

**SEMANTIC ASPECTS OF LANGUAGE ASSESSMENT TERMINOLOGY****Ovidiu URSA***"Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca*

*Abstract: The field of teaching foreign languages for specific purposes in Romania has gradually achieved the status of a distinctive profession as a result of an increasing interest in international communication and mobility. However, given the relatively short history of published studies focusing on related topics and the fact that assessment issues seem to be of secondary importance as compared to teaching and learning ones, specific terminology has evolved in an inconsistent manner. This paper aims at presenting several semantic aspects of the terminology employed by various authors in the field, while highlighting the need for a harmonised interpretation and use of those terms that demonstrate polysemous potential. Terminological ambiguity may become a hindrance to the achievement of a more coherent approach of language assessment issues by all stakeholders.*

*Keywords: assessment; marking; terminology; languages for specific purposes*

Evaluarea este o condiție esențială a asigurării coerenței între conținutul și obiectivele învățării, precum și între modalitățile de transmitere a cunoștințelor și verificarea gradului de însușire a acestora. Schimbările de viziune și concepție la nivelul organismelor care generează politicile educaționale se reflectă și în frecvența cu care se modifică modul de abordare, prioritățile și chiar microuniversul conceptual al evaluării didactice. În cadrul triadei predare-învățare-evaluare se poate constata că, în ciuda recunoașterii importanței sale, metodologia evaluării a progresat, în general, mai lent decât cea a predării-învățării. Astfel, teoriile din domeniul evaluării tind să manifeste o rezistență mai puternică față de schimbare în comparație cu cele din domeniul predării sau proiectării curriculare. Pe de altă parte, în domeniul evaluării se manifestă și o anumită confuzie terminologică, care are potențialul de a afecta negativ procesul didactic.

Procesul de integrare europeană a determinat, prin angajarea responsabilă în direcția reformei educației, și reconsiderarea sistemului de evaluare a performanței. După mulți ani în care i s-a atribuit statutul de componentă obligatorie, însă plasată oarecum marginal în cadrul procesului de învățământ, evaluarea didactică poate redobândi, treptat, rolul de catalist al inovațiilor în educație. Importanța sporită acordată acestei problematice este rezultatul conștientizării impactului pozitiv, dar și a efectelor negative pe care evaluarea le poate avea atât asupra procesului de instruire, cât și asupra integrării socio-profesionale.

În cadrul acestor tendințe generale, atenția acordată predării limbilor de circulație internațională a sporit semnificativ, mai ales datorită percepției importanței cruciale a comunicării într-o lume în care globalizarea impune fluidizarea barierelor lingvistice aflate în calea liberei circulații a informației și a persoanelor. Predarea limbilor moderne pentru scopuri specifice s-a conturat drept disciplină distinctă și a luat amploare ca urmare a unor presiuni determinate de creșterea numărului de persoane cu nevoi de învățare bine definite, direct interesate în comunicarea și mobilitatea internațională.

Pentru o mai mare transparență și coerență a acestei acțiuni, în primii ani ai noului mileniu, la nivelul Consiliului Europei s-au elaborat două documente importante care au fost ulterior adoptate și de către autoritățile implicate din România: *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (Consiliul Europei, 2001) și *Portofoliul Lingvistic European* (EAQUALS–ALTE, 2000). Primul document intenționează să ofere un sistem de referință flexibil, inclusiv din perspectivă terminologică. Al doilea document este menit să stimuleze dobândirea și certificarea – prin evaluare și autoevaluare – a cât mai multor cunoștințe și competențe comunicative specifice, care să asigure funcționarea eficientă într-un context internațional.

Data fiind istoria relativ scurtă a studiilor în limba română axate pe problematica evaluării, terminologia specifică nu este în totalitate unitară și consacrată ca atare. Unii termeni utilizați în literatura de specialitate franceză și anglo-americană sunt preluați în lucrări ale specialiștilor români, neavând întotdeauna garanția unei suficiente adecvări semantice. Nu ne propunem aici să analizăm exhaustiv varietatea terminologiei în domeniul testării și evaluării, ci să ne concentrăm asupra unor aspecte reprezentative reflectate în lucrări de specialitate.

