

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CURRICULUM UNIVERSITAR DIN PERSPECTIVA CONTINUITĂȚII ȘI
INTERCONEXIUNII DINTRE CICLURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Vladimir GUȚU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema ce vizează realizarea interconexiunii, coerenței și continuității curriculare între ciclurile învățământului superior: licență, masterat, doctorat. Sunt identificate și analizate liniile directorii de realizare a acestui proces: politici curriculare, competențe/finalități, calificări, conținuturi, strategii didactice și de cercetare, forme de învățare. Autorul propune un concept și o metodologie de realizare a interconexiunii, coerenței și continuității curriculare între ciclurile învățământului superior.

Cuvinte-cheie: cicluri de învățământ superior, licență, masterat, doctorat, conexiune/interconexiune, coerență, continuitate, curriculum universitar, calificare, școli doctorale, competențe/finalități.

ACADEMIC CURRICULUM AND CONTINUITY IN TERMS INTERCONNECTION BETWEEN
CYCLES OF HIGHER EDUCATION

The article addresses the problem of achieving interconnection is given, curricular coherence and continuity between cycles of higher education: bachelor, master, doctorate. Identify and analyze line managers to achieve this process: curriculum policy, skills/final qualifiers, contents, teaching and research strategies, forms of learning. It proposes a concept and a methodology for achieving interconnection, curricular coherence and continuity between cycles of higher education.

Keywords: cycles of higher education, bachelor, master, doctoral, connection/interconnection, consistency, continuity, university curriculum, qualification, doctoral schools, skills/finalities.

Introducere

În spațiul unic al Uniunii Europene se prevede ca forța de muncă să aibă în cea mai mare parte a ei calificare înaltă, obținută prin învățământul superior [1, p.20]. O altă dimensiune vizată este mobilitatea neîngrădită a forței de muncă. Aceasta se bazează pe existența unui cadru european comun al calificărilor în care se înscrie coerent și Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova.

Pentru a facilita adoptarea pe scară largă a unei structuri unice, s-a pus problema reformării structurale a sistemelor de învățământ superior din țările europene care au fost și sunt încă foarte diferite. În Republica Moldova aceasta reformă s-a realizat în anul 2005, după aderarea la Procesul Bologna. Cea mai apreciată structură a fost aceea cu trei cicluri succesive și cumulative: Ciclul I – licență (*Bachelor*) cu durata de 3-4 ani; Ciclul II cu durata de 1-2 ani, care conduce la titlul de *Master* și Ciclul III, care conduce la titlul de *Doctor*. Pentru multe specializări sunt prevăzute cicluri integrate (unele, de lungă durată): Ciclul I + Ciclul II. Această prevedere se referă la profesii pentru care s-a considerat că, în 3 ani, nu se obține o calificare satisfăcătoare, acceptabilă pe piața muncii.

Adoptarea noii structuri, cu trei cicluri, a ridicat mai multe probleme, în special cu privire la eficiența Ciclului I și a Ciclului II, precum și la dificultățile cauzate de restructurare și de adaptare a curriculumului universitar la noile structuri. În acest context, scopul acestui articol rezidă în analiza stării actuale a curriculumului universitar și în identificarea unor strategii de realizare a continuității și interconexiunii curriculare în cadrul ciclurilor de învățământ superior.

Context și starea actuală

Implementarea demersurilor Procesului Bologna la nivel național și instituțional este o realitate. În categoria tendințelor pozitive induse de Procesul Bologna se numără:

- corelația dintre cerințele de pe piața locurilor de muncă și curriculumul universitar;
- alocarea de granturi sub formă de burse sau împrumuturi pentru studii studenților pentru a-și definitiva pregătirea universitară;
- apariția instituțiilor academice particulare au întezit creșterea standardelor de calitate din învățământul universitar, crescând competiția dintre universitățile de stat și cele particulare;
- învățământul universitar a ajuns un domeniu de interes în cadrul căruia se fac tot mai multe cercetări și studii, organizate de către organizații internaționale de renume – UNESCO, Agențiile *United Nations*, parteneriatul instituțional dezvoltându-se astfel la nivel internațional.

