

Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai

Az Egyesült Államokban a „Civil Rights” törvény elfogadását követően (1964) a kormány James Samuel Colemant nagyszabású oktatási eredményvizsgálattal bízta meg, melynek kutatási jelentése Equality of Educational Opportunity címmel 1966-ban látott napvilágot. A jelentés rávilágított az amerikai oktatási rendszer súlyos esélyegyenlőtlenségeire. Coleman nem állította, hogy tesztszei „kultúra-függetlenek”, azt azonban igen, hogy az Egyesült Államokban a tanulás útján való boldoguláshoz szükséges képességeket ezek a feladatok jól mérik. A Coleman-jelentés ráirányította a figyelmet arra, hogy a tartós és reménytelen esélyegyenlőtlenség a demokrácia fenntarthatóságát fenyegeti a tanulatlan tömegek újratermelődése és ellenséges ideológiáknak való kiszolgáltatottsága révén.

Mi motiválta a nemzetközi tudásméréseket?

Az UNESCO égisze alatt már 1958-ban elindult egy nemzetközi szakmai együttműködés közös iskolai eredményvizsgálatok tervezésére és kivitelezésére. Az első, módszertani szempontból megnyugtató és érdekes eredményeket hozó matematika vizsgálat után (Husén, 1967) létrejött az IEA elnevezésű, Belgiumban bejegyzett nemzetközi kutatótársaság, amely azután alapítványok, illetve kormányok hozzájárulásából képes volt finanszírozni egy nagymintás, jelentős szakmai és technológiai befektetéseket igénylő, több tantárgyra kiterjedő iskolai eredményvizsgálatot. A Társaság tagjai egyetemi tanszékek, oktatáskutató intézetek, illetve kiváló tudósok voltak. Jelentős problémákat kellett megoldaniuk. A teljesség igénye nélkül, például a következő kérdések merültek fel. Milyen tantárgyakban érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Hogyan lehet minden részt vevő országban egyformán érvényes feladatokat adni a diákoknak? A fordítás nem változtat-e a feladat jellegén? Az oktatási rendszer melyik szintjén érdemes mérni? Egyéneket vagy osztályokat mérjenek? Hogyan lehet megállapítani, hogy az egyes országokban mekkora mintára van szükség? Milyen módszerrel válasszanak mintát, hogy az eredmények reprezentálják az adott ország diákságát? Miként lehet kezelni a tantervek különbözőségeiből eredő különbségeket a mérésben?

Miként lehet olyan feladatokat adni, amelyeknek a kiértékelése objektív, mégis releváns tudást mérnek? Milyen mértékben lehet „gépesíteni” a mérésben az adatgyűjtést, illetve az adatfeldolgozást? Kell-e, lehet-e háttér információkat gyűjteni a tanulókról, a tanításról és iskoláikról?

A későbbi IEA vizsgálatok közös költségeit részben kormányok, részben nagy nemzetközi alapítványok adták össze önkéntesen. A jelentős finanszírozók között volt az Egyesült Államok kormánya, a svéd kormány, a Ford Alapítvány és a Világbank. A részt vevő országoknak csak a helyi lebonyolítás költségeit kellett állniuk. Nem kétséges, hogy gazdasági és politikai félelmek és célok álltak a nagyvonalú finanszírozási hajlandóság mögött. Ennek egyik érdekes megnyilvánulása volt, hogy 1990-ben az IEA eredmények nemzetközi „táblázatait” az amerikai kongresszusi képviselők is megkapták. Bennfentes értesülések szerint az akkori, igen jónak mondható magyar eredmények felkeltették a befektetők figyelmét Magyarország iránt.

El kell mondani, hogy az IEA vizsgálatok politikai súlyát azok az országok is érezték, amelyek nem ve(he)ttek részt a vizsgálatokban. Bizonyítja ezt, hogy Magyarországon kívül egyetlen volt „szocialista” országnak sem sikerült részt vennie egyetlen mérésben sem (leszámítva egy-két abortált kísérletet), és még az NDK 1990-91-es Reading Literacy vizsgálatban való részvétele is jószerivel „fű alatt” történt a hamburgi központban dolgozó Rainer Lehman érdemi irányításával. 1990 után a korábban szovjet befolyás alatt álló kelet-európai országok aztán sorra bejelentkeztek az IEA, majd a PISA-vizsgálatokban való részvételre.

