

## A PISA 2000-vizsgálat eredményei

2000-ben zajlott az a nagyszabású nemzetközi felmérés, amelyet az OECD (Organization for Economic Co-operation and Development = Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) hívott életre, készített elő és koordinált, illetve koordinál jelenleg is.<sup>1</sup> A PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat ugyanis háromévenként ismétlődő ciklusokba szerveződik, s az egyes ciklu-sokon belül más-más kompetencia területre kerül nagyobb hangsúly. A vizsgálat a 15 éves tanulók körében zajlott, olvasás, matematika és természettudomány területén, a világ 32 országának részvételével.

A vizsgálat eredményeinek bemutatása előtt azonban szeretném felvillantani néhány korábbi nemzetközi vizsgálat eredményeit. Ugyanakkor szeretném megemlíteni, hogy Magyarországon már a hetvenes évektől zajlottak országos tudásszint-felmérő vizsgálatok. A nemzetközi eredmények tehát nem jelentették egyetlen bázisát az oktatási rendszer eredményességéről kapott adatoknak. Ezek a ma már Monitor néven ismertté vált felmérések jelenleg is zajlanak hazánkban, és a nemzetközi vizsgálatok eredményeinek fontos kiegészítését adják.

Nemzetközi szinten a hetvenes évek elejétől kezdődtek meg a IEA nemzetközi pedagógiai társaság által szervezett vizsgálatok. A társaság matematika és természet-tudomány felméréseket szervezett (bár voltak egyéb témájú vizsgálataik is, pl. 1991-ben és 2001-ben [PIRLS 2001] olvasás felmérés, 1998-ban számítástechnika [SITES], 1999-ben állampolgári ismeretek [CIVIC] de jelen esetben ezekre nem térek ki). A TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) felméréssorozat néven ismert matematika és természettudomány vizsgálatok 1995-ben, ill. 1999-ben zajlottak a korábbi, hetvenes évekbeli előzmények folytatásaként. A vizsgálatok első-sorban az általános iskolai korosztályra terjedtek ki, tehát a harmadik, negyedik, illetve hetedik, nyolcadik évfolyamosok körében zajlottak a felmérések. Mindemellett azon-ban 1995-ben egy másik populáció körében is folyt a kutatás, amelyet az „iskola-elhagyók” megnevezéssel határoztak meg, s ez hazánk esetében a gimnáziumok és szakközépiskolák tizenkettedik évfolyamosait, az akkori szakmunkásképzőkben pedig a tizenegyedik évfolyamosokat jelentette, erre a korosztályra a későbbiekben még visszatérek.

Ezekben a vizsgálatokban a magyar tanulók, különösen a nyolcadikosok rendre nagyon jól teljesítettek. Általában a nemzetközi mezőny felső harmadában szerepeltek, sőt voltak olyan évek, például 1986-ban, amikor kifejezetten az él-mezőnyben találhattuk a magyar tanulókat. Ezen felmérések eredményei alapján tehát a közoktatás, a magyar pedagógiai köztudat, illetve az egész társadalmi közvélekedés nyugodt lehetett afelől, sőt boldogan gondolhatott arra, hogy a magyar tanulók milyen jó eredményeket produkálnak nemzetközi összehasonlításban. Okosak, nyerik a diákolimpiákat és nagyon szép helyezéseket érnek el a nemzetközi vizsgálatokban.

Tehát tényleg úgy tűnt, hogy nincs miért aggódnunk, az oktatási rendszer sikeres, és talán éppen ezért nem is vertek nagy port ezek a felmérések, hiszen a jó eredményeknek csak örülni lehetett. Ugyanakkor az 1995-ben végzett TIMSS-vizsgálatnak – mint említettem – volt egy harmadik populációja is az általános iskolaiak mellett, az iskola elhagyók csapata. A definícióba beletartoznak tehát a gimnáziumok negyedik osztályát végzők, a szakközépiskolák negyedik vagy ötödik osztályát végzők, illetve az akkor még hároméves szakmunkásképző iskolák harmadik évfolyamát végző tanulók is, tehát nagyon széles skálán mozogott ez a tanulói tábor. Ennek az úgynevezett harmadik populációnak az eredményei azonban sajnos már korántsem voltak olyan jók, mint az általános iskolai évfolyamoké.

