

Szilassy Eszter

Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai

A tanulmány egy, a Zsigmond Király Főiskolán 2012-ben elvégzett szövegalkotási szintfelmérésről számol be, bemutatva a vizsgálatot és az eredményeket. Az írás feltárja a vizsgálat hátterét és okait, majd a vizsgálati körülményekről, a mérésre kiválasztott feladatsorról szól, valamint a mérésben alkalmazott értékelési módszereket elemzi. Közli a szintfelmérő vizsgálat eredményeit, majd sorban ismerteti a feladatsor egyik elemének, az úgynevezett próbacikknek a különböző minősítési szempontok – összbenyomás, tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség – alapján elért eredményeit. Hangsúlyozza, hogy a fenti minősítési szempontok alapján a Zsigmond Király Főiskolán tanulók többsége közepes teljesítményt nyújt. A következtetésben megfogalmazza azt a tényt, hogy a diákok szövegalkotási készségei elsősorban a stílus és a nyelvhelyesség területén mutatnak komoly hiányosságokat.

Bevezetés

Problémafelvetés és célkitűzés

A magyar főiskolás és egyetemista diákok szövegalkotási képességeiről alig van információnk. Az egyes intézmények oktatói egymás között kicserélik ugyan az ezzel kapcsolatos tapasztalataikat, ám átfogó felmérés e témakörben hazánkban egyelőre nem született, még a résztanulmányok száma is igen csekély. Pedig hasznos lenne, ha a résztanulmányok mellett átfogó, akár országos szintű kutatások is készülnének. Ezek egyrészt segítenék a közoktatásban zajló szövegalkotás-fejlesztést, mert rámutatnának arra, hogy mire kell felkészíteni a továbbtanuló diákokat. Másrészt támpontot adnának ahhoz, hogy a felsőoktatási intézményekben a főiskolai és egyetemi szintű tanulmányokhoz szükséges íráskészséget fejlesztő kurzusok milyen jellegűek legyenek.

Jelen írás nem vállalkozhat e hiány pótlására, ám diagnosztikus jelzéseként hasznos információkkal szolgálhat a felsőoktatásban tanuló hallgatók – közelebbről az elsőéves főiskolás diákok – szövegalkotási képességeiről.

A tanulmány egy, a budapesti Zsigmond Király Főiskolán 2012-ben elvégzett szövegalkotási bemeneti szintfelmérésről számol be, bemutatva magát az írásvizsgálatot és ennek eredményeit. A vizsgálat ismertetése előtt szó esik a szövegalkotási képesség vizsgálatával kapcsolatban felmerülő nehézségekről, majd röviden a hazánkban eddig lefolytatott legfontosabb fogalmazásvizsgálatokról és ezek eredményeiről.

A szövegalkotási képesség vizsgálatának problémái

Csákerényiné Tóth Klára a következőképpen írt e kérdésről: „a fogalmazás [...] kutatása [...] meglehetősen nehéz feladat, hiszen a kognitív pszichológiai, a nyelvészeti, a szociológiai és a metodikai szálak olyan sokféleségben és olyan szoros kapcsolatban jelennek meg egy-egy írásműben, hogy nehezen található hiteles kutatási módszer a jellemzők felderítésére. Közismert, hogy a mérés lebonyolításának feltételei, a vizsgálat alanyának pillanatnyi állapota és a kiadott feladatok egyaránt befolyásolják a mérés eredményét. Nem véletlen tehát, hogy kevés kutató vállalkozik az írásbeli szövegek elemzésére” (Csákerényiné Tóth 2011). E gondolatok megmagyarázzák az első részfejezetben említett hiányosságokat: tudományos igényű szövegalkotási-képesség-vizsgálat rendkívül nehezen kivitelezhető.

Hazánkban azonban voltak olyan kutatók, kutatócsoportok, amelyek munkája eredményeképpen tudományosan releváns elemzések születtek. A vizsgálatok elsősorban az általános iskolás, illetve a középiskolás korosztályra irányultak. Ezek is fontosak, hiszen eredményeik jelzésértékűek: megmutatják, hogy milyen szövegalkotási képességekkel és képességhiányokkal érkeznek a magyar diákok a felsőoktatásba. A kutatási eredmények többnyire a hiányosságokat emelik ki, és negatív képet adnak a magyar közoktatásban tanuló diákok szövegalkotási képességeiről. A továbbiakban először néhány országos szintű, majd néhány fontos regionális vizsgálat bemutatása következik.

Országos szintű fogalmazásvizsgálatok

Országos szintű, átfogó magyarországi felmérésről készült Orosz Sándor tanulmánya (Orosz 1972), illetve az a nemzetközi, de hazánkat is érintő állapotfelmérő kutatás, amelyről Kádárné Fülöp Judit számolt be (Kádárné Fülöp 1990). E vizsgálatok foglalkoztak mind az általános iskolás, mind a középiskolás korú magyar tanulók fogalmazási képességeivel. Mindkét összefoglaló negatív eredményekről tudósít.

Orosz Sándor (Orosz 1972) szerint a magyar iskolarendszerben folyó anyanyelv-pedagógiai munka nem képes követni a környezeti hatások változása által okozott – részben spontán – információfelhalmozást. Az információmennyiség növekedésével nem tart lépést a képességek fejlesztésére, illetve a személyiség kibontakoztatására irányuló pedagógiai tevékenység. A szövegalkotási képesség általa megállapított lassú, egyenletes növekedése elmarad az elvárható követelményszinttől; nem követi az ismeretanyag, a tudattartalom bővülését. A tanulók számára hiányoznak a kifejezés eszközei, és így nem alakul ki bennük koherens tudásrendszer.