Bár az IEA vizsgálatokat eredendően nemzetközi politikai célok motiválták, valódi pedagógiai ihletésű, a tanítás-tanulás segítségét és az esélyegyenlőség növelését célzó innovatív kutatásoknak voltak tekinthetők. Eredményeik nemcsak a témaválasztásban mutatkoztak meg, hanem abban is, hogy eszközöket fejlesztettek a tanulás körülményeinek vizsgálatához (tanulói kérdőíveket, pedagógus kérdőíveket), és értékelési szempontrendszereket, indikátorokat dolgoztak ki, amelyek a pedagógiai minőség leírását segítik. Ilyen eszköz például az ún. „Tanulták-e?” kérdőív, ami arról faggatja a tanárokat, hogy mennyire lehetett alkalmuk a tanulóknak megtanulni az egyes feladatok megoldásához szükséges tananyagot, de ide sorolhatók a tanítási gyakorlatot és a tanári attitűdöket firtató kérdőívek is. Ugyancsak új eszköznek mondható a szociokulturális háttérrel és a tanulás ott-honi támogatottságát leíró tanulói kérdőív, illetve az ezek alapján képzett indikátor. De eredmények tekintjük azt is, hogy a kérdőívek adataiból olyan skálákat sikerült képezni, amelyek releváns mutatókban (indikátorokban) foglalják össze a tanulás pedagógiai körülményeit és az iskolai tanulás során létrejött tanulási motiváció, tanulási stílus jellemzőit. Ez utóbbiak, amelyekről azt gondoljuk, hogy fontosabbak, mint a bebeflázott tananyag részleteinek visszakerődése és az iskolázás igazi értelmének tekinthetők, sokkal több figyelmet érdemelnek, mint amennyit a vizsgálatok eredményeinek első közlésekor kapnak, és csak másodelemzésekkel bonthatók ki úgy, hogy a tanárképzésben hasznosítható tudást eredményezzenek.

Ami a témaválasztást illeti, az IEA Társaság sokféle műveltségi területen próbálkozott nemzetközi méréssel. Túl az alapvető civilizációs kompetenciákon (matematika, szövegértés, természettudományos ismeretek) olyan műveltségi területek mérésére is történt kísérlet, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség (fogalmazási képesség). Emellett az IEA az óvodai nevelést is

vizsgálta, valamint a tanítás hatékonyságát elő- és utóteszttel mérte. Végül elsőként vállalkozott a számítástechnikai ismeretek, később kompetenciák mérésére.

Az a tény, hogy ezeknek a vizsgálati tematikáknak a többsége végül nem épült be az IEA rendszeres mérés-sorozatába, nem a vizsgálatok minőségét jelzi, hanem sokkal inkább a politikai és az oktatáspolitikai érdeklődés hiányát mutatja, amennyiben – az állampolgári nevelés és az számítástechnikai kompetenciák kivételével – nem sikerült kellő számú részt vevő országot és finanszírozókat találni ezeknek a nemzetközi vizsgálatoknak a kivitelezéséhez.

A PISA megjelenése

Az 1990-es években új politikai helyzet állt elő. Egyrészt megszűnt Kelet-Európa elzárt-sága és küszöbön állt az Európai Unió fokozatos bővítése. De legalább ennyire fontos tényező volt a gazdaság globalizációja, elsősorban az infokommunikációs technológiák fejlődésének következményeként. A politikai készítés a nemzetközi mérésekre nem szűnt meg, de más indítékokból kezdett táplálkozni. Világossá vált, hogy a hagyományos ipari társadalom – legalábbis a fejlett gazdaságokat tömörítő OECD szervezet tagállamai körében – átadja a helyét egy olyan típusú gazdaságnak, amelyben már nem a gépek és a nyersanyag fizikai birtoklása, hanem az a tudás játssza a főszerepet, amelyet a tudást (vagy inkább kompetenciákat) birtokló személyek és szervezetek testesítenek meg. Emellett – és ez talán még fontosabb – magasabb szintű általános állampolgári alapműveltségre van szükség ahhoz is, hogy a demokrácia és a társadalmi béke fennmaradjon.

Ezért azok az országok „járnak jól”, amelyek meg tudják fizetni a magasan kvalifikált munkaerőt, és mellesleg jogbiztonságot, civilizált környezetet biztosítani letelepedéséhez. Emellett – és ez talán még fontosabb – magasabb szintű általános állampolgári alapműveltségre van szükség ahhoz is, hogy a demokrácia és a társadalmi béke fennmaradjon.

