

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

**Cu titlu de manuscris**  
CZU: 37.091:94(043.2)

**VACARCIUC DANIELA**

**VALORIFICAREA AXIOLOGIEI BATICHE  
ÎN FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORILOR DE ISTORIE**

**Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației**

**Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației**

**CHIȘINĂU, 2024**

## Teza a fost elaborată în cadrul Catedrei Științe ale Educației și Management, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

### Conducător științific:

GHICOV Adrian, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar

### Referenți oficiali:

1. CUCOȘ Constantin, doctor în pedagogie, profesor universitar (România)
2. CARA Angela, doctor în științe pedagogice

### Componența Consiliului Științific Specializat D 531.01-23-114:

1. COJOCARU Vasile, **președinte**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
2. ZAGAIEVSCHI Corina, **secretar științific**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar
3. PETROVSCHI Nina, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar
4. AFANAS Aliona, doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar
5. MARIN Mariana, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

Sușținerea tezei va avea loc la 5 aprilie 2024, ora 14:00, în Sala Senatului (blocul 2 de studii), în ședința Consiliului Științific Specializat D 531.01-23-114 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (str. Ion Creangă, 1, MD-2069).

Teza de doctor și rezumatul pot fi consultate la Biblioteca științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și pe pagina web a ANACEC ([www.cnaa.md](http://www.cnaa.md)).

Rezumatul a fost expediat la data de 5 martie 2024.

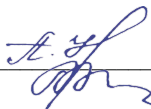
### Secretar științific al Consiliului Științific Specializat

ZAGAIEVSCHI Corina, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar



### Conducător științific

GHICOV Adrian, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar



### Autoare

VACARCIUC Daniela



## CUPRINS

<b>REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII .....</b>	<b>4</b>
<b>CONȚINUTUL TEZEI.....</b>	<b>8</b>
Liniamente teoretico-valorice în formarea continuă a profesorilor școlari .....	8
Coordonate pedagogice ale axiologiei batice în formarea profesorilor de istorie .....	11
Valorizarea experimentală a Tehnologiei problematologice a axiologiei batice.....	19
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....</b>	<b>25</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>28</b>
<b>LISTA PUBLICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE ALE AUTOAREI LA TEMA TEZEI .....</b>	<b>29</b>
<b>ADNOTARE (în limbile română, engleză și rusă) .....</b>	<b>31</b>

## REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

**Actualitatea și importanța temei abordate.** *Educația* este astăzi o temă prezentă, deoarece se produce intrinsec o redistribuire a orientărilor în politica educațională mondială, globalizarea este supusă redimensionărilor, iar democrația își revizuieste reperatele. Interesul pentru teoria pedagogică și pentru practica formării continue în aspectul remanierii activităților este, actualmente, foarte mare. Cerința obiectivă de a conferi activității de formare o eficiență mai înaltă, reclamată de exigențele lumii contemporane, generează și stimulează eforturile privind abordarea formării continue pe mai multe planuri. Educația la zi stimulează diferențele, implică mai multe adevăruri și pune în centru valori diferite, în perspectiva de a suprima apariția unui discurs nonvaloric. Educația nu poate, evident, să nu țină cont, dacă este temeinică, de solicitările venite dinspre social, cum ar fi globalizarea, neoliberalismul, digitalizarea activităților etc.

Astfel, pe lângă avantajele cerute de lărgirea orizonturilor și creșterea eficienței acțiunilor, globalizarea a antrenat în educație, de asemenea, anihilarea, într-un fel, a răspunderii profesorului școlar pentru prestația personală, sub presiunea unor indicatori pur cantitativi ce trebuie atinși. Se poate constata că responsabilitatea umană de la diferite niveluri este în derută. Și valorile suferă o reorganizare corespunzătoare. Faptele stabilite cu acuratețe, de exemplu, au mai puțină influență asupra formării opiniei decât raportarea la sentimente sau credințe. Ne aflăm nu numai pe cursul creat de aceste noi procese, care se împletesc în moduri complicate, dar și provocați să luăm în seamă atât atuurile, cât și limitele lor și să căutăm rectificări (A. Marga).

Principalul rol al reformelor în educație este acela de a sintetiza noul cadru valoric prin lărgirea, prin completarea acestuia. În realitate, pentru ca școala să sprijine procesul de modernizare, este necesar un fapt fundamental și anume asumarea valorilor modernității nu ca pe un set valoric aleatoriu, nu ca un anumit număr de valori, ci în calitatea lor de virtuți normative. În felul acesta, educația are misiunea de a facilita procesul de modernizare, de integrare în structurile europene, de a reduce surprizele prin care procesul inevitabil de globalizare și digitalizare îl produce la nivelul educațional.

În ceea ce privește raportarea la valori, paradigma modernă promovează ideea ca profesorii să-i educe pe elevi în spiritul valorilor universale. Profesorii trebuie să re-construiască sistemul de valori în contextul propriei culturi profesionale. Valorile sunt motive ale tuturor acțiunilor omenești. Tot ceea ce întreprind oamenii, bun sau rău, o fac în numele unor valori sau unor presupuse valori. Gândirea fenomenului axiologic implică valoarea ca valoare sau valoare pentru cineva. Valoarea este un fel de proprietate a lucrului, în raport cu subiectul care evaluează și percepe axiologic. Or, raportul dintre formare și valoare este deosebit de complex, complexitate dată de faptul că același lucru, fără a suferi vreo modificare, este purtătorul succesiv sau simultan al unor valori foarte diferite unele de altele. Valorile provin din trăirile axiologice ale omului. Acestea apar într-o zi în lume din nimic, în cadrul grandioaselor salturi pe care le face natura. Tot sensul educației este legat de valori. El constă esențial în raportarea la valori, în realizarea valorilor, în intuiția, creația și crearea valorilor. Atunci când conștiința axiologică receptoare este insuficient cultivată sau când este pervertită, ea pune sub semnul întrebării și valorile pe care le cuprinde. Atitudinea pseudovalorică este un mare pericol, fiindcă astfel pedagogul nu numai că-și pierde sensul activității, dar se și adâncește în lipsa de sens a activității sale.

Omul poate teoretiza întregul spectru axiologic, însă axiologia are un obiect de studiu care este mai greu de teoretizat, de aceea ea transformă valorile în obiecte de cunoaștere. Cauza

principală a crizei valorilor în lumea contemporană o constituie distrugerea sistemului de valori general-umane al culturii mondiale, format de-a lungul istoriei. Cercetările efectuate confirmă că procesul de distrugere ia amploare în secolul al XXI-lea în condițiile globalizării societății, dezvoltării liberalismului economic în relațiile de piață, utilizării noilor mijloace de informare care acționează asupra conștiinței umane.

La nivelul profesorilor școlari, este necesară formarea continuă a tuturor în spiritul valorilor modernității europene, prin acțiuni care să permanentizeze, sincronizat, valorile batice în diverse domenii de activitate. Nimic substanțial și durabil nu se poate face în absența valorilor care susțin schimbarea, în absența efortului propriu, onest și tenace, în direcția ameliorării performanțelor școlare.

În contextul acestor considerații, istoria școlară este o disciplină ghidată conceptual de obiective formative, valorificând și interpretând faptele istorice pentru a răspunde comenzii educaționale. În planul acțiunii practice, istoria poate dobândi ceea ce se numește „funcție practică” sau, mai exact, recursul la istorie poate dobândi această funcție, punând datele istoriei în slujba unor scopuri social-educative. Multitudinea fenomenelor istorice poate fi reconstruită dintr-o varietate de perspective, ilustrând diversele influențe culturale, care indică ce anume fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie. În acest context, multiperspectivitatea în studiul istoriei reprezintă un proces, o strategie pentru a înțelege, în care se iau în considerare mai multe abordări. Acest proces poate reflecta propriul punct de vedere și propria interpretare a ceea ce s-a întâmplat și de ce, propria perspectivă a ceea ce este relevant sau nu.

Reflecții pertinente în raport cu *valorile* în educație sunt reliefate în cercetările mai multor autori, printre care C.R.Rogers, T.Vianu, L.Bлага, N.Râmbu, L.Grumberg, C.Cucoș, S.Cristea, T.Iluț, V.Aderov, L.Sculea, V.Mureșan, A.Ghicov, N.Silistraru, V.Mândăcanu, L.Cuznețov, Vl.Pâslaru etc., care au abordat problematica valorilor angajate în învățare. Sunt integrate, firește, aici și date legate de noile valori în societatea cunoașterii, de abordările multiaspectuale în cercetarea valorilor, de căutarea de răspunsuri la întrebările legate de implicarea valorilor în învățarea eficientă.

Problematica *formării continue* a profesorilor școlari este avută în vedere la ecranarea activităților de formare profesională a profesorilor școlari sau de intervenție operațională, asociate unui set de idei privitoare la nevoile de formare continuă, necesităților programelor rațional-cognitive, cu valențe imediat reproductivă și productivă, în viziunea autorilor: E.Joița, S.Cristea, R.Iucu, L.Șerbănescu, T.Callo, V.Gh.Cojocar, V.Cojocar, Vl.Guțu, V.Mândăcanu, M.Cojocar-Borozan, V.Goraș-Postică, V.Andrițchi, A.Afanas, A.Ghicov, A. Cara, M.Hadărcă, A.Paniș etc.

Întemeierea *istoriei* ca disciplină școlară și abordarea modalităților de valorificare în procesul educațional, studiul contingentelor manifestărilor în aspect istoric, cu vizibilitate și impact destul de larg, practicile de formare a competențelor istorice, noile schimbări la nivelul educației istorice, diversificarea ariei de investigare istorică etc. sunt obiectul de studiu al autorilor: R.Strandling, M.Klingenberg, P.Manning, W.Dulthey, N.Iorga, A.Marga, Gh.Tănasă, C.Căpiță, S.P.Bolovan, C.Felezeu, G.Gruber, Gh.Miu, F.Ragno, A.Blandiana, N.Enciu, S.Musteață, N.Petrovski, P.R.Negru, F.B.Cristea, D.Osiac, F.Braudel etc.

*Problematologia* ca valoare pedagogică, care pune în mișcare gândirea într-un act de reflecție individual în realizarea unui scop clar conștientizat, este abordată în lucrările lui M.Meyer, P.Balahur, M.M.Carrilho, D.L.Golden etc.

Din cele prezentate mai sus, se profilează **problema cercetării**: Contextul actual al valorificării axiologice în școală, reperând noile realități, dezvăluie o serie de inadvertențe în formarea continuă a profesorilor de istorie, aspecte conexe gândirii acestora, care sunt abordate insuficient și care își găsesc mai greu locul în procesul de formare continuă. De aici și problema: Ce este axiologia batică și ce reprezintă acest domeniu în ansamblul acțiunilor de formare a competențelor profesorilor de istorie în procesul de formare continuă?

**Scopul cercetării**: Elaborarea reperelor teoretico-metodologice de circumscriere a axiologiei batice în procesul de formare continuă a profesorilor de istorie, integrat orientărilor actuale în educație.

#### **Obiectivele cercetării:**

1. Identificarea noțiunilor și ideilor asociate formării continue, axiologiei, referențialității educației istorice în procesul de formare continuă a profesorilor de istorie;
2. Analiza epistemologică a axiologiei batice în formarea profesorilor școlari și elaborarea reperelor metodologice de valorificare a axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie;
3. Elaborarea *Modelului axiotic al formării continue a profesorilor de istorie* și semnificarea elementelor sale componente;
4. Implementarea experimentală a *Ansamblului formativ de bază* și a *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice* în vederea asigurării formării competenței problematologice a profesorilor de istorie prin unități de conținut ce vizează valorile batice;
5. Consemnarea influenței *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice* și evidențierea resurselor experimentale adiționale, cu formularea sugestiilor procedurale pentru acțiunile formative asociate.

**Ipoteza de cercetare**: Formarea competenței problematologice a profesorilor de istorie în contextul activităților de formare continuă este relevantă și poate fi rezultativă în cazul în care:

- sunt specificate dimensiunile și orientările formării continue a profesorilor școlari și sunt determinate esențele valorice ale educației din perspectivă axiologică;
- sunt consemnate coordonatele axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor școlari în general și a profesorilor de istorie în special;
- este abordată analitic problematologizarea și este structurat un instrumentar metodologic pertinent al competenței problematologice.
- **Sinteza metodologiei de cercetare**. La baza cercetării au stat un șir de teorii, concepții, idei, viziuni, opinii ale cercetătorilor, care integrează problematica valorilor, a axiologiei batice, formarea continuă a profesorilor, tendințele în valorificarea istoriei în procesul educațional, rolurile profesorului școlar, nevoile de formare a acestuia, dezvoltarea personalității elevului. Urmând această optică, au fost puse în relief: teoria valorilor a lui T.Vianu [28-29], N.Râmbu [22-23] (dimensiuni axiologie; valori superioare și inferioare; amenințarea valorilor superioare de către valorile inferioare; nonvalori, antivalori, contravalori); teoria tipurilor de formare (pasivă, directivă, descoperire dirijată, exploratorie, situațională, constructivistă) a lui H.Stolovitch și E.Keeps [25]; curentul introspecționismului filosofic (cu ideea gândirii ca proces de rezolvare a problemelor); concepția privind nevoile de învățare, educare, formare a lui F.Voiculescu [30]; concepția circuitului metodologic al activității de formare continuă; concepția noii istorii în educația istorică (a învăța să gândești istoric) a lui R.Stradling [24]; concepția privind educația axiologică (cunoașterea, semnificarea, asimilarea valorilor autentice) a lui C.Cucoș [7-8]; concepția lui F.Furet privind necesitatea trecerii la istoria-

problemă și istoria în tranșe (fără criteriul cronologic); concepția lui L.Grunberg [14], privind valoarea ca purtătoarea de semnificații umane, ca determinare a umanului; concepția privind noile roluri ale profesorului școlar a lui I.Jinga [16], L.Șerbănescu [27]; conceptul de problematologie (M.Meyer [31-32]; principiile formării continue: reflecției, coerenței, individualizării, opțiunii, încrederii, susținerii (M. Huncă [15]); principiile specifice ale învățării pe tot parcursul vieții (L.Cuznețov [11-13]; viziunea lui C.Căpiță [5-6] privind înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc și perspectiva transversală a predării istoriei; conceptul de axiologie batică, al lui N.Râmbu [22-23]; ideile lui Vl. Pâslaru [19] privind criteriile și tipurile de valori; conceptul de „personalism energetic” al lui C.Rădulescu-Motru [21]; viziunea inovativă în predarea istoriei a N.Petrovski [20].