Kádárné Fülöp Judit (Kádárné Fülöp 1990) foglalta össze az országos IEA-fogalmazásvizsgálat eredményeit, és bemutató munkájának végkövetkeztetése ugyancsak az, hogy a korabeli iskolarendszer és ezen belül az iskolai fogalmazástanítás nem biztosítja a diákok számára az önálló, hatékony, a mindennapi életben használható írásbeli kommunikáció eszközeit; nem készíti fel őket ennek gyakorlására.

Regionális vizsgálatok

A Molnár Edit Katalin vezette kutatás (Molnár 2000) szegedi általános és középiskolai tanulók szövegalkotási képességének lehetséges fejlődését mérte fel. A vizsgálat szignifikáns különbséget mutatott mind a leszakadó (csak a szakképzésben továbbtanuló) és a továbblépő (gimnáziumba kerülő) hetedikesek, mind a szakközépiskolások és a gimnazisták szövegalkotási teljesítménye között: mindkét esetben az előbb említettek teljesítettek rosszabbul. Legfontosabb tanulságként Molnár két problémára hívta fel a figyelmet: az egyik a leszakadó hetedikesek fogalmazási teljesítményének nagymértékű lemaradása, a másik pedig az, amit már Orosz is hangsúlyozott: a tanulók fogalmazási képességének fejlődési üteme elmarad gondolkodásuk fejlődési ütemétől.

Nagy Zsuzsanna vizsgálata (Nagy 2009) a szövegalkotásra vonatkozó metakognitív tudás feltárására irányult. A felmérésben részt vevő Csongrád megyei diákok jól teljesítettek egy, a kortársaik szövegalkotási teljesítményeit megmutató értékelési feladatban: a szövegekre vonatkozó ítéleteik egyöntetűek, biztosak voltak. Ennek ellenére mégis közepes átlageredményt produkáltak abban az esetben, ha nekik maguknak kellett szövegalkotási feladatot megoldaniuk. Ennek az ellentmondásnak a magyarázata Nagy szerint az, hogy a középiskolás tanulók, bár tisztában vannak a jó szöveg kritériumaival, és többnyire helyesen ítélik meg mások munkáját, saját írásaikban nem követik az általuk ismert szempontokat, így nem is használhatják ezeket munkájuk tökéletesítésére. Ez olyan benyomást kelt, mintha a tanulók saját szövegüket megváltoztathatatlan egésznek tartanák, amelyet elkészülte után már nem szükséges korrigálniuk.

Mindezek a tanulmányok a hazai közoktatásban tanuló diákok szövegalkotási képességeiről nyújtanak képet. Mivel ez a kép meglehetősen negatív, feltehető, hogy a felsőoktatásba átlépő tanulók körében is komoly szövegalkotási hiányosságokkal szembesülhetünk. A felsőoktatási intézményekben tanulók szövegalkotási képességeiről szóló kutatások közül a következőkben egy fontos, hiánypótló jellegű, kismintás vizsgálatot célszerű kiemelni.

Vizsgálatok a felsőoktatásban

A felsőoktatásban tanuló diákok szövegalkotási készségeit vizsgálta Molnár Edit Katalin (Molnár 2009b). Azt elemezte, hogy az egyetemi hallgatók hogyan értelmeznek és próbálnak megoldani egy, a tanulmányaikhoz kötődő, kifejezetten tudományos jellegű szövegalkotási feladatot. A dolgozatokban elsősorban a szövegalkotás konceptuális műveleteit – a célok kitűzését, a tartalom feltárását és elrendezését – vizsgálta. Az ennek eredményeképpen jól körülhatárolható három hallgatói csoportot Molnár *felkészületleneknek, éppen tanulóknak és kompetens alkalmazóknak* nevezte. A felkészületlenek és a kompetens alkalmazók a minta 10-10%-át, az éppen tanulók a minta 80%-át tették ki. Ezáltal arra a következtetésre jutott, hogy az elemzett szövegeket megalkotó hallgatók döntő többsége nem tudja egyértelműen bizonyítani tudását egy elemző írásbeli feladatban, sőt a tanulási folyamatát sem tudja hatékonyabbá tenni egy ilyesfajta feladat segítségével.

Jelen tanulmány nem a Molnár kutatásában szereplőkhöz hasonló, kifejezetten tudományos témájú írások elemzésére vállalkozik. A következő rész arra is választ ad, hogy erre miért nem volt lehetőség.

A tanulmány további része egy, a Zsigmond Király Főiskolán 2012-ben elvégzett szövegalkotási szintfelmérés tanulságait tárja fel.

A vizsgálat bemutatása

A vizsgálat háttere, okai, jellege

A bevezetőben vázolt kérdések, azaz a diákok szövegalkotási képességeinek a hiányosságai a Zsigmond Király Főiskolán is érzékelhetők voltak. Különösen a benyújtott szakdolgozatok bizonyultak problematikusnak. E munkák általában szakmai/tudományos szempontból megfelelték – legalábbis a BA-képzésben elvárható szinten – a minimumnak. Ám sok közülük nyelvi-szövegalkotási szempontból ez alatt a minimum alatt maradt.

E probléma orvoslása céljából az intézményben 2008-tól anyanyelvi kompetenciafejlesztő kurzusok indultak. A főiskola minden hallgatójának kötelezővé tették egy helyesírási, egy szövegértési és egy szövegalkotási kurzus teljesítését. A kurzusok oktatói azzal szembesültek, hogy nem minden hallgató számára szükségesek ezek az „uniformizált” készségfejlesztő órák. Egyes diákok már rendelkeznek a felsőoktatási szinten elvárható szövegértési és szövegalkotási készségekkel; másoknak csak specifikus területeken vannak hiányosságai. Világossá vált azonban az is, hogy körülbelül a hallgatók fele komolyabb szövegértési problémákkal küzd, és átfogó szövegalkotásikészség-fejlesztésre szorul.

