

experimentation results younger preschoolers experimental group presumed above the control groups in all areas of analysis. Scientific novelty has been noticed in that organization experimentation positive impact on awareness of valeological of younger pre-schoolers practical significance which is to develop a series of experiments that can be implemented in practice at pre-school. Search and research work stimulates cognitive activity of younger preschool children, developing creativity, improves health by raising the general level of physical activity.

Key words: *object-manipulative activities, approximately research (search) activities, experiment, valeologo awareness, methodology, younger preschool age.*

UDC 371.26:372.882

Fóris-Ferenczi Rita

*Egyetemi docens, PhD, Babes-Bolyai Tudományegyetem,
Románia*

Á PEDAGÓGIAI PARADIGMA BEFOLYÁSOLÁSA AZ ÉRTEKELÉSRE

A pedagógiai paradigmák kialakulása kapcsolatban van az oktatási koncepció, az oktatás szervezés és értékelési folyamattal, a stratégiák és oktatási módszerek kiválasztásával. A publikációban utalunk a pedagógiai elméleti rendszerek szerepére a pedagógiai gyakorlatban, különös hangsúlyt fektetve az értékelésre. Az elméleti kérdéseket és elveket példákkal támasztjuk alá, amelyek felhasználhatók a szépirodalmi jártasság értékelése során.

Kulcsfogalmak: *pedagógiai paradigmák, pedagógiai értékelés, szépirodalom tanítása, oktatási tantárgy: «szépirodalom», minőségi (kvalitatív) értékelés.*

Általános megfogalmazása a problémának ... A pedagógiai paradigmák ismerete nemcsak az elméleti vizsgálódás számára alapkövetelmény, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is lényeges funkcióval bír. Noha a gyakorló pedagógusok ódzkodnak az elméleti megközelítésekől, és inkább az oktatási folyamatban közvetlenül alkalmazható eljárások, módszerek és eszközök iránt érdeklődnek, be kell látnunk, hogy a nézetrendszerek ismerete és az elméletben való jártasság, otthonosság az oktatási gyakorlatban sem nélkülözhető.

Ennek alátámasztása több nézőpontból is lehetséges, témánk szempontjából viszont a paradigmák természetéből származó belső koherencia-igényt és a pedagógusok explicit vagy implicit elméletrendszerének meghatározó jellegét emeljük ki.

A paradigmákat nem csak az elméletalkotás jellemzi, hanem koherens rendszerként tételeződnek: az elmélet letisztulásával és az alapelvek pontosításával a nézethez igazodó módszerek is megteremtődnek. Érvényesülésük a pedagógiai gyakorlatban azzal jár, hogy valamely elméletrendszer kontextusában, abba szervesen illeszkedve alkalmazhatóak a szemlélethez igazodó tanulási módszerek, tanulás-szervezési, értékelési stratégiák és eljárások. Tehát egy paradigma érvényesülése a pedagógiai gyakorlat minden szegmensét meghatározza, átértékeli, újraindítja.

Ugyanakkor számolnunk kell azzal is, hogy a pedagógusi munka egészére kihat a pedagógus explicit vagy implicit elméletrendszer. Explicit abban az esetben, amikor a pedagógus elkötelezi magát valamely paradigma mellett, s ezt a gyakorlatban is következetesen érvényesíti. Előfordulhatnak eklektikusnak nevezhető eljárások is. Például a pedagógus az aktuális pedagógiai helyzetre reflektálva úgy dönt, hogy más elméletrendszerbe illeszkedő eljárásokat is bevon úgy, hogy az nem sérti vagy nem írja fölül az oktatási folyamatot következetesen

