

# MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE

---

**TATIANA  
GHERȘTEGA**



Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova  
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**TATIANA GHERȘTEGA**

**MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR  
ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE**

*Monografie*

CHIȘINĂU - 2018

CZU 378.08  
G 45

**Aprobată spre editare**  
de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

**Coordonator științific:**

**LILIA POGOLȘA**, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, IȘE.*

**Recenzenți:**

*Viorica Andrițchi* – *dr. hab., conf. univ., IȘE.*

*Nina Petrovschi* – *dr. hab., conf. univ., IȘE.*

---

**Redactori:**

STELA LUCA

VICTOR ȚÂMPĂU

---

**Redactor tehnic:**

MARIA BONDARI

**Coperta:**

RAVSHAN ABITOV

ISBN 978-9975-48-139-7.

© Institutul de Științe ale Educației, 2018



*Pentru Elena. O fată grozavă și talismanul meu norocos.*

*De asemenea, pentru Gheorghe, Edonna, Artan, Ravshan,  
Ion, Vera, Victoria, Lilia...*



## **LISTA ABREVIERILOR**

<b>MC</b>	- managementul curriculumului
<b>MEd</b>	- managementul educațional
<b>UTM</b>	- Universitatea Tehnică a Moldovei
<b>ASEM</b>	- Academia de Studii Economice a Moldovei
<b>USARB</b>	- Universitatea de Stat „ <i>Alecu Russo</i> ” din Bălți
<b>ECTS</b>	- credite de studii transferabile
<b>IÎS</b>	- instituții de învățământ superior
<b>ISO</b>	- <i>International Organization for Standardization</i> (Organizația internațională pentru standardizare)
<b>MRU</b>	- managementul resurselor umane
<b>TQM</b>	- <i>Total Quality Management</i> (managementul calității totale)

## **PRELIMINARII**

Transformările operate în ultimii ani în domeniul învățământului superior, declanșate în mod firesc din nevoia de schimbare, au ajuns tot mai mult să fie regândite din perspectiva compatibilității sistemului național de formare profesională cu cel european, dar și a integrării educaționale – treaptă necesară în integrarea politică, economică, valorică etc. Printre prioritățile schimbărilor se numără îmbunătățirea calității și a relevanței învățământului superior, astfel încât curriculumul universitar să corespundă necesităților în perpetuă schimbare ale studenților, viitorilor absolvenți și angajatorilor. În acest context, calitatea curriculumului universitar a devenit conceptul-cheie al politicilor educaționale, având o semnificație strategică și determinativă prin funcțiile și finalitățile sale în dezvoltarea socioeconomică a țării. Curriculumul universitar de calitate își are dimensiunile și demersurile sale, a căror realizare necesită aplicarea unui sistem de management eficient.

În condițiile sporirii cerințelor socio-economice, comunitare, educaționale și individuale față de învățământul superior, în genere, și față de curriculumul universitar, în speță, apare necesitatea conceptualizării și implementării unui management al curriculumului care să conducă la creșterea performanțelor academice și formarea specialiștilor de înaltă calificare pentru piața muncii.

Valoarea curriculumului și a managementului curriculumului universitar pentru formarea specialiștilor competenți și competitivi pe piața muncii este recunoscută atât la nivelul Uniunii Europene, precum și în Republica Moldova. Politicile promovate în Uniunea Europeană identifică, în mod clar, importanța modernizării curriculumului universitar din perspectiva:

- Declarației de la Bologna (1989);
- Convenției de la Lisabona (1997);
- Declarației de la Sorbona (1998);
- Comunicatului Conferinței de la Berlin (2003) etc.

Declarația de la Bologna (1989) – declarată drept *Magna Carta* a Universității Europene – consemnează principiile de funcționare a universității moderne: principiul întâi este cel al autonomiei universitare ca

instituție, în care cercetarea și învățarea trebuie să fie independente moral și intelectual de orice autoritate politică și putere economică; cel de-al doilea principiu afirmă că învățământul și cercetarea trebuie să fie inseparabile, deci se precizează că libertatea în cercetare și învățământ este principiul fundamental al vieții universitare.

Aceste prevederi sunt clar stipulate în Declarația de la Lisabona a Asociației Universităților Europene (2007), stabilindu-se patru domenii ce caracterizează o universitate modernă:

- *autonomia organizațională* – libertatea universității de a-și determina structura, forma de conducere și relațiile de subordonare și responsabilitate;
- *autonomia financiară* – libertatea universității de asigurare a veniturilor și de alocare a resurselor financiare, stabilirea taxelor de studii, taxelor de cazare în cămine, a taxelor pentru serviciile prestate, taxelor de finanțare a cercetării universitare;
- *autonomia resurselor umane* – libertatea universității de a recruta și a selecta resurse umane calificate, responsabilitatea încheierii contractelor de muncă, stabilirea nivelului salariilor, sporului la salariu în funcție de valoarea potențialului uman;
- *autonomia academică* – libertatea și responsabilitatea universității de a dezvolta programe proprii de studii, definirea structurii și a conținutului curriculumului universitar, responsabilitatea asigurării calității acestor programe.

Totodată, rapoartele Comisiei Europene și ale Biroului informațional pentru Educație (UNESCO) reliefează orientările majore ale reformelor curriculare: relevanța curriculumului pentru individ, pentru piața muncii și pentru societate.

Astfel, sistemul curricular al unei instituții de învățământ superior poate funcționa eficient doar în condițiile de descentralizare și autonomie organizațională.

Politicile promovate în Republica Moldova cu referire la curriculumul universitar sunt stipulate într-un șir de acte normative/reglatoare:

- Concepția dezvoltării învățământului superior (2005);
- Concepția curriculumului universitar (2005);
- Acordul de aderare la Procesul de la Bologna (2005);
- Codul Educației (2014);
- Strategia sectorială „Educația 2020” etc.

Autonomia universitară, inclusiv cea academică, este garantată de Codul Educației, art. 79: „autonomia universitară este garantată de stat și reprezintă cadrul instituțional în care se exercită libertățile academice asociate procesului educațional și cercetării, și, în special, celui curricular” [26].

Evident, un atare cadru normativ are repercusiuni asupra curriculumului universitar, de aceea se impune:

- Reconceptualizarea esenței și a structurii curriculumului universitar din perspectiva:
  - axării pe formarea de competențe;
  - centrării pe cel ce învață;
  - racordării la cerințele pieței muncii;
  - raportării la ciclurile de învățământ superior etc.
- Abordarea inter- și transdisciplinară din perspectiva:
  - integrării disciplinelor, modulelor, temelor;
  - soluționării unor probleme mai complexe etc.
- Promovarea învățării active/interactive, dar și autonome cu responsabilități individuale;
- Promovarea unui management al curriculumului determinat de autonomia universitară, tendințele dezvoltării curriculumului și a managementului curriculumului universitar pe plan național.

Noul context economic și social, legat de aspirațiile Republicii Moldova de integrare europeană, presupune schimbări și performanțe în toate domeniile activității umane. Or, asigurarea calității învățământului, are consecințe asupra calității resurselor umane, coeziunii sociale, competitivității economice și, în ultimă instanță, asupra calității vieții.

În această ordine de idei, calitatea curriculumului și a managementului curriculumului universitar este una dintre cele mai importante cerințe atât pentru învățământul superior, în genere, cât și pentru fiecare instituție de învățământ superior, în parte. Astfel, orice instituție de învățământ superior, în contextul autonomiei universitare, este responsabilă – în mod autonom – de dezvoltarea politicilor curriculare instituționale.

Menționăm, însă, insuficiența cercetărilor problemei managementului curriculumului în contextul autonomiei universitare. Doar fragmentar, problema dată este abordată într-un studiu realizat în cadrul Proiectului EUniAM „Analiza comparativă a autonomiei universitare instituționale în Danemarca, Lituania, România, Scoția și Suedia” (Tempus) [138].



În același timp, curriculumul și managementul curriculumului educațional au devenit obiectul multor studii și cercetări științifice pe plan internațional și național.

Așadar, pe plan internațional putem evidenția lucrările/ abordările următorilor savanți: F. Bobbit [156] (*fundamentarea teoriei și a modelului curriculumului centrat pe obiective*), R. Tayler [174] (*conceptualizarea paradigmei curriculare*), H. Taba [173] (*fundamentarea curriculumului interacționist*), R. Titone (*fundamentarea concepției curriculumului holist/model polidinamic*), L. D'Hainaut [57] (*fundamentarea curriculumului centrat pe demersuri transdisciplinare*), K. Torshen (*fundamentarea curriculumului centrat pe competențe*), J. Dewey [56] (*fundamentarea curriculumului centrat pe cel ce învață*), D. Potolea [126] (*fundamentarea curriculumului structurat pentagonal*), S. Cristea [44] (*conceptualizarea curriculumului structurat sferic*), A. Crișan [48] (*accentuarea laturi experimentale și experiențiale a curriculumului*).

Conținutul cercetărilor vizate permite să constatăm evoluția spectaculoasă a noțiunii de „curriculum” de la simpla semnificație „orarul lecțiilor” până la constituirea unei teorii și a paradigmei pedagogiei postmoderne.

Menționând caracterul inovativ al cercetărilor în domeniul curricular, relevăm că și cercetătorii din Republica Moldova abordează diverse aspecte ale managementului curriculumului educațional, respectiv: Vl. Guțu [91] (*conceptualizarea curriculumului de bază și a curriculumului universitar*), V. Pâslaru, L. Papuc, I. Negură [112] (*fundamentarea epistemologică și praxiologică a curriculumului pedagogic universitar*), C. Platon [118] (*conceptualizarea evaluării cadrelor didactice universitare*), V.Gh. Cojocaru [31] (*conceptualizarea transferului în învățământul superior*), N. Velișco [141] (*dezvoltarea Planului-cadru pentru învățământul superior*), D. Patrașcu [113] (*dezvoltarea componentei tehnologice în cadrul curricular*), V. Mândăcanu [99] (*dezvoltarea demersului axiologic în perspectiva curriculară*), O. Dandara, M. Șevciuc, N. Bîrnaz, L. Darii, V. Goraș, V. Chicu [73] (*proiectarea curriculumului universitar axat pe competențe*); T. Callo [21] (*fundamentarea teoretică a paradigmei integralității, integrarea cercetării și a învățământului superior*), S. Baciuc [8] (*fundamentarea teoriei și metodologiei managementului calității în învățământul superior*), V. Cojocaru [29] (*fundamentarea cadrului teoretic al managementului educațional*),

V. Andrițchi [3] (*fundamentarea managementului resurselor umane în învățământ*), N. Bucun [17] (*conceptualizarea standardelor educaționale*).

Dacă cercetările menționate au avut drept obiect de cercetare curriculumul în diverse forme de manifestare, iar aspectele manageriale au fost tratate complementar, apoi cercetarea L. Pogolșa [122] completamente este dedicată problematicii managementului curriculumului (fundamentarea teoriei și praxiologiei managementului curriculumului preuniversitar).

Menționând nivelul înalt al cercetărilor în domeniul curriculumului, constatăm insuficiența cercetărilor în domeniul managementului curriculumului universitar. Este o situație determinată de mai mulți factori:

- lipsa structurilor naționale de cercetare și management al curriculumului universitar;
- dominarea demersului experiențial în promovarea managementului curriculumului la nivel instituțional;
- numărul insuficient de conceptori și manageri în domeniul curricular;
- lipsa unui referențial instituțional privind sistemul de funcții manageriale cu referire la curriculumul universitar;
- lipsa unui concept unitar al managementului curriculumului universitar etc.

Așadar, în teoria și practica învățământului superior s-a creat o situație, când, pe de o parte, teoria curriculumului devine factorul principal al dezvoltării învățământului superior prin integralitatea demersurilor sociale, economice și educaționale, iar pe de altă parte – problema curriculumului și a managementului curriculumului în condițiile autonomiei universitare rămâne cercetată insuficient, ceea ce condiționează elaborarea unui model conceptual unitar al managementului curriculumului universitar.

Pornind de la această contradicție, situația reală, dar și de la oportunitățile și strategiile naționale de dezvoltare a învățământului superior, a fost stabilită problema cercetării: determinarea bazelor teoretice și praxiologice ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale, valorificate ierarhic de către structurile universitare abilitate asigurând calitatea proiectării, implementării și monitorizării curriculumului universitar.

În context, se prezintă în lucrare o analiză științifică a abordărilor cu privire la curriculum și managementul curriculumului universitar; se identifică și se analizează tendințele în dezvoltarea managementului

curriculumului universitar pe plan național și internațional; se definește conceptualizarea managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale; se identifică și se examinează condițiile privind funcționalitatea managementului curriculumului universitar; se validează experimental *Modelul conceptual de management al curriculumului universitar* în condițiile autonomiei instituționale; se analizează calitativ și cantitativ datele experimentale obținute.

Baza epistemologică a cercetării date o constituie: teoria sistemelor pedagogice (R. Kanariev, A. Zotov, E. Cweid); teoriile managementului educațional (F. Paker, D. Mc. Grigor, P. Tretiacov); teoria managementului curriculumului (L. Pogolșa, Vl. Guțu, S. Cristea); teoriile curriculumului educațional (F. Bobbit, R. Tayler, H. Taba, J. Dewey, L. D'Hainaut, Vl. Guțu, I. Negreț-Dobridor, S. Cristea, A. Crișan).

Noutatea științifică a cercetării dezvăluite în lucrare rezidă în:

- *fundamentarea* curriculumului universitar în calitate de obiect al managementului educațional din perspectiva psihocentrică și sociocentrică, culturală și profesională;
- *stabilirea* particularităților managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale: corelarea demersului pedagogic cu cel managerial, abordarea concentrică a demersurilor manageriale, corelarea „autonomie universitară – autonomie curriculară”;
- *conceptualizarea* managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale: abordarea paradigmatică, integralistă, teleologică, praxiologică, psihologică și factorială;
- *stabilirea* rolului condițiilor extracurriculare în realizarea managementului curriculumului universitar: ierarhizarea, funcționalitatea, coerența, flexibilitatea, transdisciplinaritatea, racordarea la dimensiunea socioprofesională;
- *elaborarea* referențialului funcțiilor cu referire la structura managerială în calitate de mecanisme ale realizării managementului curriculumului universitar: diagnosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea, reglarea, comunicarea.

Soluționarea în rezultatul cercetării a problemei stabilite, determinarea bazelor epistemologice și praxiologice ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale valorificate ierarhic de către structuri instituționale, asigurând astfel calitatea proiectării, implementării și monitorizării curriculumului universitar este un suport atât teoretic, cât și aplicativ pentru instituțiile din sistemul de învățământ superior.

Valoarea teoretică a cercetării constă în:

- dezvoltarea teoriei curriculumului educațional prin definirea conceptului de curriculum universitar și structurarea acestuia pe domenii, cicluri, programe de formare academică;
- dezvoltarea teoriei managementului curriculumului universitar prin definirea acestui fenomen și stabilirea conexiunii dintre curriculum și management educațional;
- modelizarea managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei universitare: structuri, principii, funcții, dimensiuni.

Valoarea praxiologică a cercetării constă în:

- aplicarea rezultatelor cercetării în instituțiile de învățământ superior;
- aplicarea rezultatelor în formarea conectorilor de curricula și a managerilor de curricula;
- utilizarea recomandărilor în promovarea modelului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale.

# 1. CADRUL ANALITIC AL MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE

## 1.1. Curriculumul – dimensiune pedagogică a managementului instituțional

Termenul de „curriculum” este în strânsă conexiune cu învățământul superior, constituind o dimensiune importantă a sistemului. În mare parte evoluția învățământului superior este și evoluția „fenomenului” de curriculum, și viceversa, însuși termenul de „curriculum” a fost consemnat pentru prima dată în documentele universităților din Leiden (1582) și Glasgow (1633). Nu este cunoscut nici un alt concept din domeniul științelor educației care pe parcursul său istoric să aibă așa o evoluție ca conceptul de „curriculum”: de la semnificația de curs universitar (până la mijlocul secolului al XIX-lea) până la teorie și paradigmă pedagogică postmodernistă. Altfel zis, alături de teoria educației și teoria instruirii, conceptul de curriculum – ca teorie și metodologie – constituie categoria și fundamentul științelor educației [80].

Pornind de la ideea că sursa proiectării curriculumului este cultura, știință, experiență umană care se dezvoltă și se transmite prin studiere, se poate observa existența numeroaselor abordări și definiții ale curriculumului din diferite perspective. Această varietate de definiții ale curriculumului se datorează faptului că între dimensiunea teleologică a acestuia (obiectivele/finalitățile) și dimensiunea praxiologică/acțională există multiple neconcordanțe, diferențe și contradicții, dar și faptul că conceptorii de curriculum pleacă în abordarea acestui fenomen de la o zonă de referință extrem de largă și de generală spre una foarte restrânsă și individuală. S. Cristea [41] a propus o ordonare istorică a evoluției și a semnificațiilor atribuite conceptului de curriculum:

- etapa premodernă/tradițională (sec. XVII – sec. XIX);
- etapa modernă (prima jumătate a sec. XX);
- etapa postmodernă (ce a de-a doua jumătate a sec. XX).

Astfel, **etapa premodernă/tradițională** se caracterizează prin abordarea curriculumului ca un curs oficial sau un program de studii oficiale.

**Etapa modernă** a evoluției curriculumului este reprezentată de cercetători, pedagogi, filosofi V. Dewey, F. Bobbitt, D. Walter și alții.

Prin studiul intitulat *Copilul și curriculum* (1902), pedagogul și filosoful american J. Dewey marchează un moment important în constituirea termenului. Gândind o adevărată renovare a domeniului educațional, propune ideea unui curriculum centrat pe cel ce învață, care „devine soarele în jurul căruia gravitează

dispozițiile pedagogiei”. Deoarece instituția de învățământ este ruptă de viață, studentul nu poate folosi experiența pe care a acumulat-o în afara ei. Pe de altă parte, el nu poate valorifica în activitatea zilnică ceea ce a învățat în instituția respectivă.

J. Dewey caracterizează un curriculum din perspectiva corelării în procesul educațional a două fenomene:

- disciplinele și subiectele studiate și
- experiența de învățare organizată în unitatea de învățământ.

În lucrarea intitulată *The Curriculum* (1918) F. Bobbitt primul a propus o metodă pentru formularea obiectivelor educaționale.

Componente-cheie ale curriculumului devin obiectivele, experiențele directe și indirecte, conștient proiectate de instituția de învățământ pentru a forma și a dezvolta competențele studenților [156; 74, p. 7].

**Etapa postmodernă** se caracterizează prin diversitatea abordărilor holistice/complexे vizând curriculumul și constituirea teoriei curriculumului actual.

R.W. Tayer a realizat prima fundamentare a teoriei curriculumului. În conceptualizarea curriculumului R. Tayer se bazează pe patru repere fundamentale:

- Ce obiective educaționale trebuie să urmărească instituția de învățământ?
- Care sunt experiențele de învățare susceptibile să permită atingerea obiectivelor?
- Cum pot fi aceste experiențe efectiv suscitade?
- Cum se poate ști dacă obiectivele au fost atinse?

Următoarea definiție este una de natură socială: „Curriculumul este un plan general al conținutului sau al materialelor specifice ale instruirii pe care școala ar trebui să-l ofere elevului, calificându-l pentru absolvire sau pentru îmbrățișarea unei profesii”. În aceeași sursă citată se menționează că noțiunea *curriculum* este frecvent folosită în literatură pentru a se referi la experiențele de învățare ale studenților. În acest sens, curriculumul apare în calitate de cunoștințe, capacități, deprinderi și ocupă un loc îngust, restul este dedicat valorilor, obiectivelor, strategiilor, structurilor etc. [174].

Prezintă interes și definiția curriculumului formulată de Rhoades: „Curriculumul este o colecție de experiențe și activități care integrează ceea ce cândva era privit ca subiecte separate și care servesc ca mijloc de adaptare a studenților la cerințele vieții adulte” [171, vol. 22, nr. 1; vol. 23, nr. 1, p. 201].

Scopul curriculumului constă în „transmiterea unor anumite cunoștințe prestabilite”, constată I. Rogan și I. Luckowski. Acești autori considerau curriculumul o întreprindere de experiențe și idei atât la nivel personal, cât și la nivel social. La nivel personal, curriculumul constituie un mijloc de a ajuta studenții să-și reconstruiască propriile experiențe și să caute propriile lor înțelesuri.

Un loc aparte în literatura de specialitate îi revine caracterizării curriculumului, care se proiectează după diverse categorii: curriculumul bazat pe subiect, curriculumul bazat pe cel ce învață și curriculumul bazat pe problemă. În acest context, materia este un conținut cultural selectat, organizat și structurat încât să poată fi folosit de profesori și studenți; fiecare persoană trebuie să-l cunoască pentru a participa util la viața culturală și civică a comunității.

O definiție originală îi aparține lui M. Laval: „Curriculumul este selecția, organizarea și transpunerea în practică a conținutului materialelor destinate conducerii elevului (studentului) către un obiectiv bine definit al existenței”. Pentru M. Laval, curriculumul este „o secvență de unități de conținut organizate în vederea unei asimilări treptate” [185, p. 79].

O tratare mai frecventă a noțiunii *curriculum* o găsim la G. Mialaret. În opinia lui, curriculumul scris trebuie conceput ca o „...listă a elementelor de predat, care se structurează în urma unei selecții, în funcție de esența disciplinei și esența beneficiarului” [189, p. 301]. G. Mialaret acceptă două definiții ale noțiunii *curriculum*. Prima conține lista conținuturilor disciplinelor școlare/universitare, constituită ținându-se cont de structura logică a cunoștințelor de predare, a proceselor de învățare și a evaluării curriculumului. A doua definiție prezintă problema strict din punctul de vedere al programei unei materii – pentru un anumit nivel școlar sau pentru întregul ciclu: „În plus, acest termen este uneori folosit într-un sens mai larg, care cuprinde diferite activități educative: în acest caz, este vorba de conținutul materialului educativ și de metodele utilizate” [189, p. 301].

J.F. Kerri [166] a încercat să formuleze o argumentare a acestei noțiuni. Sub noțiunea *curriculum* el înțelege programa ce fixează conținutul, metodele și organizarea învățământului la un obiect de studiu concret. Este de menționat că noțiunea *curriculum* nu corelează cu conținutul învățământului ca o categorie didactică comună. În calitate de componente ale teoriei programei de învățământ J.F. Kerri specifică: obiectivele și sursele obiectivelor; domeniile cunoștințelor și ale obiectivelor de studiu; căile de acumulare a informației despre metodele de alcătuire a programelor și despre aprecierea eficacității; condițiile învățământului. În sistemul lui J.F. Kerri se iau în considerare mulți factori care au influențat definirea obiectelor de studiu, fiind indicată legătura dintre conținut și procesul de învățământ, evidențiate condițiile procesului de învățământ [165].

La A. Glatthorn găsim afirmația: „curriculumul include planurile pentru organizarea cazurilor prezentate prin documente de utilizare continuă la câteva niveluri de generalizare” și implementarea acestor planuri la clasă. Atare planuri își ocupă locul în modul de instruire exact ca și influențele ce sunt studiate [162].

În fundamentarea teoriei curriculumului un loc de frunte îl ocupă lucrările

lui B. Bloom, care prezintă obiectivele, aspectele și subaspectele cunoștințelor într-un sistem strict, fiind corelate cu nivelurile de însușire și cu posibilitățile intelectuale.

O realizare bine determinată este și formularea problemei despre obiectivele finale și cele intermediare pentru separarea problemei privind mijloacele de stabilire a obiectivelor în programă. Din aceste mijloace fac parte: marcarea acțiunilor executate de elevi/studenti; determinarea problemelor rezolvate de ei; determinarea caracterului răspunsurilor la întrebări, indicarea caracterului situațiilor în care trebuie să acționeze un elev/student [155, p. 12].

R. Legendre [187] îmbogățește conceptul de curriculum prin includerea finalităților, a conținutului și a unora dintre variabilele procesului de învățare, cum ar fi metodele pedagogice, modalitățile de evaluare sau de gestionare a procesului învățării. Legendre, la fel ca și predecesorii săi, valorizează articularea dintre conținuturi, metode, mijloace pedagogice și modalități de evaluare a achizițiilor elevilor. Accentul cade pe îmbinarea dintre aspectul prescriptiv și cel descriptiv, operațional, al curriculumului.

Savantul P.N. Hirst [163] interpretează complexitatea curriculumului conform componentelor pe care le include: cunoștințele, valorile, abilitatea, relațiile.

T. Brameld distinge senzațiile, emoțiile, relațiile [157].

Așadar, aria semantică a termenului se extinde de la cunoștințe, cursuri sau discipline la întreaga experiență de învățare a individului, deci și asupra modului în care aceasta este planificată și aplicată.

Conform accepției menționate, prin *curriculum* se subînțelege ansamblul experiențelor de învățare, pe care instituția îl oferă tinerilor, cu scopul de a-i antrena în descoperirea și valorificarea maximă a propriilor disponibilități și interese. Curriculumul este un model pedagogic care realizează politica educațională a statului, fiind conceput în baza teoriei factorilor și a teoriei axiologice, constituit dintr-un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la nivel de paradigmă, asigurând formarea-dezvoltarea personalității elevului.

În sens larg, procesual, al politicilor educaționale, curriculumul definește sistemul de procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, acompaniază și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite de școală [10].

În sens restrâns, curriculumul desemnează sistemul documentelor de tip reglator și normativ, în cadrul cărora se consemnează experiențe de învățare recomandate.

Curriculumul urmează a fi considerat o sferă largă de modele de gândire despre experiența umană, nu concluzii, ci modele din care aceste concluzii derivă și



contextul în raport cu care aceste concluzii sunt fundamentate și validate [172].

Curriculumul este un proiect care definește scopurile și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute [182].

Curriculumul reprezintă planurile elaborate pentru îndrumarea învățării în instituții de învățământ – de obicei materializate în documente de diferite niveluri de generalitate – și implementarea acestor planuri în auditoriu. Curriculumul reprezintă o alegere succintă, o selecție informațională pentru nevoile învățământului; un program de ansamblu al acțiunilor instructiv-educative; selecția conținutului științific pentru elaborarea și organizarea obiectivelor sau a disciplinelor de învățământ; obiective, conținut, strategii etc. [162].

Curricula sunt constituite dintr-un ansamblu coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizat în vederea atingerii unor obiective [139].

Curriculumul presupune un sistem complex de „...procedee decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculumul desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură, în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare” [48, p. 38].

Curriculumul conține un set intercorelat de planuri și experiențe pe care un elev le realizează sub îndrumarea școlii [167].

Curriculumul este „...un plan de acțiune pedagogică mult mai larg ca un program de învățământ; el cuprinde, în general, nu doar programele școlare ale diferitelor discipline, ci și definirea finalităților educației, repere privind organizarea activităților de predare și învățare, structura conținutului și, în același timp, indicații privind modul în care cadrele didactice și elevii vor fi evaluați” [182, p. 32].

Curriculumul reprezintă „...programul educațional conceput pentru a direcționa învățarea școlară concretizat în documente cu grade variabile de generalitate și procesul de implementare în clasă împreună cu experiențele de învățare ce au loc într-un mediu care influențează învățarea” [162, p. 46].

Curriculumul redă un „ansamblu organizat de scopuri, obiective, conținuturi, mijloace didactice, activități de învățare, procedee de evaluare pentru a măsura nivelul de atingere a acestor obiective” [190, p. 27].

Curriculumul constituie conținutul, scopul și modul de organizare a unui program educațional și modalitatea particulară prin care sunt organizate disciplinele școlare și interdependențele dintre ele în relație cu alte elemente ale cadrului educațional descrise în timp și spațiu.

Curriculumul este un proces a cărui construcție este gestionată de răspunsurile la o sumă de întrebări pertinente din perspectivă educațională [176, p. 645-658].

Al. Crișan definește curriculumul din două perspective – procesuală și proiectivă. În sens larg, *procesual*, înțelegem prin curriculum ansamblul contextelor și al experiențelor de învățare, inclusiv al manierelor de organizare a acestora, pe care elevul le parcurge în cadrul școlii și care au rolul de a-l sprijini în procesul autoformării sale conștiente. În sens restrâns, *proiectiv*, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip orientativ, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative, experiențele de învățare, dar și modelele de organizare specifică a acestora pe care școala i le oferă elevului [47, p. 14].

Definirea *conceptului de curriculum*, drept „concept în expansiune”, este realizată și analizată, în mod special, de G. Văideanu în condițiile „abordării sistemice a proceselor educaționale”. Se vizează și se antrenează caracterul global și deschis al *curriculumului* care „sporește coerența activităților, asigură varietatea și echilibrul metodelor și al mijloacelor folosite, favorizează articularea diferitelor tipuri ale învățării, conduce la o evaluare riguroasă, benefică pentru toți, a progreselor realizate în cadrul unei activități etc.” [139, p. 76].

*Curriculumul* este considerat „un concept și un mod de a realiza învățarea” (subl. n.) [*ibidem*]. Caracterul global al *curriculumului*, implicând și calitatea sa de concept *pedagogic fundamental*, și deschiderea sa metodologică foarte largă, valabilă la *nivel paradigmatic*, e demonstrabil prin raportarea *învățării la instruire* (*învățarea* fiind un subsistem al instruirii în cadrul procesului de învățământ) și la *educație* (*instruirea* fiind principalul subsistem al educației, precum procesul de învățământ este principalul subsistem al sistemului de învățământ) [45, p. 167-176, 219-230].

Astfel, apreciem faptul că, în mod decisiv, *curriculumul* este „purtătorul unei concepții noi despre selectarea și organizarea conținuturilor și, în sens mai larg, despre proiectarea și organizarea învățării într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul” [183, p. 76-77].

În plan *praxiologic*, această noțiune evidențiază faptul că la toate nivelurile învățământului atenția educatorilor (proiectanți și practicieni) nu mai trebuie focalizată doar asupra materiei de predat, de vehiculat, de transmis și de asimilat. Prioritară devine finalitatea pedagogică și psihologică imprimată de proiectant și realizată de practician în funcție de potențialul elevului (studentului) și de cerințele sociale imediate și de perspectivă. După cum observă G. Văideanu, aspectul pregnant vizează întrebarea de mare deschidere teleologică și axiologică: „În ce scop și cu ce rezultate se soldează eforturile învățării” [*ibidem*, p. 78].

Evoluția curriculumului educațional poate fi analizată și în raport cu *dezvoltarea diferitor abordări și concepte ale fenomenului*.

Una dintre primele abordări ține de teoria lui Bobbit. Conceptul-cheie al acesteia vizează corelarea obiectivelor educaționale și a activităților de învățare și realizarea în baza acestui construct a procesului de învățământ [156]. De fapt, o atare abordare a curriculumului este una centrată pe obiective.

W. Charters a dezvoltat teoria curriculumului centrat pe obiective, relevând următoarele caracteristici:

- structura curriculumului este condiționată de specificul obiectivelor pedagogice;
- identificarea activităților de învățare corelate cu esența obiectivelor pedagogice;
- introducerea obiectivelor de atitudini;
- axarea pe nevoile celor ce învață [159].

R. Talyer [173] a propus o abordare a curriculumului rațional axat pe patru principii-întrebări:

- I. Ce scopuri educaționale speră instituția?
- II. Cum pot fi selecționate experiențele de învățare pentru a folosi la realizarea acestor obiective?
- III. Cum pot fi organizate experiențele de învățare pentru instruirea efectivă?
- IV. Cum poate fi evaluată eficacitatea experiențelor de învățare?

Tratarea curriculumului rațional, lansată de R. Talyer, inițiază paradigma pedagogiei postmoderne la nivel de politică a educației și de reconstrucție a conceptelor aflate la baza științelor educației [43, p. 128-129].

H. Taba [173] a propus axarea pe interacțiunea dintre componentele structurale ale curriculumului. Un alt concept-cheie al teoriei lui Taba vizează construirea curriculară în baza diagnosticului necesităților de formare. Alte avantaje ale modelului țin de:

- implicarea profesorilor în proiectarea curriculumului și selectarea/modificarea obiectivelor pe parcursul actului de învățare;
- învățarea nu se reduce numai la cunoștințe și capacități, ci și la atitudini, valori.

Cea mai cunoscută concepție a curriculumului este cea axată pe taxonomia obiectivelor. Taxonomiile obiectivelor pedagogice sunt considerate – de către mulți teoreticieni ai curriculumului (în primul rând, de către cei „moderniști”) – cele mai sigure puncte de sprijin pentru proiectarea și dezvoltarea unor planuri educaționale riguroase și adecvate întru satisfacerea nevoilor de formare individuală și pentru a răspunde cerințelor societății. Taxonomiile lui B.S. Bloom, D.R. Krathwohl și A.J. Harrow au fost utilizate și în Republica Moldova pentru proiectarea curriculară la nivelul învățământului secundar, învățământului vocațional și celui superior. Trebuie să facem precizarea că „pedagogia prin obiective” și dezvoltarea curriculară

prin taxonomii preconstituite de obiective în literatura psihopedagogică au întâmpinat și numeroase critici [103, p. 222].

În ultimii ani activ se promovează concepția curriculumului centrat pe cel ce învață. Curriculumul, în contextul dat, are în centrul atenției studentul cu particularitățile, necesitățile și interesele sale și, fiind oferit, trebuie să fie relevant, generator sau „facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale” [71, p. 74].

Cea mai apropiată de învățământ superior este concepția curriculumului centrat pe demersuri transdisciplinare. Acest concept a fost propus de către L. D’Hainaut. „Tipologia demersurilor transdisciplinare” descrisă de D’Hainaut are avantajul de a depăși deficiența esențială a taxonomiilor obiectivelor pedagogice de tip Bloom – Krathwohl – Harrow: separarea arbitrară a domeniilor formării umane (cognitiv, afectiv și psihomotor). D’Hainaut a reușit integrarea acestora printr-un principiu extrem de simplu. „Integrarea cognitivă” propusă de L. D’Hainaut [57] a putut fi expusă într-un mod extrem de sugestiv. Sensul oricărei formări sau pregătiri este fundamentat cognitiv și structurat triadic.

Cea mai discutată în ultimul timp este concepția curriculumului centrat pe competențe. Acest concept are la bază teoria instrucțională bazată pe competențe elaborată de K.P. Torshen [apud 103]. Conceptul central al abordării – competența – este definit de Torshen ca sumă de „capacități” (care, la rândul lor, sunt alcătuite din mai multe „abilități”). Programul de instruire al lui Torshen este un demers alcătuit din cinci pași:

- I. *Definirea obiectivelor* – obiectivele sunt interpretate ca „indicatori de competență” și identificate cu „capacitățile” și „abilitățile” (*skills*);
- II. *Evaluarea inițială* – pentru stabilirea „nivelului de competență”;
- III. *Instruirea efectivă*;
- IV. *Evaluarea-diagnostic* – sinonimă cu „evaluarea formativă” sau cu „evaluarea de progres”;
- V. *Prescripțiile* – menite să adapteze tratamentul pedagogic la situațiile educaționale întâlnite prin „repetiții”, „ajustări” și „îmbogățiri” ale conținuturilor învățării [apud 103, p. 225-226].

În cadrul acestei abordări accentul se pune pe produsul final exprimat în „formă” de competență – integrarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor.

Concepția curriculumului centrat pe competențe poate fi argumentată prin aspectele:

• **Pedagogic** – se are în vedere că se stimulează valorile pe care trebuie să le promoveze universitatea modernă cu deschidere spre conținuturi pluri-, inter-, transdisciplinare.

• **Psihologic** – vizează că manifestarea competenței înseamnă mobilizarea resurselor interne adecvate și achiziționate în cunoștințe fundamentale, abilități cognitive și psihomotorii, atitudini și comportamente pe care studentul le aplică la rezolvarea unor situații problematice. Acțiunea competentă a studentului înseamnă a mobiliza resursele mentale (cunoștințe, deprinderi, abilități, scheme de acțiune etc.) în condițiile reale de învățare.

• **Predarea-învățarea** – ca proces al formării câștigă prin raportarea permanentă a achizițiilor dobândite treptat și permanent în contexte concrete. În procesul predării crește libertatea profesorului care organizează și utilizează pe larg problematizarea, descoperirea, investigația, lucrul pe proiecte, comunicări științifice etc., iar învățarea devine un proces clar orientat spre motivațiile prin acțiune.

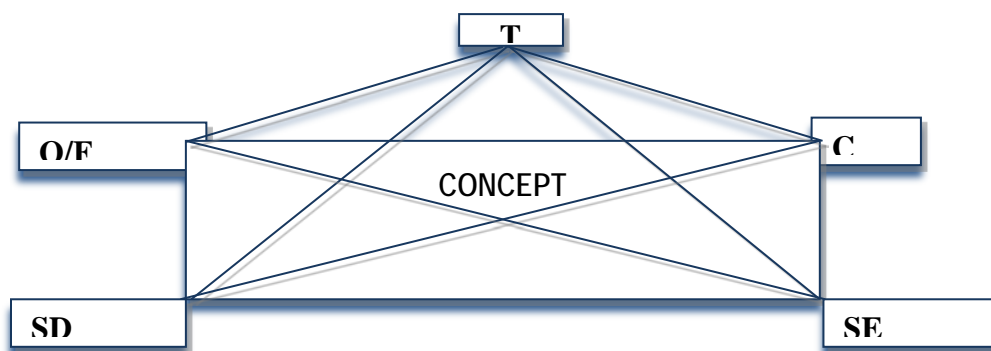
• **Evaluarea** – devine evident formativă la fiecare etapă a formării, iar competența, fiind centrată pe achizițiile finale ale procesului educațional, oferă studentului libertate în manifestarea și valorificarea intelectului personal.

• **Social** – competențele, în calitatea lor de finalități macro- și microstructurale, determinate ca răspuns la nevoile practicii actuale și valabile la scara întregului proces de instruire, exprimă și dimensiunea socială a educației, astfel, încât absolvenții înzestrați cu competențe funcționale să poată soluționa cu succes unele probleme din viața cotidiană și de inserție profesională.

Trecerea la curriculumul centrat pe competențe nu înseamnă respingerea categoriei de obiective, ci, dimpotrivă – se determină clar funcțiile obiectivelor (*intrări*) și funcțiile competențelor (*ieșiri*) în cadrul curricular [124, p. 93-94].

La evoluția curriculumului și-au adus aportul și cercetătorii români D. Potolea, E. Păun, S. Cristea, I. Negreț-Dobrinor, A. Crișan, G. Văideanu. Abordarea curriculumului structurat pentagonal aparține lui D. Potolea și E. Păun, centrat fiind pe cinci elemente-cheie: finalități (O/F), timp (T), conținuturi (C), strategii didactice (SD), strategii de evaluare (SE) (vezi *Figura 1.1*).

Abordarea curriculumului structurat sferic este propusă de S. Cristea și evidențiază corelațiile circulare dintre finalități (de sistem, de proces) – conținuturi – metode – evaluare realizate într-un context deschis care include variabile obiective (formele de organizare determinate social, formarea profesorilor, calitatea spațiului și a timpului pedagogic, a resurselor informaționale și umane) și subiective (forme de organizare inițiate de profesor, stilul pedagogic adoptat). Esențială este reconstrucția permanentă a echilibrului pedagogic dintre componentele curriculumului, realizată la nivelul intersecției dintre structurile stabile (finalitățile și conținuturile de bază) și cele flexibile (metodele, evaluarea, formele de organizare) adaptabile la un context, intern și extern, deschis [43, p. 131].



*Fig. 1.1. Abordarea pentagonală a curriculumului [171]*

O structurare hexagonală a curriculumului este avansată de Vl. Guțu [78]. Această abordare dezvoltă conceptul propus de D. Potolea și E. Păun cu referire la structurarea pentagonală a curriculumului. În acest sens, Vl. Guțu introduce două elemente noi în structura curriculară: concepție și administrarea disciplinei. Concomitent, savantul plasează accentul pe „competențe” ca ieșiri și pe componenta strategiei didactice, ca parte a învățării axate pe unități didactice complexe.

Dacă teoriile curriculare analizate se axează preponderent pe structura curriculumului și interacțiunea elementelor din structură, apoi concepțiile curriculumului reflectă evoluția teoriilor curriculare în raport cu cele de învățare. Cea mai cunoscută concepție a curriculumului vizează învățarea sistemică a disciplinelor academice.

Această concepție se caracterizează printr-o claritate și o exactitate mai mare a conținuturilor. În acest sens, curriculumul poate fi definit astfel: „Un plan general de conținuturi ori de materiale specifice de instruire, pe care universitatea le oferă studentului” [78].

Dezavantajele acestei abordări rezidă în faptul că:

- ✓ elevul este privit mai mult ca obiect al actului educațional;
- ✓ cunoștințele domină asupra competențelor;
- ✓ metodele reproductivă domină asupra celor activ-participative [71, p. 74].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes și concepția curriculumului integrat [25]. Termenul „curriculum integrat” se referă la o anumită proiectare și organizare a instruirii, la o anumită strategie de predare care produce o interrelaționare a disciplinelor, unităților de conținut, astfel încât:

- satisfac nevoile și interesele studenților;
- creează contexte eficiente de învățare;
- realizează conexiunea între ceea ce învață studenții și experiențele lor.

La nivelul curriculumului, integrarea semnifică stabilirea de relații de convergență între cunoștințele, competențele și atitudinile care își au bazele în interiorul disciplinelor academice.

În funcție de ceea ce anume integram (*cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru*) și cât de mult integram (*insertie, armonizare, corelare, intersectare, fuziune*), putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculumului.

- Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elemente de integrare pot să apară de la acest nivel intradisciplinar în cel puțin două moduri:
  - *Insertie* a unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de a ajuta la clasificarea unei teme sau care aduce informații noi despre problema investigată).
  - *Armonizare* a unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite o mai bună rezolvare a unor probleme, pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor competențe și atitudini.
- Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. Putem vorbi despre o *corelare* a demersurilor mai multor discipline în perspectiva elucidării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere.

În cadrul acestei abordări procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul *conținuturilor*, al *cunoștințelor*. De aceea, cele mai frecvente (și mai clare) demersuri au loc între discipline înrudite (care provin, bunăoară, din aceeași arie curriculară) sau care devin înrudite datorită temei.

- Interdisciplinaritatea. Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim despre o „corelare” a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectivului investigat, interdisciplinaritatea presupune o *intersectare* a diferitelor arii disciplinare [55, p. 113].
- Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând adesea până la fuziune. Așadar, *fuziunea* este faza cea mai complexă și mai radicală a integrării.

Adoptarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate.

Abordarea integrată a curriculumului, specifică transdisciplinarității, este

centrată pe „viața reală”, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar ele în context cotidian sau profesional și așa cum afectează viețile diverselor categorii de oameni.

Conținuturile și competențele se integrează în jurul unor probleme. Întrebarea care orientează demersul transdisciplinar este *Cum îi putem învăța pe studenți să fie buni cetățeni/specialiști în viitor?* Achizițiile învățării au sens doar prin contribuția lor la succesul personal și social al tinerilor în contexte culturale și sociale concrete.

Ca instrument pentru determinarea cadrului conceptual este propusă *rețeaua transdisciplinară*.

Disciplinele formale clasice își pierd capacitatea de *a dicta* modul de derulare a instruirii și modelul de proiectare curriculară. Cunoașterea pe care o dobândește individul este situată într-un anumit context social, economic, politic, profesional și cultural.

Cele trei abordări pot fi privite ca stadii ale integrării curriculumului și ca etape în proiectarea de curriculum integrat. Se merge de la progresiv, varianta cea mai apropiată de model disciplinar (multidisciplinaritatea), până la dizolvarea (integrarea) totală a barierelor disciplinare (transdisciplinaritatea).

În contextul acestor concepții, se evidențiază și unele tendințe în dezvoltarea curriculumului:

- ✓ **extinderea** conceptului de curriculum de la definirea obiectivelor educaționale, proiectarea conținuturilor adecvate acestora, selectarea metodelor de predare-învățare-evaluare până la experiențele de viață necesare formării și dezvoltării studentului;
- ✓ **concentrarea** conceptului de curriculum pe „un ansamblu de conținuturi și de situații de învățare aplicate după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice”;
- ✓ **deschiderea** conceptului de curriculum de la „un ansamblu de acțiuni planificate” într-o ordine pedagogică determinată (obiective-conținuturi-tehnologii-evaluare-feedback) până la elaborarea dispozițiilor necesare pentru formarea adecvată a viitorilor specialiști;
- ✓ **abordarea managerială** a conceptului de curriculum care vizează „ansamblul infrastructurilor, situațiilor și interrelațiilor pedagogice, angajate la nivelul sistemului de educație prin intermediul unui proiect global sau specific, care permite atingerea unor scopuri determinate de orientările și valorile mediului social și profesional”;
- ✓ **concentrarea** conceptului de curriculum asupra paradigmei educaționale din perspectiva integrării (intra-, inter- și transdisciplinare) [80, p. 18-19].



