

Balogh Valéria

Iskolarendszerek a nemzetközi felmérések tükrében

Rülföldi iskolarendszerek hasonlóságaival és különbözőségeivel foglalkozom cikkemben. Az Egyesült Királyság, Hollandia és Magyarország iskolarendszeréről szeretnék képet nyújtani. Ez a három ország, a hagyományt tisztelő és őrző Egyesült Királyság, a szabadságot vagy inkább szabadosságot kedvelő Hollandia és a másik két országhoz mérten fiatal demokráciának számító, és főleg, új utat kereső Magyarország.

Hollandia az oktatás terén az örök reformok országa. A legszélesebb körben itt található reformiskolák Európában, gyermekközpontú, liberális és minden gyermek számára – sajátos igényeinek – megfelelő iskolák működnek. Az egész felnőtt társadalom családcentrikus és természetszerető, mely szemlélet elismeri az oktatás szükségességét, tiszteli a pedagógusokat, megbecsüli munkájukat, együttműködően támogatja az iskolák működését. Angliában nagyon fiatal korban kiderül egy gyerekről, milyen területen fog később dolgozni. Még napjainkban is erősen érvényesül a felső (upper class), a közép (middle class) és alsó osztályok (lower class) közötti különbség az oktatás és elsősorban az iskolaválasztás terén. A tradíciók őrzése azonban a neveletésben, az udvariasságban és az állandóság elfogadásában nagy előny, ami nyugodt, kiegyensúlyozott és kiszámítható iskolarendszert eredményez. Napjaink követelményei azonban modern iskolák megjelenését is szükségessé tették a szigetországban. Magyarországon hosszú időn keresztül változatlanul működött az iskolarendszer. Ez a szülők számára kiszámíthatóságot, stabilitást nyújtott és megnyugtató iskoláztatást kínált. Problémát jelentett azonban az átjárhatóság, valamint a választási lehetőségek biztosítása azoknak a tanulóknak, akik gyorsabban vagy lassabban haladnak a tananyag elsajátításában.

FELMÉRÉSEK

Az oktató-nevelő munka nem képzelhető el ellenőrzés, mérés nélkül. Számszerűsített adatok segítségével következtetéseket lehet levonni, trendeket lehet kialakítani, amelyek javíthatják a visszacsatoláson keresztül az oktatás színvonalát. A mérések időben, tartalomban és szemléletben jelentősen eltérnek. Tantárgyanként is csokorba köthetjük a vizsgálatokat, vagy éppen végezhetünk felmérést komplexen, több tárgyat átfogóan. A negyedik rendkívül fontos szempont a vizsgált korcsoportok megjelölése. A fentiek mellett minden felmérés elemez más mellékszempontokat is.

TIMSS-felmérés

A TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) olyan nemzetközi összehasonlító vizsgálat, melyet a diákok teljesítményének mérésére hoztak létre a matematika és a természettudomány terén, oly módon, hogy tanterv- és tankönyvelemzést is folytattak közben. A célközönség az általános iskolák 4. és 8. évfolyamon tanuló diákjai. A méréssorozatot négyévenként végzik el, tehát követő mérés, ugyanazt az évfolyamot kísérik figyelemmel. A tanulók konkrét matematikai és természettudományi ismereteit vizsgálja. A legutóbbi, 2007-es felmérés jelentéséből megtudhatjuk, hogy a magyar diákok mind matematika, mind pedig a természettudományok terén kitűnően szerepeltek. A tíz- és tizennégy évesek matematikai és természettudományi képességeit vizsgálták. Az 1995-ben, 1999-ben, 2003-ban és 2007-ben megrendezett mérésben 59 ország vett részt, tehát valóban széles körűnek mondhatjuk az eseményt.

A természettudományok területén hatodik helyet értek el a tizennégy éves diákok, és kilencedik helyet a tízévesek a TIMSS legutolsó felmérésén. Fontos megjegyezni, hogy a diákok a legjobb eredményt az ismeretek alkalmazását igénylő feladatoknál érték el. A nyolcadikosokat csak a távol-keleti országok tanulói tudták legyőzni.

A nemzetközi átlagnál jobban teljesítettek a negyedikesek matematikából. Ehhez hasonló eredményt értek el a svéd és az angol diákok is. A nyolcadikosok a világ legjobbjai közé kerültek, mert csupán öt ország – pl. Anglia, USA, Oroszország – előzte meg őket.

A nyolcadik osztályos diákok Angliával és Csehországgal együtt a legjobb eredményt érték el az európai országok között a természettudományok terén. Hazánk egyike annak a nyolc országnak, ahol a negyedikesek eredménye javult 1995-höz képest. Tartalmi és kognitív területeket (ismeret, alkalmazás és értelmezés) vizsgáltak, és a magyar diákok minden téren a legjobb harmadban végeztek. Az általános iskola végzősei korosztályukban is kiemelkedő eredményt nyújtottak. Az elemzők arra a következtetésre jutottak, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége, és ezzel összefüggésben, a család gazdasági és szociális háttere erősebben befolyásolja a diákok eredményeit és jövőbeni kilátásait, mint más országokban (PISA 2006, Összefoglaló jelentés). A PISA a 9. és 10. évfolyamosokat – akik többnyire 15 évesek –, a TIMSS pedig a 8. évfolyamosokat célozza. Alapvető különbség a tartalomban jelentkezik. A PISA alkalmazásképes tudást mér, a TIMSS tantervalapú, tantárgyközelit tudást.

PIRLS-felmérés

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) egy szövegértés-vizsgálat, amely a 4. osztályos (9-10 éves) diákok olvasását és olvasásképpességét veszi górcső alá. Ez a nemzetközi felméréssorozat az iskolai és otthoni tanulási módokat is kutatja, hogy javító szándékkal beleavatkozhat-e a folyamatba. A PIRLS-felmérés által figyelemmel kísért korosztály jellemzője, hogy erre a korra érik el a gyerekek azt az olvasási színvonalat, amely segítségével egyéni úton új információkat tudnak befogadni. A tanulás alapvető készsége, a szövegértés erre a korra kell, hogy kialakuljon. A hangos olvasást felváltja a néma, ami lehetővé teszi az elmélyedést, az olvasási tempó kellemes megválasztását, és az ismétlő olvasást. A diákok

alkalmassá válnak a segítség nélküli tanulásra, valamint élvezetes lesz számukra a szépirodalmi művek olvasása. Felvetődik a kérdés, miért tanul meg folyékonyan olvasni az egyik gyerek, és a másik nem, vagy miért érthető számukra jobban az élményszerző irodalmi mű, mint az adatokat tartalmazó, használatra készített olvasmány. A vizsgálat körülbelül 40 ország diákjainak munkáját vizsgálta. 500 pontos skálaátlagot alakítottak ki. A PIRLS-mérés szerint Magyarország 551 ponttal, Hollandia 547, Anglia pedig 541 átlagponttal állnak az élvonalban. Hollandiában a tanulók élmény- és információszerző olvasása 545, 548 pont, Anglia 539, 537 pont és Magyarország 557, 541 egységgel. A másik megállapítás, hogy a lányok szövegértése pontosabb és jobb, mint a fiúké.

