

LUKÁCS FRUZZSINA

SZÖVEGÉRTÉS ÉS SZÖVEGALKOTÁS – EGY MUNKAHELYI DÖNTÉST SZIMULÁLÓ GLOBÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÓ-FELADAT

Alapvető célkitűzésünk volt, hogy olyan általános készségeket-kompetenciákat mérjünk, mind közvetett, mind közvetlen módszerrel, amelyek a felsőoktatás minden területén megjelennek, valamint jól kapcsolhatóak a valós élethelyzetekhez, a munkaerő-piaci sikerességhez.

A teljesítményfeladatok előtt az elővizsgálatban részt vevő önkéntes személyek önbeszámoló kérdőívet töltöttek ki, melyben számos háttérváltozó mellett, a tanulmányaikban való előrehaladottságra, a különböző kompetenciaterületek szubjektív fontosságára, tanulmányaikban alkalmazott stratégiáikra, a képzőhelyük által az ő értékelésük szerint fontosnak tartott kompetenciákra, munkahelyi tapasztalataikra, vagy azok hiányára kérdeztünk rá, sok egyéb tényező mellett. Az önbeszámoló és teljesítményteszt közötti kapcsolat elemzéséből származó fontos és érdekes eredményeket az *eredmények* és az azokból levonható *következtetések* alfejezet tartalmazza.

A feladat kialakításánál elsődleges célunk volt, hogy olyan teljesítményfeladatot alkossunk, amely alkalmas a hallgatók kritikus gondolkodásának, elemző érvelésének, problémamegoldó képességének és írásbeli kommunikációs kompetenciáinak mérésére. A tág képességekre való fókuszálást az indokolja, hogy ezek azok az általános kompetenciák, képességek, amelyek szaktól függetlenül fejlesztendők a felsőoktatás összes területén. (Klein et al., 2010).

Hasonló a célkitűzése az Amerikában már az 1930-as évekre visszanyúló, és a mai napig alakuló *Collegiate Learning Assessment*nek (CLA), ezért a következőben néhány lehetséges párhuzamra szeretnénk felhívni a figyelmet, a saját tesztünk problémamegoldó feladatának bemutatása közben. Hasonlóan a CLA-hez, ebben a részben mi is egy valóság-hű „munka-min-ta” teljesítményfeladatot alkalmaztunk (a CLA több részből épül fel: ezen kívül tartalmaz két esszékérdéstípust is, ezek bemutatására nem térek ki, lásd. Klein et al., jelen kötet).

A hallgatók az általunk készített feladatban egy építész cégnél dolgoznak, mint a vezető tervező asszisztense. Mivel jelenlegi irodájukat el kell hagyniuk, a főnökük azt a feladatot bízta rájuk, hogy a két lehetséges új iroda között válasszanak az általa mellékelte hirdetések, és a levélben megfogalmazott információk segítségével. A levélben szereplő információk részben relevánsak és megbízhatóak, azonban más részük szubjektív elemeket (más dolgozók érzelmi töltetű igényei) tartalmaz. A hallgatóknak a szövegértési részben tíz kérdésre kell válaszolniuk a szövegben szereplő információk alapján. A szövegalkotási részben válaszlevelet kell írniuk a főnöküknek, jelezve döntésüket és ismertette annak okait. A feladat a CLA vonatkozó feladathoz hasonlóan megkívánja a kritikus, elemző gondolkodást és a világos, megfelelő ítéletalkotást, valamint ennek kommunikálását.

A feladat időkorlátos: a tíz kérdés megválaszolására és a levél megírására a vizsgálati személyeknek 20 perc állt rendelkezésükre. A szövegalkotási részben a levél terjedelmét 120-150 szóban maximalizáltuk (10-12 mondat). Fontos tapasztalat, hogy a minimum terjedelmet is meg kell határozni a jövőben, elkerülendő a túl rövid válaszadást.

A feladat értékelésénél a tíz szövegértési kérdés esetében a jó válaszok számát vesszük figyelembe, míg a válaszlevél esetében a következő szempontok alapján történik az értékelés a tartalomelemzés során:

1. szerepelteti-e a döntéshez szükséges legfontosabb releváns szempontokat – pozitív dimenzió (0–3 pont): fényesség, akadálymentesség, gazdasági érv (Csak akkor kap pontot egy szempontra, ha jól köti a két alternatívához.)
2. saját érdek hangsúlyozása a döntésben – negatív szempont (0–2 pont)
3. szubjektív véleményt tényként kezel (kolléga kívánságát említi, mint a döntés alapját) – negatív dimenzió (0–2 pont)
4. téves véleményre hivatkozik, vagy téves információt szerepeltet – negatív dimenzió (0–2 pont)
5. a levél kidolgozottsága, komplexitása: a) stílus, b) koherencia, c) nézőpontváltás – a helyes megoldással szembeni lehetséges ellenérvet cáfol-e) – pozitív dimenzió (0–3 pont)

A végső pontszámot a következő képlet alapján képeztük: (1. és 5. szempont pontszámainak összege) – (2–4. szempont pontszámainak összege) + 6. Ezzel kiküszöböltük, hogy negatív értéket vegyen fel a végső eredmény, ami így 0 és 12 közötti értéket vehet fel.

