

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU: 378(073.8):374.71

CURRICULUMUL UNIVERSITAR – FACTOR DETERMINANT ÎN REALIZAREA CONTINUITĂȚII ȘI INTERCONEXIUNII ÎNTRE CICLURI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Vladimir GUȚU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind curriculumul universitar din perspectiva valențelor acestuia în realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior. În acest sens, curriculumul universitar, privit ca teorie, finalitate, conținut, proces și produs, dispune de mecanisme și oportunități de asigurare a continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior. Aceste mecanisme țin de cadrul conceptual, teleologic, conținutal și procesual ca demersuri curriculare de valorificare a principiilor de continuitate și interconexiune.

Cuvinte-cheie: *curriculum, curriculum universitar, paradigma curriculumului, principiul continuității, principiul interconexiunii, curriculum ca teorie, curriculum ca finalitate, curriculum ca conținut, curriculum ca proces, curriculum ca produs.*

UNIVERSITY CURRICULUM - DETERMINING FACTOR IN CONTINUITY AND INTERCONNECTION BETWEEN HIGHER EDUCATION CYCLES

This article addresses the issue of the university curriculum in terms of its valences in achieving continuity and interconnection between higher education cycles. In this respect, the academic curriculum, regarded as theory, finality, content, process and product, has mechanisms and opportunities to ensure continuity and interconnection between higher education cycles. These mechanisms are related to the conceptual, teleological, content and procedural framework as curricular approaches of capitalizing the principles of continuity and interconnection.

Keywords: *curriculum, university curriculum, curriculum paradigm, principle of continuity, interconnection principle, curriculum as a theory, curriculum as a goal, content curriculum, curriculum as process, curriculum as a product.*

Introducere

Societatea contemporană se află într-un proces de tranziție de la era informațională la era cunoașterii. Viața socială, economică, profesională și culturală se caracterizează prin transpuneri radicale care impun individului o conduită flexibilă, mereu adaptabilă în perspectiva unui proces de învățare pe parcursul întregii vieți.

Societatea și economia bazate de cunoaștere, dar și influențele schimbărilor de tip tehnologic în plan profesional, concretizate în cerințe de formare/dezvoltare a unor competențe complexe, au exercitat o presiune puternică asupra modernizării învățământului superior și, în primul rând, din perspectiva formării viitorilor specialiști capabili nu doar să se integreze pe piața muncii, dar și să-și asume responsabilitatea pentru formarea lor personală, academică și profesională.

Începând cu anul de aderare la Procesul Bologna (2005), respectiv cu structurarea învățământului pe cicluri (licență, masterat, doctorat) a apărut și problema privind asigurarea interconexiunii și continuității între ele.

De menționat că această problemă este una actuală și pentru ziua de astăzi. Privită ca strategie și principiu educațional, problema interconexiunii și continuității este una complexă și ține de mai multe aspecte ale învățământului superior: Cadrul Național al Calificărilor pe cicluri de învățământ, finalități profesionale și pe discipline academice, conținuturi, procese etc.

În acest context, curriculumul universitar poate fi privit ca un cadru de referință în realizarea interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior.

Curriculumul universitar: cadrul de referință în realizarea interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior

Conceptul de curriculum este unul dintre cele mai frecvent supuse dezbaterilor în domeniul educațional, dar și unul de forță, susceptibil să atragă în aria sa un ansamblu de referințe teoretice și praxiologice, de vederi tradiționale și inovative, generând în același timp diferite puncte de vedere și abordări științifice.

Abordarea actuală a conceptului „curriculum” reprezintă un demers teoretic și metodologic influențat de evoluția acestuia în plan istoric/retroactiv și configurat într-un sistem, într-o paradigmă educațională, într-o teorie și categorie a științelor educației, alături de teoria instruirii și teoria educației. Mai mult decât atât, conceptul integrează acele două teorii, având ca obiect de studiu proiectarea finalităților educaționale din perspectivă psihocentrică și sociocentrică/socioprofesională.

Abordarea sistemică constituie fundamentul construirii/conceperii curriculumului universitar. Noțiunile „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.

Paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile.

