare: evaluarea conținuturilor și modificărilor în cadrul propriilor orientări valorice din perspectiva diferitor etape de vârstă; proiectarea și realizarea proiectelor didactice ce se bazează pe valori și dezvoltă orientări valorice; compararea sistemului de valori al unui coleg prin prisma diverselor paradigme; realizarea unui studiu al valorilor într-un colectiv prin urmare elaborând o strategie de modificare a acestora; evaluarea orientărilor valorice cetățenilor țării noastre conform criteriilor: școala, familia, societatea.	Rolul și funcția familiei în transmiterea valorilor. Structura socială a variabilelor familiilor în orientarea de valori și atitudini educative. Geneza valorilor prin abordare istorică. Valoare și atitudine. Valoare – norma socială. Valoare – ideal. Valoare – nevoie, trebuință. Valoare – interese. Valoare – trăsătură de personalitate. <i>Tehnici interactive:</i> Tehnica „Harta conceptuală”, „Sinelg”, „Mozaic”, „1-2-3”, „Pixuri în pahar”, „Pălării gânditoare”, „Linia valorii” etc.. <i>Forme de organizare:</i> frontal, în grup, în diade, individual. <i>Mijloace de învățământ:</i> cretă, carioci, hârtie, tablă, computer, videoproiector.	tendința spre crearea/ formarea moralității personalității și în mediul social; abordarea critică a problemelor și situațiilor; flexibilitatea în interrelaționare; responsabilitate pentru propria personalitate și față de cei din jur; acceptarea diversității; flexibilitatea gândirii și acțiunilor; înaintarea unor noi scopuri în creșterea personală; activism, munca asiduă; conștiinciozitatea importanței personale; respectarea modului sănătos de viață; nivel înalt de competențe profesionale; comunicarea democratică în domeniul profesional; expertizarea propriei sănătăți; respectarea membrilor familiei; flexibilitatea în interrelaționare; constructivism, susținerea membrilor familiei; manifestarea dragostei; rigurozitatea, evaluarea periodică a performanțelor profesionale.

M. Ionescu, M. Bocoș [idem] se referă la necesitatea intensificării și valorificării dimensiunii formative a procesului educațional, care, în perioada actuală, reprezintă alte tendințe.

În acest context, se are în vedere creșterea randamentului învățării prin dezvoltarea capacităților intelectuale și orientarea acestora în direcția exersării creativității, ceea ce va oferi posibilitatea de a se integra creativ în viața profesională și socială și de a-și dezvolta trăsături de caracter dezirabile.

Astfel, cele expuse de mai sus au fost luate în considerație pentru elaborarea conținuturilor curriculumului și a orelor realizate cu tinerii în cadrul programului de master. Cursul *Educația prin valori și pentru valori* este opțional și constituie parte a sistemului de pregătire profesională la modulul Psihopedagogie a viitoarelor cadre didactice prin încadrarea acestora în programul de studii Psihopedagogia învățământului preuniversitar, pentru activitatea practică în sistemul învățământului național. Cursul *Educația prin valori și pentru valori* este planificat în anul II ciclului II, semestrul 3 și se alocă 90 de ore, dintre care 45 ore prevăd contact direct (20 ore de curs și 25 ore - seminare) și 45 ore sunt rezervate pentru lucrul individual al studenților, ghidat de cadrele didactice.

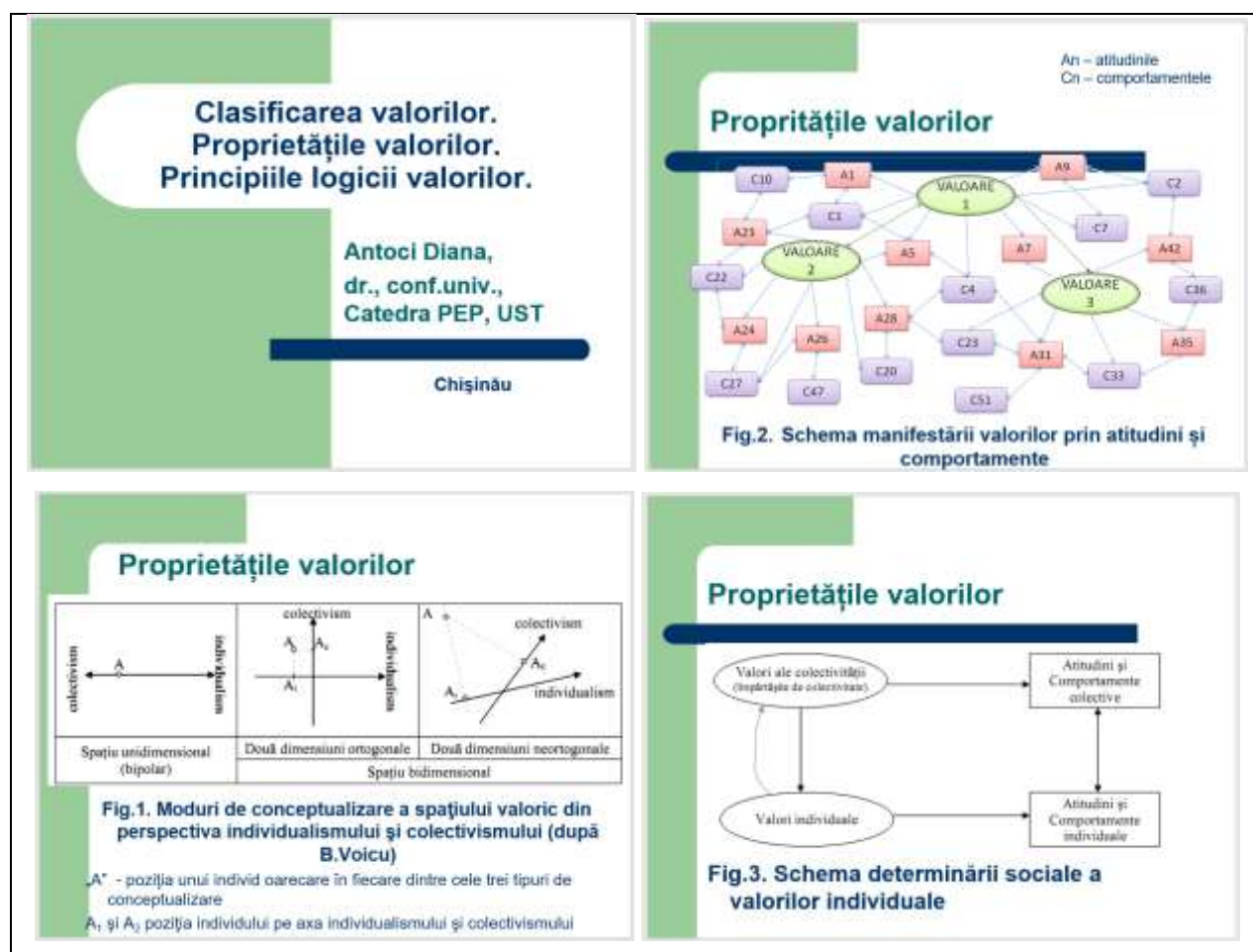


Fig. 5.11. Conținutul orei de curs: Clasificarea valorilor. Proprietățile valorilor.

Principiile logicii valorilor (captură de ecran)

Obiectivele cursului le constituie: studierea reperelor teoretice ale savanților și abordărilor filosofice, psihologice, pedagogice etc.; formarea la tineri a competențelor de a selecta și a analiza abordările teoretice în vederea interpretării valorilor și orientărilor valorice și a le corela cu Teoria integralizării orientărilor valorice; identificarea conținuturilor epistemologice și praxiologice

pentru elaborarea proiectelor didactice și evidențierea conținuturilor destinate formării orientărilor valorice în cadrul educației axiologice, rezolvării diverselor probleme în procesul educațional (cu referire la activitatea cu copiii, cadrele didactice, părinții).

Astfel, studenții ciclului II din cadrul Facultății Pedagogie, în procesul de formare profesională studiază conceptele, teoriile, tendințele și rezultatele științifice la nivel național și internațional în vederea cercetării OV, metode de evaluare a OV, tehnologii educaționale pentru formarea OV etc.

Conținuturile elaborate pentru orele de curs au fost organizate în prezentări prin aplicația softului Microsoft Power Point, a fost utilizată aplicația Ayoa pentru organizarea schematică a materialului informațional propus.



Fig. 5.12. Produse realizate de tinerii-formabili la sarcinile propuse în cadrul orelor de curs, seminarii și practice (captură de ecran)

Procesul educațional, realizat până în luna martie 2020, s-a axat pe predare-învățare-evaluare în regim direct, față în față, cu utilizarea tehnologiilor informaționale educaționale într-o modalitate simplistă, neobligatorie și lejeră. Învățarea on-line a înaintat multiple rigori pentru cadrele didactice și subiecți. Eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare on-line necesită dezvoltarea competențelor digitale, adaptarea sau elaborarea unor noi planuri de învățământ, programe/ curricula, materialul didactic aplicabil pentru formatul on-line etc., dar cel

mai important lucru constă în organizarea mediului virtual favorabil, atragerea subiecților în procesul educațional, experimentarea, determinarea și promovarea celor mai benefice practici.

Orele proiectate au fost realizate în anul academic 2020-2021, conform prevederilor situației pandemice în țară, inclusiv pentru instituțiile de învățământ superior în regim on-line. Respectiv, toate conținuturile au fost proiectate și organizate pe platforma Google Classroom, inclusiv oferirea suportului informațional necesar, realizarea evaluărilor (curente și sumative).

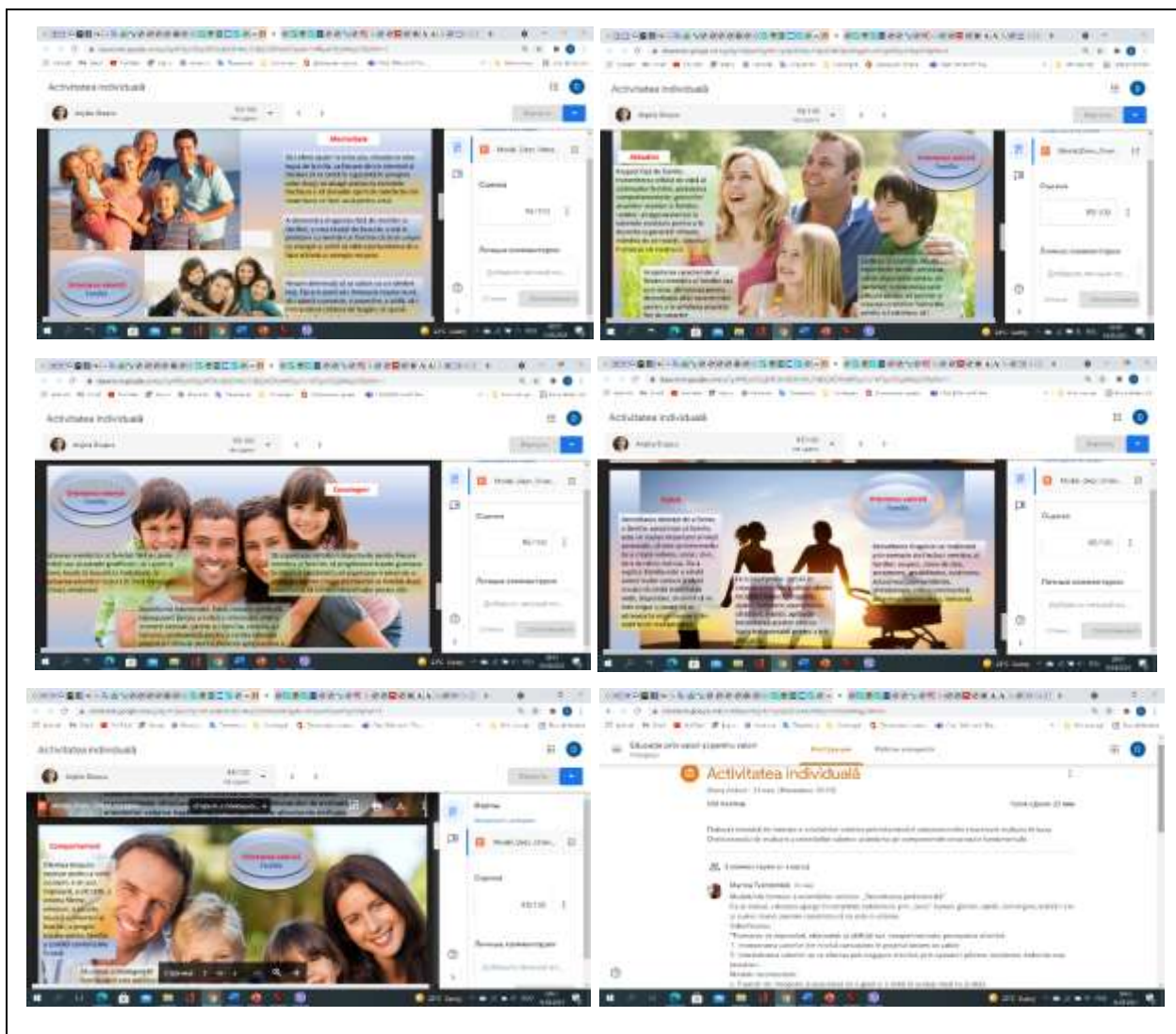


Fig. 5.13. Produse realizate de tinerii-formabili la activitatea individuală (captură de ecran)

Sarcinile didactice privind activitatea individuală a studenților au inclus elaborarea diverselor modele de formare a orientărilor valorice, aplicarea Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice, axat pe descrierea datelor la componentele fundamentale, valorificarea modelului elaborat în mediul educațional (formal-nonformal-informal) (Anexa 11).

În figura 5.13. sunt prezentate opiniile, viziunile tinerilor-studenți referitoare la orientarea valorică *familia*, este elaborat modelul de formare/ dezvoltare a OV, axat pe componentele structurale fundamentale ale OV (comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri, valori). Fiecare

student a realizat sarcina propusă referitoare la una din cele 8 componente ale OV, totodată, a încercat să aplice conținuturile elaborate. Materialele au fost expediate pe e-mail sau atașate la sarcini realizate pe platforma Google Classroom. Materialele au fost examinate, discutate în cadrul orelor și evaluate.

În elaborarea curriculumului la cursul *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social*, ce constituie elementul esențial al Modulului Psihopedagogie la programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice din cadrul instituțiilor de învățământ general (Anexa 12), am ținut cont de solicitările și așteptările cadrelor didactice conturate din perspectiva crizei educației, crizei valorilor și am promovat aspecte teoretice și metodologice pentru formarea și dezvoltarea orientărilor valorice la tânăra generație.

Curriculumul *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social* (PVCPS) a avut drept scop familiarizarea cadrelor didactice cu informații științifice și pregătirea pentru formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri în cadrul diverselor discipline școlare, inclusiv *Dirigenție* și *Dezvoltarea personală* fiind obligatorie, inclusă în Planul Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal din 2018-2019.

Tabelul 5.8. Resursele valorificate la unitatea de curs *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social* pentru cadrele didactice

Resurse curriculare	Obiectivele formării profesionale a cadrelor didactice
- Curriculumul disciplinar: <i>Dezvoltarea personală. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar</i> [339]; - Curriculumul la cursul <i>Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social</i> (Anexa 12) - Modele de proiecte didactice la disciplina <i>Dezvoltare personală pentru adolescenți</i>; - Suportul de curs <i>Educația prin valori și pentru valori</i> (Anexa 13); - Monografia <i>Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor</i> (Anexa 14); - Materiale promoționale.	- studierea reperelor teoretice ale dimensiunilor de valori, orientări valorice și parteneriat social; - dezvoltarea competențelor de selectare și analiza informațiilor necesare pentru elaborarea proiectelor didactice în vederea formării orientărilor valorice, respectând structuri stadiale consecutive; - dezvoltarea capacității de a ierarhiza și comenta propriul sistem de orientări valorice; elaborarea și aplicarea propriului model de formare a elementelor OV; - utilizarea terminologiei adecvate domeniului; - stimularea interesului pentru dezvoltarea comportamentelor și atitudinilor necesare pentru dezvoltarea valorilor necesare în formarea unei personalități integre.

În cadrul acestui modul, cadrele didactice au beneficiat de pregătirea profesională pentru dezvoltarea personalității elevului, de proiectarea și desfășurarea activităților în vederea formării

orientărilor valorice. Astfel, formabilii au fost implicați în varii activități cu caracter teoretic și aplicativ, în care au exersat diverse modalități (exerciții, elemente din training, filme educaționale etc.) pentru dezvoltarea orientărilor valorice la elevi, au analizat proiecte didactice propuse și au intervenit cu propuneri și recomandări de îmbunătățire a acestora; au fost sugerate idei de individualizare a procesului de formare a OV.

Facilitarea individualizării procesului educațional și dezvoltarea optimă a personalității și a competențelor profesionale implică stabilirea unor relații favorabile, axate pe colaborare și cooperare, ceea ce constituie o premisă importantă nu doar pentru activitățile desfășurate în cadrul informal, dar și pentru cel nonformal, precum și pentru sistemul de formare continuă a tinerilor și adulților. M. Ionescu, M. Bocoș evidențiază faptul, că „pragurile învățământului au dispărut, educația începe din primul moment al vieții și nu se încheie la 16-25 de ani, iar pe parcursul vieții omul poate exercita profesii diferite” [111, p. 50].

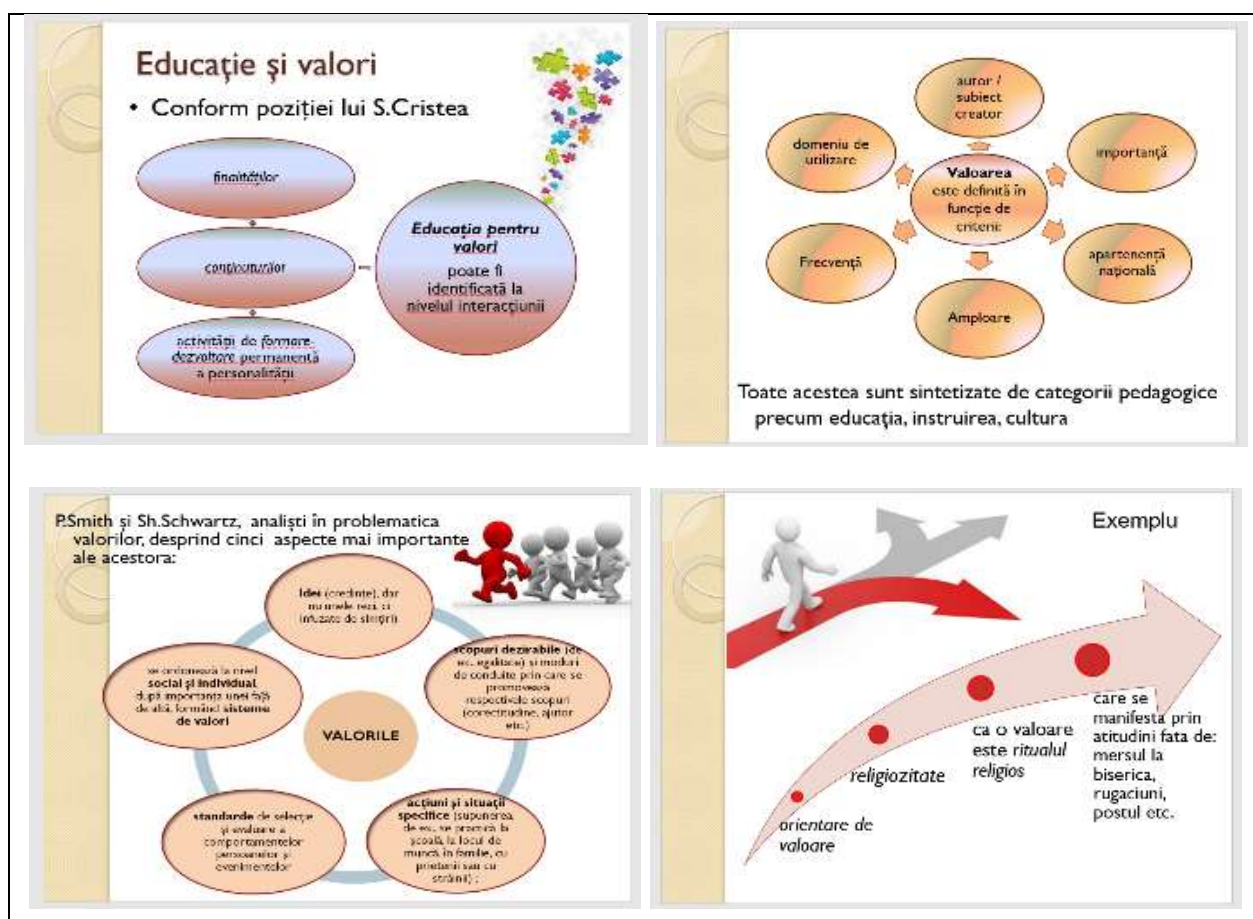


Fig. 5.14. Resurse curriculare elaborate pentru unitatea de curs *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social* (captură de ecran)

În prezent, este necesară valorificarea mijloacelor tehnice moderne, a noilor Tehnologii de Informare și Comunicare prin integrarea concomitentă în strategiile de autoinstruire, reieșind din condițiile educaționale actuale și metodologia utilizată. Totodată, este binevenită implementarea și utilizarea metodologiei de cercetare științifică a orientărilor valorice axată pe instrumente valide.

În cadrul învățământului general, procesul educațional include mai multe discipline și este orientat spre cunoașterea și asimilarea unui sistem de valori bine precizat în documentele curriculare oficiale (planuri de învățământ, programe, manuale etc.). Aici evidențiem specificul procesului de învățământ care susține subiectul în (re)descoperirea celor cunoscute în știință.

Unitatea de curs *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social* prevăzută pentru formare profesională continuă a cadrelor didactice a inclus subiecte privind TIOV, MTOV, MCEA, interpretarea și structura OV și valorilor, definițiile și caracteristicile parteneriatului social, modele de proiecte didactice, exerciții etc.

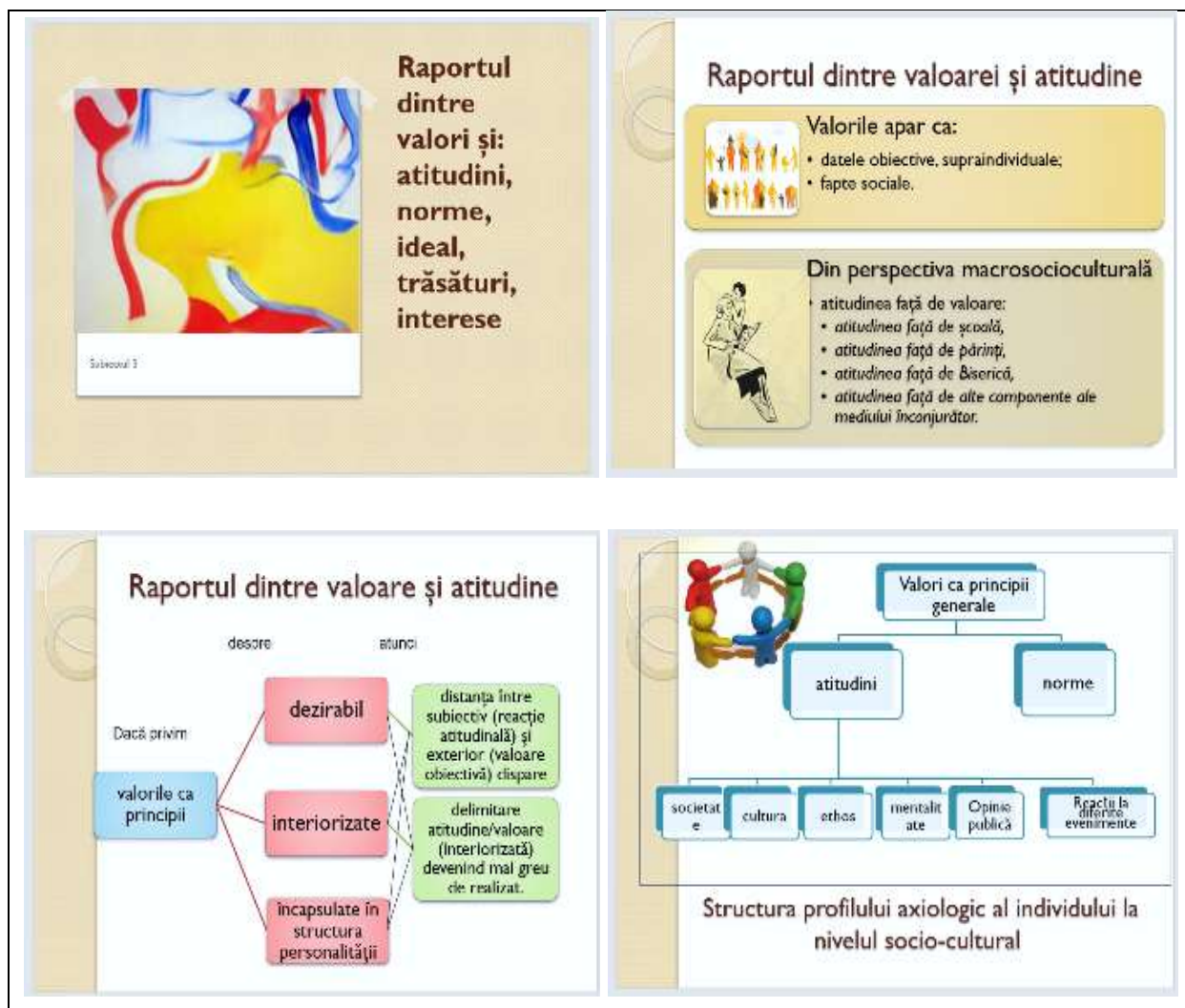


Fig. 5.15. Valorificarea TIC în cadrul unității de curs *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social* (captură de ecran)

Astfel, dezideratele propuse în contextul cursului dat se realizează la problematica educației axiologice în cadrul formal al educației, menirea cadrelor didactice fiind de a forma personalitatea subiecților conform noilor cerințe contemporane ale sistemului educațional și ale societății, a potențialului și intereselor educabililor etc., susținând și asigurând învingerea dificultăților în conștientizarea valorilor metamodernității.

Conținuturile educaționale prezentate în cadrul orelor abordează problema crizei valorilor în sistemul educațional la nivel național și internațional și oferă posibilitatea cadrelor didactice să analizeze situația reală, să contureze posibile soluții la nivel de comunitate sau regiune, să elaboreze schematic proiecte didactice care se vor axa pe componentele structurale ale OV și vor conține varii tehnologii didactice eficiente pentru formarea și dezvoltarea OV ale subiecților.

Pentru determinarea impactului celor desfășurate asupra formă OV ale tinerilor, am aplicat repetat CEOV, am prelucrat datele obținute și am interpretat rezultatele expuse mai jos.

Tinerii implicați în experimentul pedagogic au fost evaluați până la etapa formativă și după. Pentru realizarea unei analize complexe prezentăm în figura 5.16. datele obținute în urma aplicării CEOV în fazele test și retest. Indicii generali demonstrează creșterea rezultatelor la toate variabilele cercetate. În grupul experimental, cele mai înalte rezultate au fost acordate variabilelor: *dezvoltarea profesională* (62,13 p. c.), *familia* (61,60 p. c.), *dezvoltarea personalității* (60,33 p. c.), *sănătate* (59,73 p. c.). OV nominalizate se plasează în partea de sus a ierarhiei structurale din sistem. Prioritatea acordată *familiei* și *sănătății* se explică prin situația pandemică dificilă în țară și în toată lumea. Considerăm că, în afara programului realizat, a avut loc și impactul direct al publicității prin mass-media; noutățile cu efect afectiv negativ, activitatea restricționată la locul de muncă, cerințele de respectare a măsurilor medico-sanitare, de igienă etc. au condus spre îndeplinirea cu rigurozitate a tuturor normelor și cerințelor de precauție.

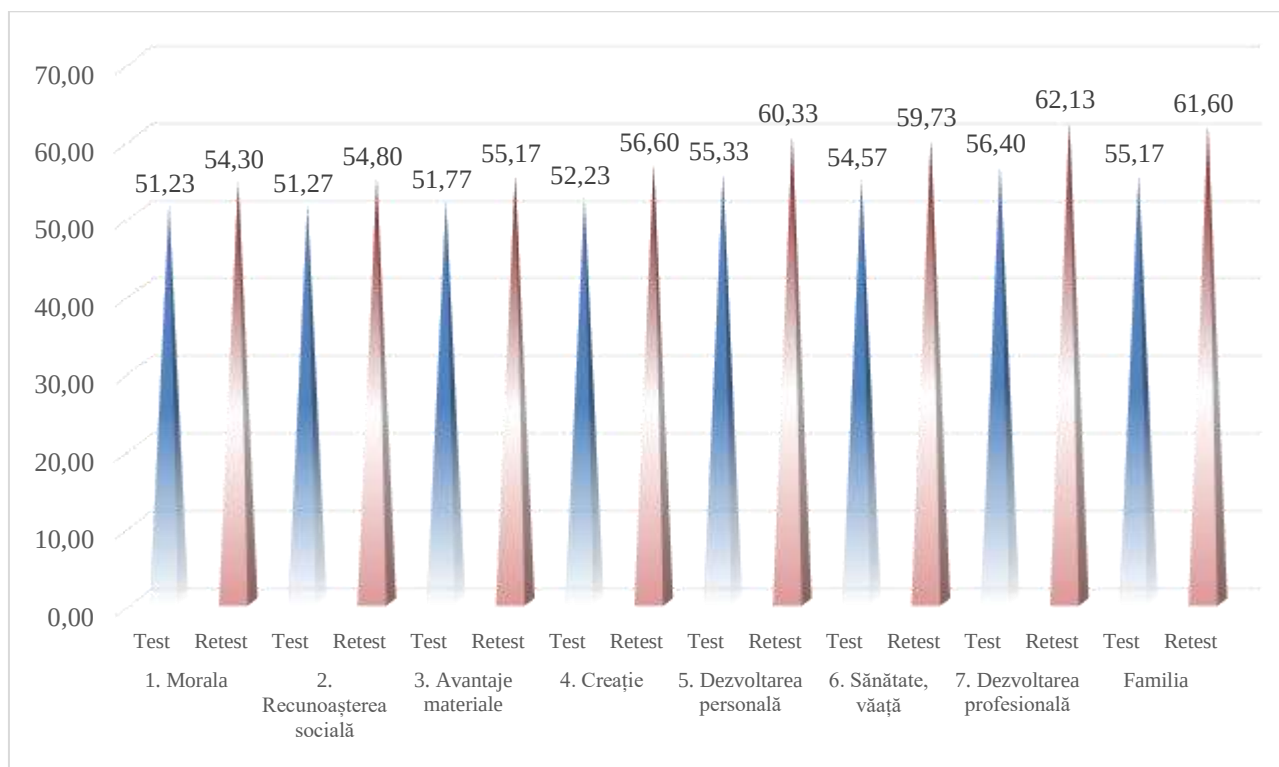


Fig. 5.16. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupului experimental în faze test-retest (CEOV, puncte)

Pe lângă datele sumative pentru fiecare variabilă, a prezentat interes examinarea și analiza rezultatelor pentru fiecare componentă din structura OV. Remarcăm modificări semnificative în comportamentele și atitudinile subiecților la fiecare OV. Schimbări nesemnificative se constată la dispoziții și convingeri, ceea ce poate fi explicat prin faptul că procesul de comunicare, socializare în perioada 2020-2021 a fost realizat prin intermediul mijloacelor TIC și nu a permis exteriorizarea paletelor emoționale a fiecărui subiect.

Tabelul 5.9. Indicii componentelor structurale ale OV ale tinerilor grupului experimental în fazele test-retest (CEOV, puncte)

OV	Faza	Comportamente	Dispoziții	Atitudini	Convingeri	Valori
1. Morala	Test	9,87	10,73	9,90	10,87	9,87
	Retest	10,67	10,90	10,70	11,13	10,90
2. Recunoașterea socială	Test	9,33	10,77	10,90	10,73	9,53
	Retest	10,17	11,03	11,57	11,30	10,73
3. Avantajul material	Test	9,60	11,13	10,07	11,27	9,70
	Retest	10,77	11,27	10,67	11,80	10,67
4. Creația	Test	9,60	11,47	11,07	10,17	9,93
	Retest	11,30	12,07	11,53	10,70	11,00
5. Dezvoltarea personalității	Test	9,83	10,97	11,10	12,03	11,40
	Retest	11,67	12,03	12,10	12,57	11,97
6. Sănătatea, viața	Test	10,80	11,37	10,17	10,97	11,27
	Retest	11,63	12,37	11,33	12,17	12,23
7. Dezvoltarea profesională	Test	11,23	11,47	10,93	11,83	10,93
	Retest	12,00	12,47	12,77	12,67	12,23
8. Familia	Test	10,60	11,27	10,73	11,43	11,13
	Retest	11,63	12,50	12,50	12,73	12,23

Diferențe semnificative au fost stabilite la toate variabilele experimentale, fapt confirmat prin pragul de semnificație care este mai mic de 0,001 (Anexa 9, Tabelul 9.1.3.). Creștere pozitivă semnificativă se constată la toate variabilele experimentale (grupul experimental). Tinerii care au demonstrat rezultate mici la unele din variabile la etapa de constatare au obținut rezultate mici și la etapă de control a experimentului pedagogic. Iar tinerii care aveau rezultate mari la prima măsurare, au rezultate mari și la a doua măsurare (Anexa 9, Tabelul 9.1.2.).

Pentru confirmarea eficacității experimentului formativ, la a treia etapă a fost implicat grupul de control. Analiza figurii 5.17. demonstrează stabilitatea relativă a indicilor la toate cele opt variabile. Precizăm că a avut loc, în unele cazuri, o creștere nesemnificativă, în altele cazuri – o scădere nesemnificativă la rezultatele generale.

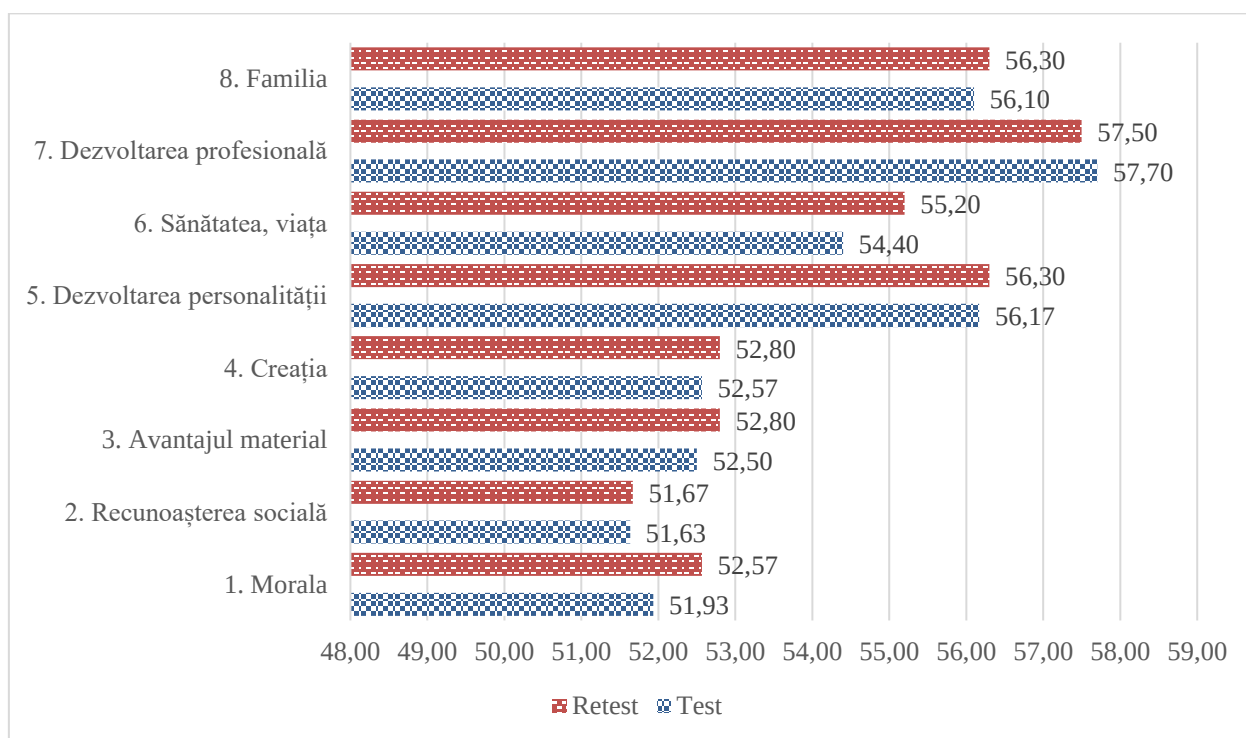


Fig. 5.17. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupului de control în fazele test și retest (CEOV, puncte)

Excepție constituie variabila *sănătate*, care s-a modificat de la 54,40 p. c. până la 55,20 p. c. și diferența este semnificativă, confirmată prin rezultatele testului t-Student: $t_{(31)} = -3,890$, $p=0,001$ (Anexa 9, Tabelul 9.3.3.).

Tabelul 5.10. Indicii componentelor OV ale tinerilor grupului de control în fazele test-retest (CEOV, puncte)

OV	Faza	Comportamente	Dispoziții	Atitudini	Convingeri	Valori
1. Morala	Test	9,97	10,83	10,07	10,90	10,17
	Retest	10,23	10,93	10,20	10,93	10,27
2. Recunoașterea socială	Test	9,07	10,57	11,03	10,90	10,07
	Retest	9,13	10,60	11,07	10,97	10,10
3. Avantajul material	Test	9,97	11,03	9,63	11,90	9,97
	Retest	10,23	11,07	9,90	12,00	10,07
4. Creația	Test	10,17	11,80	11,00	9,60	10,00
	Retest	10,33	11,87	11,13	9,90	10,27
5. Dezvoltarea personalității	Test	10,90	10,80	11,23	12,07	11,17
	Retest	11,03	11,00	11,27	12,13	11,27
6. Sănătatea, viața	Test	10,57	11,13	10,10	11,10	11,50
	Retest	10,80	11,23	10,33	11,20	11,63
7. Dezvoltarea profesională	Test	11,60	11,63	11,60	11,63	11,23
	Retest	11,53	11,73	11,57	11,60	11,27
8. Familia	Test	10,27	11,43	11,20	11,97	11,23
	Retest	10,63	11,43	11,37	11,97	11,33

La tinerii din grupul de control, ca și în cazul subiecților grupului experimental, se păstrează corelația pozitivă semnificativă la măsurările realizate (Anexa 9, Tabelul 9.3.2.).

Analiza datelor tabelului 5.10. ne permite să constatăm modificări neesențiale la subiecții grupului de control cu tendință ușoară spre creștere la toate criteriile orientărilor valorice studiate. Indici aproape nemodificați se constată la valori, convingeri și atitudini, ceea ce confirmă opinia noastră expusă în capitolele precedente referitoare la faptul că principalele componente ale OV sunt cele nominalizate și necesită intervenții eficiente și parcursul unei perioade mai îndelungate.

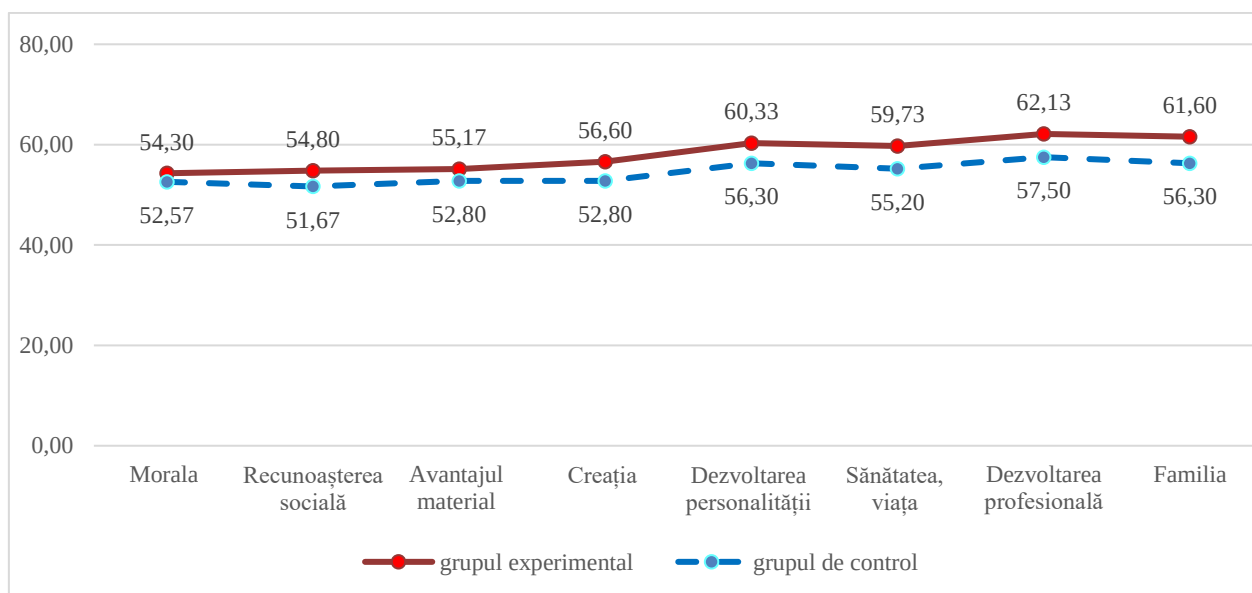


Fig. 5.18. Date comparate privind formarea OV la tinerii grupelor experimentală și de control în faza retest (CEOV, puncte)

Pentru validarea Demersului pedagogic a educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri am comparat rezultatele tinerilor din grupul experimental și tinerilor din grupul de control (Figura 5.18).

Analiza datelor confirmă dominarea numerică a indicilor la variabilele *familia*, *dezvoltarea profesională*, *sănătate/ viață*, *dezvoltarea personalității*. Diferențele oscilează de la 4 puncte până la 6 puncte. Pentru confirmarea semnificației diferențelor am aplicat test t-Student, cu ajutorul căruia am obținut datele t (Anexa 9, Tabelul 9.5.3, Tabelul 9.5.4), prin care se confirmă diferențe comparate semnificative între toate variabilele grupelor experimentală și de control.

5.6. Concluzii la capitolul 5

Capitolul reflectă descrierea datelor obținute la etapele de formare și validare a experimentului pedagogic. OV la adolescenți și tineri au fost proiectate și elaborate în baza rezultatelor obținute prin intermediul studiului preliminar organizat pentru a definitiva componentele structurale ale OV (a se vedea cap. 2), corelațiile dintre acestea pe parcursul perioadei de adolescență și tinerețe, specificul constituirii priorităților valorice la subiecți. Toate acestea au constituit bază pentru proiectarea, elaborarea și validarea *Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri* conform cerințelor psihometrice ale psihodiagnosticului (subcapitolul 5.1.). Organizarea conținuturilor instrumentului diagnostic a făcut posibilă stabilirea și analizarea dimensiunilor nivelului de formare a sistemului OV în integritate. În același timp, a devenit posibilă și analiza formării OV la nivelul manifestărilor comportamentale la adolescenți și tineri. Valorificarea CEOV pe două loturi experimentale la etapa de control a permis identificarea niveluri de formare a sistemului OV la adolescenți și tineri.

Una din etapele principale ale experimentului pedagogic a constituit elaborarea Demersului pedagogic a educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri (subcapitolul 5.2.). Organizarea conținuturilor a fost raliată la scopul acestuia, care îl constituie formarea OV la subiecții aflați în cele mai importante perioade de vârstă. Obiectivele care au fost realizate vizează: racordarea la Teoria de integralizare a OV, Modelul teoretic al OV, Modelul conceptual al educației axiologice, mecanismele constituirii OV, la principiile formării orientărilor valorice, valorificarea practicilor educaționale existente și a directivelor din cadrul documentelor de politici educaționale. Considerăm argumentat, că valorizarea acestor precepte teoretice științifice asigură progresul în dezvoltarea generală a adolescenților și tinerilor, implicit în formarea orientărilor valorice ale acestora.

Implementarea Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri a fost proiectată pentru trei etape (Figura 5.8.). Resursele teoretice elaborate în cadrul prezentului studiu au fost integrate în resursele curriculare elaborate și valorificate în contextul asigurării integrității, consecutivității și continuității formării orientărilor valorice la adolescenți (15-17 ani) și tineri (20-35 de ani) atât prin cele trei forme ale educației formale-nonformale-informale (elaborarea curriculumului la disciplina *Educația prin valori și pentru valori* (Anexa 10), suportului de curs *Educația prin valori și pentru valori* [10], Anexa 13), cât și prin formarea cadrelor didactice la cursuri de formare profesională continuă (Modulul Psihopedagogic, curriculumul la cursul Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social, Anexa 11). Pentru cadrele didactice au fost elaborate modele de proiecte ale activităților educative pentru adolescenți la disciplina *Dezvoltarea personală, Dirigenție, orientările valorice* au fost incluse ca unități de conținut în curriculumul *Dirigenție, Dezvoltarea personală*.

La a treia etapa (de control) a experimentului pedagogic au fost reevaluate OV ale adolescenților și tinerilor, care au validat eficacitatea Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri. Rezultatele experimentale obținute în cadrul experimentului pedagogic realizat în trei etape au confirmat eficiența ipotezei de cercetare, referitoare la formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri prin valorificarea educației axiologice, având ca suport metodologic conceptele de orientări valorice și de educație axiologică, elaborate din perspectiva particularităților psihologice ale adolescenților și tinerilor, a conținuturilor structurale și a particularităților constituirii orientărilor valorice la adolescenți și tineri; Teoria integralizării orientărilor valorice reprezentată de *Modelul teoretic al orientărilor valorice*, *legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice* și *principiile formării orientărilor valorice*; mecanismele formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri; conceptualizarea educației axiologice; Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice în contextul educației formale, nonformale și informale ale adolescenților și tinerilor.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Demersul investigațional vizează fundamentarea științifică și valorificarea praxiologică a unei viziuni epistemologice asupra formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri prin educație axiologică. Apreciind contribuția semnificativă a multiplelor studii desfășurate prin analiza retrospectivă a datelor, pozițiilor, opiniilor, constatăm că formarea orientărilor valorice la tânără generație în sistemul educațional denotă incoerențe ce afectează calitatea procesului educațional și a formării personalității. Lipsesc poziții științifice clare privind conceptualizarea orientării valorice și a valorii, fapt, ce constituie un impediment în discriminarea acestora la nivel de structură și conținut, în stabilirea mecanismelor de formare a orientărilor valorice ale tinerei generații în contextul parteneriatului educațional.

1. Din perspectiva abordărilor teoretice **au fost determinate fundamentele epistemologice privind orientările valorice și educația axiologică** în baza acțiunilor investigative analitico-sintetice efectuate în vederea estimării paradigmatelor psihanalitice, umaniste, behavioriste, cognitiviste, constructiviste și a modelelor structurale teoretice ale OV existente în comunitatea științifică. Definițiile OV se referă, în fond, la aspecte generale de natură axiologică (Cap 1. Subcap. 1.1., 1.2.) și din aceste considerente nu pot fi valorificate complex în educația axiologică a adolescenților și tinerilor. Deducem, că deși valorile, ca parte componentă a OV sunt stipulate în documentele de politici ale educației, se impune pregnant reconsiderarea acestora în vederea integralizării orientărilor valorice la adolescenți și tineri în conformitate cu sistemul de valori naționale și universale, fondate de repere conceptuale clarificate explicit din punct de vedere științific în vederea soluționării contradicțiilor în abordarea teoretică și practică a educației axiologice (identificarea principiilor funcționale de acțiune și elaborarea metodologiei de formare a orientărilor valorice). Din aceste rațiuni științifice, în cercetare **au fost conceptualizați termenii:** „*valoare, ca punct central de poziționare al întregului sistem de personalitate, constituie finalitatea transcendentă, dar nu finală a procesului educațional influențată de mediul sociocultural ce coordonează sfera cognitivă, afectivă, volitiv-motivațională și comportamentală a subiectului o perioadă îndelungată de timp*” [10] și „*orientări valorice, ca și construct dinamic al spectrului de convingeri, atitudini, dispoziții, comportamente interdependente și ierarhic organizate în contextul sistemului de valori al personalității*” (Cap.1, subcap.1.1.; 1.2.; 1.3.) [10; 214].

2. Problematika cercetării, generată de criza globală a educației, pe de o parte, și de evaluarea fundamentelor teoretice existente și studiul experimental complex, pe de altă parte, au permis constatarea privind: (a) necesitatea stabilirii elementelor structurale și a conținutului orientărilor valorice (*morale, de recunoaștere socială, avantaje materiale, de creație, dezvoltare personală și profesională, sănătate, familie*), a mecanismelor de formare a orientărilor valorice în

învăţământul general şi superior; (b) oportunitatea identificării metodologiei de evaluare a orientărilor valorice ale personalităţii în devenire; (c) deficitul metodologic de modele pedagogice axate pe formarea orientărilor valorice la adolescenţi şi tineri în planul proiectării şi realizării acţiunilor pedagogice facilitante în sensul stimulării corelaţiei cu celelalte elemente ale sferei personalităţii, a impactului asupra întregii personalităţi şi a mediului social; (d) caracterul nedeterminat al direcţiilor de promovare a orientărilor valorice fundamentale ale vieţii (Capitolul 1, subcapitolul 1.1.; 1.2.; 1.3.) [13; 17; 20; 22; 24; 219; 220; 224; 227; 229].