Ansamblul metodologic se constituie din *metode teoretice*: analiza și sinteza; inducția și deducția; reflecția teoretică; studiul; conceptualizarea; sistematizarea; modelizarea; *hermeneutice*: explicația, interpretarea, semnificarea, definirea, euristica; reprezentarea grafică; *experimentale*: observarea directă, experimentul pedagogic, chestionarul, testul, probe practice (decriptarea, identificarea, tehnica IDCS, matricea, problematologizarea).

**Noutatea și originalitatea științifică** se configurează din transferul conceptelor *axiotică*, *axiologie batică* din domeniul teoriei valorilor și al conceptului filosofic *problematologizare* din teoria raționalității, interogativității în domeniul educațional (de formare continuă) și invocarea efectelor cognitiv-formative ale acestora la nivelul profesorilor școlari de istorie prin formarea *competenței problematologice*.

**Rezultatele științifice principale obținute în cercetare contribuie la soluționarea problemei științifice importante** și sunt consemnate de elaborarea *Modelului axiotic al formării continue a profesorilor de istorie*, având ca o componentă *Tehnologia problematologică a axiologiei batice*, fapt care a contribuit la formarea *competenței problematologice a profesorului școlar*, edificat pe Ansamblului formativ de bază DACI, care subsumează fezabilitatea mai largă în domeniul de formare continuă a cadrelor didactice.

**Semnificația teoretică a cercetării** constă în definirea explicativă a conceptelor *axiologie batică*, *axiotică* și *problematologizare* în raport cu *problematizarea*, în dezvăluirea esențelor teoretice ale formării continue a profesorilor școlari la ora actuală, a reorganizării predării istoriei și realizării educației axiologice, în conceptualizarea *Modelului axiotic al formării continue a profesorilor de istorie*, având ca element component *Tehnologia problematologică a axiologiei batice*.

**Valoarea aplicativă** se profilează din caracterul aplicativ general al instrumentarului elaborat la nivelul formării continue a cadrelor didactice la toate disciplinele școlare, atât în aspectul formării competenței problematologice a acestora, cât și în aspectul valorificării axiologiei batice.

**Aprobarea rezultatelor științifice:** Rezultatele cercetării științifice au fost prezentate la un șir de conferințe științifice: *Modele didactice privind educația din perspectiva idealului național*. În: Educația din perspectiva valorilor. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2013, Cluj-Napoca; *Modelul personalității pedagogului școlar integru prin optim axiologic*. În: Educația din perspectiva valorilor. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2015. București; *Valoarea în sine a Chișinăului în anii renașterii naționale și astăzi*. În: Identitățile Chișinăului. Patrimoniul cultural al Chișinăului vs. Dezvoltarea Urbanistică, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2014; *Pedagogul cu vocație*. În: Forumul științifico-practic pedagogic internațional Orizonturi didactice, 2012. Chișinău-Iași; *Mareșalul Ion Antonescu, simbolul intransigenței și*

*demnității*. În: Materialele conferinței științifice „Mareșalul Antonescu în istorie și istoriografie”, 2016, Chișinău; *Sistemul educațional - între misiune și proces. Statut de profesor*. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 2018, Chișinău;

*A învăța să gândești istoric: o perspectivă axiologică a educației*. În: Conferința științifico-practică internațională „Știință. Educație. Cultură”, 2023, Comrat.

**Cuvinte-cheie:** formare continuă, valoare, valoare-mijloc, axiologie batică, istoria-problemă, problematizare-problematologie, competență problematologică, respiritualizare, perspectivă exploratorie, multiperspectivitate.

## CONȚINUTUL TEZEI

În primul capitol al tezei „**Liniamente teoretico-valorice în formarea continuă a profesorilor școlari**”, este tratată semnificația ideilor care au condus la survenirea gândirii valorilor și a formării continue a profesorilor școlari. Acest fapt a presupus decupajul în cadrul unui ansamblu pedagogic destul de extins. Opțiunea pentru anumite idei, opinii, concepții este justificată din mai multe considerente. În baza acestor analize, au fost puse în lumină esențele epistemologice ale valorilor, ale formării continue a profesorilor școlari și ale predării istoriei în școală. Ceea ce este important la acești autori este faptul că ei abordează problematica respectivă într-o manieră ce deschide posibilitatea concilierii teoretice.

S-au analizat diverse opinii despre exigențele față de profesia didactică, care se corelează strâns cu cele pe care societatea le manifestă, în dinamica dezvoltării ei, față de educație. În funcție de aceasta și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, profesorii din învățământ încep să îndeplinească *roluri noi*. Când profesorul reușește să fie propriul său autor în profesie, el nu va urma pur și simplu un model, ci își va proiecta scenariul propriei deveniri profesionale și își va juca *rolul natural, firesc, organic și armonios*. Iar dacă pornim de la principiul capitalizării de succes, putem afirma că formarea continuă constituie un rezultat cumulativ al autodeterminării reflexive și al *interacțiunii sale cu profesia*.

În acest context, s-a constatat că, actualmente, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizare și europenizare, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmatelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate aceste fenomene reclamă dezvoltarea continuă a calității sistemului educațional, vizând în special profesionalizarea carierei didactice. De aici, o activitate de formare continuă a cadrelor didactice se bazează pe nevoi care *nu pot fi inventate, ci determinate*, analizate și, evident, satisfăcute prin acțiuni bine organizate.

În capitol, s-a discutat și problematica reorientării în predarea-învățarea istoriei, care se manifestă prin așa-numita *nouă istorie*, care, deși nu neagă importanța cronologiei și a cunoașterii istorice, țintește către stabilirea unei balanțe mai echilibrate între a preda trecutul și a oferi elevilor mijloacele de a gândi istoric despre acesta.

În același context este valabilă și opinia prin care se afirmă că educația este o primordialitate ontologică nu numai în sensul unei sesizări nemijlocite a specificului ei formativ. Ca să se precizeze că „educația nu ne plasează aproape sau chiar cel mai aproape, ci chiar noi înșine suntem de fiecare dată această educație. Profesorul nu este și nu poate fi un simplu manipulator de informație, ci este un formator de caractere, ceea ce înseamnă un model cultural care dă corp



ansamblului de valori fundamentale” [3, p.14-15]. Cu același discernământ, se recomandă ca profesorul să fie propriul său *autor în profesie* și să nu urmeze doar un model, ci să-și proiecteze scenariul propriei deveniri profesionale și să-și joace *rolul natural*. Iar dacă pornim de la *principiul capitalizării de succes*, putem afirma că formarea continuă constituie un rezultat cumulativ al autodeterminării reflexive și al *interacțiunii sale cu profesia* [3, p. 18].

O listă desfășurată de obiective ale formării continue ilustrează faptul că formarea continuă se axează pe dezvoltarea competențelor profesorilor școlari, inclusiv pe formarea de noi competențe, în funcție de necesitățile de educație și evoluțiile acestora în curriculumul educațional și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din procesele de educație. Tema formării continue a profesorilor este deci una magistrală în cazul analizelor întreprinse de specialiști, deoarece abordează problematica „funcționării” acesteia din diverse perspective [Apud 1, p.94; 6; 4].

Efortul analizelor conduce, în această arie ideatică, la ideea că un rol deosebit îl are, în abordarea nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, conceptul de *utilitate*. În sensul cel mai larg, utilitatea este definită drept proprietatea unui bun – fie material, fie un serviciu, o informație – de a satisface o anumită nevoie [8, p.7]. Putem, așadar, deduce că utilitatea caracterizează intrinsec formarea, care este raportată la o nevoie concretă. Formarea continuă prezintă un nivel înalt de utilitate și este absolut necesară pentru devenirea cadrului didactic mai calificat.

Pentru formarea continuă sunt specifice, conform opiniei lui H.Stolovitch și E.Keeps, patru tipuri de bază [25, p.187]: *formarea pasivă, formarea de tip directiv, formarea exploratorie și formarea centrată pe descoperirea dirijată*. În mod special, ne oprim atenția asupra *formării exploratorii*, când se oferă profesorilor un mediu de învățare și de informare complex și apoi le este lăsată mână liberă, ei deținând controlul asupra procesului de formare.

Acest fapt ne permite să dinamizăm relația dintre formarea continuă și valorile educației (centrarea pe valori), considerând aceste două manifestări ca fiind fundamentale înrudite. Ele sunt componente complementare ale discursului pedagogic, sunt reversibile și non-contradictorii, urmând dintr-una în alta, în baza intențiilor și scopurilor urmărite de profesorul școlar. Plus la aceasta, un rol determinant îl au dimensiunile și principiile formării continue și profesionalizarea cadrelor didactice la cele trei niveluri de referință: funcțional, structural, operațional [9;4;1;3: 18].

Dacă ne referim la învățarea istoriei, pentru a putea formula cât mai corect o mentalitate istorică revăzută, se precizează unele trăsături definitorii ale noii istorii în felul următor: „Prin contrast, abordarea *noii istorii*, deși nu nega importanța cronologiei și a cunoașterii istorice, țintează către stabilirea unei balanțe între predarea trecutului și a oferi elevilor mijloacele de *a gândi istoric* despre acesta. Astfel, s-a ajuns la accentuarea deosebită în predarea istoriei în școală pe învățarea elevilor să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze faptele dintr-o varietate de surse primare și secundare [24, p.7].

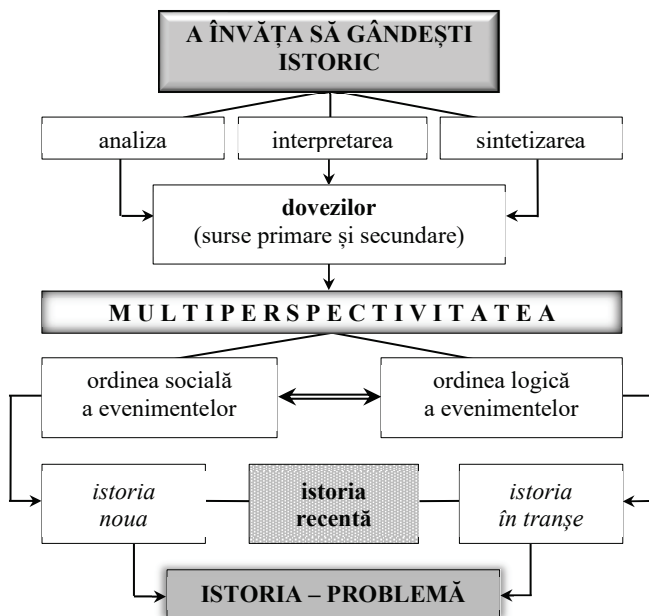
Cu alte cuvinte, majoritatea, dacă nu chiar toate fenomenele istorice pot fi interpretate și reconstruite dintr-o *varietate de perspective*, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează, dar și influențele culturale în continuă schimbare și care stabilesc ce nume și în ce măsură fiecare generație consideră că este relevant din istorie. Desigur, o astfel de interpretare oferă posibilități de analiză largă, dar și atentă, dacă ne referim la diversele influențe și schimbări, transformări ale timpului.

Alt proces amplu din cadrul educației istorice este interesul actual acordat *multiperspectivității*, recunoașterea tot mai clară a faptului că în trecut educația istorică a fost de prea multe ori predată

dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă mai degrabă decât inclusivă și că se baza pe prezumția că narațiunea istorică națională corespundea cu istoria celui mai numeric grup național și cu istoria comunității dominante din punct de vedere cultural și lingvistic.

Astfel, se prefigurează una dintre *direcțiile* în formarea continuă a profesorilor de istorie: *formarea de multiperspectivă și formarea bazată pe a învăța elevul să gândească istoric*, pregătindu-i, în același timp, pentru viață. Or, multiperspectivitatea nu este numai o problemă de schimbare a unităților de conținut, ea este legată principal de stimularea elevilor *de a gândi istoric* asupra trecutului. Într-adevăr, competențele analitice fac parte dintr-un arsenal tehnologic de „elită”, implicând elevii într-un proces reflexiv profund, căutând rațiunile unor sau ale altor evenimente sau fapte istorice. Plus la aceasta, multiperspectivitatea solicită oportunități pentru *studiul în profunzime* a unor teme speciale.