Datorită Procesului Bologna, în Republica Moldova au fost inițiate reforme și în domeniul curriculumului universitar prin: organizarea de programe de studii mai flexibile, modularizate; implementarea noilor tehnologii în universități; dezvoltarea unor reforme pedagogice vizând reorganizarea programelor de formare inițială pentru viitoarele cadre didactice; organizarea activității de studiu a studentului cu accent pe dezvoltarea unor competențe generale (transferabile/adaptabile în funcție de domeniul de activitate ales) și specifice, cu ajutorul cărora absolventul de învățământ superior se va putea integra mai ușor pe piața locurilor de muncă [2, p.65-66].

În același timp, conform rapoartelor ESIB, se constată că un mai multe țări europene, inclusiv în Republica Moldova, implementarea prevederilor Procesului Bologna se face mecanic, intuitiv și fără a avea acordul tuturor părților implicate în acest proces.

În mod evident, un asemenea cadru are consecințe asupra curriculumului universitar:

- Planurile de învățământ și curricula pe discipline nu sunt în mare parte în coerență cu Cadrul Național al Calificărilor.
- Curriculumul Ciclului II în mare parte repetă pe cel din Ciclul I.
- Curriculumul Ciclului I, dar și cel al Ciclului II nu asigură gradualitatea în formarea competențelor profesionale în raport cu necesitățile pieței muncii și clasificatorul ocupațiilor.
- Corelarea insuficientă a planurilor de învățământ pe verticală, în vederea formării competențelor specifice specializării și pe orizontală, în vederea anulării suprapunerii și/sau a contradicțiilor între disciplinele înrudite.
- Corelarea insuficientă a disciplinelor de studii în cadrul unor programe de formare profesională; pentru a forma competențele specifice fiecărei discipline academice în raport cu cele profesionale/de specializare.
- Lipsa cooperării eficiente la nivel național și instituțional cu referire la armonizarea planurilor de învățământ, curricula pe discipline, la Cadrul de referință al curriculumului universitar.
- Lipsa unei viziuni clare privind conceperea Ciclului III al învățământului superior – studii superioare de doctorat (școli doctorale).
- Dominarea curricula monodisciplinare și focalizarea predării pe unități de conținuturi izolate.
- Existența unor incoerențe între intrări →obiective și ieșiri →competențe, precum și între diferite tipuri de evaluare și realizarea conexiunii inverse.
- Curricula nu asigură în plină măsură parcurgerea diferențiată în formarea profesională a studenților.

Așadar, contextul actual și starea realizării continuității și interconexiunii curriculare în cadrul ciclurilor de învățământ generează următoarea concluzie: *dezvoltarea/redimensionarea curriculumului universitar în toate ipostazele trebuie să se axeze pe următoarele prevederi:*

- ✓ *specificul și funcțiile curriculumului universitar;*
- ✓ *raportarea curriculumului universitar la Cadrul Național al Calificărilor, la Cadrul de referință al curriculumului universitar și la specificul ciclurilor de învățământ superior.*

Concept de curriculum și orientări de realizare a continuității și interconexiunii între ciclurile învățământului superior

Abordarea paradigmatică și sistemică constituie fundamentul construirii/conceperii curriculumului universitar. Conceptul de „sistem”, „abordare sistemică” corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență. În același timp, fiecare componentă poate realiza funcțiile specifice proprii, corelate cu anumite finalități sau fiecare componentă se constituie din elemente aparte.

Integralitatea reprezintă criteriul de bază al unității sistemului, fiind rezultatul interconexiunii componentelor acestui sistem. Modalitatea realizării conexiunii dintre componente preia forma de structură.

În contextul acestor teorii, se identifică cel puțin șase componente ale curriculumului universitar, care se află în permanentă interdependență și interacțiune și, în mare parte, determină eficiența/calitatea învățământului superior: curriculum concept/concepție, curriculum domeniu, curriculum structură, curriculum produs, curriculum conținut, curriculum proces/acțiune, curriculum finalitate/rezultat. Structura acestor componente se încadrează în logica construirii (sub)sistemelor educaționale cu intrări și ieșiri, funcții proprii, specifice în cadrul dezvoltării/funcționării ciclice și pe spirală.