Conceptul de docimologie (introdus de Henri Piéron în 1922) definește știința care se ocupă cu „studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilității notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și a mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examenului” (Pavelcu, 1968, apud Radu, 1998, p. 129). În cadrul acestei științe, evaluarea didactică constituie un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe prin raportarea la un set de criterii-etalon stabilite în lumina unor obiective de învățare. Din această perspectivă, evaluarea presupune colectarea sistematică de informații referitoare la întregul ansamblu de factori implicați în procesul de instruire și nu se limitează doar la aprecierea performanței sau progresului studentului prin notare sau acordarea unui calificativ, putând include atât aprecierea eficacității unor metode sau materiale didactice sau a predării, în general, cât și analiza nivelului de satisfacție a profesorului și a studenților (Consiliul Europei, 2001, p. 177). Informațiile astfel obținute pot să servească în procesul de luare a unor decizii.

Terminologia specifică docimologiei este, fundamental, complexă, iar cea din domeniul evaluării limbilor moderne prezintă o remarcabilă tendință de diversificare, reflectată și în dicționarele și glosarele dedicate acestui domeniu publicate în ultimele trei decenii. Dacă în privința termenilor „examen” și „examinare” definițiile prezintă un grad minim de suprapuneri sau contradicții semantice, unele concepte esențiale cum ar fi cele de „evaluare”, „apreciere”, „măsurare” sau „testare” nu sunt întotdeauna definite în mod unitar în literatura de specialitate sau sunt uneori înțelese și utilizate în mod aleatoriu la nivelul activității didactice.

Constatând persistența unui anumit grad de confuzie între semnificații uneori dificil de stabilit, este necesară o delimitare cât mai clară între principalele concepte care se vehiculează în contextul atât de divers al analizei actului educațional și rezultatelor acestuia. Acest demers explicativ menit să reducă la minimum gradul de ambiguitate este justificat și de riscul pe care confuzia terminologică îl poate reprezenta pentru cei implicați în practica educațională.

Conform modelului lui Wilhelm von Humboldt de percepere a relației cuvânt-realitate, preluat și dezvoltat în cadrul așa-numitei *Ipoteze Sapir-Whorf* (Hoijer, 1954, pp. 92-105), înțelegerea eronată a termenilor – spre exemplu, simpla „notare” considerată drept „evaluare” – ar putea determina o realitate practică deformată, cu efecte nedorite asupra tuturor participanților în procesul de predare-învățare-evaluare. Reversul pozitiv al acestei condiționări ar fi posibilitatea de a ameliora actul de evaluare pornind chiar de la circumscrierea inteligibilă a sferei semantice a fiecărui termen, acest demers având potențialul de a crea o nouă modalitate de a pune în practică principiile docimologiei. Pe de altă parte, receptarea și utilizarea ambiguă a termenilor este, frecvent, inevitabilă, date fiind interferențele dintre aceștia și caracterul inclusiv, din punct de vedere semantic, al unor termeni cum ar fi „evaluare” sau „apreciere”.

Întrepătrunderea de sensuri este evidentă chiar la nivelul relației dintre anumite titluri de lucrări și cuprinsul acestora. Astfel, avem anumite lucrări al căror titlu cuprinde termenul de „evaluare” (Stoica, 2000; Vogler, 2000; Meyer, 1995), în timp ce altele includ pe cel de „apreciere [a performanței sau progresului școlar]” (Bailey, 1998; Douglas, 2000; Harris & McCann, 1994). Alte titluri menționează termenii „test” sau „testare” (Weir, 1993; Harrison, 1983), sau atât termenul „test”, cât și termenul „evaluare” (C. Alderson; C. Clapham; D. Wall, 1995).

În literatura consacrată tematicii docimologiei sau domeniilor conexe, există un aparent consens în a considera evaluarea drept un concept mai larg, care subsumează o serie de concepte înrudite, într-o anumită măsură confundabile, cum sunt cele pomenite anterior. Chiar și dicționarele de limbă engleză oferă explicații relativ similare pentru termenii „evaluation” și „assessment” (v. de ex. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 1990; *Longman Dictionary of Contemporary English*, 2008). În cazul lui Vogler (2000, p. 22), compararea termenilor este menită să evidențieze metaforic amplitudinea și „generozitatea” evaluării, care trebuie „să integreze și alți parametri în cantitativ, să fie deschisă și la alte surse de informare în afara celor punctuale, în sfârșit să nu omită, în măsurarea rezultatului, valoarea instrumentului, termometrul, boala și bolnavul”. Din această perspectivă, testarea ca activitate didactică și testul ca instrument de colectare a datelor referitoare la nivelul cunoștințelor și competențelor studentului reprezintă elementele pe care se bazează evaluarea școlară.

