

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

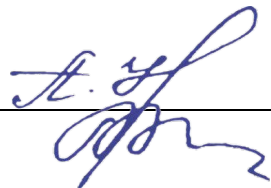
Cu titlu de manuscris
CZU: 37.091:94(043.3)

VACARCIUC DANIELA

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

Teză de doctor în științe ale educației
Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației

Conducător științific:



GHICOV Adrian,
doctor habilitat
în științe pedagogice,
conferențiar universitar

CHIȘINĂU, 2024

© VACARCIUC Daniela, 2024

CUPRINS

| | |
|--|------------|
| ADNOTARE | 5 |
| LISTA TABELELOR | 8 |
| LISTA FIGURILOR..... | 9 |
| LISTA ABREVIERILOR..... | 10 |
| INTRODUCERE | 11 |
| 1. LINIAMENTE TEORETICO-VALORICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORILOR ȘCOLARI..... | 21 |
| 1.1. Dimensiuni ale formării continue a profesorilor școlari..... | 21 |
| 1.2. Referențialitatea educației istorice și formarea continuă a profesorilor de istorie..... | 39 |
| 1.3. Concluzii la Capitolul 1 | 52 |
| 2. COORDONATE PEDAGOGICE ALE AXIOLOGIEI BATICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE ISTORIE..... | 54 |
| 2.1. Axiologia și esențele valorice ale educației | 54 |
| 2.2. Dezvoltarea personalității integrale a profesorului școlar | 66 |
| 2.3. Perspective metodologice ale valorificării axiologice în formarea profesorilor școlari | 75 |
| 2.4. Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie..... | 89 |
| 2.5. Concluzii la Capitolul 2 | 107 |
| 3. VALORIZAREA EXPERIMENTALĂ A TEHNOLOGIEI PROBLEMATOLOGICE A AXIOLOGIEI BATICE..... | 110 |
| 3.1. Aplicarea inițială a componentelor funcțional-operaționale ale Modelului axiotic..... | 110 |
| 3.2. Semnificația axiologică a activităților de formare continuă a profesorilor de istorie..... | 129 |
| 3.3. Impactul Tehnologiei problematologice a axiologiei batice..... | 139 |
| 3.4. Concluzii la Capitolul 3 | 145 |
| CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI | 147 |

| | |
|---|------------|
| BIBLIOGRAFIE | 150 |
| ANEXE | 162 |
| Anexa 1. Test cu alegere multiplă..... | 162 |
| Anexa 2. Chestionar cu răspunsuri deschise..... | 163 |
| Anexa 3. Eveniment istoric..... | 164 |
| Anexa 4. Decriptarea curriculară | 165 |
| Anexa 5. Identificarea valorică..... | 166 |
| Anexa 6. Tehnica IDCS | 167 |
| Anexa 7. Descrierea evenimentelor | 168 |
| Anexa 8. Matricea reflexivă..... | 171 |
| Anexa 9. Traseul problematologizării..... | 174 |
| Anexa 10. Selecția rațională | 175 |
| Anexa 11. Diagramele DACI..... | 176 |
| Anexa 12. Reflecția personală în formula minieseului..... | 178 |
| Anexa 13. Lista instituțiilor de învățământ general incluse în experimentul pedagogic | 182 |
| Anexa 14. Glosar | 184 |
| DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII | 188 |
| CV-UL AUTOAREI..... | 189 |

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 14 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 batice în formarea profesorilor școlari și elaborarea reperelor metodologice de valorificare a axiologiei batice 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 batice* în vederea asigurării formării competenței problematologice a profesorilor de istorie prin unități de conținut ce vizează valorile batice; consemnarea influenței *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice* 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*.

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 profesorilor școlari de istorie, edificat pe Ansamblul 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 *de 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 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 batice.

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 14 scientific papers.

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

Field of study: 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, with axiology, with referentiality of historical education in the process of continuous training of history teachers; epistemological analysis 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 elaboration of the *Axiotic model of the continuous training of teachers of history* and the signification 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 influence 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 страница 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, визирующие 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.

LISTA TABELELOR

| | |
|---|-----|
| Tabelul 1.1. Abordarea exploratorie în procesul de formare continuă | 37 |
| Tabelul 1.2. Orientări în educația istorică (trecut-prezent-viitor) | 51 |
| Tabelul 2.1. Criterii și tipuri de valori | 62 |
| Tabelul 2.2. Specificul relației problematizare-problematologizare | 88 |
| Tabelul 2.3. Tehnologia problematologică a axiologiei batice | 104 |
| Tabelul 2.4. Referențialul competenței problematologice..... | 106 |
| Tabelul 3.1. Repartizarea punctajului DACI..... | 134 |
| Tabelul 3.2. Coordonate experimentale finale..... | 144 |

LISTA FIGURILOR

| | |
|--|-----|
| Figura 1.1. Dimensiuni ale formării continue a profesorilor școlari | 38 |
| Figura 1.2. Referențialitatea educației istorice | 52 |
| Figura 2.1. Coordonate valorice | 66 |
| Figura 2.2. Personalitatea integrală a profesorului școlar | 74 |
| Figura 2.3. Repere metodologice ale axiologiei batice în predarea - învățarea istoriei | 89 |
| Figura 2.4. Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie | 102 |
| Figura 3.1. Rezultate la test (constatare) | 119 |
| Figura 3.2. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 1) | 128 |
| Figura 3.3. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 2) | 128 |
| Figura 3.4. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 3) | 128 |
| Figura 3.5. Rezultate la proba Selecția rațională (control) | 141 |
| Figura 3.6. Rezultate la proba Diagramele DACI (control) | 142 |
| Figura 3.7. Rezultate experimentale comparative | 144 |

LISTA ABREVIERILOR

CP – competență problematologică

DACI – dreptate, autenticitate, cumpătare, integritate

Euroclio – Asociația permanentă a organizațiilor profesorilor de istorie

FC – formare continuă

FPC – formare profesională continuă

GF – grup de formare

GC – grup de control

IDCS – identificare, descriere, caracter, soluție

MAF PI – Modelul axiomatic al formării continue a profesorilor de istorie

TePAB – Tehnologia problematologică a axiologiei batice

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. *Educația* este astăzi o temă presantă, deoarece se produce intrinsec o redistribuire a orientărilor în politica educațională mondială, globalizarea este supusă redimensionărilor, iar democrația își revizuieste reperele. 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 a creșterii 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 fapt, 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-educaționale. 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 [161], T.Vianu [146,147], L.Bлага [10], N.Râmbu [120, 121, 122], L.Grumberg [60], C.Cucoș [34, 35], S.Cristea [32,33], T.Iluț [69], V.Aderov, L.Sculea [2], V.Mureșan [91], A.Ghicov [54, 55], N.Silistraru [125], V.Mândăcanu [83, 85], L.Cuznețov [38,

40], Vl.Pâslaru [107, 108, 110], M.Marin [82] etc., care au abordat problematica valorilor angajate în învățare. Sunt integrate, firesc, 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 reproductive și productive, în viziunea autorilor: E.Joița [75], R.Iucu [73], L.Șerbănescu [134], M. Huncă [68], T.Callo [17, 19, 20], V.Gh.Cojocaru, V.Cojocaru, A.Postica [26, 27, 28], Vl.Guțu [61, 62, 63], V.Mândăcanu [82, 84], M. Cojocaru-Borozan [25], V.Goraș-Postică [56, 57, 58], V.Andrițchi [4, 5, 6], A.Afanas [1], A.Ghicov [50], A.Cara [22], M.Hadîrcă [66], A.Paniș [105] 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 mai multor autorilor: R.Strandling [132], M.Klingenberg [77], P.Manning [80], W.Dulthey [44], N.Iorga [72], A.Marga [81], Gh.Tănasă [135], C.Căpiță [24], S.P.Bolovan [14], C.Felezeu [46], G. Gruber [59], Gh.Miu [89], F.Ragno [119], A.Blandiana [11], N.Enciu [45], S.Musteață [92, 93], N.Petrovski [111, 112], P.R. Negru [95], F.B.Cristea [31], D.Osiac [99], F.Braudel [15] 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 [158, 159], P.Balahur [8, 9], M.M.Carrilho [156], D.L.Golden [157].

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 batică 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 [146-148], N.Râmbu [120-122] (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 [133]; curentul introspecționismului filosofic (cu ideea gândirii ca proces de rezolvare a problemelor); concepția privind nevoile de învățare, educare, formare a lui F.Voiculescu [149]; concepția circuitului metodologic al activității de formare continuă; concepția noii istorii în educația istorică (a învăța să gândești istoric) a lui R.Stradling [132]; concepția privind educația

axiologică (cunoașterea, semnificarea, asimilarea valorilor autentice) a lui C.Cucoș [34-36]; concepția lui F.Furet privind necesitatea trecerii la istoria-problemă și istoria în tranșe (fără criteriul cronologic); concepția lui L.Grunberg [60], privind valoarea ca purtătoarea de semnificații umane, ca determinare a umanului; concepția privind noile roluri ale profesorului școlar a lui I.Jinga [74], L.Șerbănescu [134]; conceptul de problematologie (M.Meyer [158-159]); principiile formării continue: reflecției, coerenței, individualizării, opțiunii, încrederii, susținerii (M. Huncă [68]); principiile specifice ale învățării pe tot parcursul vieții (L.Cuznețov [38-40]); viziunea lui C.Căpiță [23-24] privind înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc și perspectiva transversală a predării istoriei; conceptul de axiologie batică, al lui N.Râmbu [120-122]; ideile lui Vl. Pâslaru [107-108] privind criteriile și tipurile de valori; conceptul de „personalism energetic” al lui C.Rădulescu-Motru [118].

Arsenalul 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 *axiologică*, *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 Ansamblul 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*, *axiologică* 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 batică.

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 integrat 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.

Sinteza capitolelor tezei

În primul capitol al tezei „**Linii 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 paradigmelor 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 consecință, s-a ajuns la punerea unui accent mai mare în predarea istoriei pe învățarea elevilor *să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze dovezile obținute dintr-o varietate de surse primare și secundare. A învăța să gândești istoric* a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează și pun în evidență diferite aspecte. Al doilea proces amplu din cadrul educației și care a contribuit la interesul actual acordat *multiperspectivității* a fost 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, centrată pe prezumția că narațiunea istorică națională corespunde cu istoria celui mai mare grup național și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominantă. Alt exemplu îl constituie *istoria recentă*. Fără a intra în detalii, încercăm să vedem care este semnificația domeniului istoriei recente pentru predarea istoriei în școală. Istoria recentă, deși nouă în câmpul historiografic, cunoaște o expansiune semnificativă, impresionantă, aceasta poate fi și datorită faptului că are puternice legături cu istoria orală. În plus, istoria recentă recunoaște și ia în calcul o dimensiune foarte importantă a cercetării: *subiectivitatea surselor*.

În Capitolul 2 „**Coordonate pedagogice ale axiologiei batice în formarea profesorilor școlari**” este tratată o temă specifică personalității profesorului școlar, tema axiologiei batice, prin intermediul studiilor realizate de N.Râmbu, T.Vidam și constituie subiectul analizat pe larg prin prisma unui model pedagogic. Se oferă o imagine a reperelor metodologice ale Modelului axiologic în raport cu problematizarea 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 dezvăluit 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.

În acest context ideatic, s-a dedus că abordarea imaginii, structurii și modelului personalității integrale a profesorului școlar, acum când investigațiile sunt dictate de imperativele spațiului european comun educațional și de reformele de calitate ale învățământului, solicită o nouă abordare a acestei probleme.

Pornind de la cunoașterea gravității lucrurilor la scară planetară, a globalizării educației, ca proces multidimensional și contradictoriu, s-a evidențiat faptul că, la ora actuală, are loc o amplificare și o unificare a paradigmatelor educaționale în competiția mondială a sistemelor de învățământ. Ținând seama de gravitatea lucrurilor în vederea folosirii cunoașterii, educației, dezvoltării spirituale, se impune o schimbare a conștiinței dominante, a modului în care privim și interpretăm fenomenele. Însă nu constatăm cu adevărat o transformare profundă a conștiinței umane. Referindu-ne la cauzele actualei crize globale, apreciem ca principalul motiv e sistemul nostru de valori. Suprasaturarea nevoilor materiale a creat o criză a sensurilor și o nevoie de dezvoltare spirituală. Deoarece dezvoltarea acestor calități este posibilă nu doar în demersurile de pregătire inițială a cadrelor didactice, dar și în procesul formării continue, se conturează profilul personalității integrale a profesorului școlar, care și-ar repera activitatea pe *respiritualizarea*

umană a personalității (autorealizarea profesională, autonomia profesională, spiritualizarea relațională) și care ar putea realiza formarea complexă și completă a personalității elevului.

Tot în acest capitol, sunt făcute referințe analitice 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 cognitivă a nevoilor formative ale acestuia.*

Punând la bază ideile de mai sus, s-a realizat o analiză a problemei și a problematologicului în procesul educațional. Astfel, în concepția problematologică se propune un alt mod de a înțelege specificul problemelor și, mai general, ca „interogare radicală”– *questionnement du questionnement*. Perspectiva de analiză a problematologiei ne invită să identificăm, în structura unei probleme, perechea componentelor principale: *întrebarea și răspunsul*. Modelul problematologic întemeiază instrumentele teoretic-conceptuale și practic-metodologice prin care putem valorifica problematizarea.

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 *respiritualizarea umană a personalității* profesorului școlar ca unitate determinantă. Încercarea de a consemna elementele Tehnologiei problematologice a axiologiei batice (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 batice. 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.

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. Aici pledăm în favoarea ideii că formarea competenței problematologice este un factor esențial în eficientizarea activității profesorului școlar.

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 (elementele subsecvente ale acesteia). 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. *Experimentul de constatare* a avut drept obiectiv constatarea nivelului atitudinal și de competență problematologică al profesorilor școlari, ca variabilă dependentă. 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. *Experimentul de formare (transformativ)* a avut ca obiectiv antrenarea consecutivă a elementelor subsecvente în vederea formării competenței problematologice, în baza probelor complexe, incluzând 14 activități de formare (analiza curriculumului din perspectivă axiologică, analiza valorilor profesionale, valori istorice, analiza problematologică, procedee problematologice etc.). *Experimentul de control* a vizat verificarea atitudinilor pentru valori 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.

1. LINIAMENTE TEORETICO-VALORICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORILOR ȘCOLARI

1.1. Dimensiuni ale formării continue a profesorilor școlari

Exigențele față de profesia didactică se corelează strâns cu cele pe care societatea le manifestă, în dinamica dezvoltării ei, față de educație. Pentru a putea realiza acest lucru, punctul în care se fixează educația, pentru a dobândi o anumită perspectivă asupra faptelor, trebuie să fie unul foarte înalt. În funcție de aceasta și de implicațiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, profesorii din învățământ urmează să îndeplinească *roluri noi*.

Cercetătorul I.Jinga vorbește despre mai multe roluri ale profesorului școlar, încercând să cuprindă într-o viziune integratoare cât mai mult din specificul acestor roluri. Azi, li se solicită profesorilor școlari să bazeze activitatea educațională pe modelarea unor situații de învățare adecvate obiectivelor proiectate. Evident, cu cât situațiile de învățare sunt mai bine alese sau imaginate de profesor, cu atât mai interesante și mai eficiente, în planul învățării, sunt activitățile educaționale. Un rol special este acela de consilier în procesul cunoașterii sau de *consiliere*, alături de rolul tradițional de *transmițător de informații*, la care nu se renunță, dar a cărui pondere este în scădere, în cadrul educației moderne, centrată pe competențe. De asemenea, profesorul este astăzi, susține I.Jinga, un veritabil *agent al schimbării*, pregătindu-și elevii în această perspectivă, care se constituie, tot mai mult, într-o dimensiune a omului contemporan. Nu în ultimul rând, profesorul este chemat să se implice, la diferite niveluri, în procesul, complex și dificil, de inserție profesională și socială, corespunzătoare noilor condiții [74, p.57].

Plus la aceasta, autorul insistă și pe ideea adecvării rolurilor profesorului școlar unor valori, constituind o garanție mai sigură pentru buna prestație profesională. Activitățile educaționale realizate de către profesorii școlari tind să se integreze tot mai activ „în plan orizontal, cât și pe verticală, să fie *centrate pe valori*, atitudini și motivație, să cultive independența, propria responsabilitate, autoanaliza critică, flexibilitatea și autoînvățarea” [Ibidem, p.58].

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. Primordialitatea formării întregii personalități trebuie confirmată cu deosebită convingere. 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” [18, 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* [18, p. 18].

În ce ne privește, aderăm la ideea formulată de L.Șerbănescu, care recomandă a analiza relația dintre buna pregătire a profesorului și rezultatele elevilor, afirmând că, pentru a ajunge la rezultate remarcabile, elevii trebuie să concluzeze cu un corp profesoral bine pregătit și motivat. Nici o reformă a educației nu se poate realiza dacă nu se ține cont de pregătirea teoretică și practică, specifică profesiei didactice. Tocmai de aceea, spune L.Șerbănescu, este important să se sublinieze necesitatea unei permanente creșteri a calității în proiectarea și punerea în practică a programelor de formare/ formare continuă a cadrelor didactice în toate sistemele de învățământ [134]. Calificarea la nivel calitativ, bazată pe standardele de calitate și a competențelor respective este determinantă pentru asigurarea unei educații eficiente. Cu atât mai mult că eficientizarea procesului de formare a cadrelor didactice este, în opinia Consiliului Europei, racordată la ideea de a considera profesorii ca *actori-cheie* ai procesului de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări.

Examinând opiniile cercetătorilor în domeniu [F.Bochicchio, 153; I.A.Pervin, 160; M.Zlate, 151; L.Antonesei, 7; T.Callo, 19; Vl.Guțu, 61; 63; V.Gh.Cojocaru, V.Cojocaru, 26; M.Cojocaru-Borozan, 25; A. Dragu, 43; 47; 48; Gh.D.Iordăchescu, 71, N.Mitrofan, 88; V.Neuman, 96 etc.], constatăm că un concept cheie în formarea continuă a profesorilor este acela al profesorului cu *statut profesional înalt*, cu un arsenal recunoscut de competențe profesionale și de la care se așteaptă să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională continuă și să contribuie la profesia didactică în ansamblul ei, precum și la dezvoltarea politicii și practicii educaționale.

Aceste tentative teoretice, la care se mai adaugă altele asemănătoare în multe alte planuri ale științelor educației, converg spre ideea că, actualmente, cariera didactică trece printr-o perioadă de multiple transformări, marea lor majoritate fiind determinate de globalizarea și europenizare, de necesitatea armonizării sistemului de învățământ cu cerințele pieței muncii europene, dar și de schimbările paradigmatice educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Toate acestea presupun creșterea continuă a calității sistemului educațional, vizând în continuare profesionalizarea carierei didactice, prin implementarea standardelor profesionale în procesul de formare a viitoarelor cadre didactice [134].

Consiliul European a subliniat în repetate rânduri faptul că resursele umane sunt principala sursă a Europei în evoluția sa economică și socială și că investițiile în aceste resurse sunt foarte

valoroase în *societatea bazată pe cunoaștere*. În prezent, Strategia Europa 2020 în domeniul educației impune abordarea dintr-o nouă perspectivă a Reformei învățământului.

După cum susține L.Șerbănescu [134], definirea și oficializarea standardelor profesionale pot susține cadrele didactice să planifice, să structureze și să faciliteze dezvoltarea lor profesională continuă.

Revenind la rolurile profesorului, pe care le analizează cercetătorul în cunoștință de cauză, trebuie să menționăm că identificarea acestora, în cadrul mai larg al mentalității educaționale, urmează calea unei esențializări profunde ce conține diverse manifestări ale fenomenului respectiv.

Trebuie accentuat și faptul că profesorii urmează să îndeplinească conștient un *rol social pro-activ* în cadrul activității profesionale de zi cu zi. Ei au o responsabilitate majoră pentru formarea societății viitoare [Ibidem, p.2]. În acest context, profesori, cercetători, reprezentanți ai autorităților școlare și ai unor organisme internaționale (UNESCO, OECDE, Comisia Europeană) dezbat statutul actual și viitorul școlii: școala, moștenirea sa și rezistența la schimbare, evaluarea școlii prin standarde internaționale, inegalitățile în educație, valorile și conținutul învățământului, educația ca o componentă a pieței școlare etc. [Ibidem, p.16].

De asemenea, cercetătorul susține ideea că profesorii ar trebui să fie capabili să răspundă la *provocările* mereu în evoluție ale societății, dar să și participe activ în această societate și să pregătească elevi care să învețe autonom pe parcursul întregii vieți, afirmă Șerbănescu, fapt cu care nu putem să nu fim de acord [Ibidem, p.26]. Ei ar trebui, deci, să poată arăta în procesul de predare-învățare o angajare continuă a materiei de studiu cu știința pedagogică, inovația, cercetarea și cu dimensiunile sociale și culturale ale educației prin curricula ca strategie și instrument didactic. Profesorii trebuie să facă dovada unei practici eficiente, dar să și fie angajați în cercetarea și inovația pedagogică actuală, pentru a ține pasul cu dezvoltarea continuă a societății.

În demersul său analitic, operaționalizat în aria pregătirii profesorului școlar, cercetătorul I.Jinga afirmă că profesorul zilelor noastre trebuie să posede un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate; o perfectă stăpânire a pedagogiei; o anumită deschidere asupra lumii culturale și sociale; solide calități morale; dorința de a se înscrie într-un modul de formare continuă, pentru a-și perfecționa cunoștințele și competențele [74, p. 62].

Plecând de la ideea centrală a procesului de formare continuă, constatăm că studiul dinamicii formării continue și al opiniilor ce le susțin ilustrează că, de o manieră generală, necesitatea formării continue a profesorilor școlari este apreciată cu „pro” în diverse țări, fie ca o activitate obligatorie, fie ca una facultativă, realizându-se atât în instituții de învățământ, cât și în instituții specializate. Tendințele înregistrate în domeniu, conform opiniei lui I.Jinga, sunt următoarele: integrarea formării inițiale și continue într-un sistem unitar; găsirea factorilor de stimulare a

interesului profesorilor față de propria formare continuă; deplasarea centrului de greutate pe acțiunile de perfecționare realizate la nivelul instituțiilor școlare; aplicarea unor metode inovative; favorizarea participării competente a profesorilor la dezvoltarea, modernizarea și perfecționarea educației; reconsiderarea sistemului rigid de perfecționare etc. [74, p. 67].

Ca să fim expliciti în afirmațiile noastre, trebuie să mai precizăm faptul că absolut cosubstanțială formării continue este calitatea acestei formări a profesorilor, identificată în majoritatea documentelor oficiale cu privire la educație ca element cheie pentru asigurarea calității educației și pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor. Un șir de specialiști afirmă că școlile tind să devină instituții de învățare capabile și să inoveze și să-i susțină pe profesori ca să-și dezvolte în continuare competențele. Formarea, de asemenea, ar trebui să ajute profesorilor care doresc să-și analizeze practica, să dezvolte alte cadre didactice, să examineze situația în alte școli și să activeze în echipă [134, p.35]. Implicarea profesorilor școlari într-un proces formativ, constatăm, presupune o rețea largă de raporturi la nivelul întregului proces. Gândit între limite valorice, procesul respectiv este asimilat unei adevărate transgresiuni care introduce, de fapt, noi vizualizări.

O miză deosebită în ideea pe care o promovăm o au concluziile Consiliului Europei din 2009 privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și a directorilor unităților de învățământ, în care se reafirmă că, deși responsabilitatea pentru organizarea și conținutul sistemelor de educație și formare profesională revine fiecărui stat membru în parte, *cooperarea la nivel european* prin metoda deschisă de coordonare, împreună cu utilizarea eficientă a programelor comunitare, poate contribui la dezvoltarea unei educații și a unei formări profesionale de calitate prin măsuri de sprijin și complementare, luate la nivel național și prin sprijinirea statelor membre în abordarea provocărilor comune. Având în vedere solicitările crescânde la care sunt supuse și complexitatea tot mai mare a *rolurilor lor*, cadrele didactice, susține L.Șerbănescu, au nevoie de acces la sprijin personal și profesional eficient pe întreaga durată a carierelor lor [Apud 134, p.36].

Tot aici, trebuie să menționăm faptul că L.Șerbănescu face referință, pentru a recupera o parte din complexitatea problemei abordate, la documentul *Orientări politice pentru viitoarea Comisie*, prezentat în 2009, în care J.M.Barroso sublinia importanța revizuirii Strategiei Lisabona și transformarea acesteia într-o strategie *pentru convergență*, care să reprezinte o viziune a UE pentru deceniul 2011-2020. În vederea elaborării acestei noi strategii, Comisia Europeană a lansat la 24 noiembrie 2009 un document de consultare publică, intitulat UE 2020. Cu ocazia lansării raportului, A. Gurría, secretar general al OECD, a insistat asupra necesității de a impulsiona o mai bună performanță a profesorilor, declarând: „*Profesorii de calitate* sunt un element cheie pentru implementarea cu succes a politicilor în domeniul învățământului. Principalul este că, din punct

de vedere al calității, *un sistem educativ nu poate depăși calitatea profesorilor din cadrul său și a activității acestora* [Apud 134, p.55].

Competența, în esența ei, este o orientare actuală în domeniul educației și nu numai, principalele paliere discursive ale acesteia fiind unele de importanță majoră. În această ordine de idei, formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe *paradigma abordării prin competențe* și pe conceptul cumulativ al nivelului de competență al personalului didactic. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de: capacitatea cadrului didactic de a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme și capacitatea cadrului didactic în fața schimbării, complexe și neprevăzute, susține L. Șerbănescu [134, p.118].

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. În felul acesta, formarea continuă are în vizor dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică; dobândirea sau dezvoltarea competențelor manageriale, de ghidare în instituțiile din sistemul de educație; formarea de noi competențe prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specializări și noi funcții didactice; dobândirea unor competențe de extensie, care largesc gama activităților și funcțiilor ce pot fi prestate de profesorul școlar; extinderea competențelor transversale; asumarea de responsabilități privind îmbunătățirea performanței strategice, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități etc.

Dacă ne referim la *Standardele de competență* profesională ale cadrelor didactice [129, p.1], trebuie să menționăm că acestea prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general. Standardele includ cerințele de bază pe care trebuie să le îndeplinească cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Pentru realizarea cerințelor de bază, cadrul didactic trebuie să demonstreze cunoștințe în domeniul psihopedagogiei; în domeniul și aria de specializare pedagogică, să cunoască elevii, particularitățile lor; el urmează să asigure accesibilitatea conținuturilor și utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor educaționale; să demonstreze competențe de realizare a curriculumului și de respectare a actelor normative în vigoare în proiectarea unui demers educațional de calitate. Fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale *profilului profesional*, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue.

Standardele constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate. Este evident și faptul că standardele sunt principalele repere în desfășurarea adecvată a evaluării cadrelor didactice și a dezvoltării profesionale.

Pentru mai multă claritate, trebuie să evidențiem aici că *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* formulează un șir de scopuri clare, pe care le au de realizat:

- direcționarea sistemului de formare profesională continuă în corespundere cu necesitățile pieței muncii și ale pedagogiei centrate pe elev;
- sporirea responsabilității fiecărui profesor școlar pentru reușita creșterii în cariera profesională;
- promovarea transparenței, recunoașterea competențelor și a calificărilor;
- valorificarea dimensiunii europene în domeniul formării și dezvoltării continue a cadrelor didactice.

Prin implementarea Standardelor de competență profesională în procesul de formare continuă se va asigura:

- creșterea atractivității învățării pe parcursul vieții;
- dezvoltarea activismului profesional;
- promovarea unui învățământ orientat spre performanță și bazat pe meritocrație;
- menținerea unui mediu sigur pentru învățare;
- consolidarea coeziunii sociale dintre toți actorii sistemului educațional [*Ibidem*, p. 1].

Consecințele acestui document pentru practică constau în faptul că putem înțelege în ce măsură profesorul școlar se „schimbă” spre mai bine. Deși nu putem acorda acestui document un loc central, este clar că standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate educațională și se structurează pe domenii de competență prioritare. Ca atare, fiecare standard se constituie din mai multe variabile, care reflectă acțiunile necesare pentru atingerea lui, reprezentând dovezile privind funcționalitatea lui, dar și sursa de elaborare a diferitor instrumente de monitorizare a activității profesorului școlar, raportate la standarde de competență profesională. Realizarea cerințelor din standarde se poate urmări prin diferite modalități și surse de verificare [*Ibidem*, p.2].

Dacă examinăm domeniul de competență „Dezvoltarea profesională” [*Ibidem*, p.6], constatăm că, în ceea ce privește schimbarea profesională, dintr-un anumit punct de vedere,

profesorul este desemnat să-și gestioneze propria dezvoltare profesională continuă, el edifică propria identitate profesională în concordanță cu rolurile prescrise de funcția didactică, proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă, realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională; dezvoltă permanent competențele necesare realizării rolurilor profesionale asumate.

Prin prevederile sale, documentul ilustrează că profesorul modern trebuie să satisfacă un minimum de cerințe dintre cele mai „rutinare” în sensul funcțional al activității: acesta elaborează planul individual de dezvoltare profesională în conformitate cu prevederile planului de dezvoltare a școlii și cu propriile necesități de dezvoltare profesională; stabilește contexte și finalități de dezvoltare profesională măsurabile și realizabile în perioada planificată; racordează propria activitate la cerințele didacticii contemporane prin valorificarea achizițiilor profesionale inovatoare și experimentarea bunelor practici educaționale; confirmă participarea și gradul de implicare la activități de dezvoltare profesională etc.

Standardele pun accentul și „deschid” un domeniu de interogație în formarea continuă a cadrelor didactice, care reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social, proiectată, realizată și dezvoltată, incumbă funcții manageriale de reglare-autoreglare permanentă a procesului de învățământ atât funcțional cât și operațional. În *aspect funcțional*, dezvoltarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar. În *aspect structural*, dezvoltarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces. Iar *operațional*, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ, în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [29].

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, linii conturate la nivelul sistemelor de învățământ, pe fondul evoluțiilor înregistrate în ultimii ani, prin reformele realizate și stabilirea priorităților într-o societate tehnologizată.

Un aspect important al formării continue a profesorilor școlari este observația participativă, care devine un canon și o condiție epistemologică a cunoașterii, generând o articulare necesară între diversele ei componente. După cum afirmă Connor S., formarea continuă, depășind semnificația tradițională, de „remediu la carențele formării inițiale insuficientă pentru întreaga

carieră didactică”, în accepția sa postmodernă, „începe să fie concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă” cu două funcții generale: a) dezvoltarea și înnoirea practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale; b) completarea formării inițiale, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe” [29].

În opinia specialiștilor avizați, procesul de formare profesională continuă este imperios necesar să fie reglementat prin programe de formare profesională continuă, corelate cu actele normative și cu cerințele sociale. Astfel, *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* reglementează și dezvoltă cadrul normativ privind educația adulților în context european; facilitează dezvoltarea programelor de formare continuă a adulților, cu prioritate pentru dezvoltarea competențelor-cheie: digitale, antreprenoriale, lingvistice, interculturale și alte *competențe noi*, solicitate de piața muncii; utilizarea competențelor transversale; dezvoltarea competențelor profesionale comune mai multor ocupații [Apud 48].

Raportat la aspectul metodologic, acesta reglementează cadrul general, instituțional, conceptual și procedural, prin care se realizează elaborarea programelor de formare profesională continuă a personalului didactic în furnizarea de stagii de FPC de către instituții sau organizații de educație, componente ale sistemului de învățământ general din Republica Moldova. Metodologia semnifică un cadru normativ prin care se stabilește, se reglementează, se evaluează și se monitorizează modul în care programele de formare profesională continuă corespund nivelului de calitate definit de *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice* din învățământul secundar general [Apud 48].

Idei relevante în domeniul formării continue formulează V.Gh.Cojocaru și V.Cojocaru, care văd în centrul acestor activități *profesionalizarea*, care, în opinia cercetătorilor, „solicită o nouă concepție de pregătire pentru activitatea profesională, prin cultivarea practică a spiritului de cercetare psihopedagogică, prin formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare și cele de ordin acțional-strategic în mediul profesional, pentru a rezolva rațional și eficient probleme complexe și variate” [23, p.172]. În felul acesta, autorii pun în evidență complexitatea profesiei prin profesionalizare, nevoia de instrumentalizare, caracterul științific al practicii, diversificarea rolului profesorilor școlari și al rolului competențelor pedagogice pentru identitatea profesională.

Pentru autori, formarea continuă este o necesitate permanentă, deoarece ea „reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante, caracteristici proprii profesorului modern „expert și reflexiv” [Ibidem, p.172].

Un rol aparte în formarea continuă, în opinia autorilor, o are *competența autonomiei formării continue* „ca un sistem complex ce reclamă anumite caracteristici psihologice, capacități, atitudini referitoare la problematica și necesitatea învățării autonome în condițiile exigențelor societății moderne, capacități de practicare a unei metodologii de formare individuală, atitudine față de cunoaștere cu accent pe inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi într-o lume a schimbării. În ultimă instanță acestea, în dependență de alegerea modalităților de formare, urmează să contribuie la dezvoltarea competențelor. Programele de formare trebuie să consolideze autonomia profesională”. Condițiile actuale dezvăluie o necesitate stringentă de formare a competenței de formare continuă a profesorilor școlari, care trebuie mereu racordate la schimbările din sistemul educațional [23, p.186].

În context, s-au identificat principalele perspective și tendințe înregistrate la nivel european în domeniul sistemului de educație/ formare a cadrelor didactice: asigurarea unei *dimensiuni europene* a proceselor de formare a personalului didactic, care incumbă formarea cadrelor didactice ca o componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei postmoderne; dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de formare continuă/dezvoltare profesională; modelul profesionalizării carierei didactice – de la aptitudine la competența pedagogică; mobilitate și dezvoltare profesională – sistemul de credite profesionale transferabile; dominantele curriculare ale programelor de formare – orientarea practică; managementul sistemelor de formare a cadrelor didactice – de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte; e-learning/formarea la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice etc.

Tema formării continue a profesorilor este deci una magistrală în cazul analizelor întreprinse de specialiști, deoarece abordează problematica „funcționării” acesteia din diverse perspective. Astfel, analizând politicile europene cu privire la formarea profesională continuă, cercetătoarea constată, de asemenea, că *promovarea* reprezintă principalul stimulent pentru participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă. Dezvoltarea profesională continuă este legată de promovare sau de avansare la un grad didactic superior. Aceasta este una dintre cerințele necesare sau este considerată ca fiind un avantaj important. În general, dezvoltarea profesională continuă este un aspect important în evaluarea performanțelor cadrelor didactice [Apud 1, p.94-95].

Căutând forma cea mai simplă de funcționalitate a formării continue în reprezentarea ideii de rezultativitate, autoarea mai menționează că formarea profesională continuă are la bază o *triadă de dimensiuni*:

- dimensiunea valorică și cognitivă, care se reperează pe capacități biofizice (biologice, fizice, temperamentale) și capacități intelectuale;

- dimensiunea motivațional-atitudinală, caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică;
- dimensiunea acțional-strategică, axată pe competențe normativ-generale și competențe acțional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor) [Ibidem, p.95-96].

Un alt aspect important în contextul discuțiilor referitoare la formarea continuă este cel al învățării pe tot parcursul vieții. Subscriem, în acest cadru de referință, la ideile consemnate de cercetătoarele T.Callo, L.Cuznețov, M.Hadîrcă, A.Afanas, care evidențiază *principiile specifice* ale învățării pe tot parcursul vieții [17, p.57]:

- *Principiul dezvoltării plenare a persoanei*, care are în vedere *personalizarea învățării*, adică centrarea pe nevoile individuale de învățare și cerințele lui personale;
- *Principiul autoeducației și autoactualizării personalității*, care vizează realizarea celui mai complicat și important scop de transformare a obiectului educației în subiect al propriei educații și de autodezvoltare personală, axată pe un șir de acțiuni de autoformare permanentă;
- *Principiul pregătirii în condiții optime* a parcursului educativ, prin crearea unor medii educaționale care angajează diverse forme de colaborare;
- *Principiul plasării responsabilității* individului în centrul procesului de învățare, acesta fiind solicitat să facă față transformărilor care afectează cultura și societatea în ansamblu;
- *Principiul utilității*, presupunând punerea la dispoziție a mai multor instrumente care îl ajută pe subiect să rezolve diversele probleme ale vieții;
- *Principiul legăturii activităților culturale* cu viața reală.

Căutând să identifice în cel mai bun mod cauzalitatea funcțională în cadrul unui ansamblu formativ, cercetătorii M.Țurcaș și D.Melnic afirmă, pe drept cuvânt, că o carieră personală se construiește ținând cont de competențele europene ale secolului al XXI-lea, enumerându-le în felul următor: autoformare – monitorizarea propriilor cerințe de înțelegere și învățare; transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul; abilități de comunicare: înțelegerea, administrarea și crearea unei comunicări eficiente verbale, scrise, multimedia într-o varietate de forme și contexte; informații și abilități media; responsabilitate și capacitate de adaptare: exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate; deschiderea și receptivitatea la nou și la diverse perspective; gândire critică și gândire sistemică: înțelegerea *conexiunilor dintre sisteme*; abilități interpersonale și de colaborare: demonstrarea capacității de lucru în echipă și de conducere; adaptarea la diverse roluri și responsabilități;

respectarea perspectivelor diverse; capacitatea de a identifica, formula, analiza și soluționa probleme etc. [139, p.6-7].

Un șir de constatări analitice concludente le desprindem din cercetarea T.Nagnibeda-Tverdohleb, care abordează problema nevoilor de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă. În fapt, nevoile de profesionalizare sunt anumite premise care conferă obiectivitate formării continue a profesorilor. Nevoile de formare continuă se caracterizează printr-un determinism multiplu, constituit din factori, cauze, influențe, condiții. De asemenea, este analizat conceptul de „utilitate” în raport cu procesul de formare continuă.

După cum susține cercetătoarea, perspectiva comprehensivă a educației pledează pentru o educație interiorizată în modalități specifice individului, în funcție de înțelesurile pe care acesta le desprinde în chiar procesul educației, dar și de scenariul pe care, el însuși fiind atras în procesul viu al influențelor reciproce, îl configurează în bună măsură împreună cu formatorul [94]. Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă, pornind de la ideile lui F.Voiculescu [149, p.13], poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice. Faptul că o anumită acțiune formativă este ghidată de scopuri precis formulate nu înseamnă că acțiunea este și necesară.

O astfel de perspectivă produce impresia unei tensiuni, în fapt însă scopul este o imagine, o pre-figurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii; nevoia de formare continuă este o realitate ce acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și cu o anumită urgență, independent de dorințele sau proiecțiile subiective. De aici, putem deduce că o nevoie de formare continuă a profesorilor *nu poate fi inventată, ea poate fi determinată* și satisfăcută prin acțiuni organizate în acest sens. Importanța studierii nevoilor de formare continuă devine și mai mare, extinzându-se asupra modului de organizare și conținuturilor procesului respectiv. În acest context, autoarea afirmă, de rând cu F.Voiculescu, că elementele ce alcătuiesc un proces educațional – obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată etc. – se stabilesc în funcție de volumul, structura, intensitatea, urgența nevoilor de formare continuă pentru satisfacerea cărora procesul respectiv este organizat.

După cum afirmă F.Voiculescu, care excelează în formularea unor explicații concrete privind nevoile de educație, în plan teoretico-metodologic, nevoile de formare continuă au statutul unor premise, al unor argumente sau puncte de reper obiective, menite să scoată teoriile, strategiile sau metodele propuse din zona arbitrarului, să le confere obiectivitate, necesitate, concordanță cu realitatea [Ibidem, p.15]. Nevoia de formare continuă, ca o *nevoie pedagogică și socială*, poate fi

considerată aceea care este exprimată concret de un cadru didactic, adică o nevoie care există real sau posibil în fiecare profesor, care se manifestă prin alegeri, tendințe, potențialități reale ale acestora.

Identificarea nevoilor de formare continuă direcționează spre identificarea cauzei de ce formarea respectivă este importantă, în ce mod va îmbunătăți performanțele, cum va dezvălui diferența față de activitatea anterioară; cum se pot relaționa performanțele ameliorative cu scopurile de început.

O posibilă cale pentru înțelegerea demersului formativ la nivelul profesorului este ca fiecare cadru didactic să conștientizeze, să sesizeze *aparitia problemei, extensia, importanța și aria de răspândire a problemei, să se stabilească cauzele apariției problemei*, să se descrie contextul (situația actuală) din punct de vedere al problemei respective și al efectelor produse pe plan personal, instituțional, comunitar. Programele de formare continuă sunt relevante atunci când conduc la:

- (a) remanierea performanței la nivel instituțional;
- (b) avansarea în cariera profesională;
- (c) adaptarea la schimbare;
- (d) corectarea unor deficiențe în activitatea desfășurată.

Prin urmare, a determina o nevoie de formare continuă a profesorului școlar înseamnă a răspunde la întrebarea de ce are nevoie acesta sub aspectul competenței și performanței, pentru a atinge obiectivele activității educaționale.

Să menționăm încă o dată aici că nevoile de formare continuă a profesorilor școlari se raportează întotdeauna la o situație concretă și se prefigurează ca rezultate ale unor deficite pe care situația respectivă le dezvăluie în raport cu o situație de referință definită. Acestea se disting și prin caracterul lor foarte specific, conținutul lor fiind determinat de conținutul profesiei de cadru didactic, de cerințele exercitării profesiei respective. În contextul supus analizei, trebuie să menționăm și valoarea nevoilor personale de formare continuă, care se disting prin originea lor, deoarece își au originea în trebuințele și aspirațiile profesorilor de a dobândi un statut profesional înalt, de a-și forma anumite competențe. Nevoile personale acționează dinspre persoană către proces, și nu invers. Acționând ca nevoi umane, nevoile personale se disting prin aceea că se constituie ca o componentă a sistemului motivațional al personalității, potrivit unei logici subiective.

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 [94, 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. Întrevedem semnificația utilității ca o caracteristică a unui bun ce se raportează la consumator, nu la producător. Racordarea *condiției de utilitate* la activitatea de formare continuă presupune raportarea la o anumită parte din informația respectivă, nu la întreaga informație, care este disponibilă potențial. Aceasta înseamnă că utilitatea unui bun nu trebuie estimată în general, ci pentru o anumită parte din acest bun.

Conform opiniei lui Ș. Iosifescu, care sesizează asemănarea care dă seama de o includere a formării continue într-un spectru mai larg de referință, unele programe de formare sunt mai puțin reușite din cauza lipsei analizei nevoilor de formare a cadrelor didactice, ceea ce înseamnă că programul, cursul, activitatea respectivă nu abordează direct nevoile și problemele participanților. Chiar dacă anumite nevoi apar în timpul procesului, este important ca proiectarea să abordeze nevoile deja identificate. În procesul de analiză a nevoilor este important a păstra echilibrul optim între nevoile sistemice și cele individuale și, consecutiv, a determina nivelul la care trebuie realizată formarea continuă [Apud 94].

M.Huncă s-a axat pe analiza evoluției ideilor, noțiunilor privind formarea continuă a cadrelor didactice pe plan național și internațional. Accentul se pune pe analiza conceptelor „educație permanentă”, „educație pe parcursul întregii vieți”, pe stabilirea principiilor de formare continuă a cadrelor didactice. Se fundamentează conceptul de formare continuă la nivel funcțional, nivel structural și cel operațional. După cum afirmă autoarea, nu mai este o noutate faptul că problematica formării cadrelor didactice a devenit un element esențial nu doar pentru sistemele educaționale, ci și pentru ansamblul societăților contemporane [68, p.105]. În această perspectivă, afirmă cercetătorul, formarea cadrelor didactice trebuie să reprezinte o *strategie esențială* pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Întrucât sistemele educative se caracterizează prin dinamism, formarea continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârghie importantă pentru a asigura reorientările necesare ale educației. În felul acesta, deduce autorul, formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice, indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic către profesorul care „*știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale* pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional”. În logica acestor idei și acestui scop, formarea continuă nu poate rămâne doar un proces posibil, unul care se mulțumește doar cu o inventariere [Apud 68, p.105].

De asemenea, printr-un excurs analitic bine argumentat, se pune accentul pe faptul că în cadrul formării continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale *formării continue deschise*. Demersul didactic al formării continue este unul *centrat pe formabil*, astfel încât rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul în care profesorul se autoformează. Demersurile actuale, care abordează statutul cadrului didactic, evident, solicită o acceptare diferită a *rolurilor* și, mai ales, a identităților profesionale, accentul fiind pus pe *latura pragmatică, personală și creativă* a procesului de formare. Dezvoltarea profesională permanentă și evoluția individului în carieră reprezintă puncte ale unui continuum profesional supus legilor managementului resurselor. Stabilirea unui *nou referențial* al formării cadrelor didactice bazat pe definirea unor noi sarcini de profil ce implică noi cunoștințe, capacități, competențe, abilități și trăsături de personalitate aduce în discuție problematica obiectivelor formării continue a cadrelor didactice [68, p.105].

Aici trebuie subliniat faptul, așa cum se arată în studiul în domeniu, că *obiectivele formării continue* se pot structura, în opinia lui M.Huncă, [Ibidem, p.106] în următoarele modalități distincte:

- (a) Dezvoltarea profesională a profesorilor, axându-se pe remanierea competențelor respective prin valorificarea competențelor de bază, a cunoștințelor din domeniul disciplinei predate; asimilarea de noi competențe; formarea în utilizarea de noi tehnologii;
- (b) ameliorarea calității sistemelor de educație, a cursurilor oferite, a instituțiilor de învățământ și a practicilor pedagogice ale profesorilor prin: favorizarea interdisciplinarității și dezvoltarea lucrului în echipă; încurajarea inovației; dezvoltarea managementului didactic în vederea rezolvării diverselor probleme; dinamizarea unor priorități pedagogice;
- (c) cunoașterea mediului social și favorizarea relațiilor cu întreprinderile; apropierea sistemelor educativ și economic; incitarea la studierea factorilor economici și sociali care influențează comportamentul tinerilor; adaptarea la schimbarea socială și culturală.

În ceea ce privește profesionistul din sistemul educațional, acesta este, fără îndoială, rezultatul formării continue, caracterizate prin: perceperea *sistemică-valorică a personalității cadrului didactic* și a procesului de formare și dezvoltare profesională a lui; aplicarea corelării diverselor etape ale formării cadrelor didactice; axarea pe personalitatea cadrului didactic și dezvoltarea potențialului lui creativ; varierea tipurilor de formare propuse în complementaritatea și complexitatea procesului; restructurarea pregătirii inițiale a viitorilor dascăli, condiție pentru formarea unui specialist flexibil, mobil, capabil să se adapteze la diverse schimbări prin competența de autoformare și dezvoltare profesională. Piața actuală de formare continuă oferă posibilitate profesorilor să găsească un răspuns la nevoile lor [Apud 68, p.107], deoarece în

procesul de adoptare a deciziilor cu privire la formarea cadrelor didactice este foarte important, după cum am subliniat mai sus, să se țină cont de nevoile de formare și opiniile acestora.

Pentru orice tip de formare continuă, *calitatea câștigă în semnificație* și permite managementul unei cariere și al unei modalități profesionale de valorizare a competențelor. Dezvoltarea profesională în contextul paradigmei actuale este parte integrantă a responsabilităților profesionale ale profesorului și a muncii sale cotidiene. Formarea profesională continuă este menită să dezvolte competențele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcții și atribuții organizaționale nou-apărute, așa cum am remarcat mai sus.

Revenind la principii, o poziție clar definită conferă un plus de comprehensiune procesului în ansamblu. Astfel, *principiile esențiale în formarea continuă* a cadrelor didactice ar fi următoarele, în sintetizarea analitică a M.Huncă, sinteză la care aderăm totalmente, deoarece ne sugerează că situația în domeniu este una în perspectivă dezvoltativă:

- *Principiul reflecției și deciziei profesionale* responsabile, care implică necesitatea de a privi profesorul drept un profesionist, ale cărui decizii pedagogice se întemeiază pe reflecție asupra propriei practici;
- *Principiul continuității*, care reclamă valorificarea fundamentelor valorice și conceptuale ale schimbării din educație în formarea profesională continuă a profesorilor școlari. Paradigma educației centrate pe elev necesită încadrarea formării continue a profesorilor în paradigma *centrării pe cel ce învață* [68, p.107];

Principiul individualizării, care se referă la următoarele aspecte: (a) răspuns la nevoile profesorilor; (b) oferirea oportunităților de dezvoltare personală. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale – în cazul formării profesionale continue – profesorul. Principiul individualizării presupune formarea omului integru, care poate îmbina autonomia cu responsabilitatea [68, p.108].

Acest aspect este de cotitură și presupune cristalizarea temelor majore ce vizează personalizarea, fiind relevante pentru activitatea educațională, punând în evidență noi orizonturi de semnificații, făcându-se o delimitare clară între ceea ce ține de subiect și nivelul de dezvoltare a acestuia din perspectiva profesiei. Implicarea profesorului în propria formare este una semiotică, reprezentând, în fapt, un ansamblu de semne și simboluri în contexte determinate de activitatea acestuia. Acest lucru presupune atât o dimensiune cognitivă, cât și una pragmatică;

- *Principiul liberei alegeri/ opțiunii*. Fără a putea alege, profesorul se dezvoltă mai dificil, mai greu se produce autoactualizarea capacităților sale de a învăța și mai greu se dezvoltă competențele profesionale. Oportunitatea de a alege tipul de servicii educaționale, temele de

interes, forma de organizare a activităților de formare profesională, de a construi propriul traseu de dezvoltare profesională devine indispensabilă în formarea continuă.

- *Principiul creativității și succesului.* Datorită creativității, profesorul, ca și copilul, își descoperă capacitățile, cunoaște aspectele forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea activității orientate spre autoperfecționare și edificare a eului profesional. Implicațiile pentru practică a acestui principiu sunt incontestabile și foarte vaste, renunțându-se la o viziune pur cumulativă în folosul uneia dezvoltative, asumându-se în cele din urmă un perspectivism de esență multiplă;
- *Principiul încrederii și susținerii.* Încrederea în cel ce învață, sprijinul în tendințele lui de autorealizare și autoactualizare urmează să substituie controlul excesiv și dirijarea strictă a activității profesorului de către formator. *Circuitul metodologic* al evoluției activității de formare a cadrelor didactice: *formarea inițială - formarea continuă - autoformarea* este determinant al calității activității educatorului [68, p.108].

Pentru formarea continuă sunt specifice, conform opiniei lui H.Stolovitch și E.Keeps, patru tipuri de bază [133, p.187]: *formarea pasivă, formarea de tip directiv, formarea exploratorie și formarea centrată pe descoperirea dirijată.* Ne interesează mai puțin formarea pasivă, deoarece intră în categoria prelegerilor neantrenante, beneficiarul fiind considerat un receptor pasiv, căruia i se transmit informații de calitate, folositoare și consistente. Totuși, formarea de acest tip are importanța sa, deoarece, în esență, îi face pe profesori să fie conștienți de importanța cursului. Realizată în mod corespunzător și prezentată într-o manieră interesantă, își poate demonstra utilitatea prin faptul că le dezvoltă beneficiarilor motivația de a învăța și de a afla mai multe. Alt tip de formare, cea de tip directiv, se bazează pe sloganul „Urmați-mă!”. Ea presupune evaluarea competențelor necesare profesorilor școlari pentru a ajunge nivelul dorit.

După cum reiese din această asumție, preocuparea centrală se axează pe motivație. Autorii dezvoltă mai departe ideile, clarificând sensul formării continue atât din punct de vedere conceptual, cât și în ceea ce privește acțiunea practică, încercând să ilustreze cât mai pe larg un șir de cerințe atât de ordin general, cât și de ordin particular. Astfel, trebuie formate obiective de performanță clare și itemi de testare corespunzători, aranjați în ordine, astfel ca beneficiarii să ajungă de la start la linia de sosire, trecând prin câteva etape intermediare bine definite. Profesorii nu au controlul asupra procesului de învățare, dar, spre deosebire de formarea pasivă, se pot implica în mod activ și relevant pe măsură ce avansează de-a lungul unor trasee de învățare prestabilite [133, p.190]. Abordarea directivă este recomandată pentru cadrele didactice care nu cunosc bine conținutul didactic, care au nevoie de sprijin și de încredere de sine, pentru a-și

dezvolta competențele și care, ulterior, vor efectua sarcinile de serviciu într-un mod identic sau similar celui învățat la curs.

Tabelul 1.1. Abordarea exploratorie în procesul de formare continuă

(Apud 133, p.199)

| Nr. | Principalele avantaje | Controlul exercitat de beneficiar | Caracteristici prezumate ale beneficiarului | Riscuri |
|-----|---|--|---|---|
| 1. | Creează un mediu propice pentru autoinițierea procesului de învățare | Nivel maxim de control asupra obiectivului educațional, asupra resurselor instrucționale și asupra traseelor de învățare | Are o motivație crescută pentru învățare | Beneficiarii se pot simți dezorientați |
| 2. | Oferă beneficiarilor libertatea de a prelua controlul asupra procesului de învățare | | Re achiziții anterioare solide legate de subiectul studiat și/sau autoinițiază procesul de învățare | Beneficiarii pot pierde timp prețios |
| 3. | Satisface diverse nevoi de învățare, foarte individualizate | | Competențe metacognitive bine dezvoltate | Nu este potrivită pentru cursanții cărora le lipsesc calitățile necesare |
| 4. | Satisface minimal nevoia de învățare | | Știe de ce are nevoie și știe cum să găsească ceea de ce are nevoie | Este posibil ca beneficiarii să nu își poată însuși cunoștințele necesare sau să tragă concluzii inadecvate |
| 5. | Nu satisface nevoia de învățare | | Știe de ce are nevoie, însă nu știe cum poate găsi ceea de ce are nevoie | Oferă puține posibilități de a controla și de a anticipa rezultatele |

Putem afirma că autorii iau atitudini directe față de formarea centrată pe *descoperirea dirijată*, care presupune că monitorizarea este împărțită între beneficiar și formator (sau programul de formare) și se bazează pe rezolvarea de cazuri. Profesorii studiază chiar de la început cazuri, scenarii sau probleme. Deși pot avea nevoie de câteva îndrumări inițiale, în general, beneficiarii preiau inițiativa asupra procesului de formare. Ei descoperă singuri ce au de făcut și cum să acționeze. Formatorul oferă asistență beneficiarilor sub formă de indicii ajutătoare, stimuli, sugestii și feedback corectiv sau sprijin pentru reorientare, servicii de consultanță și analiză [Ibidem, p.190].