În viziunea lui Sorin Cristea, „... apariția paradigmei curriculumului postmodern se datorează necesității rezolvării conflictelor dintre abordarea psihocentristă și sociocentristă a educației, dintre educație și instruire, dintre profesor și student ...”. În acest sens, constituirea paradigmei curriculumului:

- 1) nu înlocuiește teoria generală a educației și teoria generală a instruirii, ci invers, asigură unitatea acestora, având ca obiect de activitate proiectarea educației și instruirii;
- 2) asigură corelația pedagogică, psihologică și socială a elementelor curriculare la nivel de sistem și proces;
- 3) asigură comunicarea optimă între profesor și student.

Conținutul procesului de învățământ, în viziune curriculară, este reprezentat de cunoștințe, competențe, atitudini, valori, strategii reflectate într-un ansamblu de documente curriculare (planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale academice etc.), care vizează formarea profesională inițială și continuă a specialiștilor, dar și dezvoltarea personală.

De regulă, conținuturile învățământului se abordează din patru perspective:

- patrimoniul cultural și experiența socială/ profesională;
- tipuri de activitate umană și, în primul rând, educațională;
- sistemul științelor contemporane;
- sistemul profilurilor profesionale.

În acest sens, problematica conținuturilor include:

- fundamentarea unor cerințe și exigențe generale față de conținutul învățământului superior;
- formularea competențelor specifice ciclurilor de învățământ, profilurilor profesionale, tipurilor de programe de studii;
- circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unui curs universitar);
- prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă;
- stabilirea principiilor de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor);
- precizarea și selectarea limbajului.

Competența, în cadrul unui curriculum universitar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii la sfârșitul unui ciclu de învățământ superior – la ieșire din sistem. Ieșirile măsurabile sunt specializări finalizate prin licență, masterat, doctorat.

Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/ dezvoltate. Unele competențe pot fi dezvoltate liniar/ progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul celor trei cicluri de învățământ superior, iar altele – pe parcursul a unui sau două cicluri.

Mecanisme curriculare de realizare a interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior

Curriculumul universitar poate fi valorificat în vederea realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior prin mecanismele/valențele sale numai în cadrul respectării unor condiții:

- ✓ Puterea în aplicare a aceluiași concept de curriculum la toate ciclurile de învățământ superior.
- ✓ Proiectarea planurilor de învățământ în cadrul programelor de studii reieșind din:
 - prezentarea liniară sau concentrică a finalităților pe cicluri de învățământ;
 - prezentarea liniară sau ciclică a conținuturilor academice.

În acest sens, disciplina academică poate fi studiată la toate trei cicluri de învățământ superior, la două cicluri, la un ciclu. Dacă disciplina se studiază la toate trei cicluri de învățământ superior sau la două cicluri, atunci conținuturile se prezintă gradual. De exemplu, la ciclul I – licență: „*Introducere în managementul educațional*”, la ciclul II – masterat: „*Management educațional*” și la ciclul III – doctorat: „*Fundamente ale managementului educațional*”. Dacă disciplina se studiază numai la un ciclu de învățământ superior, atunci această disciplină se structurează concentric.

✓ Proiectarea curriculară pe discipline academice în cadrul unui program de studii pe cicluri de învățământ superior, reieșind din:

- corelarea finalităților specifice disciplinei academice cu finalitățile specifice programului de studii și cu Cadrul Național al Calificărilor, respectiv la nivelul fiecărui ciclu de învățământ superior;
- corelarea unităților de conținut din cadrul disciplinei academice studiate la ciclul I (licență) cu unitățile de conținut din cadrul disciplinelor academice studiate la ciclul II (masterat) și la ciclul III (doctorat), precum și cu finalitățile specifice disciplinelor date și cu finalitățile programului de studii la toate ciclurile de învățământ superior.

✓ Proiectarea și aplicarea tehnologiilor/ strategiilor didactice și de cercetare axate pe învățarea activă cu accentuarea la fiecare ciclu de învățământ superior imediat următor a învățării autonome, problematizate, centrate pe cercetare etc.

✓ Asigurarea interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior va fi eficientă dacă va deveni un obiectiv prioritar al politicilor instituționale, inclusiv a celor manageriale.

Așadar, în contextul acestor condiții, asigurarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior are la bază teoriile liniară, concentrică, dubluconcentrică și retroactivă.