Így merült fel az a gondolat, hogy érdemes ez utóbbi hallgatói csoportot egy diagnosztikus felmérés segítségével azonosítani és felkínálni nekik az eddig egységesen kötelező fejlesztőkurzusokat. Erre az előkészítő munkálatok után elsőként a 2011/2012-es tanévben került sor. A tanév első szemeszterében az akkor elsőéves hallgatók számára szövegértési, majd a második szemeszterben szövegalkotási bemeneti szintfelmérést szervezett a főiskola. A szövegértési és a szövegalkotási szintfelmérő feladatokat Molnár Cecília készítette el.

A felmérések után azokat a hallgatókat köteleztük a szövegértési, illetve a szövegalkotási készségfejlesztő kurzusok látogatására, akik a bemeneti teszten az adható pontszám 60%-a alatt teljesítettek. Itt felmerülhet

az a kifogás, hogy a 60%-os teljesítmény csak az *elégséges* szintnek felel meg; és hogy a *közepes* vagy a *jó* szinten teljesítők készségei is fejlesztendők. A 60%-os határnak oktatásszervezési okai voltak: az oktatói és a hallgatói létszám aránya, a rendelkezésre álló tantermek száma ezt a megoldást tette lehetővé.

A továbbiakban – a tanulmány célkitűzéseinek megfelelően – a 2011/2012-es tanév második szemeszterében lefolytatott szövegalkotási szintfelmérést ismertetem, amelynek során összesen 124 hallgató szövegalkotási képességeit értékeltük.

A vizsgálat körülményei

A szövegalkotási képesség mérése, értékelése, vizsgálata általában speciális körülmények között valósul meg. A vizsgált személyeknek gyakran a saját megszokott osztály-, illetve tantermeik, avagy otthonuk helyett egy elkülönített és számukra ismeretlen helyszínen kell dolgozniuk. Ez eleve a szokásostól eltérő lelkiállapotot válthat ki belőlük: szorongást, idegenségérzetet. Kialakulhat a figyelem, a koncentráció, az elkötelezettség csökkenése is. Mindez hatással van a résztvevők fogalmazási módszerére és teljesítményére; és megnehezíti egy spontán, természetes fogalmazási folyamat vizsgálatát (Molnár 2000: 51–52).

Bonyolítja a helyzetet az is, hogy általában annak tudata, hogy a hallgatóknak valamilyen képességét vizsgálják, eleve kiválthatja a megfelelni akarást, a stresszt, esetleg valamiféle vizsgadrukkot is. Ezáltal megint csak nem a megszokott, átlagos szövegalkotási teljesítményekkel szembesülhetünk. Jelen vizsgálat esetében elsősorban a másodikként említett jelenséggel kellett számolniuk a felmérést lebonyolító oktatóknak. A hallgatók nemegyszer vizsgaként fogták fel a szintfelmérést, amelyen „megbukhatnak” vagy „átmehetnek”.

Mindezek ismeretében a következőképpen szerveződött meg a szövegalkotási szintfelmérés. A felmérés színhelyeként a Zsigmond Király Főiskola számítógépes termei szolgáltak. Ezek a hallgatók számára ismerősek, megszokottak voltak. Egy alkalommal körülbelül 40 hallgató írta meg a tesztet. Ők 4 kisebb csoportra osztva összesen 4 számítógépes teremben dolgozhattak. A feladatsor megoldásához (a feladatsorról lásd később) 120 perc állt a rendelkezésükre. A felügyeletet a főiskola adminisztratív dolgozói és oktatói látták el; olyan oktatók, akik már tartottak szövegértési/szövegalkotási kurzusokat. A felmérés kezdetekor részletesen tájékoztatták a diákokat a felmérés céljáról és jellegéről, hangsúlyozták azt a tényt, hogy ez nem vizsga. Biztosították a hallgatókat arról, hogy akiknek ez a feladatmegoldás nem sikerül, azok nem megbuknak, hanem számukra a főiskola segítséget ajánl fel azoknak a problémáknak a kezelésére, amelyekre a bemeneti felmérések hívják fel a figyelmet.

Ezáltal az idegen helyszín okozta szorongás kiküszöbölődött. Az oktatói tájékoztatások minimalizálták a „vizsgastressz” veszélyét is. A technikai feltételek biztosítása – a számítógép-használat lehetősége – megakadályozta azt, hogy a felmérés „életszerűtlenné” váljon. Ez utóbbi kritérium, az „életszerűség” kulcsfontosságú szerepet játszik a szövegalkotási képesség-mérések tekintetében, fontos elvárás a szövegalkotási feladatokkal szemben.

A vizsgálatban alkalmazott feladatsor

Az iskolai szövegalkotási képesség-fejlesztésben és -mérésben kulcsfontosságú a hiteles szövegalkotási feladat. Ez egyrészt olyan, amely megfelel az adott korcsoport életkori sajátosságainak és a megfelelő képzési szint elvárásainak. Másrészt olyan, amely saját élethelyzeteikhez kapcsolódva a hallgatók számára is hiteles és elfogadható.

A vizsgálatokban és a készségfejlesztésben alkalmazott szövegalkotási feladatok két alapvető kritériuma a következőképpen határozható meg:

1. társadalmi hitelesség (*social* vagy *context validity*) = „életszerű”, az adott korosztály számára is akár „felnőttesnek” tekinthető feladatok (Kádárné Fülöp 1990: 23);
2. tantervi hitelesség (*curricular validity*) = az adott képzési szintnek és célnak megfelelő feladatok (Kádárné Fülöp 1990: 23).