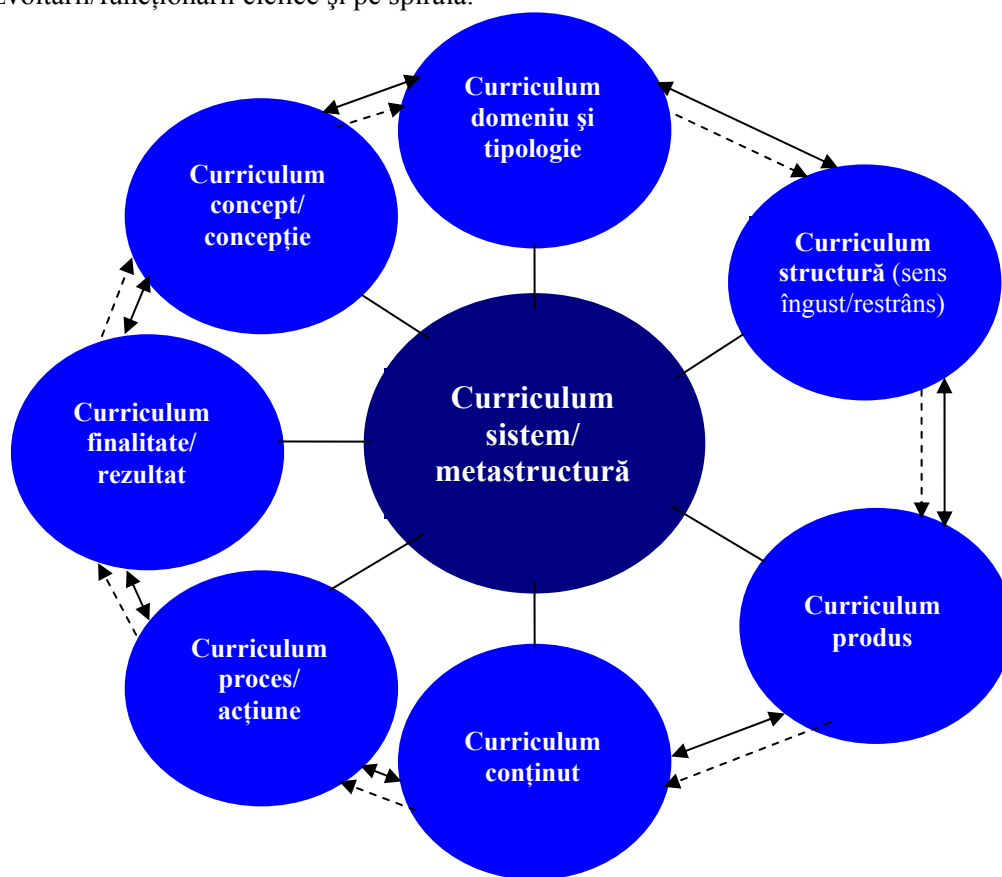


Fig.1. Curriculumul universitar ca sistem (metastructură) [3, p.15].

Metodologia de realizare a continuității și interconexiunii curriculare

Metodologia de realizare a continuității și interconexiunii curriculare dintre cicluri de învățământ superior are la bază următoarele **principii**:

- ✓ *principiul* valorificării cadrului curricular definit ca paradigmă și teorie a științelor educației;
- ✓ *principiul* sistemic care ghidează relațiile dintre componentele cadrului curricular;
- ✓ *principiul* formării graduale a competențelor profesionale, specifice fiecărui ciclu al învățământului superior, dar și Cadrului Național al Calificărilor;
- ✓ *principiul* coerenței la nivel de planuri de învățământ și curricula pe discipline și corelației cu cerințele pieței de muncă pentru absolvenții ciclului respectiv.

În continuare, prezentăm posibile orientări de realizare a continuității și interconexiunii curriculare în cadrul ciclurilor de învățământ superior.

1. Curriculumul ca și concept/teorie

Curriculumul definit ca o paradigmă pedagogică postmodernă, axată pe interconexiunea demersului psihocentric și sociocentric, având ca prioritate finalitățile educației, în cazul dat – finalitățile formării profesionale a specialiștilor pentru economie națională, asigură:

- orientări în proiectarea didactică universitară;
- corelația pedagogică, psihologică și socioprofesională a elementelor/componentelor curriculare la nivel de întreg sistem de învățământ superior, dar și la nivel de proces educațional;
- realizarea continuității și interconexiunii curriculare dintre ciclurile învățământului superior.