Ca să fim cât mai expliciti, trebuie să mai adăugăm că istoria se află, după cum se menționează, pe agenda dezbaterilor mai mult sau mai puțin complexe în educație. Semnificația disciplinei ca factor de formare de competențe, abilități și – poate mai important – de *atitudini și valori* nu a scăpat atenției diferitelor organisme de nivel european. Consiliul Europei și diferite asociații nonguvernamentale s-au implicat tot mai mult în reflecția cu privire la rolul istoriei ca disciplină școlară în formarea competențelor civice, luate în considerare în procesul de integrare europeană.



**Fig. 1.1. Referențialitatea educației istorice**  
Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Așadar, o altă *direcție în formarea profesorilor* de istorie implică antrenarea în predarea istoriei a *principiului funcțional-tematic*, pe domenii mai mari, care este unul definitoriu. Criteriile ce pot fi implicate sunt *criterii de rang primar: criteriul cronologic și criteriul tematic*. Istoria

antică, bunăoară, reprezintă un decupaj bazat pe cronologie, iar istoria reclamei implică un decupaj bazat pe tematică. În context, sunt valabile și *criteriile de rang secund*: criteriul geografic, criteriul domeniului, criteriul perspectivei. Aici, posibilele exemple pot fi istoria Moldovei, istoria economică sau istoria artei.

În această perspectivă, o sinteză a ideilor interpretate mai sus este reprezentată în figura care specifică referențialitatea educației istorice (Figura 1.1.).

Analitic, s-a prefigurat următoarea *direcție în formarea profesorilor* de istorie care pune în prim-plan *predarea istoriei-problemă*, atunci când profesorul este pus în fața unei situații conflictuale, gândirea acestuia concentrându-se pe găsirea soluției pentru o problemă în vederea obținerii unui progres în pregătirea sa profesională. Această situație este generată de conflictul intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) profesorul, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă de specialitate, ca urmare a caracterului incomplet al cunoașterii și a necesității acumulării de noi cunoștințe prin formarea continuă.

- În baza analizelor operate în acest capitol, s-a pus în evidență ideea că exigențele față de profesia didactică se corelează strâns cu cele pe care le manifestă societatea, în dinamica dezvoltării ei, față de educație. Profesorul se află astăzi în prima linie a schimbării, formând elevii în această perspectivă, care devine, eminentamente, o caracteristică a omului contemporan.
- În acest context, actualmente, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizarea la care țara noastră este parte, de necesitatea racordării sistemului educațional la cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmelor educaționale, sociale, economice și axiologice. De aici, determinăm faptul că nevoia de formare continuă a cadrelor didactice nu poate fi inventată, ea poate fi identificată, analizată și, ulterior, satisfăcută prin acțiuni temeinic organizate în acest sens.
- Plecând de la realitatea specificului în valorificarea istoriei în școală, s-au sintetizat ideile de referință în contextul reorientărilor în predarea-învățarea istoriei: s-a ajuns la punerea unui accent deosebit în predarea istoriei pe a *învăța să gândești istoric*.

În Capitolul 2 „**Coordonate pedagogice ale axiologiei batice în formarea profesorilor de istorie**” este tratată o temă specifică personalității profesorului școlar, tema axiologiei batice și constituie subiectul analizat pe larg prin prisma unui model pedagogic. Se oferă o imagine a reperelor metodologice ale Modelului axiologic în raport cu problematologizarea în procesul de formare continuă a profesorilor școlari.

Un domeniu de interes științific l-a constituit specificul axiologiei, care studiază: a) geneza, natura, structura, evoluția și justificarea valorilor; b) ierarhizarea, realizarea și funcțiile valorilor în viața socială; c) unitatea și diversitatea valorilor; d) dinamica și relaționarea valorilor; e) relația dintre procesul istoric de dinamizare a valorilor și legătura acestora cu motivația, sensul vieții și atitudinea ființei umane față de valori. Caracterul istoric al valorilor este dezvoltat atât de corelația dintre obiectiv și subiectiv, național și universal, nou și permanent, sensibil și spiritual, finit și infinit, cât și de fenomenul valorizării, de procesul de recunoaștere a valorii. *Valoarea se naște din conjuncția obiectului axiologic* (obiectul capabil să satisfacă anumite trebuințe umane) *cu subiectul axiologic* (subiectul înzestrat cu sensibilitate și discernământ axiologic), exprimă raportul dintre acești doi factori.

Un plus de explicitare a fost adus conceptului de *educație axiologică* în calitate de instanță de referință cu o conotație epistemologică, invocat în anumite împrejurări, care ne ajută să ieșim din aria limitată a valorilor contextuale, plasându-ne într-un orizont de valabilitate mai amplu, cel al valorilor autentice și general acceptabile de umanitate.

Căutând răspuns la problema prin ce anume se distinge personalitatea pedagogului din epoca globalizării, îl putem găsi în cercetările psihologice, pedagogice, filosofice, care confirmă extinderea cadrului de valori propus umanității în ultimul mileniu și jumătate. Pornind de la aceste realități, cercetătorii au încercat să explice fenomenul personalității – ca paradigmă antropologică, măsură a omului, ca tip de personalitate dezirabilă, ca model al umanității împlinite, bazându-se pe *respiritualizarea umană a personalității (autorealizarea profesională, autonomia profesională, spiritualizarea relațională)*.

Tot în acest capitol, sunt făcute referințe la funcțiile valorilor prin identificarea a două funcții de bază pe care le îndeplinesc valorile în activitatea profesorului: *ghidează acțiunile educaționale ale profesorului școlar și sunt expresia atitudinală a nevoilor formative ale acestuia* [17].

Dificultățile de analiză a valorilor, în acest context referențial, sunt generate de diversitatea teoriilor valorii, care pot fi clasificate în câteva domenii principale, în funcție de aspectele dominante: fie aspectul psihologic, fie aspectul material, fie aspectul de relaționare: *teorii subiectiviste; teorii obiectiviste; teorii relaționiste*.

Fără să diminuăm importanța primului tip de valori, trebuie să precizăm că *teoriile obiectiviste* întemeiază valoarea pe un *performism psihologic* al valorii; în constituirea valorii există un *element a priori* care este *dispoziția pentru valoare*, prezentă la toți subiecții, iar experiența nu este decât ocazia în care această dispoziție inerentă se actualizează. *Nucleul valorii* îl constituie, așadar, *semnificația* prin care subiectul creează și determină aspectul axiologic, *a înțelege valoarea* înseamnă descoperirea unei semnificații, iar *crearea valorii* înseamnă descoperirea unei semnificații care le transformă în bunuri culturale; caracterul istoric al genezei și funcției valorilor este relevat de fenomenul valorizării, de actul prin care se constituie judecata de valoare, de procesul de recunoaștere și desemnare a valorii.

Dacă ne referim la ideile lui T. Vianu, atunci trebuie să menționăm că acesta afirmă că cultura exprimă suma valorilor create de om, mediul în care el dobândește caracteristicile ireductibile. Dar, mai presus de orice, cultura este un patrimoniu al valorilor, un *univers axiologic* în care omul *își dobândește demnitatea sa*. Voința culturală este ghidată de o valoare culturală și urmărește întruparea valorii într-un bun cultural. Nu putem trece cu vederea importanța ideii de voință culturală. Pentru Tudor Vianu [Apud 2, p. 171], *voința de cultură* este elementul determinant, acea energie interioară care îl face pe om să se implice în procesul dramatic de transformare a lumii, fără de care devine spectator pasiv al spectacolului vieții.

Noțiunea de *educație axiologică* este mai puțin întâlnită în literatura pedagogică, afirmă C. Cuceș, dar referirile la lumea valorilor sunt destul de frecvente în pedagogia universală, atât explicit, cât și implicit. În mod sintetic, educația axiologică ar însemna educația pentru valori, printr-un demers formativ centrat pe cunoașterea, semnificarea și asimilarea valorilor autentice (de adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc.) [7, 8]. În opinia cercetătorului, *valoarea* reprezintă o existență socială, supraindividuală; este purtătoare de semnificații umane; se trăiește, dar implică transcendența; există numai prin actul de apreciere al subiectului, iar acesta se sprijină pe date obiective și urmează criteriile practice sociale; este cognoscibilă; este un act, nu un dat, înscriindu-se într-o ordine de finalitate socială; devine, între anumite limite, cuantificabilă.

Dezvăluirea esențelor problematologizării determină o anumită restructurare a acțiunii educaționale, consecințele fiind articulate în aspectul de calitate în educație. Forța *problematologizării* se explică prin sporul de putere al gândirii subiecților și instalarea unei *rețele puternice în procesul de gândire*. Prins în acțiunea gândirii problematologice, subiectul intră într-o stare de dependență interogativă, din care încearcă „să scape”. În demersul de rezolvare a problemei, de găsire a soluțiilor adecvate unei întrebări, el se „pomenește” sub incidența unui enunț ca răspuns la întrebare. În abordarea problematologică, afirmă autoarea, răspunsul nu este o soluție, ci iarăși o problemă [4]. Prin urmare, în accepțiune problematică, problema se rezolvă, iar în concepție problematologică aceasta re-are, se amplifică, subiectul fiind solicitat să caute noi soluții problemelor. După cum afirmă M.Meyer, în tratarea problematologică faptul cunoașterii pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă, constituind „punctul arhimedic al dezvoltării cognitiv-pragmatic” [31, p. 20].

A reușit, de asemenea, o analiză a problemei și problematologicului în procesul educațional. În fond, problema ca atare, prin ea însăși, nu are o natură care să se impună tuturor. În schimb, un răspuns problematologic are ca particularitate că fracturează *negânditul gândirii*, marchează alternative, creează un spațiu de relație și de sens. Aceasta nu este o soluție în sensul în care se înțelege de obicei, afirmă M.Meyer: un răspuns apocritic închide întrebarea, refulează problematicul și se detașează de el, mai degrabă decât să-l exploreze și să-l pună în lumină. El servește de bază unei alte întrebări și așa mai departe. Întrebările dispar, răspunsurile se acumulează [Apud 32].

Distincția dintre răspunsurile apocritice și cele problematologice urmărește să ne convingă că domeniul de formare continuă a cadrelor didactice poate avea și alt mod de rezolvare decât cel propriu problematizării. Înțelegem că această distincție este menită să ne explice de ce întrebările pot să dispară, iar răspunsurile să se acumuleze și, în același timp, problemele pot persista (și rezistă tentativelor de soluționare), iar răspunsurile pot să nu le epuizeze sau anuleze. Profesorul școlar poate trece de la întrebare la răspuns, fiecare răspuns susținând formarea prin aceea că este el însuși o nouă întrebare, sau cel puțin, dă naștere unei întrebări.

În esență, problematologia se autodefineste ca o teorie a înțelegerii și rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândire, cunoaștere, performanță etc.

**Tabelul 2.1. Specificul relației problematizare – problematologizare**

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

Varianta noțională	Acțiunea generată	Sarcina de lucru	Consecințe/ Impactul	Tipul soluționării	Rezultat	Avantaje
Varianta 1 <i>problematizare</i>	a găsi soluții adecvate	a rezolva problema (a descoperi problema)	suprimarea întrebării	răspuns <i>apocritic</i> -înlocuirea întrebării cu răspunsul	dispariția problemei ca problemă	închide procesul de cunoaștere
Varianta 2 <i>problematologizare</i>	a genera o altă problemă	a pune problema (a inventa problema)	amplificarea/permanențizarea problemei	răspuns <i>problematologic</i> -înlocuirea răspunsului cu altă întrebare	conservarea problemei	păstrează deschisă cercetarea/cunoașterea

Așadar, *problematologizarea reprezintă o orientare didactico-formativă inovativă pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă specifică a interogației euristice*

și reclamă participarea activă a subiectului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții sau răspunsuri la o problemă problematizată de o încărcătură ideatică superioară.

Din perspectiva problematicii pe care ne-am propus să o dezvoltăm, punerea împreună a unităților de referință analizate – formarea continuă a profesorilor școlari, valorile ca act experiențial, educația istorică a elevilor – în contextul axiologiei batice, a necesitat, pe lângă o seamă de corelații dintre cele mai semnificative, între modern și postmodern, o elucidare a esențelor extrase din analizele anterioare.

În această arie de interes, trebuie să clarificăm, noțional, câteva aspecte, pornind de la ideile lui N.Râmbu despre axiologie, care menționează că denumirea disciplinei ce studiază valorile nu este definitiv stabilită. Autorul este atent la faptul că în Germania se utilizează și *axiologie*, și *teoria valorilor*, în Franța se folosesc, în măsură egală, atât *axiologie* cât și *filosofia valorilor*, în spațiul anglo-saxon s-a consolidat conceptul de *axiology* pentru teoria generală a valorilor [22, p.337]. În 1932, J.Cohn elaborează o *știință a valorii*, în care teoria generală a valorilor reprezintă o parte, pe care el o numește *axiologică* (Axiotik). Derivând de aici, putem numi *axiotic modelul* teoretic pe care urmează să-l configurăm în continuare. Dar cel mai important aspect amintit de N.Râmbu este cel al *valorilor profunde sau batice* (Bathik), promovat de Port Kurt în cadrul valorilor spirituale (*bathische Werte*), alături de valorile superioare [*Ibidem*, p. 337]. Lucrarea lui K. Port vizează filosofia valorilor și etica. Plus la aceasta, autorul a elaborat o lucrare substanțială cu titlul „Das System der Werte”, adică ”Sistemul de valori”. În limba engleză conceptul este *bathic values* sau *values of Batik*; în limba rusă *батические значения*; în limba bulgară *батичните ценности*.