Mindenféle feladatmegoldó tevékenység meghatározó tényezője a motiváció. Fontos tehát, hogy a diákok olyan szövegalkotási feladatokat kapjanak, amelyeket szívesen oldanak meg, mert a lehető legjobb teljesítményre ösztönzik őket. Azaz – mint már említettük – egyfelől az őket érintő témákról írassanak, másfelől olyan szövegeket alkothassanak, amelyek reális kommunikációs körülmények között születhetnek meg; így fogalmazásaikban figyelmet fordíthassanak közlésük céljára és lehetséges címzettjeire (Hillocks 1986; Kádárné Fülöp 1990: 21–27; Antalné Szabó 2003: 420–421; MacArthur et al. 2006).

Mindezen szempontokat a Zsigmond Király Főiskola szövegalkotási szintfelmérésében mind a feladatok elkészítője, mind a szintfelmérést lebonyolító és értékelő oktatók igyekeztek szem előtt tartani. Arra törekedtünk, hogy a feladatsort reális kommunikációs körülmények közé helyezzük. Olyan szövegeket kívántunk értékelni, amelyek megalkotásakor meg van határozva a kommunikációs cél; illetve van olyan lehetséges címzetti kör is, amelynek az elkészült szövegek szólnak. Egyben meg kívántunk felelni a társadalmi hitelesség elvárásának is, azaz a 19–20 éves korosztály számára elfogadható kommunikációs körülményeket kívántunk teremteni. Így a szövegalkotási szintfelmérés feladatait egy fiktív álláshirdetés köré építettük, amely szerint a <http://www.tudjmetobbet.hu> ismeretterjesztő és véleményformáló portál cikkírókat keres. Hallgatóinknak erre az álláshirdetésre kellett jelentkezniük. Első feladatként egy önéletrajzot vagy motivációs levelet kellett írniuk oly módon, hogy a hirdetésben meg voltak adva a jelentkezési feltételek, az álláshoz kapcsolódó feladatok és a pályázókkal szembeni elvárások. Ez arra szolgált, hogy képet alkothassunk a diákok úgynevezett funkcionális íráskészségéről. Természetesen az lett volna az ideális, ha mindkét szöveget megalkotják – ám a rendelkezésre álló időbeli keretek, a tantermi, vizsgafelügyeleti és oktatói potenciál szűkössége miatt ettől el kellett tekintenünk. Erről a témáról, az ebben a feladatban született eredményekről a továbbiakban nem lesz szó a tartalmi és a terjedelmi korlátok miatt.

A második feladat egy úgynevezett próbacikk megalkotása volt. Ennek keretében egy, a laikusoknak, a témában kevésbé jártas olvasóknak szóló rövid, ismeretterjesztő vagy véleménykifejtő próbacikk megírását kértük a hallgatóktól, 400–500 szó terjedelemben. Minden felmérési alkalommal 6-6 témát adtunk meg, amelyek közül a diákoknak egyet kellett kiválasztaniuk és kidolgozniuk. A témák a következők voltak (összesítve a 3 felmérési alkalom során megadott témákat):

1. Liberalizálják-e a könnyűdrogokat?
2. Szolid esküvő vagy nagy esküvő?
3. Rossz hatással van-e személyiségünkre a televízió?
4. A vendégmunkások bevándorlását és foglalkoztatását szigorítani kellene az EU országaiban, így hazánkban is
5. Állítsák vissza a halálbüntetést!
6. Véleményem korunk egyik jelentős filmsikeréről

VAGY:

1. Otthonszülés vagy kórházi szülés?
2. A karácsonyi ajándékozás szép szokásból idegesítő, pazarló kényszerré vált

3. Az „atyai pofon” szerepe kiemelkedő a nevelésben
4. Érdemes-e elolvasni a hosszú regényeket, amikor el lehet őket olvasni rövidítve is?
5. Megengedhető-e az aktív eutanázia?
6. Véleményem korunk egyik jelentős könyvsikeréről

VAGY:

1. A „hálapénz” intézménye ellen muszáj tenni valamit
2. Együttélés vagy házasság?
3. Rossz hatással van-e személyiségünkre a Facebook?
4. Az iskolákban megfelelő gyakorlat az, hogy a tanulók tudását és képességeit ötfokú skálán értékelik
5. A jelenlegi, dohányzást tiltó intézkedések túlságosan szigorúak
6. Véleményem korunk egyik népszerű tévéműsoráról

Mindezen témák megfelelnek a társadalmi hitelesség kritériumának. Olyan kérdésekről van szó, amelyek az adott korosztály (18–20 éves főiskolai hallgatók, fiatal felnőttek) számára relevánsak, amelyekről lehetnek saját gondolataik, véleményük.

A tantervi hitelesség követelményének viszont nehéz megfelelni egy ilyen vegyes képzési profilú főiskolán. Iskolánkban három különböző intézet (Kommunikáció- és Művelődéstudományi Intézet; Nemzetközi és Politikatudományi Intézet; Gazdasági és Vezetéstudományi Intézet) hallgatói folytatták a felmérés időpontjában tanulmányaikat a következő szakokon: andragógia, kommunikáció- és médiatudomány; szabad bölcsészet, szociológia; nemzetközi tanulmányok, nemzetközi gazdálkodás, politológia; emberi erőforrások, gazdálkodás és menedzsment, pénzügy és számvitel. Ezeknek a hallgatóknak a szövegalkotási készségeit együttesen kellett felmérnünk. Világos, hogy az ezeken a szakokon tanulók számára nem tudunk olyan témákat találni, amelyek az ő speciális főiskolai tananyaguknak, képzési szintjüknek és céljaiknak felelnek meg. Az értékelést végző oktatói gárda sem rendelkezett az ehhez szükséges speciális szakismeretekkel. Ezért döntöttünk az elsőéves főiskolai korosztály számára általánosan releváns témák mellett.