Magyarország esetében a III-IV. osztályban is viszonylag jók a teljesítmények, a VII-VIII. osztályt elérve pedig kifejezetten fejlődés mutatkozik és az eredmények még jobbra válnak, ám sajnos, az úgynevezett iskolaelhagyók évfolyama elég gyengén teljesített ebben a felmérésben, messze a nemzetközi átlag alatt. Ez az eredmény azon-ban akkoriban nem kapott akkora publicitást, valószínűleg elsikkadt a jó teljesítmények mellett. Ugyanez a tendencia volt még jellemző Csehország, illetve az Egyesült Államok esetében is. Ezzel szemben például Izland, Norvégia és Új-Zéland helyzetét az jellemezte, hogy egy meglehetősen gyenge kezdés után, a közoktatás végére sikerül nagyon jó teljesítményt elérniük a tanulóknak. Szlovénia és Ausztrália esetében viszonylag fokozatos, egyenletes teljesítmény található, az iskolaelhagyók teljesítménye ezekben az országokban is visszaesett kissé, ám még a visszaesséssel együtt is a nemzetközi átlag felett állt a teljesítményük. Egy harmadik típust képvisel Kanada és Hollandia, ahol valóban fokozatos, egyenletes és folyamatos teljesítménynövekedés található, hanyatlások nélkül.

---

<sup>1</sup> A vizsgálat részletesebb eredményeiről ld. Vári P. és mtsai: Gyorsjelentés a PISA vizsgálat eredményeiről. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2001/December, 2002/Január.

Az 1995-ös TIMSS-vizsgálat harmadik populációjának az eredményei voltak tehát az első jelei annak, hogy problémák vannak a közoktatás eredményessége terén.

A következő figyelmeztető eredmény volt az OECD által 1996 és 1998 között végzett felnőtt olvasásértés vizsgálat (SIALS – Second International Adult Literacy Survey), amelynek magyar vonatkozású eredményei 2000-ben láttak napvilágot.<sup>2</sup>

A vizsgálat a 16 és 65 év közötti felnőtt lakosság körében zajlott, és az olvasás-szövegértési, valamint írásbeli készségeket mérte fel. A kutatásban huszonkét ország vett részt, természetesen nagyon magas szinten ellenőrzött és szabályozott körülmények között, amely azt hivatott biztosítani, hogy minden résztvevő országban azonosak legyenek a felmérési körülmények, és teljes mértékben összehasonlíthatóak legyenek az adatok.

Sajnos ennek a vizsgálatnak az eredményei minden eddigénél gyengébb teljesítményt mutattak, hiszen szemben például az élvonalban teljesítő skandináv országokkal, illetve a jó középmezőnyben teljesítő angolszász, illetve közép-európai országokkal, Magyarország teljesítménye sajnos igencsak a sor végén található Chile, Lengyelország és Szlovénia szomszédságában. Természetesen ezek az eredmények a vizsgálaton belül számos szempontból elemzésre kerültek, ám esetünkben ezek közül csak egy elemre hívnám fel a figyelmüket. Ha az eredményeket az iskolai végzettség függvényében szemléljük, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a magyarországi felsőfokú végzettségűek teljesítménye a svédországi alacsonyfokú végzettségűek teljesítményével van egy szinten. Hangsúlyoznám, hogy a felmérésben teljesen hétköznapi képességeket felmérő tesztet használtunk, amelyben buszmenetrend alapján kellett adatokat beírni, egy színházjegy megrendelést kellett helyesen megírni megadott paramétereknek megfelelően, vagy a McDonalds kalóriatáblázata alapján kellett kiszámolni, hogyha az ember ebédre hamburgert és sült krumplit fogyaszt, az mennyi kalóriát tartalmaz.

Ezen eredmények alapján tehát már kissé megrendült a magyar közoktatás eredményességébe vetett hitünk, amikor elindult a PISA-vizsgálat, az OECD által szervezett nemzetközi tanulói tudásszint felmérő vizsgálat. A világ 32 országa vesz részt a felmérésben, amely a tizenöt éves tanulók körében folyt: ez volt az a korosztály, amely valamennyi résztvevő országban még a közoktatás részeként tanul. A különböző országok oktatási rendszereiben, ettől a korosztálytól felfelé már részben a munka világába, részben pedig – természetesen a szükséges további évfolyamokat elvégezve – a felsőoktatás felé haladnak a fiatalok, vagy kilépnek a kötelező oktatás keretéből. A 15 évesek jelentik tehát azt a „közös nevezőt”, akik még biztosan a közoktatásban vannak, a különböző elágazások előtti utolsó lépcsőfokként. Hazánk esetében ez a középiskolák kilencedik és tizedik évfolyamán tanulók korosztályát jelentette, illetve a populáció egy kis hányada még az általános iskolákban volt megtalálható.