În rezultatul analizei anterioare a domeniului educației în postmodernitate și a formării continue a profesorilor de istorie în acest context s-a constituit **Ansamblul formativ de bază: dreptatea (D), autenticitatea (A), cumpătarea (C), integritatea (I) – DACI**.

La baza modelării axiotice a cercetării, pornim de la concepția susținută de N.Râmbu, care afirmă că *valoarea este ca un fel de chemare adresată unei existențe incomplete spre a se desăvârși*. Valorile devin  *motive ale tuturor acțiunilor omenești*. Se poate spune că tot ceea ce întreprind oamenii, bun sau rău, o fac în numele unor valori sau în numele unor presupuse valori. Valorile se impun printr-un proces social-istoric de valorificare a valorilor, expresia acestora fiind judecățile de valoare [22, p.340].

Referindu-se la valorile spirituale, autorul insistă să menționeze ipostaza triplă a aspectelor acestora, devenind principala expresie a contextului analitic în care sunt valorificate. Aceste dimensiuni sunt edificatoare, punând sub semnul întrebării ideea că toate valorile sunt reducibile la operațiunea sistemului, neavând, de fapt, un control total asupra lor: *o trăire* specifică subiectului, care percepe axiologic un obiect: psihologizarea valorii; *o calitate* a lucrului: cosmologizare a valorii; *un concept*: raționalizarea valorii [*Ibidem*, p.341].

După cum am constatat, proiectul de identificare a valorilor batice în contextul formării profesorilor școlari de istorie se constituie, în primul rând, prin intermediul ideilor de actualitate în domeniile vizate. Neîndoind, tentativa principală de a sustrage aceste valori dintr-un cadru axiologic larg a fost una axată pe marca superiorității valorilor respective. Această tentativă conturează un tablou general dintr-o perspectivă diacronică, prin câteva dintre *valorile principale ale postmodernității*.

Prima dintre acestea este *valoarea dreptății, ca valoare a valorilor*. Dreptatea este cea dintâi virtute a instituțiilor sociale, cum este educația și, evident, formarea profesională continuă.

Indiferent de cât de eficiente și de bine așezate ar fi, acțiunile trebuie reformate sau abolite, dacă sunt nedrepte. Fiind cele dintâi virtuți ale activităților umane, adevărul și dreptatea nu pot face obiectul vreunui compromis [26, pp.15-35].

Pentru a înțelege de ce dreptatea este atât de atractivă din punct de vedere educațional, dar și de ce, în același timp, ea este foarte dificilă și problematică, să observăm următoarea idee: dreptatea reprezintă nu numai o valoare importantă printre altele, o valoare care poate fi cântărită și discutată în funcție de ocazie; mai degrabă, ea reprezintă *mijlocul prin care sunt dezvoltate și evaluate celelalte valori*. În acest sens, ea este *valoarea valorilor*.

*Valoarea autenticității*. Când vorbim de autenticitatea profesorului nu ne referim la caracterul bun sau rău al acestuia, la ceea ce este corect sau greșit în acțiunile sale, ci la faptul că valorile afirmate sunt valorile asumate de către acesta. Un profesor are autenticitate când acționează în armonie cu propriile valori, cu personalitatea sa, cu spiritul și cu caracterul său, fără a se lăsa influențat de vreoa presiune externă, indiferent de cât de dificile sunt situațiile în care se află.

*Valoarea cumpătării*. Un deosebit interes pentru studierea personalității umane a manifestat marele filosof roman Cicero. El înfățișează ființa umană ca pe o ființă înzestrată cu rațiune (*ratio*), capabilă de a pătrunde tainele universului, de a surprinde esența fenomenelor naturale și sociale. Una dintre valorile moral-filosofice cultivate în opera ciceroniană este *cumpătarea (temperantia, moderatio)*. Aceasta este o *virtute cardinală* a omului [10, p.285], actuală și în postmodernism, care este caracterizat ca un timp vertiginos, de transformări și schimbări în continuă derulare.

*Valoarea integrității*. Acesta este un concept care vorbește despre acțiuni consecvente, conform valorilor, despre onestitate și corectitudine și este evaluată prin acuratețea acțiunilor cuiva. Integritatea exprimă convingerile subiectului, virtuțile și sentimentele acestuia, respectul față de ceea ce exprimă și ceea ce face ca atare. Cuvântul „integritate” derivă din varianta latină „integer” (întreg, complet), și, în acest context, se referă la totalitatea calităților profesorului școlar, exprimate prin *onestitate și consecvență*. Mesajul integrității este întotdeauna același – *a face ceea ce trebuie*.

În capitol, este prezentat și explicat **Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie**, constituit din două părți. *Partea 1*. Componenta funcțională a Modelului, care reprezintă elementele de bază: *formarea continuă; educația istorică; valoarea ca act experiențial*. În ansamblul ei, structura funcțională include mai multe coordonate. *Partea 2*. Componenta operațională a Modelului, care reprezintă elementele reper ca verigi structurale specifice. Veriga structurală de bază o ilustrează *axiologia batică*, axată pe *respirtualizarea umană a personalității profesorului școlar* ca unitate determinantă. Încercarea de a consemna elementele Tehnologiei problematologice a axiologiei batică (în formarea profesorilor școlari de istorie), care are ca finalitate formarea *competenței problematologice a profesorului școlar*, este determinată, cel puțin în legătură cu discursul educațional, de presupuziția esențială ce domină întregul discurs analitic și interpretativ: formarea profesorilor școlari de istorie este rezultativă în contextul valorificării axiologiei batică. Prin urmare, convingerea noastră vine din elementul definitoriu pentru demersul formativ, concretizată în maniere diferite de angajare conceptuală, de relaționare a elementelor în legătură cu ideile puse în circulație de ineditul unor căi de asumare a ideilor sau de realizare a raporturilor dintre ele.

Elementele care susțin întreaga construcție sunt: Ansamblul formativ de bază DACI; Tehnologia problematologică a axiologiei batică (în formarea continuă a profesorilor de istorie), care au ca finalitate formarea competenței problematologice a profesorului școlar: *potențialitatea profesorului școlar de a participa (inter) activ la demersul propriei învățări prin rezolvarea*

problemelor problematizate, într-un efort susținut de gândire și acțiune ce amplifică și permanentizează cunoașterea.

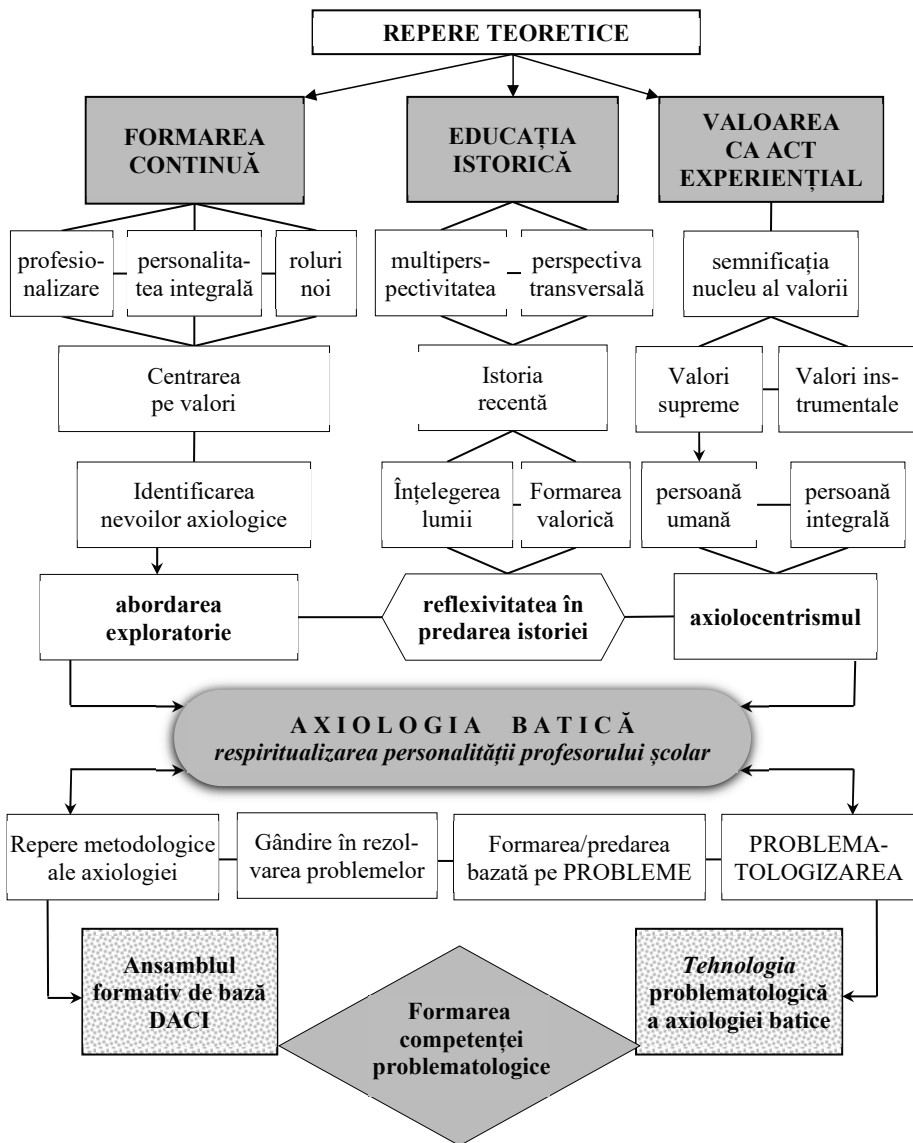


Fig. 2.1. Modelul axiomatic al formării continue a profesorilor de istorie (MAF PI)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei



În conformitate cu criteriul asumat prin sistematizarea propusă, considerăm că delimitarea Tehnologiei este dată de mecanismele proprii ale axiologiei pe care le asumă (Tabelul 2.2.).

**Tabelul 2.2. Tehnologia problematologică a axiologiei batice (TePAB)**

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

<b>VECTORI</b> Ansamblul formativ de bază DACI	<b>ESENȚE</b>	<b>CONDIȚII</b>	<b>PROBE</b> <b>COMPLEXE</b>	<b>ELEMENTE</b> subsecvente ale CP
<b>DREPTATEA</b> mijloc prin care sunt dezvoltate celelalte valori mijloc de aplanare a conflictelor standard de reconciliere se manifestă prin fapte	virtute socială valoarea valorilor nepărtinitoare și distanță are drept criteriu egalitatea imparțialitatea	libertate și raționalitate în activitate prioritizarea ideii de corect (a prezenta corect fenomenele istorice)	<b>DECRIPTAREA</b> <b>CURRICULARĂ</b> -valori fundamentale -valori instrumentale -valori specifice -opinia personală  <b>IDENTIFICARE</b> <b>VALORICĂ</b> -raportarea personală -atribuirea punctajului	- formularea operativă a întrebărilor și răspunsurilor/ soluțiilor din perspectivă valorică -variarea operativă a întrebărilor și răspunsurilor „înțelepte”
<b>AUTENTICITATEA</b> mijloc de asumare a valorilor mijloc de exprimare a experienței personale congruent al originalității	implică onestitate cu sine însuși viziune lăuntrică exprimă integritatea	a acționa în armonie cu propriile valori a se exprima pe sine cu încredere și convingere a nu se „sabota” pe sine	<b>TEHNICA IDCS</b> - stabilirea valorii - identificarea evenimentului -descrierea evenimentului -constatarea caracterului evenimentului -formularea soluției	-revenirea cu promptitudinea la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide” -manifestarea ca agent activ, capabil de alegere
<b>CUMPĂTAREA</b> valoare cardinală mijloc de legătură cu rațiunea mijloc de menținere a echilibrului	se implică cu moderația și înțelepciune produce coerență și soliditate impune ordine în activitate implică seriozitate și comportament sobru cultivă ordinea în sensibilitate	a menține măsura în toate a nu fugi de sine a promova puterea exemplului a promova libertatea a evita excesele și extremele	<b>MATRICEA</b> <b>REFLEXIVĂ</b> -problematizarea și problematologizarea -identificarea problemelor -formularea întrebărilor problematic -formularea întrebărilor problematologice -alternative de răspuns -soluția	-libertatea și raționalitatea în activitate -congruența cu sine însuși -coerența în succesiunea răspunsurilor -manifestarea autenticității în rezolvarea problemelor -axarea pe conținuturi valorice și stimularea -menținerea pe tot parcursul a direcției de acțiune alese
<b>INTEGRITATEA</b> factor de manifestare a încrederii este o necesitate exprimarea virtuților și aplicarea convingerilor	se identifică cu acuratețea acțiunilor acțiunea fără compromisuri este o trăsătură lăuntrică promptitudine și responsabilitate	a acționa fără compromisuri a face ceea ce trebuie a acționa cinstit, conform realității a acționa în mod etic, liber fără discrepanțe între afirmații și exemplul propriu	<b>TRASEUL</b> <b>PROBLEMA-</b> <b>TOLOGIZĂRII</b> -aplicarea procedurii problematologic -descrierea/ argumentarea	

Calitatea Tehnologiei este dată de aspectul ei *conceptual*; de *conținutul formării*; de *caracteristica procesuală*, fiind una de natură științifico-practică, care poate încuraja profesorii școlari de istorie să facă față cerințelor și oferă posibilități reale de axare pe problematologizare, favorizând dezvoltarea competențelor, gândirea critică, spirit de observare și de sintetizare, lărgeste orizonturile analizelor, promovează ideea de formare a unei noi competențe a profesorului: cea problematologică.