A vizsgálatban alkalmazott értékelési módszerek

Számos tanulmány mutatott rá az írott szövegek „pontozásának”, „számszerű értékelésének” a lehetetlenségére; a „jó” és a „rossz” megoldások elkülönítésének a nehézségeire; az értékelő személyének, személyes attitűdjeinek a problémáira (például: Hillocks 1986: 133; Horváth 1998: 296; Molnár 2000: 52). Úgyszintén gazdag a „hagyományos” értékelési szempontok-módszerek kritikája. Különösen a magyar értékelési gyakorlatban figyelhető meg a helyesírási-nyelvhelyességi szempontú ellenőrzés, értékelés és minősítés túlsúlyba kerülése (például: Molnár 1996: 141, 154; Molnár 2000: 51; Molnár 2009a: 139). Szintén hazánkban továbbélő jelenség az irodalmi hagyományok hatása. Sokáig meghatározó értékelési szempont volt a megalkotott szövegek eredetisége, kreativitása, a bennük fellelhető irodalmi értékek (Molnár 2000: 52). Ennek háttérében az úgynevezett kultúraközpontú műveltségkép áll (Molnár 2009a: 139).

A szubjektív probléma kezelésére az angolszász országokban igyekeztek kidolgozni egy viszonylag objektív értékelési rendszert. A teljes objektív és a pontos számszerűség nem tűnt megvalósíthatónak. Ám meghatározták azokat a kategóriákat, szempontokat, amelyek alapján egy szöveg értékelhető, és az értékelés egy osztályzattal, pontszámmal, avagy százalékaránnyal számszerűsíthető. Ezt az értékelési szisztémát alkalmazták Magyarországon az 1980-as években elvégzett IEA-vizsgálat során is. Ez alapozta meg továbbá az újfajta magyar nyelvi és irodalmi érettségi dolgozatok értékelésének a módszereit is.

Ebben a főiskolai szintfelmérésben az utóbbi értékelési szisztémát követtük. Megjegyzendő, hogy a „funkcionális írásbeliség” műfajai, azaz az önéletrajz vagy a motivációs levél pontozása eltért ettől a rendszertől. Az ilyen szövegekre összesen 20 pontot adtunk. A pontozáskor a műfaj sajátos követelményeit, konvencióit tartottuk szem előtt.

A próbacikkek értékelésekor az IEA-fogalmazásvizsgálat és az ennek nyomán kialakuló érettségidolgozat-értékelés szempontjait követtük. Mivel nem osztályzatot kellett adnunk, hanem pontszámot kellett meghatározunk, a próbacikkeket az alábbi szempontok szerint pontoztuk, 1-től 10-ig terjedő pontszámmal:

- összbenyomás;
- tartalom;
- szerkezet;
- stílus;
- nyelvhelyesség (Kádárné Fülöp 1990: 47–49).

A „külső” szempontját azért hagytuk el, mert ez irrelevánsnak bizonyult: a bemeneti felmérést számítógépen írtattuk meg. (Az egyes értékelési szempontokról lásd részletesebben az *Eredmények* című fejezetben.) Így a próbacikkre összesen 50 pontot kaphattak a hallgatók.

A helyesírást az akkor érvényben lévő érettségi szabályzat szerint pontoztuk. Eszerint megkülönböztettünk -3, -2 és -1 hibapontot érő helyesírási tévesztéseket, illetve az érettségi szabályzatnak megfelelő központosítási pontlevonásokat. Ezeket az érettségi hibajavítási szabályzatnak megfelelően súlyoztuk, így maximum 15 pontot lehetett veszíteni az összpontszámból a helyesírási hibák miatt (ebbe beleszámítottak az önéletrajz vagy a motivációs levél helyesírási hibái is). A helyesírás kérdése nem tartozik e tanulmány témájához, erről a problémakörrel a továbbiakban nem lesz szó.

Az értékelési módszert az IEA-vizsgálat objektívebbé tette azáltal is, hogy minden fogalmazást két, általános iskolai és középiskolai magyartanárok közül kiválasztott két bíráló értékelt egymástól függetlenül, azaz úgynevezett zsűribírálatot alkalmaztak (Kádárné Fülöp 1990: 47, 50). Ezt a módszert is adaptáltuk. Minden hallgató megoldását 2-2 oktató értékelt és pontozta; majd egy harmadik oktató még egyszer ellenőrizte az értékeléseket, pontozásokat. A felmérés lebonyolításában, illetve a javításban, értékelésben rajtam kívül a következő oktatók vettek részt: Molnár-Bianco Júlia, Reinhardt Attila és Szűcs Katalin Ágnes.

Eredmények

Összesített eredmények

Meghaladná a tanulmány kereteit, ha a funkcionális írásbeliséggel kapcsolatos feladatok (önéletrajz és motivációs levél írása) elemzése is bekerülne az ismertetésbe. A helyesírási problémák, az ebből eredő pontvesztéseket sem tárgyalom részletesen. Ám jelzésértékűen szólok az összeredmények alakulásáról.