Ezek a felismerések késztették az eredendően gazdaságtudásra és gazdaságelemzésre szerveződött OECD-t (a fejlett országok kormányainak közös háttérintézményét) arra, hogy elkezdje figyelni az oktatási rendszerek helyzetét. 1991-ben indult el az ún. INES projekt (International Indicators of Educational Systems), amely évente megjelenő Education at a Glance kiadványával olyasféle monitoring feladatot hivatott ellátni az oktatás területén, mint a más gazdasági területeken már korábban is létező hasonló című kiadványok. Az új kiadvány kezdetben az UNESCO és az Eurostat által már gyűjtött oktatásstatisztikai adatokra támaszkodott – és meglepően kevés összehasonlítható adatot tartalmazott. Új fordulatot akkor vett az INES program, amikor Andreas Schleicher 1994-ben átvette a program koordinálását, és elérte, hogy az UNESCO, az Eurostat és az OECD közös adatgyűjtést folytasson egységes és harmonizált definíciókkal (UOE kérdőív).

Andreas Schleicher, akit ma a PISA megteremtőjeként ismer a világ, korábban Hamburgban még egyetemi hallgatóként került kapcsolatba az IEA vizsgálatokkal. Profeszszora T. Neville Postlethwaite biztatására részt vett az IEA Második Természettudományi Vizsgálatának adatfeldolgozásában, majd az IEA Reading Literacy Study adatmendezsere és végül nemzetközi koordinátora lett. A projekt lezárulta után rövid ideig Amszterdamban, az IEA európai központjában dolgozott, 1994 óta az OECD Oktatási Igaz-

gatóságának munkatársa, jelenleg oktatási igazgatója. Ő indítványozta, hogy az OECD saját tanulói eredményvizsgálatot szervezzen.

Az OECD 1995-ös INES közgyűlésén született döntés arról, hogy a tagállamok részvételével készüljön specifikáció és a várható költségeket is tartalmazó megvalósíthatósági tanulmány, amelyet a tagállamok kormányai elé terjesztve dönteni lehet a program elindításáról vagy elvetéséről. 1997-re elkészült a tanulmány, és a perdöntő OECD értekezleten – ami véletlenül éppen Budapesten, az Oktatási Minisztérium tárgyalójában zajlott le – egy kivétellel minden OECD tagállam a PISA elindítása mellett voksolt. Így 2000-ben meg is történt az első adatfelvétel, és 2001 végén napvilágra került a Knowledge and Skills for Life című első PISA publikáció.

Miben különbözik a PISA és az IEA?

A PISA-vizsgálat – bár látszólag tartalmában és metodikájában is nagyon hasonlított az IEA vizsgálatokra – fontos hangsúlyváltást jelentett. Míg az IEA vizsgálatokat *pedagógiai kutatásnak* tekinthetjük, addig a PISA kifejezetten a munkaerőpiac alakulásának egyik *monitoring* típusú eszköze. Gazdasági szemlélettel tekint az oktatási rendszer (és nem az egyes iskolák, illetve pedagógusok) eredményességére, amit a tanulók tudásán és attitűdjein keresztül mér, kifejezetten a globális gazdaság követelményeinek szempontjából.

E szemléleti különbséggel magyarázhatjuk például, hogy a PISA – ellentétben az IEA vizsgálatokkal – nem iskolai osztályokat, még csak nem is évfolyamokat, hanem *azonos korú tanulókat* mér. Azáltal, hogy a felmérésben nem egy-egy osztály, hanem az iskola 15 évesei vesznek részt, értelmetlen és lehetetlen a PISA-felmérésekben a tanári hatás mérése (ami egyébként az IEA-ban is elég problematikus). Viszont ez a megközelítés felvet olyan új szempontokat, amelyek korábban háttérbe szorultak. Ilyen például az a kérdés, hogy meddig juttatja el a fiatalokat az iskolarendszer 15 éves korukig? A módszer részben kiküszöböli az iskola „belső szelekciós” hatását azzal, hogy a mintába kiválasztott iskola valamennyi 15 éves tanulója részt vesz a mérésben. Így viszont jobban érzékelhetők az iskolák közötti különbségek.