**Tabelul 2.3. Referențialul competenței problematologice**

**Sursa: elaborat de către autoarea tezei**

CRITERII ale problema-tologizării	INDICATORI CP	DESCRIPTORI CP	VALORI-MIJLOC
<b>Pluralității</b>	Abordarea plurală a problemei / valorilor	-implicare (ce fel de? cât de activ? în ce mod?) -semnificarea valorii (adecvare, plenitudine) -atribuirea punctajului (cât de operativ? cât de corect,? cum?)	responsa-bilitate
	Poziția personală în raport cu domeniul abordat	-orientarea în sarcina problematologică (operativitate, corectitudine) -tentative de răspuns (câte? în ce consecutivitate? cât de convingător?)	perseverență
<b>Relaționării</b>	Configurarea relației întrebare-răspuns	-selectarea evenimentelor în relație cu valoarea -manifestarea îndoielii justificate -căutarea alternativelor de soluționare	pasiune
	„Deschiderea” problemei	-formularea întrebării problematice(ce fel de? cât de operativ? cât de corect? ) -formularea întrebării problematologice (ce fel de? cât de operativ? cât de corect? )	străduință
<b>Euristicității</b>	Generarea altei probleme	-rezolvarea pe trepte (selectare/ reselectare) -caracterul întrebărilor (euristice, complexe, de provocare pozitivă, stimulative)	tenacitate
	Traseul întrebare-răspuns; răspuns-întrebări; soluții „deschise”	-reflecția (coerentă, variată, profundă, la obiect) -caracterul soluțiilor (relevante, adecvate, interesante)	consecvență
<b>Permanen-tării</b>	Conservarea /„închiderea” problemei	-menținerea direcției alese (în ce mod? cât de stabil?)	persistență
	Amplificarea problemei	-înlocuirea răspunsului cu altă întrebare (cât de abil? cât de operativ? cât de corect?) -efortul depus (cât de implicat? cât de stabil? cât de rezultativ?)	abilitate

- Prin sinteză analitică, s-a determinat că nucleul valorii îl constituie semnificația, prin care ființa umană transformă câmpul axiologic, valorificarea valorii înseamnă dezvoltarea unei semnificații, iar crearea valorii înseamnă crearea unei semnificații umane care le transformă în bunuri culturale. Valoarea se naște din conjuncția obiectului axiologic (obiectul capabil să satisfacă anumite trebuințe umane) cu subiectul axiologic (subiectul înzestrat cu sensibilitate și discernământ axiologic), exprimând raportul dintre acești doi factori.
- Ideile cercetate confirmă faptul că *educația axiologică* ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg, cel al

valorilor autentice și general acceptabile. S-ar putea, astfel, evalua sisteme, procese și competențe educative dincolo de cadrul lor specific de generare. *Orice învățare se face în perspectiva și sub forma unei presupuziții a propriei sale valori. Educația axiologică este o exigență, un principiu teoretic și praxiologic necesar de integrat și respectat în toate ipostazele educației.*

- A fost realizată o analiză a problemei și problematologicului în procesul educațional. S-a constatat că, în fond, problemele există doar pentru cei care le recunosc ca atare. Prin urmare, problema prin ea însăși nu are o natură care să se impună tuturor. Din acest motiv, recuzând o viziune substanțialistă a problemelor, ne-am îndreptat atenția către demersul despre probleme și am cercetat unele temeuri ale acesteia. S-a dedus că, spre deosebire de problematizare, problematologizarea este o întrebare radicală. Or, analiza problematologiei incumbă identificarea, în structura unei probleme, a principalelor componente: întrebarea și răspunsul nu doar ca termeni corelați, ci și ca termeni care au propria identitate.

**Capitolul 3 „Valorizarea experimentală a Tehnologiei problematologice a axiologiei batice”** cuprinde interpretarea dată problemelor identificate și aplică această interpretare la nivelul profesorilor școlari de istorie, construind astfel o punte aplicativă spre problema axiologiei batice.

Experimentul pedagogic, organizat în vederea valorificării *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice*, a fost unul *natural*, care a avut drept *obiectiv* formarea competenței problematologice a profesorilor școlari de istorie. În vederea reperării acțiunilor experimentale, a fost formulată următoarea *ipoteză*: Competența problematologică a profesorului școlar poate fi formată într-un cadru axiologic prin valorificarea *Ansamblului formativ de bază DACI*.

**Subiecții experimentului pedagogic** au fost profesori școlari de istorie, participanți ai întrunirilor/ seminarelor/ ședințelor metodice/ metodologice/ formative municipale (Chișinău, Bălți, Orhei), raionale (Orhei, Peresecina), Șoldănești, Ungheni, Căușeni, Telenești, Strășeni, Hâncești, Călărași) și din România, în perioada 2021-2022. În total *102 profesori școlari*. Dintre aceștia, 41 de subiecți din Chișinău, 56 de subiecți din republică și 5 subiecți din România. Subiecții experimentali au fost repartizați în 2 grupe: grupa experimentală de formare (*GF-61 de subiecți*) și grupa experimentală de control (*GC-41 de subiecți*).

**Etapa I. Experimentul de constatare** a avut drept obiectiv constatarea nivelului atitudinal și de competență problematologică al profesorilor școlari. Aici s-a analizat starea curentă a următoarelor aspecte de bază: activitatea profesională și valorile, formarea continuă și valorile, predarea istoriei (educația istorică), valorile profesionale, problematizarea și problematologizarea, obținându-se datele primare pentru derularea experimentului de formare și „pregătind” subiecții pentru activitățile ulterioare.

**Etapa II. Experimentul de formare (transformativ)** a avut ca obiectiv antrenarea consecutivă a elementelor subsecvente, în vederea formării *competenței problematologice*, în baza a 5 probe complexe, incluzând 14 activități de formare (analiza curriculumului din perspectivă axiologică, analiza valorilor profesionale, valori istorice, analiza problematologică, procedee problematologice etc.).

**Etapa III. Experimentul de control** a vizat verificarea atitudinilor în raport cu valorile și a elementelor subsecvente ale *competenței problematologice* prin raportarea la valorile formative de bază – DACI, oferind o combinație dintre acestea două și identificând nivelul de modificare a variabilei dependente (identificarea și argumentarea valorilor, valorile profesionale, problematologizarea). Au fost comparate rezultatele și consemnate tendințele de schimbare și de creștere în ambele grupe experimentale.

## ETAPA I. *Experimentul de constatare*

*Proba 1. Test cu alegere multiplă.* Testul respectiv a inclus 12 itemi care au vizat: activitatea profesională și valorile (itemii 1-4); formarea continuă și valorile (5,6,12); predarea istoriei (7-11).

Dacă analizăm răspunsurile subiecților experimentali din primul grup tematic – *activitatea profesională și valorile generale*, constatăm în baza primului item al *Testului cu alegere multiplă* că valorile general-umane sunt un reper forte în evoluția profesională a profesorilor școlari. Or, circa 84,5% (83% grupul de formare și 86% grupul de control) dintre aceștia au confirmat acest deziderat.

Efortul intelectual ocupă un loc important în ansamblul activității formative, fiind „axul principal” al întregului demers educativ, întrucât formarea activă a profesorului nu este posibilă fără ca acesta să asimileze valorile fundamentale din patrimoniul spiritual al umanității, asigurând premisele reclamate în vederea realizării celorlalte componente ale educației.

În context aplicativ, 38,5% din subiecții experimentali (34% grupul experimental de formare și 27% grupul experimental de control) au optat pentru *gândire*, considerând că anume gândirea conferă reușită activității profesionale, deoarece gândirea este procesul mental de găsimă a soluției potrivite, pe baza datelor disponibile despre problemă, precum și a modalităților de rezolvare cu cel mai mare beneficiu pentru persoană.. Putem deduce că scopul acestor subiecți experimentali, care aleg gândirea pentru reușita profesională, este să generalizeze cunoștințele și să se miște de la particular la întreg.

Opțiunea pentru *cunoaștere* au făcut-o circa 30% (25% grupul de formare și 35% grupul de control). Actualmente, când activitatea de informatizare a devenit îndeletnicirea cotidiană a unui număr important de persoane, când populația activă este solicitată să-și extindă continuu sfera cunoștințelor și aptitudinilor practice, este de maximă importanță plasarea accentului pe cunoaștere. În teoria cognitivă contemporană preocuparea de a evidenția unele aspecte generale ale actului de cunoaștere, formele și metodele de cunoaștere, rolul sistemelor de semne în dobândirea și prelucrarea cunoștințelor, comunicarea și socializarea performanțelor elevului care asimilează cunoaștere.

Dacă ne referim la itemul 4, care vizează punctele forte ale activității profesionale, atunci constatăm că în ierarhia opțiunilor pe primul loc se plasează *valorile*, pentru care au optat circa 40% (37% grupul de formare și 43% grupul de control) dintre subiecții experimentali, fapt care dovedește o apreciere a valorilor ca factor de performanță. Este evident acest lucru, deoarece valorile umane au existat dintotdeauna și înțelegerea lor a fost unul dintre factorii care au accelerat schimbarea în ultimele decenii. Opțiunea pentru valori dezvăluie aspectul etic al acestora, ca un set de idei care ghidează modul de gândire al subiectului și obiectivele stabilite în ceea ce privește impactul asupra activității profesionale. Deci, este un set de credințe care spune cum ar trebui să fie lucrurile în general.

Referitor la următorul grup tematic – *formarea continua și valorile*, situația este următoarea. Aproximativ jumătate din subiecții experimentali 48,5% (50% grupul de formare și 47% grupul de control) au optat pentru varianta c), adică sunt de părerea că formarea continua este o valoare din domeniul *științei*, nu al filosofiei, practicii sau metodologiei, cealaltă jumătate pentru varianta d) și b), adică pentru *metodologie și practică*. Subiecții experimentali care au optat pentru știință pun preț pe „starea de cunoaștere” a cunoștințelor teoretice, spre deosebire de cele practice. Un rol important se atribuie observării, identificării, descrierii, investigației și explicației teoretice a fenomenelor.

Relația dintre știință și metodologie se prefigurează din faptul că știința modernă necesită o concentrare pe metodologie, adică pe mijloacele prin care știința atinge rezultate. În fond, știința este caracterizată ca o modalitate de a obține cunoștințe de încredere despre univers. Această cunoaștere include atât descrierea a ceea ce se întâmplă, cât și explicațiile de ce se întâmplă, ceea ce duce la prezicerea a ceea ce ar trebui să se întâmple în viitor. Iar la itemul 8, ce vizează entitatea care indică ce este cultivat în procesul de predare a istoriei, circa 80,5% (79% grupul de formare și 82% grupul de control) au ales varianta că, prin natura, sa istoria cultivă *personalitatea*.

Rezultatele la această probă de constatare sunt analizate în baza a trei *niveluri de calitate* – *Nivelul 1*: Dacă se acumulează mai sus de 55%, atunci rezultate sunt *totalmente acceptabile*; *Nivelul 2*: Dacă se acumulează între 55-45%, atunci rezultatele sunt *mediu acceptabile*; *Nivelul 3*: Dacă se acumulează mai jos de 45%, atunci rezultatele sunt *sub mediu acceptabile*.

*Proba 2. Chestionar cu răspunsuri deschise.* Chestionarul a inclus 10 întrebări cu răspuns deschis, însumând patru arii tematice – *valorile personale și profesionale* (itemii 1, 2, 3, 10), *formarea continuă* (itemii 4, 5), *predarea istoriei în școală* (itemii 6, 7, 8), *problematizarea și problematologizarea* (itemul 9).

