

Nahalka István

Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében

A szerző azt vizsgálja, mit mutatnak az adatok azzal az elterjedt nézettel kapcsolatban, hogy a magyar iskolások eredményeiben rendkívül nagy különbségek tapasztalhatók. Ezzel összefüggésben szeretné eloszlatni azt a tévhitet, hogy a sokak által gyengének tartott magyar eredményeket az okozza, hogy a gyenge teljesítményű tanulók kiugróan rossz eredményei húzzák le a magyar átlagot. Megvizsgálja, találhatók-e bizonyítékok arra, hogy negatív irányú összefüggés van az országok átlagos teszteredménye és aközött, hogy milyen erősen határozza meg a szociális háttér az országokban a gyerekek teljesítményét. Foglalkozik azzal, hogy mennyire szoros összefüggést mutatnak a szelekciót leíró adatok az országok tesztátlagával. Mindehhez egy olyan elméleti háttérrel vázol fel, amelyben a szokásosnál differenciáltabban igyekszik megközelíteni a szelekció (sokak szóhasználatában a szegregáció) fogalmát.

CÉL

A PISA-felmérés adataira támaszkodva számtalan hazai elemzés született már (csak néhányat említve: VÁRI és mtsai. 2001; VÁRI és mtsai. 2002; VÁRI 2003; BALÁZSI és mtsai. 2005; FELVÉGI 2005a, b, c; CSAPÓ 2005; BALÁZSI és mtsai. 2007). E tanulmányban én is ezek számát növelem eggyel. Céлом az oktatási rendszer esélyegyenlőtlenségeivel kapcsolatos folyamatainak mélyebb elemzése. Mélyebb a szokásos, a PISA-vizsgálat adatainak segítségével közvetlenül megfogalmazottakhoz képest. Ez nem az eddig született elemzések kritikája (nagyon fontosak a megállapításaik, magam maradéktalanul osztom is ezen elemzések mondanivalóját), de úgy vélem, érdemes kicsit mélyebbre ásni, a nemzetközi felmérés rendkívül gazdag adatrendszer alapján még további állításokat megfogalmazni. (A továbbiakban – ha külön nem hivatkozom rá – minden adat az interneten is hozzáférhető OECD-kiadványokból származik [OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b].)

A magyar iskolarendszer esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos „ténykedéseinek” eredménye érdekel tehát, a szokásosnál finomabb felbontásban. Az itt következő tanulmányban foglalkozom azzal, hogy mit mutatnak az adatok azzal az elterjedt nézettel kapcsolatban, hogy a magyar iskolások eredményeiben rendkívül nagy különbségek tapasztalhatók. Ezzel összefüggésben szeretném eloszlatni azt a tévhitet, hogy a sokak által gyengének tartott

magyar eredményeket az okozza, hogy a gyenge teljesítményű tanulók kiugróan rossz eredményei húzzák le a magyar átlagot. Megvizsgálom, található-e bizonyítékok arra, hogy negatív irányú összefüggés van az országok átlagos teszteredménye és között, hogy milyen erősen határozza meg a szociális háttér az országokban a gyerekek teljesítményét. Foglalkozom azzal, hogy a szelekciót leíró adatok mennyire szoros összefüggést mutatnak az országok tesztátlagával. Mindehhez egy olyan elméleti hátteret kívánok felvázolni, amelyben – szintén a finomítás céljából – a szokásosnál differenciáltabban igyekszem megközelíteni a szelekció (sokak szóhasználatában a szegregáció) fogalmát.

Már a felsorolásból is látható, hogy néhány, a hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban elterjedt tévhitet (általam tévhitként értékelt felfogást) veszek górcső alá. A kérdés jelentősége óriási a hazai iskolarendszer fejlesztése szempontjából. A teljes iskolastruktúrát érintő reformfolyamatokkal kapcsolatos, jelesen a 12 évfolyamos, egységes, komprehenzív képzés hazai megvalósításának kérdésével, a tömegméretű integrációval, a szabad iskolaválasztás jogával, egész pedagógusnemzedékek beidegződéseivel és gyakorlatával, azok radikális átalakításának szükségességével.

A magyar pedagógustársadalom és mindazoknak a szakembereknek a széles köre, akik körülötte végeznek áldásos vagy kevésbé áldásos tevékenységet, nagyrészt elkötelezett egy realista, a tényeket tisztelő álláspont mellett. Magam a tényeknek mondott valamiket és különösen azok feltétlen tiszteletét gyanús szemmel nézem számtalan esetben, ám e tanulmányban szeretném teljes egészében átadni magam ennek a gondolkodásmódnak, és rendkívül szigorúan az úgynevezett „tényekről” szeretnék írni (és nem vetek fel semmilyen ismeretelméleti aggályt velük kapcsolatban – tehetném egyébként). Meglátjuk, hogy mindazok, akiket érint, hogyan fogadják majd a „tényeket”. Realisták maradnak-e, mint ahogyan ezt döntő többségük büszkén vallja magáról, vagy... De ne elővételezzük az alternatív reakciókat!

MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK

A PISA-vizsgálatok eredményeit bemutató kötetek (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b) rendre tudósítanak az országok teljesítményét befolyásoló tényezők hatásáról. E vizsgálatok módja a többváltozós regresszioelemzés, amelynek segítségével átfogó képet kaphatunk arról, hogy mely feltételezett hatások mekkora „erővel” rendelkeznek, és az általunk fontosnak tartott tényezők együttesen mennyire magyarázzák az eredményeket (fogalmazhatnánk matematikai szempontból ennél korrektebben is, de erre most nincs szükségünk). A regressziós vizsgálatok változók közti összefüggéseket mutatnak ki, ha vannak, és nem mondanak önmagukban semmit a kapcsolat „irányáról”, vagyis az ok-okozati viszonyokról. Gyakori hiba az elemzések során, hogy egy-egy erősebb összefüggés láttán kutatók kijelentik, hogy az egyik változó által leírt hatás az oka a másik változó által mutatott jelenségnek. Ezt még akkor sem szabad megtenni, ha egyébként valóban fennáll, hogy érvényesül valamilyen; az ok-okozati összefüggések esetén gyakran előforduló helyzet például, hogy a két jelenség időben együtt jár, vagy az, hogy az oknak feltételezett hatás mindig megelőzi a

másik folyamatot stb. Még ilyen esetekben is számtalanszor előfordul, hogy a két vizsgált folyamatnak közös oka van, miközben egymással nincsenek közvetlen kapcsolatban. Vagyis a kutatásnak az a pozitivisták logikája hibás, hogy ha látunk egy korrelációs összefüggést, akkor azonnal ok-okozati kapcsolatokra következtetünk. (És elnézést kérek, hogy ezt a sokak számára teljességgel evidens tényt itt szóvá tettem, de oly sok negatív jelenséggel találkozok az ember a pedagógiai szakirodalom olvasása során!)

Természetesen a kutatásokból nem kell számíznunk az ok-okozati kapcsolatokat. Ezek azonban nem a valóság empirikus feltárásának eredményei, hanem elméleti következtetések, a kutatások teoretikus megalapozása során szerepelnek. A kutatás keretétől szolgáló elméletnek a része, hogy egy folyamatot úgy képzelünk el, hogy valamilyen hatás befolyásol egy másik folyamatot valamilyen jól meghatározott módon. Ha ez így van, akkor viszont az empirikus vizsgálat során a két változó között összefüggést kell találnunk. Ha találunk, akkor elméletünk bevált az éppen vizsgált kérdés tekintetében, vagyis adaptívnek bizonyult.

Munkánk lényegének megértését segíti, ha a hipotézisek természetéről is ejtünk néhány szót. A normál tudományos kutatásoknak (KUHN 1984/1962) nagyon fontos „kellékei” a hipotézisek. Egy hipotézis nagyjából így szól: ilyen és ilyen helyzetben, ilyen és ilyen körülmények közt ez és ez történik. A hipotézis tehát azt mondja meg, hogy mi fog történni a tapasztalati világunkban, hogyan lesz majd ott leírható valami. Honnan jön ez az állítás? A kutatást szolgáló háttérelméletből. Abból vezettük le. Az elmélet olyan objektumokról, folyamatokról szól, amilyenek a tapasztalati világunkban is vannak, pontosabban ugyanaz (általában) a nevük. De míg a tapasztalati világunkban rendkívül gazdag, szerteágazó kapcsolatokban vannak egymással, s ez a tudásunk csak részben rendezett logikailag, addig a tudomány ugyanazokról szóló elméletei szikárak, csak az elméleteket valóban specifikáló tulajdonságokat tételezik fel, és ezek az elméletek logikailag tiszták, vagy egy kicsit precízebben: jól formáltak. Hogy ma a tudományok, a tudományos paradigmák döntő többsége nem ilyen, és inkább hasonlít a tapasztalati világunk logikailag csak részben rendezett leírására? Hát, igen. De a tudomány törekszik a leírások kifogástalanná tételére, s ezért a modellszerű fogalmazás során, ha a szándékokat s az irányítóként szolgáló értékeket akarjuk jellemezni, akkor beszélhetünk a tudományos kutatásról a fenti módon.

Bebizonyítjuk-e a hipotéziseket a kutatás során? Talán sokak számára meglepő, amit állítok, de a hipotéziseket nem kell bebizonyítani, azok már hipotézisjellegüknek fogva is igazak. Most biztosan sokan gondolják, szemben ezzel az állítással, hogy a kutatások, az empirikus jellegűek éppen a hipotézisek igazolásáról, alátámasztásáról, beválásáról szólnak, kezdetben csak feltételezések, és a kutatás adatai segítségével válnak igazolttá. Igen, ez a szokásos látásmód. De próbáljuk meg letenni pozitivisták szemüvegünket, s vegyük fel azt, amelyet a tudományelméletekkel foglalkozók ajánlanak már egy jó ideje számunkra, vagyis vegyük fel azt a szemüveget, amely elméletirányítottan mutatja számunkra a tudományos kutatást. Ha a hipotéziseket a kutatás háttéréül szolgáló elméletekből vezetjük le, akkor a hipotézisek igazak az adott elméletekhez viszonyítva. Ez még a pozitivisták meggyőződés szerint is így van. A hipotézis abban az elméletben, amelyből levezettük, már csak a levezetés ténye miatt is igaz. Amikor a kutatást végezzük, akkor nem a hipotézis már

meglévő igazságát bizonyítjuk be, hanem azt, hogy a tapasztalati világunkban is akképpen játszódnak le a folyamatok, ahogyan azt a hipotézis – most már átfordítva mondanivalóját a tapasztalati világban létező objektumokra és folyamatokra – kimondja. Vagyis a hipotézis kettős szerepű. A benne szereplő terminusok egyszerre referálnak elméleti objektumokra és folyamatokra, valamint az általában ugyanolyan nevű, a tapasztalati világban adott objektumokra és folyamatokra. A hipotézissel végzett munka ezért nem annak a megmutatása, hogy a hipotézisben igaz állítást fogalmaztunk meg, hanem annak a belátása, hogy a tapasztalati világunkban (tehát nem az elmélet keretei között) a hipotézis által megjósolt módon zajlanak a folyamatok.