meghatározó paradigmát. Például a folyamat adott pontján az irodalomtanár – még akkor is, ha a befogadásközpontú irodalomoktatás és az ezzel rokonítható konstruktív pedagógia híve – az irodalmi ismeretek fogalmi szintű rögzülését és alkalmazását ellenőrzi, amely önmagában – a fent említett kontextuson kívül – az ismeretközpontú nézet egyik sajátos eljárása. Hasonló megoldásnak minősíthető az is, amikor a pedagógus több paradigmában otthonos, de az oktatási folyamathoz, a tanulócsoporthoz igazodva tudatosan váltogatja azokat úgy, hogy döntéseiről a tanulókat is tájékoztatja: például a konstruktív pedagógia azt az értékelést tekintve az önértékelési eljárásoknak kedvez, de a pedagógus – más értékelési funkciók érdekében – diagnosztizáló méréseket is végez. A gyakorlat megközelítése szempontjából tehát – annak ellenére, hogy a különböző paradigmák a kutatás és elméletalkotás szempontjából általában koherensebb és zártabb rendszereket alkotnak, – megvalósítható a paradigmák tudatos átjárása is. Ezek az eklektikus megközelítések viszont csak abban az esetben fogadhatóak el, ha a pedagógus az oktatási folyamatra és annak igényeire folyamatosan reflektál, s ennek alapján tudatosan dönt.

A reflektálás és a tudatos döntés a paradigmákban való jártasság pedagógiai gyakorlat felőli nélkülözhetetlenségének másik vetületére világít rá. A fentiekben jelzett eljárások – még akkor is, ha eklektikusnak minősülnek –, explicit és tudatosított döntési folyamatok eredménye. Az „elméletek” viszont implicit módon is érvényesülnek, ha a pedagógus nem tudatosítja saját nézetrendszerét. Mindennapi gyakorlatában akaratlanul és rejtetten érvényesül valamilyen szemléletrendszer. Hisz az oktatási folyamat megtervezése, a tanulás-szervezési eljárások, az alkalmazott stratégiák, a tanulási és értékelési eljárások, módszerek, sőt a tanórán feltett kérdések és tanulói feladatok is árulkodnak arról, hogy a pedagógus milyen elméleti pozíciót képvisel. A gyakorlat – e szempontbeli – kuszasága,

következetlensége többnyire arra vezethető vissza, hogy a pedagógus által tudatosan és deklaratív felvállalt szemlélet nem koherens azokkal a stratégiákkal, módszerekkel, eljárásokkal, amelyeket a mindennapi gyakorlatban alkalmaz, illetve amikor a módszerek alkalmazása véletlen- és ötletszerű, idegen attól a koncepciótól, amelyben az adott módszer megszületett.

Több érv is felsorolható lenne, de a fentiekben jelzett megközelítések is szemléltetik a paradigmákban való jártasság fontosságát, meghatározó jellegét a pedagógiai gyakorlatra nézve.

Az adat probléma kutatásainak és publikációinak elemzése ... A pedagógiai paradigmák történeti szempontú összegzését a magyar szakirodalom is több rendszerező munkával gazdagította. Nagy József a tantervelmélet és -fejlesztés szempontjából már 1994-ben elkülöníti az ismeretközpontú, tevékenységközpontú és személyiségfejlesztő tantervfajtát. A rendszerezés hitelessége a konceptuális érvelésnek köszönhető: kifejti és jellemzi a több évszázados múltra visszatekintő tananyagleadással szemben kialakuló irányzatokat: a cselekvés pedagógiáját, valamint a személyiségfejlesztés nézetét [5]. *XXI. század és neveléscímű* munkájában pedig a személyiségközpontú paradigma –tantervfejlesztésben hatékonyan alkalmazható – részletes rendszerezését kínálja [6]. Nahalka a konstruktív paradigmát a korábbiakkal szembesítve és tudománytörténeti elemzésbe ágyazva ismerteti [4]. A fenti rendszerezések alapján négy átfogóbb paradigmát különíthetünk el: az ismeret-, a képesség-, a személyiségközpontú, valamint a konstruktív nézetrendszer.

A cikk céljának megfogalmazása... E tanulmány alapvető kérdésfelvetése, hogy miképpen alakult/változott a pedagógiai értékelés szemlélete és gyakorlata a fentiekben említett pedagógiai gondolkodásmódok tükrében. Természetesen mind a pedagógiai paradigmák, mind az ehhez kapcsolódó értékeléssel kapcsolatos gondolkodásmódok a pedagógiai gyakorlatban nem mindig határolhatóak el mereven egymástól.