Astfel, analiza evoluției abordărilor și concepțiilor ale curriculumului ne permite să identificăm demersurile manageriale ale conceptului „managementul curriculumului”. În același timp, curriculumul ca obiect al managementului întrunește și alte demersuri și caracteristici importante pentru conceptualizarea demersului managerial, și anume: curriculumul ca sistem, curriculumul ca produs, curriculumul ca conținut și curriculumul ca proces.

Abordarea sistemică este 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 propriile funcții specifice, corelate cu finalitate, sau fiecare componentă se constituie din elemente aparte.

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

În cadrul teoriilor enunțate, 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). 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.

În contextul dat, curriculumul universitar reprezintă ansamblul de abordări și documente/produse care se stabilesc și se reglementează de *Cadrul de referință al curriculumului universitar* [72].

Curriculumul – ca obiect al managementului – trebuie examinat sub două aspecte:

- Primul – ține de curriculum ca paradigmă și ca sistem, ceea ce presupune o abordare globală a managementului curricular.
- Al doilea – ține de diferite constituente a paradigmei curriculare care presupune și demersuri manageriale specifice, corelate și/sau integrate în cele globale.

La rândul său, managementul curriculumului trebuie perceput din două perspective interconexe:

- *Prima* – ține de managementul resurselor umane implicate în activitatea curriculară și de managementul organizațional, logistic.
- *A doua* – ține direct de cercetarea, conceperea/proiectarea, implementarea, monitorizarea curriculară, având ca subsistem – matricea de construire curriculară (curriculumul ca proces).



**Fig. 1.2.** Curriculumul universitar ca sistem (metastructură) [84]

Așadar, curriculumul în toate ipostazele sale și formele de prezentare, prin esența sa, condiționează specificul și demersurile manageriale adecvate.

## 1.2. Curriculumul – dimensiune managerială în cadrul autonomiei instituționale

Managementul curriculumului este parte componentă a sistemului managementului educațional și a sistemului managementului calității și se axează, la rândul său, pe știința managerială.

Managementul ca știință se analizează, de regulă, din perspectiva următoarelor „școli de gândire” [111]:

- a) școala tradițională, care pune accent pe noțiunile și practicile economice clasice: producție, organizare, profit etc. (F. Taylor, H. Fayol);
- b) școala *behavioristă*, care pune accent pe reacțiile comportamentale, respectiv pe relațiile psihosociale valorificate în cadrul producției;
- c) școala cantitativă, care pune accent pe valorificarea metodelor statistice, matematici, semnificative pentru înțelegerea, interpretarea și dirijarea fenomenelor economice;

- d) școala sistemică, legată de personalitatea lui Peter F. Drucker care pune accent pe „știința conducerii”, respectiv pe orientarea capacității de decizie a „conducătorilor” în vederea creșterii eficienței activității desfășurate în cadrul unei anumite organizații de producție.

Fiind un domeniu mai nou de cercetare, nu există deocamdată o definiție unică a managementului. Specificăm – în continuare – câteva dintre acestea:

- *„Managementul este procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamentale: idei, lucruri și oameni, realizând obiectivul prin alții”* (A. Mackensie).
- *„Managementul este totalitatea metodelor cu ajutorul cărora se determină, se clasifică și se realizează scopurile și sarcinile unui colectiv”* (E. Peterson & E. Plowman).
- *„Managementul este o disciplină de studiu, un ansamblu de cunoștințe, care pot fi învățate împreună cu modalitățile practice de aplicare în activitatea de conducere”* (J.I. Gibson).
- *„Cei mai mulți dintre autori consideră că managementul comportă o activitate procesuală, pe parcursul căreia sunt îndeplinite (de manager sau de echipa managerială) următoarele funcții și atribute: diagnoza, prognoza, proiectarea (planificarea), decizia, organizarea, coordonarea, motivarea, climatul, controlul, reglarea (corelarea), îndrumarea și evaluarea”* (I. Jinga).
- *„Managementul presupune atingerea scopurilor organizaționale printr-o conducere efektivă, ca urmare a planificării, organizării, coordonării și controlului resurselor organizației”* (R.L. Daft).
- *„Managementul este o disciplină distinctă și determinată, care conduce la rezolvarea unor obiective prestabilite, utilizând în modul cel mai eficient potențialul uman și cel material”* (K. Heyel).
- *„Managementul semnifică, deopotrivă, conducere și organizare și presupune un efort conștient, metodic și științific, pentru a studia și a realiza condițiile optime de funcționare”* (O. Gelinier).
- *„Managementul înseamnă îndeplinirea, exercitarea muncii de către alții”* (M. Follet).
- *„Managementul școlii reprezintă „conducerea formală a unei organizații/instituții sau a unor părți din aceasta prin coordonarea activităților indivizilor/grupurilor pentru îndeplinirea obiectivelor organizației sau ale subcomponentei respective”* (Ș. Iosifescu).

Managementul vizează conducerea oamenilor și nu gestiunea lucrurilor. Cu referire la procesul de conducere în contextul actual vom remarca următoarele:

*conducerea este o artă de mobilizare a oamenilor în vederea atingerii obiectivelor prestabilite ale organizației și realizării aspirațiilor acestora* [31, p. 14].

Termenul de „management” a pătruns, cu investigația în practica diferitor sfere ale vieții sociale, inclusiv în cea educațională, înregistrând o arie de extindere tot mai greu de monitorizat din punctul de vedere științific. Transferul acestui termen în domeniul educațional ridică mai multe probleme generate de insuficiența clarificărilor teoretice la nivelul sistemului de management, în mod special, la nivelul diferitor aspecte ale acestuia.

Prima problemă ține de definirea și interpretarea noțiunii de „management educațional”.

În viziunea mai multor cercetători (S. Cristea, Al. Crișan, I. Negreț-Dobridor et al.) managementul nu este un concept de natură pedagogică ci unul de natură economică, sociologică, politologică, psihologică:

- ✓ Ca noțiune de natură economică, managementul vizează activitatea de conducere și valorificare deplină a resurselor unei unități de producție în vederea creșterii permanente a eficienței sociale a acesteia.
- ✓ Ca noțiune sociologică, managementul vizează activitatea de conducere a unei anumite organizații înțeleasă ca sistem global, care integrează un ansamblu de raporturi determinante la nivel macrostructural și microstructural (raporturi sistem-macrosistem; sistem-subsistem) și la nivel de microgrup.
- ✓ Ca noțiune politologică, managementul vizează „știința și arta conducerii” unei anumite organizații, prin sesizarea, stăpânirea și valorificarea deplină a intereselor acesteia care reflectă un grad ridicat de generalitate și de adaptabilitate în condiții de schimbare socială.
- ✓ Ca noțiune psihologică, managementul vizează conducerea comportamentelor umane, a resurselor interne și a relațiilor inter-umane, concretizată la nivelul conexiunilor existente între fondul aptitudinal-atitudinal al personalității și standardele activității socio-profesionale.

Elaborarea conceptului de management pedagogic implică realizarea unor raționamente analogice de mare complexitate și subtilitate. Aceste raționamente angajează prelucrarea pedagogică a conceptelor de management economic, sociologic, politologic, psihologic. Acțiunea respectivă procesează, la nivel pedagogic, principalele sensuri funcționale ale conceptului de management:

- sensul de activitate eficientă, optimă, preluat din managementul economic;
- sensul de activitate organizată la nivel global, integrativ, preluat din managementul sociologic;
- sensul de activitate dirijată conștient, conform intereselor generale ale organizației, preluat din managementul politologic;

- sensul de activitate bazată pe corelația dintre aptitudini-atitudini-rezultate socio-profesionale, preluat din managementul psihologic (respectiv, managementul psihosocial sau managementul relațiilor umane sau managementul resurselor umane) [44, p. 23-24].

Așadar, definirea activității de management educațional implică valorificarea deplină a raționamentelor analogice evocate, bazate pe o amplă experiență de conducere dobândită la toate nivelurile sistemului de învățământ. Aceasta presupune:

- evidențierea managementului ca activitate psihosocială de conducere specifică;
- stabilirea acțiunilor principale ale activității de management;
- susținerea instrumentală a acțiunilor manageriale, la nivel de decizie [44, p. 26].

Managementul este un proces care determina atingerea obiectivelor organizației și de aceea vizează, în ultimă instanță, rezultatele exprimate prin valori specifice ale acțiunilor întreprinse: eficacitatea, economicitatea, eficiența, efectivitatea. Sorin Cristea, făcând referiri la Gilbert De Landscheere (1992), evidențiază că „...managementul educației/ pedagogic reprezintă acea știință pedagogică, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, angajată în „...studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative. Astfel, în termeni de filosofie și de politică a educației, „...managementul pedagogic reprezintă, pe de o parte, o metodologie de abordare globală – optimă – strategică a activității de educație (managementul sistemului și al procesului de învățământ), iar, pe de altă parte, un model de conducere a unității de bază a sistemului de învățământ, aplicabil la nivelul organizației școlare complexe.” [44, p. 223].

Managementul educațional întrunește toate caracteristicile de bază ale managementului organizației, însă ceea ce îl caracterizează, afirmă Emil Păun, este „...dimensiunea moral-axiologică, determinată, în primul rând, de specificul activității pedagogice din școală, ca activitate de transmitere și asimilare a cunoașterii, dar și de educare și formare a elevilor în spiritul unui sistem de valori, profesionale ca finalități ale educației” și, în al doilea rând, „...substanța managementului educațional o constituie mobilizarea resurselor umane ca „gestiune a talentelor și competențelor”. Managementul educațional se bazează pe strategii de tip comunicativ, axate pe interacțiunea membrilor organizației și pe etosul managerial – generator al unui climat de încredere, participare, inițiativă și responsabilitate” [31, p. 42].

În accepția lui Vlad Pâslaru, managementul educațional răspunde principiilor fundamentale ale educației moderne: principiul pozitiv al educației și principiul

libertății în educație. El reprezintă „...un nou concept nu numai asupra modului și activităților educaționale, asupra gestiunii instituțiilor de învățământ, a sistemului de învățământ, ci și asupra educației în general ca dimensiune a umanului”. Managementul educațional reprezintă „...acțiunile corelate ale subiecților educației în vederea eficientizării educației însăși prin valorificarea continuă a esenței ființei celor educați, a educatorilor și a tuturor factorilor educativi” [11, p. 5].

În contextul acestor definiții și caracteristici ale managementului educațional, se conturează o viziune și abordare complexă a managementului educațional importată din teoria „funcționalismului structural” și axată pe:

- Angajarea teleologică a activității prin analiză – finalităților educaționale;
- Deducerea, din finalități a „rosturilor funcționale” cu valoare de repere metodologice stabile, prioritare față de structuri;
- Crearea structurilor adecvate structuri care întotdeauna trebuie să corespundă funcțiilor.

La nivelul managementului educațional pot fi deduse analogic următoarele trei categorii de funcții, generalizate la maximum, valabile la toate nivelurile sistemului:

- a) *Funcția de planificare-organizare a resurselor pedagogice ale sistemului de învățământ;*
- b) *Funcția de orientare metodologică a procesului de învățământ;*
- c) *Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ prin acțiuni de perfecționare și de cercetare pedagogică* [44, p. 28].

Cercetătorul V. Cojocaru tratează problema funcțiilor manageriale din diferite perspective: a analizei culturii organizaționale, a priorității acțiunilor etc.

Prezintă interes abordarea funcțiilor manageriale că strategii de transfer a organizației în sfera de autoevaluare, autoreglare.

În viziunea lui V. Cojocaru, decizia este principala funcție de conducere.

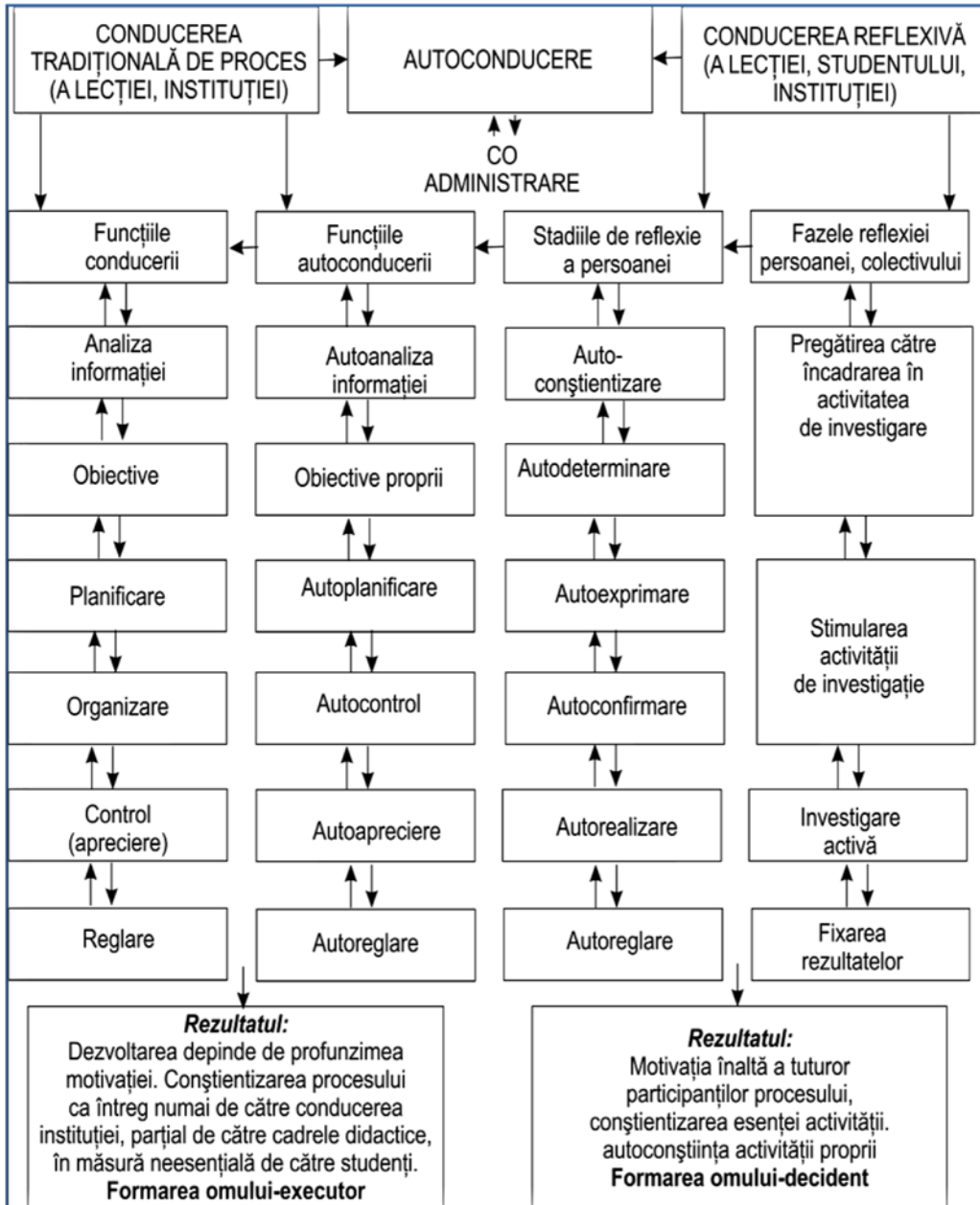
Decizia este funcția principală a procesului de conducere, deoarece, fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, devine „motorul managementului”, „nervul vital”, „punctul nodal al managementului”, exprimând esența conducerii, produsul cel mai reprezentativ al acestei activități [31, p. 97].

J. Ansoff evidențiază patru funcții în dezvoltarea sistemului de conducere:

- ✦ Conducerea în baza controlului executării (*post-factum*) – mediul e relativ stabil și ceea ce se planifică este controlat (stare proprie perioadei sovietice).
- ✦ Conducerea în baza extrapolării, când ritmul schimbărilor se accelerează, dar viitorul poate fi prefigurat în baza cunoașterii trecutului (viitorul este asemănător cu trecutul, de aceea, cunoscând trecutul, se poate prezice viitorul).
- ✦ Conducerea prin previziunea schimbărilor, în baza prognozării, prezicerii viitorului, când schimbările sunt mai rapide, însă tendințele acestora pot fi

prevăzute (viitorul se deosebește de trecut, dar poate fi prezis).

- ✦ Conducerea în baza unor decizii de urgență raportate la situații imprevizibile, mereu în schimbare, aplicarea unor soluții manageriale compatibile cu noile cerințe, soluții nu prescise, ci descoperite, cunoscute, testate și adaptate la schimbare [apud, p. 97].



**Fig. 1.3.** Transferul conducerii unității de învățământ în stare de dezvoltare spre autoconducere, autodirijare [37, p. 45]

S. Cristea evidențiază managementul educațional ca activitate de conducere specifică, distinctă valoric prin calitatea sa:

- A) *conducere sistemică (globală, integratoare);*
- B) *conducere optimă (de pilotaj);*
- C) *conducere strategică (de perspectivă, inovatoare).*

Managementul pedagogic reprezintă o activitate de conducere globală, optimă și strategică a sistemului și a procesului de învățământ.

- a) Conducerea globală vizează abordarea problemelor la nivel de sistem, în interdependența și integrarea lor deplină, necesară pentru stimularea funcționalității organizației școlare în ansamblul său.
- b) Conducerea optimă vizează pilotarea sistemului de învățământ, respectiv, proiectarea și rezolvarea problemelor la nivelul de înălțime, corespunzător resurselor acestuia, conform cerințelor funcționale imediate și de perspectivă.
- c) Conducerea strategică vizează inovarea permanentă a sistemului de învățământ, din perspectiva perfecționării activității la nivelul structurii sale de adaptare internă [44, p. 26].

Funcțiile managementului educațional reflectă trăsăturile calitative distincte ale activității psihosociale de conducere *globală-optimă-strategică* a sistemului și a procesului de învățământ. Există, în această direcție, o corelație structurală evidentă între:

- A) *conducerea globală – funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ;*
- B) *conducerea optimă – funcția de orientare metodologică a procesului de învățământ;*
- C) *conducerea strategică – funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ prin activități de perfecționare și de cercetare pedagogică.*

Aceste trei categorii de funcții pot fi raportate și la alte clasificări propuse în literatura de specialitate [43], care confirmă conținutul conceptului de management dezvoltat de noi în acest subcapitol. Acțiunile principale ale managementului – informarea, evaluarea, comunicarea – cu toate operațiile lor de control (de măsurare – de apreciere) și de decizie (de diagnoză – de prognoză) reprezintă astfel elemente angajate continuu în realizarea efectivă a celor trei funcții ale managementului pedagogic:

1. *Funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ;*
2. *Funcția de orientare metodologică a procesul de învățământ;*
3. *Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ.*

*Funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ* implică valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice existente la un moment



dat, analizate din perspectiva prezentului dar și a viitorului: Funcția de organizare-planificare a sistemului de învățământ [44, p. 29].

*Funcția de orientare metodologică a procesului de învățământ* implică valorificarea specială a acțiunii manageriale de informare-evaluare-comunicare, acțiune managerială concentrată uneori în expresia de „control și îndrumare” [37].

Orientarea metodologică a procesului de învățământ vizează:

- *nivelul funcțional și structural al activității realizate în cadrul procesului de învățământ;*
- *nivelul operațional al controlului pedagogic, al activităților de instruire proiectate, organizate și realizate în cadrul procesului de învățământ;*
- *nivelul operațional al controlului pedagogic al activităților educative proiectate, organizate și realizate în cadrul procesului de învățământ* [44, p. 34].

*Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ* implică două categorii de activități fundamentale:

- perfecționarea cadrelor didactice prin activități metodice proiectate la nivel macrostructural și la nivel microstructural;
- cercetarea pedagogică, înțeleasă ca bază a reevaluării și a optimizării activității metodice prin acțiuni de investigație fundamentală, orientată, aplicativă.

Funcția de reglare-autoreglare are un caracter obiectiv, determinat de:

- specificul sistemelor socio-umane care au un caracter deschis, (auto)perfectibil, din interiorul acestora;
- specificul conducerii sistemului de învățământ, care presupune relații de conexiune inversă, în raport de calitatea procesului de învățământ;
- specificul conducerii procesului de învățământ, care vizează perfecționarea continuă a relațiilor de conexiune inversă „Subiect – Obiect” prin acțiuni metodice și de cercetare pedagogică [44, p. 40-41].

T. Шамова identifică următoarele funcții: planificare, organizare, motivare și control. Aceste funcții sunt conjugate de două procese importante: comunicarea și luarea deciziilor.

În ultimii ani pe larg se pune problema abordării situaționale și procesuale cu referire la identificarea funcțiilor managementului educațional.

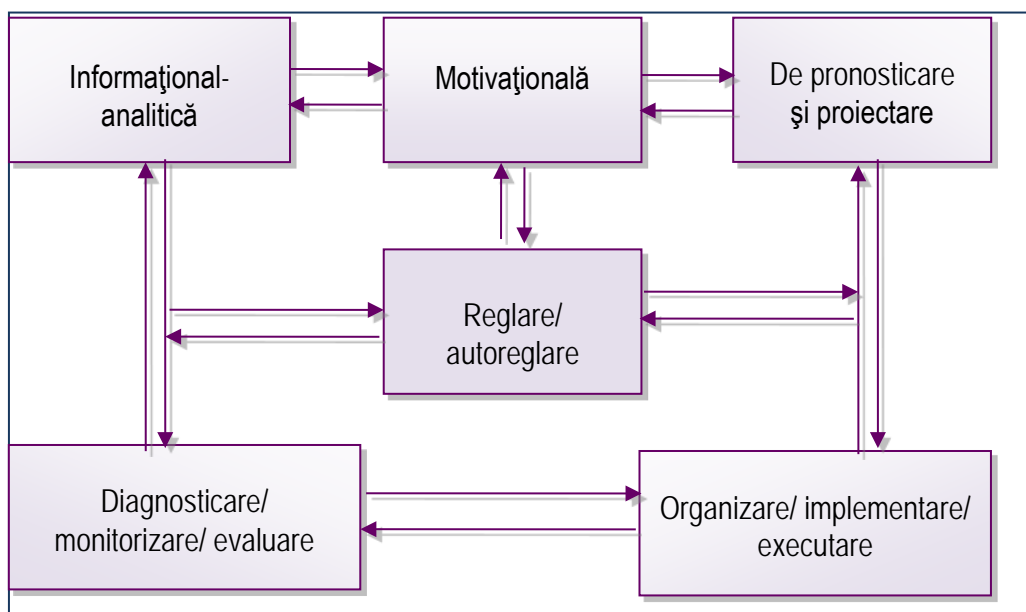
Prin analiza diferitor abordări a problematicii funcțiilor manageriale deducem următoarele temeuri / criterii de structurare a respectivelor funcții:

- *Criteriul 1 – sistemic:* fiecare organizație reprezintă un ansamblu unitar de elemente interconexe și interdependente, care sunt orientate la atingerea unor obiective în condițiile schimbărilor permanente;
- *Criteriul 2 – procesual,* care caracterizează conducerea ca un sistem de funcții manageriale interconexe;
- *Criteriul 3 – informațional,* asigurarea managerilor cu informația necesară

pentru a lua decizii;

- *Criteriul 4 - comunicational*, se caracterizează printr-un sistem de stabilire a legăturilor relațiilor privind schimbul de informații între oameni;
- *Criteriul 5 - coordonare/reglare*, asigurarea conexiunilor între elemente de diferite niveluri;
- *Criteriul 6 - motivațional*, stimularea persoanelor către activitate pentru a atinge anumite obiective [65].

Temeiurile/criteriile deduse asigură determinarea structurii și a substanței funcțiilor managementului educațional, inclusiv și ale curriculumului.



**Fig. 1.4.** Funcțiile managementului educațional vs ale managementului curriculumului

Structura și continuitatea elementelor, din care se constituie procesul de conducere se caracterizează ca un construct unitar, în cadrul căruia toate elementele sunt în relații interconexe, în același timp, fiecare element poate fi privit ca o acțiune/activitate autonomă/de sine stătătoare.

Taxonomia funcțiilor manageriale este una determinantă în toate aspectele managementului educațional: *managementul resurselor umane, managementul organizațional, managementul calității, managementul competențelor, managementul schimbării, managementul curriculumului.*

Trebuie de menționat că toate aspectele ale managementului educațional sunt în permanentă conexiune, funcțiile fiind nucleul și substanța integratoare. În același timp, manifestarea funcțiilor în cadrul acestor aspecte ale managementului educațional este determinată de obiectul managementului, fie resursele umane, fie organizarea, fie curriculumul. În acest sens, managementul curriculumului prin

specificul său (multiaspectualitatea obiectului managerial) preia unele caracteristici ale managementului resurselor umane, ale managementului calității, ale managementului competențelor, ale managementului organizațional (unii cercetători definesc aceste aspecte ale managementului educațional ca funcții specifice).

*Managementul resurselor umane* (MRU) constituie un aspect prioritar al politicilor manageriale:

- estimarea personalului pentru următoarea perioadă de activitate;
- atragerea resurselor umane necesare;
- menținerea resurselor umane calificate;
- motivarea resurselor umane angajate;
- valorificarea optimă a personalului din organizație;
- dezvoltarea resurselor umane etc.

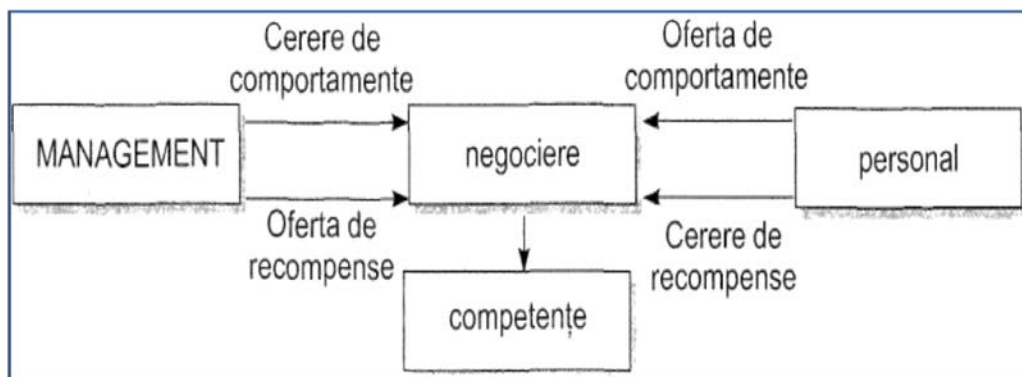
În contextul politicilor manageriale cu referire la resursele umane pe dimensiunea curriculară, se identifică următoarele particularități:

- conceperea curriculumului universitar face parte din funcționalul cadrelor științifico-didactice;
- conceptorii de curricula universitare sunt autonomi în promovarea anumitor concepte curriculare, în raport cu politicile curriculare ale universității;
- conceptorii de curricula universitare, de regulă, sunt persoane cu grade științifice și experiențe în domeniul proiectării curriculare; gestionarea acestui aspect ține de managementul competențelor.

Managementul competențelor – componentă a structurii politicilor resurselor umane – este orientat spre relațiile umane. În viziunea lui V. Cojocaru, restructurarea democratică a organizațiilor pe principii antropocentrice presupune aplicarea unor modele legate de negocierea (tranzacția) competențelor de tipul „a fi competent”, adică abilitatea de a te comporta adecvat situației și a acționa în această direcție. „Competențele personale reprezintă acele potențialități umane (capacități personale) actuale și virtuale (posibile), valorizate și valorificate atât de management – ca un sistem de cerințe a comportării și ofertă de recompensă față de membrii unei organizații (sau candidați la angajare) – cât și de personal (candidați sau membrii organizației) – ca un sistem de ofertă de comportamente și cerințe de recompensă solicitate – ca urmare a unui proces de negociere (tranzacție), renegociere și stabilire a unui compromis (acord) dinamic [31, p. 78].

*Managementul calității* actualmente este cel mai discutat aspect/domeniu al politicilor educaționale. Cercetările pe plan internațional și cel național se axează pe două abordări privind calitatea educației:

- Calitatea ca gradul de satisfacere a cerințelor beneficiarilor;
- Calitatea proceselor interne ale instituțiilor de învățământ superior.



**Fig. 1.5.** Managementul competențelor [37]

Experți de renume în domeniul managementului M.H. Meskon, M. Albert, F. Hedouri privesc calitatea sub trei aspecte importante: *calitatea de conformitate cu condițiile tehnice, calitatea proiectării și calitatea funcțională*. O astfel de concepere a calității cuprinde etapele de proiectare, de producție și de funcționare a produselor și ia în considerare atât calitatea de fabricație, cât și utilitatea produsului [147].

O accepțiune distinctă îi dă acestui concept J. Kelada. În opinia lui, calitatea totală reprezintă „satisfacerea nevoilor clienților în ceea ce privește calitatea produsului sau serviciului (Q), livrarea calității cerute (V), la momentul (T) și locul (L) dorite, la un cost (C) cât mai mic pentru client, în condițiile unor relații agreabile și eficiente cu aceasta și ale unui sistem administrativ (A) fără erori, începând cu elaborarea comenzii și până la plata facturii” [184, p. 16].

Performanța științei economice în studiul calității a contribuit la stabilirea oficială a definiției de calitate în standardele ISO (Organizația Internațională pentru Standardizare). Astfel, în conformitate cu documentul ISO 9000:2000 „Sisteme de management al calității. Principii fundamentale și vocabular” [164], *calitatea reprezintă măsura în care un ansamblu de caracteristici (caracteristică – trăsătură distinctivă) intrinseci îndeplinește cerințele (cerință –nevoie sau așteptare care este declarată, în general implicită sau obligatorie)*. Această definiție vizează nu doar calitatea produselor și serviciilor, ci și la calitatea diferitelor procese și fenomene sociale, cum ar fi calitatea educației și calitatea vieții profesionale. Ea reflectă nivelul actual de înțelegere a problemei referitoare la calitate, rezolvarea căreia reprezintă o prioritate pentru dezvoltarea social-economică din întreaga lume.

Actualmente, termenul CALITATE (*Quality* – simbol internațional Q) este folosit în varia circumstanțe. Astfel, se poate vorbi de calitatea produselor, a serviciilor, a vieții, a educației, a învățământului, a instruirii profesionale etc.

*Business Dictionary* (Dicționarul de Afaceri) [158] include definiții generale,

obiective și subiective ale calității:

1. *Generală*: Măsură a excelenței sau starea de a fi lipsit de defecte, deficiențe și variații semnificative.

2. *Fabricație*: Aderarea strictă și consistentă la standarde măsurabile și verificabile pentru a ajunge la uniformitatea rezultatului care să satisfacă cerințele specifice ale clienților sau utilizatorilor.

3. *Obiectivă*: Aspect măsurabil și verificabil al unui lucru sau fenomen, exprimat în cifre sau cantități, ca de exemplu greutate mică sau greutate mare, grosime sau subțirime, duritate mică (molicune) sau duritate mare.

4. *Subiectivă*: Atribut, caracteristică sau proprietate a unui lucru sau fenomen, care poate fi observat și interpretat, și poate fi aproximat (cuantificat), însă nu poate fi măsurat, ca de exemplu: frumusețe, simț, miros, gust.

*Webster's Online Dictionary* [178] prezintă următoarele definiții pentru termenul *calitate*:

- un atribut esențial și distinctiv a ceva sau a cuiva;
- grad de excelență sau valoare;
- proprietate caracteristică ce definește natura aparent individuală a ceva;
- stare socială superioară, „un om de calitate”.

Calitatea poate avea următoarele semnificații:

- Esența ori trăsătura definitivă sau proprietate caracteristică;
- Excelență, grad superior, statut înalt;
- Lipsa de defecte, erori, rebuturi;
- Aptitudinea de a satisface nevoile implicite sau explicite ale cuiva, în conformitate cu cerințele, adecvare la scop;
- Precizie, acuratețe, fiabilitate a unui serviciu;
- Proprietate emergentă provenită din concepție, integritate și resurse.

Încheierea logică a interpretării noțiunii de calitate a produsului, care, datorită dezvoltării afacerilor și a gândirii științifice, devine una tot mai complexă, constituie propunerile de a lua în considerare calitatea produselor ca raportul dintre utilitate și preț. Astfel, calitatea reflectă, pe de o parte, toate acele nevoi care sunt satisfăcute cu ajutorul produselor cu aceasta calitate, iar pe de altă parte – toate cheltuielile suportate de societate pentru producerea și consumul acestui produs. Expertul american de vază în domeniul managementului calității J. Harrington definește calitatea ca satisfacerea sau depășirea cerințelor (așteptărilor) consumatorilor la prețul, pe care ei și-l pot permite, și atunci când au nevoie de acest produs sau serviciu [155].

Trebuie să mai precizăm, că, vorbind despre specificul calității, Constantin Brătianu [13] formulează ideea, la care ne raliem, că oamenii gândesc diferit cu ajutorul unor modele. În această ordine de idei, este important ca o definiție a

calității să se bazeze pe un sistem de referințe a valorilor acceptat la nivel social.

S. Baciuc consideră că, în definițiile existente, este omis aspectul referitor la recunoașterea socială al calității prin acordarea valorii unor anumitor caracteristici ale produsului și propune următoarea definiție: ***Calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor de valoare ale unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoile afirmate sau implicite ale clienților*** [6].

Calitatea este una dintre noțiunile comune care provoacă cele mai multe confuzii în lumea educației. Mai precizăm că, vorbind despre caracterul multiaspectual al acestui concept, Carolina Platon et al. formulează câteva idei relevante despre natura sistemică a educației de calitate „...explicată de interdependența componentelor acesteia:

- **subiecții educației** care sunt pregătiți să participe și să învețe și care sunt susținuți în procesul de învățare de către cadrele didactice și comunitate;
- **mediile socio-educative** care furnizează resurse și condiții adecvate necesităților de dezvoltare și învățare;
- **conținuturile** relevante reflectate în curricula și materiale didactice;
- **procesele** care cuprind metode eficiente de predare, centrate pe subiectul educației, care facilitează învățarea și reduc eșecurile;
- **rezultatele** care includ cunoștințe, deprinderi și atitudini determinate de politica educațională națională” [119, p. 13].

Vasile Gh. Cojocaru formulează câteva idei relevante în aria problematicii calității, la care aderăm: „Paradigma managementului educațional din perspectivă democratică și a integrării europene promovează un management de calitate, care (1) implică o nouă optică asupra organizației școlare în toată complexitatea sa (scopuri, obiective, structură, procese, resurse, proceduri, dezvoltare organizațională, performanță, relații de parteneriat); (2) privește într-o nouă perspectivă funcțiile manageriale (proiectare, organizare, monitorizare, evaluare, motivare, (auto)formare, comunicare, coordonare) exercitate în raport cu resursele, activitățile organizației școlare; (3) pune un accent particular pe procesele de schimbare din organizație, implicare a resurselor umane, relațiile cu beneficiarii etc. Luate în ansamblu, acestea au ca scop declarat și conștient îmbunătățirea calității vieții școlare, calității educației” [27, p. 73].

Managementul calității înseamnă evaluarea reală a potențialului și îmbunătățirea performanței, nu doar crearea unei bune impresii în contextul mediului extern al organizației. După cum menționează Maria Ionică et al., managementul calității în educație „...urmărește obținerea unor prestații didactice bazate pe responsabilitatea pentru calitate la toate treptele ierarhice ale organizației școlare, prin promovarea conștiinței pentru calitate și a unei discipline

comportamentale adecvate. Este o strategie eficientă de îmbunătățire a calității serviciilor prestate de întregul personal, deoarece se bazează pe efectuarea de activități didactice, nedidactice sau auxiliare de calitate, la timp, de prima dată și de fiecare dată” [87, p. 403].

Analizând și cercetările realizate de Șerban Iosifescu [104], S. Baciuc formulează următoarea **definiție: *managementul calității reprezintă un ansamblu de activități, parte componentă a unui management general al organizației, orientate de a ține sub control o ÎS din perspectiva asigurării și îmbunătățirii calității produselor oferite*** [6].

Managementul calității nu lasă lucrurile, care au influență asupra calității, să meargă de la sine, deoarece, după cum afirmă Tatiana Callo, „calitatea se constituie ca un produs de factori, fiind o sinteză euristică a semnificației, relevanței, utilității...” [18, p. 39]. Factorii de incertitudine pot să compromită funcționarea sistemului. Atunci când angajații nu știu exact cum decurg procesele în ÎS, este foarte dificilă analiza cauzelor apariției erorilor și identificarea celor mai potrivite soluții pentru rezolvarea lor. Calitatea în viziunea modernă a managementului calității înseamnă nu numai corectarea de fiecare dată a erorilor, ci și mai ales prevenirea repetării lor. Corectarea greșelilor este bună, dar mai bună este evitarea lor. Managementul calității este acela care poate ajuta organizația la creșterea satisfacției clienților săi. Baza pentru implementarea unui management al calității este claritatea și transparența structurilor organizatorice și a proceselor ÎS.

Un management al calității bine pus la punct asigură controlul factorilor: tehnic, organizatoric și uman. Printr-o calitate corespunzătoare se pot fideliza clienții. Cunoașterea nevoilor studenților și a strategiilor de creștere a satisfacției lor înseamnă creșterea șansei ca aceștia să rămână în cadrul facultății, respectiv, a universității.

Managementul calității, consideră V.H. Нуждин și Г.Г. Кадамцева, reprezintă o forță unificatoare, care ajută la crearea unui sistem integrat cu un obiectiv strategic comun și în termenii care arată în felul următor: misiune – viziune – strategie – planificare – desfășurarea planurilor – efectuarea planurilor – măsurarea rezultatelor – monitorizare. Conținutul componentelor sistemului de management al calității este specific universităților și depinde de mulți factori: de nivelul de autoconștientizare, de posibilitățile resurselor, de stadiul ciclului de piață a universității și serviciile oferite de aceasta etc. [148].

Un important aspect al managementului calității este alegerea modelului sistemului de management al calității. Astfel, S. Baciuc, în cadrul unei cercetări fundamentale, a propus un model al managementului calității axat pe satisfacerea cerințelor clienților, compusă din concepția asigurării calității și sistemul de management al calității, capabilă să asigure competență instituțională pentru a

produce prin intermediul unor procese eficiente și eficace un produs competitiv.

Managementul calității în învățământul superior constituie un domeniu de intervenție care necesită cu precădere dezvoltarea și implementarea valorilor, principiilor calității și asigurarea interacțiunii sinergice a factorilor interni ai calității (axa valorică, competențe, cultura calității, procese, capitalul uman, sistemul și managementul din instituție) [6].

În contextul dat, curriculumul universitar este privit ca obiect al evaluării calității, dar și ca mijloc de asigurare a calității în învățământul superior și în această ipostază curriculumul generează și funcțiile manageriale repartizate între structurile universitare abilitate [64].

Calitatea unei instituții de învățământ superior este măsura în care produsele și activitatea ei satisfac cerințele și așteptările clienților și partenerilor ei externi și interni.

Cercetătorii în domeniu B. Bossing, J. Gieskes și T. Pas, *alături de factorii enumerați mai sus, consideră necesar ca activitățile de asigurare și îmbunătățire a calității să fie integrate cu inovarea produsului. Or, este preferabilă abordarea unor strategii combinate în implementarea principiilor managementului calității totale (TQM), și anume a strategiei îmbunătățirii continue cu cea a inovării.*

În opinia lui Hummeltenberg, un alt important factor e promovarea unui management de calitate pe termen lung, în scopul satisfacerii nu doar a cerințelor clienților, ci și a societății în ansamblu. Concomitent, printre factorii de implementare TQM unii autori includ „orientarea spre client”, pe când alții consideră că o atare abordare ar fi inadecvată, aceasta făcând parte din categoria principiilor sale de bază. Pe de altă parte, trebuie luate în considerare procesele corespunzătoare tuturor funcțiilor managementului calității, asigurând desfășurarea acestora astfel încât să permită implementarea cu succes a principiilor TQM [144].

În opinia noastră, pentru reușita instituționalizare în cadrul instituțiilor de învățământ superior a culturii TQM se impune respectarea a două principale condiții semnificative, și anume:

- susținerea totală din partea conducerii superioare a instituției de învățământ-echipei manageriale superioare a instituției de învățământ superior (rectorul și prorectorii);
- implicarea tuturor salariaților instituției de învățământ superior în cultura TQM, inclusiv în cea curriculară [94, p. 29].

*Un sistem de management al calității a unei instituții de învățământ superior, motivată de a deveni un lider în domeniul educațional, trebuie orientat spre sisteme integrale de management, care extind filosofia calității asupra tuturor compartimentelor și activităților din cadrul instituției de învățământ [ibidem, p. 25-26].*



În acest context, curriculumul universitar este privit ca obiect al evaluării calității, dar și ca mijloc de asigurare a calității în învățământul superior și – în această ipostază – curriculumul generează și funcțiile manageriale repartizate între structurile universitare abilitate.

*Managementul organizației* reprezintă o dimensiune complexă a managementului educațional la nivel instituțional. Conceperea universității ca organizație care poate și trebuie să se dezvolte în contextul postmodernismului, schimbărilor din mediul intern și cel extern este o condiție determinată pentru înțelegerea și promovarea dialecticii învățământului superior, „...organizațiile sunt strategii umane complicate create pentru a atinge anumite obiective” [27]. Există mai multe teorii ale organizațiilor: bazate pe structură, bazate pe acțiuni, bazate pe finalitățile schematice și pot fi prezentate astfel (*Tabelul 1.1*):

**Tabelul 1.1.** Abordări teoretice privind organizațiile. Tipul de teorie

		<i>Teorii ale acționarilor</i>	<i>Teorii ale structurii sociale</i>
<b>Nivel de analiză</b>	<b>Micro</b>	Teoria alegerii raționale Teoria actorilor colectivi	Teoria structurilor cognitive Teoria culturii organizaționale
	<b>Macro</b>	Teoria pieței muncii de stat Rețele interorganizaționale	Noua teorie instituțională

Analizând tabelul respectiv, conchidem că, indiscutabil, cadranele 1 și 3 sunt mai favorabile pentru teoriile organizaționale referitoare la democrație. Teoriile actorilor sociali dau prioritate discontinuității, producerii mai mult decât reproducerii fenomenelor, improvizațiilor, inițiativelor, resurselor însușite, grupurilor informale [26, p. 15]. Pe tipul de colaborare a structurii se înscrie comportamentul organizațional bazat pe teoria resurselor umane, o anumită concepție despre om, care a și determinat metodele de management adecvate pe parcurs. În context, e de menționat necesitatea trecerii de la structura de tip linie de funcționare a instituției, care se referă la sistemul mecanic, la cea matricială, proprie sistemelor organice.

Calea evoluției organizațiilor pornind de la managementul științific al lui Taylor, care privea omul exclusiv ca o forță de muncă, mașină perfectă pentru a obține mai mult câștig, profit, fiind urmat apoi de conceptul de organizație birocratică al lui Max Weber, centrat pe reguli, impersonalitate, autoritate și eficiență tehnică („omul în cutiuță”), este succedată mai târziu de o nouă mișcare în teoria organizațiilor și a managementului, cea a relațiilor umane (Elton Mayo, Mery Follet Parker, H. Maslow, D.Mc. Gregor), care pune la baza conducerii factorul uman, relațiile interpersonale și de colaborare în grup, considerând că omul poate să lucreze mai productiv dacă i se satisfac atât nevoile materiale, cât și cele

psihosociale, oportunitățile de comunicare la locul de muncă.

Într-o încercare de revizuire și sintetizare a principalelor subpoziții pe care se fundamentează întreaga literatură teoretică și de cercetare asociată comportamentului organizațional, L.G. Bolman și T.E. Deal (1997) identifică următoarele prevederi:

1. Organizațiile există pentru a servi necesităților umane (și nu invers).
2. Între organizații și oameni există o relație de reciprocitate (organizațiile au nevoie de idei, energie și talente – oamenii au nevoie de carieră, salarii și oportunități de muncă).
3. Când armonizarea dintre individ și organizație este scăzută, fie una, fie ambele părți vor avea de suferit: oamenii vor fi exploatați ori vor încerca să exploateze organizația sau se vor întâmpla ambele lucruri.
4. O bună armonizare între individ și organizație va produce beneficii ambelor părți: oamenii vor descoperi sensul și satisfacția muncii, iar organizațiile se vor bucura de talentele și energia necesare [apud 68, p. 23].

Această supoziție într-un fel explică gama vastă de abordare a comportamentului organizațional. Se discută actualmente despre „organizația inteligentă” (J.B. Quinn), „organizația care învață” (*learning organization* – P. Senge), „organizația relațională” sau de tip „rețea” (P. Keen), „organizația expresivă” (M. Schultz), în general – despre o lume organizațională ce valorizează într-o mult mai mare măsură decât în trecut cunoașterea, talentele, motivațiile sau spiritul inovativ [ibidem, p. 24].