A PISA vizsgálatban nem merül fel a tantervi különbségek kérdése sem, ami az IEA vizsgálatok egyik jellemző vizsgálati szempontja. Viszont górcső alá veszik/vették azt a kérdést, hogy a munkában, a társaséletben, a családi és magánéletben milyen kulcskompetenciák biztosítják a sikeres működést és együttműködést – adottnak véve, hogy a részt vevő országok a demokrácia fenntartásában érdekeltek.

Itt egy rövid kitérével meg kell emlékeznünk arról, hogy a 1998 és 2002 között – a PISA tervezésével párhuzamosan – külön projekt foglalkozott azzal, hogy elméleti síkon hosszú távra megfogalmazzák azt a tudáskonceptiót, amely aztán „kulcskompetenciák”-ként hivatkozási alapul szolgálhat a tesztek tervezéséhez. Az ezzel foglalkozó munkacsoport indoklása szerint azért van szükség a legfontosabb kompetenciák kiválasztására és definiálására, mert a fenntartható fejlődés, a társadalmi kohézió, az igazságosság, a jólét és az egyéni jólét az emberi és a társadalmi tőke függvénye. Ezért a jóléti társadalmaknak fundamentális érdeke, hogy eme kompetenciák elsajátíttatására helyezték a hangsúlyt az alapfokú iskolai nevelésben és oktatásban – mintegy a diszciplinák tanításának céljaként és eszközeként – és egyetemlegesen. Maga a kompetencia fogalom sokkal tágabb, mint az ismeretek és készségek együttese: magában foglalja a kognitív képességeken túl az adott feladat sikerrel teljesítéséhez szükséges érzelmi és akarati, sőt etikai tényezőket is.

Fontos üzenete a projekt zárótanulmányának, hogy azok a kompetenciák a legfontosabbak, amelyek az egész életen át a sikeres egyéni és társadalmi működés alapját képezik, nemcsak az iskolában és a munkahelyen, hanem a magánéletben és a közösségi életben egyaránt. Ezért a szerzők által megfogalmazott három fundamentális kompetencia: az önállóság a cselekvésben, az eszközök interaktív használatára való képesség és heterogén társadalmi közegben való cselekvés képessége valóban túlmutat a tanterven és magán az iskolán. Aligha véletlenül, hiszen ennek a projektnek fontos előzménye volt az OECD első felnőtt írásbeliség vizsgálata (IALS), amely egyáltalán nem az iskola szempontjából elemezte a felnőttek kompetenciáit és társadalmi sikerességét. Vagy inkább a társadalom sikerességét felnőtt népességének kompetenciáival összefüggésben.

A kompetenciák feladatok végzése közben mutatkoznak meg. Amikor azonban a PISA-vizsgálat számára a kompetencia területeket konkretizálni kellett, elég természetes módon azok a területek jöhettek számításba, amelyekre vonatkozóan kellő módszertani eszköztár állt rendelkezésre. Ezért történt, hogy a tagállamok első körben a szövegértés, a matematikai és a természettudományos alapműveltség mérése mellett döntöttek, hiszen ezek voltak azok a területek, amelyekre nézve a legtöbb IEA tapasztalat rendelkezésre állt. A kívánatos és a lehetséges kompromisszuma volt ez.

A kiszemelt mérési területeken meg kellett állapítani, hogy milyen témák, milyen ismeretek, milyen képességelemek szerepeljenek a tesztekben és milyen arányban. A tantervek helyett abból indultak ki, hogy melyek a mindennapi életnek azok a területei (munka, szabadidő, tanulás), ahol szükség van szövegek megértésére, matematikai jellegű problémák megoldására, illetve természettudományi ismeretek, módszerek alkalmazására. Megfontolták, hogy milyen témákkal, szövegekkel, problémákkal találkozik a polgár a három műveltségi területen, és hogy milyen feladat-megoldási kompetenciák kellenek a különféle típusú problémák megoldásához. Ezen megfontolások rendszere alkotja a tesztek ún. „tartalmi keretét”.

A mérni kívánt kompetenciák pontos definiálását és a tesztek tartalmi keretének a meghatározását a PISA-mérést előkészítő, az OECD tagállamok szakmai képviselőiből álló testület saját kulcsfontosságú feladatának tekintette. A testület több napos vita során konszenzussal alakította ki a három műveltségi területen mérendő kompetenciák definícióját és tartalmi keretét. Az olvasásfelmérés szövegeinek kiválasztásához valamennyi részt vevő ország hozzájárulhatott, a végül kiválasztásra került szövegek „interkulturális” megbízhatóságát pedig utóbb többféleképpen ellenőrizték. (A pontszámok kiszámítását pl. például úgy is elvégezték, hogy az eredmény számításánál mellőzték a tagállam által „gyanúsnak” ítélt szövegeket és feladatokat, hogy lássák, változtat-e ez valamit a tagállamok sorrendjén. Nem változtatott.)