A szintfelmérő feladatlap megoldása során összesen 70 pontot szerezhettek a hallgatók. 20 pontot kaphattak az önéletrajzra vagy a motivációs levélre; illetve 50 pontot a próbacikkre. Helyesírási hibáik miatt maximum 15 pontot veszíthettek. Összesen a lehetséges pontszám 60%-át, azaz 42 pontot kellett megszerezniük ahhoz, hogy elérjék a „megfelelt” minősítést. A felmérésben részt vevő 124 hallgató közül 63-an kaptak „megfelelt” minősítést, 61-en viszont nem érték el az elvárt 60%-os szintet, azaz „nem felelt meg” minősítést kaptak.

Fontos kiemelni, hogy a hallgatóknak csupán 51%-a érte el a 60%-os szintet egy funkcionális írásbeliséget és egy általános szövegalkotási készséget vizsgáló feladatban; 49%-uk viszont változatos problémák miatt az *elégségesnek* tekinthető szint alatt maradt.

A továbbiakban kizárólag a próbacikkek megírásakor elért eredményekről lesz szó: különösen a feladat megoldásakor szerzett, különböző szempontú pontszámokról.

A vizsgálat eredményei; a próbacikkek pontszámai

Összbenyomás

Az IEA-vizsgálat standardjai alapján az összbenyomás minősítése a mondanivaló, a nyelvi megformálás és a külső alak minőségi jellemzőinek különválasztása nélkül adandó minősítést jelenti (Kádárné Fülöp 1990: 48). Számunkra a külső alak minősítése nélkül kellett mindezt fontolóra venni. Így a következő pontszámok születtek (1. táblázat):

1. táblázat
Az összbenyomás pontszámai a próbacikkekben

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Összesen: 124 fő	–	1	4	11	11	36	32	16	9	4

Hallgatóink közül 27-nek már a próbacikkük első elolvasásakor sem sikerült igazán pozitív benyomást kelteniük a bíráló oktatóknak: ennyi az 5 összbenyomási pontot vagy annál kevesebbet elérő diákok száma. Ez a vizsgált diákok 21,77%-át jelenti. A legmagasabb a közepesen teljesítők száma, az arányok: 6 és 7 pontot szereztek összesen 68-an, ez az elsőéves tanulók 54,83%-a. Az összbenyomás tekintetében kedvezőbb eredményt nyújtó szövegalkotók közül 25-en szereztek 8 vagy 9 pontot, ez 20 és 16%-os arány. Kiváló, 10 pontosra minősített próbacikket mindössze 4 hallgató írt; ez a résztvevőknek csupán a 3,22%-a.

Tartalom

A tartalmi értékelés az IEA-alapelvek szerint történt, a szöveg mondanivalóját minősítettük az alapján, hogy a szöveg a feladatban kitűzött kommunikációs cél szempontjából elegendő, kellően kifejtett, hiteles és lényeges információkat, gondolatokat közöl-e (Kádárné Fülöp 1990: 48) (2. táblázat).

2. táblázat
A tartalom pontszámai a próbacikkekben

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Összesen: 124 fő	–	2	3	7	13	30	35	20	6	8

A tartalmi pontszámok viszonylag kedvezően alakultak. A téma és a kitűzött kommunikációs cél szempontjából nem igazán elegendő, nem kellően kifejtett, kevésbé lényeges és hiteles gondolatokat leginkább azok a hallgatók közöltek, akiknek a pontszáma csupán 5 volt, vagy ez alatt maradt. E hallgatók száma 25 volt, ez a felmérésben részt vevők 20,16%-a. A tartalmi minőség szempontjából közepesen teljesítők száma és aránya körülbelül azonos az előző, összbenyomási szempont szerint közepesen teljesítőkével: 65 diák, a vizsgált személyek 52,41%-a. Némi emelkedés tapasztalható a jól vagy kiválóan teljesítő diákok körében. 8 vagy 9 pontot szereztek a tartalmi minősítésben 26-an, ez a résztvevők 20,96%-a. Ennél jelentősebb a tartalmi szempontból releváns, a témához tartozó gondolatokat megfelelő mennyiségben és minőségben kifejtő hallgatók számának és arányának a növekedése: 8 hallgató kapott 10 pontot, ez a vizsgált személyek 6,45%-a. Azaz itt, a legjobb kategóriájában az előző pontszámokhoz képest kétszeres növekedés tapasztalható.

Szerkezet

A szerkesztés (avagy szerkezet, felépítés) osztályzat esetében az IEA-vizsgálat útmutatása szerint azt kell értékelni, hogy a fogalmazás egységes, kellően kifejtett szövegmű-e; illetve hogy érzékelhető-e benne a témához és a műfajhoz illő előrehaladás, szerkesztési elv. Természetesen figyelmet kellett fordítani arra is, hogy a szövegalkotó betartja-e az elemi, általános szövegszerkesztési szabályokat, elveket; fogalmazása koherens, azaz tartalmilag összefüggő-e, illetve szövegszerű, azaz belső utalóelemek révén áttekinthető-e (Kádárné Fülöp 1990: 48).