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. Beneficiarii știu care sunt cerințele și caută modalitățile prin care pot rezolva problemele cu care se confruntă și avansa la nivelul superior.

Procesul de formare este adesea unul individualizat. Formatorul monitorizează activitatea, el este un fel de resursă aflată la dispoziția beneficiarilor [133, p.192]. În acest sens, E.Keeps și autorii au elaborat un tabel sintetic al abordării exploratorii în formare, expus mai sus. Tabelul sintetizează mai multe aspecte, printre care indicarea avantajelor în procesul formativ, caracteristicile beneficiarului, chiar și unele riscuri. În acest mod, putem concluziona că, la baza gândirii logice în domeniul determinării specificului formării continue a profesorilor școlari, atestăm un cadru de sorginte analitico-deductivă, reflectat implicit, configurat în funcție de obiective clar formulate, imanente explorării, în diversele sale ipostaze, expuse în figura de mai sus, elaborată prin sintetizarea ideilor expuse pe parcurs (Figura 1.1.).

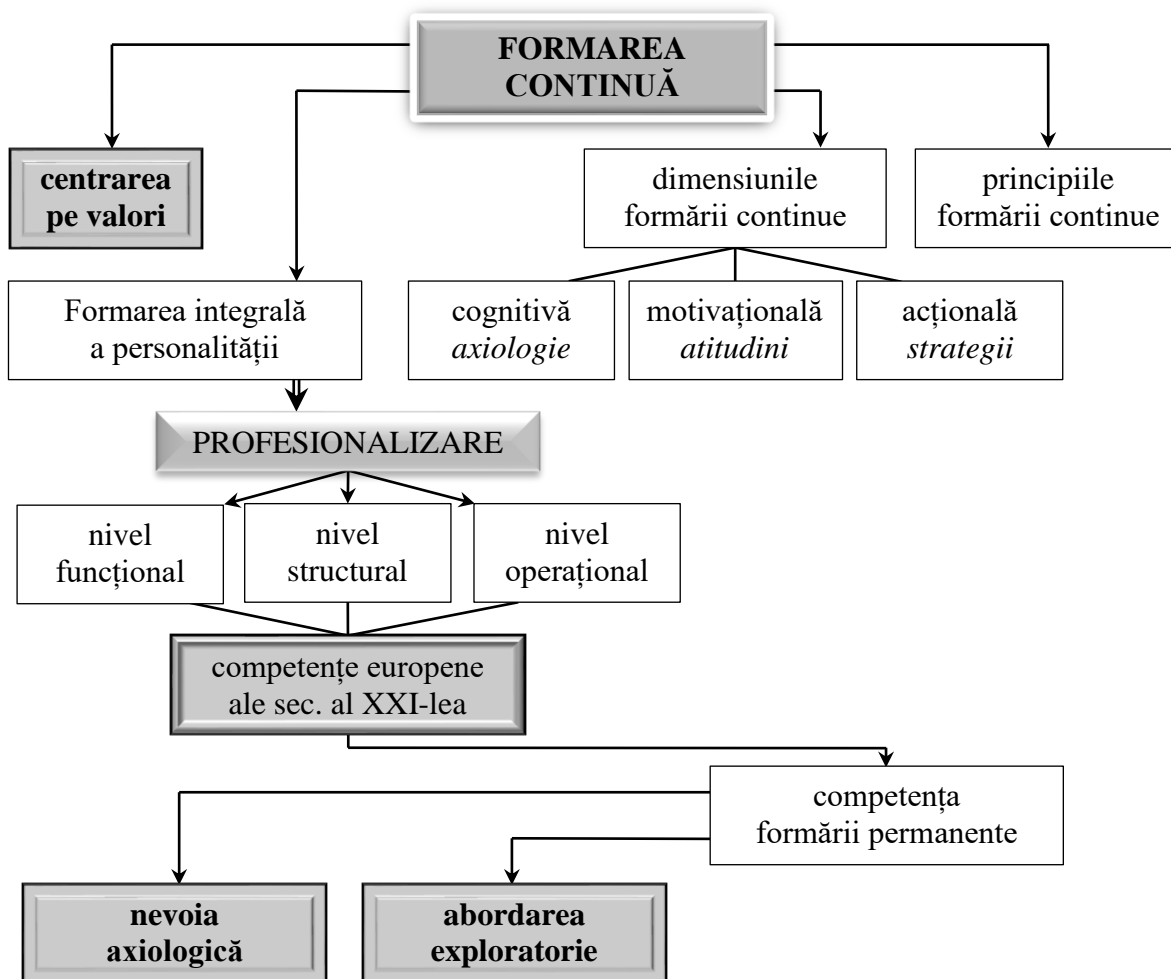


Fig. 1.1. Dimensiuni ale formării continue a profesorilor școlari

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Acest fapt ne permite să dinamizăm relația dintre formarea continuă și valorile educației (centrarea pe valori), considerând aceste două manifestări ca fiind fundamental 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. Printre competențe la nivel european se înscrie, constatăm, competența formării permanente care, intrinsec, poate fi formată prin abordarea exploratorie, dar și axiologică.

1.2. Referențialitatea educației istorice și formarea continuă a profesorilor de istorie

Investind educația cu o complexitate superioară, aceasta afișează multiple condiții, care o fac foarte dinamică pe fondul unei mari culturi și mereu prezentă în viața unei persoane. Acest lucru probează ideea că evoluția permanentă incumbă concomitența axiologică a educației și, în același timp, a formării continue. O analiză a educației istorice efectuată din punctul de vedere al formării continue a profesorilor din școală, în cazul centrării pe orientarea axiologică, include un șir de elemente care cadrează cu o dimensiune teoretico-aplicativă, generând o adecvare a fenomenului analizat la necesitățile studiului. Situația respectivă este generată de nevoia argumentată de a evidenția cât mai bine obiectul analizei. Deficiența, în acest caz, se ascunde în faptul de a nu traversa pur și simplu fenomenul respectiv, căutându-i esența educațională.

În această arie de interes analitic, referindu-ne la învățământul istoric, constatăm că începuturile acestuia în spațialitatea noastră au fost însoțite de preocupări metodice vizând scopul predării istoriei în școală, elaborarea programelor și a manualelor, folosirea metodelor și mijloacelor de învățământ etc. Astfel, în anul 1870, S. Bărnăuțiu a elaborat „Pedagogia” în care un capitol i-a fost dedicat învățământului istoric și geografic. Istoria era considerată *sufletul unei națiuni*, iar geografia trupul acesteia [Apud 31].

Unul din elementele cele mai importante în valorificarea istoriei de care trebuie să ținem seama în stabilirea reperelor realizării acestui deziderat, este îndemnul lui S. Haret, printr-o circulară, pentru cadrele didactice care trebuie să transforme predarea istoriei într-o *sursă de exemplaritate*: „Căutați a face pe copii să prețuiască evenimentele mari ale istoriei noastre mai mult decât pe acelea ale istoriei altor popoare, să se convingă că strămoșii lor au fost eroi ce au luptat și și-au vărsat sângele ca să conserve țara care îi adăpostește astăzi; redeșteptați în inimile lor aceeași iubire aprinsă de țară pe care ei trebuie să o aibă ca urmași ai acestor eroi” [Ibidem].

În acest context, rămâne mereu actuală constatarea lui N. Iorga, potrivit căreia pentru scrierea, dar și pentru predarea istoriei era necesară o *adâncă documentare, un sever discernământ*

în selecția materialului și mare, și *cald talent* în expunerea lui. La școala unor istorici ca B.P.Hasdeu, A.D.Xenopol, V.Pârvan, N.Iorga, C.I.Giurescu, Gh.Brătianu, I.Lupaș ș. a. s-au format profesori care, prin harul și pregătirea lor profesională, au ridicat prestigiul istoriei, situând-o printre obiectele de învățământ de elită din perioada interbelică [Apud 31].

Această apropiere discursivă de obiectul studiat constituie, necesarmente, o garanție mai sigură pentru specificarea fenomenului pedagogic al dezvoltării profesionale a profesorului de istorie. După cum menționează A.Marga, „cultura în care trăim este una a configurării propriei vieți prin raportare la ce știm sau măcar credem cu privire la ceea ce a fost. De aici și interesul pentru istorie. Nu este sigur niciodată că oamenii învață din istorie, după cum nu este sigur nici că nu învață vreodată. Învățarea din experiențele trecutului este o eventualitate. Raportarea la istorie se reazemă în cele din urmă pe scrierea istoriei. *Cum este scrisă istoria așa se și trăiește*. Scrisul istoric și felul în care se trăiește sunt legate launtric” [81]. Și mai departe, cercetătorul își asumă responsabilitate deplină atunci când afirmă că „place sau nu, depindem în însăși calitatea vieții noastre de maniera în care se reconstituie faptele trecutului și, în fond, de adevărul reconstituirii. Între crizele care pot afecta o cultură astăzi, se află și criza *conștiinței istorice*, ce trimite în cele din urmă nu doar la predarea disciplinei istoria în sistemele de învățământ, cum se crede superficial, cât și la lacunele scrierii istoriei” [81].

Astfel, în științele istorice se inventariază evenimentele în adâncime, punând devenirea istorică pe seama colectivității. Trăim într-o lume care a schimbat substanțial scena istoriei. De aceea, tot ca un exemplu, medievistul H. Zimmermann sublinia, pe bună dreptate, nevoia de a se urca la *istoria calitativă*. Este vorba de istoria realizărilor deosebite în materie de instituții, descoperiri și creații, nivel de viață, interacțiuni cu lumea. Orice scriere a istoriei se face în lumina unei filosofii organizate. Actualmente, geopolitica inspiră reconstituiri istorice în diferite țări. În orice caz, nivelul filosofiei cu care operează istoricul condiționează valoarea lucrului său. Unde stăpânirea filosofiei este precară, scrisul istoric este sărac și nu contează [Apud 81].

Timpului, în contextul discuției privind istoricitatea fenomenelor pedagogice, îi corespunde un fenomen imuabil din existență, adică substanța, și numai în ea pot fi determinate succesiunea și simultaneitatea în raport cu timpul. Vorbind despre o hartă a timpului, C.Cucoș afirmă că la nivelul profund al culturii actuale se pot distinge mai multe tipuri de timp, printre care se înscrie sincrotimpul sau ipostaza tripartită a timpului: trecut-prezent-viitor. Această ipostază a timpului adună, într-un fel, trecutul, prezentul și viitorul într-un cumul de calitate nouă, iar prezentul este clipa actuală, dublu amenințată de trecutul imediat și de viitorul apropiat. Deci, toate fenomenele sunt în timp [Apud 138, p.21].

După cum am menționat anterior, un aport substanțial în studiul istoriei îl are N.Iorga, care definește istoria drept „expunerea sistematică, fără scopuri străine de dânsa, a faptelor, de orice natură, dobândite metodic, prin care s-a manifestat, indiferent de loc și timp, activitatea omenirii” [72, p.53]. În accepțiunea savantului, istoria este preocupată de oameni, oamenii trecutului în toată întregimea lor expresivă. Istoria *ne lasă în mijlocul vieții*, ea o lărgeste prin perspectiva imensă a trecutului, prin presimțirea viitorului fără capăt. Nu există disciplină omenească prin care să ne facem mai sociabili, mai altruști, mai iubitori de om și de viață. În istorie „lucrul toate apar organic. Nu e o potrivire întâmplătoare sau voită de lucruri disparate, care se pot combina oricum și repeta oricând” [72, p.163]. Cercetătorul consideră că evoluția în valorificarea istoriei nu este una liniară, ci se împarte în segmente distincte care acoperă fiecare o anumită durată de timp și se succed grație unui mecanism de acumulări. Istoria adevărată trebuie să însemne, în opinia cercetătorului, formarea omului modern, căutarea pretutindeni a elementelor din care s-a alcătuit el: straturi mai vechi, straturi mai noi, cu împrejurările în care s-a făcut legătura, contopirea. „Cine nu are facultatea poetică să nu se facă profesor. Cine nu-și iubește materia așa ca să se confunde cu dânsa, cine trece dincolo de orice manual, de orice margine de lecție, pentru a se confunda în lumea despre care vorbește, acela este făcut pentru orice, dar nu este făcut pentru a fi profesor de istorie” [72, p.312].

În cele ce urmează, prezentăm câteva aspecte care vizează *modernizarea valorificării* istoriei în școală și, totodată, *direcțiile* de formare continuă a profesorilor școlari în acest context.

După cum este cunoscut, modernizarea învățământului impune intervenții atât în reorganizarea obiectului de învățământ, pentru a realiza o apropiere a logicii didactice de logica științei, cât și pentru aplicarea celor mai bune tehnologii care să corespundă scopului de prelucrare a informației pentru a realiza o accesibilitate sporită în raport cu particularitățile de vârstă ale elevilor și, pe de altă parte, pentru dezvoltarea capacităților intelectuale și competențelor pentru însușirea și aplicarea informației.

După cum susține R. Stradling, istoria este o știință *a adevărului înfăptuit*, a vieții comunităților umane. Astfel, sinteza experienței lor devine un izvor de cunoaștere și formare a elevului. Toate faptele istoriei sunt strădani, sacrificii, aspirații, înfrângeri și victorii ale popoarelor, ale oamenilor. Prin natura sa, istoria trezește și cultivă sentimente, creează acele stări raționale și afective de care are nevoie orice ființă umană, pentru a trăi și a se manifesta în direcția cerințelor logice ale progresului, în conformitate cu interesele fundamentale ale omenirii [132, p.7].

În tentativa sa teoretică de a elucida specificul valorificării istoriei în școală, R.Stradling urmărește să deosebească ceea ce noua istorie numește mentalități, într-o anumită societate și într-

o perioadă istorică bine determinată. Primele reorientări în predarea-învățarea istoriei, evidențiază cercetătorul, s-au manifestat prin 1970, prin așa-numita *nouă istorie*, o abordare care a apărut inițial în Europa Vestică și de Nord în anii 1970 și la începutul anilor 1980, și care a avut o influență din ce în ce mai mare începând cu acea perioadă. Abordarea propusă *de noua istorie* reflecta nemulțumirile legate de abordarea tradițională a *educației istorice în școală* și punea în lumină următoarele elemente cu tentă negativă, în opinia specialiștilor:

- transmiterea mecanică de informații;
- accentul conținutului selectat pe istoria politică și constituțională;
- o concentrare predominantă pe personalități și evenimente;
- structurarea programelor de studiu pe axa unei abordări a istoriei naționale bazată pe un conținut ordonat cronologic;
- ideea că narațiunea istorică națională coincide cu istoria celui mai larg grup etnic și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominante.

Evidențiind aceste aspecte deficitare, cercetătorul, pentru a putea formula cât mai corect o mentalitate istorică revăzută, 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. A învăța să gândești istoric* a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează și pun în evidență diferite aspecte [132, 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 anume 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. Modelul operațional ales de specialiști pentru a ajunge la un consens în valorificarea istoriei este cel al multiperspectivității, trăsăturile specifice ale căruia cercetătorul le descrie în felul expus mai jos.

Alt proces amplu din cadrul educației și care a contribuit la interesul actual acordat *multiperspectivității* a fost 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.

Apar noi orientări în predarea-învățarea istoriei. De exemplu, în ultima perioadă, Consiliul Europei și unele organizații nonguvernamentale, cum ar fi EUROCLIO, Institutul Georg Eckert, care se ocupă de studiul manualelor școlare (Germania) și Fundația Körber, au organizat conferințe, ateliere și seminarii de formare continuă pentru profesorii de istorie pe teme cum ar fi *istoria femeilor, istoria vieții cotidiene și poziția minorităților în predarea istoriei naționale*. Totuși, întrebarea cu privire la modul în care să fie introdusă în curriculumul școlar istoria grupelor și a categoriilor sociale care au fost marginalizate sau ignorate rămâne deocamdată deschisă [Ibidem, p.9].

În cazul valorificării istoriei în școală fenomenele și evenimentele „nimeresc” într-un proces de complexitate reală. Accesoriile și nepertinența sunt excluse. În această arie de referință, R.Strandling evidențiază alt proces amplu din sfera educației, care s-a născut dintr-o preocupare tot mai acut resimțită, anume că școala trebuie să facă mai mult în *a-i forma pe tineri pentru viață*, într-o lume diversă etnic, cultural, lingvistic și religios. Îngrijorări suplimentare au apărut pe măsură ce populația statelor din Uniunea Europeană a devenit mai diversă din punct de vedere cultural și etnic, datorită mobilității crescânde a forței de muncă [Ibidem, p.9].

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*.

Nu este surprinzător faptul, în acest context, că instituțiile și organizațiile internaționale (cum sunt Consiliul Europei, UNESCO, Uniunea Europeană, Pactul de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est) au recunoscut, toate, rolul potențial important pe care educația istorică ar putea să-l joace în promovarea înțelegerii reciproce și a reconcilierii în Europa. Unul dintre promotorii de frunte ai multiperspectivității în predarea-învățarea istoriei, cercetătoarea G. Steiner-Khamsi observa că pacea, coeziunea socială și democrația presupun o viziune comună asupra trecutului, a prezentului și a viitorului. Este o afirmație asupra căreia majoritatea profesorilor de istorie ar cădea de acord, inclusiv cei care consideră că predarea-învățarea istoriei are un rol deosebit în crearea unui *sentiment public de identitate* și de loialitate națională. Însă G.Steiner-Khamsi a continuat cu afirmația că o perspectivă comună de acest fel *nu poate fi impusă* de cei aflați la putere și care reprezintă, în același timp, grupul etnic, lingvistic, religios majoritar (sau dominant) în societate. Aceasta apare printr-un accent pus pe multiculturalitate și multiperspectivitate mai degrabă decât

pe universalism și că, în schimb, implică o evaluare a curricula de istorie existente în școlile actuale, pentru a vedea „a cui istorie este spusă și a cui istorie este exclusă” [Apud 132, p.13].

Plecând de la aceste considerente, aderăm la ideea că „limitările sau constrângerile asupra punctelor de vedere exprimate nu vor dispărea doar fiindcă o anumită narațiune istorică încorporează mai multe perspective decât alta. Nu putem lua ca fiind de la sine înțeles că prin analiza dovezilor dintr-o multitudine de perspective asupra aceluiași eveniment sau fenomen vom fi în măsură să oferim o abordare mai amplă sau o explicație mai temeinică a ceea ce s-a întâmplat. Dimpotrivă, o abordare de multiperspectivă, în special aplicată conflictelor politice și sociale, ar putea foarte bine să demonstreze cât de dificil este să ajungi la concluzii ferme atunci când diferitele tabere implicate în conflict percep acțiunile, obiectivele, motivele și răspunsurile celorlalte în feluri foarte diferite, chiar contradictorii, bazate pe interpretări, presupuneri, preconcepții și prejudecăți diferite [Apud 132, p.56].

Predarea istoriei poate fi realizată, așadar, din direcția multiperspectivității, nu a monoculturalismului, prin valorificarea unui conținut mai complex, bazându-se pe o diversitate mare de surse, profesorii asigurându-se că elevii pot să se informeze prin descrieri nu doar consensuale, ci și contradictorii ale evenimentelor istorice. Or, multiperspectivitatea nu este numai o problemă de schimbare a unităților de conținut, ea este legată principial de stimularea elevilor *de a gândi istoric* asupra trecutului.

Acest lucru, susține cercetătorul, aduce mai multe implicații pedagogice pentru *profesorii de istorie*. Întâi, trebuie oferite posibilități de exersare a *competențelor analitice* care sunt elementele centrale pentru orice abordare de multiperspectivă, dacă vrem ca elevii să câștige încredere și dacă ne propunem ca elevii să facă achiziții de tehnici care să le permită să lucreze eficient cu o multitudine de perspective [132, p.55].

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.

În al doilea rând, continuă autorul, multiperspectivitatea solicită oportunități pentru *studiul în profunzime* a unor teme speciale. Este ceva care poate fi foarte dificil în limitele constrângerilor impuse de un cadru curricular care dorește să prezinte elevilor o perspectivă cronologică și bogată în evenimente a istoriei. Totuși, chiar și în situația în care profesorii sunt puși în fața unui astfel de curriculum, tot ar trebui să fie posibilă introducerea unei abordări multiperspectivale a temelor, pentru a da posibilitate elevilor să se familiarizeze cu procesele analitice respective. De asemenea, mulți profesori care se bazează pe predarea bazată pe surse vor fi nevoiți să-și revadă abordările. Multiperspectivitatea este susținută de *presupunerea fundamentală* că elevii trebuie să înțeleagă

faptul că oricine studiază trecutul trebuie să accepte și să tolereze discrepanțe, contradicții, ambiguități, voci opuse, jumătăți de dezvăluiri și puncte de vedere trunchiate, subiectivități și opinii preconcepute. Această presupunere ar trebui să ghideze reflecția cu privire la tipurile de întrebări și de exerciții care să însoțească orice surse ce prezintă o multiplicitate de perspective [Apud 132, pp.55-56].

Aici suntem înclinați să afirmăm că în opiniile de acest tip se află o ipostaziere fundamentală a procesului educațional la lecția de istorie, care marchează fapte istorice susceptibile de a „trezi” gândirea.

În altă direcție își îndreaptă atenția C. Căpiță, L. Căpiță și M. Stamatescu, care afirmă că, printre elemente comune înregistrate la nivel european în studiul istoriei, se înscrie aspectul ce se referă la finalitățile studiului istoriei – *înțelegerea de către elevii a lumii în care trăiesc*, contribuția la dezvoltarea *cetățeniei europene*, la dezvoltarea *gândirii critice*, precum și la renunțarea la criteriul cronologic de organizare a conținuturilor în favoarea celui tematic [23, p.1].

Autorii vin cu argumente pentru faptul că este necesar să dezvăluim care este statutul istoriei în școlile europene. Astfel, pentru elevii cu vârste între 10 și 14 ani, studiul istoriei este obligatoriu în toate școlile din Europa. Diferențele apar în legătură cu momentul de debut al studiului (la 5, 7 sau 10 ani), precum și în ceea ce privește vârsta la care istoria devine obiect de studiu opțional (14, 15 sau 17 ani). Alte diferențe se referă la timpul de învățare alocat săptămânal (între 45 și peste 90 de minute), la forma – disciplinară sau integrată de studiu, precum și la modelul de construire al programelor școlare: liniar, concentric sau în spirală.

Plecând de la aceste precizări, autorii își propun să specifice unele variante de studiu al istoriei, de asemenea, unele prevederi ale diferitelor organisme europene etc. Dacă ne adresăm opiniilor acestor autori, constatăm că analiză diferitelor sisteme educaționale arată că, în principal, există *trei variante* de studiu al istoriei: singură; în combinații sigure (cu geografia, de exemplu, cu o știință socială sau cu inițierea în științele economice); sub umbrela studiilor sociale. Există și variante combinate, așa cum este și cazul României și al Republicii Moldova, dar situația este în evoluție. Dacă pentru statele din Uniunea Europeană situația este întrucâtva mai stabilă (ritmul schimbării este mai lent datorită dimensiunii exploratorii mai accentuate), statele care au aderat de curând au un ritm mai alert de schimbare și să țină pasul cu schimbările care au loc în acest moment [23, p.2].

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. Din multitudinea de inițiative ale Consiliului Europei, autorii menționează doar câteva: elaborarea de recomandări cu privire la predarea istoriei în școală; monitorizarea, prin proiecte regionale, a evoluțiilor din domeniu etc. De exemplu, Proiectul pentru Învățământul Rural *Euroclio* (Asociația permanentă a organizațiilor profesorilor de istorie) a avut ca scop susținerea formării continue a cadrelor didactice prin seminarii regionale de formare; publicarea de materiale suport pentru predarea istoriei în școală. Rezultatul îl constituie nu atât schimbarea politicilor educaționale, deși acestea sunt influențate, cât mai ales susținerea schimbării la nivelul practicii școlare [23, p.2].

Referindu-ne la domeniul de formare continuă, menționăm că dintre asociațiile profesionale care s-au implicat plenar în formarea profesorilor școlari de istorie, cea mai reprezentativă la nivel european este *Euroclio*. Ea a inițiat o serie de proiecte legate de restructurarea predării istoriei în școală.

Evident, cercetătorul nu a putut trece cu vederea și noile provocări societale cu care se confruntă istoria la începutul noului mileniu. Din această cauză, în afară de unele orientări conceptuale, analiza conține o parte din legăturile istoriei cu dezvoltarea acelor competențe care sunt necesare elevilor fie pentru a-și continua formarea, fie pentru a se angaja pe piața muncii. Acestea sunt competențele de comunicare și de analiză a surselor. Observațiile au dus la accentuarea, în cadrul programelor pentru istorie, a aspectelor legate de comunicare, dar și a aspectelor legate de analiza surselor istorice ca oportunități de dezvoltare a competențelor vizând *gândirea critică*, cum ar fi analiza informațiilor din mass-media, contextualizarea surselor, discriminarea dintre opinie și informație etc. [23, p.5].

Integrând viziunii personale opiniile furnizate de specialiști și luând drept criteriu câteva demersuri care actualmente reabilitează noțiunea de istorie complexă, trebuie să menționăm că este absolut necesar să ținem cont de faptul că „ordonarea în funcție de complexitate se referă, în acest context, doar la abordarea didactică (ordonarea unei informații selectate pe baza primelor tipuri de ordonare). Ordonarea funcțională este, poate, mai semnificativă. Învățământul tematic ar cuprinde domenii: etnografice (habitat, mobilier, familie, oraș); sociologice (forme de guvernare, raporturi între grupuri, religie); economice (transport, echipamente tehnice, evoluția agriculturii); politice (mari curente politice, mari oameni, instituții politice, administrative, juridice). Curriculumul școlar oferă, în acest sens, o perspectivă *transversală asupra istoriei* și este la latitudinea profesorului să aleagă tipul de ordonare care se află la punctul de intersecție între ceea ce și-a propus să facă cu elevii săi și ceea ce îi poate oferi disciplina [23, p.7]. Altfel spus,

observarea raportului dintre competențele specifice – unitățile de competență – unitățile de conținut facilitează accesul profesorului la un anumit tip de demers istoriografic.

În felul acesta, 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, posibile exemple pot fi istoria economică sau istoria artei.

Dacă ne referim la *criteriul perspectivei*, situația este un pic mai complicată, căci se referă la un aspect intelectual care este, în mod esențial, utilizat de majoritatea cercetătorilor din domeniu, și anume multiperspectivitatea. O simplă privire demonstrează că activitatea educațională ia în seamă mai multe tipuri de istorii: **istoria cronologică** (enumerarea în ordine a evenimentelor care s-au produs; predarea nu consumă mult timp și este ușor evaluabil, căci presupune, în primul rând, reproducerea și mai puțin imaginația sau gândirea critică; **istoria tematică**, când dimensiunea cronologică constituie baza, dar informațiile sunt extrase dintr-o zonă particulară a istoriei – un fel de istorie „specializată”; **istorii pe mari domenii**, cum ar fi istoria politică, istoria economică și sau socială, istoria familiilor politice etc.; istoria bazată pe **decupaje geografice**, care reprezintă un instrument ideologic foarte puternic, dar are în aceeași măsură și un *potențial formativ important*; **istoriile paralele**, puțin luate în seamă deocamdată, ele presupunând un efort de creativitate metodologică la nivelul interpretării și comentării, dar și asumarea limitelor interpretărilor prezente, afirmă Căpița [23, p.8-9].

Tot referindu-ne la opiniile lui C. Căpița, trebuie să remarcăm, de rând cu acesta, că istoria, în calitate de câmp de cercetare, este în continuă transformare. Această transformare este în primul rând o creștere a complexității domeniului, care se realizează prin reevaluarea teoriilor anterioare, a rezultatelor considerate a fi la un moment dat un bun câștigat și prin *inovație metodologică*. Un bun exemplu îl constituie **istoria recentă**. Fără a intra în detalii, cercetătorul C. Căpița încearcă să vadă care este semnificația acestui subdomeniu al științelor istorice pentru predarea istoriei în școală. Istoria recentă, afirmă el, cunoaște o expansiune deosebită, aceasta poate și datorită faptului că are puternice legături cu istoria orală (istoria generațiilor prezente, de la bunici la nepoți, fiecare cu perspectivele sale). În plus, istoria recentă recunoaște și ia în calcul o dimensiune foarte importantă, care, de regulă, pare a fi ignorată: *subiectivitatea surselor*. Altfel spus, istoria recentă analizează percepții subiective asupra evenimentelor, dar nu numai atât. Ea plasează aceste

percepții subiective (istoria orală) într-un dialog cu surse tradiționale (documente, presă, artă, mass-media etc.) [23, p.43-44].

Pentru a răspunde la întrebarea care este utilitatea didactică a istoriei recente, autorul raportează predarea istoriei în școală la o anumită scară valorică. Istoria recentă constituie un instrument puternic pentru dezvoltarea de competențe și pentru *stimularea formării unei scări valorice*. În primul rând, istoria recentă oferă o accesere favorabilă spre lumea elevilor. Dezvăluirea faptului că istoria este prezentă în amintirea bunicilor, că ea poate fi verificată și comparată, permite un acces la mecanismele istoricului și la modul în care este creată istoria. Apoi, *dimensiunea valorică*. Elevii pot să-și verifice propriile valori prin compararea acestora cu valorile altora, dar – spre deosebire de alte perioade ale istoriei – această comparație poate fi făcută într-un *context care le este familiar* [Ibidem, p.45]. Anume de dimensiunea valorică se leagă direct perspectiva pedagogică.

Aderăm totalmente la ideea formulată de C. Căpiță, prin care cercetătorul conferă istoriei un rol deosebit, afirmând că „Istoria este o disciplină școlară care are o contribuție importantă la articularea modelului cultural în care se mișcă oamenii în societate. Structura de rezistență a istoriei a pornit de la opinia că *modelul didactic al disciplinei trebuie să se bazeze aproape exclusiv pe știința istorie*. Astfel, întoarsă cu fața către sine, istoria din școală a dezvoltat un discurs care a urmat în esență evoluțiile istoriei-știință. Faptul a fost pozitiv și favorabil în condițiile în care istoria-știință s-a deschis, spre exemplu, către istoria socială, culturală, a mentalităților. Această istorie sigură pe sine, definitivă, imuabilă, făcută și scrisă de alții, a fost *istoria-muzeu*, în care nu ai voie să atingi exponatele, ai voie doar să pui întrebări și să aștepti răspunsuri care oricum nu depășesc marginea vitrinei” [23, p.62].

Așadar, progresele mari realizate în contemporaneitate, în toate domeniile de activitate, au impus învățământului și școlii necesitatea unor adânci transformări. Aceste metamorfoze constituie ceea ce numim, în mod obișnuit, *modernizarea procesului de învățământ*. Și, întrucât procesul educațional din școală reflectă nivelul științei istorice în ansamblul ei, înseamnă că, abordând problema modernizării, ne referim și la modernizarea conținutului disciplinei istorice, susține P. Negru [95].

În știința metodologică a istoriei s-au înregistrat, în ultimul timp, tendințe noi. Dintre acestea, P.R.Negru identifică următoarele, pe care le expunem într-o variantă sintetizată [Apud 95]:

- În aproape toate țările se manifestă tendința de a se structura materialul predat, în special la clasele de liceu, pe *probleme mari, de sinteză*, care să aibă un caracter de generalizare și sintetizare;

- Ceea ce pare să caracterizeze evoluția recentă a istoriografiei este declinul, probabil definitiv, al *istoriei-narațiune*, mereu înfloritoare, la nivelul producțiilor de mare consum, spune François Furet, dar din ce în ce mai părăsită de profesioniștii disciplinei. S-a trecut de la o istorie-narațiune la o **istorie-problemă**. De exemplu, în Franța, această tendință s-a materializat în elaborarea de manuale pe *teme de civilizație contemporană*. În Japonia, de asemenea, *conceptul de cultură* reprezintă *firul călăuzitor în predarea istoriei*;
- Se formulează tot mai multe păreri prin care se afirmă că în predarea istoriei accentul trebuie să cadă pe *istoria modernă și contemporană*;
- O altă tendință de modernizare în conținutul educației istorice este și aceea de a se selecta anumite *probleme, considerate reprezentative sau tipice*, renunțându-se la cronologia strictă a evenimentelor. În varianta engleză această tehnologie a căpătat denumirea de „*istorie în tranșe*” sau pe fragmente, lăsându-se libertate profesorilor în alegerea temelor, în care se pot valorifica și sugestiile elevilor. Acest lucru, dar sub o altă formă, se constată și în școlile din alte țări ca: Germania, Austria, Danemarca, Scoția etc.;
- În același rând, insistent se face observată în metodologia istorică ideea corelării interdisciplinare, care a dus eminentemente la fuzionarea unor discipline de contact: istoria cu geografia (*geo-istoria* – în Franța), istoria cu geografia și instrucția civică (Franța), istoria cu educația civică (Italia), istoria, geografia, filosofia (Germania) etc. În Ungaria, se preconizează corelarea istoriei cu literatura, ca o modalitate de predare integrativă.

Astfel, se prefigurează 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.

Așadar, a fi profesor reclamă combinarea științificului cu didactica predării, dar și cu spiritul creativ. Profesorul are în sarcină o mare responsabilitate, aceea de a forma personalitatea unor copii și tineri, de a asigura dezvoltarea lor generală, de a oferi o stabilitate morală și cetățenească pentru viața ulterioară. Rolul profesorului a fost și urmează să fie unul umanizator. Dimensiunea civică a mesajului transmis de profesorul de istorie obligă la o învățătură pentru viață transmisă *sine ira et studio*, cu un discurs patriotic temperat, cu un mesaj de toleranță, de conviețuire

armonioasă. Este tot mai activ promovată ideea că profesorul de istorie trebuie să fie un formator de competențe. *Valorificarea* istoriei, în varianta actuală, definește rolul profesorului în dirijarea unor activități didactice de tip participativ, cum ar fi *promovarea de valori și atitudini* [Apud 89].

Dacă e să referim la atitudine, atunci trebuie să menționăm că aceasta este un filtru mental, care determină comportamentul ființei umane și se manifestă prin reacții adoptate față de obiectele ce se asociază. Atitudinile sunt componente ale personalității, rezultate din educație și influențe sociale, reprezentând ansamblul de reacții personale față de un obiect determinat. De asemenea, atitudinea personală rezultă din combinarea de elemente cognitive și afective, care exercită influențe de direcționare, motivare sau evaluare a comportamentului [Apud 22, p.21].

În fapt, atitudinile sunt dinamice, adaptabile la presiunile mediului, normelor, rolurilor, valorilor personale. Dimensiunea comportamentală a atitudinii este reprezentată de dorința și voința în legătură cu obiectul atitudinal, nu reprezintă comportamentul propriu-zis, ci numai intenția acestui comportament. A avea o anumită atitudine față de ceva nu implică o acțiune în consecință [*Ibidem*, p.42].

Dacă raportăm aceste idei la formarea profilului profesorului școlar, atunci este cazul să subliniem că acesta se proiectează atitudinal la obiectivele sale profesionale, având o anumită bază de ghidare a acțiunilor sale. Această bază trebuie să fie axiologică și reprezintă totalitatea tuturor mobilurilor profesionale personale, interiorizate de către profesor, care sunt valabile în orice situație de valorizare. Astfel, una din condițiile esențiale ale profesionalizării este cristalizarea unui spațiu axiologic care emerge din acțiunile sale de formare continuă. Anume acest fapt reclamă abordarea complexă a valorilor axiologice în contextul formării continue a profesorilor care realizează educația istorică a elevilor.

Dacă ar fi să sintetizăm într-un tabel (trecut-prezent-viitor) fenomenul de orientare în realizarea educației istorice de către profesorii școlari, atunci acesta ar arăta în felul expus în Tabelul 1.2.

Desigur, afirmă și F.Braudel, predarea istoriei este foarte utilă, deoarece se realizează sub forma unei antrenări intelectuale fructuoase. Este absolut necesar ca profesorul de istorie să ia decizii, ca să accepte responsabilitățile sale cu vigoare și chiar cu plăcere. O altă idee care, crede cercetătorul, trebuie să fie promovată este aceea că predarea trebuie să vizeze formarea cetățeanului ideal. Însă istoria, ca știință incertă, ca toate alte științe care lucrează în câmpul socialului, rămâne și trebuie să rămână în afara moralei politice, ca și a celei religioase. Ea (istoria) poate forma un anumit mod de a vedea și de a judeca, o anumită manieră de a fi, strict intelectuală [15, p.134].

Tabelul 1.2. Orientări în educația istorică (trecut-prezent-viitor)

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

| Orientări generale în educația istorică | Trecut | Prezent | Viitor |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Perceperea istoriei ca sursă de exemplaritate (S.Haret) • Perceperea istoriei ca suflul unei națiuni (S.Bărnăuțiu) • Calitatea vieții noastre depinde de reconstituirea trecutului (A.Marga) • Istoria ne lasă în mijlocul vieții prin perspectiva trecutului și presimțirea viitorului (N.Iorga) | transmiterea mecanică a informației | istoria sub stăpânirea filosofiei | istoria sub stăpânirea copleșitoare a adevărului |
| | concentrarea predării pe personalități și evenimente | concentrarea pe gândirea istorică despre trecut | creșterea rolului istoriei recente |
| | conținut ordonat cronologic | studiu în profunzime | studiu pentru cetățenia mondială |
| | perspectivă monoculturală | multiperspectivitatea | transperspectivitatea |
| | mentalitate istorică statică | mentalitate istorică dinamică | mentalitate istorică globală |
| | principiul cronologic | principiul funcțional-tematic | principiul problematic |
| | istoria ca istorie | geo-istoria | istoria care are ca nucleu valorile |

Dacă profesorul dorește să discearnă unul din primele aspecte ale pedagogiei istoriei, cel mai important, atunci trebuie să se imagineze într-o sală de clasă. Fiecare lecție este o lungă și dificilă călătorie în spațiu și timp, care solicită atenție, reflecție, efort, o călătorie ce este și nu poate fi altceva decât instructivă, care trebuie să fie simplă și redusă la esențial. Să înțelegem că *a simplifica înseamnă a te limita la marile idei*. Însă aceste mari idei trebuie recunoscute printre altele. Iată de ce trebuie să cunoaștem admirabil, să știm aproape în totalitate, pentru a simplifica cu discernământ [15, p.135].

Și o altă idee pe care o formulează F.Braudel este următoarea [15, p.139]: profesorul nu trebuie să răpească istoriei pe care o povestește farmecul său dramatic. El trebuie întotdeauna să fie interesant.

În această perspectivă, o sinteză a ideilor interpretate mai sus este reprezentată în figura de mai jos, care specifică ce înseamnă, în ansamblu, *a gândi istoric* în cadrul referențial al educației istorice (Figura 1.2.).

La finalul acestei analize, ca o concluzie la cele discutate până aici, putem afirma că viziunea teoretică asupra educației istorice constă în orientarea spre *formarea gândirii istorice* a elevilor și a profesorilor, interpretând și utilizând în moduri diferite varietatea de dovezi, selectând și punând în

evidență diferite aspecte. Gândirea istorică este o activitate în care elevul/profesorul structurează informații despre trecut, descrie, explică, compară fenomene istorice, contextualizează, pune întrebări istorice, folosește noțiuni de fond, aduce argumente bazate pe dovezi. Alt proces amplu este *multiperspectivitatea*, care înlocuiește predarea dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă. La nivel european, în studiul istoriei se înscrie activ aspectul ce dezvăluie finalitățile studiului istoriei – înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc, contribuția la dezvoltarea cetățeniei active europene, la formarea gândirii critice și a celei istorice, precum și la anularea criteriului cronologic de organizare a conținuturilor în favoarea celui tematic și *problematic*.

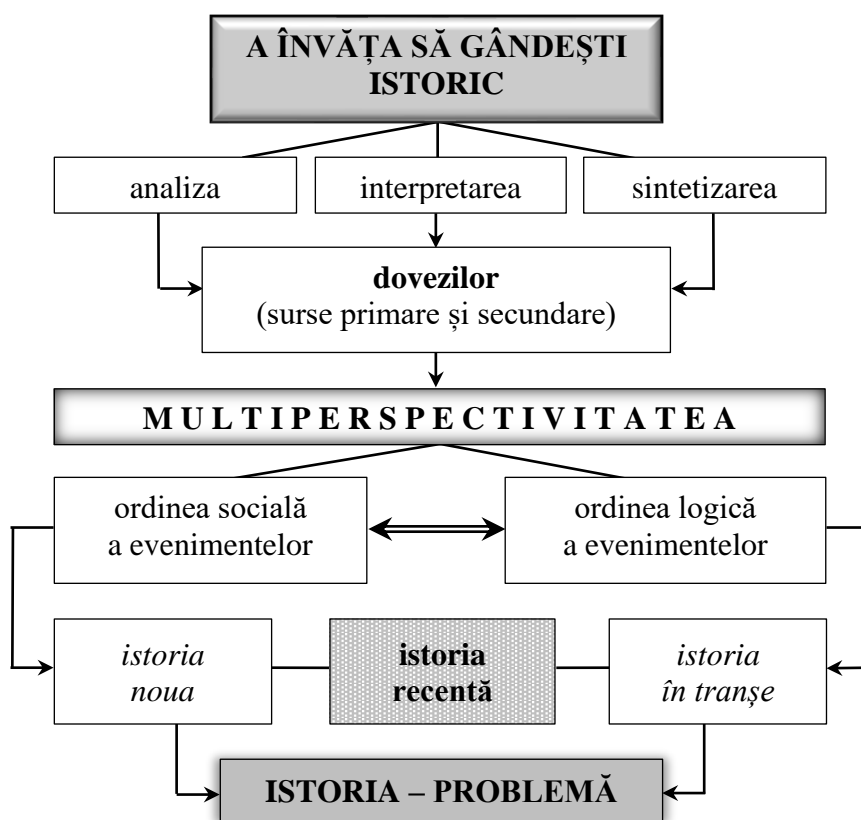


Fig. 1.2. Referențialitatea educației istorice

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. În baza analizelor operate, 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. În funcție de aceasta și de implicațiile globalizării, ale problematicii lumii contemporane, profesorii îndeplinesc anumite roluri. Profesorul se află astăzi în prima linie a schimbării, formând elevii în această perspectivă, care devine, eminent, o caracteristică a

- omului contemporan. Când profesorul reușește să fie propriul său autor în profesie, el nu urmează pur și simplu un model, ci își proiectează scenariul propriei deveniri profesionale. 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.
2. 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.
 3. Plecând de la realitatea specificului în valorificarea istoriei în școală, s-au sintetizat ideile de referință în contextul reorientărilor în predarea-învățarea istoriei: abordarea noii istorii, deși nu nega importanța cronologiei și a cunoașterii istorice și se orienta spre stabilirea unei echități didactice între a preda trecutul și a le propune elevilor mai multe ocazii de a gândi istoric. În consecință, s-a ajuns la punerea unui accent deosebit în predarea istoriei pe formarea elevilor să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze faptele și fenomenele obținute dintr-o multitudine de surse primare și secundare.
 4. *A învăța să gândești istoric* a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează aceste fapte în diferite modalități, pun în lumină diverse aspecte. Alt proces amplu l-a inclus *multiperspectivitatea*, prin care s-a recunoscut că, în trecut, educația istorică a fost de prea multe ori predată dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă mai degrabă decât inclusivă. Referitor la *istoria recentă*, aceasta cunoaște o expansiune semnificativă, luând în calcul o dimensiune foarte importantă: subiectivitatea surselor.

2. COORDONATE PEDAGOGICE ALE AXIOLOGIEI BATICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR DE ISTORIE

2.1. Axiologia și esențele valorice ale educației

Deoarece am ales ca domeniu de investigație conceptul de axiologie, trebuie să precizăm că, etimologic, *axiologia* derivă de la termenii grecești „axios” (*prețios, demn de stimă*) și „logos” (teorie); are sensul de teorie, *știință a valorilor*. Axiologia este o ramură distinctă a filosofiei și constituie o consecință a disocierii valorii generice de valorile speciale, studiate de științele particulare: etica, estetica, teologia, economia, logica etc. Spre deosebire de acestea, *axiologia* pune în centrul preocupărilor sale problema *raportului dintre momentul obiectiv și subiectiv al valorii*, modul de funcționare a sistemului de valori în ansamblul sistemului social, încercând să clarifice esența valorii ca atare [137]. Din această perspectivă, conceptul de valoare generică fixează într-o denumire și desemnează exclusiv notele esențiale și generale ale diferitelor specii de valori: etice, politice, economice, ideologice, pedagogice etc.

Bazele axiologiei au fost puse începând cu a doua jumătate a secolului XIX, proces care s-a intensificat în secolul XX și este perpetuu și astăzi prin contribuții teoretice fundamentale.

Dacă ne referim la domeniul de studiu al axiologiei, desigur dintr-o perspectivă filosofică dar și pedagogică, putem menționa că aceasta studiază:

- geneza, natura, evoluția și justificarea valorilor;
- funcțiile și realizarea lor în viața socială;
- unitatea și diversitatea, continuitatea și discontinuitatea valorilor;
- corelarea, legitățile și dinamica valorilor;
- raportul dintre procesul istoric de constituire a valorilor și rolul acestora în sfera motivației ființei umane, atitudinea omului față de valori.

Apariția acestei discipline a marcat descoperirea unui nou domeniu teoretic – *domeniul valorilor* și proiectarea unui concept nou, de *valoare generică*, care-și validează permanent importanța operațională [Apud 137].

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*.

Teoriile subiectiviste (psihologice) afirmă că valorile sunt un produs subiectiv al ființei umane, al stărilor sale psihologice, al emoțiilor sau voinței acesteia. Adepții emotivismului afirmă

că valoarea reprezintă *raportul dintre o conștiință verificatoare și un obiect*, relație în care subiectul își obiectivează predispozițiile psihice către valoare. Tot reprezentării subiectiviști susțin că o reprezentare este raportată la sentimente de plăcere/neplăcere, aprobare/dezaprobară, stări sufletești care se dezvăluie ca sentimente referitoare la valori. Valoarea, ca rezultată a voinței, este eternă și indestructibilă. Teoriile subiectiviste, pe lângă adevărul conținut, au și serioase limite, deoarece reduc valoarea la fenomenul subiectiv al aprecierii, transformând universul social într-o dezordine axiologică, conduc la un relativism și indeterminism excesiv; rup actul de valorizare de cunoaștere, dezacordul axiologic fiind un dezacord de atitudine și nu de cunoaștere etc. [Apud 137].

Fără să diminuăm importanța primului tip de valori, trebuie să precizăm că *teoriile obiectiviste* întemeiază valoarea pe un *preformism 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. Astfel, valorile au un caracter supranatural, aprioric și transcendent. Dar și teoriile obiectiviste au unele limite: absolutizează momentul obiectiv al valorii; valoarea este privită ca ceva obiectiv, immanent lucrurilor, ca un fel de esențe absolute, supratemporale, transcendentale, independente de subiecții valorizanți etc. [Ibidem].

Așadar, considerăm că cele două tipuri de teorii oferă unele aprecieri tensionate ale valorii într-o interpretare diacronică, din aceste considerente, aderăm la viziunile teoriilor relaționiste, care privesc valoarea ca pe o *relație de apreciere*, o relație dinamică între subiect și obiectul valorizat, apreciere ce se bazează pe date obiective, criterii determinate în aspect istoric și social de practica socială, poziție la care subscriem, fără rezerve. Raliindu-ne acestei viziuni, putem afirma că filosofia actuală se remarcă prin susținerea unui punct de vedere modern. Pentru P.Andrei, de exemplu, valoarea nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a ambilor; la M.Florian instituirea valorii presupune o relație între un obiect valoros și un subiect care evaluează, situație care-l determină să facă distincția între „a fi o valoare” și a „avea valoare”, disjuncție ce implică imperios corelarea celor doi termeni; iar T.Vianu, pornind de la aceleași premise, susține că valoarea semnifică expresia ideală a acordului dintre Eu și lume, ea fiind predicatul judecății de valoare [Apud 137].

Marea problemă relevată de teoria valorii este cea a procesualității, care se află la originile acesteia. Deci, **valoarea nu este un dat, ci un act existențial**, în experiența valorii intervin atât dorințele, simțămintele, voința, cât și cunoașterea, constituind un raport dintre un obiect și un subiect care apreciază obiectul în discuție, este o relație de apreciere, care reprezintă acea relație dintre subiect și obiect în care este dezvăluită aprecierea acordată de o persoană unor obiecte sau fapte, materiale sau spirituale, în virtutea posibilității acestora de a satisface trebuințe, dorințe, aspirații umane.

Adevărata patentare a componentelor valorii se află în relație de adecvare necesară cu semnificația, căreia, în interiorul microsistemului valoric i se subordonează. Astfel sunt „puse în

libertate” mai multe semnificații. Susținem deci că soluțiile valorice pe care le propune o semnificație majoră depind în mare măsură de viziunea și mentalitatea subiectului, care afișează conștient sau inconștient o anumită atitudine.

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. *Valoarea apare din îmbinarea dintre obiectul axiologic* (obiectul capabil să satisfacă anumite trebuințe umane) *și subiectul axiologic* (subiectul înzestrat cu sensibilitate și discernământ axiologic) și exprimă raportul dintre aceste aspecte.

Valorizarea nu creează raportul ca atare, ci reprezintă doar procesul, complicat și contradictoriu, prin care descifrăm acest raport. *Prin valorizare noi identificăm și exprimăm acest raport, îi deschidem câmp de manifestare* [Apud 137].

Caracterul euristic al valorii se manifestă prin trăsăturile pe care nivelul apreciativ le facilitează și le sprijină. *Universul axiologic* are drept caracteristici prezența și acțiunea *principiilor ierarhizării* (valori cardinale și secundare, specii și subspecii de valori), *finalității* (valoarea morală ca valoare scop) și analogiei (socializarea valorilor).. Dacă ne referim la principiul ierarhizării, de exemplu, putem menționa că valorile se dispun pe verticală, preferențial, în funcție de interesele individului sau ale societății. Nevoia de ordonare este una principală în sistem. Problema ierarhizării și stabilirii criteriilor și astăzi rămâne o problemă controversată.

Aici nu putem să nu amintim de principiul ierarhizării în viziunea lui T.Vianu, care considera că lumea valorilor nu este haotică, „un conglomerat amorf”, ci un sistem deschis și postulează existența unei ierarhii a valorilor, pornind de la criteriul „gradualității valorilor”, prin care el desemnează situația în care existând valori mai mult sau mai puțin importante „ele sunt cuprinse, prin actele deziderative ale conștiinței pe una sau alta din treptele unei ierarhii. Această ordonare se poate face între diferitele tipuri, nu și între diferitele valori ale aceluiași tip. *Criteriul principal*, dacă ar fi să acceptăm ierarhizarea, îl reprezintă semnificația lor pentru ființele umane, iar **valorile supreme** sunt acelea care contribuie în gradul cel mai înalt la **realizarea demnității și perfecționarea condiției umane**. Este evident că o valoare nu este nici mai mare, nici mai mică decât alte valori. Ea poate răspunde într-o măsură mai mică sau mai mare nevoilor umane [Apud 137].

Așadar, afirmând că axiologia se caracterizează prin diversitate, istoricitate, autonomie, normativitate, ierarhizare și polaritate, putem să le fixăm drept *constante paradigmatiche generale*. După stabilirea acestor constante, putem trece la descrierea altor particularități axiologice. Pentru

a înțelege mai bine felul în care este concepută axiologia, este necesară o anumită diferențiere în privința raporturilor valorilor.

Una din preocupările predilecte ale lui L. Blaga, valorile, generează mai multe idei, printre care un loc aparte ocupă valorile estetice ale operei de artă, în care se includ *valorile polare*, care se bazează pe o tensiune ce există între două structuri de caracter opus, însă variabilitatea structurilor polare este întotdeauna independentă, afirmă filosoful, adică dozajul elementelor unei polarități nu le determină pe celelalte. De asemenea, *valorile vicariante*, adică valorile stilistice conștiente; *valorile terțiare*, care aparțin exclusiv sensibilității și sunt funcțional asimilate de valorile de componentă polară. *Valorile flotante*, în care se afirmă specificul artelor sau genurilor, în funcție de delimitarea acestora [10, p.122].

Aderând la opinia blagiană a valorilor, care sugerează un raport direct între valori și satisfacție, trebuie să menționăm că autorul insistă pe faptul că *valorile accesorii* nu țin de esența operei de artă, dar sunt chemate să pună în relief valorile esențiale.

Valorile au fost gândite în două moduri: valorile sau bunurile în care se întrupează acestea produc în sensul uman stări subiective de satisfacție, pentru că ele sunt valori în sine; valori psihologizate – valorile sau bunurile își dobândesc calitatea numai pentru că ele produc *satisfacție subiectivă*. Conștiința, afirmă cercetătorul, face distincție între valorile care o îndrumă: *valorile terminus* sunt acelea despre care nu avem conștiința că ar sta în slujba altor valori; apar fie ca valori obiective, fie ca valori autonome, fie absolute [10, p.183]. Așadar, L. Blaga pune accentul pe raportul dintre *valoare și satisfacție*.

Aici trebuie să observăm că autoarele V. Aderov și L. Sculea abordează necesitatea reevaluării problemelor de filosofie a culturii și axiologie, în special în opera lui Tudor Vianu [2, p.169]. Se pune un accent deosebit pe viziunea integratoare și generalizatoare, pe fenomenul cultural, pe conceptul de cultură, pe ideea de *voință culturală*, pe problematica valorilor, sistemului și criteriilor de asamblare a valorilor, pe trăsăturile caracteristice ale valorilor. În concepția sa, T. Vianu pune un accent deosebit pe actul cultural, pe ideea rolului activ al subiectului cultural, în refacerea întregului cultural, resolidarizării valorilor pe suportul unei viziuni umaniste.

Domeniul simbolic care asigură ordinea, identitatea și valoarea vieții individuale și colective este pusă în pericol de ritmurile accelerate ale schimbărilor care afectează instituțiile, convingerile, sensibilitatea etc. Există o nevoie vitală de repere pentru a pune ordine în haosul experiențelor contemporane și a reface tabloul valoric al culturii noastre, afirmă V. Aderov [2, p.170].