A szövegértés az olvasás begyakorlásával, szeretetével, hasznosításával kezdődik. Általában jellemző, hogy a kisgyermek első osztályban megtanulnak olvasni, ez a betűzést és a folyékony kiejtést illeti, de a megértés folyamata ekkor nem válik készséggé. Tehát az olvasástanítás nem fejeződhet be, ez után kell a szöveg felfogásával, tudatosításával foglalkozni. Minden évfolyamon és minden tárgyban gyakorolni kell a későbbiekben is.

Az ismeretközlő szövegek megértése juttatja el a diákokat a tankönyvek magyarázatának megértéséhez. Ha ezeken a nehézségeken túljutnak, akkor válnak képessé a tanulásra. Problémát jelent, hogy a mérések szövege általában magyarázó állatleírásokat, dokumentumokat tartalmaz, ezek a gyermekek számára ismeretlen szituációt jelentenek, a cselekményes történetek mindig érthetőbbek a kisdíjak számára. Nagyobb tanulónál is problémát okoz, hogy gyorsan törekszenek eredményre, ezért csak a kulcsszavak kiemelését valósítják meg. Így az esetek többségében hiányos a feladatmegoldásuk is.

A PISA-felmérés alapelve és célja

A PISA (Programme for International Student Assessment) felmérés, melyet 2000-ben végeztek először, a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok legfontosabb módja. „Fordulatot hozott a PISA azért is, mert ez az első olyan átfogó nemzetközi felmérés, amely következetesen szakított a tanterv alapú tematikával. Nem azt teszteli, mennyire sajátították el a tanulók az iskolákban közvetített tananyagot, hanem azt vizsgálja, rendelkeznek-e a 15 évesek azzal az alapvető tudással, műveltséggel, amely további fejlődésükhöz, egy fejlett társadalmi közegben való személyes boldogulásukhoz, szakmai, munkahelyi helytállásukhoz szükséges. Így az iskolák, oktatási rendszerek eredményeit nem saját céljaikhoz viszonyítja, hanem az egész társadalom tudásátadó, fejlesztő hatását teszi mérlegre.” – írja Csapó Benő, a PISA Igazgatói Tanácsának tagja a PISA 2006-os Összefoglaló jelentésének előszavában.

A PISA-vizsgálat célja annak felmérése, hogy a tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. A PISA igyekezett olyan mérőeszközöket kialakítani, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók teljesítményei nemzetközileg összehasonlíthatók legyenek. Háromévente végzik a felmérést. Ebben az OECD-tagállamokon kívül más ún. partnerországok is részt vehetnek. 2000-ben összesen 32, 2003-ban 41 ország vett részt, 2006-ra pedig 57-re nőtt a résztvevők száma. Magyarországon minden felmérésen

több mint 200 iskola több mint 5000 tanulója vesz részt. A vizsgálatnak három fő műveltségi területe van, melyek a következők: szövegértés, matematika és természettudomány. A tanulók képességeinek mérése mellett másra irányuló felmérést is végeznek, olyan technikai-módszer-tani megoldást keresnek, ami korábban még nem szerepelt hasonló vizsgálatok tematikájában. 2000-ben például a tanulási szokások, az önszabályozó tanulás vizsgálata volt a cél, 2003-ban a komplex problémamegoldást kutatták, 2006-ban pedig a természettudományos szemléletmódot. Az egyes műveltségi területeken különböző képességi szinteket állapítottak meg. A természettudományok terén hat, a szövegértés esetében öt, a matematika felmérésénél szintén hat képességszintet vizsgálnak. A besorolás a következő módon történik: amennyiben a felmérést a harmadik nehézségi szintnek megfelelően állítják össze, akkor az idesorolt tanulók felétől elvárják, hogy teljesítse a hármas szintű feladatokat. Az átlagot 500 képességi pontban határozták meg.

Finnország áll az első helyen a PISA-felmérések alapján. Mellette Új-Zélandon, Japánban és Ausztráliában, a partnerországok közül pedig Hongkongban a legnagyobb azoknak a diákoknak az aránya, akik a legmagasabb képességszinthez tartoznak. Ezeknek az országoknak jó esélyük van arra, hogy az elkövetkezendő években tudósokat képezzenek a jövő számára. A felsőbb szinteket kismértékben elérő országoknak viszont, előreláthatólag, nehézségeik lesznek majd abban, hogy a gazdaságuk számára kreatív és jól képzett szakembereket neveljenek. A természettudományok terén elért eredmények elsősorban a műszaki értelmiség pótlásának lehetőségére utalnak. Miután magyar diákok is rendszeresen részt vesznek a felmérésekben, ezért számunkra is levonható némi következtetés, és összehasonlíthatóak vagyunk más országokkal is. Tanulmányomban Hollandiával és az Egyesült Királysággal vetem össze saját elért eredményeinket. Mindhárom eddigi felmérésről (2000, 2003, 2006) készült elemzés, melyet közzétettek, hogy a politikusok, az oktatással foglalkozó szakemberek véleményét formáljanak, esetleg mielőbb változtassanak a későbbi jobb eredmények reményében. Győztesek ebben a „versenyben” nincsenek, csak nyertesek. Mindenkinek haszna származhat a vizsgálódásból, aki az elemzések alapján javítani akar és tud. A jelentésből megtudhatjuk a sorrendben elfoglalt pozíciókat. „A vizsgálat is megerősítette, hogy tanulóink természettudományból a középmezőnyben helyezkednek el, matematikából viszont a nemzetközi átlag alatt teljesítenek. Most már harmadik alkalommal látjuk azt is, hogy a szövegértés terén a fejlett országok listájának alsó harmadában vagyunk. Ugyancsak ismétlődő üzenet, hogy azok közé az országok közé tartozunk, ahol a tanulók tudását a legerősebben meghatározza családi háttérük, ahol legnagyobbak az iskolák közötti különbségek, és ahol ezek a különbségek nagyrészt a tanulók társadalmi-kulturális különbségeit képezik le. Amíg az elsőként említett tudásszintbeli lemaradásokat csak hosszabb távon lehet kezelni, ez utóbbiakra, az iskolai szelekció megfékezésére, már rövidebb távon eredményeket hozó megoldásokat is lehetne találni. A problémákkal szembesülni soha nem kényelmes. A magyar PISA-eredményeknek azonban lehet optimista olvasata is. Ezek a vizsgálatok azt is megmutatták, hogy kemény munkával sokat lehet javítani az oktatási rendszer teljesítményén. Néhány északi ország egy generáció alatt a középmezőnyből az élre került. Egyes ázsiai országok ennél is nagyobb utat jártak be, nagyon mélyről indulva jutottak a világ élvonalába.” (PISA 2006-os Összefoglaló jelentés)

PISA-felmérés és értékelés

A skandináv ország kiemelkedő eredményeket ért el a szövegértési, a matematika és a természettudományi vizsgálatban egyaránt. A finn diákok remek eredménye, a kiváló tankönyveken, a magas követelményeken, a jó minőségű pedagógusképzésen vagy a jól felszerelt iskolákon kívül, társadalmi okokra is visszavezethető.