3. Prin studiul experimental, realizat cu scopul aprecierii calităţii elementelor constitutive ale OV la adolescenţi şi tineri, **au fost determinate structura (atitudini, comportamente, dispoziţii, convingeri, valori) şi conţinutul orientărilor valorice, specificul constituirii acestora la adolescenţi şi particularităţile formării OV la tineri**, confirmate prin valorificarea în practica educaţiei a conceptelor elaborate (valoare, orientări valorice) [218; 223]. Rezultatele studiului experimental, realizat în baza unei metodologii experimentale reprezentative prin numărul de instrumente aplicate şi eşantionul experimental implicat a scos în evidenţă faptul modelării fluctuante a orientărilor valorice la vârsta adolescenţei, ceea ce reflectă particularităţile de vârstă ale perioadei examinate din perspectivă psihologică, fiziologică şi socială. S-a constatat, că specificul constituirii OV la tineri constă în stabilizarea şi definitivarea orientărilor valorice din perspectiva manifestărilor comportamentale constante, a exprimării atitudinale relativ consecutive prin argumentări concludente ce susţin punctul individual de vedere. La adolescenţi una din particularităţile ce reflectă comportamentul axiologic al adolescenţilor influenţat de specificul dezvoltării fiziologice care perturbă echilibrul funcţionării capacităţilor intelectuale şi reduce motivaţia acestora pentru activitate. Pentru adolescenţii cu vârste între 14 şi 15 ani *familia, dezvoltarea personală şi cunoştinţele* sunt unele dintre cele mai preţuite valori, spre deosebire de nevoia de a le satisface alte valori, gradul de formare a cărora necesită implicaţii pedagogice în vederea ghidării procesului de formare a OV (Cap.2, subcapitolul 2.2.; 2.3.) [16; 18; 19; 25; 216; 217; 218; 223; 229; 230; 231]. Neoformaţiunile vârstei adolescente invocă continuu oscilaţii în tendinţele valorice ale subiecţilor. La vârsta tinereţii observăm o relativă stabilitate a orientărilor valorice prin scopurile urmate, valorile ce se conturează din adolescenţă sunt familia, sănătatea, libertatea etc., care rămân factori importanţi în asigurarea confortului social al acestora [20; 22; 214]. Deşi nevoia de independenţă conduce la dezvoltare, adolescenţii rămân dependenţi de familie, este important să simtă afecţiune şi respect în familie unde se simte în siguranţă şi confort psihologic etc. Aparent, relaţia părinte-adolescent, cel mai frecvent, este tensionată, constatăm că viaţa familială este o prioritate pentru majoritatea subiecţilor. Adolescenţii se caracterizează prin tendinţe spre libertate. Conflictele ce apar în familia adolescenţilor permit acestora să-şi verifice gradul de independenţă într-un mediu familial securizant. Poziţia altruistă a părinţilor facilitează

formarea comportamentului pozitiv al adolescenților de cooperare și interacțiune cu cei din jur [219].

4. În temeiul abordărilor teoretice din domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei, prin sinteza rezultatelor cercetării experimentale realizate **a fost conceptualizată Teoria de integralizare a orientărilor valorice, reprezentată de Modelul teoretic al orientărilor valorice, elaborat în baza principiilor formării orientărilor valorice și a legității caracterului ciclic al orientărilor valorice**, ce reflectă chintesența fundamentelor conceptuale, metodologice și praxiologice, elaborate pentru formarea OV la adolescenți și tineri. Personalitatea umană nu poate avea atitudini neutre față de lumea înconjurătoare, care, prin impactul produs asupra evoluției calitative a profilului axiologic determină o poziționare specifică, manifestă sau latentă în raport cu realitatea. Comportamentele valorice constituie o sursă majoră în definitivarea procesului de formare a identității sociale (Cap.3, subcap. 3.1.; 3.2.) [14, 22; 23; 220; 222].

5. Preocupările științifice privind formarea OV la adolescenți și tineri **au stimulat elaborarea mecanismelor constituirii orientărilor valorice: mecanismul autodeterminării și mecanismul autoactualizării**. Constituirea și funcționarea orientărilor valorice începe treptat cu formarea personalității, având caracter ciclic și specific pentru fiecare etapă de vârstă. Limitele de formare corelează cu particularitățile psiho-individuale ale personalității și cu caracteristicile mediului socio-cultural. **Componentele orientărilor valorice reflectă: valori, convingeri, atitudini, dispoziții, cunoștințe, experiențe și comportamente**, de importanță principală și definitorie pentru conținuturile OV, care, prin urmare, funcționează conturând treptat orientările valorice ale personalității. Funcționalitatea mecanismelor de formare a orientărilor valorice a fost confirmată prin obținerea rezultatelor corelaționale între componentele vizate. Investigația experimentală a atitudinilor adolescenților și tinerilor ne-a permis să evidențiem dinamica și structurarea ierarhică a OV. Pe parcursul adolescenței se menține prioritar atitudinea de deschidere, caracterizată prin apartenență socială dominantă, autodeterminare socială și personală, care poate fi descrisă atât prin detașare, cât și prin apropiere de lumea adulților, prin formularea aspirațiilor individuale. Atitudinea de dominanță agresivă se află printre cele prioritare manifestându-se prin comportamente agresive specifice vârstei. La vârsta tinereții atitudinile variază în ierarhizare: inițial domină atitudinea de supunere agresivă, după care iese în evidență atitudinea deschiderii de rezervă și atitudinea de agresivitate scade; mai târziu – în top este atitudinea de deschidere (cu oscilațiile periodice între deschiderea dominantă și cea de rezervă), relativ menținută pe parcursul tinereții. La vârsta adolescenței, datele corelaționale obținute dovedesc prezența relațiilor pozitive semnificative între: atitudinea de deschidere și valorile de recunoaștere, creativitate, apartenență la grup. La tineri este prezent raportul între atitudinea de deschidere și valorile de fericire a familiei, autoexprimare, realizare, echilibru, siguranță, învățare.

Analiza datelor statistice referitoare la particularitățile corelației între componentele structurale ale orientărilor valorice, constatăm raportul semnificativ bivalent între valori și atitudini pe întreaga perioadă a vârstelor de adolescență și de tinerețe, care reflectă particularitățile caracteristice ale vârstelor, neoformațiunile, interesele prevalente și influențele mediului social. **A fost stabilită și descrisă legitatea caracterului ciclic al orientărilor valorice** care a facilitat declanșarea mecanismelor de autodeterminare și autoactualizare a orientărilor valorice la adolescenți și tineri. (Cap.3, subcapitolul 3.4.; 3.5.) [22; 218; 219; 222; 223; 227].

6. **A fost conceptualizată educația axiologică în contextul Teoriei de integralizare a orientărilor valorice** în termeni de finalități, conținuturi, metodologie specifică generatoare de comportamente, dispoziții, atitudini și convingeri, care asigură construcția și funcționalitatea OV definitorii pentru conturarea treptată a valorilor. Astfel, „**educația axiologică** constituie *procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării pedagogice a cadrului formal-nonformal-informal*” [10]. Valorificarea potențialului uman este prioritatea sistemului educațional, și a societății *per ansamblu*, posibilă de realizat prin implementarea mecanismelor de formare a orientărilor valorice începând de la vârsta preșcolară, școlară mică, dar, îndeosebi, acordându-i-se o atenție deosebită sfârșitului perioadei de preadolescență, adolescență propriu-zisă și până la tinerețe, inclusiv (Cap.3, subcapitolul 3.1.; 3.5.) [13; 14; 15; 215; 220; 222; 224; 225;].

7. În contextul identificării condițiilor pedagogice **a fost elaborat și validat experimental Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri**, care a inclus trei etape coerente realizate prin acțiuni pedagogice concrete. Dinamica pozitivă a formării OV, confirmată prin analiza comparată a datelor statistice, **a fost asigurată prin valorificarea Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice** (elaborat și validat în cadrul cercetării preliminare) [22]. Drept bază a *Demersului pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* a servit *Modelul teoretic al orientărilor valorice*, elaborat și descris în Capitolul 3, validat în cadrul cercetării experimentale elucidate în Capitolul 5. Pentru realizarea procesului de formare a orientărilor valorice în mediul educațional au fost evidențiate și respectate principiile educației umaniste, constructiviste și cognitiviste, care asigură progresul dinamic în dezvoltarea generală a personalității, implicit, a orientărilor valorice. *Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri* este unul universal, de care pot beneficia specialiștii din domeniul științelor educației, cadrele didactice din instituțiile de învățământ general și cel superior. Rezultatele experimentale obținute în urma realizării experimentului formativ au confirmat eficiența *Demersului pedagogic al educației axiologice din*

perspectiva formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri, prin compararea datele statistice obținute la etapele de constatare și control (Cap. 5, subcapitolul 5.3.) [10; 17; 20].

8. Rezultatele teoretice și praxiologice ale cercetării și validarea eficacității funcționale a acestora a permis emiterea unor noi cunoștințe și concluzii științifice privind educația axiologică din perspectiva formării orientărilor valorice a adolescenților și tinerilor. Problematika științifică formulată a fost soluționată prin elaborarea TIOV, MTOV, CEOV, acestea constituind repere semnificative în realizarea educației axiologice. **Problema științifică importantă soluționată în cercetare** constă în formarea orientărilor valorice la adolescenți și tineri prin crearea premiselor teoretice ale educației axiologice: definirea termenilor *orientări valorice*, *educație axiologică*; conceptualizarea *Teoriei de integralizare a OV reprezentată de Modelul teoretic al OV*, *principiile formării orientărilor valorice*, *mecanismele constituirii orientărilor valorice*, și prin implementarea în practica educației a reperelor metodologice: *Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice*, *elaborat în baza legității caracterului ciclic al orientărilor valorice* fapt care a contribuit la dezvoltarea teoriei și practicii educației în contextul exigențelor societății contemporane. Cadrul teoretic și praxiologic descris conturează identitatea științifică a cercetării **în aria noii direcții de cercetare: Teoria și metodologia formării orientărilor valorice** prin valorile științifice produse în cercetare (TIOV, MCEA, MTOV, metodologia EA, generând sistemul OV conforme exigențelor societății contemporane), crează premise obiective în vederea diminuării incertitudinilor axiologice ale adolescenților și tinerilor. Impactul social al soluționării problemei cercetării constă în dezactivarea factorilor generatori de criză a valorilor, facilitarea continuă a autodeterminării valorice și stimularea autoactualizării permanente a orientărilor valorice în sistemul axiologic individual a adolescenților și tinerilor.

Studiul realizat trasează noi perspective de investigare: orientări valorice ale familiilor contemporane sub impactul noilor politici: *realități și tendințe*; formarea orientărilor valorice metamoderne la profesioniștii viitorului; studiul valorilor perene ale culturii naționale din perspectiva filogenetică.

RECOMANDĂRI:

Pentru factorii de decizie:

- renovarea documentelor de politici ale educației din perspectiva actualizării sistemului de valori ale personalității contemporane în contextul crizei mondiale a educației, crizei valorilor și a situației pandemice;
- formarea cadrelor didactice pentru proiectarea și realizarea educației axiologice.

Pentru actanții educaționali:

- actualizarea conținuturilor curriculare în instituțiile de învățământ general și superior din perspectiva Teoriei și metodologiei formării orientărilor valorice;
- implementarea conținuturilor curricula și a Programei de formare a OV în procesul educațional din învățământul general și superior;
- valorizarea Modelului conceptual al educației axiologice și a Teoriei de integralizare a orientărilor valorice în procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general;
- implementarea conținuturilor programului formativ și a curriculumului EPVPV în instituțiile de învățământ general în cadrul formal, nonformal și informal;
- evaluarea periodică și sistematică a orientărilor valorice ale educabililor;
- racordarea permanentă a rezultatelor teoretice obținute la nivel național cu teoria și praxiologia educației axiologice pe plan global.

BIBLIOGRAFIE:

1. ABRIC, J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997, p. 107-126
2. ALBU, E. *Psihologia vârstelor*. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007.
3. ALEXANDRESCU, I. Persoana, personalitate, personaj. Editura Junimea, 1988. 360p
4. ALLPORT, G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1991. 578p.
5. ANDREI, P. *Filozofia valorii*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997.
6. ANDRIȚCHI, V. Valorile - sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. în: Revista științifică Univers Pedagogic Nr. 2(58) / 2018. p.3-11. ISSN 1811-5470.
7. ANDRIȚCHI, V. *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar*: teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2012.
8. ANDRIȚCHI, V., MIHĂIESCU, N. Climatul organizațional - factor de implementare a curriculumului școlar. În: Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare, 2018, pp. 411-415. ISBN 978-9975-48.
9. ANIȚEL, M., CHRAIF, M., BURTĂVERDE, V., MIHĂILĂ, T. Tratat de psihologia personalității. București: Editura Trei, 2016. 472p. ISBN: 978-606-719-538-5.
10. ANTOCI, D. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare teoria și metodologia educației axiologice. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Conferință științifică internațională. Ed. 1-a, Vol.I, 5-6 iunie 2021: pp.109-129. ISBN 978-9975-76-346-2.
11. ANTOCI, D. Abordări teoretice ale valorilor civice. În: *Kreatikon: „Creativitate–formare–performanță”*: materialele Simpozionului național cu participare internațională, Ediția a X-a. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2013, p. 428-432. ISSN:2068-1372.
12. ANTOCI, D. Abordare teoretico-metodologică a valorilor civice. În: *Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Simpozion național: Ediția a XI-a, 10-11 aprilie 2014*. Iași: Editura Spiru Haret, 2014, pp. 197-203. ISSN 2068-1372.
13. ANTOCI, D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. – Chișinău: S.n. Tipogr.„Pulsul Pieței”, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
14. ANTOCI, D. Educație axiologică: tradiție versus postmodernitate. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională, 29-30 septembrie 2020*. Chișinău: UST, 2020, Vol.2, pp.16-20. ISBN 978-9975-76-313-4. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/1ztzo0ukzzATq3mfKWOPpCQqW-KdbEzAs/view>
15. ANTOCI, D. Impactul valorilor interculturale asupra dimensiunii morale a personalității. În: *Interdisciplinary Aspects of Contemporary Higher Education. International Conference, May 10th, 2018. Supplement of the interdisciplinary study review „C.Stere”, I edition*. Iași: Vasiliana’98, 2019, pp.417-423. ISBN 978-973-116-631-5. Disponibil: https://zenodo.org/record/3361189/files/RSI_2018_3-4_pp172-178.pdf?download=1
16. ANTOCI, D. Manifestările comportamentale ale adolescenților prin prisma behaviorismului. În: *29 ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat. Conferința științifico-practică internațională, 11 februarie 2020*. Kompat: KFY, 2020 (Tipogr. „A&V Poligraf”), T. 3, pp.22-28. ISBN 978-9975-83-093-5.
17. ANTOCI, D. Mecanismul de formare a valorilor personalității. În: *Dialog intercultural polono-moldovenesc: Culegere de studii: Univ. de Stat din Tiraspol, Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia-Polonia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST*. Chișinău: S. n., 2018 (Tipografia UST), vol.2, nr.2, pp.153-162. ISBN 978-9975-76-207-6.
18. ANTOCI, D. Motivația elevilor în context școlar. În: *Perspectiva psiho-socială de asigurare a calității educației în Republica Moldova*. N. Bucun [et al.]. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010, pp. 63-76. ISBN 978-9975-4187-3-7

19. **ANTOCI, D.** Particularitățile sferei afective ale adolescenților și tinerilor. În: *Psihologia în mileniul III: provocări și soluții = Psychology in the 3rd millennium: challenges and solutions*, Conferința Științifică Internațională, 25 octombrie 2019. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2020, pp.165-171. ISBN 978-9975-50-246-7.
20. **ANTOCI, D.** Particularitățile formării orientării valorice la adolescenți și tineri. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Conferința științifică națională cu participare internațională, 27-28 septembrie 2019. Chișinău: Tipografia UST, 2019, Vol.1, pp.6-11. ISBN 978-9975-76-284-7.
21. **ANTOCI, D.** Sistemul de valori al personalității prin prisma constructivismului în educație. În: *Orientări Axiologice ale Constructivismului în Educația Modernă*. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, 31 ianuarie-01 februarie 2020. Chișinău: S.N. Tipogr. UST, 2020, p.251-254. ISBN 978-9975-76-299-1.
22. **ANTOCI, D.** Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Chișinău: Print-Caro, 2020. 220p. ISBN 978-9975-56-811-1.
23. **ANTOCI, D.** Valorile civice: conceptualizare, structură, evaluare. În: *Acta et Commentationes Sciences of Education*. 2018, nr.2 (13), pp.131-141. ISSN 1857-0623. Disponibil: file:///D:/Download/13-9-PB.pdf
24. **ANTOCI, D., LEȘAN, L.** Valorile personale versus reușita școlară ale adolescenților. În: *Psihologia în mileniul III: provocări și soluții = Psychology in the 3rd millennium: challenges and solutions*, Conferința Științifică Internațională, 25 octombrie 2019. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2020, pp.254-259. ISBN 978-9975-50-246-7.
25. **ANTOCI, D.** Valorile civice și motivația pentru învățare la adolescenți – context de reflecție asupra procesului educațional. În: *Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare*. Conferința Științifică Internațională, 15 decembrie 2017. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018, vol. 2, pp.31-42. ISBN 978-9975-50-220-7.
26. **BACIU, S.** *Perspective curricular-etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*. Chișinău: Univers pedagogic, 2007. 104p. ISBN 978-9975-48-016-1.
27. **BAGDASAR, N.** Concepția filosofiei istorice la Heinriht Rickert. În: *Arhiva pentru știința și reforma socială*. București: Editura Institutului Social Român, 1927. Anul VII, Nr. 1-2. pp. 252-289. [citat 12.02.2014] Disponibil: www.dacoromanica.ro
28. **BĂRSĂNESCU, Ș.** Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 370 p.
29. **BETIVU, A.** Formarea stilului existențial al adolescenților în contextul crizei valorilor. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021.
30. **BIBERI, I.** Principii de psihologie antropologică, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
31. **BOCOȘ, M. D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D.-C.** Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol.1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. ISBN 978-973-47-2213-6.
32. **BOLBOCEANU, A.** Bazele conceptuale ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții. În: *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: teorie și practică*. Culegere de materiale teoretico-aplicative. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. pp.6-13. ISBN 978-9975-48-168-7.
33. **BOLBOCEANU, A., PALADI, O.** Conexiunea conceptului de valoare cu alte noțiuni. În: *Problematica educației în mil. III: național, regional, european*. IȘE, Chișinău, 2006, pp. 323-328. ISBN 978-9975-70-212-6.
34. **BOROZAN, M., BETIVU, A.** *Filosofia educației. Note de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2021. 158p. ISBN 978997532515-8.
35. **BOROZAN, M., IORDACHESCU, V.** Dimensiuni actuale ale educației axiologice. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Psihopedagogie și management educațional*. Vol. 5, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 35-38. ISBN 978-9975-76-322-6.

36. BOROZAN, M., ȘOVA T. Abordări contemporane ale coaching-ului în pedagogia culturii emoționale. În: Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice, 2017, pp. 136-139. ISBN 978-9975-50-205-4.
37. BOROZAN, M. ZAGAIEVSCHI, C. Tendințe și orientări în dezvoltarea inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenții din spațiul rural. În: *Economie Lucrări științifice*. Vol.31, 27 septembrie 2012, Chișinău. Chișinău: 2012, pp. 558-564. ISBN 978-9975-64-235-4.
38. BOTNARI, V. Dezvoltarea morală: evoluție ontogenetică și exigențe educaționale. Educația morală a elevilor: Ghid metodologic. Chișinău: Univ. de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „Orizont”, 2014, pp. 24-41. ISBN 978-9975-76-137-6.
39. BRAGARENCO, N., BURDUH, A., COSUMOV, M., COTOVIȚCAIA, D. et.al. Cadrul de referință al educației extrașcolare (nonformale) din Republica Moldova. Coordonatori generali: Grîu N., Crudu V.; coordonator științific: Guțu Vl.; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: S.n., 2020. 99p. [citât 25.05.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extra_scolar.pdf
40. BRICEAG, S. Psihologia vîrștelor. Curs universitar. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017. 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5.
41. BUCUN, N.; PANIȘ, A. Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2010, Nr. 4, pp. 4-14. ISSN 1811-5470.
42. CALANCEA, A. *Psihologia personalității*. Chișinău: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2006. 271p. ISBN 9975-78-416-X.
43. CĂLIN, M. C. *Filosofia educației. Antologie*. București: Aramis, 2001. 287 p. Călin, M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. ISBN 973-85940-3-0.
44. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240p. ISBN. 978-9975-74-340-2.
45. CALLO, T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171p. ISBN 978-9975-70-161-7.
46. CAPCELEA, V. *Tratat de filosofie*. București: Pro Universitaria, 2020. 406p. ISBN 978-6062-6122-83.
47. CERBUȘCA, P. *Învățămîntul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiza a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență*. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2020. [citât 10.11.2020]. Disponibil: https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu_Invatamantul_Online_202-04-29.pdf
48. CHELCEA, S. *Metodologia cercetării sociologice*. București: Editura Economică, 2004. 656p. ISBN 973-590-451-9.
49. CHELCEA, S. *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000. ISBN 973-9450-67-9.
50. CHIRCEV, A. *Psihologia atitudinilor sociale: cu privire specială la români*. București: Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj din Sibiu, 1941. [citât 20.01.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/11037411/Chircev-1941_atitudini
51. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008. 280p. ISBN 978-973-461-034-1.
52. CIUPERCĂ, C. *Cuplul modern: între emancipare și disoluție*. Alexandria: Tipolaex, 2000. 332 p. ISBN 973-99446-4-7.
53. CIUPERCĂ, C. DOBRESCU, A. *Adolescența azi. Aspecte psihosociale*. Cluj-Napoca: Prsa Universitară Clujeană, 2016. 163p. ISBN 978-973-595-967-8.
54. COCORADĂ, E. *Didactica psihologiei*. Ed. a 2-a, rev. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2012. ISBN 978-606-19-0045-9.
55. COROPCEANU E. Formarea culturii cercetării ca prioritate în dezvoltarea socio-economică durabilă. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Conferință științifică internațională. Ed. 1-a, Vol.I, 5-6 iunie 2021: pp.4-21. ISBN 978- 9975-76-346-2.
56. COJOCARU, L.M. *Există legătură între convingerile noastre și credința religioasă?* În: Ziarul National, 11.03.2019. [citât 27.07.2020]. Disponibil:

- <https://www.ziarulnational.md/exista-legatura-intre-convingerile-noastre-si-credinta-religioasa/>
57. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
 58. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPC „I. Creangă”, 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
 59. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
 60. COJOCARU-BOROZAN, M., BUSHNAQ, T., ȚURCAN-BALȚAT, L., ȘOVA, T., ZAGAIIEVSCHI, C., ANDRONE, S. *Glosar: român - englez - rus - francez - italian: Pedagogia culturii emoționale*. București: Ed. Moroșan, 2017. 465 p. ISBN 978-606-626-104-3.
 61. COJOCARU V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Editura Pontos, 2010. 244p. ISBN 978-9975-51-136-0.
 62. COJOCARU, V., CHIRICĂ, G. Rolul educației în societatea cunoașterii. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Vol. I, 27-28 octombrie 2017, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 49-54. ISBN 978-9975-76-214-4.
 63. COJOCARU, V., COTOS (PELEVANIUC), L. Valori postexperimentale ale culturii manageriale în instituția preșcolară. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2015, nr. 9(89), pp. 88-92. ISSN 1857-2103.
 64. COLCERIU, L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat*. Sinteza de materiale. Programa 2008. 211 p. [citat 10.02.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/33468076/PSIHOPEDAGOGIA_%C3%8ENV%C4%82%C5%A2%C4%82M%C3%82NTULUI_PRE%C5%9ECOLAR_Detalierea_temelor_pentru_definitivat_Programa_2008
 65. COTOS, L., COJOCARU, V. Formarea și dezvoltarea culturii manageriale în instituția preșcolară. Bălți: S.n. (Tipografia „Indigou Color”), 2018. 179 p. ISBN 978-9975-3267-3-5.
 66. COZMA, T., MOMANU, M. Educația și provocările lumii contemporane. În: *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Coord. C.Cucoș. Ed. a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2009. 768p. ISBN 978-973-46-1403-5.
 67. CRISTEA, S., BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
 68. CRISTEA, S. *Curriculum pedagogic*. Coord. Sorin Cristea. Ed. a 2-a. Volum 1. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2008.
 69. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
 70. CRISTEA, S. Educația prin valori și pentru valori. În: *Revista Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională. Februarie, 2006. Nr. 1 (35), pp. 54-56. ISSN 1810-6455.
 71. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. București: Editura „Litera Internațional”, 2003. 240p.
 72. CRISTEA, S. Paradigme în educație/pedagogie. *Didactica Pro...*, nr.5-6 (87-88) anul 2014. pp.93-100. ISSN 1810-6455.
 73. CRISTEA, S. *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*. A-C. București: Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
 74. CRISTEA, S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. București: Didactica Publishing House, 2016. Volumul 1. 108p.
 75. CRISTEA, S. Educația pentru schimbare și dezvoltare. *Didactica Pro...* nr.4 (104), 2017. 53-56. ISSN 1810-6455.
 76. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 288p. ISBN 973-683-445-X.

77. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura „Polirom”, 2017. 280 p. ISBN 978-973-46-6760-4.
78. CUCOȘ, C. *Educația: experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013. 320p. ISBN 978-973-46-3232-9.
79. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5157-3.
80. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995. 160p. ISBN 973-30-4398-2.
81. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei*. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Ch.: S. n., 2015 (Tipogr. Primex-com SRL). 489 p. ISBN 978-9975-110-20-4.
82. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 159p. ISBN 978-9975-4073-2-8. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/350/Cuznetov,%20Larisa._Educatie_prin_optim_axiologic._Teorie_si_practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
83. CUZNEȚOV, L. *Pedagogia și psihologia familiei*. Suport de curs. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 77p. ISBN 978-9975-4253-8-4.
84. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.
85. DEWEY, J. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
86. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. Selecția textelor, traducere, studiu introductiv și bibliografie critică V.Nicolescu. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1992. 368p.
87. DEX. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016, 1376 p. ISBN 978-606-704-161-3.
88. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M. Bocoș. Vol. 1, Vol. 3, Vol. 4. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2016. 376p. ISBN 978-973-47-2212-9.
89. DIMITRIU-TIRON, E. *Dimensiunile educației contemporane*. Iași: Institutul European, 2005. ISBN 973-611-347-7.
90. DINCĂ, M. *Adolescenți într-o societate în schimbare*. București: Editura „Paideia”, 2004. 124p. ISBN 973-596-201-2.
91. DUMULESCU, D.; MATEI, C. *Adolescența explicată*. Coord. UNICEF: Eugenia Apolzan. Buzău: Alpha MDN, 2017. ISBN 978-973-139-385-8. [citat 25.10.2019]. Disponibil: <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Adolescenta-Explicata.pdf>
92. *Educație și valori: valori educaționale românești în context european*. Coord. Liliana Stan. Iași: Spiru Haret, 1997. 262p. ISBN 973-9259-19-7.
93. ELLIS, A. *Terapia rațional-emoțională și comportamentală: ghidul terapeutului* / Albert Ellis, Catharine MacLaren; trad. din lb. engleză și note de Lavinia Urian. – București: Editura ALL, 2018. ISBN 978-606-587-382-7. Available on: <https://www.all.ro/media/attachment/file/t/e/terapia-rational-emotiva.pdf>
94. *Enciclopedie de filosofie și științe umane*. București: All Educational, 2007. 1208p. ISBN 978-973-684-561-1.
95. FREUD, S. *Opere esențiale*. Coord. V.Dem.Zamfirescu. București: Editura TREI, 2017. Vol.2: Interpretarea viselor / trad.Roxana Melnicu. 782p. ISBN 978-606-40-0099-6.
96. GAGIM, I. *Studii de filosofie educației*. Bălți: USARB, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-50-191-0.
97. GAVRELIUC, A. *Psihologia socială și dinamica personalității*. Iași: Polirom, 2019. 520p. ISBN 978-973-46-7614-9.
98. *Ghid de orientare profesională a tinerilor și planificare a carierei*. Suport de curs. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău: CIDDC, 2008. 115p.
99. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București. Ed. Geneza, 1993. 238 p.
100. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție: teza de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2013. 317p.

101. GORAȘ-POSTICĂ, V., NAHABA, L. (coord.) *Comunități școlare în acțiune pentru educația nonformală: Experiențe de succes*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012. 200 p. ISBN 978-9975-4125-6-8.
102. GORAȘ-POSTICĂ, V., TURCEAC, S. (coord.) *Implementarea inovațiilor în domeniul educației și al sportului pe ambele maluri ale Nistrului: Ghid pentru manageri*. ChișinăuTiraspol: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2018. 72 p. ISBN 978-9975-3013-3-6.
103. GULIAN, C.I. *Axiologie și istorie în gândirea contemporană*. București: Editura Academiei Române, 1991. 264p. ISBN 973-27-0212-5.
104. GUȚU, VI., et.al. *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2009. 132 p. ISBN 978-9975-70-011-8.
105. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
106. HADÎRCĂ, M. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. In: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011. 180p. ISBN 978-9975-56-030-6.
107. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2014. 256p. ISBN: 973-681-763-6.
108. ILUȚ, P. *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății*. Iași: Polirom, 2015. 344p. ISBN 978-973-46-5124-5.
109. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Polirom, 2002. 184p. ISBN 973-683-948-6.
110. IONESCU, Ș. *Paisprezece abordări în psihopatologie*. Iași: Polirom, 2006. 320p. ISBN 973-683-068-3.
111. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Ed.a 2-a, red. Pitești: Paralela 45, 2017. 455p. ISBN 978-973-47-2481-9.
112. IUCU, R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2001. 224p. ISBN: 978-973-46-1151-1.
113. JINGA, I., ISTRATE, E. (coord.) *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL, 2006. 567 p. ISBN 973-571-632-1.
114. JOIȚA, E. *Eficiența instruirii: fundamente pentru o didactică praxiologică*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. 300 p. ISBN 973-30-5945-5.
115. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitivconstructivistă*. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
116. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006. 318 p. ISBN 973-679-316-8.
117. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010. 288p. ISBN 978-973-611-661-2.
118. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009. 352p. ISBN 978-973-611-6.
119. JOSAN, V. *Ghid metodologic pentru activități de la egal la egal: suport informațional*. Chișinău: Poliart, 2015. 144p.
120. JUDE, I. *Psihologie școlară și optim educațională*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2002. 362p.
121. LAZĂR, V., CĂRĂȘEL, A. *Psihopedagogia activităților extracurriculare*. Craiova: Editura Arves, 2007. 108p. ISBN 978-973-8904-66-8.
122. LEVINȚA, Ș.; SILISTRARU, N. *Valoarea convingerilor în evoluția conceptuală a tineretului*. În: *Republica Moldova între Este și Vest. Opțiunile tineretului la etapa actuală*. 15 aprilie 2013, Chișinău. Chișinău: Univ. de Stat Tiraspol cu sediul la Chișinău, 2013, 2013, pp. 104-108. ISBN 978-9975-76-099-7.
123. LIICEANU, G. *Ușa interzisă*. Docplayer, 2001. [cit. 10.09.2021]. Disponibil: <https://docplayer.fr/72094446-Usa-interzisa-gabriel-liiceanu.html>
124. LISIEVICI, P.; ȚĂRANU, M.; TUDORICĂ, R. *Pedagogie: concepte, metode și tehnici esențiale*. București: Editura Fundației România de Măine, 2005. 160p. ISBN 973-725-347-7.

125. LUNGU, V. *Teoria și metodologia educației prospective*: monografie / V.Lungu; coordinator științific: N.Silistraru; Universitatea Tehnică din Moldova. Chișinău: MS Logo, 2019. 270p. ISBN 978-9975-3327-5-0.
126. LUPAȘCU, Ș. Logica dinamică a contradictoriului. În: C. Noica Serie: *Idei contemporane*. București: Editura Politică, 1982. 439p.
127. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. / Educația XXI. Vol. I. București: Aramis Print, 2001. 352p. ISBN 973-8294-00-2.
128. MACAVEI, E. *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 1997. 516 p. ISBN 973-30-5596-4.
129. MASLOW, A.H. *Motivație și personalitate*. Trad.: A. Răuceanu. București: Editura Trei, 2007. 510p. ISBN 978-973-707-159-0.
130. MASLOW, A.H. *Religii, valori și experiențe de vârf*. București: Editura TREI, 2017. 144p. ISBN 978-606-40-0240-2.
131. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura Carier, 2003. 360p. ISBN 9975-79-39-1.
132. MITROFAN, I., CIUPERCĂ C. *Psihologia relațiilor dintre sexe*. București: Ed.Alternative, 1997. 368p. ISBN 973-9216-25-0.
133. MÎSLIȚCHI, V. Comunicarea eficientă între parteneri - condiție în asigurarea succesului parteneriatului educațional. În: *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală: Ghid metodologic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015, pp. 138-146. ISBN 978-9975-3040-7-8.
134. MÎSLIȚCHI, V. Formarea continuă a competențelor lingvistice la viitoarele cadre didactice. În: *Limbă. Etnie. Comunicare*. Culeg. de art. elab. în baza comunic. la Conf. șt. Intern. Ed. a 3-a. Comrat: US Comrat, 2016, pp.101-108. ISBN 978-9975-83-015-7.
135. MÎSLIȚCHI, V. Unele repere teoretice ale competenței lingvistice: delimitări conceptuale și faze de formare. În: *Formarea competenței de învățare la elevi. Materialele Conferinței științifico-practică*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013, pp. 176-181. ISBN 978-9975-76-101-7.
136. MÎSLIȚCHI, V., BOTNARI, V. Parteneriatul educațional familie-școală-comunitate axat pe optimizarea adaptabilității școlare. În: *Ghid teoretico-practic pentru asistența socială multifuncțională comunitară*. Chișinău: Pontos, 2018, pp. 166-199. ISBN 978-9975-51-927-4.
137. MÎSLIȚCHI, V. *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală: Ghid metodologic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 250 p. ISBN 978-9975-3040-7-8.
138. MOMANU, M. Paradigma constructivistă în teoria și practica educației. În: *Colocviul Internațional: „Științe ale educației – dinamică și perspectivă”*. Ediția a IV-a. Suceava: Editura Universității din Suceava, 2006, pp. 39-50. ISBN 978-973-666-190-7.
139. NECULAU, A. *Psihologie socială*. Iași: Polirom, 1996. 488p. ISBN 973-9248-07-1.
140. NIETZSCHE, F. Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filozofie a viitorului. București: Humanitas, 1992. 224 p. ISBN: 973-28-0274-X.
141. NOVAC, C., MOGONEA F.-R. *Elemente de psihologie a educației*. Craiova: Sitech, 2014. 228p. ISBN 978-606-11-3776-3.
142. NOVEANU, E., POTOLEA, D. *Științele educației: dicționar enciclopedic*. București: Sigma, 2007. 2 volume. (Vol.I, ISBN 978-973-649-394-2; Vol.II, ISBN 978-973-649-395-9).
143. PALADI, A. *Psihologia adolescentului și adultului*: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2018. 101p. ISBN 978-9975-71-981-0.
144. PALADI, O. *Implicarea conștiinței de sine în sistemul de valori al personalității adolescentului*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2011.
145. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”. Institutul de Științe ale Educației, 2013. 223p. ISBN 978-9975-48-061-1.
146. PANICO, V. Aspecte teoretice și praxiologice de tipizare a strategiilor de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. În: *Probleme actuale ale didacticii științelor reale consacrată aniversării a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu*. Ediția a II-a Vol.2, 11-12 mai 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 182-186. ISBN 978-9975-76-239-7.

147. PASCARI, V. *Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor*: monografie / V.Pascari; coordonator științific: T.Callo; Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău: ÎS „Tipografia Centrală”, 2021. 232p. ISBN 978-9975-157-96-4.
148. PATAPIEVICI, H. Despre credințe, convingeri și certitudini. In: *Dilema veche*, nr. 135, 25 Aug 2006. [citat 20.04.2020]. Disponibil: <https://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/articol/despre-convingeri-credinte-si-certitudini>
149. PATRAȘCU, D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p. ISBN 9975-78-379-1.
150. PATRAȘCU, D., URSU A., JINGA I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău: Editura ARC, 1997. 383 p.
151. PATRAȘCU, D., CRUDU, V. *Calitatea învățămîntului în instituțiile preuniversitare: management-tehnologii-metodologii-evaluare*. Chișinău: Gunivas, 2007. 370 p. ISBN 978-9975-908-66-5.
152. PAVLENKO, L. Dezvoltarea competențelor sociale la viitorii pedagogi – direcție în formarea profesională. În: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования*, национальная научно-практическая конференция с международным участием (2018; Комрат). Комрат: КГУ, 2018 (Tipogr. „A&V Poligraf”), 2018. pp.191-195. ISBN 978-9975-83-068-3.
153. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia învățării: cum învață copiii și adulții?* Iași: Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7725-2.
154. PĂȘCĂLĂU, A., GAVRELIUC, A. Teoria funcțională a valorilor – o nouă perspectivă în evaluarea dinamicii sociale. *Revista de Psihologie*, 2018, vol. 64, nr. 4, pp. 305–315.
155. PÂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro...., Revistă de teorie și practică educațională*, 2006, Nr. 1 (35), pp. 3-10.
156. PÂSLARU, V. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003. 320p. ISBN: 9975-912-08-7.
157. PÂSLARU, V. (coord.), DRĂGUȚAN, A., GRĂU, E. *Atitudini fundamentale. Constituire, formare, proiectare*. Chișinău: Cartier educational, 1998. 41p.
158. PÂSLARU, V. *Educație și identitate: Termeni de referință*. /Vlad Pâslaru, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”, Proiectul „Portal de resurse lingvistice pentru limba română” Chișinău: *Știința*, 2021. 244 p. ISBN 978-9976-85 317 0.
159. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* / aut.: Vlad Pâslaru, Tatiana Callo, Nicolae Silistraru; coord. Maria Hadîrcă. Ch.: Print Caro, 2011. 180p. ISBN 978-9975-56-030-6.
160. PETROVSCHI, N. Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. *Univers pedagogic*. Nr.1(65), 2020, pp.3-6. ISSN 1811-5470.
161. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului* (Vol. 369). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 200 p.
162. PLEȘU, A. Valori de care nu știm să fim mândri. In: *Adevărul* din 8 septembrie 2014. [citat 10.09.2021]. Disponibil: https://adevarul.ro/news/societate/valori-nu-stim-mandri-1_5484726a448e03c0fd8b6c5e/index.html
163. POGOLȘA, L. Valorile educației moral-spirituale. În: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*: Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (DEP ASEM), 2015, pp. 5-24. ISBN 978-9975-48-069-7.
164. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 785p. https://www.academia.edu/20035170/Dictionar_de_psihologie_neveanu
165. POPOVICI, D. *Sociologia educației*. Iași: Institutul European, 2003. p.292. ISBN 9736112640.
166. RADU, C. *Arta și convenție*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 291p. ISBN: 973-29-0044-X.
167. RÂMBU, N. *Filosofia valorilor*. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1997. 242p. ISBN 973-30-5942-0.
168. REPIDA, T. *Educația nonformală: abordare teoretică și metodologică. Note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2013. 180 p. ISBN 978-9975-71-388-7.

169. ROCO, M. Cercetări privind gândirea morală și ierarhia valorilor. În: *Revista de Psihologie*, 2001, Nr. 3-4 (47), pp. 151-163.
170. ROGOJINA D. *Promovarea coerentă a valorilor în cadrul instituțiilor de învățământ*. Ch.: Lumina, 1995. 104p.
171. RUSNAC, S.; JARDAN, V. Identitatea de gen și dificultățile de identificare determinate de schimbarea rolurilor sociale. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2004, nr. 3(25), pp. 20-27. ISSN 1810-6455.
172. SAVCA, L.; VÎRLAN, M. *Psihoteste. Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor cu alții*. Vol. II. Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2008.
173. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288p. ISBN 978-683-5536.
174. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009. 232p. ISBN: 978-973-46-1525-4.
175. SÂRBU, T. *Etică: valori și virtuți morale*. Iași: Editura Societății Academice „Matei-Teiu Botez”, 2005. 264 p. ISBN 973-7962-64-8.
176. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Babel”, 1997. 740p. ISBN 973-48-1027-8.
177. ȘCHIOPU, U.; VERZA, E. *Psihologia vârstelor*. București: E.D.P., 1997. ISBN 973-30-5798-3.
178. ȘERBĂNESCU, B. *Valorile naționale și educația*. București: Editura Universitară Carol Davila, 2000. 207p.
179. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: CEP UST, 2021. 407p. ISBN 978-9975-76-295-3.
180. SILISTRARU, N. Mediul etnic și social al educatului În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate: Materialele Conferinței științifice internaționale*, 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, 2014, pp.58-62. ISBN 978-9975-71-513-3.
181. SILISTRARU, N. Stereotip și interdependență etnică. În: *Artă și Educație Artistică*. 2006, nr. 2-3, pp. 54-69. ISSN 1857-0445.
182. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie: (Pedagogie în tabele și scheme)*. Ediția a II-a adăugită. Chișinău: Editura Universitatea de Stat din Moldova, 2011. 192 p. ISBN 978- 9975-76-049-2.
183. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
184. SILISTRARU N. Educația morală a elevilor. În: *Educația morală a elevilor: Ghid metodologic*. Chișinău: Univ. de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „Orizont”, 2014. p.8-24.
185. SILISTRARU, N.; BOSTAN, G. Mediul educațional - factor de formare a preșcolarului ca subiect valorizator. În: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2019, Nr. 11 (2), pp. 60-68. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v11i2.60-68>.
186. SION, G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Măine, 2003. 256 p. ISBN 973-582-682-8.
187. ȘLEAHTIȚCHI, M. Reprezentarea socială: între permanență și transformare. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2010, nr. 18, pp. 79-95. ISSN 1857-0224.
188. ȘLEAHTIȚCHI, M. Liderii în dinamica reprezentării sociale: fundamente epistemologice și paradigme experimentale. Referatul tezei de doctor habilitat în psihologie (prezentat în baza lucrărilor științifice publicate) http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55214/mihai_sleahititchi_abstract.pdf.
189. ȘLEAHTIȚCHI, M. Cum interpretăm devianța: ca o abatere de la normele de orice natură sau ca o încălcare a normelor de o anumită natură? [online] [cit. 25.09.2019] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5_14_Cum%20interpretam%20devianta_ca%20o%20abatere%20de%20la%20normele%20de%20orice%20natura%20sau%20ca%20o%20incalcare%20a%20normelor%20de%20o%20anumita%20natura.pdf
190. ȘLEAHTIȚCHI, M. O triadă indestructibilă: valori, lideri, reprezentări sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*, 2018, nr. 2 (51), p. 37-44.

191. ȘLEAHTIȚCHI, M. Sub semnul schimbării: știința psihologică în metamodernitate. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2020, nr. 2(59), pp. 3-27. ISSN 1857-0224.
192. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-097-2.
193. ȘOITU, L. Studii și cercetări: științe ale educației. *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr.5(105), 3-8. ISSN online 2345-1025. Disponibil: <http://oaji.net/articles/2017/2056-1495180726.pdf>
194. ȘOITU, L. UNGUREANU, R., RUSU, C. European partnership for teacher training in Universities. În: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 142 (2014). 200 – 206. [citată 22.12.2021] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/275544059_European_Partnership_for_Teacher_Training_in_Universities
195. ȘOVA, T. *Pedagogie: suport de curs*. Bălți: S. n., 2016 (Tipografia din Bălți). 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5.
196. STĂNILĂ, E.A. *Psihologia educației pe tot parcursul vieții*. Editia a III-a. București: For You, 2017. 304p. ISBN 978-606-639-158-0.
197. STOG, L., CALUSCHI, M. *Psihologia managerială*. Chișinău: Ed. Cartier, 2002. 296p. ISBN 975-79-141-7.
198. STOICA, M. *Pedagogie și psihologie*. Craiova: Editura Gh.Alexandru, 2001. ISBN 973-8040-03-5.
199. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale. Strategii educative ale familiilor contemporane*. Volumul I. Iași: Polirom, 2002. 243p. ISBN 973-683-147-7.
200. SVETLICINÎI, L. Determinarea specificului de orientare la valori a grupurilor etnice din Moldova. În: *Elevul contemporan: schițe de portret psihologic*. Coord. Bolboceanu A. Chișinău, 1999. p. 23-36.
201. ȚVIRCUN, V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie: teza de doctor habilitat în pedagogie*. Chișinău, 2013.
202. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988. 326p.
203. VERZA, E. (coord.), *Elemente de psihopedagogia handicapatilor*. București: Editura Universității, 1990.
204. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Editura NEMIRA, 1998.
205. VIANU, T. *Studii de filosofie a culturii*. București: Editura Eminescu, 1982
206. VIANU, T. *Teoria valorilor*. București: Minerva, 1979.
207. VICOL, N. Construcția identității profesionale (Vizualizări introductive). In: *Univers Pedagogic*. 2011, nr. 4, pp. 48-52. ISSN 1811-5470.
208. VIDAM, T. Experiență și valoare. În: *Cercetări filosofico-psihologice*. Academia Română Institutul de Filosofie și Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”, Societatea Germano-română de Filosofie, anul V, nr. 1, 2013, pp. 41-50. [citată 11.03.2020]. Disponibil: [http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/CFP/Cercetari%20filosofico-psihologice%20anul%20V%20nr.%201%20\[8\]%202013.pdf](http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/CFP/Cercetari%20filosofico-psihologice%20anul%20V%20nr.%201%20[8]%202013.pdf)
209. VOICU, B. Valorile și sociologia valorilor. Iași, 2008. 40p. [citată 20.05.2018]. Disponibil: <http://www.iccv.ro/valori/texte/valori-cvb,%20v4.pdf>
210. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2009. 336p. ISBN: 978-973-46-1520-9.