Teoria liniară a continuității între cicluri de învățământ superior include prevederi ce țin de realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior în cazul când absolvenții fiecărui ciclu obțin aceeași specialitate cu un grad de calificare mai înalt. De exemplu, *licențiat în științe ale educației, master în științe ale educației, doctor în științe pedagogice*, specialitatea: *clasele primare*.

În cazul în care în cadrul ciclului de învățământ superior absolventul obține titlul de *licențiat în științe ale educației*, specialitatea: *clasele primare*, iar în cadrul ciclului II obține titlul de *master în științe ale educației* la altă specialitate din domeniu (de exemplu: *pedagogia universitară*), atunci teoria propusă este una mixtă – liniar-concentrică.

Totodată, teoria liniară a continuității între cicluri de învățământ superior include prevederi cu referire la formarea aceluiași ansamblu de competențe profesionale la fiecare ciclu de învățământ superior, numai cu diferit grad de complexitate, raportat la respectiva calificare specifică ciclului de studii: liceță, masterat, doctorat.

În cazul aplicării teoriei liniare în asigurarea continuității între cicluri de învățământ superior asociațiile de interconexiune între ele se manifestă puternic și sunt în cea mai mare parte gestionate de această teorie.

Teoria concentrică (poate fi și mixtă) a continuității între cicluri de învățământ superior include prevederi cu referire la contextul când absolventul ciclului I – licență de la o specialitate obține altă specialitate în cadrul ciclului II – masterat.

De exemplu, absolventul ciclului I – licență obține calificarea *licențiat în științe ale educației*, iar la următorul ciclu obține calificarea *master în psihologie*, sau invers.

În cazul aplicării teoriei concentrice în asigurarea continuității între cicluri de învățământ superior se stabilesc asociații mai slabe de interconexiune între ele. În acest caz continuitatea și interconexiunea între cicluri se realizează prin stabilirea unui nucleu tare, comun pentru ambele cicluri de învățământ superior în raport cu specificul calificării obținute.

În calitate de nucleu tare/comun pot deveni: sistemul de competențe transversale, experiențele de învățare și cercetare, tradițiile, valorile etc.

Teoria dubluconcentrică a continuității între cicluri de învățământ superior include prevederi cu referire la contextul când la fiecare ciclu de învățământ superior absolventul obține calificări diferite.

De exemplu, la ciclul I – *licențiat în drept*, la ciclul II – *master în psihologie*, la ciclul III – *doctor în științe pedagogice* (științe ale educației). În acest caz, asociațiile de continuitate și interconexiune se prezintă la un nivel slab. Mecanismul care asigură într-o măsură interconexiunea și continuitatea între cicluri de învățământ superior este cel de nucleu tare, reprezentat, ca și în cazul teoriei concentrice, de competențele transversale, experiențele de învățare, unele discipline comune, valori etc.

Teoriile liniară, concentrică și dubluconcentrică privind interconexiunea și continuitatea între cicluri de învățământ superior pot fi dezvoltate prin următoarele prevederi conceptuale:

- Când deținătorul unei diplome de licență la o anumită specialitate obține diploma în cadrul ciclului II la o altă specialitate, atunci se aplică conceptul retroactiv/amânat de realizare a conexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. Aceasta se referă și la deținătorii diplomelor de masterat la o specialitate, care însă fac studii de doctorat la o altă specialitate. Această abordare poate constitui **teoria retroactivă a realizării continuității între cicluri de învățământ superior**.

- Această abordare are la bază următorul argument: la etapa de angajare a unui absolvent al programului de masterat, pe angajator nu-l interesează a obținut el această diploma liniar (ca continuare a studiilor de la ciclul I – licență) sau concentric (fără a avea studii inițiale/de licență). Angajatorul are nevoie ca acest absolvent cu diploma de masterat (sau de doctorat) obținută concentric să manifeste aceleași competențe profesionale ca și absolventul cu diploma de masterat obținută liniar (a absolvit ambele cicluri de învățământ superior la aceeași specialitate).

- Pentru a-l forma pe absolventul ciclului II, care a obținut diploma de masterat la altă specialitate decât cea de la ciclul I (licență), este nevoie de a asigura continuitatea între cicluri prin aplicarea demersului retroactiv, care ar complementa într-un mod mai rapid și comprimat cadrul necesar/inițial al competențelor specifice noilor specialități.