Paradigma/teoria curriculumului în egală măsură reprezintă fundamentul conceptual al curriculumului universitar pentru toate ciclurile învățământului superior, ținându-se cont de specificul și misiunile acestora.

2. Curriculumul ca domeniu

Curriculumul universitar ca domeniu se clasifică astfel:

1) Tipuri de curriculum:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| • curriculum formal/nonformal; | • curriculum optimal; |
| • curriculum de profil; | • curriculum facultativ; |
| • curriculum specializat; | • curriculum pe discipline; |
| • curriculum obligatoriu; | • curriculum interdisciplinar. |

Toate tipurile de curriculum sunt reprezentate în toate trei cicluri ale învățământului superior.

2) Ciclurile curriculare:

- curriculumul învățământului superior de licență;
- curriculumul învățământului superior de masterat;
- curriculumul învățământului superior de doctorat.

În acest sens, ciclurile curriculumului sunt echivalente cu ciclurile învățământului superior, respectând specificul fiecărui ciclu: finalități, calificări, gradul de manifestare a competențelor etc.

Ciclul curricular are și o altă semnificație: durata funcționării unui curriculum (de regulă, 4-5 ani).

În viziunea noastră, această abordare este depășită, deoarece curriculumul universitar actual se află în permanentă schimbare.

3) Profiluri și specializări

În cazul profilurilor și specializărilor există un decalaj esențial privind obținerea de calificări: calificările obținute în cadrul Ciclului I și Ciclului II ale învățământului superior sunt identice și corelează cu Nomenclatorul de specialități, iar calificarea obținută prin studiu superior de doctorat este reglată de alt Nomenclator pentru specialități în domeniul științific (model care funcționa când studiile superioare de doctorat făceau parte din învățământul postuniversitar).

Se face evident faptul că este nevoie și oportun de a sincroniza calificările, ținându-se cont de gradualitatea în formarea specialităților. *Exemplu:* Ciclul I – licențiat în psihologie; Ciclul II – master în psihologie; Ciclul III – doctor în psihologie.

3. Curriculumul universitar ca și produs

Statutul și tipologia produselor curriculare nu diferă de la un ciclu la celălalt ciclu al învățământului superior: licență – masterat – doctorat.

Documente/produse curriculare sunt textele scrise de tip conceptual, proiectiv și metodologic:

1. Documente de politici curriculare (conceptuale):

- Cadrul de referință al curriculumului universitar (concepția);
- Planul-cadru de învățământ;
- Cadrul Național al Calificărilor.

2. Documente de tip proiectiv:

- Planuri de învățământ pe cicluri, domenii și specializări;
- Curricula pe discipline (programe);
- Proiecte didactice ale cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator;

- Proiecte de cercetare;
- Proiecte de stagii de practică.

3. Documente de tip metodologic:

- Cursuri universitare;
- Manuale academice;
- Ghiduri metodologice;
- Seturi multimedia;
- Soft-uri educaționale;
- Teste docimologice (conform Figurii 2).

Autonomia universitară oferă instituțiilor de învățământ superior dreptul și responsabilitatea de a elabora documente curriculare de tip proiectiv și documente de tip metodologic în conformitate cu misiunea și strategiile proprii educaționale, având ca repere de reglementare documente de politici curriculare, elaborate sub egida Ministerului Educației [4, p.18].