În limba engleză

211. ADOM, D.; AKWASI, Y.A. Constructivism philosophical paradigm: implication for research, teaching and learning. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences* (2016). Vol. 4, No. 10, pp. 1-9. [citată 03.05.2019]. Disponibil: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Constructivism-Philosophical-Paradigm-Implication-for-Research-Teaching-and-Learning.pdf>

212. ALLARDT, E. Having, loving, being: An alternative to the Swedish model of welfare research. In: *The Quality of Life*. Oxford University Press, 1993. 88–94.
213. AURELIUS, M. *Meditations*. Translated with Notes by M.Hammond. Penguin Classics, 2006. 254p. ISBN-13: 9780140449334.
214. **ANTOCI, D.** Values and Value Orientations of Adolescents and Young People in Pre-Pandemic and Pandemic Situations. *Postmodern Openings*, 12(3), 2021. 288-310. <https://doi.org/10.18662/po/12.3/341> URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po>
215. **ANTOCI, D.** Education and Spirituality Challenges and solutions of online education. In: Challenges and solutions of online education. The Proceeding of the 5th International Conference Education and Spirituality, University of Craiova, Romania, 25-26 June 2021. Editura Universitară București. 90-97. ISBN 978-606-28-1376-5. ISSN 2810 – 4676.
216. **ANTOCI, D.** Values and Emotions in Personality System of Adolescents and Youths. In: Lumen Proceedings: Vol. 16. ATEE 2020 - Winter Conference. Teacher Education for Promoting Well-Being in School. O. Clipa (vol. ed.). Suceava, 2020 (pp. 01-26). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House, 2021. <https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/01>
217. **ANTOCI, D.** Convictions in the context of personality values formation in adolescents and young people. In: *Advances in Education Sciences*, 2020, 1 (2), pp. 40-63. [cit. 28.08.2020]. Disponibil: https://aesj.ro/wp-content/uploads/2020/08/AESJ_1_2020_complete-40-63.pdf
218. **ANTOCI, D.** Behaviours, emotions, attitudes, convictions, and values in the framework of value orientation in adolescence and youth ages. In: *International Forum for Education. Challenges of modern education. Education – teacher – learner*. 2020, No.13. pp.151-170. ISBN 976-43-8180-420-2.
219. **ANTOCI, D.** Value orientations of adolescents and youth: review and current situation. In: *Homo et Societas*, Nr. 5/2020, pp. 150-162. ISSN 2543-6104 / e-ISSN 2719-485X. DOI 10.4467 / 25436104HS.20.011.13244. Disponibil: <https://www.ejournals.eu/Homo-et-Societas/?fbclid=IwAR3MuoCmEBp87idJMuyMn6YVCzwYgA8zQfZQ-SmGGS9PqStAgLh0Nx5Jan8/>
220. **ANTOCI, D.** Formation of values in the education system: constructivist paradigm. In: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2019, Nr. 17 (3), pp. 69-78.
221. **ANTOCI, D.** Inter- and transcultural values – fundamental premises in formation of integral personality. In: *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna: Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2019, Nr. 4, pp. 91-103.
222. **ANTOCI, D.** Lifelong learning and value orientation development in personality's system. *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy*, year XIX, 2020, No. 41. pp. 27-37. [cit. 24.08.2020]. Disponibil: https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/2.-AUC_PP_no_41_Antoci_D_pp.-27-37.pdf
223. **ANTOCI, D.** Manifestation of values through convictions, attitudes, behaviors. In: materials of International Scientific and Practical Conference „*Theory and Practice of modern psychology: Realities and Perspectives*”, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. October 31, 2019, pp. 8-9. [cit. 24.06.2020]. Disponibil: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u175/zbirnik_materialiv_konferenciyi_3.pdf
224. **ANTOCI, D.** Perspectives of approach to value orientation through psychoanalytic, humanistic, and constructivist paradigms. In: *Annals of the University of Craiova. Psychology – Pedagogy*. 2019, no. 39(1). pp.9-18. ISSN 2668-6678. ISSN-L 1582-313X. Disponibil: <https://ideas.repec.org/a/edt/aucspp/v39y2019i1p9-18.html>
225. **ANTOCI, D.** Perspectives of attitude development through constructivist paradigm. In: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2020, Nr. 2 (20), pp. 58-67
226. **ANTOCI, D.** The modern concept of value orientation. In: *Advances in Education Sciences*. 2019, Volume 1, Issue 1, pp.67-84. ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256. Disponibil: <http://editurauniversitaria.ucv.ro/periodice/pagina-4.html?pretasc>
227. **ANTOCI, D.** Theoretical-Experimental Research: an experience of innovation transfer. In: *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери*

- osviti: тези VII Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2021 року, м. Чернігів), 2021. pp.7-11.
228. **ANTOCI, D.** Value orientation from a structural perspective. In: Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: *Educație–Poetică–Societate*. Vol. III, nr. 1. Chișinău: S.n. (Tipogr. UST), 2019, pp. 10-18.
 229. **ANTOCI, D.** Value orientations and attitudes: specific of manifestation and relationship at adolescence and youth ages. In: *Вісник Національного університету «Чернігівський Колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, серія: Педагогічні науки, категорія «Б», випуск 7 (163), 2020, с. 38-45.
 230. **ANTOCI, D.** Value orientation versus behavior at adolescents and young people. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională, 29-30 septembrie 2020*. Chișinău: UST, 2020, Vol.3, pp.102-112. ISBN 978-9975-76-314-1. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/1uELRiSLGaHidRUM61oL0OErDu-zRpIOL/view>
 231. **ANTOCI, D., MİSLITCHI, V., DIACON, M.** Mentoring valorization in combating violent and aggressive behaviour in preadolescence and adolescence. In: *Hungarian Educational Research Journal*. 2020, Volume 10, Issue 3. Online ISSN 2064-2199. Disponibil: <https://akjournals.com/view/journals/063/10/3/article-p189.xml>
 232. **BAILLEN, N., GREEN, L., THOMPSON, R.** Understanding emotion in adolescents: a review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. In: *Emotion Review*, 2018, pp. 1-11. [citat 20.10.2019]. Disponibil: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/f/1305/files/2018/05/Bailen-Adolescent-Review-13h1n40.pdf>
 233. **BARRETT, R.** *Building a values-driven organization: a whole system approach to cultural transformation*. Burlington: Elsevier Inc., 2006. [citat 29.07.2019]. Disponibil: http://shora.tabriz.ir/Uploads/83/cms/user/File/657/E_Book/Economics/Building%20a%20Values-Driven.pdf
 234. **BARSADÉ, S.G., GIBSON, D.E.** Why does affect matter in organizations? In: *Academy of Management Perspectives*, February 2007, No. 21 (1), pp. 36-59. [citat 09.09.2019]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/228960683_Why_Does_Affect_Matter_in_Organizations
 235. **BENEDICT, R.** Patterns of culture [online]. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1935. Reprinted 1963, 195, 1968, 1971. ISBN 0-7100-7010-0 (c); ISBN 0-7100-4618-9 (p). [citat 12.09.2021]. Disponibil: https://www.berose.fr/IMG/pdf/1934-patterns_of_culture.pdf
 236. **BIEDENBACH, T., JACOBSSON, M.** The open secret of values: The roles of values and axiology in project research. *Project Management Journal*. 47 (3): 2016. 139-155. [citat 10.07.2020]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/306356110_The_Open_Secret_of_Values_The_Roles_of_Values_and_Axiology_in_Project_Research
 237. **BUTTERS, A.M.** A brief history of Spiral Dynamics. In: *Approaching Religion*. November 2015, Vol. 5, No. 2, pp. 67-78. [citat 12.09.2020]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/312033145_A_Brief_History_of_Spiral_Dynamics
 238. **CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P.** Views on the definition of value category in educational context. *Paidagogos*, [Actualized: 2013-07-15]. [citat 29.06.2021], 2013, issue 1, No. 11. p. 162-199. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/257939232_Views_on_the_Definition_of_Value_Category_in_Educational_Context
 239. **DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., RYAN, R.M.** Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 1991, 26 (3 & 4). 325-346. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
 240. **DILTS, R., HALLBOM, T., SMITH, S.** *Beliefs: pathways to health & well-being*. Portland: METAMORPHOUS PRESS, 1990. [citat 16.05.2020]. Disponibil: <https://epdf.pub/beliefs-pathways-to-health-and-wellbeing.html>,

241. DINEVA, S. Nowadays education and long-life learning. In: Conference Paper Conference: ICVL, at Romania. 2018. Available on: https://www.researchgate.net/publication/328629907_Nowadays_education_and_long-life_learning
242. EKPENYONG, L.E., EDOKPOLOR, J.E. Constructivist approaches: an emerging paradigm for the teaching and learning of business education. In: *The Association of Business Educators of Nigeria Journal (ABENJ)*, 2016, No. 20 (3), October, pp. 145-149. [citat 24.04.2019]. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/James_Edokpolor3/publication/310748334_CONSTRUCTIVIST_APPROACHES_AN_EMERGING_PARADIGM_FOR_TEACHING_AND_LEARNING_OF_BUSINESS_EDUCATION_PROGRAMME_IN_NIGERIA/links/583f02d308aeda69680a1c47.pdf
243. ENNIS, C. D., ROSS, J., CHEN, A. The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1992, 63 (1), 38-47. DOI: 10.1080/02701367.1992.10607555
244. EVSETSOVA, E.A., DOBROTVORSKAYA, S.G., PONOMAREV, A. F.. Pedagogical orientation of student teachers to universal values. In: *Arpha Proceedings*, V International Forum on Teacher Education. IFTE-2019, 115-120. doi:10.3897/ap.1.e0105
245. ERIKSON, E.H. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton, 1968. [citat 10.10.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_
246. EWEN, R.B. *An introduction to theories of personality*. 7th ed. New York: Psychology Press, 2014.
247. FISHBEIN, M. An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 1963, vol. 16 (3), pp. 233-239. [citat 02.05.2019]. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872676301600302>
248. FLAMENT, J.C. Consensus, salience and necessity in social representations. *Papers on Social Representations*, 3, 1994. 97–105.
249. FRICK, W. B. An analysis of total personality as advocated by holistic theorists and its effect upon healthy personality. Final report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039610.pdf> p.2
250. FROMM, E. *The Fear of Freedom*. 2nd Edition Great Britain, Routledge, 2001. 272p. ISBN 978-041-5253-888.
251. GUTTIEREZ Karp D. Values and their effect on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28, 1, 1996. 111-133.
252. GOUVEIA, V., MILFONT, T., GUERRA, M., Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 2014, p. 41–47.
253. HORKHEIMER, M. *Critical theory. Selected essays Max Horkheimer*. Translated by Matthew J. O'Connell and others. New York: The Continuum Publishing Company, 2002. [citat 18.08.2020]. Disponibil: https://monoskop.org/images/7/74/Horkheimer_Max_Critical_Theory_Selected_Essays_2000.pdf
254. HU, X.; XU, Z.; MAI, X. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. Volume 12, Issue 11, 1 November 2017, pp. 1730-1739. [citat 15.09.2019]. Disponibil: <https://academic.oup.com/scan/article/12/11/1730/4090993>
255. HILLS, M. D. Kluckhohn and Strodtbeck's values orientation theory. *Online readings in psychology and culture*, 4 (4), 2002. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040> (Accesat la 16.03.2019).
256. IZARD, C.E. Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. In: *Psychological Review*, 1993, 100, pp. 68-90. [citat 09.09.2019]. Disponibil: <https://pdfs.semanticscholar.org/a6b1/36a13f0b3122ef62d687038b174eca74d1a3.pdf>
257. JASTROW, J. *The psychology of conviction. A study of beliefs and attitudes*. Boston and New York: Houghton Mifflin Company, 1918. [citat 20.06.2020]. Disponibil:

- https://ia802805.us.archive.org/32/items/psychologyofconv00jast/psychologyofconv00jast_bw.pdf
258. KELLY, G. A. *The psychology of personal constructs*: Vol. 1. A theory of personality. L.: Routledge, 1991. 422p. ISBN 978-041-503-797-6.
 259. KHUDOYAN, S. A functional classification of human developmental stages. 2016. [citat 07.10.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/30107781/A_Functional_Classification_of_Human_Developmental_Stages
 260. KLUCKHOHN, C. K. Values and value orientations in the theory of action. In: T. Parsons and E. A. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Kluckhohn, F. R., & F. L. Strodtbeck. 1961. Variations in value orientations. Evanston, IL: Row, Peterson.
 261. KOHLBERG, L. *Essays on moral development*: Vol. 1, The philosophy of moral development. San Francisco: Harper and Row, 1981.
 262. KOLB, A.Y.; KOLB, D.A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 2005, Vol. 4, No. 2 (Jun.), 2005, pp. 193-212. [citat 02.05.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/25061855/Learning_Styles_and_Learning_Spaces_Enhancing_Experiential_Learning_in_Higher_Education
 263. LIJADI, A.A. What are universally accepted human values that define 'a good life'? Historical perspective of value theory. Working Papers of the International Institute for Applied Systems Analysis. 2019. <http://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/16049/1/WP-19-006.pdf>
 264. LONDON, M. The oxford handbook of lifelong learning. New York: Oxford University Press, 2011. Available on: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195390483.001.0001/oxfordhb-9780195390483-e-001?print=pdf>
 265. MARQUES, C., SILVA, A. D., do CÉU TAVEIRA, M., GOUVEIA, V. Functional theory of values: results of a confirmatory factor analysis with Portuguese youths. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 50, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 392-401. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28450492008.pdf>
 266. MAROTTA, V. The multicultural, intercultural and the transcultural subject. *Global Perspectives on the Politics of Multiculturalism in the 21st Century: A Case Study Analysis*, Publisher: Routledge, Editors: Fethi Mansouri and B.E. de B'beri, 2014, pp. 90-102. [citat 30.05.2019]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/261216820_The_multicultural_intercultural_and_the_transcultural_subject
 267. MILLER, M.J., WOEHR, D.J., HUDSPETH, N. The meaning and measurement of work ethic: Construction and initial validation of a multidimensional inventory. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2002, No. 60, pp. 451-489.
 268. MÎSLIȚCHI, V., BOTNARI, V. Linguistic competence: Psychopedagogical and cognitive processes approaches. In: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012, volume 5, number 9, pp. 86-99. ISSN 2248-244X; ISSN-L 2248-244X.
 269. MÎSLIȚCHI, V. Valorification of the kindergarten-school educational partnership in preparing children for schooling. In: *Advances in Education Sciences*, Volume 1, Issue 1, Craiova, 2019, pp.40-66. ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256. Disponibil: https://aesj.ro/wp-content/uploads/2019/09/AESJ_1_2019_complete-41-67.pdf
 270. MOGONEA, F.-R.; MOGONEA, F. Catching-Up Axiological Education: Charting the Present Educational System. In: *Revista de Științe Politice*. Craiova: UCV, 2015, Nr. 46, pp. 152-164.
 271. MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
 272. NOBE, M.C. Values and environmental value orientations of construction management students. In: Conference materials: *Built Environment Education Conference*. Colorado: Colorado State University, 2014. [citat 25.04.2019]. Disponibil:

- https://www.researchgate.net/publication/255591243_Values_and_Environmental_Value_Orientations_of_Construction_Management_Students
273. RAVKIN, Z. I. Constructive-genetic research of educational values - one of the directions of development of modern Russian pedagogical theory. In: Z. I. Ravkin (Ed.), *Education: ideals and values*. Moscow, 1995. pp. 8-35.
 274. ROKEACH, M. The nature of human values. New York: The Free Press, 1973. 438p. ISBN-13: 978-0029267509.
 275. ROKEACH, M. Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. Ex-library/underlining edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc Pub, 1968. 214p. ISBN 13 9780875890135.
 276. RYAN, R.M., DECI, E.L. Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, Vol. 55, No. 1, 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
 277. RYBAK, O. Value orientations of people leaning toward different types of culture. In: *Journal of Education Culture and Society*, 2018, No. 2, pp. 11-23.
 278. RYCKMAN, R.M. *Theories of personality*. 9th ed. Belmont: Thomson Wadsworth, 2008.
 279. SCHWARTZ, S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2012. 1–20 <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
 280. SCHWARTZ, S.J., LUYCKX, K., VIGNOLES, V.L. Handbook of identity theory and research. New Yourk, NY: Springer Science & Business Media, 2011
 281. SCHWARTZ, S. H., BILSKY, W., Toward a universal psychological structure of human values: extensions and cross cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1990, p. 878–891 https://www.researchgate.net/publication/232468134_Toward_a_Theory_of_the_Universal_Content_and_Structure_of_Values_Extensions_and_Cross-Cultural_Replications
 282. ŞLEAHTIŢCHI, M. Values, leaders and social representations. In: *Human and Social Studies*. 2018. Vol.7. No.3. pp.13-23. ISSN : 2285-5920.
 283. SKITKA, L.J. The psychology of moral conviction. In: *Social and Personality Psychology Compass*, 2010, No. 4 (4), pp. 267-281. [citat 05.05.2020]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/227539968_The_Psychology_of_Moral_Conviction
 284. TOMAR, B. Axiology in teacher education: implementation and challenges. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 2014, 4 (2), 51-54.
 285. TORELLI, C.J., KAIKATI, A. M. Values as predictors of judgments and behaviors: the role of abstract and concrete mindsets. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 96, No. 1, 2009. 231–247. Available on: <http://assets.csom.umn.edu/assets/125752.pdf>
 286. TUULIK, K., ÖUNAPUU, T., KUIMET, K., TITOV, E. Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. In: *International Journal of Organizational Leadership* 5 (2016), 151-161 https://www.researchgate.net/publication/331508651_Rokeach's_instrumental_and_terminal_values_as_descriptors_of_modern_organisation_values
 287. VEUGELERS, W., VEDDER, P. Values in Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice. 9 (4). 2003. [citat 26.02.2020]. Disponibil: (PDF) Values in Teaching (researchgate.net).
 288. VOICU, B. Values and the sociology of values. In: *Sociology*. Coord. Lazăr Vlăsceanu, Iaşi: Editura „Polirom”, 2010, pp. 249-294. [citat 26.02.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/3190136/Bogdan_Voicu._2010._Values_and_the_sociology_of_values_pp._249-294_in_Laz%C4%83r_Vl%C4%83sceanu_coord._Sociology_Ia%C5%9Fi_Polirom._in_Romanian_language_
 289. VOICU, B., VOICU, M. *The values of Romanians: 1993-2006. A sociological perspective*. Iaşi: Institutul European, 2008. 313p.
 290. WEBER, M. The theory of social and economic organization. Translated by A.M.Henderson and T.Parsons. N.Y.: Oxford University Press, 1945. 436p. [citat 10.11.2021]. Disponibil:

- https://archive.org/details/weber-max.-the-theory-of-social-and-economic-organization-1947_202106/page/n3/mode/2up
291. WERDER, O. Understanding values and attitudes toward recycling: predictions and implications for communication campaigns. A Dissertation Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Florida, 2002. 148p. <http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/01/36/36/00001/AA00013636.pdf>

În limba franceză

292. BARTH, F. Les groupes ethniques et leur frontieres. In: F.Barth. Theories de l'ethnnicite. Paris: PUF, 1995.; Serpe, R.T.; Stryker, S. The symbolic interactionist perspective and identity theory. In: S.Schwartz, K.Luyckx, V.L.Vignolis. *Handbook of identity theory and research*. New Yourk, NY: Springer Science & Business Media, 2011; Kidd, W.; Teagle, A. Culture and Identity. Macmillan International Higher Education. 2012.
293. FATHI, H., HOHMANN, S., BOUNBEKER, A., CAMILLERI, C., KARSTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.-M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. *Strategies identitaires*. Paris: PUF, 2002.
294. LANDCHEERE, V. L'education et la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

În limba rusă

295. АДОРНО, Т. Проблемы философии морали. Пер. с нем. М. Л. Хорькова. М.: Республика, 2000. 239 с. [citat 10.11. 2020]. Disponibil: http://web.krao.kg/12_filosofia/0_pdf/1.pdf
296. АРИСТОТЕЛЬ Политика. Пер. с древнегреч. С.Жебелева. М.: РИПОЛклассак, 2016. 528с. ISBN 978-5-386-09429-4. https://books.google.md/books/about/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.html?id=N8bVDgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=ru&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
297. АСМОЛОВ, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416с. ISBN 5-89357-101-0
298. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова. В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. — СПб.; ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с. ISBN 5-93878-232-5
299. БУРЛАЧУК, Л.Ф. *Психодиагностика: Учебник для вузов*. 2-е изд. СПб.: Изд-во „Питер”, 2009.
300. ВЫГОТСКИЙ, Л. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.4. Детская психология. Под ред. Д.Б.Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 432с.
301. ВЫГОТСКИЙ, Л. Психология развития ребенка. М: Изд-во Смысл, Изд-во ЭКСМО, 2004. 512с. ISBN 5-699-03524-9.
302. ГЕГЕЛЬ, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., «Мысль», 1974. 452 с.
303. ГЁТЕ, И.В. Поэзия и правда. Из моей жизни. Пер. с нем. Н.А.Холодовского. М.: РИПОЛклассак, 2020. 332с. ISBN 978-5-386-10371-2. https://books.google.md/books/about/%D0%9F%D0%BE%D1%8D%D0%B7%D0%B8%D1%8F_%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B0.html?id=5xjdDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=ru&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
304. ДАВЫДОВ В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240с.
305. ДЬЮИ, Дж. *Общество и его проблемы*. Перевод с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиловой. Москва: Изд-во „Идея-Пресс”, 2002. [citat 10.08.2020]. Disponibil: <http://library.khpg.org/files/docs/1372596171.pdf>
306. ДЬЯЧКОВА, М. А., ДЬЯЧКОВА, О. Н. Непрерывное образование: подходы к пониманию. In: «Обучение в течение всей жизни» - «Life Long Learning» как перспектива трансформации университетского образования: мат. Междунар. науч.-

- практ. конф. Екатеринбург, 12-14 мая 2009 г. - Екатеринбург: УрФО, 2009. Вып. 2. pp.26-30. Available on: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/31115/1/978-5-7525-4001-1_2009_2.pdf
307. ЖУРАВЛЕВА, Н.А. Структура ценностных ориентаций руководителей с разными личностными характеристиками //Ценностные основания психологической науки и психология ценностей /Отв.ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. с. 215-235.
 308. ЗИМНЯЯ, И. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с
 309. ИЛЬИН, Е. *Мотивация и мотивы*. С-Пб.: Питер, 2000. 512с.
 310. КАГАН, М.С. Философская теория ценности. СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205с.
 311. КАРПУШИНА, Л., КАПЦОВ, А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка. In: *Aspecte psihosociale ale procesului educațional*. Chișinău: IȘE, 2006, pp. 109-111.
 312. КАРПУШИНА, Л.В., КАПЦОВ, А.В. *Психология ценностей российской молодежи*: монография. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009.
 313. КАРПУШИНА, Л.В., КАПЦОВ, А.В. Структура личностных ценностей. In: *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия „Психология”, 2007, № 1, с. 61-67.
 314. КОН, И.С. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение, 1989.
 315. Краткий психологический словарь /ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Ростов-н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 512с.
 316. КРИВЫХ, Н.И. Формирование ценностного отношения к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей педагогических вузов : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Астрахань, 2005. 180с. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-cennostnogo-otnosheniya-k-inostrannomu-jazyku-u-studentov-nejazykovyh.html>
 317. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие*. 2-е издание. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. ISBN 5-89357-153-3.
 318. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. Внутренний мир личности/ Д.А. Леонтьев // *Психология личности в трудах отечественных психологов*. - СПб.: Питер, 2000. с. 372-377.
 319. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции /*Вопросы философии*. 1996. № 4. с. 5-26.
 320. МЕРЛИН, В.С. *Психология индивидуальности: избранные психологические труды*. Москва: МПСИ, 2005. 210 с. ISBN 978-5-9770-0477-0
 321. МУДРИК, А.В. *Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011.
 322. МЯСИЩЕВ, В.В. Психология отношений: Избр. психол. тр. М.: Ин-т практич. Психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 356 с. ISBN 5-89112-046-1.
 323. ПЕРЕЖОВСКАЯ, А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития. In: *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф.* (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. сс. 38-41.
 324. *Психологическая диагностика*. Под ред. М.К. Акимовой. СПб.: Изд-во „Питер”, 2005.
 325. РОГОВ, М.Г. Методологические основы исследования ценностной составляющей личности //ЧФ: *Психологический журнал для психологов*. 2006. Вып. № 1 (11). С. 29-31.
 326. РОДЖЕРС, К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Перевод М.М.Исениной под редакцией д.п.н. Е.И.Исениной. М.: Прогресс, 1994.
 327. РОДЖЕРС, К. *Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений*. Переводчик: Е. Г. Розанова. М.: Этерна, 2012. 320с. ISBN: 978-5-480-00044-3.
 328. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Изд-во „Педагогика”, 1976.
 329. ТОМИН, В.В. Ценности и ценностные ориентации как основа кросскультурного взаимодействия студентов. In: *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2017, №2 (29), с. 59-64.

330. ФРАНКЛ, В. *Человек в поисках смысла*: сб. Пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990.
331. ЧАДЕНКОВА, О. *Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению*. Самара: Самарская Гуманитарная Академия, 2004. 36 с.
332. ШАХОВСКИЙ, В.И. Что такое лингвистика эмоций. (2009). [citat 25.01.2020]. Disponibil: http://tverlingua.ru/archive/012/3_shakhovsky.pdf
333. ЯНИЦКИЙ, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система/ М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. 204 с. ISBN 5-202- 01717-0.

Documente de politici ale educației și documente normative:

334. Agenda de Dezvoltare Globală 2030. Disponibil: <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/agenda-de-dezvoltare-durabila-2030>.
335. *Cadrul de referință al curriculumului național* / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.] ; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu ; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu ; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău : Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 104 p. [citat 30.05.2021] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf.
336. *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Vol.1. Context, concepte și model de competențe. Consiliul Europei. Council of Europe Publishing, 2018. ISBN 978-92-871-8573-0. Disponibil: <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>
337. Guțu, Vl. Et. al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău, 2010. [citat 25.05.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente.pdf.
338. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
339. *Concepția dezvoltării învățământului din Republica Moldova*. Publicat : 30-07-1994 în Monitorul Oficial Nr. 7 art. 76. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=87065&lang=ro
340. Constituția Republicii Moldova Nr.1 din 29.07.1994. În: Monitorul Oficial Nr. 78 art. 140 din 29-03-2016. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111918&lang=ro
341. Glossary in *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* published by Europe Council (2018). [citat 16.08.2020]. Disponibil: <https://ccd.intercultural.ro/glosar/>
342. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național: Studii de politici educaționale / resp. de ed.: Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. «Lexon-Prim»). 88 p. ISBN 978-9975-3102-1-5.
343. Legea învățământului Nr. 547 din 21-07-1995. În: Monitorul Oficial al RM Nr. 62-63 art. 692 din 09-11-1995. Versiune în vigoare din 08.09.2006 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=16717&lang=ro
344. NOTĂ DE CONCEPT privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” [online]. [citat 12.09.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf
345. Curriculum Național. Disciplina Dezvoltare personală. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar [online]. Chișinău, 2018 [citat 12.09.2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp_gimnaziu_2018-08-24_curriculum_ghid.pdf, https://mecc.gov.md/sites/default/files/liceu_20-09_rom_ultima.pdf
346. <https://bangkok.unesco.org/content/unesco-world-higher-education-conference-2022>

ANEXE

Anexa 1. Glosar de termeni

Axiologie	„disciplină filosofică având drept obiect de studiu valorile generice și legitățile generale a sistemului de valori” [46, p.358]
Axiologia educației	„este unul dintre domeniile de cercetare ale filosofiei educației, care este orientat spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educație, discutarea modului de structurare a acestora, punerea problemei dreptului de a le emite, depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc.” [80]
Axiologia pedagogică	„o direcție nouă în câmpul științelor educației, ce rezultă din conexiunea disciplinare a pedagogiei cu axiologia, dar și cu etica, estetica, antropologia etc.” [81]
Educația axiologică	„educația care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare .de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală” [81]
	„este cea care sistematizează valorile și obiectivele educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să-și formeze o atitudine față de lume, față de membrii societății din care face parte” [179, pp. 61-62]
	„este un principiu de acțiune și de praxiologie, de care trebuie să se conducă proiectanții educației fiind stipulate valorile fundamentale (adevărul, binele, frumosul, sacralul, dreptatea, libertatea), necesare în proiectarea curriculară a conținuturilor educației” [155]
	„procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării cadrului formal-nonformal-informal” [10]
Formare	„proces prin care se înțelege totalitatea potențialităților naturale și ideale ale subiectului, care ajung într-o manieră armonioasă la maturitate” [94]
	„schimbare intrinsecă, psihosocială pe care educația o generează funcțional obiectiv și permanent” [75]
Orientări valorice	„concepție organizată și generalizată, influențând comportamentul, cu privire la natură, la locul omului în ea, la relațiile omului cu ceilalți și cu privire la dezirabil și indezirabil, așa cum pot fi acestea legate de mediu și de relațiile inter-umane” Cl. Kluckhohn (1951) [apud 282]
	„sistemul orientărilor valorice reflectă o tratare semnificativă a realității sociale de către un individ și determină, astfel, motivația pentru conduita sa, afectând semnificativ toate laturile activității sale” O. Rybak (2018) [271, pp. 11-23]

	„construct dinamic al spectrului de convingeri, atitudini, dispoziții, comportamente interdependente și ierarhic organizate în contextul sistemului de valori al personalității” [10]
Sistem de valori	„valorile integrate în sisteme de valori, unde relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează (inconștient) credințele cu privire la scopurile existenței și la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora” [205, p.7]
Sociologia educației	„Sociologia educației caută să determine natura mediului social și psihologic constituit de școală, să măsoare, de asemenea, influența pe care acest mediu o exercită asupra elevilor în tot procesul formării lor: achiziția de cunoștințe, adaptarea atitudinilor sau elaborarea unor scări de valori. Ea comportă apoi studiul sistematic al presiunilor externe care acționează asupra școlii însăși, avându-și sursa fie în dorințele și cerințele diferitelor profesii, fie în noile exigențe ale societății” (R.Merton) [apud 161, p.14]
Valori	„un ultim mobil al acțiunilor indivizilor și colectivităților, ca elemente definitorii pentru viața socială identificarea manifestărilor acestora, atât prin comportamente, cât mai ales prin atitudini, acestea din urmă fiind expresia directă a valorilor” T. Parsons (1970) [apud 144]
	„criterii pe care oamenii și colectivitățile le folosesc pentru a face distincția între bine și rău, între frumos și urât sau între dezirabil și indezirabil” (Ester et. al., 1994) [apud 283]
	„punct central de poziționare al întregului sistem de personalitate constituind finalitatea transcendentă, dar nu finală, a procesului educațional sub impactul mediului sociocultural și coordonând pe o perioadă îndelungată de timp sfera cognitivă, afectivă, volitiv-motivațională, comportamentală a subiectului” [10]

Anexa 2. Instrumente pentru evaluarea valorilor

Tehnică de Identificare a valorilor [98]

Instrucțiuni:

Citiți următoarea listă și bifați căsuțele din stânga fiecărei valori care este importantă pentru dvs. Bifați oricât de multe doriți. Aveți însă grijă să nu bifați o valoare despre care doar credeți că „ar trebui” să fie importantă. Bifați-le doar pe acelea după care vă trăiți viața sau sunteți hotărât să vă trăiți viața în viitor. Pentru moment ignorați căsuțele din dreapta fiecărei valori.

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____

Lista de valori

1.	Realizarea / împlinirea: obținerea de rezultate care sunt semnificative, îndeplinirea cu succes a unor sarcini și proiecte	
2.	Avansarea: înaintarea continuă spre oportunități noi și din ce în ce mai maxime	
3.	Autonomia: abilitatea de a vă alege propriile proiecte, de a vă stabili propriul ritm, program și propriile reguli de lucru, supravegherea minimală a încercărilor dvs.	
4.	Echilibru: menținerea unui echilibru între locul de muncă și viața personală în ceea ce privește alocarea de timp și energie	
5.	Apartenența la un grup: sentimental că faceți parte dintr-un grup în cadrul căruia vă aduceți propria contribuție	
6.	Creația: conceperea sau fondarea unui lucru sau a unei idei	
7.	Provocarea: implicarea în sarcini și proiecte stimulative și solicitante	
8.	Competitivitatea: antrenarea în activități ale căror rezultate sunt frecvent comparate cu ale celorlalți	
9.	Creativitatea: elaborarea sau inventarea de lucruri sau idei inovative, originale și pline de imaginație	
10.	Binefacerea: participarea la construirea unei lumi mai bune	
11.	Antreprenoriatul: organizarea, administrarea sau inițierea unei afaceri sau a unui proiect	
12.	Egalitatea: competențe, volum, rezultate, valoare sau statut la fel ca ceilalți	
13.	Entuziasmul: implicarea în experiențe noi și dinamice ce reprezintă o diversitate, o schimbare și un posibil risc	
14.	Faimă: o maximă evidențiere și renume	
15.	Fericirea familială: concentrare asupra relației cu familia, asupra timpului și atenției acordate copiilor, partenerului de viață, părinților sau rudelor	
16.	Siguranța financiară: salariul sau beneficiile care sunt satisfăcătoare și predictibile	
17.	Prietenia: prieteni stabili și plini de afecțiune, mulțumire și stare de bine, bucurie și veselie	
18.	Armonia: liniște interioară și seninătate	
19.	Sănătatea: funcționarea optimă a organismului, minții și a spiritului	
20.	Ajutorul acordat celorlalți: oferirea de asistență, sprijin și ajutor	
21.	Independență: încredere în propriile puteri; libertate față de influență, îndrumarea și controlul celorlalți	
22.	Integritatea: onestitate personală strictă; aderarea fermă la un cod moral	
23.	Conducerea: îndrumarea, motivarea și supravegherea celorlalți	
24.	Învățarea: însușirea de cunoștințe și satisfacerea curiozității	
25.	Timpul liber: desfășurarea unor activități recreative	
26.	Perfecționarea personală: testarea propriilor aptitudini; dobândirea de noi competențe și demonstrarea abilităților	
27.	Activitatea fizică: implicarea în activități care solicită efort fizic	
28.	Recunoașterea: apreciere și atenție deosebită din partea celorlalți	
29.	Respectul: sunteți tratat cu stimă și corectitudine	
30.	Asumarea riscului: confruntarea cu provocări și cerințe necunoscute sau Periculoase	
31.	Siguranța: eliminarea oricărui pericol, risc sau prejudiciu	
32.	Protecția: apărarea împotriva fricii, anxietății sau pericolului; o garanție a îndeplinirii unui angajament; anticipare	
33.	Autoexprimarea: capacitatea de a comunica idei personale, sentimente	
34.	Spiritualitatea: menținerea unei situații de durată, sigure și previzibile	
35.	Statutul: vă bucurați cu o poziție sau un rang de prestigiu	
36.	Munca în echipă: lucrați îndeaproape cu ceilalți în direcția unor scopuri comune; întrețineți relații strânse de colaborare	
37.	Prosperitate: aveți bani sau proprietăți în număr suficient	

Dacă există valori importante pentru dvs. și nu se găsesc în lista de mai sus, scrieți-le pe rândurile libere de mai jos.

1. _____
2. _____
3. _____

Testul Valorile și scopurile mele [98]

Determinați în ce măsură următoarele afirmații vă sunt caracteristice. Scrieți în dreapta fiecărei afirmații puncte de la 0 la 4, după următoarea scară:

- 0 puncte ~ nu
 1 punct – mai degrabă nu
 2 puncte – mijlociu
 3 puncte – mai mult de
 4 puncte – da

Nr.	Afirmații	Puncte
1.	Îmi plac sarcinile pe care le îndeplinesc de sinestătător, fără controlul și indicațiile cuiva	
2.	În viață face să lupti pentru respect și apreciere din partea altora	
3.	Cel care câștigă mulți bani, este cu certitudine fericit	
4.	Îmi place să organizez lucrul altor oameni	
5.	Visez la aplauze și strigăte de „Bravo” în adresa mea	
6.	Îmi place să inventez noi soluții	
7.	Satisfacția mea este faptul că alți oameni sunt mulțumiți	
8.	Activitatea profesională trebuie să-i dea omului șanse de dezvoltare deplină a personalității	
9.	Viața familială este cea mai mare sursă de satisfacție	
10.	Aș vrea să fiu expert în profesia aleasă	
11.	Sunt „căpitanul corabiei mele”	
12.	Vreau ca familia și prietenii să recunoască importanța serviciului meu	
13.	Îmi plac lucrurile scumpe și de lux	
14.	Într-un grup, deseori sunt liderul	
15.	Activitatea mea profesională trebuie să-mi dea posibilități de avansare a carierei	
16.	Omul trebuie să fie creativ	
17.	Îmi place să organizez acțiuni de ajutorare a altor oameni	
18.	Talentele de la natură nu trebuie „îngropate”	
19.	Bunăstarea și siguranța familiei mele este un scop important pentru mine	
20.	Scopul de bază a omeniirii este dezvoltarea științei și tehnicii	
21.	Independența în lucru este foarte importantă pentru mine	
22.	Îmi place să îndeplinesc misiuni care se bucură de respect în societate	
23.	Cel mai important pentru mine este salariul	
24.	Prefer să conduc, dar să nu fiu condus	
25.	Vreau să mă urc în „vârf”	
26.	Întotdeauna caut soluții originale	
27.	Deseori mă implic în ajutorarea altora	
28.	În muncă trebuie să-mi dezvolt capacitățile ca persoană	
29.	Vreau să fiu important (-ă) în ochii familiei mele	
30.	Dacă mă interesează ceva, vreau să știu despre asta totul	
31.	Lucrul de sinestătător este mai interesant ca lucrul în grup	
32.	În viață face să capeți titluri profesionale	
33.	În primul rând vreau să nu fiu dependent financiar de altcineva	
34.	Mă descurc minunat cu rolul de lider al grupului	
35.	Principalul este să văd rezultatul muncii mele	
36.	Deseori încerc să soluționez probleme pe care alții nu le pot soluționa	
37.	Admir lucrul voluntarilor	
38.	Este foarte important să-mi realizez interesele personale	

39.	Eu pot să jertfesc activitatea profesională interesantă pentru o viață familială fericită	
40.	Îmi place să-mi îmbogățesc cunoștințele, să capăt informație nouă	

Calcularea rezultatelor

Înscrieți punctele primite alături de numărul întrebării, după aceea adunați punctele pe orizontală și înserați suma obținută în rubrica „suma”:

Nr. afirm.	Nr. de puncte	Nr. afirm.	Nr. de puncte	Nr. afirm.	Nr. de puncte	Nr. afirm.	Nr. de puncte	Suma	Simbolul
1		11		21		31			A
2		12		22		32			B
3		13		23		33			V
4		14		24		34			G
5		15		25		35			D
6		16		26		36			E
7		17		27		37			J
8		18		28		38			Z
9		19		29		39			I
10		20		30		40			K

Transcrieți numerele din, coloana „suma”, care corespund anumitor simboluri, după aceea aranjați-le, atribuind celui mai mare punct cifra „1”, următorului – „2” etc.

Simbolul	Suma	Rangul	Valori
A			Independență
B			Recunoaștere socială
V			Bani
G			Putere
D			Succes
E			Creație
J			Ajutor pentru alți oameni
Z			Dezvoltarea personalității
I			Viața familială
K			Cunoștințe

Scrieți denumirile care corespund primelor 5 ranguri.

Cele mai importante valori ale mele:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Chestionarul valorilor profesionale

(după D. Super)

Scopul: diagnosticarea valorilor profesionale.

• Instrucțiune:

Subiectului i se propune să noteze prin 5, 4, 3, 2, 1, în funcție de gradul de semnificație pe care îi atribuie, fiecare caracteristică profesională descrisă în afirmațiile de mai jos: 5 – foarte important; 4 – important; 3 – de importanță medie; 2 – puțin important; 1 – neimportant.

Chestionarul valorilor profesionale

Nume _____ Prenume _____ Vârsta _____ Data _____

Instrucțiuni: Notați prin 5, 4, 3, 2, 1 (în funcție de gradul de semnificație pe care îi atribuiți) pentru fiecare caracteristică profesională descrisă în afirmațiile de mai jos: 5 – foarte important; 4 – important; 3 – de importanță medie; 2 – puțin important; 1 – neimportant.

Ce semnificație are pentru Dvs. profesia...:

1. care necesită mereu rezolvarea unor noi probleme?
2. în care trebuie să-i ajutați pe alții?
3. care este retribuită mai avantajos?
4. în care munca este foarte variată?
5. care cere îndeplinirea sarcinilor prin deplasări?
6. care ridică prestigiul Dvs.?
7. care cere aptitudini artistice?
8. în care se lucrează în echipă?
9. care prezintă perspective de dezvoltare?
10. în care să vă puteți realiza după propria dorință?
11. în care șeful Dvs. să se poarte la fel cu toți subalternii și să aibă încredere în ei?
12. care presupune un mediu în care să lucrați cu plăcere?
13. în care veți avea posibilitate să estimați în fiecare seară realizările zilei respective?
14. în care ați putea exercita autoritatea Dvs. asupra altora?
15. în care să se experimenteze noi idei și sugestii?
16. în care să se creeze unele produse noi?
17. în care rezultatele muncii Dvs. să fie cunoscute?
18. în care șeful Dvs. să aibă măsură în aprecieri și decizii?
19. foarte solicitată care oferă numeroase locuri de muncă?
20. în care ați putea pune în valoare preferința Dvs. pentru frumos?
21. care v-ar oferi posibilitatea să luați decizii personale?
22. cu largi posibilități de promovare, cu obținerea retribuției corespunzătoare?
23. în care să fie solicitată intens capacitatea de a rezolva probleme noi prin soluții nuanțate?
24. în care vă puteți aplica capacitățile de a conduce colectivul?
25. care să se desfășoare într-un imobil unde condițiile mediului ambiant să vă asigure sănătatea?
26. care să nu influențeze negativ asupra modului de viață dorit de Dvs.?
27. care să vă ofere posibilități de a lega prietenie trainică cu colegii dvs. de muncă?
28. în care importanța muncii Dvs. poate fi apreciată de alții?
29. în care să nu faceți totdeauna același lucru?
30. în care să aveți sentimentul că-i puteți ajuta pe alții?
31. în care ați putea contribui la bunăstarea altora?
32. în care să puteți activa în diverse direcții?
33. în care ați putea fi admirat de alții?
34. în care să aveți relații bune cu colegii Dvs.?
35. care va contribui la desfășurarea unui mod plăcut de viață?
36. în care să aveți posibilitatea de a munci într-un mediu plăcut (bine luminat, liniștit, curat, spațios)?
37. în care să puteți planifica și organiza munca altora?
38. în care să se facă apel în mod continuu la capacitățile Dvs. intelectuale?
39. în care munca Dvs. va fi retribuită în măsură ce va asigura un mod de viață corespunzător dorințelor Dvs. ?
40. în care să depindeți de cât mai puține persoane?
41. în care să realizați obiecte atrăgătoare din punct de vedere estetic?
42. în care să puteți fi sigur că în cazul dispariției ei, puteți obține o altă profesie, în cadrul aceleiași întreprinderi?
43. în care șeful e o persoană foarte politicoasă?
44. în care să puteți vedea rezultatele eforturilor Dvs. ?
45. în care să puteți contribui la elaborarea ideilor noi?

Cotare: se calculează suma punctelor acordate pentru fiecare factor la cele trei enunțuri relevante pentru acesta. Scorul poate varia între 3 și 15 puncte.

Interpretare:

1. Altruism (2, 30, 31) – profesii care se referă la munca cu oamenii și contribuie la ameliorarea vieții acestora: medicină, relații umane, asistență socială, învățământ, comerț etc.
2. Simț estetic (7, 20, 41) – profesii care permit realizarea unor obiecte estetice: artă, artizanat etc.
3. Creativitate (15, 16, 45) – activități care permit crearea noilor produse, aplicarea noilor idei și invenții: profesii tehnice, științifice, literare, organizatorice etc.
4. Stimulare intelectuală (1, 23, 38) – activități ce oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și solicită o gândire independentă, reflecții abstracte.
5. Reușita obiectivă (13, 17, 44) – munci cu caracter executiv, finalizate prin produse concrete și care provoacă sentimentul de satisfacție pentru buna executare a sarcinilor profesionale.
6. Independență (5, 21, 40) – ocupații care îi permit persoanei să lucreze după propriul ei ritm și să aplice noi idei.
7. Prestigiu (6, 28, 33) – ocupații cu un statut social ridicat care conferă importanță și impun respect.
8. Conducere (14, 24, 37) – profesii care oferă posibilitatea de a planifica și organiza munca altora.
9. Avantaje materiale (3, 22, 39) – valoare asociată unor munci cu remunerare mai avantajoasă; tendința de orientare spre câștiguri materiale.
10. Siguranță (9, 19, 42) – valoare asociată unor profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă și garantarea veniturilor materiale.
11. Ambianța de lucru (12, 25, 36) – activitate în condiții bune de muncă.
12. Relații cu superiorii (11, 18, 43) – alegerea locului de muncă în conformitate cu cadrele de conducere din domeniul respectiv.
13. Relații cu colegii (8, 27, 34) – alegerea locului de muncă după criteriul unor relații bune în colectivul de muncă.
14. Stilul de viață (10, 26, 35) – valoare asociată unei activități care permite a duce un mod de viață corespunzător aspirațiilor persoanei respective. Profesii cu program neregulat, care implică deplasare, călătorii etc.
15. Varietate (4, 29, 32) – profesii care permit diverse activități (variate, nerepetitive). Orientare spre satisfacții personale.

Concluzii: se stabilește ordinea ierarhică a valorilor. Primele 3-5 valori la care s-a obținut punctajul maxim reprezintă domeniul de activitate în care subiectul poate obține succese și se poate realiza din punct de vedere profesional.

Testul de evaluare a Orientărilor valorice (după M. Rokeach)

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____

Instrucțiuni

Fiecărei valori i se atribuie un număr, **1** – nu are nici o valoare, **2** – în principiu, pot fi importante, **3** – valori cu un anumit sens, specific, **4** – sunt declarații importante, **5** – pentru acele valori care o persoană pune mai presus de orice.

Lista nr. 1 (valori terminale)

- 1) Viața activă (*intensitatea emoțională a vieții*);
- 2) Înțelepciunea vieții (*maturitatea judecății și a bunului simț, realizată de experiența vieții*);
- 3) Sănătatea (*fizică și mentală*);
- 4) Munca interesantă;
- 5) Frumusețea naturii și a artei (*experiența frumuseții în natură și în artă*);
- 6) Iubirea (*intimitatea spirituală și fizică cu persoana cea iubită*);
- 7) Viața sigură din punct de vedere financiar (*lipsa dificultăților materiale*);
- 8) Prezența prietenilor buni și credincioși;
- 9) Recunoașterea publică (*respectarea celorlalți, a echipei, a colegilor*);
- 10) Cunoașterea (*posibilitatea extinderii educației, perspectivei, culturii generale, dezvoltării intelectuale*);
- 11) Viața productivă (*utilizarea maximă a capacităților, puncte forte și abilități*);
- 12) Dezvoltarea (*lucrurile cu sine, dezvoltarea fizică și spirituală continuă*);
- 13) Divertisment (*distracție plăcută, neîngrădită, lipsă de îndatoriri*);

- 14) Libertate (*independență în judecăți și acțiuni*);
- 15) Viața de familie fericită;
- 16) Fericirea celorlalți (*bunăstarea, dezvoltarea și îmbunătățirea celorlalți oameni, întreaga națiune, omenirea în ansamblu*);
- 17) Creativitatea (*posibilitatea activității creative*);
- 18) Încrederea în sine (*armonie internă, libertate față de contradicțiile interne*)

Lista nr. 2 (valori instrumentale)

- 1) Acuratețea (*curățenia*), capacitatea de a menține lucrurile în ordine, ordinea afacerilor;
- 2) Bunele maniere;
- 3) Cerințe ridicate (*cerințe ridicate asupra vieții*);
- 4) Veselie (*simțul umorului*);
- 5) Diligența (*disciplina*);
- 6) Independența (*capacitatea de a acționa independent, decisiv*);
- 7) Ireconciliabilă cu deficiențele în sine și în alții;
- 8) Educație (*amplarea cunoașterii, cultura generală ridicată*);
- 9) Responsabilitatea (*simțul datoriei, capacitatea de a ține un cuvânt*);
- 10) Raționalismul (*capacitatea de a gândi în mod logic, de a lua decizii bine gândite, raționale*);
- 11) Auto-control (*reținere, auto-disciplină*);
- 12) Curaj în susținerea opiniilor;
- 13) Voință puternică (*capacitatea de a insista asupra propriei persoane, de a nu se retrage înaintea dificultății*);
- 14) Toleranță (*la opiniile și părerile celorlalți, abilitatea de a ierta pe alții despre greșelile și delirările lor*);
- 15) Lățimea opiniilor (*abilitatea de a înțelege punctul de vedere al altcuiva, respectarea altor gusturi, obiceiuri*);
- 16) Onestitate (*veridicitate, sinceritate*);
- 17) Eficiența afacerilor (*diligență, productivitate în muncă*);
- 18) Sensibilitate (*capacitatea de a simți, transmite și a percepe emoții*).

Anexa 3 Instrumente pentru evaluarea componentelor structurale ale orientării valorice

Tehnica de diagnosticare a tipului de comportament

(autor L.I. Vasserman) [172]

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____ media învățării _____

Scopul: examinarea tipului de activitate comportamentală.

Vârsta: de la 16 ani.

Instrucțiunea: „Citiți atent fiecare întrebare (aprobare) și alegeți varianta de răspuns care vă caracterizează. Însemnați varianta aleasă prin semnul „X” în fișa de răspuns, vis-a-vis de fiecare număr al întrebării.”

Chestionar:

1. Vă este greu să găsiți timp pentru a merge la frizerie?
1) Nu 2) Uneori 3) Deseori.
2. Aveți o activitate (un serviciu) care vă stimulează, vă „înviorează”?
1) Nu 2) Aproape ca la majoritatea oamenilor 3) Mai mult decât atât.
3. Viața dvs. zilnică în general este plină cu:
1) Activități ce necesită rezolvare
2) Activități obișnuite
3) Activități care vă plictisesc.
4. Viața unor persoane adesea este supraîncărcată de situații neașteptate. Cât ele des vă confrunțați Dvs. cu astfel de împrejurări?
1) De câteva ori pe zi
2) De câteva ori pe săptămână
3) Aproximativ o dată pe zi
4) O dată pe săptămână
5) O dată pe lună și mai rar.
5. Cum reacționați în cazul în care vă presează ceva sau de la Dvs. se cere foarte mult:
1) Pierdeți pofta de mâncare sau mâncați mai puțin
2) Mâncați mai des sau mai mult ca de obicei
3) Nu observați schimbări esențiale în pofta de mâncare.
6. În cazul în care ceva vă presează sau aveți preocupări urgente, atunci:
1) Imediat luați măsurile convenite
2) Chibzuiți meticulos înainte ca să acționați.
7. Cât de repede obișnuieți să luați masa?
1) De obicei termin de mâncat înaintea celorlalți
2) Mănânc mai repede decât alții
3) Mănânc tot atât de repede ca și ceilalți
4) Mănânc mai încet decât ceilalți.
8. Rudele și prietenii v-au spus vreodată că foarte repede terminați de mâncat?
1) Da, des
2) Da. o dată sau de două ori
3) Nu mi s-a spus niciodată.
9. Cât de des faceți mai multe lucruri concomitent, de exemplu, mâncați și lucrați:
1) Des 2) Uneori 3) Aproape niciodată.
10. Când ascultați pe cineva, iar această persoană pierde timp pentru a-și exprima gândul, simțiți dorința s-o grăbiți.
1) Des 2) Uneori 3) Aproape niciodată
11. Cât de des ajutați persoana care vorbește lent să-și exprime gândul, pentru a grăbi tempoul discuției?
1) Des 2) Uneori 3) Aproape niciodată.
12. Cât de des apropiații observă că sunteți neatent, dacă vi se povestește despre ceva foarte minuțios?
1) O dată pe săptămână și mai des
2) De câteva ori pe lună
3) Aproape niciodată
4) Niciodată.

