CZU: 811.1/.9’243:373.3/.5.016(478) https://doi.org/10.59295/teia2025.14

ASPECTE ANALITICE A COMPONENTEI DE EVALUARE DIN CADRUL CURRICULUMULUI NAȚIONAL LA LIMBA STRĂINĂ

Tatiana BABIN-RUSU

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0000-0002-6127-430X

Prezenta analiză își propune să disece componenta de evaluare din cadrul Curriculumului Național la Limba Străină al Republicii Moldova, acoperind treptele primară, gimnazială și liceală în baza criteriilor precum: *relevanța, fezabilitatea, aplicabilitatea.* ***Drept instrumente de evaluare ne servesc metoda*** *Analiza de conținut* ***și*** *Fișa de analiză.* ***Într-o epocă a reformelor educaționale profunde, evaluarea transcende rolul său tradițional de simplă măsurare a cunoștințelor; ea devine un mecanism fundamental de reglare a procesului de învățare și un barometru al eficacității politicilor educaționale. Trecerea de la un model curricular centrat pe obiective la unul axat pe competențe, impune o regândire fundamentală a modului în care concepem, proiectăm și implementăm evaluarea. Aceasta nu mai este un eveniment final ci o componentă integrată, continuă și formativă a demersului didactic, un motor care alimentează dezvoltarea personală și competențele necesare pentru o cetățenie activă și o integrare reușită pe piața muncii.***

Cuvinte-cheie: *Curriculumul Național la Limba Străină al Republicii Moldova, relevanță, fezabilitate, aplicabilitate, analiză de conținut, fișă de analiză*

ANALYTICAL ASPECTS OF THE EVALUATION COMPONENT WITHIN THE NATIONAL CURRICULUM IN FOREIGN LANGUAGE

This analysis aims to dissect the assessment component within the National Foreign Language Curriculum of the Republic of Moldova, covering primary, secondary and high school levels based on criteria such as: relevance, feasibility, applicability. The Content Analysis method and the Analysis Sheet serve as assessment tools. In an era of profound educational reforms, assessment transcends its traditional role of simply measuring knowledge; it becomes a fundamental mechanism for regulating the learning process and a barometer of the effectiveness of educational policies. The transition from a curriculum model centred on objectives to one focused on competencies requires a fundamental rethinking of the way we conceive, design and implement assessment. This is no longer a final event but an integrated, continuous and formative component of the didactic approach, an engine that fuels personal development and the skills necessary for active citizenship and successful integration into the labour market.

Keywords: *National Foreign Language Curriculum of the Republic of Moldova, relevance, feasibility, applicability, the Content Analysis method, the Analysis Sheet*

Introducere

Un pilon central al prezentului Curriculum Național la Limba Străină al Republicii Moldova [1] este alinierea la standardele europene, în special la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL). Această racordare nu este doar o declarație de intenție, ci un angajament strategic de a sincroniza sistemul național cu o viziune internațională asupra competenței lingvistice. Publicarea Volumului Complementar al CECRL în 2018 [2] a catalizat o serie de reconceptualizări în curriculumul național, introducând elemente de noutate precum competența de mediere și rafinând descriptorii de performanță pentru fiecare nivel de studiu. Astfel, evaluarea devine instrumentul prin care se verifică nu doar atingerea unor ținte naționale, ci și gradul de compatibilitate a profilului absolventului cu cel european.

Evaluarea în învățământul primar

Treapta primară de învățământ reprezintă fundamentul pe care se clădește întregul edificiu al competențelor lingvistice. În acest context, opțiunea pentru Metodologia Evaluării Criteriale prin Descriptori (MECD) [3] este o alegere pedagogică de o importanță capitală. Această abordare, care înlocuiește notarea numerică tradițională cu un sistem de calificative (*Suficient, Bine, Foarte Bine*), este profund aliniată cu principiile psihologiei dezvoltării și cu o pedagogie centrată pe elev. Scopul său este de a muta accentul de pe sancționarea erorii pe încurajarea progresului, de pe produsul final pe procesul de învățare, oferind un feedback formativ, descriptiv, menit să ghideze și să motiveze. Promovarea constantă a autoevaluării și a observării sistematice a comportamentului elevului contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare și a conștiinței metacognitive.