A vizsgálat célja volt ennek a korosztálynak a tudását, illetve sokkal inkább a képességeit felmérni, hiszen ők azok, akik ettől a ponttól kezdve a munkaerőpiacra kilépő következő generáció, a potenciális munkaerő.

Az eredeti tervek szerint a PISA-vizsgálat háromévenként ismétlődő ciklikus felmérésorozat lesz, amely 2000-ben az olvasás-szövegértésre fókuszált, és emellett felmérésre került matematika és természettudomány területe is. 2003-ban került sor a következő felmérési ciklusra, aminek a középpontjában a matematika állt, és 2006-ban kerül sor a természettudományra irányuló felmérésre. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy minden vizsgálati körben felmérésre kerül mindhárom terület, ám eltérő hangsúllyal.

A vizsgálatban való részvételre véletlenszerűen választott iskolákból tehát – szintén véletlenszerű eljárással kijelölt – 35 tanuló írta meg a tesztek és töltötte ki a háttérkérdőíveket. A definíció meghatározásának megfelelően a felmérés idején, tehát 2000 tavaszán az 1986. január 1. és december 31. között született tanulók alkották ezt a populációt, függetlenül attól, hogy éppen kilencedik vagy tizedik évfolyamon tanultak-e. Az országon belüli megoszlása ennek a korosztálynak megközelítően fele-fele arányban alakult, talán kis mértékben a kilencedikesek körében voltak többen a 15 évesek.

A felmérés országos reprezentatív mintán történt, 150 iskola – gimnázium, szakközépiskola, szakképző iskola részvételével.

A tesztek összeállítása a nemzetközi szakértői csoport többéves munkájának eredménye, hazai fordítását és adaptálását pedig szigorú nemzetközi szabályok szerint végeztük. Ennek megfelelően a feladatokat – mint minden országban, nálunk is – két forrásból, angol és francia nyelvről is le kellett fordíttatni, majd anyanyelvi és szakmai lektorral ellenőriztetni, s ezután nemzetközi lektorálásra is elküldeni. Csak mindezen ellenőrző és javító fázisok után állhattak elő a feladatok végleges magyar változatai.

A felmérés lebonyolítását szintén szigorú nemzetközi szabályok határozták meg, hiszen többek között ez biztosíthatta azt, hogy nemzetközileg egységesnek, megbízhatóknak és összehasonlíthatóknak tekinthessük az eredményeket. Ennek jegyében a felmérésvezetők alapos kiképzésen vettek részt központunkban, és a felmérések lebonyolítását hazai és nemzetközi minőségbiztosítók ellenőrizték.

---

<sup>2</sup> A vizsgálat részletesebb eredményeiről ld. Vari P. és mtsai: Egy nemzetközi felnőtt olvasás-értési vizsgálat eredményei. In *Iskolakultúra*. 2001/Május.

Az adatfeldolgozás folyamatában is érvényesültek a biztonsági szabályok. Ennek egyik része volt, hogy az úgynevezett nyíltvégű feladatokat, a nemzetközi kód-könyv alapján, a központunk által felkészített kódolói csapat javította, illetve kódolta. A kódolás során a füzetek egy megadott százaléka úgynevezett „négyeszeres kódolás” ment keresztül, vagyis a kiválasztott mennyiségű füzetet négy munkatárs, egymástól függetlenül négyszer lekódolta, és ennek a kódolásnak 98%-ban kellett egyezni ahhoz, hogy a munka elfogadható legyen. Ezután pedig a négyszeresen le-kódolt füzeteket is elküldtük ellenőrzésre a nemzetközi központnak.

Mindezek után azonban lássuk végre az eredményeket, amelyek értelmezéséhez tudni kell, hogy a nemzetközi adatokat egy ötszáz pontos skálára vetítve elemezték a kutatók, ahol az 500 pont jelenti a nemzetközi átlagot. Ezen a skálán a magyar tanulók teljesítménye olvasás-szövegértés területén 480 pont volt, s ez jóval alacsonyabb a nemzetközi átlagnál. Matematikából 486, természettudományból pedig 496 ponton teljesítettek a magyar tanulók. Ez utóbbi – a természettudomány eredmény – nem jelent szignifikáns eltérést, ám minden esetre az átlag alatt van.