Dacă ne referim din nou 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. Întruparea valorii se realizează prin actul cultural. Această realizare a valorii este însă, la rândul ei, de două feluri, prin actul cultural subiectiv, care presupune aprecierea bunurilor culturale și actul cultural obiectiv, care determină întruparea valorilor într-un material. Nu putem trece cu vederea importanța ideii de voință culturală. Pentru Tudor Vianu, conform părerii lui V.Aderov [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.

La o analiză mai desfășurată, constatăm că lucrurile merg și mai departe și astăzi teoreticienii vorbesc de criza omului modern în contextul secularizării, debusolării morale, fără coerență interioară, în care se suprapun planurile, ideile și valorile, chiar și cele mai contrastante. De asemenea, necesitatea cultivării voinței culturale este dictată de realitățile din planul cultural drept urmare a crizei modernității și care a dat naștere unor maladii culturale, cum ar fi: subordonarea valorilor spirituale față de cele materiale, exteriorizarea vieții și alienarea omului în universul tehnic, golirea interiorității umane de aspirații și trăiri autentice, masificarea și robotizarea omului, disoluția reperelor valorice și a motivațiilor etc. [2, p.172].

Enunțând componentele conceptului de cultură, T.Vianu insistă asupra necesității definirii culturii în raport cu sfera sa. *Cultura profesională* este o noțiune care în filosofia culturii este o noțiune parțială. Sensul însă, scopul pe care o filosofie a culturii îl poate recomanda, nu este o cultură parțială, ci este cultura totală, capacitatea de a trăi lumea aceasta sub toate aspectele ei, a o prețui în sensul tuturor valorilor pe care ea în mod virtual le închide.

Este totuși dificil de imaginat o valoare care nu comunică despre nimic exterior sieși. Aici intervine T.Vianu, care își dă perfect de bine seama că valoarea nu este valoare în sine și apreciază că valoarea este obiectul unei dorințe, ținta unei aspirații către necesitățile practice ale vieții sau satisfacții de ordin estetic. Or, există o multitudine de valori racordate la sufletul omenesc. Vorbește despre valori economice, vitale, juridice, politice, teoretice, estetice, morale și religioase. Plus la aceasta, pentru fiecare domeniu al culturii există o valoare dominantă: sănătatea, utilul, dreptatea, puterea, adevărul, frumosul, binele, sacrul. Descrie exemplul antichității, unde valoarea supraordonată era valoarea teoretică: adevărul. Explicându-ne cum valoarea morală era definită în legătură cu valoarea teoretică supraordonată, îl citează pe Socrate care dă tonul întregii dezvoltări a problemei etice și care consideră că răul nu este decât ignoranță, iar binele este cunoaștere [Ibidem, p.172].

Trebuie să atragem atenția asupra faptului că lumea valorilor este o lume originală. „Privită ca întreg nu poate fi înțeleasă prin dependență de vreuna din categoriile realității. Lumea valorilor este o lume de sensuri, deosebită cu desăvârșire de lumea obiectelor fizice. Fiecare valoare are o realitate intrinsecă, ceea ce echivalează cu a spune că valorile sunt ireductibile, neputând fi

raportate la o categorie mai largă. Valorile au caracter normativ, ele joacă rolul de reguli ale vieții sociale. Când una sau mai multe valori sunt însușite, devenind *convingeri*, ele structurează în mod deosebit conduita individului, se instituie ca un autentic for dirigitor al acțiunilor și al modului de a fi al acestuia” [2, p.173].

Într-un studiu ce vizează problema valorilor și formării orientărilor valorice la o anumită categorie de subiecți, autorii supun analizei această problematică din diferite perspective: filosofică, psihologică, sociologică, pedagogică. Se evidențiază diferite clasificări ale valorilor, caracterizarea fenomenului de orientări valorice, punându-se în lumină *latura educațională* a acestora. Sunt analizate pe larg funcțiile orientărilor valorice: expresivă, adaptivă, protejare, cunoaștere, coordonare [64, p.133-138].

De regulă, afirmă autorii studiului, majoritatea cercetătorilor disting și studiază noțiunea de valoare din perspectiva dihotomică a binelui și a răului, a adevărului și a nedreptății, a frumosului și a urâtului și explică această noțiune ca un scop generalizator și ca mijloc de atingere a acestora, având în același timp funcția unei „norme” fundamentale. Psihologii A.Langle și A.N.Leontiev caracterizează „valorile” ca atitudinea omului față de sine, față de viața proprie, datorită căreia valorile pot afecta puternic interiorul acestuia; cu alte cuvinte, valorile se formează în contextul unei culturi și devin importante pentru om, când capătă un sens pentru el [*Ibidem*, p.134].

Dar majoritatea autorilor preocupați de definirea valorilor acordă acestora și o dimensiune pedagogică: valorile sunt create prin cunoaștere, iar cunoașterea este educația prin definire. Altfel spus, o valoare rezultă din personalitatea individuală sau din societate.

Data fiind această dialectică, autorii fac referire la M.Rokeach, care a dezvoltat o clasificare a valorilor în două categorii: *valori terminale*, care reflectă preferințele unei persoane, privind ceea ce vrea să obțină în viață, scopul pe care îl urmărește pe parcursul vieții. Aceste valori sunt: confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, libertate, fericire, armonie, iubire, siguranță națională, mândrie de sine, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie adevărată, înțelepciune, plăcere etc.; *valori instrumentale*, care reflectă mijloacele prin care să fie atinse obiectivele: ambiție, receptivitate, competență, veselie, curățenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independență, intelectualitate, logică, obediență, politețe, responsabilitate, autocontrol, afecțiune etc. El susține că valorile instrumentale, pe care le definește ca fiind conduite dezirabile din perspectivă socială, au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atingere a scopului [*Ibidem*, p.137]. Astfel, criteriul operant în problema dihotomiei valorilor devine, în opinia lui M.Rokeach, criteriul scop-mijloc.

Noțiunea de *educație axiologică* este mai puțin întâlnită în literatura pedagogică, afirmă C.Cucoș, 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.). Aplicarea noțiunii de *educație axiologică* dezvăluie, în acest context, cel puțin următoarele probleme: dacă nu operăm cu o exprimare tautologică, deoarece educația nu se poate face decât în relație cu anumite valori și ce realitate ar acoperi noul concept, o latură a educației, o „nouă educație” sau un principiu al învățământului [34].

Factorii care intervin în acest discurs analitic, suplinește nevoia de comprehensiune a răspunsului la aceste întrebări, apărute în virtutea neclarității noțiunii respective.

Pentru prima chestiune, cercetătorul sugerează că exprimarea nu este tautologică în măsura în care includem în sfera valorilor și pe cele negative. Este cazul, însă, de unele punctări suplimentare. Axiologia este un discurs atât explicativ, cât și normativ și, ca atare, ea trebuie să *descrie* valorile pozitive și negative și să *prescrie* doar valorile pozitive. În poziția de teorie descriptiv-constatativă, axiologia se axează pe fenomenologia „obiectivă” a manifestării valorilor între cei doi poli – pozitiv și negativ – de la bine la rău etc., cu toate modulațiile posibile în intervalul axiologic. În ipostaza de teorie prescriptiv-normativă axiologia va promulga doar valorile „de sus”, divulgând determinările și reverberațiile negative ale valorilor „de jos” [34].

Raportul dintre axiologie și educație, în noțiunea de *educație axiologică*, ne conduce direct la „miezul” temei, deoarece determinările pedagogice ale valorilor sunt inseparabile de instanța unui demers formativ bazat pe o rațiune gândită în ascendența valorilor.

În felul acesta, afirmă C.Cucoș, „educația axiologică se referă numai la educația care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate de o anumită practică pedagogică sau socioculturală, coextensive cu valorile umanității, probate în timp dar și prin mecanisme intrinseci oricărui perimetru cultural. Conceptul de *educație axiologică*, ca instanță de referință cu conotație epistemologică, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg și mai stabil, cel al valorilor autentice și general acceptabile de umanitate”. Plus la aceasta, autorul constată cu multă convingere că „orice învățare se face în perspectiva și sub forța presupuziției proprii sale valori. Sub aspectul acțiunii concrete, *educația în perspectiva axiologică ar însemna* orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile *hic et nunc*, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități”. Înscrierea învățământului în perspectiva axiologică, susține C.Cucoș [34], este o chestiune ce trebuie să-i intereseze pe toți factorii implicați în educație, de la decidenți până la cei care o exercită sau practică la „firul ierbii.

Cercetările lui L.Grunberg se înscriu în două câmpuri problematice: teoria generală a valorilor intersectată cu filosofia culturii și istoria filosofiei contemporane. Cercetătorul a încercat elaborarea unei „ontologii regionale a umanului”, axiocentrică, pentru care valorile sunt determinații fundamentale ale umanului. Ideea de bază a acestui proiect este aceea după care înțelegerea de sine a omului și aflarea rosturilor lumii „în integralitatea și dinamismul ei” pretind o ierarhizare pe criterii axiologice a tuturor formelor de existență. Experiențele mentale, care exprimă în mod natural valorile constituie un fel de marcă universală, o stare de transcendență care devin ulterior tot mai evidente, pe măsură ce sunt exprimate într-un mod sau altul de semnificație.

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 ale practicii sociale; este cognoscibilă; este un act, nu un dat, înscriindu-se într-o ordine de finalitate socială; devine, între anumite limite, cuantificabilă. Grunberg nu cercetează valoarea în sine, ci valoarea ca determinare a umanului. Cultura este „axiosferă”, univers al valorilor; ea apare drept generatoare a creațiilor și modelatoare a condiției umane [65].

O opinie aparte o are C.Cucoș cu privire la *referențialul axiologic* [35, p. 53]. Autorul definește referențialul ca prezență ce ține profund de o caracteristică articulată a valorii. În viziunea lui, acesta presupune totalitatea imboldurilor personale și a regularității supraindividuale, interiorizate de subiect, care există în fiecare act de valorizare. El antrenează atât aspectele relativ stabile, cosubstanțiale individului, cât și elemente variabile ce țin de contextul valorizării. Prin referențialul axiologic valorile generale se particularizează, devin „perceptibile”, conducând la acte, conduite, strategii colorate axiologic. În cazul *acțiunilor concrete*, nu valorile generale sunt operative, ci cele transfigurate în exigențe, atribute și valențe particulare. Valorile devin din ce în ce mai relative cu cât „coborâm” în perimetrul concretizărilor [Ibidem, p.58].

Plus la aceasta, autorul încearcă și o interpretare a *competenței axiologice* punând în evidență „coloana vertebrală” a acesteia, stratul ei de adâncime. Competența axiologică apare în întreaga ei gravitate sau importanță Competența axiologică, susține cercetătorul într-un sens clasic [35, p.55], nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune crearea de niveluri valorice la care să fie atribuite diferitele produse culturale. Competența axiologică se referă la capacitatea de invenție a noi coduri de referință sau de determinare a noi conexiuni în sistemele de valori. Ea ține de o anumită „creativitate” și „productivitate” în câmpul *criteriologiei valorilor*.

Valorile concrete, subliniază cercetătorul, trebuie să fie deduse în chip contextual, în funcție de realități și nevoi. Valorile educației se multiplică de fiecare dată când în structura funcțională a procesului educațional intervin noi evenimente, noi actori, noi exigențe [35, p.65].

Și cercetătorul Vl.Pâslaru vorbește despre structurarea valorilor, pe care o prezentăm, sintetizat, în formă de tabel (Tabelul 2.1.) [107, p.6-7].

Tabelul 2.1. Criterii și tipuri de valori

(Apud 107, p.6-7)

| NR. | CRITERII | TIPURI |
|------------|--|--|
| 1. | Valabilitate | valori relative/absolute valori obiective/subiective |
| 2. | Calitate | valori pozitive/negative valori scopuri/valori efect |
| 3. | Subiectul pe care se centrează | valori autopatice (axate pe sine)/ valori heteropatice (axate pe altă persoană)/ valori ergopatice (axate pe ceva nepersonal) |
| 4. | Motivul aderării | valori accidentale valori tranzitorii valori propriu-zise |
| 5. | Obiectul valorii | valori economice valori etice valori juridice valori estetice valori politice/civice valori morale valori vitale valori religioase valori sociale valori biologice valori culturale valori profesionale valori teoretice |
| 6. | Facultățile psihice aferente | valori sensibile valori sentimentale valori cognitive/intelectuale |
| 7. | Sfera de întindere | valori individuale valori sociale valori cosmice |
| 8. | Incidența asupra individului | valori posibile valori probabile |
| 9. | Gradul de manifestare în comportament | valori potențiale valori actualizate valori virtuale valori operante |
| 10. | Locul și rolul în mentalitate | valori centrale valori marginale |
| 11. | Aspectul | valori materialiste (aspectul pragmatic) valori spirituale (aspectul spiritual) valori tradiționale valori moderne |

Dacă ne referim la *ierarhia valorilor*, este rațional să ne adresăm ideilor lui N.Râmbu, care afirmă că ordinea ierarhică aparține esenței însăși a valorilor [120, p. 344-345]. Autorul afirmă că toate orientările axiologice sunt de acord că există *valori superioare* (spirituale) și *valori inferioare* (*materiale*), însă disputele se ivesc atunci când o anumită valoare este prezentată ca *absolută*. De asemenea, formulează o idee de bază, prin care se dezvăluie gândul că „dacă valorile materiale sunt uneori amenințate, cele spirituale sunt amenințate mereu. Pericolul face parte din însăși esența valorilor spirituale, valori care **ne obligă să le aparținem întotdeauna**, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței” [*Ibidem*].

Ceea ce este nou în această viziune, este faptul că autorul accentuează apartenența noastră la valori, la faptul că valorile se află într-un raport direct cu conștiința, pe care o provoacă în permanență. Valorile inferioare, cele vitale, de exemplu, sunt condiția inserției spiritului în lume. Tot ceea ce întreține și afirmă viața are valoare, fiindcă viața este condiția fundamentală a tuturor valorilor. Considerate în sine, desprinse de sistemul general al valorilor, ele se opun spiritului, în loc să-l afirme. Dimpotrivă, valorile spirituale, estetice sau morale riscă întotdeauna de a fi sacrificate; ele nu se pot menține decât dacă sunt apărate. Ierarhia valorilor este dată și de efortul conștiinței de a le realiza. Valorile inferioare se realizează aproape instinctiv, cele superioare presupun, pentru a fi instituite, eforturi enorme sau chiar sacrificii [120, p. 349].

Ni se pare foarte relevantă și ideea că absența valorii dintr-un lucru demonstrează neputința noastră de a-i conferi valoare. Acesta este, în mod precis, punctul din care N.Râmbu încearcă să ducă mai departe diversele interogații asupra valorilor. Alternativa pe care o concepe autorul pune împreună interogația asupra valorilor cu reevaluarea statutului semnificației.

Deși valorile superioare conferă dimensiune axiologică celor inferioare, acestea din urmă, prin evidența prin care se impun, le pot amenința pe cele dintâi, ele fiind mult mai puțin sesizabile la nivelul simțului comun și mult mai fragile, fiindcă intuirea sau realizarea lor presupune noblețea spiritului, o sensibilitate delicată, un caracter aparte, un nivel ridicat de cultură și de educație. Ierarhia valorilor se schimbă o dată cu punctul din care acestea sunt privite. Este evident că, din punct de vedere teoretic, valorile superioare sunt superioare celor materiale, dar cine poate să-i reproșeze unui rătăcit în deșert că prețuiește mai mult un strop de apă decât toată opera lui Picasso? [*Ibidem*, pp. 350, 370].

După N.Hartmann, valorile sunt „esențe ideale și au materialitate, realizând astfel posibilitatea ca valorile să devină concrete și actuale în și prin acțiunea ființei umane, care prin aceasta realizează legătura dintre real și ideal”. N.Hartmann distinge între *valorile reale* și cele *ideale*. Dar, spre deosebire de cele reale, valorile ideale sunt esențe independente de acțiunea umană (de valorizare și valorificare), dar ele pot fi descoperite și recunoscute numai de persoanele

care au o educație morală. În concepția lui N.Hartmann, ființa umană este un element integrant, este ființa care caută să conecteze domeniul ontologicului cu cel al axiologicului, creând o lume în care ea, ca ființă morală, poate exista. Capacitatea de a actualiza valorile reprezintă sublimul în ființa umană [Apud 148].

De aici, susține T.Vidam [148 p.129], e limpede ideea conform căreia conduita umană se formează prin relațiile dintre oameni, dar nu putem exclude conexiuni și cu alte specii de valori. În acest context ideatic, autorul distinge, împreună cu N.Hartmann, între *valori*, *nonvalori* și *antivalori* sau *contravalori*. Toate aceste specii de valori alcătuiesc o realitate secundă față de realizările propriu-zise, dar nu una secundară.

Locul valorilor rămâne, permanent, vacant și totodată ocupat. Pornind de la acest deziderat al valorii, semnificația, indiferent dacă se manifestă, este generată de o valoare primordială, care este permanent prezentă. Ca „mecanism” al semnificației, valoarea pune în mișcare înțelegerea sensului ei intrinsec [143, p.12-17]. .

„Împărăția sau regatul valorilor” în calitate de regat secund, dar nu secundar, se caracterizează, după N. Hartmann, prin *următoarele* liniamente sau dimensiuni axiologice: nivelul sau stratul inferior, acela al bunurilor și valorilor materiale; nivelul relativ intermediar, care circumscrie valorile proprii diferitelor tipuri de însușire și prelucrare spirituală a realului și nivelul superior sau înalt care circumscrie culminarea în realizarea adevărului, binelui, sfințeniei și frumosului. Aceste intercondiționări și permutări de pe un aliniament pe altul exprimă dialecticitatea vieții social-istorice și trecerea de la o specie la alta de valori. Valorile nu sunt atașate lucrurilor și relațiilor dintre ele, ci persoanelor și relațiilor interpersonale și instituționalizate pe parcursul evoluției și dezvoltării societății umane de-a lungul istoriei [148 p.130].

De asemenea, L.Cuznețov acreditează, prin cercetările sale, ideea că pedagogia reprezintă știința cu caracter aplicativ căreia îi revine să relaționeze un sistem al valorilor cu formele, scopurile și conținuturile educației, precum și cu tehnologia cultivării, evaluării comportamentelor umane în societate și în diverse situații educative. Din această perspectivă, în cadrul elaborării curricula disciplinare pentru toate treptele de învățământ, se observă tendința de **reajustare axiologică a conținutului** acestora. Educația ca proces și activitate psihosocială de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane presupune o orientare a acesteia spre cunoașterea și interiorizarea valorilor culturale, ceea ce îi permite individului să se integreze în societate. Fiecare acțiune pedagogică de construcție sau reconstrucție umană aplică valorile și include câteva variabile importante. În gândirea contemporană acestea sunt identificate și definite,

pentru prima dată, de către P. Andrei ca: proces de cunoaștere a valorilor și proces de punere a valorii în valoare; adică de interiorizare și valorificare a lor [38, p.14-15].

Mai mult decât atât, cercetătoarea face referire la valorile universale și la necesitatea revenirii, de fiecare, dată la ele, afirmând că societatea democratică contemporană este axată pe un ansamblu de valori, în interacțiune armonioasă. Persoana are dreptul să prioritizeze acele valori pe care le consideră mai relevante, fără a cauza daune prin alegerea sa altor persoane. Una dintre cele mai cunoscute axiologii este structurarea valorilor pe *criteriul globalității*. Prin urmare, valorile: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, la care unii autori mai adaugă și Sacrul sunt valori proprii întregiri omeniri [38, p.110].

Astfel, valorile și semnificația nu se exclud, din contra, se presupun mutual. Mai mult, semnificația este o categorie a valorii, una din limitele acesteia. Deși tinde să atingă esența valorii, semnificația este elementul în lipsa căruia valoarea nu poate fi validată.

Drept consolidare a celor prezentate în acest subcapitol și pentru a sintetiza într-un fel acest expozeu teoretic, conchidem aici, expuse sub formă de afirmații, trăsăturile generale care caracterizează axiologia și valorile. Pentru a vedea mai bine modul în care axiologia se integrează dialectic în educație, este util să spunem că:

- domeniul de studiu al axiologiei este unul foarte larg, la originea acestuia aflându-se *teoria procesualității*, pentru că valoarea nu este un dat, ci un act experiențial al dorințelor, simțămintelor, voinței și cunoașterii;
- semnificația *nucleului valoric* are în vedere ființa umană care își lărgeste câmpul axiologic prin voința sa valorică, fiind nu doar un consumator de valori, ci și un creator al acestora, faptul conducând la consemnarea ideii de persoană valorică în amploarea semnificațiilor umane ale acesteia;
- corelația dintre obiectiv și subiectiv, național și universal, nou și permanent, sensibil și spiritual, finit și infinit, cât și actul prin care se constituie judecata de valoare, procesul de recunoaștere și desemnare a valorii în educație constituie, prin ele însele, esențele valorice ale acesteia, fapt prezentat în Figura 2.1.

Anticipând ideogenia promovată prin concluzii, reluăm două idei importante pe care le vom valorifica în cercetare și care reprezintă două repere ideatice substanțiale în raport cu reajustarea axiologică a educației istorice și cu formarea continuă a profesorilor școlari, acestea înscriindu-se perfect în liniamentele teoretico-valorice prezentate până acum: valorile spirituale ne obligă să le aparținem întotdeauna, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței. Din această perspectivă, în cadrul elaborării curricula disciplinare pentru toate treptele de învățământ, se observă tendința de reajustare axiologică a conținutului acestora.

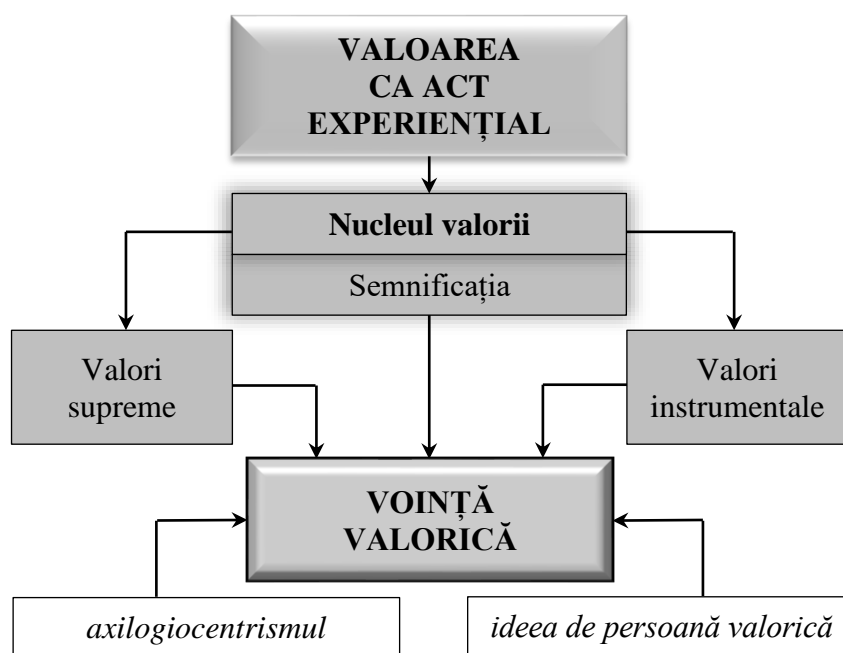


Fig. 2.1. Coordonate valorice

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

2.2. Dezvoltarea personalității integrale a profesorului școlar

În pedagogie, personalitatea pedagogului, de obicei, este studiată prin abordarea imaginației, aptitudinilor, a domeniului percepției sociale, a capacității gnoseologice, a talentului și vocației, a măiestriei profesionale, a moralei, moralității și eticii profesionale. În contextul societății actuale, în condițiile globalizării, mondializării, interculturalizării, modernizării și, implicit, a educației prin dialogul culturilor privite din perspectiva europenizării, fenomenul personalității cuprinde orice despre noțiunile *persoană, individ, personalitate, individualitate*. Semnificațiile acestor noțiuni acoperă tot ce este mai deosebit în natura umană a personalității prin valorificarea conceptului de integralitate.

Căutând răspuns la problema prin ce anume se distinge personalitatea pedagogului din epoca globalizării, răspunsul îl putem găsi în cercetările psihologice, pedagogice, filosofice, care confirmă extinderea cadrului de valori propus umanității în ultimul mileniu și jumătate. Umanismul clasic îmbogățit cu valori creștine a dominat umanitatea occidentală prin valorile propuse de greci și mai apoi de romani, adică configurația valorilor fundamentale – Adevărul, Binele, Frumosul, Sentimentul Sacralului la care s-au alăturat Libertatea, Legalitatea, Egalitatea și Solidaritatea. Pornind de la aceste realități, cercetătorii au încercat să explice fenomenul personalității – ca model antropologic, ca măsură a omului, ca tip de personalitate dezirabilă, ca model al umanității împlinite.

Asociindu-ne mai multor opinii [G.Allport, 3; A.Bolboceanu, 13; S.Connor, 29; A.Pascalau, A.Gavreliuc, 101; D.Pichiu, C.Albuș, 113; V.Mândăcanu, S.Noveanu, 85, 98; D.Miroiu, 87], care

afirmă că răspunsul deplin al problemei nu este formulat deocamdată, putem să deducem că abordarea constituirii modelului personalității integrale a profesorului școlar, acum când cercetările sunt reclamate de imperativele spațiului european comun educațional și de reformele de calitate ale învățământului, cer o nouă abordare a acestei probleme.

Treptat, se conștientizează că în aria problematicii extrem de complexe a educației personalității, trebuie să ocupe locul central valorile morale, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitățile educației [82].

În baza conceptului *personalismul energetic* [118], personalitatea, în calitatea sa de „psihosferă”, cuprinde nu numai elementele biologice, psihice, social-culturale, dar și elemente cosmice. Din punctul de vedere al lui C.Rădulescu-Motru, personalitatea reprezintă o totalitate de raporturi, o parte importantă a Universului, conferind acestuia valori de „lege obiectivă”.

Pornind de la cercetările efectuate în acest domeniu [118, p.549], de asemenea considerăm că personalitatea se perfecționează, capătă contur și se formează în același timp, grație ansamblului de *relații biopsihosociouniversale*.

Studiul personalității, în viziunea lui A. Dragu [43, p.17], gravitează în jurul conceptului „structura personalității profesorului”, evidențiind informații bibliografice vaste în problematica teoretică, abordând diferite concepte de personalitate din domeniile psihologice, pedagogice, filosofiei, sociologiei, a savanților din Franța, SUA, România, Rusia etc. Repere conceptuale ale cercetării personalității pedagogului din considerentele modelului clasic dispozițional sau modelul trăsăturilor personalității privind fenomenul imaginii nu doar exterioare, dar și interioare, atestăm la mai mulți cercetători ruși (B.A.Сластенин [169, 170]; Н.Никитина [168]; Е.И.Артамонова [162]; А.В.Иванов [165]; Е.Д.Карандасова [166] etc. Mai aproape de căutările noastre în modelul personalității profesorului școlar se află cercetările lui N. Mitrofan, care consideră că principala trăsătură a personalității pedagogului este totuși *vocația pedagogică* [88, p.32-37].

În domeniul educației postmoderne proeuropene din ultimii ani, o axă de importanță majoră a devenit cea a dezvoltării personalității integrale a profesorului școlar, în special latura morală, care reprezintă partea componentă superioară ce produce efecte din cele mai bune în sistemul educațional.

Dacă în precedentă Lege a Învățământului (1995) idealul educațional era văzut ca fiind întemeiat pe valorile umaniste, pe valorile democrației ce-l ajută pe om să se adapteze la schimbările permanente, în Codul Educației din 2014, idealul educațional vizează „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității.” Se observă o schimbare radicală a idealului educațional care se pliază mult pe valorile europene, preluate odată cu pregătirea pentru integrarea în Uniunea Europeană. Se cere un model educațional care generează și o nouă întrebare: pe ce valori ar trebui să se bazeze această nouă imagine educațional-europeană a personalității profesorului școlar?

Formarea personalității umane, în general, și a personalității profesorului școlar, în special, în raport cu imperativele unui nou sistem social-politic și economic, deci și axiologic, în condițiile actuale (de mondializare, modernizare și europenizare) a devenit un proces dificil, complex și problematic. Deja în experiența începutului unui nou mileniu, umanitatea care tinde spre un nou orizont al cursului istoric, poate și trebuie să se bazeze pe experiența acumulată în domeniul idealului educativ, dezvoltarea personalității dezirabile. Suntem martori când prezentul reclamă alte urgențe formative, alte obiective, alte idealuri educaționale.

Procesul formării și sporirii eficienței abilităților ființei umane, în special în baza educației, cu un ideal concret formulat, s-a dovedit a fi destul de dificil și în majoritatea cazurilor istoriei, în fapt „nerealizabil”, dincolo de valorile și idealurile urmărite. Studiind istoria educației, ne convingem că marea dezbateră în jurul problemei personalității și idealului educațional a început odată cu apariția axiologiei pedagogiei și a pedagogiei culturii [35]. Modificarea idealurilor educaționale și, respectiv, a imaginii personalității a avut loc în funcție de confluența dintre educație, cultură, credință și societate. Istoria educației și culturii arată că orice societate își propune să formeze indivizii (cetățenii) în spiritul valorilor ce o caracterizează, în care dorește să le prezinte prin personalități adecvate idealului educațional ales.

Așadar, în toate comunitățile istorice, modelul de personalitate a fost stabilit în funcție de scopurile și interesele claselor sociale privilegiate și mai puțin de practica educației, de sistemul educațional și de axiologii, filosofie, pedagogie, cultură, sociologie, ca o consecință a unui discurs socio-cultural orientat spre viitor. Năzuința de a moderniza educația prin apelarea la așa-numitele valori sociale, respectiv Libertatea, Egalitatea, Fraternitatea, apoi și Legalitatea, s-au finisat cu un „eșec glorios” în acele țări unde au avut loc revoluții (Franța, Anglia, Rusia). Dar, pe de altă parte, faptul că omul nou nu a fost „realizat” pe deplin nu este doar vina intereselor de clasă, lipsa unui dialog civilizată între domeniile educație, cultură, știință, societate, dar și a însăși naturii omului. L. Antonesei conchide, în acest sens, „că omul nou nu a fost realizat pe deplin, însă este mai degrabă un merit al naturii umane, decât al sistemelor educative, pentru că oamenii preferă să rămână „oamenii vieții”, adică pur și simplu oameni” [7, p.42]. Tendința spre modernitate nu s-a sfârșit, postmodernitatea, postistoria continuă să descopere modelul antropologic și axiologic în diferite condiții politice, economice și sociale.

Aici vom sublinia și faptul că nicăieri în Europa Occidentală nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță grija pentru determinarea eficienței personalității ca în psihologia și pedagogia umanistă. De asemenea menționăm că în lucrarea lui C.Rogers [161], condiția personalității eficiente, a dezvoltării sale intelectuale și psihice, o reprezintă *autorealizarea*.

Aflându-ne în condițiile când este extrem de important să găsim soluții în dezvoltarea actuală a personalității profesorului școlar, mizând pe factorul formării continue, am acordat o deosebită

atenție concluziilor lui C.Rădulescu-Motru despre personalitate ca fiind unitatea a două părți esențiale și distincte: una biologică, dependentă de mediul cosmic, și alta sufletească, dependentă de istoria întregii culturi omenești, adică „Fizicul și psihicul se întretes în ea în relațiile cele mai complicate” [118, p.245]. Apreciind datele realității din cercetările lui C.Rădulescu-Motru, conchidem că personalitatea este cheia care dezleagă marile enigme ale civilizației moderne, cât și idealul spre care tindem acum în învățământ.

În această arie de idei, un profesor preferat de elevi demonstrează aptitudini pedagogice, se caracterizează prin: capacitățile de a transmite cunoștințe; inteligență; manifestă interes pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor; experiență didactică, pasiune față de muncă, autoritate în fața elevilor, competență în disciplina predată; capacitatea de a munci metodic.

În cercetările și experiențele metodologice de formare a culturii emoționale, M.Cojocaru-Boroșan acordă o deosebită atenție calității conduitei actorilor educației și menționează că aceasta depinde de mai multe calități și, în primul rând, este *cultura emoțională*. În rezultatul cercetărilor în acest domeniu, cercetătoarea emite o concluzie fundamentală: „Modelul actual de profesionalism didactic orientat accentuat în sens cognitiv, dar și afectiv, impune recunoașterea valorii culturii emoționale a cadrelor didactice, de integralizator și dinamizator al dezvoltării profesionale” [27, p.161].

Studiul muncii profesorului ca expresie a unui anumit tip de aptitudini a personalității este realizat și în lucrările unor cercetători, precum V.Gh.Cojocaru [28], L.Cuznețov [38], Vl.Pâslaru [109], D.Patrașcu [104], L.Papuc [102].

În contextul societății actuale, implicit, al formării continue calitative a cadrelor didactice, profesorul școlar format prin acțiuni cu *sens axiologic*, ghidat de valori, care angajează personalitatea pedagogului în dimensiunile necesare (cognitive, afective, motivaționale, atitudinale), impune luarea în considerare a *implicațiilor axiologice* (morale, etice, spirituale), astfel încât educația capătă un caracter integral [145, p.268].

Deoarece educația integrală a devenit o necesitate a lumii moderne, M.Hadîrcă crede că educația integrală presupune armonizarea dimensiunilor și formelor educației; interacțiunea, completarea de formare cu cel de evaluare, având ca rezultat întregirea acțiunii educative, unitatea educației [66]. Această tendință în educația secolului XXI vrea să aducă omul în centrul societății, să-l transforme din egocentric, care privește totul prin prisma intereselor și sentimentelor personale, în unul etnocentric, care se implică și judecă valorile celor din imediata apropiere.

O punctare teoretică și practică a semnelor integralității ca fenomen pedagogic a dezvoltării profesionale o face și T.Callo, care explică formarea competențelor pedagogice. Cercetătoarea menționează faptul că „competențele profesionale reflectă o situație caracteristică procesului de

dezvoltare profesională în ansamblu” [20, p.171]. Acest concept al caracteristicilor procesului de dezvoltare profesională în ansamblu, racordat la dezvoltarea personalității pedagogului prin prisma integralității, tinde a deveni cât mai adecvat la componentele atitudinale în sistemul de competențe-cheie europene.

O sursă deja existentă ca reper pentru un posibil proces formativ bazat pe integralitate îl constituie experiența acumulată în ultimii ani privind: învățământul deschis la distanță; educația culturii învățării; reconstrucții în spațiul axiologic al curriculumului școlar și universitar privind competențele profesionale în domeniile cultura autoeducației și artei comunicării pedagogice (comunicării cu sine, cu propriul univers), cu conștiința reflexivă, cu omul, cu societatea în relațiile profesor-elev în procesul educației permanente [84].

Pornind de la cunoașterea gravității lucrurilor la scară planetară, a globalizării educației, ca proces multidimensional și contradictoriu, trebuie să evidențiem, la ora actuală, și amplificarea și unificarea paradigmatelor educaționale în competiția mondială a sistemelor de învățământ. Ținând seama de gravitatea lucrurilor în vederea folosirii cunoașterii, educației, dezvoltării spirituale, P.Russel și coautorii consideră că acum se impune o schimbare a conștiinței dominante, a modului în care occidentalii privesc lucrurile. Acesta este miezul problemei. Urmează să practicăm o gândire diferită, să simțim diferit, să comunicăm diferit atât cu natura cât și între noi. Astfel ne așteaptă pericole inimaginabile [78, p.18].

Folosind întreaga lor experiență științifică, autorii consideră că în ultimul timp s-a redus semnificativ agresivitatea, a crescut înțelegerea și toleranța. Suntem de acord cu P.Russel, S.Grof, E.Laszlo că unul dintre elementele semnificative ale schimbării profunde a individului este „apariția spiritualității în legătură cu alți oameni, cu natura și cu întregul univers” [Apud 78, p.19]. Însă nu putem cu adevărat constata o transformare profundă a conștiinței umane. Referindu-se la cauzele actualei crize globale, P. Russel apreciază principala cauză: „sistemul nostru de valori, modul însuși în care conștiința noastră abordează realitatea e imposibil de susținut”. Criza spiritualității și conștiinței umane rămâne a fi evidentă. S.Grof menționează în continuare că suprasaturarea nevoilor materiale a creat o criză a sensurilor și o nevoie de dezvoltare spirituală [Apud 78, p.21]. Suntem martorii vieții cu sensul pierdut, cu valori și perspective pierdute, s-a produs o îndepărtare de natură, menținându-se o tendință accentuată către autodistrugere.

Profesorul român C.Popescu consideră că este necesară o schimbare radicală. Noi am numit această schimbare *respiritualizare umană*, ca proces de transformare verticală a conștiinței [115, p.111].

VI. Pâslaru precizează la fel că această criză a conștiinței și a spiritualității se datorează orientării axiologice. Cercetătorul consideră că „reglementând sistemul de atitudini și interacțiuni

în mediul social, astfel determinăm structura și funcționalitatea personalității” [108]. Astfel, Vl.Pâslaru susține că o problemă actuală a educației este pregătirea generației tinere pentru utilizarea valorii de bază a societății democratice - *libertatea* [110, p.85]. În sensul cel mai larg al acestui termen, subliniază Vl. Pâslaru, educația libertății poate fi definită drept schimbare a ființei umane în raport cu un sistem imuabil de valori și cu unul care este în esență *schimbarea* [108].

Educația este deci o schimbare/formare/dezvoltare de atitudini, în baza responsabilității sociale. Educația este și un act universal de comunicare, iar orientarea pozitivă a educației o angajează axiologic, adică educația se realizează *prin valori și pentru valori*, însăși ființa umană reprezintă valoarea supremă a educației. Suntem de acord cu Vl.Pâslaru care afirmă că postulatul care marchează esențial formarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic este caracterul pozitiv al educației [109, p.160], orientată spre valorificarea dinamică a premiselor pentru formarea identității [Ibidem, p.159].

Așa cum am menționat mai sus, semnificația personalității integrale se conține într-un ansamblu integrat de capacități, cunoștințe, atitudini, experiențe valorificate adecvat în diferite contexte pedagogice, acestea dezvăluind conștiința libertății educaționale a profesorului prin vocația, talentul, măiestria, arta, tehnica și tehnologia activității profesionale creative în educația liberă, în evoluția liberă a individualității, în libertatea de acțiune umanist, cultural, responsabil, în baza valorilor moral-etice, spirituale în activitatea pedagogică. Întrucât dezvoltarea acestor calități este posibilă nu doar în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice, dar și în procesul autoeducației permanente (continue), se conturează profilul personalității integrale a profesorului școlar, care în procesul formării continue și-ar repera activitatea pe ***respiritualizarea umană a personalității*** (*autorealizarea profesională, autonomia profesională, spiritualizarea relațională*) și care ar putea realiza formarea completă a personalității elevului. Această personalitate are însușiri intelectuale, morale, estetice cu scop de a contribui benefic la formarea unei societăți civilizate. Experiența acumulată în școală ne permite să recunoaștem necesitatea de a căuta în interiorul nostru, în acea realitate care nu se vede decât cu ochiul „minții libere”, acel reper prin care putem cunoaște, înțelege interpreta lumea interioară a profesorului integral prin valorile ce asigură diverse fațete (factori) ale personalității și reprezintă un număr anumit de valori, definit de prezența sau absența anumitor trăsături personale și profesionale. Deci este vorba despre acele valori care, valorizându-se în abilități, aptitudini, competențe, ar permite profesorului școlar să-și îndeplinească următoarele funcții: didactică, educațională, organizatorică, de cercetare, social-culturală.

Dacă privim aceste aspecte din perspectiva conștiinței care este, de fapt, cunoașterea reflexivă a lucrurilor, atunci *conștiința socială* marchează reprezentările, ideile, mentalitățile unei colectivități umane, care reflectă condițiile de existență ale acesteia și la care se pretează individul

ca atare. Profesorul școlar de istorie, dacă are o conștiință socială dezvoltată, este conștient de circumstanțele care influențează dezvoltarea elevilor săi. El înțelege nevoile elevilor și încearcă să acționeze prin diferite modalități pentru a satisface aceste nevoi. Fără această conștiință socială a profesorului, este aproape imposibil ca elevul să fie format corect din punct de vedere social și civic. Esența conștiinței sociale constă tocmai în faptul că poate reflecta ființa socială numai în condiția transformării sale active și creatoare simultane. Dar, subliniind unitatea ființei sociale și a conștiinței sociale, nu trebuie să uităm de independența lor relativă. Transformarea activă a ființei umane este funcția stabilită istoric a conștiinței sociale, ceea ce o face un element necesar și cu adevărat existent al oricărei structuri sociale. Nici o schimbare, dacă nu este susținută de conștientizarea cu privire la semnificația și necesitatea ei, nu va da rezultatele așteptate, ci va rămâne doar în proiect.

Relația dintre profesor și conștiința lui socială este multilaterală și variată. Astfel, acțiunile educaționale ale profesorului reprezintă obiectivarea ideilor corespunzătoare, conțin organic, astfel, elementele conștiinței sociale. Relativa independență a conștiinței sociale se manifestă prin faptul că are continuitate. Ideile noi nu apar de la zero, ci ca rezultat natural al producției spirituale, bazată pe cultura spirituală a trecutului. Fiind relativ independentă, conștiința socială poate fi înaintea ființei sociale sau poate rămâne în urmă.

În acest context, conștiința socială este un fenomen social deosebit, care se distinge prin propriile sale caracteristici, proprii numai lui, modele specifice de funcționare și dezvoltare, reflectând toată complexitatea și inconsecvența vieții sociale. Din punctul de vedere al purtătorilor, putem vorbi despre conștiința socială de grup și individuală, iar în termeni istorici și genetici se iau în considerare conștiința socială în ansamblu sau trăsăturile sale în diferite formațiuni socio-economice.

Dialectica raportului dintre profesor ca individ și conștiința lui socială este dialectica relației dintre individ și general. Conștiința socială se formează pe baza conștiinței oamenilor individuali, dar nu este suma lor simplă. Acesta este un fenomen social calitativ nou, o sinteză organică și re/elaborată a acelor idei, opinii, sentimente care sunt inerente conștiinței individuale [30]. Pe de altă parte, vorbind despre relația dintre conștiința individuală și conștiința socială, trebuie subliniat că conștiința individuală poartă amprenta publicului, întrucât este și va fi întotdeauna un produs al societății. Orice individ este purtător de opinii sociale, obiceiuri, tradiții, provenite din adâncurile secolelor. La rândul lor, toți oamenii, într-o anumită măsură, poartă în mintea lor idei moderne, opinii etc. O persoană nu poate fi izolată de societate și de ideile sociale. Transformându-se prin existența oamenilor individuali, conștiința lor socială formează conștiința individual [Ibidem].

Pe de altă parte, *conștiința obișnuită* este cel mai de jos nivel al conștiinței sociale, parte integrantă a acesteia, un subsistem al conștiinței sociale. Ea reflectă relații simple, vizibile între oameni, între oameni și lucruri, între om și natură. Însă, la nivelul conștiinței cotidiene a

profesorului, este practic imposibil să se pătrundă adânc în esența lucrurilor, a fenomenelor, să se ridice la generalizări teoretice profunde. Dar mai există și *conștiința teoretică*. Apărând pe baza conștiinței cotidiene, ea îndreaptă atenția oamenilor spre reflectarea esenței fenomenelor naturii și societății, determinând o analiză mai profundă a acestora. Prin conștiința obișnuită, conștiința teoretică este conectată cu ființa socială. Conștiința teoretică face activitatea profesorilor mai conștientă, contribuie la o dezvoltare mai profundă a conștiinței sociale, deoarece dezvăluie legătura naturală și esența proceselor materiale și spirituale [30].

Așadar, o idee corectă a conștiinței sociale a profesorilor nu se poate forma fără a analiza formele specifice prin care se realizează efectiv reflectarea existenței sociale. Formele conștiinței sociale sunt înțelese ca diverse forme de reflecție în minte a lumii obiective, care apare în procesul activității practice. Diversitatea formelor de conștiință socială este determinată de bogăția și diversitatea lumii obiective în sine - natura și societatea.

Aici este cazul să menționăm că astăzi este foarte actuală categoria *micromediului social*, în cazul nostru școala, a primit drepturi în multe științe - în jurisprudență, pedagogie, sociologie, psihologie socială etc. Și fiecare dintre aceste științe, folosind cel mai bogat material, confirmă rolul extrem de important al micromediului în formarea personalității și a vieții sale ulterioare. În ciuda importanței condițiilor socio-economice obiective de viață, climatul ideologic și socio-psihologic din școală ca un mediu prietenos este adesea foarte important, poate chiar decisiv pentru formarea atitudinilor normative ale elevului. Este important ca profesorul să se gândească în ce măsură anumite puncte de vedere, teorii, principii morale, opere de artă și alte manifestări ale conștiinței sociale corespund adevăratelor interese ale elevilor săi și viitorului lor. Ideile și acțiunile de implementare a acestora sunt un factor puternic de dezvoltare, deoarece contribuie la o înțelegere profundă a prezentului și previziunea viitorului, inspiră încredere în acțiunile elevilor și le inspiră noi acțiuni creative.

Formarea continuă a profesorilor școlari fără acest început de ceva nou, dar și fără acest proces continuu de formare a pedagogului cu dăruire de sine viitorului, cum ne arată timpul, este greu de obținut fără o transformare în repertoriul valoric al profesorului. Mai profund, mai amplu, ansamblul competențelor necesare pentru realizarea optimă a valorilor asociate vocației, însoțite de perseverență pe tot parcursul devenirii cadrului didactic și autoeducației continue ce are loc în școală, le poate cuprinde tehnologiile formative ca repere ale integralității.

Practica arată că un profesor poate fi considerat competent atunci când reușește să se impună prin anumite calități, obținând rezultate excelente în educație. Căci noi înțelegem prin **competența profesională a profesorului** din școală acel *ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale profesorului, conferindu-i*

acestuiia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, educaționale, sociale, morale, etice, spirituale, care să asigure acestuia performanța în educație [145, 144].

În contextul actual al schimbării paradigmatelor învățământului, când în spațiul european putem observa experiența mai multor țări (Norvegia, Danemarca, Germania, Finlanda ș. a.), care au obținut succese evidente în domeniul asigurării calității educației, avem nevoie de un profil de personalitate integrală capabilă să transforme sistemul de educație în unul reformativ prin modelarea optimă axiologică a educației și orientarea motivațională a personalității. Referențialul valoric al personalității integrale a profesorului școlar facilitează conștientizarea importanței ideii de ideal educațional, rolul pedagogului în societate, școală și sistemul valoric în ascensiune, avându-se în vedere faptul de criză a culturii identității și personalității.

În procesul de transformare profundă, *respiritualizarea umană a personalității*, ca proces de transformare a pedagogului și, inerent, a elevului, este o adevărată refacere, care se va produce atât în interior, cât și în exterior. În plan axiologic, acest lucru creează condiții prioritare învățării temeinice și valorificării libertății în educație în baza *integralității contextuale*. Aceasta corespunde exigenței direcției de formare continuă a cadrelor didactice, înaintată de Consiliul Europei prin modelarea *Profesorului Europaeus*, care trebuie să posede o pregătire nu doar în predarea disciplinei, ci și în profesionalizarea sa integrală. Aceasta trebuie să asigure reconștientizarea rolului său în educația elevului în învățarea calitativă, dar și printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului nostru, care cere profesionalizare în plan axiologic, integrativ, gnoseologic și socio-cultural. Aceste idei, în expresie iconică, se regăsesc, prezentate de noi, în Figura 2.2.



Fig. 2.2. Personalitatea integrală a profesorului școlar

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Abordarea practică a acestor repere epistemologice prezentate mai sus se structurează ca o direcție revăzută, motivată și determinată de un context științific, profesional, educațional nou ce se desfășoară în activitatea școlară. Tendința de a obține calitate în educație trebuie să țină cont de profesionalizarea pedagogului cu poziție morală și conștiință națională, de acumulare a unei baze a tehnicii, măiestriei și tehnologiei pedagogice în obținerea personalității integrale în contextul optim axiologic al educației [142, p. 205].

Prin urmare, abordarea curriculumului unei existențe libere, a unei educației libere, evoluției libere a personalității elevului, precum și profesionalizarea cadrului didactic se desfășoară în condițiile integralității contextuale ce contribuie la dezvoltarea profesională în cadrul formării continue, oferind pedagogului libertatea alegerii valorilor și variantelor devenirii – a profesorului în profesionalismul său și a elevului în cultura valorilor umane [143; 145]. Astfel, profesionalizarea cadrului didactic se va exprima în conduita didactică, educativă, socială, la nivelul unui ansamblu optim de valori.

2.3. Perspective metodologice ale valorificării axiologice în formarea profesorilor școlari

Intenția noastră este de a încerca să consemnăm, în acest spațiu, un set de orientări de conținut pentru o eventuală modelizare a axiologiei batice, pornind de la anumite fenomene educaționale și orientări tematice, pe care le-am putea lua „de-a gata”, adică determinate deja noțional în știință, pe care să le traducem într-un limbaj pedagogic la îndemână, să le ajustăm la contextul tematic, specific cercetării noastre și apoi să le utilizăm în valorificarea istoriei în școală. Domeniile abordate sunt instrumente euristice concepute să ilustreze punctele nodale din model și diferitele mijloace de valorificare a unei palete mult mai largi în formarea continuă a profesorilor de istorie. Fundamental, modelul este, evident, un reper teoretic în procesul de dezvoltare tehnologică a profesorilor de istorie și o demonstrație a valorificării axiologiei batice. Din aceste considerente, reiterăm punctele de reper care credem că trebuie avute în vedere în planul adoptării unei abordări mult mai rezultative în predarea istoriei. Astfel, acest ansamblu de noțiuni și idei, care apar în funcție de reperele metodologice, sub aspectele cele mai generale, pot fi cele prezentate mai jos.

➤ *Introspecționismul filosofic*

Introspecționismul este o metodă de cunoaștere și autocunoaștere și reprezintă un proces în decursul căruia profesorul analizează propriile sale reacții la factorii externi, în cazul dat, cei ai formării continue. Introspecționismul devine o necesitate fundamentală a procesului de formare continuă, dându-le posibilitatea celor formați de a studia amănunțit și de a-și explica de ce ei cred în ceea ce cred și care este probabilitatea ca viziunile lor să fie corecte. De facto, conform

introspecționismului, există două surse ale cunoașterii: obiectele din lumea materială și cele din rațiunea umană. Prin urmare, se poate spune că ceea ce pentru un profesor școlar este doar necesar, pentru altul poate fi strict necesar, dat fiind faptul că studierea concepțiilor pedagogice legate de viziune presupune o abordare individuală. Abordarea introspecționismului este un instrument cu ajutorul căruia pot fi determinate etapele acțiunii gândite, delimitând componentele în mai multe elemente și permițând astfel perceperea interdependenței între idei și acțiune. Introspecționismul antrenează o gândire mai rațională și mai largă, de exemplu, ideea unei „metode active” poate fi interpretată ca o percepere rațională a acțiunii amestecată cu una a instrumentului și, în final, cu una rezultativă (ce obținem).

La origine, s-a recurs la introspecție (lat. introspectio-introspectare - a privi în interior) în vederea studierii conștiinței. Introspecționismul concepe studiul gândirii doar prin introspecție. Profesorul școlar trebuie să devină, astfel, concomitent și subiect, și obiect al activității sale, el trebuie să gândească și să-și descrie experiența personală, trăirea nemijlocită. Această dedublare formală este suficientă studiului propriei persoane.

Dar introspecția este considerată nu doar un proces de „privire în interior”, ci și o tehnică elevată de analiză a evenimentelor interne: activitatea de formare, condițiile în care se desfășoară observarea de sine sunt bine consemnate cu idei practice clare. Ea este privită ca un tot unitar, iar procesele ei sunt concepute ca activități de formare. Principalul element de noutate al introspecționismului este *gândirea concepută ca pe un proces de rezolvare de probleme*. În activitatea lor, subiecții sunt supuși unor probe de soluționare, găsiri de răspunsuri în situații problematice, interpretare de idei raționale.

➤ *Contextul curricular*

Dacă e să ne referim la contextul Curriculumului modernizat la istorie, trebuie să menționăm că acesta are un șir de funcții, printre care se înscriu și următoarele:

- Funcția axiologică, care reperează formarea la elevi a valorilor general-umane și naționale ca parte integrantă și definitivă a competențelor;
- Funcția științifică, care presupune prezentarea structurală și logică a conținuturilor de bază la disciplina istorie; reglementează în linii generale volumul și nivelul de cunoștințe necesare elevului pentru performanța școlară;
- Funcția procesuală – procesul complex și multiaspectual de modelare a condițiilor adecvate pentru elev, de achiziționare relativ autonomă a cunoștințelor, abilităților, de dezvoltare a valorilor și de formare a competențelor [141, p.3].

Dacă ne referim la *concepția didactică a disciplinei*, atunci putem menționa următoarele aspecte importante [Ibidem, p. 4-5]:

- Educația istorică este una din cele mai fundamentale materii școlare, care contribuie la cunoașterea trecutului, a patrimoniului cultural și la formarea cetățeanului contemporan;
- *Misiunea istoriei* ca disciplină școlară constă în cunoașterea și înțelegerea autentică a trecutului, conștientizarea diversității tradițiilor culturale ale popoarelor lumii, depășirea frontierelor, înlăturarea prejudecăților și încurajarea opiniei personale;
- *Obiectivul de bază* al educației istorice este formarea unui cetățean activ și responsabil, formarea competențelor de a utiliza cunoștințele, abilitățile și atitudinile dezvoltate și formate în procesul educațional;
- Promovarea unui demers didactic care se bazează pe *funcționalitatea cunoștințelor*, utilitatea lor pentru diverse situații reale, ceea ce vizează, în primul rând, pregătirea pentru rezolvarea provocărilor în situații cotidiene de viață, dar și sporirea motivației și interesului învățării;
- Promovarea valorilor democratice, atitudinilor și comportamentelor civice, a responsabilității sociale, cum ar fi: stabilirea unor relații pozitive cu ceilalți; respectarea drepturilor fundamentale ale omului; dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială; soluționarea prin forme non-violente a conflictelor; stima reciprocă și toleranța etc.