„Finnországban az oktatás nagy presztízsű nemzeti ügy, ahol az iskola és a pedagógusok élvezik a társadalom bizalmát, anyagi és erkölcsi megbecsülését.” (PISA 2006-os Összefoglaló jelentés) A „finn csoda” tehát nemzeti, osztálytársadalmi eredmény, ezért mindenki egyaránt örülhet az első helynek, mint ahogyan mindenki kivette a részét abból a munkából is, amely ezt előidézte. Talán meglepő, hogy a legrangosabb helyet Hongkong érte el 542 képességgponttal, a távol-keleti országok közül maga mögé utasítva Japánt (531) és Koreát (522). Ezekben az országokban a természettudomány oktatása hagyományosan jó.

Szövegértés felmérése 2000.

Egy 800 képességgponttal mérhető anyagot állítottak össze. A szövegértés felmérésben öt szintet különítenek el, illetve létezik egy szint alatti csoport is.

0. szint (335 képességgpont alatt). Azok a diákok, akik nem érik el az első szintet, rutinjellegű képességekkel nem bírnak. Az OECD-országok diákjainak 7,4 százaléka az első szintnél gyengébb eredményt ért el, de nagyok a különbségek az egyes országok között. Magyarországon az 1. szint alatt 6,5 százaléka teljesített, ez gyakorlatilag megegyezik az OECD-államok átlagával.

1. szint (335–408 képességgpont). Ezek a diákok valamennyire tudnak olvasni, de nagyon komoly hátránnyal indulnak a tanulásban társaikhoz képest, mert nem alkalmasak az információszerzésre. Mivel a szöveget nem értik meg, nem képesek tanulni. Az 1. képességszint követelményeit az OECD-tagállamok diákjainak 12,8 százaléka teljesíti. Magyarországon a nem megfelelő szövegértéssel rendelkezők aránya 20,6 százaléka, ez az első szint (14%) és a szint alatti (6,5%) teljesítésekből adódik. Ez azt jelenti, hogy öt tanuló közül egy nem érti meg azt az információt, amelyet olvas.

2. szint (408–480 képességgpont). Az ezen a szinten olvasó diákok csak egyszerű szövegbeli kapcsolatokat látnak át, és alapvető információt képesek csak megkeresni egy adott szövegben. E meglehetősen gyenge szinten álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Új ismereteket nem képesek önállóan elsajátítani, és bonyolult feladatmegoldásra sem alkalmasak. A hétköznapi élethez szükséges szövegértési kompetenciákkal az OECD-országok diákjainak 79,7 százaléka rendelkezik. Magyarországon ez az arány 79,4 százaléka.

3. szint (480–553 képességgpont). A középiskola sikeres elvégzéséhez ezekre a képességekre van szükség, ezért ezt a szintet tekintik átlagnak. Ez az első olyan szint, amelyen a tanulók képesek az olvasott információt beépíteni korábban megszerzett ismereteikbe, valamint képesek egy bonyolult probléma megoldására is. A harmadik szinten teljesítő diákok felismerik a mindennapi élet összefüggéseit.

A legtöbb diák, a 15 éves gyerekek egynegyede (26,3%), az OECD-tagállamokban ehhez a szinthez tartozik. A magyar tanulók felének, 54,1 százalékának a szövegértési képessége átlagos vagy annál jobb. Ez megközelíti az OECD-országok átlagát.

4. szint (553–626 képességpont). Ezen a szinten a gyerekek alkalmasak bonyolult gondolkodási műveletekre is, az elrejtett információkat is megtalálják. A témával kapcsolatban kifejezik véleményüket is. Érzelmi összefüggéseket is felismernek. Árnyaltan alkalmazzák ismereteiket. Az OECD-tagállamok diákjainak 29,2 százaléka eleget tesz a 4. képességszint követelményeinek. A magyar diákok 23,5 százaléka jó vagy kitűnő szövegértő.

5. szint (626 feletti képességpont). Ezen a szinten a gyerekek kiemelkedő képességekkel rendelkeznek. Komplex módon gondolkodnak, és oldanak meg feladatokat. Nem csupán véleményt formálnak kifejező módon, hanem jó kritikai érzéssel bírálják is. Az olvasottakat értelmezik, összevetik más ismerettel, és képesek objektívan bírálni. Az OECD-tagállamok diákjainak 8,5 százaléka éri el ezt a legmagasabb szintet. Kiváló szövegértő a magyar tanulók 4,7 százaléka. Ez az érték kicsivel több mint fele az OECD-országok átlagának.

A 2000. évi PISA-vizsgálat szerint (%) Angliában csak 33 százalékot tesz ki a veszélyes helyzetben levő, 15 éves gyerekek aránya, Hollandiában 37 százalékot és Magyarországon ez az érték 46,8 százalék. Ezek a diákok nem rendelkeznek olyan szintű szövegértéssel 15 éves korukban, amellyel további ismeretet tudnának elsajátítani egyedül. A veszélyes szót azért használom, mert nekik feltétlenül segítségre van szükségük ahhoz, hogy képesek legyenek önálló tanulásra. A megfelelő és jól megfelelő szintű olvasás aránya közel hasonló a két nyugat-európai országhoz viszonyítva. Azonban elgondolkodtató, hogy a kitűnő szövegértésűek száma nálunk körülbelül egyharmada, illetve fele az angliai és a holland diákokénak. A 0–1. szint tanulóinak számát csökkenteni kell, ha meg kívánjuk erősíteni a középosztályt, és növelni kell az 5. szint értékét, mert ők lehetnek kreatívan előmozdítói társadalmunknak. Ez tehát azt jelenti, hogy mindegyik szint tagjait egy szinttel magasabbra kell juttatni. A szövegértés minimumát sem teljesítőket gyakorlással és a tanítás módszertanának megváltoztatásával, esetleg személyre szabott vagy alternatív technikával kell feljebb segíteni. Ez azt a réteget érinti, amelynek tagjai könnyen félreértések áldozatai lehetnek hétköznapi személyes ügyeik intézésekor, például lakásuk fenntartása során, banki ügyleteik intézésekor, háztartási berendezések használatakor, vagy előre tekintve a következő generációra, gyermekük nevelésében. Hogyan véleményez, esetleg értékel a társadalomról, politikáról szóló cikket egy helyes szövegértésre képtelen szülő, és hogyan interpretálja azt gyermeke számára. Veszélyhelyzetet is érzékelek ezen a szinten. Könnyen befolyásolhatóak lesznek az emberek politikailag, gazdaságilag egyaránt, hiszen nem értik az olvasott vagy hallott szöveget, és főleg nem képesek a sorok között olvasni. Lehetnek, akik ezt kihasználják, és a saját önös érdekeiknek megfelelően irányítják a tudatlanokat. A következő két szint, a 2. és a 3. szint diákjait is ki kell emelni, hogy velük erősíthessük meg a szakemberek, hivatalnokok széles táborát. Az ő hozzáértésük teheti mindennapjainkat kellemessé és élhetővé. Ez a réteg képes lehet önképzésre, szellemi előrehaladásra, és olyan értékek válnak igényükké, amelyek a természetes együttélés színvonalát jelentősen emelhetik. Egy erős szellemi középréteg a demokrácia alapját képviseli. A negyedik és az

