SEMANTIC ASPECTS OF LANGUAGE ASSESSMENT TERMINOLOGY

Ovidiu URSA
"Iuliu Haţieganu" 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 condiţie esenţială a asigurării coerenţei între conţinutul şi obiectivele învăţării, precum și între modalităţile de transmitere a cunoştinţelor şi verificarea gradului de însuşire a acestora. Schimbările de viziune şi concepţie la nivelul organismelor care generează politicile educaţionale se reflectă şi în frecvenţa cu care se modifică modul de abordare, priorităţile şi chiar microuniversul conceptual al evaluării didactice. În cadrul triadei predare-învățare-evaluare se poate constata că, în ciuda recunoaşterii importanţei sale, metodologia evaluării a progresat, în general, mai lent decât cea a predării-învățării. Astfel, teoriile din domeniul evaluării tind să manifeste o rezistenţă mai puternică faţă de schimbare în comparaţie 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 afecta negativ procesul didactic.

Procesul de integrare europeană a determinat, prin angajarea responsabilă în direcţia reformei educaţiei, şi reconsiderarea sistemului de evaluare a performanţei. După mulţi ani în care i s-a atribuit statutul de componentă obligatorie, însă plasată oarecum marginal în cadrul procesului de învăţământ, evaluarea didactică poate redobândi, treptat, rolul de catalist al inovaţiilor în educaţie. Importanţa sporită acordată acestei problematici este rezultatul conştientizării impactului pozitiv, dar şi a efectelor negative pe care evaluarea le poate avea atât asupra procesului de instruire, cât şi asupra integrării socio-profesionale.

În cadrul acestor tendinţe generale, atenţia acordată predării limbilor de circulaţie internaţională a sporit semnificativ, mai ales datorită perceperii importanţei cruciale a comunicării într-o lume în care globalizarea impune fluidizarea barierelor lingvistice aflate în calea liberei circulaţii a informaţiei şi a persoanelor. Predarea limbilor moderne pentru scopuri specifice s-a conturat drept disciplină distinctă şi a luat amploare ca urmare a unor presiuni determinate de creşterea numărului de persoane cu nevoi de învăţare bine definite, direct interesate în comunicarea şi mobilitatea internaţională.

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)

Pentru o mai mare transparenţă şi coerenţă a acestei acţiuni, în primii ani ai noului mileniu, la nivelul Consiliului Europei s-au elaborat două documente importante care au fost ulterior adoptate şi de către autorităţile implicate din România: *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare* (Consiliul Europei, 2001) şi *Portofoliul Lingvistic European* (EAQUALS–ALTE, 2000). Primul document intenţionează să ofere un sistem de referinţă flexibil, inclusiv din perspectivă terminologică. Al doilea document este menit să stimuleze dobândirea şi certificarea – prin evaluare şi autoevaluare – a cât mai multor cunoştinţe şi competenţe comunicative specifice, care să asigure funcţionarea eficientă într-un context internațional.

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

Conceptul de docimologie (introdus de Henri Piéron în 1922) defineşte ştiinţa care se ocupă cu „studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilităţii notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi a mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii examenului” (Pavelcu, 1968, apud Radu, 1998, p. 129). În cadrul acestei ştiinţe, evaluarea didactică constituie un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanţe prin raportarea la un set de criterii-etalon stabilite în lumina unor obiective de învăţare. Din această perspectivă, evaluarea presupune colectarea sistematică de informaţii referitoare la întregul ansamblu de factori implicaţi în procesul de instruire şi nu se limitează doar la aprecierea performanţei sau progresului studentului prin notare sau acordarea unui calificativ, putând include atât aprecierea eficacităţii unor metode sau materiale didactice sau a predării, în general, cât şi analiza nivelului de satisfacţie a profesorului şi a studenţilor (Consiliul Europei, 2001, p. 177). Informaţiile astfel obţinute 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 tendinţă de diversificare, reflectată şi în dicţionarele şi glosarele dedicate acestui domeniu publicate în ultimele trei decenii. Dacă în privinţa termenilor ,,examen” şi ,,examinare” definiţiile prezintă un grad minim de suprapuneri sau contradicţii semantice, unele concepte esenţiale cum ar fi cele de ,,evaluare”, ,,apreciere”, ,,măsurare” sau ,,testare” nu sunt întotdeauna definite în mod unitar în literatura de specialitate sau sunt uneori înţelese şi utilizate în mod aleatoriu la nivelul activităţii didactice.