- În cazul în care absolventul ciclului I (licență) își continuă studiile la ciclul II de învățământ superior în același domeniu, însă la altă specialitate, mecanismul de complementaritate se aplică numai pe aspectele specifice noii specialități, deoarece studentul deja dispune de competențele generale necesare în domeniul dat.

În contextul condițiilor stabilite, dar și din perspectiva teoriilor liniare, concentrice, dubluconcentrice și retroactive privind realizarea conexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior, putem stabili mecanisme curriculare de realizare a acestui proces:

Mecanismul teoretic/ conceptual

Particularitățile de valorificare a acestui mecanism se caracterizează prin dublu sens. Pe de o parte, continuitatea ca principiu și ca strategie constituie un demers teoretic, care direcționează proiectarea curriculară, iar, pe de altă parte, curriculumul universitar, în toate formele sale de manifestare, direcționează realizarea continuității și interconexiunii în cadrul universitar.

În acest sens, curriculumul universitar, ca concept și teorie, se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților de formare profesională pe cicluri de învățământ superior, pe abordarea psihocentristă, sociocen-

tristă și profesiocentristă, care asigură corelarea între ciclurile de învățământ superior, între învățământul universitar și piața muncii, între conținut și proces etc.

Dacă în această ipostază curriculumul universitar va fi valorificat la toate ciclurile de învățământ superior, atunci procesul de interconexiune și continuitate va fi unul eficient și efectiv.

✚ **Mecanismul teleologic**

Mecanismul teleologic este unul determinant în realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior, deoarece anume acest mecanism stă la baza proiectării competențelor/ finalităților pentru fiecare ciclu de învățământ superior în mod gradual și în raport cu Cadrul Național al Calificărilor. Important este ca finalitățile pe cicluri de învățământ superior să fie proiectate în teremeni de competențe și în progresie, având aceeași abordare și structură.

„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” [1].

Aceste definiții sunt coerente cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J.Henry și V.Cormier [2]:

- *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 la 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).

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/ deduce următoarele concretizări terminologice: *Competența* în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi.

Competența poate fi privită ca *obiectiv proiectat* (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca *obiectiv terminal* (ceea ce trebuie să atingă studentul în procesul de învățare), ca *obiectiv de evaluare* (rezultat, ceea ce real a achiziționat studentul). În acest sens, „obiectivul” este privit ca și finalitate. *Competența* reprezintă o achiziție comportamentală (abordare psihologică a competenței). În acest sens, competența este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperațională.

Competența de un grad mai mic de complexitate poate fi privită ca descriptor al competenței cu un grad mai înalt de complexitate, care, la rândul său, se caracterizează prin descriptorii proprii.

Structura competenței poate fi stabilită în raport cu o definiție/abordare sau alta a acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate, cu formele de manifestare.

Așadar, din definiția competenței ca „integrare a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor...” putem deduce structura triadică a competenței: cunoștințe, capacități/abilități, atitudini/ valori/ competențe în integritatea sa.

Reieșind din modul de manifestare a competenței ca finalitate, ea poate include următoarele componente:

- acțiune/ activitate reprezentată printr-un verb;
- indicator al timpului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer);
- aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul);
- indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.

Tabel

Structura competenței în funcție de finalitate [3]

Nr. crt.	Verb: acțiune/activitate	Domeniul/disciplina/subiectul	Nivelul/modalitatea/norma	Contextul
1.	Proiectarea	didactică din perspectiva teoriei curriculare	pe module/unități de învățare la disciplina „X”	raportată la cadrul respectiv al calificărilor și nivelul de pregătire al studenților.
2.	Cercetarea	fenomenelor educaționale	prin aplicarea interconexă a metodelor teoretice și experimentale	compararea rezultatelor obținute în dinamică, concluzionând și înaintând recomandările metodologice respective.

Totodată, este de menționat că finalitățile proiectate pe cicluri de învățământ superior în raport cu principiul, teoriile continuității și specificul fiecărui ciclu de învățământ superior direcționează realizarea continuității și pe alte dimensiuni: conținutale, procesuale etc.

✚ **Mecanismul conținutal**

Acest mecanism se aplică în raport cu două obținuți:

- corelarea conținuturilor (în sens larg și în sens îngust) cu finalitățile pe cicluri de învățământ superior;
- organizarea conținuturilor în raport cu teoriile liniară concentrică, dubluconcentrică și retroactivă de realizare a interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior.