A szerkezet értékelésekor az IEA-standardokon kívül segítségül hívtuk a Baranyai–Lénárt-szerzőpárosnak Kernya Róza által interpretált, a szövegépítés kritériumaival, illetve a lehetséges szövegszerkezetbeli hibákkal kapcsolatos gondolatait (Baranyai–Lénárt 1954; Kernya 1988). Makroszerkezeti szinten fontos követelménynek tekintettük a fő részek – a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés – szoros egybekapcsolódását. Ez az egybekapcsolódás azt jelenti, hogy a szerkezeti egységek között tartalmi-gondolati összefüggés van: a bevezetés nyitott a tárgyalás felé, a befejezés pedig a tárgyalásból következik. A bevezetés elindítja a mondanivaló kifejtésének egyirányú folyamatát: utal a témára, illetve kiindulást ad ennek részletezéséhez. A befejezés pedig nyugvópontra juttatja és – rendszerint – általánosító formában le is zárja a tárgyalásban kifejtett gondolatokat. Akkor tekintettünk egy szöveget makroszinten jól szerkesztettnek, ha rendelkezett ezekkel a jellemzőkkel (Kernya 1988: 47–51; 131–157). Mikroszinten a következő kritériumokkal és szövegfelépítési hibalehetőségekkel számoltunk. A relevancia a szöveg mondanivalójának a címben megjelölt témához való tartozása: a gondolatmenet a tárgyhoz kapcsolódik, az írás valóban a címben megjelölt témáról szól. A relevancia szempontjából kétféle hiba fordulhat elő. A relevancia teljes hiánya esetén a szöveg nem a cím által kijelölt témáról szól. A gondolatmenet törése akkor következik be, ha a szövegalkotó hirtelen áttér egy másik témára; vagy a tárgyhoz tartozó résztéma kifejtése során váratlanul szempontot vált.

A gondolatmenet egyenessége azt jelenti, hogy a szövegalkotó valamilyen – a szöveg témája, tárgya, műfaja által meghatározott – alapelv szerinti rendben, következetesen veti papírra a gondolatait. A gondolatmenet egyenességét háromféle hiba törheti meg. Az alap teljes hiányáról van szó abban az esetben, ha a gondolatok elrendezésének nincs semmiféle felismerhető alapelve. Az eltérülés azt jelenti, hogy a szöveg írója az eredeti alaptól eltérve olyan felesleges részletet illeszt az írásába, amelyek hiányában is tökéletesen érthető lenne a mondanivalója – és az eredeti alaphoz nem is tér vissza írásában. Ha az eredeti alaptól való eltérés után a fogalmazó a szövege egy bizonyos pontján visszatér az alaptémához, akkor kitérülésről beszélünk.

A gondolatmenet megszakíthatatlansága a gondolatoknak olyan, láncszemszerű összekapcsolódását adja, amelyből egyetlen elem sem hiányzik. Ha mégis fellép ilyen hiány, akkor a szövegben hézag jön létre. A gondolatmenet előremozgása biztosítja azt, hogy a résztartalmak sora mindig közelebb visz a téma teljes kifejtéséhez. Ez a vonás szinte elválaszthatatlan az előzőtől: csak hézagmentes szövegnek lehet előremozgó gondolatmenete. Ha pedig a szövegben hézag keletkezik, annak kétféle oka lehet. Egyfelől: ha a szöveg írója nem lépésenként, hanem ugrásszerűen halad a mondanivaló kifejtésében – mert gondolatmenetét anticipáció szakította meg –, és a hiányokat nem pótolja, akkor az előreugrás hibáját követi el. Másfelől: ha a szövegalkotó észreveszi a tartalmi hiányosságot, és utólag, a szöveg későbbi pontján pótolja ezt a hiányosságot, akkor is vét a gondolatmenet előremozgásának elve ellen. Ez a hiba a visszanyúlás (Kernya 1988: 47–51; 86–111). Mindezen szempontokat figyelembe véve a próbacikkek szerkezetét a következőképpen pontosztuk (3. táblázat).

3. táblázat
A szerkezet pontszámai a próbacikkben

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Összesen: 124 fő	1	–	6	15	17	25	26	20	6	8

A szerkezet szempontjából történő értékelés alapján a korábbi szempontokhoz képest bizonyos tekintetben jóval gyengébb, más szempontból viszont jobb eredmények születtek. A közepes szintet el sem érő, 5 pontot vagy annál kevesebbet szerző hallgatók száma a szerkezet szerinti értékelésben 39, azaz a résztvevők 31,45%-a. Ez az eddig tárgyalt értékelési szempontok sorában a leggyengébb eredmény. A közepes pontszámot produkáló, 6–7 pontot elérő diákok száma a korábbiaknál kevesebb: 51 hallgató nyújtott közepes teljesítményt a szövegszerkesztés szempontjából, ez a résztvevőknek a 41,12%-át jelenti. Megmaradt, sőt azonos maradt a jól és kiválóan teljesítők száma és aránya: 8 és 9 pontosra értékelhetően megszerkesztett szöveget produkált 26 hallgató, azaz a diákok 20,96%-a; 10 pontot kapott szövegépítésére 8 hallgató, azaz 6,45%.

Stílus

A stílus (avagy hangnem) értékelésének az IEA-vizsgálatban az egyik fő szempontja az volt, hogy a fogalmazó által választott stílusregiszter mennyire felel meg az adott kommunikációs helyzetnek, és hogy a fogalmazás mennyire követi az általános, illetve a műfajspecifikus stílusnormákat. Emellett a stílus egyenletessége (a stílustartás) és változatossága is minősítendőnek számított (Kádárné Fülöp 1990: 48).

Mi ezekhez a kritériumokhoz még azokat is hozzátettük, amelyeket az IEA-útmutató a nyelvhelyességi hibák körében tárgyalt (Kádárné Fülöp 1990: 49): a tipikus beszélt rétegnyelvi formákat (például suksükölés, nákolás, *eztet/aztat, kellett* – illetve saját példánk: *-ban/-ben* helyett *-ba/-be*). Így a stílus szempontjából a következő pontszámokat adtuk a hallgatóinknak (4. táblázat).