A fő anyag bemutatása ... Történeti kialakulásukat tekintve – épp amiatt, mert valamely kialakuló elmélet mindig a korábbival szembeállítva, annak korlátait ellensúlyozva határozza meg koncepciója másságát –, a behatárolás világosabb megközelítésmódot tesz lehetővé. Viszont a szemléletek egymás mellett élése ma már azt is megengedi, hogy valamely korábbi eljárás vagy módszer, az új nézetrendszerek és gyakorlat felismerései alapján átminősüljön, kiegészüljön, akár eredeti funkciójának módosulásával, differenciálódásával beépüljön valamely új nézetrendszerbe. Ez több példával is alátámasztható: a cselekvés pedagógiájának szemléletét érvényesítő reformpedagógiai irányzatok számos eljárása, módszere, eszköze rokonítható vagy akár beépülhet a személyiségfejlesztő vagy konstruktív szemléletbe; a korábbi ismereteket átadó gondolkodásmód ellenében kialakuló irányzatok perifériára szorították az ismereteket a tevékenységgel és képességgel szemben, a személyiségfejlesztő gondolkodásmód viszont rehabilitálta az ismereteket, a konstruktív pedagógia pedig – noha más funkcióval és szereppel –, ugyancsak fontosnak tartja az ismeretrendszereket a komplex kognitív struktúrák, a világkép és értelmezési keretek alakulásában.

Ha a paradigmaváltások hatását a pedagógiai értékelésre vonatkoztatjuk, diakrón megközelítésben jól elkülönülnek az egyes nézetekhez kapcsolható vagy azokkal rokonítható értékelési alapfunkciók, típusok, stratégiák, formák és eszközök. A szinkronia szemszögéből pedig nyomon követhető a paradigmák átjárhatósága jegyében azok a törekvések, amelyek valamely korábbi gondolkodásmód kontextusában lefoglalt értékelési eljárások megújításával, funkciójuk és szerepük pontosításával lehetővé teszik a pedagógiai értékelés eljárásainak tudatosabb és differenciáltabb alkalmazását.

Az ismeretek átadására irányuló paradigma és érvényesülése a gyakorlatban a szummatív értékelés szemléletét és eljárásrendszerét munkálta ki. Ha az oktatási folyamatban a szaktárgyi ismeretek átadása és az általános műveltség kialakítása kerül előtérbe, az értékelés az ismeretek tudását kérheti számon. Mivelhogy ebben a paradigmában nincs fontossága a differenciálásnak, hisz a tanári magyarázatnak olyannak kell lennie, hogy azt minden tanuló megértse, még akkor is, ha a tanár tudatában van annak, hogy a tanulócsoportokban vannak jobb képességű tanulók is – nincs szükség belső differenciálásra, az iskolai eredményesség tekintetében lehet kategorizálni a tanulócsoportokat: osztályon belül vagy homogén osztályok, akár iskolák működésében [3]. A szummatív értékelésnek ebben a megközelítésben nem az a jellemzője kerül előtérbe, mi szerint valamely tanulási szakaszt záró értékelés, hanem a minősítő, összegző funkciója. Tipikus példája ennek, hogy a félévi dolgozatok, záró dolgozatok vagy vizsgák valójában valamely szakasz végén kerülnek sorra, de ugyanúgy szummatív – Loránd kifejezésével „eső után köpönyeg” [2] –, ebből a szempontból az a tanóra elején szokásos feleltetés vagy rögtönzés is, amely nem zár semmiféle szakaszt, csak számon kéri a múlt órai leckét, és ha a tanulók rosszul teljesítenek, kisebb osztályzatot kapnak. Mindettől függetlenül folytatni lehet az új lecke leadását bármely visszacsatolás vagy a tanulók gyenge teljesítményének okaira való reflektálás nélkül. Természetesen ez nem a gyakorlat hiányossága vagy a paradigmáról alkotott értéktétele, hanem épp e nézetrendszer alap gondolatából származó következmény.