Ebben a felmérésben is, akárcsak a korábban említett felnőtt olvasásértés vizsgálatban néhány angolszász ország mellett a skandináv országok szerepeltek az él-vonalban, olvasás-szövegértés területén, és Finnország eredménye volt a leginkább kimagasló. Ahogyan már a SIALS (felnőtt olvasás-értés) vizsgálatban is, az OECD a PISA eredmények esetében is alkalmazta a „szintekre sorolás” módszerét, vagyis a skálán elért eredményeket nemcsak egyetlen számmal jellemzik, hanem 5 képesség-szintre sorolják az adott pontértékek tartozó képességeket. A szintekhez pontos definíció tartozik, amely leírja, hogy az adott szinten teljesítők várhatóan milyen képességeket birtokolnak, milyen jellemzői vannak. Ezek hierarchikusan egymásra épülő szintek, tehát – értelemszerűen – a harmadik szinten teljesítők birtokában vannak mindannak a képességeknek, amivel az első és második szinten teljesítők rendelkeznek. Az ötös szintű besorolás mellett a PISA-vizsgálatban azonban szükségessé vált egy „hatodik”, illetve sokkal inkább „nulladik” szint bevezetése is, hiszen tulajdonképpen minden országban regisztrálható volt egy tanulói csoport (bár Finnországban arányuk elenyésző), akiknek a képességei, eredményei nem voltak besorolhatók még az egyes szintre sem. Ez alapján az elemzés alapján Magyarország eredményei is árnyal-tabbakká válnak, hiszen azt is megtudjuk belőle, hogy nemcsak önmagában az átlagon aluli teljesítmény jelent problémát, hanem például a finnországi eredményekkel összehasonlítva az ötös szinten teljesítő tanulók aránya Finnországhoz képest Magyarországon igencsak elenyésző, míg borzasztó nagy azoknak a tanulónak az aránya, akik egyes, sőt egyes szint alatt, illetve kettes szinten teljesítenek.

Természetesen a pusztán eredmények ismeretén túllépve számos kérdés merül fel, elsősorban nyilván az eredmények mögött meghúzódó okokra vonatkozóan. A részletesebb megértés szempontjából talán érdekes újfent emlékeznünk arra, hogy az 1999-es TIMSS-felmérésben Magyarország tanulói kimagaslóan jól teljesítettek matematika és természettudomány területén. A PISA 2000-vizsgálat eredményeit tekintve azonban láthatjuk, hogy bizony óriási különbség tapasztalható tanulóink teljesítményében. Vegyük figyelembe, hogy a TIMSS-vizsgálat 1999-ben a nyolcadik évfolyamos tanulók körében zajlott, a PISA-vizsgálat pedig 2000-ben a 15 évesek körében, tehát lényegében ugyanarról a tanulói populációról van szó.

Természetesen Magyarország esete nem egyedi ebből a szempontból, más országok is szembesültek hasonló változásokkal, míg megint mások mindkét felmérésében hasonlóan jó, vagy éppen kevésbé jó eredményeket értek el.

Egy másik szempont mindehhez, hogy a TIMSS-vizsgálatokban, bár a tesztek önmagukban egységes egészet képviseltek, a teszteken belül lehetőség volt bizonyos „altesztek” elkülönítésére, mint például algebra, geometria, biológia, földrajz. Mind-ezek mellett a vizsgálatban külön szerepet kapott az úgynevezett „természet-tudományos gondolkodás” alteszt, ahol többi, sikeres teljesítményterülettel összevetve, mindig is rosszabbul teljesítettek a magyarországi tanulók, egyrészt a nemzetközi átlagnál, másrészt saját teljesítményükhöz képest.

Ez a felismerés pedig már átvezet a PISA eredmények értelmezéséhez, hiszen ez egy olyan átfedési pont, ahol azt tapasztaljuk, hogy tanulóink azokban a feladatokban teljesítenek jobban, amelyek közel állnak az iskolában megszokott feladatokhoz, tehát ahol képlet, egyenlet használatára van szükség, ahol begyakorlott mechanizmusokat, megoldási folyamatokat alkalmazhatnak, hiszen a TIMSS-vizsgálat feladatai ehhez a megközelítéshez álltak közelebb. Ez alól volt kivétel az úgynevezett természet-tudományos gondolkodás területe, amely sokkal komplexebb ismeretfeldolgozást követelt, az ismeretek mozgósítását és problémacentrikus, kreatívabb megoldási stratégiát igényelt volna a tanulóktól, ám ezen a területen már a TIMSS-vizsgálaton belül is rendre rosszabbul teljesítettek tanulóink, mint a többi területen. Az 1970-es vizsgálatban például, bár összességében a résztvevő tizennégy nemzet között második helyezést értek el tanulóink, a természettudományos gondolkodásban csak tizedik helyet, és ez a tendencia volt jellemző a későbbi vizsgálatok esetében is.