Cu toate acestea, la o analiză mai atentă a fezabilității și aplicabilității [4], apar vulnerabilități semnificative, în special în ceea ce privește fidelitatea instrumentelor. În sarcina de evaluare în limba germană [5, p. 118-119] tipică pentru clasa a III-a: *Stelle deinem Kollegen 3 Fragen über seine Familie* (Adresează-i colegului tău 3 întrebări despre familia sa), profesorul, conform MECD, trebuie să observe performanța și să acorde unul dintre cele trei calificative. Aici intervine o problemă critică de fidelitate: ambiguitatea criteriilor care diferențiază un calificativ de altul. Ce anume transformă o performanță „Bună" într-una „Foarte Bună" ? Este vorba despre corectitudinea gramaticală absolută, o pronunție apropiată de cea nativă, fluența fără ezitări, utilizarea unui lexic mai variat (de exemplu, folosirea adjectivului *„groß"* în *„Ich habe eine große Familie"*) ? Documentele MECD, deși oferă un cadru general, deleagă o responsabilitate imensă cadrului didactic, stipulând că acesta „va stabili criteriile de evaluare". Această delegare, deși pare a oferi flexibilitate, subminează în mod direct standardizarea și fidelitatea evaluării la nivel de sistem. În absența unei bănci de criterii-model, specifice pentru limba străină și ancorate în descriptori de performanță clari, evaluarea devine dependentă în exces de subiectivitatea evaluatorului. Doi profesori diferiți, evaluând aceeași performanță, ar putea acorda calificative diferite, ceea ce afectează grav credibilitatea sistemului.

Instrumentele predilecte promovate de MECD și de reperele metodologice sunt listele de control și fișele de autoevaluare. Acestea sunt extrem de relevante pentru cul-

tivarea autonomiei elevului. O listă de control pentru limba germană ar putea conține afirmații de tipul „can-do” : *„Ich kann mich vorstellen”* (Mă pot prezenta), *„Ich kann die Farben nennen”* (Pot numi culorile) sau *„Ich kann bis 10 zählen”* (Pot număra până la 10). Elevul este încurajat să bifeze ceea ce consideră că a achiziționat.

Problema care se ivește aici este legată de validitatea acestui tip de evaluare la vârste mici. Capacitatea de autoevaluare obiectivă a unui copil de 8-9 ani este, în mod natural, limitată. Există un risc semnificativ de supraestimare, unde elevul bifează o competență bazându-se pe o înțelegere sinceră, dar incompletă a ceea ce înseamnă a o stăpâni cu adevărat. El poate bifa *„Ich kann mich vorstellen”* chiar dacă performanța sa reală este marcată de greșeli fonetice sau gramaticale majore. Prin urmare, fezabilitatea și validitatea acestui instrument depind în totalitate de capacitatea profesorului de a-l corobora constant cu observația directă și sistematică a performanței reale. Acest proces de triangulare a datelor, deși pedagogic corect, este extrem de cronofag și dificil de realizat cu rigurozitate într-o clasă cu un număr mare de elevi.

Cea mai mare vulnerabilitate sistemică a componentei de evaluare se manifestă la punctul de tranziție dintre ciclul primar și cel gimnazial. Aici are loc o ruptură bruscă și neamortizată: trecerea de la evaluarea criterială prin descriptori (MECD) la sistemul de notare numerică pe o scară de la 1 la 10. Documentele oficiale recunosc implicit această problemă, recomandând o „perioadă de adaptare” în primele luni ale clasei a V-a, în care elevii să fie evaluați fără note, utilizând în continuare descriptori și calificative. Această „perioadă de adaptare” este o problemă, care poate fi descrisă ca un decalaj de competențe de evaluare. Dificultatea nu este doar pentru elevi, care se confruntă brusc cu presiunea notei, ci și pentru profesori. Un profesor de gimnaziu primește o clasă a cărei istorie academică este consemnată în calificative. Întrebarea fundamentală, la care cadrul normativ nu oferă niciun răspuns, este: cum se traduce un portofoliu bogat, plin de lucrări apreciate cu „Foarte Bine”, într-o notă de pornire sau într-o evaluare inițială numerică în clasa a V-a. Regulamentul privind evaluarea și notarea este complet tăcut în privința unei metodologii de conversie sau de articulare între cele două sisteme. Această lipsă de coerență verticală creează un vid normativ și metodologic. Se naște astfel întrebarea dacă MECD, în forma sa actuală, pregătește cu adevărat elevii pentru rigorile evaluării sumative numerice care îi așteaptă în gimnaziu. Dacă ciclul primar se concentrează exclusiv pe proces, feedback și dezvoltare, iar gimnaziul introduce abrupt nota ca produs final cuantificabil, se generează un șoc pedagogic și cultural. O soluție sistemică nu ar trebui să se limiteze la o perioadă de adaptare, ci ar trebui să vizeze o tranziție mai lină, fie prin introducerea graduală a unor elemente de evaluare numerică ghidată în clasa a IV-a, fie, mai important, prin dezvoltarea unui sistem de conversie standardizat și a unor instrumente de evaluare inițială pentru clasa a V-a care să facă o punte reală între cele două paradigme.