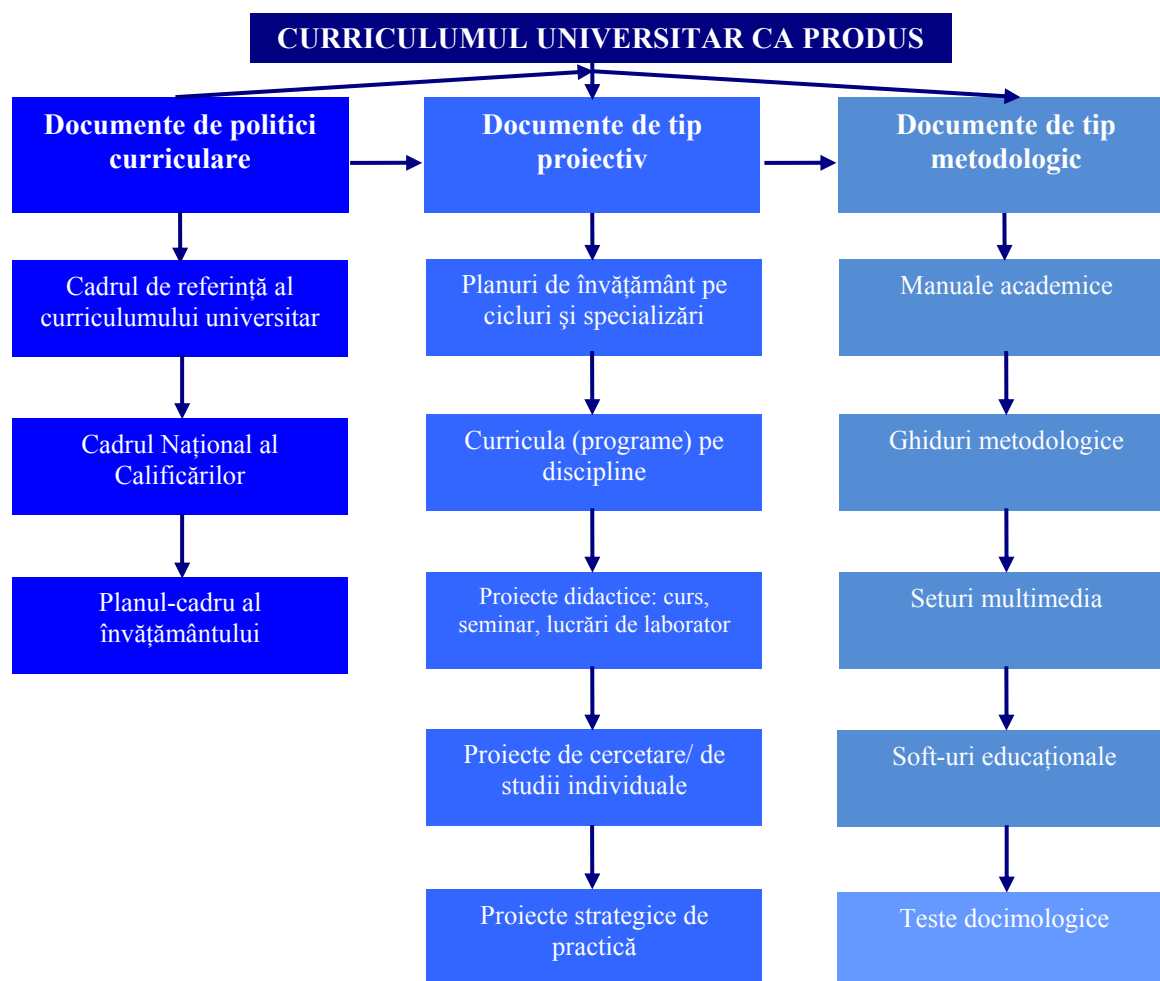


Fig.2. Curriculumul universitar ca produs.

În același timp, ponderea, complexitatea și structura acestora poate fi diferită. De exemplu, valențele formative ale manualului academic pentru studenții Ciclului I sunt mai înalte decât pentru studenții Ciclului II sau III, deoarece ultimii lucrează mai mult cu studii monografice. În continuare propunem o nouă abordare a structurii curricula pe discipline, cu specificul și finalitățile ciclurilor de învățământ superior. Modificarea structurii curricula pe discipline în dependență de ciclul de învățământ superior se determină de următoarele prevederi și argumente:

- ✓ structura curriculumului este în coerență cu gradul de integrare a curriculumului;
- ✓ structura curriculumului este în coerență cu gradul de formare a competențelor;
- ✓ structura curriculumului este în coerență cu modul de organizare a conținuturilor;
- ✓ structura curriculumului este în coerență cu intensitatea participării studentului în actul de învățare și, ca consecință, în producerea de noi cunoștințe și experiențe.

În contextul acestor prevederi, curriculumul disciplinar poate avea următoarea structură:

1. Pentru Ciclul I al învățământului superior:

Preliminarii

- Concepția curriculumului .../Repere conceptuale.
- Administrarea disciplinei de studiu.
- Competențe generale ale disciplinei.
- Competențe de referință (specifice) / unități de competențe vs unități de conținuturi.
- Sugestii metodologice: strategii de învățare/activități de învățare, forme de învățare, modalități de evaluare.
- Bibliografie.