Constatând persistenţa unui anumit grad de confuzie între semnificaţii 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 educaţional şi rezultatelor acestuia. Acest demers explicativ menit să reducă la minimum gradul de ambiguitate este justificat şi de riscul pe care confuzia terminologică îl poate reprezenta pentru cei implicaţi în practica educaţională.

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)

Conform modelului lui Wilhelm von Humboldt de percepere a relaţiei cuvânt-realitate, preluat şi dezvoltat în cadrul aşa-numitei *Ipoteze Sapir–Whorf* (Hoijer, 1954, pp. 92-105), înţelegerea eronată a termenilor – spre exemplu, simpla ,,notare" considerată drept ,,evaluare" – ar putea determina o realitate practică deformată, cu efecte nedorite asupra tuturor participanţilor în procesul de predare-învăţare-evaluare. Reversul pozitiv al acestei condiţionări ar fi posibilitatea de a ameliora actul de evaluare pornind chiar de la circumscrierea inteligibilă a sferei semantice a fiecărui termen, acest demers având potenţialul de a creea o nou mod de a pune în practică principiile docimologiei. Pe de altă parte, receptarea şi utilizarea ambiguă a termenilor este, frecvent, inevitabilă, date fiind interferenţele dintre aceştia şi caracterul inclusiv, din punct de vedere semantic, al unor termeni cum ar fi ,,evaluare" sau ,,apreciere".

Întrepătrunderea de sensuri este evidentă chiar la nivelul relaţiei dintre anumite titluri de lucrări şi 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 performanţei sau progresului şcolar]" (Bailey, 1998; Douglas, 2000; Harris & McCann, 1994). Alte titluri menţionează termenii ,,test" sau ,,testare" (Weir, 1993; Harrison, 1983), sau atât termenul ,,test", cât şi 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 şi dicţionarele de limbă engleză oferă explicaţii relativ similare pentru termenii ,,*evaluation*" şi ,,*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 evidenţieze metaforic amplitudinea şi ,,generozitatea" evaluării, care trebuie ,,să integreze şi alţi parametri în cantitativ, să fie deschisă şi la alte surse de informare în afara celor punctuale, în sfârşit să nu omită, în măsurarea rezultatului, valoarea instrumentului, termometrul, boala şi bolnavul". Din această perspectivă, testarea ca activitate didactică şi testul ca instrument de colectare a datelor referitoare la nivelul cunoştinţelor şi competenţelor studentului reprezintă elementele pe care se bazează evaluarea şcolară.

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

La nivelul politicilor educaţionale europene, *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi* (Consiliul Europei, 2001, p. 177) menţionează 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, competenţa elevului nu este singurul lucru evaluat." (Consiliul Europei, 2003, p. 142). De notat faptul că termenul ,,*assessment*"

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)