A különböző megközelítések létét az okozza, hogy azok az igazság más fogalmaival operálnak. Ha pozitivistá módon szemléljük a kutatás tárgyát, akkor azt kell mondanunk egy hipotézis alátámasztásakor, hogy a hipotézis tényt írt le, vizsgálatunk eredményeként azt tapasztaltuk, hogy helyesen, a tényeknek megfelelően állít valamit, tehát igaz. Ez az igazságfogalom a tényekkel való egyezésre épül. Igaz az, ami megfelel a tényeknek. Ha a tények, amelyeket a hipotézis „megjósolt”, bekövetkeztek, akkor a hipotézis igaz. A másik igazságfogalom viszont nem a tényeknek való megfelelésre épül. Az igaz itt relatív, azonosul a levezethetőséggel, igaz az az állítás egy elmélet keretei között, amely abból az elméletből deduktív logikai eszközök alkalmazásával levezethető (s ez azt is jelenti, hogy nemcsak az igaz, hogy egy kijelentés igazsága csak egy adott elmélet keretei között értelmezhető, hanem még egy logikai rendszer érvényességét is fel kell tételeznünk). Itt tényekről és valóságról nincs szó. Ez a 20. század első felében született matematikai konstruktivizmusnak vagy intuicionizmusnak az igazságfogalma (BROUWER 1975), és természetesen ezt az ismeretelméleti elvet vallja a pszichológiai vagy radikális konstruktivizmus is (GLASERSFELD 1995).

Miért vetettem fel ezt a témánktól látszólag meglehetősen távol álló problémát? Jelezni szerettem volna, hogy az itt következő elemzésben szó sincs arról, hogy a PISA-adatokra építve fogalmazok meg hipotéziseket, és azokat további adatok sorolásával, esetleg saját kutatásokkal alátámasztom. Hipotéziseim PISA-adatok nélkül is voltak, vannak. Illetve hipotéziseink, feltételezéseink, előítéleteink. Van képünk arról, milyen a magyar oktatási rendszer, hogyan működik benne a szelekció, hogyan kezeli a rendszer az esélyegyenlőtlenségeket, milyen hatást gyakorol az eredményességre a szociális helyzet stb. Azt a kérdést kell tehát megfogalmaznunk, hogy vajon milyen is az a konceptuális rendszer, amelyben mindezeket a fogalmakat, folyamatokat értelmezzük. Kellően jó-e ez a konceptuális rendszer? Van-e ellentmondás a belőle levonható következtetések és az empirikus vizsgálatok eredményei között?

Vagyis én itt nem is elsősorban PISA-adatokat akarok bemutatni (bár lesz belőlük bőven). Azt szeretném vizsgálni, hogyan gondolkodunk az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatban, s milyen alternatív lehetőségeink vannak.

A SZELEKCIÓ MIBENLÉTÉRŐL

Tekintsük át az iskolai szelekció, szelektivitás jelenségyvilágát, adjunk lehetőleg minél pontosabb értelmezést a vizsgálatok során használható terminusoknak! A pedagógiai szelekció vagy másképpen iskolai szociális szelekció azt jelenti, hogy az iskolarendszer egésze nem ugyanolyan gondoskodásban, fejlesztésben részesíti a tanulókat, s az így kialakuló különbségek tekintetében határozottan felfedezhetők a szociális háttér szerinti meghatározottság nyomai (DOUGLAS 1996; HALÁSZ 2001; LAWTON 1996; LORÁND 1997; NAHALKA 1998). Kicsit egyszerűbben: a társadalmi szempontból jobb helyzetben lévő tanulók jobb helyzetet élveznek az iskolában, átlagosan előnyösebb helyzetbe kerülnek, az iskola átlagosan nagyobb mértékben fejleszti őket a társadalmi helyzetüket tekintve hátrányosabb helyzetben lévő társaikkal szemben. Az ilyen meghatározásoknak se szeri, se száma a pedagógiai irodalomban, de csak ritkán szoktunk mélyebben elgondolkodni a jelentésükön. Mit jelent az „előnyösebb helyzetbe kerülés”? Mit jelent a „nagyobb mértékben fejlesztés”?

A szelekciót meghatározó tényezők

Az iskola értékrendjében fontos szerepet játszó képességek tekintetében a jobb társadalmi helyzetben lévő tanulók előnyben lesznek, mert a szülei éppen az iskola által preferált tudás területén biztosítanak számukra az átlagosnál magasabb színvonalat. Miben jelentkezik ez a hatás?

- Bizonyos művelődési technikák elsajátításában magasabb színvonal elérését tudják segíteni a magasabb társadalmi státusszal, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők, itt elsősorban az írás, olvasás, számolás megtanulásáról van szó.
- Az iskolai tanulás során hasznosnak bizonyuló gondolkodásmódok, gondolkodási műveletek fejlesztésével kapcsolatban a jobb társadalmi helyzetben lévő családokban a gyerekek a többiekhez viszonyítva jóval többet kapnak, valószínűleg jóval eredményesebb körülményben a metakogníció fejlesztése, a következetes deduktív gondolkodás szabályainak a megismerése stb.
- A jobb helyzetben lévő tanulók kommunikációját erősebben jellemzi a kidolgozott nyelvi kód, egyáltalán a verbalitás jelentősebb szerepet játszik a kommunikációjukban a társaikhoz képest, és tudjuk, hogy az iskola ezeket az értékeket – a kommunikáció más formáihoz képest – előnyben részesíti.
- A ténytudás tekintetében az iskola számára fontos (tudományos, művészeti, technikai) tudáselemekből többet birtokolnak ezek a gyerekek.
- Az iskola által preferált, sőt nagyon gyakran megkövetelt, a középosztály által normává tett viselkedésmódok a jobb helyzetben lévő családok gyermekei számára – társaikkal összehasonlítva – sokkal jobban ismertek, elfogadottak és begyakoroltak.
- A jobb társadalmi helyzetű családok gyermekeinek elfogadóbb, pozitívabb a viszonya az iskolához, a művelődéshez, a tanuláshoz, általában a tudáshoz.

Mindezekkel együtt jár, hogy a magasabb társadalmi státussal rendelkező szülők gyermekei az iskolai életben magasabb értékekkel rendelkező területeken jobb, adaptívabb személyes elméletekkel rendelkeznek, és az ezek mögött álló tapasztalati bázisuk is erősebb. Ebből következik, hogy amikor az iskola a tanulási folyamatok szervezése során a jobb társadalmi helyzetben lévő tanulók fent bemutatott területeken kialakult magasabb szintű tudását felhasználja, jutalmazza, akkor gyorsabb fejlődést, illetve ugyanannyi idő alatt nagyobb mértékű fejlődést biztosít e tanulók számára.

Az iskola szerepe

Fontos kiemelni, hogy az iskola nem elszenvedője a társadalmi különbségek hatásának, hanem „aktív alakítója” is annak a folyamatnak, amelyben az eredeti társadalmi különbségek leképeződnek a neveltségbeli, tanulmányi eredményességben. Mindegyik felsorolt pont esetében mint értékelő tényező ott van, hogy olyan területeken mutatkozik előny bizonyos társadalmi csoportok számára, amely területeket, tudáselemeket, képességeket és attitűdöket az iskola előnyben részesít másokkal szemben. Megkockáztatom annak a kimondását, hogy a gyerekek az iskolába érve nem úgy különülnek el egymástól, hogy az egyik csoportba tartozók többet tudnak a világról, hatékonyabban kommunikálnak, és képességeik általában fejlettebbek, mint a másik csoportba tartozókéi, hanem arról van szó, hogy az iskola számára fontos területeken tudnak többet, az iskola által preferált kommunikációjuk a fejlettebb, s az iskola által előnyben részesített képességeik fejlettebbek. Az iskola önfelmentő ideológiaformálásának terméke csak, hogy abszolúttá teszi az általa preferált értékrendet, és annak nevében globálisan minősít gyerekeket gyengébb képességűnek, fejletlenebbnek, ingerszegény környezetben élőnek, tanulási nehézségekkel küzdőnek stb. Ez a megítélés csak egy sajátos, bizonyos társadalmi értékrendekhez köthető koordináta-rendszerben lehet érvényes, nem lehet abszolút értelmű. Ez a szelekció gyökere. Ez az az elméleti kiindulópont, amelynek alapján az itt következő elemzés kezeli a hátrányos helyzet, a szelekció, az esélyegyenlőtlenségek fogalmait.

Vajon hogyan zajlik az a folyamat, amely az itt leírt helyzetet eredményezi? Az azonnali válasz erre az, hogy itt a szelekció folyamatáról van szó. Ha a szelekciót úgy értelmezzük, ahogy fentebb már leírtuk, tehát a társadalmi háttér szerint „elosztott” pedagógiai gondoskodást értjük alatta, akkor korrekt a válasz. Sokan azonban a szelekció folyamatát a homogenitásra való törekvéssel azonosítják, amely a gyerekek különböző iskolákban, az iskolákon belül különböző tanulócsoportokban történő „elosztása” során valósul meg. Ebben a szemléletben tehát az a szelekció, hogy a gyerekek egy adott mechanizmus keretei között úgy kerülnek be iskolákba és tanulócsoportokba, hogy jellemzően az egymáshoz közeli társadalmi helyzetűek tanulhatnak együtt. A mechanizmus sokrétű, és saját feladatunk szempontjából most nem is különösebben fontos számunkra. Fontos azonban, hogy a szelekciónak ez az értelmezése egyáltalán nem azonos az előbbi, tágabb értelmezéssel. Képzelnünk el egy olyan iskolarendszert, amelyben maximálisan érvényesül a heterogenitás elve, minden tanulócsoportot a társadalmi helyzet szempontjából a lehető leginkább összetett

módon alakítanak ki. Megszűnik ettől a tágabb értelemben vett szelekció? Nem feltétlenül. A lehető maximális heterogenitás érvényesülése mellett is működhetnek azok a pedagógiai hatásrendszerek, amelyek létrehozzák a társadalmi különbségeknek megfeleltethető tanulmányi egyenlőtlenségeket. Ha a pedagógiai kultúrában nem szervesült a különböző előfeltételekkel rendelkező tanulóhoz való igazodás feladata és kötelezettsége, vagyis ha nincs korszerű, érdemi pedagógiai differenciálás, akkor a leginkább heterogén csoportokkal működő iskolák sem képesek eredményt elérni az esélyegyenlőtlenségek csökkentésében.