Aici trebuie să subliniem faptul că aceste aspecte presupun stabilirea unor noi modalități de structurare a unităților de conținut și face necesară renunțarea la faptele ne semnificative, adaptarea unei selecții riguroase pentru ca elevul să ia cunoștință prin orele de istorie despre experiențe și detalii care sunt esențiale pentru înțelegerea procesului istoric și ajută la explicarea proceselor, a valorilor, pentru progresul omenirii.

În corelație cu această concepere în jurul căreia se poartă dezbateri în întreaga lume și care câștigă tot mai mult teren, istoricii se pronunță pentru *predarea pe probleme*, care comportă un grad mai mare de generalizare și are valoare de sinteză. Această modalitate de studiere a istoriei se poate folosi cu succes începând cu clasa a VII-a, când competențele formate elevilor în anii anteriori îi pot ajuta să conștientizeze fenomenele, să le relaționeze și să le interpreteze.

Un șir de specialiști în istorie adoptă *principiul organizării în spirală*, ceea ce presupune reluarea pe o treaptă calitativ superioară a cunoștințelor predate, în vederea adâncirii fenomenului istoric și al integrării lui în ansamblul global al sistemelor de cunoștințe dobândite de elev.

Este evident faptul că istoria nu trebuie doar memorată, ci și simțită, altfel ea nu-și va atinge toate obiectivele. Ea trebuie să contribuie activ și eficient la formarea și dezvoltarea tinerilor, pentru ca aceștia să fie mai toleranți, omenoși, curajoși, îndrăzneți, să nu repete greșelile altora, să

poată, la nevoie să-și apere țara și să știe de ce fac acest lucru, să militeze pentru demnitate și onoare [31].

Există mai multe tehnologii care pot fi adoptate atunci când suntem interesați să antrenăm elevii pentru contactul lor cu istoria și cu situația în care sursele istorice oferă perspective contrastante sau contradictorii. O posibilitate este aceea de a utiliza exemplul unui eveniment cunoscut din istorie sau din contemporaneitate și să-i facem pe elevi să-l analizeze în diferite modalități; alta ar fi de a începe un demers multiperspectival după ce elevii au ascultat mărturii orale și le-au supus unei analize amănunțite. Aceasta le va putea da o experiență directă a modului în care memoria influențează mărturia orală și cum oamenii care vorbesc despre aceleași evenimente le pot descrie și interpreta foarte diferit [132, p.28].

Prin urmare, predarea-învățarea în școală a istoriei diversifică orizontul de cunoaștere al elevilor privind devenirea lumii, îmbogățește benefic sentimentele interioare și contribuie plener la formarea personalității acestora, astfel încât trebuie:

- să stăpânească informații calitative și cantitative în domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor despre evenimente, personalități, epoci istorice, zone ale acțiunii umane, despre modul de funcționare și organizare a societății etc., pentru a fi capabili să le reconstituie, să le înțeleagă și să le explice genetic, funcțional și axiologic;
- să identifice interesele, motivele, concepțiile, opiniile, mobilurile indivizilor și comunității umane în acțiune, sesizând similaritățile și deosebirile dintre oamenii aceleiași epoci sau de pe trepte diferite ale istoriei, stabilind caracteristicile care individualizează marile valori ale civilizației românești, europene și mondiale, descoperind factorii care au însoțit procesele de progres, stagnare sau de regres al societății;
- să înțeleagă interdependența dintre om și acțiunile sale, dintre învățăturile istoriei și solidaritatea umană împotriva consecințelor conflagrațiilor și calamităților de tot felul, conexiunile dintre necesitățile locale, naționale și universale;
- să cunoască noțiunile de istorie privind principalele domenii ale acțiunii umane în diversitatea lor spațio-temporală ca realități demografice, sociale, economice, tehnice, ideologice, culturale, religioase, mentale etc., la nivelul diferitelor tipuri de comunități și civilizații, să opereze direct cu ele, să le folosească adecvat și elevat;
- să înțeleagă apartenența sa la un anumit spațiu istoric, etnic și cultural prin îmbinarea istoriei locale cu istoria națională și a acestora în contextul universal, manifestând toleranță și acceptarea realităților etno-lingvistice și culturale;

- să opereze cu informațiile istorice în scopul exersării operațiilor și formelor gândirii logice, memoriei, imaginației și cultivării atitudinilor, sentimentelor și convingerilor etc.

Așadar, competențele elevilor, în același rând și competența de a gândi istoric, sunt considerate elementele cu care se construiește întreg sistemul educațional. Ele corespund unor modificări în comportamentul elevilor pe care profesorul școlar urmărește să le realizeze prin predarea fiecărei lecții, cu scopul de a-i învăța cum să stăpânească, să evalueze și să utilizeze informația, punând-o în serviciul formării propriei personalități. Fixarea competențelor elevilor în cadrul lecției de istorie constituie *esența valorică* a procesului de învățământ, deoarece ele corespund acelor schimbări pe care profesorul dorește să le realizeze prin intermediul *activității educaționale* în orizontul cognitiv, afectiv sau comportamental al elevilor.

Dacă e să formulăm un răspuns la întrebarea *De ce învățăm istorie*, atunci acest răspuns este, în consens cu ideile expuse de C.Căpiță și coautorii săi, alcătuit din finalitățile pe care cursul de istorie din învățământul general le propune elevilor, părinților și societății în ansamblu.

Printr-un efort de gândire, putem identifica specificul interpretărilor autorilor nominalizați, care, prin argumentele expuse, prin atitudinea pe care o exprimă referitor la structurile demersului educațional, prin alegerea aspectelor identificate ca analizabile găsesc soluții pertinente la problemele abordate. Astfel, referindu-se la perspectiva didactică actuală asupra istoriei, ei accentuează faptul că aceasta pornește și de la întrebarea esențială *Cum învățăm istoria?* Răspunsul la prima întrebare pleacă, în accepțiunea autorilor, de la premisa că istoria promovează scopuri sociale și civice: dobândirea unei identități, asumarea unei moșteniri culturale și de civilizație, practicarea cetățeniei active, toleranța pentru diversitate etc. La finalitatea cursului de istorie din școală, un tânăr trebuie să aibă o imagine cuprinzătoare despre lumea în care trăiește, să înțeleagă această lume și originea problemelor care o frământă, să aibă repere cronologice fundamentale, să fie capabil să-și asume modul în care poate fi modelată propria viață și identitate.

În societatea informațională a cunoașterii, principiile de selecție a conținuturilor au în vedere noi „echilibre”. Istoria este profund *transdisciplinară*. Perspectiva istorică amplă nu reprezintă adunarea detaliilor care compun un eveniment, ci găsirea convergențelor, a aspectelor temporale, a perspectivelor multiple, a semnificațiilor unui eveniment sau ale unui fenomen. Echilibrul între particular și general ponderează evenimentul în favoarea ansamblului, fără să excludă abordarea secvențială, cronologică. În altă ordine de idei, istoria intră într-o relație transdisciplinară cu celelalte științe sociale. Fără a-și pierde identitatea, istoria trebuie să-și propună să ofere imaginea cea mai completă asupra societății [Apud 23, p.77-78].

La formularea răspunsului pentru întrebarea *Cum învățăm istoria?*, nu vom intra în detalii referitoare la metodele active de învățare, deoarece ele fac obiectul unei cercetări speciale. Vom

menționa doar că realizarea unui demers istoric relevant se poate produce numai în condițiile renunțării la enciclopedism. *Istoria narativă* oferă posibilitatea unei învățări relativ facile a cronologiilor, succesiunii și cauzalității, a faptelor și evenimentelor incluse într-un context spațial și temporal. Este un fel de învățare bazată de memorie care are drept criteriu de evaluare capacitatea de a reproduce informația. Repetitivitatea și supunerea la reguli univoce vor împiedica totdeauna demersul istoric complex, dinamic, transversal. Un instrumentar pedagogic care pune în valoare restructurarea căilor de cercetare istorică și descoperirea de soluții ca modalitate de învățare, solicită de la profesor imaginație, asumarea de roluri, dar și rigoare în fixarea unui demers didactic de abordare a valorificării a acestor situații [*Ibidem*, p.80].

➤ **Funcțiile valorilor**

Dacă ne referim la funcțiile valorilor, atunci putem menționa că pot fi identificate două funcții de bază pe care le îndeplinesc valorile în activitatea profesorului: ghidează acțiunile educaționale ale profesorului școlar și sunt expresia cognitivă a nevoilor formative ale acestuia. Aceste două funcții pe care le dețin valorile conduc la explicarea caracteristicilor implicite ale structurii valorilor [143].

Pornind de la teoria funcțională a valorilor, în accepția lui A.Pascalau și A. Gavreliuc, pe care o promovează ca pe o nouă perspectivă în dinamica socială, este dezvăluit faptul că la nivel individual, valorile servesc drept factori motivaționali ce ghidează acțiunile profesorilor școlari, iar relațiile care se stabilesc între valori reflectă dinamica compatibilității pe care o experimentează aceștia când își accesează sistemul valoric în activitatea de zi cu zi, pentru că acesta le ghidează principiile în activitatea de educație a elevilor. Autorii, în analiza lor, promovează ideea că funcțiile valorilor pot fi definite drept categorii de orientare care sunt de dorit, având drept suport nevoile de educație și condițiile prealabile pentru a le satisface, care sunt adoptate de factorii sociopedagogici și care pot varia în funcție de mărimea și de elementele lor constitutive. Astfel, afirmă aceștia, „ne putem raporta la valori ca la un criteriu de orientare pentru acțiunile de formare și, de asemenea, ca o manifestare a nevoilor formative. În acest cadru de referință, valorile de bază sunt valori ale finalității, ele exprimând un scop în sine. Aceste valori sunt categorii generale, care formează un sistem de evaluare bazat pe trei criterii, fiecare fiind subdivizat în două funcții psihosociale: personal – experimentare și realizare; central – existență și supra-personal; social – interacțiune și normativitate”. [Apud 101, p.305-306].

Există un obiectiv predefinit pe care îl urmăresc profesorii de istorie atunci când adoptă o anumită valoare sau alta. Astfel, în funcție de aspectele lor aplicative, identificăm predominanța anumitor valori, de rând cu autorii lucrării nominalizate:

- *Valori personale*, care au funcția de creare și menținere de către profesori a unor relații contractuale cu ei înșiși, care vizează mai mult obținerea unor avantaje personale decât sociale.

Aceste valori sunt similare celor care se centrează pe nevoile intrapersonale/ individuale. Funcțiile pe care le au aceste valori în viața persoanei se dihotomizează în: valori de experimentare, de descoperire, de căutare a noului și în valori de realizare;

- *Valori centrale*, care se află între individual și social. Din perspectivă funcțională, putem distinge valori *existențiale* (stabilitate, sănătate și supraviețuire) și valori *suprapersonale* (profesorii care își asumă astfel de valori încearcă să-și atingă obiectivele propuse, indiferent de poziția pe care o au la nivel social);
- *Valori sociale* – profesorii ghidați de aceste valori preferă să fie în relații bune cu colegii și semenii. Aceste valori corespund celor interpersonale și se aseamănă cu valorile care vizează interesele colective [Apud 101, p.307].

Bazându-ne pe afirmațiile expuse de A.Pascalau și A.Gavreliuc, pentru a înțelege mai profund aspectele valorilor de bază care direcționează activitatea profesorului școlar și care servesc drept ghid al acțiunilor, putem deduce că acestea pot fi reprezentate într-o anumită configurație funcțională, una dintre acestea fiind următoarea: scopuri personale (profesorul ca individ aparte); scopuri centrale (scopul general al activității profesionale); scopuri sociale (profesorul în comunitatea educațională); valori de prosperitate (activitatea profesională ca sursă de oportunități); valori hedonice (emoție, plăcere, gratificare); valori suprapersonale (cunoștință, frumusețe, autorealizare); valori de interacțiune (afectivitate, apartenență, suport profesional, validare socială); valori de promovare (putere, prestigiu, succes); valori normative (obediință, tradiție, modernizare); valori de securitate (scopuri personale și profesionale, generate de nevoile de existență) [Apud 101, p. 308].

Dar pentru a înțelege funcțiile valorilor umane, trebuie să înțelegem valorile în contextul eticii, ca fiind un set de idei care ghidează modul de gândire și obiectivele stabilite de către profesorul școlar în ceea ce privește impactul asupra colectivității de elevi și a mediului educațional în general (și, prin extensie, asupra lui personal, având în vedere că se află în acest mediu). Deci, este un set de credințe care spune profesorului cum ar trebui să fie lucrurile. Acestea apar drept referință pentru a ști ce este bine și ce este greșit în activitatea noastră. Valorile umane sunt fundamentale și necesare pentru funcționarea școlii, în care cât mai multe persoane se simt confortabil și lucrează bine. Reieșind din faptul că sunt foarte importante, multe apar în diverse situații, în diferite forme și fiind aplicate diferit [86].

Dacă ar fi să trecem în revistă unele dintre valorile profesionale actuale, atunci tabloul enumerării ar putea fi următorul decalog, numit *Decalogul valorilor profesionale în actualitate*. Acest Decalog se circumscrie precis atât funcțional, cât și procesual, edificându-se pe calea influențelor venite dinspre viziunile teoretice ale cercetătorilor.

1. *Responsabilitatea* este o atitudine care se dobândește în urma educației și nimeni nu se naște cu ea. Ea face ca profesorul să anticipeze consecințele acțiunilor sale și faptul că, printre aceste consecințe, are în vedere impactul pe care îl poate avea asupra vieții elevilor.
2. *Respectul* vorbește despre propriile valori. Profesorul școlar conștientizează respectul ca fiind parte din sistemul lui de valori. Respectul nu se cerșește, el se manifestă dincolo de cuvinte. Respectul conduce la crearea unui climat de comunicare în care nimeni nu se simte atacat. Acest lucru este foarte relevant, mai ales în relațiile dintre profesor și elev în care nu există prea mult atașament.
3. *Toleranța* este o atitudine care nu presupune superioritatea profesorului școlar față de elevi, ci respect pentru ei și posibilitatea de a învăța de la ei, înlăturând tipare nedrepte. Înseamnă să fie flexibil și să accepte pe cei din jur, chiar cu defectele lor, dar nu înseamnă să urmeze atitudinile lor negative, ci să păstreze convingerile și să respecte principiile, să nu fie încălcate drepturile elevului. Toleranța are un rol aparte în îmbunătățirea relațiilor cu cei din jur, având, în același timp, efect și asupra propriei persoane. Profesorul școlar trebuie să manifeste bunăvoință, să-i asculte pe cei cărora li se adresează, să nu creeze conflicte; să ia în considerare punctul de vedere al elevului; să aprecieze propriile valori culturale, dar și pe ale elevilor săi, fără să le judece.
4. *Altruismul*. A fi altruist presupune ca profesorul să lase la o parte anumite interese și dorințe personale pentru a-i ajuta pe elevii săi, esențială fiind intenția care este la baza acțiunilor efectuate în folosul lor: să nu anticipeze sau să aștepte o răsplată, indiferent sub ce formă s-ar prezenta aceasta. Altruismul îi ajută profesorului școlar să evolueze și să descopere adevăratele valori ale elevilor.
5. *Integritatea* este cu siguranță în șirul celor mai importante valori profesionale. Putem spune că este de un real folos pentru toate cadrele didactice și îi ajută să aibă încredere în elevii lor, iar aceștia să aibă încredere în profesorul lor.
6. *Înțelepciunea*, care se spune că vine o dată cu experiența și înaintarea în vârstă, dar aceasta trebuie cultivată permanent. Oricine poate încerca și chiar reuși să devină mai înțelept dacă își dorește cu adevărat, numai că va trebui să facă niște sacrificii în acest sens, mai ales pornind de la timpul dedicat studiului diferitelor fapte, modului de gândire și bunelor experiențe ale altora.
7. *Bunătatea* sufletească îi impresionează pe toți elevii, iar în timp, îi poate chiar schimba din bine în mai bine. Acești profesori cred cu tărie că îi pot ajuta pe toți elevii și încearcă să înfăptuiască acest lucru cât de des și de bine posibil.
8. *Autoritatea*. Această valoare profesională trebuie să se regăsească în mediile educaționale. Dacă profesorului îi place să delege sarcini și responsabilități elevilor, atunci autoritatea este una dintre valorile sale.

9. *Provocarea*. Promovarea noutății, creativitatea, deschiderea către schimbare, neglijarea rutinei și a previzibilului caracterizează valoarea a provocării.
10. *Recunoașterea profesională* presupune ambiție, dorința de a-și construi un statut profesional în domeniul de activitate. Este important ca profesorii școlari care pun accent pe acest aspect să persevereze în activitatea desfășurată, să-și stabilească obiective din ce în ce mai complexe și să ofere atenție calității muncii lor.

➤ *Esențe ale problematologizării*

Problematologicul, afirmă T.Callo, este tot mai mult abordat în demersul pedagogic atât teoretic, cât și practic. Dezvăluirea esențelor acestui fenomen al problematologizării determină și o anumită restructurare a acțiunii educaționale, consecințele fiind articulate în aspectul de calitate în educație. În limbajul uzual, **problema** semnifică o incertitudine, o situație confuză, o contradicție dintre ceea ce omul cunoaște și ceea ce el nu cunoaște, deocamdată. Rezolvarea problemei înlătură incertitudinea cunoașterii. Forța **problematologizării**, afirmă cercetătoarea, 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 [21]. 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” [158, p. 20].

Punând la bază ideile lui P. Balahur [9], vom încerca o analiză a problemei și problematologicului în procesul educațional. În fond, afirmă autorul, problemele există doar pentru cei care le recunosc ca atare și adesea s-a remarcat, tocmai în acest sens, că în aceeași situație cineva poate identifica o problemă, în vreme ce, pentru o altă persoană, situația respectivă este cu totul neproblematică. Prin urmare, problema ca atare, prin ea însăși, nu are o natură care să se impună tuturor.

În continuare, autorul se axează pe o deturnare analitică a problemei în diverse aspecte, afirmând că, de fapt, istoria cunoașterii ne arată că aceeași problemă poate fi tratată fie ca una filosofică, fie ca una științifică, fie ca una educațională sau în toate modalitățile în același timp; și că multe dintre problemele tradiționale devin, între timp, probleme științifice, după cum altele, cu o certă origine științifică, pot fi ridicate în rang, devenind filosofice și, de asemenea, educaționale.

Din acest motiv, recuzând o viziune substanțialistă a problemelor, considerăm că trebuie să ne îndreptăm atenția către demersul despre probleme și să cercetăm temeiurile sale. Mai exact, vom încerca să arătăm că analiza vizând problemele constituie ea însăși un mod de problematizare ale cărei presupuziții pre-determină interpretarea problematologică a problemelor.

Cercetând aceste presupuziții, vom căuta să identificăm modalitățile de analiză care le structurează, trăgând o linie demarcatoare între discursurile apreciative și cele depreciative. Primele sunt cele care, elogiind educația, îi caracterizează problemele ca fiind „fundamentale”, „generale”, „esențiale”, „radicale” etc., termeni cu o semnificație evident pozitivă. Dimpotrivă, în discursurile critice la adresa educației, vom întâlni descrieri negative ale problemelor ca „insolubile”, „false”, „iluzorii”, „absurde” etc. În ciuda polarității axiologice a acestor termeni, discursurile în care apar au totuși ceva în comun, în afara faptului că se referă deopotrivă la problemele educaționale, și anume faptul că atât aprecierile, cât și deprecierea rezultă, cel mai adesea, din compararea problemelor [Apud 9].

Axându-se pe specificul soluționării problemelor, P.Balahur acceptă ca principal aspect clarificarea soluțiilor la nesfârșit. Considerând că esența unei probleme este aceea de a fi rezolvată doar printr-o singură soluție clară și definitivă, atunci problemele care au mai multe soluții – și deci nu au o (singură) soluție – pot fi calificate ca insolubile. Dar trebuie să vedem ce fel de probleme sunt acelea care nu par să ofere soluții propriu-zise și persistă, din această cauză, la infinit. Asemenea probleme sunt insolubile pentru că sunt fie probleme inexistente, fie „probleme rău puse”. În contrast cu acestea, problemele autentice sunt mai degrabă găsite decât alese. Adevărul e că, în procesul formativ, e vorba de a găsi problema și, în consecință, de a o pune, mai mult decât de a o rezolva. Înțelegem prin aceasta că soluția sa există atunci deîndată, cu toate că ea ar putea să rămână ascunsă și, ca să zicem așa, acoperită: nu mai rămâne decât de a o descoperi. Dar a pune problema nu e pur și simplu a o descoperi, ci a o inventa.

În contextul acestor discuții, evidențierea avantajelor problematologice ale procesului de formare profesională continuă a profesorilor este, în primul rând, un mod de a spune că problemele formative pot fi judecate altfel, după un alt model de înțelegere și cu alte criterii decât cele existente. Problematologia ne propune, așadar, o schimbare de perspectivă, o modalitate de eliberare a gândirii de sub tutela unui model autoritar.

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 159].

Într-un cadru de referință mai concret, caracterul problematologic al răspunsurilor explică nu numai pluralitatea abordărilor posibile, ci și faptul că problemele, deși primesc de fiecare dată răspunsuri, sunt, în fond, inepuizabile: *Pluralitatea formulărilor unei probleme, argumentează Meyer, trimite la sistemele de gândire multiple în care se pune și este conceptualizată problema* [Apud 8, p.128].

Din cele afirmate mai sus, conchidem că răspunsurile sunt importante, în condiția ca ele să exprime întrebările ca răspunsuri problematologice. Complexitatea relațiilor dintre întrebări și răspunsuri în structura problemelor ne poate face să ne gândim că înțelegerea lor implică un fel de cerc problematologic, în care sensul problematizării este dat atât de corelația întrebare-răspuns, cât și de posibilitatea de a gândi, în același timp, diferența lor problematologică.

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. Fiecare răspuns nu este decât un pas în întregul proces. Iată de ce răspunsurile pot fi numite problematologice: *ele sunt răspunsuri parțiale*. Fiind răspunsuri parțiale sau doar tentative de răspuns, răspunsurile problematologice stimulează cercetarea și cunoașterea.

După cum știm, din concepția popperiană, cunoașterea științifică pornește întotdeauna de la probleme, progresând de la probleme la probleme tot mai profunde și tot mai rodnice în a sugera probleme noi, astfel încât cea mai durabilă contribuție pe care o teorie o poate aduce la dezvoltarea cunoașterii științifice o constituie problemele noi pe care ea le suscită [Apud 9]. În esență, problematologia se autodefinește ca o teorie a înțelegerii și rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândire, cunoaștere, performanță etc. Originalitatea sa constă în *a supune chestionării chestionarea însăși*. Concepția despre chestionare ca act fundamental al rațiunii umane și despre funcția sa esențială în cunoaștere, vorbire, gândire și în tot ce ține de experiența umană se extinde, într-o manieră largă, în abordarea istoriei etc.

O dezvăluire destul de complexă a specificului problematologizării o operează C.Sălăvăstru [123, p.69], care susține că acest cuplu categorial întrebare-răspuns, deși formează o unitate indispensabilă a actului de gândire, nu poate fi privit în identitatea componentelor sale. În comunicarea discursivă, marcată în special prin interacțiune interogativă, este destul de dificil de urmărit în ce constă diferența dintre întrebare și răspuns. Orientarea problematologică pune la

dispoziție instrumente teoretic-conceptuale și practic-metodologice prin care putem înțelege, din punct de vedere cognitiv și explicativ, esența problematizării. Modelul problematologic presupune un răspuns care nu închide niciodată problema prin adevărul sau falsitatea sa, dimpotrivă, deschide calea problematizării. Răspunsul care justifică esențializează problema, iar răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică [Apud 150, p.62-63]; [123, p.83-84].

Prin *situație problematologică* se înțelege o anumită configurare a perechii categoriale întrebare-răspuns în funcție de următoarele criterii: criteriul distincției (al diferențierii) între întrebare și răspuns și criteriul problematicității, induse sau nu prin intermediul cuplului categorial întrebare-răspuns. Dacă problematizarea reprezintă o orientare didactică originală pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a euristicii și presupune participarea activă a subiecților în procesul formativ, prin căutarea de soluții/ răspunsuri la o problemă ce conține o situație tensională, contradictorie, atunci ***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.*** Problema reprezintă, prin urmare, o stare cognitivă conflictuală, iar problematologia o stare cognitivă conflictual-contradictorie pe care o trăiește subiectul în procesul de învățare/ formare. Problematologia este percepută deci ca o rezolvare complexă, în „trepte”, o rezolvare cu ajutorul căreia poate funcționa cunoașterea. Aceasta este o deplasare a diferitelor practici, o „rupere” a orientărilor false și corecte și doar după realizarea acestor lucruri are loc conștientizarea obiectului în calitate de obiect al activității mintale. În epistemologie, problematologia poate fi privită ca o potențialitate a problematizării, spectrul posibilităților sale. Dacă problema presupune găsirea unui rezultat concret și clar, problematologia presupune procedee suplimentare, care coexistă în funcționalitatea cunoașterii. Problematologia nu reclamă instantaneu obligativitatea unui rezultat [Apud 150, p. 64]. Este un câmp, după cum am prezentat anterior, unde poate reapărea problema.

Un rol esențial în abordarea problematologică îl are metacogniția, care, fiind un domeniu din psihologia cognitivă, începând cu anii 1980, pune accentul pe responsabilitatea personală a subiectului care învață. După cum afirmă D. Sălăvăstru, „cel care învață este considerat un actor co-responsabil de activitatea pe care o desfășoară: este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile pentru rezolvarea de situații problematice și reorganizându-și în permanență cunoștințele” [124]. Conform inițiatorului metacogniției, J.H. Flavell (1976), metacogniția este „cunoașterea despre cunoaștere”, subliniind prin aceasta că activitatea de cunoaștere devine obiect de reflecție. Potrivit lui A. L. Brown (1987), alt reprezentat notoriu al metacogniției, conceptul de metacogniție are două sensuri diferite: el desemnează atât cunoștințele pe care un subiect le are asupra

propriei sale funcționări cognitive cât și mecanismele de reglare sau de control a funcționării cognitive. J. Delacour surprinde foarte bine toate aceste aspecte ale metacogniției în următoarea definiție: „Metacogniția este capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli și, mai ales, de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări” [Apud 124].

În procesul de formare continuă a profesorilor școlari un rol aparte îl au *abilitățile metacognitive* sau *gestiunea activității mentale*, care definește aspectul procedural al metacogniției și se referă la activitățile pe care le desfășoară aceștia pentru a controla și monitoriza propria gândire. În acest context, atunci când au de rezolvat o problemă, trebuie să realizeze, la început, o analiză a sarcinii și a strategiilor care pot avea succes, apoi să împartă problema în probleme mai mici și să fixeze obiectivele ce trebuie atinse, stabilind etapele de parcurs.

Dacă ne referim la ideile cercetătoarei B. Noël, metacogniția este un proces mental al cărui obiect este fie o activitate cognitivă, fie un ansamblu de activități cognitive pe care subiectul le-a efectuat sau tocmai le efectuează, fie un produs mintal al acestor activități cognitive. Metacogniția poate duce la o judecată privind calitatea activităților mentale la moment sau a rezultatului lor și, eventual, la o decizie de a schimba modalitatea de realizare a acestei activități cognitive, rezultatul sau chiar situația care l-a provocat. B. Noël distinge următoarele etape în cadrul procesului metacognitiv: (a) procesul mental propriu-zis, care include conștiința pe care o are subiectul asupra activităților cognitive pe care le efectuează sau asupra rezultatului lor; (b) judecata exprimată sau nu de către subiect cu privire la activitatea sa cognitivă sau la rezultatul mintal al acestei activități; (c) decizia pe care poate să o ia subiectul de a transforma sau nu activitatea cognitivă sau orice alt aspect al situației respective. Metacogniția se poate limita la prima etapă dacă subiectul nu încearcă să evalueze activitățile sale cognitive; poate să se limiteze la a doua etapă dacă subiectul se mulțumește cu judecata și nu ia nici o decizie; dacă se parcurg toate etapele, atunci vorbim despre *metacogniția reglatoare* [Apud 124].

Anume această metacogniție este implicată în procesul abordării problematologice în formarea continuă a profesorilor școlari, când aceștia monitorizează și discriminează rezultatele în funcție de anumite strategii de învățare aplicate. Prin urmare, metacogniția, ca un mecanism natural de înlăturare a erorilor, presupune reflectarea activă asupra lor, profesorul putând, astfel, fi mai eficient.

Riguros vorbind, avantajele problematologizării în procesul de formare a profesorilor școlari de istorie se conține în următoarele:

- Stimulează participarea profesorilor școlari de istorie la cunoaștere prin efort propriu susținut;
- Contribuie substanțial la educarea propriului sistem de gândire;
- Asigură formarea unui nou mod de a gândi, cel problematologic;

- Stimulează, într-un fel, gândirea prin alternative;
- Creează spații mai largi de relație și de sens;
- Mediază înțelegerea în procesul de formare profesională;
- Asigură dezvoltarea capacității de a pune la îndoială, de a se întreba permanent, de a căuta;
- Se modelează o tensiune ideatică bine simțită, dar și posibil de rezolvat;
- Se conștientizează chestionarea ca act fundamental al gândirii și al funcției sale în școală;
- Bucuria descoperirii soluțiilor stimulează sensibil motivația pentru formare a profesorului școlar;
- Supune chestionării chestionarea însăși;
- Este o rezolvare prin care funcționează cunoașterea;
- Formează o rețea puternică în procesul de gândire;
- Generează o stare de dependență interogativă etc.

Specificul relației problematizare-problematologizare este redat în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Specificul relației problematizare – problematologizare

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

| Varianta Noțională | Ațiunea 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 |

Astfel, perspectivele în temeiul cărora am reflectat mai sus sunt bazate pe valorificarea ideilor fecunde ale problematologizării, ca un domeniu, deocamdată, mai puțin valorificat în activitatea de formare continuă a profesorilor școlari, dar susceptibil de a introduce unele schimbări perceptibile. Logica acestor opinii constă în a crea punți semnificative între cunoaștere și faptul cum această cunoaștere operează efectiv gândirea și, ulterior, comportamentul profesorilor școlari în câmpul profesional, datorită unei gândiri motivantă, exploratorie, verticală și orizontală, clară, organizată. În planul acțiunilor formative, problematologizarea poate promova oportunități specifice de realizare a sarcinilor-țintă, pentru a fi executate cu un consum adecvat de energie mintală.

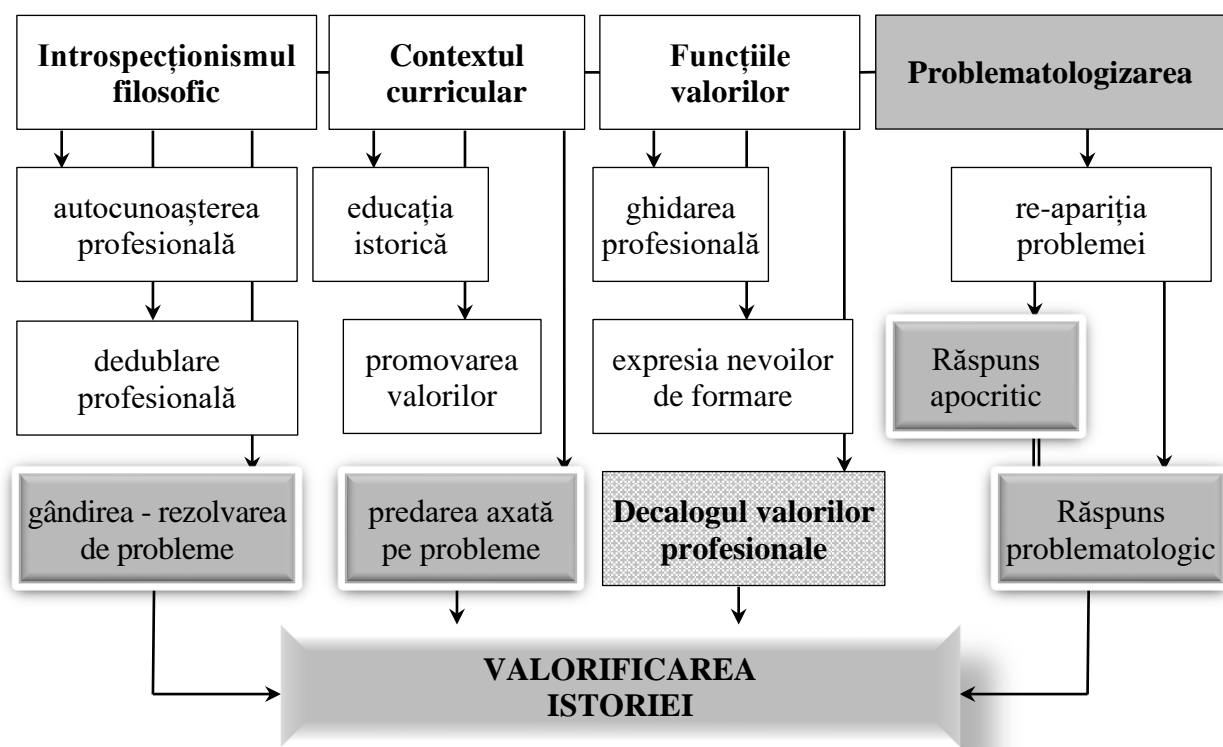


Fig. 2.3. Repere metodologice ale axiologiei batice în predarea - învățarea istoriei

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

2.4. Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie

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, reclamă, pe lângă o seamă de corelații dintre cele mai semnificative, între modern și postmodern, o elucidare a esențelor extrase din analizele anterioare. Încercăm deci o deturnare a atenției printr-o deplasare de la ceea ce este considerat important în cadrul disciplinei Istoria, către producerea schimbării concrete la nivelul procesului de formare a profesorilor școlari de istorie.

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 [120, 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 batic (Bathik), promovată de Kurt Port 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” (1929), adică „Sistemul de valori”. În limba engleză, conceptul este *bathic values* sau *values of Batik*; în limba rusă - *бати́ческие значения*; în limba bulgară - *бати́чните ценности*.

În sec. XVIII începe studiul proceselor *adiabatic*, care se caracterizează prin aceea că acestea se realizează fără transfer termodinamic (din limba greacă *ἀδιάβατος* – *impenetrabil*). Sensul de ceva *stabil, temeinic* se păstrează și pentru cuvântul *batic*, căruia cercetătorul K. Port i-a conferit sensul de *profund* (*temeinic, cu gravitate*).

Aceste valori, în rezultatul analizei anterioare a domeniului educației în postmodernitate și a formării continue a profesorilor de istorie în acest context, s-au constituit într-un *Ansamblu formativ de bază*: *dreptatea* (D), *autenticitatea* (A), *cumpătarea* (C), *integritatea* (I) – **DACI**, fiind analizate în cele expuse în continuare.

Cercetătorul mai remarcă faptul că nici până astăzi nu există o disciplină relativ unitară cu privire la valori, nu există, de fapt, o axiologie, ci, mai degrabă, axiologii. Despre valoare ca valoare nu s-a formulat niciodată o definiție unanim acceptată de comunitatea cercetătorilor, *sistemul valorilor* este, de asemenea, determinat de orientarea filosofică generală a unui anumit autor. Valorile, ca esență a laturii emoționale a spiritului omenesc, nu pot fi decât trăite și retrăite, proiectate sub formă de idealuri, alipite lucrurilor spre a le sustrage astfel cursului lor strict natural [120, p. 338].

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 [120, 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 reductibile 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: cosmologizarea a valorii;
- *un concept*: raționalizarea valorii [Ibidem, p.341].

Valorile, deși par abstracte și universale, atunci când reflectăm asupra lor, ca și conceptele, au o finalitate intrinsecă. Orice lucru poate fi privit atât din punctul de vedere al existenței, cât și din

punctul de vedere al valorii sale. Valoarea este întotdeauna valoare pentru cineva. Ea este *un fel de „proprietate a lucrului”* în raport cu subiectul care poate percepe axiologic. După cum am remarcat anterior, nu există *valoare în sine*, ci numai valoare pentru cineva. Raportul dintre valoare și realitate este deosebit de complex, complexitatea e dată de faptul că același lucru, fără a suferi nici un fel de modificare, este purtătorul succesiv sau simultan al unor valori foarte diferite unele de altele.

Orientările postmoderniste își însușesc teza conform căreia reprezentările noastre valorice cadrează cu textura mentalității noastre, formată încă din școală și, ca urmare, „părăsesc” convenționalismul raportului dintre valoare și realitate. Ceea ce trebuie asumat însă este demontarea iluziei stabilității viziunii personale asupra valorilor, deoarece valorile după cum afirmă cercetătorul, nu provin decât *din trăirile axiologice ale omului*. Atunci când *conștiința axiologică* receptoare este insuficient cultivată sau când este pervertită, ea influențează negativ și valorile pe care le cuprinde. Atitudinea pseudovalorică este un mare pericol, fiindcă astfel profesorul școlar nu numai că-și pierde sensul în activitatea sa, dar se adâncește în lipsa de sens a activității sale, se abrutizează. Un profesor care nu are o conștiință axiologică justă este o mare primejdie. Spiritul nu se realizează fără efort din partea persoanei al cărei centru este. El poate fi comparat cu o voce interioară care îndeamnă profesorul să devină ceea ce este, să acționeze, astfel încât, prin sine însuși, să se realizeze valorile spirituale. Însă nimeni nu poate cuprinde adecvat întregul spectru valoric. Omul, de regulă, este înzestrat special pentru *o arie valorică*, pentru *un anumit tip* de valori. Un anumit tip de valori constituie, de obicei, dominantă vieții lui spirituale și a trăirii axiologice [Apud 120, p.366].

Este cunoscut și faptul că *simțul valoric* este afectat atunci când interesele noastre sunt în joc. Cine pierde brusc simțul dreptății atunci când comite el însuși o nedreptate sau când este în interesul lui să nu vadă nedreptatea comisă de altcineva, nu este vorba de imposibilitatea de a cuprinde un anumit tip de valori, ci de o *orbire axiologică* față de o anumită valoare într-o situație determinată [Ibidem, p.369].

Astfel, referindu-ne la noțiunea de *orbire axiologică*, putem releva că aceasta se identifică uneori cu acele abateri care servesc la insolitarea atitudinii, considerată în totalitatea sa. Ea își are originea în atitudinea „șubredă”, nedezvoltată a elevului în fața realității, în cunoașterea insuficientă a lucrurilor și identificarea lor doar după niște criterii limitate, în detrimentul unei cunoașteri esențiale, abordându-l ipotetico-deductiv.

Raporturile axiologice ale profesorului școlar cu elevii săi și cu sine însuși sunt mult mai complexe decât cele existențiale. De cele mai multe ori, valorile transformă sentimentele profesorului într-un câmp de bătălie. Și nu este vorba doar de un conflict între bine și rău, între frumos și urât, ci între *loialitate și libertate*, între *dragoste și onoare* etc. Asemenea valori, ambele pozitive, răvășesc sufletul. Una trebuie sacrificată. Dacă aceste două valori n-ar fi la fel de înalte,

alegerea n-ar ridica nici o problemă, dar când ele concurează, fiind de același nivel, opțiunea devine dramatică.

Modernizarea educației prin valorizare implică și promovarea unei educații în viziune kantiană, care se realizează pe un set de principii extraordinare, valabile azi mai mult ca oricând. Im.Kant a antamat un șir de probleme deosebite, care vizează pedagogia în general și educația axiologică în particular, care sunt și azi valabile, având un impact meritoriu în perimetrul pedagogiei actuale. El complinește moralul cu problemele concrete ale educației, ale „aplicării” moralei în viața reală. El pune semnul egalității între cultură și educație, afirmând că „putem denumi instrucția cultură” [76, p.18]. De asemenea, tratează aspecte în legătură cu diferite valori ale educației: libertatea, datoria, disciplina, răspunderea. Este foarte important că filosoful rezervă educației o dezvoltare ascendentă: „Poate că educația va deveni tot mai bună. De acum înainte, acest lucru se poate împlini, căci abia acum începe judecata dreaptă și priceperea lămurită pentru ceea ce-i într-adevăr necesar pentru o bună educație” [76, p.14].

Cu statut de nonreplică, Im.Kant afirmă că „educația trebuie să fie o educație spre personalitate, educație a unei ființe care acționează cu libertate, care se poate susține singură și poate fi membru în societate, dar având pentru sine valoare intrinsecă” [76, p.31]. A se face mai bun, a se cultiva pe sine însuși și, dacă e rău, a împlini în sine moralitatea, asta trebuie să facă omul. Totodată, filosoful conchide că trebuie să ne orientăm spre aceea ca elevul nu numai să săvârșească binele, ci să-l facă fiindcă e bine [Ibidem, p.52]. Elevul are îndatoriri față de sine însuși și față de alții. Datoria lui este de a face să se arate în persoana sa proprie demnitatea umanității. Omul trebuie să păstreze, în persoana sa proprie, demnitatea umanității [Ibidem, p.66].

Este important ca elevul să fie consiliat în a conștientiza că poate deveni om numai prin educație și că omul poate deveni uman numai prin valori. O educație bună este temelie binelui din lume și elevul trebuie să învețe să facă binele pentru faptul că este bine, chiar și în detrimentul libertății sale. Școala, promovând principii ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor, fructifică diferențele culturale și valorile spirituale locale, dar le racordează, simultan, la cele generale ale umanității. Și aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele de grup sau specifice, prin care, de fapt, va intra și își va găsi locul în orizontul larg și tot mai nuanțat al culturii universale.

Competența axiologică este capacitatea elevului de a evalua operativ noii stimuli culturali și de a-i integra sau conexe într-un sistem, capacitatea de punere în evidență a noi coduri de referință sau de găsim a noi raporturi în domeniul valorilor. *Referențialul axiologic* include totalitatea valorilor incorporate de subiect, totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de

valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referențialul axiologic include atât elemente stabile, capitalul cultural achiziționat deja, cât și aspecte variabile, circumstanțiale.

După cum am menționat, nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toți subiecții educației și toate contextele educaționale. De aici și problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de latură a educației. În planul acțiunii educaționale, nu impunerea valorilor poate fi o strategie bună, ci o acționare indirectă, prin crearea și stimularea nevoilor pentru valori, astfel încât elevul să adere la ele „natural”, neforțat, să distingă momentul trăirii valorii ca trebuință umană, ca interes și aspirație.

În acest context, este rațional să amintim, afirmă N.Râmbu, că „Stendhal spunea despre Coloseum că este mai frumos în ruine decât atunci când nu era decât un teatru de dimensiuni colosale. Din punct de vedere estetic, ruina, într-un anumit context, aduce un plus de semnificație și de valoare. Atâta timp cât avea o valoare utilitară, Coloseum-ul era lipsit de frumusețe. Valoarea estetică a apărut odată cu ruina, cu pierderea valorii utilitare. Ruinele exercită asupra spiritului uman o atracție magică, iar contemplarea lor estetică este însoțită de o satisfacție paradoxală. Plăcerea de a ruina nu este totuși naturală, ci una indusă de o educație deficitară, în vreme ce plăcerea de a contempla ruinele este autentică” [120, p.258].

De aici se degajă ideea că elevul trebuie format nu printr-o valoare utilitară, ci prin una estetică, care provoacă plăcere. Or, este evident că valorile sunt cu atât mai înalte cu cât sunt mai durabile, această calitate fiind dezvăluită de prezența de durată a unei valori într-un purtător material sau spiritual. Valorile cele mai joase sunt cele de o clipă, iar cele mai înalte sunt cele care durează mult timp. Valorile sunt cu atât mai înalte, cu cât sunt mai puțin divizibile, iar prezența mai multor valori materiale în mai multe bunuri se poate manifesta doar prin împărțirea acestora. De exemplu, valoarea nutritivă a două jumătăți de pâine este egală cu valoarea nutritivă a unei pâini întregi. În sfera spirituală acest lucru nu se produce, deoarece o valoare spirituală chiar dacă apare în mai multe obiecte, se menține totuși întreagă în fiecare dintre ele, distribuindu-se fără să se împartă. O valoare este cu atât mai înaltă, cu cât mai profundă este satisfacția asociată realizării ei, iar o satisfacție este mai profundă atunci când existența ei se dovedește a fi independentă de realizarea altor valori.

Plecând de la aceste idei, sarcina noastră este de a stabili care *valori batice* sau *profunde* trebuie valorificate profesorilor școlari și, în special, celor de istorie, în contextul actualei educații, în postmodernitate, în vederea reperării lor pentru dezvoltarea profesională.

Postmodernismul în educație desemnează un model de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, afirmă S.Cristea [32, p.62]. Din punct de vedere axiomatic, postmodernismul reprezintă o strategie de re/analiză - re/sinteză a unui sistem de referință, angajată prin acțiuni de timp analogic. Ca model cultural, postmodernismul promovează o nouă modalitate

de înțelegere a raportului dintre cunoaștere și experiență, dintre teorie și practică la nivelul acțiunii umane. Educația postmodernistă marchează o tendință integratoare.

Principalele orientări postmoderniste vizează:

- renunțarea la narațiunile centralizatoare și totalizatoare în folosul unui *proces continuu de complexificare*;
- *recunoașterea diversității* opiniilor pedagogice;
- *afirmarea direcțiilor* majore ale științei pedagogice;
- *provocări și paradoxuri*: adâncirea inegalităților sociale, potențialul crescut al controlului social, dizolvarea unor semnificații într-o lume dominată de rețele de comunicare; expansiunea nevoii de critică;
- *ambivalența comportamentală*, exprimată ca scenă primară;
- *nesiguranța eului moral*;
- *varietatea* atitudinilor morale individuale;
- *existența* unei relaționări raționale, dar și iraționale în existența umană etc. [Apud 32, p.63].

Plus la aceasta, postmodernitatea oferă o nouă cale de dobândire a identității fiecărei acțiuni pedagogice prin *paradigma necesităților*: necesități afective; necesități cognitive; necesități; necesități axiologice.

La rândul său, C.Ulrich afirmă că „termenul postmodern reflectă prin chiar devenirea sa o *stare de spirit*, oglindită în nenumărate abordări teoretice, și o *stare de fapt* în societatea europeană/occidentală, oglindită de mutațiile, transformările generale de complexul factorilor sociali, economici, culturali din epoca noastră” [140, p.15]. Acest termen cunoaște o evoluție de-a dreptul spectaculoasă, denumind și confirmând o stare de spirit deja dezvoltată, un tip de abordare, un tip de scriitură și o perspectivă de tratare a problemelor. După cum menționează cercetătoarea, I.Hassan construiește un termen semnificativ pentru această realitatea postmodernă: ***indetermanență***, ca acțiunea conjugată a indeterminării imanenței [Ibidem, p.16].

De asemenea, C.Ulrich vorbește de așa-zisele *posmodernisme*, care presupun următoarele:

- analiză culturală ce critică impactul negativ al noilor tehnologii asupra psihicului uman;
- un discurs pe două voci, care acceptă și critică în același timp;
- o recunoaștere și punere în valoare a celuilalt, a alterității;
- un sens postcompetitiv al relațiilor care să fie mai degrabă cooperante, decât individualiste;
- o concepție postdisciplinară asupra cercetării și învățării;
- schimbarea nu se asociază în mod necesar cu progresul, evoluția nu mai este absolut incompatibilă cu întoarcerea în trecut etc. [140, p.20].

După cum am constatat, proiectul nostru 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. Neîndoielnic, tentativa principală de a sustrage aceste valori dintr-un cadru axiologic larg este 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 [155, 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*, ca să spunem așa. Nici o acțiune educațională nu poate încălca în vreun fel cerințele dreptății. Dreptatea rămâne nepărtinitoare și distantă față de valorile socioumane în general.

Prioritatea dreptății este o cerință care decurge din pluralitatea fundamentală a educației și din integritatea actorilor pe care aceasta îi cuprinde. Dreptatea nu permite ca sacrificiile impuse unora să fie contrabalansate de suma mai mare a avantajelor de care se bucură ceilalți. Există un sens în care dreptatea „trebuie” să aibă prioritate față de valorile pe care le evaluează; în acest sens, ea se confruntă însă cu o problemă care apare de obicei în fața standardelor de evaluare. Dreptatea este ca atare de natură epistemologică nu de natură morală și are ca bază distincția dintre referențialul de evaluare și ceea ce este deja evaluat.

Dreptatea are întâietate în activitatea profesorului școlar, bazându-se pe ideea generală că ceea ce este corect din punct de vedere moral este prioritar față de ceea ce este bun. Prioritatea a ceea ce este corect din punct de vedere moral față de ceea ce este bun apare inițial ca o susținere morală de ordinul întâi, în contrast cu doctrina utilitaristă. Ca susținere morală explicită, prioritatea a ceea ce este corect din punct de vedere moral asupra a ceea ce este bun înseamnă că principiile a ceea ce este corect cântăresc întotdeauna mai greu decât considerațiile privitoare la satisfacerea dorințelor, oricât de intense ar fi acestea, și restrâng dintru început domeniul dorințelor și valorilor a căror împlinire este îndreptățită [*Ibidem*].

Prioritatea dreptății în cazul profesorului școlar este în parte justificată prin susținerea că interesele care cer încălcarea dreptății nu au nici o valoare. Dacă lucrurile stau întocmai așa, atunci

nu e posibil ca interesele să nu țină seamă de rigorile dreptății. Prioritatea a ceea ce este corect înseamnă că, între aceste două concepte ale eticii, acela de a fi corect din punct de vedere moral este întemeiat în mod independent de faptul de a fi bun și nu invers. Nu scopurile dezvăluie în primul rând care este imaginea profesorului, ci, mai degrabă, principiile pe care le admite să guverneze atât mediul în care se formează scopurile, cât și felul în care vor fi urmărite aceste scopuri.

Din acest context deducem că trebuie să revedem raportul dintre ceea ce este corect moral și ceea ce este bun și să stabilim că ceea ce este moral corect este prioritar. Prioritatea eului față de scopuri înseamnă că profesorul școlar nu este numai receptacolul pasiv al țelurilor acumulate, al atributelor și obiectivelor derivate din experiență, nici pur și simplu produsul capriciilor împrejurărilor, ci întotdeauna, în mod ireductibil, un agent activ, care are o voință și este capabil de alegere. Deci un profesor școlar cu *simțul dreptății* este un subiect care își alege singur scopurile, iar preferința sa fundamentală vizează condițiile care îi dau posibilitatea de a-și contura, pe cât permit circumstanțele, un mod de activitate profesională care îi exprimă natura de ființă liberă și rațională.

Așadar, pentru a-și îndeplini misiunea, profesorul școlar are doar o alternativă: să-și păstreze simțul dreptății în calitate de diriguitor al activității educaționale a elevilor. Această activitate nu poate fi realizată dacă statutul său profesional este compromis. Circumstanțele dreptății sunt circumstanțele care dau naștere virtuții dreptății. În absența lor, virtutea dreptății nu ar avea nici un rost; chiar dacă ar fi posibilă, ea nu ar mai fi necesară.

Este cazul să menționăm faptul că, luând la bază criteriul egalității, Aristotel susține că dreptatea funcționează ca un termen mediu între două perechi de noțiuni: două lucruri și două persoane. *Egalitatea* este acest termen mediu. Exprimată matematic, egalitatea, ca un criteriu al dreptății, nu este doar una pur aritmetică, ci și una proporțională. Această egalitate proporțională își dezvăluie mai bine semnificația în aria a două tipuri de dreptate, descrise de filosof: *dreptatea distributivă* și *dreptatea corectivă*. În primul caz, distribuția a ceea ce este de împărțit se face în funcție de merit. Partea fiecăruia este egală cu ceea ce merită. Criteriul dreptății funcționează în acest caz ca egalitate proporțională. Așadar, în ipoteza *dreptății distributive* funcționează două criterii, cel al meritului și cel al egalității proporționale [Apud 131]. Astăzi am spune că, din perspectiva dreptului substanțial, dreptatea distributivă se aplică în structurile ierarhizate, cum sunt relațiile de învățare, concursurile și examenele din sistemul de învățământ și activitățile competiționale. Dreptatea corectivă se aplică ori de câte ori se produce un dezechilibru în raporturile de egalitate, astfel încât o persoană obține un beneficiu în defavoarea alteia, ceea ce apare ca o nedreptate. Iar Aristotel precizează că e mai bine să suferi nedreptatea decât să o cauzezi altuia [131].

Accreditarea noțiunii de dreptate vine din ideea că dreptatea este respectarea riguroasă a drepturilor fiecăruia elev și totodată acordarea dreptului său fiecăruia. Dreptatea este considerată

de către gândirea pedagogică drept una din calitățile de căpetenie ale corectitudinii în educație. Dreptatea este voința constantă și perpetuă de a da fiecăruia ceea ce i se cuvine. Dreptatea este valoarea pedagogică în funcție de care se aprobă sau se dezaprobă relațiile sociale și raporturile educaționale. Cu alte cuvinte, dreptatea la nivel individual al elevului este condiționată de dreptatea la nivelul instituției educaționale în ansamblu. Realizarea practică individuală a dreptății necesită acele acțiuni prin care fiecare realizează și obține ceea ce i se cuvine conform naturii sale.

Atunci când judecăm caracterul drept sau nu al felului în care profesorul se raportează la elev, trebuie să luăm în considerare doar acele caracteristici ale acestuia care sunt relevante în chestiunea în cauză. Relativ la acele caracteristici, ideea de dreptate solicită să nu discriminăm între elevii care le posedă (sau nu le posedă) în moduri similare: față de acești elevi, comportamentul profesorului trebuie să fie imparțial. Imparțialitatea apare ca un element fundamental al principiului formal al dreptății. În al doilea rând, aici e presupus că, dacă doi elevi nu diferă în privința caracteristicilor relevante într-un anumit context, atunci lor trebuie să li se acorde aceeași considerație [87, p.12].

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 vreo presiune externă, indiferent de cât de dificile sunt situațiile în care se află. Autenticitatea nu impune valori. Autenticitatea este ea însăși o valoare și contează cu adevărat în momentul în care celelalte valori care stau la baza caracterului sunt valori pozitive asumate. Dar există și situații când autenticitatea este concepută incorect drept însușire a ceea ce este deosebit, special, interesant, original, dar trebuie să amintim că autenticitatea nu prescrie valori. Autenticitatea este misiunea personală de a fi mereu congruent cu tine însuși, reclamând onestitate, cinste, dar nu doar onestitate în raport cu ceilalți, ci onestitate cu tine însuși. Această onestitate nu-i permite profesorului să se abată de la ceea ce este cu adevărat, de la esența lui reală, nici o secundă, în nici o luare de poziție sau atitudine față de elevii săi. Beneficiul autenticității profesorului este următorul: îl va menține pe direcția pe care s-a angajat.