A PISA-felmérés a fejlett gazdaságok és a 21. századi civilizáció terméke. Tartalma is ezt tükrözi. Az a mód, ahogyan a PISA pontszámokat egy standard skálára transzformálták, ugyancsak tükrözi ezt az igényt. Ugyanis a standardizálás az OECD tagállamok 2000-es eredményeihez igazodott, a később csatlakozók eredményeit és a későbbi eredményeket is erre a skálára vetítették.

A PISA-mérésnek nyilván kevés köze van az afrikai vagy ázsiai falvakban, a megalopoliszok szegénynegyedeiben élők számára szükséges túlélési kompetenciákhoz. Ebben az értelemben a PISA is, (de az IEA felmérések tesztjei is) a világgazdasági „elitklub” sajátos mérőeszközeinek tekinthetők. A világ térképére tekintve világosan látható,

hogy a PISA-hoz aszerint csatlakoztak később is újabb országok, hogy mennyire érezték úgy, hogy szükséges és lehetséges ehhez a gazdasági elitklubhoz felzárkózniuk.

Mit tud kezdeni a magyar pedagógia a nemzetközi tudásmérésekkel?

Magyarország először az 1970-71-es IEA Hattantárgy vizsgálatban vett részt. A vizsgálat tárgyai nálunk a szövegértés és a természettudományi ismeretek voltak 4. és 8. osztályban és a középiskola negyedik évfolyamán, illetve az angol idegen nyelv ismerete a gimnázium 4. évfolyamán. Emlékeztetni szeretnék arra, hogy abban az időben kizárólag a gimnáziumban lehetett angol nyelvet tanulni, második és választott idegen nyelvként. Az eredményekről a kisebb tudósítások mellett mérvadó kutatók tollából több elemzés is született, (*A hazai IEA vizsgálatok eredményei, 1973; Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1979*).

Az eredmények érdekes mintázatot mutattak a többi részt vevő országhoz képest. A szövegértés eredmények a fejlett országok mezőnyé végére sorolták Magyarországot mind a 4., mind a 8. osztályban. Természettudományi ismeretekből viszont Magyarország előkelő helyen végzett, a 8. osztályosok egyenesen az élre kerültek. A tanulók szociális háttere és a teljesítmények közötti összefüggés erősnek bizonyult, ám az iskolák közötti különbségeknek felróható arány kisebb volt, mint ma. Az angol nyelvi ismeretek terén azt láttuk, hogy az angoltanítás keveseknek keveset nyújt.

A szövegértés eredményeket a negyedik osztályos tanítók felháborodva fogadták, „a magyar tanító meggyalázásának” tekintették (feleletválasztásos feladatokat alkalmaztak). Az első IEA méréseknek azonban kétségtelen hozadéka volt, hogy magyar kutatók kapcsolatba kerülhettek a nemzetközi pedagógiai tudományos élet élvonalbeli tudósai-val – ami a Szovjetunió által diktált vagy engedélyezett tudományos tájékozódáshoz képest óriási lehetőség volt. A későbbi, nyolcvanas évekből IEA vizsgálatok eredményeinek és metodikájának részletes, pedagógiai és oktatáspolitikai szempontú hazai elemzésére később csak az IEA Fogalmazásvizsgálat kapcsán került sor (*Kádárné, 1990*).

Az IEA eredmények katalizálták a tankönyvírás bizonyos mértékű liberalizációját. Az alsó tagozatos olvasás tanítási módszerek és a párhuzamos tankönyvek – ha nem is az IEA-nak köszönhetően, mindenesetre a gyenge eredményekre való hivatkozással – polgárjogot nyertek az addig tökéletesen „egykönyvű” magyar oktatási rendszerben. Ez – minden melléköngéjével együtt – elsősegítette azt, hogy a tanítók szélesebb kitekintést nyerhettek a szövegértés tanításának módszereibe. Az IEA vizsgálatokban való szinte töretlen részvétel nyomán kiépült egy hazai mérési kapacitás, és elindultak a hazai ún. Monitor mérések, amelyeknek tapasztalatai beépültek az Országos Kompetencia Mérésbe, és emez közvetlen előzményének is tekinthetők (*Vári és tsai, 1997*). Érdemes megemlíteni azt is, hogy a 2005-ös érettségi reform is közvetlenül támaszkodott ezekre az elemzésekre és mérési kompetenciákra.