A „lengyel példa”

Az elmúlt években Lengyelország hajtott végre olyan iskolareformot, amelyben megváltoztatta a szűkebb értelemben vett iskolai szelekció mechanizmusait, vagyis az oktatáspolitikusok igyekeztek gátat vetni az iskolák, tanulócsoporthoz való törekvéseknek. Ennek elsődleges módja az volt, hogy a mi iskolarendszerünkben ismert általános iskolához leginkább hasonló, ott is nyolc évfolyamos iskolatípus megszűnt, és helyébe két egymást követő iskolafokozat lépett, egy évvel meg is hosszabbítva. Pontosabban a hatéves alapiskolázást egy hároméves alsó középiskolai képzés követi, és csak ezután tanulhatnak a gyerekek a korábbi rendszerben is létező, a mi gimnáziumainkhoz, szakközépiskoláinkhoz és szakiskoláinkhoz nagyon is hasonló iskolatípusokban (csak a gimnázium szót a lengyelek az előbb említett, hároméves alsó középiskolára használják). Formai szempontból, tehát a tanulói összetétel heterogén volta tekintetében a lengyel iskolarendszer némileg komprehenzívebbé vált, hiszen az általános, kötelező és egységes iskola 1999 óta nem nyolc-, hanem kilencéves.

A lengyel iskolareform azonban nem csak ezt jelentette (a leírásával kapcsolatban erős kritikai észrevételeket tartalmazó, jó összefoglalás egy Világbank által készített tanulmány: FRETWELL 2001). Az önkormányzatok oktatásirányítási szerepe megnőtt, azonban az iskolák finanszírozása továbbra is állami feladat. A „felhasználóknak”, vagyis a tanulóknak és a szülőknek a reform utáni oktatási rendszer is kevés lehetőséget ad a döntésekben való részvételre. Új központi tanterv jött létre, a tartalmi irányítás azonban továbbra is központi jellegű. Átalakították a központi mérési és értékelési rendszert, új jellegű érettségi működik 2004 óta Lengyelországban.

Mik ennek a folyamatnak az eredményei? Lengyelország mindhárom tesztben javított helyezésein, azonban a szövegértésetesztben mutatott eredmény javulása akár „drámainak” is nevezhető: a 2000-ben még 23. helyezett Lengyelország 2003-ban már a 13., 2006-ban a 7. az OECD országai közül (OECD 2001, 2004, 2007b). (Tekintve, hogy Lengyelország PISA-eredményének eltérése más országokétól nem minden esetben szignifikáns, ezért pontosabban úgy fogalmazhatunk, hogy 2000-ben még 15 OECD-ország ért el szignifikánsan jobb eredményt, mint Lengyelország, 2003-ban 9, míg 2006-ban már csak 5 ilyen ország volt.)

Kérdés természetesen, hogy ez a javulás mennyire köszönhető a reformnak. Ezt nem tudjuk. Azt azonban tudjuk, hogy Lengyelországban a természettudományi teszteredmények teljes varianciájából az iskolák közötti különbségek 2000-ben 49,1%-ot magyaráztak.

Ez akkor a harmadik legmagasabb érték volt az OECD országai között, a legnagyobb értékeket Belgium és Ausztria produkálta (Magyarország adata volt a 4. ebben a sorban). A 2003-as tesztben Lengyelországban már csak 14,1% volt ez az érték. 2006-ban 13,6%, ami nem jelent statisztikai szempontból jelentős változást az előző vizsgálathoz képest. Érdemes idézni a magyar adatokat összehasonlításként: 2000-ben 46,6%, 2003-ban 41,2%, 2006-ban 70,4%. Utóbbi adatunk egyébként az összes felmért országot tekintve is a legmagasabb érték, tíz százalékponttal felülmúlja még az utánunk következő ország adatát is. Könnyű belátni, hogy ha egy országban nagy az iskolák közötti különbségeket leíró varianciarány a teljes variancián belül, akkor abban az országban sokkal inkább érvényesül a homogenitásra törekvés, vagyis az ország iskolarendszere a szűkebb értelmezés szerint szelektív. Hiszen az iskolák közötti különbségek akkor lehetnek erősen meghatározó szerepűek szemben az iskolákon belül jelentkező különbséggel, ha az iskolarendszer egészében érvényesül, hogy minél inkább azonos fejlettséggel jellemezhető tanulók legyenek egy iskolában.¹ Magyarország iskolarendszere ebben az értelemben szélsőséges módon szelektív, míg Lengyelországban az elmúlt hét évben változások zajlottak le.

Ezért aztán Lengyelország is kezd „bezzeg országgá” válni a pedagógiai közbeszédben, ahogy az már jó ideje Finnország, illetve Németország is, ha a PISA-sokk kerül szóba. De vajon mi van a lengyel adat mögött? Kicsit megmosolyogtató az a lelkesedés, amellyel Magyarországon néhányan a lengyel adatokat fogadták. Nézzük meg, miért!

A PISA-vizsgálatokat 15 éves tanulók körében végzik. Ha megvizsgáljuk, hogy Lengyelországban hányadik évfolyamon tanuló gyerekek vesznek/vettek részt a vizsgálatban, akkor a következőt találjuk. 2000-ben, az első PISA-vizsgálat alkalmával a lengyel minta 100%-a 9. évfolyamos volt (ADAMS–WU 2002, 189.). Ekkor Lengyelországban a 9. évfolyamosok még az említett, a miénkhez hasonló szelektív iskolarendszer tanulói voltak, vagyis éppen kikerültek az általános iskolából, és olyan középfokú tanintézetekben tanultak tovább, amelyek meglehetősen különbözőek voltak abból a szempontból, hogy milyen tanulmányi teljesítményt felmutató tanulók jártak oda. Az 1999-ben végrehajtott oktatási reform azonban a későbbi PISA-felmérésekben már hatott (arról, hogy éppen a 2000-es és a 2003-as felmérés között fejtette ki hatását a reform, a 2007-ben megjelent PISA-jelentés is tájékoztat [OECD 2007a, 222.]), és a 2003-ban, majd 2006-ban felmért tanulók már olyan 9. évfolyamra jártak, amely egy alsó középiskola általánosan kötelező és mindenki számára egységes utolsó évfolyama. Nincsenek ugyan erre vonatkozó egyértelmű adataim, de nagyon valószínű, hogy az új típusú, a gyerekeket a 7., 8. és 9. évfolyamon tanító iskola kevésbé szelektív. Hasonlóan, mint nálunk, mert bár Magyarországon az általános iskola is rendkívül szelektív azokhoz az országokhoz képest (pl. skandináv vagy angolszász országok), amelyekben az iskolarendszer

1 Az itt elemzett adatok csak az országok egészére, illetve az iskolák közötti különbségekre mondanak valamit, nem képesek segíteni, hogy finomabb felbontásban is láthassuk a folyamatokat. Hétköznapi tapasztalat Magyarországon, hogy nagyon sok iskolában az egész intézményt tekintve heterogén a társadalmi összetétel, azonban a tanulócsoportok, az osztályok esetében már nem. A PISA-adatokkal csak az iskolák közötti különbségeknek a variancia meghatározásában játszott szerepét lehet kimutatni, a finomabb felbontásban, vagyis az osztályok, tanulócsoportok megkülönböztetésével számítások végzésére sajnos nincs lehetőség.

lényegében komprehenzívnek tekinthető, azonban még mindig kisebbek az iskolák közti különbségek, mint a középfokú oktatásban, ahol óriásiak a gimnázium, szakközépiskola és szakiskola közti tanulmányi eredményességbeli különbségek. Vagyis Lengyelország részben azzal érte el, hogy a teszteredmények teljes varianciájából az iskolák közti különbségekből számított varianciaarány lényegesen csökkent, hogy a középfokú oktatáshoz viszonyítva kevésbé szelektív iskolatípusában eltöltött időt (az általános iskolának leginkább megfelelő iskolatípusokban nem nyolc, hanem kilenc évet töltenek el a tanulók) egy évvel „meghosszabbította”. 2000-ben még egy rendkívül szelektív iskolatípus tanulói szerepeltek a felmérésben, 2003-ban és 2006-ban már egy kevésbé szelektív iskolatípusé.

Természetesen a lengyel eredmények így is érdekesek és fontosak. Mind a teljesítményben bekövetkezett változások, mind a szelekció hatásának csökkenése (hiszen nagy valószínűséggel az nem csak az iskolatípusok közti különbségből ered) jelentős, tanulságos számunkra is. De ne értékeljük túl!

Együtt járt-e Lengyelországban ez a változás a szélesebb értelemben vett szelekció csökkenésével? Az iskolák homogenitása csökkenhetett, de ez a folyamat vajon azt eredményezte-e, hogy a szociális helyzet is kevésbé függ össze a teljesítményt jelző tesztadatokkal? Nyilván az ESCS-index² és a teljesítmény közötti összefüggés erősségének (az indexben mutatkozó különbségek által meghatározott variancia teljes variancián belüli arányának) értékelésére van szükség.

A 2000. évi mérésben (természettudományi teszt) az ESCS-indexben mért különbségek hatása a teljes varianciában Lengyelországban 14,1% volt. 2003-ra ez az érték 17,5% lett, majd a 2006-os mérésben 14,5%. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a szélesebb értelemben vett szelekció mértéke Lengyelországban nem változott. Ez rendkívül érdekes. Magyarországon vannak illúziók azzal kapcsolatban, hogy a szelekció (a szélesebb értelemben vett szelekció, tehát a nevelés, a tanulás eredményeinek társadalmi meghatározottsága) elsősorban a szűkebb értelemben vett szelekció visszaszorításával, pozitív megfogalmazásban: az együttnevelés elvének következetes érvényesítésével szüntethető meg vagy csökkenthető. Lengyelország példája jelentős mértékben alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy az együttnevelés, a komprehenzivitás formai biztosítása kevés. „Összezárhatjuk” a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerekeket a tanulócsoporthoz, ettől a mély, társadalmi szelekció nem feltétlenül változik meg.

Wojciech Kosci a Transition Online internetes „hasábjain” 2005-ben arról a szélesedő szakadékról ír, amely a lengyel érettségik eredményeiben tapasztalható a városi és a vidéken tanuló diákok között. Nincs ugyan erről közvetlen ismeretünk, de számos tapasztalat valószínűsíti, hogy itt nem közvetlenül a „vidékproblémáról” van szó, vagyis hogy a kisebb településen tanulók már csak a „vidékiségük” vagy iskolájuk „vidékisége” miatt lennének hátrányban. Hanem arról lehet szó, mint az Magyarországon is több kutatásban kiderült (utalunk csak a 2004-ben lebonyolított Országos kompetenciamérés eredményeire, BALÁZSI

2 PISA index of economic, social and cultural status – a gazdasági, társadalmi és kulturális helyzet PISA-indexe. A tanulók szociális helyzetét jellemző, a PISA-vizsgálatok eredményeinek elemzése során széles körben használt mutató. A felmérték körére vonatkozóan az index átlaga 0, és szórása 1.