În genere, e nevoie să precizăm că în definirea și analiza organizațiilor sunt identificate trei perspective (Scott): sistemul rațional; sistemul natural; sistemul deschis. Abordarea organizației ca sistem rațional se referă la imaginea clasică a organizației, considerată ca entitate socială cu scopul realizării unor obiective specifice în baza principiului eficienței. Aceasta prevede raționalizarea atât a activității managementului, cât și a executorilor printr-o organizare „științifică” a muncii și conducerii cu orientare spre eficiență, optimizare, raționalizare, formalizare bazate pe autoritate, constrângeri, reguli, directive etc. După cum remarca Scott (1998), „prin concentrarea pe structura normativă, analiștii sistemului rațional au trecut cu vederea structura comportamentală a organizațiilor. Structura este celebrată, acțiunea este ignorată” [apud 69, p. 58].

Examinând organizațiile ca sistem natural, acestea se prezintă ca organisme sau colectivități sociale, organizații de supraviețuire. Promotorii acestei perspective (E. Mayo, C. Barnard, P. Selznick) dau predilecție structurilor informale, cooperării în atingerea scopului comun. P. Selznick, care a pus bazele abordării instituționaliste a organizațiilor, introduce noțiunile de competență distinctivă, cea caracteristică specifică sau unică ce diferențiază o organizație de alta și

personalitatea organizațională (în sensul actual al culturii organizaționale), astfel realizându-se instituționalizarea acestora, integrarea lor socială.

În accepțiunea lui J.A.C. Baum și T. Rowley, „toate perspectivele contemporane asupra organizațiilor adoptă în mod invariabil imaginea sistemului deschis, combinând-o fie cu o orientare spre sistemul rațional, fie cu una a sistemului natural” [apud 68, p. 67]. Aceste perspective trebuie să concorde cu scopurile managementului, îndeosebi, într-o eră a schimbării, când „managerii construiesc, rearanjează, selectează și demolează multe aspecte (obiective) ale mediului înconjurător” [ibidem, p. 66], și denotă că modul de adecvare a sistemului deschis la caracteristicile interne ale organizațiilor și cerințele mediului va determina însăși capacitatea lor de adaptare. Astfel, în conformitate cu mediul, organizațiile trebuie să-și dezvolte structuri care să fie contingente cu exigențele variate ale diferitelor medii (Lawrence Lorch, „Teorii de contingență”, 1967). Ca urmare, performanța organizației va fi optimă atunci când sistemul mecanic este asociat cu un mediu stabil, iar sistemul organic cu un mediu dinamic, situație descrisă anterior în acest paragraf și proprie organizației educaționale ai cărei membri joacă un rol activ în crearea, definirea, interpretarea și influențarea mediului [27, p. 64, 66-68].

În contextul acestor tratări, structura organizațională reprezintă un construct unitar de subsisteme conduse și de conducere, aflate în permanentă conexiune și interpătrundere în raport cu funcțiile fiecărui element al procesului managerial instituțional.

Universitatea, ca organizație, are nevoie de autonomie consolidată pentru a asigura cadrul favorabil de reglementare care să permită factorilor de decizie să creeze structuri interne eficiente, să selecteze și să formeze personalul universitar, să elaboreze curricula universitare și să utilizeze resursele financiare în conformitate cu misiunea și profilul instituțional.

Ne axăm pe definiția autonomiei organizaționale formulată în *Declarația de la Lisabona* a Asociației Universităților Europene (2007): „capacitatea universităților de a decide cu privire la structura organizațională și de guvernare instituțională, în special capacitatea de a stabili structurile și organele de conducere, leadership-ul universității și relațiile de raportare (subordonare)”. Autonomia instituțională universitară este compusă din patru tipuri de autonomie: *organizațională*, *financiară*, *a resurselor umane* și *academică*, precum și din cinci interfețe ce caracterizează punctele interne și cele externe de interacțiune între universitățile moderne și principalele părți interesate: guvern – universitate, managementul universitar – personalul academic, personalul academic – studenți, universitate – mediu de afaceri, universitate – internaționalizare [94, p. 113].

Constituind un tip de organizație managerială, universitățile pretind a fi

conduse printr-un management profesionist, management orientat spre performanță și calitate, spre exigențele mediului lor specific, reorientarea curriculară spre rezultatele așteptate în cadrul diverselor procese de învățare, în termenii de competențe.

Definirea universității, ca unitate de bază a sistemului de învățământ superior, reflectă logica de analiză managerială centrată pe evidențierea priorității a funcției sociale a instituției în raport cu structurile pe care aceasta le poate dezvolta în timp și spațiu. Din această perspectivă sistemică, universitatea reprezintă o organizație instituțională autonomă care are drept funcție, formarea inițială și continuă profesională a specialiștilor pentru economia națională, în cadrul unui proces de instruire specializat, conceput ca activitate de predare-învățare-evaluare-cercetare realizată în baza unui curriculum universitar modern, calitatea căruia este determinată de calitatea managementului respectiv – dimensiune academică a autonomiei universitare.

*Managementul curriculumului* este un domeniu al managementului educațional mai puțin explorat și cercetat. În același timp este și un factor de asigurare a calității în învățământul superior.

În actualul context al politicii educaționale, problema managementului curriculumului reprezintă una de maxim interes, constituind mijlocul esențial pentru asigurarea calității în educație. Managementul curriculumului devine nu doar baza teoretică a dezvoltării curriculumului, ci și ansamblul de măsuri necesare pentru instituțiile de învățământ în planificarea, evaluarea, promovarea și dezvoltarea calității educației [124]. Însă, după cum ne demonstrează cercetările din domeniu și practica educațională, în învățământ se atestă o criză de competențe în managementul curriculumului, chiar dacă, în ultima perioadă de timp, sunt identificabile unele evoluții pozitive în ceea ce privește aplicarea teoriilor și strategiilor managementului curriculumului.

Problematika managementului curriculumului este abordată într-o serie de lucrări semnate de S. Cristea [44], I. Jinga [164], Ș. Iosifescu [88-93], E. Păun [115], H. Pitariu, R. Iucu, F.W. Taylor [175], M. Fayol [183], J.C. Van Bruggen [176], C. Bernard, H. Simon, R. Jonson, P. Druker [161], D. Walker [177], M.F. Klein, R. Seguin, L. D'Hainaut [182], R. Legendre [187], A. Glatthom [162] et al., cu prioritate punând în discuție aspectele teoriei și metodologiei proiectării curriculumului. Diverse aspecte ale teoriei și practicii curriculumului – descrise și prin prisma managementului curriculumului – sunt abordate de cercetătorii din Republica Moldova: N. Bucun (*managementul resurselor umane în educație*) [16; 17], T. Callo (*conceptualizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice*) [21], V. Cojocar (fundamentarea teoretico-metodologică a reformei manageriale în învățământ) [27; 31], Vl. Guțu (*fundamentarea sistemului de gestionare a calității*

procesului educațional) [70; 72], V. Mândâcanu (*fundamentarea teoretică și metodologică a măiestriei pedagogice*) [99], D. Patrașcu (*elaborarea reperelor metodologice ale managementului în învățământul preuniversitar*) [113; 114], A. Bolboceanu (*reliefarea perspectivei psihosociale a asigurării calității educației în Republica Moldova*), O. Dandara (*conturarea profilului de competență al cadrului didactic din învățământul preuniversitar*) [52; 53], S. Baciș (fundamentarea managementului calității în învățământul superior) [7; 8], V. Andrișchi (*fundamentarea managementului resurselor umane în învățământ*) [2; 3], M. Cojocaru-Boroșan (*fundamentarea teoretică și metodologică a culturii emoționale a cadrului didactic*) [34] et al.

Cercetările realizate indică o corelație pozitivă între calitatea managementului educațional, în special a managementului curriculumului și calitatea educației oferite, dar totodată identifică și obstacole care țin de calitatea managementului: absența politicilor, strategiilor în domeniul calității curriculumului, pe termen scurt, mediu și lung; insuficiența cunoștințelor/deprinderilor în domeniul managementului curriculumului la persoanele implicate în conducerea organizațiilor școlare; relaționarea formală cu părinții/comunitatea locală în procesul implementării curriculumului; lipsa unei modalități de promovare și diseminare a bunelor practici în managementul curriculumului; instruirea insuficientă, uneori inadecvată a personalului universitar și preuniversitar implicat în managementul curriculumului; comunicarea ineficientă cu partenerii de interes; cooperarea insuficientă dintre ministerele de linie; necorelarea reformei curriculare cu alte reforme, mai ales cu aceea a descentralizării administrației; planificarea insuficientă a implementării curriculumului (absența unui plan operațional de ansamblu); informații insuficiente despre realitatea de la nivelul local referitor la starea curriculumului; informarea insuficientă a factorilor interesați; sprijin tehnic insuficient pentru implementarea curriculumului.

Deși domeniul managementului curriculumului se conturează ca prioritate pentru cercetarea pedagogică, problematica organizării activității manageriale, coordonării și monitorizării implementării produselor proiectării curriculare, diagnosticării, evaluării continue și reglării operative a implementării proiectelor curriculare, evaluării multilaterale a produselor curriculare se regăsesc în măsură redusă în cercetarea curriculară [124, p. 6].

În acest context, cercetarea fundamentală „Teoria și praxiologia managementului curriculumului”, realizată de L. Pogolșa, vine să completeze și să dezvolte științele educației.

În viziunea L. Pogolșa, „Managementul curriculumului, fiind parte componentă a managementului educațional, poate fi privit ca o dimensiune relativ autonomă, având specificul și caracteristicile proprii:

- dihotomia obiectului managerial – resursele umane și curriculumul propriu-zis;
- corelarea funcțiilor manageriale și a funcțiilor curriculare;
- caracterul continuu al dezvoltării curriculumului” [124, p. 44].

L. Pogolșa a formulat și definiția managementului curriculumului: „Managementul curriculumului școlar este un sistem și un proces de concepere, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului în diferite forme de manifestare (ca concept, ca produs, ca proces, ca rezultat), condus și realizat de persoane cu diferite funcțiuni: managerii, conceptorii, cadrele didactice, experții” [ibidem, p. 55].

Conceptele pedagogice ale MC concentrează relațiile existente între finalitățile educației (angajate la nivel de sistem și de proces) și practica educației, concretizată, în ultimă instanță, în modul de organizare a activităților de educație/instruire proiectate și realizate conform obiectivelor pedagogice asumate în cadrul Planului de învățământ, al curricula și al manualelor școlare. Aceste concepte reflectă legăturile existente cu originile socioculturale ale curriculumului și cu originile psihologice ale curriculumului. Teoriile și metodologiile rezultate, în contextul acestor interacțiuni, proporționează elementele componente indispensabile curriculumului, angajându-le în serii și seturi de evenimente care fundamentează activitatea de proiectare curriculară inițială, de realizare curriculară efectivă și de dezvoltare curriculară ulterioară.

Conceptele epistemologice ale managementului curriculumului concentrează conținuturile științifice care integrează arii științifice corespondente la o materie curriculară. Evoluțiile atestate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea conținuturilor curriculare reflectă astfel stadiul atins în domeniul științelor particulare și structura internă a acestora, dar și relațiile interdisciplinare promovate de-a lungul timpului, decisive pentru configurația curriculumului în condițiile mediului universitar. Conceptele epistemologice evidențiază legăturile existente, pe de o parte, cu originile socioculturale ale curriculumului, iar pe de altă parte, cu originile psihologice ale acestuia.

Conceptualizarea managementului curriculumului universitar presupune identificarea clară a dimensiunilor/elementelor acestui fenomen.

Aceste dimensiuni/elemente se deduc din însăși esența și conceptul curriculumului și al managementului educațional.

*Managementul curriculumului universitar, în accepțiunea noastră, presupune un sistem complex de acțiuni manageriale care preced, însoțesc și urmează diagnostică, conceptualizarea, proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea, monitorizarea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite de universitate și conceptualizează ansamblul de documente de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare.*

Dintr-o asemenea perspectivă, managementul curriculumului universitar

obține caracteristicile unui sistem complex, unitar și deschis, în care se asociază câteva categorii de relații și anume **între**: sistemul de învățământ și sistemul de management al curriculumului; sistemul de MEd și managementul curriculumului; componentele sistemului de MEd și sistemul managementului curriculumului (*schimbări, calitate, rezultate* etc.); componentele constituente ale managementului curriculumului (*conceptori, structuri, produse, procese, rezultate*) [66].

S. Baciuc în studiul său analizează problematica curriculumului universitar din perspectiva satisfacerii cerințelor beneficiilor „...cererea de forță de muncă instruită și oferta de forță de muncă se manifestă și se condiționează reciproc în funcție de mecanismele complexe și reglate la nivel instituțional” [6, p. 165].

Autorul propune, în acest context, un model de proiecte a curriculumului universitar axat pe rezultat, formulat în termeni de competențe. Proiectarea curriculumului conform acestei abordări trebuie să coreleze cu pași de planificare a instruirii bazate pe competențe:

1. Decizia asupra rezultatelor pe care trebuie să le atingă studenții; alegerea dintr-o gamă largă de finalități a acelor relevante; *predeterminarea rezultatelor*;
2. Decizia asupra modului în care studenții trebuie să fie sprijiniți pentru a atinge acele rezultate (decizia asupra conținutului și a strategiilor de predare-învățare); învățarea unei competențe presupune: asimilarea de cunoștințe relevante; dezvoltarea de deprinderi necesare pentru a însuși și pentru a aplica acele cunoștințe; dezvoltarea de valori și atitudini necesare pentru a acționa efectiv și responsabil; *asigurarea situațiilor relevante de învățare*;
3. Decizia asupra modului în care se va determina dacă și când studenții au atins rezultatele vizate (decizia asupra *procedurilor de evaluare* și raportare); evaluarea comportamentelor esențiale se realizează prin: colectarea datelor, organizare, analiză, raportarea rezultatelor la cele intenționate, aplicarea în situații de viață reale. Studentul este încurajat să participe activ la procesul de învățare, să stabilească corelații între conținuturi, să dobândească abilitatea de a învăța să învețe [6, p. 172].

V. Cojocaru, în lucrările sale [27-33], leagă conceptul de management al curriculumului de o serie de factori, care determină în mare parte schimbările în sistemul de învățământ:

- elaborarea și promovarea unei noi politici educaționale, adecvate noilor realități și tendințe;
- determinarea unui nou model al finalităților educaționale în cadrul unui program de reformă pedagogică;

- elaborarea, implementarea și dezvoltarea unui nou curriculum;
- (re)instruirea cadrelor didactice în contextul schimbărilor educaționale;
- descentralizarea și dezvoltarea autonomiei instituționale;
- dezvoltarea parteneriatului instituția de învățământ – „piața muncii” într-un nou context etc. [27, p. 118].

Totodată, autorul pune accentul pe definirea conceptului de curriculum și constată că „...elaborarea, implementarea și dezvoltarea curriculumului focalizează întreaga activitate managerială din instituție. În contextul reformei educaționale echipa managerială a instituției urmează să mențină în centrul atenției întreg cadrul conceptual al schimbării” [27, p. 120].

Un concept praxiologic al managementului curriculumului educațional este propus de Vl. Guțu și L. Pogolșa [75; 150].

Definind managementul curriculumului ca subsistem al managementului educațional și ca o activitate interconexă în cadrul demersurilor manageriale și pedagogice, identificăm funcțiile dominante ale acestuia: diagnosticare, conceptualizare, concepere/ proiectare, organizare/ implementare, monitorizare/ evaluare.

Metodologia realizării acestor funcții se axează, pe de o parte, pe teoria generală a managementului curriculumului și pe un ansamblu de principii specifice fiecărei activități, iar, pe de altă parte – pe un ansamblu de strategii și metode adecvate fenomenelor analizate.

Conceptul și specificul praxiologic al managementului curriculumului se caracterizează prin două abordări interconexe:

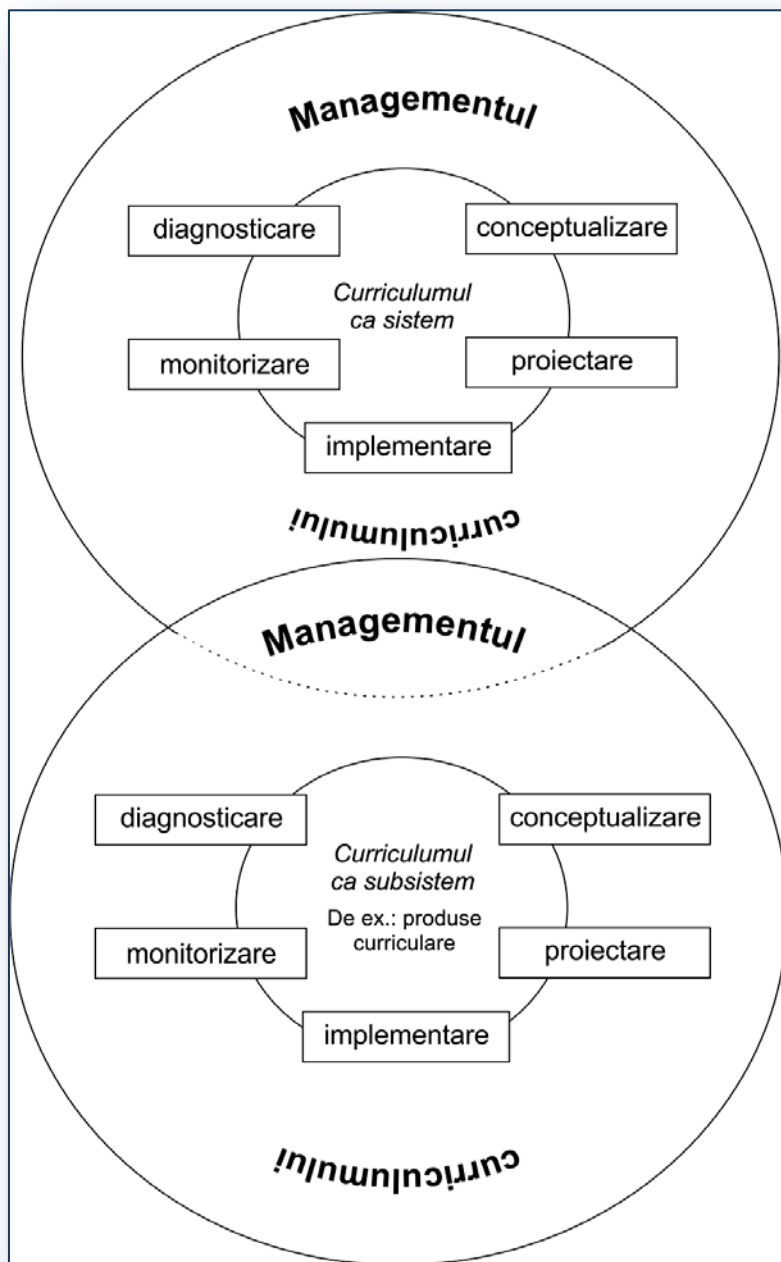
- 1) identificarea și aplicarea acțiunilor manageriale;
- 2) identificarea și realizarea acțiunilor pedagogice/curriculare.

Totodată, conceptul praxiologic al managementului curriculumului vizează asigurarea interconexiunii:

- a) **pe verticală:** diagnosticarea – conceptualizarea – proiectarea – implementarea – monitorizarea – evaluarea;
- b) **pe orizontală:**
  - dimensiunea managerială → *diagnosticare* ← dimensiunea pedagogică;
  - dimensiunea managerială → *conceptualizare* ← dimensiunea pedagogică;
  - dimensiunea managerială → *proiectare* ← dimensiunea pedagogică;
  - dimensiunea managerială → *implementare* ← dimensiunea pedagogică;
  - dimensiunea managerială → *monitorizare* ← dimensiunea pedagogică.

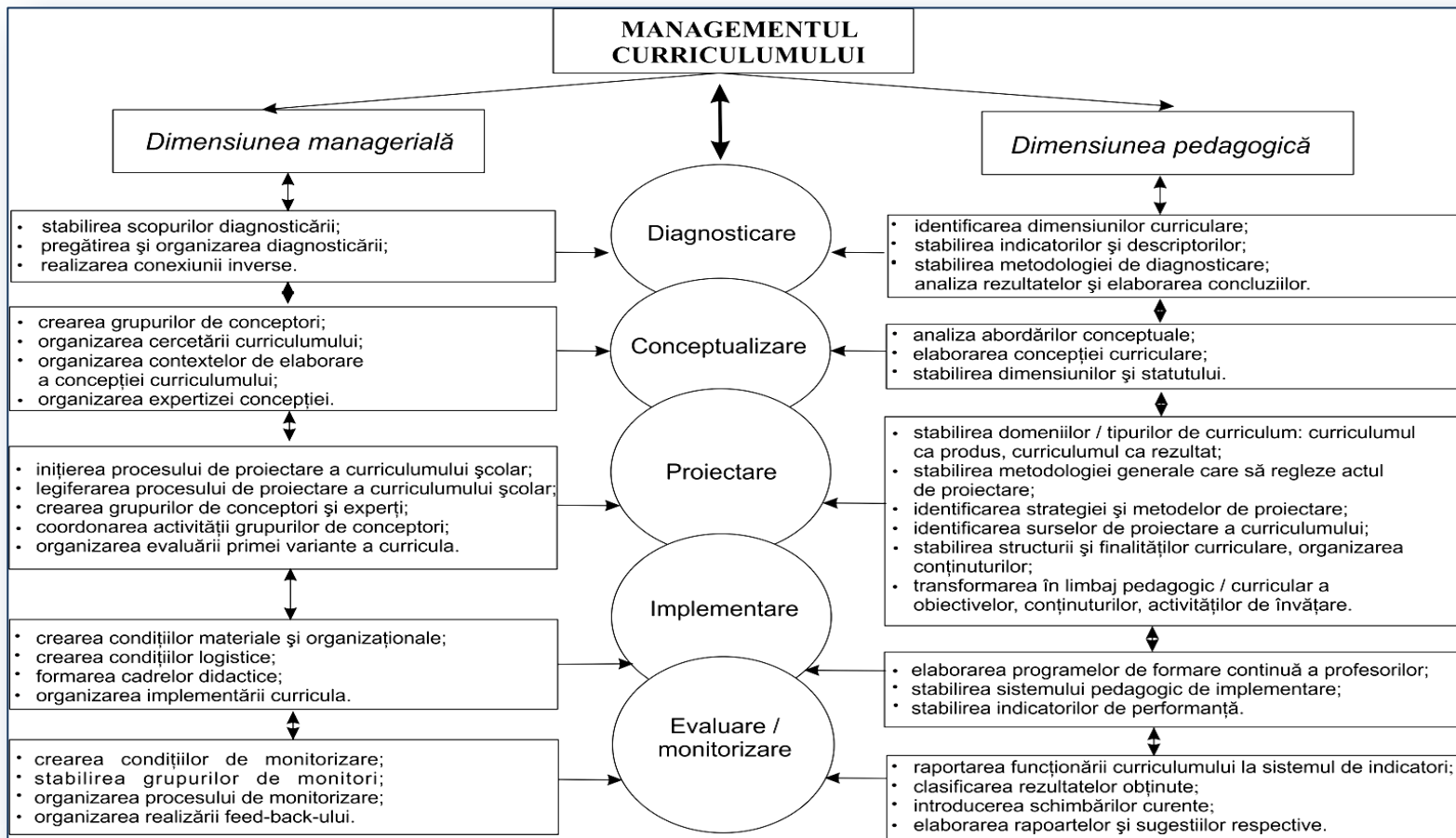
Aplicarea dimensiunii manageriale în cadrul praxiologiei managementului curriculumului are un caracter dublu concentric: la nivel de sistem și de subsisteme curriculare, la nivel de sistem și subsisteme ale managementului (*Figura 1.6*).





**Fig. 1.6.** Demersul dublu concentric al managementului curriculumului educațional: sistemul și subsistemele curriculare [87; 150]

Demersul dublu concentric în realizarea praxisului managerial cu referire la curriculumul ca paradigmă și ca subsistem asigură realizarea interconexiunii dintre dimensiunea managerială și cea pedagogică, precum și dintre elementele constituente ale managementului curriculumului ca un model unitar (Figura 1.7).



*Fig. 1.7. Conceptul praxiologic al managementului curriculumului educațional [87; 150]*

Abordarea managerială și pedagogică a managementului curriculumului universitar ne permite să deducem următoarele prevederi ale managementului curriculumului universitar:

- corelarea dimensiunii manageriale și pedagogice pe verticală și orizontală în cadrul managementului curriculumului universitar (abordarea praxiologică presupune integralizarea tuturor activităților în cadrul unei abordări interdisciplinare);
- abordarea dublă concentrică a dimensiunii manageriale în cadrul managementului curriculumului universitar (principiul asigură aplicarea acelorași instrumente/mijloace manageriale la nivel de sistem curricular și la nivel de subsisteme curriculare);
- specificarea acțiunilor manageriale în raport cu tipologia curriculumului proiectat;
- stabilirea acțiunilor dominante în raport cu componenta managerială și tipologia curriculumului. De exemplu, conceptualizarea curriculumului presupune două activități dominante: organizarea și motivarea conectorilor de curricula și investigarea și producerea unui concept al curriculumului raportat la politicile educaționale existente sau de perspectivă;
- conducerea participativă în cadrul managementului curriculumului universitar (asigurarea unei comunicări eficiente între toți participanții în acest proces);
- funcționarea structurilor și grupurilor permanente și temporare în cadrul managementului curriculumului universitar determinat teleologic (obiectivele pe termen lung se realizează de grupuri permanente, iar obiectivele pe termen scurt – de grupuri temporare);
- dezvoltarea continuă a curriculumului universitar. Acest principiu este dedus din logica funcționării paradigmelor curriculare la etapa postmodernă și contextualizată în permanentă schimbare. Transferul principiului dat în dimensiunea praxiologică presupune crearea mecanismelor de monitorizare, reconceptualizare, reprojectare, construcție, reconstrucție permanentă a curriculumului în toate formele sale de manifestare.

Prevederile deduse ghidează întregul proces al managementului curriculumului prin transpunerea acestora în indicatori, norme și acțiuni concrete raportate la diferite componente ale managementului curriculumului universitar: diagnosticare, conceptualizare, concepere/proiectare, implementare, monitorizare/evaluare [73, p. 109-112].

În consecință, prin investigările realizate, concluzionăm următoarele:

- Conceptul actual al curriculumului a evaluat spre o teorie a curriculumului, care a generat o paradigmă pedagogică ce reunește cele mai importante dintre

criteriile și concepțiile privind educația: integralitatea abordărilor psihocentrice și sociocentrice, instruirii și educației, centrarea pe student, centrarea pe competențe, învățarea activă/integrativă, compatibilizarea studiilor între diferite sisteme ale învățământului superior.

- Analizând comparativ diferite accepțiuni ale curriculumului deducem două perspective de abordare a curriculumului în sens larg și două perspective de abordare a curriculumului în sens restrâns.

Abordările curriculumului *în sens larg*:

- a) O abordare care subliniază caracterul structural și interogativ al curriculumului, accentuând interdependențele și legăturile funcționale dintre componentele ce alcătuiesc procesul educativ. Din această perspectivă, curriculumul se definește ca ansamblul integrativ și coerent al comportamentelor procesului educativ: obiective, conținuturi, forme de organizare, metode de predare și învățare, metode și forme de evaluare.
- b) O abordare care subliniază caracterul procesual și operațional al curriculumului, accentuând, procesele, activitățile, etapele prin care este organizată experiența de învățare a studenților în cadrul sau în afara universității. Din această perspectivă, curriculumul se definește ca ansamblul activităților educative, al evenimentelor și etapelor prin care sunt organizate experiențele de învățare a studenților pe durata parcursului academic, pentru realizarea finalităților de formare inițială.

Abordări ale curriculumului *în sens restrâns*:

- a) O abordare care pune accentul pe conținutul învățării (învățământului), considerat drept elementul central al oricărui curriculum și a cărui importanță este atât de mare încât, în sens restrâns, curriculum este asimilat cu conținuturile învățării și modul de organizare a acestora. Din această perspectivă, sensul restrâns al conceptului de curriculum desemnează ansamblul coerent al conținuturilor, organizate logic, psihologic și cronologic, care fac obiectul predării și învățării pe parcursul procesului de învățământ.
- b) O abordare care pune accentul pe caracterul oficial al curriculumului și pe rolul reglator al documentelor oficiale prin care curriculumul este aplicat și monitorizat în sistemul de învățământ. Din această perspectivă, curriculumul în sens restrâns desemnează ansamblul documentelor oficiale care stabilesc și reglementează cadrul de referință unitar privind finalitățile, conținuturile, activitățile de învățare și de evaluare în baza cărora este organizat procesul de învățământ universitar.

- Curriculumul în *sens larg* și în *sens îngust*, curriculumul ca concept, ca structură, ca conținut, ca proces și ca rezultat, în calitate de obiect al managementului curriculumului, determină specificul și substanța activității manageriale cu referire la. cercetarea/ diagnosticarea/ conceptualizarea, conceperea/ proiectarea/ organizarea/ evaluarea, monitorizarea curriculumului universitar.
- Abordarea curriculumului în viziunea integratoare direcționează demersul managementului pe două dimensiuni: managementul resurselor umane – concepții ale curricula și ale structurilor organizaționale și managementul propriu-zis al construcției/ reconstrucției curriculare.
- Prin deducerea funcțiilor manageriale în baza abordării procesuale și situaționale și corelarea acestora cu demersurile curriculumului universitar în calitate de obiect al managementului formulăm următoarele prevederi conceptuale:
  - a) În cadrul fiecărei funcții manageriale, la rândul său, într-o formă „micșorată” în volum ciclic se realizează aceleași etape, care pot fi determinate ca subfuncții. De exemplu, funcția de proiectare/ reproiectare a curriculumului, prevede subfuncții de: informare/ diagnosticare, motivare, conceptualizare, pronosticare, proiectare propriu-zisă, implementare, monitorizare, reglare.
  - b) Deoarece conceptul de curriculum este unul poliaspectual, fiecare funcție managerială se realizează în conformitate cu dimensiunea/ ipostaza curriculumului. De exemplu, funcțiile manageriale vor avea un specific/conținut când ele vor fi raportate la curriculumul ca produs sau la curriculumul ca proces.
  - c) Funcția motivațională reprezintă un factor determinant în realizarea eficientă a tuturor funcțiilor manageriale.
  - d) Taxonomia funcțiilor manageriale asigură un cadru de referință privind proiectarea acțiunilor manageriale într-o consecutivitate logică și interconexă.
- Deoarece managementul curriculumului universitar are ca obiect de intersecție resursele umane, dar și substanță curriculară, este necesar de adoptat/ transferat prevederile generale ale managementului resurselor umane în zona construcției curriculare, inclusiv și caracteristicile specifice ale celor ce asigură și realizează întregul circuit curricular (manageri și conceptori de curriculum).
- Managementul curriculumului se realizează prin coordonarea factorilor respectivi de către structuri corespunzătoare. Unul dintre principiile propuse în cercetare ține de „prioritatea finalităților în raport cu structurile

manageriale”. Aplicarea acestui principiu în cadrul universitar este condiționat de specificul managementului universitar determinat de autonomie, misiune, statut în societate etc.

- Conceptul de curriculum, în diferite ipostaze de manifestare, reprezintă o dimensiune a managementului educațional, constituind, concomitent, un domeniu, convențional autonom – managementul curriculumului. În dependență de abordarea curriculumului se conturează și modelul managerial. În acest sens, tratăm curriculumul ca o categorie și paradigmă a științelor educaționale, dar și ca sistem, caracterizat prin interconexiunea demersului psihocentric și sociocentric, având ca obiect de referință finalitățile educaționale, proiectarea și realizarea instruirii. Această abordare a curriculumului determină și specificarea demersurilor manageriale raportate la curriculum ca sistem, dar și la componentele constituente ale acestuia: curriculum concept, curriculum produs, curriculum conținut, curriculum proces, curriculum rezultat.
- Conceptul de management educațional raportat la curriculum în diferite forme de manifestare, reprezintă un sistem de acțiuni, demersuri manageriale, corelate, care asigură funcționalitatea paradigmei curriculare: conceptualizarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea, reglarea. Totodată, demersurile manageriale sunt determinate de specificul și legitățile managementului resurselor umane, managementul calității, managementul organizației, în cazul dat al instituției de învățământ superior. Cu alte cuvinte, managementul curriculumului universitar poate fi definit din multe perspective interconexe: perspectiva paradigmei curriculumului – dimensiunea pedagogică, perspectiva managementului educațional, perspectiva managementului resurselor umane, perspectiva managementului calității și perspectiva conducerii organizaționale – dimensiunea managerială.
- Așadar, analiza abordărilor, tendințelor în domeniul curriculumului și managementului curriculumului universitar confirmă existența problemei cu referire la demersurile epistemologice și praxiologice ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale, dar și validitatea scopului și a obiectivelor de cercetare în continuare: determinarea bazelor teoretice și praxiologice ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale.

## 2. CONCEPTUALIZAREA MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE

### 2.1. Bazele conceptuale ale managementului curriculumului universitar

Managementul curriculumului universitar constituie un aspect al managementului educațional, un aspect complex, situat la intersecția demersurilor, domeniilor ale cunoașterii umane. Cauză din care apare necesitatea abordării managementului curriculumului din perspective multi- și transdisciplinare, dar, în primul rând, sistemice.

Analiza principalelor demersuri teoretice și metodologice vizând problematica cercetării (*capitolul 1*) ne-a permis să relevăm teoriile în baza cărora se fundamentează managementul curriculumului universitar: *teoria sistemelor, teoria generală a curriculumului, teoria finalităților, teoriile conducerii/manageriale, teoriile pedagogice, teoriile psihologice de învățare și ale personalității.*

În literatura cu referire la curriculum teoria sistemelor este aplicată ca pentru un sistem al complexităților organizate, urmărind formularea principiilor, conceptelor, modelelor de dezvoltare sau implementare. Teoria sistemelor are concepte fundamentale, iar unele din ele cu referire directă la sistemul managerial: organizare, centralizare, interacțiune, integralitate etc.

Prin intermediul *teoriei sistemelor* se propune integrarea domeniilor cunoașterii în valorificarea și conceptualizarea MC. Pentru evidențierea caracterului sistemic al MC recurgem la teoria sistemelor pedagogice. В.С. Кукушкин, В.С. Лазарев [145] semnalează integritatea componentelor complexe ale sistemului pedagogic ca scop general în interacțiune și interpătrundere, legăturile reciproce (schimbarea unui parametru din sistem influențează asupra celorlalte); legăturile cu mediul (sistemul pedagogic este o componentă a acestui mediu și include elemente de ordin inferior) – au un caracter constant care se află într-o strânsă corelație.

Conceptualizarea managementului curriculumului necesită o abordare sistemică/holistică, adică integrarea într-o viziune unitară și mai profundă a diferitelor căi de perfecționare a componentelor acestuia, într-un cadru de intenții și raportarea lor la finalitățile respectivului proces. În contextul dat, curriculumul se pretinde a fi un sistem (parte dintr-un macrosistem), iar elementele sale componente sunt subsisteme. Subsistemele ce formează un sistem interacționează, fiind guvernate de propriile obiective, dar se supun finalmente legităților sistemului.

Să menționăm o serie de avantaje în abordarea sistemică a managementului curriculumului:

1. Sistemul este încadrat într-un macrosistem, căruia îi este subordonat, și contribuie la realizarea finalităților acestuia.
2. Scoate în evidență interrelațiile sistemului MC cu macrosistemul – sistemul educațional din care face parte.
3. Structura sistemului MC este determinată de subsistemele componente (concepere, implementare, evaluare etc.) și relațiile dintre ele.
4. Interrelațiile dintre sisteme pot fi de tip cauză–efect.
5. Subsistemele sunt guvernate de obiectivele lor, care reies din obiectivele sistemului și macrosistemului.
6. Subsistemele contribuie, prin propriile obiective, la realizarea finalităților sistemului.
7. Sistemele se caracterizează prin funcționalitate.
8. Eficiența funcționalității sistemului rezultă din măsura în care a fost atinsă finalitatea iui.

În contextul acestor idei, MC, ca sistem, constă dintr-un ansamblu unitar de elemente în reciprocă legătură, care interacționează între ele, sunt interdependente și formează cu mediul academic o unitate specifică. MC ca sistem este integrat în cadrul unui sistem superior (este parte componentă a ME academic, procesului educațional, organizației academice, iar elementele lui sunt subsisteme de ordin inferior, prezentându-se drept caracteristici de sistem prin structuri, domenii, acțiuni, organizate pentru realizarea unei anumite finalități.

În consecință, teoria sistemelor ne permite să deducem reperul abordării sistemice și holistice a managementului curriculumului universitar.

Un alt reper de fundamentare a managementului curriculumului universitar ține de **teoria generală a curriculumului**, care în contextul postmodernismului se abordează în plan paradigmatic.

Noțiunea *paradigmă* reprezintă un sistem de performanțe științifice (teorii, metode, abordări), conform cărora (în calitate de model) se realizează activitatea investigațională într-un domeniu dat și într-o perioadă istorică concretă. Termenul *paradigmă* a avut o răspândire largă după apariția lucrării lui Thomas Kuhn *Structura revoluțiilor științifice* [96]. Paradigma, în viziunea lui Kuhn, nu este doar teorie, ci și o modalitate de acțiuni în știință, un model de rezolvare a problemelor științifice.

Thomas Kuhn definește o paradigmă drept un ansamblu de reguli, norme și metode utilizate de către o comunitate științifică în procesul de cercetare. În postscriptumul la lucrarea inițială Kuhn redefinește paradigma tocmai prin prisma raporturilor acesteia cu comunitatea științifică. Astfel, „...o paradigmă este



ceea ce împărtășesc membrii unei comunități științifice și, reciproc, o comunitate științifică este compusă din oamenii care împart o paradigmă” [96, p. 243].

*Paradigma* reprezintă o construcție mentală, care oferă unei societăți, unei comunități științifice sau unui domeniu de cunoaștere o bază necesară pentru crearea unei identități de sine, pentru soluționarea unor probleme sau situații problematice cu care se confruntă.

În literatura de specialitate înregistrăm efortul angajat special și de alți cercetători pentru definirea paradigmei drept concept fundamental al cunoașterii științifice. Din această perspectivă sunt identificate o serie de caracteristici ale paradigmatelor.

Astfel, se poate lesne constata că acestea nu pot fi falsificate în globalitatea lor, chiar dacă unele teorii componente pot fi supuse acestui proces. Orice paradigmă dispune și uzează de principiul autorității axiomatice, precum și de cel al excluderii acelor idei care nu i se conformează sau pe care nu le recunoaște.

Fiecare paradigmă implică structurarea unei anumite concepții despre lume și viață, aceasta fiind mai mult sau mai puțin diferită de perspectiva în care alte paradigme abordează aceeași problematică.

Fiecare paradigmă dispune de o putere de regenerare, care o face mai mult sau mai puțin adaptabilă la realitatea științifică și care, în consecință, îi conferă fiabilitate la nivelul comunității științifice. Unii cercetători consideră chiar că o paradigmă, fiind indivizibilă și invulnerabilă, este implicit și invincibilă. Ca urmare, nu paradigma în sine este atacată, contestată, distrusă, ci doar anumite elemente, concepte sau teorii sunt contrazise și eliminate, aceste fenomene contribuind, în timp, la erodarea și contestarea paradigmei respective [11].

Și aici este valorificat spiritul analitic al lui Kuhn, care consideră că paradigmele sunt incomensurabile. Aceasta înseamnă că două paradigme nu pot fi comparate, nu pot fi raportate la același standard de evaluare, deoarece acest lucru nu ar fi posibil fără să implice modificări fundamentale la nivel conceptual. Acest mod de a privi conceptul de *paradigmă* este de fapt un paradox științific, deoarece, în realitate, paradigmele concurente sunt puse frecvent în comparație unele cu altele.

Pentru a atenua întrucâtva situația conflictuală în filosofia științei, conceptul de paradigmă este definit mai frecvent ca un model explicativ sau cadru conceptual. Aceasta înseamnă că paradigmele nu pot fi comparate între ele, nu neapărat din lipsa unor unități comune de măsură, ci mai ales din cauza incompatibilităților dintre ele, sesizate la nivel conceptual și metodologic.

O nouă paradigmă, care o înlocuiește pe alta mai veche, nu este neapărat una mai bună, deoarece criteriile de apreciere sunt diferite și se răsfrâng în special asupra cadrului conceptual care o definește pe fiecare și îi conferă adevărata sa valoare științifică.

După Kuhn, schimbările de paradigmă apar, cel mai probabil, după ce se constată o anomalie în modul de funcționare a paradigmei anterioare. Numai atunci când încercările repetate de rezolvare a problemelor capătă accentele dramatice ale unei crize poate surveni fenomenul de schimbare a paradigmei. Un exemplu edificator în acest sens este acela al înlocuirii paradigmei magistrocentriste de către cea psihocentristă în educație. „A renunța la o paradigmă – afirma T. Kuhn – fără a o înlocui simultan cu alta înseamnă a renunța la știința însăși” [apud 11, p. 144].

Din punct de vedere metodologic, schimbarea paradigmei presupune și o reevaluare a metodelor și instrumentelor de lucru. În acest sens, T. Kuhn nota: „Semnificația crizelor rezidă tocmai în a indica faptul că momentul refacerii uneltelor a sosit” [ibidem, p. 141].

Schimbările de paradigmă sunt mai dramatice la nivelul științelor exacte, care sunt, de altfel, mult mai stabile și mature în comparație cu științele socioumanistice. T. Kuhn avansează chiar ideea că la nivelul științelor socioumanistice nu se poate vorbi despre conceptul de *paradigmă* decât într-un sens foarte larg. Totodată, el constată că, de cele mai multe ori, cercetătorii care au contribuit în mod fundamental la schimbarea unei paradigme „au fost fie foarte tineri, fie foarte nocivi în domeniul a cărui paradigmă o schimbă” [apud 11, p. 155]. Acest lucru se explica mai ales prin faptul că aceștia nu erau tributari aplicării regulilor specifice paradigmei anterioare și astfel au realizat o analiză obiectivă cu privire la anumite situații care nu puteau fi soluționate prin aplicarea acelor reguli.

O altă utilizare a termenului *paradigmă* provine din limba germană, în sensul de *Weltanschauung* (mod de percepere, de a vizualiza lumea). Astfel, în științele sociale, termenul este folosit pentru a descrie un ansamblu de experiențe, credințe și valori care formează modul în care o persoană sau un grup social percepe realitatea și se raportează la ea.

O analiză completă asupra conceptului de paradigmă în științele sociale a fost realizată și de către sociologul Raymond Boudon. Astfel, el definește paradigma drept „limbajul în care sunt formulate teoriile sau eventual subansamblurile importate de teorii emise în cadrul unei discipline” [12, p. 236].

În alt context, Boudon definește paradigma drept „un ansamblu de principii fundamentale pe care se bazează o comunitate științifică. O paradigmă este într-un fel constituția, ansamblul de reguli bază care îl ghidează pe cercetător în activitatea lui” [12, p. 24].

În literatura de specialitate atestăm diferite criterii de clasificare a paradigmelor sau a modelelor teoretice fundamentale de abordare a educației, ca obiect de studiu al științelor educației (pedagogice).

Astfel, în viziunea lui Sorin Cristea, putem denota trei criterii de clasificare, și anume:

- I. **criteriul polar** – care face distincția dintre două paradigme pedagogice aflate în permanentă contradicție: pedagogia esenței și pedagogia existenței;
- II. **criteriul multinivelar** – care se raportează la predominanța unui anumit element din structura de bază a educației, în raport cu celelalte. În acest context, putem vorbi despre: magistrocentrism, psihocentrism, sociocentrism sau tehnocentrism;
- III. **criteriul istoric** – care, raportat la pedagogia modernă și postmodernă, identifică: paradigma psihocentristă, paradigma sociocentristă și paradigma curriculumului [43, p. 39-44].

*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. Această paradigmă, afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, abordează educația la nivel global, deoarece ea are în vedere toate componentele fundamentale ale acesteia: funcția centrală (formarea și dezvoltarea personalității individului) și structura de bază (relația educator-educat), finalitățile care stau la baza oricărui proiect de formare și dezvoltare a personalității, conținuturile și formele generale ale educației, realizabile prin activitățile din cadrul sistemului și procesului de educație/învățământ și metodologia de predare-învățare-evaluare [46, p. 105-107].

În societatea contemporană, paradigma curriculumului cunoaște un continuu proces de optimizare și dezvoltare. Potrivit autorului Ion Negreț-Dobridor, acest proces se concretizează în proceduri și strategii de tipul: curriculum centrat pe sarcini de dezvoltare, curriculum centrat pe taxonomia obiectivelor pedagogice, curriculum centrat pe cercetare, curriculum holist, curriculum centrat pe demersuri transdisciplinare sau curriculum centrat pe competențe [103, p. 221-226].