A CLA értékelési szempontjaiból a következőkhöz kapcsolhatóak az általunk kialakított értékelési szempontok:

1. Mennyire jól ítéli meg a diák a bizonyítékok (esetünkben érvek) minőségét és relevanciáját (meghatározza melyik információ helyénvaló a feladattal kapcsolatban, racionális és érzelmi következtetés, vélemény elkülönítése; felismeri, hogy milyen módon korlátozott vagy kompromitált az információ; a megtévesztés és érvelési hiányosságok felismerése mások érvelésében)
2. Az érvek analízise és szintézise (saját kiértékelés bemutatása, logikai hibák elkövetése/fel nem ismerése, ellentmondásos, kétértelmű információk kifejtése)
3. Következtetések levonása (érvelése meggyőző, információkon alapul és nem véleményeken, kiválasztja-e a legerősebb alátámasztó adatokat, elkerüli a túlzást és a bagatellizálást)

Egy értékelési kategória nem értelmezhető feladatunkra:

4. Elismer-e más magyarázatokat és nézeteket.

A CLA-hez hasonlóan mi is az intézményre való fókuszálást tartjuk követendőnek (a hallgatónak nyújtott visszajelzés biztosítása mellett). A hozzáadott érték számolására jelen helyzetben nem volt lehetőség, további gondolkodást igényel ennek megvalósíthatósági módja (például egységes bemeneti eredményként nézni a felvételi pontszámot, bár ebben az elmúlt években jelentős változások történtek, de a bolognai folyamat következtében – az egységes kétszintű érettségivel – ez normalizálódhat).

Első eredmények

A szövegértés, szövegalkotási feladatok eredményeinek összefüggéseit a teljesítményteszt további részeinek eredményeivel, illetve a szubjektív, közvetetten mért kompetenciákkal, háttérváltozókkal, korrelációs elemzéssel ellenőriztük. Az elemzést az SPSS 17 statisztikai programmal, a Pearson-féle korrelációs együttható kiszámolásával hajtottuk végre. Mivel pilot study-ról van szó, az elemszám viszonylag kicsi, valamint a korrelációs elemzés nem ad módot okság megállapítására, csak együttjárások tárhatóak fel a segítségével. A következő eredmények születtek:

1. A problémamegoldó, szövegértés-szövegalkotás feladaton elért összpontszám szignifikánsan korrelál a numerikus teljesítményfeladat összpontszámával ($r = 0,356^*$).
2. A szövegértés feladaton elért pontszám szignifikánsan korrelál a matematikai teljesítményfeladaton elért összpontszámmal ($r = 0,430^{**}$).

3. A szövegalkotási pontszám közepes negatív korrelációban áll az elvégzett felévek számával ($r = -0,431^*$).
4. A szövegalkotás pontszáma szignifikáns korrelációban van a következő, a sikeres életben (önbeszámolós módszerrel) fontosnak ítélt készségekkel:
 - elméleti szakmai jártasság ($r = 0,323^*$),
 - gyakorlati szakmai jártasság ($r = 0,351^*$),
 - képesség a tanulásra, önképzésre ($r = 0,324^*$),
 - írásbeli kifejezőkészség ($r = 0,341^*$),
 - kapcsolatteremtő, kommunikációs készség ($r = 0,551^{**}$),
 - képesség az újításra, új dolgok felfedezésére ($r = 0,31^*$).
5. A szövegértés-szövegalkotás összpontszáma szignifikáns korrelációban van a következő, a sikeres életben (önbeszámolós módszerrel) fontosnak ítélt készségekkel:
 - képesség az önálló munkavégzésre ($r = 0,343^*$),
 - képesség a csapatmunkára ($r = 0,407^{**}$),
 - kapcsolatteremtő, kommunikációs készség ($r = 0,438^{**}$),
 - képesség az újításra, új dolgok felfedezésére ($r = 0,345^*$).
6. A szövegértés-szövegalkotás összpontszáma negatívan korrelál a következő tétel megítélésével:
 - Szívesen veszek részt öntevékeny diákköri munkában, vagy más olyan szakmai feladatokban, amit nem ismernek el közvetlenül jegyekkel ($r = -0,294^*$).
És pozitívan a következőével:
 - Nem szeretek a rögzített tanulmányi követelményeknél több munkát végezni ($r = 0,316^*$).
7. A nemnek nincs szignifikáns hatása a pontszámokra.
8. A munkatapasztalatnak nincs szignifikáns hatása a pontszámokra.

Következtetések

Az eredményeket áttekintve elmondhatjuk, hogy a szövegértés és a szövegalkotás részfeladatok pontszámai nem jártak együtt. Ez azért is lehetséges, mert míg előbbi a visszakeresés, logikai adatkiemelés szükségét egy-egy tényre, problémára szűkíti, addig a levélírás globális problémamegoldást, kritikai elemzést, és az érzelmi-racionális érvek elkülönítését igényli. Vagyis feltételezhetjük, hogy a két rész megoldásához eltérő készségeket és attitűdöket, valamint stratégiákat kell mozgósítani.