és mtsai. 2006, 52.), hogy a vidéken tanuló diákság szociális összetétele más, az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek aránya a vidéki iskolákban lényegesen nagyobb, s valójában az ő szociális eredetű hátrányaik határozzák meg a vidéki iskolások gyengébb átlagteljesítményét. Ez a hír is azt támasztja alá, hogy miközben vannak Lengyelországban bizonyos eredmények az iskolarendszer homogenitásának megváltoztatásában, a társadalmi háttér meghatározó szerepe tekintetében a szelekció helyzete nem változik, sőt e hír szerint akár még azt is feltételezhetjük, hogy a helyzet súlyosbodik.

És hogy milyen összetett világban élünk! Iwona Bojarczuk a Krakow című internetes orgánumban vázolja a krakkói Jagello Egyetem Tanárképző Intézete vezetőjének, Jerzy Lackowskinak az elképzelését egy voucherrendszer bevezetéséről a lengyel közoktatásban. Lackowski 2008-ban a lengyel oktatási miniszter, Katarzyna Hall tanácsadója is egyben, az elképzelés valójában kettőjüké. A javaslat megvalósítása piacosítaná az oktatást, versenyt hozna létre a diákokért. A diákok választhatnák meg iskolájukat, és a voucherüket „leadva”, az iskolák tanulóiok számának arányában jutnának anyagi erőforrásokhoz. Ezzel megvalósulhatna a „fogyasztók”, vagyis a tanulók és szülei „ellenőrzése” az oktatási rendszer felett, már ha a választás az oktatási intézmények színvonala alapján történhetne. Ez jótékonyan hatna az iskolák színvonalára, a pedagógusokat jobb, eredményesebb és hatékonyabb munkára ösztönözné (BOJARCZUK 2008).

A kérdés nálunk is felmerül, ahogy a világ számos országában rendkívül jelentős viták témájává vált a szabad iskolaválasztás az elmúlt 10-15 évben, sőt számos reform is a zászlajára tűzte, illetve megvalósította.³ A szabad iskolaválasztás kérdésének érdemi elemzését azonban halasszuk későbbre! Itt és most csak azért akartam előhozakodni a lengyel példával, mert a voucher bevezetésének terve s a körülötte kialakult vita azt mutatja, hogy az iskolai szelekcióval kapcsolatos kérdések – úgy tűnik – Lengyelországban sincsenek egyelőre megnyugtatóan megválaszolva, s bár biztató kezdeti eredmények mutatkoznak, ahogy a PISA-vizsgálatok adataival ezt igyekeztünk alátámasztani, de az egyértelmű elkötelezettség a lengyel iskolarendszer komprehenzív tételére még biztosan nem adott.

Mielőtt az elit iskolázás, a gyerekek iskolai eredmények szerinti (valójában a társadalmi hovatartozás szerinti) mindenáron való szétválogatásának hívei kezüket dörzsölve lelkenednének, hogy lám-lám, a heterogéncsoport-szervezés, az elit iskolák megszüntetése nem jár semmilyen előnnyel, sietek leszögezni, hogy ez az állítás egyáltalán nem támasztható alá az előbb kifejtettekkel. Csak azt mondtam, hogy önmagában a heterogén csoportok, iskolák kialakítása még nem szünteti meg a mély, társadalmi szelekciót. Ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség rá, ha valóban jelentős mértékben csökkenteni szeretnénk az iskola hatását a származás szerinti különbségek kialakulásában. Valódi komprehenzív iskolai működésre van szükség, vagyis olyanra, amelyben nem pusztán „összezártuk” a különböző származású gyerekeket, hanem olyan nevelést is folytatunk, amelyben az iskolai neveltségi és

3 Például Svédországban nagyon érdekesek a fejlemények ezzel kapcsolatban, lásd pl. SÖDERSTRÖM–UUSITALO 2005, BJÖRKLUND és mtsai. 2004. A két forrásban egyébként homlokegyenest ellentétes vélemény fogalmazódik meg, s mindkettő empirikus vizsgálatok eredményeire alapozódik, mutatva, hogy az empirikus vizsgálatok eredményeinek feltétlen bizonyító erejébe vetett feltétlen hit mennyire problematikus lehet adott esetekben.

tanulmányi eredmények egyre kevésbé függenek majd a társadalmi háttértől. Erre azonban csak akkor lesz lehetőség, ha kiküszöböljük a homogén csoportok, iskolák szervezésével együtt járó súlyos problémákat. Ugyanis a homogén csoportok léte pedagógiai szempontból számtalan hátránnyal jár. Ezeket más írásaimban korábban már bemutattam (lásd például NAHALKA 2007). Vagyis összefoglalva: a heterogenitás megvalósítására, a szűkebb értelemben vett szelekció megszüntetésére valóban szükség van, de ez csak egy szükséges feltétel. A pedagógiai kultúra alapvető átalakítása szükséges ahhoz, hogy a szélesebb értelemben vett társadalmi szelekció, a neveltségi, oktatási eredmények társadalmi helyzet általi meghatározottsága enyhüljön.⁴

A szűkebben és a tágabban értelmezett szelekció közti viszony a PISA-adatok fényében

A most bemutatott összefüggés PISA-adatokkal való szemléltetésére is tehetünk kísérletet. Megvizsgálhatjuk, hogy a szociális helyzet (az egyes tanulókhöz rendelt ESCS-indexben mérve) erősebb meghatározója-e a teljesítményeknek, mint a szűkebb értelmezésben vett szelekció. Az adatok közt a teljes variancián belül az iskolák közötti különbségekkel leírható varianciarányad elég jól jellemzi ezt a szűk értelemben vett szelekciót, pontosabban annak mértékét. A homogén iskola- és csoportszervezés nagy varianciarányadot, a heterogenitás elvének érvényesítése kis értékeket eredményez. Mint láttuk, a heterogenitás elvének érvényesítése még nem feltétlenül jár együtt az esélyegyenlőtlenségek valódi csökkenésével. Érdekes ebből a szempontból megvizsgálni, hogy a két tényező közül melyik van szorosabb kapcsolatban az országok tesztátlagban mérhető eredményességével.

Ezek a korrelációs együtthatók ugyan többségükben nem jeleznek még csak közepes összefüggést sem, néhány közülük mégis figyelemre méltó. Itt azonban közbe kell vetnünk egy fontos, a statisztikai szignifikanciával kapcsolatos megjegyzést. Ha a felmérésben szereplő országok tekintetében (akár a részt vevő összes országra, akár az OECD-országokra vonatkozóan) kimondanánk bizonyos szignifikanciára vonatkozó következtetéseket, meglehetősen pontatlanul járnánk el. Ugyanis fel kell tenni a kérdést, hogy az ilyen kijelentések milyen populációra vonatkoznak. Nehéz elképzelni mást, mint hogy a Föld összes országára vonatkozik a kijelentésünk. Vagyis úgy teszünk, mintha a vizsgált országcsoport valamifajta minta lenne a Föld összes országának halmazából, és matematikai statisztikai vizsgálatot végeznénk. Ez azonban csak akkor lenne jogos, ha a minta, illetve a minták a vizsgált

⁴ Svédország példája ismét érdekes. Svédországban a 2000-es évek elején hajtották végre azt a reformot, amely lehetővé tette a tanulókat, a szülők teljes mértékben szabad iskolaválasztását. Az előző lábjegyzetben már említett egyik kutatás (BJÖRKLUND és mtsai. 2004) kimutatta, hogy a folyamat növelte a Svéd iskolarendszerben a szelekciót. Ehhez viszonyítva érdekes az a fejlemény, hogy a PISA-vizsgálatban, a természettudományi tesztben elért eredményét tekintve Svédország a 2003-as 12. helyről 2006-ra a 16.-ra csúszott vissza. Természetesen csak felvetjük, hogy elvileg a szegregáció növekedésének is lehetett ebben szerepe, ám biztosan nem állíthatjuk, annál is inkább, hiszen egyáltalán nem biztos, hogy a két helyezésselbeli különbség szignifikáns eltérést jelent a teljesítményben. Nyilván a svéd kollégák alapos vizsgálatainak kell kideríteniük az okokat, ha vannak egyáltalán, hiszen a véletlen műve is lehet az eredmény.

jelenséget befolyásoló lényeges hatótényezők szempontjából reprezentatívak lennének. Nos, ez biztosan nincs így, az OECD-országok halmazából teljesen biztosan, de még a 2006-os felmérésben részt vevő összes ország halmazában is messze túlreprezentáltak a fejlett országok. A fejlettség pedig – ezt a kijelentést bátran megkockáztathatjuk – alapvetően befolyásolja az esélyegyenlőtlenség kezelésével kapcsolatos folyamatokat. E probléma miatt szigorúan véve csak leíró statisztikai vizsgálatok végezhetőek. Bár előfordul majd, hogy jelezzük, hogy az adat szignifikáns eltérést mutatna-e egy matematikai statisztikai vizsgálatban, de ez csak tájékoztató jellegű megjegyzés lesz. Fontosabb viszont, hogy a leíró statisztikai vizsgálatokban a korrelációs együtthatók értékelésére kialakított szempontokat érvényesítsük: ha az együttható abszolút értéke kisebb, mint 0,3, akkor nem beszélünk korrelációról, korrelátlanságról van szó, ha ez az érték 0,3 és 0,7 között van, akkor közepes korrelációról, tehát az értékelésben, ha óvatosan is, de már figyelembe vehető értékről beszélünk, és egyéb esetekben pedig erős összefüggésről.

1. TÁBLÁZAT: A PISA-vizsgálatok teszteredményei és a szelekciót jellemző változók közti korrelációs együtthatók			
		Az ESCS-indexben mutatkozó különbségek által	Az iskolák közötti különbségek által
a teljes variancián belül megmagyarázott variancia részaránya, valamint a teszteredmények átlaga közti korrelációs együttható			
Olvasás- szövegértés	2000	-0,471 N = 23	-0,609 N = 23
	2003	-0,285 N = 29	-0,353 N = 28
	2006	-0,291 N = 29	-0,243 N = 28
Matematika	2000	-0,163 N = 24	-0,296 N = 26
	2003	-0,236 N = 29	-0,193 N = 28
	2006	-0,308 N = 29	-0,132 N = 29
Természet- tudomány	2000	-0,234 N = 23	-0,311 N = 23
	2003	-0,228 N = 28	-0,033 N = 29
	2006	-0,305 N = 29	-0,164 N = 29

Az értékek a szerző saját számításainak eredményei, az ehhez szükséges adatok forrásai: OECD 2007, 96–107. és 127–132.