2. Pentru Ciclul II al învățământului superior:

Preliminarii

- Concepția curriculumului .../Repere conceptuale.
- Administrarea disciplinei.
- Competențe generale vs competențe de referință / unități de competențe.
- Module de conținuturi integrate / unități de conținuturi.
- Orientări strategice de predare-învățare-evaluare-cercetare.
- Bibliografie.

3. Pentru Ciclul III – studii superioare de doctorat:

Preliminarii

- Conceptul de curriculum.
- Administrarea disciplinei de studiu.
- Competențe generale vs competențe de referință (specifice) / unități de competențe.
- Domenii de conținuturi prezentate interdisciplinar și/sau transdisciplinar (cross-curricular).
- Sistem de contexte de învățare și studii de caz.
- Bibliografie.

4. Curriculum universitar ca proces

Curriculumul ca proces include trei categorii de activități:

1. Activități preimplementare:

- cercetare/diagnosticare;
- conceptualizare;
- proiectare.

2. Activități implementare/funcționare:

- implementare (plan managerial);
- predare-învățare-evaluare (plan procesual);
- monitorizare.

3. Activități postimplementare:

- realizarea conexiunii inverse/reglare;
- dezvoltarea/optimizarea.

Conexiunea și continuitatea procesului curricular ține de următoarele:

1. Orientarea predării-învățării la formarea graduală a competențelor în cadrul fiecărui ciclu de învățământ superior.
2. Combinarea strategiilor și metodelor reproductive, productive și creative în cadrul Ciclului I.
3. Dominarea metodelor productive în cadrul Ciclului II.
4. Dominarea metodelor creative, de investigație în cadrul Ciclului III.
5. Redimensionarea activității individuale ale studentului de la un ciclu la altul, măbind ponderea acestei forme de învățare.

6. Redimensionarea implicării studentului în cadrul fiecărui ciclu în luarea deciziilor privind curriculumul disciplinar, modalități de învățare, cercetare, traseul individual de învățare, măbind oportunitatea acestora de la ciclu la ciclu al învățământului superior.

Alte categorii de activități au aceeași pondere în cadrul fiecărui ciclu al învățământului superior, manifestând continuitate și interconexiune.

5. Curriculum universitar ca și rezultat

Actualmente, competențele reprezintă un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

Competențele reprezintă o combinație dinamică de abilități cognitive și metacognitive, demonstrarea cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice. Competențele sunt dezvoltate în toate cursurile și evaluate la diferite etape ale programului de studii. Unele competențe sunt specifice pentru un anumit domeniu de studii, iar altele sunt generice (comune pentru orice program de studii). De obicei, dezvoltarea competențelor are loc într-un mod integrat și ciclic pe parcursul întregului program.

Definiția competențelor elaborată de X.Roegiers: „ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [5].

Aceste definiții sunt coerente cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J.Henry și V.Cormier [6]:

- *este complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- *este relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- *este potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- *este exercitată într-o anumită situație* – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- *este transferabilă* – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- *este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor* – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică) [7, p.28-29].

Abordarea teleologică a finalităților educaționale constituie fundamentul axiologic, psihologic și pedagogic al clasificării competențelor în raport cu diferite concepte, criterii, indicatori [8, p.30].

Generalizând diferite abordări privind taxonomia competențelor și ținând cont de sugestiile lansate în Cadrul European al Calificărilor și în Cadrul Național al Calificărilor, propunem următoarele clasificări ale competențelor pentru învățământul superior:

1. Pe dimensiunea gradului de generalizare:

- generice;
- specifice.

2. Pe dimensiunea gradului de specificare și ierarhizare:

- generice
 - a) competențe-cheie/transversale/transdisciplinare – transferabile între diferite domenii de studii;
 - b) profesionale pentru un domeniu larg de activitate, grup de profesii, specializări – transferabile în cadrul profilului respectiv: cognitive și funcțional-acționale;
- specifice
 - a) profesionale – specifice unei specializări/duble specializări: cognitive și funcțional-acționale;
 - b) discipline de studii:
 - generale pentru disciplina dată;
 - specifice pe unitate de învățare [9, p.31].