A szummatív értékelés kiváló eszközévé vált az osztályozás. Alapvetően nem az osztályzat – mint az értékelés számszerűsíthető kifejezőeszköze – okoz értékelési problémát. Az oktatási rendszerek többségében az osztályozás az oktatáspolitikai szabályozás miatt (és ennek következtében szelekciós kritériumként) ma is érvényes gyakorlat. Az értékelés szempontjából viszont amiatt problematikus, mert az osztályozás/osztályzat a gyakorlatban nem az értékelés eredményének kifejező eszközeként értelmeződik, hanem egyenértékű magával az értékeléssel. Hasonló párhuzam mutatható ki a tevékenységközpontúságban gyökerező reformpedagógiák értékelési gyakorlatának átvételében is. Abból a gazdag repertoriából, amit az alternatív értékelési gyakorlatok kimunkáltak, s amelyekből néhányat a nem alternatív iskolák is átvettek már (esetenként a koncepció figyelembevétele nélkül), a szóveges értékelést emelném ki. A szóveges értékelés – ha a háttérben lévő pontos megfigyelési szempontokat, az értékelés célját és funkcióját tekintjük –, komplex értékelési eljárás, de önmagában pusztán az értékelési folyamat egyik kifejező

eszköze. E gondolatmenetben azt szeretném kiemelni, hogy mind az osztályozás, mind a szöveges értékelés tartalmatlannak minősülhet, és nem töltheti be az értékelés szerepét, ha nincs mögötte a képességterületekhez és tartalmakhoz igazodó, valamely koncepció és funkció mentén pontosan kimunkált értékelési szempont- és kritériumrendszer.

A belső, tartalmi jegyek, képességelemek (komponensek) értékelési kritériumrendszerkénti kidolgozásának pontosságát a diagnosztikus mérések gyakorlata honosította meg. A diagnosztika pedagógiai alkalmazása eredetileg a tantervfejlesztéshez kapcsolódik. Magyar szakterületen a diagnosztika és pedagógiai alkalmazása kiemelten Vidákovich Tibor, Csapó Benő, Tóth Tibor munkásságához köthető. A pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazását az országos és nemzetközi mérések is támogatták.

Ezek a törekvések sem önmagukban, hanem a személyiség- és kompetencia alapú paradigma koncepciójához kötötten terjedtek el, hisz a képességrendszerek fejlesztésére épülő gondolkodásmód nem nélkülözhetette a kompetenciákat alkotó képességelemek, komponensek rögzülésének, működési szintjének vizsgálatát, minél pontosabb mérését. Noha a diagnosztikus méréseket a pedagógiai gyakorlatban eredetileg az év elején indokolt végezni, hisz annak ismerete, hogy a tanulók milyen képességszinttel és ismeretrendszerekkel rendelkeznek, befolyásolja a döntéshozatalt az oktatási folyamat tervezésére nézve, a folyamat közbeni, illetve a valamely oktatási szakasz végén alkalmazott diagnosztikus mérés alkalmas visszacsatolásként arra, hogy lényeges információkat kínáljon a folyamatról a tanár és a tanuló számára is. A szummatív funkcióval alkalmazott diagnosztizálás pedig – összevetve az év eleji mérésekkel, pontosan és egyénre szabottan láttatják a tanulási eredményeit (A diagnosztikus értékelés év eleji, folyamat közbeni és folyamat végi funkcióját, az ún. visszajelentési körök tanulóra, tanárra és a rendszerre néző visszacsatolásának oktatási folyamatot szabályozó szerepét Vidákovich részletezi [7]).

A konstruktív pedagógia nézetrendszere az értékelésre vonatkozólag az önértékelés fontosságát emeli ki. Ebben a szemléletben a pedagógus tanulói teljesítményre irányuló értékelése csak egyik eszköze, viszonyítása pontja a tanuló önértékelésének: „A gyermek nem gépként olvasztja magába, s engedi érvényesülni a külső értékelést, hanem saját »kognitív szűrőin« átengedve, az önértékelés egyik tényezőjeként használja [4, 85]. A pedagógus által felkínált szempontok a tanuló számára úgy válhatnak a saját tudás mérlegelésének tényezőivé, hogy a külső értékelés alapján végiggondolhatja, elemezheti saját tevékenységét, feladatmegoldását a pedagógus által helyesnek tartott megoldáshoz viszonyítva; tudatosíthatja, miért más az elgondolása, illetve hogyan is gondolkodott a feladat elvégzése közben. Ebben a reflexióban a formálódó tudásrendszer értékelése hozzájárulhat a tanulás egyéni szabályozásához [4].