Eközben a 80-as és 90-es évek IEA vizsgálatainak eredményei a felmérést végző munkacsoport irodájának falai közül alig szivárogtak ki, és a közvéleményt egyáltalán nem befolyásolták. A kutatók „meghúzták magukat”, hiszen bármikor megvonhatta az oktatási kormányzat a felmérés lebonyolításához szükséges támogatást, márpedig a méréseknek politikai és szakmai ellenzői egyaránt akadtak. Végülis szűkös kutatásfinanszírozási forrásokért versengtek a pedagógiai kutatói körök, és a mindenkor politikai elit fontosabbnak tartotta az oktatáskutatók megosztását politikai nézeteik alapján, mint azt, hogy a

szakmai nyilvánosság keretei között kiforranak a hazai tudományos iskolák. Mindez természetesen a pénzszükére való hivatkozással történt, de valójában intellektuálisan és morálisan is tönkretette az amúgy sem túl erős hazai pedagógiai tudományosságot.

2001 végén az első PISA eredményeknek sikerült újból áttörniük a hallgatás falát. Bár a német PISA-sokkhoz nem volt hasonlítható a magyarországi eredmények sajtóreakciója, azért a társadalmi nyilvánosság megütődve vehette tudomásul (már amennyiben érdekelte), hogy 15 éveseink bizony a fejlett országok alsó harmadában kullognak a szövegértés tekintetében. Ami még meghökkentőbb volt: a természettudományos és a matematikai kompetenciák terén elért eredményeink is csalódást keltettek, holott korábban megszoktuk, hogy a diákolimpiák magyar győztesei révén ezekre büszkéek lehetünk.

A PISA eredmények sajtóeseményné válása az OECD INES tudatos médiapolitikájának eredménye. A PISA eredeti célja szerint ugyanis tanulási eredményindikátorok fejlesztése és közzététele a nemzetközi oktatási indikátorrendszer (INES) részeként. Mivel pedig az OECD a tagállamok kormányainak gazdaságkutató háttérintézménye, a sajtó nyilvánosság célja – ha úgy tetszik – a kormányok segítése abban, hogy a társadalmi nyilvánosság támogatását elnyerjék az oktatás szükséges reformjaihoz, illetve, hogy a költségvetési forrásokat az oktatás felé tereljék. Ezt bizonyítja, hogy a PISA vizsgálatok közös költségeihez az oktatási minisztériumok járulnak hozzá az általános OECD tagdíjon kívül, ezért ez a vizsgálat addig tud fennmaradni, amíg a tagállamok oktatási kormányzatai elég hasznosnak érzik.

Azzal, hogy a PISA a „mindenható sajtó” kezébe adta magát, jelentős kockázatokat is vállalt. A bulvársajtótól való félelem ugyanis kiváltja a kormányok védekező reflexeit, ami a bizonytalan kimenetelű ad hoc intézkedéseknek kedvez, illetve másfelől azt eredményezheti, hogy az oktatáspolitikusok ignorálják vagy megkérdőjelezzik az eredményeket. Az Európai Bizottság gazdasági monitoring politikája ráerősített a bulvársajtó által kiváltott tendenciára azzal, hogy a PISA indikátorok közül az alulteljesítők arányát kulcsindikátorként kezeli az Unió éves gazdasági jelentésének a munkaerőről szóló fejezetében. Ezek a jelentések közzétételük napjaiban ugyancsak a médiafigyelem középpontjában állnak. Viszont az is igaz, hogy az Európai Bizottság megkerülhetetlenül felhívja az ország figyelmét olyan oktatási anomáliákra, amelyek mindenképpen kezelést igényelnek – a saját érdekünkben.