Conceptul de competență, clasificarea și ierarhizarea acestora, formarea/dezvoltarea graduală a competențelor, corelarea lor cu finalitățile din Cadrul Național al Calificărilor și cu posibilele funcții ocupaționale, pe care le pot exercita absolvenții ciclului respectiv al învățământului superior, ne permite să identificăm linii directorii de realizare a conexiunii și continuității în proiectarea și realizarea finalităților curriculare corelate cu ciclurile de învățământ superior:

1. Realizarea aceluiași concept de competență la toate ciclurile învățământului superior.
2. Proiectarea competențelor în cadrul curricular pentru fiecare ciclu al învățământului superior aplicând una sau altă taxonomie a competențelor recunoscută.
3. Identificarea clară a competențelor care se formează continuu și gradual de la Ciclul I până la Ciclul III, dar și pe parcursul formării profesionale continue. De exemplu, competența de cercetare, competența de comunicare, competența de prelucrare a informației etc. Foarte des, anume pe această dimensiune apare impresia de dublare/repetare a aceleiași discipline la următorul ciclu de învățământ superior. Pentru a evita această stare de lucruri, este nevoie de a stabili foarte clar gradualitatea/complexitatea competenței care se formează la Ciclul I, la Ciclul II și, respectiv, la Ciclul III ale învățământului superior.
4. Identificarea clară a competențelor noi necesare de format la următorul ciclu al învățământului superior și corelarea acestora cu competențele deja formate ca fundament achiziționat, teleologic.
5. Corelarea formării graduale a competențelor cu Cadrul Național al Calificărilor.
6. Corelarea competențelor formate în cadrul studierii disciplinelor academice cu competențele specifice specializării date, dar și corelarea interdisciplinară a acestora pe verticală și orizontală.
7. Corelarea conținuturilor la nivel de discipline academice și unități de conținuturi cu gradualitatea și complexitatea competențelor de format la unul sau celălalt ciclu de învățământ superior.

De regulă, se recomandă, chiar și în cazul formării graduale a competențelor, denumirea diferențiată a disciplinelor academice. De exemplu: la Ciclul I – *Introducere în metodologia cercetării*; la Ciclul II – *Metodologia cercetării*; la Ciclul III – *Metodologia cercetării avansate*.

O disciplină predată în cadrul Ciclului I al învățământului superior poate fi discriminată în mai multe cursuri la Ciclul II, având ca scop aprofundarea cunoașterii pe dimensiuni mai înguste, dar și diversificarea modalităților de formare graduală a competențelor proiectate. De exemplu, la Ciclul I se ține cursul *Pedagogie generală*, iar la Ciclul II pot fi predate cursuri care concretizează și dezvoltă acest curs fundamental: *Teoria curriculumului*, *Tehnologii educaționale*, *Noile educații*, *Managementul clasei* etc. La Ciclul III, învățământul superior de doctorat, disciplinele academice reprezintă o integralizare a fundamentelor teoretice și metodologice transdisciplinare de un grad înalt de teoretizare, conceptualizare.

Realizarea conexiunii și a continuității curriculare: opinii ale cadrelor didactice și ale studenților

Express-studiul a urmărit identificarea și analiza opiniilor studenților și ale cadrelor didactice universitare cu privire la:

- eficiența funcționării învățământului superior structurat în trei cicluri;
- existența conexiunilor eficiente între cicluri de învățământ superior.

Colectarea opiniilor a fost realizată în baza interviurilor cu studenții și cadrele didactice de la Universitatea de Stat din Moldova.

În Republica Moldova, noua organizare a învățământului superior se aplică începând cu anul academic 2005/2006 (2005 – anul aderării Republicii Moldova la Procesul Bologna). După cincisprezece ani de funcționare a învățământului superior structurat în trei cicluri: licență, masterat, doctorat, opiniile studenților și ale cadrelor didactice rămân contradictorii.