Evaluarea în învățământul gimnazial

Ciclul gimnazial marchează o etapă de consolidare și expansiune a competențelor lingvistice, având ca țintă atingerea nivelurilor A2 și B1 din CECRL. Propunerile de evaluare pentru această treaptă, așa cum sunt ele prezentate în Curriculumul pentru învățământul gimnazial [6] și în Ghidul de implementare aferent, demonstrează o maturitate conceptuală și o diversitate remarcabile. Diversitatea strategiilor de evaluare

recomandate este un punct forte incontestabil al cadrului curricular. Sunt menționate evaluarea formativă și cea sumativă, evaluarea directă (observarea performanței) și cea indirectă (teste), precum și o panoplie de metode moderne: conversația simulată, raportul scris, sarcinile de cooperare, proiectul, portofoliul. Această abordare multifacetată este extrem de relevantă pentru obiectivul formării holistice a competențelor de comunicare, acoperind atât receptarea, cât și producerea, atât interacțiunea, cât și medierea (într-o formă incipientă). Cu toate acestea, fezabilitatea implementării acestor metode avansate în practica de zi cu zi ridică semne de întrebare. Metode precum evaluarea bazată pe proiecte (de exemplu, proiectul video despre o rețetă de gătit, menționat în ghid pentru limba franceză) sau evaluarea portofoliului sunt extrem de valoroase din punct de vedere pedagogic, dar sunt, în același timp, mari consumatoare de timp și resurse. Succesul lor depinde în mod critic de factori externi, precum dotarea tehnică a instituției de învățământ și, la fel de important, de nivelul de competențe digitale atât al cadrelor didactice, cât și al elevilor. Fără un suport adecvat în aceste domenii, recomandările, oricât de relevante ar fi, riscă să rămână la stadiul de deziderat. O analiză aprofundată a instrumentelor concrete de evaluare relevă o tensiune fundamentală între logica pedagogică, formativă, promovată de ghiduri și logica administrativă, normativă, impusă de regulamentele de notare. Să luăm exemplul fișei de autoevaluare („Selbstevaluation") pentru limba germană, clasa a VI-a, prezentată în ghidul de implementare [ibidem, p. 137-138]. Această fișă conține itemi de tip „can-do", precum *„Ich kann kurze mündliche Präsentationen verstehen"* (Pot înțelege prezentări orale scurte), la care elevul își autoevaluează performanța folosind calificative precum *„sehr gut"* (foarte bine), *„gut"* (bine), *„es geht"* (merge) sau *„das muss ich noch üben"* (mai trebuie să exersez).

Ca instrument formativ, această fișă este excelentă. Ea încurajează reflecția, conștientizarea propriilor puncte tari și slabe și stabilește un dialog constructiv între elev și profesor. Problema de aplicabilitate apare în momentul în care profesorul trebuie să transpună aceste date calitative într-o notă numerică, așa cum o cere Regulamentul privind evaluarea și notarea, care stipulează calculul unei medii aritmetice semestriale pe baza notelor curente. Cum se traduce un „gut" auto-atribuit într-o notă ? Este un 8 sa un 7 ? Poate un 9, dacă elevul este foarte exigent cu sine ? Documentele curriculare nu oferă nicio grilă de conversie, care să lege aceste două sisteme. Profesorul este lăsat singur în fața acestei decizii, fiind forțat practic să „inventeze" o corespondență. Această discrepanță între instrumentul pedagogic (fișa de autoevaluare) și instrumentul normativ (catalogul școlar) reprezintă un punct nevralgic, care deschide larg poarta subiectivității și reduce drastic fidelitatea evaluării. Pentru a rezolva această tensiune, ghidurile ar trebui să ofere modele clare de „ancorare" a instrumentelor formative la scara de notare. De exemplu, s-ar putea specifica: „Demonstrarea constantă a performanțelor descrise de calificativul „sehr gut" în sarcinile practice aferente unei unități de învățare corespunde, în evaluarea sumativă, intervalului de note 9-10".