De exemplu, la aria tematică *Valori personale și profesionale*, s-au constatat următoarele rezultate. Prin axarea asupra unui aspect care vizează *locul de muncă* (itemul 1), ca factor de satisfacție și de plăcere, subiecții experimentali au evidențiat mai multe fenomene care i-ar determina să nu se aplece la locul de muncă, printre acestea înscriindu-se și următoarele: *în cazul unor constrângeri neîntemeiate; în școala în care nu se respectă personalitatea și autoritatea profesorului; în cazul în care lipsesc condițiile unui confort optim; când nu sunt apreciat la justa valoare; atunci când elevii sunt lipsiți total de motivație pentru studierea istoriei; când în colectiv nu este coeziune, toleranță, transparență, ajutor reciproc; când simt că mă depășește timpul etc.*

Tot în aria tematică a *valorilor profesionale și personale* se plasează și itemul 10, care abordează problematica *valorilor profunde* sau *batice*, sarcina constând în a atribui anumite valori din șirul dat la valorile profunde: *credință, încredere, onoare, dreptate, devotament, sinceritate, cumpătate, sacrificiu, altruism, generozitate*. Variantele de răspunsuri sunt foarte diferite, pornind de la un răspuns simplu până la anumite seturi, cum ar fi următoarele: *credință, dreptate, devotament, sinceritate; demnitate, verticalitate, onestitate; credință, încredere, onoare, dreptate, devotament, sinceritate, altruism; credință, onoare, devotament, sinceritate, altruism etc.*

## **ETAPA II. Experimentul de formare**

Activitatea de formare a presupus stabilirea unui *scop conștientizat*, acela de a forma *competența problematologică* a profesorilor de istorie, scop formulat în urma apariției nevoii respective, în baza experimentului de constatare. Sarcina subiecților a fost aceea de a lua o atitudine activă față de probele formulate, activitate în care să fie atinse obiectivele stabilite de formator. Setul de activități consemnate de *Tehnologia problematologică a axiologiei batice* au îndeplinit o funcție specifică, aceea de a configura competența profesorilor de istorie în aspectul problematologizării, astfel contribuind la transformarea de sine a profesorului, în condițiile exercitării profesiei. În felul acesta, s-au pus în acțiune aptitudinile și capacitățile subiecților experimentali, ca elemente ale activității de formare, care permit de a face ceva de calitate, cu acuratețe și în mod concret.

**Proba complexă 1. Decriptarea curriculară.** În cadrul acestei activități, subiecții experimentali au analizat un curriculum la alegere din perspectiva valorificării valorilor. Sarcina

a fost să completeze ambalajele date cu diverse valori promovate prin documentul normativ: valori fundamentale; valori specifice studiului istoriei; valori instrumentale. De asemenea, au fost solicitați să formuleze o poziție personală în raport cu cele constatate. Ca finalitate, a fost organizată o discuție liberă pe marginea problematicei abordate. Deși există un număr mare de valori partajate, fiecare profesor le-a atribuit un loc diferit de importanță. În acest sens, identificăm valori împărțite, dar și unele particulare, care răspund fie la un domeniu social, mai mult, fie la cel cultural, fie cel uman. Merită de menționat faptul că au fost semnalate doar valori cu conotație pozitivă, care determină un comportament pozitiv.

**Proba complexă 2. Identificarea valorică.** Această probă a avut drept obiectiv examinarea valorilor incluse în *Ansamblul formativ de bază DACI*: dreptatea, autenticitatea, cumpătarea, integritatea, drept componente ale axiologiei batice, prin raportarea la sine ca profesor școlar și atribuirea unui punctaj la alegere. Dacă consultăm repartizarea punctajului distribuit de subiecții experimentali, constatăm o situație destul de diversă, expusă în tabelul de mai jos. Punctajul nu a fost repartizat din suma dată, ci după principiul câte puncte din suma dată s-ar conferi la fiecare criteriu (Tabelul 3.1.).

**Tabelul 3.1. Repartizarea punctajului DACI**  
Sursa: elaborat de către autoarea tezei

Criteriul de referință	moderat %	absolut %	suficient de %	mai puțin %
<b>D</b> – cu dreptate	86,1	21,7	7,7	6,5
<b>A</b> – autentic	80	20,5	13,8	20
<b>C</b> – cumpătat	74,7	16,8	22,2	8,3
<b>I</b> – integru	68,8	26,1	10,3	4,6

S-a constatat că unii subiecți experimentali și-au atribuit 100 de puncte la prima rubrică, fără să facă diversificare, alții au repartizat câte un anumit număr din 100, ultimii au repartizat totuși punctele din numărul total. În baza criteriilor date vorbim despre nivelul de interiorizare a valorii respective, despre siguranța profesorului școlar în caracterul de manifestare a valorii respective în procesul educațional. Tendința este de a se opri la cea mai neutră variantă, astfel neasumându-și prea multă responsabilitate pentru propriul parcurs profesional.

**Proba complexă 3. Tehnica IDCS (identificare, descriere, caracterul (descrierii), soluția).** Această probă s-a realizat în câțiva pași acționali. Primul a presupus identificarea unei valori pe care o promovează în procesul de predare a istoriei, incluzând: *libertatea, drepturile omului, națiunea, demnitate, unitatea națională, patriotismul, egalitatea* etc. Următorul pas a presupus identificarea a trei evenimente/fenomene istorice legate de această valoare.

**Proba complexă 4. Matricea reflexivă.** Această activitate a avut drept obiectiv antrenarea capacităților problematice și problematologice ale subiecților experimentali. Aceștia au avut ca sarcină identificarea a trei probleme în baza textului dat (unic pentru toți) și formularea de întrebări problematice și problematologice în baza problemelor identificate. De exemplu:

*Problema 1. Unirea triburilor geto-dacice. Întrebare problematică: Ce importanță a avut unirea triburilor geto-dacice de către Burebista? Alternative de răspuns: Întrebare problematologică: Cum crezi, unirea triburilor geto-dacice în sec.I s-ar fi produs dacă n-ar fi fost realizată de Burebista? Alternative de răspuns: Nu, deoarece este meritul lui Burebista, după*

moartea lui statul s-a destrămat; Da, deoarece numai uniți puteau să obțină rezistența atacurilor triburilor vecine.

**Proba complexă 5. Traseul problematologizării.** În contextul problematologizării, deoarece, deocamdată, nu există elaborări tehnologice, metodologice bine definite, subiecții experimentali au încercat să adapteze unele tehnici cunoscute astfel ca să genereze aspecte problematologice, în corelație cu cele problematice. Crearea stării intelectuale conflictuale în baza întrebărilor este destul de dificil de realizat, această acțiune reperându-se pe buna cunoaștere a lucrurilor (fenomen, proces, obiect, fapt), deoarece rezolvarea reiese din însăși problema abordată

### ETAPA III. Experimentul de control

**Proba 1. Selecția rațională.** Această probă a inclus următoarele acțiuni: elaborarea unei liste din 7 valori foarte importante pentru fiecare din subiecții experimentali, re-selectarea valorilor și argumentarea re-selecției. Procesul de selectare a valorilor a fost inițiat ca o activitate de adecvare între cerințele valorice ale profesiei și valorile personale ale profesorului școlar. Astfel, axarea pe valori secundare poate conduce la eforturi și timp suplimentar în activitatea desfășurată. Criteriul analizei alegerii făcute a fost acela al nivelului de relaționare între valorile personale și cele profesionale, adică cât de mult valorile personale selectate sunt compatibile cu valorile profesionale. Astfel, prin re-selecție se pun în evidență prezența sau absența unor contraindicații profesionale, iar în baza rezultatelor obținute putem judeca despre o anumită valoare adăugată, obținută în baza trainingului formativ.

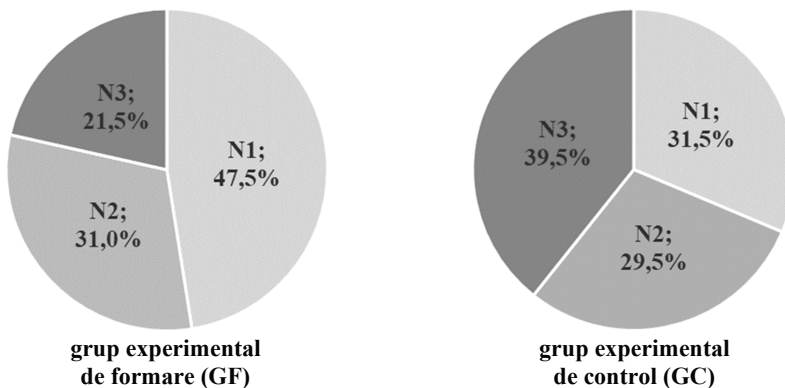
Rezultatele la această probă de control au fost analizate în baza a trei niveluri de calitate. Astfel, se reliefează o creștere procentuală în raport cu rezultatele de la constatare. De exemplu, la constatare grupul de formare indică 22,8% la nivelul 1 spre deosebire a 44,6% la nivelul 1, la una din probe de control, diferența constituind circa 21,8%. Dar la grupul de control diferența se constituie din 8% în minus la nivelul 1. Aici însă trebuie să menționăm că *aceste procente sunt convenționale*, deoarece măsurarea valorilor ca atare este convențională, este una indirectă, axată pe opinie, viziune, nu pe comportament direct, în cazul dat.

**Proba 2. Diagramele DACI.** Următoarea probă de control se axează nemijlocit pe elementele competenței problematologice a profesorului școlar de istorie, în baza ansamblului formativ DACI, din cadrul axiologiei batice: a) *revenirea la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide”*; b) *manifestarea ca agent activ, capabil de alegere a profesorului școlar*; c) *coerența în succesiunea expunerii răspunsului la sarcina formulată*; d) *axarea pe conținuturi valorice*; e) *menținerea direcției alese de manifestare*.

În baza răspunsurilor subiecților experimentali, s-a analizat cum s-au implicat în rezolvarea sarcinilor (*responsabilitatea*); elementele de *complexitate* în dezvoltarea specificului valorii respective în minieseu; demonstrarea notelor de *spiritualitate*; reflectarea unei bune *experiențe*; cât de *inspirați* au fost în elaborarea minieseului; cum și-au exprimat *eul personal*.

Rezultatele la proba complexă *Diagramele DACI* sunt configurate în Figura 3.1.

Figura dată ilustrează o diferență de circa 16% la nivelul 1 între rezultatele din grupul de formare și cel de control, fapt destul de relevant, dacă ne orientăm la ideea că valorile sunt, în esență, „ascunse” în anumite opinii, păreri, viziuni, atitudini și este mai dificil să fie evaluate exact. Din aceste considerente, procentajul dat este un indicator destul de relevant.



**Fig. 3.1. Rezultate la proba Diagramele DACI (control)**

**Sursa: elaborată de către autoarea tezei**

Analiza informațiilor obținute sugerează faptul că valorile batice sunt subsumate unor activități multidimensionale și acțiuni diverse de valorificare axiologică în procesul de formare continuă a profesorilor școlari, demonstrând un șir de valori-mijloc (responsabilitate, perseverență, străduință, abilitate, pasiune, consecvență, tenacitate, persistență). Rezultatele experimentale pentru nivelul 1 sunt în creștere cu 23, 2%, dar demonstrează și o descreștere a numărului subiecților care s-au plasat la nivel 3 cu circa 33, 2%, sub mediu, fapt relevant, deoarece abordarea problematologică este de dată mai recentă și profesorii școlari mai greu pătrund în semnificațiile acesteia, mai greu se orientează în specificul creării unei probleme în baza formulării răspunsului la altă problemă.

Din concluzia generală a necesității valorificării axiologice a valorilor batice până la creșterea numărului de aderenți ai ideii, totul a venit în sprijinul ipotezei formulate anterior. Din aceasta a rezultat că este vorba despre o realitate „construită” pentru a se transforma.

- În felul acesta, la etapa de control s-a confirmat tendința de creștere procentuală a subiecților experimentali, care s-au plasat la nivelul 1 de calitate, cel mai bun. Astfel, analizând raporturile dintre rezultatele constatative și cele de control, stabilim faptul că ele reflectă o tendință de eficientizare ca factor de importanță majoră, care determină și particularizează diverse fenomene pedagogice. Această creștere procentuală de 23,2 % indică un bun nivel de rezultativitate, confirmând ideea că orice activitate de gândire solicită efort, mobilizare, o pregătire de ordin procesual, pe care au demonstrat-o subiecții experimentali.

- Analiza informațiilor obținute sugerează faptul că valorile batice sunt subsumate unor activități multidimensionale de valorificare axiologică în procesul de formare continuă a profesorilor școlari. Această integrare reprezintă efectul unor probe realizate pe parcurs, suficient de complexe și suficient de importante pentru a-și putea ilustra eficiența în contextul cercetării noastre. Procesul de formare regândit pe axa problematologicului generează re-câștigarea, de către profesorul școlar de istorie, a unor comportamente valorice necesare timpului actual, printr-un excurs mental susținut.



## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

După cum am trasat în *Introducere*, în cercetare am încercat să surprindem caracteristici, procese, tendințe, din câmpul teoriei și metodologiei formării continue a profesorilor școlari de istorie, care se produce într-o societate marcată de transformările sociale curente. Ca rezultat, putem formula următoarele concluzii:

1. Investigațiile teoretice în domeniu ne-au condus spre o imagine amplă a întemeierii valorilor și axiologiei într-un astfel de cadru epistemologic care ne-a permis dezvoltarea și demonstrarea vectorilor, esențelor, condițiilor în valorificarea axiologiei batică în procesul de formare continuă a profesorilor de istorie. Au fost analizate un șir de noțiuni teoretice, cum ar fi: formarea continuă a profesorilor, valoare, axiologie batică, problematologie, competență problematologică. Tentativele teoretice în diverse planuri analitice, au urmărit să deosebească ceea ce se numește problematologizare și se legitimează în contextele de practică eficientă în formarea continuă a profesorilor de istorie (Capitolul 1, subcapitolul 1.1.; Capitolul 2, subcapitolele 2.1.; 2.3.).
2. Au fost identificate ideile dominante, generate de rolurile și statutul profesorului școlar, de principiile specifice învățământului permanent, de principiile esențiale ale formării continue, de nevoile de învățare și de formare, de valorile de formare continuă care marchează direcțiile de bază în procesul de formare continuă a profesorilor școlari. De asemenea, au fost analizate concepțiile privind gândirea istorică, eurocentrismul, centrarea pe probleme mari, de sinteză, trecerea la istoria-problemă, istoria în tranșe, predarea istoriei redusă la esențial, multiperspectiva în predarea istoriei; au fost consemnate ideile, opiniile privind dispoziția pentru valoare, educația axiologică, valoarea ca purtătoare de semnificații, ca determinare a umanului, valorile superioare, inferioare, instrumentale, reajustarea axiologică a conținuturilor educației etc. (Capitolul 1, subcapitolul 1.2.; Capitolul 2, subcapitolul 2.2.).
3. Într-un excurs analitic, au fost prezentate un șir de viziuni teoretice și practice favorizate de contexte ale reformelor educaționale, care influențează intrinsec formarea profesorilor școlari. Optând pentru perspectiva exploratorie cu accent special pe relația integratoare, oferind mai multe modele de analiză prin care se dezvoltă funcționalitatea și dimensiunile tehnologiei de intervenție educațională, au fost puse în valoare condițiile de realizare. Pentru a permite analiza acestor relații sau raporturi, care constituie adevărata esență a reflecției și construiesc conceptul de problematologizare, înscriindu-se sui-generis în seria de noțiuni derivate din expresia formelor interne ale gândirii, au fost elaborate un șir de prezentări figurative de tip sintetic (Capitolul 2, subcapitolul 2.2.).
4. Prin recurs la o sinteză analitică a fost elaborat instrumentarul teoretico-aplicativ – *Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie, Ansamblul formativ de bază DACI, Tehnologia problematologică a axiologiei batică, Referențialul competenței problematologice* fapt care a implicat un șir de aspecte relevante, cum ar fi cele ale personalității integrale, ale specificului introspecționismului filosofic, abordând gândirea ca proces de rezolvare a problemelor, funcțiile valorilor, esențializarea problematologizării, explicitarea noțiunii de batic ca valori profunde. În felul acesta, Partea 1. *Componenta funcțională* a Modelului, reprezintă elementele de bază: formarea continuă; educația istorică; valoarea ca un act experiențial. În ansamblul ei, structura funcțională include: esențele orientative: profesionalizarea, formarea personalității integrale, roluri, competențe noi în formarea continuă; multiperspectivitatea. Partea 2. *Componenta operațională* a Modelului reprezintă elementele reper ca verigi structurale specifice. Veriga structurală de bază o

reprezintă axiologia batică, axată pe respiritualizarea umană a personalității profesorului școlar ca unitate determinantă. În funcție de rolul pe care îl au în operaționalizare, entitățile respective vizează: reperate metodologice ale axiologiei în valorificarea istoriei; dezvoltarea gândirii ca rezolvare de probleme; predarea/formarea bazată pe probleme; problematologizarea. Elementele de bază ale modelului sunt: Ansamblul formativ de bază DACI; Tehnologia problematologică a axiologiei batică (în formarea profesorilor școlari de istorie), care au ca finalitate formarea *competenței problematologice a profesorului școlar* (Capitolul 2).

5. Prin cercetările aplicative, prin care ne-am focalizat pe experiențele formării continue a profesorilor de istorie, a fost aplicat un instrumentar formativ pertinent, ordonator, care să reflecte cel mai bine ceea ce trebuie și cum trebuie făcut în procesul de formare continuă a profesorilor: *Ansamblul formativ de bază DACI; Tehnologia problematologică a axiologiei batică* A fost consemnat un domeniu specific, cel de problematologizare, cu nenumăratele variațiuni ale acesteia, fiind elaborat și *Referențialul competenței problematologice*. În viziunea propusă, cercetarea praxiologică recuperează o parte din complexitatea reală a fenomenelor abordate. La etapa de control, s-a confirmat tendința de creștere procentuală a subiecților experimentali care s-au plasat la nivelul 1 (cel mai bun). Astfel, analizând raporturile dintre rezultatele constatative și cele de control, deducem că ele reflectă o tendință de eficientizare, ca factor de importanță majoră, care determină și particularizează diverse fenomene pedagogice. Această creștere procentuală de 23,2 % indică un bun nivel de rezultativitate, confirmând ideea că orice activitate de gândire cere efort, mobilizare, o pregătire de ordin procesual, pe care au demonstrat-o subiecții experimentali. Elementul de start – problematologizarea – a generat reacții la stimuli care vizează nemijlocit activitatea profesională, oferind indici asupra adecvării probelor complexe, făcându-se anumite corecții în baza răspunsurilor primite, reluându-se procesul pe o rută ameliorată tehnologic. Analiza informațiilor obținute sugerează faptul că procesul de formare, re-gândit pe axa problematologicului, generează re-căștigarea, de către profesorul școlar de istorie, a unor comportamente valorice necesare școlii în postmodernitate, printr-un excurs mintal susținut. În felul acesta, ipoteza experimentală a fost confirmată. Valoarea adăugată, competența problematologică a profesorilor școlari, reflectă un potențial formativ pertinent al valorificării axiologiei batică în formarea continuă a profesorilor de istorie (Capitolul 3, subcapitolele 3.1; 3.2.; 3.3.)

**Limitele rezultatelor obținute.** Caracterul de noutate al conceptului de axiologie batică și al aplicării problematologizării în activitatea de formare continuă: (a) a generat unele dificultăți în alegerea instrumentarului aplicativ în experimentul pedagogic; (b) s-a atestat o neînțelegere a specificului activității în cadrul abordării problematologice, care a necesitat intervenții explicative suplimentare; (c) s-a observat tendința profesorilor școlari de a se eschiva de la căutarea soluțiilor rezonabile în contextul activităților desfășurate.

**RECOMANDĂRI.** În concluzia celor prezentate, considerăm utile următoarele recomandări ce vizează *cercetările ulterioare*:

1. Regăsim în aceste abordări programatice principalele idei care pot fi urmărite și dezvoltate într-o teoretizare analitico-sintetică a competențelor problematologice ale cadrelor didactice din învățământul general. Pe baza acestora, pot fi elaborate reperate noționale, de semnificare, a *Strategiei problematologizării pentru învățarea în școală*.
2. De asemenea, din construcția conceptual-metodologică a cercetării, pot fi extrase un șir de idei în domeniul gândirii istorice, cu influențe directe în dezvoltarea educației istorice la nivelul

învățământului general prin contribuția benefică a reperelor postmoderniste, fapt care ar contribui la elaborarea **Metodicii formării gândirii istorice a elevilor**.

3. Cele mai principale aspecte se încadrează în categoria dezvoltării sensibilității istorice, în baza valorilor superioare, a valorilor-mijloc. De aici, survine necesitatea conceperii și structurării unui **Instrumentar metodologic** ce ar prevedea modalitățile de aplicare a valorilor-mijloc în procesul educațional al elevilor.
4. Este utilă studierea câmpului de interes formativ – procese, stări, activități, mecanisme, condiții etc. – ce acționează asupra modalităților de formare continuă a cadrelor didactice, văzute din interiorul personalității acestora, fapt care ar contribui la dezvoltarea ideii **re-spiritualizării personalității profesorului școlar**.

## BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane. În: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 2(50), pp. 92-96. ISBN 1811-5470.
2. ADEROV, V., SCULEA, L. Actualitatea problemelor de filosofia culturii și axiologie în opera lui Tudor Vianu. În: *Anuar Științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice*, 2012, nr. 1, pp. 169-173. ISBN 978-9975-9925-4-1.
3. CALLO, T. Premise ale educației centrate pe elev. În: *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro, 2010, pp.10-24. ISBN 978-9975-4152-9-3.
4. CARA, A., RUSNAC, V. Evaluarea în domeniul formării continue a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive. În: *Conferința Științifică Internațională „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”*, pp. 46-52. Chișinău: IȘE, 2017. 490 p. ISBN 978-9975-48-118 -2.
5. CĂPIȚĂ, C., CĂPIȚĂ L., STAMATESCU, M. *Program postuniversitar de conversie profesională pentru cadrele didactice din mediul rural. Specializarea Istorie. Didactica istoriei I*. București: MEC, 2005. 100 p. ISBN: 973-0-04226-8.
6. CĂPIȚĂ, C. *Istorie: didactica istoriei, vol. 1-2*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2005-2006. Disponibil: [https://www.academia.edu/13692091/DIDACTICA\\_ISTORIEI\\_2\\_Laura\\_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82\\_Carol\\_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82\\_Mihai\\_STAMATESCU\\_Specializarea\\_ISTORIE](https://www.academia.edu/13692091/DIDACTICA_ISTORIEI_2_Laura_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82_Carol_C%C4%82PI%C5%A2%C4%82_Mihai_STAMATESCU_Specializarea_ISTORIE) (Accesat: 12.09.22)
7. CUCOȘ, C. *Educația axiologică – țintă și principiu al formării*. 2017. Disponibil: <http://www.constantincucos.ro/2017/12/educația-axiologică-tinta-si-principiu-al-formării> (Accesat: 15.08.21).
8. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 161 p. ISBN: 973-30-4396-2.
9. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
10. CUCU, Șt. Valori moral-filosofice în opera lui Cicero. În: *Diacronia*, 2005. IP 188.237. 134. 146, pp. 285-289. Disponibil: [Diacronia.ro/ro/indecing/details/A3686/pdf](http://Diacronia.ro/ro/indecing/details/A3686/pdf) (accesat 13.07.20).
11. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, 159 p. ISBN: 978-9975-4073-2-8.
12. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
13. CUZNEȚOV, L. *Cultura educației familiale*. Chișinău: CEP USM, 2020. 306 p. ISBN 978-9975-152-21-1.
14. GRUNBERG, L. *Axiologia și condiția umană*. București: Politică, 1972. 379 p. ISBN 978-973-50-6933-9.
15. HUNCĂ, M. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția abordărilor și specificul formării. În: *Studia Universitatis Moldavie*, 2015, nr. 9(89), pp. 105-109. ISSN 1857-2103.
16. JINGA, I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 271 p. ISBN 973-30-1915.
17. MARIN, M. Valori cantitative și calitative în exprimarea elevilor față de opera literară. În: *Didactica Pro...*, 2009, nr.5-6, pp. 84-89. ISSN 1810-6455.

18. NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, T. *Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă*. Disponibil: [https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer\\_pub\\_ssu\\_1\\_34\\_continut\\_2017.pdf](https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer_pub_ssu_1_34_continut_2017.pdf) (Accesat: 12.02.21).
19. PĂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro...*, 2006, nr. 1(35), pp. 5-10. ISSN 1810-6455.
20. PETROVSCI, N. Inovația didactică în studiul istoriei. În: *Univers Pedagogic*, 2020, nr.2 (66), pp. 45-51. ISSN 1811-5470.
21. RĂDULESCU-MOTRU, C. *Personalismul energetic și alte scrieri*. București: Eminescu, 1984. 800 p.
22. RÂMBU, N. *Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 420 p. ISBN (10) 973-30-1211-4.
23. RÂMBU, N. Timpul prefacerii tuturor valorilor. În: *Educație și valori românești în context european*. Iași: Spiru Haret, 1997, pp. 70-72.
24. STRANDLING, R. *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*. București: Editura Universitară, 2014. 60 p. ISBN 978-606-591-943-3.
25. STOLOVICH, H.D., KEEPS, E. J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București: Ed. Trei, 2017. 428 p. ISBN 978-606-40-0290-7.
26. SANDEL, M. Justice and the Moral Subject. În: *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1982, pp. 15-35; 50-65. pp. 350-352. <https://doi.org/10.1017/S0008197300113169>
27. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011. 226 p. ISBN 978-606-521-793-5.
28. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Nemira, 1998. 670 p. ISBN 973-569-276-4.
29. VIANU, T. *Studii de filosofia culturii*. București: Eminescu, 1982. 472 p. ISBN/Cod 20054CPCSST
30. VOICULESCU, F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ*. București: Aramis, 2004. 414 p. ISBN:973-679-039-8.
31. MEYER, M. *De la problematologie. Philosophie, science et langage*. Ed: Pierre Mardaga, 1986. 310 p. ISBN 10: 2800500476.
32. MEYER, M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la recontre du langage. În: *Hermes*, 1995, nr. 15, pp. 142-145. ISSN 0767-9513.

#### **LISTA PUBLICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE ALE AUTOAREI LA TEMA TEZEI**

1. VACARCIUC, D., Axiologia și esențele valorice ale educației. În: *Didactica Pro...*, nr. 2-3 (138-139), 2023, pp. 12-17. ISSN 1810-6455 (Categorie B).
2. VACARCIUC, D. Circumscrierea axiologică a formării continue a profesorilor de istorie în contextul educației actuale. În: *Acta et Commentationes Science of Education*, nr.4 (30), 2022, pp. 205-211. ISSN 1857-0623 (Categorie B). [https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/issue/view/44](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/issue/view/44)
3. VACARCIUC, D., GHICOV, A. Respiritualizarea umană a personalității ca obiectiv al formării continue a profesorilor școlari. În: *Didactica Pro...*, 2022, nr. 5 (135), pp. 2-6. ISSN 1810-6455 (Categorie B). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7270943> CZU: 378.015
4. VACARCIUC, D., OREHOVSCI, S. *Atragerea și menținerea tinerilor specialiști în școală*. În: *Didactica Pro...*, 2015, nr. 5-6 (93-94), pp. 49-51. ISSN 1810-6455 (Categorie B).
5. VACARCIUC, D., MÂNDĂCANU, V. Paradigma pedagogiei umaniste praxiologice în pregătirea cadrelor didactice. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 1(41), pp. 68-74. ISSN 1811-5470 (Categorie C).