A konstruktivista szemlélet tehát a fejlesztő értékelés koncepcióját alkotta meg a paradigma részeként, s folyamatos értékelésként kidolgozta, és az önszabályozás szolgálatába állította az ön- és a társértékelésre alkalmas

eszköztárat (pl. önértékelő, társértékelő kártyák) [1], amely alkalmas arra, hogy külső célok megvalósítása helyett magát a fejlődés folyamatát és a folyamatra irányuló állandó reflexiót, a tanulási szükségleteket és az ehhez igazott tanulást szolgálja, „lényege maga a fejlődés támogatása, az önértékelés, az énkép, a metakogníció fejlesztése, támogatása” [1, 24].

E rövid áttekintés következtetéseként elmondhatjuk, hogy akülönböző paradigmák kontextusában kimunkált értékelési funkciók, eljárások és módszerek paradigmán belüli jellegüket megőrzik ugyan, de a pedagógiai értékelésre nézve nézetrendszerrel függetleníthető általános szabályhoz vezetnek: az értékelésnek csak akkor van értelme, ha pontos kritériumokra, szempontokra és értékelési mutatókra, a belső strukturális és tartalmi jegyekre támaszkodik olyan eszközök kimunkálásával és alkalmazásával, amelyek értelmezhető jelentést hordoznak a teljesítmény tartalmára, a tudásra és a fejlődésre nézve – függetlenül attól, hogy milyen funkcióval és céllal történik az értékelés, illetve milyen formában fejezzük ki annak eredményeit.

Az irodalomoktatás szempontjából az értékelés megtervezése az irodalom természetéből és a tantárgy sajátos jellegéből adódóan sem könnyű feladat. Az irodalmi szöveg olvasása értelmezése komplex tevékenység, olyan tudásterület, amely „teljesítményként” nem bontható elemeire. Nem tételezhetőek „helyes megoldások” sem, hisz az értelemkeresés és jelentésadás olvasótól és a szöveg értelmezésétől függően eredeti meglátásokhoz vezethet, amelyek „helyességét” a szöveg értelmezési lehetőségei alapján az értelmező közösség mérlegelheti. Ennek ellenére az irodalomolvasást, magát az olvasás folyamatát elősegítő feladatok is lehetővé teszik az értékelési szempontok megtervezését, természetesen nem merev, a megoldás tartalmait előrevetítő módon, hanem az adott feladat elvárásaiból adódó szempontként. Ezek a szempontok nem a teljesítmény helyes vagy helytelen megoldását írják le, tehát nem a teljesítmény tartalmi előírásaiént értelmezendők, hisz – ha így lenne – épp az olvasás jelentésteremtő, értelmező tevékenységét szabályoznák, szűkítenék le, azaz lényegétől fosztanák meg. Inkább értelmezési szempontokat kínálnak anélkül, hogy annak konkrét tartalmára vonatkozóan bármiféle előírást tartalmaznának. E szempontok tudatosítása, leírása a tanár részéről nemcsak azért fontos, mert a feladat „megoldása” során a tanulóban is leszűrődhet az a tapasztalat, mire érdemes, lehet odafigyelni a szöveg(ek) olvasásakor (s ezáltal a feladathelyzet impliciten az olvasói szokásokat is alakíthatja), hanem a szempontok mentén történő értékelés az önértékelés viszonyítási pontjaként is működhet. Ennek viszont az a feltétele, hogy a feladat olyan olvasói tevékenységet tegyen lehetővé, amely nem az iskolai műelemzés megszokottabb modelljeit, rituáléit, hanem az élményszerű olvasás természetes helyzetét kínálja fel úgy, hogy egyúttal támpontokat adjon a megértéshez és a jelentésteremtéshez szükséges retrospektív, elidőző olvasáshoz, amelybe az irodalmi ismeretek nem definíciókként, steril fogalmakként, hanem a megértést segítő, új nézőpontot kínáló eszközként ágyazódhatnak.

A továbbiakban konkrét feladatok értelmezésével példázunk, miképpen valósulhat meg a tartalmi

összetevőkön és mutatókon alapuló minőségi értékelés. A példaanyagot a *Hermészkedő* irodalmi vetélkedő munkaanyagából válogattuk.