Un progres semnificativ în direcția transparenței și obiectivității este reprezentat de includerea în ghidul pentru gimnaziu a unor grile de evaluare pentru sarcini specifice, cum ar fi proiectul video sau expunerea orală. Aceste grile, care detaliază criteriile de apreciere, sunt esențiale pentru a ghida atât învățarea elevului, cât și actul de evaluare al profesorului. Analizând exemplul grilei pentru o expunere orală la limba spaniolă și ex-

trapolând pentru limba germană, putem constata că setul de criterii propus – „pronunție și fluență", „coerență și coeziune", „corectitudine gramaticală", „vocabular" – este extrem de relevant și aliniat cu o viziune modernă asupra competenței de comunicare. Totuși, se remarcă o tendință spre generalitate. Deși utile, aceste criterii generale nu sunt suficiente pentru o evaluare fidelă și nuanțată. Fidelitatea evaluării în domeniul limbilor străine crește exponențial atunci când criteriile sunt adaptate specificului fiecărei limbi. De exemplu, la limba germană, la nivelul A2/B1, un aspect gramatical de o importanță crucială este corectitudinea topicii în propozițiile secundare (*Wortstellung im Nebensatz*). O grilă de evaluare cu adevărat eficientă pentru limba germană ar trebui să includă un astfel de criteriu specific, pe lângă cele generale. Absența acestor criterii lingvistice specifice din exemplele oferite de ghiduri reprezintă o oportunitate ratată de a crește rigoarea și fidelitatea instrumentelor de evaluare. Prin urmare, o recomandare fermă este ca viitoarele versiuni ale ghidurilor să depășească acest cadru general și să ofere modele de grile cu criterii adaptate particularităților fonetice, morfosintactice și lexicale ale fiecărei limbi străine predate.

Evaluarea în învățământul liceal

Treapta liceală reprezintă apogeul parcursului preuniversitar, având ca obiectiv final aducerea elevilor la un nivel de competență lingvistică solid, definit în curriculum ca B1+. Această țintă ambițioasă necesită strategii de evaluare pe măsură, capabile să măsoare nu doar corectitudinea lingvistică, ci și fluența, complexitatea și adecvarea socio-pragmatică a discursului. Curriculumul și ghidul de implementare pentru liceu [7, 8] continuă și aprofundează diversificarea strategiilor de evaluare, introducând sarcini cu un grad sporit de complexitate cognitivă și interacțională: discursul argumentativ, dezbaterea, studiul de caz și, un element de noutate absolută și de maximă relevanță, activitățile de mediere. Introducerea medierii (traducere, interpretare, rezumare, parafrazare pentru un terț), în deplină concordanță cu Volumul Complementar al CECRL din 2018, este un pas înainte remarcabil. Această competență este esențială în societatea globalizată a secolului XXI, iar includerea ei în curriculum demonstrează un angajament ferm față de modernizarea și actualizarea conținuturilor educaționale. Relevanța acestor strategii pentru dezvoltarea unor competențe de nivel superior este, așadar, incontestabilă. Din punct de vedere al fezabilității, organizarea și evaluarea unor activități precum dezbaterile sau sarcinile de mediere (de exemplu, un elev citește un articol de presă simplu în germană și trebuie să explice oral, în limba română, punctele cheie unui coleg care nu cunoaște limba) sunt, fără îndoială, complexe. Ele necesită o planificare riguroasă, scenarii de lucru clare și, mai ales, timp. Cu toate acestea, ele sunt indispensabile pentru a verifica și dezvolta competențe reale de nivel B1 și B1+.

Analiza instrumentelor concrete de evaluare pentru ciclul liceal dezvăluie atât progrese, cât și noi provocări legate de aplicabilitate și fidelitate. Să examinăm în detaliu grila de evaluare a unei prezentări orale (*„Bewertungsbogen für eine Präsentation"*) pentru clasa a XI-a la limba germană, oferită ca exemplu în ghidul de implementare. Grila include criterii lingvistice solide precum *„Inhalt"* (conținut), *„Struktur"* (structură), *„Korrektheit"* (corectitudine) și *„Aussprache/Flüssigkeit"* (pronunție/fluență). În mod lăudabil, grila include și criterii de natură pragmatică și non-verbală: *„Blickkontakt"* (contact vizual) și