ötödik szintet elérők az értelmiség lehetséges tagjai. Minél többen vannak, annál nagyobb lehet a választék a jövő orvosaiiban, mérnökeiben, tanáraiban. Minden szakterület alapfeltétele a kreativitás, az elvonatkoztatás, az analízis és a szintézis kiemelkedő alkalmazása. A szövegértésnek ez a szintje szükséges a diplomához, az értelmiségi működéshez. Ők lehetnek a jövő jogászai, történészei, tanárai, politikusai stb., vagyis a jövő helyes irányba terelői. Hollandiában és Angliában nem haladhat tovább az a diák, aki nem tanul meg olvasni az előirt módon. Nem nevezik bukásnak ezt a folyamatot, mert nem újratanulja a tantárgyakat, hanem folytatja. A saját szintjén addig gyakorol, amíg képes felsőbb szintre lépni. Nem szégyen, és nem bélyegzik meg. Hollandia jellegzetessége az oktatás terén a számtalan alternatív iskola. Ezekben lehetőség nyílik arra, hogy a normál haladási tempóra képtelen gyerekeket valamilyen más módon, és főként egyéni ritmusban, sok egyéni foglalkozás keretén belül tanítsák. Az angol társadalom talán azért működik jobban, mert a veszélyeztetett szintbe lényegesen kevesebb problémás szövegértéssel bíró diák tartozik, és a kitűnők tábora sokkal nagyobb, mint nálunk. A társadalom számára nem jelent terhelő gondot a réteg szocializálása, könnyebb munkahelyet találniuk, tehát a munkaerőpiac sem áll szemben legyőzhetetlen problémával. Angliában az iskolákban a tradicionális viselkedés a jellemző, amely jelenti a tudás megbecsülését, a pedagógus elfogadását és tiszteletét, valamint a tanuláshoz, munkavégzéshez való pozitív hozzáállást. Ha a diák tudásban, lélekben és fizikumában felkészülten hagyja el az iskolát, akkor nem lesz gátlásos, hanem talán motiváltan kezdi el a továbbtanulást vagy a munkát. Ebben elsősorban nem a pedagógusoknak van nagy szerepe, hanem a társadalomnak, amely befolyásolhatja a szülőket és a tanulókat egyaránt.

A matematika felmérése 2003-ban

A matematika felmérés elemzésekor hat képességszintet hoztak létre, melynek alakulását a következőkben mutatom be.

0. szint (358 képességpont alatt). Direkt utasításokkal sem képesek megoldani feladatokat. Nagyon erős a veszélye annak, hogy ezek a tanulók a társadalmi leszakadás részesei lesznek. Ez minden tizedik gyereknek (10,1%) matematikai képessége alapján előrevetíthető.

1. szint (358–420 képességpont). Ismerős helyzeteket megfelelően kezelnek, és amennyiben minden információ rendelkezésre áll, akkor egyszerű kérdésekre képesek válaszolni. Rutin megoldásokat végeznek el, és irányítással begyakorolt feladatokat oldanak meg.

A 15 éves tanulók egynegyedét (26,3%-át) veszélyezteti a társadalmon belüli leszakadás, matematikai feladatmegoldásuk és problémakezelésük alapján. A tanulók egyötödének (21,1%) Magyarországon a matematikai problémamegoldó képessége gyengébb a minimális (0. és 1. szint együttesen) elvárásoknál.

2. szint (420–482 képességpont). A tanulók megfelelően értelmezik a feladatot, adott információból képesek kigyűjteni a szükséges adatokat. Használják az egyszerű algoritmusokat, képleteket, eljárásokat és szokványos megoldási technikákat is. Képesek az eredményeket összevetni a valósággal. Az OECD-államok tanulóinak 73,7 százaléka eléri, és esetenként

meghaladja a minimális követelményeket. A magyar diákok 78,6 százaléka rendelkezik a mindennapi élethez, a társadalmi és gazdasági szerepvállaláshoz minimálisan szükséges képességekkel.

3. szint (482–545 képességpont). A 15 éves korú tanulók, akik körében a PISA-felmérést végzik, olyan feladatok megoldására képesek, amelyek sorozatos döntéseket igényelnek. Egyszerűbb esetekben tudnak a lehetőségek közül választani, az alapvető ábrázolásokat jól értelmezik, használják, és érvelni is képesek azok alapján. Az OECD határain belül élő diákok 50,5 százaléka éri el, esetenként meg is haladja ezt a szintet. Magyarországon a harmadik szintet elérők aránya 53,6 százalék. Ez magasabb arány, mint az OECD-országok átlaga.

4. szint (545–607 képességpont). Ezen a szinten a tanulók egyedi feladatok megoldására is alkalmasak, miközben részleteire bontják a problémát, majd újra egységet építenek belőle. Felismerik az azonosságot egy feladatcsoporton belül, és felismerik a modelleket. Az ábrákat szintetizálják, és következtetéseket vonnak le azok alapján a hozzájuk kapcsolódó mindennapi életre. Már rugalmasan érvelnek, a konkrét problémáktól eljutnak az általánoshoz, illetve az általános feladatot értelmezik, és haladnak az egyedi szituációk felé. Megtervezik az előttük álló részfeladatok sorrendjét. A 4. képességszint követelményeit az OECD-országok diákjainak 27,8 százaléka teljesíti. Néhány országban, például Finnországban, Koreában, a diákok több mint fele eléri már ezt a szintet. Hollandiában az arányuk meghaladja a 40 százalékot is. Magyarországon a diákok 27 százaléka tartozik a felső három képességszint valamelyikébe.

5. szint (607–670 képességpont): Az összetett problémát is átlátják, felismerik a logikai felépítésüket, sőt modelleket is alkotnak a megoldására. Jól választanak a lehetséges megoldások közül, és értékelni, majd reflektálni is képesek az elvégzett műveletre. Az OECD diákjainak 11 százaléka teljesít az 5. szinten. Hollandiában, amely szintén tagja az OECD-nek, a két felső szint együttes aránya meghaladja a 20 százalékot. A magyar diákok 10,3 százaléka tartozik a jó matematikusok közé. Ez az érték közelít az OECD-tagállamok átlagához.