M.Eliade propune definirea autenticității, subliniind importanța de a fi tu însuși, să surprinzi perfect și total viziunea ta lăuntrică, să exprimi desăvârșit experiența ta, trăirea ta. O experiență autentică, adică nealterată și neliteraturizată, poate reprezenta întreaga conștiință umană. Așadar, M.Eliade promovează în locul originalității, pe care o consideră „o pseudo-problemă”, autenticitatea, care, de fapt, semnifică același lucru. Or, individualitatea nu poate fi decât autentică, deci originală, unică și irepetabilă.

Dacă prin ceea ce face profesorul se exprimă pe sine, în mod autentic – cu încredere, pasiune și convingere – atunci produsul lui va avea cu siguranță o notă de originalitate, pentru că fiecare este unic și nimeni nu poate face lucrurile la fel. Acesta este temeiul ce semnifică autenticitatea. Copierea cuiva înseamnă a ne sabota pe noi înșine. Așadar, originalitatea nu înseamnă însă și autenticitate. Însă autenticitatea incumbă și o notă de originalitate. Astfel, autenticul are întotdeauna impact valoric.

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 de valorile moral-filosofice cultivate în opera ciceroniană este *cumpătarea* (*temperantia, moderatio*). Aceasta este o *virtute cardinală* a omului [37, p.285], actuală și în postmodernism, care este caracterizat ca un timp vertiginos, de transformări și schimbări în continuă derulare. Și Platon vorbește de *cumpătare*, identificând-o cu moderația și înțelepciunea, definindu-le prin *sophrosyne*. În concepția platoniciană, cumpătarea este o virtute cardinală, însemnând echilibru, liniște, chibzuință, înțelepciune.

Ca și oricare altă virtute, cumpătarea este pozitivă. Permite profesorului școlar să fie stăpân pe sine, îi cultivă ordinea în sensibilitate și afectivitate, în gusturi și plăceri, în tendințele cele mai specifice, îi oferă echilibrul în folosirea surselor educaționale și îi ajută să aspire la bunuri spirituale. Prin urmare, cumpătarea ar putea fi așezată chiar la baza unei activități educaționale valorice. Cumpătarea direcționează energia profesorului în dinamica tuturor valorilor.

Expresia *ceva sau cineva este cumpătat* înseamnă o anumită soliditate. Cumpătarea este, de fapt, *o măiestrie profesională*. Această măiestrie este atinsă atunci când profesorul este conștient de faptul că nu tot la ceea ce aspiră trebuie să fie rezolvat cu orice preț. Nu tot ce se poate face trebuie să se facă. Profesorul care nu este cumpătat întâmpină multe probleme, nu-și găsește locul, se mișcă dintr-o parte în alta și se angajează într-o căutare nesfârșită, care devine o autentică fugă de sine însuși. Este veșnic nemulțumit în profesie și activează ca și cum nu s-ar putea conforma cu propria situație, ca și cum ar fi necesar să caute în permanență noi senzații.

Cumpătarea se poate preda și învăța, concentrându-ne pe două idei fundamentale:

- pentru a o educa, este necesară *puterea exemplului*;
- și promovarea *libertății*.

Astfel, este relevant faptul că profesorii ar trebui să-i învețe și pe elevii lor să trăiască cu seriozitate, să ducă o viață un pic de „spartan”. Este dificil, dar trebuie să fie curajoși: să aibă curajul de a educa în austeritate, altfel puțin vor putea face. Când profesorul are un comportament sobru, el descoperă că valoarea cumpătării este un lucru pozitiv, care nu are nimic de-a face cu impunerea unei poveri greu de suportat. Astfel, sobrietatea nu este pur și simplu un model de comportament pe care îl

alege profesorul școlar, ci este o calitate necesară pentru a pune ordine în activitatea profesională. Profesorul trebuie să fie convins că este necesar un bun exemplu pentru a educa. Trebuie să știe cum să explice, să promoveze situații în care se pot practica valorile și, dacă este necesar, să știe cum să spună „nu” viciilor elevului, care sunt impulsionate de nesupunere. Toate însă formate prin cumpătare.

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*. Pentru formarea corectă a integrității, este necesar un sistem de valori și principii, cu o exprimare simplă, dar și corectă în același timp. Lipsa unui sistem de valori și principii poate devia în afirmații abstracte care pot fi interpretate greșit, promovează invariabil inconsecvența și confuzia.

Mesajul integrității este întotdeauna același – *a face ceea ce trebuie*. În relațiile profesionale, integritatea presupune: profesorul să fie corect, să acționeze cinstit și conform realității, să nu utilizeze informații care conțin declarații false sau greșite și sunt furnizate imprudent, să nu folosească într-o manieră imprudentă informațiile obținute. Conform proiectului unei legi a acesteia, integritatea profesională presupune desfășurarea activităților profesionale de către subiect în mod etic, liber de influențe necorespunzătoare, cu respectarea interesului elevului [Apud 70]. Integritatea este, eminentă, regula de bază a comportamentului profesional, deoarece fără integritate nu se poate realiza activitatea profesională, iar în cadrul unei profesii, mai ales pedagogice, conduita integă este un factor de acțiune deosebit de important pentru încredere, mai ales astăzi, când există tentații tot mai mari de a sacrifica totul pentru câștiguri pe termen scurt. Integritatea este o caracteristică interioară a persoanei, care reclamă o acțiune conformă cu unele principii și valori, fără compromisuri. Ea semnifică exercitarea activității profesionale în mod cinstit, corect și conștiincios, cu bună-credință. În educație, integritatea e mai mult decât o virtute, este o necesitate [Apud 70].

Din exterior, integritatea profesorului școlar este evaluată prin prisma conformării cu regulile obligatorii din domeniul educațional. Integritatea, alături de comportamentul etic, stau la baza succesului unui proces educațional. Integritatea profesorului școlar presupune ca acesta să fie autentic cu propria sa persoană, dar și cu alte persoane, precum și să facă ceea ce zice că face. A fi autentic cu propria persoană înseamnă a realiza congruența între gândurile și acțiunile proprii, înseamnă să existe o conexiune între ceea ce spui și ceea ce faci. În sfârșit, a face ceea ce spui înseamnă a-ți ține promisiunile și înțelegerile. Profesorul integru ține la principiile sale, dovedind probitate [Apud 121].

Conform opiniei sarpeniene, integritatea în educație poate fi definită drept angajamentul, chiar în fața adversității, de a respecta cinci valori fundamentale: *onestitate, adevăr, echitate, respect și*

responsabilitate. Sarcinile unei predări profesioniste nu sunt doar de a transmite sau de a evalua materia, ci și de a respecta regulile unui comportament profesional corespunzător. Asumarea responsabilității semnifică acțiunea împotriva oricărei situații critice. În acest sens, o educație serioasă, de calitate ridicată, reprezintă prin ea însăși un factor de formare a integrității [*Ibidem*].

Literalmente, integritatea înseamnă ca profesorul școlar să fie la fel pe interior ca pe exterior. Trăim într-o cultură care recompensează imaginea, adesea mai mult ca integritatea. Promovăm cadre didactice care par să fie organizate, dar mai puțin ne interesează semnele care ne atenționează cu privire la caracterul lor real. Atâta vreme cât arată bine în timp ce activează, mentalitatea noastră este satisfăcută. Însă integritatea este dificilă, pe când imaginea este ușoară. Integritatea este suma tuturor deciziilor de-a lungul timpului. Integritatea este esențială pentru un profesor școlar, pentru că elevii nu vor urma de bună voie pe cineva în care nu pot avea încredere. Încrederea se clădește atunci când se acționează consecvent, în concordanță cu valoarea convingerilor proprii.

Există câteva aspecte la care ar trebui să se ralieze fiecare profesor pentru a-și forma și menține integritatea:

- *Dacă el este sincer cu sine*. Pentru a fi o persoană integră, profesorul școlar trebuie să fie în stare să trăiască cu sine însuși și cu deciziile pe care le ia. Dacă acțiunile sale îl jenează sau îl fac să se simtă rușinat cândva, atunci nu este sincer cu sine și cu valorile sale.
- *Dacă el este sincer cu elevii săi*. Elevii cred în profesorul lor. Dacă acțiunile profesorului îi dezamăgesc, atunci ei nu pun prea mare preț pe relația cu profesorul.
- *Dacă este sincer cu breasla*. Profesorul școlar intră în relații profesionale cu oameni care sunt influențați de acțiunile lor. Dacă el nu este sincer cu ei, în cele din urmă relațiile acestea se vor deteriora.

În felul acesta, ca reper în elaborarea modelului au servit și *regulile de menținere a pedagogilor în profesie* [19, p.13], influențate de ideile postmodernismului. Reușita în profesie este un domeniu abordat continuu filosofic și social, în care reușita în profesia de pedagog nu se leagă cu noțiunea de repaus în orice aspect al său, deoarece este o *profesie în acțiune*. A ști ce trebuie să faci, când și cum să procedezi, din ce motiv și cu ce efecte să spui ceva sunt doar câteva elemente ale comportamentului profesional care dovedesc justetea afirmației de mai sus. Persoana poate deține funcția, dacă însă dă greș în acțiunea sa pedagogică, își trădează profesia. După cum subliniază T.Callo: „Dacă nu-mi reușește ceva, mai bine să fugi în pedagogie, nu din pedagogie”.

Printre aceste reguli se înscriu și următoarele: Întâi pune în valoare ceea ce te caracterizează esențial și după aceea acționează. Este un fel de carte de vizită a pedagogului școlar, susține autoarea, care indică faptul că demnitatea profesională nu constă dintr-o superioritate sau capacități deosebite, ci în ceea ce face din sine însuși profesorul ca profesor, de la situație la

situație. Esența sa profesională nu este fixată și, prin urmare, este în mod nelimitat deschisă” [19, p.14].

Ceea ce afirmă autoarea reprezintă un acord total cu relevanța deschiderii personale către o activitate valorică, susceptibilă de a traversa limitele unei atitudini „închise”, neoperaționale.

Regula: Competența mea este problema și opțiunea mea – nu mă poate învăța nimeni să fiu pedagog, acest lucru îl poate face o singură persoană – pedagogul din mine. Competența este într-adevăr o chestiune de efort și de efect, al cărei scop se axează pe modificarea permanentă a reprezentării asupra profesiei. Iar ceea ce poate modifica această reprezentare constituie un efect cognitiv-competențial, o schimbare a convingerii cu care este operată o idee pedagogică [19, p.15].

În acest caz, deși nu este abordată o viziune mai largă asupra competenței, este expusă o opinie esențială în raport cu o competență, aceasta fiind văzută ca efort, ca acțiune susținută, ca „mișcare”, ca transformare.

Regula: Schimbă-ți gândurile și pune-le în acțiune, ca să nu-ți schimbi profesia. Profesorul trebuie să valorifice ceea ce se află deja în el – anume capacitatea de a fi rațional. Apare necesitatea de a examina schimbarea în câteva modalități determinante: (a) ceva este în curs de schimbare – analiza sensului mutațiilor care se produc în gândirea profesională personală; (b) ceva trebuie să se schimbe – a face astfel ca posibilitățile și probabilitățile meditative să se concretizeze în acțiuni relevante; (c) ceva se poate schimba – se operaționalizează valorile pedagogice prin prisma individualului profesional [*Ibidem*, p.17].

În felul acesta, modelul pe care îl avem în vedere pune la îndemână instrumente conceptual-teoretice și practic-metodologice prin care putem valorifica, din punct de vedere cognitiv și explicativ, expresia pedagogică a problematologizării în formarea continuă a profesorilor școlari de istorie. După cum am menționat, originea conceptului de problematologie se regăsește în structurarea modelului ca interogație problematologică, nu atât în forma ei cât, mai ales, în esența conținutului și se manifestă cu o anumită putere în planul educației.

Fără îndoială, imperativitatea modelului în demersul educațional întrunește un anumit consens și sunt mai multe temeuri pentru a aplica acest model și în alte demersuri pedagogice. În acest context, este rațional de a determina care sunt noțiunile ce conturează modelul respectiv și cum se manifestă ele în funcționarea practică a acestuia. Pentru înțelegerea și încadrarea exactă a noțiunilor respective în sfera atât de largă a modelului, ne propunem o reluare a analizelor asupra acestor noțiuni prin încadrarea lor în ceea ce numim structură a modelului respectiv. Prin aceasta, credem că putem pune mai bine în evidență cel puțin două lucruri, ambele esențiale pentru înțelegerea modelului: (a) contextul în care poate acționa; (b) fondul comun cu care relaționează.

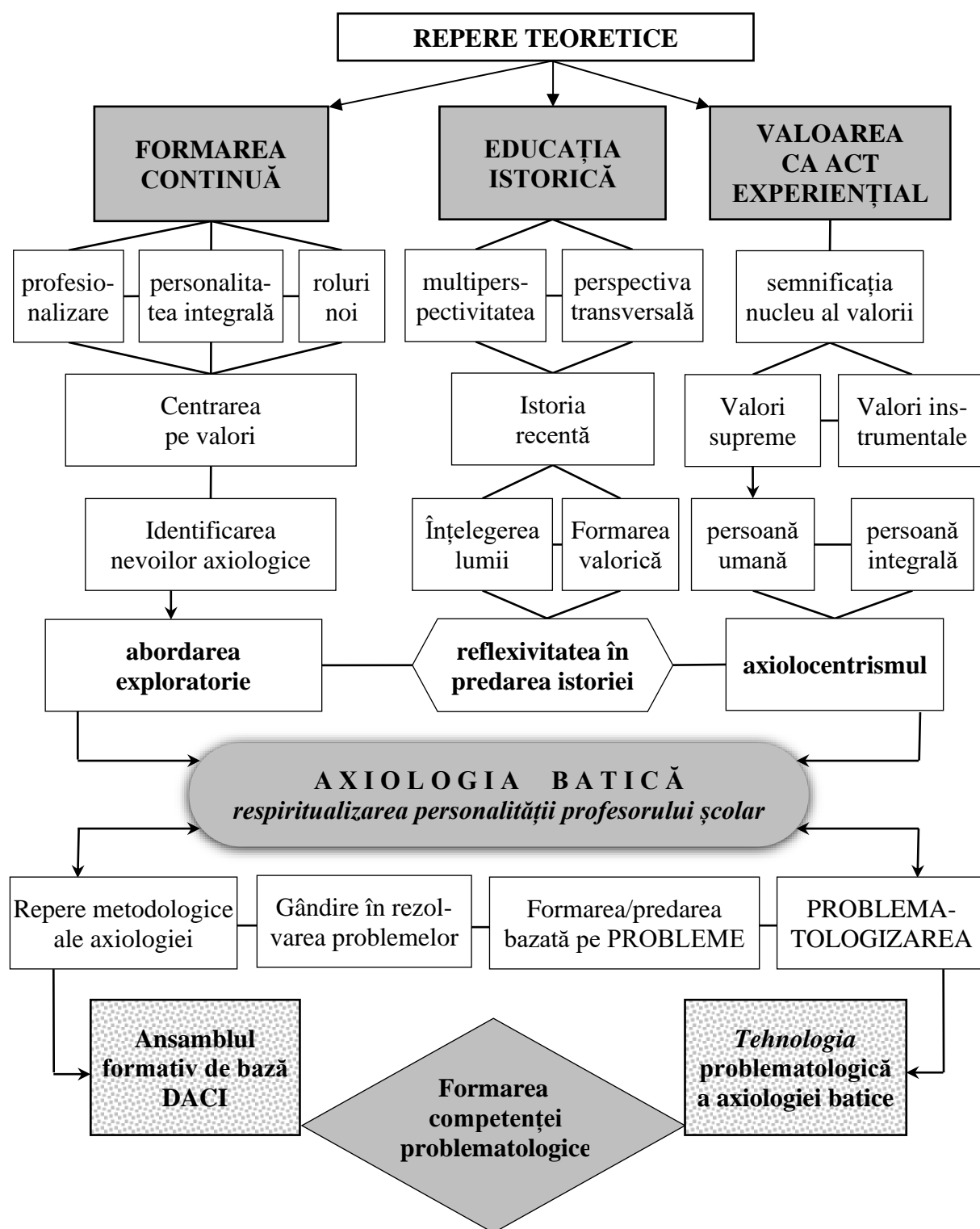


Fig. 2.4. Modelul axiologic al formării continue a profesorilor de istorie (MAF PI)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Structura reprezentată indică *Modelul axiotic al formării continue a profesorilor de istorie* (MAF) constituit din două părți (Figura 2.4.).

Partea 1. Componenta funcțională a Modelului, care 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, perspectiva transversală în educația istorică; semnificația ca nucleu al valorii pentru valoarea ca un act experiențial;
- *Orientările actuale:* centrarea pe valori pentru formarea continuă; istoria recentă pentru istorie; valori supreme și valori instrumentale la valoarea ca un act experiențial;
- *Obiective:* identificarea nevoilor axiologice pentru formarea continuă; înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc, formarea valorică pentru educația istorică; ideea de persoană umană și ideea personalității integrale la valoarea ca un act experiențial;
- *Idei de referință:* abordarea exploratorie în formarea continuă; simplitatea în predarea istoriei la educația istorică; axiologiocentrismul pentru valoarea ca un act experiențial.

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:

- Reperele metodologice ale axiologiei în valorificarea istoriei;
- Dezvoltarea gândirii ca rezolvare de probleme;
- Predarea/formarea bazată pe probleme;
- Problematologizarea.

Elementele *vang*, care susțin întreaga construcție, sunt:

- Ansamblul formativ de bază DACI;
- Tehnologia problematologică a axiologiei batice (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.***

Tabelul 2.3. Tehnologia problematologică a axiologiei batice (TePAB)

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

| VECTORI Ansamblul formativ de bază DACI | ESENȚE | CONDIȚII | PROBE COMPLEXE | ELEMENTE subsecvente ale CP |
|--|---|--|---|---|
| DREPTATEA 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 distantă are drept criteriu egalitatea imparțialitatea | libertate și raționalitate în activitate prioritizarea ideii de corect (a prezenta corect fenomenele istorice) | DESCRIPTAREA CURRICULARĂ -valori fundamentale -valori instrumentale -valori specifice -opinia personală IDENTIFICARE VALORICĂ -raportarea personală -atribuirea punctajului | -formularea operațională a întrebărilor și răspunsurilor/ soluțiilor din perspectivă valorică -variarea operativă a întrebărilor și răspunsurilor „înțelepte” |
| AUTENTICITATEA 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 | TEHNICA IDCS - stabilirea valorii - identificarea evenimentului -descrierea evenimentului -constatarea caracterului evenimentului -formularea soluției | -revenirea cu promptitudine la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide” -manifestarea ca agent activ, capabil de alegere |
| CUMPĂTAREA 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 | MATRICEA REFLEXIVĂ -problematizarea și problematologizarea -identificarea problemelor -formularea întrebărilor problematice -formularea întrebărilor problematologice -alternative de răspuns -soluția | -libertatea și raționalitatea în activitate -congruența cu sine însuși |
| INTEGRITATEA 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 | TRASEUL PROBLEMATOLOGIZĂRII -aplicarea procedeeului problematologic -descrierea/ argumentarea | -coerența în succesiunea răspunsurilor -manifestarea autenticității în rezolvarea problemelor -axarea pe conținuturi valorice și stimulative -menținerea pe tot parcursul a direcției de acțiune alese |

Încercarea de a consemna elementele Tehnologiei este determinată, cel puțin în legătură cu discursul educațional, de presupuziția esențială care 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 definitiv pentru demersul formativ, concretizată în maniere diferite de angajare conceptuală, de relaționare a elementelor în legătură cu ideile puse în circulație, ineditul unor căi de asumare a ideilor sau de realizare a raporturilor dintre ele. Cu această opțiune nu facem decât să concretizăm, la nivelul discursului formativ, ideea pe care am lansat-o și am susținut-o prin formularea scopului cercetării.

Tehnologia are, de fapt, următoarele accepții principale: una se axează pe instrumentar, cealaltă vizează aplicarea cunoștințelor sistematizate, având ambele un singur scop, acela de a rezolva problemele practice.

Dacă ne referim la formare, problema practică este legată de modul în care putem asigura calitatea prin dezvoltarea unui proces de formare eficace, care conduce la însușirea unor cunoștințe de valoare și la obținerea de performanțe a profesorului în spațiul clasei, al școlii, al carierei pedagogice susținute.

În conformitate cu criteriul asumat prin sistematizarea propusă, considerăm că delimitarea Tehnologiei este dată de mecanismele proprii ale axiologiei pe care le asumă. Or, ceea ce urmărim să realizăm prin detalierea Tehnologiei și aplicarea ei în procesul de formare continuă a profesorilor școlari de istorie este o instanțiere *in concreto* a elementelor conținute în Model.

Încercăm să vedem cum funcționează această fenomenologie ideatică, pe care am fundamentat-o în conturarea Modelului, în cazul concret al *problematologizării*. Serii de asumții conceptuale, delimitări de dominante ce conturează conceptul de axiologie batică și pe cel de problematologizare sunt reluate, tacit sau explicit, în această încercare aplicativă.

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, spiritul de observare și de sintetizare, lărgeste orizonturile analizelor, promovează ideea de formare a unei noi competențe a profesorului: cea problematologică.

În vederea observării și evaluării nivelului formării competenței problematologice a profesorilor școlari de istorie, a fost elaborat, de asemenea, un referențial, care a inclus criterii, indicatori, descriptori, dar și în relație cu valorile-mijloc (instrumentale), care a servit drept reper în monitorizarea formării și evaluării competenței respective (Tabelul 2.4.)

Tabelul 2.4. Referențialul competenței problematologice

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

| CRITERII ale problematologizării | INDICATORI CP | DESCRIPTORI CP | VALORI-MIJLOC |
|---|--|--|----------------------|
| Pluralității | 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?) | responsabilitate |
| | Poziția personală în raport cu domeniul abordat | -orientarea în sarcina problematologică (operativitate, corectitudine) -tentative de răspuns (câte? în ce consecutivitate? cât de convingător?) | perseverență |
| Relaționării | 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 |
| Euristiciții | 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 |
| Permanențizării | 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 |

Plecând de la aceste repere, putem monitoriza în ansamblu demersul de valorificare a competenței problematologice a profesorului prin observarea raporturilor ce se stabilesc între aceste componente și valorile-mijloc care sunt implicate în acest proces. Ca valori-mijloc sunt în general considerate, după cum am menționat anterior, trăsăturile de personalitate care ajută oamenii în activitate și în viață și dezvăluie natura acțiunilor (cum face ca să atingă scopul?).

Dețasate din puterea de acțiune, acestea nu mai sunt valori, ci doar niște caracteristici. În felul acesta, referențialul competenței problematologice a profesorilor de istorie este generat de natura deosebit de complexă a acestui tip de competență, care, spre deosebire de alte competențe ce se manifestă suficient de evident și de specific, apar mai rar într-o formă nemijlocit observabilă, fiind „ascunsă” într-o varietate de manifestări. Plus la aceasta, relația cu valorile este susceptibilă de efecte mai puțin vizibile, datorită intervenției filtrului subiectiv al acestora.

Natura specifică a competenței problematologice este dată, astfel, nu numai de statutul obiectului valorificat, dar și de implicarea specifică a profesorului școlar. Practic, aplicarea referențialului presupune observarea comportamentelor profesionale, corectarea acestora, la necesitate, și proiectarea clară a posibilelor performanțe.

2.5. Concluzii la Capitolul 2

1. Din suita problemelor ce vizează valorile și axiologia, s-a precizat ce studiază axiologia și ce a marcat apariția acestei discipline: descoperirea unui nou domeniu teoretic – domeniul valorilor; proiectarea unui concept nou, de valoare generică, care-și validează permanent importanța operațională. S-a constatat că valoarea nu este un dat, ci un act existențial. În experiența valorii intervin atât dorințele, simțămintele, voința, cât și cunoașterea. Valoarea presupune o relație dintre un obiect și un subiect care evaluează obiectul respectiv, este o atitudine de apreciere. Plus la aceasta, valoarea semnifică o relație socială dintre subiect și obiect, prin care se exteriorizează prețuirea acordată de o persoană unor obiecte materiale sau fapte spirituale.
2. Prin sinteză analitică, s-a determinat că nucleul valorii îl constituie semnificația, prin care ființa umană transformă câmpul axiologic, valorificarea valorii înseamnă dezvăluirea 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.
3. 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. În orice acțiune pedagogică de construcție sau reconstrucție umană, aplicarea

valorilor include două variabile importante: proces de cunoaștere a valorilor și proces de punere a valorii în valoare; adică de interiorizare și valorificare a lor. Prin aceste două procese, realitatea și valoarea se unesc.

4. Căutând răspuns la problema prin ce anume se distinge personalitatea pedagogului din epoca globalizării, determinăm că explicația vine din abordarea imaginii, structurii și modelului personalității integrale a profesorului școlar, acum când investigațiile sunt dictate de imperativele spațiului european comun educațional și de reformele de calitate ale învățământului și solicită o nouă abordare a acestei probleme. În baza conceptului personalismul energetic, personalitatea reprezintă o totalitate, un ansamblu de relații, o parte integrantă a universului.
5. Prin reflecțiile asupra introspecționismului, care este o metodă de cunoaștere și autocunoaștere, stabilim faptul că acesta reprezintă și un proces în decursul căruia profesorul analizează propriile reacții la factorii externi, în cazul dat, cei ai formării continue. Mai mult, introspecționismul devine o necesitate fundamentală a procesului de formare continuă, dându-le posibilitate celor formați de a studia amănunțit și de a-și explica de ce ei cred în ceea ce cred și care este probabilitatea ca viziunile lor să fie corecte. Prin urmare, introspecționismul poate fi abordat ca instrument cu ajutorul căruia pot fi determinate etapele acțiunii gândite, delimitând componentele în mai multe elemente și permițând, astfel, perceperea interdependenței între idei și acțiune. Introspecționismul antrenează, în acest sens, o gândire mai rațională și mai largă.
6. Prin referire la funcțiile valorilor, s-a concluzionat că pot fi identificate câteva funcții de bază ale valorilor în activitatea profesorului. Acestea ghidează acțiunile educaționale ale profesorului școlar și sunt expresia cognitivă a nevoilor formative ale acestuia. La nivel individual, valorile servesc drept factori motivaționali ce ghidează acțiunile profesorilor școlari, iar relațiile care se stabilesc între valori reflectă dinamica compatibilității pe care o experimentează aceștia când își accesează sistemul valoric în activitatea de zi cu zi.
7. 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 interogare 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. Abordarea

problematologică presupune un răspuns care nu închide niciodată problema prin adevărul sau falsitatea sa, dimpotrivă, deschide calea problematizării. Soluția sau răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce soluția/răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică.

A fost structurat *Modelul axiomatic al formării continue a profesorilor de istorie*, constituit din două părți: 1. *Componenta funcțională*, care reprezintă elementele de bază: formarea continuă; educația istorică; valoarea ca act experiențial; 2. *Componenta operațională*, care reprezintă elementele reper ca verigi structurale specifice. Veriga structurală de bază o reprezintă axiologia batică, axată pe respirtualizarea umană a personalității profesorului școlar ca unitate determinantă. Elementele vanguard, care susțin întreaga construcție, sunt: *Ansamblul formativ de bază DACI* și *Tehnologia problematologică a axiologiei batice* (în formarea profesorilor de istorie), care au ca finalitate formarea competenței problematologice a profesorului școlar. Tehnologia are, de fapt, două accepții principale. Una se axează pe instrumentar, cealaltă vizează aplicarea cunoștințelor sistematizate, având ambele un singur scop, acela de a rezolva problemele practice. Plus la aceasta, s-a elaborat Referențialul competenței problematologice a profesorilor de istorie.

3. VALORIZAREA EXPERIMENTALĂ

A TEHNOLOGIEI PROBLEMATOLOGICE A AXIOLOGIEI BATICE

3.1. Aplicarea inițială a componentelor funcțional-operaționale ale Modelului axiotic

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 (elementele subsecvente ale acesteia). În vederea întemeierii 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**. Variabilele de vârstă și experiență profesională nu au fost implicate. Dintre aceștia, 41 de subiecți din Chișinău, 56 de subiecți din republică și 5 subiecți din România (Anexa 13). 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, ca variabilă dependentă. 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* (Anexa 1) 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.

Răspunsurile la Itemul 1 construiesc un excurs analitic în opțiunile subiecților experimentali privind concordanța activității profesionale cu valorile instrumentale (afecțiunea, simpatia, curajul, motivația, abnegația, perseverența etc.). Datele de la Itemul 2 ilustrează, de asemenea, un procent mare al subiecților experimentali pentru care valorile instrumentale sunt un bun element de concordanță (74%). Valorile instrumentale (inventate de sociologul M.Weber), ca atare, ajută la atingerea unui anumit scop, spre deosebire de valorile intrinseci, care sunt de dorit în sine. De exemplu, plăcerea se consideră că are valoare intrinsecă, deoarece dacă întrebăm pe cineva de ce și-o dorește, această întrebare nu prea are sens, la ea nu se găsește un răspuns adecvat. În schimb, la aceeași întrebare cu referire la o valoare instrumentală, fiecare ar găsi un răspuns plauzibil, cum au făcut, de exemplu, subiecții experimentali.

La itemul 3, la care subiecții experimentali au avut sarcina să facă o opțiune pentru una dintre cele patru variante date, care marchează *reușita unei activități profesionale*, rezultatele indică o diversitate mai largă a opțiunilor. De exemplu, circa 30,5% (34% grupul de formare și 27% grupul de control) au optat pentru *efort (intelectual)*, pornind de la faptul că efortul intelectual este o componentă de bază a educației și a formării profesionale, deoarece prin intermediul valorilor științifice și umaniste pe care le prelucrează și le vehiculează un cadru didactic, acest lucru contribuie la formarea și dezvoltarea tuturor capacităților lui intelectuale, care îl conduc spre reușită profesională. Efortul este rezultatul multiplelor solicitări intelectuale la care este supus creierul uman în timpul prestării unor activități de natură diferită. Efortul reprezintă un proces de mobilizare a resurselor intelectuale necesare învingerii solicitărilor produse de activitatea profesională, în vederea exprimării la parametrii superiori ai capacității profesorului școlar. Acest stimul, când este bine dozat, conduce la acumulări cantitative și calitative ce vizează obținerea performanței maxime.

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. Se poate afirma că importanța efortului intelectual în formarea personalității profesorului școlar este sporită în contextul actual datorită creșterii ponderii elementelor de factură intelectuală în cadrul tuturor activităților umane.

În context aplicativ, 38,5% din subiecții experimentali (34% grupul experimental de formare și 27% grupul experimental de control) și-au „dat votul” pentru *gândire*, considerând că anume gândirea conferă reușită activității profesionale, deoarece gândirea este procesul mental de găsire a soluției potrivite, pe baza datelor disponibile despre problemă, precum și a modalităților de rezolvare cu cel mai mare beneficiu pentru persoană. De asemenea, gândirea este procesul de cunoaștere a lumii înconjurătoare în plan fizic sau intelectual, este cea mai eficientă modalitate de a cunoaște lumea. 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.

Abilitățile de gândire se dezvoltă pe tot parcursul vieții. Principalul lucru este ca persoana să nu se oprească, să-și mențină curiozitatea și să nu se bazeze pe inconștient. În arsenalul modalităților de lucru al acestor profesori, își găsesc loc toate modalitățile de gândire: *analiza*, care poate fi numită ca o „descompunere mentală pe rafturi”; *sinteza*, care este procesul de combinare a părților într-un singur întreg, în funcție de anumite caracteristici, iar relația fiecărei componente cu întregul este stabilită mental. Sinteza este opusul analizei și este reprezentată de generalizarea detaliilor disponibile într-un singur întreg; *clasificarea*, care reprezintă o defalcare a elementelor ce formează anumite clase și subclase; *generalizarea*, care presupune identificarea comunității între diferite obiecte sau fenomene și definirea celor identificate într-un grup; *specificația* ce permite să determinăm esența unui fenomen sau obiect; *comparația* ca proces de identificare a asemănărilor obiectelor și fenomenelor între ele și a diferențelor lor; *abstractizarea* ca opusul concretizării, când se creează o imagine abstractă în timpul procesului. Un loc aparte ocupă în activitatea subiecților gândirea cognitivă, care se caracterizează printr-un nivel ridicat de dezvoltare a tuturor tipurilor de procese de activitate mentală, ce permite analiza informației, aplicarea unei abordări logice.

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, are loc 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. După cum am mai menționat, anume ele servesc drept referință pentru a ști ce este bine și ce este greșit și, prin urmare, au o mare importanță ca element comun prin care educația decide care sunt principiile ce o guvernează. Deoarece sunt foarte importante, multe valori apar în diferite contexte, în diferite forme, fiind aplicate diferitelor grupuri de persoane. Când valorile sunt puse în practică, se generează acțiuni bune care au un impact pozitiv asupra educației, pot transcende timpul și pot încuraja profesorii să acorde o mai mare relevanță a ceea ce este cu adevărat important. Pe de altă parte, trebuie remarcat faptul că există un ansamblu de valori umane care fac parte, de asemenea, din valorile universale, întrucât sunt comune în diferite culturi, de exemplu: respect, responsabilitate, onestitate, solidaritate, adevăr etc. Cu atât mai mult, acestea sunt importante deoarece, în prezent, există o criză și pierderea valorilor umane care afectează umanitatea într-un mod negativ datorită modului egoist, de ură, crud și violent care se observă în relațiile sociale.

Pe locul doi în ierarhia alegerilor s-a plasat *metodologia*, cu 35% (39% grupul de formare și 31% grupul de control), percepând metodologia ca pe un sistem de moduri de cunoaștere. Noțiunea de metodologie este apropiată ca înțeles de procedura de cercetare, de succesiunea acesteia, de algoritm. Acești subiecți experimentali conștientizează faptul că fără o tehnică de calitate, nici chiar o metoda potrivită nu poate da un rezultat bun. Așadar, subiecții experimentali respectivi atribuie metodologiei un caracter epistemologic, prin care se exprimă, de fapt, statutul științific al procesului de predare-învățare. Și dacă teoria exprimă ridicarea cunoașterii la rang de știință, pentru a putea înțelege și explica mai bine un fenomen, atunci metodologia este un ansamblu de reguli și procedee, de principii și normative, utilizate pentru obținerea unor rezultate cât mai bune. Metodologia este un fel de cum s-ar aplica în practică teoria.

Atitudinii ca factor important în activitatea profesională i-au fost rezervate 19,5% (22% grupul de formare și 17% grupul de control), ca un fenomen ce indică poziția internă adoptată de un subiect într-o anumită situație, modul în care va răspunde și va acționa acesta într-o situație sau alta. Subiecții experimentali respectivi consideră că orientarea conștientă, deliberată, valorizatoare, generalizată, întemeiată pe convingeri puternice caracterizează o atitudine. Anume atitudinea reflectă forma de acumulare a experienței atunci când profesorul abordează noi situații profesionale. Ea apare ca o verigă de legătură între pregătirea dominantă a profesorului și multitudinea de situații la care această pregătire se raportează în contextul activității profesionale.

Referitor la următorul grup tematic – *formarea continua și valorile*, situația este următoarea. La itemul 5, 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. Cunoștințele acumulate prin metoda științifică sunt stabile, deoarece sunt testate permanent. Or, știința implică, în viziunea profesorilor, atât descrierea, care ne spune ce s-a întâmplat, cât și explicația, care ne spune de ce s-a întâmplat. Superioritatea științei față de alte încercări de a dobândi cunoștințe constă în metodologia utilizată. Prin urmare, știința este, în accepțiunea subiecților, valoarea definitorie a culturii moderne, cea mai dinamică componentă a acesteia.

Itemul 6 a demonstrat o marjă foarte diferită de opțiuni, procentajul repartizându-se pentru cele 4 variante de răspunsuri vizând axarea formării continue pe valorile general-umane, deoarece contribuie, în felul următor, la îmbunătățirea: a) gândirii (33% grupul de formare și 32% grupul de control); b) atitudinilor (14% grupul de formare și 17% grupul de control); c) viziunilor (22% grupul de formare și 17% grupul de control); d) relațiilor (22% grupul de formare și 17% grupul de control) . Subiecții experimentali care au optat pentru viziune, susțin părerea că *viziunea* este calitatea persoanei capabile să treacă anumite informații prin filtrul rațiunii, care generează o concepție proprie, de obicei mai bună decât cea pe care a perceput-o inițial, iar apoi o fructifică.

Are viziune profesorul care anticipă viitorul și gândește mai departe de realitatea imediată, el caută să dezvolte ceea ce știe și are deja, în mai mult și mai bine. Ca să ajungă la succes și să-l păstreze fiecare profesor trebuie să aibă o viziune clară asupra lucrurilor, anticipă mișcările în educație și chiar unele chestiuni neprevăzute. A gândi în avans mișcările, aceasta înseamnă să ai viziune. Să înveți, să gândești mai departe de realitatea văzută acum, să ai încredere, să acționezi și să încerci mereu să fii cu un pas înaintea tuturor.

Viziunea profesorului seamănă cu o strategie generală, arată mai concret ce vrea să facă, cum vrea să acționeze, în ce context, cum va obține resursele necesare. O viziune strategică, la rândul ei, descrie unul dintre elementele esențiale ale unui efort global de planificare și ajută la stabilirea parametrilor de dezvoltare, stabilește direcția generală pe care o va urma subiectul. Un element-cheie al viziunii este faptul că aceasta trebuie să fie realistă, să fie relevantă pentru cei care vor fi implicați în atingerea obiectivului final, să fie atractivă, în sensul că toate părțile implicate pot identifica unele beneficii în urma aplicării viziunii.

Pentru cei circa 31,5% dintre subiecți care s-au axat pe *relații* care, eventual, pot fi îmbunătățite prin axarea formării continue pe valorile general-umane, relațiile sunt cea mai mare provocare pentru atașament, pentru sentimente. În procesul de formare sau de învățare, subiecții nu acționează numai asupra minții, ci intră în anumite relații între ei, în vederea activității comune și a schimbului reciproc de păreri, consultații, aprecieri a muncii.

Și, în sfârșit, itemul 12 din acest grup tematic, a prevăzut alegerea unei variante de acțiune posibilă, în cazul când profesorul, aflat la un curs de formare continuă, nu obține o apreciere bună la finele cursului. Aprecierea, ca atare, este o nevoie reală a ființelor umane, chiar dacă mulți nu știu cum să reacționeze la aceasta. Trăim în această lume în care majoritatea consideră atât de mult mai important să menționeze lucrurile care nu merg, pentru a le corecta și a le elimina, decât să menționeze lucrurile pozitive. Din cele patru variante de răspuns, subiecții experimentali au optat în mod special pe *a-și face o analiză* a activității (51% grupul de formare și 39% grupul de control), dar s-au atestat și opțiuni pentru varianta că acest lucru *nu contează* sau *clarificarea la formator* a situației. Aprecierea prin laudă este cea mai puternică unealtă pe care o are la îndemână profesorul. La nivel de formare a profesorilor școlari, această acțiune de sprijin a activității îmbunătățește un șir de aspecte, cum ar fi *motivația, concentrarea, încrederea în sine* sau în *modul de acțiune propriu*, preîntâmpină dificultățile, schimbă atitudinea de învățare. În procesul de formare, trebuie să fie aplicate un șir de modalități de apreciere a activității profesorilor, printre acestea înscriindu-se și următoarele: oferirea fiecărui cursant a cel puțin câte o încurajare la fiecare curs, recunoscând eforturile lui și progresele înregistrate; centrarea laudelor pe munca formabilului și nu pe el însuși, acesta să fie apreciat pentru realizările personale; a nu folosi comparația cu alții. Trebuie menționat

faptul că lauda indică valoarea unei realizări concrete, din aceste considerente se focalizează pe aspectul de îndeplinire.

Referitor la grupul tematic – *predarea istoriei*, situația este următoarea. La itemul 7, care încorporează predarea istoriei în școală ce presupune *discernământ, talent, principialitate* sau *reflecție*, opțiunile s-au repartizat, în mediu, în felul următor: *discernământ* 20,5% (17% grupul de formare și 24% grupul de control); *talent* 18% (17% grupul de formare și 19% grupul de control); *principialitate* 10% (12% grupul de formare și 8% grupul de control); *reflecție* 51,5% (53% grupul de formare și 50% grupul de control).

După cum cunoaștem, *discernământul* reprezintă aptitudinea și puterea persoanei de a înțelege semnificația și urmările faptelor sale. Subiecții experimentali care au optat pentru această variantă au un spirit de observație bine dezvoltat, ei se orientează ușor în domeniul activităților lor profesionale, acționează pe răspundere personală. Ei dau dovadă de un discernământ reflectat, logic, au dezvoltată capacitatea de a discerne, adică de a recunoaște detaliile, fac cu precizie diferența între lucruri similare și emit judecăți inteligente, demonstrează perspicacitate și înțelegere. Acești subiecți sunt capabili să judece ce lucruri dintr-un anumit fel sunt bune și care sunt rele. Observarea detaliilor distinctive dintr-un proces, o activitate și înțelegerea a ceea ce face această activitate reușită sau nu este un exemplu de discernământ. Un profesor cu discernământ dă dovadă de bună judecată și bun gust în toate aspectele activității sale.

Totuși, cel mai mare procentaj, după cum vedem, l-a acumulat la acest item *reflecția* (51,5%). Acest lucru este explicabil, reieșind din faptul că reflecția este una dintre unicele calități ale unei persoane, care îl plasează pe un anumit loc într-o ierarhie. Reflecția este abilitatea de a orienta procesul gândirii la propria conștiință, comportament, cunoștințe acumulate, acțiuni actuale și viitoare, de a compara „eu” cu ceilalți. În termeni mai simpli, reflecția este capacitatea unei persoane de „*a se uita în sine*”. De fapt, reflecția este activitatea autocunoașterii, dezvoltând specificul lumii spirituale a subiectului. Anume acest fapt a făcut ca un număr considerabil de subiecți experimentali să opteze pentru ea. Aceasta include conținutul, precum și funcțiile propriei conștiințe, care fac parte din structurile personalității (interese, valori, motive), include gândirea, tiparele de comportament, mecanismele de luare a deciziilor, percepțiile și răspunsurile emoționale. Reflecția este considerată o abilitate specială, care constă în capacitatea de a realiza concentrarea atenției, precum și de a monitoriza starea psihologică, gândurile, sentimentele. Psihologia modernă înseamnă sub acest concept orice gândire, care are ca scop introspecția. Or, adâncimea introspecției depinde de nivelul de moralitate, de educație, de capacitatea sa de a se controla. Plus la aceasta, pentru profesori, este important faptul că reflectarea activității este sursa principală a apariției de idei noi. Starea de reflecție, oferind un anumit material, servește pentru

observație și pentru explicitare. În anumite condiții, o stare reflexivă devine o sursă de cunoaștere mai profundă decât cele pe care le posedă elevul. Și dezvoltarea profesională a unui profesor este direct legată de această stare. Dezvoltarea în sine are loc nu numai din punct de vedere tehnic, ci și din punct de vedere intelectual și personal. Fără reflecție, nu există vreo învățare.

Este evident, că fără să conștientizeze modalitățile de învățare, mecanismele cunoașterii, formabilii de la un curs de formare nu sunt în măsură să adecveze cunoștințele pe care le-au dobândit. Instruirea are loc atunci când este se bazează pe o reflecție profundă, datorită căreia sunt aplicate diverse modalități de rezolvare a problemelor practice.

Ca atare, conform criteriului experiențelor emoționale care însoțesc gândirea intenționată a unei persoane, se distinge o dihotomie reflexivă: pozitivă și negativă. *Reflecția constructiv-productivă* este un mijloc relevant care asigură procesul de autocunoaștere, rezultatul căreia este dezvoltarea „imaginei-Eu” și a celei personale a subiectului. Această reflecție dă rezultate practic aplicabile, evidențiind, în mod clar, scopurile, obiectivele și mijloacele de rezolvare sau atingere a scopurilor și obiectivelor cu care se confruntă subiectul. *Reflecția negativă* (sau distructiv-neproductivă) este un mijloc subiectiv care asigură procesul de autocunoaștere, al cărui rezultat sunt reflecții neproductive, care nu sunt reale, acționând, mai degrabă, ca un mijloc de autodistrugere umană. Această reflecție, deși oferă stabilirea de obiective, nu contribuie la identificarea etapelor de rezolvare a problemei, drept urmare, scopul, stabilit prea sus, rămâne de neatins.

Situația este următoarea: 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*. Personalitatea se impune, esențialmente, ca o organizare relativ stabilă a caracteristicilor structurale și funcționale, înăscută și dobândită în condițiile speciale ale dezvoltării sale, care alcătuiesc modul de comportament specific și definitoriu cu care fiecare individ se confruntă în situații diferite. Ca atare, personalitatea este un construct ipotetic pe care o deducem din comportamentul oamenilor. Incumbă un ansamblu de trăsături caracteristice subiectului, de rând cu modul lui de a gândi, de a fi sau de a simți. Personalitatea este expresia caracteristicilor și comportamentului nostru, fiind cea care ne dă unicitate în relația cu sine și cu ceilalți, de aceea subiecții experimentali au pus accentul pe acest fenomen. Așadar, prin personalitate, profesorii înțeleg elementul stabil al conduitei unei persoane sau ceea ce o caracterizează și o diferențiază de alte persoane. Astfel însumează trăsături generale și trăsături particulare.

Este interesant faptul, în legătură cu personalitatea, că, conform unui studiu, personalitatea este alcătuită din numeroase trăsături, structurate pe trei niveluri. Primul nivel este format din două

sau trei însușiri fundamentale, care domină comportamentul nostru. Cel de-al doilea nivel conține zece-cincisprezece trăsături fundamentale, care pot fi facil descoperite și se manifestă stabil în comportamentul uman. Ultimul nivel înglobează sute de trăsături secundare, pe care le observăm cu mai multă dificultate. Caracterizarea personalității înseamnă identificarea tuturor acestor trăsături.

Sesizând implicațiile *constrângerilor* în predarea istoriei în școală (itemul 9), subiecții experimentali au semnalat contingenta, în special, a *intereselor subiective*, variantă pentru care au optat 40,3% (42% grupul de formare și 44% grupul de control). Cei care au optat pentru interesul subiectiv percep interesul ca pe o formă de evidențiere a necesităților de cunoaștere, care oferă o orientare personală, o conștientizare a activităților și a scopului acestor activități. În general, interesul este considerat ca unul dintre emoțiile naturale fundamentale. Se crede că un interes, împreună cu structuri și orientări cognitive, direcționează cunoașterea și acțiunea. Anume el direcționează dezvoltarea competențelor și anume el joacă un rol important în viața publică și în relațiile interpersonale.

De asemenea, interesele relevă corespondența dintre tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiectele sau acțiunile respective, iar acestea îl atrag și-i dau satisfacție. Interesul este, ca atare, unicul mobil al acțiunilor omenești, este o pârghie, mobil al oricărui progres. Din punct de vedere psihologic, interesul este considerat ca o manifestare a fixării unei trebuințe, ca factor care ajustează, acomodează mediul la necesitățile subiectului, ca o emanație a tendințelor profunde, ca forță emoțională în acțiune. Cea mai înaltă formă de interes este *interesul creativ*, prin orientarea spre elaborarea de procedee originale în rezolvarea problemelor, în descoperirea noului și în construirea de proiecte originale.

Itemul 10, care a prevăzut determinarea celei *mai relevante optici de predare a istoriei în școală*, reflectă în măsură de 63% (68% grupul de formare și 58% grupul de control) selectarea *multiperspectiviei*, fapt ce denotă aderarea subiecților experimentali la ideea că realitatea este, de fapt, produsul unei interacțiuni complexe și reciproce între diverse componente, fiind luate în considerare cele mai mici proprietăți emergente. Privilegiind o astfel de abordare, subiecții pun accentul pe diverși factori care lucrează împreună și interacționează pentru a influența întregul mers al lucrurilor. La cel mai larg nivel, multiperspectiva presupune analiza fiecărei influențe care ar putea schimba faptele, evenimentele, funcționalitatea. Unul din marile avantaje ale abordării multiaspectuale este că permite profesorilor școlari să evalueze mai mulți factori care ar putea contribui la o problemă istorică. Mai degrabă decât să se concentreze pur și simplu asupra unei mici părți a unei probleme, profesorii pot să caute în schimb toate elementele care ar putea juca un

rol. Această abordare le poate ajuta în cele din urmă să găsească soluții care să abordeze toți factorii interni și externi care contribuie la influențarea predării unor teme istorice.

Și următorul item din test, cel al marcării *cultivării sentimentelor* în procesul de predare a istoriei (Itemul 11), ilustrează axarea mai mare a subiecților experimentali pe sentimentele de identitate și coeziune socială. În acest caz, subiecții se bazează pe ideea identității ca un ansamblu de referenți materiali, sociali și subiectivi, selectați pentru a defini o persoană, care constă în clarificarea faptului cine este cineva în aspect social, cât și individual. Identitatea, ca atare, se înscrie într-un lung proces de evoluție personală, la această evoluție contribuind și predarea istoriei în școală. Ea se modelează progresiv, se reorganizează și se modifică neîncetat, potrivit evenimentelor sau schimbărilor din viața socială. Dacă insistăm pe ideea identității, atunci trebuie să menționăm și faptul că individul este, simultan, și ființă colectivă, dar și ființă privată. Rolul social al identității o reprezintă, evident, ființa colectivă, acest lucru însemnând că sistemul de idei și sentimente al fiecăruia este format nu numai de personalitatea acestuia, ci și de grupul din care face parte. Credințele și valorile promovate de societate servesc ca un model după care se orientează individul pentru a-și forma identitatea. Componenta afectivă a ființei se axează pe sentimentul de apartenență, care se construiește în procesul de împărtășire a experiențelor comune. Identitatea se construiește, în realitate, printr-un proces dublu – de socializare și de personalizare, care nu se află în opoziție, ci în interdependență. Socializarea permite asimilarea regulilor sociale și culturale în vederea integrării în mediu, iar personalizarea presupune alegerea în mod personal a modelelor, valorilor, normelor, pe care le face să-i corespundă, să fie personale.

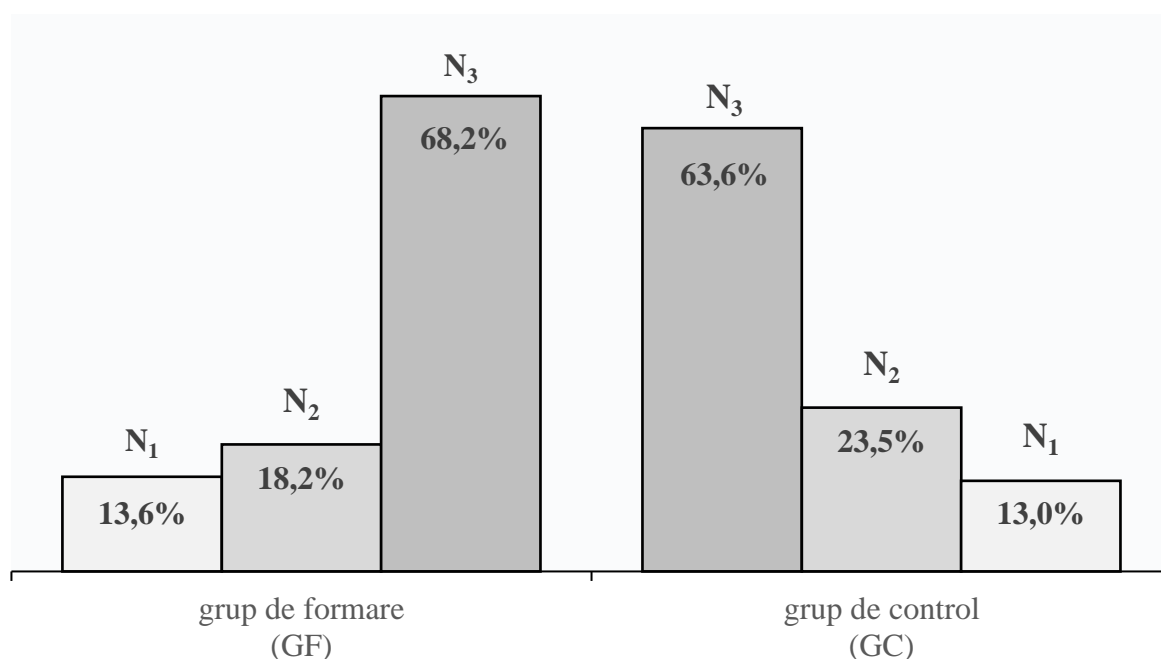


Fig. 3.1. Rezultate la test (constatare)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

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*.

Din figură este evident faptul că, la nivelul 1, procentajul este destul de redus în ambele grupuri experimentale.

Proba 2. Chestionar cu răspunsuri deschise (Anexa 2). 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).

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 afle 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.*

La itemul 2, *cum promovează școala valorile profesionale*, s-au constatat răspunsuri plasate în afara tematicii întrebării date, cum ar fi cele de tipul: *se promovează prin rezultatele elevilor; prin dozarea cabinetelor pentru a facilita desfășurarea orelor; prin decernarea diplomelor de grațitudine; prin sporirea procentului de performanță la salariu;* dar și în cadrul întrebării, prin răspunsuri acceptabile de tipul: *prin promovarea bunelor practici, prin intermediul comisiei de etică și morală, prin implicare și participare în proiecte, acțiuni de voluntariat, colaborare cu părinții etc.* Factorii valorici sunt cei care țin de funcționarea sistemului, procesului educațional, în viziunea subiecților experimentali, dar dinamica abordării acestora se concentrează, în special, pe valorificarea „din afară” și mai puțin din interior. Dintr-o altă perspectivă, linia fluxurilor valorice nu este omogenă, deoarece sunt indicate aspecte financiare, aspecte materiale, aspectele evaluate. Cu atât mai mult că, în mod direct, valorile angajează un puternic factor de mentalitate și atitudine. În primul rând, purtătorii valorilor sunt profesorii, care nu trebuie să urmeze neapărat criteriile de natură economică și nici să se subordoneze necondiționat acestora. În identificarea valorilor, trebuie să ținem seama de faptul că acest tip de fenomene este, prin excelență, foarte complex. Valorile răspund necesității de restabilire a armoniei în formarea personalității elevilor, în condițiile în care tehnologizarea sporită, standardizarea, propagarea esteticului comercial tind

să marginalizeze sau să convertească latura valorică a personalității, să constituie „omul manipulabil”. Nevoia valorilor, ca nevoie ce trebuie asumată de profesorii școlari, se accentuează datorită forței de pătrundere a mijloacelor moderne de comunicare, care amplifică impactul asupra elevilor a anumitor valori.