În viziunea lui Sorin Cristea, apariția paradigmei curriculumului postmodern se datorează necesității rezolvării conflictelor dintre abordarea psihocentristă și sociocentristă a educației, între educație și instruire, între profesor și elev/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, psihologica și socială a elementelor curriculare la nivel de sistem și proces;
- 3) asigură comunicarea optimă între profesor și elev/student.

Așadar, teoria și metodologia curriculumului, alături de teoria educației și teoria instruirii, constituie „nucleul epistemic tare al pedagogiei” [43, p. 136].

Teoria curriculumului dezvoltă problematica teoriei educației și a teoriei instruirii din perspectiva proiectării curriculare. În această accepție, problematica teoriei curriculare se axează pe următorul cadru de referință:

- conceptualizarea curriculumului în calitate de paradigmă și categorie ale pedagogiei;
- etimologia și istoricul evoluției curriculumului educațional;
- fundamentele filosofice, pedagogice, psihologice și sociologice ale curriculumului educațional;
- domenii și arii curriculare;
- produse curriculare;
- modele și activități de proiectare curriculară.

În conjunctura dată, paradigma curriculumului sintetizează toate resursele (morale, științifice; tehnologice, estetice, psihologice; formale, nonformale, informale) existente la nivelul activității de (auto)formare – (auto)dezvoltare permanentă a personalității în societatea postmodernă [43, p. 146].

Deoarece teoria generală a curriculumului, care are la bază proiectarea educației și instruirii la nivel de sistem, la nivel de proces și situații concrete de învățare, identificarea conceptelor, legilor, legităților de cunoaștere și instruire și a modalităților de valorificare a acestora, reprezintă demersul teoretic în conceptualizarea managementului curriculumului universitar.

Analizând diferite abordări cu referire la problema vizată, identificăm următoarele legități ale educației în calitate de repere ale managementului curriculumului universitar – perspectiva pedagogică:

#### *I. Legități generale:*

1. Obiectivele, caracterul și conținutul educației se determină de nevoile/necesitățile obiective ale societății și ale omului, de normele și valorile socioculturale, profesionale și etnice.
2. Finalitățile educației sunt determinate de corespunderea influențelor pedagogice cu factorii obiectivi și subiectivi.
3. Reacția pozitivă a personalității la influențele pedagogice este determinată de necesitățile, nevoile, interesele și posibilitățile educabilului, axându-se pe crearea perspectivelor optimiste dezvoltării personale / individuale/profesionale.
4. Eficiența educației este determinată de nivelul de activism al personalității, de conținutul și tehnologiile educaționale aplicate, de motivele participării în activitate, de caracterul managementului educațional.
5. Eficiența educației este motivată de înțelegerea/acceptarea integrității personalității umane și de organizarea sistemului de influențe educative.

## II. Legități specifice:

1. Procesul educațional are un caracter determinat teleologic, este integrat și bipolar.
2. Procesul de formare-dezvoltare a personalității nu poate avea loc fără participarea ei activă în acest proces.
3. Dezvoltarea competențelor unei personalități are un caracter interconex și interdeterminat. În procesul real de formare a personalității aceste competențe se manifestă în diferite combinații.
4. Competențele procesului educațional nu sunt egale în raport una cu alta, există între ele o interconexiune: pătrunzând una în alta – în combinații cele mai diverse – ele constituie un proces educațional unic/integralizat.

Instruirea este un proces dirijat și realizat într-un cadru instituționalizat, determinat la rangul sau de un ansamblu de legități și principii și orientat spre obținerea unor finalități prestabilite teologic și socio-profesional.

Procesul de instruire are un caracter obiectiv-subiectiv și în raport cu acesta se stabilesc două tipuri de legități:

- primul tip este propriu/specific instruirii prin esența sa, care apare inevitabil în ariile formării; se au în vedere legitățile caracteristice oricărei activități de instruire-învățare;
- al doilea tip de legități se manifestă în dependență de esența activității celui care instruește și a celui care învață, precum și în raport cu comportamentul și strategiile didactice aplicate.

Prima categorie de legități are un caracter *obiectiv* (legități obiective):

1. Procesul de instruire (ca și procesul educațional, în general) este condiționat/determinat de unele legități mai ample și procese sociale, necesități/nevoi. Această legitate are reflexie asupra finalităților instruirii, iar prin intermediul acestora – și asupra controlului și strategiilor de învățare.
2. Procesul de instruire este în legătură cu procesele de educație, învățământ, formare/dezvoltare, care constituie un proces educațional unic/integrat. Această legitate determină instruirea ca un proces unic de formare-dezvoltare a personalității.
3. Procesul de instruire este în dependență de posibilitățile reale ale studenților de a învăța – de factorii biofizici interni și psihoindividuali.
4. Procesul de instruire este în dependență de factorii externi: psihosociali, profesionali, ergonomici, sanitari, pedagogici.

A doua categorie de legități are un caracter *subiectiv*, deoarece este corelată cu gradul (nivelul de realizare a conexiunilor dintre componentele procesuale ale instruirii: predare-învățare-evaluare, obiectivele/finalitățile, conținuturile, strategiile didactice, formele de organizare):

1. Procesele de predare-învățare-evaluare sunt interconexe într-un proces unic.
2. Conținutul instruirii este condiționat de obiective/finalități, care, la rândul lor, sunt determinate de necesitățile societății, pieții muncii, de nivelul și logica științelor, de condițiile reale ale actului de învățare.
3. Strategiile didactice și cele de susținere, organizare și evaluare a activității de învățare sunt în corelație cu finalitățile și conținutul instruirii.
4. Formele de organizare a instruirii, la rândul lor, depind de finalități, conținut și strategii didactice aplicate în cadrul învățământului superior.
5. Interconexiunea dintre toate competențele procesului de instruire în planul conținuturilor, asigurarea, atingerea unor rezultate de calitate [70, p. 42-43, 301-303].

**Teoria finalităților** (teleologia) face parte din ansamblul reperelor conceptuale privind conceperea managementului curriculumului universitar.

*Din perspectivă teleologică*, finalitatea exprimă intenții sau scopuri angajate cu referire la diferite cicluri ale învățământului superior, proces de învățământ, activități de predare-învățare concrete. Prin intermediul principalelor lor componente – cadrul calificărilor, scopurile, obiectivele/competențele – finalitățile asigură abordarea teleologică a educației care identifică prezența factorului conștient, intențional, determinat în proiectarea oricărei activități sau acțiuni cu funcție formativă explicită [43, p. 179].

Finalitățile, în plan teleologic, se proiectează la grad diferit de generalitate și complexitate pe termen lung, mediu și scurt dar și pe cicluri de învățământ superior și reprezintă un instrument de orientare a educației, a acțiunilor educaționale concrete privind formarea inițială profesională.

Din perspectivă axiologică/valorică, finalitatea implică un ansamblu de corelații funcționale între valori (*fundamentale, sociale, psihosociale, individuale*) și conținuturi educaționale (*discipline școlare, unități mari de învățare etc.*).

Finalitățile învățământului superior – ca unități dinamice dintre cerințele pieții muncii; scop și obiective/competențe – sunt rezultatul unor opțiuni mereu în schimbare și, ca atare, ele nu pot fi prescrise odată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea [50, p. 193].

Ca valori fundamentale, finalitățile educației, pe parcursul dezvoltării sale, au suportat multiple transformări: de la obiectivele centrate pe cunoștințe, obiectivele centrate pe atitudini și capacități (care anticipează asimilarea de cunoștințe) până la obiectivele centrate pe formarea de competențe.

Așadar, conceptul teleologic, dar și cel pedagogic de finalitate a educației determină orientările axiologice în plan subiectiv, la nivel de sistem (prin ideal și

scop/ profil de personalitate și competențele transversale) și de proces (prin obiective/ competențe specifice) pentru realizarea funcției de bază – de formare-dezvoltare a personalității, care are un caracter obiectiv.

Un alt cadru de referință se axează pe două importante categorii de repere privind constituirea/fundamentarea managementului curriculumului universitar: *repere privind teoriile psihologice ale instruirii și repere privind teoriile personalității.*

Psihologia ca știință despre psihic și despre legitățile activității psihice studiază procesul învățării ca o dimensiune a activității umane:

- succesiunea dinamică a motivărilor psihice și a comportamentelor;
- specificul legităților activităților de învățare;
- raportul dintre învățare, dezvoltare și formare;
- condițiile individuale ale învățării etc.

Există numeroase abordări psihologice care au avut drept scop explicații adecvate ale procesului de învățare, sistematizate în câteva direcții principale: teorii de tip stimul-reacție și teoriile cognitive.

Din prima categorie fac parte teoriile lui Robinson, Dewey, Skinner, Hinst și ale altora, care, *de facto*, constituie un concept numit **asociaționism**.

Din a doua categorie fac parte teoriile elaborate de:

- Thorndike, Watson, Skinner și alții – teorii cunoscute sub denumirea de **behaviorism**;
- Wertheimer, Kaffka, care au constituit curentul Cohler, unite într-un concept numit **gestaltism** sau psihologia formelor;
- Claparede, Galton, Binet et al., care au constituit curentul numit **funcționalism**;
- Piaget, Выготский, Bruner, care au constituit curentul numit **constructivism**.

Menționăm că nu toate teoriile psihologice ale învățării pot fi clasate în aceste două categorii. Mai mult decât atât, unii autori (bunăoară, Thorndike, Skinner et al.) se regăsesc în diferite sau apropiate interferențe/abordări (bunăoară, asociaționismul și behaviorismul).

Managementul curriculumului își asigură eficacitatea și eficiența axându-se pe **teoriile personalității**. Calea spre un model al personalității constă în aprofundarea procesului de personalizare a lumii extreme, de interiorizare, subiectualizare a normelor sociale, concomitent și corelat cu operația de proiectare, obiectivare și obiectualizare a trăirilor interne, de integrare a acestor sisteme psihice individuale în suprasistemul conștiinței sociale. Curriculumul universitar este orientat spre formarea personalității, iar managerii de curriculum – spre organizarea condițiilor optime de realizare a acestui proces.

Indiferent de ipostaza sub care se manifestă individul se exteriorizează

esențial prin acțiune, prin consecutivitate și ca factor activ concurează la finalitatea socială, realizându-și și propria finalitate. În activitatea de proiectare, implementare, evaluare a curriculumului managerii, cadrele didactice prin managementul curriculumului se orientează la finalitatea socială – dezvoltarea personalității integrale și simplitatea profesorului specialist. De felul cum se implică aceste persoane în rolurile profesionale depinde proiectul curriculumului și modul de implementare.

Obiectivul fundamental al studierii personalității este înțelegerea existenței umane din perspectivă psihologică. Pentru a atinge acest obiectiv, psihologia științifică preferă să opereze cu un șir de teorii. În anumite cazuri, teoriile personalității au accentuat aspectul biologic, emoțional, inconștient, cognitiv, social și al factorilor culturali în comportamentul uman, limitând prin aceasta valoarea comprehensivă a teoriei. Considerăm că se poate mări valoarea teoriilor propuse, transformând esența lor într-o formă care să permită dezvoltarea activității de cercetare, de organizare, control. Diversitatea punctelor de vedere în teoria personală indică clar faptul că înțelesul conceptului de personalitate se extinde dincolo de termenul de „imagine superficială”. Aceasta înseamnă că în psihologia actuală conceptul de personalitate se referă la aspectele esențiale și de lungă durată ale persoanei. Pornind de la această observație constatăm că definițiile teoretice ale personalității au câteva aspecte comune:

- Multe definiții descriu personalitatea ca un anumit tip de structură sau organizare ipotetică. Comportamentul, sau cel puțin o parte a acestuia, poate fi organizat integrat prin personalitate. Cu alte cuvinte personalitatea este o abstracție bazată pe inferențele derivate din observarea comportamentului.
- Multe definiții pun accentul pe nevoia de a înțelege semnificația diferențelor individuale. Așadar, personalitatea este văzută ca unicitate palpabilă a tuturor individualităților. În acest fel studierea personalității permite diferențierea unei persoane de alta prin trăsături specifice sau combinații ale acestor trăsături.
- Multe trăsături evidențiază importanța abordării personalității în termenii istoriei personale a individului sau a perspectivei în dezvoltare. Personalitatea reprezintă un proces de evoluție cu variații sub influența internă sau externă, incluzând particularitățile biologice și genetice, experiențele sociale, profesionale și schimbările circumstanțelor din mediu.

Aceste aspecte fiind folosite ca fundament al managementului curriculumului vor eficientiza produsul final – calitatea curriculumului.

Vorbind despre personalitatea unui student, în curs de formare profesională, trebuie să luăm în considerare ansamblul caracteristicilor sale, începând cu cele



morfologice, constituționale, continuând cu cele psihice și psihosociale și terminând cu cele sociale și de orientare profesională. Toate elementele structurale ale personalității formează un ansamblu unitar, un sistem cu un anumit coeficient de integrare și coerență internă. La nivelul omului, biologicul, psihologicul și socio-culturalul sunt indisociabili astfel încât „...abordarea personalității trebuie, să fie cu necesitate, integrativă și integrală” [192].

Personalitatea unui student, se dezvoltă și se schimbă grație dinamicii raportului dintre solicitările externe și interne. Ideea interacțiunii dinamice dintre individ și mediul său este o idee-pivot prezentă tot mai des în diversele teorii de abordare a personalității. Din rațiuni de ordin teoretico-metodologic, dar și practic-aplicativ, constituirea și utilizarea unor module ale personalității constituie modalitatea adecvată de orientare a curriculumului la dezvoltarea personalității.

Pentru constructul cercetării date este oportun de a ține cont de procesul complex al devenirii „personalității optimale” cu un anumit profil socioprofesional care implică:

- eliberarea personalității de sub imperiul stagnării și închistării improvizărilor, alterării și chiar anulării ei, concomitent cu diversitatea și valorizarea maximală a personalității ca opuse tendințelor de uniformizare și simplificare rudimentară ei;
- descoperirea, omologarea și introducerea în circuitul vieții a adevăratelor personalități, a adevăratelor valori, ce se cer a fi triate și distinse de falsele personalități, de cele ale oportunităților și impostorilor;
- amplificarea resurselor reflexive și autoreflexive ale omului în vederea creșterii eficienței cunoașterii în general, dar și al cunoașterii de sine care poate fi transformată într-o adevărată forță existențială și acțională;
- radicalizarea procesului formării și devenirii personalității prin schimbarea profundă, din temelii, a relațiilor sociale și profesionale, a mentalităților și prejudecăților, a practicilor sociale nefaste.

Pentru a conferi eficacitate și flexibilitate sistemului managementului curriculumului este necesar să ne axăm pe structura, dinamica personalității și legitățile cu caracter psihosocial ce explică modul de relaționare a omului cu semenii dar și cu mediul socio-profesional.

Evoluția personalității se prezintă multidimensional și multiaspectual la nivel de: dezvoltare a structurii personalității, integrare a substructurilor personalității, plasticitate a personalității, consistență a personalității. Gradul de dezvoltare a structurii personalității demonstrează că fiecare personalitate integrează mai multe componente (substructuri) psihice: componente motivaționale, componente emoțional-afective și de control, componente cognitive. Astfel cunoașterea de sine este unul dintre aspectele care exprimă cel mai bine gradul de dezvoltare al

personalității. Pentru a dezvolta un curriculum de calitate, trebuie să se țină cont de trăsăturile de personalitate ale subiecților, acestea referindu-se la însușiri sau particularități relativ stabile care, în plan comportamental se exprimă prin predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli:

- trăsăturile temperamentale sunt definitorii pentru aspectul dinamico-energetic al personalității și de aceea pentru aceste persoane este binevenită desfășurarea activităților specifice de consiliere ori să-și dinamizeze modul de acțiune;
- trăsăturile aptitudinale sunt dominante pentru aspectul instrumental-Operațional reprezentate de creativitate. Încurajarea, stimularea, dezvoltarea creativității, implicarea în realizarea curriculumului la baza dezvoltării capitalului inovativ, forța motrică a evoluției managementului curriculumului;
- trăsăturile caracteriale vizează aspectul relațional-valoric și concretizează în ansamblu atitudinile stabile ale subiectului față de semenii, dar și față de propria persoană, față de lucru/activitate, viitor, societate etc.

Conceptorii de curriculum în procesul de proiectare se vor baza pe nucleul personalității (caracterul), profilul psihomoral al studentului. Conținutul caracterului constă dintr-un sistem de atitudini față de lumea înconjurătoare și față de lumea internă, cu sentimentele, gândurile, convingerile, dorințele sale; formarea lui este rezultatul unui proces îndelungat în urma căruia se realizează punerea în acord a celor două lumi (cea externă și cea internă) și totodată o armonie interioară, ca urmare a ierarhizării propriilor valori (idealuri, convingeri, interese etc.). O componentă lăuntrică, adânc subiectivă a personalității constituie identitatea personală. În rezultatul procesului de dezvoltare a individului în planul psihologic, dar și profesional, prin curriculumul propus se constituie imaginea de sine, reprezentarea de sine și conștiința de sine –adică Eul – Eul social, Eul spiritual. Identitatea personală este influențată de factorii culturali și în acest sens managementul curriculumului va promova dezvoltarea independenței, siguranței de sine, autonomiei și încrederii în forțele proprii, ghidarea în carieră etc.

Nu se ignoră și acele teorii care pun în valoare interdependența, cooperarea și armonia socială și profesională. Persoana este privită ca parte a unei rețele sociale mai largi, care include colegii, prietenii, sfera profesională.

Din cele expuse, important este ca managementul curriculumului să mențină echilibrul optim dintre dimensiunile personalității din perspectiva teoriilor de conducere.

Teoriile conducerii reliefează ideea de bază că personalitatea, comportamentul, stilul și caracterul relației dintre manager și obiectul conducerii influențează eficiența actului managerial, inclusiv celui al managementului

curriculumului, cele mai reprezentative teorii ale conducerii au fost analizate anterior și deduse următoarele prevederi privind conceptualizarea managementului curriculumului universitar:

- a) Conceptul general de management este valabil și pentru managementul curriculumului.
- b) Managementul curriculumului face parte din structura managementului educațional având specificul și caracteristicile proprii.
- c) Funcțiile managementului – diagnosticare, proiectare, organizare/ implementare, evaluare/monitorizare – devin și funcțiile managementului curriculumului.
- d) Principiile managementului resurselor umane sunt valabile și pentru conceperea de curricula și cadrele didactice care implementează curricula respective.
- e) Managementul curriculumului totodată face parte din sistemul managementului calității ca rezultat și ca instrument de asigurare a calității în învățământul superior.

Teoriile managementului calității promovează **abordarea bazată pe proces**, pornind de la ideea că pentru ca managementul calității să funcționeze eficace, acesta trebuie să identifice și să conducă numeroase activități corelate. Avantajul abordării bazată pe proces este controlul permanent pe care aceasta îl asigură, atât asupra legăturii dintre procesele individuale în cadrul sistemului de procese, cât și asupra combinării interacțiunii lor și scoaterea în evidență a înțelegerii și satisfacerii cerințelor, a necesității de a considera procesele în funcție de valoarea adăugată, obținerii de rezultate în ceea ce privește performanțele și eficacitatea procesului, îmbunătățirii continue a proceselor pe baza măsurărilor obiective. Constatăm că acest tip de *abordare facilitează focalizarea pe beneficiari și creșterea satisfacției acestora* prin identificarea proceselor cheie, dezvoltarea lor ulterioară și continua îmbunătățire.

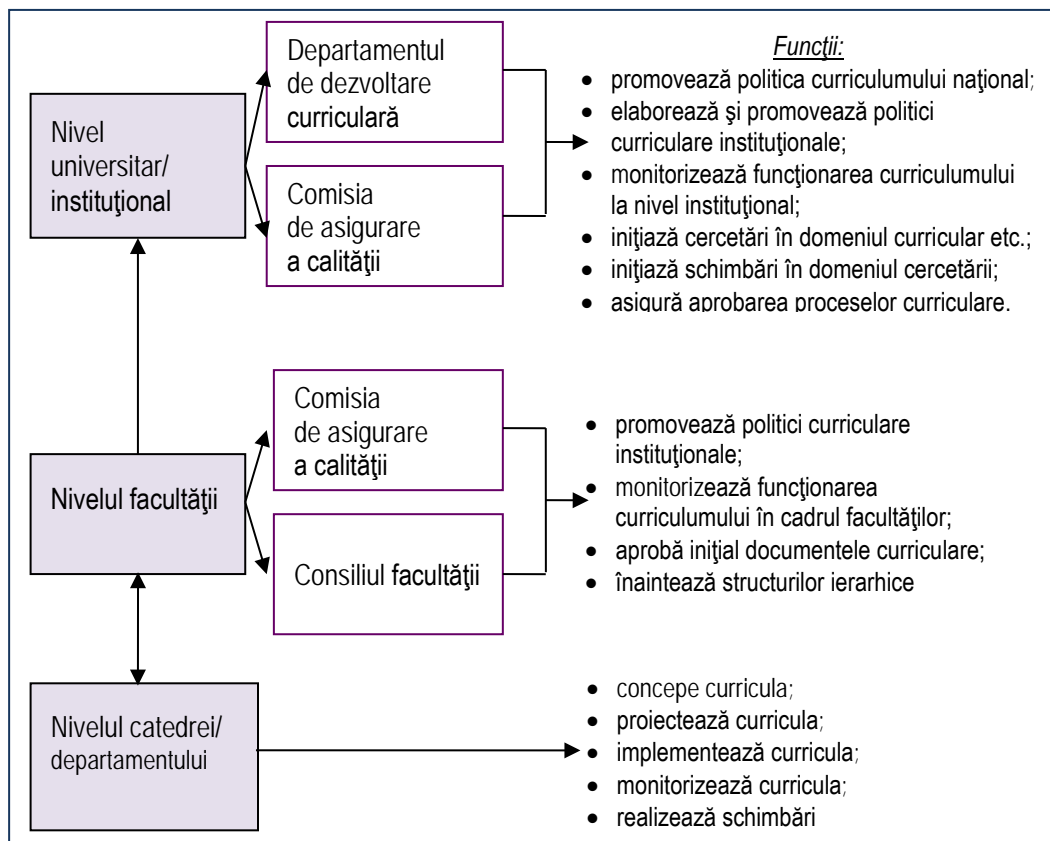
## 2.2. Bazele praxiologice ale managementului curriculumului universitar

Integralitatea reperelor teoretice (manageriale, pedagogice, psihologice etc.) din perspectiva abordării sistemice și raportarea acestora la dimensiunea a managementului curriculumului universitar actual permite identificarea și argumentarea demersurilor praxiologice ale sistemului al managementului curriculumului universitar.

Definind managementul curriculumului universitar ca sistem și ca un proces de cercetare, de conducere, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului în

diferite ipostaze, realizat de către structurile organizaționale abilitate se identifică persoane cu diferite funcții pentru realizarea acestuia: manageri, conceptori de curricula, cadre didactice, experți în contextul autonomiei universitare.

În cadrul cercetării date, definirea *autonomiei universitare* presupune capacitatea universității de a lua decizii cu privire la viziunea, misiunea, profilul academic, introducerea sau eliminarea programelor de studiu, elaborarea propriilor politici educaționale și curriculare, modalități de asigurare a calității curricula, dar și a rezultatelor cercetărilor științifice.

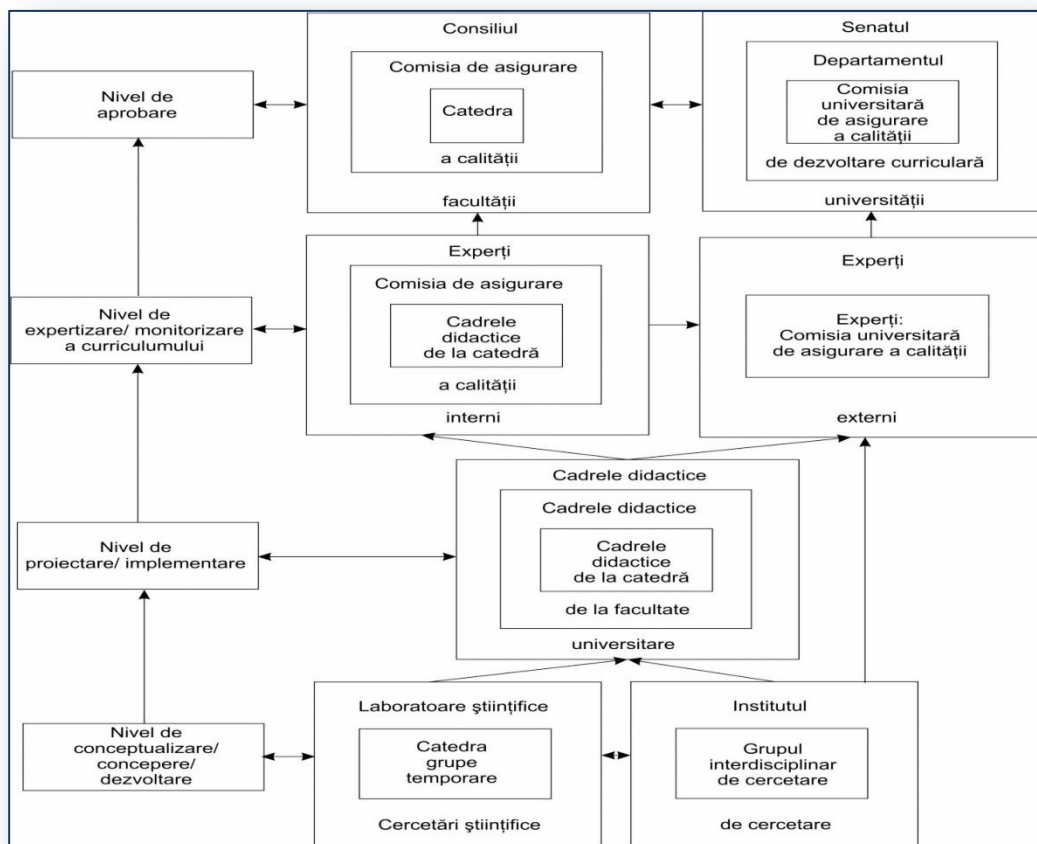


**Fig. 2.1.** Structura ierarhică a managementului curriculumului universitar

Subsistemul *structural-funcțional* al managementului curriculumului universitar include următoarele componente:

- 1) misiunea și obiectivele instituției;
- 2) misiuni de conducere: rectorat, facultate, catedră/departament;
- 3) obiectul managementului în cadrul fiecărui nivel de conducere;
- 4) conținutul activității fiecărui subiect al managementului;
- 5) interconexiuni dintre componente structural-funcționale ale managementului curriculumului;
- 6) criterii de eficiență la managementului curriculumului universitar.

Abordarea structural-funcțională a managementului curriculumului universitar se axează pe doi factori: diferențierea raporturilor funcțiilor de bază și integralitatea concomitentă a acestora; cantitatea acțiunilor necesare privind asigurarea funcționării sistemului de management al curriculumului universitar/instituțional [67]. Din această perspectivă, reliefăm două structuri ale managementului curriculumului universitar: una axată pe niveluri ierarhice de luare a deciziilor privind politicile curriculare instituționale și alta – axată pe niveluri de consultare, dezvoltare curriculară.



**Fig. 2.2.** Structura factorială a managementului curriculumului universitar

Autonomia universitară permite fiecărei instituții de învățământ superior de a stabili structuri principii/specifice cu funcții respective. Nici o instituție însă nu poate concepe un management al curriculumului fără a ține cont de principiile și mecanismele actuale de realizare a acestui proces, testate în științele educației și, totodată, în practica universitară.

În contextul abordării structurii managementului curriculumului trebuie de constatat că în cadrul etapelor interconexe a ciclului managerial există o

etapă/stadiu specific de care depinde calitatea funcționării curriculumului universitar. Această situație o putem denumi ca „organizare a executării deciziilor”. Această activitate managerială presupune formarea și reglarea conexiunilor necesare între structuri organizaționale prin intermediul modalităților, mijloacelor, necesare pentru atingerea obiectivelor propuse.

Relațiile organizaționale le definim ca conexiuni între persoane, stabilite în vederea repartizării funcțiilor în cadrul activităților comune.

Activitatea organizațională la diferite niveluri ierarhice are un caracter ciclic și se constituie din următoarele etape: analiza activității, înaintarea obiectivelor, pronosticarea, proiectarea, realizarea, monitorizarea/evaluarea, reglarea și corecția.

Identificarea etapelor, stadiilor funcționale în cadrul activității organizaționale permite proiectarea conținutului activității fiecărei verigi ale sistemului managementului curriculumului universitar.

**Tabelul 2.1.** *Conținutul funcțional al managementului curriculumului universitar: dimensiunea organizațională*

<i>Funcția managerială</i>	<i>Departamentul Dezvoltare curriculară</i>	<i>Comisiile de asigurare a calității</i>	<i>Catedra / Departamentul</i>
1. Analitico-informațională	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formează o bază de date privind starea actuală a curriculumului universitar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizează colectarea analitică și prelucrarea informației privind starea actuală a curricula universitare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizează, analizează și prelucrează informația privind structura actuală a curricula pe domenii profesionale respective;</li> <li>Elaborează instrumentarul de informare și analiză a curriculumului.</li> </ul>
2. Motivațională	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stabilește orientările de dezvoltare curriculară în raport cu strategia dezvoltării universitare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stabilește orientările de dezvoltare curriculară prin analiza strategiilor propuse de facultăți și catedre;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stabilește orientările concrete de dezvoltare curriculară și creează condiții pentru cadrele didactice de a realiza acest</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propune modalități de motivare a cadrelor didactice pentru activitatea de dezvoltare curriculară.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizează propuneri de motivare a cadrelor didactice pentru activitatea de dezvoltare curriculară.</li> </ul>	<p>proces;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilește avantajele dezvoltării curriculare în raport cu o abordare sau alta.</li> </ul>
3. Proiectare/ pronosticare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilește problemele și pronosticurile posibile de dezvoltare curriculară;</li> <li>• Formulează politici de dezvoltare curriculară la nivel instituțional;</li> <li>• Gestionează proiectarea curriculumului la nivel instituțional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizează evaluarea procesului de proiectare curriculară la nivel instituțional și al facultății.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualizează demersul dezvoltării curriculare;</li> <li>• Proiectează curricula pe discipline, pe domenii profesionale.</li> </ul>
4. Organizare/ executare/ implemen-tare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creează condiții de dezvoltare curriculară la nivel instituțional;</li> <li>• Coordonează activități de implementare curricula la nivel instituțional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizează implementarea curriculumului la nivel instituțional și al facultății.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizează procesul de implementare a curricula;</li> <li>• Formează cadrele didactice pentru implementarea curricula;</li> <li>• Implică studenții în procesul de dezvoltare curriculară;</li> <li>• Experimentează curricula.</li> </ul>
5. Monitorizarea/e valuarea curriculumului universitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asigură monitorizarea și evaluarea curricula la nivel instituțional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizează și evaluează curricula prin implicarea experților interni și</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizarea operațională a curricula;</li> <li>• Evaluarea inițială a produselor</li> </ul>

		externi; • Propune sugestii de reglare a curricula universitare.	curriculare.
6. Reglare/ corecție a curricula universitare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modernizează politica curriculară instituțională;</li> <li>• Creează condiții de modernizare curriculară la nivel instituțional.</li> </ul>	• Inițiază proceduri privind modernizarea curriculumului universitar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizează moduluri respective;</li> <li>• Propune noi abordări;</li> <li>• Asigură cercetări curriculare.</li> </ul>

Organizarea în cadrul structurii managementului curriculumului este orientată asupra constituirii subiectului de conducere și celui care este condusă și determinării drepturilor și competențelor fiecărei verigi manageriale. Noi ne-am referit la trei verigi principale: catedra, comisia de asigurare a calității, departamentul de dezvoltare curriculară.

O altă dimensiune care de fapt determină conținutul activității manageriale este însuși curriculumul – obiect al managementului educațional: curriculumul ca sistem, curriculumul ca concept, curriculumul ca structură, curriculumul ca produs, curriculumul ca conținut, curriculumul ca proces și curriculumul ca rezultat.

Fiecare ipostază a curriculumului universitar determină și demersuri manageriale respective, corelate cu funcții organizaționale/activități organizaționale, și cu funcții curriculare, corelate cu operații/acțiuni mentale (cu referire la conceperea, conceptualizarea și proiectarea curriculară), și cu acțiuni deductive de implementare și evaluare (predare–învățare–evaluare). Cu alte cuvinte, specificul managementului curriculumului universitar constă în integralizarea a două obiecte manageriale: subiecții care realizează managementul și dezvoltarea curriculară și obiectul propriu-zis – curriculumul universitar. Construcția curriculară, fără a raporta la funcțiile manageriale, presupune un sistem de acțiuni/activități mentale de conceptualizare, proiectare, implementare și monitorizare/evaluare a curriculumului. Observăm că aceste activități de construcție curriculară sunt în strânsă corelație cu funcțiile manageriale, care prin integralizarea cu cele de construcție curriculară constituie sistemul managementului curriculumului universitar. Curriculumul la rândul său constituie un sistem și o paradigmă pedagogică, examinate anterior.



În vederea constituirii managementului curriculumului universitar argumentăm și prezentăm sistemul curriculumului ca obiect general/paradigmatic al managementului respectiv. Reieșind din abordarea sistemică a curriculumului universitar, dar și din diversitatea abordărilor curriculare, inclusiv a celor postmoderne, sistemul curriculumului universitar poate fi prezentat schematic (Figura 2.3).

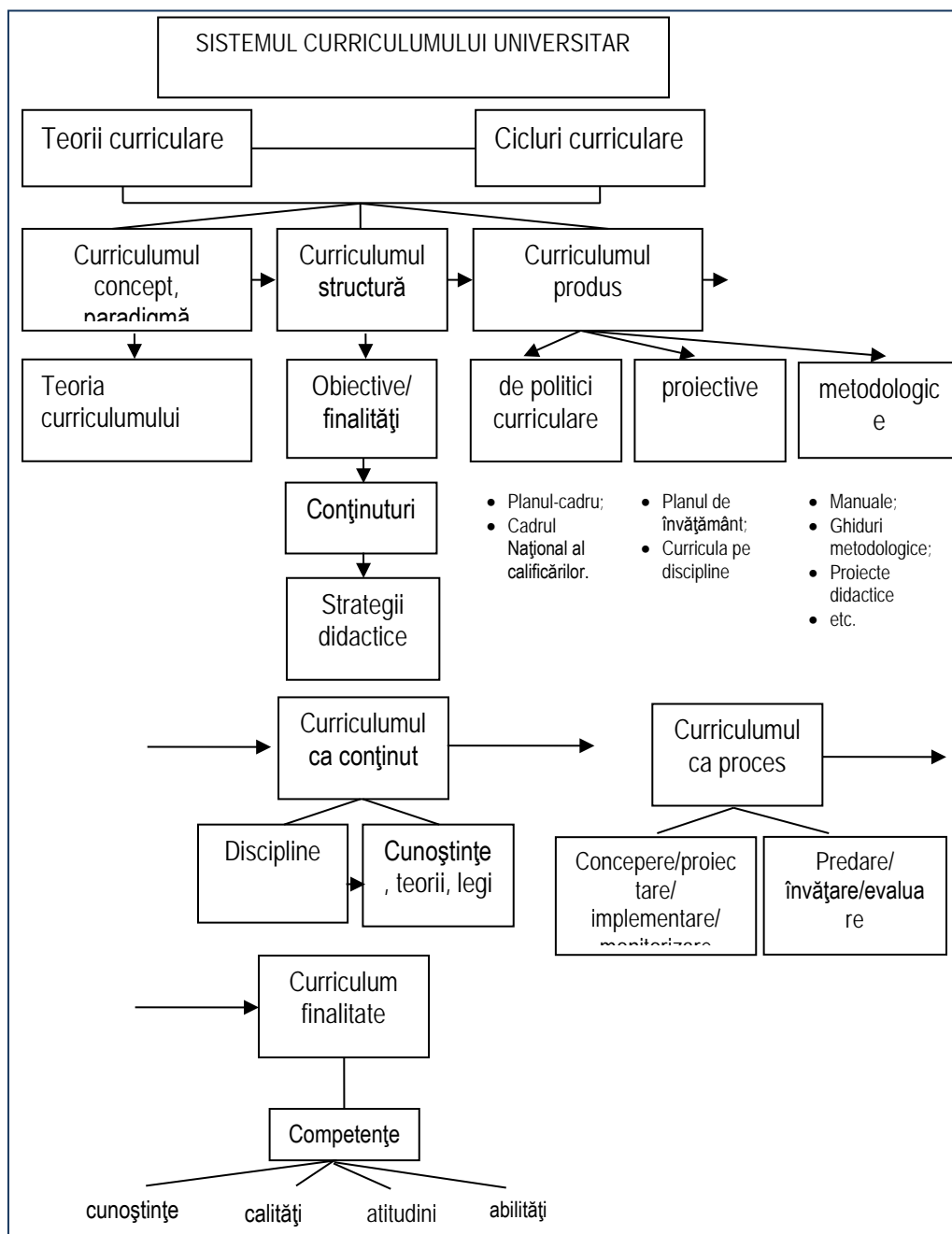


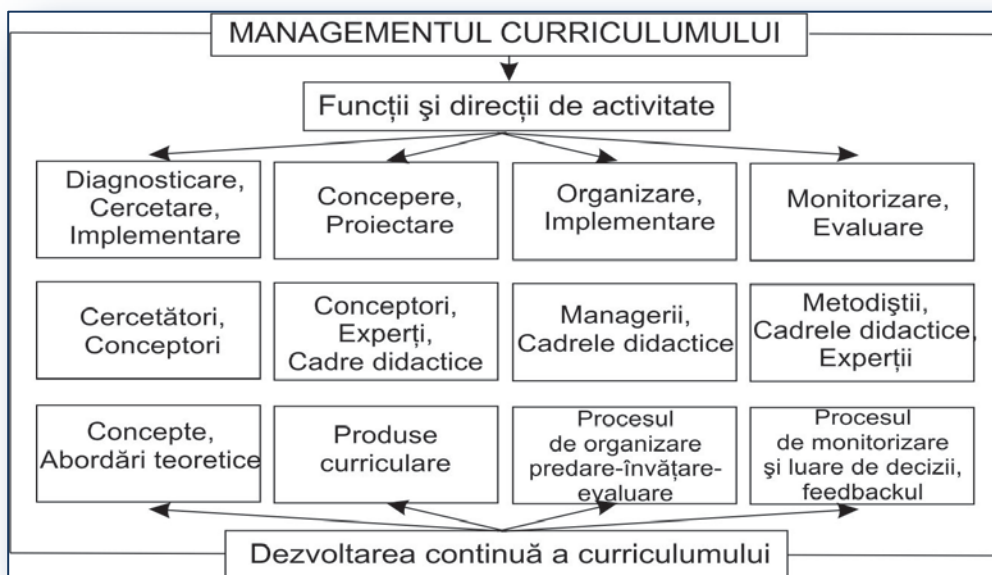
Fig. 2.3. Schema sistemului curriculumului universitar

Gestionarea curriculumului ca sistem la nivel universitar se realizează de către Departamentul de dezvoltare curriculară și Comisia universitară de asigurare a calității, iar deciziile ale politicii curriculare instituționale se iau de către senatul universității.

De menționat că politicile curriculare naționale sunt în prerogativa Ministrului Educației, Culturii și Cercetării de regulă reflectate în Planul-cadru de învățământ, Concepția curriculumului universitar, Cadru de referință al curriculumului universitar, Cadru Național al Calificărilor. Gestionarea subsistemelor curriculare (ipostazelor curriculare) se realizează de către structurile respective din cadrul facultăților (catedre, departamente, laboratoare științifice, alte structuri).

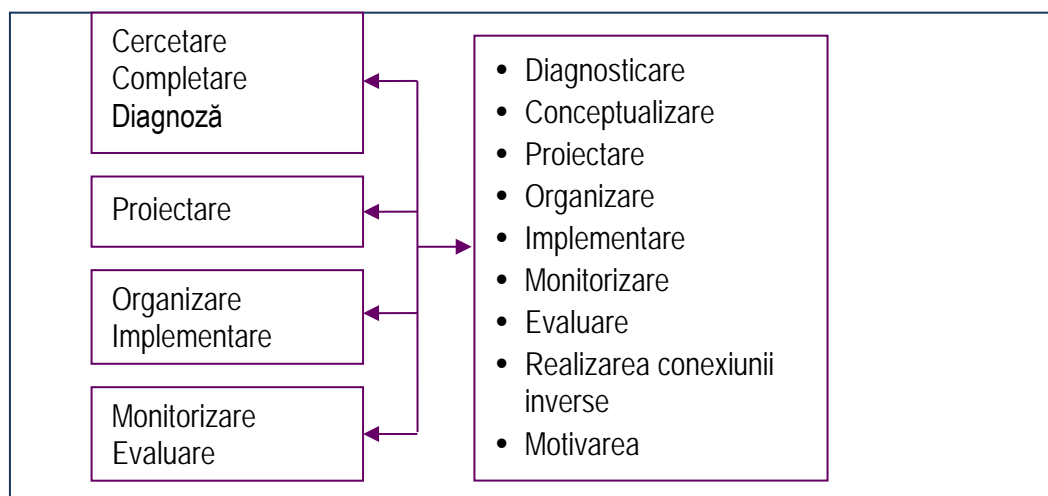
Așadar, managementul curriculumului universitar conceput în baza integrării cadrului managerial și celui curricular, reprezintă un sistem și un proces de conceptualizare, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului în diferite ipostaze de proiectare/funcționare. Integrarea prin modelarea teoretică, dar și praxiologică este o formă de sinteză și structurare a elementelor constitutive într-un construct unitar. Aplicarea acestui mecanism în vederea modelării managementului curriculumului universitar ne-a permis să identificăm și să stabilim elementele constitutive și conexiunile între ele: funcții, activități, resurse umane, produse.

Această abordare a managementului curriculumului universitar este prezentată grafic în *Figura 2.4*.



**Fig. 2.4.** Abordarea grafică a managementului curriculumului universitar

Fiecare funcție managerială a curriculumului într-o variantă comprimată ca volum ciclic trece toate etapele care sunt caracteristice funcției/demersului managerial de bază (Figura 2.5).



**Fig. 2.5.** Funcționarea ciclică a demersurilor manageriale

În acest context, structurile manageriale instituționale vor asigura logistic și organizațional realizarea ciclică a demersurilor manageriale în variantă conceptuală raportate la dimensiuni de construcție curriculară: cercetare, conceptualizare, diagnosticare, proiectare, implementare, monitorizare/evaluare. Iar concepătorii de curricula vor realiza acțiunile respective raportate strict la curriculum ca obiect al managementului educațional.

Demersul motivațional, în viziunea noastră, servește ca factor/temă de realizare a activității manageriale și de construcție curriculară determină în mare parte forme, mijloace de realizare a deciziilor luate, dar și ca normă de apreciere a demersului managerial (însă nu și curricular).

Prezentăm în continuare într-o variantă logică și interconexă demersurile manageriale și de construcție curriculară.

### **1. Cercetarea curriculară**

Deoarece curriculumul universitar reprezintă un sistem complex și care, în mare parte, determină calitatea formării profesionale și generale a structurilor, el nu poate fi completat arbitrar, intuitiv, fără un temei științific bine structurat. În acest sens, proiectarea, realizarea și monitorizarea cercetării curriculare reprezintă un demers obligatoriu al managementului curriculumului universitar.

Cercetarea în educație, inclusiv cea curriculară, trebuie să preceadă, în mod obligatoriu, orice altă activitate atunci când se urmăresc schimbările educaționale. Cercetarea curriculară, în dependență de starea actuală a învățământului superior,

de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și național, poate fi axată pe următoarele aspecte:

- *Cercetarea teoretică* a problematicii curriculare în cazul constituirii noii paradigme curriculare postmoderne în scopul stabilirii:
  - cadrului conceptual privind proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar;
  - direcțiilor și modalităților de dezvoltare/optimizare a curriculumului universitar.
- *Cercetarea teoretico-aplicativă* pe dimensiuni concrete mai puțin explorate în cadrul curricular (de ex.: cercetarea problematicii privind formarea de competențe profesionale și specifice), în scopul:
  - dezvoltării unor concepte anumite sau a unui ansamblu de concepte;
  - optimizării unui sau mai multor elemente curriculare.
- *Cercetarea-diagnosticarea* stării actuale a curriculumului universitar în scopul stabilirii:
  - coerenței cadrului conceptual cu teoria curriculumului postmodern și tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și național;
  - interconexiunilor optime ale componentelor curriculare;
  - gradului de complexitate a finalităților/competențelor curriculare;
  - impactului curriculumului educațional asupra rezultatelor stabilite;
  - direcțiilor de optimizare/dezvoltare curriculară etc.

Acest demers este unul obligatoriu atât în cadrul proiectării, cât și în cadrul reproiectării curriculumului universitar.