A matematika- és a természettudományi tesztek esetén a 2003-as és a 2006-os korrelációs együtthatókat megnézve (1. táblázat) láthatjuk, hogy az iskolák közötti különbségeket mutató és a teszteredmények közti korrelációs együtthatók kisebbek, mint a szociális különbségek meghatározó szerepét jellemző mutatóval kialakuló korrelációk. A matematika- és a természettudományi teszt esetében a 2003-as adatok nem jeleznek még közepes korrelációt sem, állításunkat ezért csak a 2006-os természettudományi teszt adatai támasztják alá, ezek sem nagy meggyőző erővel. Az olvasás-szövegértés teszt esetében pedig a 2000-es adatok épp az ellenkező állítást támasztják alá, s ugyanígy a 2003-as adatok is, ahol ráadásul csak az iskolák közti különbséget leíró változóval alkotott korrelációs együttható éri el a számba vehető értéket. Ezért állításunk igencsak gyenge lábakon áll. Vagyis a PISA-felmérés adatai csak kevésbé adnak alátámasztást állításainkhoz. Akár fel is adhatnánk az elméletet, elte-relhetnénk gondolatainkat arról, hogy a szociális helyzet lehet úgy meghatározó tényező, hogy a társadalmi háttér szempontjából az iskolák és a tanulócsoportok homogenizálására törekvés kevésbé érvényesül. Ezek az adatok tehát nem győznek meg bennünket erősen arról, hogy a széles értelemben vett szelekció jelentősebb mértékben befolyásolja negatív irányban egy iskolarendszer teljesítményét, s hogy a szűkebb értelmű, a homogenitás-he-terogenitás dimenzióban értelmezett szelekció kevésbé hat negatívan.

A szabad iskolaválasztás kérdése

Mint korábban jeleztük, a világ számos országában széles körű vitát vált ki a címben felve-tett kérdés, sőt iskolareformok egyik fontos kérdésévé válik. Az iskolaválasztás szabadsága egyfajta „emberi joggá” vált az utóbbi időben a liberális gondolkodásban, és hazánkban is fontos szerepet játszik. Ma Magyarországon a közoktatási törvény garantálja, hogy bárki szabadon jelentkezhet olyan iskolákba, amelyek felvételi feltételeit teljesíti (pl. befejezett nyolcosztályos általános iskolai végzettséggel bármelyik középfokú oktatási intézménybe felvételt nyerhet, vagy ha elvégezte az általános iskola negyedik osztályát, akkor bárme-lyik nyolc évfolyamos gimnáziumban tanulhat, ha felveszik). Az iskolákba való jelentkezés tekintetében (és ez így van természetesen a felsőoktatással is) nincsenek iskolatípusokhoz vagy lakóhelyekhez, netán származáshoz kapcsolódó megkötések.

A szabad iskolaválasztás jogához azonban erős illúziók tapadnak. A szabad iskola-választás joga első rendben valójában csak a jelentkezés szabadságának joga. Ha egy tan-intézetbe jelentkezők száma meghaladja a felvehetők számát, akkor az intézmény vezetője kell hogy döntsön a felvételről. A közoktatási törvény kimond bizonyos szabályokat ezzel kapcsolatban (66. §), de a döntés joga egyedül az övé. Ha én jelentkezem valahová tovább-tanulásra, egyáltalán nem biztos, hogy fel is vesznek oda. És hacsak nem követett el valaki az eljárás során valamilyen törvényteleniséget, a döntésbe bele kell nyugodnom. Ehhez képest a szabad iskolaválasztás joga széles körökben mint a gyermek tanulása számára legalkalmasabb iskola kiválasztása és a gyermek ottani továbbtanulásának a joga jelenik meg. Még tanácsadások is működnek, amelyek segítenek a szülőknek kiválasztani a gyer-mek személyiségéhez, fejlődésének optimálissá tételéhez szükséges iskolát. Az egyetemi

pedagógiai oktatásnak gyakran szerves része annak a témának a megtárgyalása, hogyan lehet kiválasztani a tanuló számára a hozzá leginkább illő iskolát. A kérdés egyik egyetemünkön még a pedagógiai-pszichológiai szigorlat tematikájában is helyt kapott.

Nálunk az iskoláknak profiljuk van (nem tudok kellően szarkasztikusan fogalmazni). Eközben az oktatási intézmények legkülönbözőbb dokumentumokban deklarált feladata, hogy minden tanulót a számára, mármint a tanuló számára optimális módon, ütemben és tartalommal fejlesszenek. A modern pedagógia által sugallt, de nagyon sokszor explicit módon is megfogalmazott elvárás az, hogy az iskola igazodjék a tanulókhöz, minden tanuló fejlesztéséhez találja meg az optimális utat, módszereket, fejlesztési ütemet, oktatási tartalmat és követelményeket, vagyis differenciáljon. Például a Nemzeti alaptanterv bevezető passzusai fogalmazzák meg ilyen követelményt. Ezzel szemben Magyarországon makacsul tartja magát az az elképzelés, hogy az iskolák „profil” dolgoznak ki, sajátos képzési formákat és eljárásokat, amelyekhez várják azokat a gyerekeket, akiknek ez megfelelő. Ez az igazi feje tetejére állított világ.

A természetes az lenne, ha Magyarországon minden iskola alkalmas lenne arra, hogy bármilyen tanulót a neki megfelelő módon tanítson, és olyan messzire juttassa el személyiségének a fejlesztésében, amilyen messzire csak lehet (LORÁND 1997). Egy nem szelektív, hanem komprehenzív iskolarendszerben a tanulók közti választás, de már az iskolaválasztás, a szabad iskolaválasztás is értelmetlen, logikailag idegen a rendszertől. Ez nem jelenti azt, hogy nem lehet ilyen szabadságot biztosítani. Amit viszont erősen korlátozni érdemes, az az iskolák szabad gyermekválasztási joga. Mivel legalábbis a túljelentkezéssel jellemezhető iskolák ma ezzel a joggal rendelkeznek. Senki nem tudja megmondani, hogy az iskolák tanulók közötti válogatása hogyan támasztható alá modern pedagógiai megfontolásokkal. Mivel az iskolának minden tanulóhoz alkalmazkodnia kell, ezért lényegében mindegy, milyen társadalmi háttérrel, illetve milyen korábbi iskolai eredményekkel rendelkező gyerekek tanulnak ott. Ami miatt mégsem egészen mindegy, az már egészen más nevelési követelményekkel és célokkal kapcsolatos. Mint már korábban is említettem, nevelési szempontokat előtérben tartva indokolt, hogy egy iskolában a tanulócsoporthoz a társadalmi háttér tekintetében – amennyire csak lehet – heterogének legyenek. Ha egy iskola – mert ezt a jogszabályok lehetővé teszik számára – válogat a gyerekek között, akkor ezzel a pedagógiai alapelvvel szembemenő gyakorlatot folytat, vagyis nem a lehető legkorszerűbb tudományos ismeretek alapján végzi a munkáját. És ez tűrhetetlen.

Mi azonban ezt ma széles körben tűrjük, sőt a jogszabályaink is lehetővé teszik. Az egész gyakorlatot jótékonyan körbelengi egy „liberális lila köd” az iskolaválasztás szabadságával összefüggésben. Miért ne lehetne nekem jogom, hogy a gyermekem számára a legjobb iskolát kiválasszam? – kérdezik sokszor anyukák, apukák. Egy normális rendszerben a kedves anyuka és a kedves apuka gyermeke számára minden rendelkezésre álló iskola jó iskola. És ha egy iskola mégsem a tőle elvárható legjobbat nyújtja az odajáró gyerekeknek, akkor vajon miért lehetne az egyik családnak több joga ahhoz, hogy egy ettől eltérő intézménybe járjon a gyermek, mint bármelyik másiknak? Nincs több joga. És ha valakik társadalmi

kapcsolataikat, nagyobb elkötelezettségüket, jobb informáltságukat, érdekérvényesítési lehetőségeiket használják ki, hogy mégis bizonyos előnyöket élvezzenek, akkor egy anti-demokratikus gyakorlat jön létre.

Nem a szabad iskolaválasztás jogával van a baj, hiszen az a tömeges illúzióban elnyert értelmében nem is létezik. Mint az iskolába való szabad jelentkezés joga értelmes, problémamentes (és tegyük hozzá, a mai jogszabályokban valójában ez van benne). Egy jól működő komprehenzív iskolarendszerben nincs különösebb jelentősége, a jog működtethető, nem vezet szelekcióhoz.

A SZOCIÁLIS HÁTTÉR ÉS A TESZTEREDMÉNYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT ERŐSSÉGE

A 2006-os PISA-felmérés adatait vizsgálva néhány összefüggés könnyen feltűnhet bárki számára, aki hajlandó a megsemlélésnél kicsit többet bíbelődni az adatokkal. Semmi újdonság nincs bennük, de számunkra fontos, hogy a tanulók szociális helyzete (családjaik szocioökonómiai státusza) és a tesztpontszámok között erős összefüggés tapasztalható. A természettudományi teszteredményeket vizsgálva, az OECD országokban élő tanulók közti különbségekre jellemző varianciának mintegy a 20%-át magyarázza a tanulók ESCS-indexe (magyarázat a 2. lábjegyzetben). Ez az érték nagyon számít egy olyan jelenség esetében, amelyet számtalan kisebb és nagyobb jelentőségű tényező befolyásol. Az ugyanilyen arányszámok országonként eltérőek, az arányszámok átlaga az OECD-országokat tekintve 14,4%. Magyarország adata (21,4%) Luxemburg adata (21,7%) után a második legnagyobb. Vannak országok, amelyekben a szociális háttér kevésbé határozza meg a különbségeket a tanulók eredményei között. Izlandon 6,7%, Koreában 8,1%, Kanadában 8,2%, Finnországban és Norvégiában 8,3% a tesztpontszámok varianciájából az ESCS-index által magyarázott rész. Felmerül a kérdés, vajon van-e összefüggés az országokat jellemző adat és a tesztátlagok között. A 2006-os PISA-felmérés természettudományi tesztje esetén a két változó korrelációs együtthatója az OECD-országokat tekintve $-0,305$, ami közepes korrelációt jelent, és természetesen fontos az előjele, tehát ez egy negatív összefüggés.

A 2006-os vizsgálat adatai közt találunk olyanokat, amelyek már jelentősebb összefüggést mutatnak a szociális háttérrel jellemző változók és a teszteredmények között. Így például a szülők legmagasabb iskolai végzettségében mutatkozó eltérések által magyarázott varianciarányad tekintetében a korrelációs együttható $0,402$, ha a természettudományi teszt eredményeit vizsgáljuk (egyébként, ha a minta a fontos szempontokból reprezentatív lenne, akkor ez már egy szignifikáns korreláció lenne). Ezek a tapasztalatok megerősítenek bennünket abban az elképzelésünkben, hogy ha egy országban az iskolai tanulás folyamataiban túl szoros a kapcsolat a szociális háttér és az eredmények között, akkor annak az országnak a teszteredményei gyengébbek lesznek.