13. Dacă promiteți prietenilor că veți veni la o anumită oră, atunci cât de des întârziati?
1) Uneori 2) Rar 3) Aproape niciodată 4) Niciodată.
14. Se întâmplă să vă grăbiți la locul întâlnirii, cu toate că aveți suficient timp?
1) Des 2) Uneori 3) Rar sau niciodată.
15. Să presupunem că trebuie să vă întâlniți cu cineva la o oră anumită, iar această persoană întârzie 10 minute, atunci:
1) Așteptați liniștit
2) Vă plimbați așteptând .
3) De obicei aveți un ziar sau o carte, care să vă ocupe timpul.
16. Dacă stați la coadă, atunci;
1) Așteptați liniștit să vă vină rândul
2) Simțiți nerăbdare, dar nu o manifestați
3) Simțiți așa o nerăbdare, încât este evidentă și celor din jur
4) Refuzați categoric să stați la coadă și încercați să găsiți o metodă de a nu evita pierderea timpului.
17. Dacă participați la un joc, cu caracter competitiv (volei, fotbal), atunci:
1) Depuneți toate eforturile pentru victorie
2) Vă străduiți să câștigați, dar nu prea înverșunat
3) Jucați mai mult pentru plăcere, decât pentru a învinge.
18. Să presupunem că împreună cu prietenii sau colegii începeți o activitate nouă. Ce ați zice despre o întrecere sau concurență în acest caz?
1) Prefer să evit aceasta
2) Particip, deoarece aceasta nu se poate evita
3) Sunt satisfăcut, deoarece aceasta mă stimulează și mă înviorează.
19. Când erați mult mai mic, majoritatea persoanelor considerau că:
1) Vă străduiți și cu adevărat doriți să fiți primul și cel mai bun în toate
2) Uneori vă străduiți și vă place să fiți primul și cel mai bun în toate
3) De obicei sunteți relaxat
4) Sunteți întotdeauna relaxat și nu sunteți dispus să concurați
20. Prin ce, după părerea Dvs., vă deosebiți azi de ceea ce ați fost cu un an în urmă:
1) Vă străduiți des și cu adevărat vreți să fiți primul și cel mai bun în toate
2) Uneori vă străduiți și vă place să fiți primul și cel mai bun în toate
3) De obicei sunteți relaxat
4) Sunteți întotdeauna relaxat și nu sunteți dispus să concurați.
21. După părerea rudelor și a prietenilor Dvs.:
1) Vă străduiți des și cu adevărat vreți să fiți primul și cel mai bun în toate
2) Uneori vă străduiți și vă place să fiți primul și cel mai bun în toate
3) De obicei sunteți relaxat
4) Sunteți întotdeauna relaxat și nu sunteți dispus să concurați.
22. În general cum evaluează rudele și prietenii activitatea Dvs.?
1) Sub activism, încetineală, cer să fiți mai activ
2) Presupun că aproape de mediu, întotdeauna aveți o ocupație oarecare
3) Supra activitate, energie excesivă.
23. Persoanele care vă cunosc consideră că aveți o atitudine prea serioasă față de activitatea Dvs.?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
24. Persoanele care vă cunosc consideră că sunteți mai puțin energic decât majorette oamenilor?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
25. Persoanele care vă cunosc consideră că într-un timp scurt sunteți capabil să efectuați un volum foarte mare de lucru?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
26. Persoanele care vă cunosc consideră că vă supărați și vă iritați ușor?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
27. Persoanele care vă cunosc consideră că aveți o viață pașnică și liniștită?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
28. Persoanele care vă cunosc consideră că majoritatea activităților le efectuați în grabă?

- 1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
29. Persoanele care vă cunosc consideră că vă place concurența și vă străduiți să câștigați?
1) Da, absolut 2) Posibil, da 3) Posibil, nu 4) Absolut nu.
30. Ce fel de caracter ați avut când erați mai mic (tânăr)?
1) Instabil, imposibil de controlat
2) Instabil, dar posibil de controlat
3) Destul de stabil (nu existau probleme)
4) Aproape niciodată nu mă supăram.
31. Cum vi se pare caracterul Dvs. astăzi?
1) Instabil, imposibil de controlat
2) Instabil, dar posibil de controlat
3) Destul de stabil (fără probleme)
4) Aproape niciodată nu mă supăr.
32. Când sunteți aprofundat în lucru și cineva vă întrerupe, cc simțiți?
1) Mă simt bine. După o pauză neașteptată lucrez mai bine
2) Simt o mică decepție
3) Simt iritare, deoarece acesta este un obstacol în activitate.
33. Dacă întreruperile repetate în activitate într-adevăr v-au enervat:
1) Veți răspunde aspru
2) Veți răspunde liniștit
3) Veți încerca să faceți ceva, ca să evitați aceasta
4) Veți încerca să găsiți un loc mai liniștit, dacă este posibil.
34. Cât de des îndepliniți un lucru pe care trebuie să-l prezentați într-un anumit timp?
1) Zilnic și mai des 2) Săptămânal 3) Lunar și mai rar,
35. Lucrul pe care trebuie să-l prezentați la o dată anumită de regulă:
1) Nu provoacă tensiune, deoarece este obișnuit, monotonic
2) Provoacă tensiune înaltă, deoarece prezentarea la timp poate influența asupra lucrului unui grup de persoane.
36. Vă determinați limitele îndeplinirii unui lucru?
1) Nu 2) Da, foarte rar 3) Da, foarte des.
37. Calitatea lucrului pe care îl îndepliniți într-un termen-limită este:
1) Mai bună 2) Obișnuită 3) Mai rea.
38. Se întâmplă să îndepliniți concomitent două sau mai multe activități.
1) Nu, niciodată 2) Rareori 3) Da, întotdeauna.
39. Ați fi satisfăcut de posibilitatea de a îndeplini activitatea pe care o practicați în prezent și pe viitor?
1) Da
2) Nu, aș fi vrut să obțin ceva mai mult
3) Desigur nu, eu fac tot posibilul ca să ocup o poziție mai înaltă, altfel voi fi foarte indispus.
40. Dacă ați avea posibilitatea de a alege, ce ați prefera?
1) O funcție cu surplus de bani
2) Obținerea unui statut (funcție) mai înalt, fără stimulare financiară.
41. Spre sfârșitul vacanței preferați:
1) S-o prelungiți cu 1-2 săptămâni
2) Simțiți că sunteți gata să vă întoarceți la activitatea obișnuită
3) Ați vrea ca vacanța să se termine și să vă întoarceți la lucrul obișnuit
42. S-a întâmplat așa ca în ultimii trei ani v-ați odihnit mai puțin timp decât obișnuiesc colegii?
1) Da 2) Nu 3) Nu, niciodată.
43. Se întâmplă ca în timpul vacanței să vă gândiți la activitatea de bază?
1) Deseori 2) Uneori 3) Nu, niciodată.
44. În ultimii trei ani ați primit vreo recompensă pentru lucrul realizat?
1) Nu, niciodată 2) Uneori 3) Deseori.
45. Cât de des aduceți acasă și studiați materiale, legate de activitatea pe care o practicați?
1) Rar sau niciodată
2) O dată pe săptămână sau mai rar

- 3) Deseori.
46. Cât de des vă rețineți la serviciu după orele de lucru?
1) Niciodată 2) Destul de rar 3) Uneori.
47. De obicei, rămâneți acasă dacă aveți febră, frisoane?
1) Da 2) Nu.
48. Dacă sfințiți că începeți să obosiți, atunci:
1) Ceva timp lucrați mai lent, până când vă revin forțele
2) Continuați să lucrați la fel de activ.
49. Când lucrați în colectiv, alții așteaptă că o să-i dirijați ?
1) Rar 2) Nu mai des decât alții 3) Mai des decât alții.
50. Vă scrieți regimul zilei în agendă ?
1) Niciodată 2) Uneori 3) Des.
51. Dacă cineva procedează incorect față de Dvs.:
1) Îi arătați direct incorectitudinea
2) Sunteți nehotărâți și procedați în dependență de situație
3) Nu spuneți nimic.
52. În comparație cu alții, care îndeplinesc același lucru, depuneți efort:
1) Mult mai mult 2) Ceva mai mult 3) Aproximativ același
4) Cu mult mai puțin.
53. În comparație cu alții, care îndeplinesc același lucru, simțiți responsabilitate:
1) Mult mai mare 2) Ceva mai mare 3) Aproximativ aceeași
4) Ceva mai mică 5) Destul de mică.
54. În comparație cu alții, care îndeplinesc același lucru, simțiți necesitatea de a vă grăbi?
1) Mult mai mult 2) Ceva mai mult 3) Aproximativ aceeași
4) Ceva mai puțin 5) Destul de puțin.
55. În comparație cu alții, care îndeplinesc același lucru, sunteți punctual:
1) Mai mult 2) Ceva mai mult 3) Aproape la fel 4) Ceva mai puțin
5) Destul de puțin.
56. În comparație cu alții, care îndeplinesc același lucru, aveți o atitudine:
1) Destul de serioasă 2) Ceva mai serioasă 3) Putin se deosebește de a celorlalți
4) Ceva mai puțin serioasă 5) Prea puțin serioasă.
57. În comparație cu activitatea de acum trei ani, în prezent lucrați în decursul săptămânii:
1) Mai multe ore 2) Aproximativ același timp 3) Mai puțin.
58. În comparație cu activitatea pe care o realizați acum trei ani activitatea prezentă vă cere responsabilitate:
1) Mai puțină 2) La fel 3) Mai multă.
59. În comparație cu activitatea pe care o realizați acum trei ani în prezent activitatea este mai prestigioasă:
1) Mai mult 2) La fel 3) Mai puțin.
60. Câte schimbări au intervenit în caracterul Dvs.?
1) Fără schimbări 2) Două 3) Trei 4) Patru
5) Cinci și mai multe.
61. În ultimii cinci ani v-ați limitat distracțiile din cauza lipsei de timp?
1) Da 2) Nu

Cotarea rezultatelor: Fiecare variantă a răspunsului se va cota conform următorului barem:

Nr. d/o	Varianta de răspuns					Nr. d/o	Varianta de răspuns					Nr. d/o	Varianta de răspuns				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1.	1	13	7	1		22.	13	7	1			42.	1	7	13		
2.	13	7	1			23.	1	5	9	13		43.	1	7	13		
3.	1	7	13			24.	13	9	5	1		44.	13	7	1		

4.	1	4	7	10	13	25.	1	5	9	13		45.	13	7	1		
5.	1	7	13			26.	1	5	9	13		46.	13	9	5	1	
6.	1	13				27.	13	9	5	1		47.	13	1			
7.	13	9	5	1		28.	1	5	9	13		48.	13	1			
8.	1	7	13			29.	1	5	9	13		49.	13	7	1		
9.	1	7	13			30.	1	5	9	13		50.	13	7	1		
10.	1	7	13			31.	1	5	9	13		51.	1	7	13		
11.	1	7	13			32.	13	7	1			52.	1	4	7	10	13
12.	1	5	7	9	13	33.	1	5	9	13		53.	1	4	7	10	13
13.	13	9	5	1		34.	1	7	13			54.	1	4	7	10	13
14.	1	7	13			35.	13	1				55.	1	4	7	10	13
15.	13	7	1			36.	13	7	1			56.	1	4	7	10	13
16.	13	9	5	1		37.	1	7	13			57.	1	7	13		
17.	1	7	13			38.	13	7	1			58.	13	7	1		
18.	13	7	1			39.	13	7	1			59.	1	7	13		
19.	1	5	9	13		40.	13	1				60.	13	10	7	4	1
20.	1	5	9	13		41.	13	7	1			61.	1	13			
21.	1	5	9	13													

Interpretarea rezultatelor: Punctajul obținut la toți itemii va corespunde următoarelor caracteristici:

A. Dacă suma punctelor acumulate nu depășește 167, atunci cu o probabilitate înaltă putem conchide că persoana se caracterizează printr-o necesitate pronunțată de implicare în activitate; suprasolicitare a forțelor energetice; incapacitate de relaxare; detașare de muncă; insuficiență de timp pentru odihnă și distracții; încordare permanentă a forțelor psihice și fizice în lupta pentru succes, hiperactivism; încăpățănare în atingerea scopului; incapacitate de concentrare a atenției de durată; tendință de a merge, a mânca, a lua decizii, a vorbi în grabă; impulsivitate; incapacitate de ascultare comprehensivă; competitivitate; ambiție; agresivitate față de cei care împiedică realizarea scopului; tendință spre dominare; prag al frustrării scăzut.

A1. În cazul în care persoana acumulează un punctaj între limitele 168-335, tipul de comportament este la fel A, condițional A1, care se caracterizează prin activism ridicat; insistență; incluziune activă în muncă; orientare spre scop; insuficiența timpului pentru odihnă se compensează cu pedantismul în alegerea direcției principale de orientare a activității; luarea rapidă a deciziilor; manifestarea mimicii și vorbirii expresive; energetică; cu tendință spre succes; lider ism: insatisfacție de propriile reușite; tendință permanentă de perfecționare a rezultatelor muncii; instabilitate a dispoziției și a comportamentului în situații cică stres; competitivitate, lipsită de agresivitate și ambiție.

B. Dacă suma punctelor acumulate se plasează între 336 și 459, atunci activismul comportamental este unul de trecere – AB, care se caracterizează prin: persoană orientată spre scop; activă; cu interese multidirecționale; are capacitatea de a echilibra activitatea profesională cu odihna; motoria și expresivitatea vorbirii sunt moderate; nu manifestă tendință evidentă de dominare. Sunt persoane stabile emoțional; cu comportament predictiv; manifestă rezistență la factorii stresanți; adaptabilitate la diverse tipuri de activitate*

B1. Persoanele care acumulează un punctaj între 460 și mai mult se raportează la tipul de activism comportamental B, condiționat B1, caracterizat prin raționalitate. Sunt persoane cu orientări pragmatice evidențiate în atitudinea lor atât față de activitate, cât și față de oameni. În cazuri excepționale sunt gata să fie responsabile pentru un grup de persoane, dar în restul timpului preferă să se afle în umbra celorlalți. Sunt caracterizate prin „egoism” emoțional, sunt „scumpi la vorbă”, reținute și cumpătate în acțiuni. Preferă rezolvarea situațiilor dificile și a problemelor sale în mod deschis.

Testul comportamentului în situații conflictuale după Thomas-Kilmann [172]

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____

Considerați niște situații, în care dorințele dvs. diferă de cele ale altei persoane. Cum reacționați de obicei în astfel de situații?

Instrucțiune: În paginile următoare sunt mai multe perechi de afirmații care descriu posibile reacții comportamentale. Pentru fiecare pereche, vă rugăm încercuiți afirmația „A” sau „B” care vă caracterizează cel mai bine propriul comportament.

În multe cazuri, nici afirmația „A”, nici afirmația „B”, pot să nu fie tipice pentru comportamentul Dvs., dar vă rugăm să alegeți răspunsul care vi se pare cel mai probabil a fi folosit.

1.	A.	Sunt momente în care îi las pe alții să-și ia responsabilitățile în rezolvarea unei probleme.	B.	Decât să negociez lucrurile cu care nu suntem de acord, caut să subliniez acele lucruri cu care amândoi suntem de acord
2.	A.	Caut să găesc o soluție de compromis.	B.	Încerc să pun de acord punctele lui de vedere cu ale mele.
3.	A.	De obicei sunt ferm în urmărirea obiectivelor mele.	B.	S-ar putea să încerc să liniștesc eventualele resentimente ale celuilalt și să păstrez relațiile cu el.
4.	A.	Caut să găesc o soluție de compromis.	B.	Uneori îmi sacrific propriile dorințe pentru dorințele celuilalt.
5.	A.	Caut permanent ajutorul celuilalt în găsirea unei soluții.	B.	Caut să fac ceea ce este necesar pentru a evita tensiuni fără rost.
6.	A.	Caut să evit crearea unor neplăceri pentru mine.	B.	Încerc să-mi câștig poziția.
7.	A.	Încerc să amân problema până voi avea timp să mă gândesc la ea.	B.	Renunț la câteva puncte în schimbul altora.
8.	A.	De obicei sunt ferm în urmărirea obiectivelor mele.	B.	Încerc imediat să fac cunoscute toate preocupările și problemele.
9.	A.	Simt că diferențele nu merită întotdeauna să mă îngrijoreze.	B.	Fac oarecare efort să mă descurc.
10.	A.	Sunt ferm în urmărirea obiectivelor mele.	B.	Caut să găesc o soluție de compromis.
11.	A.	Încerc imediat să fac cunoscute toate preocupările și problemele.	B.	S-ar putea să încerc să liniștesc eventualele resentimente și să păstrez relațiile cu el.
12.	A.	Uneori evit să iau atitudini care ar crea controverse.	B.	Îi accept unele puncte de vedere dacă și el mi le acceptă pe ale mele (unele).
13.	A.	Propun o cale de mijloc.	B.	Fac presiuni pentru a impune punctele mele de vedere.
14.	A.	Îi comunic ideile mele și i le cer pe ale lui.	B.	Încerc să îi arăt logica și avantajele gândirii mele.
15.	A.	S-ar putea să liniștesc eventualele resentimente ale celuilalt	B.	Caut să fac ceea ce e necesar pentru a evita tensiunile fără rost.
16.	A.	Încerc să nu rănesc sentimentele celuilalt	B.	Încerc să conving cealaltă persoană de avantajele gândirii mele.
17.	A.	De obicei sunt ferm în urmărirea obiectivelor mele.	B.	Încerc să fac ce este necesar pentru a evita tensiuni fără rost.

18.	A. Dacă asta îl face fericit pe celălalt, s-ar putea să-l las să-și mențină punctele de vedere.	B.	Îi accept unele puncte de vedere dacă și el mi le acceptă pe ale mele (unele).
19.	A. Încerc imediat să fac cunoscute toate preocupările și problemele.	B.	Caut să amân problema până voi avea timp să mă gândesc la ea.
20.	A. Încerc imediat să rezolv punctele noastre de vedere diferite.	B.	Încerc să găesc o soluție corectă punând laolaltă atât dezavantajele cât și avantajele pentru amândoi.
21.	A. În negocieri, caut să iau în considerație dorințele celeilalte persoane.	B.	Întotdeauna înclin spre discutarea directă a problemei.
22.	A. Caut să găesc o soluție intermediară între a lui și a mea.	B.	Îmi susțin dorințele.
23.	A. Mă preocupă adesea satisfacerea tuturor dorințelor noastre.	B.	Sunt momente în care îi las pe alții să-și ia responsabilitățile în rezolvarea unei probleme.
24.	A. Dacă poziția celuiilalt pare foarte importantă pentru el, aș căuta să-i îndeplinesc dorințele.	B.	Încerc să-l conving pentru o soluție de compromis.
25.	A. Încerc să-i arăt logica și avantajele gândirii mele.	B.	În negocieri, încerc să iau în considerație dorințele celeilalte persoane.
26.	A. Propun o cale de mijloc.	B.	Aproape întotdeauna mă preocupă satisfacerea tuturor dorințelor noastre.
27.	A. Uneori evit să iau atitudini care să creeze controverse.	B.	Dacă asta îl face fericit pe celălalt, s-ar putea să-l las să-și mențină punctele de vedere.
28.	A. De obicei sunt ferm în urmărirea obiectivelor mele.	B.	De obicei caut ajutorul celuiilalt în găsirea unei soluții.
29.	A. Propun o cale de mijloc.	B.	Simt că diferențele nu merită întotdeauna să mă îngrijoreze.
30.	A. Încerc să nu rănesc sentimentele celuiilalt	B.	Totdeauna împărtășesc problema cu celuiilalt, pentru a găsi împreună o soluție.

Procedura de prelucrare a datelor

Nr.	1	2	3	4	5
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.				A	B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A

22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

Cotarea rezultatelor

Variable	100%	90%	80%	Nivel înalt	70%	60%	50%	40%	30%	Nivel mediu	20%	10%	0%	Nivel jos
Confruntare	12	11-10	9-8		7	6	5		4		3	2	1-0	
Colaborare		12-11	10		9		8-7		6		5		4-0	
Compromis	12	11-10	9		8		7		6-5			4	0-3	
Evitare	12	11-10-9	8		7	-	6	-	5		4	3	0-2	
Adaptare	12	11-10 9-8-7	6				5	4			3		0-2	

Scalele diferențiale ale emoțiilor după C. Izard

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____

Instrucțiuni: „Apreciați în ce măsură fiecare noțiune descrie starea dvs. în acest moment indicând cifra corespunzătoare. Semnificația cifrelor:

—1 – deloc nu corespunde;

—2 – cred că este așa;

—3 – așa este.

Scala emoțiilor în noțiuni

I. Interes /Interest	atent		concentrat		stăpânit	
II. Bucurie /Enjoyment	delectat		fericit		bucuros	
III. Uimire /Surprise	mirat		uluit		uimit	
IV. Tristețe /Sadness	abătut		trist		înfrânt	
V. Furie /Anger	înfuriat		mânios		bezmetic	
VI. Dezgust /Disgust	simt ură		simt repulsie		simt scârbă	
VII. Dispreț /Contempt	disprețuitor		sfidător		îngâmfat	
VIII. Frică /Fear	înfricoșător		strașnic		în panică	
IX. Timiditate Shame/shyness	timid		șovăielnic		pudoare	
X. Culpabilitate /Guilt	regrete		vinovat		părere de rău	

Scalele diferențiale ale emoțiilor K. Izard

Scopul: determinarea emoțiilor dominante care permit descrierea calitativă a dispoziției; Materiale: fișa de răspuns, stilou; Instrucțiuni: „Apreciați în ce măsură fiecare noțiune descrie starea dvs. în acest moment indicând cifra corespunzătoare. Semnificația cifrelor: —1—deloc nu corespunde; —2—cred că este așa; —3—așa este.

Scala emoțiilor în noțiuni: I. atent concentrat stăpânit II. delectat fericit bucurios III. mirat uluit uimit IV. abătut trist înfrânt V. înfuriat mânios bezmetic VI. simt ură simt repulsie simt scârbă VII. disprețuitor sfidător îngâmfat VIII. înfricoșător strașnic în panică IX. timid șovăielnic pudoare X. regrete vinovat părere de rău Se va calcula suma punctelor în fiecare rând. Datele obținute se înserează suma.

Astfel se scot la iveală emoțiile dominante care permit descrierea calitativă a dispoziției. Apoi după formula de mai jos se va determina indicele dispoziției. $K(\text{dispoziția}) = (\text{suma emoțiilor pozitive } C1 + C2 + C3 + C9 + C10) / (\text{suma emoțiilor negative } C4 + C5 + C6 + C7 + C8)$ K mai mare ca 1 —dispoziție pozitivă; K mai mic ca 1 —dispoziție negativă. În cazul dispoziției negative autoaprecierea scade.

Testul *Ce atitudini adoptați cel mai frecvent?*

elaborat de Fabrice Lacombe

Nume, prenume _____ vârstă _____ data _____

Instrucțiune: Această grilă vă permite să analizați modul dumneavoastră de a comunica, însă orice test are limitele pe care vi le trasăm noi. Și acesta va avea limitele pe care vi le veți stabili dumneavoastră. Această autoevaluare nu vă poate spune cine sunteți, ea este menită să vă ajute să vedeți mai bine cum acționați. Nu vă grăbiți. Alegeți un loc liniștit. Nu există răspunsuri bune sau greșite. Rezultatele vor descrie felul dumneavoastră de a comunica. Pentru fiecare afirmație, alegeți unul dintre răspunsurile următoare:

Sunt de acord — 3 puncte

Tind să fiu de acord — 2 puncte

Tind să nu fiu de acord — 1 puncte

Nu sunt de acord — 0 puncte

Vă rugăm să alegeți un răspuns într-un sens sau în celălalt.

Nr.	Afirmații	0	1	2	3
1.	Deseori, evit să îmi arăt prea devreme intențiile și aceasta nu mă împiedică să obțin ceea ce vreau.				
2.	Când sunt într-un grup, îi las pe ceilalți să hotărască: de cele mai multe ori, ei sunt mai la curent ca mine.				
3.	Câteodată nu servește la nimic să te porți cu mânuși. Trebuie să fii ferm și gata.				
4.	Am tendința de a mă simți repede complexat în prezența celorlalți, dar aceasta nu înseamnă că mă devalorizez.				
5.	La începutul unei noi acțiuni, mi-e ușor să îmi spun că totul va merge bine. Nu e nici o problemă.				
6.	Mi se întâmplă frecvent să fac cum fac ceilalți și să mă conformez grupului, chiar dacă acțiunea acestuia nu corespunde exact dorințelor mele.				
7.	Pentru mine este mult mai ușor să acționez pe ocolite decât să cer direct.				
8.	În caz de dezacord, îi las pe alții să se descurce și să găsească o soluție.				
9.	<i>Per ansamblu</i> , am mare încredere în oamenii din jurul meu.				
10.	Mă interesează să fiu bine văzut de ceilalți, am nevoie să mă simt acceptat.				
11.	Contrazic repede oamenii, ceea ce împiedică discursurile conformiste și face discuția să înainteze.				
12.	De multe ori mă tem să nu greșesc față de ceilalți și uneori acest lucru este un handicap pentru mine.				
13.	Îmi place să fiu liniștit, apreciez o anumită distanță în relațiile mele.				
14.	Apreciez exercitarea autorității atât pe plan profesional, cât și în situațiile ce presupun luarea de decizii.				
15.	Mi se întâmplă prea des să accept să fac ceva, deși aș vrea să refuz.				
16.	De multe ori, mă enervează când mi se spun lucruri lipsite de interes.				
17.	Nu îmi este greu să îi arăt interlocutorului că se contrazice. Este o atitudine eficientă pentru că astfel el se simte în inferioritate.				
18.	Arăt foarte rar că sunt nemulțumit sau furios.				

19.	îmi este foarte ușor să le arăt celorlalți ce simt și ce gândesc.				
20.	Nu-mi place să fac lucruri prea neobișnuite. Sunt mai degrabă adeptul rutinei.				
21.	De multe ori, am impresia că nu sunt apreciat la adevărata mea valoare.				
22.	Nu ezit să le arăt celorlalți cum mi se par. Nu mă calcă ei pe mine în picioare!				
23.	îmi este ușor să vorbesc în cadrul unui grup. Mi se întâmplă deseori să mă simt lider.				
24.	De multe ori, evit să le spun celorlalți ce gândesc și le spun ceea ce vor să audă.				
25.	Sunt ironic destul de frecvent.				
26.	Sunt în stare să îmi schimb ușor felul de a comunica, în funcție de situație sau de interlocutor.				
27.	Sunt considerat un tip descurcăreț. Ies ușor dintr-o situație jenantă.				
28.	De multe ori, mă irită cei care dirijează sau care fac pe șefii.				
29.	Sunt foarte sensibil la judecățile și atitudinea celorlalți atunci când iau cuvântul în cadrul unui grup sau atunci când mă exprim.				
30.	Merg până în pânzele albe atunci când hotărâsc să fac ceva și rareori mă dau bătut pe parcurs.				
31.	Evit discuțiile și îmi este destul de ușor să fiu de acord cu interlocutorii mei.				
32.	Obțin destul de ușor ceea ce vreau fără să cer. Este o adevărată artă.				
33.	Viața este o adevărată luptă și cred că trebuie să fiu puternic ca să nu fiu înfrânt.				
34.	După părerea mea, totul ar merge mai bine dacă oamenii ar respecta regulile de politețe.				
35.	Intr-o discuție, de multe ori fac în așa fel încât să am ultimul cuvânt și, de altfel, îl și am în majoritatea cazurilor.				
36.	Când urmează să negociez ceva, îmi spun de multe ori că persoana cealaltă va fi ușor de „dus”.				
37.	Când apare o problemă în relația mea cu cineva, analizez atent situația, mă bazez pe fapte și caut să văd cum putem găsi împreună o cale de a ne înțelege și de a face să fie bine pentru ambele părți.				
38.	Îmi este ușor să-mi găsesc locul într-un grup unde nu cunosc multă lume.				
39.	Când am dreptate, am dreptate. Discuțiile nu mai au nici un rost și mă cam enervează.				
40.	Foarte des, nu are rost să spui care e problema. Celălalt va înțelege repede că lucrurile nu merg bine.				
41.	În relațiile mele, adopt o strategie destul de ambiguă, dar reușesc să obțin un minim din ceea ce îmi doresc.				
42.	Deseori, prefer să nu spun nimic, deși mi-ar fi ușor să îl „pun la punct” pe cel care vorbește.				
43.	Mă întreb de multe ori ce așteaptă celălalt de la mine.				
44.	Îmi este greu să suport un interlocutor nemulțumit, morocănos sau antipatic.				
45.	Apreciez schimbările în relațiile cu ceilalți și îmi place să întâlnesc oameni noi.				
46.	Simt deseori că îmi sunt înșelate așteptările.				
47.	În general, accept remarcile care mi se fac, chiar dacă nu sunt justificate. Nu îmi place să fac caz.				
48.	Sunt foarte deschis la idei diferite de ale mele, chiar și în cazul unui puternic dezacord.				
49.	Sunt mai degrabă îndrăzneț, nu sunt ușor de intimidat.				
50.	În general, sunt bine informat și la curent cu băfele.				
51.	Nu mă tem că aș putea fi influențat de ceilalți și știu exact ce vreau.				
52.	Îmi este greu să particip la discuțiile din cadrul unui grup. Oamenilor le este greu și le ia mult timp să cadă de acord.				
53.	Găsesc ușor elementul pozitiv al unei situații aparent total negative.				
54.	Sunt foarte exigent față de mine însumi și ceilalți ar trebui să fie la fel.				
55.	Sunt foarte disponibil față de ceilalți și îmi este ușor să îi ascult.				
56.	Sunt mai degrabă genul actor și seducător în relația cu interlocutorii mei.				
57.	Apreciez contactele cu oamenii, fie că e vorba despre prieteni sau despre persoane pe care le cunosc foarte puțin.				
58.	Consider că oamenii nu ascultă suficient, așa că trebuie să știi să îți impui punctul de vedere.				
59.	Când sărbătorim ceva în familie, vreau să le fac impresie bună rudelor.				
60.	Cred că am o oarecare carismă, pentru că oamenii mă ascultă fără probleme.				
61.	Îmi găsesc ușor scuze ca să nu mă implic într-o situație delicată.				

62.	Seduția este secretul unei bune comunicări și, de altfel, încerc foarte frecvent să îmi seduc interlocutorul.				
63.	De multe ori, în relațiile mele mă comport cu o anumită rigoare. Mă asigur că ne-am înțeles bine asupra a ceea ce facem sau hotărâm.				

Cotarea răspunsurilor și interpretarea rezultatelor:

Rezultatele acestui test ilustrează calitatea modului dumneavoastră de a interrelaționa din perspectiva celor șase tendințe atitudinale:

- 1 – atitudine deschisă:** afirmare a propriei persoane, influență, empatie, înțelegere a celuilalt, încredere, claritate funcțională;
- 2 – atitudine de dominație agresivă:** atac, malițiozitate, duritate, lipsă de politețe;
- 3 – atitudine de manipulare:** distragerea atenției, confuzie, urmărirea unui obiectiv ascuns;
- 4 – atitudine de supunere pasivă:** repliere, retragere în sine, acceptarea fără discernământ, fugă pasivă;
- 5 – atitudine de supunere activă:** evitarea confruntării, fugă activă;
- 6 – atitudine de supunere agresivă:** retragere în sine într-o opoziție pasivă, cinism, luare în răs.

Folosind tabelul de mai jos, stabiliți numărul de puncte cores punzător fiecărui răspuns, iar apoi faceți totalul pentru fiecare coloană.

Exemplu: dacă ați dat răspunsul 3 la întrebarea 10, atunci puneți 3 puncte în dreptul numărului 10.

Cheia testului:

Deschidere.		Agresivitate	Manipulare.	Supune re pasivă.	Supune re activă.	Supune re agresivă.
4	5	3	1	2	8	16
9	14	11	7	6	10	21
19	23	17	27	13	12	25
26	30	22	32	15	18	28
37	38	33	36	20	24	34
45	48	35	41	31	29	40
51	53	39	50	43	44	42
55	57	49	56	47	59	46
60	63	58	62	52	61	54

Există de două ori mai multe răspunsuri vizând comportamentul deschis. Așadar,

împărțiți la doi punctajul obținut la această rubrică.

Strategia dumneavoastră dominantă	Strategia dumneavoastră de rezervă
=	=

Vizualizați rezultatele cu ajutorul unei histograme

Pentru a vă vizualiza mai bine rezultatele, puneți punctajele obținute într-un grafic cu coloane.

	Deschidere	Agresivitate	Manipulare	Supunere pasivă	Supunere activă	Supunere agresivă
27						
24						
21						
18						
15						
12						
9						
6						
3						
0						

Anexa 4 Diferențe și corelații dintre valorile deținute de adolescenți și tineri

Tabelul A 4.1. Diferențe dintre valorile deținute (variabilele tehnicii IV) după criteriul adolescenți–tineri

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferență	Semnificația (test bilateral)	Media diferenței	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Înalt
Realizare	atribuite	7,571	0,006	-1,313	378	0,190	-0,05672	0,04320	-0,14167	,02822
	neatribuite			-1,414	198,770	0,159	-0,05672	0,04012	-0,13583	,02239
Avansarea	atribuite	0,764	0,382	-0,426	378	0,670	-0,02265	0,05313	-0,12712	,08183
	neatribuite			-0,431	174,942	0,667	-0,02265	0,05260	-0,12647	,08118
Autonomia	atribuite	46,070	0,000	-2,828	378	0,005	-0,15500	0,05481	-0,26277	-0,04724
	neatribuite			-3,038	197,757	0,003	-0,15500	0,05102	-0,25561	-0,05440
Echilibru	atribuite	11,267	0,001	1,758	378	0,080	0,07631	0,04340	-0,00903	0,16166
	neatribuite			1,624	150,351	0,107	0,07631	0,04700	-0,01655	0,16917
Apartenența	atribuite	0,639	0,424	0,462	378	0,644	0,02692	0,05822	-0,08754	0,14139
	neatribuite			0,461	170,472	0,646	0,02692	0,05846	-0,08847	0,14232
Creativitatea	atribuite	38,175	0,000	3,696	378	0,000	0,18157	0,04913	0,08496	0,27817
	neatribuite			3,347	146,027	0,001	0,18157	0,05425	0,07436	0,28878
Provocarea	atribuite	1,227	0,269	0,597	378	0,551	0,03393	0,05682	-0,07779	0,14566
	neatribuite			0,592	168,882	0,555	0,03393	0,05736	-0,07929	0,14716
Competitivitatea	atribuite	3,064	0,081	1,592	378	0,112	0,09224	0,05793	-0,02166	0,20614
	neatribuite			1,578	168,996	0,116	,09224	0,05845	-0,02315	0,20763
Creativitatea	atribuite	0,640	0,424	-0,389	378	0,698	-,02139	0,05505	-0,12962	0,08685
	neatribuite			0-,391	173,878	0,696	-,02139	0,05468	-0,12931	0,08653
Binefacerea	atribuite	0,667	0,414	0-,396	378	0,692	-,02196	0,05548	-0,13105	0,08712
	neatribuite			-0,398	173,748	0,691	-,02196	0,05513	-0,13078	0,08685
Antreprenoriat	atribuite	10,634	0,001	3,831	378	0,000	,21449	0,05600	0,10439	0,32459
	neatribuite			3,722	163,258	0,000	,21449	0,05763	0,10071	0,32828
Egalitate	atribuite	16,202	0,000	-1,753	378	0,080	-0,09910	0,05654	-0,21028	0,01207
	neatribuite			-1,805	181,560	0,073	-,009910	0,05490	-0,20742	0,00922

Continuare Tabelul A 4.1.

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferență	Semnificația (test bilateral)	Media diferenței	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Înalt
Entuziasmul	atribuite	20,415	0,000	-1,936	378	0,054	-0,11036	0,05700	-0,22243	0,00171
	neatribuite			-1,993	181,322	0,048	-0,11036	0,05538	-0,21962	-0,00109
Faima	atribuite	0,001	0,973	1,541	378	0,124	0,08994	0,05836	-0,02481	0,20468
	neatribuite			1,539	171,288	0,126	0,08994	0,05844	-0,02543	0,20530
Fericirea_famil	atribuite	0,599	0,439	-0,381	378	0,703	-0,01805	0,04732	-0,11109	0,07500
	neatribuite			-0,387	176,453	0,699	-0,01805	0,04664	-0,11008	0,07399
Siguran_finan	atribuite	54,417	0,000	-3,054	378	0,002	-0,16395	0,05369	-0,26952	-0,05839
	neatribuite			-3,346	206,299	0,001	-0,16395	0,04900	-0,26056	-0,06734
Prietenia	atribuite	1,728	0,190	0,670	378	0,503	0,02879	0,04299	-0,05574	0,11333
	neatribuite			0,647	161,621	0,519	0,02879	0,04451	-0,05910	0,11668
Armonia	atribuite	15,184	0,000	-1,792	378	0,074	-0,08749	0,04883	-0,18350	0,00851
	neatribuite			-1,932	199,297	0,055	-0,08749	0,04528	-0,17679	0,00180
Sanatate	atribuite	50,043	0,000	-3,033	378	0,003	-0,14512	0,04784	-0,23918	-0,05105
	neatribuite			-3,532	237,201	0,000	-0,14512	0,04109	-0,22607	-0,06417
Ajutorul_celorlati	atribuite	0,081	0,777	-0,140	378	0,888	-0,00773	0,05506	-0,11598	0,10052
	neatribuite			-0,141	172,175	0,888	-0,00773	0,05498	-0,11625	0,10080
Independenta	atribuite	13,361	0,000	-1,672	378	0,095	0-,08624	0,05158	-0,18765	0,01518
	neatribuite			-1,769	191,454	0,079	-0,08624	0,04876	-0,18242	0,00994
Integritate	atribuite	3,089	0,080	-0,798	378	0,426	-0,04666	0,05849	-0,16167	0,06835
	neatribuite			-0,799	172,172	0,426	-0,04666	0,05841	-0,16196	0,06864
Conducerea	atribuite	3,099	0,079	1,015	378	0,311	0,05769	0,05685	-0,05408	0,16947
	neatribuite			1,001	167,566	0,318	0,05769	0,05763	-0,05609	0,17148
Invatare	atribuite	0,320	0,572	-0,279	378	0,781	-0,01438	0,05160	-0,11583	0,08707
	neatribuite			-0,281	173,995	0,779	-0,01438	0,05123	-0,11550	0,08674
Timpul_liber	atribuite	2,823	0,094	-0,808	378	0,419	-0,04055	0,05015	-0,13916	0,05807
	neatribuite			-0,831	180,930	0,407	-0,04055	,04878	-,13680	,05571

Continuare Tabelul A 4.1.

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferențe	F	Media diferenței	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Scăzut
Perfection_person	atribuite	1,528	0,217	0,655	378	0,513	0,03623	0,05535	-0,07260	0,14507
	neatribuite			0,646	167,644	0,519	0,03623	0,05610	-0,07453	0,14700
Activit_fizica	atribuite	0,640	0,424	-0,389	378	0,698	-0,02139	0,05505	-0,12962	0,08685
	neatribuite			-0,391	173,878	0,696	-0,02139	0,05468	-0,12931	0,08653
Recunoasterea	atribuite	1,415	0,235	-0,558	378	0,578	-0,03196	0,05732	-0,14466	0,08075
	neatribuite			-0,561	173,511	0,576	-0,03196	0,05700	-0,14447	0,08055
Respectul	atribuite	15,758	0,000	-1,800	378	0,073	-0,09335	0,05187	-0,19534	0,00863
	neatribuite			-1,910	192,798	0,058	-0,09335	0,04887	-0,18974	0,00304
Asumarea_risc	atribuite	5,542	0,019	1,926	378	0,055	0,11061	0,05742	-0,00230	0,22351
	neatribuite			1,898	167,267	0,059	0,11061	0,05827	-0,00444	0,22565
Siguranta	atribuite	5,872	0,016	-1,091	378	0,276	-0,06226	0,05705	-0,17444	0,04992
	neatribuite			-1,107	176,429	0,270	-0,06226	0,05623	-0,17323	0,04871
Protectia	atribuite	0,001	0,970	-0,019	378	0,985	-0,00108	0,05728	-0,11370	0,11155
	neatribuite			-0,019	171,333	0,985	-0,00108	0,05736	-0,11429	0,11214
Autoexprimarea	atribuite	6,640	0,010	-1,198	378	0,232	-0,06420	0,05360	-0,16959	0,04119
	neatribuite			-1,236	182,164	0,218	-0,06420	0,05195	-0,16671	0,03830
Spiritualitatea	atribuite	0,003	0,954	-3,307	378	0,001	-0,19027	0,05753	-0,30339	-0,07715
	neatribuite			-3,303	171,360	0,001	-0,19027	0,05760	-0,30397	-0,07656
Statutul	atribuite	2,568	0,110	1,467	378	0,143	0,08512	0,05803	-0,02899	0,19923
	neatribuite			1,455	169,352	0,147	0,08512	0,05849	-0,03034	0,20058
Munca_in echipa	atribuite	0,002	0,961	1,031	378	0,303	0,08674	0,08414	-0,07870	0,25218
	neatribuite			1,271	272,881	0,205	0,08674	0,06827	-0,04766	0,22114
Prosperitate	atribuite	1,770	0,184	-0,619	378	0,536	-0,03552	0,05738	-0,14834	0,07731
	neatribuite			-0,623	173,721	0,534	-0,03552	0,05702	-0,14807	0,07703

Tabelul A 4.2. Diferențe dintre grupurile de adolescenți și tineri privind valorile profesionale după D. Super

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferență	Semnificația (test bilateral)	Media diferenței	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Înalt
Altruism	atribuite	14,034	0,000	-3,439	378	0,001	-1,07968	0,31392	-1,69692	-0,46244
	neatribuite			-3,779	276,922	0,000	-1,07968	0,28571	-1,64211	-0,51725
Simț estetic	atribuite	2,695	0,102	-3,941	378	0,000	-1,19410	0,30298	-1,78983	-0,59836
	neatribuite			-4,161	250,431	0,000	-1,19410	0,28701	-1,75935	-0,62884
Creativitate	atribuite	11,569	0,001	-0,729	378	0,466	-0,23681	0,32484	-0,87553	0,40191
	neatribuite			-0,818	292,163	0,414	-0,23681	0,28941	-0,80639	0,33278
Stimulare intellectuala	atribuite	9,732	0,002	-0,839	378	0,402	-0,23981	0,28573	-0,80164	0,32201
	neatribuite			-0,941	291,511	0,347	-0,23981	0,25479	0-,74128	0,26166
Reușită obiectivată	atribuite	9,631	0,002	-1,252	378	0,211	-0,34365	0,27443	-0,88325	0,19595
	neatribuite			-1,403	290,870	0,162	-0,34365	0,24493	-0,82571	0,13841
Independență	atribuite	15,629	0,000	-0,253	378	0,800	-0,07301	0,28854	-0,64035	0,49432
	neatribuite			-0,294	317,681	0,769	-0,07301	0,24834	-0,56162	0,41559
Prestigiu	atribuite	8,774	0,003	-1,237	378	0,217	-0,41902	0,33879	-1,08516	0,24712
	neatribuite			-1,345	269,875	0,180	-0,41902	0,31151	-1,03231	0,19427
Conducere	atribuite	0,778	0,378	-2,782	378	0,006	-0,85397	0,30699	-1,45759	-0,25036
	neatribuite			-2,961	255,658	0,003	-0,85397	0,28840	-1,42192	-0,28602
Altruism	atribuite	14,034	0,000	-3,439	378	0,001	-1,07968	0,31392	-1,69692	-0,46244
	neatribuite			-3,779	276,922	0,000	-1,07968	0,28571	-1,64211	-0,51725
Simț estetic	atribuite	2,695	0,102	-3,941	378	0,000	-1,19410	0,30298	-1,78983	-0,59836
	neatribuite			-4,161	250,431	0,000	-1,19410	0,28701	-1,75935	-0,62884
Creativitate	atribuite	11,569	0,001	-0,729	378	0,466	-0,23681	0,32484	-0,87553	0,40191
	neatribuite			-0,818	292,163	0,414	-0,23681	0,28941	-0,80639	0,33278

Continuare Tabelul A 4.2.