Pozitívum, hogy az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés és Értékelési Osztálya az utóbbi évtizedben az első nemzetközi jelentések sajtóbemutatójával egy időben közzéteszi magyar nyelven a hazai eredményeket nemzetközi összehasonlításban mind a PISA, mind pedig a TIMSS és a PIRLS vizsgálatok esetében, még hozzá példásan kivitelezett 60-80 oldalas jelentésekben (pl. *Balázsai és mtsai*, 2013). Azonban a mélyelemzések és másodelemzések, amiknek ezek után kellene következniük, nagyon csekély számúak. A hazai oktatáspolitiká, mint a kutatások megrendelője nem tűnik ki különösebb érzékenységgel a nemzetközi felmérések eredményei iránt. A pedagógiai kutatás finanszírozása (illetve annak hiánya) ugyanis nem kedvez a kutatói kezdeményezésre végzett elemzéseknek a nagy adatbázisok esetében, amelyeknél rengeteg háttérmunkára (adatfeldolgozások) és kutatói csapatok szoros együttműködésére van szükség. Kivételek azért vannak. Egy-egy elemző tanulmány (pl. *Csapó és mtsai*, 2013., *Lannert*, 2014) elkészül, de kevesekhez jut el. Vannak azután figyelemre méltó tanulmányok, amelyek nem kapcsolódnak ugyan a nemzetközi eredménymérésekhez, mégis aligha lennének elképzelhetők ezek apropója nélkül (*Tóth és Sipos*, 2013; *Sebestyén*, 2013; vö. még: *Varga Kovács és Borostyáiné*, 2009).

A magyar oktatási kormányzat – ha a nagy mintás felmérésen alapuló pedagógiai kutatások támogatásában nem is jeleskedik – egy tekintetben viszont kétségtávolan igen jelentős lépésre szánta el magát a nemzetközi eredménymérések hatására. Támogatta a Kompetenciamérés kifejlesztését és a felhasználásához szükséges szakmai ismeretek terjesztését, és az Országos kompetenciamérést egészében beépítette az országos mérési rendszerbe.

De vajon tudják-e használni valamire a tanárok ezeket az eszközöket? Talán lassúnak tűnik a változás ezen a téren, mégis elmondható, hogy az Országos kompetenciamérés „haszna” egyre inkább elismert az iskolák körében, és egyre több iskolában részévé válik az iskola belső önértékelő munkájának. Mondhatnánk, hogy az iskolában tanító tanárnak végeredményben igaza van, ha nemigen foglalkozik a nemzetközi felmérések eredményeivel. Elsődlegesen saját tanítványaival kell törődnie, és didaktikai, nevelési módszerek, innovatív ötletek kell, hogy foglalkoztassák. Valóban, elég – de elvárható –, hogy tudomással bírjon arról, hogy diákjaink általában hogyan teljesítenek más országok diákjaihoz képest. Talán jó, ha tudja azt is, hogy Magyarországon a biflázás az uralkodó módszer a tanulók körében (mit tesz ezért vagy ez ellen az iskola?), hogy a hátrányos helyzetű tanulókért a legtöbbet akkor teheti pedagógusként, ha képes az érdeklődésüket felkelteni a megtanulni valók iránt, és tanulásra motiválni őket. Vagy, hogy a digitális írástudás fejlesztésének alapvető feltétele, hogy a pedagógus tudjon olyan feladatokat adni a diákoknak, amelyek az internet speciális lehetőségeit használják ki új ismeretek szerzésére (Lannert, 2014). Számos közhelyszerű megállapítás mellett ugyanis vannak ilyen megszívlelendő eredményei is a PISA-felméréseknek.

Csak hogy ezek az információk aztán végképp nem jutnak el a pedagógusokhoz. A pedagógiai mérésekben járatlan kutatók tájékozottsága a nemzetközi és az országos mérések módszereiről, eredményeiről meglehetősen kívánni valókat hagy maga után. Pedig a hazai neveléstudomány dolga lenne megérteni, továbbgondolni, elemezni az eredmények hátterét és eljuttatni azt az iskolában tanító tanárokhoz, illetve megtanítani a pedagógusokat legalább arra, hogy hogyan kell olvasni és értelmezni az efféle kutatási eredményeket. Erre az ismeretterjesztésre – úgy tűnik azonban – nincs kapacitás, talán a kutatói érdeklődés is kevés.

Kellenek-e a nemzetközi mérések?

A válaszuk egyértelmű igen. A nemzetközi mérések biztosítják ma azt az önismerteti kontrollt, ami többé-kevésbé hitelesen szembesít oktatási rendszerünk valódi állapotával. Enélkül visszacsúszunk arra a szintre, ahol voltunk 40-50 évvel ezelőtt, amikor elhittük, hogy egy-két diákolimpiai aranyérem alapján meg lehet ítélni a magyar oktatási rendszert.