- *Cercetarea-prognoză* este una obligatorie și indică tendințele de evoluție curriculară în raport cu schimbările socioeconomice, educaționale, politice etc.
- *Cercetarea-conceptualizarea* poate fi privită ca una de integralizare a rezultatelor obținute în cadrul demersurilor științifice descrise și are drept scop:
  - conceptualizarea/reconceptualizarea paradigmei curriculare;
  - elaborarea unei Concepții generale a Curriculumului universitar.

Cercetarea curriculară în cadrul instituțiilor de învățământ superior poate fi inițiată și realizată în cadrul Direcțiilor de dezvoltare curriculară (sau cu funcții de dezvoltare curriculară), laboratoarelor științifice, catedrelor prin proiecte științifice naționale și/sau instituționale, departamentale. Instituțiile de învățământ superior care nu dispun de resursele umane de a realiza cercetări științifice în domeniul curricular pot realiza transfer al rezultatului științific în practica universității respective (desigur că în limitele eticii profesionale).

Așadar, cercetarea curriculară are drept obiective:

- Stabilirea cadrului diagnostic al curriculumului universitar;

- Stabilirea cadrului conceptual al curriculumului universitar;
- Stabilirea cadrului metodologic al curriculumului universitar.
- ✦ **Diagnosticarea curriculumului universitar** – la subfuncția managerială – reprezintă o activitate amplă realizată periodic în dependență de necesitățile de renovare curriculară, promovare de noi paradigme curriculare etc. Diagnosticarea poate fi orientată la:
  - curriculum ca sistem;
  - curriculum ca concept;
  - curriculum ca produs;
  - curriculum ca conținut și ca proces;
  - curriculum ca rezultat.

Fiecare ipostază a curriculumului universitar presupune o metodologie și un ansamblu de indicatori și descriptori în baza cărora se realizează diagnosticarea curriculumului. Prezentăm unele instrumente de diagnosticare în *Anexele 1 și 2*.

#### ✦ **Conceptualizarea curriculumului universitar**

Analiza datelor diagnosticării curriculumului creează premise de fundamentare a unei concepții al curriculumului universitar sau a premizelor de reconceptualizare a curriculumului universitar în funcție.

Conceptualizarea/reconceptualizarea curriculumului universitar poate fi realizată în cadrul mai multor perspective:

- Abordarea postmodernă a curriculumului: curriculumul ca sistem, curriculumul – ca paradigmă / categorie pedagogică;
- Analiza achizițiilor naționale și internaționale în domeniul managementului și dezvoltării curriculare;
- Corelarea cu necesitățile și oportunitățile pieței muncii.

La etapa postmodernă, curriculumul este privit ca proiect pedagogic organizat în baza unor legități și principii care evidențiază importanța prioritară a finalităților/ competențelor, care determină în mare parte alegerea/ elaborarea strategiilor didactice.

În cadrul acestei abordări accentul se pune pe produsul final exprimat în „formă” de competență – integrarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor.

Așadar, conceptualizarea/reconceptualizarea curriculumului universitar îi revine conceptorilor/ cadrelor didactice/ experților în domeniu. Logica conceptualizării curriculumului are în vedere raporturile existente între concepțiile moderne ale curriculumului între diferite produse curriculare, dar și între funcțiile/demersurile ale managementului curriculumului universitar.

#### 2. **Proiectarea curriculară: abordare generală**

Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar se axează pe următoarele concepte fundamentale:

1. Abordarea paradigmatică a curriculumului educațional (paradigma curriculumului postmodern).
2. Teoria generală a curriculumului ca o categorie fundamentală a pedagogiei alături de teoria generală a educației, teoria generală a instruirii și teoria generală a cercetării.
3. Teoria proiectării/reproiectării curriculare a educației și instruirii.
4. Teoria dezvoltării curriculare.
5. Teorii ale conducerii.

Totodată, proiectarea curriculară face parte din cadrul general al proiectării în sistemul de învățământ: proiectarea strategică a dezvoltării sistemului și a subsistemelor de învățământ.

Noțiunea de *proiectare curriculară* poate fi reprezentată prin trei aspecte/dimensiuni:

1. **Aspectul științific:** proiectarea curriculară – componentă a științelor educației, determinată managerial și curricular, studiază și fundamentează modalități de stabilire a finalităților, conținuturilor, strategiilor didactice în interacțiunea lor și prezentarea/reflecția acestora în documente de tip curricular.
2. **Aspectul procesual-descriptiv:** proiectarea curriculară – descrierea algoritmului de elaborare și aplicare a produselor curriculare în raport cu funcțiile specifice ale acestora.
3. **Aspectul procesual-acțional:** proiectarea curriculară este privită ca o modalitate specifică de intervenție de către profesor asupra componentelor procesului de instruire în plan temporal și logico-didactic. Proiectarea curriculară, în acest sens, reflectă/asigură dimensiunea procesuală a instruirii, care se prezintă prin tipuri de proiectări curriculare: planuri de învățământ, curricula pe discipline, proiecte didactice ale cursurilor, seminarelor.

Proiectarea curriculară este un demers managerial-pedagogic care:

- din punct de vedere *conceptual*, stabilește politici curriculare generale și specifice unei discipline academice;
- din punct de vedere *teleologic*, indică finalități de atins la nivel transdisciplinar, intradisciplinar și profesional;
- din punct de vedere *structural*, include obiective/competențe, conținuturi, strategii didactice, timp;
- din punct de vedere *funcțional/procesual*, orientează/ghidează realizarea procesului educațional oferind instrumentarul didactic respectiv;
- din punctul de vedere al *produsului*, se concentrează în:

**A. Documente de politici curriculare:**

- Concepția curriculumului universitar;
- Planul-cadru de învățământ.

**B. Documente de tip proiectiv:**

- planuri de învățământ;
- curricula pe discipline;
- proiecte didactice de lungă durată;
- proiecte didactice: curs, seminar.

**C. Documente de tip metodologic:**

- manuale academice;
- ghiduri metodologice;
- seturi multimedia;
- softuri educaționale;
- teste docimologice etc.

*Conceptul* de proiectare curriculară este condiționat de:

- înțelegerea curriculumului în calitate de paradigmă educațională;
- abordarea teleologică a finalităților educaționale: obiective *versus* competențe;
- abordarea constructivistă cu referire la subiectul care învață (centrare pe student);
- abordarea sociologică cu referire la interacțiunile sociale: profesori-studenți, studenți – studenți, studenți – profesori;
- interacțiunea cu mediul curricular (învățarea activă/interactivă).

*Conceptul teleologic* al proiectării curriculare este unul central și consemnează saltul de la învățarea axată pe conținuturi la învățarea centrată pe competențe, exprimate prin idealul educațional care definește tipul de personalitate la scară socială, competențele profesionale, competențele transversale, competențele specifice.

*Conceptul structural* cu referire la proiectarea curriculară vizează asigurarea optimă a raportului și interconexiunii dintre: concept – competențe/finalități – conținuturi – strategii didactice – resurse – particularități ale mediului extern.

Conceptul procesual în cadrul proiectării curriculare vizează:

- selectarea și crearea experiențelor de învățare adecvate finalităților curriculare (competențele proiectate);
- conceperea strategiilor didactice adecvate finalităților curriculare privind formarea-dezvoltarea personalității studentului;
- conceperea acțiunii de evaluare a rezultatelor învățării în raport cu finalitățile proiectate [70, p. 236-238].

Proiectarea Curriculumului universitar se axează pe trei repere:

- *raportarea* la dinamica și nevoile actuale, dar mai ales la finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ, generate de mutațiile societății și formulate explicit în documentele de politică educațională;

- *raportarea* la tendințele generale de evoluție și la standardele internaționale unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare;
- *raportarea* la acele tradiții ale sistemului autohton de învățământ superior care se dovedesc pertinente din punctul de vedere al reformei curriculare.

Cu alte cuvinte, politica educațională, caracteristică oricărei reforme curriculare, trebuie să poată să capteze și să integreze dimensiunile *prezent, trecut și viitor* ale schimbărilor preconizate [70, p. 18-19].

În acest context *proiectarea/reproiectarea curriculumului* în practică reprezintă un demers atât științific, precum și managerial. Concomitent, este și axa în jurul căreia – într-o structură logică – se plasează alte dimensiuni: cercetare, conceptualizare, organizare/implementare, monitorizare/evaluare prezentate grafic.

În cadrul acestui model principiul dezvoltării curriculare, alături de alte principii, penetrează toate aspectele/dimensiunile construcției curriculare.

Așadar, potrivit literaturii de specialitate, elaborarea rațională a curriculumului se bazează pe următoarele principii:

- principiul adecvării curriculumului conform contextului sociocultural național și internațional actual;
- principiul permeabilității față de evoluțiile actuale în cadrul problematicii curriculumului;
- principiul coerenței, manifestat atât la nivelul relației dintre curriculum și finalitățile sistemului de învățământ superior, cât și la nivelul diferitelor componente intrinseci ale curriculumului ca atare;
- principiul pertinentei, conceput în legătură cu formularea competențelor educaționale;
- principiul articulării optime – în plan orizontal și vertical – a elementelor sistemului și ale procesului curricular [70, p. 241; 93, p. 86-89];
- principiul racordării la social, care presupune existența unui curriculum astfel conceput încât să ofere o inserție socio-profesională optimă.

Aplicarea acestui principiu conduce la:

- configurarea curriculumului din perspectiva cerințelor pieței muncii;
- proiectarea curriculumului dintr-o perspectivă transdisciplinară.

În concluzie, aplicarea consecventă a principiilor enunțate anterior generează un curriculum modern, adecvat societății cunoașterii, ale cărui trăsături sunt următoarele:

- Plasarea învățării – ca proces – în centrul demersului didactic (important este *nu ceea ce cursul transmite, ci ceea ce studentul reușește să aplice*).
- Orientarea învățării spre *formarea de competențe* necesare unei inserții socio-profesionale optime.



- *Flexibilizarea ofertei de învățare.*
- Introducerea unor noi modalități de selectare și de organizare a conținuturilor, conform principiului „*nu mult, ci bine*”; important este nu doar ce anume, ci și *cât de bine, când și de ce* se învață ceea ce se învață, precum și *la ce anume servește mai târziu ceea ce s-a învățat în pregătirea universitară.*
- *Individualizarea parcursurilor universitare*, motivante pentru cursanți și orientate spre inovație și spre împlinire personală.
- Centrarea profesorului pe comportamentele specifice rolurilor de *organizator și mediator* al activităților de învățare – cercetare – transfer didactic.
- Realizarea unui echilibru pragmatic între o cultură de tip academic și o *cultură funcțională* adaptată finalităților fiecărei specializări.
- Creșterea *responsabilității învățământului superior* față de beneficiarii educației, față de societatea civilă și diversificarea implicării acestuia în viața comunității locale.
- Crearea unui climat profesional care să stimuleze o *viață culturală dinamică a comunității academice* [129, p. 127].

Așadar, activitatea de concepere a curriculumul universitar (proiectare/reproiectare) – este o activitate managerială, teleologică și propedeutică fundamentală.

Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire care are metodologa și strategia sa și care nemijlocit sunt subordonate Concepției curriculumului universitar, dar și Concepției managementului curriculumului universitar.

Abordarea contextual-integratoare a metodologiei de concepere a curriculumului presupune identificarea, selectarea și organizarea componentelor acestuia în funcție de factori sociali, economici, politici și educaționali.

Conceptul de concepere curriculară include în sine și alte perspective metodologice:

- *Prima* ține de logica generală a structurii, care presupune următorii pași: diagnosticarea, conceptualizarea/ conceperea curriculumului, proiectarea propriu-zisă, organizarea/ implementarea curriculumului, evaluarea/ monitorizarea curriculumului.
- *A doua* ține de consecutivitatea proiectării produselor curriculare: Cadrul Național al Calificărilor → Planul-cadru de învățământ → curricula pe discipline → manuale academice → ghiduri metodologice → alte materiale didactice.
- *A treia* ține de realizarea procesuală a curriculumului universitar.

Abordarea conceptual-praxiologică a proiectării curriculumului universitar reprezintă un cadru de referință privind întregul proces de construcție curriculară, dar și cel de proiectare a competențelor constituante: Planul-cadru de învățământ, curricula pe discipline, manuale academice etc.

În cercetarea dată ne axăm pe argumentarea proiectării curricula pe discipline academice.

*Curricula pe discipline* reprezintă documentele operaționale necesare profesorilor de toate disciplinele, de la toate ciclurile, pentru proiectarea activităților concrete de instruire.

În perspectiva paradigmei curriculumului, acest tip de documente este elaborat în funcție de obiectivele specifice stabilite pe niveluri, trepte, cicluri de instruire. În acest sistem de referință, curricula au semnificația unor documente curriculare fundamentale.

Curricula pe discipline proiectează tematica generală a materiei pe care profesorul urmează să o predea în contextul unor activități de instruire specifice, ciclului (de învățământ) de referință. În perspectivă curriculară, orice activitate de instruire planificată pe bază de curricula va fi concepută de profesor ca activitate de predare-învățare-evaluare-cercetare.

Funcția centrală a curricula constă în optimizarea proiectării didactice a activităților de instruire concrete concepute ca activități de predare-învățare-evaluare.

Cerințele proiectării curriculare impun realizarea unor acțiuni pedagogice situate într-o ordine ierarhică explicită, exprimată în termeni de decizii de politică a educației:

- 1) fundamentarea clară a concepției curriculumului (centrare pe student, centrare pe competențe);
- 2) definirea precisă a finalităților angajate în selectarea și ordonarea materiei după potențialul său formativ, valorificabil la maximum în contextul fiecărei vârste psihologice;
- 3) definirea clară a competențelor în termeni de finalități;
- 4) divizarea materiei pe module, unități de învățare, centrate pe conținuturile de bază („ideile-ancoră”), operaționabile în sensul instruirii diferențiate, individualizate (prin obiective concrete realizabile gradual);
- 5) sugerarea soluțiilor metodologice optime în diferite situații de predare-învățare-evaluare-cercetare;
- 6) prezentarea soluțiilor didactice posibile la nivel strategic și operațional, în termeni de evaluare inițială/diagnostică și predictivă, de evaluare continuă/formativă și de evaluare finală/sumativă, cumulativă.

Articularea acestor acțiuni conferă curricula universitare legitimitate pedagogică, probată prin calități reflectate la nivelul următoarelor **demersuri de proiectare**:

- 1) Relevanță formativă pozitivă (prin alegerea conținuturilor de bază, esențiale în prezent și în perspectiva formării-dezvoltării personalității studentului);
- 2) Secvențialitate adaptabilă la nivelul raportului dintre specificul fiecărei discipline academice și particularitățile învățării universitare;
- 3) Consistență internă (prin corelația optimă asigurată între logica științei – logica pedagogică, obiectivată în structurarea conținuturilor) și externă (prin raportarea la: a) alte programe, în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar; b) resursele de educație/instruire nonformală și informală);
- 4) Deschiderea pedagogică spre diferite variante de învățare eficientă, premisă a proiectării unor manuale de calitate [124, p. 97-99].

Conceperea curricula pe discipline are în vedere:

- Structurarea lor hexagonală: concepție administrarea disciplinei, obiective/competențe, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timpul alocat pentru instruire.
- Introducerea componentei „competențe” și raportarea acestora la competențele profesionale și la cele transversale.
- Constituirea unui nou statut al unităților de conținut, cel de mijloc de formare a competențelor.
- Corelarea strategiilor didactice cu cele de evaluare și respectiv cu finalități.
- Deschiderea spre intra- și transdisciplinaritate.

*Structura curricula disciplinare* include următoarele elemente:

1. Preliminarii.
2. Concepția curriculumului.
3. Administrarea disciplinei.
4. Competențe: generale și specifice.
5. Unități de conținuturi.
6. Strategii didactice / activități de învățare.
7. Strategii de evaluare.
8. Bibliografie.

*Exigențe de ordin conceptual*

Curricula pe discipline nu pot fi concepute în afara cadrului conceptual circumscris la un moment dat prin documentele de politică educațională. În virtutea acestui fapt, orice curricula trebuie să îndeplinească cel puțin următorul set de exigențe de ordin principal:

- să reflecte orientările mari ale politicii educaționale și obiectivele de formare care derivă din acestea pentru un anumit nivel și tip de învățământ;
- să fie pertinente din punctul de vedere al necesităților de formare a studenților;

- să se adapteze la complexul de factori care determină reușita academică;
- să „traducă” obiectivele de învățare ale ciclurilor și anilor de studii în termeni de acțiuni educative concrete și rațional organizate/competențe;
- să indice blocurile de conținuturi propuse, dar și strategiile și mijloacele pedagogice adecvate atingerii obiectivelor/formării competențelor.

#### *Exigențe de ordin metodologic*

Din punct de vedere metodologic, un curriculum „bine structurat” ar trebui să întrunească o serie de condiții esențiale, și anume:

- să prezinte într-o ordine logică elementele componente, astfel încât acestea să fie coerente și ușor utilizabile ca instrument pedagogic;
- să ofere toate indicațiile și explicațiile necesare pentru o mai bună înțelegere a obiectivelor învățării/competențelor și pentru asigurarea unei eficiențe maxime a acțiunii de învățare;
- să fie clar, explicit, fără ambiguități; să fie, totodată, concis, evitând redundanța în cadrul unităților sale constitutive;
- să fie prezentat într-o formă unitară privind grafica și punerea în pagină; altfel, el va putea fi criticat cu ușurință, iar profesorul va putea organiza cu rigoarea cerută secvențele activității didactice [47 p. 82-83; 87, p. 105-107].

Curricula pe discipline este rezultatul unui demers conceptual, analitic și proiectiv ce presupune parcurgerea mai multor etape care structurează o anumită concepție didactică asupra disciplinei predate.

În continuare elucidăm modul în care se structurează un curriculum pe discipline și, respectiv, etapele realizării acestui proces.

În acest sens noi încercăm să dezvoltăm și să complimentăm concepția și metodologia proiectării curriculumului disciplinar prezentate în lucrările lui Vl. Guțu [82] și concepția managementului curriculumului educațional, reflectată în lucrările L. Pogolșa [124].

Important este de prezentat etapele structurii unui curriculum disciplinar raportate logic la substanța componentelor/elementelor constitutive ale acestuia.

#### 1. Prezentarea statutului curricular al disciplinei – componenta „Preliminarii”

- Definirea curriculumul ca document;
- Identificarea particularităților curriculare;
- Locul disciplinei în structura Planului de învățământ;
- Destinatarii;
- Alte informații necesare.

#### 2. Schițarea unei declarații de intenție care prezintă „concepția/repere conceptuale ale curriculumului disciplinar”

- Prezentarea prevederilor conceptuale principiilor și orientărilor curriculare:

- Instruirea centrată pe student;
- Instruirea orientată la formarea de competențe;
- Instruirea activă și interactivă.

3. Identificarea unor repere de administrare a disciplinei predate – competența „administrarea disciplinei”

Această competență poate include următoarele informații:

- Codul disciplinei în cadrul Planului de învățământ;
- Perioada de predare;
- Responsabilul de disciplina de studiu;
- Numărul total de ore;
- Numărul de credite;
- Forma de evaluare finală;
- Tematica și repartizarea orientativă a orelor.

De regulă, această competență se prezintă tabelar.

4. Formularea competențelor generale pentru disciplina dată – componenta „Competențele generale”

- Selectarea acelor competențe ale specializării din Cadrul Național al Calificărilor, Planului de învățământ care se pot deriva pe baza conținuturilor disciplinei.
- Derivarea/proiectarea competențelor generale pentru disciplina dată se realizează în conformitate cu taxonomia competențelor acceptată și mecanismul respectiv (demers psihologic al învățării). Se propune abordarea metodologică de proiectare a competențelor fundamentată în lucrările lui Vl. Guțu [70-83] și M. Singer [129; 130].

*Tabelul 2.2. Metodologia proiectării competențelor în cadrul curricular*

**I. Domeniul / competența de cunoaștere și înțelegere**

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare / concepte operaționale
1.	Competența de receptare și interiorizare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații etc.;</i></li> <li>• <i>definirea unor noțiuni;</i></li> <li>• <i>observarea unor fenomene;</i></li> <li>• <i>enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.;</i></li> <li>• <i>reproducerea unor definiții, texte etc.;</i></li> <li>• <i>culegerea de date, informații etc.;</i></li> <li>• <i>descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.;</i></li> <li>• <i>evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.</i></li> </ul>

## II. Domeniul / competența de aplicare – operare cu activități de cunoaștere

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare / concepte operaționale
2.	Competența de prelucrare a primară a datelor/informațiilor, observărilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza și sinteza;</li> <li>• compararea și discriminarea;</li> <li>• stabilirea unor relații;</li> <li>• categorizare și clasificare;</li> <li>• inducție, deducție;</li> <li>• investigarea;</li> <li>• explorarea;</li> <li>• experimentarea;</li> <li>• rezolvarea exemplelor simple.</li> </ul>
3.	Competența de modelare și algoritmizare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construirea schemelor, modelelor;</li> <li>• aplicarea schemelor, modelelor algoritmicilor;</li> <li>• rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare;</li> <li>• anticiparea unor rezultate;</li> <li>• reprezentarea datelor;</li> <li>• structurarea;</li> <li>• modelarea;</li> <li>• transpunerea.</li> </ul>
4.	Competența de exprimare și argumentare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrierea unor procese, fenomene, sisteme;</li> <li>• generarea de idei, concepte, soluții;</li> <li>• argumentarea unor enunțuri;</li> <li>• demonstrarea;</li> <li>• interpretarea;</li> <li>• ilustrarea;</li> <li>• relatarea;</li> <li>• explicarea.</li> </ul>
5.	Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observațiilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluzionarea;</li> <li>• evaluarea rezultatelor;</li> <li>• analiza sistemică a unor date, fenomene, procese;</li> <li>• elaborarea de strategii;</li> <li>• relaționarea între diferite tipuri de reprezentări;</li> <li>• producerea de noi idei;</li> <li>• extrapolare;</li> <li>• extindere;</li> <li>• abstractizare;</li> <li>• apreciere;</li> <li>• realizarea.</li> </ul>

### III. Domeniul / competența de integrare și transfer

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare / concepte operaționale
6.	Competența de integrare	<ul style="list-style-type: none"><li>• Generalizarea și particularizarea;</li><li>• optimizarea;</li><li>• transpunerea;</li><li>• transferarea;</li><li>• adaptarea și adecvarea la contexte;</li><li>• planificarea/proiectarea;</li><li>• gestionarea;</li><li>• cercetarea individuală și în grup;</li><li>• conceptualizarea;</li><li>• rezolvarea studiilor de caz, situațiilor-problemă;</li><li>• luarea de decizii;</li><li>• comunicarea eficientă.</li></ul>

Trebuie de menționat că nu toate competențele specializării au ieșire într-o anumită disciplină. De regulă, o disciplină poate deriva una din competențele specialității, dar, desigur, că sunt discipline care pot deriva mai multe competențe.

De asemenea nu toate aspectele taxonomiei respective pot fi realizate în vederea formulării/derivării competențelor generale pentru disciplină. Totodată, trebuie să fie reflectat echilibrul dintre domeniile de cunoaștere, aplicare și integrare ca categorii fundamentale de proiectare a competențelor respective.

Fiecare competență generală se formulează prin alegerea unor operări specifice domeniului respectiv (cunoaștere, aplicare, integrare) potrivite intenției formative a disciplinei (centrare pe un verb acțional dominant, care se alege din taxonomia propusă).

#### 5. Formularea competențelor specifice pentru fiecare unitate de conținut/de învățare – componenta „Competențe specifice + conținuturi”

Există mai multe modalități de prezentare a competențelor specifice în structura curriculumului pe discipline:

- *Prima modalitate:* competențele specifice nu se corelează direct cu unități de conținuturi. În acest caz, ele se prezintă drept competențe de sine stătătoare.
- *A doua modalitate:* Competențele specifice în mare parte numai presupun existența unor conținuturi, însă acestea nu sunt prezente în structura curriculumului.
- *A treia modalitate:* Competențele specifice sunt direct raportate la unități de conținuturi/de învățare. Această modalitate în viziunea noastră

asigură mai multe oportunități de prezentare și formare graduală a competențelor.

Așadar, formularea competențelor specifice pentru fiecare unitate de învățare derivă din competențele specializării, competențele generale pentru disciplină, dar și din taxonomia respectivă a competențelor prin alegerea operațiilor specifice potrivite valențelor formative ale unității de conținut.

Trebuie de menționat că nu toate competențele generale pentru disciplină au ieșire într-o anumită unitate de conținut; la limită o unitate de conținut derivă măcar una sau mai multe competențe generale pentru disciplină. Important este de valorificat valențele formative a fiecărei unități de conținut stabilind ciclic una sau altă competență generală, sau/și competența specifică în calitate de dominantă, folosind întregul spectru de categorii și concepte operaționale: de la cele de cunoaștere până la cele de integrare și transfer.

De regulă, competențele specifice se prezintă într-un tabel alături de conținut, unitățile de învățare respective.

**Tabelul 2.3. Competențele specifice + unități de conținuturi**

**Subiectul X**

<b>Competențe specifice</b>	<b>Conținuturi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cunoaștere și înțelegere</li><li>• Aplicare / operare</li><li>• Integrare / transfer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Teorii, legi, legități, noțiuni, fenomene, procese, fapte, principii etc.</li></ul> <p><i>Cuvinte-cheie:</i></p>

Fiecare disciplină academică se constituie din corpuri de cunoaștere centrate pe anumite concepte de bază.

Cerințele privind structurarea unităților de conținut:

- (1) elaborarea unei asemenea structuri a materialului instrucțional care ar fi mai rațională și mai economică din punctul de vedere al asimilării;
- (2) determinarea și introducerea în structura elaborată a mijloacelor de restrângere sau de extindere a unităților de conținut care i-ar absolvi pe studenți de necesitatea de a reține un volum mare de informație;
- (3) gruparea și eșalonarea materialului instrucțional în așa fel încât să asigure dezvoltarea mai efectivă a capacității studentului.

Realizarea acestor cerințe presupune un sistem de criterii de structurare a materialului, care poate fi prezentat în felul următor:

- *criteriul* structurării unui complex relativ unitar de cunoștințe;
- *criteriul* eșalonării sistemului de cunoștințe în funcție de complexitatea acestora;
- *criteriul* continuității și al progresului unităților de conținut [47, p. 55-63; 75, p. 115].



## 6. Corelarea/promovarea strategiilor didactice considerate eficiente pentru dezvoltarea competențelor disciplinei – componenta „strategii didactice”

Specificul abordării curriculare a procesului de învățământ, generează noi viziuni asupra demersului didactic în plan proiectiv. Anume proiectarea curriculară angajează formele și procedurile didactice cele mai pertinente din punctul de vedere al formării/dezvoltării competențelor la studenți.

În acest context, intenționăm să dezvoltăm conceptul de prezentare a acestei componente în curricula pe discipline promovată în lucrările cercetătorului Vl. Guțu [75]. Acest concept poate fi prezentat tabelar (*Tabelul 2.4*).

În această variantă a curricula pe discipline se combină proiectarea curriculumului propriu-zis și proiectarea didactică pe unități de învățare.

Această abordare nu exclude și prezentarea textuală a orientărilor metodologice în cadrul curriculumului respectiv.

*Tabelul 2.4. Strategii didactice în cadrul curricular*

Nr. d/o	Forme de organizare/ tipuri de evaluare	Nr. de ore	Strategii / activități didactice	Asigurarea didactică/ literatura recomandat ă
1.	<u>Curs</u> : tematic, introductiv, prelegere, dezbateri	2	• Prelegere + dezbateri + conversație	1.
2.	<u>Seminar</u> : de formare, de evaluare, în baza referatului, cercetare, dezbateri	4	• Studiu de caz + conversație; • exercițiul + metoda fișelor + jocul de rol.	1.
3.	<u>Activitatea individuală</u>	12	• Documentarea; • recenzarea; • elaborarea unui proiect; • realizarea studiului de caz.	1.
4.	<u>Evaluarea</u>		• Chestionarea orală; • realizarea unui test.	1.

### **3. Organizarea/implementarea curriculumul universitar**

*Contextul specific pentru universitățile din Republica Moldova*

1. În conformitate cu statutul autonom al universităților, catedrele și fiecare profesor în parte au dreptul la viziunea didactică proprie.

În acest sens, gestionarea proiectării și implementării curriculumului scris nu are un caracter ierarhic/liniar, chiar în cadrul unei facultăți sau catedre. Or, proiectarea și implementarea unor curricula poate să nu coincidă cu proiectarea și implementarea altor curricula.

Însă, în condițiile reformelor curriculare de esență, acest proces este monitorizat de structuri instituționale respectiv în baza unui concept acceptat la nivel universitar sau a facultății.

2. De regulă, concepătorii curricula universitare sunt și cei care le implementează, fapt ce creează mari dificultăți în aprecierea valorii curriculare. În același timp, cadrul didactic are posibilitatea de a introduce modificările respective imediat, în caz de necesitate.

Așadar, transpunerea în practică a noului curriculum universitar (sau a unui re-proiectat) este o activitate dificilă cu multe dificultăți de ordin managerial, motivațional, psihologic etc.

În conformitate cu conceptul cercetării noastre, implementarea curriculumului universitar se axează pe două dimensiuni interconexe: managerial-organizațională și cea didactică (managerial-didactică: predare-învățare-evaluare în baza noului curriculum).

*Dimensiunea **managerială** implică:*

**A. Structuri:**

- Catedra;
- Comisia de asigurare a calității;
- Departamentul de dezvoltare curriculară.

**B. Acțiuni:**

- Crearea condițiilor motivaționale și organizaționale cu privire la implementarea curriculumului universitar;
- Organizarea formării cadrelor didactice privind implementarea curriculumului universitar;
- Organizarea implementării propriu-zise a curriculumului universitar.

*Dimensiunea **didactică** implică:*

**A. Structuri:**

- Catedra;
- Comisia de asigurare a calității.

**B. Persoane:**

- Cadre didactice;
- Șef catedră;
- Experti;
- Studenți;
- Cercetători științifici.

**C. Acțiuni:**

- Elaborarea unui program de implementare a curricula;
- Elaborarea ansamblului de indicatori și descriptori cu privire la cerințele

implementării curricula;

- Elaborarea proiectelor didactice ale cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator în baza curricula pe discipline;
- Organizarea și realizarea predării-învățării-evaluării.

#### **4. Monitorizarea și evaluarea curriculumului universitar**

Distingem procesul de monitorizare a curriculumului de cel de evaluare a curriculumului. În viziunea noastră, evaluarea se aplică asupra produselor curriculare în scopul aprobării acestora de către structurile abilitate și asigură rezultatele academice în scopul aprecierii calității curriculumului scris și cel procesual. Evaluarea curriculumului ca produs se realizează în baza unei metodologii și a sistemului de indicatori (vezi *Anexa 1*). Evaluarea rezultatelor academice în cadrul universitar (*evaluarea inițială, evaluarea formativă/continuuă și evaluarea finală/sumativă*) are mai multe funcții: de cercetare, de selectare, de formare etc.; totodată și de stabilire a calității curriculumului scris și a curriculumului ca proces. Or, fiecare universitate stabilește propriile metodologii de evaluare a rezultatelor academice.

În viziunea noastră lipsa unui sistem/nucleu de indicatori și descriptori de evaluare a rezultatelor academice (a competențelor) la nivel național nu permite stabilirea clară a calității învățământului superior, deoarece rezultatele, având diferită consistență/ complexitate nu pot fi comparate.

Monitorizarea curriculumului, la rândul său, se aplică asupra modului de funcționare a acestuia, accentul fiind pus pe dimensiunea procesuală.

În ceea ce privește procesul de învățământ, se disting trei tipuri de monitorizare:

- *monitorizare administrativă*, care se referă la urmărirea/supravegherea respectării dispozițiilor legale referitoare la planul de învățământ, curriculum, manuale, organizarea și desfășurarea procesului educațional etc.;
- *monitorizare formativă*, axată pe monitorizarea procesului de învățare: spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care vizează esența unui program de studii, permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia etc.;
- *monitorizarea/ pilotajul randamentului academic*, care se realizează preponderent prin teste normative; au rolul de a informa, în plan comparativ, ce „produc” instituțiile de învățământ [181, p. 72, 205].

Alți autori precizează că monitorizarea unui curriculum ar trebui să stabilească în ce măsură acesta răspunde următoarelor cerințe/exigențe: coerență, calitate, echitate [191; 193].

În viziunea noastră monitorizarea unui curriculum trebuie să însoțească

fiecare etapă a construcției sale:

- *în momentul determinării finalităților*, trebuie să se evalueze: valorile culturale; așteptările pieței muncii; randamentul academic actual; evaluarea nevoilor de formare/devenire;
- *în momentul proiectării*: identificarea adecvării finalităților; selectarea adecvată a conținuturilor, strategiilor didactice; adecvarea manualelor academice;
- *în timpul prestării*: observarea reacției profesorilor și a studenților; studiul rezultatelor studenților etc.;
- *în timpul experimentării în cadrul instituției*: reacțiile celor cuprinși în experiment (eșantionului); controlul calității curriculumului în condiții diferite;
- *în timpul introducerii în practica academică pe scară largă*: evaluarea eficacității procesului în ansamblul său; evaluarea pregătirii cadrelor didactice pentru promovarea curriculumului respectiv;
- *în momentul evaluării calității*: aprecierea calității realizării curriculumului; studiul cauzelor variației de eficiență; eventuale sugestii de corectare etc.

Monitorizarea este un proces continuu de urmărire, observare, supraveghere și control a fenomenului curricular, în cadrul căruia sunt colectate, analizate și interpretate informații și date în vederea evaluării calității curriculumului supravegheat și a luării unor decizii care se impun.

Monitorizarea funcționării curriculumului se proiectează în etape și se realizează în următoarea succesiune logică:

- stabilirea aspectelor curriculare care vor fi supuse monitorizării;
- determinarea modelului de monitorizare, a criteriilor și indicatorilor ce vor fi urmăriți;
- selectarea și pregătirea calitativă a monitorilor (persoanelor care vor monitoriza), de regulă, membrii comisiilor de asigurare a calității;
- precizarea metodologiei de lucru (cum se va realiza monitorizarea, ce metode, instrumente vor fi utilizate în procesul de monitorizare);
- colectarea de informații și date, analiza și interpretarea lor;
- formularea de concluzii și recomandări.

Proiectarea unei acțiuni de monitorizare presupune respectarea tuturor acestor etape, mai ales pregătirea bună a persoanelor care se vor ocupa de monitorizare, iar eficiența unui proces de monitorizare depinde de calitatea informațiilor adunate, care influențează calitatea deciziei ce urmează a fi luată.

Monitorizarea curriculumului este orientată spre: cunoașterea condițiilor reale de funcționare a curriculumului; identificarea dificultăților întâmpinate de cadrele didactice în procesul de implementare; acordarea, în caz de necesitate, a

sprijinului metodologic în rezolvarea unor situații-problemă ce pot apărea în procesul de implementare a curriculumului; evaluarea impactului produs de curriculum asupra studentului, cadrului didactic, procesului de formare-dezvoltare a competențelor profesionale; acumularea unei baze de date ca punct de analiză și reflecție pentru concepătorii de curriculum în perspectiva dezvoltării curriculare ulterioare; promovarea metodologiilor eficiente de monitorizare; implementarea instrumentelor de monitorizare; elaborarea recomandărilor manageriale, a actelor reglatoare pentru monitorizare [124, p. 129-130].

Ca instrumente de bază utilizate în cadrul procesului de monitorizare a implementării curriculumului universitar au fost utilizate:

1. *Programul de acțiuni* privind monitorizarea funcționării curriculumului universitar;
2. *Fișa de lucru și grilele* respective privind funcționarea curriculumului la nivel instituțional;
3. *Chestionarul de evaluare* a percepției de către studenți, manageri și cadre didactice a curriculumului în funcție.

Monitorizarea curriculumului se realizează cu sprijinul Comisiilor de asigurare a calității și în termenele stabilite de Program, iar monitorii se concentrează asupra următoarelor aspecte de bază ale procesului de implementare a curriculumului:

- condițiile de implementare a curriculumului;
- managementul procesului de funcționare a curriculumului;
- realizarea propriu-zisă a curriculumului în procesul de predare-învățare-evaluare;
- corelarea în procesul de formare a competențelor specifice disciplinei cu cele profesionale;
- adecvarea manualelor academice la curriculumul centrat pe competențe:
  - selecția și organizarea conținuturilor;
  - dimensiunea aplicativă a conținuturilor;
  - utilizarea altor resurse didactice etc.
- evaluarea rezultatelor academice:
  - procedeele de evaluare a rezultatelor academice vizează verificarea nivelului de competențe disciplinare/profesionale?
  - itemii de evaluare sunt proiectate contextual și în legătură cu finalitățile curriculumului și evaluării?
  - criteriile și indicatorii de performanță sunt utilizați pentru aprecierea nivelului de stăpânire a competențelor profesionale și pentru disciplina dată [75, p. 149-152].

Una dintre cele mai importante funcții ale monitorizării curriculumului universitar este cea de realizare a conexiunii inverse (feedbackul). Acest aspect este

cel mai vulnerabil în asigurarea calității învățământului superior, în genere, și a curriculumului – în particular.

Observațiile și concluziile monitorizării se referă la următoarele aspecte:

- avizele, sugestiile experților, aprecierile studenților cu referire la curricula, practic, nu duc la îmbunătățirea acestora;
- rezultatele academice se analizează în mare parte în plan cantitativ, ceea ce tot nu duce la îmbunătățirea curricula ca produs și ca proces.

În același timp, o analiză sistemică a avizelor experților, a rezultatelor academice poate asigura orientările clare de schimbare curriculară sau a unor aspecte ale acestuia. Important este de stabilit cu certitudine cauzele unor rezultate diminuate: complexitatea exagerată a conținuturilor, a finalităților formulate incorect, strategiile didactice neeficiente, testele nevalide aplicate etc. Cu alte cuvinte, realizarea conexiunii inverse în cadrul curriculumului este o condiție, dar și un mecanism de dezvoltare continuă a curriculumului universitar.

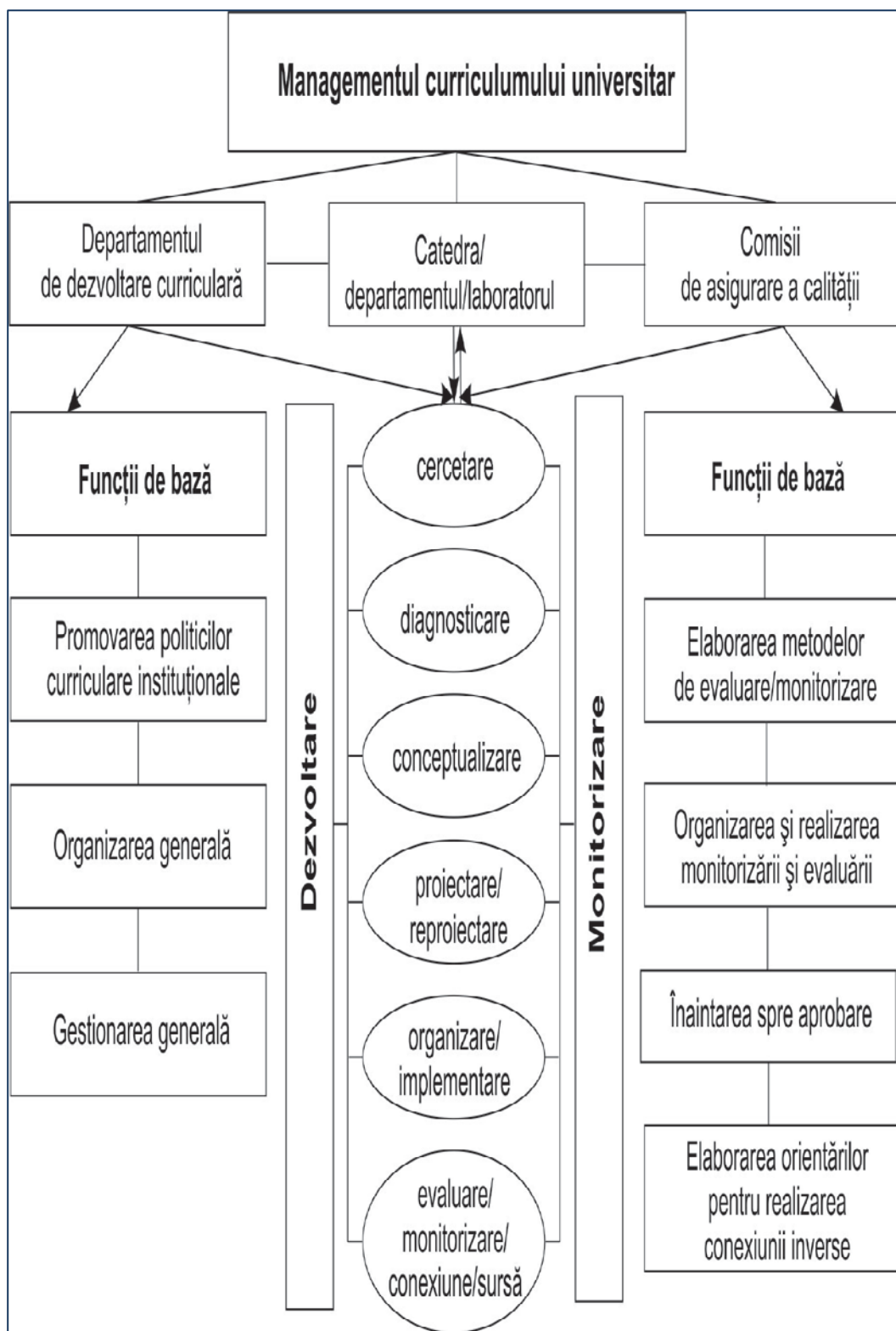
*Dezvoltarea curriculumului universitar* este un concept și o activitate care presupune:

- dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.;
- dezvoltarea cadrului conținutal și structural prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea de noi tehnologii educaționale;
- perfecționarea/modernizarea curriculumului universitar etc.

Dezvoltarea curriculumului e un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și la tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe:

- rezultatele cercetărilor științifice respective;
- experiențe de implementare a curricula universitare;
- rezultatele academice;
- transfer tehnologic etc. [75, p. 81-82].

Abordarea dezvoltării curriculumului academic înglobează și integrează dimensiunea managerială și cea pedagogică (*cercetare, conceptualizare, proiectare, implementare, monitorizare*) într-un model conceptual de management al curriculumului universitar. Abordarea teoretică și praxiologică a managementului curriculumului universitar a permis să deducem prevederi și elemente structurale cele mai importante ale acestuia, prezentate într-o formă schematică (*Figura 2.6*).



*Fig. 2.6. Modelul conceptual de management al curriculumului universitar*

*Modelul conceptual de management al curriculumului universitar* poate fi elucidat și prezentat într-o formă generalizatoare/ sintetizată și în plan descriptiv.

1. *Construcția/ reconstrucția curriculumului educațional* se axează pe realizarea interconexă și consecutivă a dimensiunilor: cercetarea curriculumului (descrierea, conceptualizarea), proiectarea/reproiectarea, implementarea și monitorizarea curriculumului educațional. În acest context, fiecare dimensiune îndeplinește funcția sa specifică și determină logica următoarelor acțiuni și procese, a căror calitate depinde de mai mulți factori și, în primul rând, de realizarea principiului dezvoltării continue a curriculumului educațional [75, p. 152].
2. *Dimensiunea „structuri organizaționale”* cuprinde unități care asigură cadrul managerial al curriculumului universitar:
  - Departamentul de dezvoltare curriculară;
  - Comisii de asigurare a calității (instituțională și a facultăților);
  - Catedre;
  - Alte structuri abilitate.
3. *Dimensiunea „cercetarea curriculară”* asigură:
  - cunoașterea stării actuale a curriculumului universitar;
  - cadrul științific/teoretic al curriculumului universitar;
  - pronosticarea evoluției curriculare;
  - cadrul conceptual al proiectării/reproiectării curriculumului universitar.
4. *Dimensiunea „proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar”* reprezintă o activitate managerială, teleologică și propedeutică la *macronivel* (procesul de învățământ în cadrul instituției) și la *micronivel* (disciplinele academice și unitățile de învățare).

Proiectarea/ reproiectarea curriculară se subordonează concepției generale și include următoarele acțiuni dominante:

- stabilirea clară a finalităților de formare profesională;
  - identificarea și argumentarea conținuturilor;
  - stabilirea tehnologiilor și strategiilor didactice, inclusiv a celor de evaluare;
  - stabilirea timpului necesar pentru realizarea finalităților curriculare.
5. *Evaluarea și validarea inițială a proiectelor curriculare scrise* este un proces care precedă implementarea acestora. De regulă, la această etapă curricula se evaluează de către experții în domeniu (evaluarea statică), se dezvoltă în cadrul comunității științifice și educaționale și se aprobă pentru implementare de către structuri abilitate. În viziunea noastră, mai puțin este argumentată renunțarea de la experimentarea prealabilă a curricula proiectate. În primul rând, aceasta se referă la necesitatea experimentării academice.
  6. *Dimensiunea „implementarea curriculumului universitar”* este una determinantă privind:
    - asigurarea calității învățământului superior;
    - stabilirea eficienței și funcționalității documentelor curriculare.