6. szint (670 képességszint felett): A legfelsőbb szinthez tartozó diákok alkalmasak összetett problémák értelmezésére, önállóan kutatnak és felhasználnak forrásokat. A különböző problémákat és azok megoldását kiválóan kapcsolják össze, az ábrákat jól értelmezik, és maguk is létrehozhatnak hasonlókat. Matematikai gondolkodásuk és érvelőképességük fejlett; ötleteiket és meglátásaikat képesek szimbolikus és formális matematikai műveletek végrehajtására felhasználni. Stratégiát dolgoznak ki egy-egy bonyolult feladat megoldására, amelyet érvekkel megfelelően alátámasztanak. Az OECD-országokban átlagosan a diákok 3,4 százaléka található a 6. szinten. A PISA-vizsgálat értelmében a magyar diákok 2,6 százaléka sorolható a legmagasabb szintbe. Kitűnő matematikusaink aránya, az 5–6. szinten, a felmérésben érintett 15 éves tanulók 12,9 százalékát jelenti. Ez az érték valamivel több mint a fele annak az aránynak (21,1%), akik a minimum szint alatt teljesítenek a matematika felmérésben. Finnország megítélése a legjobb, annak ellenére, hogy majdnem a legnagyobb arányú a GDP-ráfordítás. Magyarország a régiókban kedvezően szerepel. Lengyelország GDP ráfordítása (0,7%) alig tér el hazánkétól (a GDP 0,8%-a), de a matematika eredményünk 20 képességszinttel jobb lett. A régió másik vizsgálatra méltó országával, Csehországgal

összevetve (a GDP 1,4%-a) is jobban szerepeltek a magyar diákok. A ráfordítás majdnem a duplája, de mindössze 10 képességponttal jobb csak a cseh gyerekek eredménye. Kivéve a régióból, Magyarországhoz képest Anglia ráfordítása (a GDP 1,9%-a) több mint kétszeres, és az elért eredmény közel 40 képességponttal nagyobb, bár mindketten az átlag fölött helyezkednek el. A PISA-felmérések legeredményesebb országának oktatásra történő ráfordítása (a GDP 3,4%-a) közel kétszerese az angolnak, és több mint négyszerese a magyarnak. A képességpont pedig csak közel öt egységgel nagyobb az Angliában mértnél és 45 ponttal több, mint a magyarországi érték. Az angol oktatási rendszer tehát hatékonyabb.

Természettudományok felmérése 2006.

1. szint. A diákok természettudományi ismeretei rendkívül korlátozottak, így csak néhány ismert helyzetben tudják azokat alkalmazni. Csak nyilvánvaló következtetéseket képesek levonni és magától értetődő magyarázatokat tudnak adni.

2. szint. Ismerős helyzetekben képesek magyarázatot adni a jelenségekre, mert ezekhez a tanulók természettudományi ismerete elegendő. Egyszerű vizsgálatokat is képesek elvégezni. Érvelnek tudományos vizsgálatok vagy műszaki problémák megoldásáról. Az OECD-országok diákjai 80,8 százalékot értek el, a magyarok 85,0 százalékot.

3. szint. Ezen a szinten a 15 éves korú diákok felfogják és megértik a természettudomány problémáit. Ki tudják választani a jelenségek magyarázatához szükséges tényeket és ismereteket. Bizonyos jelenségeket modellezni tudnak. A tudomány különböző területein felmerülő szakszavakat megértik, és jól alkalmazzák azokat. Tényeket állapítanak meg a természettudományos ismereteik alapján. Az OECD-tagállamokban a diákok 56,7 százaléka, Magyarországon 58,9 százaléka teljesítette a felmérést ezen a szinten.

4. szint. A tanulók elvonatkoztatnak természettudományos ismereteiktől, és helyesen foglalkoznak a problémákkal. Kiválasztják a helyes megoldásokat, ilyen szemlélettel képesek gondolkodni, és beépítik korábbi ismereteikbe. Ezen a szinten a diákok természettudományi ismeretek és bizonyítékok alapján meghozott döntéseiket meg tudják fogalmazni. A felmérés eredményei az OECD-országokban 29,3 százalék, Magyarországon 27,8 százalék.

5. szint. A tanulók az összetett természettudományi problémákat felismerik, jól alkalmazzák a szakszövegben előforduló fogalmakat, és a természettudományos ismereteiket. Értékelik a természettudományi bizonyítékokat. Ezen a szinten a tanulók képesek bizonyítékokon alapuló magyarázatokat adni, kritikai érveket megfogalmazni. Az OECD-be tartozó diákok 9,0 százalékot, Magyarországon pedig 6,9 százalékot értek el.

6. szint. A diákok kiválóan alkalmazzák ismereteiket a természettudományok területéről. Törvényszerűségeket fogalmaznak meg, és továbbgondolják a szakirodalomban olvasottakat is. Ezen a szinten a tanulók a döntéshozatal érdekében összekapcsolják az ismereteiket, az információforrásokat és következtetéseket fogalmaznak meg. Fejlett gondolkodással és érvelési készséggel rendelkeznek. A diákok képesek részletekben és globálisan vizsgálni egyaránt. Az OECD-országokban a tanulók 1,3 százalékot, Magyarországon pedig 0,6 százalékot értek el.

Az angolszász országok közül Ausztrália (527) és a szomszédos Új-Zéland (530) ért el kiemelkedő eredményt. A kelet-közép-európai térségben Szlovénia (519) és Csehország (513) haladta meg az OECD-országok átlagát. A magyar diákok megismételték 2000-es és 2003-as eredményüket. A PISA-vizsgálat nem nemzetek versenye, hanem olyan eszköz, amelynek segítségével a részt vevő országok képet kaphatnak közoktatásuk állapotáról. Magyarország az 57 részt vevő ország rangsorában a 19–23. helyre került. Ha az országok teljesítményeit összehasonlítjuk, akkor azt mondhatjuk, a magyar diákoknál jobb eredményt ért el Csehország, illetve Hollandia és az Egyesült Királyság. Franciaország és sok más ország eredménye azonban gyengébb.

„A feladatok elemzése után a PISA 2006 természettudomány-szakértői csoportja úgy ítélte meg, hogy a képességskálán a 2. képességszintet elérő és azt meghaladó diákok rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek elengedhetetlenek a társadalmon belüli boldoguláshoz. Az 1. szintet és az annál gyengébb eredményt elérők természettudományi tudása olyan alacsony szintű, hogy a társadalmi érvényesülés szempontjából veszélyeztetett csoportnak kell tekintenünk őket. A 0-val jelölt tengely alatti oszlop hossza a leszakadók arányát, a tengely feletti oszlop magassága azoknak az arányát jelöli, akiket a közoktatás, különböző mértékben ugyan, de fel tudott készíteni a természettudományi vonatkozású hétköznapi problémák megoldására.” (PISA 2006, *Összefoglaló jelentés*)

HOGYAN TOVÁBB?

A Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (FPPTI), akkori nevén Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI), a holland értékelési központtal közösen méréseket szervezett több tantárgyban. (A CITO – Centraal Instituut voor Toetsenwikkeling – 1987 óta végzi azokat a kormány által megrendelt teljes körű, az egész országban megvalósuló értékeléseket, amelyek a tanulás minden területére kiterjednek.)