Az eredmények az olvasás szempontjából is hasonló képet mutatnak, ha az IEA által szervezett 1991-es olvasás-vizsgálat eredményeit, az ott elért „helyezést” vetjük össze a mostani PISA eredményekkel.

Ez lehet tehát ez egyik oka az ellentmondó eredményeknek, vagyis, hogy a TIMSS vizsgálatában használt feladatok sokkal közelebb állnak a magyarországi tanulók által megszokott feladattípusokhoz, mint a PISA-vizsgálatban használt megközelítés. Természetesen a TIMSS-feladatok is szellemesebbek és érdekesebbek voltak, mint a matematikaórák feladatai általában, ám a PISA feladataihoz képest mégis kevésbé komplexek. Hiszen az OECD-, és ezen belül a PISA-vizsgálat sokkal pragmatikusabb szemlélettel közelít a szükséges tudás, képességek, az iskola által közvetített ismeretek felé, hiszen alapvető célja a munkaerőpiacra készülő populáció képességeinek feltérképezése. Milyen tudással, képességekkel rendelkeznek ezek a fiatalok, mire lesznek képesek a munkaerőpiacon, hogy tudják ott megállni a helyüket, képesek lesznek-e megfelelni a különböző kihívásoknak?

Az OECD célja között mindezek mellett az is megfogalmazódott, hogy a korábban megkezdett statisztikai adatgyűjtést kiegészítendő (amelynek eredménye az 1992 óta megjelenő Education at a Glance kötet, amely különböző oktatási indikátorokat tartalmaz) az OECD-nek rendelkezésére álljon egyfajta összehasonlítást is lehetővé tevő jelzőszám az országok oktatási rendszerének eredményességéről. Mindez azonban természetesen nem jelenti azt, hogy bármelyik vizsgálat megközelítése megkérdőjelezhetné a másik relevanciáját, ám fontos látnunk a két vizsgálat alapvető céljainak és szemléletének különbségeit.

Az okok további keresése közben figyelembe kell vennünk a magyar tantervi építkezés hagyományait, amely egy szigorú, felülről építkező, erőteljesen akadémikus tantervi hagyomány, amelynek a követelményeit és tartalmát tulajdonképpen mindenkor a felsőoktatás határozza meg. Azt hiszem, mindannyian ismerjük ezt a komoly feszültséget, amely a tantervi követelmények, a tanulók teherbíró képessége és a felsőoktatás elvárásai, illetve a ismeretközpontúság, kontra kompetencia kérdéskör között feszül. Az iskolákra erős nyomás nehezedik, a felsőoktatási elvárások és ennek következtében a szülők felől is, amelynek terhe alatt valóban nehezen képzelhető el, hogy az iskola „megengedhesse magának azt a luxust”, hogy olvasás-szövegértési képességeket és kommunikációs készséget fejlesszen, újszerű feladatokkal és változatos módszerekkel, amikor a felvételi vizsgák feladatai évtizedek óta ugyanazt az elvárást támasztják jellegükben és tartalmukban. Ugyanakkor mindez élesen szemben áll azzal a jelszeggel – talán csak a tanulók egy kis hányadát, a felvételizőket leszámítva –, hogy a tanulók nagyobbik hányada hiába is tanulja esetleg meg a különböző képleteket, formulákat és megoldási procedúrákat – terület-, kerület-, térfogat-, felszínszámítást –, mert ha arra kerül a sor, hogy hány vödör festéket vegyen a lakás kifestéséhez, nem tud megbirkózni ezzel a feladattal, vagy sok egyéb egyszerű hétköznapi feladattal, amellyel nap mint nap szembesülünk.

Ha kicsit magunkba nézünk, talán bevallhatjuk, hogy bizony mi magunk is elbizonytalanodunk sok esetben az adóbevallásunk felett ülve, a pályaudvaron inkább megkérdézzük az információt, mint hogy a menetrenddel próbálkozzunk, és nem olvassuk el a bankok brosrúrait a különböző hitellehetőségekről és -kártyákról, hanem telefonon kérünk felvilágosítást.