Implementarea eficientă a curriculumului este condiționată de mai mulți factori:

- formarea cadrelor didactice pentru implementarea curriculumului;
- asigurarea unui management adecvat al curriculumului la etapa de implementare;
- comunicarea eficientă pe verticală și orizontală;
- climatul psihologic și deschideri spre schimbare etc.

7. *Dimensiunea „monitorizarea curriculumului educațional”* presupune:

- existența unei metodologii clare de monitorizare;
- existența unui sistem de indicatori și instrumente de monitorizare;
- pregătirea/formarea monitorilor;
- realizarea eficientă propriu-zisă a procesului de monitorizare a curriculumului;
- prelucrarea rezultatelor și stabilirea orientărilor de realizare a conexiunilor inverse.

8. *Dimensiunea „dezvoltare curriculară”* penetrează toate dimensiunile și procesele curriculare și asigură eficiența și actualitatea permanentă a curricula.

### **2.3. Factorii determinanți privind funcționalitatea managementului curriculumului universitar**

Universitățile actuale se află într-un spațiu comun al învățământului superior, care se caracterizează prin multitudinea de legături, conexiuni cu alte instituții de învățământ, dar și cu mediul cultural, economic, politic și social. Numeroși factori externi și interni influențează funcționalitatea instituțiilor de învățământ superior în general și a diferitor aspecte ale acestora în parte, inclusiv și sistemul curricular [63].

În acest sens, vom încerca să deducem cei mai importanți factori/condiții externe și interne – instituționale care, în mare parte, determină funcționalitatea managementului curriculumului universitar.

Condițiile externe pot fi determinate din contextul tendințelor deschiderii învățământului superior și a curriculumului universitar pe plan internațional și național.

Realizarea spațiului comun european al învățământului superior, obiectiv al Procesului Bologna, constituie un deziderat strategic și pentru Republica Moldova.

Pe parcursul istoric al realizării spațiului educațional comun la nivel european, au fost elaborate și aprobate mai multe convenții și acorduri internaționale, la multe dintre care și Republica Moldova este parte:

1. Convenția Europeană pentru cultură (Paris, 1954): recomandă o serie de acțiuni ce vizează încurajarea cetățenilor țărilor membre ale Consiliului

Europei pentru studierea limbilor, istoriei și culturii celorlalte țări, fapt ce va facilita, inclusiv continuarea studiilor în țara respectivă.

2. „Magna Carta Universitatum” elaborată la întâlnirea rectorilor Universităților Europene (Bologna, 1989) care propune:
  - promovarea la nivel național a unor politici educaționale care să faciliteze echivalarea titlurilor/calificărilor și finalităților de studii (rezultatelor);
  - elaborarea unor acorduri între universități pentru promovarea mobilității studenților și a cadrelor didactice la nivel național și internațional.
3. Declarația de la Bologna (1999) pune bazele realizării unui Spațiu European comun al Învățământului Superior: autonomia universitară, îmbinarea învățământului cu cercetarea etc.
4. Convenția pentru Recunoașterea Calificărilor pentru Învățământul Universitar din Europa (Lisabona, 1997).
5. Asociația universităților din Europa (Salamanca, 2001) coordonează și monitorizează derularea unui proiect instituțional TRENDS în *European Higher Education*. În cadrul acestui proiect universitățile își pot regândi curriculumul, prin racordarea acestuia cu direcțiile de reformă și reflectarea relațiilor dintre predare/învățare, designul curricular și competențele de formare ale studenților.

În mai 2005, în cadrul *Conferinței Miniștrilor de la Bergen*, referitor la dimensiunea „Pregătirea pentru Doctorat și Sinergia dintre învățământul Superior și Cercetare” au fost propuse teme de discuție precum: calitatea mentoratului, a activității îndrumătorilor de doctorat; proiectarea unui plan de pregătire personală a activității doctorandului; formarea competențelor transdisciplinare; pregătirea și sprijinul acordat doctoranzilor pentru dezvoltarea profesională din perspectiva carierei, respectiv inserția absolvenților în domenii nonacademice ale pieței muncii; finanțare adecvată și suficientă a cercetării – granturi, burse, echipamente, spații dotate pentru cercetare și instruire. S-a remarcat importanța cercetării pe plan regional. Astfel, competiția pentru obținerea de granturi alocate proiectelor de cercetare concrete cu aplicabilitate crescută în regiune, la care pot participa cercetători debutanți/doctoranzi, devine un factor concret de dezvoltare regională. Pe de altă parte, aceasta duce la o competiție firească între instituții academice cu programe de cercetare în derulare, spre a se constitui drept centre de excelență în domeniu și a furniza cercetare de înaltă calitate [129, p. 44].

La conferința Miniștrilor de la Bergen (mai 2005) Republica Moldova a fost acceptată în calitate de membră a Procesului de la Bologna.

Aderarea R. Moldova la acest proces s-a realizat în baza Concepției de dezvoltare a învățământului superior și a unui program concret de acțiuni constituit din:

- Structura învățământului superior în trei cicluri: licență, masterat, doctorat;
- Introducerea sistemului de credite transferabile ECTS;
- Promovarea mobilității studenților și a profesorilor;
- Echivalarea diplomelor și a calificărilor;
- Implementarea suplimentelor la diplomă;
- Asigurarea calității etc.

În categoria tendințelor pozitive vizate de Procesul Bologna se numără:

- corelația dintre cerințele pieței forței 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 private au impulsionat creșterea cerințelor față de calitatea învățământului universitar, crescând competiția dintre universitățile de stat și cele private;
- 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*, dezvoltându-se astfel parteneriatul instituțional, la nivel internațional.

Grație Procesului Bologna, în R. Moldova s-au lansat reforme și în domeniul curriculumului universitar prin: organizarea de programe de studiu mai flexibile, modularizate; implementarea noilor tehnologii; 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 forței de muncă [129, p. 65-66].

Or, realizarea prevederilor Procesului Bologna ne permit să deducem următoarele consecințe ale influenței factorilor externi asupra curriculumului:

- Generarea curriculumului universitar pe trei cicluri ale învățământului superior pornind de la finalități/competențe specifice fiecărui ciclu. În acest sens Proiectul TUNING este considerat o sursă de inspirație pentru conceperea de curricula.
- Dezvoltarea curriculumului raportat la prevederile Cadrului European al Calificărilor și Cadrul Național al Calificărilor. Curriculumul are în acest caz o referință social-profesională, iar universitățile se racordează la piața muncii prin asigurarea unor achiziții relevante pentru piața muncii.
- Realizarea condițiilor necesare compatibilității sistemelor de învățământ superior pe întreg spațiul european, ce asigură transparența diplomelor. Implementarea creditelor de studiu și Diploma Supliment generează schimbările conținutale pe dimensiunea inter- și transdisciplinarității, plenidisciplinarității (proiectarea competențelor de a rezolva probleme și situații complexe), dar și cele procesuale – de predare-învățare centrate pe student.

- Introducerea sistemului de credite transferabile ECTS a generat restructurarea disciplinelor academice (obligatorii, opționale, facultative), dar și a modalităților de evaluare a rezultatelor academice (evaluarea competențelor).
- Fundamentarea unei concepții și metodologii, acțiuni concrete privind conceperea unui curriculum universitar.
- Armonizarea Planurilor de învățământ, curricula pe discipline, procesului de predare-învățare-evaluare cu Cadrul Național al Calificărilor.
- Dezvoltarea sistemelor interne de asigurare a calității în procesul de predare-învățare-evaluare și al managementului curricular [63].

Un alt aspect al construcției curriculare ține de condiții și factori interni: metodologie și instituționalitate.

*Primele țin de:*

- Experiența proiectării și aplicării curriculumului în R. Moldova;
- Politici curriculare promovate în documente oficiale;
- Sfera actuală a curriculumului universitar.

Analiza acestor aspecte ne-a permis să deducem un ansamblu de principii generale de management și construcție curriculară.

***Principiul selecției și al ierarhizării culturale*** prevede configurarea domeniilor cunoașterii umane și ale culturii – în sens larg – ca domenii ale curriculumului universitar.

Aplicarea acestui principiu conduce la:

- stabilirea domeniilor de studiu vizate de sistemul de învățământ superior într-o anumită etapă istorică;
- selectarea disciplinelor de studiu relevante pentru domeniile de cunoaștere vizate;
- gruparea și combinarea disciplinelor în funcție de specialitățile constituite ca ieșiri pentru piața muncii internă sau internațională.

Principiul selecției și al ierarhizării culturale, corelat cu un criteriu organizatoric, joacă rol în alocarea orară a fiecărei discipline în planul de învățământ. Pentru stabilirea alocării orare, se parcurg următoarele două etape:

- se estimează timpul necesar pentru dezvoltarea competențelor vizate de o anumită disciplină;
- se stabilește ponderea pe care disciplina respectivă o are în formarea profesională intenționată în cadrul specialității.

***Principiul funcționalității*** prevede racordarea diverselor discipline, precum și a categoriilor de discipline, la dezvoltarea cunoașterii actuale în consens cu dominantele acestei dezvoltări. Din perspectiva construcției curriculare, acest

principiu conduce la o structurare funcțională a planului de învățământ la nivelul fiecărui ciclu academic: licență, masterat și doctorat.

În conformitate cu acest principiu, se configurează disciplinele din cadrul planurilor de învățământ astfel încât acestea să răspundă adecvat setului de competențe ale absolventului respective ciclului universitar. Totodată, principiul funcționalității relaționează dezvoltarea curriculară cu amplificarea și diversificarea domeniilor cunoașterii. Pe termen mediu/lung noile domenii ale cunoașterii exercită presiuni pentru generarea unor mecanisme de legitimare-validare a unor noi specialități (care nu sunt menționate în nomenclator), în consonanță cu necesitățile de formare ale studenților în contextul unei societăți în schimbare.

**Principiul coerenței** prevede gradul de integrare pe orizontală și pe verticala a disciplinelor de studiu.

Acest principiu implică două niveluri de corelare:

- la nivelul planurilor, ne raportăm la corelarea disciplinelor de studiu pe verticală, în vederea formării competențelor specifice specializării și la coerența orizontală, în vederea evitării suprapunerilor și/sau contradicțiilor între discipline înrudite;
- la nivelul programelor ne orientăm la:
  - corelarea disciplinelor de studiu în cadrul planului de învățământ pentru specialitate (corelare atât pe orizontală, cât și pe verticală), astfel încât competențele specifice fiecărei discipline să se armonizeze cu toate celelalte pentru construirea competențelor programului de studiu;
  - asigurarea complementarității privind contribuția disciplinelor în construirea competențelor vizate de fiecare specializare în parte. În mod concret, aceasta înseamnă că *disciplinele nespecifice unei anumite specialități vor fi configurate în funcție de necesitățile socio-profesionale caracteristice acelei specialități.*

**Principiul flexibilității și al parcursului individual** prevede *autonomia universitară și rute individuale* de formare pentru studenți.

Aplicarea acestui principiu conduce la:

- asumarea deciziei asupra planului de învățământ la nivelul fiecărei universități/facultăți, ținând cont de resursele umane și materiale avute la dispoziție în cadrul unei strategii instituționale pe termen mediu și lung;
- crearea unor mecanisme care să asigure alegerea de către student a unor rute individuale, dar echivalente din perspectiva creditării și a formării competențelor vizate de programul de studiu;
- structurarea planurilor de învățământ pe două componente: obligatorie și

opțională;

- considerarea unui segment de discipline facultative care au relevanță pentru educația permanentă. Disciplinele facultative primesc un număr de credite suplimentare, care nu fac parte din cumulul de credite necesare pentru validarea programului de studiu.

**Principiul racordării la social** presupune existența unui curriculum astfel conceput încât să ofere o inserție socio-profesională optimă și în acord cu valori etice și estetice pozitive.

Aplicarea acestui principiu conduce la:

- configurarea curriculumului din perspectiva cerințelor pieței muncii, respectiv:
  - fundamentarea pe elementele de bază ale domeniului de cunoaștere la care se racordează programul de studiu (specialitatea). Este vorba despre configurarea unui cadru conceptual specific, constituit din definiții, concepte, teorii, legi, aplicații, ipoteze, proceduri, presupoziii filosofice și științifice, care formează nucleul tare al domeniului de studiu;
  - realizarea unor focalizări disciplinare care duc la configurarea conținuturilor la nivelul fiecărui ciclu universitar. Aceste focalizări constituie ancore epistemologice specifice, care se fixează pe fundamentul conceptual comun (Popper și Eccles; Popper);
  - corelarea finalităților de studiu, pe care studentul le achiziționează la toate ciclurile învățământului superior, cu competențele cerute de piața forței de muncă.
- proiectarea curriculumului dintr-o perspectivă transdisciplinară, care este necesară exercitării unui rol socio-profesional în lumea contemporană (inclusiv în cazul cercetării la cel mai înalt nivel). Din punct de vedere metodologic, aceasta implică depășirea *exemplelor și aplicațiilor standard* (Kuhn) ale unei discipline prin raportarea predării-învățării la *contexte de realitate privită în integralitatea ei*;
- organizarea pragmatică a curriculumului prin:
  - valorizarea elementelor perene ale domeniilor de studiu în configurații noi, consonante cu cerințele socio-profesionale actuale;
  - actualizarea curriculumului prin introducerea unor discipline/module pe baza feedback-ului socio-profesional [129, p. 116-123].

*Alt grup de factori și condiții* ține de instituția de învățământ superior concretă, în care se realizează procesul de construcție/reconstrucție curriculară:

- percepția pozitivă și înțelegerea perspectivelor de dezvoltare curriculară în cadrul instituției;
- motivarea cadrelor didactice pentru participare activă în

construcția/reconstrucția curriculară;

- crearea condițiilor logistice privind realizarea managementului curriculumului universitar;
- formarea cadrelor didactice, conectorilor de curricula, managerilor de curricula privind construcția/reconstrucția curriculară.

Menționăm că managerii de curriculum trebuie să cunoască principalele abordări și concepte cu referire la curriculum din perspectiva demersurilor și funcțiilor unui management al curriculumului, iar conectorii de curricula trebuie să cunoască curriculumul ca paradigmă pedagogică în toate ipostazele, inclusiv și metodologia de construcție/reconstrucție și dezvoltare curriculară.

Analiza varia abordări ale curriculumului universitar și ale managementului educațional a permis să deducem reperele conceptuale ale managementului curriculumului universitar, realizat în condițiile autonomiei instituționale, dar și ale schimbărilor de anvergură în sistemul de învățământ superior.

În acest sens, a fost necesar să integrăm teoria curriculumului și teoria conducerii ca demersuri dominante, alte teorii particulare, precum și să fundamentăm un model conceptual de management al curriculumului universitar, definindu-l ca un sistem și ca un proces de cercetare/diagnosticare/conceptualizare, concepere/proiectare, organizare/implementare, evaluare/monitorizare, dezvoltare continuă în diferite ipostaze, realizat de către structuri organizaționale abilitate / persoane cu diferite funcții: manageri de curricula, conectori de curricula, cadre didactice, experți.

În calitate de repere conceptuale ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale distingem: teoria sistemelor, teoria curriculumului, teoria conducerii, teoria instruirii, teoria personalității, teoria teleologică. În baza acestor teorii am dedus: definirea managementului curriculumului, structurii și funcțiilor manageriale și pedagogice, conținutului activității raportat la curriculum în diferite ipostaze de manifestare.

Fundamentarea funcționării ciclice a demersurilor manageriale reprezintă o tratare inovativă, care ne-a permis să stabilim o conexiune intra- și inter- în cadrul managementului curriculumului și identificarea sistemului de acțiuni, raportate la fiecare dimensiune a managementului construcției curriculare.

În această ordine de idei, am fundamentat și am elaborat un model de curriculum pe discipline, care va constitui obiectul managementului curriculumului universitar în cadrul experimentului pedagogic.

Demersul conceptual și praxiologic al managementului curriculumului universitar în cadrul procesual, în mare parte, este influențat de un șir de condiții externe și interne, determinate de politicile europene și naționale în domeniul educațional, dar și de cele instituționale.

### **3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI CONCEPTUAL DE MANAGEMENT AL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONDIȚIILE AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE**

#### **3.1. Contextul și designul experimentului de validare a Modelului conceptual de management al curriculumului universitar**

Experimentul pedagogic s-a realizat în condiții de autonomie în cadrul a trei universități: Universitatea Tehnică a Moldovei, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și Academia de Studii Economice din Moldova.

*Experimentul* a fost realizat în trei etape:

- *Prima etapă* – realizarea studiului inițial privind starea actuală a managementului curriculumului universitar.
- *A doua etapă* – de intervenție managerială și metodologică.
- *A treia etapă* – realizarea unui studiu final privind dinamica schimbării managementului curriculumului universitar.

Particularitățile experimentului pedagogic țin de următoarele: universitățile implicate în acest proces se caracterizează prin proprie experiență în domeniul curricular, structuri manageriale specifice, un anumit nivel de produse curriculare și de conceptori de curricula.

În conformitate cu scopul și *Modelul conceptual de management al curriculumului universitar* au fost determinate trei categorii de indicatori:

- *Prima categorie*: condiții instituționale de funcționare a managementului curriculumului universitar.
- *A doua categorie*: calitatea produselor curriculare (curricula pe discipline) și impactul acestora asupra rezultatelor academice.
- *A treia categorie*: eficiența managementului curriculumului universitar (aspect organizațional).

Așadar, grila de evaluare a condițiilor instituționale de funcționare a managementului curriculumului universitar a inclus următorii indicatori și descriptori:

- climatul psihologic privind renovarea curricula universitare;
- existența structurilor organizaționale privind managementul curriculumului;
- atitudinea cadrelor de conducere și a cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială;



- motivarea cadrelor didactice / conectorilor de curricula privind construcția/reconstrucția curriculumului universitar;
- competențele cadrelor didactice în problema curriculară;
- asigurarea logistică și informațională a procesului de management al curriculumului universitar.

Grila de evaluare a curriculumului pe discipline a inclus următoarele aspecte (Anexa 2):

- repere conceptuale;
- finalități;
- conținuturi;
- strategii didactice;
- strategii de evaluare;
- coerența inter- și transdisciplinară.

Grila de evaluare a eficienței managementului curriculumului universitar a inclus următoarele aspecte (plan organizațional):

- cercetarea curriculară;
- diagnosticarea curriculumului;
- conceptualizarea curriculară;
- proiectarea curriculară;
- organizarea/implementarea curriculumului;
- monitorizarea/evaluarea curriculumului;
- dezvoltarea curriculumului.

**Tabelul 3.1.** Grila de evaluare a condițiilor instituționale de funcționare a managementului curriculumului

<b>Indicatori</b>	<b>Descriptori</b>	<b>Aprecieri</b>
<b>1. Climatul psihologic: percepții, abilități, opinii</b> (9 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climatul psihologic este favorabil pentru schimbări curriculare.</li> <li>• În colectiv se discută constructiv problemele schimbărilor curriculare.</li> <li>• Membrii colectivului acceptă cu ușurință participarea în activități de dezvoltare curriculare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>
<b>2. Existența și funcționalitatea structurilor instituționale ale managementului curriculumului universitar</b> (15 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Există structuri instituționale de management al curriculumului.</li> <li>• Există structuri instituționale cu funcții de management al curriculumului.</li> <li>• Există structuri la nivel de facultăți cu funcții de management al curriculumului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Există conexiunea dintre structurile instituționale și cele din cadrul facultăților privind managementul curriculumului.</li> <li>• Există conexiuni dintre structurile instituționale, structurile din cadrul facultăților cu structurile de cercetări științifice (instituționale sau naționale).</li> </ul>	
<p><b>3. Motivarea cadrelor didactice/ privind construcția/ reconstrucția curriculară</b> (15 puncte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadrele didactice / conceptorii de curricula au fost remunerați/premiați pentru participare în construcția/reconstrucția curriculumului.</li> <li>• Cadrele didactice / conceptorii de curricula au fost implicați în proiecte instituționale sau naționale privind construcția/reconstrucția curriculară.</li> <li>• Cadrele didactice / conceptorii de curricula au obținut credite de formare continuă.</li> <li>• Cadrele didactice / conceptorii de curricula au avut facilități în publicarea materialelor curriculare.</li> <li>• Cadrele didactice / conceptorii de curricula au beneficiat de avantaje în trecerea prin concurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>
<p><b>4. Atitudinea cadrelor de conducere și a cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială</b> (24 de puncte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadrele didactice și de conducere acceptă schimbările curriculare inițiate la nivel european: Procesul de la Bologna.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere acceptă schimbările curriculare inițiate la nivel național.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere acceptă schimbările curriculare inițiate la nivel instituțional.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere susțin necesitatea unui cadru de referință al curriculumului universitar la nivel național.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere susțin ideea ca fiecare universitate trebuie să decidă asupra conceptului și metodologiei curriculumului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadrele didactice și de conducere susțin că procesul de dezvoltare curriculară trebuie să aibă un caracter continuu.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere susțin că reprojecarea curriculumului trebuie să fie realizată o dată la 5 ani.</li> <li>• Cadrele didactice și de conducere susțin ideea formării lor anticipate în vederea construcției/reconstrucției curriculare.</li> </ul>	
<b>5. Asigurarea logistică și informațională a procesului de construcție/ reconstrucție curriculară</b> (9 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadrele didactice / concepatorii de curricula dispun de condiții logistice privind construcția/ reconstrucția curriculară.</li> <li>• Cadrele didactice / concepatorii de curricula / managerii de curriculum dispun de documente normative, metodologii de construcție/ reconstrucție curriculară.</li> <li>• Cadrele didactice / concepatorii de curricula/ managerii de curricula au acces la surse de informare: bibliotecă, internet.</li> </ul>	✓ În mare măsură ✓ În mică măsură ✓ Nu realizează

**Tabelul 3.2. Grila de evaluare a eficienței managementului curriculumului universitar**

<b>Indicatori</b>	<b>Descriptori</b>	<b>Apreciere</b>
<b>1. Conceptualizarea/ cercetarea/ diagnosticare a fost asigurată organizațional și metodologic</b> (24 de puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au fost desemnați managerii-coordonatori ai procesului de conceptualizare a curricula la nivel instituțional.</li> <li>• Au fost stabilite cadrele didactice în calitate de concepatorii de curricula la nivel de catedre/ departamente.</li> <li>• Concepatorii de curricula au fost motivați pentru realizarea activității respective.</li> <li>• Concepatorii de curricula în cadrul facultăților au beneficiat de consultare din partea experților.</li> <li>• Concepatorii de curricula au beneficiat de repere metodologice clare.</li> <li>• Concepatorii de curricula au avut calendarul sarcinilor realizate în timp.</li> </ul>	✓ În mare măsură ✓ În mică măsură ✓ Nu realizează

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualizarea curriculumului a fost realizată în baza datelor diagnosticării acestuia.</li> <li>• Conceptualizarea curriculumului a fost realizată în baza cercetării curriculare.</li> </ul>	
<b>2. Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic</b> (15 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost realizată în conformitate cu un plan operațional de activitate.</li> <li>• Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost realizată în baza concepției elaborate și a unei metodologii acceptate la nivel instituțional.</li> <li>• Comunicarea între conceptori de curricula la nivel de catedre și instituție a fost eficientă și transparentă.</li> <li>• Evaluarea/expertizarea produselor curriculare a fost realizată de către experți în conformitate cu indicatorii validați și aprobate la nivel de facultate și respectiv la nivel instituțional (cu implicarea studenților).</li> <li>• Procesul de proiectare/reproiectare a curriculumului universitar a fost organizat eficient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>
<b>3. Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic</b> (9 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au fost formați manageri, cadre didactice (în cazul când n-au fost conceptori de curricula) și studenți pentru implementarea curriculumului universitar.</li> <li>• Implementarea curricula pe discipline a avut suport metodologic: manuale, ghiduri, cursuri elaborate.</li> <li>• În procesul implementării curriculumului se introduc modulele necesare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ În mare măsură</li> <li>✓ În mică măsură</li> <li>✓ Nu se realizează</li> </ul>
<b>4. Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic</b> (15 puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizarea/evaluarea curriculumului universitar a fost realizată în baza unei metodologii acceptate la nivel instituțional.</li> <li>• Monitorizarea/evaluarea curriculumului universitar a fost realizată în baza indicatorilor de eficiență curriculară.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În mare măsură</li> <li>• În mică măsură</li> <li>• Nu se realizează</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizarea/evaluarea curriculumului la nivel instituțional și cel al facultății a fost realizată în corespundere cu metodologia aplicată coerentă.</li> <li>• Au fost realizate chestionări inițiale și finale ale cadrelor didactice, studenților privind eficiența curriculumului implementat.</li> <li>• Au fost stabilite mecanisme de realizare a conexiunii inverse în urma implementării curriculumului universitar.</li> </ul>	
--	--	--

**Tablul 3.3.** *Competențele cadrelor didactice în proiectarea curriculumului universitar (și grila de autoevaluare)*

<b>Nr. crt.</b>	<b>Competențe</b>	<b>0-10 puncte</b>
1.	Cunoașterea abordărilor postmoderne ale curriculumului educațional.	
2.	Proiectarea competențelor profesionale generale și specifice disciplinei în raport cu taxonomia competențelor, Cadrul Național al Calificărilor, specificul ciclului de învățământ și potențialul disciplinei predate.	
3.	Formularea și organizarea unităților de conținut în raport cu competențele profesionale și formarea lor graduală.	
4.	Identificarea strategiilor didactice și de cercetare și corelarea lor cu competențele și unitățile de conținut proiectate.	
5.	Evaluarea curricula pe discipline în baza unor criterii și instrumente prestabilite.	
6.	Transpunerea prevederilor curriculumului pe discipline în acțiuni concrete de predare-învățare-evaluare în cadrul cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator.	
	<b>Total</b>	

Astfel, la prima etapă a experimentului pedagogic – realizarea studiului inițial privind starea actuală a managementului curriculumului universitar – au fost întreprinse următoarele activități:

- stabilirea ariei de cuprindere a studiului în raport cu domeniile de indicatori stabiliți;
- inițierea cadrelor didactice și a studenților privind obiectivele studiului inițial și obiectivele experimentului în general;

- realizarea chestionării, anchetării în cadrul studiului inițial;
- prelucrarea datelor obținute în cadrul studiului – diagnosticării stării actuale a curriculumului universitar.

Studiul a fost organizat și realizat de către șase experți, câte doi având fiecare instituție de învățământ superior, coordonat de noi. În calitate de subiecți ai studiului au fost: cadrele didactice de la catedre (în mediu câte 15 persoane de la instituție), manageri ai departamentelor de dezvoltare curriculară (8 persoane), experți din cadrul Comisiilor de Asigurare a Calității la nivel instituțional și la nivel de facultate (total: 26 de persoane).

Totodată, evaluării inițiale au fost supuse un număr de 20 curricula pe discipline de la Universitatea Tehnică a Moldovei, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Academia de Studii Economice din Moldova.

Evaluarea curricula pe discipline a fost realizată în baza unei metodologii (vezi *Anexa 1*) prin intermediul metodei de expertiză – de către experți în domeniul curriculumului, dar și experți din domeniul profesional respectiv.

Obiectivele primei etape a experimentului au ținut de:

- stabilirea influenței condițiilor instituționale asupra eficienței managementului curriculumului universitar;
- stabilirea calității curriculumului disciplinar ca document didactic și a influenței acestuia asupra rezultatelor academice ale studenților;
- stabilirea eficienței managementului curriculumului în plan organizațional.

Prin urmare, în cadrul realizării *primului obiectiv* al studiului inițial au fost obținute următoarele rezultate (*Tabelele 3.4, 3.5, 3.6*).

**Tabelul 3.4.** Condiții de funcționare a curriculumului universitar –  
*Universitatea Tehnică a Moldovei*

	<b>Indicatori</b>	<b>Apreciere</b>	
		<b>Punctajul acumulat</b>	<b>%</b>
1.	Climatul psihologic: percepții, abilități, opinii.	6 (din 9 puncte)	66
2.	Existența și funcționalitatea structurilor instituționale ale managementului curriculumului universitar.	9 (din 15 puncte)	60
3.	Motivarea cadrelor didactice privind construcția/reconstrucția curriculară.	6 (din 15 puncte)	40
4.	Atitudinea cadrelor de conducere și cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială.	11 (din 24 de puncte)	45
5.	Asigurarea logistică și informațională a procesului de construcție/reconstrucție curriculară.	7 (din 9 puncte)	77
	<b>Total</b>		

**Tabelul 3.5. Condiții de funcționare a curriculumului universitar –  
Academia de Studii Economice a Moldovei**

	<b>Indicatori</b>	<b>Aprecieri</b>	
		<b>Punctajul acumulat</b>	<b>%</b>
1.	Climatul psihologic: percepții, abilități, opinii.	5 (din 9 puncte)	55
2.	Existența și funcționalitatea structurilor instituționale ale managementului curriculumului universitar.	10 (din 15 puncte)	66
3.	Motivarea cadrelor didactice privind construcția/reconstrucția curriculară.	7 (din 15 puncte)	46
4.	Atitudinea cadrelor de conducere și cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială.	13 (din 24 de puncte)	54
5.	Asigurarea logistică și informațională a procesului de construcție/reconstrucție curriculară.	8 (din 9 puncte)	89
	<b>Total</b>		

**Tabelul 3.6. Condiții de funcționare a curriculumului universitar –  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți**

	<b>Indicatori</b>	<b>Aprecieri</b>	
		<b>Punctajul acumulat</b>	<b>%</b>
1.	Climatul psihologic: percepții, abilități, opinii.	8 (din 9 puncte)	89
2.	Existența și funcționalitatea structurilor instituționale ale managementului curriculumului universitar.	10 (din 15 puncte)	66
3.	Motivarea cadrelor didactice/privind construcția/reconstrucția curriculară.	7 (din 15 puncte)	46
4.	Atitudinea cadrelor de conducere și cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială.	12 (din 24 de puncte)	50
5.	Asigurarea logistică și informațională a procesului de construcție/reconstrucție curriculară.	8 (din 9 puncte)	89
	<b>Total</b>		

Expunem, în cele ce urmează, analiza comparativă a rezultatelor preexperimentale privind condițiile instituționale de funcționare a managementului curriculumului universitar.

**Itemul 1. Climatul psihologic: percepții, abilități, opinii**

În percepția responsabilților climatul psihologic instituțional privind funcționalitatea managementului curriculumului este unul în mare parte favorabil. Însă se observă că există o discrepanță în opinia responsabililor de la universitățile nominalizate.

64% de respondenți de la UTM, 55% de respondenți de la ASEM și 89% de respondenți de la USARB au apreciat climatul psihologic în instituția respectivă ca unul favorabil, care în mare măsură permite implementarea schimbărilor curriculare.

Totodată, respondenții au menționat că climatul psihologic ar fi fost mai favorabil, dacă statutul cadrului didactic universitar ar fi fost mai înalt, dacă cadrele didactice ar fi fost pregătite psihologic mai bine pentru realizarea schimbărilor curriculare.

#### **Itemul 2. Existența și funcționalitatea structurilor instituționale ale managementului curriculumului universitar**

Toți respondenții au remarcat că în instituțiile lor există structuri care gestionează proiectarea și funcționarea curriculumului: structura instituțională de asigurare a calității, departamentul de dezvoltare curriculară, comisia metodologică.

În același timp, doar 60% de la UTM, 66% de la ASEM și 66% de la USARB au apreciat pozitiv funcționalitatea acestor structuri. Ei au remarcat nivelul scăzut de interconexiune dintre aceste structuri și facultatea/catedra. Foarte des demersurile de schimbare curriculară n-au fost concepute și explicate clar.

#### **Itemul 3. Motivarea cadrelor didactice privind construcția/reconstrucția curriculară**

Majoritatea respondenților a remarcat că proiectarea/reproiectarea curriculumului face parte din funcția lor profesională și în acest caz administrațiile, structurile respective nu atrag acestei probleme o atenție specială. Doar 40% de respondenți de la UTM, 46% de respondenți de la ASEM și 46% de la USARB au remarcat unele încercări de motivare a lor pentru activitatea de proiectare/reproiectare curriculară: oferire de premii, publicare a unor materiale, propuneri de a participa în diferite proiecte etc.

#### **Itemul 4. Atitudinea cadrelor de conducere și cadrelor didactice față de renovarea curriculară și managerială**

Cele mai controversate răspunsuri au fost obținute în cadrul acestui item.

Pe de o parte, majoritatea respondenților, au accentuat necesitatea schimbărilor curriculare promovate de documente internaționale și cele naționale, pe de altă parte, tot ei au remarcat că se propun frecvent schimbări, schimbările produse nu duc la îmbunătățirea lucrurilor etc.

Așadar, respondenții au remarcat că „atitudinea cadrelor didactice și celor de conducere față de schimbări curriculare” este una contradictorie, în procente acest tablou arată astfel: 50% de respondenți de la UTM, 45% de respondenți de la ASEM, 54% de respondenți de la USARB apreciază pozitiv acest aspect de activitate universitară.

#### **Itemul 5. Asigurarea logistică și informațională a procesului de construcție/reconstrucție curriculară**

În cadrul acestui item majoritatea respondenților au remarcat nivelul înalt de asigurare logistică și informațională a procesului de construcție/reconstrucție curriculară.



În același timp, mai mulți respondenți au remarcat că nu întotdeauna au acces la lucrările metodologice naționale în domeniul managementului curriculumului universitar, practicii implementării curriculumului universitar.

Or, rezultatele se prezintă astfel:

- ✓ 77% de respondenți de la UTM;
- ✓ 89% de respondenți de la ASEM;
- ✓ 89% de respondenți de la USARB

au apreciat pozitiv asigurarea logistică și informațională a MC universitar.

În contextul aceleiași categorii de indicatori, a fost aplicat chestionarul de autoapreciere a competențelor în vederea proiectării curriculare în raport cu grila respectivă (Tabelul 3.7).

**Tabelul 3.7.** Rezultatele autoaprecierii competențelor de către cadrele didactice

Nr. crt.	Instituția	Punctaj / Media
1.	Universitatea Tehnică a Moldovei	6,0
2.	Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți	6,2
3.	Academia de Studii Economice a Moldovei	5,6

Diferența rezultatelor privind autoaprecierea competențelor proprii în proiectarea curricula dintre cadrele didactice din instituțiile nominalizate nu este semnificativă.

Analiza acestor rezultate ne permite să formulăm următoarele concluzii și sugestii:

1. Sistemul de condiții instituționale privind promovarea schimbărilor curriculare permanente nu favorizează în plină măsură eficiența acestui proces.
2. Administrațiilor, structurilor manageriale, catedrelor didactice le revine sarcina de a dezvolta aceste condiții ca factori ce influențează asupra calității schimbărilor curriculare.

Aplicată a fost metodologia reflectată în Tabelul 3.8.

**Tabelul 3.8.** Metodologia evaluării managementului curriculumului universitar

Indicatori	Descriptori	Aprecieri inițială	
		Punctaj acumulat	%
1. Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic (24 de puncte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au fost desemnați managerii-coordonatori ai procesului de conceptualizare curricula la nivel instituțional.</li> <li>• Au fost desemnate cadrele didactice în calitate de conceptori de curricula la</li> </ul>		

	<p>nivel de catedre/ departamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptorii de curricula au fost motivați pentru realizarea activității respective.</li> <li>• Conceptorii de curricula în cadrul facultăților au beneficiat de consultare din partea experților.</li> <li>• Conceptorii de curricula au beneficiat de repere metodologice clare.</li> <li>• Conceptorii de curricula au avut calendarul sarcinilor realizate în timp.</li> <li>• Conceptualizarea curriculumului a fost realizată în baza datelor diagnosticării acestuia.</li> <li>• Conceptualizarea curriculumului a fost realizată în baza cercetării curriculare.</li> </ul>		
<p>2. <i>Proiectarea / reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic</i> (15 puncte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost realizată în conformitate cu un plan operațional de activitate.</li> <li>• Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost realizată în baza concepției elaborate și a unei metodologii acceptate la nivel instituțional.</li> <li>• Comunicarea între conceptorii de curricula la nivel de catedră/ instituție a fost eficientă și transparentă.</li> <li>• Evaluarea/expertizarea produselor curriculare a fost realizată de către experți în conformitate cu indicatorii validați și aprobate la nivel de facultate și, respectiv la nivel instituțional (cu implicarea studenților).</li> <li>• Procesul de proiectare/reproiectare a curriculumului universitar a fost organizat eficient.</li> </ul>		
<p>3. <i>Implementarea/ funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic</i> (9 puncte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au fost formați managerii, cadrele didactice (în cazul când n-au fost conceptori de curricula) și studenții pentru implementarea curriculumului universitar.</li> <li>• Implementarea curricula pe discipline a avut suport metodologic: manuale, ghiduri, cursuri elaborate.</li> <li>• În procesul implementării curriculumului se introduc modificările necesare.</li> </ul>		
<p>4. <i>Monitorizarea/ evaluarea curriculumului a fost</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Monitorizarea/evaluarea curriculumului universitar a fost realizată în baza unei metodologii acceptate la nivel</i></li> </ul>		

<i>asigurată organizațional și metodologic</i> (15 puncte)	instituțional. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizarea/evaluarea curriculumului universitar a fost realizată în baza indicatorilor de eficiență curriculară.</li> <li>• Monitorizarea/evaluarea curriculumului la nivel instituțional/ al facultății a fost realizată în corespundere cu metodologia aplicată coerentă.</li> <li>• A fost realizată chestionarea inițială și finală a cadrelor didactice și a studenților privind eficiența curriculumului implementat.</li> <li>• Au fost stabilite mecanisme de realizare a conexiunii inverse în urma implementării curriculumului universitar.</li> </ul>		
---	---	--	--

În cadrul realizării *obiectivului doi* al studiului inițial au fost obținute următoarele rezultate inițiale privind evaluarea eficienței managementului curriculumului universitar reflectate în *tabelele 3.9, 3.10, 3.11*.

**Tabelul 3.9.** *Universitatea Tehnică a Moldovei*

	<i>Indicatori</i>	<i>Apreciere</i>	
		<i>Punctajul acumulat</i>	<i>%</i>
1.	Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic.	11 (din 24 de puncte)	46
2.	Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	7 (din 15 puncte)	47
3.	Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	3 (din 9 puncte)	33
4.	Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic.	5 (din 15 puncte)	33
	<b>Total</b>		

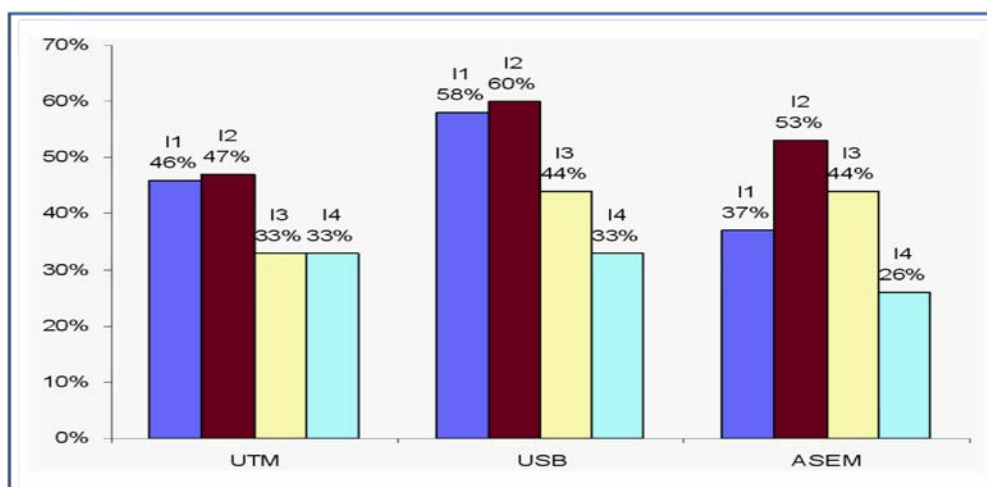
**Tabelul 3.10.** *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

	<i>Indicatori</i>	<i>Apreciere</i>	
		<i>Punctajul acumulat</i>	<i>%</i>
1.	Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic.	14 (din 24 de puncte)	58
2.	Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	9 (din 15 puncte)	60
3.	Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	4 (din 9 puncte)	44
4.	Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic.	5 (din 15 puncte)	33
	<b>Total</b>		

**Tabelul 3.11.** Academia de Studii Economice a Moldovei

	<i>Indicatoii</i>	<i>Apreciere</i>	
		<i>Punctajul acumulat</i>	<i>%</i>
1.	Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic.	9 (din 24 de puncte)	37
2.	Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	8 (din 15 puncte)	53
3.	Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	4 (din 9 puncte)	4 4
4.	Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic.	4 (din 15 puncte)	26
	<b>Total</b>		

Rezultatele evaluării inițiale a eficienței managementului curriculumului universitar sunt prezentate schematic în *Figura 3.1*.



**Fig. 3.1.** Rezultatele inițiale privind eficiența managementului curriculumului universitar

Analiza comparativă a rezultatelor preexperiențiale privind eficiența managementului curriculumului universitar o expunem în cele ce urmează.

**Itemul 1. Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic.**

Specificul organizațional al proiectării curricula în cadrul universitar a determinat, în mare parte, și răspunsurile respondenților. Acest specific ține de: cadrele didactice universitare sunt, în același timp, și conceptori de curricula; cadru didactic – titular de curs – este și autor al curriculumului, de regulă, cadrul didactic singur stabilește traiectoria elaborării curriculumului cursului predat în corespundere cu cerințele catedrei, cadrele didactice-autori de curricula nu

beneficiază de experți/consilieri în materie etc.

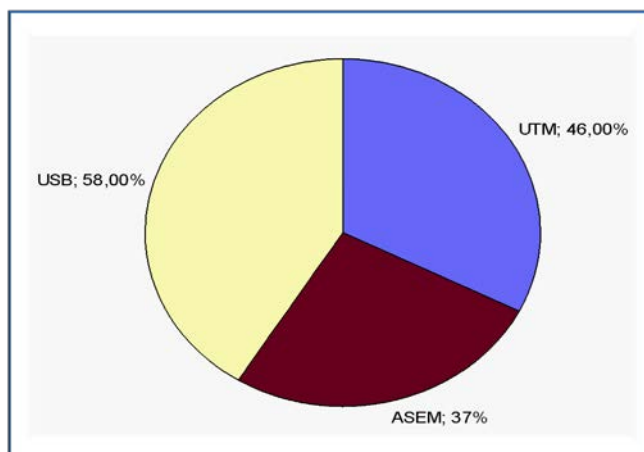
În acest context, respondenții au menționat că:

- au conceput curricula pe discipline fără a diagnostica starea lucrurilor;
- nu au beneficiat de ajutorul experților în domeniu;
- nu au avut la dispoziție datele unor cercetători în domeniu;
- pe parcursul proiectării curriculumului n-au fost organizate consultări/dezbateri/evaluări intermediare etc.;
- nu au sesizat intervenții ale studenților care gestionează proiectarea și implementarea curriculumului universitar.

Răspunsurile respondenților ne duc la formularea unei contradicții: pe de o parte, cadrele didactice universitare sunt autonome și responsabile de elaborarea curriculumului cursului predat, pe de altă parte, se solicită un întreg set de condiții, sugestii, consultări cu privire la proiectarea curriculumului respectiv.

În plan cantitativ, răspunsurile respondenților se prezintă astfel:

- 46% de respondenți de la UTM,
- 37% respondenți de la ASEM,
- 58% de respondenți de la USARB  
au apreciat acest aspect ca unul pozitiv.



*Fig. 3.2. Evaluarea gestionării proiectării curriculumului universitar*

### **Itemul 2. Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.**

Respondenții din toate trei instituții de învățământ superior au menționat că real există trei contexte în care se proiectează/reproiectează curricula universitară:

- 1) proiectarea/reproiectarea concomitentă a tuturor curricula la decizia administrațiilor sau consiliilor facultăților;
- 2) proiectarea/reproiectarea doar a unor

curricula, care – din anumite motive – nu sunt funcționale; 3) proiectarea curricula în cazul când noi cursuri au fost introduse în programul de învățământ.