Magyarországon 1999-ben 75 fővárosi iskolában végezték el az anyanyelvi felmérését. Az információkereső műveletet a magyar diákok 80 százaléka végezte el jó szinten. A tanulási folyamatban ez az olvasási stratégia nem elegendő, mert ezen a módon az összefüggések értelmezésének szintjét nem érhetik el. A tanulmányozó-elemző olvasás szintjére, amely az önálló tanulás feltétele, lényegesen kevesebben jutottak el. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek 60 százaléka csak részleges olvasási készséggel rendelkezik. A Nemzeti alaptanterv (NaT) színvonalának megfelelően összeállított feladatokat minimális szinten teljesítők aránya kevesebb a vártnál. A továbbtanulók számára írt feladatokat 72 százalékos teljesítmény jellemezte, ez nem kielégítő. Tovább mélyíti a gondokat, hogy a nyolcadikosok 24 százaléka a NaT szerinti minimális követelményeket sem képes teljesíteni, ezért az önálló tanulásra képtelenek. Középiskolai teljesítményük eleve kudarcra ítélt. Nem lehet ráépíteni a tudásukra, így a hozzáadott érték nagyon kicsi vagy negatív lesz. Ezt visszalépésként élük meg a diákok, a szülők és a tanárok egyaránt. Nem lehet egy bizonyos tudást szinten tartani vagy emelni, ha a következő szint felépítése az addig megszerzettnek vélt ismeret 70 százalékára épít, és nem a minimumra. A felmérések

szerint az első szinten vagy az alatta teljesítőknek nagyon kevés az esélyük új ismeretet elsajátítani, és egy magasabb szintre lépni. A korábban megszerzett tudás, amelyet rendszeresen használnak, rövid idő alatt megkopik, elhalványul, majd teljesen eltűnik. Ezért a gyerekek fáradtságos munkájával elért szintjét meg kell becsülni, és fenn kell kartani. Szükséges lenne minden átmenetnél (alsó tagozat – felső tagozat, felső tagozat – középiskola) olyan továbbfejlesztő tanévet bevezetni, amely az eddigi tananyag ismételtségi és beépítésén alapul. Ez nem a megbélyegző bukásnak számítana, tehát nem megalázó, hanem olyan kiegészítő év, amely az óvoda és az iskola között is létezik, ha a gyerek még nem iskolaérett. Vannak olyanok, akik jól startolnak, de később szembesülnek bizonyos korlátokkal, amelyek nem engedik meg, hogy gyors tempóban haladjanak. Ezzel a kiegészítő tanévvel veszítenének egy évet, de megerősödve, a pihenő oldalgányról újra csatlakozhatnának a többiekhez. Ezt a kiegészítő vagy felkészítő tanévet a befogadó szint adhatná, a felső tagozat és a középiskola, így a tanuló megszokná az új környezetet, az új kihívásoknak megfelelően szocializálódna, és minden tantárgy anyagát a kívánt szintre fejleszthetné. Az első, illetve a szint alatt teljesítő diákok száma olyan magas, amely lehetővé teszi, hogy 2-3 osztályból formáljanak egy kiegészítő szintet. A kiegészítő vagy fejlesztő osztály tanulói azzal a feltétellel nyernének felvételt az új, magasabb szintű intézménybe, ha előtte alávetik magukat a felkészítő évnak. Ebből a közösségből minden tanuló az általa választott tagozaton folytathatná tanulmányait, a követelmények sikeres teljesítése esetén. Azt a tananyagot, amelyet az általános iskolában a tanuló saját hibája miatt nem tanult meg, most második esélyként elsajátíthatja.

Nagy motivációt jelenthet számukra az áhított intézmény befogadó és segítő szándéka. Általános tapasztalat, hogy a középiskolába felvett diákok jelentős része az első három hónapban igyekszik, majd magát biztonságban tudva az új helyen, hamarosan leáll. Ez a néhány hónap kevés a felzárkóztatásra. Így van ez különösen abban a jelenlegi helyzetben, amikor a megfelelő tempójú haladásra képtelen diákokat integráltan tanítják a többiekkel. Év végére természetesen az előírt követelményeknek eleget kell tenni. A tankötelezettség megtartása mellett, ez a későbbiekben fegyelmező erő lehetne. Az említett kiegészítő osztály nem utópia, hanem a megkövetelt valóság. Ezek bevezetésével, visszatérve a hagyományos osztályokba, megfelelő színvonalon történhet az oktatás. Nincsen leszakadó diák, akit vonszol magával az egész osztály, ezzel hátráltatva a haladás ütemét és minőségét. A tanulók jelentős része elkerül számos kudarcot, amely visszaveti motivációját. Az érettségi vizsga újra a régi értékén szerepelhet, akár munkába áll a tanuló, akár továbbtanul. A felsőoktatási intézmények nem szenvednének a jelenlegi színvonalromlástól, és nem lenne szükség korrepetálásra, ami nagyon sok egyetemen bevett szokássá vált manapság.

Ha ez az elképzelés megvalósítható lenne, akkor – feltételezéseim szerint – néhány év múlva jelentősen emelkednének a kompetenciamérések eredményei. Természetesen, önmagában nem ez a cél, hanem az, hogy a megszerzett tudásukat minden területen maximálisan képesek legyenek alkalmazni a gyerekek. Az alapismeretek elsajátítása nélkül, amiben a kiegészítő tanév nagymértékben segíthet, nem beszélhetünk kompetenciákra épülő tanításról.

Az oktatás és a nevelés a leglazább „anyaggal” foglalkozik, a gyerekekkel. Ráadásul a közvetítendő tananyag is rendkívül képlékeny, szinte évente változik a követelmények és a tudományok változásával. Ezeknek megfelelően a pedagógiának és az oktatásrendszernek is rugalmasnak kell lennie. Követnie kell a gyerekek igényeit, a társadalom szükségleteit és a pedagógusok lehetőségeit. Ezeknek harmóniában kell együttműködni, és kölcsönösen finom egymásra hatásban kell változniuk. Ha a tananyag megnövekedése, a diákok feladatainak könnyítése úgy kívánja, hogy kissé változtassanak az intézményeken, akkor ezt meg kell tenni a jobb eredmények reményében, még akkor is, ha a változás csak időszakos.

Hollandiában a mobil szerkezetű iskolákat rövid idő alatt felszedik, és pár száz méterrel távolabb ismét felállítják, ha ezzel jobb megközelíthetőséget érnek el, és a szülők és a gyerekek jobban érzik magukat. A szükségszerű változtatás rugalmassá teszi a lehetőségeket, és élhetőbbé a világot a tanulók és tanárok számára.

A gyorsabb előrehaladás és a jobb eredmények eléréséhez szükséges „varázspálca” nincs a tanárok kezében. A legfontosabb dolog egy alkotó tanár számára a szakmai tudás, amely egyaránt vonatkozik a tantárgyra, a módszertanra és a lélektanra. Az elhivatottság, lelki nyitottság és fogékonyság a gyerekek problémái iránt szintén elengedhetetlen egy pedagógus számára, hogy képes legyen a legjobb megoldást megtalálni. Ez azonban csak az egyik oldal, amelyet meggyőződés szerint minden tanártársam tehetségéhez és fizikai erejéhez képest maximálisan meg is tesz. Mindez nem valósulhat meg, ha a másik fél, a diák nem hisz a saját erejében. Minden tanulóért egyesével kell harcolnunk, hogy meggyőzzük arról, mi mutatjuk a követendő, bár göröngyös utat. Elődeink a tanulás hasznosságára, az iskolai élet szeretetére, a tanár követendőségére felkészített, kellemes családi háttérben szocializálódott gyerekeket neveltek, oktattak. Napjaink tanárai többségében nem pozitív szemléletű, vagy legalább közömbös gyerekekkel foglalkoznak, hanem előítélettel, hitetlenséggel teli diákokat próbálnak, a negatív indítást legyőzve, a maguk oldalára állítani.