Természetesen itt már felvetődik az írásos anyagok minőségének és az olvasási kultúrának a kérdése is, ugyanakkor borzasztó éles vitákat kiváltó kérdésként a tantervi tartalmak kérdése is. Mi az az ismeretanyag, amiről esetleg hajlandóak vagyunk lemondani az alap- és kulcskompetenciák fejlesztése érdekében, amennyiben belátjuk annak szükségességét? Hol húzzuk meg a határt? Már a SIALS-vizsgálat eredményei kapcsán próbáltunk az okfeltárás terén lépéseket tenni, és a különböző társterületek szakértőit megbeszélésekre hívtuk, ahol az eredményekről, illetve az okokról kérdeztük véleményüket. Egy ilyen megbeszélésen jegyezte meg az egyik szakértő, hogy valószínűleg nagyon derogálna a magyar pedagógustársadalomnak Vörösmarty helyett busz-menetrendet tanítani...

Nyilvánvalóan nagyon fontos érték mindaz az ismeretanyag és akadémikus tudás, amelyet ma a közoktatás közvetít, mindig is büszkéek lehettünk általános műveltségünkre, lexikális tudásunkra, ugyanakkor a nemzetközi vizsgálatokban a fent bemutatott tendenciával kell szembesülnünk, és erre kell reagálnunk.

A PISA-vizsgálaton belül további elemzéseket is végeztek, amelyeket csak jelzésszerűen szeretnék bemutatni.

Ha az egy főre számított GDP és az olvasás teljesítmény szempontjából jellemzik az országokat, akkor Magyarország abban a sávban helyezkedik el, ahol a magyar tanulók teljesítménye a GDP-hez rendelhető elvárható teljesítményhez képest jobb eredményt mutat. Ez tehát némileg jó hír, ám ettől még a teljesítmények sajnos nem válnak jobbá. Hasonló a helyzet, ha az oktatási költségvetés és az olvasásteljesítmény összefüggését elemezzük, Magyarország ebből a szempontból is kicsit jobban szerepel az elvártnál, vagyis ahhoz képest, hogy milyen arányú az oktatásra fordított költségvetés, jobb az olvasásteljesítmény.

A teljesítmények mellett van a vizsgálatnak egy borzasztó komoly és nagyon tanulságos eredménye, az úgynevezett szocio-ökonómiai hatások elemzése. Annál is inkább fontos lehet ez számunkra, mert ahogy a későbbiekből kiderül, Magyarország ezen a területen is kirívó a nemzetközi átlaghoz képest. Korábbi felmérések adatai alapján is sejteni lehetett, illetve részben tudtuk is (bár még nem voltak olyan pontos adataink, mint a PISA-vizsgálatból), hogy hazánkban nagyon erős mértékben meghatározó a tanulók családi, szocio-ökonómiai háttere,

vagyis a család által nyújtott kulturális, gazdasági, szociális háttér és közeg, amellyel a tanulók rendelkeznek. Sok-szor tapasztalom, hogy ezt belülről szemlélve, ismerve a magyarországi viszonyokat, szinte már kézenfekvőnek vesszük. Szinte természetes, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (vagy azzal sem), netán munka-nélküliek és különböző szociális problémákkal küzdenek, általában arra vannak deter-minálva, hogy gyenge eredményekkel, bukásokkal tarkítva végezzék el az általános iskolát, és jó esetben legfeljebb megszerezzenek egy szakmunkás bizonyítványt – ami nem feltétlenül jelentené lehetőségeik maximumát –, ha nem maradnak ki az iskolából 16 évesen.

Ugyanakkor a vizsgálati eredmények, elsősorban a PISA eredményei éppen azzal szembesítenek minket, hogy ennek nem feltétlenül kellene így lennie. Hiszen vannak olyan országok, ahol láthatólag jobban tudják kezelni ezt a problémát, és nem-csak magas szintű teljesítményt produkál az oktatási rendszer, de a teljesítményekben mutatkozó különbségek is sokkal kisebb mértékűek, mint hazánkban, vagyis sokkal kisebb a szakadék a jó és hátrányosabb helyzetű tanulók teljesítménye között. Ennek szemléltetésére az elemzések során az adatokból képezték egy úgynevezett szocio-ökonómiai indexet, amely a tanulókra jellemző háttérrel jellemzi. Az indexek elemzése által pedig rendelkezésünkre áll egy összehasonlítás, amely számszerűsítve mutatja meg, hogy mekkora a különbség a jó és kevésbé jó háttérrel rendelkező tanulók teljesítménye között. Ezt a különbséget egy egyenessel, egy úgynevezett szocio-ökonómiai lejtővel szokták jellemezni. A lejtő meredeksége az OECD országokban átlagosan (az 500 pontos átlagteljesítmény mellett) 41 pontos különbséget mutat, ami azt jelenti, hogy a lejtő két végén elhelyezkedő tanulók teljesítményében 41 pontnyi az eltérés, vagyis átlagosan ennyivel teljesít jobban az a tanuló, akinek az otthoni háttér (szülők iskolai végzettsége, könyvek száma, kulturális programok, beszélgetés a szülőkkel) megfelelő támogatást nyújt.