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferențe	F	Semnificație	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Upper
Stimulare intelectuală	atribuite	9,732	0,002	-0,839	378	0,402	-0,23981	0,28573	-0,80164	0,32201
	neatribuite			-0,941	291,511	0,347	-0,23981	0,25479	0-,74128	0,26166
Reușită obiectivată	atribuite	9,631	0,002	-1,252	378	0,211	-0,34365	0,27443	-0,88325	0,19595
	neatribuite			-1,403	290,870	0,162	-0,34365	0,24493	-0,82571	0,13841
Independență	atribuite	15,629	0,000	-0,253	378	0,800	-0,07301	0,28854	-0,64035	0,49432
	neatribuite			-0,294	317,681	0,769	-0,07301	0,24834	-0,56162	0,41559
Prestigiu	atribuite	8,774	0,003	-1,237	378	0,217	-0,41902	0,33879	-1,08516	0,24712
	neatribuite			-1,345	269,875	0,180	-0,41902	0,31151	-1,03231	0,19427
Conducere	atribuite	0,778	0,378	-2,782	378	0,006	-0,85397	0,30699	-1,45759	-0,25036
	neatribuite			-2,961	255,658	0,003	-0,85397	0,28840	-1,42192	-0,28602
Avantaj material	atribuite	9,703	0,002	-0,791	378	0,430	-0,23694	0,29961	-0,82604	0,35217
	neatribuite			-0,874	281,178	0,383	-0,23694	0,27104	-0,77046	0,29658
Siguranță	atribuite	24,310	0,000	-2,450	378	0,015	-0,70572	0,28807	-1,27215	-0,13929
	neatribuite			-2,958	345,180	0,003	-0,70572	0,23859	-1,17499	-0,23645
Ambianța de lucru	atribuite	43,984	0,000	-5,971	378	0,000	-1,79402	0,30044	-2,38477	-1,20327
	neatribuite			-6,892	312,815	0,000	-1,79402	0,26029	-2,30616	-1,28188
Relații cu superiorii	atribuite	2,783	0,096	-0,322	378	0,747	-0,20468	0,63493	-1,45312	1,04377
	neatribuite			-0,446	359,658	0,656	-0,20468	0,45938	-1,10808	0,69873
Relații cu colegii	atribuite	4,900	0,027	-3,617	378	0,000	-1,04088	0,28779	-1,60675	-0,47501
	neatribuite			-4,075	294,965	0,000	-1,04088	0,25542	-1,54355	-0,53822
Stilul de viață	atribuite	10,541	0,001	-6,683	378	0,000	-2,05721	0,30783	-2,66249	-1,45193
	neatribuite			-7,385	280,952	0,000	-2,05721	0,27857	-2,60556	-1,50886
Varietate	atribuite	19,870	0,000	-3,861	378	0,000	-1,36115	0,35252	-2,05431	-0,66800
	neatribuite			-4,296	285,737	0,000	-1,36115	0,31687	-1,98486	-0,73745
Total	atribuite	17,228	0,000	-4,490	378	0,000	-11,48720	2,55860	-16,51806	-6,45633
	neatribuite			-4,767	254,110	0,000	-11,48720	2,40957	-16,23247	-6,74193

Tabelul A 4.3. Coeficienții de corelație dintre Valorile terminale și Valorile instrumentale ale adolescenților după testul Rokeach

Valori terminale Valori instrumentale	Sanatate		Munca_interes		Viata_product		Total_media	
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
I_Acuratete	-0,135	0,088	0,055	0,493	-0,084	0,134	0,055	0,328
I_Politetet	0,103	0,195	-0,170*	0,032	0,170**	0,002	0,079	0,161
I_Exigente_inlat	0,201*	0,011	0,171*	0,031	0,013	0,815	0,315**	0
I_Energie_viata	0,215**	0,006	-0,095	0,231	0,027	0,637	0,206**	0
I_Punctualitate	0,05	0,526	0,008	0,924	0,191**	0,001	0,144*	0,01
I_Independenta	-0,210**	0,008	-0,051	0,523	0,209**	0	0,028	0,617
I_Intransigenta	0,153	0,053	0,057	0,47	-0,038	0,495	0,245**	0
I_Val_prof_propr	0,067	0,4	-0,081	0,306	0,129*	0,021	0,092	0,101
I_responsabilitate	0,129	0,105	-0,106	0,181	0,127*	0,024	0,120*	0,032
I_rationalism	0,258**	0,001	0,11	0,166	-0,014	0,798	0,309**	0
I_autocontrol	0,002	0,983	0,054	0,499	0,042	0,455	0,163**	0,004
I_curaj_sust_parere	-0,134	0,091	0	0,995	0,116*	0,039	-0,039	0,484
I_vointa_putern	-0,002	0,981	-0,136	0,086	0,152**	0,007	-0,002	0,971
I_indulgenta	0,221**	0,005	0,104	0,192	0,174**	0,002	0,198**	0
I_viziuni_largi	0,008	0,919	-0,166*	0,036	0,008	0,883	0,048	0,393
I_onestitate	-0,112	0,158	-0,298**	0	0,134*	0,017	0,039	0,487
I_eficienta_in_activit	0,170*	0,032	0,014	0,864	0,254**	0	0,337**	0
I_colegialitate	-0,06	0,451	0,01	0,902	0,089	0,115	0,095	0,09
I_total	0,174*	0,028	-0,039	0,622	0,234**	0	0,380**	0

Tabelul A 4.4. Coeficienții de corelație dintre Valorile terminale și Valorile instrumentale ale tinerilor după testul Rokeach (N=380)

Valori terminale Valori instrumentale	Sanatate		Dragoste		Incredere_in_sine		Total_media	
	Pearson Correlation, r	Sig. (2-tailed), p	Pearson Correlation, r	Sig. (2-tailed), p	Pearson Correlation, r	Sig. (2-tailed), p	Pearson Correlation, r	Sig. (2-tailed), p
I_Acuratete	0,125	0,25	0,097	0,373	0,176	0,106	0,508**	0
I_Politetet	0,406**	0	0,305**	0,004	,304**	0,004	0,622**	0
I_Exigente_inlat	-0,081	0,456	-0,022	0,844	-0,189	0,082	0,185	0,088
I_Energie_viata	0,062	0,569	0,116	0,287	0,09	0,408	0,415**	0
I_Punctualitate	0,312**	0,004	0,186	0,086	0,250*	0,02	0,441**	0
I_Independenta	0,304**	0,004	0,083	0,445	0,295**	0,006	0,428**	0
I_Intransigenta	0,112	0,304	-0,097	0,375	-0,087	0,425	0,143	0,19
I_Val_prof_propr	0,234*	0,03	0,364**	0,001	0,162	0,135	0,453**	0
I_responsabilitate	0,494**	0	0,396**	0	0,299**	0,005	0,601**	0
I_rationalism	0,377**	0	0,161	0,138	0,244*	0,024	0,427**	0
I_autocontrol	-0,024	0,828	0,096	0,379	0,003	0,981	0,249*	0,021
I_curaj_sust_parere	0,147	0,177	0,12	0,271	0,044	0,689	0,409**	0
I_vointa_putern	0,188	0,084	0,144	0,185	,313**	0,003	0,369**	0
I_indulgenta	0,071	0,513	0,033	0,764	0,037	0,734	0,147	0,176
I_viziuni_largi	-0,053	0,629	0,077	0,479	0,012	0,916	0,297**	0,005
I_onestitate	0,249*	0,021	0,176	0,104	0,065	0,553	0,364**	0,001
I_eficienta_in_activit	0,027	0,803	0,091	0,407	-0,118	0,28	0,207	0,056
I_colegialitate	0,066	0,547	0,308**	0,004	0,164	0,13	0,280**	0,009
I_total	0,324**	0,002	0,288**	0,007	0,212	0,05	0,739**	0

Anexa 5 Rezultatele obținute în urma aplicării testului Valorile și scopurile mele la adolescenți și tineri

**Tabelul A 5.1. Indicii medii ai valorilor adolescenților
(testul Valorile și scopurile mele)**

Valori	14-15	16	17	18	19	Media
Independență	11,81	11,37	11,88	11,57	11,37	11,60
Recunoaștere socială	12,00	11,01	11,26	11,21	11,14	11,33
Bani	11,19	11,24	11,32	10,37	10,40	10,90
Putere	11,08	10,66	11,79	9,87	10,34	10,75
Succes	11,63	11,44	11,96	11,02	11,11	11,43
Creație	12,78	12,13	12,51	12,05	10,71	12,04
Ajutor pentru alți oameni	12,17	11,86	11,86	10,76	11,91	11,71
Dezvoltarea personalității	12,88	12,52	12,16	13,79	12,00	12,67
Viața familială	12,80	12,48	12,42	13,21	13,49	12,88
Cunoștințe	13,12	12,77	12,54	13,03	12,54	12,80
Total	121,46	117,48	119,70	116,87	115,03	118,11

**Tabelul A 5.2. Indicii medii ai valorilor ale tinerilor
(testul Valorile și scopurile mele)**

Valori	20	21	22	23	24	25-35	Media
Independență	12,21	12,50	12,08	12,4	13,6	12,67	12,58
Recunoaștere socială	11,64	10,93	12,85	13	12,5	12,40	12,22
Bani	10,96	10,00	10,54	11	9	10,00	10,25
Putere	9,64	9,57	9,31	9	9,8	10,20	9,59
Succes	11,54	11,86	11,77	13,2	12,1	12,40	12,14
Creație	11,14	12,64	12,46	12	12,1	12,67	12,17
Ajutor pentru alți oameni	11,75	12,36	12,77	10,8	13	12,00	12,11
Dezvoltarea personalității	13,93	14,00	14,85	14,8	15,1	14,27	14,49
Viața familială	13,21	12,93	14,46	12,6	13,2	14,13	13,42
Cunoștințe	13,46	14,29	13,54	14,4	14,3	13,93	13,99
Total	119,50	121,07	124,62	123,2	124,7	124,67	122,96

**Tabelul A 5.3. Diferențe dintre adolescenți și tineri la valorile deținute
după testul Valorile și scopurile mele (N=380)**

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferențe	F	Semnificație	Abaterea standard	95% Interval de încredere Scăzut	Upper
Independență	atribuite	5,672	0,018	-2,951	379	0,003	-0,91068	0,30858	-1,51742	-0,30394
	neatribuite			-3,212	165,063	0,002	-0,91068	0,28354	-1,47052	0-,35084
Recunoaștere socială	atribuite	0,958	0,328	-2,296	379	0,022	-0,70532	0,30713	-1,30922	-0,10143
	neatribuite			-2,368	150,378	0,019	-0,70532	0,29781	-1,29375	-0,11689
Bani	atribuite	0,230	0,632	1,572	379	0,117	0,58063	0,36946	-0,14582	1,30708
	neatribuite			1,650	154,980	0,101	0,58063	0,35181	-0,11433	1,27559
Putere	atribuite	0,091	0,763	2,631	379	0,009	0,98495	0,37440	0,24880	1,72111
	neatribuite			2,566	138,090	0,011	0,98495	0,38383	0,22600	1,74390
Succes	atribuite	0,049	0,826	-2,015	379	0,045	-0,59494	0,29528	-1,17554	-0,01435
	neatribuite			-2,017	143,486	0,046	-0,59494	0,29497	-1,17800	-0,01189
Creație	atribuite	6,022	0,015	,030	379	0,976	0,01039	0,35117	-0,68010	0,70089
	neatribuite			,033	176,291	0,973	0,01039	0,31176	-0,60486	0,62565
Ajutor pentru alți oameni	atribuite	3,521	,061	-1,087	379	0,278	-0,34126	0,31390	-0,95846	0,27595
	neatribuite			-1,172	162,169	0,243	-0,34126	0,29125	-0,91640	0,23388
Dezvoltarea personalității	atribuite	20,012	0,000	-5,344	379	0,000	-1,62985	0,30498	-2,22951	-1,03019
	neatribuite			-6,705	223,682	0,000	-1,62985	0,24308	-2,10886	-1,15084
Viața familială	atribuite	1,390	0,239	-2,424	379	0,016	-0,73658	0,30392	-1,33416	-0,13900
	neatribuite			-2,541	154,530	0,012	-0,73658	0,28990	-1,30926	-0,16391
Cunoștințe	atribuite	5,873	0,016	-4,410	379	0,000	-1,02633	0,23273	-1,48394	-0,56873
	neatribuite			-4,882	170,434	0,000	-1,02633	0,21023	-1,44132	-0,61135
Total	atribuite	0,012	0,914	-2,975	379	0,003	-4,36899	1,46849	-7,25639	-1,48159
	neatribuite			-3,131	155,573	0,002	-4,36899	1,39520	-7,12496	-1,61301

Anexa 6 Diferențele variabilelor testului Thomas-Kilman la adolescenți și tineri

Tabelul A 6.1. Diferențele variabilelor testului Thomas-Kilman la adolescenți și tineri

Valori	Varianțe egale	Testul Levene		t-test						
		F	Semnificație	t	Diferențe	F	Semnificație	Abaterea standard	95% Interval de încredere	
									Scăzut	Upper
Confruntare	atribuite	2,226	0,137	4,844	378	0,000	1,18413	0,24446	,70346	1,66480
	neatribuite			4,533	147,150	0,000	1,18413	0,26121	,66791	1,70034
Colaborare	atribuite	20,590	0,000	-0,715	378	0,475	-,17738	0,24794	-,66490	0,31015
	neatribuite			-0,826	219,091	0,410	-,17738	0,21478	-,60068	0,24592
Compromis	atribuite	20,627	0,000	-9,959	378	0,000	-3,03066	0,30433	-3,62905	-2,43228
	neatribuite			-7,878	119,372	0,000	-3,03066	0,38470	-3,79239	-2,26894
Evitare	atribuite	7,986	0,005	-0,359	378	0,720	-,06881	0,19177	-,44588	0,30826
	neatribuite			-,320	137,184	0,750	-,06881	0,21531	-,49456	0,35695
Acomodare	atribuite	14,846	0,000	0,178	378	0,858	,05106	0,28610	-,51150	0,61361
	neatribuite			0,198	201,592	0,843	,05106	,25722	-,45614	0,55825
Comportament _genral_Thom as_Kilman	atribuite	6,915	,009	-1,973	378	0,049	-1,91799	0,97214	-3,82947	-0,00651
	neatribuite			-2,107	185,204	0,036	-1,91799	0,91030	-3,71388	-0,12209

Anexa 7. Chestionarul de evaluare a orientărilor valorice

Chestionarul de evaluare a orientărilor valorice (CEOV)

Nume, Prenume: _____, vârstă: _____ ani, localitate: _____, sex: fem./masc.

Vă rugăm să determinați în ce măsură următoarele afirmații vă **sunt** caracteristice. Fiți sinceri și răspundeți cât mai repede posibil la afirmația citită. Scrieți în dreapta fiecărei afirmații unul din punctele de la 1 la 5, după următorul grad de semnificație:

- 1 punct – nu
- 2 puncte – mai degrabă că nu
- 3 puncte – mediu
- 4 puncte – mai aproape că da
- 5 puncte – da

Nr.	Afirmații	1/2/3/4/5/
1.	În executarea unor sarcini conform instrucțiunilor îmi permit să fiu liber în acțiuni și manifest independență.	
2.	Mă bucur pentru posibilitatea de a acționa după propria voință pentru deplinătatea drepturilor politice/civice oferite.	
3.	Mă poziționez împotriva oricărei influențe, în caz contrar, mă conduc după propriile reguli.	
4.	Consider insuportabil să fii privat (-ă) de libertate sau limitat (-ă) în acțiuni.	
5.	Libertatea în prezent este valorică pentru personalitatea mea.	
6.	Întotdeauna când am ocazia vizitez expozițiile, merg la teatru, admir natura, ascult muzică, citesc literatură artistică.	
7.	Îmi plac lucrurile frumoase care îmi dezvoltă simțul estetic.	
8.	Manifest tendință de a găsi frumosul atât în interiorul, cât și în exteriorul oricărui obiect sau subiect.	
9.	Este bine să savurez frumosul prin cunoașterea directă a lucrurilor (<i>lecturare, comunicare, audiere</i> etc.), experimentarea cu acestea.	
10.	La moment frumosul este o valoare principală pentru mine.	
11.	Tratez cu stimă și corectitudine oricare persoană, accept părerile celorlalți și iert greșelile altora.	
12.	Ajutorul oferit persoanelor necunoscute și stima manifestată față de oricare persoană în orice situație îmi ridică dispoziția.	
13.	Atitudine bună manifestată față de oricare om în fiecare zi îmi ajută să fac lumea mai bună.	
14.	Este bine să accept poziția oricărei persoane, chiar dacă aceasta diferă de cea proprie și să ajuți oamenii săraci, să faci donații în favoarea persoanelor necunoscute.	
15.	Respectul, toleranța, altruismul sunt valori semnificative pentru mine.	
16.	Oricând am ocazia, ghidez colectivul de colegi, prieteni, copii pentru a dezvolta competențe manageriale.	
17.	Monitorizarea unui grup de persoane necunoscute ce se finalizează cu succes mă face fericit (-ă) și îmi deschide noi oportunități.	
18.	Fiind conducător manifest tendință de a susține pe alții și a fi satisfăcut (-ă) prin aceasta.	
19.	Sunt convins (-ă) că victoria echipei depinde de calitățile mele de lider.	
20.	Conducerea este una din valori pe care mă axez și o dezvolt.	
21.	Întotdeauna acționez pentru a fi laudat și evidențiat, particip și mă manifest în cadrul evenimentelor prestigioase pentru a avea succes.	
22.	Rezultatele pozitive îmi dau noi forțe, ridică dispoziția, orice avansare în rang, influențele avute asupra altora și autoritate îmi aduc bucurii.	
23.	Am tendință de a obține succes, prestigiul prin exigență, îmbinată cu respectul față de colegi, prieteni.	
24.	Consider că statutul este important pentru recunoștință și prestigiul meu.	
25.	Statutul, prestigiul, succesul constituie vectorii principali pe care mă raliez.	
26.	Sunt receptiv (-ă) la nevoile prietenilor și reacționez imediat.	

27.	Manifest simpatie și bunăvoință față de prietenii mei în orice situație.	
28.	Mentțin atașament durabil, de afecțiune reciprocă în relațiile cu prietenii.	
29.	Este necesară menținerea relațiilor cu prietenii prin orice modalitate (<i>telefon, mesaje, întâlniri</i> etc.).	
30.	Prietenia constituie partea personalității mele.	
31.	Mă angajez oriunde pentru a avea bani.	
32.	Sunt mai sigur (-ă) și liniștit (-ă) când am bani în buzunar pentru cheltuieli minore.	
33.	Tind să economisesc unde e posibil pentru a avea bani.	
34.	Este bine să ții sub control cheltuielile de zi cu zi.	
35.	Banii sunt valoarea principală pentru mine la momentul de față.	
36.	Rezultatele bune la învățătură/serviciu obțin prin munca asiduă.	
37.	Succesele la învățătură/serviciu mă fac să fiu fericit.	
38.	Pentru ca lucrurile să meargă bine și să mă simt în siguranță, întreprind diferite acțiuni (<i>învăț, muncesc, economisesc, cer ajutor, cer sfaturi</i> etc.).	
39.	Este bine să mă dezvolt/avanzez trecând prin diverse greutăți și condiții mai puțin favorabile, care evidențiază duritatea vieții.	
40.	Prosperitatea ca și valoare este una importantă la moment pentru mine.	
41.	Citesc suplimentar la diverse direcții ce țin de învățătură/serviciu pentru a cunoaște mai mult și a avea în prezent și viitor mai mult decât îmi este necesar.	
42.	Sunt în siguranță psihologică atunci când pot menține și amplifica situația mea materială.	
43.	Întreprind măsuri drastice (mă angajez suplimentar la serviciu, îmi iau lucrul suplimentar pe acasă etc.) ca să pot să-mi achit strictul necesar existenței / un joc / o carte etc.	
44.	Este bine să mă asigur cu bunuri și bani pentru a trăi mult mai bine decât este la moment.	
45.	Bunăstarea și belșugul sunt valori esențiale în prezent pentru mine.	
46.	În timpul liber mă ocup cu activitatea mea creativă preferabilă (<i>construiesc, desenez, scriu, elaborez</i> etc.).	
47.	Mă relaxez când mă implic în activități care solicită crearea a ceva nou.	
48.	Rezolv problemele apărute prin valorificarea ideilor creative.	
49.	Este bine să schimbi anturajul în odaie o dată în an.	
50.	Creativitatea este una din valorile mele.	
51.	Plimbarea în natură, piscuitul contribuie la liniștirea mea sufletească.	
52.	Mă echilibrez când totul ce eu fac se desfășoară în armonie.	
53.	Manifest seninătate în orice acțiune întreprinsă și aceasta îmi asigură armonie.	
54.	Este bine să număr până la zece în situații de dezacord, contradicție, confruntare.	
55.	Armonia constituie una din cele mai importante valori ale mele.	
56.	Oricare rezultat al muncii mele necesită a fi apreciat printr-un calificativ, aceasta îmi ajută să învăț și să mă dezvolt prin orice experiență.	
57.	Sunt mândru (-ă) de mine când lucrurile îmi reușesc mai bine decât m-am așteptat.	
58.	Obținerea rezultatului bun necesită seriozitate maximă din partea mea și este unul relevant pentru mine în planificarea viitoarelor acțiuni.	
59.	Este bine să duc până la final lucrul început, aceasta îmi ajută să fiu productiv (-ă).	
60.	Productivitatea este valoarea după care eu mă conduc.	
61.	Implicarea în activitate mă ajută să înțeleg mai bine subiectul examinat, pun accentul pe dezvoltarea mea intelectuală.	
62.	Mă simt plin (-ă) de energie/forțe în activitățile în care trebuie să mă manifest și să învăț intens.	
63.	Gândirea critică și reflecțiile abstracte mă ajută să pătrund în esența lucrurilor, în fiecare zi îmi propun să cunosc ceva nou.	
64.	Este bine să reflect și să analizez cauzele unor nereușite sau cele întâmplătoare pe parcursul zilei.	
65.	Învățătura și inteligența sunt valorile țintă pentru mine.	
66.	Cu orice ocazie îmi exprim poziția mea originală, îmi planific personal orarul în realizarea activităților de autoexprimare.	
67.	Sunt mai încrezut (-ă) în forțele proprii, mă exprim mai liber după rezultatele anterioare succesive.	

68.	Respect persoanele puternice și încrezute în sine, corespunzător, și eu răspund pentru orice acțiune îndeplinită de mine.	
69.	Pentru a avea succes este bine să mă evidențiez prin exprimarea propriilor idei în diverse circumstanțe și să nu fiu manipulat (-ă) de cineva în luarea deciziilor.	
70.	Încrederea în sine și autoexprimare sunt formate în personalitatea mea.	
71.	Dezvoltarea mea personală permanentă este partea a stilului meu de viață.	
72.	Mă bucur când stilul de viață adoptat de mine funcționează favorabil în diverse situații.	
73.	Stilul meu de viață demonstrează gradul de verticalitate a personalității mele.	
74.	Este bine să știu ce vreau de la viață și să schimb mediul după mine.	
75.	Stilul meu de viață este unul important pentru mine.	
76.	Mănânc fructe și legume în fiecare zi.	
77.	Mă simt ușor (oară), am dispoziție pozitivă dacă îmi împlinesc somnul.	
78.	Opinia medicului de familie contează mult pentru mine.	
79.	Este bine să respect mesele principale în fiecare zi.	
80.	Sănătate este cea mai importantă valoare pentru mine.	
81.	În orice activitate mă asigur că sunt în afara oricărui pericol.	
82.	Sunt liniștit (-ă) și calm (-ă) când stau cu toată familia.	
83.	Evit confruntarea cu provocări și pericole.	
84.	Este necesar să elimin problemele tehnice înainte de a utiliza lucruri electrice.	
85.	Siguranța este una din valorile mele.	
86.	Prefer activitățile active, care mă încarcă de energie pozitivă, de exemplu, în fiecare zi fac exerciții fizice.	
87.	Mă mențin în forță activitățile energice/dinamice, de exemplu, după sport pot lucra/învăța.	
88.	Îmi ridic singur (-ă) dispoziția în orice activitate inițiată.	
89.	Este bine să mă implic activ în activitățile realizate de colegi.	
90.	Energia, viața activă constituie valorile principale ale mele.	
91.	Nu observ trecerea timpului când mă ocup cu activități preferate.	
92.	Sentimentul de mulțumire este consecința rezultatului mult așteptat.	
93.	Munca interesantă este garantul succesului meu.	
94.	Munca productivă este asigurată de relațiile bune în colectiv.	
95.	Munca interesantă este vectorul după care mă conduc oriunde și oricând.	
96.	Planific acțiunile, îmi structurez munca înainte de a începe orice activitate și depun foarte mari eforturi la debutul carierei/ începutul anului de studii pentru a obține o reputație bună și a avansa.	
97.	Îndeplinirea cu succes a unor sarcini pentru avansare îmi solicită energie suplimentară și îmi aduce satisfacție psihologică, aprecierea publică înaltă mă face să „zbor”.	
98.	Realizarea profesională și avansarea este rezultatul implicării mele totale în activitate și efectul aprecierii muncii mele remarcabile.	
99.	Obținerea doar a rezultatelor semnificative contribuie la creșterea profesională, reputație bună și faimă.	
100.	Realizarea, avansarea, faima sunt cele dominante în mine.	
101.	Pe parcursul zilei mă ocup cu diverse activități care asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalității mele.	
102.	Diversitatea activităților nu mă obosește și menține dispoziția pozitivă.	
103.	Variatatea conținuturilor în muncă/învățare îmi aduce satisfacție personală.	
104.	Cu cât mai variată este munca, cu atât sunt mai motivat (-ă) să mă implic în activitate.	
105.	Variatatea are însemnătate actuală pentru mine.	
106.	Cel puțin o oră pe zi îmi rezerv pentru familia.	
107.	Familia este izvorul bucuriilor, energiei pentru mine.	
108.	Familia este sensul vieții mele.	
109.	Este bine să susțin necondiționat membrii familiei.	
110.	Apartenența deja este o valoare pentru mine.	
111.	Pot să jertfesc activitatea profesională interesantă pentru o viață familială fericită, de exemplu, să am grijă de partenerul/a meu/mea de viață.	

112.	Viața familială este cea mai mare sursă de satisfacție și eu mă simt bine și în siguranță numai în familie.	
113.	Bunăstarea și siguranța familiei mele sunt importante pentru mine și eu pentru aceasta în mare parte mă concentrez asupra relațiilor cu familia și rudele.	
114.	Este bine să fii important pentru propria familie și, corespunzător, să acorzi atenția și timpul copiilor/părinților/soției/soțului.	
115.	Fericirea familiei și relațiile în familie constituie cele mai esențiale valori ale mele	
116.	În fiecare seară mă joc cu copiii / prepar ceva gustos / discut cu prietenii/părinții pentru a le demonstra dragostea mea	
117.	Mă bucur când primesc semne de dragoste din partea celor apropiați.	
118.	Intimitatea spirituală și fizică cu persoana iubită este importantă pentru mine.	
119.	Este bine cel puțin o dată pe săptămână să organizez o cină / un prânz cu persoanele dragi sufletului.	
120.	Dragostea deja este cea mai prețioasă pentru mine.	

Baremul de prelucrarea a rezultatelor:

Orientări valorice	Comportament	Afectivitate	Atitudini	Convingeri	Valori	Total
1. Morala	1, 6, 11	2, 7, 12	3, 8, 13	4, 9, 14	5, 10, 15	
2. Recunoașterea socială	16, 21, 26	-17, 22, 27	18, 23, 28	19, 24, 29	20, 25, 30	
3. Avantajul material	31, 36, 41	32, 37, 42	33, 38, 43	34, 39, 44	35, 40, 45	
4. Creația	46, 51, 56	47, 52, 57	48, 53, 58	49, 54, 59	50, 55, 60	
5. Dezvoltarea personalității	61, 66, 71	62, 67, 72	63, 68, 73	64, 69, 74	65, 70, 75	
6. Sănătatea, viața	76, 81, 86	77, 82, 87	78, 83, 88	79, 84, 89	80, 85, 90	
7. Dezvoltarea profesională	91, 96, 101	92, 97, 102	93, 98, 103	94, 99, 104	95, 100, 105	
8. Familia	106, 111, 116	107, 112, 117	108, 113, 118	109, 114, 119	110, 115, 120	

Anexa 8. Datele privind elaborarea și validarea Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice

Anexa 8.1. Rezultatele analizei Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice

Tabelul A 8.1.1. Matricea analizei sarcinilor Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice

Orientări valorice	Manifestări	Subiecții																	Indexul eficacității
		B.A.	C.S.	G.N.	G.C.	M.V.	M.C.	M.A.	P.D.	P.A.	R.M.	A.D.	I.A.	C.Z.	D.C.	B.C.	M.E.	M.M.	
1. Morala	Comp-ment	11	12	9	10	12	13	11	8	11	12	10	9	8	12	8	7	10	0,43
	Afectivitate	14	13	11	13	13	14	12	10	12	15	9	13	14	13	11	15	14	0,78
	Atitudini	12	13	10	13	11	12	11	9	10	13	11	8	11	8	6	10	12	0,62
	Convingeri	14	12	10	13	13	15	13	12	11	12	8	12	12	13	11	11	13	0,7
	Valori	11	10	11	13	13	13	12	11	11	13	9	10	12	12	7	10	13	0,64
Total		62	60	51	62	62	67	59	50	55	65	47	52	57	58	43	53	62	
2. Recunoașterea socială	Comp-ment	9	13	8	11	12	10	12	11	9	13	7	11	11	13	5	9	8	0,52
	Afectivitate	12	12	9	12	13	13	13	14	11	12	11	11	13	12	10	11	11	0,72
	Atitudini	11	15	10	14	14	12	14	13	11	14	10	13	13	15	10	10	11	0,73
	Convingeri	10	12	7	14	15	14	13	9	10	13	8	11	10	15	5	9	11	0,55
	Valori	8	12	8	13	15	12	13	9	8	11	10	11	6	14	4	11	9	0,53
Total		50	64	42	64	69	61	65	56	49	63	46	57	53	69	34	50	50	
3. Avantajul material	Comp-ment	10	10	6	12	11	9	10	11	10	12	9	12	11	11	9	6	11	0,4
	Afectivitate	13	11	7	12	12	11	13	15	10	15	11	13	10	13	9	14	13	0,68
	Atitudini	12	15	6	13	13	10	10	9	13	9	11	11	13	8	9	10	9	0,62
	Convingeri	12	12	10	14	14	13	14	11	10	13	11	11	15	15	13	12	13	0,78
	Valori	8	13	7	9	9	9	11	13	11	8	11	11	11	11	8	12	9	0,47
Total		55	61	36	60	59	52	58	59	54	57	53	58	60	58	48	54	55	
4. Creația	Comp-ment	9	11	5	14	12	12	10	10	11	13	9	13	11	11	11	11	10	0,56
	Afectivitate	14	11	10	14	13	14	12	13	12	15	12	12	11	14	8	13	11	0,72
	Atitudini	12	12	5	12	12	10	12	14	12	14	11	13	12	12	3	9	10	0,6
	Convingeri	10	13	4	9	12	10	11	8	8	11	9	11	6	9	7	11	7	0,41
	Valori	11	13	4	9	13	13	9	14	10	12	10	11	10	11	6	8	11	0,5
Total		56	60	28	58	62	59	54	59	53	65	51	60	50	57	35	52	49	
5. Dezvoltarea personalității	Comp-ment	9	14	9	14	15	12	14	11	9	14	10	12	12	13	6	11	10	0,66
	Afectivitate	8	13	11	13	14	11	13	10	10	12	10	14	12	12	4	10	10	0,58
	Atitudini	9	13	11	14	15	11	14	12	9	12	8	12	11	13	8	13	10	0,56
	Convingeri	9	15	13	15	13	15	13	14	11	13	10	11	12	14	13	13	11	0,82
	Valori	6	13	11	13	13	14	11	10	7	14	12	13	12	14	10	9	13	0,72
Total		41	68	55	69	70	63	65	57	46	65	50	62	59	66	41	56	54	
6. Sănătatea, viața	Comp-ment	9	14	9	15	10	13	11	9	12	10	10	12	12	11	5	11	10	0,53
	Afectivitate	9	13	8	15	12	12	11	9	13	15	11	13	13	13	6	12	10	0,6
	Atitudini	10	12	6	11	10	11	9	9	12	11	9	11	11	8	6	8	10	0,42
	Convingeri	10	12	6	11	10	11	9	9	12	11	9	11	11	8	6	8	10	0,42
	Valori	9	15	5	13	13	15	10	12	11	13	11	12	13	11	8	12	12	0,64
Total		47	66	34	65	55	62	50	48	60	60	50	59	60	51	31	51	52	
7. Dezvoltarea	Comp-ment	10	13	9	14	14	14	13	9	11	13	10	14	12	10	6	15	10	0,66
	Afectivitate	8	11	6	14	14	14	12	14	11	15	12	14	12	13	5	14	13	0,74

	Atitudini	10	12	11	14	14	14	13	14	9	13	11	11	12	13	10	11	12	0,68
	Convingeri	9	14	11	15	12	13	13	14	11	12	12	11	11	12	10	14	11	0,72
	Valori	7	11	11	14	14	13	12	13	10	12	10	9	11	12	7	11	8	0,58
Total		44	61	48	71	68	68	63	64	52	65	55	59	58	60	38	65	54	
8. Familia	Comp-ment	10	10	9	12	13	13	9	5	13	9	9	13	8	15	6	7	14	0,43
	Afectivitate	10	15	8	15	15	13	13	12	12	13	12	13	8	14	9	12	12	0,78
	Atitudini	9	15	9	15	15	15	10	11	11	12	10	12	8	14	9	9	14	0,64
	Convingeri	10	15	10	15	15	15	14	11	12	13	13	14	8	13	9	12	13	0,7
	Valori	11	15	9	15	15	15	10	11	11	14	11	12	5	13	5	11	11	0,68
Total		50	70	45	72	73	71	56	50	59	61	55	64	37	69	38	51	64	
		Indicele general al eficacității pentru întreg eșantion																	0,61

Anexa 8.2. Coeficienții de corelație Person pentru fiecare sarcină a Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice

Tabelul A 8.2.1. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Morala*

Corelație							
		Mor_comp	Mor_afect	Mor_atit	Mor_conv	Mor_val	Mor_total
Mor_comp	Pearson Correlation	1	0,227	0,486*	0,480	0,509*	0,715**
	Sig. (2-tailed)		0,381	0,048	0,051	0,037	0,001
Mor_afect	Pearson Correlation	0,227	1	0,413	0,609**	0,512*	0,714**
	Sig. (2-tailed)	0,381		0,100	0,009	0,036	0,001
Mor_atit	Pearson Correlation	0,486*	0,413	1	0,286	0,617**	0,758**
	Sig. (2-tailed)	0,048	0,100		0,266	0,008	0,000
Mor_conv	Pearson Correlation	0,480	0,609**	0,286	1	0,623**	0,768**
	Sig. (2-tailed)	0,051	0,009	0,266		0,008	0,000
Mor_val	Pearson Correlation	0,509*	0,512*	0,617**	0,623**	1	0,854**
	Sig. (2-tailed)	0,037	0,036	0,008	0,008		0,000
Mor_total	Pearson Correlation	0,715**	0,714**	0,758**	0,768**	0,854**	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.2. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Recunoașterea socială*

Corelație							
		Rec_soc_comp	Rec_soc_afect	Rec_soc_atit	Rec_soc_conv	Rec_soc_val	Rec_soc_total
Rec_soc_comp	Pearson Correlation	1	0,643**	0,927**	0,803**	0,701**	0,924**
	Sig. (2-tailed)		0,005	0,000	0,000	0,002	0,000
Rec_soc_afect	Pearson Correlation	0,643**	1	0,637**	0,589*	0,412	0,686**
	Sig. (2-tailed)	0,005		0,006	0,013	0,101	0,002
Rec_soc_atit	Pearson Correlation	0,927**	0,637**	1	0,790**	0,652**	0,901**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,006		0,000	0,005	0,000
Rec_soc_conv	Pearson Correlation	0,803**	0,589*	0,790**	1	0,851**	0,947**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,013	0,000		0,000	0,000
Rec_soc_val	Pearson Correlation	0,701**	0,412	0,652**	0,851**	1	0,876**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,101	0,005	0,000		0,000
Rec_soc_total	Pearson Correlation	0,924**	0,686**	0,901**	0,947**	0,876**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.3. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Avantajul material*

Corelație							
		Avant_mater_comp	Avant_mater_afect	Avant_mater_atit	Avant_mater_conv	Avant_mater_val	Avant_mater_total
Avant_mater_comp	Pearson Correlation	1	0,458	0,363	0,415	0,295	0,741**
	Sig. (2-tailed)		0,064	0,152	0,097	0,298	0,001
Avant_mater_afect	Pearson Correlation	0,458	1	0,204	0,206	0,343	0,652**
	Sig. (2-tailed)	0,064		0,434	0,428	0,178	0,005
Avant_mater_atit	Pearson Correlation	0,363	0,204	1	0,224	0,365	0,637**
	Sig. (2-tailed)	0,152	0,434		0,356	0,149	0,006
Avant_mater_conv	Pearson Correlation	0,415	0,206	0,224	1	-0,076	0,487*
	Sig. (2-tailed)	0,097	0,428	0,356		0,771	0,048
Avant_mater_val	Pearson Correlation	0,295	0,343	0,365	-0,076	1	0,573*
	Sig. (2-tailed)	0,298	0,178	0,149	0,771		0,016
Avant_mater_total	Pearson Correlation	0,741**	0,652**	0,637**	0,487*	0,573*	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,005	0,006	0,048	0,016	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.4. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică – Creația*

Corelație							
		Creatia_comp	Creatia_afect	Creatia_atit	Creatia_conv	Creatia_val	Creatia_total
Creatia_comp	Pearson Correlation	1	0,426	0,463	0,556*	0,480	0,706**
	Sig. (2-tailed)		0,088	0,061	0,020	0,051	0,002
Creatia_afect	Pearson Correlation	0,426	1	0,714**	0,491*	0,569*	0,776**
	Sig. (2-tailed)	0,088		0,001	0,045	0,017	0,000
Creatia_atit	Pearson Correlation	0,463	0,714**	1	0,520*	0,783**	0,885**
	Sig. (2-tailed)	0,061	0,001		0,032	0,000	0,000
Creatia_conv	Pearson Correlation	0,556*	0,491*	0,520*	1	0,582*	0,778**
	Sig. (2-tailed)	0,020	0,045	0,032		0,014	0,000
Creatia_val	Pearson Correlation	0,480	0,569*	0,783**	0,582*	1	0,869**
	Sig. (2-tailed)	0,051	0,017	0,000	0,014		0,000
Creatia_total	Pearson Correlation	0,706**	0,776**	0,885**	0,778**	0,869**	1
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.5. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Dezvoltarea personalității*

Corelație							
		Dezv_pers_com p	Dezv_pers_afe ct	Dezv_pers_at it	Dezv_pers_con v	Dezv_pers_v al	Dezv_pers_tot al
Dezv_pers _comp	Pearson Correlation	1	0,883**	0,863**	0,479	0,614**	0,940**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,052	0,009	0,000
Dezv_pers _afect	Pearson Correlation	0,883**	1	0,769**	0,289	0,563*	0,869**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,261	0,019	0,000
Dezv_pers _atit	Pearson Correlation	0,863**	0,769**	1	0,613**	0,444	0,887**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,009	0,074	0,000
Dezv_pers _conv	Pearson Correlation	0,479	0,289	0,613**	1	0,513*	0,663**
	Sig. (2-tailed)	0,052	0,261	0,009		0,035	0,004
Dezv_pers _val	Pearson Correlation	0,614**	0,563*	0,444	0,513*	1	0,765**
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,019	0,074	0,035		0,000
Dezv_pers _total	Pearson Correlation	0,940**	0,869**	0,887**	0,663**	0,765**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.6. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Sănătatea*

Corelație							
OV		Sanatate_comp	Sanatate_afect	Sanatate_atit	Sanatate_conv	Sanatate_val	Sanatate_total
Sanatate_c omp	Pearson Correlation	1	0,812**	0,726**	0,726**	0,663**	0,880**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,001	0,001	0,004	0,000
Sanatate_a fect	Pearson Correlation	0,812**	1	0,727**	0,727**	0,699**	0,892**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,001	0,001	0,002	0,000
Sanatate_a tit	Pearson Correlation	0,726**	0,727**	1	1,000**	0,767**	0,924**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001		0,000	0,000	0,000
Sanatate_c onv	Pearson Correlation	0,726**	0,727**	1,000**	1	0,767**	0,924**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,000		0,000	0,000
Sanatate_v al	Pearson Correlation	0,663**	0,699**	0,767**	0,767**	1	0,874**
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,002	0,000	0,000		0,000
Sanatate_t otal	Pearson Correlation	0,880**	0,892**	0,924**	0,924**	0,874**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							

Tabelul A 8.2.7. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Dezvoltarea profesională*

Corelație							
OV		Dezv_prof_comp	Dezv_prof_affected	Dezv_prof_atit	Dezv_prof_conv	Dezv_prov_val	Dezv_prof_total
Dezv_prof_comp	Pearson Correlation	1	0,714**	0,403	0,533*	0,541*	0,801**
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,109	0,028	0,025	0,000
Dezv_prof_affected	Pearson Correlation	0,714**	1	0,633**	0,587*	0,605*	0,882**
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,006	0,013	0,010	0,000
Dezv_prof_atit	Pearson Correlation	0,403	0,633**	1	0,642**	0,817**	0,804**
	Sig. (2-tailed)	0,109	0,006		0,005	0,000	0,000
Dezv_prof_conv	Pearson Correlation	0,533*	0,587*	0,642**	1	0,756**	0,810**
	Sig. (2-tailed)	0,028	0,013	0,005		0,000	0,000
Dezv_prov_val	Pearson Correlation	0,541*	0,605*	0,817**	0,756**	1	0,864**
	Sig. (2-tailed)	0,025	0,010	0,000	0,000		0,000
Dezv_prof_total	Pearson Correlation	0,801**	0,882**	0,804**	0,810**	0,864**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

Tabelul A 8.2.8. Coeficienții de corelație Person pentru *Orientarea valorică - Familia*

Corelație							
		Familia_comp	Familia_affected	Familia_atit	Familia_conv	Familia_val	Familia_total
Familia_comp	Pearson Correlation	1	0,500*	0,684**	0,575*	0,546*	0,757**
	Sig. (2-tailed)		0,041	0,002	0,016	0,023	0,000
Familia_affected	Pearson Correlation	0,500*	1	0,832**	0,925**	0,873**	0,913**
	Sig. (2-tailed)	0,041		0,000	0,000	0,000	0,000
Familia_atit	Pearson Correlation	0,684**	0,832**	1	0,830**	0,831**	0,935**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000		0,000	0,000	0,000
Familia_conv	Pearson Correlation	0,575*	0,925**	0,830**	1	0,877**	0,933**
	Sig. (2-tailed)	0,016	0,000	0,000		0,000	0,000
Familia_val	Pearson Correlation	0,546*	0,873**	0,831**	0,877**	1	0,925**
	Sig. (2-tailed)	0,023	0,000	0,000	0,000		0,000
Familia_total	Pearson Correlation	0,757**	0,913**	0,935**	0,933**	0,925**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01							
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05							

**Tabelul A 8.2.9. Coeficienții de corelație Person la punctaj total
pentru fiecare *Orientare valorică***

Corelație										
OV		Mor_tot al	Rec_soc _total	Avant_mate r_total	Creatia_tot al	Dezv_pers _total	Sanatate _total	Dezv_prof _total	Familia_ total	Total_gen eral
Mor_total	Pearson Correlation	1	0,695**	0,399	0,599*	0,530*	0,643**	0,535*	0,630**	0,741**
	Sig. (2-tailed)		0,002	0,113	0,011	0,029	0,005	0,027	0,007	0,001
Rec_soc_tot al	Pearson Correlation	0,695**	1	0,684**	0,796**	0,873**	0,674**	0,809**	0,756**	0,939**
	Sig. (2-tailed)	0,002		0,002	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000
Avant_mate r_total	Pearson Correlation	0,399	0,684**	1	0,840**	0,478	0,716**	0,567*	0,430	0,741**
	Sig. (2-tailed)	0,113	0,002		0,000	0,052	0,001	0,018	0,085	0,001
Creatia_total	Pearson Correlation	0,599*	0,796**	0,840**	1	0,548*	0,785**	0,704**	0,661**	0,877**
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,000	0,000		0,023	0,000	0,002	0,004	0,000
Dezv_pers_t otal	Pearson Correlation	0,530*	0,873**	0,478	0,548*	1	0,594*	0,856**	0,664**	0,837**
	Sig. (2-tailed)	0,029	0,000	0,052	0,023		0,012	0,000	0,004	0,000
Sanatate_tot al	Pearson Correlation	0,643**	0,674**	0,716**	0,785**	0,594*	1	0,701**	0,647**	0,854**
	Sig. (2-tailed)	0,005	0,003	0,001	0,000	0,012		0,002	0,005	0,000
Dezv_prof_t otal	Pearson Correlation	0,535*	0,809**	0,567*	0,704**	0,856**	0,701**	1	0,638**	0,872**
	Sig. (2-tailed)	0,027	0,000	0,018	0,002	0,000	0,002		0,006	0,000
Familia_tota l	Pearson Correlation	0,630**	0,756**	0,430	0,661**	0,664**	0,647**	0,638**	1	0,831**
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,000	0,085	0,004	0,004	0,005	0,006		0,000
Total_gener al	Pearson Correlation	0,741**	0,939**	0,741**	0,877**	0,837**	0,854**	0,872**	0,831**	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01										
*. Corelația este semnificativă la nivelul 0,05										

**Tabelul A 8.2.10. Coeficientul de corelație Pearson a părții pare și impare
a Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice**

		Impare	Pare
Impare	Corelația Pearson Semnificație (bivalentă)	1	0,965** 0,000
Pare	Corelația Pearson Semnificație (bivalentă)	0,965** 0,000	1

Anexa 9. Datele statistice privind semnificația diferențelor orientărilor valorice ale adolescenților și tinerilor la etapa de constatare și de control

Tabelul 9.1.1. Datele statistice eşantion-perechi ale tinerilor grupului experimental în faza-retest privind OV (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Statistica eşantioane-perechi					
Perechi	Variabilele	Semnificație	N	Abaterea standard	Eroarea standard
Pair 1	Mor_OV_T_tin	51,2333	31	4,86850	,88886
	Retest_Mor_tin	54,3000	31	3,64029	,66462
Pair 2	Rec_Soc_OV_tin	51,7000	31	7,22138	1,31844
	Retest_RS_tin	54,8000	31	4,57429	,83515
Pair 3	Av_mat_OV_tin	53,3667	31	5,34650	,97613
	Retest_AVN_tin	55,1667	31	3,82445	,69825
Pair 4	Creatia_OV_tin	52,0667	31	7,69206	1,40437
	Retest_Creatia_tin	56,6000	31	4,39906	,80315
Pair 5	Dezv_pers_OV_tin	55,3333	31	6,62978	1,21043
	Retest_DezvPers_tin	60,3333	31	4,06273	,74175
Pair 6	Sanatate_OV_tin	54,9333	31	8,43610	1,54021
	Retest_Sanatate_tin	59,7333	31	4,67520	,85357
Pair 7	Dezv_prof_OV_tin	58,4000	31	7,05935	1,28886
	Retest_DezvProf_tin	62,1333	31	3,98907	,72830
Pair 8	Familia_OV_tin	56,7000	31	9,35193	1,70742
	Retest_fam_tin	61,6000	31	5,82267	1,06307

Tabelul 9.1.2. Coeficienții de corelație ai eșantioanelor-pereche (OV tinerilor grupului experimental în faza-retest) după testul t-Student, programul SPSS-16,0

Corelații eșantioane-perechi				
Perechi	OV	N	Corelație	Semnificație .
Pereche 1	Mor_OV_T_tin & Retest_Mor_tin	31	,889	,000
Pereche 1	Rec_Soc_OV_tin & Retest_RS_tin	31	,840	,000
Pereche 1	Av_mat_OV_tin & Retest_AVN_tin	31	,921	,000
Pereche 1	Creatia_OV_tin & Retest_Creatia_tin	31	,861	,000
Pereche 1	Dezv_pers_OV_tin & Retest_DezvPers_tin	31	,804	,000
Pereche 1	Sanatate_OV_tin & Retest_Sanatate_tin	31	,911	,000
Pereche 1	Dezv_prof_OV_tin & Retest_DezvProf_tin	31	,784	,000
Pereche 1	Familia_OV_tin & Retest_fam_tin	31	,924	,000

Tabelul 9.1.3. Datele statistice ale tinerilor grupului experimental în faza-retest privind OV (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Statistica eşantioane-perechi									
Perechi	Variabile	Diferențe perechi					t	Diferențe	Semnificație. (test bivalent)
		Semnificații	Abaterea standard	Eroarea standard	95% Interval de încredere				
					Scăzut	Înalt			
Pereche 1	Mor_OV_T_tin - Retest_Mor_tin	-3,06667	2,33317	,42598	-3,93789	-2,19545	-7,199	31	,000
Pereche 2	Rec_Soc_OV_tin - Retest_RS_tin	-3,10000	4,19647	,76617	-4,66699	-1,53301	-4,046	31	,000
Pereche 3	Av_mat_OV_tin - Retest_AVN_tin	-1,80000	2,35475	,42992	-2,67928	-,92072	-4,187	31	,000
Pereche 4	Creatia_OV_tin - Retest_Creatia_tin	-4,53333	4,50083	,82174	-6,21397	-2,85270	-5,517	31	,000
Pereche 5	Dezv_pers_OV_tin - Retest_DezvPers_tin	-5,00000	4,14396	,75658	-6,54738	-3,45262	-6,609	31	,000
Pereche 6	Sanatate_OV_tin - Retest_Sanatate_tin	-4,80000	4,60435	,84063	-6,51929	-3,08071	-5,710	31	,000
Pereche 7	Dezv_prof_OV_tin - Retest_DezvProf_tin	-3,73333	4,64560	,84817	-5,46803	-1,99864	-4,402	31	,000
Pereche 8	Familia_OV_tin - Retest_fam_tin	-4,90000	4,55124	,83094	-6,59946	-3,20054	-5,897	31	,000

Tabelul 9.2.1. Datele statistice eşantion-perechi ale adolescenţilor grupului experimental în faza-retest (t-Student, programul SPSS-16,0)

Statistica eşantioane-perechi					
Perechi	Variables	Semnificație	N	Abaterea standard	Eroarea standard
Pereche 1	Mor_OV_T	48,0588	34	2,17341	,37274
	Retest	51,4118	34	1,72535	,29589
Pair 2	Rec_Soc_OV	51,3235	34	4,13939	,70990
	Retest_RC	52,1176	34	2,70538	,46397
Pereche 3	Av_mat_OV	50,1471	34	3,18265	,54582
	Retest_AVM	51,8235	34	3,01984	,51790
Pereche 4	Creatia_OV	51,7941	34	3,83587	,65785
	Retest_Creatia	55,6471	34	5,07449	,87027
Pereche 5	Dezv_pers_OV	52,0882	34	4,15873	,71322
	Retest_DezvPers	54,8529	34	4,79351	,82208
Pereche 6	Sanatate_OV	52,2941	34	3,81011	,65343
	Retest_Sanat	55,6176	34	4,55282	,78080
Pereche 7	Dezv_prof_OV	52,1176	34	5,00766	,85881
	Retest_Dezv_Prof	53,7941	34	4,42294	,75853
Pereche 8	Familia_OV	54,8529	34	6,09089	1,04458
	Retest_Fam	53,5588	34	3,48322	,59737

Tabelul 9.2.2. Coeficienții de corelație ai eșantioanelor-pereche (OV adolescenților grupului experimental în faza-retest) după testul t-Student, programul SPSS-16,0

Statistica eșantioane-perechi				
Perechi	OV	N	Correlatie	Semnificație .
Pereche 1	Mor_OV_T & Retest	34	,292	,093
Pereche 2	Rec_Soc_OV & Retest_RC	34	,324	,062
Pereche 3	Av_mat_OV & Retest_AVM	34	,517	,002
Pereche 4	Creatia_OV & Retest_Creatia	34	,636	,000
Pereche 5	Dezv_pers_OV & Retest_DezvPers	34	,770	,000
Pereche 6	Sanatate_OV & Retest_Sanat	34	,760	,000
Pereche 7	Dezv_prof_OV & Retest_Dezv_Prof	34	,834	,000
Pereche 8	Familia_OV & Retest_Fam	34	,577	,000

Tabelul 9.2.3. Semnificația diferențelor OV ale adolescenților grupului experimental în faza test-retest (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Test eşantioane-perechi									
Perechi	Variabile	Diferențe perechi					t	Diferențe	Semnificație. (test bivalent)
		Semnificație	Abaterea standard	Eroarea standard	95% Interval de încredere				
					Scăzut	Scăzut			
Pereche 1	Mor_OV_Test - Retest	-3,35294	2,34692	,40249	-4,17182	-2,53406	-8,330	34	,000
Pereche 2	Rec_Soc_OV - Retest_RC	-,79412	4,14714	,71123	-2,24112	,65289	-1,117	34	,272
Pereche 3	Av_mat_OV - Retest_AVM	-1,67647	3,05228	,52346	-2,74146	-,61148	-3,203	34	,003
Pereche 4	Creatia_OV - Retest_Creatia	-3,85294	3,96295	,67964	-5,23568	-2,47020	-5,669	34	,000
Pereche 5	Dezv_pers_OV - Retest_DezvPers	-2,76471	3,09505	,53080	-3,84462	-1,68479	-5,209	34	,000
Pereche 6	Sanatate_OV - Retest_Sanat	-3,32353	2,98197	,51140	-4,36399	-2,28307	-6,499	34	,000
Pereche 7	Dezv_prof_OV - Retest_Dezv_Prof	-1,67647	2,77129	,47527	-2,64342	-,70952	-3,527	34	,001
Pereche 8	Familia_OV - Retest_Fam	1,29412	4,97588	,85336	-,44205	3,03028	1,517	34	,139

**Tabelul 9.3.1. Datele statistice eşantion-perechi ale tinerilor grupului de control în faza-retest privind OV
(t-Student, programul SPSS-16,0)**

Perechi	Variabile	Semnificație	N	Abaterea standard	Eroarea standard
Pereche 1	Mor_OV_T	51,9333	31	4,94057	,90202
	Retest	52,1333	31	4,76867	,87064
Pereche 2	Rec_Soc_OV	51,6333	31	7,37883	1,34718
	Retest_RC	51,6333	31	6,92065	1,26353
Pereche 3	Av_mat_OV	52,5000	31	5,90587	1,07826
	Retest_AVM	52,8000	31	5,46714	,99816
Pereche 4	Creatia_OV	52,5667	31	7,19043	1,31279
	Retest_Creatia	52,8000	31	6,52000	1,19038
Pereche 5	Dezv_pers_OV	56,1667	31	7,30179	1,33312
	Retest_DezvPers	56,3000	31	6,77292	1,23656
Pereche 6	Sanatate_OV	54,4000	31	7,37002	1,34558
	Retest_Sanat	55,2000	31	6,54112	1,19424
Pair 7	Dezv_prof_OV	57,7000	31	5,96050	1,08823
	Retest_Dezv_Prof	57,5000	31	5,60018	1,02245
Pair 8	Familia_OV	56,1000	31	8,29769	1,51494
	Retest_Fam	56,3000	31	7,02778	1,28309

**Tabelul 9.3.2. Coeficienții de corelație ai eșantioanelor-pereche (OV tinerilor grupului de control în faza-retest)
după testul t-Student, programul SPSS-16,0**

Perechi	OV	N	Correlatie	Semnificație.
Pereche 1	Mor_OV_T & Retest	31	,993	,000
Pereche 1	Rec_Soc_OV & Retest_RC	31	,997	,000
Pereche 1	Av_mat_OV & Retest_AVM	31	,989	,000
Pereche 1	Creatia_OV & Retest_Creatia	31	,992	,000
Pereche 1	Dezv_pers_OV & Retest_DezvPers	31	,990	,000
Pereche 1	Sanatate_OV & Retest_Sanat	31	,994	,000
Pereche 1	Dezv_prof_OV & Retest_Dezv_Prof	31	,992	,000
Pereche 1	Familia_OV & Retest_Fam	31	,988	,000