Deși majoritatea cadrelor didactice apreciază pozitiv structurarea învățământului superior în trei cicluri (75%), ele sunt însă în dezacord puternic cu modalitatea „bruscă” de trecere la noua structură (93%) în anul 2005/2006:

- nu erau pregătiți nici profesorii, nici studenții;
- nu era timp suficient, lipsa și un concept clar de redimensionare a planurilor de învățământ, a programelor de studii etc.;
- piața muncii nu era și nu este pregătită pentru angajarea nici a celor cu studii superioare de licență, nici a celor cu studii superioare de masterat; dacă nu există o nișă pe piață pentru calificarea obținută, atunci diploma nu-și are rostul;
- trei ani de studii în cadrul primului ciclu universitar nu sunt suficienți pentru pregătirea lor temeinică și angajarea pe piața muncii (68%).

Și astăzi majoritatea cadrelor didactice apreciază studiile superioare de masterat ca unele ineficiente (75%): nivelul scăzut de motivație pentru studii de masterat, repetarea deseori a cursurilor care au fost studiate în cadrul Ciclului I; aceeași metodologie de predare-învățare; piața nu este pregătită să primească aceste categorii de absolvenți.

Analiza răspunsurilor studenților a evidențiat că, în proporție mai mare (83%) decât cadrele didactice, ei cred că diploma de masterat este necesară pentru angajare în câmpul muncii, dar și pentru continuarea studiilor la Ciclu III. În același timp, studenții-masteranzi sunt mai categorici în aprecierea calității studiilor de masterat: repetarea materiei, nivel de predare teoretizat, aplicarea aceluiași metode ca și în cadrul Ciclului I, evaluarea mai puțin obiectivă a rezultatelor.

În același timp, și profesorii și studenții apreciază pozitiv oportunitatea de realizare a mobilității academice.

Cele mai contradictorii răspunsuri au dat cadrele didactice cu privire la statutul Ciclului III în structura învățământului superior. Practic niciun profesor n-a putut să explice exhaustiv necesitatea constituirii Ciclului III al învățământului superior, de doctorat. În viziunea lor, școlile doctorale create prea puțin se axează pe tradiții și experiențe naționale în pregătirea specialiștilor cu grad științific (83%).

În urma interviurilor cadrelor didactice cu referire la formarea graduală a competențelor profesionale și corelarea acestora cu Cadrul Național al Calificărilor, avem următoarele răspunsuri:

- niciodată n-am corelat rezultatul învățării în cadrul cursului predat cu competențele formate în cadrul altor cursuri (95%) și cu competențele prevăzute de Cadrul Național al Calificărilor (89%);
- niciodată nu m-am gândit care/ce competențe se formează gradual în cadrul ciclurilor și care apar ca competențe noi la următorul ciclu al învățământului superior (63%);
- nu văd mari deosebiri în predarea-învățarea-evaluarea în cadrul Ciclului I și în cadrul Ciclului II/III (59%).

Totodată, cadrele didactice au remarcat că au nevoie de un Cadru de referință pentru proiectarea curriculumului universitar, dar și de formări profesionale continue pe problema vizată. Însă, ar vrea ca schimbările curriculare să nu fie prea rapide și „dese” (75%), iar cadrul curricular să aibă un caracter orientativ, astfel încât să nu limiteze spiritul activ și creativ al cadrelor didactice.

Concluzii

Schimbările determinate de Procesul Bologna, dar și de Strategia „Educația 2020” vizează asigurarea coerenței și interconexiunii ciclurilor de învățământ superior, curriculumul fiind un factor, dar și mijloc de realizare a acestui deziderat. În același timp, numai un curriculum universitar coerent și adecvat misiunii ciclurilor de învățământ superior poate asigura eficiența acestora.

În acest sens, realizarea continuității și interconexiunii curriculare la nivel de cicluri ale învățământului superior pe dimensiuni: competențe/finalități, conținuturi, strategii didactice, calificări, evaluarea rezultatelor academice rămâne o problemă de discutat, dar și de rezolvat.

Referințe:

1. HENRY, J., CORMIER V. Qu'est-ce qu'une compétence? En: *Les archives de DISCAS*, 2006.
2. *Ibidem*.
3. GUȚU, V. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O. și al. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 104 p.
4. *Ibidem*.
5. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
6. HENRY, J., CORMIER, V. *Op.cit.*
7. GUȚU, Vl. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O. și al. *Op.cit.*
8. *Ibidem*.
9. *Ibidem*.

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F *Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasificatorului de ocupații.*

Prezentat la 24.02.2016