ABORDAREA EVALUĂRII CA PROBLEMATICĂ A SENSULUI

Carolina PLATON

În literatura de specialitate care abordează problematica evaluării în învățământ sunt analizate două mari direcţii de cercetare, două modalităţi de a concepe câmpul de studiu al evaluării, două posturi epistemologice: evaluarea ca „măsurare", care dă prioritate produsului, şi evaluarea ca „gestiune", care se focalizează pe proceduri. Aceste două concepţii sunt prezentate în ordinea care respectă cronologia perioadei lor de hegemonie în câmpul ştiinţific al evaluării.

În prezent, cercetările se orientează tot mai mult spre o viziune a evaluării ca „problematică a sensului" centrată pe proces. Această matrice teoretică, fiind în dezvoltare, poate fi privită doar ca un ansamblu de perspective care urmează a fi cercetate. Ce ar putea prezenta modelele evaluării ca problematică a sensului: modele ale sistemelor complexe sau ale evaluării ca şi complexitate? Includerea într-o reţea de semnificaţii multireferenţiale a problemei valorii a ceea ce se face? Reglarea, de exemplu, conceptualizată mai întâi în modelul cibernetic (ca practică sistematică a retroacţiunii), iar apoi în modelul sistemic (sub forma unui sistem de reglări care pilotează practica evaluativă) se regăseşte astăzi în evaluarea-reglare complexă. În opinia cercetătorilor, deşi trecerea de la cibernetică la sistemism nu este decât o schimbare de model în interiorul matricei teoretice (evaluarea ca gestiune), trecerea de la evaluarea în cadrul sistemismului la evaluarea-reglare complexă poate fi o ocazie de a schimba matricea teoretică: de la evaluarea ca gestiune la evaluare ca problematică a sensului [2]. Trecerea la o altă epistemă încă nu este deschisă, deoarece în acest caz ar trebui ca evaluarea în cadrul sistemismului (studiul sistemelor „complexe") să ofere locul evaluării ca şi complexitate, evaluării-interpretare. O ordonare este departe de a fi făcută, fiind devreme de a vorbi despre modele distincte în această paradigmă teoretică, însă ipoteza complexităţii provoacă la noi abordări şi cercetări.

Or, evaluarea repune problema funcţionării sale ca domeniu de cercetare şi, concomitent, reapare problema sensului, a semnificaţiei practicilor sale. E de menţionat că încă în 1986, trasând distincţia fundamentală între evaluare şi control, cercetătorii [6] au subliniat că

evaluarea, contrar controlului, este căutarea sensului. Însă, în loc să se schimbe practicile, s-a schimbat doar vocabularul, observându-se tendinţa de a vorbi despre evaluare acolo unde este vorba de control deghizat. De fapt, noţiunile de control şi de evaluare corespund şi se opun concomitent într-o relaţie de bipolaritate. Scopul procedurilor de control este de a compara gradul de conformitate, chiar de identitate între un model de referinţă şi un fenomen. Controlul se axează, deci, pe coerenţă şi omogenitate. Evaluarea, din contra, se axează pe termen de semnificaţie. Ea implică ideea de sens. Controlul se bazează pe dispozitive construite şi cât mai transparente, în timp ce evaluarea reprezintă un proces şi un demers care compară zone de opacitate. Aceste premise semantice fiind definite, putem distinge evaluarea estimativă şi evaluarea apreciativă. Prima se orientează mai mult spre cantitativ, cuantificarea servind, în acest caz, drept referinţă. A doua privilegiază polul calitativ.

În opinia noastră, ceea ce este specific evaluării este noţiunea de valoare, nu în sensul economic, ci în sensul filozofic al termenului. Din punct de vedere metodologic, pot fi evidenţiate câteva elemente de distincţie între procesul de evaluare şi procedurile de control. Prima distincţie se referă la variabilele spaţiu/timp. Controlul, centrat pe spaţiu de care are nevoie ca bază de măsurare, se situează în afara timpului. Evaluarea, fiind proces, este indisociabilă de noţiunea de timp, timp nu în sensul de unităţi egale decupate, ci în sens de durată (trecut, prezent, viitor). A doua distincţie, de asemenea epistemologică, ţine de următorul fapt: controlul relevă din explicativ şi explicat, în timp ce evaluarea este de ordinul implicării. Universul evaluării, cel al implicării şi al sensului, are puţin comun cu cel al controlului, univers al rigorii şi al explicităţii. Însă, în pofida celor menţionate, majoritatea practicilor evaluative exclud, în favoarea cercetării rigorii şi ordinii, această căutare a sensului care există prin şi pentru subiecţi. În acest context, în opinia autorilor [6], două pericole ameninţă evaluarea: a fi o simplă „formă”, un fel de reflectare specular a realităţii pe lângă „sens”, sau a fi o constatare resemnată a ambiguităţii şi a complexităţii umane.