4. táblázat
A stílus pontszámai a próbacikkben

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Összesen: 124 fő	1	–	8	8	22	32	31	9	8	5

A stílári megvalósításokra adott pontszám is gyengébbnek mutatkozott az előbbieknél. A közepes szint alatt teljesített, azaz 5 pontot vagy annál kevesebbet szerzett 39 tanuló, a résztvevők 31,45%-a. Közepes teljesítményt produkált 6 és 7 ponttal 63 diák, azaz a vizsgált tanulók 50,8%-a. A 8 és 9 pontot szerző, jó eredményt produkáló hallgatók száma 17, arányuk 13,7%. Kiváló, minden szempontból elfogadható, azaz 10 pontos eredménye 5 diáknak lett, azaz a résztvevők 4,03%-ának.

Nyelvhelyesség

A nyelvhelyesség pontszámát az IEA-vizsgálat útmutatása alapján aszerint kell megállapítani, hogy a tanuló mennyire igazodik az írott köznyelv grammatikai és tagolási szabályaihoz (például milyen mértékben tartja be a magyar nyelv egyeztetési szabályait). Nálunk is nyelvhelyességi hibának számított az értelmezési zavart okozó, helytelen írásjelhasználat (Kádárné Fülöp 1990: 48–49). Ezen értékelési szempontok alapján a következő nyelvhelyességi pontszámok születtek (5. táblázat).

5. táblázat
A nyelvhelyesség pontszámai a próbacikkekben

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Összesen: 124 fő	1	–	7	12	35	30	21	9	6	3

Diákjaink a nyelvhelyesség szempontjából teljesítettek a legrosszabbul. Az 5 pont alatti, tehát a közepes teljesítményt el sem érő dolgozatok száma itt volt a legmagasabb: 55 ilyen írás született, ez a megalkotott próbacikkek 44,35%-a. Magas a közepes teljesítményt elérő, 6 vagy 7 pontot szerző dolgozatírók száma és aránya is: 51 ilyen munka volt, ez a vizsgált írások 41,12%-át teszi ki. A jó eredményt produkáló, 8 és 9 pontos dolgozatok száma az előzőkhöz képest csökkent: mindössze 15 ívet találtunk, ez a vizsgált diákok mindössze 12,09%-ának felel meg. A maximális nyelvhelyességi pontszámot megszerző hallgatók száma pedig 3, ez a vizsgált tanulóknak mindössze 2,41%-a.

Összegzés, következtetések

A bemutatott főiskolai írásvizsgálat alapján levonható az a következtetés, hogy a főiskolába belépő, elsőévesként tanuló diákok döntő többsége egy nem tantárgyspecifikus, tudományos ismeretet nem kívánó szövegalkotási szintfelmérésen átlagosan közepes teljesítményt nyújt. Meghatározó azonban az ezen iskolafokozatban megkívánt minimális szint alatti szövegalkotási teljesítmény is. Különösen problematikus a főiskolai hallgatók számára annak a stílusbeli és nyelvhelyességi normának való megfelelés, amely a felsőoktatásban elvárható.

Az írásbeli szövegalkotásnak minden iskolatípusban, különösen a felsőoktatásban tanulási funkciója is van (Tóth 2008; Pintér 2009), így a tanulási eredményekben is meghatározó lehet a szövegalkotási képesség fejlettségének a szintje. A főiskolás és az egyetemista hallgatók tehát mindenképpen anyanyelvi készségfejlesztésre szorulnak. Ezen anyanyelvi készségfejlesztés fő pontjaiként – a helyesírási ismeretek megszilárdítása mellett – fontos szerepet kell játszania a stíláriis készségek fejlesztésének; a nyelvhelyességi ismeretek nagyobb fokú elmélyítésének és automatizálásának; továbbá a szövegépítési és -szerkesztési kritériumok és hibalehetőségek tudatosításának.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 407–427.
- Baranyai Erzsébet, dr. – Lénárt Edit, dr. 1959. Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csákberényiné Tóth Klára 2011. Fantáziafogalmazások jellemzői 4. osztályban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=301> (2012. szeptember 16.)
- Hillocks, George 1986. *Research on Written Composition*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Urbana, Illinois.
- Horváth Zsuzsa 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés – Értékelés – Vizsga 4. Középfiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- MacArthur, Charles A. – Steve Graham – Jill Fitzgerald 2006. *Handbook of writing research*. Guilford Press. New York.
- Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia* 96: 139–156.

- Molnár Edit Katalin 2000. A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra* 8: 49–59.
- Molnár Edit Katalin 2009a. Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája. http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf (2012. szeptember 16.)
- Molnár Edit Katalin 2009b. Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138> (2012. szeptember 16.)
- Nagy Zsuzsanna 2009. 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra* 11: 19–31.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmethodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pintér Henriett 2009. Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia* 2: 121–146.
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2012 szeptember 16.)

Szilassy, Eszter

Conclusions of a text production survey in higher education

This study shows the investigation and the results of a placement test in text production conducted at Zsigmond Király Főiskola. The paper explores the background and reasons of the investigation and analyses the assessment methods used in the test. It presents the results of the placement test; after that, it introduces the results of one test item, the so-called 'test article' – based on various rating criteria, such as impression, content, structure, style, and accuracy. The paper emphasizes that most students of Zsigmond Király Főiskola perform average based on the above-mentioned criteria. To conclude it emphasises the fact that the text production skills of students show a serious deficiency in the areas of style and accuracy.

Kulcsszók: fogalmazásvizsgálat, felsőoktatás, szövegalkotási készség felmérése

Keywords: text production survey, higher education, text production skills

Az írás szerzőjéről

Szilassy Eszter

Zsigmond Király Főiskola, Budapest, Magyarország

szilassy[kukac]hotmail.com