6. VACARCIUC, D. Modele didactice privind educația din perspectiva idealului național. În: *Educația din perspectiva valorilor. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 4-5 octombrie 2013 (ed. V. Mândăcanu, I. Scheau, D. Opriș). Cluj-Napoca: EIKON, 2013, pp. 268-273 (300 p.). ISBN 978-973-757-730-6.
7. VACARCIUC, D. Modelul personalității pedagogului școlar integrat prin optim axiologic. În: *Educația din perspectiva valorilor. Materialele Conferinței Științifice Internaționale* (ed.: D. Opriș, I. Scheau, O. Moșin), 16-17 octombrie 2015. București: EIKON, 2015, pp. 267-271 (327 p.) ISBN 978-606-711-377-8.
8. VACARCIUC, D. Valoarea în sine a Chișinăului în anii renașterii naționale și astăzi. În: *Identitățile Chișinăului. Patrimoniul cultural al Chișinăului vs. Dezvoltarea Urbanistică, Materialele Conferinței Științifice Internaționale 25 iunie 2014*. Chișinău: ARC, 2014, pp. 263-266 (308 p.). ISBN 978-9975-61-872-4.
9. VACARCIUC, D. Pedagogul cu vocație. În: *Forumul științifico-practic pedagogic internațional Orizonturi didactice*, 2012. Chișinău-Iași: StudIS, 2012, pp. 224-226. (268 p.). ISBN 978-606-624-103-8.
10. VACARCIUC, D. Mareșalul Ion Antonescu, simbolul intransigenței și demnității. În: *Materialele conferinței științifice „Mareșalul Antonescu în istorie și istoriografie”*, 31 mai 2016. Chișinău: Tipocart Print, 2016, pp. 53-60 (130 p.).
11. VACARCIUC, D. A învăța să gândești istoric: o perspectivă axiologică a educației. În: *Conferința științifico-practică internațională „Știință. Educație. Cultură”*, Comrat: A&V Poligraf, 2023, pp. 207-211 (683 p.). ISBN 978-9975-83-256-4.  
<https://kdu.md/images/Files/mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-nauka-obrazovanie-kultura-posvyashchennaya-32-godovshchine-kgu-tom-2.pdf>
12. VACARCIUC, D. Sistemul educațional – între misiune și proces. Statut de profesor. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Volumul 1, 10-11 martie 2018. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 18-21. ISBN 978-9975-76-229-8.
13. VACARCIUC, D. Formarea personalității prin valorile naționale autentice. În: *Sesiunea științifico-metodică anuală „Național și universal în procesul istoric – perspectivele disciplinei școlare Istoria”*, 7 martie 2014. Chișinău, Editura CEP USM, pp. 13-14 (57 p.) ISBN 978-9975-71-495-2.
14. VACARCIUC, D. Patruzeci și cinci de minute – mediu de creație și creștere a valorilor. În: *Metode tradiționale și moderne folosite în activitatea didactică, Simpozion – concurs internațional*, 15 decembrie 2012. Slobozia: Star-Tipp, p. 79. (84 p.) ISBN 978-606-8171-24-1.

## ADNOTARE

### **VACARCIUC Daniela „Valorificarea axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie”, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024**

**Volumul și structura tezei:** Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 166 de titluri, 14 anexe, 149 de pagini de text de bază, 13 figuri, 8 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 16 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** formare continuă, valoare, valoare-mijloc, axiologie batică, istoria-problemă, problematizare-problematologie, competență problematologică, re-spiritualizare, perspectivă exploratorie, multiperspectivitate.

**Domeniul de studiu:** Teoria generală a educației.

**Scopul cercetării:** Elaborarea reperelor teoretico-metodologice de circumscriere axiologică a procesului de formare continuă a profesorilor de istorie, integrat orientărilor actuale în educație.

**Obiectivele cercetării:** Identificarea noțiunilor și ideilor asociate formării continue, axiologiei, referențialității educației istorice în procesul de formare continuă a profesorilor de istorie; analiza epistemologică a axiologiei batică în formarea profesorilor școlari și elaborarea reperelor metodologice de valorificare a axiologiei batică în formarea continuă a profesorilor de istorie; elaborarea *Modelului axiotic al formării continue a profesorilor de istorie* și semnificarea elementelor sale componente; implementarea experimentală a *Ansamblului formativ de bază* și a *Tehnologiei problematologice a axiologiei batică* în vederea asigurării formării competenței problematologice a profesorilor de istorie prin unități de conținut ce vizează valorile batică; consemnarea influenței *Tehnologiei problematologice a axiologiei batică* și evidențierea resurselor experimentale adiționale, cu formularea sugestiilor procedurale pentru acțiunile formative asociate.

**Noutatea și originalitatea științifică a cercetării** se configurează din transferul conceptelor *axiotică*, *axiologie batică* din domeniul teoriei valorilor și al conceptului filosofic *problematologizare* din teoria raționalității, interogativității în domeniul educațional (de formare continuă) și invocarea efectelor cognitiv-formative ale acestora la nivelul profesorilor școlari de istorie prin formarea *competenței problematologice*.

**Semnificația teoretică a cercetării** constă în definirea explicativă a conceptelor *de axiologie batică*, *axiotică* și *problematologizare* în raport cu *problematizarea*, în dezvoltarea esențelor teoretice ale formării continue a profesorilor școlari la ora actuală, a reorganizării predării istoriei și realizării educației axiologice, în conceptualizarea *Modelului axiotic al formării continue a profesorilor de istorie*, având ca element component *Tehnologia problematologică a axiologiei batică*.

**Valoarea aplicativă a lucrării** se profilează din caracterul aplicativ general al instrumentarului elaborat la nivelul formării continue a cadrelor didactice la toate disciplinele școlare, atât în aspectul formării competenței problematologice a acestora, cât și în aspectul valorificării axiologiei batică.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Rezultatele științifice au fost implementate la nivelul formării continue a profesorilor școlari de istorie din sistemul învățământului general al Republicii Moldova și cel al învățământului preuniversitar din România, în număr de 102 subiecți.

## ANNOTATION

### VACARCIUC Daniela „Revaluation of batik axiology in continuous training of history teachers”, PhD thesis in education sciences, Chisinau, 2024

**Volume and structure of the thesis:** Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 166 titles, 14 annexes, 149 pages of basic text, 13 figures, 8 tables). The obtained results are published in 16 scientific papers.

**Keywords:** continuous training, value, instrumental value, batik axiology, problem-history, problematization-problematology, problematological competence, re-spiritualization, exploratory perspective, multiperspectivity.

**Field of study:** refers to the general theory of education.

**The aim of the research:** Elaboration of theoretic-methodological landmarks of axiological circumscribing of the process of continuous training of history teachers, integrated with the current guidelines in education.

**Research objectives:** Identifying notions and ideas associated with continuous training, axiology as a potential for increased predictability, referentiality of historical education in the continuous training of history teachers and determining the scientific context through which the field of continuous training of school teachers enters into epistemological and axiological connection; phenomenological analysis of axiology in the value essences of education, pedagogical recording of batik axiology in the training of school teachers and elaboration of methodological landmarks for valorization of batik axiology in the continuous training of history teachers; the conception and elaboration of the Axiotic Model of the training of school teachers of history and the hermeneutical significance of its components; the experimental implementation of the basic formative ensemble and of the problematological technology of batik axiology in order to ensure the formation of the problematological competence of history teachers through content units that target batik values; recording the experimental inference of the problematological technology of batik axiology and highlighting the additional experimental resources, formulating procedural suggestions for the associated formative actions.

**The scientific novelty and originality of the research** is configured from the transfer of the concepts *axiotics*, *batik axiology* from the field of value theory and of the philosophical concept *problematologization* from the theory of rationality, interrogation in the educational field (of continuous training) and the invocation of their cognitive-formative effects at the level of school teachers of history by forming problematological competence.

**The main scientific results obtained in the research contribute to the solution of the important scientific problem** and are recorded by the elaboration of the *Axiotic Model of the continuous training of history teachers*, having as a component the *Problematological technology of batik axiology*, which contributed to the formation of the problematological competence of the school teachers of history, built on the DACI basic formative ensemble, which subsumes the broader feasibility in the field of training continuous teachers.

**The theoretical significance of the research** consists in the explanatory definition of the concepts of batik axiology, *axiotics* and *problematologization* in relation to the problematization, in revealing the theoretical essences of the continuous training of school teachers at present, of reorganizing the teaching of history and the realization of axiological education, in conceptualizing the *Axiotic Model of continuous training of history teachers*, having as a component the *Problematological technology of batik axiology*.

**The applicative value of the thesis** is profiled from the general executor character of the applicative instruments elaborated at the level of continuous teacher training in all school subjects, both in the aspect of forming their problematological competence and in the aspect of capitalizing the batik axiology.

**Implementation of scientific results.** The scientific results were implemented at the level of in-service training of school teachers of history in the general education system of the Republic of Moldova and that of the pre-university education in Romania, in number of 102.



## АННОТАЦИЯ

**Вакарчук Даниела «Использование батической аксиологии в непрерывном формировании преподавателей истории», диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2024**

**Объём и структура диссертации:** введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 166 наименований, 14 приложений, 149 страниц основного текста, 13 рисунков, 8 таблиц. Полученные результаты опубликованы в 14 научных работах.

**Ключевые слова:** непрерывное формирование, ценность, ценность как средство, батическая аксиология, история-проблема, проблематизация-проблематология, проблематологическая компетенция, ре-одухотворение, исследовательская перспектива, мультиперспективность.

**Область исследования:** общая теория воспитания.

**Цель исследования:** разработка теоретико-методологических ориентиров аксиологического описания процесса непрерывного формирования преподавателей истории, интегрированный в современные направления образования и воспитания.

**Задачи исследования:** идентификация понятий и идей, ассоциированных непрерывному формированию, аксиологии, референциалу исторического образования и воспитания в процессе непрерывного формирования преподавателей истории; эпистемиологический анализ батической аксиологии в формировании школьных преподавателей и разработка методологических ориентиров применения батической аксиологии в процессе непрерывного образования преподавателей истории; разработка *Аксиологической Модели непрерывного формирования преподавателей истории* и установление значимости составляющих компонентов; экспериментальное внедрение *Основного Формативного Ансамбля* и *Проблематологической Технологии батической аксиологии* с целью обеспечения формирования проблематологической компетенции у преподавателей истории посредством единиц содержания, визуализирующие батические ценности; выделение влияния *Проблематологической Технологии батической аксиологии* и обозначение сопутствующих экспериментальных ресурсов, формулировка процедурных предложений для ассоциированных формативных действий.

**Научная новизна и оригинальность исследования** конфигурируется из переноса аксиотического концепта, *батической аксиологии* из области теории ценностей и философского концепта *проблематологизации* из теорий рациональности, интерогативности в воспитательной области непрерывного формирования и их познавательно-формативных эффектов на уровне школьных преподавателей истории посредством *проблематологической компетенции*.

**Полученные главные научные результаты в ходе исследования способствуют решению важной научной проблемы** и содержатся в разработанной *Аксиотической Модели непрерывного формирования преподавателей истории*, имея в качестве составляющей *Проблематологическую Технологию батической аксиологии*, факт, который способствовал формированию проблематологической компетенции школьных преподавателей истории, сконструированный на *Базисном Формативном Ансамбле DACI*, который подытоживает более широкую практичность в области непрерывного формирования дидактических кадров.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в объясняющем определении концептов *батической аксиологии*, *аксиотики* и *проблематологизации* по отношению к *проблематизации*, в раскрытии теоретических сущностей непрерывного формирования школьных преподавателей в настоящее время, в реорганизации преподавания истории и реализации аксиологического воспитания, в концептуализации *Аксиотической Модели непрерывного формирования преподавателей истории*, имея в качестве составляющего компонента *Проблематологическую Технологию батической аксиологии*.

**Прикладная ценность работы** состоит в общем прикладном характере разработанного инструментария на уровне непрерывного формирования дидактических кадров по всем школьным дисциплинам, как в аспекте формирования их проблематологической компетенции, так и в аспекте применения батической аксиологии.

**Внедрение научных результатов.** Научные результаты были внедрены на уровне непрерывного формирования школьных преподавателей истории из системы общего образования Республики Молдова и доуниверситетского образования Румынии в количестве 102 субъектов.

**VACARCIUC DANIELA**

**VALORIFICAREA AXIOLOGIEI BATICE  
ÎN FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORILOR DE ISTORIE**

**Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației**

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

---

Aprobat spre tipar: 23.02.2024

Formatul hârtiei: 60x84 1/16

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Tiraj: 50 de exemplare

Coli de tipar: 50

Comanda nr. 78

---

Centrul Editorial Poligrafic al Universității Pedagogice

de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

str. Ion Creangă, 1, MD-2069