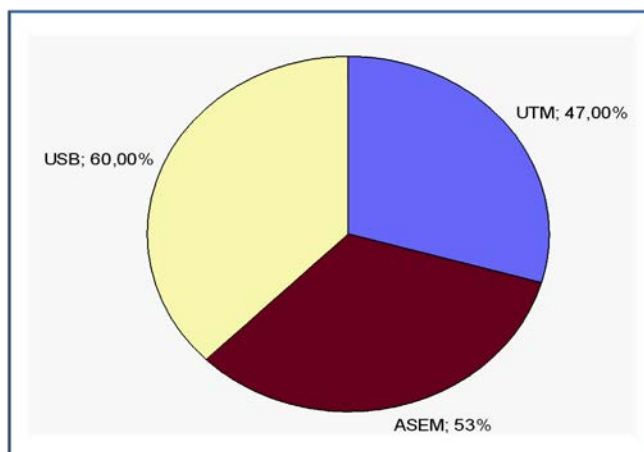
Totodată, majoritatea respondenților au remarcat:

- Proiectarea/reproiectarea curriculumului pe discipline a fost realizată fără a se baza pe o concepție a curriculumului universitar;
- Proiectarea/reproiectarea curriculumului pe discipline a fost realizată în baza unei metodologii secvențiale;
- Procesul de proiectare/reproiectare curriculară a fost mai puțin transparent.

Expertizarea produsului curricular a fost una incompletă, fără a avea instrumentarul valid.

În plan cantitativ, rezultatele se prezintă astfel:

- 47% de respondenți de la UTM,
- 53% de respondenți de la ASEM,
- 60% de respondenți de la USARB  
au apreciat pozitiv acest aspect al managementului curriculumului.



*Fig. 3.3. Rezultatele evaluării produselor curriculare*

### **Itemul 3. Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.**

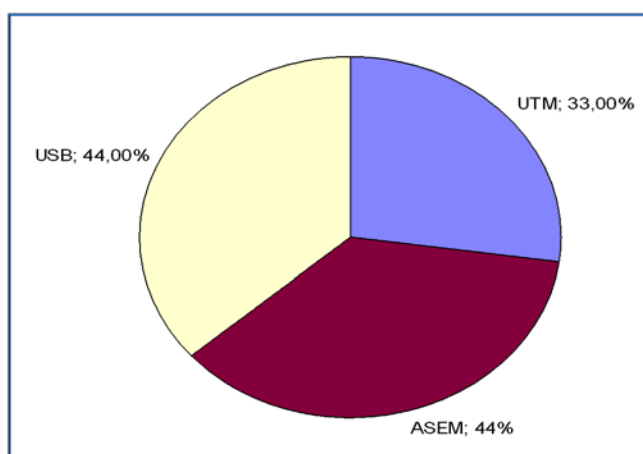
Majoritatea respondenților din toate cele trei instituții de învățământ au menționat că cel mai puțin este abordat și gestionat demersul de implementare a curriculumului universitar pe discipline. Cadrele didactice ca conceptori de curricula singuri își stabilesc modalitățile de implementare și funcționare a curriculumului elaborat. Una din cerințele care vine dinspre structurile manageriale ține de elaborarea suporturilor didactice: manuale, ghiduri metodologice etc.

Foarte rar se întâmplă ca pe parcursul implementării curriculumului cadrele didactice să introducă schimbările necesare dictate de identificarea unor blocaje contextuale.

Respondenții au mai remarcat că noțiunea de „implementare” a curricula universitare nu este aplicată sistemic în învățământul superior, ceea ce, în viziunea noastră, implică multe blocaje.

Așadar, rezultatele cantitative se prezintă astfel:

- 33% de respondenți de la UTM,
  - 44% de respondenți de la ASEM,
  - 44% de respondenți de la USARB
- au apreciat pozitiv acest aspect al managementului curriculumului universitar.



*Fig. 3.4. Evaluarea implementării curriculumului universitar*

#### **Itemul 4. Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic.**

Cel mai mic punctaj a fost oferit de către respondenți acestui aspect al managementului curriculumului. Deși, au menționat respondenții, se realizează și procedurile de monitorizare și evaluare a curricula, acestea sunt mai mult formale, iar rezultatele obținute în mare parte nu sunt valide.

Așadar respondenții au menționat:

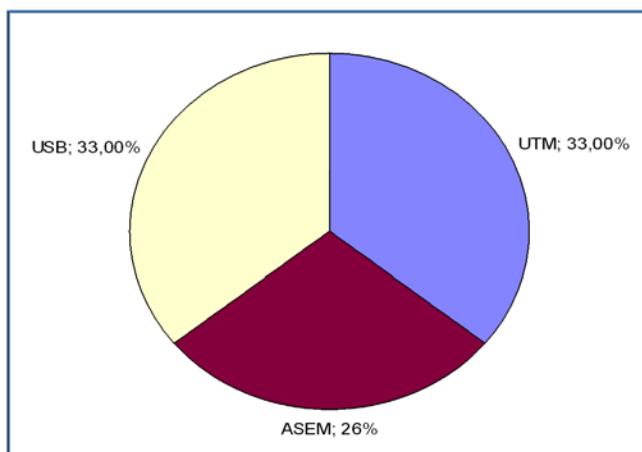
- monitorizarea/evaluarea implementării și funcționării curricula se realizează sporadic fără a se baza pe o metodologie și instrumentar validat;
- practic nu se monitorizează contexte la intrare și la ieșire în procesul de implementare a curricula;
- nu funcționează eficient mecanismul de realizare a conexiunii inverse și de reglare continuă a curriculumului universitar în funcție.

În contextul acestor aprecieri, rezultatele cantitative arată astfel:

- 33% de respondenți de la UTM,
  - 26% de respondenți de la ASEM,
  - 33% de respondenți de la USARB
- au apreciat pozitiv acest aspect al managementului curriculumului universitar.

Unele concluzii și recomandări:

1. Managementul curriculumului universitar nu s-a constituit ca sistem și subsistem al învățământului superior.
2. Există multe discrepanțe între demersurile manageriale: de conceptualizare, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului universitar.
3. Este necesar de dezvoltat/complementat statutul funcțional al structurilor manageriale universitare cu funcții specifice și interconexe privind realizarea managementului curriculumului universitar.



*Fig. 3.5. Aprecierea conexiunii inverse în cadrul curricular*

În cadrul obiectivului trei al studiului – evaluarea curricula pe discipline – au fost evaluate curricula la următoarele discipline:

1. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți:

- Bazele tehnologiei;
- Teoria economică I;
- Managementul calității;
- Analiza activității economico-financiare;
- Managementul aprovizionării și vânzărilor;
- Monedă și credit;
- Principiile economiei de piață.



## 2. Academia de Studii Economice din Moldova

- Fundamentele managementului organizației;
- Cultura afacerilor;
- Managementul producției;
- Bazele antreprenoriatului;
- Managementul calității;
- Managementul riscurilor în afaceri;
- Managementul corporativ.

## 3. Universitatea Tehnică a Moldovei

- Sistemul de planificare în afaceri;
- Managementul calității;
- Macroeconomie;
- Managementul firmei;
- Microeconomie;
- Economia întreprinderii.

Evaluarea curricula pe discipline a instituții de învățământ superior nominalizate a fost efectuată prin aplicarea mecanismului de evaluare curriculară, propus în *Cadrul de referință a curriculumului universitar* [72].

Am intenționat să evaluăm curricula respective în plan comparativ, conform criteriilor din mecanismul aplicant. Rezultatele se prezintă în *Tabelul 3.12*.

Unele concluzii generale cu privire la evaluarea curricula pe discipline din Universitatea Tehnică a Moldovei, Academia de Studii Economice din Moldova și Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți:

1. Curricula pe discipline în aceste trei universități au la bază diferite abordări, atât în plan conceptual, cât și în cel structural.
2. Nici într-un curriculum nu este reflectată concepția/cadrul teoretic al documentului;
3. Deseori se aplică noțiuni diferite pentru a identifica o substanță și invers. Se folosesc și noțiunile de „obiective”, „competențe”, „finalități” etc.
4. Nu se aplică consecutiv și sistemic una sau altă taxonomie a competențelor în proiectarea competențelor generale și specifice disciplinei.
5. Se constată incoerența dintre competențele generale și cele specifice (finalități) lipsa unor categorii de competențe, de exemplu; de transfer, de extrapolare etc.
6. Dificil e de a stabili corelația competențelor curriculare cu cele din Cadrul Național al Calificărilor, dar și cele transdisciplinare (în primul rând, la nivel de competențe specifice).
7. Practic, toate curricula nu includ în componența lor sugestii/orientări metodologice privind predarea/învățarea academică și, parțial, evaluarea.

**Tabelul 3.12. Rezultatele evaluării curricula pe discipline**

Nr.	<i>Instituții</i> <i>Indicatori</i>	<b>Universitatea Tehnică a Moldovei</b>	<b>Academia de Studii Economice</b>	<b>Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți</b>
1.	<b>Repere conceptuale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă fragmentar în „Preliminarii”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu se prezintă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă fragmentar în rubrica „Integrarea cursului la un program de studii”.</li> </ul>
2.	<b>Competențe generale și specifice ale disciplinei</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se structurează astfel:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- competențele de dezvoltare;</li> <li>- rezultatele învățării.</li> </ul> </li> <li>• Rezultatele învățării sunt corelate cu unitățile de conținuturi.</li> <li>• Obiectivele, competențele/ finalitățile nu sunt proiectate în raport cu o taxonomie concretă a competențelor.</li> <li>• Din șase competențe generale cinci țin de domeniul de cunoaștere și numai una de aplicare. Nu coincid nici unele taxonomii ale competențelor.</li> <li>• Formularea rezultatelor învățării în cadrul unităților de conținut nu este</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se structurează astfel:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- obiectivele;</li> <li>- rezultate (componente).</li> </ul> </li> <li>• Rezultatele (competențe) nu sunt corelate cu unitățile de conținut</li> <li>• Obiectivele, competențele nu sunt în deplină coerență cu unitățile de conținuturi.</li> <li>• Se prezintă șase domenii de competențe, care în mare parte corespund cu cele din Cadrul Național al Calificărilor.</li> <li>• Nu se prezintă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se structurează astfel:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- competențe prealabile;</li> <li>- competențe dezvoltate;</li> <li>- finalitățile cursului.</li> </ul> </li> <li>• Finalitățile cursului nu sunt corelate cu unitățile de conținut.</li> <li>• Obiectivele, competențele/ finalitățile nu sunt proiectate în raport cu o taxonomie concretă a competențelor.</li> <li>• Se prezintă cinci domenii de competențe, care nu corelează cu cele din cadrul Național al Calificărilor.</li> <li>• Nu se prezintă.</li> </ul>

		reprezentată la una sau altă taxonomie a competențelor.		
3.	<b>Conținuturi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă într-un număr de teme/ subiecte concretizate în teorii, legi, definiții etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă printr-un număr de teme fără a concretiza conținuturile concrete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă printr-un număr de teme structurate pe cinci subiecte.</li> </ul>
4.	<b>Strategii didactice și de evaluare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu se prezintă.</li> <li>• Evaluarea este orientată la măsurarea cunoștințelor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu se prezintă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu se prezintă.</li> <li>• Se prezintă unele sugestii privind evaluarea rezultatelor academice și a lucrului individual.</li> <li>• Se prezintă exemple de teste.</li> </ul>
5.	<b>Bibliografie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se prezintă.</li> </ul>

### 3.2. Organizarea și desfășurarea experimentului de validare a Modelului conceptual de management al curriculumului universitar

Experimentul de intervenție în contextul autonomiei instituționale manageriale și pedagogice în cadrul managementului curriculumului universitar s-a axat pe trei dimensiuni interconexe:

- Formarea managerilor în domeniul curricular la nivel instituțional și cel al facultății din perspectiva conceptului de management al curriculumului universitar, fundamentat în cercetare;
- Formarea cadrelor didactice în calitate de conceptori de curriculum pe discipline din perspectiva abordării postmoderne curriculare;
- Managementul construcției/reconstrucției curriculumului pe discipline în cadrul realizării interconexe a demersurilor manageriale și celor pedagogice (de construcție curricula).

Experimentul s-a efectuat în baza unui program experimental constituit din trei dimensiuni interconexe, prezentate anterior (Programul este prezentat în *Anexa 1*).

Coordonarea realizării programului a fost efectuată de noi, iar executarea diferitor aspecte ale programului – de către experții interni, formați în cadrul cercetării noastre.

Astfel, pregătirea managerilor în domeniul curriculumului s-a efectuat pe parcursul lunilor septembrie-noiembrie 2014, în procesul de formare fiind antrenați 5 manageri de la ASEM. Formarea cadrelor didactice în calitate de conceptori de curricula s-a efectuat pe parcursul lunilor septembrie-decembrie 2014 (8 cadre didactice, autori de curricula la disciplinele menționate).

Conceptualizarea și proiectarea curricula pe disciplinele: *Fundamentele managementului organizației; Cultura afacerilor; Managementul producției; Bazele antreprenoriatului; Managementul calității; Managementul riscurilor în afaceri; Managementul corporativ* și realizarea managementului pe întregul ciclu curricular, de structuri manageriale, instituționale și cele ale facultăților au avut loc din ianuarie 2015 până în iunie 2015.

Specificul experimentului pedagogic constă în realizarea acestuia în condițiile reale ale managementului curriculumului universitar, prin introducerea și inserția a prevederilor conceptului de management curricular propus în cercetare.

Proiectele și scenariile de intervenție managerială și pedagogică în construcție/reconstrucție curriculară au fost axate pe formarea activă/interactivă a competențelor respective (*Anexa 1*).

După finalizarea fazei active a experimentului pedagogic (ianuarie-mai 2015), a fost realizat un studiu-evaluare postexperimentală a efectului managementului curriculumului universitar în condițiile reale de autonomie instituțională.

Evaluarea postexperimentală a fost realizată în conformitate cu aceiași indicatori ca și evaluarea în cadrul studiului inițial al stării curriculumului universitar. La această etapă noi ne-am axat pe trei dimensiuni interconexe:

- Calitatea curricula pe discipline reconceptualizate.
- Calitatea managementului curriculumului universitar: perspectiva organizațională.
- Nivelul de competențe a cadrelor didactice în proiectarea curricula.

Astfel, procedurii de evaluare au fost supuse curricula la disciplinele:

- ✓ *Macroeconomie;*
- ✓ *Microeconomie;*
- ✓ *Sisteme de planificare în afaceri.*

Rezultatele evaluării postexperimentale a curricula respective, în baza metodologiei aplicate la etapa preexperiențială, se prezintă tabelar în comparație cu cele preexperimentale.

**Tabelul 3.13.** Rezultatele evaluării curricula pe discipline reconceptualizate: ASEM

Indicatori	Instituția	Academia de Studii Economice a Moldovei	
		Până la experiment	După experiment
1.	<b>Repere conceptuale</b>	1. Se prezintă fragmentar.	1. Se prezintă ca o componentă autonomă.
2.	<b>Competențe generale și specifice ale disciplinei</b>	1. Se structurează astfel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Competențele de dezvoltare;</i></li> <li>• <i>Rezultatele învățării.</i></li> </ul> 2. Rezultatele învățării sunt corelate cu unitățile de conținut. 3. Competențele nu sunt proiectate în raport cu o taxonomie concretă a competențelor.  4. Domină competențele de cunoaștere.  5. Coerența și interconexiunea între tipuri de competențe se manifestă insuficient.	1. Se structurează astfel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Competențele generale pe discipline;</i></li> <li>• <i>Competențele specifice unității de conținut.</i></li> </ul> 2. Competențele specifice sunt corelate cu unitățile de conținut. 3. Competențele sunt proiectate în raport cu taxonomia concretă a competențelor, dar și cu Cadrul Național al Calificărilor. 4. Se prezintă coerent competențele de cunoaștere, aplicare și integrare. 5. Este asigurată coerența și interconexiunea între tipuri de competențe.
3.	<b>Conținuturi</b>	1. Se prezintă ca teme/subiecte aparte și concretizate.	1. Se prezintă ca module (unități de învățare).
4.	<b>Strategii didactice și de evaluare</b>	1. Strategiile didactice nu sunt prezente. 2. Sunt prezente unele exemple de evaluare, preponderent a cunoștințelor.	1. Strategiile de predare-învățare-evaluare sunt prezente ca un demers interactiv.
5.	<b>Bibliografie</b>	1. Se prezintă la sfârșitul documentului.	1. Se prezintă: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>în cadrul unității de învățare;</i></li> <li>b) <i>la sfârșitul documentului.</i></li> </ul>

Curricula pe discipline – reconceptualizate și proiectate în conformitate cu cerințele actuale față de acest tip de produse curriculare – reprezintă o nouă generație de documente, având cinci caracteristici de bază:

- structura hexagonală;
- concepția curriculumului centrat pe competențe și pe student;
- competențele proiectate taxonomic;
- conținuturi structurate pe unități de învățare;
- strategii didactice interactive.

Pentru identificarea valorilor semnificative privind eficiența condițiilor instituționale de funcționare a curriculumului universitar a fost aplicată formula criteriul **t** – Student:

$$t = \frac{|p_1 - p_2|}{\sqrt{\frac{p_1q_1}{n_1} + \frac{p_2q_2}{n_2}}} \quad (1)$$

unde:

p – ponderea apariției fenomenului;

q – probabilitatea apariției fenomenului ( $q = 100 - p$ );

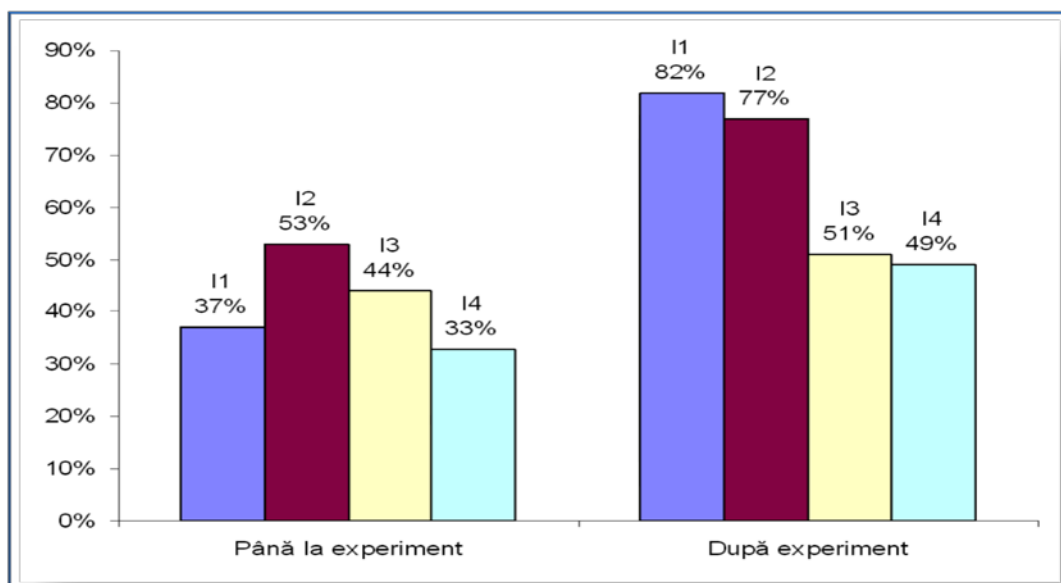
n – numărul de subiecți;

$t \geq 1,982$ , pentru  $p = 0,05$ ;  $t \geq 2,625$ , pentru  $p = 0,01$ ;  $t \geq 3,390$ , pentru  $p = 0,001$ .

Rezultatele comparative ale calității/eficienței managementului curriculumului universitar sunt prezentate în următorul *Tabel 3.14*.

**Tabelul 3.14.** Rezultatele evaluării eficienței managementului curriculumului la ASEM

	<i>Indicatori</i>	<i>Punctajul</i>			<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>Max.</i>	<i>Până la</i>	<i>După</i>		
			<i>experiment</i>	<i>experiment</i>		
			<i>%</i>			
1.	Conceptualizarea și diagnosticarea eficienței curricula au fost asigurate organizațional și metodologic.	24	37	82	2,52	0,05
2.	Proiectarea/reproiectarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	15	53	77	2,01	0,05
3.	Implementarea/funcționarea curriculumului universitar a fost asigurată organizațional și metodologic.	9	44	51	-	-
4.	Monitorizarea/evaluarea curriculumului a fost asigurată organizațional și metodologic.	15	33	49	-	-
	<b>Total</b>					



**Fig. 3.6.** Dinamica rezultatelor evaluării eficienței managementului curriculumului universitar (ASEM)

Trebuie de menționat că la etapa evaluării eficienței managementului curriculumului universitar au fost aplicate aceleași proceduri și instrumente ca și la etapa preexperiențială. Chestionați au fost aceiași respondenți ca și la etapa inițială. Compararea rezultatelor pretest și posttest ne permite să constatăm următoarele:

- 1) creșterea semnificativă a punctajului pe variabila „Conceptualizare”: de la 37% până la 82%, ceea ce constituie 45% ( $t = 2,52$ ;  $p = 0,05$ );
- 2) creșterea semnificativă a punctajului pe variabila „Proiectare”: de la 53% până la 77%, ceea ce constituie 24% ( $t = 2,01$ ;  $p = 0,05$ );
- 3) creșterea nesemnificativă a punctajului pe variabila „Implementare”: de la 44% până la 51%, ceea ce constituie 7%;
- 4) creșterea nesemnificativă a punctajului și pe variabila „Monitorizare” de la 33% până la 49%, ceea ce constituie 16%.

Creșterea semnificativă pe variabilele „Conceptualizare” și „Proiectare” este justificată prin:

- accentuarea acestor aspecte în cadrul experimentului formativ;
- valorificarea funcțiilor de conceptualizare și proiectare pe dimensiunea managerială și pe dimensiunea pedagogică – prin interconexiunea acestora.

Creșterea nesemnificativă pe variabilele „Implementare” și „Monitorizare” este justificată prin:

- necesitatea modificării unor documente reglatorii la nivel instituțional;

- valorificarea acestor demersuri manageriale care necesită mai mult timp și resurse manageriale și metodologice suplimentare.

Prin trainingurile de formare a cadrelor didactice de la ASEM – din perspectiva formării competențelor în proiectarea curricula pe discipline – au fost obținute rezultate semnificative la toate componentele (*Tabelul 3.15*).

**Tabelul 3.15. Rezultatele privind autoaprecierea competențelor proprii în proiectarea curriculară (ASEM)**

Nr. crt.	Indicatori	Punctaj	Cadrele didactice: rezultate															
			1		2		3		4		5		6		7		8	
			P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.
1.	Cunoașterea abordărilor postmoderne ale curriculumului educațional.	0-10	4	8	2	7	4	9	0	5	2	10	5	9	4	8	6	10
2.	Proiectarea competențelor profesionale generale și specifice disciplinei în raport cu taxonomia competențelor, Cadrul Național al Calificărilor, specificul ciclului de învățământ și potențialul disciplinei predate.	0-10	6	9	4	7	5	8	3	5	4	8	5	8	4	8	6	8
3.	Formularea și organizarea unităților de conținut în raport cu competențele profesionale și formarea lor graduală.	0-10	8	9	4	7	6	9	6	8	6	8	8	9	5	8	7	9
4.	Identificarea strategiilor didactice și de cercetare și corelarea lor cu competențele și	0-10	6	8	4	7	7	9	6	7	7	9	7	7	6	8	8	9



	unitățile de conținut proiectate.																	
5.	Evaluarea curricula pe discipline în baza unor criterii și instrumente prestabilite.	0-10	7	8	5	8	7	9	5	6	7	8	7	9	6	8	8	9
6.	Transpunerea prevederilor curriculumului pe discipline în acțiuni concrete de predare-învățare-evaluare în cadrul cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator.	0-10	6	8	5	8	7	8	8	6	8	8	7	9	6	8	6	8
	<b>Media</b>		6,1	8,3	4,0	7,3	6,0	8,6	4,6	6,1	5,6	8,5	6,5	8,5	5,1	8,0	6,8	8,8

unde:

**P.** – până la experiment; **D.** – după experiment.

Creșterea semnificativă a punctajului s-a atestat la toți participanții experimentului formativ.

Important este de menționat:

- a) Creșterea nivelului de competențe în proiectarea curriculară pentru toți participanții în experimentul de formare.
- b) Cele mai semnificative rezultate s-au înregistrat pe două aspecte:
  - *cunoașterea abordărilor postmoderne ale curriculumului educațional*  
( $t = 2,68$ ;  $p = 0,01$ );
  - *proiectarea/formularea competențelor generale și specifice ale disciplinei predate*  
( $t = 2,21$ ;  $p = 0,05$ ).
- c) Autoaprecierea mai înaltă a propriilor competențe în proiectarea curricula pe discipline este în corelație cu evaluarea curricula pe discipline reprojctate după experimentului de formare.

Trebuie de constatat că rezultatele obținute la etapa preexperimentală în grupurile de control nu s-au modificat, deoarece persoanele participante la pretestare nu au fost implicate în formări speciale și reprojctarea curricula la disciplinele pe care le predau. Astfel, rezultatele inițiale au servit drept bază pentru a determina creșterea semnificativă sau nesemnificativă a rezultatelor din grupul experimental.

Experimentul pedagogic de validare a *Modelului conceptual de management al curriculumului universitar* a fost organizat în condițiile reale de funcționare instituțională, gestionat de către experți-formatori și coordonat de către noi.

Starea actuală a managementului curriculumului în instituțiile de învățământ superior (experimentale și de concept) se caracterizează prin următoarele:

- Structurile organizaționale nu realizează complexitatea funcțiilor manageriale cu referire la curriculum;
- Structurile organizaționale nu dispun de o concepție și metodologie de gestionare și construcție/reconstrucție curriculară;
- Managerii și cadrele didactice / concepătorii de curricula, în mare parte, nu sunt la curent cu nevoile abordării curriculare, dar și manageriale;
- Curricula pe discipline expertizate în mare parte nu corespund prevederilor actuale de construcție curriculară.

Rezultatele experimentului pedagogic ne-au permis să deducem următoarele:

- 1) Formarea managerilor de curricula și a concepătorilor de curricula a asigurat dinamizarea funcțiunii managementului curriculumului atât în plan organizațional, precum și în plan pedagogic. Managerii și cadrele didactice și-au schimbat atitudinea față de modificările curriculare; s-a manifestat activizarea și perceperea proceselor de management și construcție/reconstrucție curriculară.
- 2) S-a demonstrat necesitatea existenței conexiunii între structurile organizaționale și concepătorii de curricula.
- 3) Au fost elaborate curricula disciplinare de o nouă generație corelate cu prevederile Cadrului Național al Calificărilor – axate pe competențe, axate pe student etc.
- 4) În rezultatul formării/dezvoltării competențelor concepătorilor de curricula în vederea proiectării și implementării documentelor curriculare respective, s-a îmbunătățit calitatea curricula elaborate.

Cercetarea experimentală a managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale validează scopul investigației – conceptualizarea managementului curriculumului axat pe interconexiunea demersurilor manageriale și celor pedagogice, dar și pe abordarea postmodernă a curriculumului universitar în diferite ipostaze de funcționalitate.

## ÎNCHEIERE

- Analiza abordărilor și tendințelor în dezvoltarea curriculumului și a managementului curriculumului ne-a permis să deducem prevederile conceptuale privind conceperea managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale, și anume: definirea curriculumului universitar în calitate de paradigmă educațională; valorificarea demersurilor manageriale cu referire la proiectarea, implementarea și monitorizarea curriculumului universitar.
- Instituțiile de învățământ superior în contextual autonomiei universitare sunt responsabile de politicile curriculare instituționale, implicit: stabilirea cadrului organizațional și funcțional al managementului curriculumului; proiectarea și aprobarea curriculumului pe domenii profesionale și discipline academice; monitorizarea internă a funcționării curriculumului și realizarea conexiunii inverse în baza analizei rezultatelor monitorizării.
- Conceptualizarea managementului curriculumului universitar angajează o interconexiune a dimensiunii pedagogice și a celei manageriale în vederea realizării activităților de diagnosticare, proiectare, implementare, monitorizare și dezvoltare curriculară. În contextul acestei abordări, managementul curriculumului universitar reprezintă o modalitate de a răspunde la provocările postmoderne de asigurare a calității în învățământul superior. Abordarea ciclică a demersurilor manageriale, raportate la fiecare dimensiune a managementului curriculumului universitar, completează cadrul funcțional al structurilor organizaționale și științifico-didactice abilitate, evidențiind prioritățile pentru acestea, dar și aspectele de interconexiune, asigurând în așa fel eficiența managementului curriculumului, dar și a formării profesionale a studenților.
- *Modelul conceptual de management al curriculumului universitar* modifică radical nu doar actuala viziune generală asupra managementului, dar și propune o nouă viziune privind finalitățile învățământului superior, tehnologiile și strategiile didactice, cultura organizațională, fapt ce permite crearea unor premise de dezvoltare instituțională raportate la standardele internaționale ale învățământului superior.
- Identificarea condițiilor și factorilor externi, care determină funcționalitatea managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale, ghidează conceperea

curriculumului universitar în raport cu trei cicluri ale învățământului superior, raportarea acestuia la Cadrul European al Calificărilor și la Cadrul Național al Calificărilor, stabilirea locului și rolului managementului curriculumului în dezvoltarea sistemului intern de asigurare a calității.

- Cercetarea realizată a reliefat valoarea teoretică și științifică a modelului conceptual de management al curriculumului universitar, validat experiențial și experimental, și a creat premise organizaționale, metodologice, manageriale, curriculare de dezvoltare continuă a învățământului superior.

Rezultatele cercetării și-au găsit reflectare într-un șir de documente de politici curriculare: Cadrul de referință al curriculumului universitar, Planul-cadru pentru studii superioare (ciclurile I, II și III), Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu, Regulamentul-cadru privind stagiile de practică în învățământul superior, precum și într-un set de curricula universitare de o generație nouă, axate pe competențe și corelate cu Cadrul Național al Calificărilor.

- Modelul conceptual de management al curriculumului și rezultatele cercetării ne-au permis să extindem și să concretizăm cadrul funcțional al structurilor manageriale universitare: catedra, consiliul facultății, comisia de asigurare a calității, departamentul de dezvoltare curriculară.
- Realizarea experimentului pedagogic a permis să demonstrăm validarea/eficiența modelului conceptual de management al curriculumului universitar, inclusiv îmbunătățirea continuă a condițiilor instituționale de realizare a acestui proces.
- Concluzia generalizatoare în cercetare: soluționarea **problemei științifice** privind determinarea bazelor epistemologice și praxiologice ale managementului curriculumului universitar în condițiile autonomiei instituționale, valorificate ierarhic de către structurile instituționale, a asigurat calitatea curriculumului universitar.

În baza rezultatelor cercetării au fost formulate următoarele **recomandări**:

#### *La nivel de politici educaționale*

- elaborarea și promovarea unei concepții naționale privind curriculumul și managementul curriculumului universitar;
- dezvoltarea și implementarea cadrului de referință al curriculumului universitar;
- transferul prevederilor conceptuale și praxiologice ale cercetării în politicile curriculare la nivel de sistem.

#### *La nivel instituțional*

- crearea/dezvoltarea structurilor organizaționale instituționale privind realizarea managementului curriculumului universitar;
- motivarea și formarea continuă a cadrelor didactice/ conceptorilor de curricula în vederea construcției/reconstrucției curriculumului universitar;
- sincronizarea proiectării și implementării curriculumului universitar la nivel instituțional în vederea asigurării condițiilor adecvate pentru realizarea acestui proces;
- elaborarea produselor curriculare de o nouă generație, actualizate în cercetarea noastră;
- inițierea cercetărilor științifice contextuale privind dezvoltarea curriculumului universitar.

## BIBLIOGRAFIE

1. *Acordul de aderare la procesul de la Bologna* (2005).
2. Andrițchi V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2009.
3. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2012.
4. Ardelean A., Marcu V. et al. *Introducere în didactica biologiei*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2003.
5. Axinte E. *Asigurarea calității*. Iași: Tehnica-INFO, 2002.
6. Baci S. *Managementul calității în învățământul superior*. Chișinău: Print-Caro, 2010.
7. Baci S. *Managementul instituției școlare*. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Știința, 2007.
8. Baci S. *Teoria și metodologia managementului calității în învățământul superior*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2013.
9. Baci S., Mija V., Andrițchi V. et al. *Managementul calității sistemului educațional din Republica Moldova: teorie și metodologie*. In: *Univers pedagogic*, 2011, nr. 1, p. 43-50.
10. Bârzea C. *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*. București: I.Ș.E., 1993.
11. Batâr D. *Spre o definire și cunoaștere a paradigmei – concept fundamental al cunoașterii științifice*. In: *Buletinul Științific al Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”*, 2000, nr. 2(10), p. 11-18.
12. Boudon R. *Efecte perverse și ordine socială*. București: Eurosong & Book, 1998.
13. Brătianu C. *Modele de gândire*. In: *Revista transilvană de științe administrative*. 2000, p. 20-32.
14. Bucun N. et al. *Managementul evaluării calității în învățământ*. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Modulul 6. Chișinău: Institutul de Instruire Continuă, 2004.
15. Bucun N., Guțu VI. *Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar*. Chișinău, 1992.
16. Bucun N., Musteață S., Guțu VI. et al. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Moldova*. Chișinău: Editura Prometeu, 1997.
17. Bucun N., Pogolșa L., Bolboceanu A. et al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro SRL”), 2010.
18. Callo T. *Abordarea problematologică ca semn al calității în educație*. In: *Calitatea Educației: teorii, principii, realizări*. Materialele conferinței științifice internaționale IȘE. Partea II. Chișinău: CEP USM, 2005, p. 34-39.

19. Callo T. *Conceptul dezvoltării profesionale*. In: Revista Univers Pedagogic, 2004, nr. 1, p. 17-20.
20. Callo T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006.
21. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
22. Cara A. *Strategii la nivelul unităților școlare pentru asigurarea calității educației în învățământul din Republica Moldova*. Chișinău: Univers pedagogic, 2006.
23. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2005.
24. Chirilă V. *Managementul calității*. Iași: Tehnica-INFO, 2002.
25. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
26. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
27. Cojocaru V. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007.
28. Cojocaru V. *Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2005.
29. Cojocaru V. *Management educațional*. Ghid pentru directorii unităților de învățământ. Chișinău: Știința, 2002.
30. Cojocaru V. *Reforma învățământului, obiective, orientări, direcții*. Chișinău: Știința, 2005.
31. Cojocaru V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
32. Cojocaru V., Guțu Vl., Șevciuc M. *Management educațional. Referențial științific și metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2014.
33. Cojocaru V., Slutu L. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
34. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2010.
35. *Conceptia curriculumului universitar (2005)*.
36. *Conceptia dezvoltării învățământului în Republica Moldova*. Chișinău, 1994.
37. *Conceptia dezvoltării învățământului superior (2005)*.
38. *Conceptia modernizării sistemului de învățământ în R. Moldova*. Chișinău, 2006.
39. Crețu C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Polirom, 1998.
40. Cristea S. (coord.) *Reforma învățământului între proiectare și realizare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012.
41. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2000.
42. Cristea S. *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. București: Editura didactică și pedagogică, 1994.
43. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.

44. Cristea S. *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
45. Cristea S. *Teorii ale învățării. Model de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2005.
46. Cristea S., Stanciu F. (coord.) *Fundamentele educației*. Vol. I. București: PRO Universitaria, 2010.
47. Crișan Al., Guțu Vl. *Proiectarea curriculumului de bază*. Ghid metodologic. Cîmislia: TipCim, 1997.
48. Crișan Al. (coord.) et al. *Curriculum de dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*. București: M.E.C./CNC, 1998.
49. Crișan Al. *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*. In: Revista de Pedagogie, 1994, nr. 3-4, p. 21-34.
50. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.
51. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995.
52. Dandara O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional*. Chișinău: CEP USM, 2009.
53. Dandara O., Constantinov S., Scifos L. et al. *Pedagogie*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010.
54. De Landsheere G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
55. Delacour J. *Introducere în științele cognitive*. Iași: Polirom, 2001.
56. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
57. D'Hainaut L., Lawton D. *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*. In: L. D'Hainaut (coord.) Programe de învățământ și educație permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 28-44.
58. D'Hainaut L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
59. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers enciclopedic, 1996.
60. Dragomir M. et al. *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Turda: Hiperborea, 2000.
61. Drăgulănescu N., Drăgulănescu M. *Managementul calității serviciilor*. București: AGIR, 2003.
62. Gherștega T. *Autonomia universitară și responsabilitatea publică a universității privind calitatea formării profesionale*. In: Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 21 noiembrie 2014, USM. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 118-121.
63. Gherștega T. *Condiții, factori, principii privind funcționalitatea managementului curriculumului universitar*. In: Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015, IȘE. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, p. 160-164.



64. Gherștega T. *Managementul curriculumului universitar – parte componentă a managementului universitar*. In: Știință, educație, cultură. Materialele Conferinței Științifico-practice internaționale, 4 februarie 2016, Comrat, p. 15-22.
65. Gherștega T. *Interconexiunea domeniilor: managementul calității și managementul curriculumului*. In: Univers Pedagogic, 2016, nr. 1(49), p. 34-40.
66. Gherștega T. *Managementul curriculumului universitar: sistem, proces și cadrul organizațional*. In: Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2015, nr. 9(89), p. 60-65.
67. Gherștega T. *Repere praxiologice ale managementului curriculumului universitar*. In: Știință, educație, cultură. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 11 februarie 2015, Comrat, p. 17-23.
68. *Ghid metodologic*. CNC, MEC, 2002.
69. *Ghidul Comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar*. București: Agenția Română de asigurare a Calității în învățământul Preuniversitar. [www.edu.ro/ARACIP](http://www.edu.ro/ARACIP) (vizitat 01.05.2015).
70. Gutu VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
71. Guțu VI. (coord.) *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
72. Guțu VI. (coord.) et al. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015.
73. Guțu VI. (coord.) et al. *Managementul educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
74. Guțu VI. *Cadrul de referință al Curriculumului Educațional*. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Chișinău: Știința, 2007.
75. Guțu VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
76. Guțu VI. *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*. Vol. 1-3. Chișinău: CEP USM, 2009.
77. Guțu VI. *Sistemul de gestionare a calității procesului universitar*. Chișinău: ULIM, 2007.
78. Guțu VI. et al. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*. Cimișlia: TipCim, 1997.
79. Guțu VI. et al. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003. 87 p.
80. Guțu VI. *Teoria și metodologia curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2003.
81. Guțu VI. *Teoria și metodologia curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2007.
82. Guțu VI. *Teoria și metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învățământului general*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău. 1996.
83. Guțu VI., Vicol M. *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014.

84. Hainaut L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
85. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut internațional, 1998.
86. Iluț P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Internațional, 2003.
87. Ionică M. et al. *Utilizarea Modelului European al TQM pentru evaluarea performanțelor organizațiilor. Studiu de caz pentru serviciile de educație*. In: Amfiteatru Economic. 2009, nr. 6, p. 402-410.
88. Iosifescu Ș. (coord.) *Asigurarea calității: Ghid pentru unitățile școlare*. București: I.Ș.E, 2005.
89. Iosifescu Ș. (coord.) *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: M.E.C. – I.Ș.E, 2001.
90. Iosifescu Ș. (coord.) *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare*. București: IȘE, 2005.
91. Iosifescu Ș. *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: ISE-MEC, 2001.
92. Iosifescu Ș. *Standarde manageriale și de formare managerială*. București: I.Ș.E., 2001.
93. Iosifescu Ș., Blendea P., Niță G. et al. *Manual de management educațional*. București: ProGnosis, 2000.
94. Jalencu M., Niculiță A., Paladi F. (coordonatori) et al. *Sistemul inovativ al universității: intraprenoriatul mediului universitar (pe exemplul Universității de Stat din Moldova)*. Compendiu metodologico-practic. Chișinău: CEP USM, 2015.
95. Juran J.M. *Planificarea calității*. București: Teora, 1992.
96. Kuhn T. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2008.
97. *Legea învățământului*. Nr. 547-XIII din 21.07.95. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 09.11.1995, nr. 62-63.
98. Lisievici P. *Calitatea învățământului*. București: Editura Didactică Și Pedagogică, 1997.
99. Mândăcanu V. *Pedagogia creștin-ortodoxă*. Chișinău: Editura „Iulian”, 2014.
100. Musteață S., Bucun N., Guțu Vl. *Curriculum de bază*. Documente reglatoare. Cimișlia: Editura TipCim, 1997.
101. Neculau A. (ed.). *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997.
102. Neculau A. *Pedagogie socială. Experiențe românești*. Iași: Polirom, 1994.
103. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
104. Nica P. *Managementul calității și ierarhizarea universităților românești*. Colecția: Programul PHARE UNIVERSITAS 2000. București: Editura Paideia, 2000.
105. Nicola I. *Pedagogie*. București: Editura Didactică Și Pedagogică, 1996.
106. Niculescu M. *Curriculum educațional: concepte fundamentale, principii operaționale, modalități de acțiune*. București: Pro Humanitate, 2000.

- 107.Olaru M. *Managementul calității*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. București: Economică, 1999.
- 108.Olaru M. *Principii de bază ale managementului calității*. In: Q-Media, 2000, nr. 3-4, p. 77-83.
- 109.Oprea C.L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A., 2006.
- 110.Pâslaru VI. *Dimensiuni conceptuale ale calității educației*. In: Didactica Pro..., 2008, nr. 4-5 (50-51), p. 18-22.
- 111.Pâslaru VI. *Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar*. In: Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p. 8-17.
- 112.Pâslaru VI. et al. *Construcție și dezvoltare curriculară*. Chișinău: Centrul de Resurse Curriculare Republica Moldova, UPS „Ion Creangă”, 2005.
- 113.Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
- 114.Patrașcu D., Crușu V. et al. *Standarde și standardizare în învățământ*. Chișinău: Lyceum, 2006.
- 115.Păun E., Potolea D. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2002.
- 116.Plancharde E. *Pedagogie școlară*. București: EDP, 1992.
- 117.*Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediul general și liceal; 2006-2007*. MET, Chișinău, 2006.
- 118.Platon C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău: CEP USM, 2005.
- 119.Platon C. et al. *Managementul evaluării calității în învățământ*. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Modulul 6. Chișinău, 2004.
- 120.Pogolșa L, Bucun N. et al. *Evaluarea curriculumului școlar – perspectivă de modernizare*. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2009.
- 121.Pogolșa L. *Evaluarea complexă a curriculumului școlar din perspective școlii prietenoase copilului*. In: KREATIKON Creativitate–Formare–Performanță. Ediția a IX-a. Materialele Simpozionului Național, 6-7 aprilie 2012. Iași: Editura PIM, 2012, p. 265-268.
- 122.Pogolșa L. *Managementul evaluării curriculumului educațional în învățământul preuniversitar*. In: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2009, partea I-a, p. 5-14.
- 123.Pogolșa L. *Managementul implementării curriculumului de formare continuă a cadrelor didactice de Chimie, Biologie și Fizică axat pe formarea competenței de cunoaștere științifică*. In: Univers Pedagogic, 2012, nr. 3, p. 3-10.
- 124.Pogolșa L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013.
- 125.Postelnicu C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Aramis, 2002.
- 126.Potolea D. *Curs de pedagogie*. București, 1988.

127. Potolea D. *Profesorul și strategiile conducerii învățării*. In: *Structuri, strategii și performanțe de învățământ*. București: Editura Academiei Române, 1989, p. 52-62.
128. Potolea D. *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*. In: *Curs de Pedagogie*. București: Tipografia Universității din București, 1988, p.
129. Singer M., Sarivan L. *QUO VADIS, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. București: Sigma, 2006.
130. Singer M., Sarivan L. *Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. București: Sigma, 2006.
131. *Sistemul Național de Indicatori pentru Educație*. Manual de utilizare. Ministerul Educației și Cercetării. București, 2005.
132. Stanciu M. *Reforma conținuturilor învățământului*. Iași: Polirom, 1999.
133. Stoica A., Musteață S. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău: Lyceum, 1997.
134. *Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015*. Aprobata prin ordinul ministrului educației nr. 849 din 29.11.2010. Chișinău, 2010.
135. *Strategia Națională „Educație pentru toți, 2004-2015”*. Chișinău: ONU Moldova, 2003.
136. *Strategia națională privind politicile de ocupare a forței de muncă pe anii 2007-2015*. Hotărârea Guvernului nr. 605, din 31.05.2007. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 15.06.2007, nr. 82-85 (660).
137. Surdu E. *Prelegeri de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
138. Țurcan R.V., Bugaian L., Gulieva V. *Analiza comparativă a autonomiei universitare instituționale în Danemarca, Lituania, România, Scoția și Suedia*. Chișinău: Cuvîntul-ABC, 2015.
139. *Valențele reformei învățământului*. Partea I-IV. Chișinău: IȘPP, 1992.
140. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988.
141. Velișco N. *Cadrul calificărilor vs curriculumul universitar*. In: *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, p. 89-97.
142. Vlăsceanu L. *Scoală la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumului învățământului obligatoriu*. Studiu de impact. Iași: Polirom, 2002.
143. Voiculescu Fl. *Analiza resurselor și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004.
144. Жаленку М. *Целесообразность и специфика использования TQM в вузах*. In: *Региональні перспективи (науково-практичний журнал)*, nr. 3-5 (40-42). Полтава: ПУСКУ, 2004, p. 434-435.
145. Лазарев В. *Системное развитие школы*. Москва: Педагогическое общество России, 2003.
146. Леонтьев А. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Полит. Литература, 1977.
147. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. *Основы менеджмента*. Москва: Издательство „Дело”, 1997.