„Körpersprache" (limbajul corpului). Includerea acestor aspecte pragmatice este extrem de relevantă pentru o evaluare completă a competenței de comunicare. Totuși, ea introduce un risc semnificativ în ceea ce privește fidelitatea evaluării. Aprecierea unor elemente precum contactul vizual sau limbajul corpului este, prin natura sa, mult mai subiectivă decât evaluarea corectitudinii gramaticale. Performanța unui elev poate fi influențată de factori de personalitate (timiditate, introversiune) sau de norme culturale, care nu au legătură directă cu competența sa lingvistică. Fără o formare specifică a evaluatorilor și fără descriptori de performanță foarte clari pentru aceste criterii, există riscul ca profesorii să le aprecieze în moduri extrem de diferite, afectând astfel consistența și echitatea notării. Mai mult, o problemă majoră de aplicabilitate a acestei grile este absența unei ponderi a criteriilor. Să ne imaginăm doi elevi: Elevul A susține o prezentare impecabilă din punct de vedere gramatical și structural, dar este introvertit, vorbește monoton și evită contactul vizual. Elevul B este carismatic, folosește gesturi ample și un ton captivant, dar comite mai multe greșeli gramaticale și de lexic. Cine merită o notă mai mare? Grila, în forma sa actuală, nu oferă niciun indiciu. Profesorul este lăsat să decidă singur ce contează mai mult: acuratețea lingvistică sau impactul pragmatic? Această ambiguitate subminează fidelitatea instrumentului. O soluție directă și eficientă ar fi introducerea unor ponderi clare în grilele de evaluare (de exemplu: Corectitudine lingvistică și lexic – 40%; Conținut și structură – 30%; Fluență și pronunție – 20%; Aspecte pragmatice – 10%), ceea ce ar ghida actul de evaluare și l-ar face mai transparent și mai standardizat.

Punctul culminant al analizei coerenței sistemului de evaluare este confruntarea dintre inovațiile promovate în curriculum și structura conservatoare a examenului național de Bacalaureat. O comparație directă între setul de competențe vizate de curriculumul și ghidurile pentru liceu și structura probei de examen la limba străină, relevă o discrepanță ilustrată prin soarta competenței de mediere. Această omisiune creează o problemă majoră de relevanță sistemică și generează un puternic efect de „washback" negativ. Astfel, evaluarea națională, în loc să stimuleze și să valideze implementarea inovațiilor curriculare, acționează ca o frână, perpetuând o viziune mai restrânsă asupra competenței lingvistice și golind de conținut practic una dintre cele mai importante modernizări ale curriculumului.

În concluzie remarcăm unele aspecte forte, dar și unele vulnerabilități ale evaluării. Drept **puncte forte** menționăm**:**

- Un angajament ferm față de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, inclusiv față de inovațiile aduse de Volumul Complementar din 2018.
- O paradigmă curriculară centrată pe competențe, care mută accentul de la cunoștințe declarative la abilități practice.
- Existența unor ghiduri de implementare care oferă exemple concrete și încearcă să traducă teoria curriculară în practică pedagogică.
- Promovarea unei game largi de metode de evaluare, cu un accent deosebit pe cele formative și alternative (proiect, portofoliu, autoevaluare).

Vulnerabilități :

– **O fractură de coerență verticală:** Ruptura metodologică și normativă bruscă dintre evaluarea calitativă prin descriptori din ciclul primar și evaluarea cantitativă, numerică, din ciclul gimnazial, creează confuzie și discontinuitate în parcursul educațional al elevului.

– **O tensiune nerezolvată între pedagogie și normativitate:** Există o discrepanță fundamentală între logica formativă, centrată pe proces, a instrumentelor de evaluare recomandate în ghiduri și logica sumativă, centrată pe produs, a Regulamentului de notare, care impune calculul de medii aritmetice.
– **Un decalaj între inovația curriculară și evaluarea națională:** Absența unor competențe cheie promovate în curriculum (precum medierea) din structura examenului de Bacalaureat generează un efect de „washback" negativ, inhibând implementarea reală a reformei la nivelul clasei.
– **O problemă de fidelitate instrumentală:** Multe dintre grilele și instrumentele de evaluare propuse, deși relevante, sunt prea generale, nu au criterii ponderate și lasă o marjă prea mare de subiectivitate, afectând consistența și echitatea evaluării.