În varianta liniară, aceeași disciplină academică poate fi studiată la toate trei cicluri de învățământ superior, însă având diferit grad de complexitate și de abordare. De exemplu, la ciclul I – licență: „*Introducere în pedagogie*”, la ciclul II – masterat: „*Pedagogie*” și la ciclul III – doctorat: „*Fundamentele pedagogiei*”.

În varianta concentrică se studiază disciplina respectivă numai în cadrul unui ciclu de învățământ superior, acoperind întregul spectru de unități de conținuturi.

✚ **Mecanismul procesual**

Acest mecanism se reprezintă prin tehnologii, strategii, metode didactice și de cercetare. Aplicarea lor este determinată în mare parte de tipologia finalităților și conținuturilor pe cicluri de învățământ superior. Convențional, putem afirma că în cadrul ciclului I (licență) se vor aplica strategii didactice reproductivă, alături de cele creative, productive, în cadrul ciclului II (masterat) vor domina strategiile didactice creative, problematizate, iar în cadrul ciclului III (doctorat) vor domina strategiile de cercetare și descoperire.

Context și unele contradicții privind realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior

Unul dintre obiectivele principale ale structurii învățământului superior în trei cicluri a fost cel de a asigura formarea liniară/continuă a specialiștilor de înaltă calificare consecutiv în cadrul a trei cicluri de învățământ superior. Pe de altă parte, se constată că în secolul XXI fiecare cetățean își va schimba de 2-3 ori profesia. Această contradicție generează problema realizării eficiente a continuității și interconexiunii în formarea specialiștilor în cadrul ciclurilor universitare, care în mare parte poate fi rezolvată în baza abordării și metodologiei propuse de noi [4].

De menționat că această problemă ține de factorii externi, dar și de particularitățile pieței muncii într-o țară sau alta. O expres-analiză a stării actuale a acestei probleme în Republica Moldova în domeniul educației ne permite să constatăm/ identificăm următoarele tendințe:

✓ Majoritatea absolvenților ciclului I de învățământ superior (licență) la specialitățile cu profil pedagogic (cum ar fi: clasele primare, didactica disciplinelor școlare, psihopedagogie, educație civică (pentru societate) etc.) nu continuă studiile la ciclul II (masterat) la aceeași specialitate. Cu alte cuvinte, acești absolvenți continuă studiile la ciclul II (masterat), însă la alte specialități decât cele obținute la ciclul I (psihologie, management etc.). În viziunea noastră, această problemă este una de importanță națională, fără rezolvarea căreia nu vom putea pregăti cadre didactice de înaltă calificare (aceasta se referă și la alte domenii profesionale).

✓ Planurile de învățământ pentru ciclurile universitare nu asigură continuitatea respectivă în raport cu conceptul liniar, concentric, dubluconcentric sau retroactiv.

✓ Curricula academice pe discipline sunt puternic axate pe formarea competențelor specifice acestor discipline și mai puțin pe formarea celor transversale/ profesionale, care în mare parte influențează asupra continuității între cicluri de învățământ superior.

Concluzii

1. Identificarea condițiilor, fundamentarea unei teorii de realizare a conexiunii între cicluri de învățământ superior, stabilirea mecanismelor curriculare de gestionare a acestui proces creează un cadru conceptual și metodologic bidirecțional:

- *valorificarea principiului și teoriilor respective* de asigurare a continuității în învățământul superior în cadrul proiectării curriculumului universitar;
- *valorificarea curriculumului universitar* în vederea asigurării continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior.

2. Perspectivele acestei abordări țin de analiza Cadrului Național al Calificărilor și a produselor curriculare universitare, dar și a politicilor instituționale din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior.

Referințe:

1. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
2. HENRY, J., CORMIER, V. *Qu'est-ce qu'une compétence?* En: Les archives de DISCAS, 2006.
3. GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
4. GUȚU, VI. (coord.), PAIU, M., REPIDA, T., ȚURCANU, C., VASILACHE, C., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., ȘEVCIUC, M., BÎRNAZ, N., TOMA, N., MURARU, E. *Conexiune și continuitate între și intra cicluri de învățământ superior*. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2018. 375 p.

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 clasicatorului de ocupații*.

Date despre autor:

Vladimir GUȚU, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

Prezentat la 01.04.2019