Tabelul 9.3.3. Datele statistice ale tinerilor grupului de control în faza-retest privind OV (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Test eşantioane-perechi									
Perechi	OV	Date perechi					t	Diferențe	Semnificație. (test bivalent)
		Semnificație	Abaterea standard	Eroarea standard	95% Interval de încredere				
					Scăzut	Scăzut			
Pereche 1	Mor_OV_T - Retest	-,20000	,61026	,11142	-,42787	,02787	-1,795	31	,083
Pereche 1	Rec_Soc_OV - Retest_RC	,00000	,69481	,12685	-,25945	,25945	,000	31	1,000
Pereche 1	Av_mat_OV - Retest_AVM	-,30000	,95231	,17387	-,65560	,05560	-1,725	31	,095
Pereche 1	Creatia_OV - Retest_Creatia	-,23333	1,10433	,20162	-,64570	,17903	-1,157	31	,257
Pereche 1	Dezv_pers_OV - Retest_DezvPers	-,13333	1,10589	,20191	-,54628	,27961	-,660	31	,514
Pereche 1	Sanatate_OV - Retest_Sanat	-,80000	1,12648	,20567	-1,22064	-,37936	-3,890	31	,001
Pereche 1	Dezv_prof_OV - Retest_Dezv_Prof	,20000	,80516	,14700	-,10065	,50065	1,361	31	,184
Pereche 1	Familia_OV - Retest_Fam	-,20000	1,74988	,31948	-,85341	,45341	-,626	31	,536

Tabelul 9.4.1. Datele statistice eşantion-perechi ale adolescenţilor grupului de control în faza-retest (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Perechi	Variabilele	Semnificație	N	Abaterea standard	Eroarea standard
Pereche 1	Mor_OV_T	48,1607	56	3,65203	,48802
	Retest	48,3036	56	3,50023	,46774
Pereche 2	Rec_Soc_OV	51,2500	56	3,97378	,53102
	Retest_RC	51,3750	56	3,83080	,51191
Pereche 3	Av_mat_OV	50,4643	56	2,69656	,36034
	Retest_AVM	50,5357	56	3,31917	,44354
Pereche 4	Creatia_OV	53,4464	56	4,12055	,55063
	Retest_Creatia	53,0179	56	3,52390	,47090
Pereche 5	Dezv_pers_OV	53,4286	56	2,97173	,39711
	Retest_DezvPers	53,2500	56	2,86832	,38330
Pereche 6	Sanatate_OV	51,3036	56	3,98597	,53265
	Retest_Sanat	51,6250	56	3,88265	,51884
Pereche 7	Dezv_prof_OV	52,3036	56	6,85412	,91592
	Retest_Dezv_Prof	52,1429	56	3,75344	,50157
Pereche 8	Familia_OV	54,8929	56	4,27967	,57190
	Retest_Fam	54,3571	56	3,86795	,51688

**Tabelul 9.4.2. Coeficienții de corelație ai eșantioanelor-pereche (OV adolescenților grupului de control în faza-retest)
după testul t-Student, programul SPSS-16,0**

Perechi	OV	N	Corelație	Semnificație
Pereche 1	Mor_OV_T & Retest	56	,975	,000
Pereche 1	Rec_Soc_OV & Retest_RC	56	,989	,000
Pereche 1	Av_mat_OV & Retest_AVM	56	,211	,118
Pereche 1	Creatia_OV & Retest_Creatia	56	,873	,000
Pereche 1	Dezv_pers_OV & Retest_DezvPers	56	,857	,000
Pereche 1	Sanatate_OV & Retest_Sanat	56	,985	,000
Pereche 1	Dezv_prof_OV & Retest_Dezv_Prof	56	,324	,015
Pereche 1	Familia_OV & Retest_Fam	56	,832	,000

Tabelul 9.4.3. Semnificația diferențelor OV ale adolescenților grupului de control în faza test-retest (după t-Student, programul SPSS-16,0)

Perechi	OV	Diferențe pereciji					t	Diferențe	Semnificație. (test bivalent)
		Semnificație	Abaterea standard	Eroarea standard	95% Interval de încredere				
					Scăzut	Scăzut			
Pereche 1	Mor_OV_T - Retest	-,14286	,81861	,10939	-,36208	,07637	-1,306	55	,197
Pereche 1	Rec_Soc_OV - Retest_RC	-,12500	,60490	,08083	-,28699	,03699	-1,546	55	,128
Pereche 1	Av_mat_OV - Retest_AVM	-,07143	3,80840	,50892	-1,09132	,94847	-,140	55	,889
Pereche 1	Creatia_OV - Retest_Creatia	,42857	2,00778	,26830	-,10911	,96626	1,597	55	,116
Pereche 1	Dezv_pers_OV - Retest_DezvPers	,17857	1,56213	,20875	-,23977	,59691	,855	55	,396
Pereche 1	Sanatate_OV - Retest_Sanat	-,32143	,69038	,09226	-,50631	-,13654	-3,484	55	,001
Pereche 1	Dezv_prof_OV - Retest_Dezv_Prof	,16071	6,66272	,89034	-1,62357	1,94500	,181	55	,857
Pereche 1	Familia_OV - Retest_Fam	,53571	2,39670	,32027	-,10613	1,17755	1,673	55	,100

Tabelul 9.5.1. Caracteristicile statistice grupelor experimental și de control în faza retest ale adolescenților privind OV (după t-Student/Test eșantioane independente, programul SPSS-16,0)

OV	OV_test_retest_tin	N	Medie	Abaterea standard	Medie eroare standard
Mor_OV_T	Gr_control	56	48,2679	3,50320	,46813
	Gr_experimental	34	51,4118	1,72535	,29589
Rec_Soc_OV	Gr_control	56	51,3750	3,83080	,51191
	Gr_experimental	34	52,1176	2,70538	,46397
Av_mat_OV	Gr_control	56	51,3750	3,83080	,51191
	Gr_experimental	34	51,8235	3,01984	,51790
Creatia_OV	Gr_control	56	53,0000	3,52136	,47056
	Gr_experimental	34	55,6471	5,07449	,87027
Dezv_pers_OV	Gr_control	56	53,2500	2,86832	,38330
	Gr_experimental	34	54,8529	4,79351	,82208
Sanatate_OV	Gr_control	56	51,6250	3,88265	,51884
	Gr_experimental	34	55,6176	4,55282	,78080
Dezv_prof_OV	Gr_control	56	52,1429	3,75344	,50157
	Gr_experimental	34	53,7941	4,42294	,75853
Familia_OV	Gr_control	56	54,3571	3,86795	,51688
	Gr_experimental	34	53,5588	3,48322	,59737

**Tabelul 9.5.2. Datele comparate ale OV la adolescenți grupelor experimental și de control în faza retest
(după t-Student/Test eșantioane independente, programul SPSS-16,0)**

OV	Varianțe egale	Test Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test pentru egalitatea mediilor						
		F	semnificație.	t	Mediile	Semnificație	Media diferențe	Diferența eroarea standard	95% interval de confidențialitate a diferențelor	
									Scăzut	Scăzut
Mor_OV_T	admise	9,266	,003	-4,878	88	,000	-3,14391	,64446	-4,42464	-1,86317
	neadmise			-5,677	85,090	,000	-3,14391	,55381	-4,24501	-2,04280
Rec_Soc_OV	admise	5,886	,017	-,990	88	,325	-,74265	,75052	-2,23415	,74886
	neadmise			-1,075	85,884	,285	-,74265	,69088	-2,11611	,63081
Av_mat_OV	admise	2,936	,090	-,581	88	,562	-,44853	,77149	-1,98170	1,08464
	neadmise			-,616	82,012	,540	-,44853	,72820	-1,89714	1,00008
Creatia_OV	admise	5,350	,023	-2,918	88	,004	-2,64706	,90707	-4,44968	-,84444
	neadmise			-2,676	52,428	,010	-2,64706	,98934	-4,63193	-,66219
Dezv_pers_OV	admise	12,244	,001	-1,988	88	,050	-1,60294	,80645	-3,20559	-,00030
	neadmise			-1,767	47,559	,084	-1,60294	,90705	-3,42711	,22123
Sanatate_OV	admise	,625	,431	-4,429	88	,000	-3,99265	,90155	-5,78428	-2,20101
	neadmise			-4,259	61,395	,000	-3,99265	,93747	-5,86699	-2,11831
Dezv_prof_OV	admise	4,547	,031	-1,985	88	,050	-1,62126	,81348	-3,22712	,00460
	neadmise			-1,816	61,153	,074	-1,65126	,90936	-3,46955	,16703
Familia_OV	admise	1,061	,306	,985	88	,327	,79832	,81059	-,81256	2,40920
	neadmise			1,011	75,514	,315	,79832	,78994	-,77515	2,37179

**Tabelul 9.5.3. Caracteristicile statistice grupelor experimental și de control în faza retest ale tinerilor privind OV
(după t-Student/Test eșantioane independente, programul SPSS-16,0)**

OV	OV_test_retest_tin	N	Medie	Abaterea standard	Medie eroare standard
Mor_OV_T_tin	Gr_control	31	52,1333	4,76867	,87064
	Gr_experimental	31	54,3000	3,64029	,66462
Rec_Soc_OV_tin	Gr_control	31	51,6667	6,96461	1,27156
	Gr_experimental	31	54,8000	4,57429	,83515
Av_mat_OV_tin	Gr_control	31	52,8000	5,46714	,99816
	Gr_experimental	31	55,1667	3,82445	,69825
Creatia_OV_tin	Gr_control	31	52,8000	6,52000	1,19038
	Gr_experimental	31	56,6000	4,39906	,80315
Dezv_pers_OV_tin	Gr_control	31	56,3000	6,77292	1,23656
	Gr_experimental	31	60,3333	4,06273	,74175
Sanatate_OV_tin	Gr_control	31	55,2000	6,54112	1,19424
	Gr_experimental	31	59,7333	4,67520	,85357
Dezv_prof_OV_tin	Gr_control	31	57,5000	5,60018	1,02245
	Gr_experimental	31	62,1333	3,98907	,72830
Familia_OV_tin	Gr_control	31	56,3000	7,02778	1,28309
	Gr_experimental	31	61,6000	5,82267	1,06307

**Tabelul 9.5.4. Datele comparate ale OV la tinerii grupelor experimental și de control în faza retest
(după t-Student/Test eșantioane independente, programul SPSS-16,0)**

OV	Varianțe egale	Test Levene pentru egalitatea varianțelor		t-test pentru egalitatea mediilor						
		F	semnificație.	t	Mediile	Semnificație	Media diferențe	Diferența eroarea standard	95% interval de confidențialitate a diferențelor	
									Scăzut	Înalt
Mor_OV_T_tin	admise	3,521	,066	-1,978	58	,053	-2,16667	1,09532	-4,35919	,02586
	neadmise			-1,978	54,231	,053	-2,16667	1,09532	-4,36244	,02911
Rec_Soc_OV_tin	admise	4,153	,046	-2,060	58	,044	-3,13333	1,52129	-6,17853	-,08814
	neadmise			-2,060	50,094	,045	-3,13333	1,52129	-6,18880	-,07787
Av_mat_OV_tin	admise	,703	,405	-1,943	58	,057	-2,36667	1,21814	-4,80504	,07171
	neadmise			-1,943	51,899	,057	-2,36667	1,21814	-4,81116	,07783
Creatia_OV_tin	admise	,970	,329	-2,646	58	,010	-3,80000	1,43599	-6,67445	-,92555
	neadmise			-2,646	50,871	,011	-3,80000	1,43599	-6,68305	-,91695
Dezv_pers_OV_tin	admise	4,117	,047	-2,797	58	,007	-4,03333	1,44197	-6,91975	-1,14692
	neadmise			-2,797	47,477	,007	-4,03333	1,44197	-6,93343	-1,13324
Sanatate_OV_tin	admise	1,855	,178	-3,088	58	,003	-4,53333	1,46792	-7,47169	-1,59497
	neadmise			-3,088	52,497	,003	-4,53333	1,46792	-7,47827	-1,58840
Dezv_prof_OV_tin	admise	1,829	,182	-3,691	58	,000	-4,63333	1,25532	-7,14613	-2,12054
	neadmise			-3,691	52,403	,001	-4,63333	1,25532	-7,15185	-2,11481
Familia_OV_tin	admise	,621	,434	-3,181	58	,002	-5,30000	1,66626	-8,63539	-1,96461
	neadmise			-3,181	56,062	,002	-5,30000	1,66626	-8,63785	-1,96215

Anexa 10. Programul de formare a orientărilor valorice la adolescenți

Notă explicativă. În elaborarea programului ne-am condus de modulele, principiile fundamentale, competențele specifice stipulate în Curriculumul național la Aria curriculară consiliere și dezvoltare personală, Disciplina dezvoltare personală: clasele 10-12 (Curriculumul disciplinar: Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar [345]).

Compartimentul 1. DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Scop: formarea orientărilor valorice prin stimularea și adoptarea unor comportamente, atitudini, convingeri, valori.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre dezvoltarea personală, învățarea, inteligența, încrederea în sine, autoexprimarea, stilul de viață, despre modalitățile de dezvoltare personală, despre manifestările personalității preocupate de dezvoltare personală;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra importanței propriiei dezvoltări; avantajelor preocupării de propria învățare, încrederea în sine și autoexprimare; modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor pentru dezvoltarea personală; a capacității de formare a propriului stil de viață; a capacității de monitorizare a propriilor comportamente, atitudini, convingeri, a capacității de autocontrol; a capacității de autovoință în realizarea acțiunilor pentru dezvoltarea personală;
- formarea *atitudinilor* pozitive față de propria personalitate și dezvoltarea personală, învățarea, inteligența, încrederea în sine, autoexprimarea, stilul de viață;
- dezvoltarea motivației pentru dezvoltarea/modelarea comportamentelor, atitudinilor, convingerilor, valorilor în vederea dezvoltării personale;
- formarea valorilor precum: învățarea, inteligența, încrederea în sine, autoexprimarea, stilul de viață;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unei activități de învățare, muncă creșterea personală din perspectiva profesiilor preferate;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta în procesul dezvoltării personale;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbateră.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Gândește-Perechi-Prezintă, Diagrama Venn, Explozia Stelară, Turul Galeriei, Asocieri libere, Tehnica „3-2-1”.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1.

Autocunoașterea

Scopul ședinței: dezvoltarea capacității de autoevaluare eficientă; stimularea autoaprecierii corecte și a încrederii în forțele proprii; elucidarea discrepanței dintre Eu real și Eu ideal.

Desfășurare:

1. Brainstorming

Scopul: lansarea ideilor referitor la problema autocunoașterii.

2. Exercițiul „Autoportretul”.

Scopul: evaluarea imaginii de sine, identificarea tensiunilor interioare ale subiectului.

3. Exercițiul „Eu real și Eu ideal”.

Scopul: dezvoltarea capacității de autoevaluare corectă la participanți.

ȘEDINȚA NR. 2

Învăț să mă cunosc

Scopul ședinței: dezvoltarea capacității de autoevaluare corectă a stării afective în legătură cu diverse aspecte ale vieții cotidiene; formarea capacității de reflecție asupra propriului comportament.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Continuă enunțul”.

Scopul: identificarea propriilor stări afective specifice diverselor situații cotidiene; formarea capacității de exprimare verbală a emoțiilor.

2. Exercițiul „Dialog cu prietenul din interior”.

Scopul: satisfacerea nevoii de a comunica cu sine însuși; exprimarea gândurilor interioare ce stau la baza unor conflicte, nedeterminări; elucidarea modalităților de depășire a situației de conflict intern.

3. Exercițiul „Linia vieții”.

Scopul: formarea capacității de descriere a experiențelor pozitive și negative din propria viață; identificarea emoțiilor legate de diferite experiențe de viață.

ȘEDINȚA NR. 3

Prioritățile personale

Scopul ședinței: identificarea priorităților personale; raportarea priorităților adolescenților cu resursele și oportunitățile oferite de mediul social, comunitate în vederea stabilirii unei strategii de intervenție eficientă corelată cu solicitările și așteptările fiecărui subiect.

Desfășurare:

1. Intervenția moderatorului.

Scopul: cunoașterea propriei personalități.

2. Exercițiul „Propoziții cu reflecții”.

Scopul: elucidarea intereselor și necesităților adolescenților.

3. Exercițiul „Taxonomia de interese / probleme”.

Scopul: identificarea nevoilor adolescenților în vederea dezvoltării personale, care derivă din interesele/problemele cu care se confruntă aceștia în instituția de învățământ, familie etc.

4. Exercițiul „Aspirații”

Scopul: Evaluarea perspectivelor, proiecțiilor pentru viitor.

ȘEDINȚA NR. 4

Sunt/Pot fi inteligent!

Scopul ședinței: evaluarea și antrenarea capacității de gestiune eficientă a emoțiilor; dezvoltarea inteligenței, asigurarea stării de bine.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Cele bune să se adune, cel rele să se spele”.

Scopul: identificarea trăirilor proprii și ale celor din jur, dezvoltarea comunicării empatică.

2. Exercițiul „Valiza succesului”.

Scopul: formarea competențelor de exprimare a emoțiilor și dispozițiile personale, dezvoltarea inteligenței emoționale.

3. Exercițiul „Examen la inteligență”.

Scopul: formarea reprezentărilor despre inteligență; dezvoltarea capacității de a învăța și comunica eficient cu cei din jur.

4. Exercițiul „Colocviu - Exprimarea inteligență a emoțiilor”.

Scopul: stimularea motivării performanțelor emoționale, formarea sentimentului de realizare emoțională personală.

ȘEDINȚA NR. 5.

Stil de viață

Scopul ședinței: identificarea scopurilor de viață și elaborarea planurilor de viață; dezvoltarea încrederii în realizarea scopurilor propuse; formarea propriilor manifestări independente corelate cu scopurile vieții.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Scopul vieții mele”.

Scopul: identificarea scopurilor de viață și elaborarea perspectivelor de viață.

2. Exercițiul „Planurile mele de viitor”.

Scopul: prognoza situațiilor și perspectivelor de viitor apropiat; elaborarea planurilor de viață; modelarea stilului de viață personal.

3. Tehnica „3-2-1”

Scopul: analiza și evaluarea manifestărilor orientărilor valorice unei personalități integre.

Compartimentul 2. CREAȚIA

Scop: formarea orientărilor valorice a creației prin dezvoltarea și adoptarea unor comportamente, dispoziții, satitudini, convingeri, valori.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre creativitatea, armonia, productivitatea, viața productivă a personalității în societate, despre modalitățile de a manifesta potențial ascuns;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra avantajelor manifestării comportamentelor, convingerilor, valorilor și identificarea soluțiilor alternative; a capacității de comunicare empatică, asertivă; a capacității de soluționare creativă, critică a problemelor la nivel personal, interpersonal, global; a capacității de monitorizare a comportamentelor, atitudinilor, convingerilor, a capacității de autocontrol; a capacității de asumare a riscurilor și anticipare a posibilelor probleme care pot apărea în urma realizării a unor acțiuni, exteriorizării personale;
- formarea *atitudinilor* pozitive față de creativitatea, armonia, productivitatea, viața productivă, activitățile educative, față de alți oameni, față de sine;
- dezvoltarea motivației pentru dezvoltarea/modelarea comportamentelor, atitudinilor, convingerilor, valorilor în vederea creației;
- formarea valorilor precum: creativitatea, armonia, productivitatea, viața productivă;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unei activități de muncă prin aspectul creației;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta în procesul de creație;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbateră.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Pălăriile gânditoare, Gândește-Perechi-Prezintă, Turul Galeriei, Asocieri libere, Tehnica „3-2-1”, Feed-back.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1.

Să ne cunoaștem!

Scopul ședinței: cunoașterea cu membrii grupului; stabilirea normelor de comunicare în grup; încurajarea participanților de a lucra împreună și de a obține încrederea reciprocă; crearea unui climat psihologic

favorabil comunicării eficiente în grup; formarea unei atitudini pozitive față de ceilalți membri ai grupului.

Desfășurare:

1. Intervenția moderatorului: stabilirea scopului, obiectivelor, timpului, modurilor de acțiune; motivarea adolescenților pentru implicare activă în cadrul activităților propuse.

2. Exercițiul „Autoprezentarea”

Scopul: cunoașterea cu membrii grupului, formarea atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți membri ai grupului.

3. Tehnica Brainstorming.

Scopul: determinarea regulilor de conviețuire în cadrul grupului.

4. Exercițiul „Clipe magice”.

Scopul: Evaluarea orientărilor valorice și dezvoltarea unei relații de încredere în grup.

5. Exercițiul „Desenul comun”.

Scopul: Formarea coeziunii de grup, evaluarea orientărilor valorice ale adolescenților.

6. Evaluarea activității adolescenților în cadrul ședinței.

ȘEDINȚA NR. 2

Dispoziția mea în culori

Scopul ședinței: dezvoltarea capacității de estimare a sferei afective actuale; stimularea autoaprecierii corecte și a încrederii în forțele proprii; dezvoltarea capacității de diferențiere a culorilor și nuanțelor în determinarea dispoziției; exprima stării emoționale prin culori; elucidarea discrepanțelor dintre comportamentele dispozițiilor pozitive-negative; formarea atitudinilor creative la circumstanțele vieții.

Desfășurare:

1. Exercițiul „10 dispoziții”.

Scopul: evaluarea dispoziției, identificarea tensiunilor interioare ale subiectului.

2. Exercițiul „Culorile dispoziției”.

Scopul: dezvoltarea capacității de evaluare creativă a dispoziției.

3. Evaluarea. La finele ședinței moderatorul împreună cu participanții realizează o retrospectivă a conținuturilor discutate. Se evaluează activismul fiecărui participant, adolescenții adresează întrebări de clarificare, își expun impresiile și sugestiile.

ȘEDINȚA NR. 3

Armonie

Scopul ședinței: dezvoltarea capacității de estimare a dispozițiilor și atitudinilor; stimularea autoaprecierii corecte și a încrederii în forțele proprii; dezvoltarea capacității de autoreglare trăirilor afective negative; elucidarea dispozițiilor și atitudinilor armonioase în urma realizării unor activități cu rezultat reușit/nereușit.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Antonime și sinonime”

Scopul: dezvoltarea spiritului de observație, a vorbirii corecte, atenției, originalității.

2. Exercițiul „Alcătuirea propozițiilor”

Scopul: dezvoltarea capacității de stabilire a relațiilor directe și creative, interpretarea creativă a cuvintelor bine cunoscute.

3. Exercițiul „Creația armoniei”

Scopul: dezvoltarea capacității de autoreglare a dispozițiilor, comportamentelor, atitudinilor prin intermediul creativității, interpretarea creativă a unor situații de viață.

4. Exercițiul „Expuneți opinia”.

Scopul: evaluarea activităților realizate în cadrul ședinței, dezvoltarea capacității de argumentare a ideilor.

ȘEDINȚA NR. 4

Soluții de alternativă

Scopul ședinței: formarea capacității de identificare a soluțiilor alternative în vederea adoptării comportamentelor, atitudinilor, convingerilor din perspectiva creativă.

Desfășurare:

1. Prezentarea Moderatorului.

Scopul: conștientizarea importanței deciziilor luate prin diverse situații de viață.

2. Exercițiul „Bătrânul înțelept”.

Scopul: identificarea problemelor personale și căutarea soluțiilor.

ȘEDINȚA NR. 5 Creații personale

Scopul ședinței: dezvoltarea gândirii creative și critice; dezvoltarea comportamentelor libere, naturale, atitudinilor raliatate situației cu menținerea echilibrului psihologic.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Litera omisă”.

Scopul: dezvoltarea gândirii divergente.

2. Exercițiul „Castel”

Scopul: dezvoltarea gândirii critice și creative.

3. Exercițiul „Un spectru întreg”

Scopul: dezvoltarea gândirii logice; stabilirea legăturilor dintre manifestările orientărilor valorice ale creației.

4. Exercițiul „Elaborarea denumirilor”

Scopul: dezvoltarea capacității de exprimare a gândurilor prin propoziții simple.

5. Exercițiul „Psihodramă”

Scopul: dezvoltarea flexibilității gândirii, capacității de combinare și invenție.

Compartimentul 3. AVANTAJUL MATERIAL

Scop: formarea orientărilor valorice în vederea avantajelor materiale (bani, prosperitatea, bunăstarea, belșugul) prin stimularea și adoptarea unor comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri, valori.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre avantajele materiale, bani, prosperitatea, bunăstarea, belșugul, despre poziții în vederea asigurării materiale, despre manifestările personalității în vederea siguranței materiale și beneficiilor economice;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra bunăstării; avantajelor preocupării de propria siguranța financiară și manifestările legate de aceasta, încrederea în sine și autoexprimare; modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor în cazul instabilității economice; a capacității de formare a propriilor atitudini și convingeri legate cu starea materială; a capacității de monitorizare a propriilor surse financiare și comportamentelor, atitudinilor, convingerilor legate de acestea.
- formarea *atitudinilor* pozitive față de propria situația actuală materială, autoexprimare, stilul de viață organizat în corespundere de preferințele bunăstării;
- dezvoltarea motivației pentru dezvoltarea personală ca impact asupra viitorului în prosperitatea personală;
- formarea valorilor precum: bani, prosperitatea, bunăstarea, belșugul;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unei activități de câștig material, asigurării belșugului, muncii depuse în vederea obținerii rezultatelor corespunzătoare, creșterea personală din perspectiva profesiilor preferate;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbateră.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Gândește-Perechi-Prezintă, Explozia Stelară, Turul Galeriei, Asocieri libere, *Consequences (Antecedente, Comportament, Consecințe)*, Tehnica „3-2-1”.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector, CD.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1.

Venituri și management financiar

Scopul ședinței: dezvoltarea capacităților de gestionare eficientă a finanțelor.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Managementul banilor”

Scopul: dezvoltarea capacității de organizare și administrare corectă a propriilor venituri și cheltuieli pe un interval de timp cât mai lung; elaborarea alternativelor.

2. Explozia Stelară

Scopul: analiza multiaspectualității în rezolvarea problemelor personale, de familie etc.; conștientizarea manifestărilor comportamentale, afective, atitudinale, cognitive.

ȘEDINȚA NR. 2

Bugetul personal

Scopul ședinței: dezvoltarea capacității de alcătuire și gestionare eficientă a bugetului personal.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Bugetul personal”.

Scopul: dezvoltarea capacității de a alcătui zilnic, săptămânal, lunar bugetul personal; realizarea modificărilor în baza analizei și comparației.

2. Turul Galeriei

Scopul: prezentarea grafică în forma analitică cu argumente a bugetului personal elaborat discutat în grup.

ȘEDINȚA NR. 3

Fii atent, independent!

Scopul ședinței: dezvoltarea competențelor de asigurare și planificare a veniturilor, creșterea nivelului de informare despre varii modalități de ridicare a bunăstării.

Desfășurare:

1. Bunăstare: concept, mod de viață.

Scopul: familiarizarea cu multiaspectualitatea conceptului de bunăstare.

2. Exercițiul „Bunăstare”.

Scopul: identificarea particularităților manifestărilor externe a bunăstării de grad diferit

3. Gestionarea modului în care vă petreceți timpul în telefon cu Bunăstare digitală.

Scopul: monitorizarea timpului petrecut în diverse activități (comunicare prin telefon, rețele de socializare, jocuri etc.).

4. Tehnica Gândește-Perechi-Prezintă.

Scopul: identificarea modalităților de combatere a consumului de substanțe narcotice în rândul tinerilor.

4. Tehnica „3-2-1”.

Scopul: estimarea celor realizate în cadrul ședinței.

ȘEDINȚA NR. 4

Scopuri/Planuri de viață

Scopul ședinței: identificarea scopurilor de viață și elaborarea planurilor de viață; dezvoltarea încrederii în realizarea scopurilor propuse.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Scopul vieții mele”.

Scopul: identificarea scopurilor de viață și elaborarea planului de viață.

2. Exercițiul „Planurile mele de viitor”.

Scopul: prognoza situațiilor ce pot urma după eliberare; elaborarea planurilor de viață.

3. Asocieri libere

Scopul: lansarea propriilor asocieri privind o problemă.

ȘEDINȚA NR. 5

Plan individual de acțiuni

Scopul ședinței: determinarea scopurilor personale de perspectivă; dezvoltarea competențelor de elaborare a unui plan de acțiuni în vederea obținerii succesului; dezvoltarea încrederii în forțele proprii.

Desfășurare:

1. Discuții referitor avantajele și dezavantajele planului individual de acțiune.
 2. Elaborarea în grup a unor planuri de acțiune în vederea soluționării unei probleme concrete.
- Scopul: conștientizarea unor situații și proiectarea acțiunilor de perspectivă.
3. Elaborarea unui plan concret de acțiune raliat la nevoile proprii ale fiecărui participant.
- Scopul: conștientizarea problemelor personale și proiectarea acțiunilor de perspectivă.
4. Feed-back.
- Scopul: evaluarea activismului fiecărui participant, planificarea conținuturilor ședințelor ulterioare.

Compartimentul 4. RECUNOȘTEREA SOCIALĂ

Scop: formarea orientărilor valorice privind recunoașterea socială (statutul, conducerea, prestigiul, succesul, prietenia) prin stimularea și adoptarea comportamentelor, dispozițiilor, atitudinilor, convingerilor, valorilor care susțin recunoașterea socială.

Obiective:

- însușirea *cunoștințelor* despre recunoașterea socială, statutul, conducerea, prestigiul, succesul, prietenia, despre poziții în vederea asigurării procesului de socializare reușită, despre manifestările personalității în vederea siguranței sociale;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra prestigiului; avantajelor prieteniei care ține siguranța personală și manifestările legate de aceasta, încrederea în sine și autoexprimare; modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor în cazul succesului/insuccesului; a capacității de formare a propriilor atitudini și convingeri legate cu statutul ocupat în diverse grupuri sociale; a capacității de monitorizare a propriilor acțiuni și comportamente, atitudinilor, convingerilor legate de nivelul recunoașterii sociale.
- formarea *atitudinilor* pozitive față de statutul actual ocupat, autoexprimare, stilul de viață, valori organizate în corespundere de preferințele pentru recunoașterea socială;
- dezvoltarea motivației pentru dezvoltarea personală ca impact asupra viitorului de succes în recunoașterea socială și personală;
- formarea valorilor precum: statutul, conducerea, prestigiul, succesul, prietenia;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unor activități de recunoașterea socială pe scară largă de posibilități personale, dezvoltării capacităților organizatorice în vederea obținerii rezultatelor corespunzătoare, creșterea personală din perspectiva profesiilor preferate;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbaterile.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Gândește-Perechi-Prezintă, Turul Galeriei, Asocieri libere, Tehnica „Feedback”.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector, TV.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1

Ce este recunoașterea socială?

Scopul ședinței: identificarea pozițiilor personale în vederea interpretării și semnificației recunoașterii sociale și elaborarea propriului concept referitor la conținuturile recunoașterii sociale; dezvoltarea încrederii în manifestarea pozițiilor personale.

Desfășurare:

1. Tehnica „Brainstorming”.

Scopul: identificarea asocierilor, conținuturilor, pozițiilor referitor la recunoașterea socială a fiecărui participant.

2. Informare.

Scopul: familiarizarea cu informații despre recunoașterea socială prin abordarea psihologică.

3. Exercițiu Personaje

Scopul: identificarea statutului social dorit/așteptat/proiectat pentru propria personalitate, evidențierea calităților specifice asocierilor, calităților pentru fiecare participant, modalități de identificare de prejudecăți.

4. Exercițiu-dezbateri.

Scopul: familiarizare cu norme sociale/legale/morale; dezvoltarea gândirii critice.

ȘEDINȚA NR. 2

Experiențe sociale

Scopul ședinței: identificarea experiențelor pozitive și negative, determinarea emoțiilor legate de diferite experiențe și evenimente din viață; dezvoltarea încrederii în experimentare și comunicare socială; formarea atitudinilor și convingerilor în legătură cu cele trăite; identificarea valorilor sociale.

Desfășurare:

1. Exercițiul Munți și văi

Scopul: familiarizare cu norme sociale/legale/morale; dezvoltarea gândirii critice.

2. Exercițiul Reacții sociale.

Scopul: familiarizare cu poziții științifice privind reacții sociale posibile.

3. Exercițiul Navigarea în relații

Scopul: provocarea reflecțiilor despre contexte sociale posibile.

ȘEDINȚA NR. 3

Luare deciziilor

Scopul ședinței: familiarizare cu pași care trebuie de urmat pentru a lua o decizie; identificarea factorilor care influențează asupra unor decizii; determinarea alternativelor în luarea deciziilor; dezvoltarea gândirii analitice și inovative; dezvoltarea încrederii în sine și propriile forțe; formarea atitudinii de responsabilitate pentru propria viață și a celor din jur; dezvoltarea convingerilor referitor la corectitudinea deciziilor luate și experiențelor pentru viitor.

Desfășurare:

1. Exercițiul Pașii și alternativele deciziei.

Scopul: familiarizarea cu etapele luării deciziilor; identificarea alternativelor de decizie.

2. Exercițiul Luarea deciziilor responsabile

Scopul: formarea încrederii în propriile forțe în luarea deciziilor.

3. Exercițiul Antrenament în luarea deciziei

Scopul: identificarea comportamentelor și atitudinilor în baza deciziilor luate.

ȘEDINȚA NR. 4

Prietenie

Scopul ședinței: formarea atitudinilor de responsabilitate în respectare a obligațiilor; conștientizarea legăturii dintre drepturi, responsabilități și reguli; dezvoltarea capacității de stabilire a unor reguli de viață raliat la valorile personalității; formarea comportamentelor corespunzătoare regulilor; formarea simțului al „proprietății”, trezirea simțului importanței implicării active în formarea comunității, participării active în viața altor persoane; identificarea rolului impresiilor în relații de prietenie.

Desfășurare:

1. Discuții.

Scopul: familiarizarea și conștientizarea legăturii dintre drepturi, responsabilități și reguli; dezvoltarea capacității de elaborare a unor reguli de viață pentru propria personalitate.

2. Exercițiul Drepturi, responsabilități și reguli.

Scopul: reflectarea asupra specificului contextual și elaborarea regulilor pentru relații de prietenie, determinarea comportamentelor și manifestarea acestora; identificarea beneficiilor personale și sociale în stabilirea și respectarea regulilor.

3. Exercițiul Primele impresii

Scopul: identificarea și reflectarea asupra stereotipurilor, conștientizarea diversității impresiilor și a percepțiilor pe care oamenii le au unii despre alții, dezvoltarea capacității de ascultare activă și de respect pentru ceilalți.

ȘEDINȚA NR. 5

Prestigiul

Scopul ședinței: familiarizare cu conceptul prestigiu; identificarea calităților personale necesare pentru obținerea unui statut dorit, prestigiului; .

Desfășurare:

1. Informații.

Scopul: familiarizarea participanților cu conceptul de prestigiu, evaluarea perspectivelor pentru viitor.

2. Exercițiul Identificarea nevoilor și așteptărilor

Scopul: formarea atmosferei benefice pentru relaționarea și comunicare liberă între membrii macrogrupului și microgrupului; identificare așteptărilor și nevoilor colegilor pentru interrelaționare eficientă și constructivă.

3. Exercițiul Patru R de gestionare a conflictelor

Scopul: formarea competențelor de comunicare, gestionare a conflictelor; formarea încrederii în corectitudinea acțiunilor realizate.

4. Tehnica Feedback.

Scopul: evaluarea implicării personale, eficienței celor realizate și cunoscute.

Compartimentul 5. MORALA

Scop: formarea orientărilor valorice în vederea moralei (libertatea, frumosul, respectul, toleranța) prin stimularea și adoptarea unor manifestări comportamentale, dispoziții, atitudinale corespunzătoare, formarea convingerilor, valorilor.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre valori morale (etice) cum ar fi libertatea, frumosul, respectul, toleranța, despre sisteme morale axate pe principii filozofice, culturale, religioase etc., despre manifestările reflectate prin comportamente, intenții, decizii, acțiuni ale personalității;
- dezvoltarea *capacității* de conștientizare a orientărilor valorice morale; cunoașterea termenelor care se referă la valori morale din proverbe, fabule, situații trăite în familie, cu prietenii etc.; identificarea valorilor morale din emisiuni TV, mass-media, experiențe de viață; stabilirea propriilor poziții privind orientări morale și determinarea manifestărilor orientărilor morale; încrederea în propriile puncte de vedere morale determinate și raliat la realitate; dezvoltarea capacității de monitorizare a propriilor exprimări atitudinale, convingerilor legate de acestea.
- formarea *atitudinilor* de modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor în conformitate cu situații și perspective față de alții; formare a propriilor atitudini și convingeri legate cu valorile morale; implicarea, din proprie inițiativă, la nivel de clasă, școală sau la nivelul comunității locale, în derularea unor proiecte, pe diferite teme cu conținut moral-civic;
- dezvoltarea trăsături volitive *morale*, responsabilității în alegerea unor comportamente în conformitate cu normele moral-civice, motivației pentru dezvoltarea personală morală cu impact pozitiv asupra viitorului personal și celor din jur; dezvoltarea competențelor normative-morale prin interiorizarea normelor morale și prin valorificarea acestora în orice context psihosocial;
- formarea valorilor precum: binele, libertatea, frumosul, respectul, toleranța, sinceritate etc.;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării orientărilor valorice morale, formării trăsăturilor morale ale personalității (bunătății, respectului, sincerității, curajului, încrederii în sine), creșterea personală din perspectiva profesiilor preferate;

- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității **activităților culturale**.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbateră.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Gândește-Perechi-Prezintă, Diagrama Ven, Explozia Stelară, Turul Galeriei, Asocieri libere, *Consequences (Antecedente, Comportament, Consecințe)*, Tehnica „3-2-1” / Feed-back.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector, CD.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1

Valori și norme morale

Scopul ședinței: cunoașterea normelor și valorilor morale, formarea convingerilor de a acționa conform valorilor și a normelor sociale.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Linia cunoașterii”.

Scopul: identificarea și interpretarea valorilor și normelor morale din viața reală.

2. Exercițiul „Identificarea valorilor morale”.

Scopul: identificarea prin comportamente a valorilor morale și comportamentelor.

3. Informații.

Scopul: familiarizarea participanților cu conceptul de valori morale; identificarea pozițiilor și opiniilor personale privind morala.

4. Exercițiul „Trei adevăruri și un fals”

Scopul: determinarea valorilor și manifestărilor personalei.

ȘEDINȚA NR. 2

Puterea exemplului

Scopul ședinței: identificarea manifestărilor orientărilor valorice morale, estimarea convingerilor și atitudinilor de a acționa în conformitate cu valorile și normele morale.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Oglindă”

Scopul: determinarea valorilor și manifestărilor orientărilor valorice morale (toleranță, respect, libertate etc.).

2. Exercițiul „Identificarea manifestărilor comune”

Scopul: analiza manifestărilor și determinarea valorilor.

3. Exercițiul „Idei și sugestii”

Scopul: analiza studiilor de caz, stabilirea priorităților și elaborarea soluțiilor alternative de acțiune.

4. Exercițiul „Pantomimă”

Scopul: identificarea orientărilor valorice prin prisma manifestărilor pantomimice.

ȘEDINȚA NR. 3

Filosofia moralei

Scopul ședinței: identificarea manifestărilor orientărilor valorice morale, estimarea convingerilor și atitudinilor de a acționa în conformitate cu valorile și normele morale stabilite în familie, societate.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Filosofia vieții”

Scopul: identificarea concepțiilor ideale de viață, compararea orientărilor valorice morale existente cu cele propuse.

2. Exercițiul „Cum dezvoltăm valorile morale”

Scopul: identificarea valorilor morale necesare pentru tinerii contemporani și determinarea manifestărilor orientărilor valorice caracteristice acestora.

ȘEDINȚA NR. 4

Manifestările orientărilor valorice morale

Scopul ședinței: identificarea și evaluarea manifestărilor orientărilor valorice morale, estimarea convingerilor și atitudinilor de acțiune în conformitate cu valorile și normele morale.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Dreptate”

Scopul: cunoașterea conceptelor de dreptate și nedreptate; identificarea manifestărilor orientărilor valorice.

2. Exercițiul „Puzzle”

Scopul: identificarea și evaluarea manifestărilor morale ale orientărilor valorice (dreptatea ca o categorie fundamentală); conștientizarea de reacțiilor la manifestări inechitabile; estimarea importanței solidarității și cooperării pentru eliminarea nedreptății.

ȘEDINȚA NR. 5

Identificarea valorilor morale

Scopul ședinței: identificarea valorilor morale prin manifestările orientărilor valorice și trăsăturilor de personalitate; elaborarea propriilor sugestii.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Patru colțuri”

Scopul: identificarea și evaluarea manifestărilor morale ale orientărilor valorice; estimarea valorilor determinate.

2. Exercițiul „Asemănări și diferențe”

Scopul: estimarea și comparația manifestărilor orientărilor valorice morale la propria personalitatea și la membrii grupului; evaluarea corectitudinii în manifestările prezentate; elaborarea sugestiilor de îmbunătățire a comportamentelor.

Compartimentul 6. SĂNĂTATE

Scop: formarea orientărilor valorice de sănătate și viață (sănătatea, siguranța, energia de viață, viața activă, dispoziții pozitive) prin stimularea și adoptarea comportamentelor, stărilor afective, atitudinilor, convingerilor, valorilor.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre dreptul la ocrotirea valorilor intrinseci ființei umane, cum sunt viața, sănătatea, integritatea fizică și psihică; conștientizarea importanței sănătății și siguranței fizice și spirituale și beneficiilor acestora;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra sănătății, vieții private; avantajelor preocupării de propria sănătate și celor apropiați; identificare a manifestărilor legate de aceasta, încrederea în forțele proprii și autoexprimare; modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor în cazul unor crize de sănătate; a capacității de formare a propriilor atitudini și convingeri legate cu starea sănătății; a capacității de monitorizare a sănătății și comportamentelor, atitudinilor, convingerilor pentru menținerea sănătății.
- formarea *atitudinilor* pozitive față de propria sănătate, autoexprimare, crizele de viață ce pot apărea în perioade diferite de vârstă;
- dezvoltarea motivației pentru modul sănătos de viață ca impact benefic asupra viitorului și prosperității personale;
- formarea orientărilor valorice cu referire la sănătate precum: sănătatea, siguranța, energia de viață, viața activă, dispoziții pozitive;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unor activități de promovare modului sănătos de viață, asigurării siguranței, susținerii dispozițiilor pozitive care garantează obținerea rezultatelor favorabile și creșterea personală;

- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbateră.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainstorming, Gândește-Perechi-Prezintă, Jurnalul triplu, Turul Galeriei, Asocieri libere.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1

Conceptul de sănătate/promovare a sănătății

Scopul ședinței: familiarizarea cu conceptele de sănătate și promovare a sănătății și evoluția istorică în abordarea și interpretarea acestora; elaborarea planurilor de viață pentru mod sănătos de viață.

Desfășurare:

1. Informare.

Scopul: familiarizarea cu noțiuni din cadrul modului sănătos de viață, cu pozițiile referitor la modul sănătos de viață la nivel național și internațional.

2. Exercițiul „Crearea mediului favorabil”

Scopul: conștientizarea importanței mediului înconjurător și social pentru sănătate.

ȘEDINȚA NR. 2

Mod sănătos de viață

Scopul ședinței: identificarea condițiilor pentru sănătate; determinarea manifestărilor orientărilor valorice privind sănătate.

Desfășurare:

1. Jurnalul triplu

Scopul: evidențierea condițiilor favorabile pentru modul sănătos de viață și manifestărilor comportamentale, atitudinale corespunzătoare.

2. Exercițiul „Discutarea valorilor”

Scopul: identificarea valorilor din varii situații cotidiene, trăite de adolescenți.

ȘEDINȚA NR. 3

Stare de bine/wellbeing

Scopul ședinței: cunoașterea conceptului „stare de bine”/„wellbeing”; identificarea dimensiunilor/nivelurilor și caracteristicilor stării de bine.

Desfășurare:

1. Brainstorming

Scopul: identificarea ideilor/pozițiilor referitor la starea de bine/wellbeing.

2. Informare.

Scopul: familiarizarea cu noțiunile de stare de bine/wellbeing și interpretările științifice existente referitor la nivelurile stării de bine și modalităților de identificare și modelare.

3. Exercițiul „Crearea stării de bine”

Scopul: aplicarea modalităților de modelare a stării de bine.

ȘEDINȚA NR. 4

Stare de bine și sinele

Scopul ședinței: identificarea dimensiunilor stării de bine în diverse activități realizate anterior; reflecții asupra manifestărilor comportamentale, emoționale, atitudinale; estimarea necesității de a schimba ceva și stabilirea modalităților pentru îmbunătățirea stării de bine.

Desfășurare:

1. Jurnalul triplu

Scopul: identificarea dimensiunilor stării de bine, estimarea manifestărilor comportamentale, emoționale, atitudinale, cognitive și proiectarea etapelor de modelare și intervenție.

2. Gândește-Perechi-Prezintă.

Scopul: evaluarea modalităților de intervenție pentru îmbunătățirea stării de bine.

3. Exercițiul „Echilibrul emoțional”

Scopul: aplicarea modalităților de modelare a stării de bine.

ȘEDINȚA NR. 5

Zonele sănătății

Scopul ședinței: valorificarea dimensiunilor sociale, fizice, emoționale, cognitive și spirituale pentru sănătatea personală în cadrul diverselor acțiunilor întreprinse și planificate; reflectarea asupra valorilor de sănătate.

Desfășurare:

1. Asocieri libere

Scopul: lansarea asocierilor individuale conform nivelurilor stării de bine.

2. Turul galeriei.

Scopul: inițierea discuțiilor referitor la stările de bine trăite, prezentarea grafică a modalităților de intervenție pentru îmbunătățirea stării de bine; reflecție asupra valorilor sănătății.

3. Exercițiul „Transmisie pozitivă”

Scopul: identificarea și aplicarea modalităților de îmbunătățirea stării de bine.

4. Evaluarea implicării și creativității participanților.

Compartimentul 7. FAMILIA

Scop: formarea orientărilor valorice în vederea familiei (apartenența, fericirea familiei, relații în familie, dragoste) prin formarea și adoptarea unor comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri și valori.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre importanța și rolul familiei pentru ființa umană și statul, despre manifestările personalității fericite, îndrăgostite; identificarea tendințelor familiilor contemporane în comparație cu familiile generațiilor din trecut.
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra factorilor care influențează asupra formării valorilor în familie; avantajelor preocupării de propria formare pentru asigurarea familiei fericite, încrederii în sine și autoexprimării pentru asigurarea familiei; modelare a manifestărilor comportamentale, convingerilor în cazul instabilității în familie; a capacității de formare a propriilor atitudini și convingeri legate cu atmosfera favorabilă în familie.
- formarea *atitudinilor* pozitive față de propria situația actuală în familie conform propriilor estimări, autoexprimare, stilul de viață organizat în corespundere cu viziune a familiei fericite;
- dezvoltarea motivației pentru dezvoltarea personală pentru asigurarea viitorului prosper, climatului psihologic pozitiv;
- formarea valorilor precum: apartenența, fericirea familiei, relații în familie, dragoste;
- organizarea activităților în vederea exercitării unei activități specifice familiei fericite, împlinite, numeroase, familiei-model;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbaterrea.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainsketching, Pixuri în pahar, Gândește-Perechi-Prezintă, Graficul T, Asocieri libere, „Fish-bone”, Manuscrisul pierdut.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;
- audio-vizuale: laptop, videoproiector, CD.

Forme de organizare a activității subiecților:

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1

Ce este Familia?

Scopul ședinței: familiarizarea cu noțiuni de familie, dragoste, căsătorie; istoria dezvoltării relațiilor familiale; tipurile și funcțiile familiei.

Desfășurare:

1. Brainsketching

Scopul: identificarea asocierilor/pozițiilor participanților referitor la familie, dragoste.

2. Informare.

Scopul: familiarizarea cu noțiuni de familie, dragoste, căsătorie, cu dezvoltarea relațiilor în familie.

3. Exercițiul „Oul orfan”

Scopul: dezvoltarea imaginației, gândirii pentru soluționarea problemei propuse.

ȘEDINȚA NR. 2

Eu și familia mea

Scopul ședinței: reflecția asupra familiei personale, valorii și rolului familiei pentru societate și omul.

Desfășurare:

1. Pixuri în pahar

Scopul: organizarea discuției referitor la importanța familiei pentru societate și copilul/omul.

2. Exercițiul „Valorile familiei mele”

Scopul: identificarea valorilor familiei personale.

3. Exercițiul „Eu în familie”

Scopul: identificarea comportamentelor personale în conformitate cu valorile promovate în familie.

ȘEDINȚA NR. 3

Familia mea din viitor

Scopul ședinței: identificarea valorilor, caracteristicilor familiei model, analiza propriei personalități în vederea proiectării acțiunilor viitoare în contextul preocupării de formare individuală pentru asigurarea unei familii fericite.

Desfășurare:

1. Brainwriting

Scopul: lansarea mai profundă a ideilor/pozițiilor referitor familia-model.

2. Exercițiul „Desenul familiei”

Scopul: proiectarea familiei model de viitor; stabilirea caracteristicilor specifice familiei fericite.

3. Exercițiul „Linia de asamblare”.

Scopul: identificarea și familiarizarea cu obligațiunile îndeplinite în familie de fiecare membru.

ȘEDINȚA NR. 4

Arborele genealogic

Scopul ședinței: analiza tendințelor de viață a familiilor contemporane în comparație cu familiile generațiilor din trecut; identificarea manifestărilor orientărilor valorice familiilor contemporane și din trecut.

Desfășurare:

1. Graficul T

Scopul: reflectarea și compararea tendințelor noi de viață a familiilor contemporane în comparație cu familiile generațiilor din trecut.

2.. Exercițiul „Piramida”

Scopul: analiza și evaluarea orientărilor valorice ale generațiilor din trecut și prezent.

3. Exercițiul „Lanțul valorilor familiale”

Scopul: identificarea și constituirea lanțului valorilor fundamentale pentru o familie fericită.