A problémamegoldó, szövegértés-szövegalkotás feladat összpontszáma a matematikai feladatok összpontszámával összefügg. Feltételezhetjük, hogy az együttjárás oka az, hogy alapvető kompetenciákról van szó.

A szövegalkotás összpontszámának szignifikáns korrelációja számos kompetenciátétel (elméleti szakmai jártasság, gyakorlati szakmai jártasság, képesség a tanulásra, önképzésre, írásbeli kifejezőkészség, kapcsolatteremtő-, kommunikációs készség, képesség az újításra, új dolgok felfedezésére) szubjektív fontosságának tudatával arra utal, hogy ezeknek a készségeknek a pozitív megítélése jobb teljesítménnyel jár együtt. A korreláció nem teszi lehetővé annak megállapítását, hogy mi az okság iránya. Kiemelnénk az írásbeli kifejezőkészség fontosabbnak ítéletét, ami jobb szövegalkotási teljesítménnyel jár együtt, még ha itt sem egyértelmű, hogy a jobb teljesítmény vezet a fontosabbá váláshoz, vagy azért lesz jobb a teljesítmény, mert ezt fontosnak tartja a személy.

Elsőre nagyon meglepő eredmény, hogy a feladaton elért összpontszám negatívan korrelál az öntevékeny diákköri munkával, míg pozitívan a következő állítással: „Nem szeretek a rögzített tanulmányi követelményeknél több munkát végezni.” Bár a korreláció mindkét esetben gyenge (és az elemszám is alacsony), lehetséges magyarázatnak tartjuk, hogy a tanulmányi követelményekre koncentrálok azért tudtak jobb eredményt elérni, mert a feladatban – az időkorlát miatt – gyorsan és hatékonyan kellett megragadni a lényegi információkat, azokat analizálni-szintetizálni és döntést hozni, amit ez a beállítottság talán jobban „treníroz”, mint az öntevékeny diákköri munka aprólékos folyamatai. Ugyanakkor elengedhetetlen a vizsgálat megismétlése nagyobb elemszámú mintán, annak felderítésére, hogy ez a hatás reprezentatív(abb) minta esetén is fennáll-e.

A nem és a munkatapasztalat nem volt hatással az eredményekre. A mintában szereplők nagyon csekély része rendelkezett munkatapasztalattal. Ugyanakkor a vizsgálatot követő szubjektív beszámolóikban többen megemlítették, annak ellenére, hogy a feladatban a főnök teljes jogkörrel ruházta fel őket az irodabérléssel kapcsolatos döntésben, ők ennek nem „mertek” hinni; azt feltételezve, hogy valójában azt várja el, hogy „kitalálják a gondolatait, kívánságát”. Bár ennek a hatásnak az erősségére nincs konkrét mutató a kezünkben, úgy gondoljuk, hogy egy érdekes kulturális különbség és sajátosan magyar mentalitás tükröződik ebben a félelemben. A továbbiakban a feladat első próbaverziójához való visszatérés, (nem minden szubjektív érv a racionális szempontból helytelen megoldás felé mutat) és/vagy a jelenség mögöttes okainak feltárása a célunk.

A szövegértés-szövegalkotási feladat esetében nem kell plafonhatástól tartanunk, mindkét részfeladat esetében a legmagasabb pontszámot elérő személy sem érte el a maximális pontot. A feladat kitöltése közben, valamint az utána adott visszajelzés során lehetősége van tehát a hallgatóknak a fejlődésre.

A szövegértés-szövegalkotási feladat statisztikai mutatói összefüggést jeleznek a teszt további részeivel (logikai-, matematikai kompetenciát mérő kérdéssor), valamint az elvégzett félévek számával, és bizonyos szubjektív vélekedésekkel az egyes kompetenciák sikeres élethez való szükségességét illetően. Az elővizsgálatban felmerült módszertani (levél minimális hosszának megadása, szubjektív érvek, érzelmek mindkét oldalon) problémák kiküszöbölése, valamint az elővizsgálat során felmerült kérdések megválaszolása a következő célunk az eszköz fejlesztésében. Ugyanakkor a teljesítménytesztet érdemesnek ítéljük – ebben a formában is – kipróbálásra, az ilyen jellegű feladatokkal való ismerkedésre, valamint az alapvető kompetenciák mérésére.

Irodalom

- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In Kiss P. (szerk.) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio, 15–24. o.
- Klein, S. – Benjamin, R. – Shavelson, R. – Bolus, R. (2007): The Collegiate learning assessment: facts and fantasies. *Evaluation Review*, 31 (5). 415–439.
- Palomba, C. A. (2001): Implementing effective assessment. In Palomba C. A. – Banta T. W. (szerk.) *Assessing Student Competence in Accredited Disciplines. Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education*. Sterling, VA, Stylus, 13–28.