A felmérésekre azonban talán egyenletesebben elosztva, ritkábban, de többféle témában lenne szükség, időt hagyva az eredmények alaposabb feldolgozására. Hiányzik például az IEA állampolgári ismeretek és kompetenciák mérésében való részvétel, jó lenne részt venni az IEA infokommunikációs kompetenciákkal kapcsolatos mérésében is. Az OECD PISA-mérése pedig oly mértékben intézményesült, hogy valójában diplomáciai kockázata van annak, ha elhagyjuk a PISA közösséget, különösen annak fényében, hogy az Európai Bizottság az éves foglalkoztatási jelentésben monitoring céllal felhasználja a PISA indikátorokat.

Az, hogy nem tudjuk belpolitikai szinten jobban kamatoztatni a nemzetközi felmérésekből származó információkat sajnos a mi problémánk. Erre valószínűleg csak azok az országok képesek, amelyeknek társadalma elég fontos politikai kérdésnek tartja az oktatást ahhoz, hogy kellő mennyiségű pénzt, szakértelmet, energiát és időt áldozzon vagy vívjon ki az oktatás számára színvonalának emelésére, méltányosságának javítására. Nem hirtelen irányváltásokra, gyors befektetésekre van szükség. Hanem arra a lassú, megfontolt, kormányokon átívelő és koncepciózus fejlesztésre, amelynek eredményeként néhány évtized múltán elmondhatjuk, hogy műveltebb generációk kerülnek ki az iskolapadokból, mint ma. Ehhez pedig a közvélemény sem elegendő. Az oktatáskutatók közösségének is meg kell egyeznie bizonyos alapszabványokban a pedagógiai tudományosság megítélésében.

IRODALOM

- A hazai I/nternational Association for the/ E/valuation of Educational/ A/chievement/-vizsgálat eredményeiből (1973). - BÁTHORY, Z.: Bevezető. - BÁTHORY Z.: Tanulási eredmények. – BALLÉR E.: Tanulói attitűdök vizsgálata. - KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: Néhány tanulói környezeti változó összefüggése a tanulás eredményességével. - KOZMA T.: Az iskolai szervezet „emberi tényezői”. - FALUS I.: A pedagógusok helyzete, szerepe és tevékenysége. In: *Pedagógiai Szemle*. Vol.23. pp.631-694..
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L., SZALAY, B., SZEPESI I. & VADÁSZ, Cs. (2013). *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- CSAPÓ, B., FEJES, J. B., KINYÓ, L. & TÓTH, E. (2013). *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>
- ELLEY, W.B. & MANGUBHAI, F. (1992). Multiple choice and open-ended items in reading tests. *Studies in Education Evaluation*. Vol. 18. (2), pp. 191-199.
- KÁDÁRNÉ, FÜLÖP J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HERMANN, Z., IMRE, A., KÁDÁRNÉ, FÜLÖP J., NAGY, M., SÁGI, M. & VARGA, J. (2009). *Pedagógusok: az oktatás kulcs szereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HUSÉN, T. (Ed.) (1967) *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries (Vol. I-II)*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- KISS, Á., NAGY, S. & SZARKA, J. (szerk.) (1979). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Akadémiai Kiadó 276-341.
- LANNERT, J. (2014). A magyar tanulók digitális írástudása a 2012-es PISA adatok alapján. A 2014. évi Digitális pedagógus Konferencián elhangzott előadás írott változata. http://www.eltereader.hu/media/2014/11/Okt_inf_DPK_READER.pdf
- SEBESTYÉN, N. (2013). Tanuláskonceptiók kulturális beágyazottsága – magyar, kínai és amerikai fiatal felnőttek tanulásfogalmának összevetése. *Magyar Pedagógia*. Vol.113. 1. szám pp. 3–28.
- TÓTH, E. & SIPOS, J. (2014). A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 10. sz. pp. 38-53.
- VARGA KOVÁCS, A. & BOROSTYÁNINÉ, RÁKÓ-CZI M. (2009). *Nemzetközi tanulói tudásszintmérések hazai irodalma (1969-2009)*. https://www.google.hu/?gfe_rd=cr&ei=OYpAVazzF4Wu8wewp4CgCQ&gws_rd=ssl#q=B%C3%A1thory+Zolt%C3%A1n+IEA
- VÁRI, P. & mtsai (1999). *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.