Un interes special îl generează răspunsurile subiecților experimentali la itemul 3, care vizează *valorile personale* ale profesorilor implicați în experiment. Și aceasta întrucât, spre deosebire de laturile și componentele generale ale valorilor, care s-au consacrat într-o perioadă îndelungată printr-un demers pragmatic și contextual, valorile personale apar ca un răspuns la provocările sociale, ca o adaptare la o comandă socială imperioasă. Dacă ar fi să ierarhizăm valorile personale evidențiate de subiecți, atunci tabloul primelor 27 ar fi următorul:

- respectul ca atitudine de prețuire deosebită;
- relații ca o conexiune între persoane sau lucruri;
- responsabilitatea ca obligație de a face ceva;
- corectitudinea ca purtare corectă;
- demnitatea ca atitudine morală;
- verticalitatea ca atitudine de intransigență;
- punctualitatea ca însușire de a fi predictibil;
- onestitatea ca probitate;
- încrederea ca un sentiment de siguranță;
- armonia ca potrivire desăvârșită a părților;
- dreptatea ca principiu de a respecta drepturile cuiva;
- demnitatea ca o calitate de a impune respect;
- echilibrul ca o stare de liniște, de stabilitate;
- disciplina ca regulă de comportament;
- familia ca formă socială de conviețuire;
- prietenia ca legătură de afecțiune;
- comunicarea ca un transfer valoric de informații;
- creativitatea ca generare de idei;
- adevărul ca proprietate valorică;
- binele ca valoare dată de acțiuni bune;
- integritatea ca onestitate și corectitudine;
- modestia ca lipsă de îngâmfare;
- sinceritatea ca adevăr valoric;

- frumosul ca armonie;
- toleranța ca respect al opiniei contrare;
- sănătatea ca funcționare perfectă a organismului;
- altruismul ca preocupare pentru binele altuia.

Din această ierarhizare, deducem că subiecții experimentali au plasat pe primele locuri valorile cu referire și la cele profesionale, apoi pe cele mai mult personale. Dar aceste valori diferite nu apar în formă pură și nu acționează separat unele de altele. Trebuie avut în vedere și faptul că o anumită valoare, în realitatea ei concretă, este rareori stimulată și susținută doar de o singură categorie de fapte, fenomene, situații etc. Opțiunea pentru o anumită valoare este, de regulă, plurimotivată. Din această perspectivă, analiza răspunsurilor subiecților experimentali are sarcina de a sesiza cum se plasează valorile personale și cum pot să se producă anumite interferențe valorice. Ierarhizarea produsă pune în evidență caracterul diversificat al valorilor, care nu se situează într-o zonă neutră, ci într-o zonă alternativă.

Tot în aria tematică a *valorilor profesionale și personale* se plasează și itemul 10, care abordează problematica *valorilor profunde* sau *baticice*, 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, dreptate, generozitate, altruism;
- credință, devotament, sacrificiu;
- credință, încredere, onoare, dreptate, devotament, sinceritate, altruism;
- credință, onoare, devotament, sinceritate, altruism etc.

Trebuie să constatăm că valoarea *credinței* este evidențiată ca batică de circa 53,5% din subiecții experimentali (59% grupul de formare și 48% grupul de control). Destul de des s-a făcut opțiunea și pentru valoarea *dreptății, devotamentului*. Nu este greu de observat că, în toate variantele, atitudinea pentru valori se manifestă ca expresie a recunoașterii mobilului valoric în dinamica pregătirii școlare a acestora. Acesta este un proces interesant ca origine și cauzalitate. Este necesar, astfel, să cunoaștem în ce măsură aceste valori se traduc în instrument eficient de formare și dezvoltare a personalității elevului.

Analizând rezultatele ce vizează *formarea continuă*, itemul 4-5, care sunt *punctele tari și punctele slabe ale formării continue* a profesorilor prin prisma considerațiilor subiecților

experimentali, atestăm aspecte care se impun ca factori de reușită, cum ar fi următoarele: *schimbul de experiență, diseminarea elementelor de noutate, schimb de bune practici, mai multă literatură folosită, cunoașterea noilor schimbări în educație, motivarea profesorilor, formarea competențelor profesorilor, oferirea de posibilități în creșterea în carieră, dezvoltarea profesională, dar și personală, oferte de formare multiple, cursurile online, accesul liber la formarea continuă, implicarea în proiecte, un plus de stimă de sine, plusuri informaționale, împrăștierea profesională* etc. Evident, formarea continuă a profesorilor școlari vizează și dorința acestora de a acumula credite, în vederea obținerii gradelor didactice, de a nu rămâne „în subsolul” profesiei, acumulând frustrări profesionale. Dar n-au lipsit și unele aspecte mai puțin acceptabile, cum a fi cele de tipul: *organizarea nereușită a programelor de studiu, se atestă o risipă de timp, insuficiența informativă, se mai aplică tehnologii care nu respectă vârsta cursanților (jocuri, simulări), reticența la schimbare, pasivitatea profesorilor, transmiterea unei informații cunoscute deja, formalitatea în loc de formare* etc.

În această ordine de idei, faptele ilustrate de subiecții experimentali nu pot fi confirmate cu adevărat decât atunci când analiza, renunțând să le judece în mod separat, le contextualizează situativ, deoarece, nefiind dublate de un context adevărat, analiza care încearcă să explice aceste așa-zise abateri se pierde într-o mecanică rigidă a opiniilor. Este știut faptul că orice tentativă explicativă are în vedere, implicit sau explicit, o anumită imagine a realității văzute, cunoscute, trăite.

S-a constatat și o anumită viziune a subiecților experimentali cu referire la axa temporală *predarea istoriei în școală*. Astfel, la itemul 6, care urma să consemneze *criteriile aplicate mai des în predarea istoriei*, s-au listat următoarele criterii de natură generală, cât și mai specială: *criteriul nepărtinirii, respectarea Eului și opiniei fiecărui elev, respectarea principiului libertății la exprimare, criteriul multiculturalității, obiectivitatea, învățarea prin acțiune, respectarea logicii istorice, argumentarea atitudinii, criteriul sunetului care transmite istoria, criteriul imaginației reprezentative, criteriul comentariului argumentat* etc. este un principiu al dreptății care afirmă că deciziile trebuie să fie luate pornind de la criterii obiective.

Subiecții experimentali care au ales *nepărtinirea* aderă cu convingere la ideea că aceasta este o cerință pentru chestiuni educaționale și o consideră drept o virtute. Pentru a preda, este important de a demonstra imparțialitate în cele expuse spre a nu stârni neîncredere sau dezacord în rândul elevilor. A fi părtinitor înseamnă a priva un elev de o șansă complet nemeritat. Fiind părtinitor, profesorul devine un interlocutor nedrept, neinteresant. Mai dificil este să percepem că tocmai o atitudine cu prejudecăți este prima aderare la părtinire.

Criteriul *multiculturalității*, de exemplu, este văzut ca însumarea mai multor caracteristici, credințe, convingeri și orientări ale persoanelor, o formă de definire a identităților individuale și, în aceeași măsură, de solidarizare a acestora. Șansa de a accede la propria împlinire a fiecăruia este de a începe prin a se uita de-a binelea pe sine și de a-și întoarce privirea spre ceilalți, descoperindu-le chipul propriu, unic și ireductibil. Dacă abordăm multiculturalitatea, abordăm unitatea și diversitatea. Diversitatea este esența multiculturalității, ea dezvăluie diferențele dintre culturi și, totodată, frumusețea de a le vedea în același loc. Astăzi multiculturalitatea se bazează pe toleranță, susținere și plăcerea de a te vedea înconjurat de un ansamblu de idei, concepte, credințe și personalități formate de medii culturale cu totul și cu totul diferite. Multiculturalitatea o întâlnim oriunde, deoarece omul de astăzi este alcătuit dintr-un amestec de influențe provenite din cultura și modul de viață al celor care îl înconjoară și, de cele mai multe ori, pornind din surse diferite și se bazează pe principii ale diversității. Diversitatea culturală este într-adevăr o realitate incontestabilă.

Criteriul *imaginației reprezentative*, la rândul lui, presupune un proces cognitiv de elaborare a unor imagini și idei noi, prin combinarea imaginilor și ideilor fixate anterior în memorie, este un proces de combinare a imaginilor mintale care conduce la un produs nou, de obținere a unor reacții, fenomene noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor. Principalele însușiri ale imaginației sunt: fluiditatea, plasticitatea și originalitatea. După cum se afirmă, prin procesele senzoriale, ființa umană se raportează la prezent, prin memorie la trecut și prin imaginație la viitor.

Itemii 6 și 7 au vizat, în special, unele tipuri de valorificare a istoriei, cum este noțiunea de *istorie-muzeu* și *istoria în tranșe*. Printre răspunsurile subiecților experimentali, se înscriu și următoarele: *probabil se are în vedere predarea istoriei bazată pe sursele istorice; istoria-muzeu este știința care colectează, păstrează, analizează și educă prin intermediul obiectelor o civilizație umană; istoria-muzeu este studierea istoriei în baza izvoarelor istorice autentice fie în clasă, fie în incinta muzeului; ideile forță presupun procese și evenimente care au fost cruciale în istoria omenirii și care evidențiază mai pregnant pentru elevi valorile naționale și general-umane; ideile forță ușurează capacitatea elevului de a reține esențialul, procesele care au loc în istorie, dar și fenomenele care se repetă periodic istoric etc.*

Un număr de 17% dintre subiecții experimentali înțeleg eronat noțiunea de *idei-forță* în predarea istoriei: *Din fericire nu m-am confruntat cu astfel de situații. Niciodată nu am predat istorie decât în baza adevărului științific.*

Și ultimul item (9) din această probă a vizat *deosebirea dintre problematizare și problematologie*. În acest context, cu referire la specificul problematologiei, subiecții au exprimat mai multe opinii, apropiindu-se, secvențial, sau îndepărtându-se de sensul acestui concept din

metodologia predării în general și al istoriei în special. După cum am menționat, problematologizarea reprezintă o orientare didactică inovativă pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a interogației euristice și presupune participarea activă a elevului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/răspunsuri la o problemă problematizată, adică la o problemă răspunsul la care generează alte probleme care necesită rezolvare. Dacă problema presupune găsirea unui rezultat concret și clar, problematologia presupune procedee suplimentare, care coexistă în funcționalitatea cunoașterii. Problematologia nu presupune neapărat un rezultat ad-hoc. Este un câmp unde pot apărea noi sau alte probleme.

În opinia subiecților experimentali, problematizarea presupune următoarele: *probabil este o metodă inovativă pentru practica instruirii, nu prea utilizată după câte cunosc, care solicită un efort mai mare din partea elevului pentru formarea și dezvoltarea competențelor; nu cunosc metoda problematologizării și nu pot face comparație; metoda problematizării stimulează activitatea independentă a elevului, iar metoda problematologizării este o interogare, răspuns la întrebări; una este simplă, problema în cauză, alta cred că este mai avansată, are o tentă politică; metoda problematizării ține de rezolvarea prin cunoaștere a anumitor probleme/situații de problemă, iar problematologizarea reprezintă procesul prin care elevul ajunge să rezolve problema/situații de problemă; Problematologizarea este știința care studiază problemele etc.* Acestea sunt păreri care ilustrează că circa 71,5% (68% grupul de formare și 75% grupul de control) cunosc insuficient specificul problematologizării în procesul educațional. Celelalte 28,5% (30% grupul de formare și 27% grupul de control) cunosc specificul educațional al problematologizării, formulând răspunsuri de tipul celor de mai jos: *Problematizarea presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, prin găsirea de răspunsuri la o problemă ce conține o situație complexă, mai greu de rezolvat. Problematologizarea reprezintă o orientare didactică inovativă de tip activ și presupune participarea activă a elevului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții răspunsuri la o problemă problematizată; Dacă problematizarea presupune participarea activă a elevilor prin căutarea de soluții, rezultate/răspunsuri concrete și clare la o problemă ce conține o situație contradictorie, problematologizarea, însă, nu presupune obligativitatea obținerii unui răspuns exhaustiv, unei soluții sau a unui rezultat, ci, mai degrabă, deschide un câmp larg de discuții, în care fiecare răspuns dă naștere altor întrebări, altor spații de cercetare. Ambele dezvoltă gândirea critică, metoda problematologizării, însă, creează condiții de a identifica mai multe soluții posibile, elevul utilizează experiența proprie, pornește de la propriul concept format și a cunoștințelor obținute asupra unor evenimente, pune întrebări, are alternative de gândire și opinie.*

Înregistrarea rezultatelor la această probă de constatare în diferitele ei aspecte permite o cunoaștere operativă a pregătirii cadrelor didactice și a modului în care gândesc și acționează aceștia, întregind imaginea lor în aspect de formare continuă, de predare a istoriei. În plus, chestionarul a pus în lumină unele neajunsuri care se datorează unor lapsusuri de cunoaștere, în percepție, în conștientizare, de profesionalizare. Dincolo de aparenta acceptare a acestor răspunsuri, care par să aibă o legătură directă cu problema formării valorice a profesorilor școlari, această legătură nu întotdeauna este sesizabilă, având consecințe mai puțin benefice asupra procesului de formare continuă și, ulterior, asupra formării elevilor. Astfel, analiza acestor patru perspective – formarea continuă, predarea istoriei, valorile în activitatea profesională, specificul problematizării și problematologizării – ca atribute ale procesualității educaționale, în contextul unor schimbări posibile în modul de formare continuă a profesorilor școlari de istorie, trebuie să atribuie acestei formări calitatea unui mijloc eficient în proiectarea și realizarea unor necesități viabile de dezvoltare profesională.

Proba 3. Proba „Eveniment istoric” (Anexa 3) a vizat aria tematică a *problematizării* și *problematologizării*. Sarcina subiecților experimentali a constat în formularea, în baza imaginii propuse, a câte două întrebări problematice și câte două întrebări problematologice. Această probă s-a bazat pe ideea expusă anterior privind specificul problemelor, care pot genera răspunsuri valide și care, prin răspunsuri, pot genera alte probleme. După cum am observat, problematizarea ar fi astfel redusă la rezolvare, iar rezolvarea, la rândul său, redusă la răspunsul care a suprimat întrebarea. Dar acesta nu este singurul mod de rezolvare a unei probleme, deoarece există răspunsuri apocritice la întrebări problematice și răspunsuri problematologice. Întrebarea problematologică are o relevanță suplimentară. Deosebirea acestor răspunsuri face evidentă identitatea esențială a întrebării și a răspunsului în structura problemei. Prin urmare, este vorba despre două moduri de formulare a întrebărilor la aceeași problemă și de răspunsuri la acestea. Primul tip de rezolvare, prin răspunsul apocritic, presupune soluționarea unei probleme, adică înlocuirea necunoscutei cu o cunoscută sau a întrebării prin răspuns; în acest sens, o problemă rezolvată este una care, fiind rezolvată, dispare. Locul ei îl ia soluția. Cel de-al doilea tip de rezolvare corespunde răspunsului problematologic, deoarece răspunsul problematologic nu soluționează, ci exprimă problema, rezolvarea în acest caz constă în formularea altei probleme.

Analiza întrebărilor denotă următoarea situație. Prima categorie include întrebările *nonproblematic*e, mai mult de cogniție concretă, cum ar fi cele de tipul:

- Când a avut loc bătălia de la Plevna?
- Care au fost statele implicate în bătălia de la Plevna?
- Care a fost rolul lui Carol I?

- Cine este reprezentat în imagine?

A doua categorie include întrebări de *tip problematic*, cum ar fi cele de tipul:

- De ce România a participat în războiul ruso-turc din 1877-1878?
- Cum puteau rușii să câștige bătălia de la Plevna?
- Recunoaște meritul personajului din imagine prin două-trei argumente istorice.
- Identificați care este importanța evenimentului pentru România.
- De ce armatele trec prin Arcul de Triumf?

A treia categorie include întrebări de *tip problematologic*, cum sunt cele de mai jos:

- Credeți că implicarea lui Carol I în bătălia de la Plevna a fost importantă?
- Ce s-ar fi întâmplat dacă armata rusă n-ar fi primit ajutor din partea armatei române?
- Ar fi câștigat rușii războiul dacă nu luptau românii la Plevna?
- Ar fi obținut românii independența fără implicarea în acest război?
- Participarea României în bătălia de la Plevna a fost necesară?
- Cum crezi, de ce Carol I a insistat la metoda de cucerire a Plevnei prin asediu?
- Ce putem să spunem cu privire la mersul războiului în cazul că se mergea pe metoda atacului general?
- Să presupunem că apa reprezentată este Marea Neagră. De ce e arătată în contextul bătăliei de la Plevna?
- Ce semnificație are momentul reprezentat în imagine?
- Ce argumente te fac să crezi că este reprezentată o victorie?
- Cum credeți, România ar fi putut să ducă un război antiotoman fără a face alianță cu Rusia, în scopul obținerii independenței?

Dacă analizăm în plan numeric rezultatele la această probă, atunci constatăm că 35,5 % din subiecții experimentali (32% grupul de formare și 38% grupul de control) pot să pătrundă în esența problematologizării, neîntâlnind dificultăți prea mari.

Rezultatele sintetice la etapa de constatare sunt expuse în Figurile 3.2; 3.3.; 3.4., consemnate, de asemenea, pe trei niveluri de calitate.

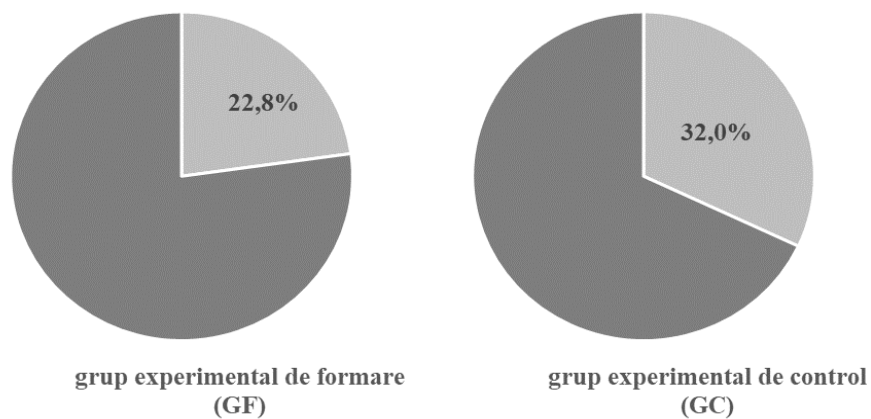


Fig. 3.2. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 1)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

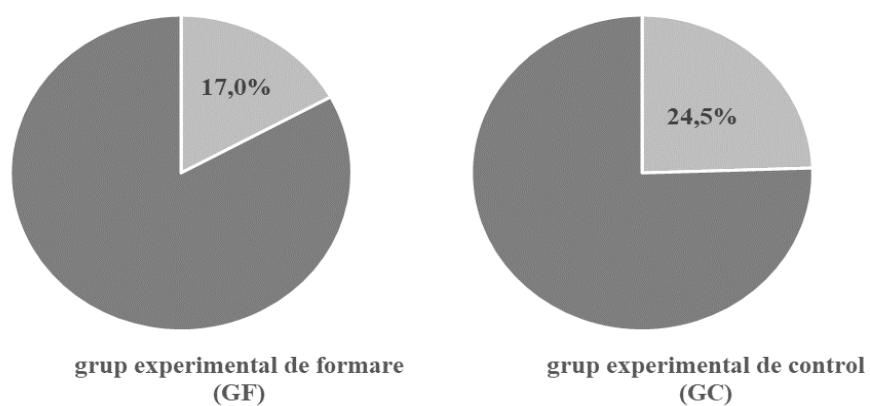


Fig. 3.3. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 2)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

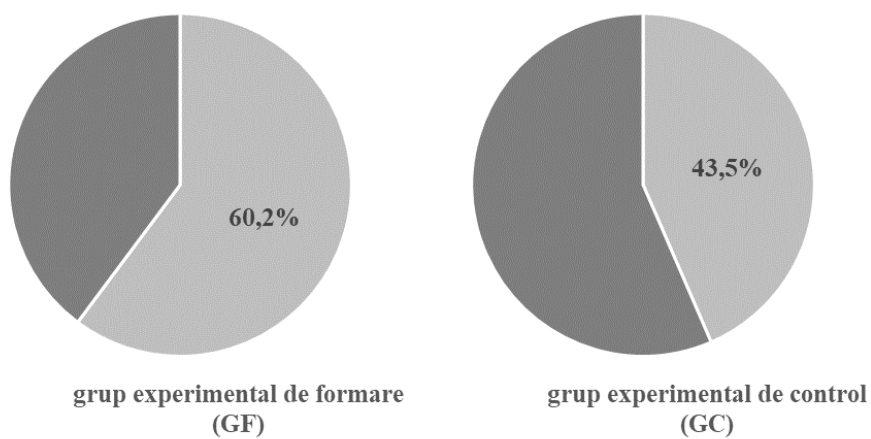


Fig. 3.4. Rezultate sintetice la etapa de constatare (nivelul 3)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Cele spuse până aici în legătură cu relația dintre conceperea valorilor, viziunea asupra formării continue și cea a predării istoriei ne conduc la ideea că această relație relevă mai multe ipostaze: acceptare, nonacceptare, raliere, rezervare față de, atitudine valorică, uimire etc. Relaționarea intrinsecă vizează elaborarea unor răspunsuri care permit implicarea unor aspecte atât problematice, cât și problematologice. Prin analiza acestora, se poate determina care sunt intențiile subiecților experimentali în raport cu testarea atitudinilor și competențelor acestora.

3.2. Semnificația axiologică a activităților de formare continuă a profesorilor de istorie

Activitatea de formare a presupus stabilirea unui *scop conștientizat*, acela de a forma **competența problematologică** (elemente subsecvente) 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. Un rol important l-a avut motivarea pe parcurs, acea forță internă care este asociată cu nevoile subiecților și îi încurajează. Motivarea implementează în legătură cu activitatea atât funcții de stimulare corespunzătoare, cât și funcții de reglementare; dinamizează și organizează întregul sistem de activitate. S-a mers pe ideea componentelor interne și externe ale activității de formare. Inițial, s-au realizat activități mai familiare iar pe măsură ce s-a acumulat o anumită experiență, subiecții au trecut și la activități mentale cu aspecte mai noi, necunoscute, internalizându-le. Astfel, activitatea s-a desfășurat pe baza a 19 acțiuni.

Așadar, ***Tehnologia problematologică a axiologiei batice*** este conceptualizată pornind de la ideea elaborării unui instrument de lucru care se faciliteze și să condiționeze realizarea scopului propus, într-un cadru concret de acțiune, în cazul dat un număr de valori selectat prin raportare la specificul disciplinei școlare – istoria. Aceste valori, abreviat, reflectă una dintre cele mai cunoscute noțiuni istorice, daci, care a fost un popor vestit, strămoșii antici ai românilor. Etimologic cuvântul „*daci*” se originează în „*daos*” din limba frigană străveche, care se traduce prin „lup”. Dacii se numeau *daoi*, iar legătura cu simbolistica lupului va continua pe tot parcursul existenței lor, acest lucru explicând și forma de lup a stindardului dac.

ETAPA II. Experimentul de formare

Ca instrument de lucru, Tehnologia problematologică este concretizată sub formă de *liste de reper* în baza cărora se valorifică competența existentă și se eficientizează rezultatele ce pot fi obținute în oricare dintre etapele activității de formare. Practic, utilizarea Tehnologiei poate eficientiza activitatea printr-o mai bună organizare și procesare a datelor și informațiilor pe care le obținem.

Proba complexă 1. Decriptarea curriculară (Anexa 4). 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 problematicii abordate. Astfel, fiecare participant a scris în „ambalajele valorii” în funcție de pozițiile și viziunile sale, în conformitate cu sarcinile formulate, pentru a exterioriza anumite atitudini de referință. Deși există un număr mare de valori partajate, fiecare profesor le-a atribuit un loc diferit de importanță. În acest sens, identificăm valori împărtășite, 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.

De asemenea, s-a constatat că nu este un consens profund asupra a ceea ce este important și asupra a ceea ce este de la sine înțeles. Consensul intern vizează în special responsabilitatea, cerințele de calitate și orientarea spre sarcina principală. În această privință, subiecții rezonează la unison.

În categoria valorilor fundamentale, au fost incluse circa 50 de valori, printre care, într-o ierarhie liberă, sunt semnalate și următoarele: *onoare, încredere, altruism, modestie, bunătate, adevăr, sacru* etc. (cu sens moral); *libertate, solidaritate, demnitate, egalitate, toleranță, respectul, credința, sacrificiul* etc. (cu sens social). În răspunsurile argumentative, pentru a aduce dovezi și a convinge de ce au optat pentru una sau altă variantă, subiecții au pus în evidență diverse aspecte ce semnifică valorile respective.

De exemplu, printre argumentele pentru valoarea *onoarei*, s-au adus următoarele justificări:

- Onoarea este un cod care ghidează comportamentul elevului în anumite situații, presupunând asumarea acestui comportament (G.B.);
- Onoarea este fundamentul demnității, care, la rândul ei, asigură autonomia și independența ca ființă umană a elevului (A.I.);
- Onoarea presupune că îți ești dator doar ție și valorilor sănătoase pe care le promovezi tu (S.V.);

- Onoarea este mijlocul de promovare a valorilor și a modelelor cultural-ideale, care trag înaintea (V.M.);
- Onoarea este integritatea morală a persoanei (A.L.).

Dacă urmărim argumentele pentru *încredere*, atunci acestea se configurează în felul expus mai jos.

- Încrederea în sine este o valoare care face referire la așteptările persoanei față de sine, iar încrederea în alții - față de acești alții;
- Consider că încrederea este o certitudine a ființei umane în raport cu propriile capacități și abilități;
- Dacă elevul are încredere în sine, atunci acest fapt îi asigură reușita și succesul, îi aduce elevului împlinire;
- Încrederea în oameni stă la baza oricăror relații dintre elevi și colegi, prieteni, profesori;
- Când oamenii au încredere unii în alții, atunci ei sunt deschiși în comunicare, pot lucra împreună, pot colabora eficient;
- Trebuie să apreciem corect această valoare, deoarece considerăm că ea doar trebuie să existe, fără să facem ceva deosebit;
- Încrederea începe, de fapt, cu fiecare dintre noi, cu intențiile și atitudinea personală;
- Trebuie să nu uităm că în general omul are tendința mai mult să creadă decât să fie sceptic, de ceea ce trebuie să fim atenți cu elevii noștri, să nu le distrugem încrederea în profesori;
- Încrederea în semeni se bazează pe stările interioare de a crede în sine, a avea îndoieli sau suspiciuni, fapt care influențează personalitatea noastră;
- Aici este vorba atât de încrederea în ceilalți a profesorului și a elevului, cât și de încrederea reciprocă, de cea venită dinspre profesor spre elev și dinspre elev spre profesorul său;
- În general, este riscant să ne imaginăm educația fără formarea și susținerea încrederii în ceilalți, fără această deschidere a elevului.

Dacă examinăm, dincolo de diversitatea lor noțională, valorile pe care subiecții le-au indicat ca valori specifice studiului istoriei, putem distinge câteva categorii, care își au originea în cunoștințele și atitudinea acestora în raport cu activitatea pe care o realizează. Această cunoaștere face transparent faptul confundării valorilor social-istorice cu cele ale predării istoriei. Aceste două perspective subsumează două tipuri de cunoaștere: una de tip istoric, al cărui rol ar fi cel de element indispensabil în funcționarea societății și una de tip pedagogic, ce asumă că predarea rămâne mereu amenințată de un principiu al contestării. Legătura oscilează între aceste două perspective. Admițând o pluritate a modalităților de predare, nu putem să nu ținem cont de specificul disciplinei

pe care o predăm, însă este incorect să le confundăm. Predarea solicită, pentru fiecare dintre modalitățile ei, probe pentru confirmarea adecvării sau inadecvării lor. În această ordine de idei, antrenamentul argumentativ a pus în lumină un șir de aspecte legate de valorile specifice predării istoriei, cum ar fi:

- Valorificarea identității elevului, fapt ce permite implicarea și exprimarea individualității personale a elevului. Identitatea, evident, este legată de comunitatea din care face parte elevul și trebuie pusă în valoare în legătură cu rolurile pe care le poate avea elevul, cu nevoia lui de raportare la alții, la instituția în care învață, la societate și de sesizare a propriei identități, prin diferențiere de alții. Elevii trebuie să perceapă că a avea demnitate înseamnă a păstra și a multiplica anumite caracteristici fundamentale, care îi diferențiază de ceilalți. Or, identificarea cu ceilalți se face prin socializare, prin participarea la credințe, prin referire la trecut etc. Sentimentul identității se menține atâta timp cât avem conștiința trecutului comun și a devenirii colective.
- Aplicarea principiului toleranței, ca valoare specifică predării istoriei, prin educarea acestei atitudini, care exprimă o atitudine îngăduitoare, indulgentă față de reprezentanții altui mediu etnic, cultural, lingvistic, religios etc. Elevul trebuie să conștientizeze că toleranța incumbă respectul, acceptarea, aprecierea diversității culturilor, modalităților de expresie și tipologia de exprimare a calității noastre de ființe umane. Elevul trebuie să învețe istoria prin prisma cunoașterii și deschiderii spiritului, comunicării și libertății gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este o necesitate educațională, nu e doar o obligație etică. Or, a fi tolerant nu înseamnă a face compromisuri, a încuraja lipsa de educație interculturală, a judeca fapte și valori pe care nu le putem conștientiza. Profesorul trebuie să formeze elevilor, prin analiza faptelor, evenimentelor istorice un mod de gândire echilibrat, o stabilitate emoțională controlabilă, receptivitate la trecut, un dialog constructiv de succes, premise pentru colaborare cu colegii, colaborare în grup. Este vorba de educația prin toleranță pentru toleranță. Actualmente, în epoca globalizării, persoane ce aparțin diferitor medii culturale pot conviețui, studia și activa în comun. Pentru a fi posibilă acceptarea celuilalt, pe plan național și internațional, domină aspirația spre *internaționalizare a educației*, promovarea interculturalității, susținerea culturii toleranței sociale și a valorilor democratice.
- Cultivarea *sentimentului de mândrie* este o valoare inseparabilă în studiul istoriei, deoarece poate fi cultivat în bază de exemple concrete, de modele ale personalităților istorice și culturale de văză. Elevul trebuie să învețe prin emoții colorate pozitiv, mândria fiind unul din aceste emoții. Aceasta este o bucurie sinceră pentru succesele personale, fără a lua o poziție de aroganță față de alții. Mândria motivează elevul să-și stabilească obiective mari și să le atingă.

O persoană mândră tratează în mod corect alte personalități, respectă valorile, arată empatie și bucurie sinceră pentru realizările sale, este capabilă să exprime sprijinul persoanei potrivite. Elevii acceptă astfel de colegi, le place să comunice cu ei. Oamenii mândri au întotdeauna un sentiment de încredere prin faptul că se bazează pe propriile merite, știu că se pot baza pe ei înșiși, cunosc propria valoare, deoarece acest lucru este confirmat de fapte adevărate.

Despre *valorile-mijloc sau instrumentale* subiecții experimentali au demonstrat o viziune aparte, plasând pe primele locuri valoarea *responsabilității, onestității, respectului, perseverenței, abnegației, curajului* etc. La analiza acestei rubrici, subiecții experimentali au avut sarcina să formuleze operativ cât mai multe întrebări referitoare la una din aceste valori instrumentale. S-a explicat semnificația valorilor experimentale în felul următor: sunt moduri specifice pe care le folosim la un moment dat pentru a ajunge la obiectivul proiectat, permițând satisfacerea nevoilor la acel moment și identificând un comportament acceptat social. Atunci când elevii pornesc la realizarea unui obiectiv ei se bazează pe valorile lor intrinseci (valorile lor permanente), iar când se gândesc cum vor realiza ceea ce au de făcut, atunci aplică o valoare instrumentală. Ca valori instrumentale sunt considerate trăsăturile de personalitate care ajută la atingerea obiectivelor, cum ar fi: *politicos, responsabil, inteligent, curajos, ambițios, onest, independent, ascultător* etc.

Cu referire la *perseverență*, de exemplu, s-a menționat în procesul discuțiilor că aceasta presupune valoarea statorniciei în a face ceva contrar dificultăților în obținerea unor rezultate. Perseverența este un element esențial când elevul tinde să ajungă un nivel înalt de succes. Este o valoare de bază în reușită. Perseverența este egală cu succesul, iar fără ea e dificil să se obțină un anumit succes.

Alt aspect important este *valoarea onestității* în realizarea sarcinilor propuse. Elevul trebuie învățat să acționeze întotdeauna pe baza adevărului și dreptății, acțiunile lui având un efect pozitiv asupra celorlalți. Onestitatea provine din moralitate și promovează efecte favorabile în toate domeniile. Elevul onest prețuiește adevărul și îl caută în toate faptele, fenomenele și evenimentele istorice. În acest sens, un elev onest din punct de vedere social rămâne atașat principiilor bune conduite în toate actele care constituie interacțiunea cu ceilalți: la școală, în trafic, în relațiile de familie și de prietenie. Onestitatea este o valoare esențială, deoarece are nevoie de participarea mai multor virtuți pentru a fi completă: nu poți fi sincer fără a fi umil, nu poți fi umil fără respect și nu poți avea respect fără a fi tolerant. O persoană este motivată să fie cinstită, deoarece se gândește că este corectă sau că face lucrurile bine. Onestitatea este o valoare care este eficientă atunci când este aplicată, deoarece îi îndeamnă pe elevi să parcurgă o întreagă serie de pași. În școală, onestitatea trebuie practică pentru a forma elevi buni cu sine însuși, pentru a câștiga încredere în sine, pentru a primi onestitate de la ceilalți și pentru a funcționa pe baza adevărului și sincerității.

A fi onest nu este un act pentru alții sau o bunătate față de ceilalți, este valoarea pe care elevul și-o acordă sieși.

La rubrica *opiniilor personale* cu privire la perspectiva axiologică a curriculumului la istorie, putem consemna un șir de idei ale subiecților experimentali, care relevă diversitatea de aspecte în procesul de axare pe valori în procesul de valorificare a istoriei: libertatea și raționalitatea în activitate, congruența cu sine însuși, manifestarea autenticității etc. Aici se înscriu variante de tipul: *Consider că doar prezența unui document normativ nu ar asigura educarea la elevi a acestor valori, totuși eficiența și calitatea în educația istorică o asigură un profesor bun și o societate democratică și prosperă. Acestea fiind într-o interdependență absolută; E timpul să trecem de la curriculumul bazat pe competențe la curriculumul bazat pe valori; Curriculumul la istorie cultivă sentimentul de apartenență la un neam, conștiința națională, gândirea critică; Valoarea și-a luat locul în scara ierarhică a învățării istoriei, bazată pe formarea și dezvoltarea de competențe; Orice valoarea cultivată creează o personalitate aparte; Accept valorile promovate de curriculum. Rezultatul (produsul) este foarte important etc.*

Proba complexă 2. Identificarea valorică (Anexa 5). 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 observăm repartizarea punctajului distribuit de către 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. Repartizarea punctajului DACI

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

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

S-a constatat că unii subiecți experimentali și-au atribuit 100 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 popri la cea mai neutră variantă, astfel neasumându-și prea multă responsabilitatea pentru propriu parcurs profesional. În procesul de analiză a rezultatelor, subiecții experimentali au exprimat următoarele opinii, în raport cu alegerile făcute: *în lucrul cu elevii trebuie să fim moderat de cumpătați și cu dreptate, deoarece astfel respectăm principiul egalității, nu facem diferențiere între ei; nu trebuie să manifestăm exces în orice situație ne-am afla; totuși eu aș opta pentru a da egalitate tuturor acestor valori profesionale; mi se pare că varianta optimă este aceea de a ne afla primele două poziții cu punctaj maxim, deoarece în dependență de personalitatea elevului pe care îl avem în față putem să ne modelăm atitudinea față de acesta etc.*

În felul acesta, sintezele operate de subiecții experimentali s-au axat pe esențele valorilor profesionale: dreptatea ca manifestare prin fapte, ca o valoare distantă, care are la bază imparțialitatea; autenticitatea ca viziune lăuntrică; cumpătarea ca ordine în activitate și seriozitate de comportament; integritatea ca factor de exprimare a încrederii și acțiune fără compromisuri. Aici, în special, s-a lucrat pe revenirea operativă la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide”, pe manifestarea ca agent activ, capabil de alegere, ca elemente subsecvente ale competenței problematologice.

Proba complexă 3. Tehnica IDCS (*identificare, descriere, caracterul (descrierii), soluția*) (Anexa 6). 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. Spre exemplu, aducem răspunsul pentru valoarea *drepturile omului*:

- *Evenimentul 1.* Instaurarea regimului nazist: impactul regimurilor politice din istoria contemporană asupra mentalităților colective;
- *Evenimentul 2.* Politica internă/socială a lui Vlad Țepeș: aprecierea situației omului în evul mediu din perspectiva respectării dreptului omului;
- *Evenimentul 3.* Situația românilor din stânga Nistrului sub regim separatist: operarea cu relația cauză-efect în perceperea adecvată a situațiilor din viața reală.

Descrierile selectate sunt date în Anexa 7. Dacă ne referim la caracterul acestor descrieri, atunci acestea, în opinia autorului, sunt pentru descrierea 1 obiectiv-subiectiv; pentru descrierea 2 realist-ficțional; pentru descrierea 3 persuasiv.

Printre *soluțiile propuse* se înscriu următoarele:

Soluția 1. Textul are un caracter obiectiv, deoarece reflectă evenimente, fapte și aspecte corecte din punct de vedere științific, demonstrate și acceptate de lumea academică și de întreaga

societate. Caracterul subiectiv, consider, este condiționat de faptul că autorul a scris această lucrare în baza propriilor cercetări, ceea ce sunt, în esență, viziunile autorului privind instaurarea și caracterul regimului nazist. Elevii determină care din drepturile omului au fost încălcate, își expun opiniile referitor la faptul cât de important este să trăiești într-o societate democratică, unde sunt garantate și respectate drepturile omului.

Soluția 2. Elevii și-au amintit (au identificat) principalele drepturi ale omului contemporan și au determinat care dintre ele au fost încălcate de Țepeș, conform legendelor. Elevii au apreciat aplicarea „dreptății” în primul text și au condamnat celelalte acțiuni ale domnitorului. Elevii au pus în discuție mai multe aspecte: cine judecă, în baza căror legi sau principii, echitate socială, dreptul de a demonstra nevinovăția, cruzimea pedepsei etc. Elevii au propus diferite măsuri de consolidare internă a statului – de la elaborarea unui cod de legi până la organizarea unor procese de judecată echitabile.

Soluția 3. Conținutul textului 3 are un caracter persuasiv, deoarece este o hotărâre a Curții pentru Drepturile Omului de la Strassbourg. Elevii determină ce drepturi fundamentale ale omului sunt încălcate. Elevii propun idei pentru soluționarea situației create.

În felul acesta, subiecții experimentali au respectat succesiunea executării sarcinilor, prin reperarea condiționată: *a se exprima pe sine cu încredere și convingere, a promova axiologiei batice, a evita extremele.*

Ideea integrării diverselor evenimente istorice într-un excurs tematic este deci ca o reacție la tendința de reformare a procesului de valorificare a istoriei în școală. Integrarea, în acest caz, se referă la relațiile ce se stabilesc între fenomene și valorile adiacente și se poate manifesta având în vedere mai multe niveluri de la simplu la complex. Printre aspectele analizate se înscriu: evidențierea diferențelor, asemănărilor, reliefa rolului și importanței, modalitățile de interacțiune și transformare etc. Și aceasta pentru a maximiza beneficiile și pentru a minimiza eforturile de cunoaștere și înțelegere ale elevilor.

Proba complexă 4. Matricea reflexivă (Anexa 8). 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.

Problema 2. Consolidarea statului geto-dac. Întrebare problematică: Statul lui Burebista era o monarhie militară sau o monarhie teoretică? Alternative de răspuns: Militară, deoarece regele nu era preot suprem; Dacia devine monarhie teocratică pe timpul lui Deceneu. Întrebare problematologică: Introducând cultul zeului suprem Zalmoxis, Burebista, în afară de a unifica din punct de vedere religios statul, avea drept scop consolidarea puterii proprii în stat? Alternative de răspuns: Nu, deoarece avea drept obiectiv unificarea religioasă; Da, deoarece el se afla în fruntea statului, fiind un zeu suprem.

Problema 3. Relațiile cu românii. Întrebare problematică: De ce Burebista /statul geto-dac „a ajuns să fie temut și de romani”? Alternative de răspuns: Era un stat puternic; armată bine instruită și dotată; a cucerit teritorii de la Dunărea de Mijloc până în munții Balcani. Întrebare problematologică: Cum crezi, cum s-ar fi încheiat o eventuală campanie a lui Cezar în Dacia? Alternative de răspuns: Cezar ar fi învins armatele geto-dacilor; cucerea Dacia, deoarece Burebista n-ar fi reușit să opună rezistență armatelor romane, deoarece...

Următorul pas l-a constituit formularea soluțiilor posibile pentru problemele detectate.

Pentru problema 1, Soluția 1: Toate răspunsurile elevilor vin să confirme ideea că unificarea triburilor geto-dace a avut o importanță deosebită în evoluția social-economică, politică și culturală; Soluția 2: Elevii expun opinii divergente, aducând argumente. Orice răspuns sugerează alte întrebări de tipul: *Cine erau totuși dușmanii geto-dacilor? Erau ei în stare să opună rezistență fiind răzlețiți?*

Pentru problema 2, Soluția 1: Răspunsul corect este monarhie militară. Elevii urmează să ajungă la acest răspuns prin analiza organizării statului; Soluția 2: Elevii urmează să analizeze mai profund panteonul zeilor la geto-daci; cultul zeului suprem Zalmoxis și să îl compare cu prerogativele regelui Burebista.

Pentru problema 3, Soluția 2: Scopul acestei întrebări este de a aprecia la justa valoare puterea Daciei în comparație cu cea a Republicii Romane. Răspunsurile oferite de elevi necesită o implicare mai mare, cercetare, comparație etc.

Selecția întrebărilor problematologice formulate de subiecții experimentali demonstrează că aceștia au folosit întrebări socratice, întrebări interpretative, întrebări provocare: *Cum ai proceda în locul lui Burebista cu acel Deceneu? Oare a fost mai bine că s-au distrus viile? De ce alte informații avem nevoie pentru a caracteriza acea perioadă istorică? Ce argumente te fac să crezi că Burebista este o mare figură istorică? Ce s-ar întâmpla dacă Burebista ar fi din nou rege? În ce sens poți să afirmi că Dunărea are o importanță istorică? etc.*

Pe parcursul acestor activități, subiecții experimentali au antrenat următoarele elemente subsecvente ale CP: formularea operațională a întrebărilor/răspunsurilor și soluțiilor din perspectivă valorică; varierea operativă a întrebărilor și răspunsurilor „înțelepte”; revenirea cu promptitudine la răspunsurile „deschise” pentru a le „închide”; libertatea și raționalitatea în activitate; coerența în succesiunea răspunsurilor; manifestarea autenticității în rezolvarea problemelor; menținerea direcției de acțiune alese etc.

Proba complexă 5. Traseul problematologizării (Anexa 9). 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. Problematologizarea este o tehnologie bazată pe schimbul de întrebări-răspunsuri, pe imaginație și gândire, pe logică și explorare, pe implicarea capacităților productive și creative ale elevilor. Ea generează transformarea elevului într-un subiect activ al propriei formări, sporind eficiența învățării. Prin urmare, problematologizarea este un factor de vizibilitate a *criteriului eficienței în învățare*. Problematologizarea se realizează prin identificarea problemei, întrebare-răspuns; răspuns-întrebări, soluții „deschise” (care nu rezolvă pe deplin problema, ci o amplifică, stimulând altă linie de analize și rezolvări).

Dacă problematizarea produce un conflict intelectual destul de complex și are anumite dificultăți de rezolvare, incluzând anumite elemente cunoscute, atunci problematologizarea, după cum am menționat, este un conflict intelectual cu mult mai complex și mai puternic, necesitând un demers de rezolvare determinat de necunoscutul ce trebuie aflat, găsit, rezolvat, clarificat etc. Acest demers reclamă informații dintr-un fond actualizat, un ansamblu de reguli de selecție, de ierarhizare, de combinare și operaționalizare a acestora, care să ducă, în final, la rezolvarea problemei.

În abordarea stărilor conflictuale ale problematologizării să se îmbine monitorizarea din partea profesorului cu efortul independent de rezolvare al elevilor, crescând accentul pe acesta din urmă. În cazul în care nu se ajunge la o soluție corespunzătoare, implicarea profesorului este obligatorie, cu motivațiile de rigoare.

Pentru exemplificare, putem da câteva variante realizate de subiecții experimentali.

- Tehnica 3/2/1. Se formulează trei întrebări în descresștere, vizând trei, două, o entitate: Care ar fi fost 3 probleme cu care se confruntau Țările Române în sec. XV-XVI?; Ce părere ai despre

cele 2 soluții pentru problema identificată din sursă?; Ce s-ar fi întâmplat cu Țările Române dacă ar fi fost cucerite de turci?

- Tehnica „Șase de ce?”, care presupune formularea operativă a 6 întrebări care generează argumentări: De ce Iancu de Hunedoara a fost numit ultimul Cruciat? De ce Iancu de Hunedoara ducea o politică antiotomană? De ce se propuneau două soluții pentru eliminarea amenințării otomane? De ce soluția mică a fost insuficientă? De ce nu a putut Iancu să oprească înaintarea otomană? De ce puterile creștine europene nu l-au sprijinit în lupta otomană?
- Tehnica „Floarea soarelui”, elevii lucrează în grup, având o imagine a florii. Pe fiecare pedală vor fi notate cuvintele cheie din sursa dată. Se formulează întrebări ce vizează activitatea personalității istorice cu ajutorul cuvintelor cheie. În baza întrebărilor, fiecare grup va răspunde într-un text-apreciere la întrebările altui grup. La final, se vor prezenta rezultatele (un anumit număr de texte-apreciere).
- Tehnica euristică: întrebare-răspuns nou (Descoperirea: Ce s-ar fi întâmplat dacă puterile creștine ar fi sprijinit campania condusă de Iancu de Hunedoara?) etc.

Așadar, majoritatea subiecților experimentali, de orice formație, au conștientizat elementele specifice care transgresează domeniul valorilor, văzute ca entități de mare însemnătate atât în formarea profesională continuă, cât și la nivelul elevilor. În cazul axiologiei batice, opțiunea subiecților a determinat avansarea asupra adecvării empirice a valorilor în diverse relații, traversând o distanță interpretativă destul de eficientă. Privite din acest unghi, acțiunile formative au contribuit la ameliorarea și o mai bună adecvare a valorilor batice la propriul sistem de valori. Un alt aspect susceptibil de a introduce anumite schimbări este cel procedural în vederea edificării axiologice. Discuțiile cu subiecții experimentali privind valorile batice, așa cum au fost acestea concepute, au permis clarificarea, pe cât este posibil, acestor aspecte valorice. Ceea ce a particularizat viziunea, în cazul valorilor batice și a formării profesionale continue, este faptul că a fost aplicată o tehnologie specifică, cea a problematologizării. Principala rațiunea acestei particularizări constă în strânsa legătură dintre elementul valoric și cel problematologic, legătură datorată rolului pe care factorul problematologic îl are în organizarea gândirii umane.

Pentru a confirma consistența acestei viziuni, vom face uz de o acțiune experimentală de control, care urmează să prezinte garanția coerenței și este susceptibilă de a acoperi manifestările concrete suficiente pentru a valida acțiunile experimentale de formare.

3.3. Impactul Tehnologiei problematologice a axiologiei batice

Experimentul de formare a avut pe parcursul desfășurării sale un șir de aspecte deficitare, însă fără ca acestea să poată anula determinările experimentale, care și-au menținut identitatea. De

aceea, pentru a putea pune corect în evidență ceea ce s-a obținut realmente și a constata sensul evoluției, am pledat, în experimental de control, pentru realizarea următoarelor probe complexe: selecția rațională și diagramele DACI. Datele, rezultatele, schimbările care formează stratul de bază, pot fi înțelese în adevărata lor semnificație dintr-o perspectivă care permite revelarea lor analitică. Or, la acest nivel, poate fi reflectat fenomenul într-o viziune de ansamblu.

ETAPA III. Experimentul de control

Proba 1. Selecția rațională (Anexa 10). 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. Principalul obiectiv al selectării este acela de a obține acele entități care se află cel mai aproape de standardele dorite.

În felul acesta, subiecții experimentali au selectat ca pe cele mai principale valori în proporțiile procentuale expuse în continuare (GF): respectul – 44%; responsabilitatea – 51%; libertatea – 39%; în GC: familia – 38%; credința – 41%; dragostea – 51%. În argumentările formulate, subiecții experimentali au expus specificul acestor valori care generează aderarea la ele într-o măsură mai mare sau mai mică:

*Exemple: **Respectul** este valoarea și mijlocul principal în comunicarea dintre oameni, indiferent de apartenența etnică, socială, de vârstă, gen etc. Respectul reciproc numaidecât duce la o comunicare asertivă, nu lasă loc discriminării și încălcării demnității umane.*

***Libertatea** este o valoare spre care râvnesc generații la rând – libertatea de exprimare, libertatea de a fi noi înșine, fără a ne încadra forțat în anumite clișee, respectând în același timp libertatea celorlalți. Libertatea se exprimă prin dreptul fiecăruia de a-și construi prezentul și viitorul în baza principiilor personale (sănătoase) de viață, fără a fi etichetat, marginalizat, discriminat etc.*

***Responsabilitatea** este o valoare foarte importantă, care presupune îndeplinirea cu seriozitate a obligațiilor personale. Este o caracteristică pozitivă a ființelor umane, prin care acestea sunt capabile să se angajeze și să acționeze într-un mod corect din punct de vedere moral.*

Responsabilitatea se dobândește la nivelul inteligenței și a afectivității pozitive și necesită instruire sistematică. O persoană responsabilă nu trebuie să fie supusă presiunii, ea își exercită obligațiile pe cont propriu la o sută de procente, fiind foarte atentă la viața profesională.

Responsabilitatea este o valoare care trebuie educată copiilor de la o vârstă fragedă, învățându-i cum să facă față problemelor și să fie constanți în acțiunile lor.

Familia este nucleul tuturor începuturilor, este baza succesului fiecărui membru, este lumea mică pe care poți să mizezi oricând și în orice condiții. Numai în sânul familiei poți să te „dezgolești” de anumite complexe, temeri, să împărtășești succesele și insuccesele, durerea și bucuriile, fără a fi judecat. Familia este rădăcina Eului cu tradiții, obiceiuri și valori formate încă din copilărie.

Rezultatele la această probă de control sunt analizate în baza a trei niveluri de calitate (Figura 3.5.):

- Nivelul 1: mai sus de 55% dintre subiecți: rezultate totalmente acceptabile;
- Nivelul 2: între 55-45% - mediu acceptabile;
- Nivelul 3: mai jos de 45% - sub mediu acceptabile.

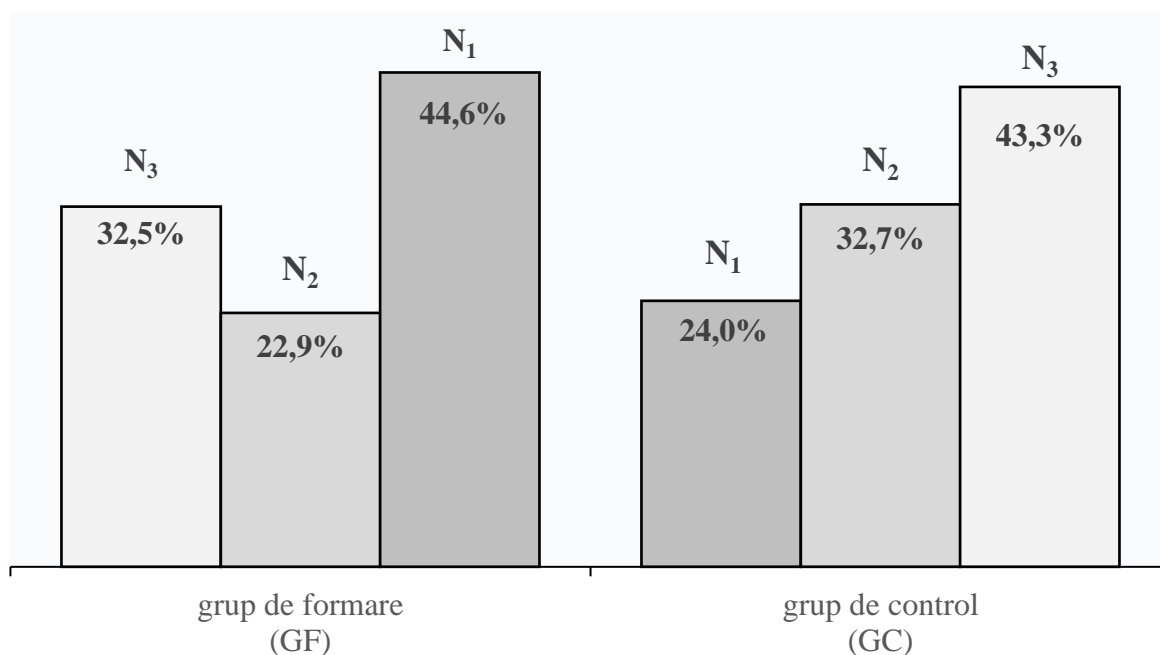


Fig. 3.5. Rezultate la proba Selecția rațională (etapa de control)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Din Figura 3.5. deja 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 probele 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. Doar pentru a reliefa unele rezultate pozitive.