148. Нуждин В., Кадамцева Г. *Стратегическое управление качеством образования*. In: Высшее образование сегодня, 2003, №4, с. 6-13; №5, с. 2-11.
149. Патрашку Д., Мухамед Д. *Педагогический менеджмент. Исследование организационно-педагогической деятельности руководителя школы*. Кишинэу: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2000.
150. Поташник М. *Качество образования: проблемы и технология управления в вопросах и ответах*. Москва: Педагогическое общество России, 2005.
151. Поташник М. *Управление качеством образования*. Москва: Педагогическое Общество России, 2004.
152. Уорнер М. *Классики менеджмента*. СПб.: Питер, 2001.
153. Ушакова О. *Мониторинг качества образования*. Москва: Педагогическое Общество России, 2003.
154. Харрингтон Дж. *Управление качеством в американских корпорациях*. Сокр. пер. с англ. Москва: Экономика, 1990.
155. Bloom B. *Taxonomy of Educational Objectives Handbook. Cognitive Domain*. New-York: David McKay Company, Inc., 1971.
156. Bobbitt F. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1924.
157. Brameld T. *Education as power*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
158. *Business Dictionary*. Available at: [www.businessdictionary.com/definition/quality.html](http://www.businessdictionary.com/definition/quality.html) (vizitat 01.05.2015).
159. Charters W. *Curriculum construction*. New York: Macmillan, 1923.
160. Drake S.M. *Planning integrated curriculum, The Call to Adventure*. Alexandria: ASCD, 1993.
161. Drucker P.F. *Management: Tasks, Responsibilities and Practices*. New York: Harper & Row, 1974.
162. Glatthorn A. *Curriculum Renewal Association for supervision and Curriculum Development (ASCD)*. Alexandria: VA. USA, 1987.
163. Hirst P. *The contribution of philosophy the study of curriculum: Changing the curriculum*. London, 1968.
164. *International Standards Organization (ISO) – Organizația Internațională pentru standardizare*. Available at: [www.iso.org](http://www.iso.org) (vizitat 01.05.2015).
165. Kerri J.F. *Changing in curriculum*. London, 1968.
166. Lipson M. *Integration the Thematic Teaching, in Language Arts*, vol. 70, 1993.
167. Marsh C., Stafford K. *Curriculum: Practices and Issues*. McGraw Hill, Sydney, 1988.
168. McGee P. *Teachers and Curriculum Decision-Making*. New Zealand: University of Waikato, 1997.
169. Newton J. *Views from below: academics coping with quality*. In: Quality in Higher Education, 2002, vol. 8, p. 39-61
170. Pinar W.F. (ed.). *Curriculum Toward New Identities*. New York, London: Garland Publishing, 1998.
171. Rhoades G. *Conception and institutional categories of curriculum cross-national comparisons of upper secondary education*. In: Journal of Curriculum Studies,

- 1989, vol. 21, no.1, 1989, p.11-37.
- 172.Schwab J.J. *The Practical 3: Translation Into Curriculum*. In: School Review, 1973.
- 173.Taba H. *Curriculum development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.
- 174.Taylor R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969.
- 175.Taylor F.W. *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers, 1911.
- 176.Van Bruggen G., Smidts A., Wierenga B. *Improving decision making by means of a marketing decision support system*. In: Management Science, 1998, nr. 44 (5), p. 645-658.
- 177.Walker D. *Fundamentals of Curriculum*. San Diego, Nerbert Brace: Jovanowich Publishers, 1990.
- 178.*Webster's Online Dictionary*. Available at: [www.websters-online-dictionary.org/definition/quality](http://www.websters-online-dictionary.org/definition/quality). (vizitat 10.05.2015).
- 179.Astolfi J.P. *L'école pour apprendre*. Paris: E.S.F., 1991.
- 180.De Landschere V. *L'éducation et la formation*. Paris: PUF, 1992.
- 181.De Landsheere G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF, 1992.
- 182.D'Hainaut L. *Des fins aux objectifs: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus* (3e éd.). Bruxelles: Les Editions Labor, 1983.
- 183.Fayol H. *Administration industrielle et générale*. Paris: Éditure Dunod, 1966.
- 184.Kelada J. *La gestion intégrale de la qualité. Pour une qualité totale*. Québec: Quafee, 1990.
- 185.Lavalle M. *Apprendre: didactique par objectifs opératoires*. Presses de l'Université du Québec, 1983.
- 186.Lebrun N. *Plan pédagogique*. Collection „Pedagogies and development – Problématiques et recherches”. Ottawa: De Boeck Université, 1994.
- 187.Legendre R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Montréal/ Paris: Guérin/ ESKA, 1993.
- 188.Mialaret G. *Introduction aux sciences de l'éducation*. UNESCO: Delachaux et Niestlé, 1985.
- 189.Mialaret G., Debesse M. *Traite des sciences pédagogiques*. Vol. I „Introduction”. Paris: PUF, 1969.
- 190.Nadeau M.A. *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Québec: Presses Université Laval, 1988.
- 191.Roegiers X. *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles – Paris: De Boeck Université, 2003.
- 192.Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
- 193.Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck Université, 2010.
- 194.Rogers C. *Le développement de la personne*. Paris: Éditure Dunod, 1968.

### **PROGRAMUL EXPERIMENTAL DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ȘI A CELOR DE CONDUCERE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI UNIVERSITAR**

#### ***Preliminarii***

În ultimele decenii, schimbările spectaculoase ale societății au devenit subiecte de dezbateri, analize și pronosticări. Pe fondalul globalizării se identifică o veritabilă „explozie” a tehnologiilor, informațiilor, valorilor, alternativelor etc. De fapt, această stare de lucruri se caracterizează ca una postmodernă.

În acest sens, educația, ca factor determinant al dezvoltării societății, nu face excepție. Postmodernismul în educație se asociază cu tendințele actuale caracteristice dezvoltării sistemului, dar și cu multe deschideri prospective:

- valorificarea paradigmei umaniste a educației, care se orientează spre dezvoltarea maximă a eu-lui propriu, a personalității, a experiențelor proprii;
- constituirea unei societăți a cunoașterii;
- constituirea unor noi relații socioumaniste bazate pe: armonia cu natura, cooperarea și negocierea, egalizarea șanselor, valorificarea tuturor resurselor etc.

Educația postmodernă se axează pe interconexiunea paradigmelelor psihocentristă și sociocentristă, ceea ce a condus la apariția unei noi paradigme – a curriculumului – având ca prioritate finalitățile educației proiectate conform cerințelor psihologice, pedagogice, dar și ale societății față de educație.

Transformările la nivelul curriculumului universitar vizează redimensionarea funcțiilor informative și formative ale învățământului, elaborarea unor produse curriculare „în perspectivă”, valorificarea interdisciplinarității/ transdisciplinarității; extinderea disciplinelor opționale, unificarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, formarea specialiștilor de o nouă generație, promovarea unor relații de parteneriat între agenții economici, stimularea învățării active, interactive, autoînvățării.

Or, acest programul reflectă tendințele actuale în dezvoltarea curriculară din perspectiva managerială și este orientat la formarea continuă a cadrelor didactice și managerilor din învățământul superior.

Drept scop, acest Programul are realizarea demersului conceptual și metodologic al cercetării managementului curriculumului universitar în condițiile experimentului formativ național.

## I. Poziționări conceptuale de bază

Acest program se bazează pe următoarele „filozofii educaționale actuale” dominante pe plan global.

- *Dezvoltarea holistică (integrală și integrată) a unor personalități puternice și complexe*, care posedă și se folosesc cu pricepere de competențele dobândite în termeni de cunoaștere/cunoștințe, dar și deprinderi relevante în deceniile care vin, și – nu în ultimul rând – de valorile general-umane și naționale, pe deplin angajare în dezvoltarea lor personală și în asigurarea prosperității țării.
- *Educația pentru toți și pentru fiecare în parte*, precum și pe *incluziunea* în sensul ei larg, considerate ca dimensiuni fundamentale pentru orice Curriculum de calitate („educația de calitate nu poate de decât una esențialmente diferențiată și inclusivă”).
- *Educația pe parcursul întregii vieți*, precum și preeminența proceselor de învățare activă și cooperativă, comparativ cu procesele de transmitere unilaterală de informație.
- *Reflectarea în educație a conceptelor proprii globalizării și (g)localizării, economiei bazate pe cunoștințe, erei digitale și dezvoltării durabile*, pe fondul păstrării valorilor naționale și tradițiilor, mereu aduse la zi și recontextualizate.

Dezvoltarea curriculumului la etapa postmodernă se axează pe diversitatea și interacțiunea diferitor abordări și concepții curriculare:

- *Concepția curriculumului holist.*
- *Concepția curriculumului centrat pe student.*
- *Concepția curriculumului integrat.*
- *Concepția curriculumului centrat pe competențe.*

În acest moment, tendința cea mai răspândită pe plan internațional în domeniul teoriilor curriculare este opțiunea pentru *curriculumul centrat pe competențe*. În principiu, o asemenea tendință promovează modelul procesual al învățării și educației. Acest model își propune adaptarea cât mai fidelă a învățării la modul în care mintea umană receptează, prelucrează și utilizează informația. În acest fel, se consideră că învățarea devine mai simplă, se produce într-un timp mai scurt și cu o mai mare eficiență. De vreme ce modelul procesual ghidează studentul spre experiențe de învățare purtătoare de valori educaționale relevante, el devine miezul demersului de formare a competențelor.

Acest program are la bază **teoria instrucțională bazată pe competențe**. Conceptul central al modelului, competența, este definit ca suma de cunoștințe, capacități, atitudini.

## II. Competențele generale privind managementul curriculumului

- Cunoașterea fundamentelor conceptuale, metodologice și praxiologice ale managementului curriculumului.
- Cunoașterea abordărilor și concepțiilor curriculare din perspective manageriale.
- Cunoașterea demersurilor manageriale de diagnosticare, proiectare/



reproiectare, organizare/ implementare, monitorizare/ evaluare, comunicare curriculară.

- Stabilirea inter-relațiilor dintre managementul general, managementul educațional, managementul curriculumului și demersurile curriculare.
- Stabilirea inter-relațiilor dintre managementul curriculumului la nivel central și cel universitar.
- Gestionarea implementării, monitorizării și evaluării curriculumului la nivel universitar.
- Gestionarea proiectării, implementării și monitorizării curriculumului universitar.
- Comunicarea și comunicarea curriculară eficientă.
- Reglarea în plan managerial a funcționalității curriculumului la nivel universitar.

### III. Competențele specifice, unități de conținuturi, strategii didactice

#### *Subiectul 1. Managementul curriculumului ca teorie și praxiologie*

Competențe specifice	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirea managementului curriculumului ca teorie și praxiologie.</li> <li>• Identificarea particularităților managementului curriculumului în raport cu managementul educațional.</li> <li>• Analiza reperelor teoretice ale managementului curriculumului: manageriale, psihologice, pedagogice, metodologice.</li> <li>• Stabilirea inter-relațiilor dintre managementul educațional și cel curricular.</li> <li>• Aprecierea diferitor abordări ale managementului curriculumului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Managementul curriculumului ca obiect de studiu.</i></li> <li>▣ <i>Managementul curriculumului: definiție și esență.</i></li> <li>▣ <i>Managementul curriculumului în contextul managementului educațional.</i></li> <li>▣ <i>Repere teoretice ale managementului curriculumului.</i></li> <li>▣ <i>Repere praxiologice ale curriculumului.</i></li> </ul>

#### *Subiectul 2. Curriculumul – obiect al managementului educațional (curricular)*

Competențe specifice	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirea curriculumului în calitate de concept și paradigmă educațională.</li> <li>• Perspectiva coerentă a elementelor, proceselor, fenomenelor, care definesc curriculumul educațional, inclusiv din perspectiva managerială.</li> <li>• Analiza concepțiilor, modelelor curriculumului educațional.</li> <li>• Stabilirea conexiunii dintre filozofii educaționale actuale, tendințele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Conceptul de curriculum universitar.</i></li> <li>▣ <i>Modele și concepții ale curriculumului universitar.</i></li> <li>▣ <i>Fundamente sociale, psihologice și metodologice ale curriculumului universitar.</i></li> <li>▣ <i>Structuri și tipologii curriculare.</i></li> </ul>

<p>postmodernismului și curriculumului universitar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilirea conexiunilor dintre domenii, structuri și tipologii curriculare.</li> <li>• Argumentarea factorilor (sociali, psihologici, profesionali, educaționali), ce influențează asupra dezvoltării și managementului curricular.</li> <li>• Dezvoltarea curriculumului și a demersurilor manageriale cu noi idei, elemente, abordări.</li> </ul>	
--	--

### **Subiectul 3. Curriculumul ca structură**

<b>Competențe specifice</b>	<b>Conținuturi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirea paradigmei curriculumului universitar.</li> <li>• Definirea curriculumului ca sistem.</li> <li>• Identificarea competențelor structurale ale curriculumului universitar.</li> <li>• Stabilirea și argumentarea conexiunilor între competențele curriculare.</li> <li>• Caracterizarea generală a competențelor curriculare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Curriculumul ca paradigmă educațională.</i></li> <li>▣ <i>Curriculumul ca sistem: concept, proces, produs, rezultat, conținut.</i></li> </ul>

### **Subiectul 4. Curriculumul ca rezultat/finalitate**

<b>Competențe specifice</b>	<b>Conținuturi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirea conceptului de finalitate în educație.</li> <li>• Structurarea finalităților educaționale în raport cu anumite criterii/abordări.</li> <li>• Definirea conceptelor de „obiective”, „competențe”, „cunoaștere”, „capacități”, „abilități”, „atitudini”.</li> <li>• Compararea statutului și conținuturilor conceptelor „obiective”, „competențe”.</li> <li>• Analiza diferitor taxonomii ale competențelor.</li> <li>• Argumentarea avantajelor învățământului axat pe competențe.</li> <li>• Argumentarea diferitor modele de proiectare a finalităților educaționale (competențelor transversale, generale și specifice).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Conceptul de finalitate în educație.</i></li> <li>▣ <i>Obiectivele ca sistem de finalități.</i></li> <li>▣ <i>Competențe – un nou sistem de referință al finalităților educaționale.</i></li> <li>▣ <i>Definirea și structura competențelor.</i></li> </ul>

### **Subiectul 5. Curriculumul ca produs**

<b>Competențe specifice</b>	<b>Conținuturi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificarea și caracterizarea generală a produselor curriculare.</li><li>• Caracterizarea statutului și funcțiilor produselor curriculare.</li><li>• Analiza conexiunilor produselor curriculare.</li><li>• Stabilirea tendințelor în dezvoltarea curriculară cu referire la produsele curriculare pe plan național și cel internațional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▣ <i>Sistemul produselor curriculare.</i></li><li>▣ <i>Cadrul de referință al curriculumului universitar.</i></li><li>▣ <i>Planul-cadru de învățământ.</i></li><li>▣ <i>Curricula pe discipline.</i></li><li>▣ <i>Manuale școlare.</i></li><li>▣ <i>Ghiduri metodologice.</i></li><li>▣ <i>Proiecte didactice etc.</i></li><li>▣ <i>Documente de politici curriculare.</i></li><li>▣ <i>Documente de tip proiectiv.</i></li><li>▣ <i>Documente de tip metodologic.</i></li><li>▣ <i>Standardele educaționale.</i></li></ul>

### **Subiectul 6. Curriculumul ca proces**

<b>Competențe specifice</b>	<b>Conținuturi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Definierea curriculumului din perspectiva procesuală.</li><li>• Caracterizarea generală a demersurilor procesuale curriculare.</li><li>• Analiza procesului de cercetare curriculară.</li><li>• Analiza procesului de proiectare/reproiectare curriculară.</li><li>• Analiza procesului de implementare a curriculumului.</li><li>• Analiza de monitorizare și evaluare a curriculumului.</li><li>• Analiza comunicării curriculare.</li><li>• Analiza procesului de mentorat cu referire la curriculumul universitar.</li><li>• Compararea și stabilirea conexiunilor dintre demersurile procesuale ale curriculumului universitar.</li><li>• Cunoașterea și aplicarea diferitor mecanisme/metodologii în realizarea demersurilor procesuale ale curriculumului: cercetare, proiectare/reproiectare, implementare, monitorizare, evaluare.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▣ <i>Dezvoltarea curriculumului.</i></li><li>▣ <i>Cercetarea curriculumului.</i></li><li>▣ <i>Proiectarea/reproiectarea curriculumului.</i></li><li>▣ <i>Organizarea/implementarea curriculumului, monitorizarea/evaluarea curriculumului.</i></li></ul>

### **Subiectul 7. Fundamente ale managementului curriculumului**

Competențe specifice	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea abordărilor, principiilor și factorilor ale managementului curriculumului.</li> <li>• Identificarea funcțiilor și a instrumentarului managementului curriculumului.</li> <li>• Caracterizarea managementului curriculumului la nivel central, local și instituțional.</li> <li>• Transferul demersurilor acționale din managementul educațional în managementul curricular.</li> <li>• Analiza structurilor ce realizează managementul curriculumului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Conceptul, principiile și factorii managementului curriculumului la nivel universitar.</i></li> </ul>

### **Subiectul 8. Praxiologia managementului curriculumului educațional**

Competențe specifice	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea și caracterizarea generală a demersurilor praxiologice ale managementului curriculumului.</li> <li>• Analiza managementului cercetării curriculumului, managementului, proiectării/reproiectării curriculare, implementării curriculumului, monitorizării și evaluării curriculumului.</li> <li>• Proiectarea acțiunilor manageriale privind cercetarea, proiectarea/reproiectarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea curriculumului în raport cu funcțiile manageriale și nivelul de validare.</li> <li>• Realizarea acțiunilor manageriale cu referire la demersurile praxiologice respective, ținând cont de particularitățile acestora și abordările/instrumentele metodologice.</li> <li>• Analiza și crearea condițiilor de realizare a managementului curriculumului la nivel local și instituțional și, în primul rând, organizarea formării resurselor umane și motivarea acestora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ <i>Managementul cercetării curriculare.</i></li> <li>▣ <i>Managementul proiectării/reproiectării curriculumului.</i></li> <li>▣ <i>Managementul implementării curriculumului.</i></li> <li>▣ <i>Managementul monitorizării și evaluării curriculumului educațional.</i></li> <li>▣ <i>Structuri și forme de realizare a managementului curriculumului educațional.</i></li> </ul>

## Subiectul 9. Managementul curriculumului și comunitatea

Competențe specifice	Conținuturi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea viziunilor studenților, agenților economici, comunității asupra curriculumului universitar.</li> <li>• Analiza opiniilor reprezentanților comunității cu referire la curriculumul universitar.</li> <li>• Implicarea comunității în realizarea managementului curriculumului.</li> <li>• Proiectarea acțiunilor de implicare a comunității în promovarea problemelor curriculare la nivel instituțional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▣ Curriculumul în viziunea studenților.</li> <li>▣ Curriculumul în viziunea agenților economici.</li> <li>▣ Curriculumul în viziunea administratorilor.</li> </ul>

### IV. Strategii didactice aplicate în cadrul realizării programului

#### 4.1. Abordarea generală

Strategiile didactice se proiectează în cadrul unei teme, având ca finalitate competențele specifice și ținând cont de:

- numărul de ore prevăzute;
- raportul formelor de organizare a învățării: seminar, lucrul individual, training;
- tipologia competențelor de format;
- nivelul de pregătire inițial al cadrelor didactice și celor de conducere;
- logica formării/dezvoltării competențelor în managementul curriculumului.

A fost aplicat următorul model de strategie didactică:

Nr. crt.	Forma de organizare și evaluare	Obiective vs. competențe specifice	Nr. de ore	Metode (strategii) și activități de învățare	Asigurarea didactică
1.	Seminar introductiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența de prelucrare primară a datelor;</li> <li>• competența de modelare și algoritmicizare;</li> <li>• competența de exprimare și argumentare;</li> <li>• competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor;</li> <li>• competența de transfer și integrare.</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Convorbire-diagnosticare;</li> <li>✓ prelegere introductivă.</li> </ul>	Guțu Vl. Curriculum educațional. Chișinău: CEP USM, 2014; Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013.

2.	Seminar tematic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența de prelucrare primară a datelor;</li> <li>• competența de modelare și algoritmicizare;</li> <li>• competența de exprimare și argumentare;</li> <li>• competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor;</li> <li>• competența de transfer și integrare.</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Discuție;</i></li> <li>✓ <i>analiza abordărilor și definițiilor;</i></li> <li>✓ <i>studiu de caz;</i></li> <li>✓ <i>etc.</i></li> </ul>	Guțu Vl. <i>Curriculum educațional.</i> Chișinău: CEP USM, 2014; Pogolșa L. <i>Teoria și praxiologia managementului curriculumului.</i> Chișinău: Lyceum, 2013; Power point.
3.	Seminar de dezvoltare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența de prelucrare primară a datelor;</li> <li>• competența de modelare și algoritmicizare;</li> <li>• competența de exprimare și argumentare;</li> <li>• competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor;</li> <li>• competența de transfer și integrare.</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Realizarea situațiilor de problemă;</i></li> <li>✓ <i>proiectarea unor produse;</i></li> <li>✓ <i>evaluarea unor produse curriculare.</i></li> </ul>	Guțu Vl. <i>Curriculum educațional.</i> Chișinău: CEP USM, 2014; Pogolșa L. <i>Teoria și praxiologia managementului curriculumului.</i> Chișinău: Lyceum, 2013; Power point.
4.	Seminar de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competența de prelucrare primară a datelor;</li> <li>• competența de modelare și algoritmicizare;</li> <li>• competența de exprimare și argumentare;</li> <li>• competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor;</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Studiu de caz;</i></li> <li>✓ <i>test docimologic.</i></li> </ul>	Guțu Vl. <i>Curriculum educațional.</i> Chișinău: CEP USM, 2014; Pogolșa L. <i>Teoria și praxiologia managementului curriculumului.</i> Chișinău: Lyceum, 2013; Power point.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• competența de transfer și integrare.</li> </ul>			
5.	Lucru individual			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Studierea notelor de curs;</i></li> <li>✓ <i>documentarea suplimentară;</i></li> <li>✓ <i>elaborarea/proiectarea/modelarea;</i></li> <li>✓ <i>cercetarea unei probleme;</i></li> <li>✓ <i>realizarea unui studiu de caz.</i></li> </ul>	Sarcini didactice.

#### 4.2. Proiectarea lucrului individual

1. Analiza activității manageriale a unor structuri universitare.
2. Analiza unor produse curriculare din perspectiva managerială (prezentare analitică).
3. Proiectarea sistemului de acțiuni de implementare a curricula la nivel instituțional (proiect).
4. Proiectarea sistemului de acțiuni de monitorizare/evaluare a curriculumului universitar la nivel instituțional (proiect).
5. Proiectarea unui curriculum la o disciplină academică.

Nr. crt.	Produsul preconizat	Strategii de realizare	Criterii de evaluare	Termeni de realizare
1.	Prezentare analitică a activității manageriale a unei structuri universitare care gestionează dezvoltarea curriculară	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza documentelor;</li> <li>• analiza procesului de comunicare și luării de decizii;</li> <li>• observare, analiza documentelor, interviul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realizată în raport cu unele criterii;</li> <li>○ este complexă;</li> <li>○ reflectă părțile tari și părțile slabe;</li> <li>○ există concluzii și sugestii.</li> </ul>	
2.	Sisteme de acțiuni privind implementarea/monitorizarea curriculumului la nivel universitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticarea situației;</li> <li>• evaluarea potențialului de resurse umane;</li> <li>• analiza politicilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sistemul de acțiuni reflectă obiectivele de implementare;</li> <li>○ sistemul de acțiuni este în</li> </ul>	

		<p>de implementare a curricula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stabilirea obiectivelor de implementare;</li> <li>• identificarea și organizarea acțiunilor în ordinea logică.</li> </ul>	<p>raport cu potențialul și specificul instituției de învățământ.</p>	
3.	<p>Plan managerial de concepere, proiectare, implementare și monitorizare a curriculumului universitar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea acțiunilor și resurselor pentru fiecare demers managerial;</li> <li>• diagnosticarea necesităților;</li> <li>• corelarea acțiunilor în timp și spațiu;</li> <li>• proiectarea logică a acțiunilor în text;</li> <li>• argumentarea conceptului și validității Planului managerial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Include toate demersurile manageriale;</li> <li>○ acțiunile ce corespund esenței demersului managerial;</li> <li>○ acțiunile sunt reale;</li> <li>○ sunt pronosticate blocaje în realizarea Planului;</li> <li>○ sunt estimate resurse umane, materiale, financiare.</li> </ul>	



## EVALUAREA CURRICULA UNIVERSITARE PE DISCIPLINE

### Evaluarea componentei „Repere conceptuale” (Concepție):

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
A.1.	Curriculumul disciplinei X conține componenta „Concepție”.	1.	Concepția este prezentată în curriculum ca componentă de sine stătătoare?	Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului. Analiza comparată.
		2.	Concepția este prezentată fragmentar (prin unele repere conceptuale)?	
A.2.	Concepția reflectă ideile-cheie ale teoriei curriculumului modern.	1.	Concepția reflectă principiile curriculumului modern? 1. Centrarea pe student; 2. Centrarea pe competențe; 3. Centrarea pe învățarea activă; 4. Centrarea pe cerințele pieței muncii; 5. Centrarea pe interdisciplinaritate; 6. Centrarea pe succes (etc.)	Metoda evaluării prin expertiză: analiza concepției în raport cu prevederile criteriului. Analiza comparată.
		2.	Corelează cu politicile educaționale și curriculare?	

#### Instrucțiuni pentru experți:

- Analizați indicatorii și întrebările evaluative.
- Răspundeți consecutiv la fiecare întrebare în parte.
- Aplicați metoda și tehnica recomandată.
- Formulați concluziile și recomandările respective.
- Dacă cunoașteți alt indicator de evaluare a competenței, descrieți rezultatul.

### Evaluarea componentei „Competențe: generale pe disciplină, specifice unității de învățare”:

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
<b>B. Competențe generale pe discipline</b>				
B.1.	Coerența și complexitatea	1.	Competențele generale reflectă adecvat esența disciplinei academice.	Metoda evaluării prin expertiză.

	competențelor generale ale disciplinei.	2.	Competențele generale sunt consonante cu cele transversale și de specializare/asigură dezvoltarea acestora.	
B.2.	Calitatea definirii competențelor generale ale disciplinei.	1.	Competențele generale sunt formulate coerent cu gradul lor de complexitate și forma de manifestare, achiziții reale obținute la finele studierii disciplinei date/sau a unei etape de învățare.	
		2.	Competențele generale sunt formulate în termeni de finalități și sunt în coerență cu cadrul calificărilor.	
		3.	Numărul de competențe generale este în coerență cu potențialul disciplinei și cu cadrul taxonomic al competențelor.	
<b>C. Competențe specifice unității de învățare</b>				
C.1.	Coerența și complexitatea competențelor specifice unității de învățare.	1.	Competențele specifice sunt reprezentative și esențiale față de competențele generale disciplinei și celor de specializare.	Metoda cvalimetrică.
		2.	Competențele ca achiziții intermediare asigură formarea/ dezvoltarea competențelor generale disciplinei și a celor de specializare.	
		3.	Competențele reflectă gradul necesar de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor la nivel de unitate de învățare.	
C.2.	Volumul și calitatea definirii competențelor specifice unității de învățare.	1.	Numărul competențelor pentru fiecare unitate de învățare este coerent cu cadrul taxonomic, este rațional și accesibil studenților.	Metoda cuantificării. Metoda evaluării prin expertiză.
		2.	Competențele sunt formulate în termeni de cunoștințe, capacități, atitudini și/sau în termeni de competențe în	

			formă de manifestare inițială.	
		3.	Competențele au o dezvoltare continuă, calitativă și cantitativă.	
C.3.	Caracterul sistemic al competențelor.	1.	Competențele se articulează coerent pe verticală și orizontală în succesiunea studierii unităților de învățare, dar și în succesiunea ciclurilor de învățământ.	Hartă de dezvoltare operațională a competențelor.
		2.	Competențele sunt coerente cu una sau altă taxonomie a competențelor.	

**Instrucțiuni pentru evaluatori:**

- Analizați atent criteriile, indicatorii și întrebările evaluative.
- Identificați metode și tehnici de evaluare a fiecărui indicator.
- Atrageți atenția la:
  - numărul și complexitatea competențelor;
  - formularea lor adecvată;
  - coerența competențelor pe verticală și orizontală;
  - frecvența competențelor;
  - continuitatea prezentării competențelor în raport cu tipologia lor;
  - coerența competențelor și a unităților de conținut;
  - coerența competențelor și a activităților de învățare.
- Formulați concluziile și recomandările respective.
- Formulați și descrieți rezultatele și în baza altor indicatori.

**Evaluarea componentei „Conținuturi”:**

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
F.1.	Volumul conținuturilor.	1.	Unitățile de conținut corespund structurii disciplinei respective?	Metoda evaluării prin expertiză.
		2.	Unitățile de conținut sunt grupate artificial sau pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor/ noțiunilor?	Analiza comparată.
		3.	Criteriile de eșalonare a conținuturilor sunt respectate?	Analiza comparată.
F.2.	Accesibilitatea conținuturilor.	1.	Conținuturile sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare de nivel general de formare al studenților, domeniul profesional de formare?	Metoda evaluării prin expertiză.

		2.	Sunt prevăzute în curriculum conținuturi diferențiate pentru studenții cu interese speciale și pentru studenții cu performanțe superioare?	Analiza de conținut.
		3.	În ce măsură coincide gradul de accesibilitate cu gradul de detaliere a conținuturilor?	Analiza de conținut.
F.3.	Concordanța conținuturilor cu competențele.	1.	Sunt relaționate logic și metodologic conținuturile cu competențele?	Matricea de asociere.
		2.	Sunt necesare completări sau excluderi în lista de conținuturi?	
		3.	Volumul unității de conținut constituie o sursă adecvată pentru atingerea finalităților curriculare?	Matricea de asociere.
F.4.	Relevanța pragmatică a conținuturilor.	1.	Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru formarea profesională?	Analiza de conținut.
		2.	Există unități de conținut cu valoare practică redusă?	Analiza comparată.
		3.	Conținuturile orientează la formarea anumitor competențe pentru a fi atinse?	Analiza comparată.
F.5.	Esențializarea conținuturilor ca valoare aplicativă de transfer.	1.	Există unități de conținut care ar constitui suport pentru formarea de atitudini/comportamente?	Analiza de conținut.
		2.	Cum influențează eșalonarea actuală a unităților de conținut din curriculum asupra nivelului de formare a profesională a studenților?	Analiza comparată.
		3.	Sunt prevăzute concepte fundamentale, metode de cunoaștere, strategii de investigație?	Analiza de conținut.
		4.	Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive și informații redundante?	Analiza de conținut.
F.6.	Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor.	1.	Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?	Analiza comparată.
		2.	Selectia conținuturilor relevă absența erorilor și a ambiguităților științifice, a valorilor culturale îndoielnice	Analiza de conținut.

			sau a cunoștințelor perimate?	
F.7.	Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor și a produselor culturale .	1.	Sunt prezente scheme conceptuale, are loc o abordare a științei ca proces și ca produs?	Matricea de asociere.
F.8.	Valoarea motivațională.	1.	Conținuturile sunt de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemologică, culturală a studentului, gustul pentru lectură și extinderea orizontului de cunoaștere?	Analiza comparată.
F.9.	Structuri integralizate.	1.	Conținuturile prevăd abordări, multi-/ pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare?	Analiza de conținut.
		2.	Sunt necesare abordări multi-/pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare mai aprofundate în curriculumul disciplinei proiectat?	Analiza comparată.
		3.	Există unități de conținut care favorizează legături intra- și interdisciplinare?	Analiza de conținut.

**Instrucțiuni pentru experți:**

- Studiați criteriile, indicatorii și întrebările evaluative.
- Identificați metodele și tehnicile de evaluare.
- Atrageți atenția la:
  - volumul unităților de conținuturi și la numărul de noțiuni/concepte;
  - complexitatea unităților de conținut;
  - corelarea conținuturilor și timpului rezervat pentru studierea lor;
  - valoarea formativă a conținuturilor;
  - adecvarea acestora științelor contemporane;
  - adecvarea conținuturilor necesităților formării competențelor profesionale;
  - actualitatea conținuturilor.
- Formulați concluziile respective.

**Evaluarea componentei „Strategii didactice”**  
(sugestii metodologice):

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
G.1.	Orientarea formativă a strategiilor didactice.	1.	Curriculumul orientează la aplicarea strategiilor didactice active, interactive?	Metoda evaluării prin expertiză.
		2.	Strategiile didactice sunt orientate la formarea de competențe generale și specifice?	Analiza comparată.
		3.	Este necesară prezența în curriculum a corelării finalități-conținuturi-activități de învățare?	Analiza de context.
G.2.	Validitatea strategiilor didactice.	1.	Strategiile didactice sunt selectate în raport cu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>finalitățile curriculare;</i></li> <li>• <i>conținutul subiectului;</i></li> <li>• <i>particularitățile domeniului profesional;</i></li> <li>• <i>tipologia formelor de organizare a studierii (curs, seminar universitar);</i></li> <li>• <i>orientarea la învățarea independentă;</i></li> <li>• <i>orientarea la aspectul aplicativ;</i></li> <li>• <i>orientarea la sfera intereselor și motivațiilor studenților.</i></li> </ul>	Analiza comparată.  Metoda evaluării prin expertiză.

**Instrucțiuni pentru experți:**

- Citiți și analizați întrebările evaluative.
- Identificați metodele și tehnicile de evaluare.
- Atrageți atenția la:
  - integralitatea sugestiilor metodologice;
  - orientarea lor formativă;
  - coerența strategiilor didactice și a finalităților curriculare;
  - coerența strategiilor didactice și a unităților de conținut;
  - diversitatea formelor și metodelor de instruire.
- Formulați concluziile adecvate.

**Evaluarea componentei „Strategii de evaluare”**  
(sugestii de evaluare):

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
H.1.	Reperetele conceptuale sunt în raport cu abordările actuale ale evaluării.	1.	Sunt prevăzute în curriculum principiile evaluării rezultatelor academice?	Analiza de context.
		2.	Sunt prevăzute în curriculum criteriile de evaluare?	
		3.	Este necesară prevederea evaluării diagnostice ca mijloc de maximizare a oportunităților de învățare și abordare a nevoilor individuale?	Analiza de context.
		4.	Este necesară prevederea în curriculum a cerințelor referitor la evaluarea individualizată pentru adaptarea la ritmul personal de învățare și la tipologia personalității?	Analiza de context.
		5.	Este necesară prezența în curriculum a descriptorilor de performanță la disciplina respectivă?	
	Calitatea sugestiilor metodologice de evaluare.	1.	Curriculumul precizează clar care este obiectul evaluării la disciplina respectivă (ce se evaluează)?	Analiza comparată.
		2.	Curriculumul explică metodologia de proiectare și realizare a evaluării la disciplina dată?	Analiza de context.
		3.	Curriculumul subliniază caracterul integral al evaluării în procesul de învățământ (predare-învățare-evaluare)?	Analiza de conținut.
		4.	Curriculumul recomandă metode și tehnici adecvate pentru disciplina respectivă?	Analiza de context.
		5.	Cum vedeți în perspectivă prezentarea sugestiilor de evaluare: separată (aparte) sau integrată (de ex.: sugestii de predare-învățare-evaluare)? Este prevăzută în curriculum corelarea finalități-descriptori de evaluare-bareme de notare?	Analiza de context.

		6.	Este necesară prezența unor itemi care ar permite stabilirea progresului academice?	Analiza de context.
Tehnologii de evaluare.		1.	Sunt prevăzute în curriculum cerințe (norme) privind aprecierea și notarea studenților la disciplina școlară respectivă?	Analiza de context.
		2.	Este sugerată necesitatea corelării evaluării formative/ curente cu evaluarea normativă/finală?	Analiza comparată.
		3.	Curriculumul recomandă metode și tehnici de evaluare adecvate?	Analiza de context.
		4.	Este prevăzută corelarea optimă a competențelor (generale și specifice) cu metodele și tehnicile de evaluare propuse?	Analiza de context.

***Indicatorii adiționali:***

Nr. crt.	Criteriul	Nr. crt.	Întrebări evaluative / indicatori	Metode și tehnici de evaluare
I.1.	Integralitatea curriculumului pe discipline.	1.	Coerența și consecutivitatea componentelor structurale ale curriculumului proiectat?	Evaluarea prin expertiză.
		2.	Realizarea generală a interdisciplinarității și transdisciplinarității (aspectul cross-curricular)?	Analiza comparată.
		3.	Realizarea demersului valoric și atitudinal?	Analiza și sinteza.



## ACTIVITĂȚI DE FORMARE A CONCEPTORILOR DE CURRICULA

### ◆ **Subiectul:** CONCEPTUL DE CURRICULUM UNIVERSITAR

#### *Obiective:*

- analiza evoluției conceptului de curriculum;
- comparația diferitor abordări ale curriculumului;
- argumentarea modernă și postmodernă a curriculumului;
- analiza curriculumului în diferite ipostaze de manifestare.

#### ◆ *Forma organizațională:* seminar

### I. Introducere

1. Evaluarea inițială a cunoașterii problematicii curriculare:
  - Definiți noțiunea de „curriculum”.
  - Deduceți avantajele abordării curriculare în învățământ.
  - Numiți nevoile privind înțelegerea conceptului de curriculum.

### II. Prezentarea subiectului

1. Evoluția conceptului de curriculum (*prezentare power-point*).
2. Activitatea în grupuri mici. Învățare reciprocă. Fiecare grup analizează unul sau altul concept al curriculumului și apoi un reprezentant din fiecare grup prin rotație prezintă în fiecare grup rezultatele analizei. Se deduc caracteristicile curriculumului din perspectiva istorică și postmodernă.
3. Activitatea în grupuri mici: constituirea sistemului curriculumului universitar din componente, care sunt prezentate cadrelor didactice în mod separat. Fiecare grup construiește o schemă a curriculumului universitar și o comentează.
4. Activitatea în grupuri mici sau/și individual. Fiecare grup definește și caracterizează una din competențele curriculumului universitar: curriculum concept, curriculum produs, curriculum conținut, curriculum proces.
5. Generalizări și concluzii:
  - ✓ Deduceți avantajele curriculumului postmodern.

◆ **Subiectul:** PROIECTAREA COMPETENȚELOR PENTRU DISCIPLINA ACADEMICĂ

*Obiective:*

- analiza noțiunii de „competență”;
- identificarea etapelor și instrumentelor de proiectare a competențelor;
- proiectarea competențelor în baza unei taxonomii.

◆ *Forma organizațională:* training

**I. Introducere**

- Se formulează scopul și obiectivele trainingului;
- se analizează diferite abordări și concepte ale competențelor.

**II. Prezentarea subiectului și modelarea activității de proiectare a competențelor curriculare**

- Se prezintă etapele proiectării competențelor;
- se analizează și se prezintă taxonomia competențelor;
- se explică modalități de aplicare a mecanismului de probare a competențelor.

**III. Realizarea sarcinilor de probare/modelare a competențelor curriculare**

Elaborați un set de competențe generale și specifice la disciplina pe care o predați, aplicați următoarea taxonomie:

**Domeniul/ competența de cunoaștere și înțelegere**

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/ concepte operaționale
1.	Competența de receptare și interiorizare	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații;</i></li><li>• <i>definirea unor noțiuni;</i></li><li>• <i>observarea unor fenomene;</i></li><li>• <i>enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.;</i></li><li>• <i>reproducerea unor definiții, texte etc.;</i></li><li>• <i>culegerea de date, informații etc.;</i></li><li>• <i>descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.;</i></li><li>• <i>evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.</i></li></ul>

## Domeniul/ competența de aplicare-operare cu entități de cunoaștere

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)	<i>Competențele specifice pentru unitatea de învățare/ concepte operaționale</i>
2.	Competența de prelucrarea primară a datelor/informațiilor, observărilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Analiza și sinteza;</i></li> <li>• <i>compararea și discriminarea;</i></li> <li>• <i>stabilirea unor relații;</i></li> <li>• <i>categorisire și clasificare;</i></li> <li>• <i>inducție, deducție;</i></li> <li>• <i>investigarea;</i></li> <li>• <i>explorarea;</i></li> <li>• <i>experimentarea;</i></li> <li>• <i>rezolvarea exemplurilor simple.</i></li> </ul>
3.	Competența de modelare și algoritmizare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Construirea schemelor, modelelor;</i></li> <li>• <i>aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor;</i></li> <li>• <i>rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare;</i></li> <li>• <i>anticiparea unor rezultate;</i></li> <li>• <i>reprezentarea datelor;</i></li> <li>• <i>structurarea;</i></li> <li>• <i>modelarea;</i></li> <li>• <i>transpunerea.</i></li> </ul>
4.	Competența de exprimare și argumentare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Descrierea unor procese, fenomene, sisteme;</i></li> <li>• <i>generarea de idei, concepte, soluții;</i></li> <li>• <i>argumentarea unor enunțuri;</i></li> <li>• <i>demonstrarea;</i></li> <li>• <i>interpretarea;</i></li> <li>• <i>ilustrarea;</i></li> <li>• <i>relatarea;</i></li> <li>• <i>explicarea.</i></li> </ul>
5.	Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observațiilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Concluzionarea;</i></li> <li>• <i>evaluarea rezultatelor;</i></li> <li>• <i>analiza sistemică a unor date, fenomene, procese;</i></li> <li>• <i>elaborarea de strategii;</i></li> <li>• <i>relaționarea între diferite tipuri de reprezentări;</i></li> <li>• <i>producerea de noi idei;</i></li> <li>• <i>extrapolare;</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>extindere;</i></li> <li>• <i>abstractizare;</i></li> <li>• <i>apreciere;</i></li> <li>• <i>realizarea.</i></li> </ul>
--	--	---

#### **Domeniul/ competența de integrare și transfer**

<b>Nr. crt.</b>	<b>Categoriile de competențe specifice disciplinei academice (generale)</b>	<b>Competențele specifice pentru unitatea de învățare/ concepte operaționale</b>
6.	Competența de integrare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Generalizarea și particularizarea;</i></li> <li>• <i>optimizarea;</i></li> <li>• <i>transpunerea;</i></li> <li>• <i>transferarea;</i></li> <li>• <i>adaptarea și adecvarea la contexte;</i></li> <li>• <i>planificarea/proiectarea;</i></li> <li>• <i>gestionarea;</i></li> <li>• <i>cercetarea individuală și în grup;</i></li> <li>• <i>conceptualizarea;</i></li> <li>• <i>rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă;</i></li> <li>• <i>luarea de decizii;</i></li> <li>• <i>comunicarea eficientă.</i></li> </ul>

#### **IV. Concluzii**

Modelul propus este unul eficient și poate fi aplicat la nivel instituțional.

## CUPRINS

<i>PRELIMINARII</i>	5
<b>1. CADRUL ANALITIC AL MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE</b>	
1.1. Curriculumul – dimensiune pedagogică a managementului instituțional	12
1.2. Curriculumul – dimensiune managerială în cadrul autonomiei instituționale	25
<b>2. CONCEPTUALIZAREA MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONTEXTUL AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE</b>	
2.1. Bazele conceptuale ale managementului curriculumului universitar	54
2.2. Bazele praxiologice ale managementului curriculumului universitar	66
2.3. Factorii determinanți privind funcționalitatea managementului curriculumului universitar	96
<b>3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI CONCEPTUAL DE MANAGEMENT AL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN CONDIȚIILE AUTONOMIEI INSTITUȚIONALE</b>	
3.1. Contextul și designul experimentului de validare a <i>Modelului conceptual de management al curriculumului universitar</i>	103
3.2. Organizarea și desfășurarea experimentului de validare a <i>Modelului conceptual de management al curriculumului universitar</i>	122
<b>ÎNCHEIERE</b>	130
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	133
<b>ANEXE</b>	
<b>Anexa 1.</b> <i>Programul experimental de formare continuă a cadrelor didactice și a celor de conducere în domeniul managementului curriculumului universitar</i>	142
<b>Anexa 2.</b> <i>Evaluarea curricula universitare pe discipline</i>	152
<b>Anexa 3.</b> <i>Activități de formare a conectorilor de curricula</i>	160



Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Gherștega, Tatiana.**

**Managementul curriculumului universitar în contextul autonomiei instituționale:** Monografie / Tatiana Gherștega; coord. șt.: Lilia Pogolșa. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”). – 166 p.

Bibliogr.: p. 133-141 (194 tit.). – 20 ex.

ISBN 978-9975-48-139-7.

378.08

G 45