Autori precum Harris și McCann (1994) pun accentul pe componenta cuantificabilă, caracteristică aprecierii sau măsurării performanței sau a progresului, atunci când definesc termenul „assessment”, considerând evaluarea (*evaluation*) mai ales din perspectiva luării în considerare a unui ansamblu de factori care își pun amprenta asupra predării-învățării, factori care includ obiectivele programei, proiectarea cursului, materialele, metodologia, profesorii și chiar „aprecierea” performanței.

La nivelul politicilor educaționale europene, *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (Consiliul European, 2001, p. 177) menționează faptul că „*All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency*”. Varianta publicată în limba română a acestui text este „Orice control este o formă de evaluare, însă, într-o programă de limbă, competența elevului nu este singurul lucru evaluat.” (Consiliul European, 2003, p. 142). De notat faptul că termenul „assessment”

din engleză este tradus drept „*control*”, respectând versiunea franceză a textului (Conseil de l'Europe, 2005, p. 134). Asemenea altor lucrări consacrate tematicii evaluării, și *Cadrul comun* clarifică succint semnificațiile conceptului general de „evaluare”, dedicând restul capitoului diferitelor tipuri de testare și „apreciere”. Notabil este și faptul că în acest document fundamental pentru elaborarea de programe de învățare a limbilor moderne și a instrumentelor aferente, accentul cade pe încurajarea dezvoltării și evaluării (controlului) competențelor parțiale.

La începuturile reformei evaluării, în absența unui glosar plurilingv de termeni și constatând frecvența mult mai ridicată a termenului de „evaluare” în contextul analizei și aprecierii calității curriculumului, a programelor de studiu, a instituțiilor, potențiala confuzie între termeni era explicabilă. Anii următori au adus, însă, unele lămuriri necesare, prin lucrări precum cele publicate de Stoica și Mihail (2006) sau Radu (2007). De asemenea, o abordare comparativă a diferitelor variante ale *Cadrului european comun de referință pentru limbi*, tradus în 39 de limbi, sau ale *Portofoliului European al Limbilor*, tradus în peste 30 de limbi, poate oferi clarificările necesare în privința terminologiei specifice.

Alte abordări ale conceptului de evaluare, la autori precum Meyer (2000, p. 12), Albulescu & Albulescu (2000, p. 171) sau Takala (1988) evidențiază necesara interdependență dintre obiectivele unei programe de studiu și efectele acestora asupra materialelor didactice, precum și asupra predării, învățării și testării, toate acestea constituindu-se în obiective ale evaluării. O abordare diferită a celor două concepte o propune Douglas (2000, p. 53). Autorul pornește de la instrucțiunile care însoțesc testele, precizând că evaluarea se referă la informațiile furnizate în mod explicit celor testați (cu toate că, uneori, acestea se consideră a fi de la sine înțelese) în legătură cu criteriile ce vor fi utilizate în aprecierea performanței lor și cu procedurile de notare. Într-un test de limbă, detalierea acestora din punct de vedere tehnic pe baza unei analize a situației comunicative vizate reprezintă o cerință a confruntării performanței celui testat cu criteriile implicite și explicite ale contextului specific profesional, academic sau vocațional.

O definiție relativ similară a conceptului de „apreciere” (engl. *assessment*) este oferită de *Dictionary of Language Testing* (1999, p. 11), publicat de Cambridge University Press. Faptul că autorii dicționarului precizează că acest termen este adeseori sinonim cu cel de testare, dar semnifică, într-un sens mai larg, colectarea de date, inclusiv cele obținute în urma unui test, în vederea evaluării (caz în care se recurge la instrumente precum interviul, studiul de caz, chestionarul sau observația), nu facilitează și separarea conceptuală și cristalizarea unei semnificații ușor de extrapolat în limba română.