Recomandări de perfecționare a sistemului de evaluare

Pe baza concluziilor formulate, se propune un set de patru recomandări strategice, menite să consolideze sistemul de evaluare, să-i sporească coerența și să asigure o implementare mai eficientă și mai echitabilă a curriculumului, după cum urmează :

1. Armonizarea tranziției primar-gimnaziu

- Elaborarea unui Ghid de Tranziție dedicat, cu statut de document normativ-metodologic, care să facă o punte între paradigma MECD și sistemul de notare numeric.
- Acest ghid ar trebui să conțină o matrice de corespondență detaliată, care să lege descriptorii de performanță din MECD pentru clasa a IV-a de nivelurile de competență așteptate la începutul clasei a V-a. De asemenea, ar trebui să ofere o bancă de sarcini-model pentru evaluarea inițială în clasa a V-a, concepute special pentru a combina elemente din ambele sisteme (de exemplu, o sarcină practică evaluată prin descriptori, al cărei rezultat este apoi transpus într-o notă pe baza unei grile de conversie clare).

2. Consolidarea și extinderea ghidurilor de implementare

- Transformarea ghidurilor din documente de „reper" în instrumente esențiale și direct aplicabile în practica de evaluare.
- Separarea completă a capitolului „Sugestii de evaluare" din corpul curriculumului și dezvoltarea sa în Ghiduri de Evaluare dedicate, specifice pentru fiecare limbă străină și pentru fiecare treaptă de învățământ. Aceste ghiduri ar trebui să aibă un caracter mai prescriptiv și să conțină obligatoriu:
  - O bancă extinsă de sarcini de evaluare-model pentru fiecare competență specifică.
  - Grile de evaluare detaliate, care să includă: (a) ponderi clare pentru fiecare criteriu și (b) descriptori de performanță explicați pentru fiecare treaptă a scalei de notare (de exemplu, ce anume constituie o „Corectitudine gramaticală" de nota 7 versus una de nota 9).
  - Criterii de evaluare adaptate specificului fonetic, lexical și morfosintactic al fiecărei limbi străine, depășind cadrul generalist actual.

3. Alinierea evaluării naționale cu inovația curriculară

- Revizuirea graduală, dar fermă, a formatului examenului de Bacalaureat pentru a reflecta întregul spectru de competențe promovate de curriculumul modernizat.
- Introducerea, pe termen mediu (cu un orizont de 2-3 ani pentru a permite adaptarea sistemului), a unei probe care să evalueze competența de mediere. Aceasta ar putea lua inițial forma unei sarcini de mediere scris-scris sau scris-oral (de exemplu, rezumarea în limba română, pentru un scop specific, a unui text în limba germană sau redactarea unui e-mail în limba germană care sintetizează informații din mai multe surse). O astfel de măsură ar genera un efect de „washback" pozitiv, legitimând și încurajând predarea și învățarea acestei competențe esențiale și asigurând o coerență reală între curriculum și certificarea finală.

4. Formarea continuă axată pe docimologie

- Dezvoltarea și implementarea unor programe naționale de formare continuă a cadrelor didactice, centrate exclusiv pe teoria și practica evaluării (docimologie).
- Aceste programe ar trebui să depășească nivelul informativ și să aibă un caracter preponderent practic, sub formă de ateliere de lucru în care profesorii să exerseze:
  - Proiectarea de instrumente de evaluare valide și fidele.
  - Utilizarea corectă a grilelor de evaluare cu ponderi și descriptori de performanță.
  - Tehnici de oferire a feedback-ului formativ eficient.
  - Metode de analiză și interpretare a datelor obținute din evaluări pentru a ajusta și personaliza demersul didactic. Materialul de bază pentru aceste formări ar trebui să fie Ghidurile de Evaluare propuse în recomandarea a doua, asigurând astfel o legătură directă între formare și practica standardizată la clasă.

În concluzie, drumul de la o viziune curriculară admirabilă la o practică evaluativă echitabilă și eficientă este pavat cu aceste măsuri de consolidare. Fără ele, riscăm ca întregul efort de modernizare să rămână un exercițiu teoretic, cu un impact limitat asupra competențelor reale ale elevilor.

Referinţe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI, V., GREMALSCHI A., MARIN, M. *Cadrul de referință al Curriculumului Național.* Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2025, 58 p.
2. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume, 2018, Education Department, Council of Europe.
3. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar.* Ministerul educației, culturii și cercetării. Chișinău, 2019, 69 p.
4. *Programul de formare pentru experții evaluatori*. Suport de curs. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2025, 77 p.
5. *Curriculum național. Învățământul primar. limba străină 1*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2018, 124 p.

6. *Curriculum național. Limba străină. Clasele* V-IX. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2020, 156 p.
7. *Curriculum național. Limba străină. Clasele X-XII*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2020, 128 p.
8. GUȚU, I. *Analiză comparativă a curricula la disciplina Limba străină*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2025, 38 p.