Az elemzés alapján kirajzolódni látszottak bizonyos országcsoportok, amelyekre hasonló tendenciák voltak jellemzők. Az országok egy részében az átlag feletti teljesítmény viszonylag enyhe lejtővel párosul, vagyis jó eredményeket és kis különbségeket, vagy úgy is mondhatjuk, nagyfokú egyenlőséget teremtenek tanulóik számára. Kanada, Finnország, Izland, Japán, Korea és Svédország azok az országok, amelyeknek oktatási rendszere ezt az eredményt képes produkálni, vagyis átlag feletti teljesítménnyel rendelkeznek, és közel azonos esélyeket tudnak biztosítani tanulóiknak.

Az ő esetükben a lejtő meredeksége csupán 30 pont a nemzetközi 41 pontos átlaghoz képest. Még mindig viszonylag jó helyzete van Ausztriának, Írországnak és Új-Zélandnak, akik átlag körüli vagy átlagon felüli teljesítményt érnek el, de a lejtő meredeksége az átlag körül van. A harmadik országcsoportot alkotják azok, akik ugyan átlag feletti teljesítményt tudnak elérni, de az esélyegyenlőség szempontjából már kevésbé eredményesek, itt 48 pontos meredekséggel találkozunk. S végül azoknak az országoknak a csoportja, akik az átlag alatti teljesítmény mellett a szocio-ökonómiai lejtő meredeksége terén is kirívóak 52 pontos értékkel: Csehország, Németország, Magyarország és Luxemburg.

Ezzel kapcsolatban az elemzések során felmerült az a nézet, hogy Csehország, Németország és Magyarország eredményét figyelembe véve úgy tűnik, hogy ez az erősen szelektív és poroszos hagyományokkal rendelkező közoktatási rendszerek azok, amelyek ezeket a borzasztó nagy különbségeket képzik, fenntartják, illetve megoldani képtelenek, és amellet a teljesítmények szempontjából sajnos átlag alatt produkálnak.

Ezzel a kérdéskörrel kapcsolatos a teljesítményeket megmagyarázó varianciának az elemzése, amely az iskolák közötti és az iskolán belüli variancia mértékét veszi számba. Ebben az elemzésben Magyarország a sor elején szerepel (harmadik-ként), ami azt jelenti, hogy a teljesítmények közötti különbségeket megmagyarázó tényezőkben hazánk esetében az iskolák közötti különbségek játszanak domináns és nagyon erős szerepet. Ez konkrétan azt jelenti, hogy borzasztó nagy különbség van a szakmunkástanulók és az elit gimnáziumok tanulói között – úgy gondolom – tolerálhatatlanul nagy különbség. Akkora, hogy, némi túlzással élve, jóformán analfabétákról beszélhetünk az egyik oldalon és Nobel-díjas tudósokról a másikon. Ezzel szemben az iskolán belüli különbség Magyarország esetében sokkal kisebb mértékű, ami pontosan az iskoláknak a homogenitására utal, vagyis arra, hogy egy adott iskolatípuson belül nincsenek olyan nagy különbségek, hiszen – és ezt is jól tudjuk belülről ismerve a helyzetet – az adott iskolatípus erősen képvisel egy adott szocio-ökonómiai háttérből ki-kerülő, azzal rendelkező tanulócsoportot.

Ugyanakkor a jó teljesítménnyel rendelkező Finnország, Svédország, Izland, Norvégia esetében az iskolák közötti különbség alacsony, ezzel szemben nagyon nagy az iskolákon belüli különbség, ami pontosan fordítottja a magyar, német és cseh helyzetnek, vagyis sokkal heterogénebb iskolai összetétel található ott. Tehát az iskolák között nincs akkora különbség a tanulók szempontjából, ezzel szemben iskolán belül van, hiszen egy iskolába járnak jó és rossz háttérrel rendelkező tanulók egyaránt.