ȘEDINȚA NR. 5

Scrisoare către părinți/bunei

Scopul ședinței: valorificarea potențialului familiei în formarea personalității adolescentului, estimarea rolului generațiilor din trecut în fortificarea familiei.

Desfășurare:

1. Scrisoarea părinților/bunelor

Scopul: valorificarea aportului familiei în formarea propriei personalități.

2. Manuscrisul pierdut.

Scopul: crearea oportunităților de a vedea altfel și de a estima munca părinților/bunelor în fortificarea familiei, educația copiilor, formarea personalității, promovarea valorilor.

3. Fish-born

Scopul: consolidarea celor învățate în cadrul ședințelor privind valoarea familiei.

Compartimentul 8. DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Scop: formarea orientărilor valorice în vederea orientării profesionale (munca interesantă, realizarea, avansarea, faima, varietatea) prin stimularea și adoptarea unor comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri, valori.

Obiective:

- asimilarea *cunoștințelor* despre particularitățile domeniilor profesionale, cerințele față de competențe profesionale generale și specifice, despre avantajele și dezavantajele diverselor activități profesionale (personale, profesionale, materiale), despre manifestările personalității în vederea siguranței, securității muncii;
- dezvoltarea *capacității* de reflecție asupra procesului de muncă, realizărilor posibile, creșterii în carieră; avantajelor preocupării de propria formare profesională, siguranței financiare, încrederii în sine și autoexprimării; de proiectare a manifestărilor comportamentale și atitudinale în corespundere cu specificul profesiei, de formare a convingerilor în contextul variilor situații; a capacității de monitorizare a propriilor succese / eșecuri, de dezvoltare a potențialului în domeniul profesional ales.
- formarea *atitudinilor* pozitive față de propria situația actuală în domeniul profesional, tendințelor spre autoexprimare, stilului de viață organizat în corespundere de preferințele profesionale;
- dezvoltarea motivației pentru creșterea personală ca impact asupra viitorului în prosperitatea profesională și personală;
- formarea valorilor precum: munca interesantă, realizarea, avansarea, faima, varietatea;
- organizarea *orientării profesionale* în vederea exercitării unei activități caracteristice domeniului profesional preferat, asigurării interesului, depunerii eforturilor pentru obținerea rezultatelor corespunzătoare, creșterea personală din perspectiva profesiilor preferate;
- oferirea *consultațiilor psihologice individuale* îmbinate optim cu cele de grup în vederea unor particularități individuale, soluționării unor probleme personale; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta adolescentul;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității *activităților culturale*.

Grupul țintă: adolescenții cu limită de vârstă 14-19 ani.

Tehnologii implementate în cadrul programului:

Metode:

- verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea, expunerea, dezbaterile.
- practice: exercițiul, jocul.

Tehnici: Brainwriting, Linia valorii, Controversa academică, Graficul T, Mozaicul, Turul Galeriei, Asocieri libere, Tehnica „3-2-1”.

Mijloace:

- obiectuale: creioane, caiete, pixuri, carioci, foi A4, foi A3, tehnologii informaționale;
- imagistice: fișe de activitate individuală;

- audio-vizuale: laptop, videoproiector.
- Forme de organizare a activității subiecților:*

- macrogrup;
- grup;
- în pereche (diade);
- individual.

Timpul derulării ședințelor: 30-45 min.

ȘEDINȚA NR. 1

Varietăți profesionale

Scopul ședinței: identificarea particularităților caracteristice oricărui domeniu profesional; determinarea destinației diverselor domenii profesionale; dezvoltarea încrederii în realizarea scopurilor propuse.

Desfășurare:

1. Brainwriting

Scopul: evidențierea diversității domeniilor profesionale.

2. Exercițiul „Scopul vieții mele”.

Scopul: identificarea scopurilor de viață și profesionale.

3. Exercițiul „Argumentele”.

Scopul: identificarea argumentelor pentru avantajele și dezavantajele fiecărui domeniu profesional.

ȘEDINȚA NR. 2

Profesii ideale

Scopul ședinței: evaluarea potențialului și competențelor personale vis-a-vis de o profesie; dezvoltarea toleranței și flexibilității privind unor probleme controversate; dezvoltarea încrederii în realizarea scopurilor propuse.

Desfășurare:

1. Linia valorii

Scopul: analiza propriei personalități în vederea acoperirii solicitărilor în cadrul unor domenii profesionale.

2. Exercițiul „De ce?”.

Scopul: identificarea și evaluarea potențialului personal pentru a se manifesta în domeniul profesional ales.

3. Exercițiul „Mesagerul”.

Scopul: identificarea avantajelor și dezavantajelor pentru varii domenii profesionale.

ȘEDINȚA NR. 3

Pași către profesia aleasă

Scopul ședinței: determinarea pașilor formarea profesională în domeniul ales, valorificarea potențialului și competențelor personale vis-a-vis de o profesie; dezvoltarea încrederii în sine și autoexprimării în activitățile propuse; proiectare/dezvoltare a manifestărilor comportamentale și atitudinale în corespundere cu specificul profesiei.

Desfășurare:

1. Mozaicul

Scopul: informare și analiza diverselor domenii profesionale; identificarea stărilor afective legate cu anumite rezultate profesionale.

2. Exercițiul „Pictorii?”.

Scopul: identificarea specificului domeniu profesional; evaluarea capacităților personale pentru atingerea rezultatelor remarcabile; determinarea etapelor pentru atingerea profesionalismului.

3. Exercițiul „Orchestra profesională”.

Scopul: stabilirea necesității fiecărui domeniu profesional; determinarea conexiunilor între anumite profesii.

ȘEDINȚA NR. 4

Dezvoltarea profesională

Scopul ședinței: analiza perioadei pentru formarea profesională în domeniul ales, valorificarea importanței realizării muncii interesante; dezvoltarea încrederii în sine și autoexprimării în activitățile propuse; monitorizare rolului propriilor succese / eșecuri în activitățile realizate până în prezent.

Desfășurare:

1. Graficul T

Scopul: analiza și estimarea propriilor rezultate atinse sau propuse în anumite domenii; identificarea perspectivelor.

2 Turul Galeriei.

Scopul: identificarea cerințelor față de un profesionist pentru un anumit domeniu; evaluarea motivației, capacităților personale pentru realizarea muncii în domeniul ales; determinarea pașilor pentru atingerea succesului.

3. Exercițiul „Profesia vorbitoare”.

Scopul: evaluarea propriilor cunoștințe despre o profesie; argumentarea importanței domeniului profesional identificat.

ȘEDINȚA NR. 5

CertIFICATELE EXCELENȚEI

Scopul ședinței: evaluarea disponibilității personale pentru diverse domenii profesionale; estimarea eforturilor depuse pentru încadrarea într-un anumit domeniu,; dezvoltarea încrederii în sine și autoexprimării în activitățile propuse; formarea convingerilor de importanța și necesitatea de a profesionist pentru profesia preferată.

Desfășurare:

1. Exercițiul „Descoperire cu aplauze”

Scopul: analiza și estimarea disponibilității personale pentru manifestarea comportamentelor, atitudinilor, convingerilor specifice domeniului profesional atins; identificarea perspectivelor.

2 Tehnica „3-2-1.

Scopul: analiza și valorificarea potențialului personal pentru domeniul profesional ales; compararea și evaluarea argumentelor pro și contra, identificarea paletei emoționale posibile în cadrul domeniul profesional ales.

3. Înmânarea certificatelor de excelență.

Scopul: evaluarea colegială a capacităților manifestate, creativității, competențelor de comunicare în cadrul activităților realizate privind diverse domenii profesionale.

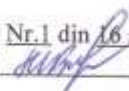
Anexa 11 Curriculumul la disciplina Educația prin valori și pentru valori

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL
FACULTATEA DE PEDAGOGIE
CATEDRA PSIHOPEDAGOGIE ȘI EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ

"APROBAT"

la ședința Catedrei Psihopedagogie și Educație Preșcolară

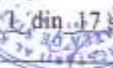
Proces-verbal Nr. 1 din 16 septembrie 2020

Șeful catedrei  MÎSLÎȚCHI Valentina,
dr., conf. univ.

"APROBAT"

la ședința Consiliului Facultății Pedagogie

Proces-verbal Nr. 1 din 17 septembrie 2020

Decanul Facultății  CHIRICĂ Galina,
dr., conf. univ.



CURRICULUMUL disciplinei EDUCAȚIA PRIN VALORI ȘI PENTRU VALORI

Domeniul general de studiu: 011. Științe ale Educației

Denumirea programului de studiu: Psihopedagogia învățământului preuniversitar

Codul disciplinei în planul de învățământ: S.03.O.010

Titular/Responsabil de curs: Antoci Diana, dr., conf.univ. 

CHIȘINĂU, 2020

I. CORELAREA/INTEGRAREA CURSULUI CU/ÎN PROGRAMUL DE STUDIU:

Axarea pe valori în educație semnifică formarea personalității în armonie cu expectanțele comunității din care face parte, a societății și a omenirii în general. Cunoașterea valorilor la care urmează să ne raportăm în societate, presupune tendința de-a păstra și transpune în realitate cultura națională, raportată la diversitate și la ansamblu unui sistem întreg.

În secolul globalizării și uniformizării, cunoașterea valorilor naționale, ce ne definesc ca neam, ca țară, presupune regula obținerii progresului și respectului la nivel de societate. Educația tinerii generații în cheia valorilor general-umane începe în cadrul familiei și se continue pe întreg parcursul vieții, fiecare generație fiind păstrător, transmițător și generator de valori social-umane, regulă ce reiese din faptul că personalitatea presupune, în accepțiunea lui Pantelimon Golu subiect în 3 ipostaze, una din care este subiect axiologic.

Cursul „Educația prin valori și pentru valori” este opțional și constituie parte a sistemului de pregătire profesională în domeniul pedagogic și psihopedagogic a viitoarelor cadre didactice, psihologi prin încadrarea acestora în programul de studii Psihopedagogie învățământului Preuniversitar, pentru activitatea practică în sistemul învățământului național.

Cursul „Educația prin valori și pentru valori” se studiază la facultate Pedagogie, catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară în anul II ciclului II, semestrul 3.

Gradul de obligativitate a cursului – opțional.

Categoria formativă – de orientare socio-umanistică.

Pentru cursul „Educația prin valori și pentru valori” se alocă 90 de ore, dintre care 45 ore prevăd contact direct (20 ore de curs și 25 ore - seminare) și 135 ore sunt rezervate pentru activitatea individuală a studentului, parțial ghidată de cadrul didactic.

Tipul cursului. Cursul „Educația prin valori și pentru valori” prezintă un curs tematic; după raportul teorie-practică constituie un curs teoretico-aplicativ; după ponderea metodelor didactice este un curs mixt prelegere-dezbateri, elaborare-aplicare, demonstrare.

Numărul de credite alocate cursului – 6.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Forma de organizare a studiilor	Semestrul	Credite	Numărul total de ore	Ore de contact direct			Activitatea de învățare individuală	Evaluări (tip/număr)	
				Ore de curs	Seminare/ ore practice	Ore de laborator		curentă	finală
Învățământ cu frecvență	III	6	180	20	25	0	5	2	1

III. COMPETENȚE DEZVOLTATE ÎN CADRUL CURSULUI:

- **Competențe generale:** de comunicare în limba română; antreprenoriale și spirit de inițiativă; digitale; de a învăța să înveți; sociale și civice.
- **Competențe specifice:**
 - cunoașterea conceptelor fundamentale și a problematicei determinate în cadrul conținuturilor informaționale; achiziționarea cunoștințelor teoretice temeinice privind direcțiile fundamentale abordate și cercetate de către savanții din domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc. privind componența structurală a valorilor, orientărilor de valori, sistemelor de valori, dezvoltarea valorilor în cadrul personalității copilului sub impactul factorilor educaționali, sociali, culturali; definirea conceptelor de bază din perspectiva abordărilor științifice; definirea conceptelor de bază specifice cursului studiat;

- autoevaluarea performanțelor profesionale și de formulare de obiective cognitive și de alegere a modalităților/căilor de atingere a lor, printr-un proiect individual sau colectiv reflectând modalități de aplicabilitate a conținuturilor științifice în cadrul procesului instructiv-educativ pentru diferite vârste de copii, în examinarea modalităților de dezvoltare a valorilor etc..
- operarea cu conceptele specifice disciplinei în diverse contexte de comunicare; determinarea direcțiilor de alternativă în vederea evaluării și determinării modalităților dezvoltării personalității copiilor de vârstă prescolară, școlară mică, preadolescentină, adolescentină și adultă conform necesităților educaționale;
- manifestarea interesului față de pozițiile, cercetările din cadrul disciplinei, ca una dintre direcțiile fundamentale ale educației și discutarea în cadrul grupului propriilor viziuni; manifestarea inițiativei în selectarea/elaborarea modalităților/proiectelor încadrate în procesul de predare-învățare-evaluare reflectând poziția savanților; realizarea aprecierii valorice legate de o anumită abordare teoretică din perspectiva aplicabilității acestora în procesul instructiv-educativ propuse de colegi sau selectate din literatura de specialitate.

IV. OBIECTIVE GENERALE ALE CURSULUI:

studierea reperelor teoretice ale savanților din cadrul abordărilor filosofice, psihologice, pedagogice etc.; formarea la tinerii a competențelor de a selecta și a analiza abordările teoretice în vederea interpretării valorilor și orientărilor valorice și a corela cu Teoria integralizării orientărilor valorice; identificarea conținuturilor epistemologice și praxiologice pentru elaborarea proiectelor didactice și evidențierea conținuturilor destinate formării orientărilor valorice în cadrul educației axiologice, rezolvării diverselor probleme în procesul educațional (cu referire la activitate cu copiii, cadrele didactice, părinții).

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ALE CURSULUI:

1. **La nivel de cunoaștere și înțelegere:** cunoașterea noțiunilor de valoare, sistem de valori, orientări valorice; identificarea conținutului structural al orientărilor valorice; identificarea și înțelegerea legăturii dintre componentele structurale ale orientărilor valorice, dintre valori și cultura unei societăți; înțelegerea rolului educației axiologice pentru societate, familie, pentru o personalitate în devenire; reflectarea asupra cunoștințelor noi privind valori și orientări valorice, educația axiologică și corelarea cu cele cunoscute anterior; determinarea rolului educației în formarea personalității ca subiectului axiologic.
2. **La nivel de aplicare:** demonstrarea capacității de a ierarhiza și comenta componentele propriului sistem de valori și de a descrie conținuturile componentelor structurale ale orientărilor valorice; elaborarea schematică a propriului său sistem de valori prin prisma unei sau mai multor paradigme; descoperirea relațiilor dintre orientări valorice ai propriului sistem de valori; analizarea schimbării valorilor în țară și peste hotarele ei; evidențierea conținuturilor educației axiologice a personalității copilului.
3. **La nivel de integrare:** evaluarea conținuturilor și modificărilor în cadrul propriilor orientări valorice din perspectiva diferitor etape de vârstă; proiectarea și realizarea proiectelor didactice ce se bazează pe valori și dezvoltă orientări valorice; compararea sistemului de valori al unui coleg prin prisma diverselor paradigme; realizarea unui studiu al valorilor într-un colectiv prin urmare elaborând o strategie de modificare ale acestora; evaluarea orientărilor valorice cetățenilor țării noastre conform criteriilor: școala, familia, societatea.

VI. ACHIZIȚII DE DEBUT:

Studentii trebuie să cunoască conceptele de bază din domeniul pedagogiei; modalități de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate; bunele maniere și comportarea în societate conform acestora; ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tinerilor; particularitățile proceselor

psihice cognitive, afective, volitive, funcțiile de bază ale acestora; De asemenea studenții trebuie să demonstreze capacitatea de a diferenția varii concepte din domeniul pedagogiei, psihologiei, filosofiei etc.

VII. CONȚINUTUL DISCIPLINEI

Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor de curs

Nr.	Tema	Ore de contact direct
1.	Educație și valori	2
2.	Delimitări conceptuale a dimensiunii valorii, orientare de valoare	2
3.	Clasificarea valorilor. Proprietățile valorilor. Principiile logicii valorilor.	2
4.	Raportul „valori – atitudini; norme; ideal; trăsături; interese”.	2
5.	Valorile ca dimensiune a culturii. Structura profilului axiologic la nivelul socio-cultural. Studiul valorilor în teoriile lui F.Tonnies, E.Durkheim	2
6.	Teoria Integralizării Orientărilor Valorice. Modelul teoretic al orientărilor valorice.	2
7.	Rolul familiei în formarea orientărilor valorice	2
8.	Studiul contemporan al valorilor din perspectiva dimensiunii culturale după E.Hofstede. Inventariul valorilor după Shalom Schwartz	2
9.	Modelul conceptual al educației axiologice. Demersul pedagogic al educației axiologice în perspectiva formării orientărilor valorice.	2
10.	Schimbarea și impactul valorilor. Sisteme de valori.	2
Total ore de curs		20

Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor practice / seminar

Nr.	Tema	Total ore
1.	Educația axiologică prin valori culturale și naționale raportate la cele universale în domeniul psihopedagogic	2
2.	Personalitatea ca valoare socială în cadrul psihologiei și psihopedagogiei	2
3.	Valorile morale prin prisma variilor abordări științifice	2
4.	Educația personalității în contextul valorilor etice	2
5.	Educația personalității prin muncă și pentru muncă	2
6.	Aportul valorilor juridice în formarea personalității	2
7.	Valorile estetice în cadrul sistemului educațional și al personalității	2
8.	Valori politice și educația personalității în instituțiile preuniversitare	2

9.	Educația personalității în contextul valorilor istorice	2
10.	Educația personalității prin și pentru valorile civice	2
11.	Educația personalității prin și pentru valorile religioase	2
12.	Procesul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor în activitatea psihopedagogică	3
Total ore practice/seminar		25

VIII. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI CONȚINUTURI

<i>Obiective de referință</i> Studentii vor fi capabili să:	<i>Conținuturi</i>
- identifice conținutul noțiunii de educație; - descopere legătura dintre educație și valori; - evidențieze relațiile dintre conceptele de bază; - înțeleagă conținutul educației și valorilor; - explice rolul valorilor în procesul educațional.	Conceptul de educație prin prisma valorilor. Conceptul de valoare prin abordări educative multiaspectuale. Determinarea conținutului educației și a valorilor.
- identifice conținutul valorilor; - definească termenul de valoare prin prisma diverselor abordări; - raporteze cunoștințele noi privind conceptul de valoare la cunoștințele anterioare; - analizeze impactul valorilor asupra ființei umane; - interpreteze propriile orientări valorice; - sintetizeze abordări multiaspectuale referitor la conceptul de valoare într-un mod propriu.	Abordări multiaspectuale în definirea termenului de valoare. Valoare din perspectiva filosofică. Acțiunile valorilor pentru ființa umană (V.Pâslaru). Orientări valorice și teoria schimbării valorice.
- clasifice valorile; - cunoască diverse clasificări privind valorile; - caracterizeze valorile după anumite criterii de clasificare; - justifice apartenența anumitor valori la un criteriu; - sesizeze diferențele dintre criteriile de clasificare a valorilor. - cunoască proprietățile valorilor; - determine principiile care constituie fundamentul unei logici a valorilor; - analizeze proprietățile valorilor personale; - explice proprietățile valorilor; - identifice proprietățile diverselor valori; - înțeleagă modul de structurarea și îmbinarea a valorilor; - interpreteze dependenței atitudinilor față de valori; - descopere determinarea socială a valorilor individuale; - proiecteze principiile logicii valorilor în abordarea fenomenologică asupra propriilor valori.	Clasificarea și caracteristica valorilor după Petre Andrei. Clasificarea valorilor după: T.Vianu, P.Iluț, B.Șerbănescu. Teoria integralizării OV Modelul theoretic al OV Proprietățile axiologice. Modelul conceptual al EA Principiile logicii valorilor în abordarea fenomenologică.

- cunoască clase de regrupare a valorilor prin prisma teoriilor privind geneza valorilor; - stabilească legătura dintre „valori” și „atitudini” / „norme” / „interese” / „idealuri”; - evidențieze deosebiriile dintre „valori” și „atitudini” / „norme” / „interese” / „idealuri”; ▪ compare propriile trăsături de personalitate cu valorile evidențiate; ▪ determine valorile și idealurile persoanelor apropiate, colegilor.	Geneza valorilor prin abordare istorică. Valoare și atitudine. Valoare – norma socială. Valoare – ideal. Valoare – nevoie, trebuință. Valoare – interese. Valoare – trăsătură de personalitate.
- caracterizeze familia multicomponentcomunitară și cea societală; - identifice valorile specifice polarităților de comunitate și societate; - compare teoriile elaborate de F.Tonnies și E.Durkheim privind trecerea de la sistem comunitar la cel societal; - evalueze rolul familiei comunitare asupra formării orientărilor valorice a copilului.	Omul comunitar și societal în viziunea lui F.Tonnies. Evoluția societății după E.Durkheim.
- cunoască rolul familiei în dezvoltarea valorilor personalității copiilor; - analizeze funcțiile familiei în formarea atitudinilor la copii și transmiterea valorilor; - interpretarea algoritmului de propunere și răspândire a valorilor după Hawley; - analizeze direcțiile de cunoașterea și interiorizarea valorilor după L.Legrand; - caracterizeze și experimenteze metode specifice pentru formarea și interiorizarea valorilor; - evalueze rolul părinților transmiterea și dezvoltarea valorilor; - definească conceptul de atitudine educativă; - evalueze rezultatele cercetărilor privind impactul familiei în formarea valorilor efectuate în diverse țări (SUA, Europa).	Rolul și funcția familiei în transmiterea valorilor. Structura socială a variabilelor familiilor în orientarea de valori și atitudini educative.

IX. SUGESTII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE:

Metode didactice: conversația, explicația, descrierea, povestirea, demonstrația.

Tehnici interactive: Tehnica „Harta conceptuală”, „Sinelg”, „Mozaic”, „Pânza discuției”, „Fishbone”, „Interviul în trei trepte” etc..

Forme de organizare: frontal, în grup, în diade, individual.

Mijloace de învățământ: cretă, carioci, hârtie, tablă, computer, videoproiector

X. SUGESTII DE EVALUARE:

Forme de evaluare:

Inițială (CCC, Brainstorming, conversație);

Formativă (probe de evaluare formativă);

Sumativă (examen).

Metode, tehnici de evaluare: observarea curentă, analiza produselor activității subiecților, aprecierea verbală, scrierea liberă, Eseu, portofoliu, CCC.

Nota finală se calculează astfel:

- a) 60% din nota finală o constituie nota evaluărilor curente realizate pe parcursul semestrului (minim 2 evaluări curente, nota medie a căroră va fi exprimată în număr întreg);
- b) 40% din nota finală o constituie nota evaluării finale/examen (exprimată în număr întreg). Nota finală, exprimată în număr cu două zecimale și cu calificativul ECTS, se va scrie atât cu cifre, cât și cu litere.

EVALUĂRI CURENTE

Evaluare curentă nr. 1

Model:

1. Prezentați o definiție a noțiunii ”valoare”.
2. Completați: Concepție organizată și generalizată, ce influențează asupra comportamentului omului privind natura, relațiile interpersonale, comportamentul, dezirabile și indezirabil constituie_____.
3. Destingeți raportul între:
 - valoare și interes
 - valori și nevoile/trebuințele
4. Analizați raportul dintre:
 - valoare-atitudine
 - ideal și valoare.
5. Enumerați cinci aspecte ale valorilor după P.Smith și Schwartz.
6. Descoperiți care din concepții psihologice date valorii este cea adevărată
 - concepția emoționalistă și concepția simțirii intenționale
 - concepția voluntaristă și cea a simțirii intenționale).
7. Prezentați structura profilului axiologic la nivel socio-cultural din perspectiva psihopedagogică.

Evaluare curentă nr. 2

Model:

1. Descrieți 5 constructe valorice din inventarul de valori după Shalom Schwartz din perspectiva caracteristicilor persoanelor din țara noastră.
2. Oferiți explicația (inclusiv grafică sau schematică) referitor la formarea și schimbarea valorilor a subiecților din societatea noastră (RM) conform orientărilor valorice olandezului Geert Hofstede.
3. Prezentați schematic procesul socializării indivizilor prin prisma educației ca procesului cultural, oferind argumente.
4. Schematizați polaritatea comunitară și societală a familiei după F.Tonnies.
5. Schematizați preschimbarea polarității sociologice în spirala după E.Durkheim.
6. Analizați 2 tipuri de familii ce rezultă din combinarea a 4 modele (tata și mama). Determinați și argumentați tipul familiei dvs.
7. Determinați 7 valori ale educației contemporane în țara noastră oferind argumente.
8. Definiți noțiunea „sistemul de valori” din perspectiva psihopedagogică.

SARCINI PENTRU ACTIVITATEA INDIVIDUALĂ A MASTERANZILOR

Elaborați modelul de formare a orientărilor valorice prin intermediul componentelor structurale evaluate în baza Chestionarului de evaluare a orientărilor valorice axându-se pe componentele

structurale fundamentale. Aplicați acest model (după posibilități) în mediul educațional formal-nonformal-informal.

Elaborarea unui proiect didactic activităților didactice și extradidactice axate pe formarea/dezvoltarea diverselor valori: economice, religioase, etice, estice, politice, istorice, naționale (în viziunea individuală conform structurii nominalizate); elaborarea hărților conceptuale privind materialul studiat pe parcursul orelor în programul Microsoft Power Point.

EVALUAREA FINALĂ (EXAMEN)

Subiectele pentru evaluarea finală:

1. Delimitări conceptuale a dimensiunii valorii.
2. Valori, orientări de valori, sistem de valori.
3. Structura profilului axiologic.
4. Abordări filozofice a valorii.
5. Abordări conceptuale a dimensiunii de valori (P.Smith, Schwartz, M.Rokeach)
6. Criteriile grupării valorilor.
7. Clasificarea valorilor.
8. Valorile ca dimensiune a culturii.
9. Valori și educație.
10. Conceptul modern al sistemului de valori educaționale.
11. Componenta axiologică în structura personalității.
12. Conexiunea conceptului de valoare cu alte noțiuni.
13. Raportul valoare – atitudine.
14. Valoare ca norma socială.
15. Dinamica valorilor sociale.
16. Raportul dintre valoare și ideal.
17. Dinamica orientărilor valorice în știința contemporană.
18. Educație ca proces cultural.
19. Educație și învățământul în lumea contemporană.
20. O problemă a societăților și științelor contemporane: educație familială.
21. Educație familială ca transmitere intergenerațională a modelelor culturale.
22. Stiluri educative ale familiilor și valorile acestora.
23. Raporturi ale familiilor contemporane cu alți agenți educativi.
24. Inventariul de valori (G.Hofstede, Sh.Schwartz).
25. Orientări de valori prin prisma modelului comunitar și societal (F.Tonnies, E.Durkheim).

Evaluare finală (mostră):

Biletul nr.10

Pentru examenul la **Educația prin valori și pentru valori**

Subiectul Delimitări conceptuale a dimensiunii valorii

1. Definiți conceptul de valoare.
2. Analizați abordări conceptuale a dimensiunii de valori (P.Smith, Schwartz, M.Rokeach).
3. Estimați impactul valorilor absolute asupra personalității copilului de vârstă preadolescentină și adolescentină.

Examinator _____ Antoci D., dr., conf.univ.

XI. TEMATICA ORIENTATIVĂ A TEZELOR DE MASTER

1. Impactul schimbărilor sociale asupra sistemului de valori al personalității în formare.
2. Stilul educației parentale ca factor de formare a valorilor la preadolescenți și adolescenți.
3. Impactul valorilor religioase asupra formării comportamentului elevilor de vârstă școlară mică și preadolescentină.
4. Rolul orientărilor valorice în formarea trăsăturilor de caracter la adolescenți.
5. Relația „convingeri – valori” în perioada adolescenței.

XII. OBLIGAȚIUNILE CADRULUI DIDACTIC:

- realizarea scopurilor și a obiectivelor de predare.

XII. OBLIGAȚIUNILE STUDENTULUI:

- frecvența la orele de curs și pregătirea sistematică pentru orele teoretice și seminare;
- studierea bibliografiei recomandate și realizarea sarcinilor privind activitatea individuală;
- susținerea în termenul stabilit a examenului de curs;

XII. BIBLIOGRAFIE

Obligatorie:

1. Andrei, P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 240p.
2. Antoci, D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Monografie. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). 220p. ISBN 978-9975-56-811-1.
3. Antoci D. Lifelong learning and value orientation development in personality's system. *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy*, year XIX, 2020, no. 41. pp.27-37. ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/2.-AUC_PP_no_41_Antoci_D_pp.-27-37.pdf
4. Antoci D. Educație axiologică: tradiție versus postmodernitate. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”, 29-30 septembrie 2020. Vol.2, pp.16-20. Chișinău: UST, 2020. ISBN 978-9975-76-313-4. <https://drive.google.com/file/d/1ztzo0ukzzATq3mfKWOPpCQqW-KdbEzAs/view>
5. Antoci D. Formation of values in the education system: constructivist paradigm. *Acta Et Commentationes Științe Ale Educației*, 2019, 17(3), pp.69-78. ISSN 1857-0623. (0,61c.a.) https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/456/443
6. Antoci D. The modern concept of value orientation. In: *Advances in Education Sciences*, Volume 1, Issue 1, Craiova, 2019, pp.67-84. ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256. (0.68 c.a.) <http://editurauniversitaria.ucv.ro/periodice/pagina-4.html?pretasc>
7. Antoci D. Perspectives of approach to value orientation through psychoanalytic, humanistic, and constructivist paradigms. *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy*, 2019, no. 39(1). pp.9-18. ISSN 1582 – 313X (0,66 c.a.) <https://ideas.repec.org/a/edt/aucspp/v39y2019i1p9-18.html>
8. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. Chișinău: S.n. Tipogr.„Pulsul Pieței”, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
9. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori: Ghid metodic. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, 196p.
10. Antoci D. Abordări teoretice ale valorilor civice. În: *Kreatikon: Creativitate – formare – performanță*. Iași: Editura Spiru Haret, 2013, Ediția a X-a, p. 428-432.
11. Ciupercă, C. Cuplul modern: între emancipare și disoluție. Alexandria: Tipolaex, 2000. 332p.
12. Educație și valori: valori educaționale românești în context european. Coord. Liliana Stan. Iași: Spiru Haret, 1997. 262p.
13. Iluț, P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256p.

14. Golovei, L. Familia – promotor al valorilor: Training pentru adolescenți din familiile temporar dezintegrate. Ch.: UST, 2010. 118p.
15. Macavei, E. Pedagogie. Teoria educației. / Educația XXI. Vol.I București: Aramis, 2001. 352p.
16. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare / aut.: Vlad Pâslaru, Tatiana Callo, Nicolae Silistraru; coord.Maria Hadîrcă. – Ch.: Print Caro, 2011. 180p.
17. Râmbu, N. Filosofia valorilor. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1997. 235p.
18. Silistraru, N. Etnopedagogie și educație. Chișinău: CEP UST, 2021. 407p. ISBN 978-9975-76-295-3.
19. Silistraru, N. Valori moderne ale educației. Ch.: Inst.de Șt. ale Educației, 2006. 176p.
20. Stănciulescu, E. Sociologia educației familiale. Volimul I Strategii educative ale familiilor contemporane. Iași: Polirom, 2002. 243p.
21. Vianu, T. Filosofia culturii și teoria valorilor. București, 1979. 485p.
22. Voicu, B. Valorile si sociologia valorilor. Iași, 2008. 40p.

Opțională:

1. Antoci, D. Value orientations and attitudes: specific of manifestation and relationship at adolescence and youth ages. In: Вісник Національного університету «Чернігівський Колегіум» імені Т.Г.Шевченка, серія: Педагогічні науки, категорія «Б», випуск 7 (163), 2020, сс.38-45. ISSN 2663-9114.
2. Antoci, D. Inter- and transcultural values – fundamental premises in formation of integral personality. În: Edukacja Zawodowa I Ustawiczna: Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy (Educație profesională și continuă: anuar științific polonez-ucrainean), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Academia de Educație Specială Maria Grzegorzewska din Varșovia). Nr.4, 2019, pp.91-103. ISSN 2543-7925.
3. Antoci, D. Valori civice ale tinerilor din mediul universitar. În: Materialele Conferinței științifico-metodice Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, vol. I, p. 114-119.
4. Antoci, D. Relația dintre orientările valorice și motivația pentru învățare la viitoarele cadre didactice. În: Matrialele Conferinței științifico-practice Formarea competenței de învățare la elevi. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic "ORIZONT", 2013, p.12-19.
5. Alexandrescu, I. Persoană, personalitate, personaj. Iași: Junimea, 1988. 53p.
6. Allport G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1991. 578p.
7. Baltasiu, R. Elemente de sociologie. Națiune și capitalism. Considerații de sociologie românească și weberiană – Craiova: Beladi, 2002. 270p.
8. Ceașu, G. Valoare și valorizare. Revista Sinapsa 2008, Nr. 1,p. 73-97 (<http://www.scribd.com/doc/13591201/Valoare-și-Valorizare>).
9. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1995. 160 p.
10. Iluț, Petru Sinele și cunoașterea lui: teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2001. – 224p.
11. Maslow A.H. Motivație și personalitate. Trad.: A. Răuceanu. București: Ed. Trei, 2007. 510 p.
12. Paladi O., Implicarea conștiinței de sine în sistemul de valori al personalității adolescentului. Teză de doctor, Chișinău, 2011. 214p.
13. Petrescu, A.-M. Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației Teză de doctor în pedagogie CHIȘINĂU, 2013 (http://www.cnaa.md/files/theses/2013/23803/ana_maria_petrescu_thesis.pdf)

14. Rogojina, D. Promovarea coerentă a valorilor în cadrul instituțiilor de învățământ. Ch.: Lumina, 1995. – 104p.
15. Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
16. Șchiopu U. Dicționar de psihologie./ Ursula Șchiopu. București: Editura Babel, 1997. 740p.
17. Șerbănescu B. Valorile naționale și educația. București: Editura Universitară Carol Davila, 2000.
18. Voicu, B., Voicu, M. Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică, Iași: Institutul European, 2007.
19. Zani, B. Manual de psihologia comunității / Bruna Zani, Augusto Palmonari; trad. de Hanibal Stanciulescu. Iași: Polirom, 2003. – 424p.
20. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Структура личностных ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2007, №1. с.61-67
21. Карпушина Л., Капцов А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка. В: Aspecte psihosociale ale procesului educațional. Chișinău, 2006, с.109–111.

**Anexa 12 Curriculumul la disciplina Promovarea valorilor în contextul
parteneriatului social**

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL
FACULTATEA DE PEDAGOGIE
CATEDRA PSIHOPELAGOGIE ȘI EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ**

CURRICULUM

la disciplina

**PROMOVAREA VALORILOR ÎN CONTEXTUL
PARTENERIATULUI SOCIAL**

pentru Programul de formare profesională continuă

Domeniul de formare: perfecționare în **Învățământul preșcolar (educatori)**

**AUTORI:
Antoci Diana
Mișlițchi Valentina**

*Aprobat la ședința
Catedrei Psihopedagogie și Educație
Preșcolară,
Proces-verbal nr.6 din 10.01.2018*

CHIȘINĂU, 2018

I. PRELIMINARII

Problemele ce țin de valorile umane sunt unele din cele mai importante pentru științe, care se preocupă de studiul omului și societății, reieșind din faptul că valorile sunt o bază integrativă atât pentru un individ luat în parte, cât și pentru o societate întreagă. Dezintegrarea bazei valorice în mod obligatoriu duce la criza, ieșirea din care este posibilă doar cu dobândirea valorilor noi. Actualizarea valorilor într-o mare măsură orientează comportamentul persoanelor fiind în calitate de reglator specific al acțiunilor speciale în cadrul parteneriatului social.

Dezvoltarea unei personalități integrale constituie o problema multiaspectuală. Una din direcțiile în rezolvarea problemei se include în promovarea valorilor (de cultura, societate, familie) prin consolidarea parteneriatului social. Valorile personale prezintă una din cele mai importante subsisteme a sferei de conținut a personalității. Pe de o parte aceasta presupune relația (raportul, atitudinea) ce are funcția de direcționare și structurare, pe de altă parte valorile sunt situate în același rând cu trebuințele și motivele, prezentând în sine educație valorică, care manifestă putere de stimulare, adică acestea au funcția de orientare și reglare a personalității.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Forma de învățământ (zi, f/f, la distanță)	Denumirea disciplinei	Semestrul/ luna	Ore total:				Evaluarea	
			Total	inclusiv				
				C	S	L		AI
zi	Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social		32	3	5	-	24	

Notă: C – curs, S – seminar, L – laborator, AI – activitatea individuală.

Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore		
		de curs	seminarii	Lucrul individual
1.	Valori versus parteneriat social: actualitate, repere teoretice, perspective.	2		
2.	Dimensiunea valorilor, orientărilor valorice, sistemului de valori în context social. Clasificări de valori. Structura profilului axiologic la nivelul socio-cultural.		2	
3.	Familia – promotor al valorilor intergeneraționale și a modelelor culturale.	1		
4.	Educația personalității copilului prin valori și pentru valori (elaborarea proiectelor didactice). Procesul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor.		3	
5.	Lucrul individual			24
Total		3	5	24

III. COMPETENȚE DEZVOLTATE ÎN CADRUL CURSULUI

1. Competențe generale:

- competențe de comunicare în limba română; competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; competențe digitale; competențe de a învăța să înveți; competențe sociale și civice.

2. Competențe specifice:

- cunoașterea noțiunilor de valoare, sistem de valori, norme, atitudini;
- identificarea rolului educației în formare personalității copilului ca subiectului axiologic;
- cunoașterea rolului și funcțiilor axiologice în configurația personalității la nivelul socio-cultural;

- cunoașterea delimitărilor conceptuale: valoare, orientarea de valori, sistem de valori;
- explicarea dinamicii și ierarhiei valorilor.
- determinarea rolului educației familiale în executarea funcției constitutive în raport cu realitatea socială;
- demonstrarea modalităților de formare a valorilor la preșcolari/școlarii mici / preadolescenți / adolescenți în procesul instructiv-educativ;
- elaborarea activităților educative prin receptarea valorilor culturale naționale raportate la cele universale;
- analizarea schimbării valorilor în țară, în educație, în familie.
- utilizarea diverselor strategii și resurse pentru dezvoltarea valorilor;
- estimarea importanței și necesității educației personalității copilului prin valori și pentru valori.
- compunerea activităților cu părinții și copii pentru formarea valorilor etice, estetice, juridice, religioase etc.;
- proiectarea strategiilor aplicabile pentru educarea personalității copilului fiind subiect axiologic;

IV. OBIECTIVE GENERALE ALE CURSULUI

- studierea reperelor teoretice a dimensiunilor de valori, orientări valorice și parteneriat social;
- formarea competențelor de selectare și analiza informațiilor necesare pentru elaborarea proiectelor didactice în vederea dezvoltării valorilor respectând structuri stadiale consecutive;
- utilizarea terminologiei adecvate domeniului;
- stimularea interesului pentru dezvoltarea comportamentelor și atitudinilor necesare pentru dezvoltarea valorilor necesare în formarea unei personalități integre.

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ALE CURSULUI

La nivel de cunoaștere și înțelegere

- să definească noțiunile de valoare, sistem de valori, orientări de valori;
- să identifice conținutul noțiunilor de bază;
- să identifice interdependența dintre valori și cultura unei societăți;
- să explice rolul valorilor în sistemul educațional, în societate, în familie, pentru o personalitate;
- să relateze asupra cunoștințelor noi la educația valorilor și cunoștințele anterioare;
- să determine rolul educației în formarea personalității ca subiectului axiologic.

La nivel de aplicare

- să elaboreze schematic propriul său sistem de valori prin prisma unei sau mai multor paradigme;
- să demonstreze capacitatea de a ierarhiza și comenta componentele propriului sistem de valori;
- să descopere relațiile dintre orientări valorice al propriului sistem de valori;
- să analizeze schimbarea valorilor în țară și peste hotarele ei;
- să evidențieze conținuturi aplicabile în educarea personalității ca subiectului axiologic

La nivel de integrare

- să evalueze conținuturile și modificările în propriile orientări de valori din perspectiva diferitor etape de vârstă;
- să proiecteze și să realizeze proiecte didactice ce se bazează pe valori și dezvoltă valori;
- să compare sistemul de valori al unui coleg prin prisma diverselor paradigme;
- să realizeze un studiul al valorilor într-un colectiv prin urmare elaborând o modalitate de modificare ale acestora;
- să evalueze orientările valorice cetățenilor țării noastre conform criteriilor: școala, familia, societatea.

V. CONȚINUTURI ȘI STRATEGII DIDACTICE

Subiectul 1. Valori versus parteneriat social: actualitate, repere teoretice, perspective.

Subiectul 2. Dimensiunea valorilor, orientărilor de valoare, sistemului de valori în context social.

Clasificări de valori. Structura profilului axiologic la nivelul socio-cultural.

Obiectivele de referință și conținuturi	
Obiective de referință	Unități de conținut
La finalul cursului subiecții vor fi capabili să: - identifice conținutul noțiunii de educație, valoare; - descopere legătura dintre educație și valori; - evidențieze relațiile dintre conceptele de bază; - înțeleagă conținutul educației și valorilor; - explice rolul valorilor în procesul educațional. - analizeze impactul valorilor asupra ființei umane; - cunoască diverse clasificări ale valorilor; - caracterizeze valorile după anumite criterii de clasificare; - justifice apartenența anumitor valori la un criteriu; - identifice legătura valorilor și culturii; - interpreteze conținutul profilului axiologic din perspectiva socio-culturală.	Abordări teoretice științifice ale conceptelor: educație, valoare, orientări de valori, sistem de valori. Determinarea conținutului educației și a valorilor. Conceptul de educație prin prisma valorilor. Conceptul de valoare prin abordări educative multiaspectuale. Clasificarea și caracteristica valorilor după Petre Andrei. Clasificarea valorilor după: T.Vianu, P.Iluț, B.Șerbănescu. Structura profilului axiologic din perspectiva socio-culturală.

Forme și strategii de organizare a activității didactice			
Nr crt.	Forme de organizare/tipuri de evaluare	Nr. de ore	Strategii și activități didactice dominante
1.	Curs introductiv	2	• Prelegere magistrală • Expres dezbateri, discuții
2.	Seminar de dezvoltare	1	• Prezentarea abordărilor teoretice privind educație și valoare (ex: elaborarea propriei definiții a noțiunii de valoare etc.)
3.	Ora practică: activitatea cursanților în grup	1	• Determinarea conținutului al orientărilor valorice individuale; identificarea convingerilor conform anumitor valori.
4.	Evaluare inițială		• Prin tehnica CCC, GPP; • Activități de evaluare: Exemplu: - Definiți noțiunea de valoare, orientare de valori. - Analizați funcțiile de asistență psihologică; - Determinați sistemul de valori al unui copil în baza clasificărilor de valori studiate; - Identificați impactul conținutului activității dvs. asupra formării sistemului de valori al copiilor. Notă: conform obiectivelor de referință și conținutul subiectului

Subiectul 3. Familia – promotor al valorilor intergeneraționale și a modelelor culturale.

Subiectul 4. Educația personalității copilului prin valori și pentru valori (elaborarea proiectelor didactice).
Procesul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor.

Obiectivele de referință și conținuturi	
Obiective de referință	Unități de conținut
– cunoască rolul și funcțiile familiei în dezvoltarea valorilor în cadrul personalității copilului; – analizeze funcțiile familiei în formarea atitudinilor la copii și transmiterea valorilor;	• Rolul și funcția familiei în promovarea valorilor.

– evalueze rolul părinților promovarea și dezvoltarea valorilor; – definească conceptul de atitudine educativă; – caracterizeze componența orientării de valori etice, estetice etc.; – schematizeze propriile orientări de valori estetice; – elaboreze proiecte didactice orientate spre formare valorilor estetice la copii de vârstă preșcolară și școlară; – aplice exerciții pentru dezvoltarea valorilor etice, estetice etc.. – aplice diverse tehnici pentru dezvoltarea atitudinilor, comportamentelor ce stau la baza formării valorilor; – cunoască modalități de recunoaștere și cunoaștere a valorilor la copii de diverse vârste; – proiecteze activități în baza principiilor și metodologiilor însușite reieșind din specificul copiilor; – analizeze rolul valorilor în dezvoltarea personalității și formarea valorilor..	• Structura socială a variabilelor familiilor în orientarea de valori și atitudini educative. • Proiecte de activități racordate la dezvoltarea orientărilor valorice la copii, destinate dezvoltării comportamentelor și atitudinilor respectând sistemul consecutive de formare a valorilor. • Strategii de cunoaștere și studiere a valorilor. • Sisteme de valori în cadrul personalității proprii/colegului etc.. • Procesul de cercetare a valorilor.

Forme și strategii de organizare a activității didactice			
Nr d/o	Forme de organizare/tipuri de evaluare	Nr. de ore	Strategii și activități didactice dominante
1.	Curs tematic	1	Exemplu: Prelegere / dezbateri
2.	Exemplu: Seminar interactiv	1	Metode de predare-învățare utilizate în timpul seminarului conform subiectului GPP, Fish-born
3.	Ora practică: activitatea cursanților în grup	2	Pentru subiectul dat se propun tehnici și exerciții pentru aplicare.
4.	Evaluarea curentă / sumativă (reciprocă, autoevaluarea)		Activități de evaluare: 3-2-1; „Feed-back”, „Poligonul cunoașterii”

VI. SARCINI PENTRU ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE INDEPENDENTĂ A BENEFICIARILOR

1. În cadrul unui proiect deja elaborat determinați tipul de valori dezvoltate și enumerați valorile.
2. Elaborați proiectul didactic prin intermediul **căruia veți dezvolta valorile civice, istorice, naționale, economice, juridice etc.**
3. Elaborați mesaje informative pe următoarele subiecte:
 1. Legitățile formării sistemului educațional din perspectiva istorică.
 2. Rolul valorilor în sistemul educațional prin prisma istorică.
 3. Impactul valorilor și educației asupra formării personalității copilului.
4. Evaluați orientări de valori și atitudini educative formate la copiii în familiile din Republica Moldova aplicând graficul „T”.
5. Elaborați note informative utilizând programul Microsoft Power Point ce vor cuprinde studiile dimensiunilor valorice în cercetările savanților din Republica Moldova.
6. Analizați specificul sistemului de valori al unei (sau propriei) personalități dintr-un anumit domeniu/specialitate (de exemplu, fiind un cadrul didactic, politician, arhitector, muzician, muncitor etc.).

VII. LISTA TEMELOR PENTRU REFERATE/RAPOARTE

1. Legitățile formării sistemului educațional din perspectiva istorică.
2. Rolul valorilor în sistemul educațional prin prisma istorică.
3. Impactul valorilor și educației asupra formării personalității copilului.

4. Modalități de formare/structurare a valorilor la personalități remarcabile.

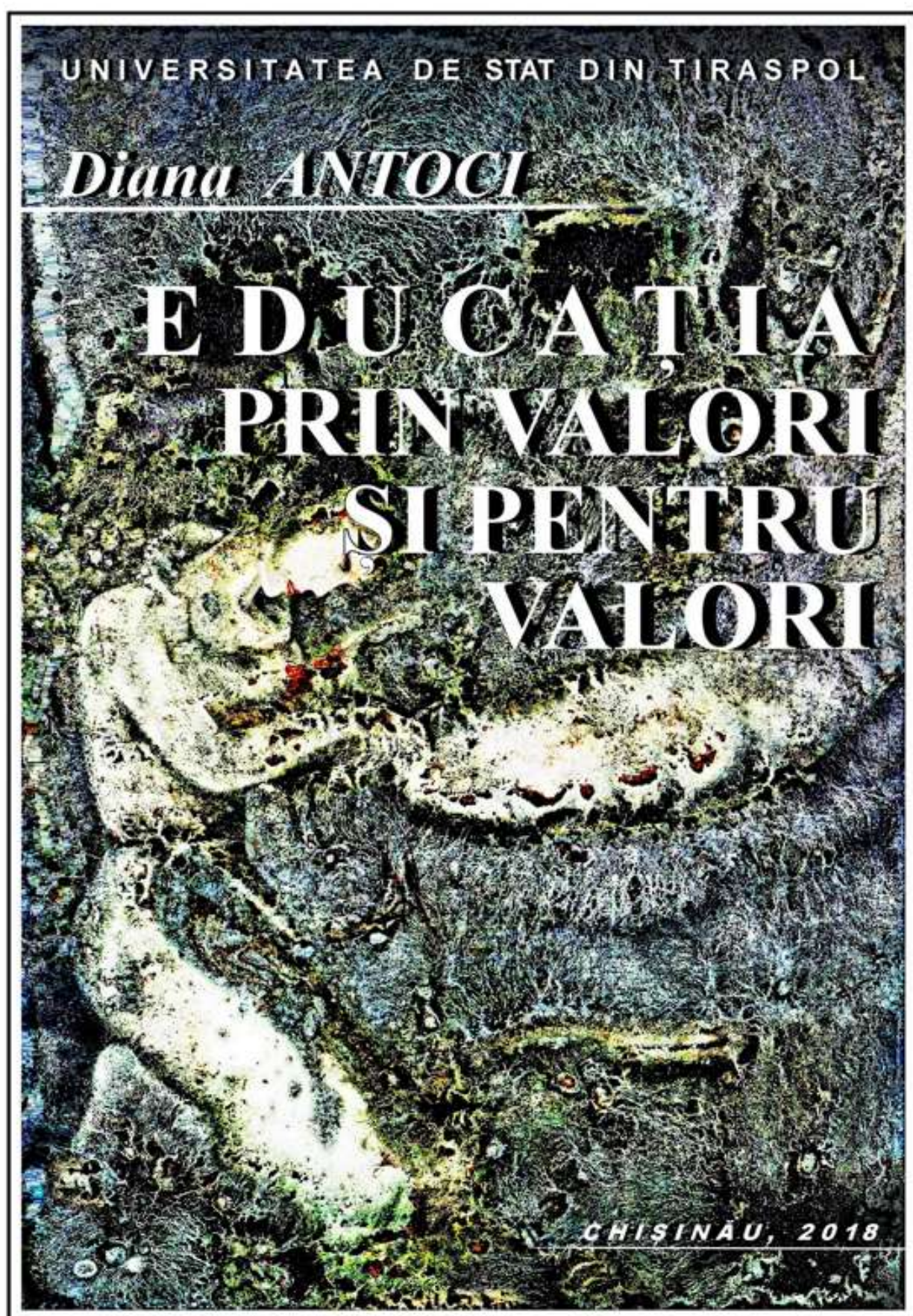
VII. LISTA SUBIECTELOR PENTRU EVALUAREA FINALĂ

- Evaluați orientări de valori și atitudini educative formate la copiii în familiile din Republica Moldova aplicând graficul „T”.
- Dați o definiție a noțiunii „valoare”, „orientare de valoare”, sistem de valori.
- Prezentați structura profilului axiologic la nivel socio-cultural.
- Descrieți 5 constructe valorice din inventarul de valori după Shalom Schwartz caracteristice indivizilor din țara noastră.
- Determinați 7 valori ale educației.
- Definiți noțiunea „sistemul de valori”.
- Estimați impactul valorilor absolute asupra personalității copilului de vârstă preșcolară și școlară mică.
- Explicați conexiunea conceptului de valoare cu alte noțiuni
- Determinați rolul conținutului unei activități în formarea personalității copilului prin și pentru valori istorice.