Az ismertetés szintjén a feladatlap egy feladatot emeljük ki azzal a szándékkal, hogy az értékelés lehetséges szempontjait, a feladat tartalma és az értékelési szempontok közötti összefüggést bemutassuk. Ahhoz viszont, hogy átláthassuk e feladatsor értelmét, bele kell helyeznünk a IX–X-es korosztály számára tervezett, *Mikszáth Kálmán prózája* témájú feladatlap egészébe. Ennek első tömbje az olvasási helyzetbe ágyazottan kínál olvasási szempontokat: „I. Olvasd el (vagy újra) Mikszáth Kálmán művei közül az alábbiakat: A tót atyafiak (1881); A jó palócok (1882); Beszterce ostroma (1894); Szent Péter esernyője (1895); A gavallérok (1897); Új Zrínyiás (1898).

Írj levelet (hosszabb e-mail is lehet) egy barátodnak/barátnődnek, amelyben próbáld meggyőzni őt arról, hogy olvassa el a fenti művek valamelyikét! (Azt, amelyik neked is a legjobban tetszett.) Tegyük fel, hogy a barátod/barátnőd „vette a lapot”, érdeklődni kezd Mikszáth más művei iránt, és tartalmas levelezés ígérkezik közöttetek a témában. Ezért úgy döntesz, hogy Mikszáth műveinek (újra)olvasásakor olyan olvasónaplót vezetsz, amelynek egyes fejezetei levelezőtársadnak is elküldhetőek.

Az ajánlott tevékenységi helyzet, amelyben az olvasás a levél, akár e-mail műfajában az olvasást, annak élményét és az irodalomról való beszédet (beszélgetést) a mindennapok megszokott tevékenységhegyeitbe rántja, több szempontot kínál: ezek egyfelől az olvasás és az olvasói élmények megosztásának szempontjaihoz kínálnak szempontokat, ugyanakkor a pályamunka előkészítésének részfeladatai is. Az olvasónaplóba beépítendő témák, amelyek mindenikéhez feladatok kapcsolódnak, a következők: *A pályamunkához az olvasónapló egyes fejezeteinek megírásakor a következő témákat és szempontokat érdemes figyelembe vened: Válogatok a komikumra [...]; Olvasók és olvasmányok Mikszáth műveiben [...]; Műfaji sokféleség [...]; Jelentésterhi hiányok a szövegben [...]*

E változatos feladathelyzetekből e tanulmányban csak a *Válogatok a komikumra* témájú feladatot emeljük ki az értékelés szempontjainak és folyamatának ismertetése céljából. Az olvasónaplóként megírt pályamunka ezen feladatához a következő részletes útmutatás kapcsolódik: *Olvasás közben gyűjts példákat (mindegyik megjelölt Mikszáth-kötetből legalább kettőt) a komikumra! Hasonlítsd össze ezeket, majd próbáld megtalálni és megfogalmazni azokat az elbeszélői fortélyokat, eljárásokat, amelyekkel ezt a hatást érik el a kiválasztott szövegrészek! Megfigyeléseidet és felismeréseidet írd meg összefüggő szövegben, hivatkozva az olvasás közben kijelölt példákra (példánként legalább 5 sornyi terjedelemben)!*

A feladat a kijelölt Mikszáth-szövegek olvasásához kínál szempontokat. Olvasás közben a tanuló szabadon választhat két példát a komikumra. A feladatban megfogalmazott elvárás (olvasási szempont) nem a leltározást szolgálja, hanem arra hívja fel az olvasó figyelmét, hogy olvasás/újraolvasás közben valamilyen jelenséget, összefüggést kövessen; figyeljen arra,

miképpen ragadhatja meg a szövegben azokat a humorkeltő eljárásokat, amelyek a szöveg hatás értelmezését kínálják fel úgy, hogy az olvasót felismeréseinek összefüggő szövegben történő értelmezésére, reflektálásra készítik.

A feladat által felkínált tevékenység helyzetben tehát nem írható le a helyes vagy a helytelen megoldás, hisz a feladat valamely kiemelt szemponttal valójában magához az olvasáshoz kínál nézőpontokat, miközben az olvasói szokásokat, a szövegre beállítódást működteti. Az értékelés tehát nem a megoldás tartalmára, hanem a feladatban megadott szempontok érvényesítésére vonatkozik:

- példák értelmező bemutatása (tekintettel a szövegszerűsége, a humorkeltő eljárásokra);
- a példák összehasonlító (egymásban tükrözött bemutatása).