A másik oldal, amelyért nem a tanártársadalom a felelős, a megbecsülés és a tisztelet elvesztése. Ez nem elsősorban az anyagi elismerés, bár ez is részét képezi a szülők megítélésének. Példaként egy összehasonlítást említek. Amikor egy rendezvényt szervezünk, akkor nagyon kevesen jönnek el az iskolába, és nem figyelnek, szinte zavarják a műsort, még a szülők is. Ha ugyanazok a fellépők egy bérelt helyiségben szerepelnek, akkor háromszoros belépőért lényegesen többen vesznek részt az előadáson, és türelmesen végignézik. Ugyanez a jelenség kirándulásoknál is megfigyelhető. Ha módunkban áll a gyerekeket alapítványi pénzből, számukra ingyenesen elvinni valahova, akkor azt értéktelennek, alacsony színvonalúnak tartják. Ha fizetnek valamiért, akkor feltételezik az energiát, a munkát és a színvonalat a produkció mögött. Ez a gondolkodásmód tapad a pedagógusok fizetéséhez is. Keveset vagy egyáltalán nem kerül szóba az ügyvédek, mérnökök, újságírók fizetése. Az orvosok és a tanárok állandó monitorozás alatt állnak. Munkájukat, viselkedésüket, így jövedelmüket is, rendszeresen véleményezik. Kevésbé jó szakember az a személy, akinek fizetése állandóan probléma – vannak le téves következtetést sokan. Az általam vizsgált két másik európai országban a tanárok fizetése valamivel magasabb, mint nálunk, de a pedagógusok megbecsülését ezekben az országokban is

elsősorban a közvélemény társadalmi elismerése adja meg. Napjainkban a gondolkodás irányításában rendkívül nagy szerepe van a médiának világszerte. Egy rosszul publikált negatív hírtől, amely egy pedagógust igazul vagy igaztalanul megvádol, a lakosság nagy többsége képes elvonatkoztatni. Biztonsággal formál véleményt, mert szakmailag kompetensnek érzi magát. Volt diák, és vannak gyermekei, nap mint nap nevel valakit a környezetében, ezért felhatalmazottnak érzi magát a megnyilvánulásra, és azonosítja magát a tanári szereppel. Az orvosok helyzete e tekintetben hasonló a miénkhez. Mindenki volt már beteg, vagy ápolt valakit, így azt hiszi, ismeri az orvos munkáját. A médiának veszélyesen káros, befolyásoló hatása van, elsőként a gyerekekre, akik nem tudnak még szelektálni, és minden látható, hallható információt válogatás nélkül hajlandók elhinni. Ők tapasztalatlanul elhiszik a látottakat a televízióban, a filmekben, a magazinokban és az interneten. A reklámok világát éljük, amely becsempészi gondolatainkba a tehetség és munka nélküli, gyors meggazdagodás lehetőségét. Gyakorlás és befektetett energia nélkül is felkapott, ismert és főleg jól fizetett ember lehet bárki, ha jókor van jó helyen. Nem sztárok, hanem azonnal megasztárok lesznek a fiatalok, ami, ha ismerik a mértékegységek körét, megsokszorozza hírnevüket és pénzüket. Szándékosan nem jövedelmet írtam, mert az folyamatos anyagi forrást jelent, nem pedig egyszeri szerencsepénzt (valóságshow). A média meglovagolja és kihasználja az embereknek azt a belső vágyát, hogy bárkiből lehet híresség. Ez régen is élt az emberekben, ellenben akkor a mesékben hallottak varázspálcáról, jótündérről, varázsitalról és olyan eseményekről, amelyek hétköznapi emberekkel nem történhettek meg. Manapság mese, tanmese alig hallható. Ezt helyettesíti a média, bár hiánypótlásnak nem nevezném, mert akkor ugyanazt a célt kellene szolgálnia. Naponta látjuk, és igaznak tűnik, miután a közvetlen környezetünkben történik, és esetenként igazságtartalma is van. A nézők egy része szeretné elhinni, hogy megtörténhet a média által bemutatott eset, várnak rá, sőt azonosulnak azzal. Ez felelőtlen népszerűítés. Nagy sikertörténetek vannak porondon, és néha egy-egy bukást is bemutatnak. Ilyen esetekben a riport végkicsengése az, hogy a „mega” rosszul ragadta meg az alkalmat, nem tudott élni a lehetőséggel. Azt az apróságot azonban elhallgatják, hogy a hirtelen és így megalapozatlan kiemelkedésbe eleve kódolt volt a bukás. A gyerekek, aki addig nem tett semmit annak érdekében, hogy a legegyszerűbb dolgot is elérje, nem fog egyéniségében megváltozva szorgalmasan dolgozni, gyakorolni. Képtelen ilyen átalakulásra, mert személyisége nem visel el ilyen alapvető változást. Az említett történetekben valamilyen személyiségtorzulás megy végbe az esetek többségében, amely sikertelenséghez, kudarcok sorozatához és boldogtalansághoz vezet. Nem tud a fiatal az elvárásoknak megfelelni, mert nem az, akinek képzelik. Másik személyt álmodtak a bőrébe, akinek felkészültségét, tehetségét ő sohasem birtokolta. Mégis ezek a képek lengenek a diákok jelentős részének szeme előtt. Úgy érzik, nincs szükségük tudásra, és még kevésbé az odavezető megterhelő tanulásra. Majd lesz valahogy, majd megoldódnak maguktól a dolgok. A fiataloknak ez a fajta gondolkodásmódja egyező lehet sok országban. Magyarországon egyszerű a folytatás, bár az egyén számára nem jelent megoldást. Általános megállapításokat tesznek arra vonatkozóan, hogy a tanár volt szakszerűtlen,

nincsenek már kiemelkedő egyéniségek a pedagógusok körében sem, akiket a diákok rajongva követhetnek, vagy az oktatási rendszert hibáztatják elavultsága és hiányossága miatt. A tanárt teszik felelőssé azért, mert nem tudja motiválni növendékét, de a másik fél érdeklődésének hiánya vagy annak oka fel sem merül vizsgálendő szempontként.

Angliában és Hollandiában a diák sikertelen szerepléséért önmaga a felelős, és nem szervezik újjá az iskolarendszert emiatt. A tanévismétlés nem jár elítéléssel, megkülönböztetéssel, mert az elfogadó szemlélet itt is érvényesül. Ennyire volt most képes. Benne rejlik a pozitív folytatás is, a későbbiekben másképp, több segítséggel tanul, ha akar. Az egyéni választás lehetősége már gyerekkorban is szerepet kap, ugyanúgy, mint ahogyan az egyéni felelősségnek is helye van. Nem ruházzák át a felelősségvállalást, hanem a tanuló jogainak megjelenésével egy időben, a kötelességek is belépnek életébe.