În contextul mai amplu al acțiunii evaluative, conceptul de „testare” focalizează această acțiune asupra unor aspecte specifice ale performanței prin raportarea la norme și standarde prestabilite. Astfel, testul reprezintă unul dintre instrumentele de bază utilizate în măsurarea competențelor cerute de o anumită disciplină sau profesie. Harris și McCann (1994, p. 93) definesc testul ca o modalitate formală de evaluare „administrată în condiții care asigură măsurarea performanței individuale într-un domeniu dat”.

Alături de lucrările în care autorii utilizează, mai mult sau mai puțin nuanțat, toți termenii menționați anterior, există și anumite lucrări care se focalizează asupra problematicii specifice evitând menționarea explicită fie a termenilor „test” sau „testare” – de exemplu,

Meyer (1995), pentru care cuvântul francez omniprezent este „*évaluation*”, conceptul de „test” fiind înlocuit de cel de „instrument” de evaluare – fie a termenului „evaluare”, de exemplu, Bailey (1998), care utilizează doar „*assessment*” și „*testing*”.

În concluzie, dat fiind caracterul potențial polisemantic al limbajului și al terminologiei specifice domeniului, este recomandabilă evitarea utilizării aleatorii a acestor concepte în vederea evitării sau reducerii ambiguității atunci când se face referire la oricare dintre multiplele componente ale sferei docimologiei.

La finalul acestor considerații terminologice, considerăm utilă o subliniere a perspectivei, aparent simplificatoare, conform căreia orice test este, în sine, o formă de apreciere și orice apreciere este o formă de evaluare. În timp ce măsurarea și aprecierea prin notă furnizează o reprezentare statică, un instantaneu al nivelului de stăpânire a cunoștințelor sau abilităților (care nu definește, automat, valoarea), o procedură de evaluare adecvată oferă o reprezentare dinamică a diferitelor grade de operaționalizare a acestora, contribuind, astfel, la schițarea unui profil mai realist al celui evaluat. Dată fiind complexitatea acestui demers, considerăm necesară o pregătire solidă a evaluatorului, superioară celei dobândite în timpul studiilor universitare sau în cadrul practicii profesionale. Orice formă de testare, apreciere, notare sau evaluare implică un anumit grad de responsabilitate și are efecte nu doar asupra subiectului acestor proceduri, ci și asupra întregului ansamblu de elemente angrenate în procesul educațional.

## Bibliografie

- Albulescu, I., Albulescu, M. (2000). *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Polirom.
- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment*. Newbury House.
- Bocoș, M., Jucan, D. (2007). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente pentru formarea profesorilor*. Paralela 45.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Consiliul Europei. (2003). *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Accesat la [http://www.icr.ro/files/items/10653\\_3\\_Cadrul\\_EuropeanComun\\_de\\_Referinta\\_pentru\\_limbi.pdf](http://www.icr.ro/files/items/10653_3_Cadrul_EuropeanComun_de_Referinta_pentru_limbi.pdf).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C. Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harris, M., McCann, P. (1994). *Assessment*, Oxford: Heinemann.
- Harrison, A. (1983) *A Language Testing Handbook*, Modern English Publications.
- Hoijer, H., (1954). (editor) *Language in culture: Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Ionescu, M., (1998). (coord.) *Educația și dinamica ei*. Cluj-Napoca: Dacia.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (2008). Pearson Education Limited.
- Meyer, G. (1995). *De ce și cum evaluăm*. București: Polirom.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1990), Oxford University Press.
- Pavelcu, V. (1968). *Principii de docimologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Portofoliul european al limbilor EAQUALS–ALTE*, (2000). Model acreditat nr. 06.2000-QUEST.
- Radu, I. (1998). Evaluarea și notarea performanțelor școlare. În M. Ionescu & I. Radu (coord.). *Educația și dinamica ei*. Cluj-Napoca: Dacia. 129-140.
- Radu, I. T., (2007). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Stoica, A. (2000). *Reforma evaluării în învățământ*. București: Ed. Sigma.
- Stoica, I., Mihail R. (2006). *Evaluarea educațională – inovații și perspective*. București: Humanitas Educational.
- Takala, S. (1998). *Language Testing: Recent Developments and Persistent Dilemmas*. Accesat la
- Vogler, J. (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Ed. Polirom.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*, Prentice Hall International English Language Teaching.
- Whorf, B. L., Carroll, J. B., Levinson, S. C., Lee, P. (2012). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass: MIT Press.