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

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

Alte abordări ale conceptului de evaluare, la autori precum Meyer (2000, p. 12), Albulescu & Albulescu (2000, p. 171) sau Takala (1988) evidenţiază necesara interdependenţă dintre obiectivele unei programe de studiu şi efectele acestora asupra materialelor didactice, precum şi asupra predării, învăţării şi testării, toate acestea constituindu-se în obiective ale evaluării. O abordare diferită a celor două concepte o propune Douglas (2000, p. 53). Autorul porneşte de la instrucţiunile care însoţesc testele, precizând că evaluarea se referă la informaţiile furnizate în mod explicit celor testaţi (cu toate că, uneori, acestea se consideră a fi de la sine înţelese) în legătură cu criteriile ce vor fi utilizate în aprecierea performanţei lor şi cu procedurile de notare. Într-un test de limbă, detalierea acestora din punct de vedere tehnic pe baza unei analize a situaţiei comunicative vizate reprezintă o cerinţă a confruntării performanţei celui testat cu criteriile implicite şi explicite ale contextului specific profesional, academic sau vocaţional.

O definiţie 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 dicţionarului precizează că acest termen este adeseori sinonim cu cel de testare, dar semnifică, într-un sens mai larg, colectarea de date, inclusiv cele obţinute în urma unui test, în vederea evaluării (caz în care se recurge la instrumente precum interviul, studiul de caz, chestionarul sau observaţia), nu facilitează şi separarea conceptuală şi cristalizarea unei semnificaţii uşor de extrapolat în limba română.

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

Alături de lucrările în care autorii utilizează, mai mult sau mai puţin nuanţat, toţi termenii menţionaţi anterior, există şi anumite lucrări care se focalizează asupra problematicii specifice evitând menţionarea explicită fie a termenilor ,,test" sau ,,testare" – de exemplu,

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)

Meyer (1995), pentru care cuvântul franţuzesc 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*" şi „*testing*".

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

La finalul acestor consideraţii terminologice, considerăm utilă o subliniere a perspectivei, aparent simplificatoare, conform căreia orice test este, în sine, o formă de apreciere şi orice apreciere este o formă de evaluare. În timp ce măsurarea şi aprecierea prin notă furnizează o reprezentare statică, un instantaneu al nivelului de stăpânire a cunoştinţelor sau abilităţilor (care nu defineşte, automat, valoarea), o procedură de evaluare adecvată oferă o reprezentare dinamică a diferitelor grade de operaţionalizare a acestora, contribuind, astfel, la schiţarea 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 şi are efecte nu doar asupra subiectului acestor proceduri, ci şi asupra întregului ansamblu de elemente angrenate în procesul educaţional.

Bibliografie

Albulescu, I., Albulescu, M. (2000). *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*. Iaşi: Polirom.

Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. (1995*). Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press.

Bailey, K. (1998). *Learning about Languge Assessment*. Newbury House.

Bocoş, M., Jucan, D. (2007). *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării. Repere şi 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 referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare*. Accesat la 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.

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)

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.) *Educaţia şi dinamica ei*. Cluj-Napoca: Dacia.

Longman Dictionary of Contemporary English. (2008). Pearson Education Limited.

Meyer, G. (1995). *De ce şi cum evaluăm*. Bucureşti: Polirom.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (1990), Oxford University Press.

Pavelcu, V. (1968). *Principii de docimologie*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

Portofoliul european al limbilor EAQUALS–ALTE, (2000). Model acreditat nr. 06.2000-QUEST.

Radu, I. (1998). Evaluarea şi notarea performanţelor şcolare. În M. Ionescu & I. Radu (coord.). *Educaţia şi dinamica ei*. Cluj-Napoca: Dacia. 129-140.

Radu, I. T., (2007). *Evaluarea în procesul didactic*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

Stan, C. (2001). *Autoevaluarea şi evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Stoica, A. (2000). *Reforma evaluării în învăţământ*. Bucureşti: Ed. Sigma.

Stoica, I., Mihail R. (2006). *Evaluarea educaţională – inovaţii şi perspective*. Bucureşti: Humanitas Educational.

Takala, S. (1998). Language Testing: Recent Developments and Persistent Dilemmas. Accesat la

Vogler, J. (2000). *Evaluarea în învăţământul 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.

BDD-A22269 © 2015 Arhipelag XXI Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 05:31:21 UTC)