Ha az értékelés eredményét számszerűsítünk is kell, az értékelési szempontok és mutatók mentén értékelési skálát is alkalmazhatunk. Ez azt jelenti, hogy egyazon mutató mentén a teljesítmény-leírásokat differenciáljuk követelményszintek szerint: maximális, középszintű, minimális teljesítmény. Minden skálához pontértékeket rendelhetünk. (Ezen belül az értékelő dönt az adott értékelési szemponton belüli pontszámáról az értékelési mutatók, leírások és a feladatmegoldás (olvasás és értelmezés) viszonylatában).

1. táblázat. A tartalmi kifejtés értékelési mutatói szerinti értékelési skála

Maximális teljesítmény	Érték	Középszint	Érték	Minimális teljesítmény	Érték
<i>Válogatok a komikumra</i>					
– a példák értelmező bemutatása (tekintettel a szövegszerűsége, a humorkeltő eljárásokra)	11–15	– a példákat bemutatja, de az értelmezés töredékes (nem rekonstruálhatóak például az értelmezési szempontok)	6–10	– a példákat bemutatja, nem értelmezi (csak tartalmi magyarázatot fűz hozzá, például parafrázálja)	1–5
– a példák összehasonlító (egymásban tükrözött) bemutatása	11–15	– bemutatásakor nem érvényesíti az összehasonlító	6–10	– részleges következtetés vagy annak hiánya, általánosságok	1–5
– releváns példák, kifejtett állítások, következtetések levonása	11–15	– következtetése i töredékesek, csak részben kapcsolódnak a bemutatott példákhoz (például az érvek és a példák nem mindig támasztják alá az állításokat)	6–10		

Az alábbiakban a fenti feladathoz rendelt értékelési mutatók skála szerinti teljesítmény-leírása olvasható.

A részletesen kidolgozott értékelési szempontrendszer lehetővé teszi az eredmények számszerűsítését (a pontszám átszámolható a tízes osztályozási skálára is), de ugyanakkor alapot kínál a pontos és tartalmas szöveges értékeléshez. Az értékelés során minden dolgozathoz elkészül az értékelés szempontjait tartalmazó táblázat, amelybe a dolgozatot olvasó beírja az adott feladat megoldásával kapcsolatos megjegyzéseit. Ennek alapján készül el a szöveges értékelés, amely az értékelési szempontok mentén konkrét leírásokat tartalmaz a dolgozat értékeire, jellemzőire vonatkozólag, kiemelve azonban azokat a hiányosságokat is, amelyekre hasonló feladathelyzetben érdemes figyelnie

a tanulóknak.

A fentiekben bemutatott értékelési szempontokhoz fűzött magyarázatok a tanuló számára is lehetővé teszik, hogy saját dolgozata újraolvasásával mérlegelje saját elgondolását, megoldását.

2. táblázat. Példa a szöveges értékelésre

	A megoldás kiemelendő értékei	Mire érdemes figyelned?
I.1. feladat: Válozatok a komikumra	Példáid megfelelőek, relevánsak a komikum szempontjából. A következtetések viszont töredékesek, csak részben kapcsolódnak a bemutatott példákhoz.	Figyeltél arra, hogy a komikum minden fajtájára keress példát, de az értelmezés nem elég pontos: nem derül ki például, hogy mi a komikum forrása, illetve az sem, hogy miben látod ezekben a szerepét, milyen összefüggéseket vélsz felfedezni a különböző komikumfajták közt. A következtetések attól lesznek pontosak és egyértelműek, ha kifejtet, hogy milyen ok-okozati összefüggés alapján építet fel gondolatmenetet. Figyelni kell a feladat témájára: a kötetek cselekményének ismertetése például mellébeszélésként hat, nincs funkciója.