És hogy ennek miért van nagy jelentősége, azt szintén számok, tények és statisztikai adatok támasztják alá. Az elemzések szerint a tanuló saját szocio-ökonómiai háttérére, illetve az iskolában összeadódó szocio-ökonómiai háttér (vagyis az oda járó tanulók által képzett szocio-ökonómiai jellemző) szempontjából is jelentős eltérések

találhatók az egyes országokban. Magyarország esetében sokkal kisebb szerepe van a tanuló saját szocio-ökonómiai háttérének, mint az iskolai szocio-ökonómiai háttérnek! Ez ellentmondásba kerülhetne az előző megállapítással, vagyis hogy Magyarországon milyen erős mértékben meghatározó a családi rossz szocio-ökonómiai háttér, ám az ellentmondás nem áll fenn, hiszen bár a családi háttér szerepe valóban erős, nálunk ez az iskolában tovább erősödik azáltal, hogy az adott szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező tanulók egy iskolatípusba járnak, vagyis a két hatás nem hogy gyengítene, de erősíti egymást. Ez a tény azonban arra is felhívja a figyelmet – és ez szintén számadatokkal alátámasztható –, hogy ha egy kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező tanuló olyan iskolába kerül, amelynek az össz szocio-ökonómiai állapota, vagyis a tanulói csoport összehódó szocio-ökonómiai helyzete kedvezőbb, akkor ott sokkal jobb eredményt tud elérni, mint ha olyan iskolában kerül, ami ebből a szempontból kedvezőtlen számára. Mindez fordítva is igaz, jó körülményekkel rendelkező, jó képességű tanulók pl. egy szakmunkásiskolába bekerülve sokkal rosszabb teljesítményt produkálnának, mint amennyit egyébként a képességeik vagy lehetőségeik megengednének.

A nagy kérdés tehát a közoktatás számára, hogy vajon az erősen szelektív magyar közoktatás esetében hogyan kezelhető ez a helyzet? Valószínűleg újra kellene gondolni a rendszer struktúráját, enyhítve annak szelektivitásán, vagy legalábbis megtalálni azokat a módszereket, ahogyan ezek a hatások kiegyensúlyozhatók lennének.

Elemzésre került továbbá számos kérdés a tanulói háttérkérdőív adataiból, a-melyek közül néhányat szeretnék bemutatni.

A tanulók kooperatív, illetve kompetitív tanulási szokásaival, mentalitásával kapcsolatos kérdésekből azt a képet kaptuk, hogy a magyar tanulókra sokkal inkább jellemző a verseny, a versenyszerű vagy versenyzés által motivált tanulás, mint a kooperatív tanulás.

A tanulókat arról is kérdeztük, hogy mi jellemzi családjukban a különböző kulturális tevékenységeket (szülőkkel együtt végzett kulturális tevékenységek, mennyit beszélgetnek szüleikkel, miről beszélgetnek, közös vacsora, közös kulturális programok), és elmondhatjuk, hogy ebből a szempontból Magyarország elég jó helyet foglal el a nemzetközi mezőnyben, magasan átlag feletti értékekkel (itt is indexszámot képeztünk a változók alapján), tehát a szülőkkel való kulturális interakció területén nem érhető tetten nagy probléma vagy hiányosság, ez viszont felveti a kérdést, hogy akkor viszont melyek azok a területek, ahol ezek az éles különbségek képződnek?

A nemek közötti különbségek szempontjából Magyarországon az olvasás-szövegértés területén egyértelműen – és minden korábbi vizsgálati eredményt újra és újra alátámasztva – a lányok teljesítenek jobban, matematika területén a fiúk egy kicsivel jobbak, és a természettudomány területén ismét a lányoknak van némi előnyük, ám ez utóbbi két eredmény nem jelent statisztikailag szignifikáns mértékű különbséget. Tehát, ahogyan ez a korábbi TIMSS-vizsgálatokból is kirajzolódott, a lányok olvasás terén nyújtott jobb teljesítménye általános ténynek tekinthető, míg a matematikában és természettudományban (legalábbis ebben a korosztályban) már viszonylag kiegyenlített a fiúk és a lányok teljesítménye.

Végül a házi feladatok helyzete: Magyarország szintén élvonalbelinek mondható abból a szempontból, hogy a gyerekek mennyi időt fordítanak a házi feladatok megoldására. Ez azonban az eredmények alapján sajnos nem feltétlenül áll össze-függésben a teljesítményekkel.

Ezek voltak tehát azok az eredmények, amelyeket a PISA-vizsgálatból jelenleg rendelkezésünkre állók közül szerettem volna bemutatni, azt hiszem, számos tanulóval szolgálnak, ám a kérdések megválaszolása érdekében természetesen további kutatásokra és elemzésekre van szükség.