A két tényező (a szociális helyzet és a teljesítmény közti összefüggés erőssége, valamint a teszteredmény) közötti kapcsolat azonban semmiképpen nem mondja számunkra azt, hogy az egyik a másikkal az oka lenne. Inkább arról van szó, hogy mindkettő következménye

azoknak a folyamatoknak, ahogyan egy országban az esélyegyenlőtlenségeket kezelik. A PISA-eredmények ezeket a folyamatokat nem tárják fel, nem is ez a mérés feladata, pusztán jelenségeket mutat, eredményeket, végkimeneteleket. A kutató kötelessége, hogy e folyamatok, eredmények, végkimenetelek mögötti hatásokat, folyamatokat feltárja.

Említettük, hogy a PISA-eredmények nem minden esetben támasztják alá kellő mértékben, nagy megbízhatósággal, hogy a szociális háttér és az eredményesség közötti kapcsolat erőssége, valamint a teszteredmények közt (negatív jellegű) összefüggés van. Nem szabad egyes országokkal sem példálózni, mert „igazoló” és „cáfoló” példákat egyaránt lehet mondani. Maga Magyarország is némileg „ellenpéldának” tekinthető, hiszen a 2006-os természettudományi tesztben a középmezőnyben végeztünk (közepesen jó tesztátlag, 504 pont, amely nem különbözik szignifikánsan az OECD átlagától⁵, és a 30 ország között a 13–17. helyet biztosította számunkra), miközben a szociális helyzet eredményeket meghatározó hatása a fent bemutatott adatok szerint kiugróan magas nálunk. De van egy még érdekesebb tény, amely megfontoltságra készítet bennünket. Ne csak az OECD-országok eredményeit vizsgáljuk meg, hanem vonjuk be az összes részt vevő országot az elemzésbe (összesen 57 országról van szó). A minta növelése megbízhatóbbá teszi az eredményeket. Ha egy következetes normál tudományos kutatásban felállítanánk a szociális helyzetnek az iskolai tanulási eredmények meghatározásában játszott szerepére vonatkozó elméletünket, és ebből levezetnénk azt a hipotézist, hogy az 57 országot tekintve a teszteredmények varianciájából országonként az ESCS-indexnek betudható arány, valamint az országok tesztátlagainak változói között közepes vagy erős negatív korrelációt kell kapnunk, akkor igencsak csalódnunk kellene. A korrelációs együttható ugyanis $-0,060$, ami a leíró statisztikai vizsgálatok esetén szokásos értékelés szerint a két változó közti kapcsolat hiányát jelenti. Ez az adat akár megdöbbentő is lehet, ellentmond minden eddigi elképzelésünknek. A kritikusán gondolkodó kutató ilyenkor feladhatja az elméletét és egy új után néz, vagy azt mondja, hogy lehet itt valami figyelembe nem vett összefüggés, amely eltéríti az adatokat. És valóban, lehet itt valami, ami egyelőre inkább rejtélyes, és éppen a folyamatok mélyebb analizésére biztat bennünket. Nézzük meg, mit kapunk, ha egy koordináta-rendszer két tengelyére felmérjük a vizsgált változók értékeit, és egy-egy országot egy-egy ponttal ábrázolunk!

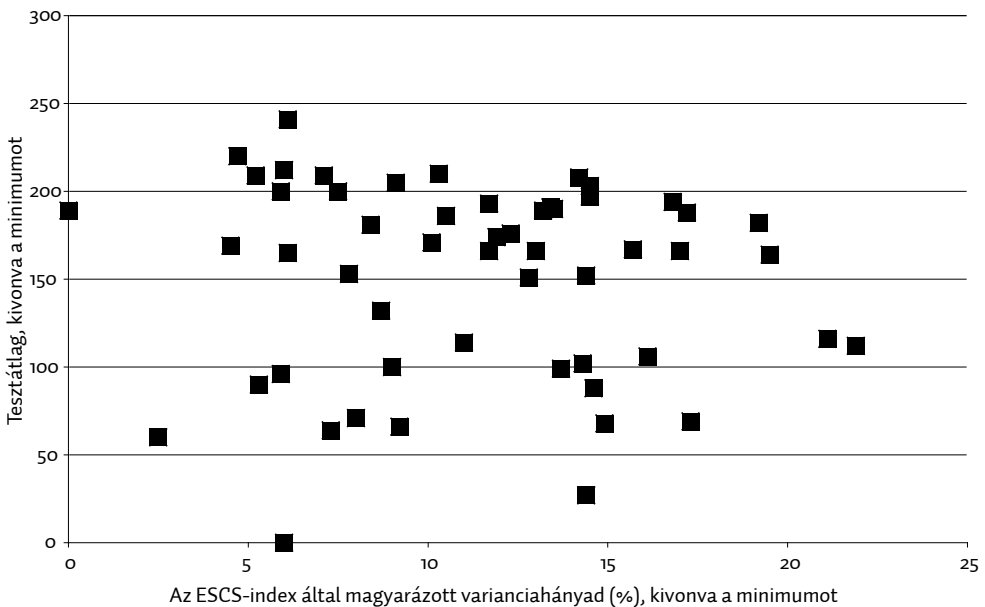
Az 1. ábra részben magyarázat arra, miért kaptunk szinte elhanyagolható korrelációs együtthatót. A pontok meglehetősen szétszórva helyezkednek el, első ránézésre semmilyen összefüggés nem látszik. Érdekes azonban, hogy a grafikonterület felső részében, kb. 150-es szinttől felfelé (ami valódi tesztpontszámban 472 pontot jelent, hiszen az ábrán minden ország az átlagpontszáma helyett a Kirgízia által produkált, legkisebb pontszámmal csökkentve szerepel) inkább a fejlettebb és elsősorban az OECD-hez tartozó országok találhatók. Közéjük „keverednek” nem OECD-országok, amelyek azonban inkább közepesen fejlettnek vagy kifejezetten fejlettnek mondhatók, így Észtország, Makaó-Kína, Lettország, Horvátország, Litvánia, Szlovénia, Tajvan. Ezekkel az országokkal kiegészítve és elhagyva az

5 Ez esetben már van értelme szignifikanciáról beszélni, hiszen a többeszes magyar minta esetén tehetjük fel a kérdést, hogy vajon az átlag szignifikánsan eltér-e az 500 ponttól.

e szintnél lényegesen kisebb pontszámot produkáló Mexikót és Törökországot (ezek OECD-országok), a grafikon felső részében lévő országokra mintha igaz lenne az összefüggés, a pontokra egy „jobbra lejtő egyenes” illeszthető. Ha az így meghatározott országcsoportra nézve kiszámoljuk a korrelációs együtthatót, akkor $-0,356$ -et kapunk, tehát közepes, negatív korrelációt (amelynek értéke egyébként, ha matematikai statisztikai vizsgálatról lenne szó, már szignifikánsan eltérne a 0-tól).

Ez persze csak „játszadózás” azzal, hogy milyen országokat veszünk be a vizsgált csoportba, és valójában fogalmunk sincs, van-e bármi is, ami közös bennük az iskolarendszerüket tekintve. A fejlettség közös ezekben az országokban, de ez valószínűleg még kevés, illetve semmilyen összefüggést nem látunk egyelőre a gazdasági, társadalmi fejlettség és az iskolarendszerben az esélyegyenlőtlenségek kezelése között. Intenzív vizsgálatnak kellene feltárnia, van-e bármi is a statisztikai-matematikai szempontból akár jelentősnek is mondható összefüggés mögött.

1. ÁBRA: A 2006-os PISA-vizsgálat természettudományi teszteredményei (a legkisebb értékkel csökkentve) az ESCS-indexszel (a legkisebb értékkel csökkentve) való kapcsolat erősségének függvényében



Az 1. ábra más tanulságokkal is szolgál. Valójában nem egy, hanem három országcsoportot lehet elkülöníteni. Itt természetesen óriási a veszélye annak, hogy egy pontfelhőbe belelátunk valami olyasmit, ami nincs is benne, feltételezünk olyan csoportosulásokat, amelyeket

azonban nem tart össze semmi, összekerülésük a véletlen műve. De ennek ellenére érdekes, hogy a grafikonterület alsó részében viszonylag jól elkülönül két országcsoport. Az egyik csoport elemei a mindkét változó kis értékeivel jellemezhető országok, vagyis az origóhoz közel találhatóak. Ezek Azerbajdzsán, Montenegró, Oroszország, Kirgízia, Tunézia, Indonézia, Izrael, Jordánia, Kolumbia és Szerbia. Nehéz lenne bármi általánosan egységest találni ebben a csoportban. Még a fejletlenség sem közös tulajdonságuk, hiszen Izrael egyáltalán nem tekinthető fejletlennek. Vannak itt a Szovjetunió utódállamai közül (de láttuk, hogy a balti utódállamok a másik csoportban vannak), illetve olyan országok, amelyeknek a Szovjetunióval való kapcsolata különösen erős volt, továbbá az arab térségben lévő országok is szerepelnek itt. Lehet, hogy érdemes keresni az iskolarendszerek között hasonlóságot, de egyelőre semmilyen kapaszkodó nem látszik. Az mindenesetre rendkívül furcsa, hogy e 10 ország esetében egy meredeken jobbra felfelé emelkedő egyenes illeszthető hozzá leginkább a pontokhoz. A korrelációs együttható pozitív, 0,448, közepes erősségű kapcsolatot jelez (matematikai-statisztikai vizsgálat esetén azonban nem mondhatnánk szignifikánsnak). Itt mintha az lenne igaz, hogy minél jelentősebb az országban a teljesítmények szociális helyzet általi meghatározottsága, annál jobb eredményeket ér el az ország. Egészen furcsa, minden „józan megfontolásnak” ellentmondó „viselkedés”.

A másik, „alul található” országcsoportban az ESCS-index által megmagyarázott varianciarányad magasabb az előző csoporthoz viszonyítva, de a teszteredmények ugyanolyan gyengék. Ezek az országok: Thaiföld, Törökország, Románia, Mexikó, Brazília, Uruguay, Argentína, Chile, Bulgária. Feltűnő a dél-amerikai országok csoportja (bár láttuk, hogy Kolumbia az előző csoportban van). Más specifikumot nem tudunk kiolvasni ebből a listából, és ebben az esetben a két változó közti összefüggés sem jelentős, ez az országokat jelölő pontok szétszórtságán is látható.