De asemenea, relația dintre valorile profesionale, care sunt legate nemijlocit de valorile fundamentale, morale, personale și sunt puse constant în practică în fiecare dintre responsabilitățile asumate în activitatea de profesor școlar și nemijlocit valorile personale este una fluctuantă, convențională. Nu putem aplica o procedură standardizată pentru manipularea datelor generate de această probă complexă, nu pot fi găsite astfel de valori obligatorii pe care le putem identifica printre răspunsurile subiecților. Prin urmare, pentru fiecare valoare, s-a alocat aprioric un anumit număr procentual. Lista de valori este selectată în baza cercetărilor teoretice.

Proba 2. Diagramele DACI (Anexa 11). Următoarea probă de control se axează nemijlocit pe elementele subsecvente ale 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*.

Ca exemplu, sunt expuse minieseurile elaborate de subiecți în Anexa 12. În baza răspunsurilor subiecților experimentali, s-a analizat cum s-au implicat în rezolvarea sarcinilor (*responsabilitatea*); elementele de *complexitate* în dezvăluirea specificului valorii respective în minieseul; 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 mai jos.

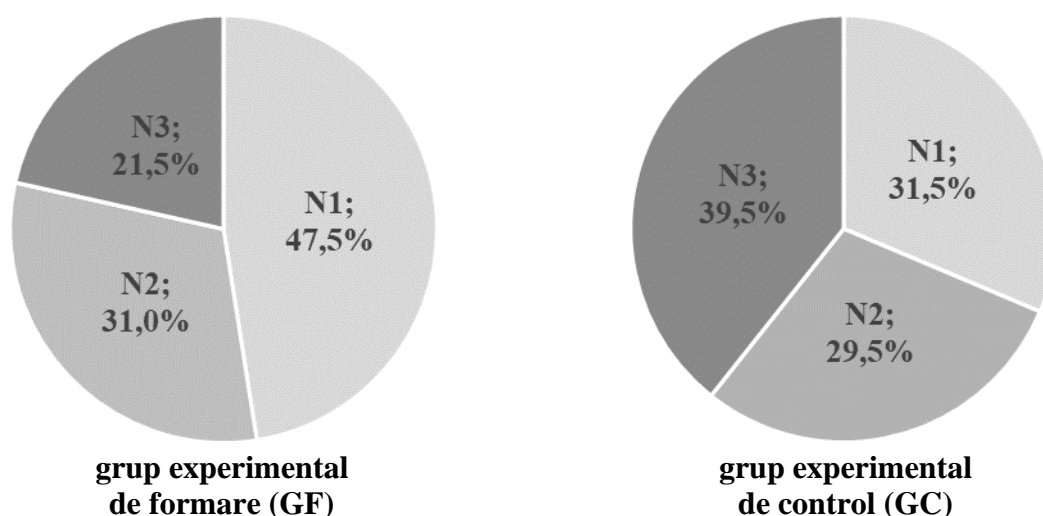


Fig. 3.6. Rezultate la proba Diagramele DACI (control)

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

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. Cu atât mai mult că, în diverse circumstanțe sau situații, valorile își schimbă importanța.

Pentru ideea pe care o urmărim, a fost important să observăm că, în aspect generalizator se atestă o mișcare spre creștere procentuală, care reflectă, esențialmente, o transformare în „echiparea” cu valori. Refuzând superficialitatea, subiecții experimentali au transgresat tradiționalismul pentru a pune în evidență, dincolo de aparențe, o altă viziune, mai proaspătă, mai axată pe convingeri. De exemplu: *Prin împărtășirea experiențelor proprii, concluzionez că exprimăm idei și gândim pe fapte. Cu cât ești mai autentic, cu atât mai mult vorbești despre o experiență sau o cunoaștere universală care are o valoare umană importantă. Exemplele de bune practici pot reprezenta o substanță peste care se poate trece sau întreaga conștiință umană în acele clipe. Autenticul are întotdeauna impact. Dacă prin ceea ce facem ne exprimăm pe noi înșine în mod autentic, conștientizat, cu pasiune, atunci rezultatul va putea fi numit original.*

Se confirmă astfel, în virtutea unui tablou general, cu diverse posibilități de dialectizare, tendința de creștere procentuală, care reflectă realitatea unei diferențieri pertinente dintre rezultatele experimentale de constatare și cele de control. 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. După cum am arătat mai sus, această creștere procentuală (de la 22,8% la 46% pentru nivelul 1; de la 17% la 26,9% pentru nivelul 2) și descreștere la nivelul 3 de la 60,2% la 27%, are drept generator faptul că relația stabilită pe parcursul demersului formativ a fost una adecvată. Plasarea pe puncte de plecare apropiate de cele problematologice a permis unirea într-o relație suplă acțiunile reflexive ale subiecților experimentali cu axiologia batică în procesul de formare continuă. Indicatorul de bază este cel de 23,2% diferență dintre rezultatele la nivelul 1 ale grupului de formare (Figura 3.7.).

Disponerea acestor rezultate în cele două tipuri de secțiuni este determinată, așadar, de activitatea de formare dominantă, în modul în care a căzut accentul pe valorificarea *Tehnologiei problematologice a axiologiei batice*, având, astfel, o dimensiune de sintetizare (Tabelul 3.2.)

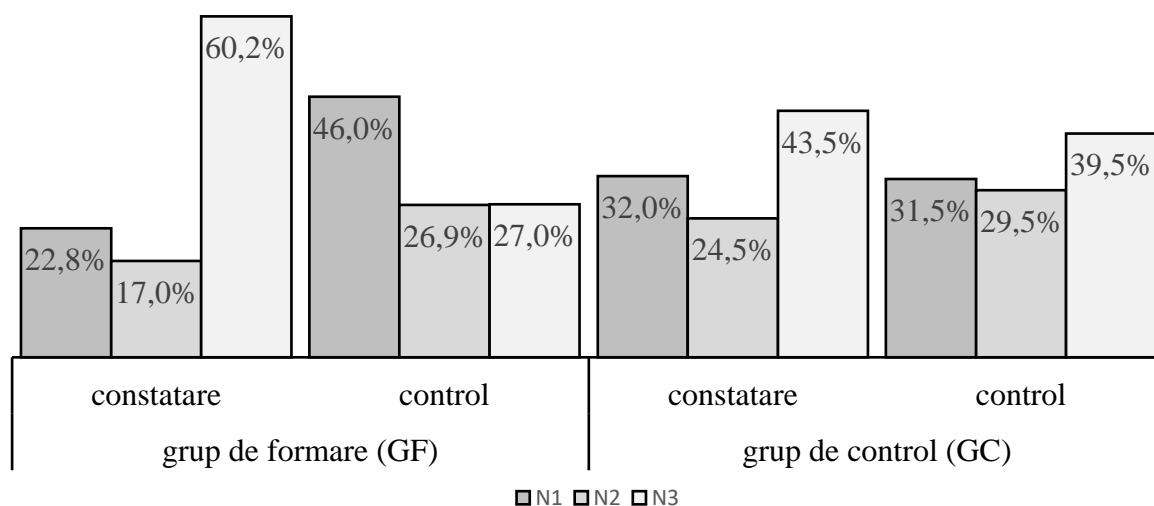


Fig. 3.7. Rezultate experimentale comparative

Sursa: elaborată de către autoarea tezei

Tabelul 3.2. Coordonate experimentale finale

Sursa: elaborat de către autoarea tezei

| Ansamblul formativ DACI | Indicatori de bază ai competenței problematologice | Valori-mijloc active | Rezultate |
|-------------------------|--|--|--|
| Dreptatea | -formularea operațională a întrebărilor/ răspunsurilor în abordare plurală | responsabilitate | Nivelul 1 (totalmente acceptabil) 46 % subiecți raportat la 22,8% |
| Autenticitatea | -variarea abilității a răspunsurilor „deschise”/ „închise” prin manifestarea poziției personale -activizarea în abordarea problematologiei și în amplificarea problemei | abilitate perseverență străduință | |
| Cumpătarea | -raționalitatea alegerii soluțiilor | consecvență tenacitate persistență | Nivelul 2 (mediu) 26,9 % subiecți raportat la 17,0% |
| Integritatea | -coerența în rezolvarea problemei prin axarea pe conținuturi valorice | pasiune | Nivelul 3 (sub mediu) 27% subiecți raportat la 60,2% |

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). Această sumă reprezintă efectul probelor efectuate pe parcurs (decriptarea curriculară, identificarea valorică, tehnica IDCS, matricea referențială, traseul problematologizării), suficient de complexe pentru a-și putea demonstra eficiența. Procesul de formare a competenței re-gândit pe axa problematologicului generează re-câștigarea de către profesorul școlar de istorie a unor comportamente valorice necesare timpului actual, în postmodernitate, printr-un excurs mental susținut (operaționalizarea, varierea întrebărilor și răspunsurilor; închiderea/ deschiderea și amplificarea problemelor; valorificarea conținuturilor valorice). 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. Însă avantajul este evident, fiind stimulată gândirea și comportamentul valoric al profesorilor școlari.

În felul acesta, putem afirma că ipoteza a fost confirmată. 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.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Pornind de la un temei metodologic, care a presupus efecte de modificare, a fost organizat și desfășurat experimentul pedagogic, în vederea valorificării Tehnologiei problematologice a axiologiei batice. Un experiment natural, care a avut drept obiectiv formarea competenței problematologice a profesorilor școlari de istorie (elementele subsecvente ale acesteia). În vederea organizării experimentului pedagogic, a fost formulată următoarea *ipoteză*: Competența problematologică a profesorului școlar poate fi formată într-un cadru axiologic prin valorificarea *Ansamblului formativ de bază DACI*.
2. Probele valorificate pe parcurs au însumat testul cu alegere multiplă, chestionarul cu răspuns deschis și evenimentul istoric, la etapa de constatare; decriptarea curriculară, tehnica IDCS, identificarea valorică, matricea reflexivă și traseul problematologizării, la etapa de formare; selecția rațională și diagramele DACI la etapa de control. La etapa de constatare, s-a prefigurat ideea-suport că, în condițiile în care anumite aspecte nu sunt valorificate, apare o stare de indeterminare care poate minimaliza sau chiar reduce efectele unei acțiuni sau activități a subiectului. Pedagogic vorbind, apare problema modalității de valorificare axiologică, răspunsul

la care generează nevoia intervenției operațiunilor de gândire problematologică, aceasta solicitând multă substanță activizatoare. La etapa de formare, s-au introdus în circuit formativ probele complexe, cu ideea-suport a axiologiei batice, valorificată în baza *Ansamblului formativ de bază – DACI*, în vederea formării competenței problematologice. S-au proiectat efecte perceptibile la acest aspect, deoarece *Tehnologia problematologică a axiologiei batice* a fost concepută ca una stimulatorie de efort pentru reușita formării, devenind incitatoare pentru noile experiențe de internalizare a valorilor, în condiționarea acțiunii formative de bază.

3. 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. 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.
4. 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 re-gândit pe axa problematologicului generează re-câștigarea, de către profesorul școlar de istorie, a unor comportamente valorice necesare timpului actual, printr-un excurs mintal susținut. În felul acesta, ipoteza experimentală a fost confirmată. Prin transfer și consiliere, unele aspecte nou-introduse în probe s-au învățat mai ușor, datorită și posibilității de cartografiere reușită a acțiunilor de amplificare sau de simplificare. Valoarea adăugată, Competența problematologică a profesorilor școlari reflectă un potențial formativ pertinent al valorificării axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie.

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 dezvăluirea și demonstrarea vectorilor, esențelor, condițiilor în valorificarea axiologiei batice 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 dezvăluie 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 grafice 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 batice, 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: reperele 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 batice (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 batice* 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-câștigarea, de către profesorul școlar de istorie, a unor comportamente valorice necesare școlii în postmodernitate, printr-un excurs mental 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 reperele 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. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 50 p. ISBN 973-30-1151-7.
4. ANDRIȚCHI, V. Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 2(58), pp.3-11. ISSN 1811-5470.
5. ANDRIȚCHI, V. Aspecte ale managementului calității formării continue a cadrelor didactice. În: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2017, nr.2 (11), pp. 25-35. ISSN 1857-0623.
6. ANDRIȚCHI, V. Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr.5-6 (81-82), pp.3-8. ISSN 1810-6455.
7. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Polirom: Iași, 1996. 127 p. ISBN 973-9248-08-X.
8. BALAHUR, P. O nouă paradigmă pentru gândire: Problematologia. În: *Revue Internationale de philosophie*, 2007, nr. 61/4, pp. 128-132. ISSN 00488143.
9. BALAHUR, P. *Esența problematologicului: problema filosofică*. Disponibil: fssp.uaic.ro/argumentum/numarul_204/02_Balahur.pdf. (Accesat: 21.01.2019).
10. BLAGA, L. *Artă și valoare. Trilogia valorilor*. București: Humanitas, 1996, vol.3. 190 p. ISBN: 973-28-0664-8; 978-973-28-066-47.
11. BLANDIANA, A. *Istoria ca viitor: și alte conferințe și pagini*. București: Humanitas, 2017. 208 p. ISBN: 978-973-50-5916-3.
12. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p. ISBN 978-973-47-0534-4.
13. BOLBOCEANU, A. Bazele conceptuale ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții. În: *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții*. Chișinău: IȘE, 2019, pp. 6-13. ISBN 978-9975-48-168-7.
14. BOLOVAN, S. P. *Didactica istoriei: noi orizonturi în predarea, învățarea și evaluarea istoriei prin metode active*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007. 154 p. ISBN 978-973-610-625-5.

15. BRAUDEL, F. Pedagogia istoriei. În: Musteață S. *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Pontos, 2010, pp. 134-142. ISBN 978-9975-51-089-9.
16. BUTNARU, C. Coordonate actuale privind formarea continuă a cadrelor didactice. În: *Univers Pedagogic*, 2016, nr.2 (50), pp.97-102. ISSN 1811-5470.
17. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M., AFANAS, A. Învățarea pe tot parcursul vieții. În: *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015, pp.34-74. ISBN 978-9975-48-096-3.
18. 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.
19. CALLO, T. Praxiu pedagogic sau câteva reguli pentru a ne menține pedagogi în postmodernitate. În: *Didactica Pro...*, 2005, nr. 2(30), pp. 13-18. ISSN 1810-6455.
20. CALLO, T. O pedagogie a integralității: teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978- 9975-70-161-7.
21. CALLO, T. Configurații ale educației totale. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p. ISBN 978-9975-70-157-0.
22. 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.
23. 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.
24. 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_ (Accesat: 12.09.22)
25. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău, 2012. 235 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
26. 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.
27. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin E-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 224 p. ISBN 978-9975-53-858-9.

28. COJOCARU, V. Metode și tehnici de evaluare a performanțelor cadrelor didactice. În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice*. Chișinău: UST, 2022, vol.4, pp.152-159. ISSN 978-9975-76-382-0.
29. CONNOR, St. *Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane*. București: Akal, 2012. 200 p. ISBN -13 978-9788-446002.
30. *Conștiința individuală și socială. Relația lor*. Disponibil: <https://peskiadmin.ru/ro/individualnoe-i-obshchestvennoe-soznanie-ih-vzaimosvyaz.html> (accesat 03.06.23)
31. CRISTEA, F. B. Șt. Delavrancea. *Predarea istoriei, între tradiție și modernitate*. Disponibil: <https://www.dacoromania-alba.ro/nr07/predarea.htm> (accesat: 24.07.20).
32. CRISTEA, S. Postmodernismul/ postmodernitatea în educație. În: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 1(15), pp.62-65. ISSN 1810-6455.
33. CRISTEA, S. Educație prin și pentru valori. În: *Didactica Pro...*, 2006, nr. 1(35), pp. 56-58. ISSN 1810-6455.
34. CUCOȘ, C. *Educația axiologică – țintă și principiu al formării*. 2017. Disponibil: <http://www.constantincucos.ro/2017/12/educatia-axiologica-tinta-si-principiu-al-formarii> (Accesat: 15.08.21)
35. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 161 p. ISBN: 973-30-4396-2.
36. CUCOȘ, C. (coord.) *Psihopedagogie. Pentru examenele de diferențiere și grade didactice*. Iași: Polirom, 2009. 768 p. ISBN 978-973-46-1403-5.
37. 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 (accesat 13.07.20).
38. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 159 p. ISBN: 978-9975-4073-2-8.
39. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
40. CUZNEȚOV, L. *Cultura educației familiale*. Chișinău: CEP USM, 2020. 306 p. ISBN 978-9975-152-21-1.
41. DANDARA, O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional*. Chișinău: CEP USM, 2009. 91 p. ISBN 978-9975-70-872-2
42. DELORS, J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*. Iași: Polirom, 2000. 240 p. ISBN 973-683-549-9.

43. DRAGU, A. *Structura personalității pedagogului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
44. DULTHEY, W. *Construcția lumii istorice în științele spiritului*. Cluj-Napoca: Dacia, 1999. 144 p. ISBN 973-35-0816-0.
45. ENCIU, N. *Scrierea și rescrierea istoriei*. Chișinău: Arc, 2016. 224 p. ISBN 978-9975-1370-34.
46. FELEZEU, C. *Didactica istoriei*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 525 p. ISBN 973-8095-14-X.
47. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață* (CHICU, V., SOLOVEI, R., HADÎRCĂ, M., et al.). Chișinău: CEP USM, 2010. 80 p. ISBN 978-9975-71-058-9.
48. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu*. Chișinău: IȘE, 2018. 104 p. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1548323467_compendiu.pdf (Accesat: 29.07.20).
49. GHEORGHIU, M. *Reversul istoriei. Eseu despre opera lui Mircea Eliade*. București: Eicon, 2016. 874 p. ISBN 978-606-7114-522.
50. GHICOV, A. Filosofia generațională a maestrului și discipolilor în școala actuală. În: *Didactica Pro...*, 2022, nr. 4 (134), pp. 4-9. ISSN 1810-6455.
51. GHICOV, A. Baza performării în discursul postmodern al educației. În: *Congresul „Dialog intercultural polono-moldovenesc”*. Chișinău: UST, vol. IV, nr. 2, 2021, pp.53-63. ISBN 978-9975-76-207-6.
52. GHICOV, A. Interogații pedagogice, pastile de gândire pentru specialistul de azi și de mâine. În: *Akadosmos*, 2017, nr.2 (45), pp. 168-169. ISSN 1857-0461.
53. GHICOV, A. Orientarea integralistă în studiul textului. În: *Didactica Pro...*, 2014, nr. 3 (85), pp.15-18. ISSN 1810-6455.
54. GHICOV, A. Axiologia educațională a înțelegerii textului: de la construirea propriei cunoașteri la afirmarea eului în spațiul vieții. În: *Univers Pedagogic*, 2013, nr.4 (40), pp. 10-18. ISSN 1811-5470.
55. GHICOV, A., VACARCIUC, D. 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.
56. GORAȘ-POSTICĂ, V. Re-animarea educației pentru democrație a adulților. *Perspective Bildung*. În: *Didactica Pro...*, 2022, nr.4 (134), pp.26-30. ISSN 1810-6455.

57. GORAȘ-POSTICĂ, V., VARTIC, A. Starea de bine a cadrelor didactice – condiție pentru calitatea activității pedagogice. În: *Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare*. Chișinău: CEP USM, 2022, vol. 6, pp. 194-200. ISBN 978-9975-76-382-0.
58. GORAȘ-POSTICĂ, V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic. În: *Didactica Pro...*, 2020, nr. 2-3 (120-121), pp. 13-18. ISSN 1810-6455.
59. GRUBER, C. *Didactica istoriei și formarea de competențe*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016. 209 p. ISBN 978-606-534-362-4.
60. GRUNBERG, L. *Axiologia și condiția umană*. București: Politică, 1972. 379 p. ISBN 978-973-50-6933-9.
61. GUȚU, VI. Problema personalității în educație: specificul abordării și legitățile de formare-dezvoltare. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria: Științe ale Educației, 2014, nr. 5 (75), pp. 9-14. ISSN 1857-2103.
62. GUȚU, VI., PAIU, M. Linia de modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria: Științe ale Educației, 2008, nr. 5 (15), pp. 15-20. ISSN 1857-2103.
63. GUȚU, VI., CARA, A. Cadrul de referință în elaborarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general din Republica Moldova. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria: Științe ale Educației, 2007, nr. 9, pp. 30-33. ISSN 1857-2103.
64. GUȚU, Z., DOHOTARU M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. În: *Studia Universitatis*, 2017, nr.9, pp.133-138. ISSN 1857-2103; ISSN online 2345-1025.
65. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN: 978- 9975-71-450-1.
66. HADÎRCĂ, M. Învățarea permanentă: între demersuri teoretice și realizări practice. În: *Dezvoltarea economică și cercetare, Conferință Internațională*. Chișinău: IȘE, 2021, pp.287-293. ISBN 978-9975-81-058-6.
67. HADÎRCĂ, M. Unele considerații privind necesitatea reconfigurării procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie. În: *Univers Pedagogic*, 2021, nr. 1(69), pp. 35-40. ISSN 1811-5470.
68. HUNCĂ, M. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: evoluția abordărilor și specificul formării. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2015, nr. 9(89), pp. 105-109. ISSN 1857-2103.
69. ILUȚ, P. *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 160 p. ISBN 973-3048-9-25.

70. *Integritatea în mediul de afaceri. Modele de bune practici europene.* Coord. Alistar V. Transparency România: București, 2013. Disponibil: <http://www.ceccarsatumare.ro/userfiles/INTEGRITATE.pdf> on-line International (accesat: 06.09.2016).
71. IORDĂCHESCU, Gh. D. *Fundamentele teoretice și metodologice ale formării competenței de autonomie educațională a profesorului.* Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2012.
72. IORGA, N. *Generalități cu privire la studiile istorice.* Ed. a IV-a. Iași: Polirom, 1999. 400 p. ISBN 973-683-378-X.
73. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii.* București: Humanitas Educațional, 2006. 164 p. ISBN 973-8289-89-0.
74. JINGA, I. *Educația și viața cotidiană.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 271 p. ISBN 973-30-1915.
75. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 399 p. ISBN 978-973-30-1694-6.
76. KANT, Im. *Despre pedagogie.* București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 975-596-104-0.
77. KLINGENBERG, M. *Istorie și identitate.* Chișinău: Epigraf, 2011. 168 p. ISBN 978-9975-109-73-4.
78. LASZLO, E., RUSSELL, P., GROFF, S., *Revoluția conștiinței. Noua spiritualitate și transformarea planetară.* București: Elena Francisc Publishing, 2009. 214 p. ISBN 973-1812-32-8.
79. MACOVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației.* Vol. I-II. București: Aramis, 2002. 352 p. ISBN 973-82-400-2.
80. MANNING, P. *Navigarea în istoria lumii: istorii ce creează un trecut global.* New-York: Palgrav Macmillan, 2003.
81. MARGA, A. *Scrierea istoriei. Provocarea „Caietelor Negre” ale lui Martin Heidegger”.* Conferință susținută la Arad, 2019. Disponibil: andreimarga.eu/scrierea-istoriei (Accesat 09.09.21).
82. MARIN, M. Valori cantitative și calitative în exprimarea elevilor față de opera literară. În *Didactica Pro...*, 2009, nr.5-6, pp. 84-89. ISBN 1810-6455.
83. MÂNDÂCANU, V. *Arta de a deveni și a fi pedagog astăzi.* Chișinău: Pontos, 2015. 808 p. ISBN 978-9975-51-704-1.
84. MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice.* Chișinău: Lyceum, 1997. 358 p. ISBN 9975-939-19-8.

85. MÂNDÂCANU, V. *Pedagogul creștin*. Chișinău: Baștina-Radog, 2011. 475 p. ISBN 978-9975-4234-1-0.
86. MILEA, S. *Apreciați valorile umane, care ne pot schimba viața*. Disponibil: <http://epochtimes-romania.com/news/apreciati-valorile-umane-care-ne-pot-schimba-viata--285252> (Accesat: 12.04.2020)
87. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
88. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academică, 1988. 216 p. ISBN: 978-973-46-1562-9.
89. MIU, Gh. Despre profilul și condiția unui profesor de istorie. În: *Matricea Românească*, 2018, nr. 2. Disponibil: Matricea.ro/opinie-buzau-despre-profilul-si-conditia-unui-profesor-de-istorie. (Accesat: 15.06.21).
90. MURGESCU, M.-L., MURGESCU, B. Tranziție, tranziții: conceptualizarea schimbării în cultura română. În: Neumann V., Heinen A. *Istoria României prin concepte: perspective alternative asupra limbajelor social-politice*. Iași: Polirom, 2010, pp. 419-446. ISBN 978-973-46-1803-3.
91. MUREȘAN, V. *Valorile și criteriile eficienței*. București: Editura Politică, 1986. ISBN 978-9975-71-103-6.
92. MUSTEAȚĂ, S.(coord.) *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Pontos, 2010. 408 p. ISBN: 978-9975-51-089-9.
93. MUSTAȚĂ, S. *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*. Chișinău. Pontos, 2010. 364 p. ISBN 978-9975-51-164-3.
94. 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 (Accesat: 12.02.21).
95. NEGRU, P.-R. Tendințe de modernizare în predarea istoriei. În: *Revista Edict*, 2020. ISBN: 1582-909X. Disponibil: Edict.ro/tendinte-de-modernizare-in-predarea-istoriei/ (Accesat: 20.07.20).
96. NEUMAN, V. *Tentația lui homo-europaeus*. Iași: Polirom. 312 p. ISBN 973-46-0347-7.
97. NOVAC, A. *Didactica istoriei și a educației civice*. București: ProUniversitaria, 2016. 80 p. Cod 10211.
98. NOVEANU, S., MÂNDÂCANU, V. Preliminarii la abordarea unei zone problematice complexe: aptitudinea pedagogică. În: *Tehnologii educaționale moderne*. Vol. I, Chișinău, 1994, p. 5-15.

99. OSIAC, D. *Istoria și didactica istoriei*. Editura Sitech, 2018. 154 p. ISBN 9786-06116-4349.
100. PALADE, E. Asociația Europeană a Profesorilor de Istorie EUROCLIO; la intersecția culturilor. Țările regiunii Mării Negre și schimbările politice din Sec. XIX-XX. În: *Revista Plural. History, Culture, Society*, 2016, nr. 1, pp. 104-109. ISSN 2345-1462/ ISSN 2345-184X.
101. PASCALAU, A., GAVRELIUC, A. Teoria funcțională a valorilor – o nouă perspectivă în evaluarea dinamicii sociale. În: *Revista Psihologie*, 2018, vol.64, nr. 4, pp.305-315. ISSN 0034-8759.
102. PAPUC, L. *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic*. Chișinău, 2005. 207 p. ISBN 9975-784542.
103. PATRAȘCU, D. *Fantasma mentalității*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 382 p. ISBN 078-9975-53-009-5.
104. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Reclama, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7.
105. PANIȘ, A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: Print Caro, 2010, 145 p. ISBN 978-9975-4187-5-1.
106. PĂUN, Șt. *Didactica istoriei*. București: Corint, 2007. 177 p. ISBN 978-973-135-050-9.
107. PÂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro...*, 2006, nr. 1(35), pp.5-10. ISSN: 1810-6455.
108. PÂSLARU, VI. *Valorile educației*. Disponibil: <http://www.production.md>.2003. (accesat: 24.04.2020).
109. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
110. PÂSLARU, VI. Libertatea umană și societatea cunoștințelor. În: *Didactica Pro...*, Chișinău, 2008, nr.1, pp.6-9. ISSN 1810-6455.
111. PETROVSCHI, N. Inovația didactică în studiul istoriei. În: *Univers Pedagogic*, 2020, nr.2 (66), pp.45-51. ISSN 1811-5470
112. PETROVSCHI, N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Print Caro, 2012. 279 p. ISBN 978-9975-56-053-5.
113. PICHIU, D., ALBUȚ, C. *Teoria valorii și elemente de praxiologie*. Iași: Gheorghe Asachi, 1994. 268 p. ISBN: 973-9178-34-0.
114. POP, I.A. Cum scriem și cum predăm istoria? În: *Univers Juridic*, 2019. Disponibil: universjuridic.ro/conferinta-ioan-aurel-pop (Accesat 12.12.22)

115. POPESCU, C. *Viața ca optimism tragic*: București: Editura ASE, 2011. 678 p. ISBN 978-606-505-418-9.
116. POPESCU, C. *Despre viață și economie*. București: Editura ASE, 2012. 528 p.
117. PUHA, E., CRISTIAN, V. *Conștiința istorică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 254 p. ISBN 973-29-0049-3.
118. RĂDULESCU-MOTRU, C. *Personalismul energetic și alte scrieri*. București: Eminescu, 1984. 800 p. ISBN/Cod: 482 IP13D1918PE
119. RAGNO, F. *Inițiere în misterele istoriei*. București: Orizonturi, 2020. 224 p. ISBN 9789-7373-641-42.
120. RÂMBU, N. *Tirania valorilor. Studii de filosofia culturii și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 420 p. ISBN (10) 973-30-1211-4.
121. RÂMBU, N. Timpul prefacerii tuturor valorilor. În: *Educație și valori românești în context european*. Iași: Spiru Haret, 1997, pp. 70-72.
122. RÂMBU, T. *Filosofia valorilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 242 p. ISBN 973-30-5942-0.
123. SĂLĂVĂSTRU, C. *Critica raționalității discursive – o interpretare problematologică a discursului filosofic*. Iași: Polirom, 2001. 213 p. ISBN: 973-683-795-5.
124. SĂLĂVĂSTRU, D. *Metacogniția – o provocare a psihologiei cognitive la adresa practicii educaționale*. Disponibil: [https:// www.psih.uaic.ro/ anale-psi/ wp-content/ uploads/ sites/10/2021/01/2.-Metacogni %C5%A3ia-o-provocare-a-psihologiei-cognitive-la-adresa-practicii-educationale.pdf](https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/2.-Metacogni%C5%A3ia-o-provocare-a-psihologiei-cognitive-la-adresa-practicii-educationale.pdf) (Accesat 19.05.22)
125. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p. ISBN 9789-9759-68-508.
126. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: CEP UST, 2021. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3.
127. STAMATESCU, M., CĂPIȚĂ, C., CĂPIȚĂ, I. *Predarea istoriei și educația civică*. București: MEC, 2007. 67 p. ISBN 978-973-0-04795-0.
128. STAN, E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004. 162 p. ISBN: 9736112853.
129. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (CARA, A., CARAGI, L., CERBUȘCĂ, P., et al.). Chișinău: MECC al Republicii Moldova, 2016. 9 p.

130. *Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general* (ANDRIȚCHI, V., BUCUN, N., CHICU, V., et al.). Ordinul ministrului educației nr.623 din 28 iunie 2016. 9 p.
131. STOICA, V. *Despre dreptate și imaginația juridică*, 2017. Disponibil: universjuridic.ro/despre-dreptate-si-imaginatia-juridica (accesat: 12.04.2019).
132. STRANGLING, R. *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*. București: Editura Universitară, 2014. 60 p. ISBN 978-606-591-943-3.
133. STOLOVICH, H.D., KEEPS, E. J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București: Ed. Trei, 2017. 428 p. ISBN 978-606-40-0290-7.
134. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011. 226 p. ISBN: 978-606-521-793-5.
135. TĂNASĂ, Gh. *Metodica predării-învățării istoriei în școală*. Iași: Ed. Spiru Haret, 1996. 219 p. ISBN 978-9739-7578-67.
136. TĂTAR, O. Despre menirea formativă a istoriei din perspectiva noilor programe școlare. În: *Fundamente ale educației umaniste*. Chișinău: Pontos, 2011, pp. 100-105. ISBN 978-9975-51-314-2.
137. *Teoria valorilor. Blog filozofic*. Disponibil: <https://tonyss.wordpress.com/2007/11/08/teoria-valorilor/>. (Accesat: 23 iulie 2020).
138. ȚVIRCUN, V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Litera, 2012. 310 p. ISBN 978-606-8481-91-5.
139. ȚURCAȘ, M., MELNIC, D. *Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice*. Modul 7. Proiecte educaționale strategice cu finanțare europeană. MECTS, 2011. 60 p.
140. ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 187 p. ISBN: 978-973-30-1751-6.
141. UZICOV, N. *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu. Istorie*. Ministerul Educației al R. Moldova, 2010. 28 p. Disponibil: [Prodidactica.md/wp-content/uploads /2017/ 07/ 11-iastorie-Final-ro.pdf](http://Prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/11-iastorie-Final-ro.pdf) (Accesat: 25.07.20).
142. 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. [https:// revista.ust.md/ index.php/ acta_ educatie/ issue /view/ 44](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/issue/view/44)
143. VACARCIUC, D. Axiologia și esențele valorice ale educației. În: *Didactica Pro...*, 2023, nr. 2-3 (138-139), pp. 12-17. ISSN 1810-6455.

144. 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. Opreș). Cluj-Napoca: EIKON, 2013, pp. 268-273 (300 p.). ISBN 978-973-757-730-6.
145. VACARCIUC, D. Modelul personalității pedagogului școlar integrat prin optim axiologic. În: *Educația din perspectiva valorilor. Materialele Conferinței Științifice Internaționale* (ed. D. Opreș, I. Scheau, O. Moșin), 16-17 octombrie 2015. București: EIKON, 2015, pp. 267-271 (327 p.). ISBN 978-606-711-377-8.
146. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Nemira, 1998. 670 p. ISBN: 973-569-276-4.
147. VIANU, T. *Studii de filosofie a culturii*. București: Eminescu, 1982. 472 p. ISBN/Cod: 20054CPCSST
148. VIDAM, T. Aliniamente axiologice în concepția etică a lui N. Hartman. În: *Revista de filosofie*, 2016, LXIII, nr. 2, pp. 129-140. ISSN 0034-8260.
149. VOICULESCU, F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ*. București: Aramis, 2004. 414 p. ISBN 973-679-039-8.
150. YILDIZ, A. Problematizarea și problematologizarea ca factori ai creativității elevilor. În: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 2 (54), pp. 60-65. ISSN 1811-5470.
151. ZLATE, M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2002. 260 p. ISBN 973-8291-30-5.
152. ZLATE, M. *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Polirom, 2001. 432 p. ISBN 973-683-697-5.
- ***
153. BOCHICCHIO, F. Adult education: from modernity to postmodernity. În: *Fundamente ale educației umaniste*. Chișinău: Pontos, 2011, pp. 7-16. ISBN 978-9975-51-314-2.
154. GALLO ARMOSINO, A. *Introducción a los valores*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006. 114 p. ISBN 999-22-893-7-6.
155. SANDEL, M. Justice and the Moral Subject. În: *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1982, pp. 350-352. <https://doi.org/10.1017/S0008197300113169>
156. CARRILHO, M.M., Problemativité, rationalité et interrogativité. În: *Revue Internationale de Philosophie*, 1990, nr. 3, pp.309-310. ISSN 0048-8143.
157. GOLDEN, D.L. Jamison. Meyer's Theory of Problematology. În: *Revue Internationale de Philosophie*, 1990, vol. 44, no. 174 (3), pp. 329-351. ISSN 0048-8143.

158. MEYER, M. *De la problematologie. Philosophie, science et langage*. Ed: Pierre Mardaga, 1986. 310 p. ISBN – 10: 2800500476.
159. MEYER, M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la recontre du langage. *În: Hermes*, 1995, nr. 15, pp. 142-145. ISSN 0767-9513.
160. PERVIN, I.A. Personality Current controversies issues and directions. *În: Annals Review of Psychology*, 1985, nr.36, pp.83-114. ISBN 978-0824-3023-68.
161. ROGERS, C.R. *Le developpement de la personne*. Paris: Dunod, 1967. ISBN 10: 204-003-109X.

162. АРТАМОНОВА, Е.И. Качество профессиональной подготовки и компетентностная модель педагога. *Îн: Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании*. Москва-Ярославль: Манпо, 2011, с. 19-27. ISBN 978-5-94-755-278-2.
163. БЕГАЛИЕВА, С.Б. Профессиональная педагогическая компетентность учителя. *Îн: Педагогическое образование: вызовы XXI века. Часть 1*. Москва-Ярославль: Манпо, 2010, с. 144-148. ISBN 978-5-94-755-298-0.
164. КАРАНДАСОВА, Е. Д. Современные педагоги как движущая сила модернизации образования. *Îн: Педагогическое образование: вызовы XXI века. Часть 1*. Москва-Ярославль: Манпо, 2010, с. 676-679. ISBN 978-5-94-755-257-7.
165. СЛАСТЕНИН, В. А. Субъектно-деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя. *Îн: Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании*. Москва-Ярославль: Манпо, 2011, с. 3-18. ISBN 978-5-94-755-278-2.
166. СЛАСТЕНИН, В.А., МИЩЕНКО, В. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Îн: Педагогика*, Москва, 1991, nr. 10, с. 82. ISSN 0869-561X.

ANEXE

Anexa 1. Test cu alegere multiplă

În funcție de opinia personală, alegeți, prin încercuire, una dintre variantele propuse.

1. Valorile general-umane îmi ajută în evoluția profesională în măsură:
a) foarte mare b) mare c) destul de mare d) suficient de mare
2. Activitatea mea profesională de acum este în concordanță cu valorile instrumentale în măsură:
a) foarte mare b) mare c) destul de mare d) suficient de mare
3. O activitate profesională reușită solicită:
a) efort b) gândire c) cunoaștere d) reciprocitate
4. Punctele forte ale activității mele profesionale sunt:
a) cunoașterea b) valorile c) metodologia d) atitudinea
5. Consider că formarea profesională continuă este o valoare din domeniul:
a) filozofiei b) practicii c) științei d) metodologiei
6. Axarea formării continue pe valorile general-umane contribuie la îmbunătățirea:
a) gândirii b) atitudinilor c) viziunilor d) relațiilor
7. Predarea istoriei în școală presupune:
a) discernământ b) talent c) principialitate d) reflecție
8. Prin natura sa, istoria cultivă:
a) politicieni b) patrioți c) personalități d) istorici
9. Constrângerile în predarea istoriei în școală se datorează:
a) tipurilor de surse c) intereselor subiective
b) dovezilor formulate d) influențelor culturale
10. Cea mai relevantă optică de predare a istoriei în școală este perspectiva:
a) monoculturală b) multiperspectiva c) etnocentrică d) narațiunii istorice
11. Predarea istoriei rezultă în cultivarea sentimentelor de:
a) loialitate națională b) identitate c) coeziune socială d) toleranță
12. Imaginați-vă că sunteți la un curs de formare profesională continuă și sperați să obțineți o apreciere înaltă la finele sesiunii de formare, dar, finalmente, constatați că aprecierea este sub nivelul așteptărilor dumneavoastră. Ce faceți?
a) vă faceți o analiză
b) hotărâți că la altă sesiune veți fi mai bun/bună
c) vă spuneți că nu contează această apreciere
d) mergeți la formator și încercați să clarificați aprecierea pe care v-a făcut-o

Anexa 2. Chestionar cu răspunsuri deschise

Formulați, din perspectiva viziunilor proprii, câte un răspuns la fiecare întrebare de mai jos.

1. În ce caz nu v-ar plăcea să vă aflați la locul de muncă?
.....
2. Cum promovează școala în care activați valorile profesionale?
.....
3. Care sunt cele mai importante valori personale ale dumneavoastră?
.....
4. Care sunt punctele tari ale formării continue a profesorilor?
.....
5. Până la acest moment, ce puncte slabe ale formării continue puteți numi?
.....
6. Ce criteriu aplicați mai des în practica dumneavoastră de predare a istoriei?
.....
7. Cum înțelegeți noțiunea de istorie-muzeu?
.....
8. Care este opinia dumneavoastră în raport cu predarea istoriei în școală pe baza ideilor-forță sau a istoriei în tranșe?
.....
9. Cum credeți, prin ce se deosebește metoda problematizării de cea a problematologizării?
.....
10. Pe care dintre valorile date puteți să le atribuiți la valorile profunde: *credință, încredere, onoare, dreptate, devotament, sinceritate, cumpătate, sacrificiu, altruism, generozitate*?
.....

În baza fotografiei propuse, ce reprezintă un eveniment istoric, formulați câte două întrebări în aspect:

a) *problematizator* (metodă de învățământ de tip euristic, care constă în a crea probleme cu scopul de a declanșa activitatea independentă a elevului, gândirea și efortul personal al acestuia);

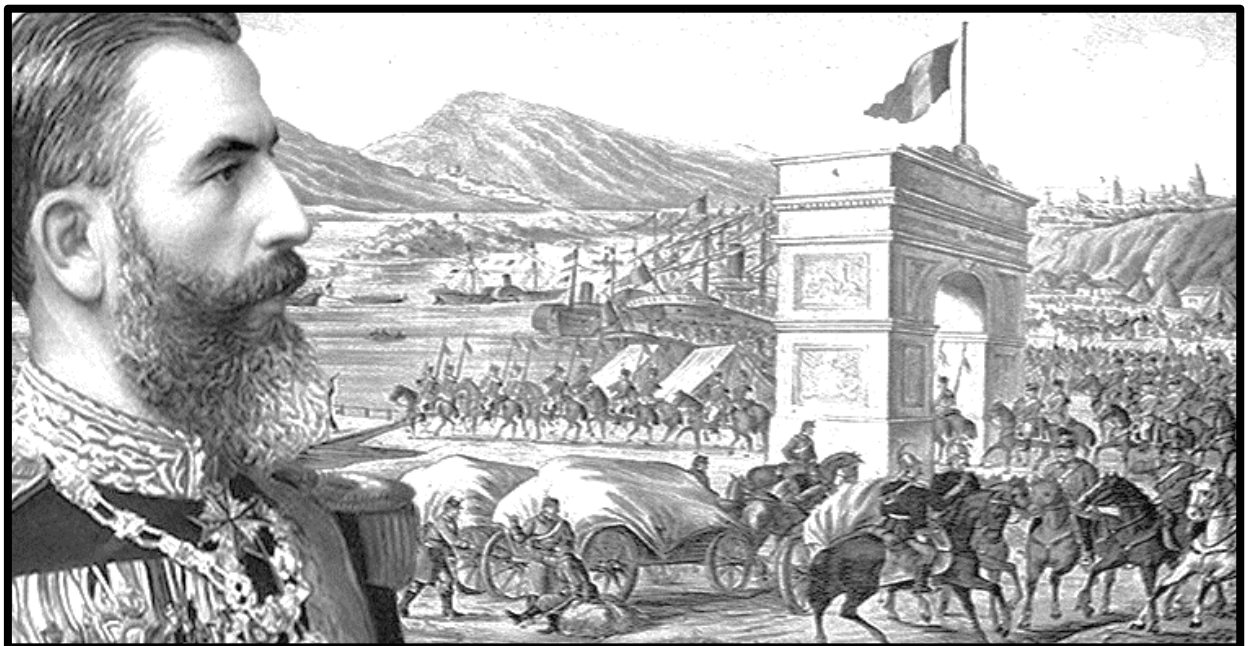
1.
.....
.....

2.
.....

b) *problematologic* (o interogare radicală; o întrebare la care se răspunde prin altă întrebare; un răspuns care generează alte întrebări; o întrebare care generează o altă întrebare)

1.
.....
.....

2.
.....

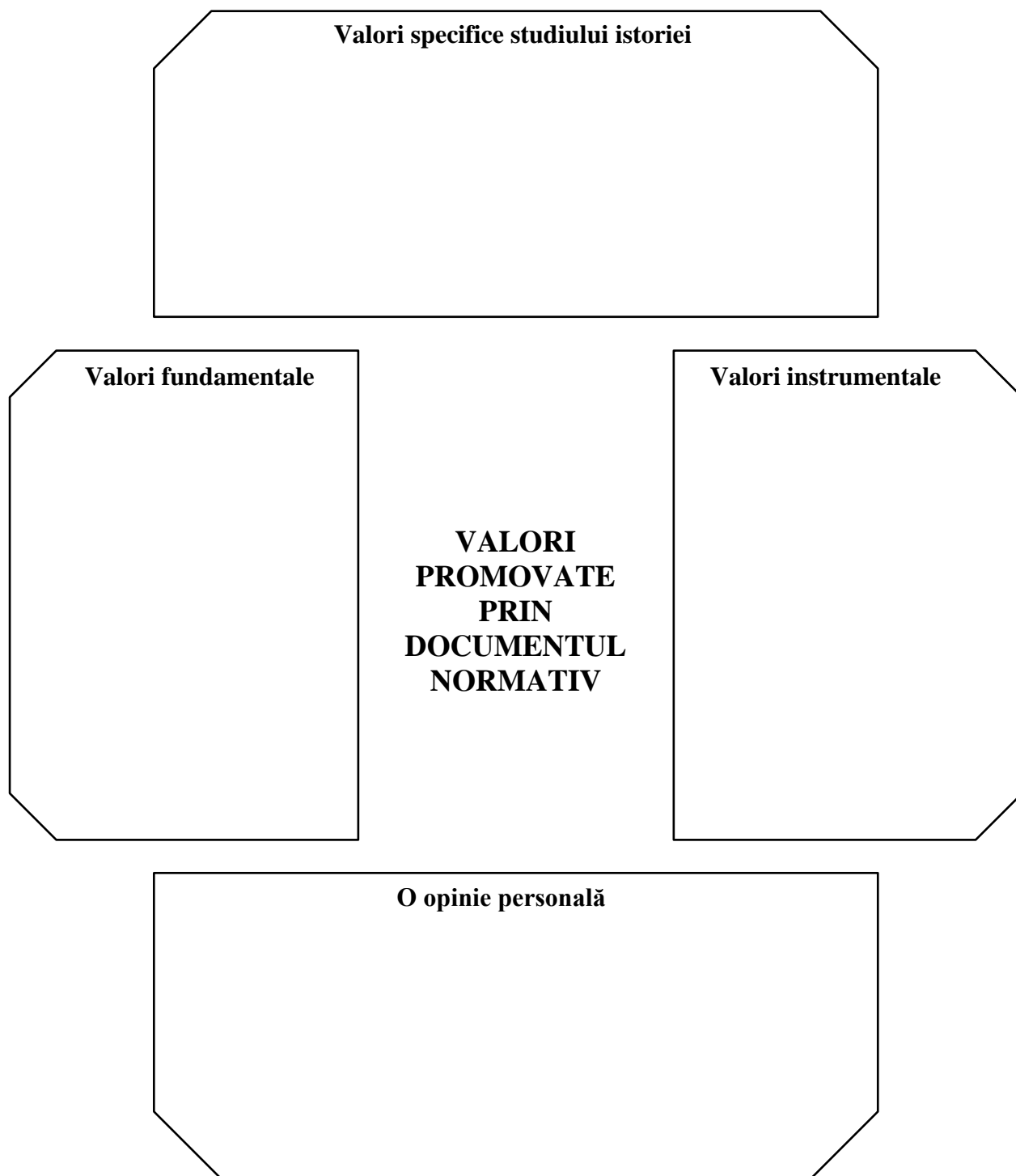


Bătălia de la Plevna a regelui Carol I (1877)

Anexa 4. Decriptarea curriculară

1. Analizați Curriculumul la Istorie din perspectivă axiologică, știința care se ocupă cu studiul valorilor (o clasă la alegere).

2. În temeiul rezultatelor analizei întreprinse, completați figura de mai jos.



Anexa 5. Identificarea valorică

Distribuiți 100 de puncte pentru fiecare patru valori din cele patru casete date.

1. În activitatea mea de profesor de istorie, sunt:

Caseta 1 – 100 de puncte

| | |
|--|---|
| Cumpătat _____ puncte | Absolut cumpătat _____ puncte |
| Suficient de cumpătat _____ puncte | Mai puțin cumpătat _____ puncte |

2. În activitatea mea de profesor de istorie, sunt:

Caseta 2 – 100 de puncte

| | |
|--|---|
| Autentic _____ puncte | Absolut autentic _____ puncte |
| Suficient de autentic _____ puncte | Mai puțin autentic _____ puncte |

3. În activitatea mea de profesor de istorie, sunt:

Caseta 3 – 100 de puncte

| | |
|---|--|
| Integru _____ puncte | Absolut integru _____ puncte |
| Suficient de integru _____ puncte | Mai puțin integru _____ puncte |

4. În activitatea mea de profesor de istorie, sunt:

Caseta 4 – 100 de puncte

| | |
|---|--|
| Cu dreptate _____ puncte | Absolut cu dreptate _____ puncte |
| Suficient de cu dreptate _____ puncte | Mai puțin cu dreptate _____ puncte |

1. *Notați în caseta I o valoare în aspect istoric.*

Caseta I

| |
|--|
| |
|--|

2. *Identificați trei evenimente istorice legate de această valoare, precizându-le în spațiul de mai jos.*

| |
|---------------|
| Evenimentul I |
|---------------|

| |
|----------------|
| Evenimentul II |
|----------------|

| |
|-----------------|
| Evenimentul III |
|-----------------|

3. *Preluați dintr-o sursă câte o descriere pentru fiecare eveniment, precizând autorul și sursa istorică utilizată.*

Descrierea 1

.....

Descrierea 2

.....

Descrierea 3

.....

4. *Constatați caracterul obiectiv-subiectiv, realist-ficțional, persuasiv-nonpersuasiv etc. al fiecărei dintre descrierile preluate.*

| |
|-------------------------|
| Caracterul descrierii I |
|-------------------------|

| |
|--------------------------|
| Caracterul descrierii II |
|--------------------------|

| |
|---------------------------|
| Caracterul descrierii III |
|---------------------------|

5. *Propuneți soluția dumneavoastră pentru fiecare descriere.*

Soluția 1

.....

Soluția 2

.....

Soluția 3

.....

1. Notați în caseta I o valoare în aspect istoric.

Caseta I

RESPECTAREA DREPTURILOR OMULUI

2. Identificați trei evenimente istorice legate de această valoare, precizându-le în spațiul de mai jos.

| Evenimentul I | Evenimentul II | Evenimentul III |
|---|--|---|
| <p>Instaurarea regimului nazist</p> <p>CLASA a XII-a Unitatea de competență 5.2 Aprecierea impactului regimurilor politice din istoria contemporană asupra mentalităților colective.</p> | <p>Politica internă/socială a lui Vlad Țepeș</p> <p>CLASA a VI-a Unitatea de competență 3.3 Aprecierea situației omului în evul mediu din perspectiva respectării drepturilor omului.</p> | <p>Situația românilor din stânga Nistrului sub regim separatist</p> <p>CLASA a XII-a Unitatea de competență 4.3 Transferarea abilităților de operare cu relațiile de cauză-efect în perceperea adecvată a situațiilor din viața reală.</p> |

3. Preluați dintr-o sursă câte o descriere pentru fiecare eveniment, precizând autorul și sursa istorică utilizată.

Descrierea 1

„Una din trăsăturile distincte ale regimului nazist a fost, încă de la început, folosirea violenței instituționalizate. Sistemul riguros organizat de terorizare a populației a culminat cu crearea lagărelor de concentrare. Primul lagăr, cel de la Dachau, a fost înființat în martie 1933. Aceste lagăre au fost folosite pentru suprimarea și, în unele cazuri, reeducarea oponentilor politici ai regimului. Lagărele au devenit, totodată, încă de la început, instrumente de exploatare a prizonierilor prin muncă forțată. Naziștii au preluat curând controlul total asupra presei și radioului și s-au folosit de acestea pentru a răspândi propria ideologie. Au înființat în acest scop chiar și un Minister al Propagandei. În același timp, sistemul educațional german a fost folosit pentru a propaga național-socialismul în rândul tinerilor. Școlile și organizațiile de tineret, centrele culturale și artistice au fost de asemenea subsumate acestui efort general de educare a tinerilor în spirit nazist.”

(Mihai Chioveanu, *Instaurarea regimului nazist*, 2005)

Descrierea 2

Dreptatea lui Vlad Țepeș

Pe timpul domniei lui Vlad Țepeș, un neguțător care se afla în călători pe la noi spuse să se strige la răspântii că a pierdut o pungă cu o mie de lei. El făgădui o sută de lei aceluia care o va găsi și i-a va da. Nu trecu mult timp și un creștin, om cu frica lui Dumnezeu ... se arată păgubașului și zice:

– ... am găsit punga aceasta. Eu socotesc că e a dumitale...

După ce numără toți banii...zice celui ce i-a adusese:

– ...Am numărat...În loc de o mie de lei, am găsit nouă sute. Bine ai făcut, căci era dreptul dimitale.

– Jupâne neguțător... Eu nici n-am dezlegat-o. Cum am găsit-o, așa ți-am adus-o.

(Pentru a face dreptate, au mers la Vodă – n.n.)

Ascultând și pe unul și pe altul... Apoi, uitându-se țintă în ochii neguțătorului zise:

– Dacă tu, jupâne neguțător, ai pierdut o pungă cu o mie de lei, acesta a găsit una cu nouă sute, este dovedit că această pungă nu este a ta. Tu, creștine, ia punga cu banii ce i-ai găsit și i-o dai celui care se va arăta că a pierdut o pungă cu nouă sute de lei. Iar tu, jupâne neguțător, așteaptă până se va găsi punga cu o mie de lei, ce zici că ai pierdut-o.

Așa și se făcu, că Vlad Vodă judecase.

(*Legende populare românești*, selecție C. Dragomir, Biblioteca școlarului, Editura Litera, 2002, pag. 279-280)

Descrierea 3

„Reclamanții sunt 170 de cetățeni moldoveni care locuiesc în „republica moldovenească nistreană” („RMN”) [...]. Toți reclamanții au susținut că cei care au dorit continuarea studiilor în școlile de limbă moldovenească/ română au fost nevoiți să accepte diminuarea calității învățământului din cauza lipsei localurilor adecvate, a drumurilor lungi spre și dinspre școală (însoțite de verificarea ghiozdanelor, controale de identitate și acte de hărțuire din partea oficialilor „RMN” [...]), [...] vandalizării sediilor școlilor, intimidării [...] și abuzurilor verbale. Copiii aveau ca alternativă frecventarea școlilor „moldovenești” în care se utiliza o variantă artificială a limbii române scrise cu alfabet chirilic. Din moment ce această variantă a limbii nu este recunoscută nicăieri în lume, predarea se efectua în baza materialelor didactice din epoca sovietică creînd copiilor dificultăți în continuarea studiilor în instituțiile de învățământ superior.”

(Din *Hotărîrea Curții Europene pentru Drepturile Omului în dosarul „Cătan și alții contra Republicii Moldova și Rusiei”*, Strasbourg, 19 octombrie 2012)

4. Constatați caracterul obiectiv-subiectiv, realist-ficțional, persuasiv-nonpersuasiv etc. al fiecărei dintre descrierile preluate.