Fără a pune la îndoială necesitatea măsurării şi a rigorii în evaluare [1], considerăm că o teorie şi o practică a evaluării trebuie să fie fondate pe primatul sensului. Opinii similare sunt expuse şi de alţi autori [1, 4, 5] care, abordând problema evaluării, accentuează importanţa factorului subiectiv în procesul de evaluare. Însă, în pofida

celor relatate *supra* se menţine totuşi un anumit monoteism al justeţei procesului raţional, încă în apogeul eficacităţii, conform căruia este posibil de a evita subiectivitatea în evaluare. Sensul este devalorizat în favoarea cantitativului, în detrimentul unei abordări în profunzime a fenomenelor. Evaluatorul segmentează datele şi rezultatele, neglijând existenţa umanului. Acest refuz de a lua în consideraţie sensul, în majoritatea practicilor de evaluare, poate fi explicat prin mai multe cauze:

- ❖ abordarea cantitativă urmăreşte scopul de a simplifica problemele, de a reduce complexitatea la structuri pentru a le manipula şi a le stăpâni mai comod;
- ❖ materialul cantitativ în raport cu cel calitativ are, în aparenţă, un caracter de necombătut;
- ❖ sub influenţa ştiinţelor exacte, unii cercetători din ştiinţele socioumanistice sunt tentaţi să ţină cont doar de ceea ce este cuantificabil, excluzând astfel originalitatea, creativitatea şi afectivitatea.

O reorientare spre cercetarea sensului, semnificaţiei, subiectivităţii în evaluare este observată doar spre sfârşitul secolului XX. Făcând o analiză a cercetărilor europene şi nord-americane de ultimă oră în materie de evaluare, Cardinet [3] menţionează că o constantă netă se degajă pentru majoritatea dintre ele: luarea în consideraţie a punctului de vedere subiectiv al persoanelor interesate. Acest punct de vedere se raportează la toate nivelurile: predare, învăţare, dirijare. Ştiinţa se vede obligată să reintroducă subiectivitatea în modelele lumii şi, deci, să facă loc filozofiei şi problemelor de ordin etic. În acest context, autorul se pronunţă pentru o abordare extinsă a evaluării care permite să se estimeze, în măsura în care este practic realizabil, ansamblul factorilor semnificativi, fără a simplifica pe nedrept complexitatea variabilelor care intervin. Totul se complică, menţionează autorul, însă anume asta este marca progresului, pentru că viziunea realului se îmbogăţeşte şi se diversifică: noi începem să gândim complexitatea [3].

În contextul celor menţionate, putem face următoarea constatare. În problema evaluării este important de a ne întreba ce sens, ce semnificaţie are acest fenomen pentru persoanele implicate. Abordarea sensului în evaluare ar permite nu numai de a şti ce fac oamenii, dar şi de ce ei acţionează (sau nu acţionează) într-un anumit mod şi ce semnifică această acţiune pentru ei. Or, aspectele semnificative care constituie o faţetă a acestui proces devin obiect obligatoriu al

cunoaşterii pentru a înţelege realitatea evaluativă. Din această perspectivă, dimensiunile psihologice, subiective care atribuie semnificaţie procesului evaluativ (reprezentările, atitudinile, percepţiile, credinţele, opiniile persoanelor implicate în contextul de evaluare) devin determinanţi ai calităţii acestui proces.

Referințe:

1. BEAUDOUX, C. *Stratégies d'évaluation et environnement. Enseignement et gestion.* Paris, 1984, p.79-83.
2. BONNIOL, J-J., VIAL, M. *Les modéles de l'évaluation. Textes fondateurs*. Bruxelles: De Boeck Université, 1997. 368 p.
3. CARDINET, J., LAVEAULT, D. Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation: quelques lignes de force. In: *Mésure et évaluation en éducation,* 1996, vol.18 (3), p.1-23.
4. MARSH, H.W. Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic seating and their relation to students/course/instructor characteristics. In: *Journal of Educational Psychology,* 1984, vol. 75, n. 1, p.150-166.
5. STUFFLEBEAM, S., SHINKFIELD, G. *A Systematic Evaluation*. Boston: Kluwenet Vijhoff Publishing, 1985, p.33-58.
6. VIAL, M. Evaluer n'est pas mésurer. In: *Les Cahiers pédagogiques, Evaluation,* 1991, p. 34-35.