VIII. BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ (inclusiv din ultimii cinci ani)

1. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 240p.
2. Antoci, D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Monografie. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). 220p. ISBN 978-9975-56-811-1.
3. Antoci, D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. Chișinău: S.n. Tipogr.„Pulsul Pieței”, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
4. Antoci D. Valorile civice și motivația pentru învățare la adolescenți. În: Volumul de rezumate al Simpozionului Național „Kreatikon: Creativitate. Formare. Performanță”, Ediția a XIII-a. Iași: Universitatea „Petre Andrei” (România). 24 martie 2017, p.42 ISSN 2559-0782, ISSN-L2559-0782
5. Antoci, D. Valori civice ale tinerilor din mediul universitar. În: Materialele Conferinței științifico-metodice Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, vol. I, p. 114-119. ISBN-978-9975-76-133-8.
6. Antoci, D. Abordări teoretice ale valorilor civice. În: Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Iași: Editura Spiru Haret, 2013, Ediția a X-a, p. 428-432. ISSN 2068-1372.
7. Antoci, D. Relația dintre orientările valorice și motivația pentru învățare la viitoarele cadre didactice. În: Materialele Conferinței științifico-practice Formarea competenței de învățare la elevi. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic ”ORIZONT”, 2013, p.12-19. ISBN 978-9975-76-101-7
8. Antoci, D. Abordare teoretico-metodologică a valorilor civice. În: Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Ediția a XI-a. Iași: Editura Spiru Haret, 2014, p. 197-203. ISSN 2068-1372
9. Ceașu, G. Valoare și valorizare. Revista Sinapsa 2008, Nr. 1,p. 73-97 (<http://www.scribd.com/doc/13591201/Valoare-i-Valorizare>).
10. Ciupercă, C. Cuplul modern: între emancipare și disoluție. Alexandria: Tipolaex, 2000. 332p.
11. Iluț, P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. – 256p.
12. Golovei, L. Familia – promotor al valorilor: Training pentru adolescenți din familiile temporar dezintegrate. Ch.: UST, 2010. – 118p.
13. Macavei, E. Pedagogie. Teoria educației. / Educația XXI. Vol.I București: Aramis, 2001. – 352p.
14. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Ed.Mihaela Press, 1998.
15. Mîslițchi, V. Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală: Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 250 p. ISBN 978-9975-3040-7-8.

16. Mîslîţchi, V. Comunicarea eficientă între parteneri - condiţie în asigurarea succesului parteneriatului educaţional. În: Parteneriatul educaţional familie-grădiniţă-şcoală: Ghid metodologic. Chişinău: Pulsul Pieţei, 2015, pp. 138-146. ISBN 978-9975-3040-7-8.
17. Paladi, O. Implicarea conştiinţei de sine în sistemul de valori al personalităţii adolescentului. Teză de doctor, Chişinău, 2011. 214p.
18. Perspectiva axiologică asupra educaţiei în schimbare / aut.: Vlad Pâslaru, Tatiana Callo, Nicolae Silistraru; coord. Maria Hadîrcă. – Ch.: Print Caro, 2011. – 180p.
19. Petrescu, A.-M. Evoluţia paradigmelor fundamentale în sociologia educaţiei Teză de doctor în pedagogie CHIŞINĂU, 2013 (http://www.cnaa.md/files/theses/2013/23803/ana_maria_petrescu_thesis.pdf)
20. Râmbu, N. Filosofia valorilor. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică R.A., 1997. – 235p.
21. Sălăvăstru, D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004. 288 p.
22. Silistraru, N. Etnopedagogie şi educaţie. Chişinău: CEP UST, 2021. 407p. ISBN 978-9975-76-295-3.
23. Silistraru, N. Valori moderne ale educaţiei. Ch.: Inst.de Şt. ale Educaţiei, 2006. – 176p.
24. Stănciulescu, E. Sociologia educaţiei familiale. Volumul I Strategii educative ale familiilor contemporane. Iaşi: Polirom, 2002. – 243p.
25. Şchiopu, U. Dicţionar de psihologie./ Ursula Şchiopu. Bucureşti: Editura Babel, 1997. 740p.
26. Şerbănescu, B. Valorile naţionale şi educaţia. Bucureşti: Editura Universitară Carol Davila, 2000.
27. Voicu, B. Valorile si sociologia valorilor. Iaşi, 2008. – 40p.
28. Voicu, B., Voicu, M. Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică, Iaşi: Institutul European, 2007.
29. Vianu, T. Filosofia culturii şi teoria valorilor. Bucureşti, 1979. 485p.
30. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
31. Карпушина, Л.В., Капцов, А.В. Структура личностных ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2007, №1. с.61-67
32. Карпушина, Л., Капцов, А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка. В: Aspecte psihosociale ale procesului educaţional. Chişinău, 2006, c.109–111.



Universitatea de Stat din Tiraspol
Facultatea Pedagogie
Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Autor: ANTOCI Diana, dr., conf.univ.

Redactor științific: BOTNARI Valentina, dr., prof.univ.

Coperta elaborată de ȚIGULEA Ion, dr., conf.univ.

Aprobat de către Senatul Universității de Stat din Tiraspol
Proces verbal nr.12 din 22 iunie 2017

Recenzenți:

1. Nicolae SILISTRARU, dr.hab., prof.univ.
2. Oxana PALADI, dr., conf.univ.

Antoci, Diana.

Educația prin valori și pentru valori : Suport de curs / Diana Antoci ; red. șt.: Botnari Valentina ; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipogr. "Pulsul Pieței"). – 260 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 183-188 (78 tit.) și la sfârșitul paragrafelor. – 50 ex.

ISBN 978-9975-3223-3-1.

37.015

A 62

© Diana Antoci, 2018

Cuprins

	Pagina
<i>Cuvânt înainte</i>	5
1. ABORDĂRI TEORETICE ÎN CONCEPTUALIZAREA EDUCAȚIEI PRIN VALORI	6
1.1. Educație și valori	6
1.2. Delimitări conceptuale ale valorii și orientării de valoare	15
1.3. Sisteme de valori ale personalității	26
1.4. Clasificarea valorilor	40
1.5. Proprietățile și legitățile valorilor	47
1.6. Interconexiune dintre valori și conceptele: ideal, norme, trăsături, interese, atitudini	56
1.7. Valorile ca dimensiune a culturii. Structura profilului axiologic al personalității din perspectivă socio-culturală	67
1.8. Studiul valorilor în teoriile lui F.Tönnies și E.Dürkheim	73
1.9. Rolul familiei în formarea valorilor și atitudinilor	78
1.10. Impactul repercusiunilor sociale și din familie asupra formării valorilor personalității	92
1.11. Studiul contemporan al valorilor după E.Hofstede	101
1.12. Inventarul valorilor după Shalom Schwartz	108
1.13. Schimbarea și impactul valorilor	113
2. EDUCAȚIA PERSONALITĂȚII PRIN ȘI PENTRU VALORI	119
2.1. Educația în aria valorilor culturale naționale și universale	119
2.2. Personalitatea ca valoare socială	126
2.3. Valorile etice – construct axiologic sinergic în formarea morală a personalității	131
2.4. Valorile estetice în cadrul sistemului educațional și sistemului de personalitate	146
2.5. Educația personalității prin muncă și pentru muncă	149
2.6. Valori religioase – repere ale educației eterne	154
2.7. Valori istorice – referențial pentru educația personalității	157
2.8. Impactul valorilor civice asupra educației personalității	163
2.9. Aportul valorilor juridice în formarea personalității	170
2.10. Educația personalității în contextul valorilor politice	173
3	
2.11. Procesul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor	177
Bibliografie	183
Anexe	189
Anexa nr.1. Programa analitică la cursul „Educație prin valori și pentru valori”	190
Anexa nr.2. Training pentru dezvoltarea convingerilor și sistemului de valori ale personalității	197
Anexa nr.3. Conținutul orientării profesionale și de planificare a carierei	200
Anexa nr.4. Chestionarul pentru identificarea intereselor profesionale	204
Anexa nr.5. Chestionarul pentru diagnosticarea valorilor profesionale după D.Super	206
Anexa nr.6. Testul morfologic al valorilor vieții după Конов В.Ф., Карпушина Л.В.	209
Anexa nr.7. Exerciții și jocuri pentru dezvoltarea orientărilor valorice și a valorilor	221
Anexa nr.8. Proiect didactic (mostră)	237
Anexa nr.9. Proiect didactic al activității integrate „Apa – izvorul sănătății”	240

Anexa 14. Monografia Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor



UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Autor: ANTOCI Diana, *dr., conf. univ.*

Aprobat de către *Senatul Universității de Stat din Tiraspol*,
Proces-verbal nr. 10 din 30 iunie 2020

Recenzenți:

SILISTRARU Nicolae, *dr. hab., prof. univ.*

ANDRIȚCHI Viorica, *dr. hab., prof. univ.*

BACIU Sergiu, *dr. hab., conf. univ.*

Antoci, Diana.

Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor :
Monografie / Diana Antoci ; Universitatea de Stat din Tiraspol. – Chișinău : S. n.,
2020 (Tipogr. "Print-Caro"). – 220 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 164-169 (142 tit.). – 250 ex.

ISBN 978-9975-56-811-1.

37.013-053.6

A 62

© Antoci Diana, 2020

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, declar pe răspundere personală, că materialele prezentate în lucrarea de sinteză sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele: ANTOCI Diana


Semnătura

Data 15.02.2022

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE



ANTOCI Diana

📍 str.Gh.Asachi 11/1, Chișinău, MD-2009, R.Moldova

☎ 373 22 24 65 04 📠 373 795 15575

✉ antoci.diana@ust.md

💬 skype – antocid2; Viber – 373 795 15575

Sexul Fem | Data nașterii 16/01/1975 | Cetățenie: MD

LOCUL DE MUNCA

Prorector pentru Activitatea Științifică și Relații Internaționale, Universitatea de Stat din Tiraspol, str.Iablocikin, 5, Chișinău, Republica Moldova, www.ust.md

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

15.01.2021 - prezent

Prorector Activitatea Științifică și Relații Internaționale, UST

21.04.2016 – prezent

Conferențiar universitar la Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST, la profilul 511. Psihologie, în temeiul recomandării Senatului Universității de Stat din Tiraspol la 16 februarie 2016, certificat nr.0648 eliberat la 04 iunie 2016.

12.11.2014 –
21.04.2016

Conferențiar universitar interimar la catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Responsabilă pentru cursuri: ciclul I (licența / studii universitare de licență): Psihologia generală, Psihologia personalității, Patopsihologie, Metodologia dezvoltării gândirii critice, Psihologia experimentală și statistică; ciclul II (masterat) Paradigmele patopsihologiei, Educație prin valori și pentru valori, Psihologia personalității; cursuri de formare continuă a educatorilor "Asistența psihopedagogică a relațiilor părinți-copii", "Educație prin valori și pentru valori"

01 septembrie 2010 –
12 noiembrie 2014

Lector superior universitar la catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Responsabilă pentru cursuri: ciclul I (licența / studii universitare de licență): Psihologia generală, Psihologia personalității, Psihodiagnostic, Patopsihologie, Metodologia dezvoltării gândirii critice, Psihologia socială, Psihologia familiei, Socializarea personalității; ciclul II (masterat) Paradigmele patopsihologiei, Educație prin valori și pentru valori, Psihologia personalității; cursuri de formare continuă a educatorilor „Asistența psihopedagogică a relațiilor părinți-copii”, „Educație prin valori și pentru valori”

Cercetător științific superior în cadrul Laboratorului Psihologie Școlară și Corecțională la Institutul de Științe ale Educației (0,5 norma)

August 2005 –
decembrie 2009

Executor în cadrul proiectului „Perspectiva psihologică de asigurare a calității educației în Republica Moldova” (Codul 06.411.163A)

Lector superior universitar la ciclul II (masterat) la IȘE, responsabilă pentru curs Metodologia cercetării științifice în psihologie.

Septembrie –
decembrie 2002

Lector de psihologie la Universitatea Umanitară din Moscova, filiala în mun.Chișinău

Ianuarie 1996 –
Ianuarie 1999

Doctoranda la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Chișinău.

August – Decembrie
1995

Profesoare la clasele primare, școala nr.4, Chișinău

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Studiile:

01.01.2019 –
31.12.2021

Postdoctoranda în cadrul proiectului de cercetare postdoctorală (19.08.00208), domeniul de științe Sociale și Economice, cu titlul: Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor (FOVATM).

05.11.2017-
30.05.2019

Cursuri de limba engleză, Chișinău

Septembrie 2012 –
februarie 2014

Masteranda la specialitatea Psihologie socială și Corecțională la Institutul de Științe ale Educației

24 octombrie 2006

Susținerea tezei de doctor în psihologie în Consiliul Științific în cadrul UPS "I.Creangă" la

	specialitatea 19.00.07-03 – Psihologia pedagogică, psihologia dezvoltării, psihologia personalității
1996-1999	Studii Postuniversitare la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice în domeniul psihologiei, Laboratorul de Psihologie
1995-1997	Cursuri de limba engleză, Chișinău
1991-1995	Studenta la facultatea Pedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
1981-1991	Eleva la școala generală Nr.4, mun.Chișinău

Formare profesională continuă

18 noiembrie 2021	Training online pentru dezvoltarea competențelor digitale. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția
6 octombrie 2021	Atelierul de planificare operațională a mecanismelor de transfer a achizițiilor în domeniul EIC la nivel universitar și comunitar, organizat în cadrul proiectului „Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza II”. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii <i>Pestalozzi</i> din Elveția
16 septembrie 2021	FOLLOW-UP la Programul de formare pentru managerii universitari în domeniul planificării strategice din perspectiva educației interculturale. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii <i>Pestalozzi</i> din Elveția
25 octombrie 2021:	Training Educația de gen a viitorilor pedagogi. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii <i>Pestalozzi</i> din Elveția
29 noiembrie 2021	Follow-up online <i>Promovarea egalității de gen prin demersurile de educație interculturală în formarea inițială a cadrelor didactice</i> . Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii <i>Pestalozzi</i> din Elveția.
22.04.2020 – 15.05.2020	Cursuri formarea continuă la specialitatea Tehnologii digitale pentru predare , perioada de studii – 22.04.2020 – 15.05.2020. Evaluarea asistată de TIC (20 ore); Învățarea activă prin utilizarea TIC (30 ore); Livrarea cursurilor la distanță (10 ore); Proiectarea unui curs digital (15 ore). Total ore: 75. Certificat seria CRP nr.0000882020 din 18.05.2020.
09.03.2020 – 13.03.2020	Mobilitatea academică la Facultatea de Pedagogie Universitatea Pedagogică din Krakow, Polonia, în cadrul Programului ERASMUS+ staff mobility for teaching and training
16.09.2019 – 21.09.2019	Stagiul de cercetare la Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, în domeniul 5.Științe Sociale și Economice, ramura științifică 53.Științe ale Educației, profilul științific.
20.05.2019 – 26.- 5.2019	Mobilitatea academică la Facultatea de Litere, Departamentul de comunicare, Jurnalism și Științe ale Educației și la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic ale Universității din Craiova, România
06.05.2019- 10.05.2019	Mobilitatea academică la Facultatea de Pedagogie Universitatea Pedagogică din Krakow, Polonia, în cadrul Programului ERASMUS+ staff mobility for teaching and training
28-30 septembrie 2018	Conferința științifico-practică „Practica psihologică modernă” facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială UPS „Ion Creangă”, Direcția Generală Educație, Cultură, Tineret și Sport. Московский Институт Гештальта и Психодрамы. Nr. de credite: 10. Certificat de formare cu participare.
26.02.2018 – 12.03.2018	Cursuri formarea continuă la specialitatea Legislația Educației , perioada de studii – 26.02.2018 – 12.03.2018. Aspecte generale din legislația Republicii Moldova (15 ore); Acte normative instituționale (25 ore); Procedee de evaluare a programelor de studii și a instituțiilor (35 ore). Total ore: 75. Certificat seria CRP nr.000055390 din 13.03.2018.
18.01.2018 – 23.02.2018	Cursuri formarea continuă la specialitatea Pedagogul – versus exigențele atestării , perioada de studii 18.01.2018 – 23.02.2018. Modulele valorificate: Dezvoltarea profesională (15 ore); Metodologia elaborării rapoartelor de autoevaluare / lucrări metodice (45 ore); Regulamentul de atestare a cadrelor didactice/managieriale din învățământul

	preuniversitar/universitar (15 ore). Total ore: 75. Certificat seria CRP nr.000054752 din 23.02.2018.
18.04.2017 – 24.04.2017	Stagiare la instituție de peste hotare: Antoci Diana, PhD, associate professor, obtained the Certification of scientific internship visit concerning completed work with the Pedagogical University of Cracow, faculty of Pedagogy, from the 18 th to 24 th April 2017. Participation in: - Lectures for students; - Scientific workshop with a group of scientists form the Chair of Social Gerontology of the Institute of Social Work; - Meeting with Krakow Council of Seniors, - International Scientific Conference: Interdisciplinary Study. Problems of Coontemporary Researchers (20th April 2017)
20 noiembrie, 2017	Seminarul metodologic al UST, „Evaluarea cadrelor didactice ale UST: perspective și oportunități”, (certificat de participare).
28.08.2017 – 05.10.2017	Cursuri formare continuă la specialitate Formarea formatorilor locali , perioada 28.08.2017 – 05.10.2017, Chișinău, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, UST. Module: Exersarea metodelor de învățare social (20 ore); Invățarea durabilă pe tot parcursul vieții (20 ore); Metode în Educația adulților (20 ore); Psihopedagogie (15 ore). Ordin nr.355 din 05.10.2017, Certificatul seria CRP nr.000049058 eliberat la 06.10.2017.
18.04.2017- 24.04.2017	Stagiarea științifică la Universitatea Pedagogică din Cracow, facultatea Pedagogie. (Certificat de stagiul științific)
06.04.2017	Workshop „Teoria instruirii din perspectivă curriculară. Rolul inovației didactice” (certificat, 21 ore), UST
8-11 decembrie 2016	International Conference E-Team Psychology „Sharing Students’ Ideas and Experiences about the Future of Research”, Iași, România (certificat de participare)
martie - aprilie 2016	Seminarul metodologic al UST (certificat 2 credite din 26 aprilie 2016)
21 aprilie 2016	Workshop „Proiectarea curriculară a activității didactice” desfășurat de Sorin Cristea, prof.unuiv., București, România în cadrul Conferinței științifico-practice cu participarea internațională, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (certificat)
17-21 ianuarie 2016	Cursuri de formare continuă desfășurat de Programul Intel Teach Essencials , Ministerul Eucației și compania Intel UST 17-21 în cadrul UST (Certificate of Completion No282 for 64 hours dated by 22.01.2016)
May 27, 2015	Masă Rotundă ”Științele umanistice în context inter și trans-disciplinar: perspective, oportunități și studii de caz”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, AȘM
April 18, 2013	masa rotundă „Implementarea Cadrlui comun pentru incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior în Republica Moldova”, Chișinău, UPS „I. Creangă”
April 06, 2012	seminar-training de formare profesională în cadrul proiectului ”Educația centrată pe cel ce învață” (numărul total de 96 ore teoretico-practice), Chișinău, UST.
Februarie, 2012	seminar „Învățarea centrată pe subiect”. Chișinău, USM
12.09.2011- 31.10.2011	stagiul de perfecțiune la 8 module (Psihologia personalității, Psihodiagnostica în abaterile de la normă, Idealul educației – personalitatea integral, Managementul strategic și inovațiile în învățământul superior etc.) cu numărul total de 150 ore în cadrul IȘE, Chișinău.
01-02 iulie 2011	Seminar-training „Curriculum centrat pe competențe”. Chișinău: UST.
Activitate adițională 2020	membru al boardului științific al Revistei The Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy Series, ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X
13.06.2019	Președintele Comisiei pentru evaluare a tezelor de master la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației Departamentul Psihologie, Domeniul general de studii „031 Științe sociale și comportamentale”, programul de profesionalizare „Psihologia muncii și organizațională”.
2019	Coordonator al proiectului pentru studenți și masteranzi UST.PCSt.06.2019 din 12 martie 2019, titlul: Dinamica relației dintre orientările valorice și succesul activității de învățare a adolescenților și tinerilor.

2019-2021	Membru al boardului științific al Revistei <i>Advances in Education Sciences</i> , ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256; https://aesj.ro/editorial-board/
05.06.2018-06.06.2018	Președintele Comisiei pentru evaluare a tezelor de licență la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, catedra Psihologie, specialitatea Psihologie (învățământ cu frecvență),
04.06.2018; 11.06.2018-18.06.2018	Președintele Comisiei pentru evaluare a tezelor de licență la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației Departamentul Psihologie, domeniul de studii Științe Sociale, specialitate Psihologie
19.06.2017–20.06.2017	Președintele Comisiei pentru evaluare a tezelor de master la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației Departamentul Psihologie, programul de master „Psihologia comunicării și resurselor umane”, programul de master „Psihologia judiciară”.
2015 - 2016	Secretar în consiliul facultății Pedagogie
2014 - 2015	Secretar al Comisiei de alegere a Senatului Universității de Stat din Tiraspol
05.06.2014–17.06.2014	Președinte al Comisiei pentru examenul de licență la Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Specialitatea Psihologie.
04.06.2013–27.06.2013	Președintele Comisiei pentru examenul de licență la Universitatea de Stat din Moldova Facultatea Psihologie și Științe ale Educației Specialitatea Psihologie,
01.09.2010 - prezent	Membru consiliului facultății Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol conducător științific în realizarea tezelor de licență și de master
2010 - prezent	recenzent al rapoartelor de autoevaluare și a lucrărilor metodice în vederea conferirii/confirmării gradelor didactice a specialiștilor din învățământul preșcolar

COMPETENȚE PERSONALE

Limba(i) maternă(e)	limba română, rusă				
Alte limbi străine cunoscute	INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
engleză	B2	B2	B2	B2	B2

Certificat nr. 6821 eliberat de Direcția Generală de Învățământ, Ministerul Educației RM

Competențe de comunicare •bune competențe de comunicare dobândite prin experiența proprie prin participarea la seminarii, traininguri, conferințe naționale și internaționale științifice.

Competențe organizaționale/managieriale Bune competențe organizaționale obținute prin conducerea grupurilor de cercetare a studenților fiind în calitate de mentor a grupei de studenți. în prezent, sunt responsabilă de o echipă de 22 persoane

Membru al comisiilor în UST

2021	Membru Comisiilor de evaluare externă ale ANACEC la USM a programelor la ciclul II:
Septembrie 2021 prezent	Președintele Comisiei de Concurs la nivel de UST
26.01.2021 -25.08.2021	Membrul Comisiei de Concurs la nivel de UST
din 26.01.2021 prezent	Membrul Comisiei Dezvoltarea relațiilor externe și promovarea imaginii universității (UST)
17.01.2021	Membru al Consiliul Administrativ UST
din 2017 până în prezent	Membrul Comisiei de Concurs facultății Pedagogie, UST
23 aprilie 2019	Membrul Consiliului Științific Specializat la susținere tezelor de doctor, Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației; 533.01. Pedagogie universitară
13.09.2018 până în prezent	Responsabil de asigurare a calității în cadrul Catedrei PEP
2017-2018	Responsabilă de Modulul Psihopedagogic la Centrul de formare profesională continuă
25 ianuarie 2017 până în 2020	Membru al Seminarului Științific de Profil (Profilul 531. Pedagogie generală; 533. Pedagogie profesională, Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației; 533.01. Pedagogie universitară) din cadrul Universității de Stat din Tiraspol.

2016 până în prezent	Membru al Comisiei de asigurare a calității a facultății Pedagogie UST
2016	Responsabilă de Program de master 142.04 Psihopedagogie, care a obținut acreditare pe 3 ani
2013	Membru al Consiliului Facultății Pedagogie
2010 - prezent	Responsabilă pentru realizarea instructajului la practica Psihologică a studenților secțiilor învățământ cu frecvență și frecvență redusă

Competențe dobândite la locul de muncă și varii activități	- Membru al boardului științific al Revistei <i>Advances in Education Sciences</i>, Craiova, România. ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256. Disponibil: https://aesj.ro/editorial-board/ 2019-2021 - membru al boardului științific al Revistei ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA, Seria Psihologie-Pedagogie. Disponibil: https://aucpp.ro/editorial-board/ - membru al boardului științific al Revistei Acta et Commentationes, seria Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova - Moderator al secției Științe ale Educației la Congresul Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație – Poetică – Societate din 1-4 aprilie 2019, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău. - Moderator, coordonator workshop la conferințe internaționale organizate: Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Reconceptualizarea formării inișțiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar”, din 27-28 octombrie, 2017, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău. Moderator al Atelierului II Învățarea – activitate, proces și megarezultat valoric; - Membru al Seminarului Științific de Profil UST. Profilul: 531. Pedagogie generală; 533. Pedagogie profesională. Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației; 533.01. Pedagogie universitară - Membru în organisme colective de conducere din UST - Consiliul Facultății; - Membru al Comisiei pentru examenul de Licență; al Comisiei de evaluare a tezelor de master; - Recenzarea rapoartelor de autoevaluare pentru conferirea/confirmarea gradelor didactice elaborate de cadrele didactice din învățământul preșcolar) copia contractului cu ME - Președintele Comisiei de evaluare a tezelor de master, Programul de master „Psihologia comunicării și resurselor umane”, „Psihologia judiciară”, Universitatea de Stat din Moldova (Conform ordinului nr. 55 din 04.05.2017 și prevederilor Regulamentului de organizare a studiilor superioare de masterat, ciclul II, a fost desemnată Comisia de evaluare a tezelor de master pentru perioada 19.06.2017-20.06.2017 în domeniul general de studiu ”32 Științe sociale”, programul de master „Psihologia comunicării și resurselor umane”, programul de master „Psihologia judiciară”); - Membru al Comisiei de Asigurare a Calității la facultate Pedagogie (decizia Consiliului facultății Pedagogie) - Activitatea în cadrul comisiilor de experți a Ministrului Educației, Culturii și Cercetării al RM (recenzarea rapoartelor de autoevaluare pentru conferire/confirmare gradelor didactice) din 2011-2020

Competențe informatice o bună cunoaștere a instrumentelor Microsoft Office, Adobe Reader, platforma Moodle, Google, Zoom, Skype, Microsoft Teams etc.

Alte competențe Recenzent la monografii / manuale / articole științifice/teze de doctor în psihologie/pedagogie
 Coordonator științific al studenților care participă la conferințele studențești din cadrul UST / altor instituții de învățământ
 Coordonator științific al studenților la teze de master / licență
 Responsabilă de instructajul practicii psihologice a studenților facultății Pedagogie, UST

Permis de conducere categoria B

INFORMATII SUPLIMENTARE

- **Monografii:**

1. ANTOCI, D. Aptitudinile elevilor: interacțiune, influența, dezvoltare. Monografie. Chișinău: Print Caro, 2011, 122 p. ISBN 978-9975-56-031-3. (6,5c.a.)
2. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor*. Chișinău: Print-Caro, 2020. 220p. ISBN 978-9975-56-811-1.

- **Articole în culegeri internaționale:**

3. Antoci, D. (2021). Education and Spirituality Challenges and solutions of online education. In: Challenges and solutions of online education. The Proceeding of the 5th International Conference Education and Spirituality, University of Craiova, Romania, 25-26 June 2021. Editura Universitară București. pp.90-97. ISBN 978-606-28-1376-5. ISSN 2810 – 4676.
4. ANTOCI, D. (2021). Values and Emotions in Personality System of Adolescents and Youths. In: Lumen Proceedings: Vol. 16. ATEE 2020 - Winter Conference. O. Clipa (vol. ed.). Teacher Education for Promoting Well-Being in School. Suceava, 6-7 July 2020 (pp. 01-26). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House. ISSN (print): 2601 – 2510. ISSN (on-line): 2601 – 2529. ISBN: 978-1-910129-31-9. Disponibil: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings>
<https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/01>
5. ANTOCI, D. Behaviours, emotions, attitudes, convictions, and values in the framework of value orientation in adolescence and youth ages. In: *International Forum for Education. Challenges of modern education. Education – teacher – learner*. 2020, No.13. pp.151-170.
6. ANTOCI, D. Interacțiunea dintre aptitudinile creative și arta plastică în perioada școlară. În: *Analele Universității din Oradea, Facultatea Psihologie*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2005, vol.VI, p.86-89. ISSN – 1583-2910. (0,5c.a.)

- **Articole în culegeri naționale:**

7. ANTOCI, D. Motivația pentru învățare la adolescenți și climatul psihologic în colectiv. În: *Dialog intercultural polono-moldovenesc. Culegere de studii: Univ. de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău, Catedra Științe Soc., Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia-Polonia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST*. Chișinău: S. n., 2018 (Tipografia UST). vol.II, nr.2, 2018. p.25-45. ISBN 978-9975-76-207-6.
8. ANTOCI, D. Mecanismul de formare a valorilor personalității. În: *Dialog intercultural polono-moldovenesc. Culegere de studii: Univ. de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău, Catedra Științe Soc., Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia-Polonia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST*. Chișinău: S. n., 2018 (Tipografia UST). vol.II, nr.2, 2018. p.153-162. ISBN 978-9975-76-207-6. Antoci D. Imaginea de sine la adolescenții cu deficiență mintală și mediul educațional familial. În: *Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul* Seria „Științe Umanistice”, 2017, nr. 1(5), p.7-18. ISSN 2345-1866 (E-ISSN 2345-1904) 0,61c.a.)
9. ANTOCI, D. Motivația elevilor în context școlar. În: *Perspectiva psiho-socială a asigurării calității educației în Republica Moldova*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010, p.63-76. ISBN 978-9975-4187-3-7. (1,2c.a.)
10. ANTOCI, D., Bolboceanu A. Cercetarea interacțiunii dintre componentele structurale ale aptitudinilor pentru arta plastică și inteligența în perioada de școlaritate. În: *Culegere de articole Dimensiuni ale educației în contemporanietate*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2005, p.77-84. ISBN-9975-9860-4-8. (0,5c.a.)

- **Articole în reviste internaționale:**

11. ANTOCI, D. Values and Value Orientations of Adolescents and Young People in Pre-Pandemic and Pandemic Situations. *Postmodern Openings*, 12(3), 2021. 288-310. <https://doi.org/10.18662/po/12.3/341> Disponibil: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po> (IF: 0.66)
12. ANTOCI, D. Lifelong learning and value orientation development in personality's system. In: *Annals of the University of Craiova. Psychology – Pedagogy*. 2020, no. 41. pp.27-37. ISSN 2668-6678. ISSN-L 1582-313X. Disponibil: https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/2.-AUC_PP_no_41_Antoci_D_pp.-27-37.pdf

13. ANTOCI, D. Convictions in the context of personality values formation in adolescents and young people. *Advances in Education Sciences*. 2020, Volume 2, Issue 1, pp.40-63. ISSN 2668-5256. ISSN-L 2668-5256. Disponibil: https://aesj.ro/wp-content/uploads/2020/08/AESJ_1_2020_complete-40-63.pdf
 14. ANTOCI, D., MÍSLITCHI, V., DIACON, M. Mentoring valorization in combating violent and aggressive behaviour in preadolescence and adolescence. In: *Hungarian Educational Research Journal*. 2020, Volume 10, Issue 3. Online ISSN 2064-2199. Disponibil: <https://akjournals.com/view/journals/063/10/3/article-p189.xml>
 15. ANTOCI, D. Value orientations and attitudes: specific of manifestation and relationship at adolescence and youth ages. In: *Вісник Національного університету «Чернігівський Колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Категорія «Б». 2020, випуск 7 (163), сс.38-45. ISSN 2663-9114.
 16. ANTOCI, D. The modern concept of value orientation. In: *Advances in Education Sciences*, Volume 1, Issue 1, Craiova, 2019, pp.67-84. ISSN: 2668-5256 / ISSN-L: 2668-5256. (0.68 c.a.)
 17. ANTOCI, D. Inter- and transcultural values – fundamental premises in formation of integral personality. In: *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna: Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*. 2019, Nr.4, pp.91-103. ISSN 2543-7925.
 18. ANTOCI, D. Perspectives of approach to value orientation through psychoanalytic, humanistic, and constructivist paradigms. *ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA, Psychology - Pedagogy*, 2019, no. 39. pp.9-18. ISSN 1582 – 313X (0,66 c.a.)
 19. ANTOCI, D. Динамика соотношения креативных и изобразительных способностей в процессе социокультурного развития ребенка. В: *Вестник Самарской Гуманитарной Академии, Серия Психология*, 2007, №1, с.3-7. ПИ-ФС77-27856. (0,42с.а.)
- Articole în reviste naționale:
20. ANTOCI, D. Perspectives of attitude development through constructivist paradigm. În: *Acta Et Commentationes Sciences of Education*. 2020, nr.20(2), pp.58-67. ISSN 1857-0623. Disponibil: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v20i2.58-67>.
 21. ANTOCI, D. Formation of values in the education system: constructivist paradigm. În: *Acta Et Commentationes Sciences of Education*. 2019, nr.17(3), pp.69-78. ISSN 1857-0623. Disponibil: https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/456/443
 22. ANTOCI, D. Valorile civice: conceptualizare, structură, evaluare. În: *Revista Acta et Commentationes, seria Științe ale educației*, Nr.2 (13), 2018. p.131-141 ISSN 1857-0623
 23. ANTOCI, D. Creativitate și aptitudini: valorile școlii moderne. În: *Revista Ministerului Educației Univers Pedagogic*, 2004, nr.1(4), p.40-44. ISSN 1811-5470. (0,4с.а.)
 24. ANTOCI, D. Aspecte practico-teoretice ale relației aptitudini pentru arta plastică versus inteligență și creativitate. În: *Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro...*, 2004, nr.3 (25), p.28-32. ISSN 1810-6455. (0,4 c.a.)
- **Materiale ale conferințelor naționale și internaționale:**
25. ANTOCI, D. Manifestările comportamentale ale adolescenților prin prisma behaviorismului. În: *29 ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat. Conferința științifico-practică internațională, 11 februarie 2020*. Kompat: КГУ, 2020 (Tipogr. „A&V Poligraf”), T. 3, p.22-28. ISBN 978-9975-83-093-5.
 26. ANTOCI, D. Value orientation from a structural perspective. În: *Educație – Poitică – Societate. Congresul Științific Internațional Polono-Moldo-Român, 1-4 aprilie 2019*. Chișinău: Tipografia UST, 2019, Vol.III, nr.1. pp.10-18. ISBN 978-9975-76-273-1. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Dialog%20intercultural%20polono-moldovenesc_2019_partea_1.pdf
 27. ANTOCI, D. Particularitățile sferei afective ale adolescenților și tinerilor. În: *Psihologia în mileniul III: provocări și soluții = Psychology in the 3rd millennium:*

challenges and solutions, Conferința Științifică Internațională, 25 octombrie 2019. Bălți: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2020, pp.165-171. ISBN 978-9975-50-246-7.

28. ANTOCI, D. Impactul valorilor interculturale asupra dimensiunii morale a personalității. In: *Interdisciplinary Aspects of Contemporary Higher Education. International Conference, May 10th, 2018. Supplement of the interdisciplinary study review „C.Stere”, 1 edition. Iași: Vasiliana’98, 2019, pp.417-423. ISBN 978-973-116-631-5. Disponibil: https://zenodo.org/record/3361189/files/RSI_2018_3-4_pp172-178.pdf?download=1*

29. ANTOCI, D. Value orientation from a structural perspective. În: *Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație – Poetică – Societate. Vol.III, nr.1. Chișinău: S.n., 2019 (Tipografia UST). pp.10-18. ISBN 978-9975-76-273-1*

LUCRĂRI METODICO-DIDACTICE :

● Ghiduri metodologice:

30. ANTOCI, D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. – Chișinău: S.n. Tipogr. „Pulsul Pieței”, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1. (11,63c.a.)

31. ANTOCI, D. Metodologia dezvoltării gândirii critice: ghid metodologic. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. – Chișinău: S. n. Tipogr. „Pulsul Pieței”, 2018. 168p. ISBN 978-9975-3223-4-8. (8,7c.a.)

32. ANTOCI, D. Paradigmele patopsihologiei: Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015, 176p. ISBN 978-9975-3040-9-2. (9,3c.a.)

33. ANTOCI, D. Educația prin valori și pentru valori: Ghid metodic. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, 196p. ISBN 978-9975-76-138-3. (9,7c.a.)

● Articole în culegeri naționale și internaționale:

34. ANTOCI, D. Abordare teoretico-metodologică a valorilor civice. În: *Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Ediția a XI-a. Iași: Editura Spiru Haret, 2014, p. 197-203. ISSN 2068-1372. (0,5c.a.)*

● Articole în reviste naționale:

35. ANTOCI, D., Jignea Iu. Simbolurile: rolul acestora în lucrul de alfabetizare și corecție cu preșcolarii. În: *Revista Univers Pedagogic, 2008, nr.2, p.69-74, ISSN 1811-5470 (0,38c.a.)*

36. ANTOCI, D. Creativitatea și inteligența: o cale în dezvoltarea aptitudinilor pentru arta plastică. În: *Revista Psihologie, pedagogie specială, asistență socială, 2007, nr. 2(7), p.52-55. ISSN 1857-0224 (0,25c.a.)*

Proiecte
1 martie 2021 –
present

- Executor în cadrul proiectului 513007. *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice, faza 2* (1 martie 2021 – 31 decembrie 2023), implementat de către CE PRO DIDACTICA și coordonat cu Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, cu suportul financiar al Fundației pentru copii Pestalozzi (Elveția).

2017 – 2018

- Executor în cadrul Proiectului ERASMUS+ *Crearea E-rețelei moldovenești pentru promovarea e-instruirii în formarea profesională continuă* (Creating Moldovan E-network for promoting e-teaching in the continuing professional education, acronim TEACH ME). Cod proiect: 561820-EPP-1-2015-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP. Director de proiect: dr., conf. univ., Braicov Andrei.

2005 – 2009

– cercetător științific în cadrul proiectului „Perspectiva psihologică de asigurare a calității educației în Republica Moldova”. Institutul de Științe ale Educației. Coordonator proiect: dr.hab., prof. univ. Bolboceanu A. Cod proiect: 06.411.163A.

Forumuri
științifice

1. 26-30 May 2021 – World LUMEN Congress 2021. Logos Universality Mentality Education Novelty. 20th LUMEN Anniversary Edition, Iasi, Romania. *Value Orientation sin Education System: Approach, Interpretation, and Formation

2. 25 June 2021 - 5th International Conference Education and Spirituality Challenges and solutions of online education. University of Craiova, Romania.

3. 23 aprilie 2021 – Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти: тези VII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернігів, Ucraina.
4. 14-15 mai 2021 - The Polish-Moldovan-Romanian International Scientific Congress: *Education, Politics and Society*. Tiraspol State University, located in Chisinau, the Republic of Moldova, in partnership with the Pedagogical University of Krakow, Poland, and University of Craiova, Romania. Adolescents and young people through values and behavioral manifestations.
5. 5-6 iunie 2021 - Conferința științifică internațională “*Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*”. Departamentul Didactica Științelor, Centrul de cercetări și inovații pedagogice, Școala Doctorală „Științe ale educației”. Ediția a I-a, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare teoria și metodologia educației axiologice
6. 31.01.-01.02.2020 - Conferința științifică națională cu participare internațională *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Comunicări: 1) Sistemul de valori al personalității prin prisma constructivismului în educație; 2) Tranziția ierarhică a valorilor în relație cu reușita școlară la adolescenți; 3) Adolescenții moderni prin prisma atitudinilor.*
7. 28-29 februarie 2020 - Conferința republicană a cadrelor didactice, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol. *Comunicări: 1) Orientare de valoare a personalității în devenire; 2) Particularitățile formării valorilor personalității contemporane; 3) Aptitudinile de comunicare ale cadrelor didactice versus tipul de comportament al adolescenților.*
8. 29-30 septembrie 2020 - Conferința științifică națională cu participare internațională *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol. *Comunicări: 1) Value orientation versus behavior at adolescents and young people; 2) Educație axiologică: tradiție versus postmodernitate; 3) Atitudinile și valorile tinerilor contemporani; 4) Fantasmele de acțiune în abordarea copiilor preșcolari prin prisma paradigmei psihanalitice.*
9. 27 noiembrie 2020 - Conferința științifică cu participare internațională *Educația din perspectiva conceptului clasa viitorului*, Chișinău, UPSC. *Comunicare: 1) Provocările pandemice: tehnologii informaționale și motivația pentru învățare; 2) Provocările pandemiei COVID-19 în asigurarea educației online și formarea orientărilor valorice ale personalității.*
10. 10 decembrie 2020 - Conferința științifică internațională *Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv*, Chișinău, UPSC. *Comunicare: Psihomotricitate: perspective de aplicare în abordarea copiilor de vârstă preșcolară*
11. **6-7 Iulie, 2020 – ATEE 2020 - Winter Conference Teacher Education for Promoting Well-Being in School**, Ștefan cel Mare University of Suceava, Suceava, Romania.
 - **Comunicare – Antoci D.: Values and emotions in personality system of adolescents and youths.** Secțiune: PST-IC1|Pre-service and In-service Teacher Training. Policies, Practice & Research. Certificat de participare.
 - **Comunicare – Antoci D., Chașovschi C.-E.: Professional values versus work ethic of young people in Romania and Republic of Moldova.** Secțiune: PST-IC5| Pre-service and In-service Teacher Training. Policies, Practice & Research
12. 24 aprilie, 2020 – VI Conferință științifico-practică internațională *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти:*
 - **Comunicare – Antoci D. Value orientations and attitudes: specific of manifestation and relationship at adolescence and youth ages.** Platforma: *Стратегічні питання освіти і педагогічної науки.*
13. 27-28 septembrie 2019 - Comunicare în plen: Particularitățile formării orientării valorice la adolescenți și tineri. Conferința științifică națională cu participare internațională *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*
14. 18-19 octombrie 2019 - Comunicare în plen: - Formation of values in the education system: constructivist paradigm. Simpozionul Științific Internațional „Tradiție și

- inovație în educație”, dedicat aniversării a 40 de ani de activitate a Facultății Pedagogie. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol
15. 1-4 aprilie 2019 – Comunicare în plen: Value orientation from a structural perspective. Congresul Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație – Poetică – Societate. Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău.
 16. 25 octombrie 2018 – Clubul psihologului peactician „Firul Ariadnei”, participant la „Procedee și tehnici de autoreglare a reacțiilor agresive la elevi”. Direcția generală educație, cultură, tineret și sport al Consiliului municipal Chișinău, Centrul psiho-socio-pedagogic. Certificat nr.14 din 26.10.2018.
 17. 18 octombrie 2018 – Seminarul teoretico-practic „Tehnici de lucru în activitatea cu cadrele didactice – prevenirea și diminuarea arderii profesionale”. Direcția generală educație, cultură, tineret și sport al Consiliului municipal Chișinău, Centrul psiho-socio-pedagogic. Certificat din 18.10.2018.
 18. 28-29 septembrie 2018 - Conferința științifică națională cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”. Atelierul III: Pedagogia școlii superioare și psihopedagogice. Comunicarea prezentă: Motivația pentru învățare – premisă în dezvoltarea motivației profesionale la viitorii pedagogi și psihologi. Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău
 19. 10-11 martie 2018 - Conferința republicană a cadrelor didactice PSIHOPEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol.
 20. 11-12 mai 2018 - Conferința științifico-didactică națională cu participare internațională PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII ȘTIINȚELOR REALE, consacrată a 80-a a profesorului universitar Ilie Lupu, Chișinău, UST.
 21. May 10, 2018 - Conferința internațională Interdisciplinary Aspects of Contemporary Higher Education, held at American University in Moldova, Chișinău.
 22. 27-28 octombrie 2017 - Conferința științifico-practică națională cu participarea internațională „Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar”, Atelierul II: Învățarea – activitate, proces și megarezultat valoric. Comunicarea prezentă: Gândirea critică și tipurile de comportament – context de reflecție asupra personalității școlarului mic. Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău.
 23. 27-28 octombrie 2017 - Conferința științifico-practică națională cu participarea internațională „Gândirea critică și tipurile de comportament – context de reflecție asupra personalității școlarului mic r”, Atelierul II: Învățarea – activitate, proces și megarezultat valoric. Comunicarea prezentă: Motivație de autorealizare în activitate colectivă și de comunicare în procesul de învățare. Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău.
 24. 26 mai 2017 - Conferința științifică internațională Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice din 26 mai 2017, Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți. Comunicarea prezentă: Relația dintre stres și motivația pentru învățare la studenții ciclului I. Bălți,.
 25. 20 April, 2017 - International Scientific Conference: Interdisciplinary Study. Problems of Contemporary Researches. Pedagogical University of Cracow (certificat de participare). Communication presented: Motivation for studying – indispensable factor in the formation of professional motivation at the future teaching staff., Cracow, Poland. (Certificat de participare)
 26. 26 mai 2017 – Conferință științifică cu participare internațională STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII UMANE ÎN EPOCA GLOBALIZĂRII: PERSPECTIVE PSIHO-SOCIO-PEDAGOGICE, Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți. (certificat de participare)
 27. 06 aprilie, 2017 – Conferință științifico-practică anuală „PROBLEME ACTUALE ALE TEORIEI ȘI PRACTICII EDUCAȚIONALE”, Cahul, RM.
 28. 24 martie 2017 – Conferință științifico-practică cu participare internațională Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. Iași, Romania. (certificat de participare)

29. 16 februarie 2017 - Masă-rotundă organizată în comun cu partenerii sociali DGETS, Centrul psiho-socio-pedagogic, „Identificarea căilor de cooperare în vederea dezvoltării unui dialog permanent și eficientizarea activității Serviciului psihologic”, Instituția Publică Liceul Teoretic „Hyperion”, (certificat de participare).
30. 22-23 aprilie 2016 - Conferință științifico-practică Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, Liceul Teoretic „ORIZONT”.
31. 21 aprilie 2016 – Workshop „Monitorizarea procesului de cunoaștere axată pe obținerea performanțelor” (certificat, UST, 12 ore)
32. 24-25 septembrie 2015 – Conferința științifică internațională ”Învățământul superior din Republica Moldova la 85 ani”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol.
33. 19 septembrie 2015 – participare cu publicație în cadrul Simpozionului național cu participare internațională Kreatikon: Creativitate. Formare. Performanță, ediția a XII-a, Iași, Universitatea „Petre Andrei”
34. 27 mai 2015 – Masă Rotundă ”Științele umanistice în context inter și trans-disciplinar: perspective, oportunități și studii de caz”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, AȘM
35. 7-8- noiembrie 2014 – Conferința științifico-metodică „Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol.
36. 19 mai 2014 - Masă Rotundă cu participare internațională „Modalități de implementare a tehnologiilor facilitatoare ale adaptabilității copiilor la mediul școlar”. Chișinău: UST.
37. 10-11 aprilie 2014 – participare cu publicație în cadrul Simpozionului național cu participare internațională Kreatikon: Creativitate. Formare. Performanță, ediția a XI-a, Iași, Universitatea „Petre Andrei”.
38. 18 -19 mai 2013 – Conferința științifico-practică „Formarea competențelor de învățare la elevi”. Chișinău: UST, Liceul Teoretic „Orizont”. Moderator al secției „Formarea la cadrele didactice a competențelor profesionale de monitorizare a activității de învățare a elevilor”.
39. 18 aprilie 2013 – atelier de lucru „Implementarea Cadrului comun pentru incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova”. Chișinău: UPS „I. Creangă”
40. 5-6 aprilie 2013 – participare cu publicație la Simpozionul național cu participare internațională „Kreatikon: Creativitate – Formare – Performanță”. Ediția a X-a. Iași, România.
41. 18-19 octombrie 2013 – Conferința Științifică Internațională ”Educatia pentru dezvoltarea durabilă: inovatie, competetivitate, eficienta”, Chișinău
42. 6-7 aprilie 2012. Iași – Simpozion național cu participare internațională Kreatikon „Creativitate – formare - performanță”, Iași, România.
43. 1-2 noiembrie 2011 – Conferința științifică internațională ”Pledorie pentru educatie – cheia creativitatii si inovarii”, IȘE, Chisinau.