A fentiek pusztán spekulációk. Bárki mondhatná, hogy két változó kapcsolatát mutató grafikonon vegyünk egy olyan pontfelhőt, amely mondjuk ellipszis alakú, de az ellipszis nagytengelye párhuzamos az x tengellyel. Világos, hogy a két változó közt nincs semmilyen statisztikailag kimutatható kapcsolat, a korrelációs együttható 0 körüli. Ezután bontsuk két részre a pontfelhőt. Az egyikbe úgy válogassunk pontokat, hogy összességükre inkább egy jobbra emelkedő egyenes legyen illeszthető, és a másikra egy jobbra lejtő egyenes. Pozitív gondolkodással azt mondhatnánk (persze csak akkor, ha meglehetősen tapasztalatlan és ostoba kutatók vagyunk), hogy sikerült felfedezni egy összefüggést, és valamilyen szempontból, amit még nem ismerünk, két egymással ellentétes tendencia érvényesül a vizsgált egyedek között. Az ellipszis közepe környéki pontok azonban azonos valószínűséggel kerülnek be egy ilyen válogatás esetén mindkét halmazba, még ha vannak is valamilyen tendenciák, azok kimutatása ilyen módon nem lesz lehetséges. Vagyis a PISA-adatokkal kapcsolatos fent leírt „machinációk” igencsak gyenge lábakon állnak.

KIK IS IGAZÁN A „JÓ TANULÓK”?

Szeretnék még egy, a PISA 2006. évi felmérés adataira támaszkodva elemezhető problémát felvetni, amely probléma ismét aláhúzza a modellezés jelentőségét. Érdekes adatokra lehet bukkanni, amikor a tesztpontszámok percentiliseit⁶ vizsgáljuk. A PISA-kiadványokban rendszerint az 5., 10., 25., 75., 90. és a 95. percentilist adják meg. Az országok e percentiliseik értékei szerint sorba rendezhetők, ahogyan ezt a tesztátlagokkal is meg lehet tenni (a tesztátlag egyébként általában nagyon közel van az 50. percentiliséhez, ami valójában a medián). Egy ország akkor lehet büszke magára, ha minden percentilis esetén jó eredményeket, jó helyezéseket ér el. De persze nem ez a legfontosabb kérdés, hanem arra érdemes figyelni, hogy vajon az országokra jellemző-e valamilyen mintázat az egyes percentilisek esetén elért helyezéseikkel kapcsolatban. Érdekes mintázatokat lehet felfedezni, ezeket azonnal leírjuk.

Előbb azonban érdemes a kérdés egyik oktatáspolitikai vonatkozását megemlíteni. Egy elterjedt nézet szerint a magyar gyerekek gyengének mondott teljesítménye (természet-tudományokban az OECD átlagán teljesítünk, olvasásból és matematikából viszont szignifikánsan e szint alatt) azzal magyarázható, hogy a magyar iskolarendszer rendkívül rossz teljesítményt mutat a leszakadó gyermekek oktatásában. Így a napisajtóban is megjelent olyan eszmefuttatás, amely szerint különösen a roma gyerekek szegregált nevelése okozza a problémákat, hiszen ez a szegregáció egyben azt is jelenti, hogy a roma gyerekek az átlagnál lényegesen rosszabb pedagógiai gondoskodásban részesülnek, ezért az ő teljesítményeik biztosan jelentős mértékben „lehúzzák” a magyar átlagot. Nem teszik ugyan hozzá az így nyilatkozók, de bátran megfogalmazhatjuk, ha elfogadjuk ezt az érvelést, hogy a másik oldalon a jó iskolai eredményeket felmutatók jó eredményei sem elegendek ahhoz, hogy magasabb legyen az ország átlagos teljesítménye. Vagyis vannak, akik jól végzik a dolgukat, ők nevelik a jobb teljesítményű gyerekeket, és a másik végleten, a gyengéket nevelők esetében viszont katasztrofális a színvonal. Ez azonban „nagyon nem így van”. De nézzük az adatokat!

Mint látható, mindhárom teszt esetében lényegében ugyanaz a tendencia érvényesül. A kisebb percentilisek esetén lényegesen jobb helyezést értünk el, mint a nagyobb percentiliseknél. Némileg megtörik ez a tendencia a matematikateszt esetében, ahol a 95. percentilis (a legjobb 5% teljesítményét jellemző szám) esetén a helyezésünk a 18. hely, a 90. percentiliséhez viszonyítva viszonyítva lényegesen jobb. De még ez sem olyan „jó”, mint az 5. és a 10. percentilisek esetén a 15. és 16. helyezés.

⁶ Egy legalább ordinális (vagyis sorba rendezhető adatokból álló) változó esetén az x -edik percentilis az az adat, amelynél kisebb adattal rendelkezik a minta x százaléka. Így például a 90-edik percentilis mondjuk egy természettudományi teszt esetében az a teszteredmény, amelynél gyengébb eredményt ért el a minta 90%-a. Vagyis a 90-es percentilis az adatok mértékéhez viszonyítva viszonylag nagy. Az 5-ös percentilis ugyanígy az a teszteredmény, amely alatt található a minta 5%-a, vagyis ez egy meglehetősen alacsony érték.

2. TÁBLÁZAT: Magyarország helyezései a 2006. évi PISA-felmérés tesztjeiben az egyes percentilisek tekintetében

Tesztek	Magyarország helyezése az						
	5.	10.	25.	-50.*	75.	90.	95.
	percentilis tekintetében						
Természettudomány	6.	8.	13.	15.	18.	18.	18.
Matematika	15.	16.	20.	21.	23.	22.	18.
Olvasás-szövegértés	13.	14.	17.	22.	22.	24.	24.

Megjegyzés: Itt egyértelmű helyezéseket közlök. Természetesen ez némi pontatlanságot rejt magában, hiszen a helyezések ez esetben sem „élesek”, helyezéstartományokat kellene megadni, ehhez azonban az adatok nem állnak rendelkezésre. A közölt – pontatlan – helyezések azonban olyan élesen mutatnak rá bizonyos tendenciákra, hogy ez esetben a használatuk – meglátásom szerint – nem probléma.

* Ez az adat az ország átlagos teszteredménye alapján számított helyezést adja, az 50. percentilis (a medián) nem található meg az adatok közt.

Forrás: OECD 2007b.

Vagyis ki kell mondanunk, a leggyengébbeket nevelőket elmarasztaló véleménynek nincs semmilyen alapja. Nálunk a gyenge teljesítményű tanulók relatíve jobban teljesítenek, mint a jó teljesítményű tanulók. Ez a felismerés azonban nem elsősorban oktatáspolitikai szempontból izgalmas, magunk itt nem is ezzel a vonatkozásával szeretnénk foglalkozni. Felmerülhet ugyanis a kérdés, hogy más országok vajon hogy vannak ugyanezzel. Jellemzők-e az országokra a miénkhez hasonló vagy éppen ellentétes tendenciájú mintázatok? Vannak-e egyáltalán mintázatok?

Végezzük el az országok sorba rendezését az összes, a PISA-kötetben (OECD 2007b) található percentilis adattal. Szorítkozzunk csak az OECD-országokra! Gyűjtsük ki a helyezési sorszámokat, és szemléljük meg az adatokat!

Néhány rendkívül elgondolkasztató mintázat szerepel ebben a táblázatban. Az egyik jellegzetes minta az, amelyben az adott ország helyezési sorszámai az egyre nagyobb percentilisek felé haladva nagymértékben nőnek (ez a relatív teljesítmény rosszabbá válását jelenti). Magyarország mellett ilyen még Kanada, Dánia, Írország, Korea, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Spanyolország, Svédország. Ezekben az országokban az első két percentilis (vagyis az 5. és a 10.) szerinti helyezések átlaga legalább 3-mal kisebb, mint az utolsó két percentilis (vagyis a 90. és a 95.) szerinti helyezések átlaga. A helyezési sorszámok növekedése ezekben az országokban majdnem monotonnak tekinthető, alig van a helyezések tekintetében „visszaugrás” (csak Svédország és Dánia esetében tapasztalható egy-egy esetben egy helyezéssel való „visszaugrás”). Ezekben az országokban tehát az OECD-országok átlagához képest jobban foglalkoznak a gyengébb tanulókkal, és relatíve gyengébb eredményeket érnek el a pedagógusok a felkészültebb, jobb teszteredményeket produkáló tanulókkal. Ha jobban belegondolunk, levonhatjuk a következtetést, hogy akkor ezekben az országokban a szórásoknak inkább a kisebbek közt kell lenniük. S ez valóban így van. E tíz ország mindegyike, ha a szórások szerint növekvő sorba rendezzük a 30 OECD-országot, az első 14 hely valamelyikén található. Rajtuk kívül csak Mexikó, Törökország, Görögország és Finnország kerültek be az első 14-be, ezek között van három gyenge eredményt produkáló,

3. TÁBLÁZAT: Az OECD-országok helyezési sorszámai a 2006. évi PISA-felmérés természettudományi tesztjében (az országok nevei az eredeti publikációban szereplő, angol nyelvű megnevezések)

Ország	Az ország helyezése az						
	5.	10.	25.	~50.	75.	90.	95.
	percentilis tekintetében						
Australia	5.	6.	5.	5.	5.	4.	4.
Austria	14.	14.	12.	12.	13.	13.	11.
Belgium	19.	17.	14.	13.	11.	12.	14.
Canada	2.	2.	2.	2.	4.	6.	6.
Czech Republic	10.	10.	11.	10.	12.	9.	9.
Denmark	15.	18.	18.	18.	20.	20.	19.
Finland	1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.
France	25.	23.	22.	19.	15.	16.	17.
Germany	13.	13.	8.	8.	8.	8.	8.
Greece	28.	26.	25.	28.	28.	27.	27.
Hungary	6.	8.	13.	15.	18.	18.	18.
Iceland	22.	22.	21.	20.	21.	21.	21.
Ireland	9.	9.	10.	14.	14.	14.	15.
Italy	26.	27.	28.	26.	26.	26.	26.
Japan	7.	4.	3.	3.	3.	3.	3.
Korea	3.	3.	4.	7.	9.	11.	12.
Luxembourg	24.	24.	24.	25.	22.	23.	23.
Mexico	30.	30.	30.	30.	30.	30.	30.
Netherlands	4.	5.	6.	6.	6.	7.	7.
New Zealand	11.	7.	7.	4.	2.	2.	2.
Norway	23.	21.	23.	24.	24.	22.	22.
Poland	8.	11.	17.	17.	19.	19.	20.
Portugal	21.	25.	27.	27.	27.	28.	28.
Slovak Republic	20.	20.	20.	22.	23.	24.	24.
Spain	17.	19.	19.	23.	25.	25.	25.
Sweden	12.	12.	16.	16.	16.	17.	16.
Switzerland	16.	15.	9.	11.	10.	10.	10.
Turkey	29.	29.	29.	29.	29.	29.	29.
United Kingdom	18.	16.	15.	9.	7.	5.	5.
United States	27.	28.	26.	21.	17.	15.	13.

Forrás: OECD 2007b.

illetve Finnország, amely a lista élén végzett. Figyelemre méltó tény, hogy Magyarország a természettudományi teszteredmények szórását tekintve a 4. legkisebb értéket produkálta, ami azt jelenti, hogy a közvélekedéssel ellentétben a magyar iskolák hatására kialakuló tudás tekintetében egyáltalán nem túlságosan széthúzott a mezőny (oktatáspolitikai szempontból ez is egy meglehetősen „pikáns” eredmény).