3. táblázat. Példa a szöveges értékelésre

	A megoldás kiemelendő értékei	Mire érdemes figyelned?
I.1. feladat: Válozatok a komikumra	Novellánként tárgyalysz minden szempontot (de bemutatásod vázlatzerű és nem összefüggő szöveg). Helyenként következtetésekkel próbálkozol.	A példákat bemutatod, az értelmezés viszont csak töredékes, többnyire csak tartalmi magyarázatot fűzöl hozzá, nem rekonstruálhatóak az értelmezési szempontok. A példák értelmezése a bemutatáson túlmutat: azt jelenti, hogy nem csak parafrázáljuk, hanem megvizsgáljuk azt is, melyek a humorkeltő eljárások, s ezek milyen szerepet töltenek be a szöveg egységében. Egy logikus gondolatmenet végigvezetésében, az érvelésben és a következtetés levonásában segít az, ha a példákat nem önmagukban, felsorolásszerűen tekinted, hanem egymáshoz viszonyítod őket.

A műértelmezési feladatok tartalmi mutatókra és

értékelési skálára épülő értékelése – noha mind előkészítése, mind alkalmazása időigényes – azzal az előnnyel jár(hat), hogy mind az értékelő pedagógus, mind a tanuló számára pontos és árnyalt visszajelzést nyújthat a teljesítmény értékéről. Ennek viszont az lenne a feltétele, hogy szemléletileg megváltozzék az értékeléshez való pedagógusi, szülői és tanuló viszonyulás. Csak így alakulhatna ki a tanulóknak is az az igény, hogy ne a jegyért és a minősítésért versengjenek, hanem a külső értékelést az önértékelés lehetséges szempontjaiként működtessék.

Összegzés... Összegzésként tehát elmondhatjuk, hogy a pedagógiai paradigmák kialakulása együtt járt a pedagógiai értékelés szemléletének, funkciójának a megváltozásával is. A különböző gondolkodásmódok mentén kialakuló értékelési nézetek az elméletalkotás szempontjából zártabb rendszerek ugyan, de pedagógiai gyakorlatbeli érvényesülésükre az eklektikusság jellemző. Az értékelés eljárásainak, módszereinek, eszközeinek kimunkálása az egyes paradigmák mentén egy alapvető szabály felismeréséhez vezetett. Bármilyen nézet híveként a korrekt értékelésnek tudatosnak, tervezettnek kell lennie, hogy az értékelés betölthesse a tanulót és a tanulást szolgáló funkcióját.

Bibliográfia

1. Lénárd Sándor–Rapos Nóra (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat kiadó, Budapest
2. Loránd Ferenc (1998): Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkciójáról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. Új Pedagógiai Szemle. 4. 3–18.
3. Nahalka István (2001): Az oktatás céljai. In.: Golnhofer Erzsébet–Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 114–119.
4. Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
5. Nagy József (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*. Tanterv. 3. 367–381.
6. Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
7. Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Формування педагогічних парадигм природно пов'язане з вибором однозначної концепції навчання, організації навчання, процесу оцінювання, підбором стратегій та методів навчання. У публікації вказуємо на роль педагогічних теоретичних систем в педагогічній практиці, з особливим акцентом на оцінювання. Теоретичні питання та ідеї підкріплюємо прикладами, які можна використовувати при оцінюванні знань з художньої літератури.

Ключові слова: педагогічні парадигми, педагогічне оцінювання, навчання художньої літератури, навчальний предмет: «художня література», якісне оцінювання.

Формирование педагогических парадигм естественно связано с выбором однозначной концепции обучения, организации обучения, процесса оценки, подбором стратегий и методов обучения. В публикации указываем на роль теоретических систем в педагогической практике, с особым акцентом на оценку. Теоретические вопросы и идеи подкрепляем примерами, которые можно использовать при оценке знаний из художественной литературы.

Ключевые слова: педагогические парадигмы, педагогическое оценивание, обучение художественной литературы, учебный предмет «художественная литература», качественное оценивание.

Formation of pedagogical paradigms is naturally associated with the choice of clear concept of education, training, process evaluation, selection strategies and methods. The publication points out the role of pedagogical theory in teaching practice, with special emphasis on evaluation. Theoretical issues and ideas underpinning examples that can be used in the assessment of knowledge in fiction.

Key words: pedagogical paradigms, pedagogical evaluation, training fiction, discipline "Fiction", quality evaluation.