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <u>Caracterul descrierii I</u> | <u>Caracterul descrierii II</u> | <u>Caracterul descrierii III</u> |
| OBIECTIV-SUBIECTIV | REALIST-FICȚIONAL | PERSUASIV-NONPERSUASIV |

5. Propuneți soluția dumneavoastră pentru fiecare descriere.

Soluția 1

Textul 1 are un caracter obiectiv, deoarece reflectă evenimente, fapte și aspecte corecte din punct de vedere științific, demonstrate și acceptate de lumea academică și de întreaga societate. Caracterul subiectiv, considerat, este condiționat de faptul că autorul, prof.univ. Chioveanu, a scris în 2005 această lucrare în baza propriilor cercetări, ceea ce este, în esență, viziunile autorului privind instaurarea și caracterul regimului nazist.

În cadrul lecției, elevii clasei a XII-a, care deja cunosc bine care sunt drepturile fundamentale ale omului, determină în baza sursei care dintre acestea au fost încălcate. Elevii vor compara respectarea/încălcarea drepturilor omului din Germania nazistă cu cel stalinist.

Elevii își expun opiniile privind faptul cât este de important să trăiești într-o societate democratică, unde sunt garantate și respectate drepturile.

Soluția 2

Elevii vor citi textul „Dreptatea lui Țepeș” și textele de mai jos, care îl vor ajuta să realizeze sarcinile:

CUPA DE AUR

În timpul celei de-a doua dintre domniile sale, Vlad era atât de sigur de eficiența pedepselor crude pe care le aplica hoților, încât a pus lângă o fântână din centrul Târgoviștei (pe-atunci, capitala Țării Românești) o cupă mare din aur, cu care călătorii însetați să-și poată potoli setea.

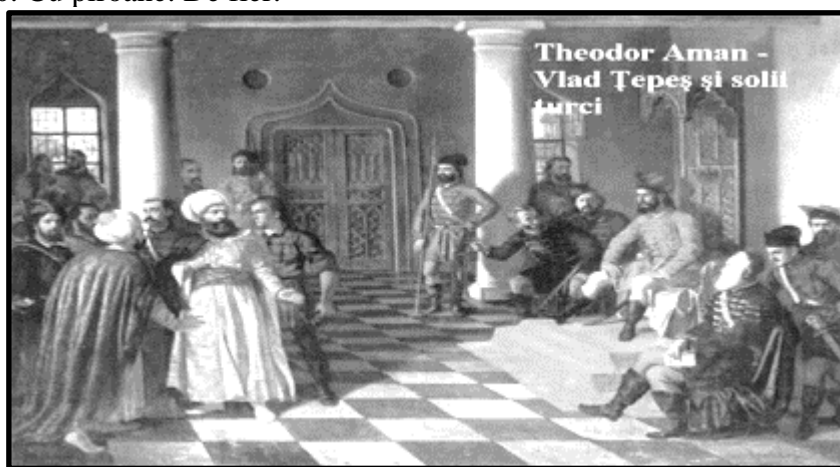
Legenda spune că, de-a lungul domniei sale, cupa de aur n-a dispărut niciodată. Ba, mai mult, nici măcar n-a prea fost folosită, întrucât oamenii nu prea aveau curaj s-o atingă.

MASACRUL DIN ZIUA DE PASTE

Se pare că sașii din Brașov nu-l prea iubeau pe Țepeș. Motiv pentru care complotau, mai pe față, mai pe ascuns, să-l alunge de la domnie. Din acest motiv, la care se adaugă faptul că au fost mărite niște taxe comerciale care-i afectau veniturile, dar și faptul că sașii cam susțineau orice „contracandidat” la domnie, Țepeș a strâns în ziua de Paște a anului 1459 câteva sute de negustori brașoveni (sau aflați în trecere prin Brașov). 43 au fost trași în țepă, iar Țepeș a luat micul dejun printre țepale în care agonizau cei osândiți. Alți 300 ar fi fost arși de vii.

SOLII TURCI

O poveste zice că într-o zi, au venit la palat niște soli turci. Din aroganță sau din neglijență, solii nu și-ar fi dat jos turbanele. Motiv pentru care Vlad s-a enervat și-a poruncit să le bată turbanele în cap. Cu piroane. De fier.



RĂSPUNDEȚI:

1. Exprimă-ți opinia: Poate fi considerat Vlad Țepeș apărător al legii? Argumentează.
2. Ce drepturi ale omului au fost încălcate prin acțiunile lui Vlad Țepeș?
3. Propune cel puțin 2 măsuri eficiente de consolidare a statului, pe care le-ar fi putut aplica Vlad Țepeș, evitând mijloacele dure, inumane.

Aceste texte au fost propuse elevilor în cadrul Extensiei, pentru acasă. Elevii au trebuit să-și amintească (sau să identifice) principalele drepturi ale omului contemporan și să determine care dintre ele au fost încălcate de Țepeș, conform legendelor. Elevii au apreciat aplicarea „dreptății” în primul text și au condamnat celelalte acțiuni ale domnitorului. Elevii au pus în discuție mai multe aspecte: cine judeca, în baza căror legi sau principii, echitate socială, dreptul de a demonstra nevinovăția, cruzimea pedepsei (inclusiv pedeapsa cu moartea) etc. Elevii au propus diferite măsuri de consolidare internă a statului – de la elaborarea unui cod de legi până la organizarea unor procese de judecată echitabile. A fost nevoie totuși să ne amintim că presupusele acțiuni au avut loc în secolul al XV-lea, am comparat aceste acțiuni ale lui Vlad Țepeș cu cele din alte țări (elevii au adus drept exemplu arderea pe rug a Jeannei D’Arc.)

Soluția 3

Conținutul textului 3 are un caracter persuasiv, deoarece este o Hotărâre a Curții pentru Drepturile Omului de la Strassbourg. Elevii determină ce drepturi fundamentale ale omului, consfințite prin Constituția RM art. 16, sunt încălcate; dacă această Hotărâre a schimbat situația vorbitorilor de limba română din stânga Nistrului. Elevii propun idei în vederea soluționării situației create.

Anexa 8. Matricea reflexivă

Consultând reperele cu tipuri de întrebări din pagina următoare, completați matricea reflexivă de mai jos din perspectiva analizei problematologice a fragmentului de text ce redă un eveniment istoric.

Formulați numărul indicat de probleme, în baza fragmentului de text dat.

„Ajungând în fruntea neamului său, care era istovit de războaie dese, getul Burebista [Βουρεβίστας, Bœrebistes] l-a înălțat atât de mult prin exerciții, abținere de la vin și ascultare față de porunci, încât, în câțiva ani, a făurit un stat puternic și a supus geților cea mai mare parte din populațiile vecine. Ba încă a ajuns să fie temut și de romani. Căci trecând plin de îndrăzneală Dunărea și jefuind Tracia până la Macedonia și Iliria, a pustiit pe celții care erau amestecați cu tracii și cu ilirii și a nimicit pe de-a întregul pe boii aflați sub conducerea lui Critasiros și pe taurisci. Spre a ține în ascultare poporul, el și-a luat ajutor pe Deceneu, un șarlatan care rătăcise multă vreme prin Egipt, învățând acolo unele semne de prorocie, mulțumită cărora susținea că talmăcește voința zeilor. Ba încă de un timp fusese socotit și zeu, așa cum am arătat când am vorbit despre Zamolxis. Ca o dovadă pentru ascultarea ce i-o dădeau [geții], este și faptul că ei s-au lăsat înduplecați să taie vița de vie și să trăiască fără vin. Cât despre Burebista, acesta a pierit din pricina unei răscoale, mai înainte ca romanii să apuce a trimite o armată împotriva lui. Urmașii acestuia la domnie s-au dezbinat, fărâmițând puterea în mai multe părți...”

(Strabo, Geografia)

MATRICEA REFLEXIVĂ

| | | | |
|---|----------------------------|------------------------|-----------|
| PROBLEMA 1 <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematice | Alternative de răspuns | Soluția 1 |
| <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematologice | Alternative de răspuns | Soluția 2 |
| PROBLEMA 2 <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematice | Alternative de răspuns | Soluția 1 |
| <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematologice | Alternative de răspuns | Soluția 2 |
| PROBLEMA 3 <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematice | Alternative de răspuns | Soluția 1 |
| <i>Formularea problemei în baza textului</i> | Întrebări problematologice | Alternative de răspuns | Soluția 2 |

Repere (tipuri de întrebări)

Întrebări generale

- Când...?
- Unde...?
- Cine...?
- Cum...?
- Cât...?
- Ce...?

Întrebări de opinie

- Ești de acord că...?
- Ce părere ai despre...?
- Pare a fi o idee bună, nu...?
- Cum crezi...?
- Așa deci, crezi că...?

Întrebări de investigație

- Ce semnificație are...?
- Ce înseamnă...?
- Care este implicarea ta...?
- Am înțeles bine că...?
- Vrei să spui că...?
- Mai este ceva de ...?
- Ai putea să te gândești la...?
- Ți dai seama că...?
- Ți imaginezi cum...?
- Ce te-a determinat să...?
- Nu-i așa că...?
- Nu vrei să încerci...?

Întrebări socratice

- De ce crezi că...?
- Cum ai proceda dacă...?
- Nu ești de acord că...?
- Oare ar fi...?
- Ce vrei să spui...?
- Poți să formulezi și altfel...?
- Care crezi că e problema principală?
- E dificil sau e ușor să...?
- Ce putem să presupunem ...?
- De ce alte informații avem nevoie pentru...?
- Cum ai ajuns la concluzia că...?
- Poți să explici motivele...?
- Ce te-a făcut să crezi că...?
- Ce efect va avea...?
- Oare ar fi o alternativă dacă...?
- Ce implică faptul că...?

- De unde știi că...?
- Ce dovezi ai pentru...?

Întrebări interpretative

- Ce argumente te fac...?
- Care sunt contraargumentele...?
- Dacă înțeleg bine, tu...?
- Cum ai făcut aceasta?
- Ce ți s-a părut dificil...?
- Din răspuns am înțeles că..., dar...?
- Să ne gândim împreună, cum putem...?
- Ce cauzează problema?
- Cum ai reacționa, dacă...?
- Dar nu consideri că...?
- Care este rezultatul...?

Întrebări de provocare

- Oare așa se poate...?
- Ai preferat întotdeauna să...?
- Ce s-ar întâmpla dacă...?
- Și ce-i cu aceasta?
- Mi-ați putea da un exemplu...?
- Te gândești că...?
- Nu consideri că este ceva ce ...?
- Ai aceeași părere cu...?
- În ce sens spui că...?

Anexa 9. Traseul problematologizării

În baza fenomenului istoric descris mai jos, aplicați-vă creativitatea didactică, elaborând (la alegere) o metodă, o tehnică, un procedeu problematologic adecvat: întrebări graduale, algoritmi, jurnalul impresiilor etc.

„Înțelegând foarte bine pericolul care amenința atât spațiul românesc, cât și regatul maghiar, Iancu de Hunedoara a dus o consecvență politică antiotomană, a încercat în permanență să unească statele creștine, a fost ultimul cruciat adevărat care a încercat să-i scoată pe turci din Europa. De fapt, în această perioadă, pentru eliminarea amenințării otomane se propuneau două soluții: soluția mare, pe baza reasumării idealului de cruciadă, prevedea unirea tuturor principilor creștini sub conducerea Papei, și soluția mică, soluție care s-a și realizat în practică, dar s-a dovedit insuficientă, prin unirea eforturilor popoarelor direct amenințate de turci. Din păcate, Iancu de Hunedoara nu a reușit să-i alunge pe turci și nici nu a putut să-i împiedice să cucerească Constantinopolul, aceasta în ciuda unor numeroase victorii și campanii militare, dar în condițiile în care sprijinul celorlalte puteri creștine a lipsit cu desăvârșire”. (Eugen Denize, *Românii între Leu și Semilună: relațiile turco-venețiene și influența lor asupra spațiului românesc: secolele XV-XVI*)

Metoda, tehnica, procedeu problematologic propriu:

.....

.....

.....

.....

.....

Anexa 10. Selecția rațională

1. Elaborați o listă de șapte valori cu adevărat importante pentru dumneavoastră.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

2. Alegeți din această listă trei valori pe care le considerați principale.

1.
2.
3.

3. Argumentați, în două-trei enunțuri, de ce ați ales anume aceste valori.

.....

.....

.....

.....

.....

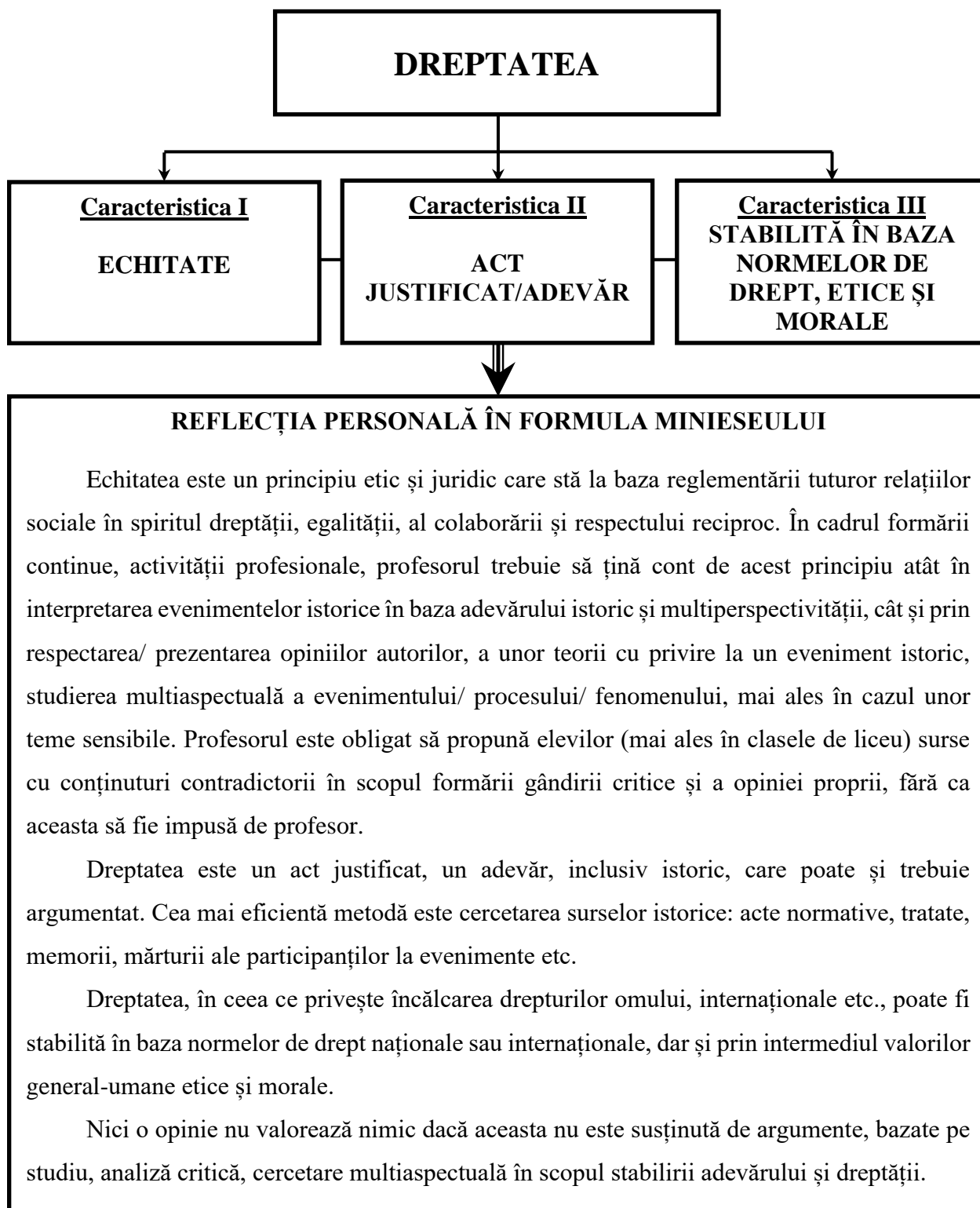
Tehnologia problematologică a axiologiei batice DACI
(în formarea continuă a profesorilor de istorie)

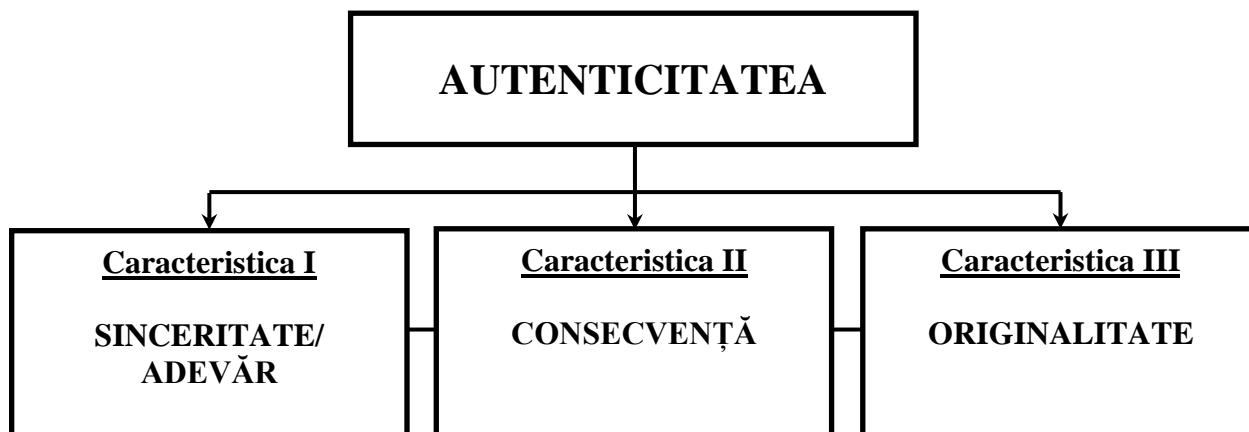
| VALORI BATICE | VECTORI | ESENȚE | CONDIȚII | REPERE FORMATIVE |
|--|--|--|--|---|
| DREPTATEA Valoarea valorilor | Mijloc prin care sunt dezvoltate celelalte valori Mijloc de aplanare a conflictelor Caracter empiric, se manifestă prin fapte Are drept criteriu egalitatea | Virtute socială Standard de reconciliere Nepărtinitoare și distantă Are prioritate față de celelalte valori | A prioritiza ideea de corect Distribuția în funcție de merit (a da fiecăruia ceea ce i se cuvine) A respecta principiul imparțialității (a trata egal elevii) A respecta autonomia elevului ca purtător al unei demnități | A promova formarea/dezvoltarea profesorului școlar - ca agent activ și cu voință - capabil de alegere - liber și rațional în activitate - imparțial |
| AUTENTICITATEA Armonie a valorilor | Mijloc de asumare a valorilor Mijloc de exprimare a experienței personale Este un congruent al originalității | Implică onestitatea cu sine însuși Este o viziune lăuntrică Exprimă integritatea psihică | A acționa în armonie cu propriile valori A se exprima pe sine cu încredere și convingere A nu se sabota pe sine | A forma profesorul școlar care: - este mereu congruent cu sine însuși - nu se abate de la esența sa reală - menține direcția pe care s-a angajat - este irepetabil (găsește ceva mereu nou) |
| CUMPĂTAREA Valoare cardinală | Mijloc de legătură cu rațiunea Mijloc de menținere a echilibrului Implică seriozitatea | Se identifică cu moderația și înțelepciunea Produce coerență și soliditate Impune ordine în activitate | A menține măsura în toate A nu fugi de sine A promova puterea exemplului A promova libertatea A evita excesele și extremele | Formarea profesorului școlar implică/cultivă: - a fi stăpân pe sine însuși - a aspira la bunuri spirituale - a lucra cu seriozitate - a avea un comportament sobru |
| INTEGRITATEA Valoare imperativă | Mijloc de exprimare a virtuților și de aplicare a convingerilor | Se identifică cu acuratețea acțiunilor cuiva Exprimă acționarea fără compromisuri | A face ceea ce trebuie A acționa cinstit, conform realității | Formarea unui profesor școlar care: - denotă onestitate și consecvență |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | Factor de manifestare a încrederii Mijloc de promovare a unor valori și principii | Este o trăsătură lăuntrică Este o atribuție de promptitudine, corectitudine, responsabilitate | A acționa în mod etic, liber A nu exista discrepanțe între afirmații și exemplul personal A respecta 5 valori fundamentale: onestitate, adevăr, echitate, respect, responsabilitate | - este autentic cu propria persoană și cu alte persoane - face ceea ce zice că face - este sincer în activitatea sa profesională |
| Activități formative | | Elemente ale competenței problematologice | | |
| 1. Decriptarea curriculară 2. Tehnica IDCS 3. Identificarea valorică 4. Matricea reflexivă 5. Traseul problematologizării | | Profesorul școlar de istorie: - alege și adresează operativ întrebări ce vizează fenomenul istoric; - adresează elevilor aceeași tipologie de întrebări, fără diferențiere; - nu influențează formularea răspunsurilor elevilor; - formulează întrebările din perspectiva fenomenului istoric, al eului personal, dar și al adevărului; - variază permanent tipologia întrebărilor; - se axează pe un conținut valoros al întrebărilor; - adresează întrebările sobru, cu suficientă seriozitate; - este coerent în succesiunea întrebărilor referitor la fenomenul istoric; - respectă principiul socratic al întrebărilor; - formulează întrebări înțelepte; - implică activ elevii în formularea răspunsurilor atât închise, cât și deschise; - se orientează operativ în valorile conținutului istoric operaționalizat; - lasă deschise răspunsurile elevilor; - revine cu promptitudine la răspunsurile deschise pentru a le închide. | | |

Anexa 12. Reflecția personală în formula minieșului

1. Pornind de la experiența dumneavoastră acumulată în procesul de formare continuă, identificați câte trei caracteristici pentru fiecare dintre valorile date mai jos.
2. Elaborați câte un minieșu despre fiecare dintre valorile propuse.



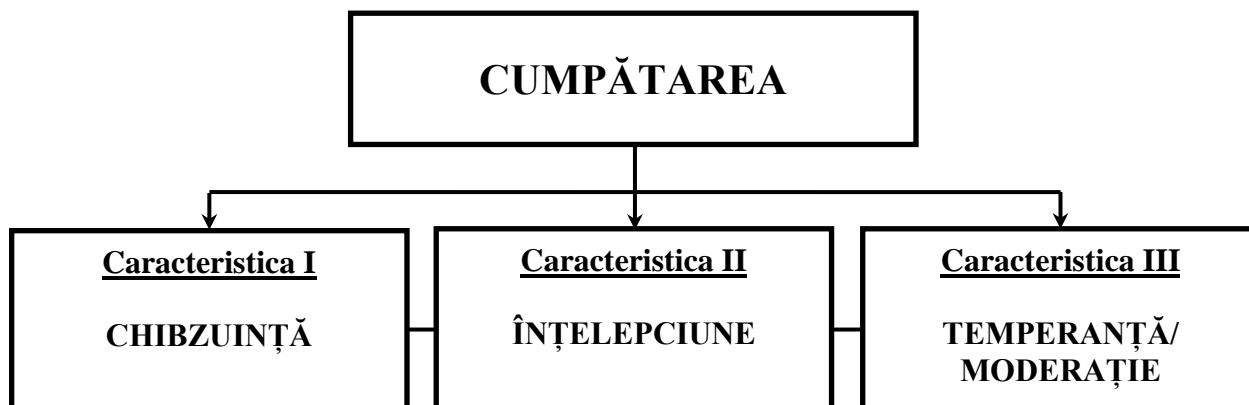


REFLECȚIA PERSONALĂ ÎN FORMULA MINIESEULUI

Autenticitatea unei persoane este determinată de normele conștiinței morale, de buna credință, fidelitatea față de sine, consecvență, sinceritate, onestitate. A fi autentic înseamnă a fi tu însuși, a fi fidel propriilor valori și principii, a fi un om cu verticalitate, liber întotdeauna să-și exprime și să-și apere părerea/ viziunea, respectând totodată alte opinii. Autenticitatea presupune consecvență în modul de gândire și acțiuni, acestea fiind raportate la propriile valori și spirit, indiferent, eventual, de presiunea din exterior care te condiționează să acționezi altfel. Autenticitatea presupune și responsabilitatea față de opiniile pe care le expui, acțiunile pe care le întreprinzi, de aceea trebuie să aibă la bază principiile expuse mai sus și/ sau în anumite discuții, dezbateri, argumentări elocvente să recunoști greșelile și să îți schimbi opinia. A fi autentic înseamnă a fi original, să nu ai frică să înaintezi idei diferite de cele ale majorității, să propui alternative de gândire, viziuni asupra unor evenimente care ar trezi interesul de cunoaștere dintr-o altă perspectivă.

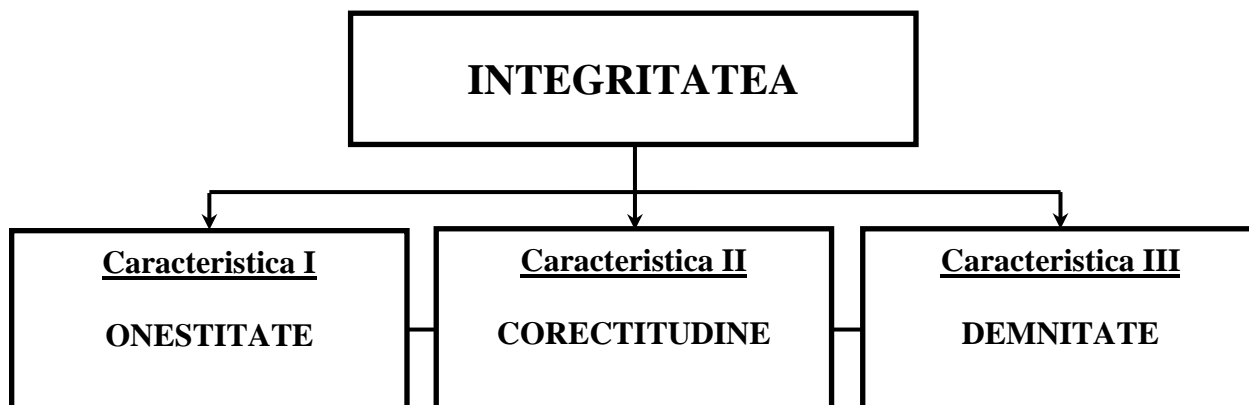
Foarte des e dificil să fii „cioara albă” a situației, dar o opinie expusă corect/ metodic, susținută de argumente, cu încredere, fiind deschis spre discuții și dezbateri constructive, poate, dacă nu să convingă, să creeze oportunități de analiză a situației dintr-un alt punct de vedere. Stimulez expunerea ideilor originale în cadrul lecțiilor, argumentarea și aprecierea lor.

Autenticitatea surselor istorice este principiul de bază în predarea-evaluarea istoriei, de aceea obligatoriu fac referințe la autor și lucrare.



REFLECȚIA PERSONALĂ ÎN FORMULA MINIESEULUI

Cumpătarea, consider, este unul din principiile de bază ale deontologiei profesionale a pedagogilor. Aceasta vine odată cu experiența, cu formarea continuă, studierea psihologiei vârstelor, stabilirea unor relații de respect și încredere între profesor și elevi. Cumpătarea este una din virtuțile psihologiei pozitive, în care profesorul apreciază aspecte pozitive: stimulează dorința de a expune o părere, implicarea în activitate, răspunde la întrebări, ghidează elevul în formarea competențelor. Exemplul propriu este o metodă eficientă în educație, de aceea elevii se vor comporta în cadrul lecțiilor (și în afara orelor) la fel. Profesorul trebuie să acționeze cu chibzuință, respectând personalitatea elevului și stimulând dorința elevului de a studia. Profesorul trebuie să examineze cu atenție starea emoțională a elevului (frica de a se expune, rușine), să pună întrebări și să ofere sarcini care l-ar duce pe elev la atingerea scopului. Înțelepciunea se formează, se cultivă în baza concluziilor corecte a celor trăite. Înțelepciunea presupune prudență/ precauție în exprimare, în adresare față de elevi, dând o atenție deosebită efectelor celor spuse. Judecățile făcute de profesor trebuie să fie constructive, să aprecieze răspunsul/ produsul elevului și să-i explice foarte clar pașii pe care trebuie să-i întreprindă pentru a-și îmbunătăți rezultatele. În orice situație, profesorul trebuie să mențină starea de calm, chiar dacă, în unele cazuri, emoțiile negative încearcă să predominare. Uneori, condiționat de lipsa de timp, profesorul nu permite elevului, dacă acesta dă un răspuns greșit, să-și termine gândul. Este foarte important să urmeze întrebările „Cum ai ajuns la acest răspuns?”, „Care sunt argumentele în susținerea ideii?”. Aceste întrebări stimulează interesul, motivația elevului de a învăța, fapt mult mai important decât trecerea în galop a conținuturilor.



REFLECȚIA PERSONALĂ ÎN FORMULA MINIESEULUI

Profesorul trebuie să demonstreze integritate prin crearea și menținerea relațiilor profesionale corespunzătoare: pregătirea sistematică de ore și organizarea eficientă a lecțiilor, îndeplinindu-și cu onestitate obligațiile; angajarea în activități de dezvoltare profesională continuă și de îmbunătățire a strategiilor de predare-învățare; colaborarea și cooperarea cu colegii în interesul educării și instruirii elevilor; să fie imparțial în relațiile cu elevii și în aprecierea competențelor acestora; să stabilească relații de încredere, stimă și respect reciproc; să discute sincer și corect; să fie tolerant, atent și înțelegător în relațiile cu colegii, părinții și elevii, părerile și valorile lor. Profesorul trebuie să respecte personalitatea elevului, să evalueze corect competențele, fără a fi influențat de unele aspecte de relații interpersonale. Pentru a nu fi condiționat în evaluare, pentru a crea și păstra respectul elevilor, profesorul trebuie să facă claritate în ceea ce privește comportamentul la lecții, să argumenteze de ce i-a acordat elevului nota, să excludă orice intervenție de „cerșire” a notelor, să explice că unicul criteriu în evaluare este obiectivitatea, care nu poate fi influențată în nici un fel. Profesorul, prin activitatea sa, prin comportament, discuții, atitudini trebuie să păstreze propria demnitate și să fie un exemplu în formarea demnității celor din jur. Elevii sunt foarte receptivi și sensibili, știu să deosebească și apreciază foarte mult sinceritatea, onestitatea, corectitudinea profesorului, acestea fiind cheia succesului în crearea relațiilor de încredere între profesor și elev și, respectiv, în procesul educațional.

Anexa 13. Lista instituțiilor de învățământ general incluse în experimentul pedagogic

Din sistemul de învățământ general al Republicii Moldova

| Nr. | Instituția | Localitatea | Nr. profesorilor de istorie participanți la experiment |
|-----|---|-------------|--|
| 1. | Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” | Chișinău | 5 |
| 2. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Hyperion”, or. Durlești | Chișinău | 3 |
| 3. | Liceul Orizont | Chișinău | 3 |
| 4. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” | Chișinău | 4 |
| 5. | Liceul Prometeu Protalent | Chișinău | 3 |
| 6. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” | Chișinău | 2 |
| 7. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu” | Chișinău | 1 |
| 8. | Instituția Publică Liceul Teoretic ProSucces | Chișinău | 3 |
| 9. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Creangă” | Chișinău | 3 |
| 10. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani” | Chișinău | 3 |
| 11. | Liceul Teoretic „Aristotel” | Chișinău | 2 |
| 12. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” | Chișinău | 2 |
| 13. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Nicolae Iorga” | Chișinău | 2 |
| 14. | Liceul de Limbi Moderne și Management | Chișinău | 2 |
| 15. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” | Chișinău | 1 |
| 16. | Centrul de Excelență în Educație Artistică „Ștefan Neaga” | Chișinău | 2 |
| 17. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” | Bălți | 5 |
| 18. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” | Orhei | 3 |
| 19. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Luca Caragiale” | Orhei | 3 |
| 20. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Aleco Russo” | Orhei | 3 |
| 21. | Liceul Teoretic „Alexandru Donici” | Peresecina | 2 |
| 22. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Alexei Mateevici” | Șoldănești | 2 |

| | | | |
|-----|--|------------|---|
| 23. | Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare” | Șoldănești | 2 |
| 24. | Liceul Teoretic Cotiujenii Mari | Șoldănești | 2 |
| 25. | Liceul Teoretic Răspopeni | Șoldănești | 2 |
| 26. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” | Ungheni | 3 |
| 27. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” | Căușeni | 3 |
| 28. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Lucian Blaga” | Telenești | 3 |
| 29. | Gimnaziul Inești | Telenești | 1 |
| 30. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” | Strășeni | 4 |
| 31. | Liceul Teoretic „Ion Inculeț” | Strășeni | 4 |
| 32. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Vatamanu” | Strășeni | 4 |
| 33. | Liceul Sireți | Strășeni | 4 |
| 34. | Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” | Hâncești | 2 |
| 35. | Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” | Călărași | 4 |

Din România

| Nr. | Instituția | Localitatea | Nr. profesorilor de istorie participanți la experiment |
|-----|--|-------------|--|
| 1. | Colegiul Național „Vasile Alecsandri” | Iași | 2 |
| 2. | Colegiul Național „Garabet Ibrăileanu” | Iași | 3 |

A gândi istoric (R. Strandling) – este o activitate în care elevul/ profesorul structurează informații despre trecut, descrie, explică, compară fenomene istorice, contextualizează, pune întrebări istorice, folosește noțiuni de fond, aduce argumente bazate pe dovezi; este recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează și pun în evidență diferite aspecte.

Ansamblu formativ de bază (DACI) – ansamblu al valorilor batice în postmodernitate necesare profesorului școlar în noile condiții socio-culturale: *dreptatea* (D), *autenticitatea* (A), *cumpătarea* (C), *integritatea* (I).

Axiologia – derivă de la termenii grecești „axios” (*prețios, demn de stimă*) și „logos” (teorie); are sensul de teorie, *știință a valorilor*; este o ramură distinctă a filosofiei și constituie o consecință a disocierii valorii generice de valorile speciale, studiate de științele particulare: etica, estetica, teologia, economia, logica etc. Spre deosebire de acestea, *axiologia* pune în centrul preocupărilor sale problema *raportului dintre momentul obiectiv și subiectiv al valorii*, modul de funcționare a sistemului de valori în ansamblul sistemului social, încercând să *clarifice esența valorii ca atare*.

Axiotică (J.Cohn) – o știință a valorii, în care teoria generală a valorilor reprezintă o parte.

Competență problematologică 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.

Competență axiologică (C.Cucoș) – capacitatea elevului de a evalua operativ noii stimuli culturali și de a-i integra sau conexa într-un sistem, capacitatea de punere în evidență a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor.

Educație axiologică (C.Cucoș) – înseamnă educația pentru valori, printr-un demers formativ centrat pe cunoașterea, semnificarea și asimilarea valorilor autentice (de adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc.). Conceptul de *educație axiologică*, ca instanță de referință cu conotație epistemologică, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg și mai stabil, cel al valorilor autentice și general acceptabile de umanitate.

Formare exploratorie – este o formare 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. Beneficiarii știu care sunt cerințele și caută modalitățile prin care pot rezolva problemele cu care se confruntă și pot avansa la nivelul superior.

Istorie calitativă (H.Zimmermann) – istoria realizărilor exemplare în materie de instituții, descoperiri și creații, nivel de viață, interacțiuni cu lumea. Orice scriere a istoriei se face în lumina unei filosofii mai mult sau mai puțin organizate.

Istorie nouă (R. Strandling) primele reorientări în predarea-învățarea istoriei s-au manifestat prin 1970, prin așa-numita *nouă istorie*, o abordare care a apărut inițial în Europa Vestică și de Nord în anii 1970 și la începutul anilor 1980, și care a avut o influență din ce în ce mai mare începând cu acea perioadă. Ținta către stabilirea unei balanțe între predarea trecutului și a oferi elevilor mijloacele de *a gândi istoric* despre acesta. În consecință, s-a ajuns la punerea unui accent

mai mare în predarea istoriei în clasă pe învățarea elevilor să *analizeze, să interpreteze și să sintetizeze dovezile obținute dintr-o varietate de surse primare și secundare.*

Istorie cronologică – enumerarea în ordine a evenimentelor care s-au produs; predarea nu consumă mult timp și este ușor evaluabil, căci presupune, în primul rând, reproducerea și mai puțin imaginația sau gândirea critică.

Istorie tematică – dimensiunea cronologică constituie baza, dar informațiile sunt extrase dintr-o zonă particulară a istoriei – un fel de istorie „specializată”.

Istorie pe mari domenii – istoria politică, istoria economică sau socială, istoria familiilor politice etc.

Istorie pe decupaje geografice - reprezintă un instrument ideologic foarte puternic, dar are în aceeași măsură și un *potențial formativ important.*

Istории paralele (C. Căpiță) – presupun un efort de inovație metodologică atât la nivelul definirii de noi surse, cât și la nivelul aparatului interpretativ, dar și asumarea limitelor interpretărilor existente.

Istorie recentă – istorie care cunoaște o expansiune deosebită datorită faptului că are puternice legături cu istoria orală (istoria generațiilor prezente, de la bunici la nepoți, fiecare cu perspectivele sale). În plus, istoria recentă recunoaște și ia în calcul o dimensiune foarte importantă care, de regulă, pare a fi ignorată: *subiectivitatea surselor*; analizează percepții subiective asupra evenimentelor și le plasează într-un dialog cu sursele tradiționale (documente, presă, artă, mass-media etc.).

Istorie-problemă – presupune a selecta anumite *probleme, considerate reprezentative sau tipice*, renunțându-se la cronologia strictă a evenimentelor. În Anglia, această metodă a căpătat denumirea de „*istorie în tranșe*” sau pe fragmente, lăsându-se libertate profesorilor în alegerea temelor, în care se pot valorifica și propunerile elevilor.

Introspecționismul – este o metodă de cunoaștere și autocunoaștere și reprezintă un proces în decursul căruia profesorul analizează propriile sale reacții la factorii externi. Introspecționismul devine o necesitate fundamentală a procesului de formare continuă, dându-le posibilitatea celor formați de a studia amănunțit și de a-și explica de ce ei cred în ceea ce cred și care este probabilitatea ca viziunile lor să fie corecte.

Multiperspectivitate – *studiul în profunzime* a unor teme speciale, pentru a oferi elevilor posibilitatea de a se familiariza cu procesele analitice implicate; este susținută de *presupunerea fundamentală* că elevii trebuie să înțeleagă faptul că oricine studiază trecutul trebuie să accepte și să tolereze discrepanțe, contradicții, ambiguități, voci opuse, jumătăți de adevăruri și puncte de vedere parțiale, subiectivități și idei preconcepute; înlocuiește predarea dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă.

Nucleul valorii – îl constituie *semnificația* prin care subiectul instituie și lărgeste câmpul axiologic, *descoperirea valorii* înseamnă descoperirea unei semnificații, iar *crearea valorii* înseamnă crearea unei semnificații umane 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.

Personalitatea integrală a profesorului școlar – se concretizează într-un ansamblu integrat de atitudini, capacități, cunoștințe, experiențe exersate adecvat și spontan în variate situații pedagogice, acestea reflectând conștiința libertății educaționale a profesorului prin vocația, talentul, măiestria, arta, tehnica și tehnologia activității profesionale creative în educația liberă, în

evoluția liberă a individualității, în libertatea de a acționa umanist, cultural, responsabil, în baza valorilor moral-etice, spirituale în activitatea pedagogică.

Problemă – faptul de a semnifica o incertitudine, o situație confuză, o contradicție dintre ceea ce omul cunoaște și ceea ce el nu cunoaște, deocamdată. Rezolvarea problemei înlătură incertitudinea cunoașterii.

Problematologizare (M. Meyer) – 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 abordarea problematologică, răspunsul nu este o soluție, ci iarăși o problemă. Dacă în accepțiune problematică problema se rezolvă, atunci în concepție problematologică aceasta re-apare, se amplifică, subiectul fiind solicitat să caute noi soluții problemelor; faptul cunoașterii pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă. Originalitatea sa constă în *a supune chestionării chestionarea însăși*.

Problematologizare – reprezintă o orientare didactico-formativă inovativă pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a interogației euristice și presupune participarea activă a subiectului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/răspunsuri la o problemă problematizată, de o tensiune ideatică superioară.

Referențial axiologic (C. Cucuș) – prezență ce ține profund de o caracteristică articulată a valorii, fapt ce presupune totalitatea mobilurilor individuale și a normativității supraindividuale, interiorizate de subiect, care ființează în orice act de valorizare; totalitatea valorilor incorporate de subiect, totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referențialul axiologic include atât elemente stabile, capitalul cultural achiziționat deja, cât și aspecte variabile, circumstanțiale.

Respiritualizare – proces de transformare verticală a conștiinței ființei umane în condițiile crizei spiritualității și conștiinței umane (S. Grof); suprasaturarea nevoilor materiale a creat o criză a sensurilor și o nevoie de dezvoltare spirituală. Respiritualizarea personalității, ca proces de transformare a pedagogului și, inerent, a elevului, este o adevărată refacere, care se va produce atât în interior, cât și în exterior. În plan axiologic, acest lucru creează condiții prioritare învățării temeinice și valorificării libertății în educație.

Situație problematologică – se înțelege o anumită instanțiere a cuplului categorial întrebare-răspuns în funcție de două criterii: criteriul distincției (al diferențierii) între întrebare și răspuns și criteriul problematicității, induse sau nu prin intermediul cuplului categorial întrebare – răspuns.

Spiritualizare – un proces de perfecționare a aspectelor spirituale ale ființei umane (conștiință, gândire, intelect, minte, rațiune, inteligență, cultură), ca factor ideal de existență.

Valoare (L. Grunberg) – 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 ale practicii sociale; este cognoscibilă; este un act, nu un dat, înscriindu-se într-o ordine de finalitate socială; devine, între anumite limite, cuantificabilă.

Valoare (N. Râmbu) – este ca un fel de chemare adresată unei existențe incomplete spre a se desăvârși; valorile devin motive ale tuturor acțiunilor omenești; 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.

Valori (N. Hartmann) – *esențe ideale* cu materialitate, realizând posibilitatea ca să devină concrete și actuale *în și prin* acțiunea ființei umane, care prin aceasta realizează legătura dintre real și ideal. Valorile ideale, spre deosebire de cele reale, sunt esențe independente de acțiunea umană (de valorizare și valorificare), dar ele pot fi descoperite și recunoscute numai de persoanele care au o educație morală. Capacitatea de a actualiza valorile reprezintă sublimul în ființa umană.

Valori batice sau **profunde** (K. Port) – fac parte din valorile spirituale (*bathische Werte*). În limba engleză, conceptul este *bathic values* sau *values of Batik*; în limba rusă - *батические значения*; în limba bulgară - *батичните ценности*.

Valori supreme (T. Vianu) – sunt acelea care contribuie în gradul cel mai înalt la realizarea demnității și perfecționarea condiției umane. O valoare nu este nici mai mare, nici mai mică decât alte valori, ci cel mult se poate spune despre ea că răspunde într-o măsură mai mică sau mai mare trebuințelor.

Valori terminale (M. Rokeach) – reflectă preferințele unei persoane, privind ceea ce vrea să realizeze în viață, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții. Aceste valori sunt: confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, libertate, fericire, armonie, iubire, siguranță națională, mândrie de sine, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie adevărată, înțelepciune, plăcere etc.

Valori instrumentale (M. Rokeach) – conduite dezirabile din perspectivă socială, au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atingere a scopului; reflectă mijloacele prin care să fie atinse obiectivele: ambiție, receptivitate, competență, veselie, curățenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independență, intelectualitate, logică, obediență, politețe, responsabilitate, autocontrol, afecțiune etc.

Valori personale (A. Pascalu) – au funcția de creare și menținere de către profesori a unor relații contractuale cu ei înșiși, care vizează mai mult obținerea unor avantaje personale decât sociale. Aceste valori sunt similare celor care se centrează pe nevoile intrapersonale/ individuale. Funcțiile pe care le au aceste valori în viața persoanei se dihotomizează în: valori de experimentare, de descoperire, de căutare a noului și în valori de realizare.

Valori centrale – se plasează între individual și social, ele servesc unor interese mixte. Din perspectivă funcțională, acestea se grupează în: valori existențiale (stabilitate personală, sănătate și supraviețuire) și valori suprapersonale (profesorii care își asumă astfel de valori încearcă să-și atingă obiectivele propuse, indiferent de poziția pe care o au la nivel social).

Valori sociale – profesorii ghidați de aceste valori preferă să fie în contact cu ceilalți, să trăiască în armonie cu colegii și semenii lor. Aceste valori corespund celor din registrul interpersonal și se aseamănă cu valorile care validează interese colective.

Valori spirituale (N. Râmbu) – au o ipostază triplă, devenind principala expresie a contextului analitic în care sunt valorificate: *o trăire* specifică subiectului, care percepe axiologic un obiect: psihologizarea valorii; *o calitate* a lucrului: cosmologizare a valorii; *un concept*: raționalizarea valorii.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata **Vacarciuc Daniela**, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat „*Valorificarea axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie*” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez faptul că, în caz contrar, urmează să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

VACARCIUC Daniela

Semnătura:



Data:

04 martie 2024

CV-UL AUTOAREI

INFORMAȚII PERSONALE

VACARCIUC DANIELA



📍 Chișinău, str. Albișoara 82/5, ap. 77.

☎️ +(373) 22354822 📠 +(373) 69155617

✉️ Daniela10vacarciuc@gmail.com

Sex Feminin | Data nașterii 11 octombrie 1971

LOCUL DE MUNCĂ VIZAT

DOMENIUL OCUPAȚIONAL: EDUCAȚIE

- 2022 - directorul liceului „Vasile Alecsandri”, Chișinău, III mandat. grad managerial superior (2021), grad didactic superior (2010).
- Formator ProDidactica
- Formator USM
- Formator MECC
- Membrul Comisiei Republicane de Atestare a Cadrelor didactice;(2022, 2023);
- Membrul Comisiei Republicane de Atestare a Cadrelor manageriale; (2023);
- Membrul Consiliului Național de Atestare, 2022, 2023
- Membrul ANACEC pentru evaluarea externă a programelor de studii superioare de licență 2016, 2020, 2021, 2022, 2023.
- Membru expert ARACIS, în misiunea de evaluare instituțională externă a Universității de Stat din Moldova (Chișinău), 2023.

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

- 2017 - directorul liceului „Vasile Alecsandri”, Chișinău, II mandat
- 2011 - directorul liceului „Vasile Alecsandri”, Chișinău. I mandat
- 2007 - director adjunct în liceul „Vasile Alecsandri” pe probleme științifico-metodice;
- 1995 - profesor de istorie Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, mun.Chișinău;
- 1988-1995 - profesor la Școala medie nr. 1 Cornești, Ungheni.

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

- Doctorand, UPS „I. Creangă” pedagogie; Teoria generală a educației, la tema: „Valorificarea axiologiei batice în formarea continuă a profesorilor de istorie”.
- 2012-2014 - Masterat, DNL (Didactica Non Lingvistică în limba franceză) Universitatea „Ion Creangă”, Chișinău , teza de master „Efecte perturbatorii în procesul de evaluare al elevilor”, susținută la dnul C.Cucoș, Iași România.; Calificarea: Master în Științe ale educației;
- 2007 - Academia de Administrare Publică , Republica Moldova
- Masterat, facultatea Manegement Educațional, teza de master la „Managementul curriculumului”. Calificarea: Master în Management educațional;
- 1996-2001 - Universitatea „Lucian Blaga” or. Sibiu, România doctorand bursier al statului Român, secțiunea Istorie contemporană;Tema de cercetare: „Relațiile româno-sovietice în perioada interbelică”
- 1990-1996 - USM studii de licență la facultatea de istorie. Specialitatea-istoric.
- 1988 - absolventa Școlii Medii Nr.2 din s.Cornești, r-I Ungheni.

FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ

- 2018-2022 - cursuri de formare profesională continuă la UPS "Ion Creangă", IȘE, IFC și USM.
- stagieri în Bulgaria, Grecia , Elveția, Cehia, Franța, Malta, Franța, Germania.
- Formator-expert național al Centrului Educațional ProDidactica, cu formări în proiecte la Leova, Hâncești, Călărași, Orhei, Șoldănești în proiectul ministerial "Pentru reforme calitative în educație" (2014-2015).
- Membrul Grupului de lucru al Proiectului Ministerului Educației Republicii Moldova privind Politicile Educaționale despre atragerea, menținerea și formarea cadrelor cu performanță în sistemul educațional (2014).

- Expert la Consiliul Europei în Pestalozzi Programme, Proiectul: Evaluarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților transversale. Modulul A-Strassburg, 2015, Modulul B-Malta, 23/28 mai 2016;
- Participant în Seminarul european organizat de Consiliul Europei la Paris, 23-27 noiembrie 2017 pe problema Teroarea în secolul XX;
- Coautor la Curriculumul disciplinar Dezvoltare personală, 2018.
- 2016-2019 - membrul Consiliului Național Olimpic la istorie, elaborare și evaluare a testelor.
- Participant în Seminarul internațional Dezvoltarea curriculară și manualele de istorie, 26 octombrie-3 noiembrie 2018, Chișinău-Cernăuți.
- Autor de proiect național Victorie prin Istorie, desfășurat între 28 ianuarie-25 noiembrie 2018, desfășurat în 24 de raioane ale republicii;
- decembrie 2018 - august 2019 - coautor la Curricula actualizată Istoria românilor și universală;
- Participant cu o comunicare la 9-12 aprilie 2019, în Proiectul România educată la Suceava, România al administrației prezidențiale Claus Iohanes
- 19-23 mai 2019 - stagiul de formare Brawnscheig, Germania, pe subiectul Elaborarea manualelor școlare într-o comunitate globalizată.
- 30 noiembrie-6 decembrie 2021, stagiul de formare Brawnscheig, Germania, problema elaborării manualelor în conformitate cu curricula școlară.
- 2020 - membru al grupului MECC care a elaborat Recomandările post-criză, Regulamentul de atestare al cadrelor didactice, Scrisoarea metodică la disciplina Istoria românilor și universală.
- 2006 - în perioada lunilor ianuarie - mai am predat un curs de istorie în limba engleză Consului SUA în Republica Moldova Marlin J.Haringer activitate apreciată și confirmată prin certificat;
- din 2003 până în prezent (2023) sunt membru al Comitetului de Conducere al Asociației Istoricilor din Republica Moldova și am participat activ în toate conferințele, simpoziioanele și întrunirile organizate.

COMPETENȚE PERSONALE

Limba maternă Română

| Alte limbi | ÎNȚELEGERE | | VORBIRE | | SCRIERE |
|------------|------------|--------|----------------------------|--------------|------------------|
| | Ascultare | Citire | Participare la conversație | Discurs oral | Exprimare scrisă |
| Engleză | B2 | B2 | B2 | B2 | B2 |
| Franceză | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |

Competențe și abilități sociale

Abilitățile sociale și civice reprezintă pentru mine abilitățile extrem de valoroase pe care le poate avea o persoană. Calitatea acestor abilități mă ajută în procesul de dezvoltare personală, în formarea unor prieteni deosebiți, a unei familii fericite, dar și în implicarea în activități potrivite ce-mi oferă posibilitatea de a avansa în carieră:

- Promovez un stil de viață sănătos și practic sportul regulat de 25 de ani.
- Colaborarea în echipă, pentru dezvoltarea spiritului de apartenență;
- Ascultare activă;
- Responsabilitate, inclusiv cu asumarea consecințelor deciziilor și acțiunilor asumate;
- Contez pe relaționare și participare socială și sunt implicată în numeroase proiecte sociale, dezvolt acțiuni de caritate și mentorat;
- Cred în Coduri de conduită și maniere general acceptate.
- În activitatea managerială promovez egalitate de șanse și comunicare constructivă pentru un leadership eficient. Participantă la peste 40 de emisiuni tele-radio, în care mi-am manifestat competențele sociale și civice în mod public.

Competențe și aptitudini organizatorice

Responsabilă de organizarea, desfășurarea și evaluarea procesului educațional al instituției. am inițiat proiecte municipale și naționale, numeroase conferințe, parteneriate cu efect național. Competențe dezvoltate:

- Prognostare
- Facilitare
- Organizare
- Planificare
- Coordonare

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Încredere ▪ Gândire creativă |
| Competențe și aptitudini tehnice | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiență în managementul de proiect; ▪ Expertiza în management și dezvoltare organizațională; ▪ Capacitate și experiență în conducerea echipelor de lucru, gestiune economică și resurse umane; ▪ Experiență în planificarea și gestionarea cursurilor de formare; ▪ Experiență și cunoștințe referitoare la funcționarea organizațiilor; ▪ Experiență în scrierea propunerilor de finanțare; ▪ Experiență în elaborarea de instrumente în vederea identificării nevoilor de dezvoltare organizațională ▪ Evaluare nevoi și căutarea de soluții pentru rezolvarea acestora; ▪ Experiență în elaborarea și monitorizarea planurilor de acțiuni în vederea susținerii organizațiilor de a oferi servicii adecvate beneficiarilor proiectelor implementate. |
| Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului | Cunoștințe de operare PC, pachetul Microsoft Office (Word, Excel, Power Point, Outlook), internet Posed certificat de competențe digitale |
| Competențe și aptitudini artistice | Bun organizator al evenimentelor culturale. |
| Alte competențe și aptitudini | Croșetare, pictură, broderie însoțită în familie de la părinți și bunei. |
| Permis(e) de conducere | B din 1999, conduc activ un autoturism din 2008 |

INFORMAȚII SUPLIMENTARE

Distincții

- 26 aprilie 2010 - PEDAGOGUL ANULUI 2010 în municipiul Chișinău
- 4 octombrie 2010 - Pedagog al anului 2010, etapa republicană
- 3 martie 2012 - Medalia de bronz La Forumul de Idei Pedagogice
- 6 octombrie 2012 și apoi în 2016, ziarul „Timpul” - „Omul săptămânii”
- mai 2013 - Medalia „Gheorghe Ghimpu”
- 1 octombrie 2015 - Diploma Ministerului Educației
- 5 octombrie 2018 - Diploma Parlamentului Republicii Moldova
- 1 octombrie 2020 - Diploma Ministerului Educației, Culturii și Cercetării
- 5 octombrie 2021 - Medalia Ștefan cel Mare, secția Aur
- 5 octombrie 2022 - Medalia Meritul Civic, prin Decret prezidențial