Még mielőtt ezt az eredményt alaposabban megvizsgálánk, nézzük meg a további mintázatokat is. Az országok egy másik csoportját az előzővel éppen ellentétes tendencia jellemzi: a növekvő percentilisekhez érve egyre jobb helyezéseket produkálnak. Név szerint ezek az országok: Belgium, Franciaország, Németország, Új-Zéland, Svájc, Egyesült Királyság, Egyesült Államok. E hetes csoportban már négy esetben előfordul egy-egy helyezéssel „visszaugrás”, de ezektől eltekintve a helyezési sorszámok csökkenése lényegében itt is monotonnak tekinthető, és a legkisebb két percentilis szerinti helyezési sorszámok átlaga legalább 3-mal nagyobb, mint az utolsó két percentilis szerinti helyezési sorszámok átlaga. A teszteredmények szórása tekintetében az utolsó kilenc helyből foglalnak el hetet, vagyis relatíve nagy az eredmények szórása.

Végül azok az országok is vizsgálhatók, amelyekben a helyezési sorszámok nem nagyon változnak. Ezekben az országokban a legkisebb két percentilis szerinti helyezési sorszámok átlaga és az utolsó két percentilis szerinti helyezési sorszámok átlaga közti különbség abszolút értékben kisebb, mint három. Ez a csoport további háromra bontható szét aszerint, hogy azért nincsenek különösebben nagy különbségek a helyezésekben, mert

- az ország rendkívül jól teljesített, és ez többek közt azt is jelenti, hogy minden „kategóriában” nagyon jól teljesített, pl. Finnország minden percentilis esetén az 1. helyen végzett, rajta kívül idetartozik még Ausztrália, Japán;
- vagy éppen fordítva, a rendkívül gyenge szereplés okán nem „tudnak” különösebben változni a helyezési sorszámok, például Mexikó minden percentilis esetén a 30. helyen szerepelt, rajta kívül idetartozik még Görögország, Olaszország, Törökország;
- vagy ezen okok egyike sem áll fenn, az országban nincsenek jelentősebb különbségek e tekintetben, ilyen ország Ausztria, Csehország, Dánia, Izland, Luxemburg, Norvégia.

Úgy tűnik tehát, hogy az OECD-országok egymás utáni percentilisek tekintetében vett helyezési sorszámai bizonyos mintázatok szerint alakulnak. Három fő mintázat van: (1) a határozott növekedés (magasabb percentiliseknél egyre rosszabb helyezések), (2) a határozott csökkenés (a magasabb percentiliseknél egyre jobb helyezések), (3) a helyezési sorszámok lényegében változatlanul maradása. Vagyis nincsenek „összevissza nagy ugrások”, a helyezési sorszámok „szépen viselkednek”. Ez még nem különösebben fontos eredmény, sokkal izgalmasabb lehet viszont megadni a választ arra a kérdésre, vajon milyen háttér előtt következik be az első két markáns módon elkülönülő tendencia, a helyezési sorszámok határozott csökkenése és növekedése? Mi az oka az ilyen mintázatok kialakulásának? A kérdéseket csak megfogalmaztuk, további, mélyebb vizsgálatoknak kell kideríteniük ezeket az okokat.

Hogyan lehetséges, hogy kicsi a szórás, de szélsőségesen nagyok a szociális háttérrel összefüggő különbségek?

Mint láttuk, Magyarország az országok azon csoportjában van, amelyek esetén a teszt-eredmények szórása viszonylag kicsi, és az egyre növekvő percentilisek tekintetében egyre inkább hátrébb végeznek az országok sorrendjében. Ezt az eredményt (amely persze viszonylag könnyen kiolvasható volt a PISA-kötetben közölt adatokból) érdemes összevetni azzal a tudásunkkal, hogy a szociális háttér szerinti különbségek viszont rendkívül nagyok Magyarországon. Már bemutattam azt az adatot, hogy a természettudományi teszt-eredmények varianciájában az ESCS-index különbségei által meghatározott varianciarányad tekintetében Magyarország produkálta az OECD-országok között a második legszélsőségesebb adatot. De idézhetjük azt az adatot is, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettségében mutatkozó különbségek a teszt-eredmények teljes varianciájából 17%-ot határoznak meg, ez az OECD-országok között messze a legnagyobb adat, utánunk Luxemburg következik 13%-kal. De az összes felmért ország között is a kétes értékű első hely a miénk, Chile rendelkezik még 15%-os adattal.

A negyedik legkisebb szórás a miénk, ugyanakkor a szociális helyzet extrém módon eltávolítja egymástól a természettudományi teszt eredményeit tekintve a különböző szociális helyzettel jellemezhető tanulókat. A két eredmény nincs ellentmondásban egymással, hiszen egy kis varianciának is relatíve nagy hányadát magyarázhatják bizonyos tényezők. A jelenség mindenképpen figyelemre méltó. A nem túlságosan széthúzott mezőnyön belül relatíve nagy a szerepe a szociális helyzet szerinti különbségeknek. Azt hihetnénk, hogy az eredményeknek a szociális helyzettől való erős függése azt okozza, hogy az adott országban az eredmények szórása abszolút értelemben is nagy lesz, széthúzódik a mezőny éppen a szociálisan hátrányos helyzetűek extrém módon gyenge eredményei miatt. De nem így van: a szociális helyzet meghatározó voltának ereje és a teszt-eredmények szórása közt nincs korreláció, az ESCS-index által magyarázott varianciarányad és a szórás korrelációjára 0,005 értékű.

*

A PISA-felmérésekből (elsősorban a 2006-osból) kiolvasható összefüggések érdekes és fontos kérdéseket vetnek fel. Legalább két általánosítható eredmény kötődik ezekhez.

1. A nemzetközi vizsgálat eredményei már egy felszínesebb vizsgálódás után is olyan összefüggésekre világítanak rá, amelyek romba döntenek több, ma Magyarországon rendkívül széles körben elfogadott álláspontot, szilárd meggyőződést. Az adatok segítségével megkérdőjelezhető, hogy Magyarországon az oktatás eredményességét tekintve szélsőséges különbségek lennének. Nem tűnik a helyzet jó leírásának, hogy a gyenge teljesítménnyel rendelkezők az okai a gyenge magyar eredményeknek, éppen ellenkezőleg. A szelekció biztosította relatív előnyök szűk látókörű kihasználására épülő magatartás az ország egészét érintő, vagyis a szelekciós folyamatokban időlegesen és relatíve jobb helyzetbe kerülő rétegeket is sújtó teljesítményromláshoz vezet. Ezzel összefüggésben a szabad iskolaválasztás, ha jóindulatúan fogalmazunk, illúzió, ha kicsit pontosabban akarunk fogalmazni, akkor a szelekció mechanizmusait elrejtteni szándékozó ideológia.

És talán az is kimondható, hogy mielőtt újabb „bezzeg országokat” kreálunk magunknak, mint ahogy Lengyelországgal mint új követendő mintával tettük, jó lenne alaposabban körülnézni az ismerhető tényekkel kapcsolatban.

2. Már egy ilyen, csak néhány összefüggésre tekintettel lévő elemzés is egyelőre megválaszolatlan kérdések sokaságát vetette fel. Kimondható-e egyértelműen, hogy a szelekció károsan hat egy ország teljesítményére? Kimondható-e, hogy a szűk értelemben vett szelekció, vagyis a homogenizálódás hatásánál sokkal lényegesebb az a hatás, amelyet az iskolai pedagógiai munka azzal gyakorol a teljesítmény alakulására, hogy a tanulók társadalmi helyzetében mutatkozó különbségeket eredményességbeli különbségekké transzformálja? Min múlik az, hogy az egyes országok relatíve a gyengébb vagy a jobban tanuló gyerekek esetében eredményesebbek, s határozott mintázatok fedezhetők fel e tekintetben? Találunk-e olyan sajátosságokat az országok iskolarendszereiben, amelyek megmagyarázhatóvá teszik a sajátos, sokszor egymásnak ellentmondani látszó összefüggéseket, ha az országok különböző csoportjait vizsgáljuk?

IRODALOM

- ADAMS, R. – WU, M. (2002): *PISA 2000. Technical Report*. OECD, Paris.
- BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS (2007): *PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS (2005): *A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 3–21.*
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ (2006): *Kompetenciamérés 2004*. Sulinova Kht., Budapest.
- BJÖRKLUND, A. – EDIN, P.-A. – FREDRIKSSON, P. – KRUEGER, A. (2004): *Education, equality, and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- BOJARCZUK, I. (2008): *Local teacher looks to change face of educational system*. The Krakow, December 14, 2007. <http://www.krakowpost.com/articles/2007/12/14/862.html> (Letöltés: 2010. január 4-én)
- BROUWER, L. E. J. (1975): *Collected Works*. (Szerk.: A. Heyting.) 1. North Holland, Amsterdam.
- CSAPÓ BENŐ (2005): *Komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. 43–52.*
- DOUGLAS, J. W. B. (1996): *A tanulók képességek szerinti elosztása*. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 173–187.
- FELVÉGI EMESE (2005a): *Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 63–85.*
- FELVÉGI EMESE (2005b): *A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 69–78.*
- FELVÉGI EMESE (2005c): *Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., 110–117.*
- FRETWELL, D. H. (2001): *Poland: Secondary Education and Training*. (Secondary Education Series.) World Bank, Washington D.C.

- GLASERSFELD, E. V. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington D. C.
- HALÁSZ GÁBOR (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KOSC, W. (2005): *Examining School Reform*. Transition Online. <http://www.tol.cz/look/TOL/article.tpl?IdLanguage=1&IdPublication=4&NrIssue=143&NrSection=3&NrArticle=15276> (Letöltés: 2010. január 4-én)
- KUHN, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest. Eredetileg: Kuhn, T. S. (1962): *The Structure of Scientific Revolution*. Princeton University Press, Princeton.
- LAWTON, D. (1996): *Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. A demográfiai tények*. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE, Pécs, 101–119.
- LORÁND FERENC (1997): *Az egységes iskoláról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–19.
- NAHALKA ISTVÁN (1998): *Az oktatás társadalmi meghatározottsága*. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 45–76.
- NAHALKA ISTVÁN (2007): *Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet?* In L. Ritók Nóra (szerk.): *Nézzünk körül együtt!* Sulinova Kht., Budapest, 5–20.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2007a): *PISA 2006. Science Competencies for tomorrow's World. Volume 1. Analysis*. OECD, Paris.
- OECD (2007b): *PISA 2006. Volume 2: Data/Données*. OECD, Paris.
- SÖDERSTRÖM, M. – UUSITALO, R. (2005): *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. IFAU, Uppsala.
- VÁRI PÉTER (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VÁRI PÉTER – BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – KROLOPP JUDIT – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2001): *A PISA 2000 vizsgálatról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 31–43.
- VÁRI PÉTER – BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2002): *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.