A minap egy beszélgetésnek voltam fiútanúja. Kis társaságban értelmiségiek között arról volt szó, ki és mikor mond nemet egy szakmai felkérésre. Elsőként a pszichológus válaszolta, ha nem önként keresi fel a páciens, esetleg más kéri számára az időpontot, mellőzi az illetőt a beszélgetés során. Megvárja, amíg motivált lesz, és késztetést érez arra, hogy aktívan részt vegyen a konzultáción. Nem rángatja ki a gödörből akarata ellenére, még ha tisztában is van a felmerülő veszélyekkel. Vár, s ha visszajön (remélhetőleg még nem késő, és visszajön), akkor azzal a megérett gondolattal teszi ezt, hogy kész a változtatásra. Ilyenkor a páciens már hatékonyan vesz részt a társalgásban, szemben a korábbi hatástalan fecsegéssel. A megszólaló ügyvéd is csatlakozott az előbbi állásponthez. A tiszteletdíjról nincs mit vitatkozni, mert az rögzített százalékot jelent. Akkor nem foglalkozik egy ügyvel, ha az ügyfél nem követi a kifejtett szakmai tanácsait, vagyis más módon jár el. Felnőtt ember, ő vállalja annak következményeit és veszteségeit, hogy a jogi tanács ellenében intézkedik. Egy orvos volt az intellektuális beszélgetés harmadik alanya, aki nem sok újat tudott hozzátenni az előbbiekhöz. Szerinte, amennyiben a beteg nem szedi be az előírt gyógyszert, vagy nem az utasításnak megfelelően él, akkor nem gyógyítható meg akarata ellenére, mint ahogyan örömet sem lehet okozni erőszakkal. A következményekért és a betegség kimeneteléért a beteget terheli a felelősség. Az építésznek egyszerűbb dolga van, hiszen tőle nem várják el, hogy olyannak tervezzen és építsen házat, aki nem kérte, így nem is fizetnek érte. Vajon a tanártól miért várják el, hogy a diákot akarata ellenére tanítsa, nevelje? Sőt, továbbmegyek, felelősségre vonják, ha gyengébben teljesít a növendék, mint ahogyan elképzelték. A nevelő kiskorúval foglalkozik, aki nem felelős sem viselkedéséért, sem szorgalmáért, de még tetteiért sem. Ez a felfogás gyökeresen eltér a másik két, általam tanulmányozott országétól, ahol a tanuló felel saját feladatának elvégzéséért, hiszen azt a szakemberek korának, tudásának megfelelően állították össze, tehát megfelelően teljesíthető elvárás a diák számára. Így egyre nagyobb és magasabb szintű a ráruházható felelősség, melyhez fokozatosan hozzászokik. Később sem menekül majd előre, és nem bújik ki alóla, másokat hibáztatva.

Magyarországon a tanulót és tanárát egyaránt beleerőltetik egy kellemetlen és megoldhatatlan helyzetbe. Például, azt sugallják, hogy mindenkinek szükséges érettségi vizsgát tenni. Ez, természetesen, egy ideális állapot lehetne, ami a társadalom alapműveltségi

szintjét jelentősen emelné. Ez esetben el kellene tekintenünk attól az „apróságtól”, miszerint nem mindenki képes a középiskolai záróvizsga tananyagát elsajátítani. Másféle ismeretek tanulására azonban alkalmas, és szerencsés esetben megtalálja azt a területet.

Ez a téves szemlélet két végzetes következményt rejt magában. Az első félreértés az egyén számára negatív tapasztalatokat jelent. A tanuló nem érzi jól magát az intézményben, mert nem tud saját és környezete elvárásának megfelelően teljesíteni. Kudarccok sorozata éri, elégedetlen lesz, majd eluralkodik rajta a sikeres szereplésről való lemondás, megfutamodik a feladatoktól, érdektelenné válik, és belesüpped a motivátlanságba. Ez boldogtalanná teszi őt, ugyanakkor társait a veszélyeztetettségé, kilátástalan helyzete megrémíti, hiszen a szemük előtt csúszik le egyik barátjuk. A társadalom pedig elveszít egy embert, aki másik helyzetben nagyon aktív, élénk és boldogan működő polgár lehetne. A tanár számára szintén kényelmetlen a szituáció, mert képtelen a holtpontról kimozdítani növendékét bármennyire szeretné is, és nap mint nap újabb kihívást jelent számára az egyéni bánásmód biztosítása. Ez feszültséget okozhat minden órán az osztálytársak között. A következő példa az egyik tanítvánnyal esett meg. Egyszer, véletlenül bukkantam rá érdektelenségének okára. Kiderült, hogy eladóként diákmunkát vállalt egy illatszereket árusító boltban. Csillogó szemmel beszélt a termékekről, ismerte az akciók minden részletét, felfedte a kártyarendelés minden csínját-bínját, lelkesedett a munkatársakért, nem tudtuk leállítani a csevegését. Az a lány, akinek a szavát sem lehetett addig hallani, most megismertetett bennünket egy csomó termékkel egy perc alatt. Ő, aki minden témától visszahúzódott, és azt hittük kollégáimmal, hogy értelmi problémája van, most megtelt élettel, viccelődött és élvezte a szituációt, melyben nemcsak szerepet kapott, hanem az osztály figyelmének középpontjába is került. Csodálkozásomnál csak osztálytársai döbbenete volt nagyobb. Ezek szerint ők sem ismerték eddig, közöttük sem oldódott fel soha. Számomra is nagy öröm volt ez a megnyilvánulása. Mosolya elárulta, hogy semmiféle hiányosságban nem szenved, csupán rossz helyen van. Ez derült ki számomra. Neki a középiskola semmiféle pozitív élményt nem ad, nem ez a számára megfelelő életter. Másra született, ahol boldogan dolgozhat, aktivizálhatja magát és érvényesülhet az érettségi vizsga nélkül is. Ennek a növendékemnek ez a négy esztendő szenvedést, sikertelenséget és haszontalanul elfecsérelt időt jelent. Ha az egyéntől eltávolodva vizsgálom az alapproblémát, a középiskola „ráerőszakolását” sok diákra, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy ez a társadalmat is hátrányosan érinti. A diákok, akik képesek egy felsőfokú intézményben továbbtanulni, örömmel végzik el a középiskolát. A tanulók jelentős része szintén sikeres éveket hagyhat maga mögött, ha érettségi bizonyítvánnyal a zsebében munkát keres. Másoknak azonban becsapás a középiskola. Egy részük bejut valamilyen főiskolára vagy egyetemre, de hamarosan kudarcot vall. Sok időt veszítve ugyan, de még időben rájön arra, hogy számára nem ez a legmegfelelőbb cél. Ha már azonban érettségije van, nem szeretne kétkezi dolgozó lenni. Leértékelődött az érettségi vizsga megítélése után a fizikai munka is. Ezért nincsenek jó szakemberek, akik örömeiket lelik munkájukban és magas színvonalon, megbízhatóan dolgoznak. Hiányzik a társadalomnak az a rétege, amelynek tagjai kielégítően végzik el a szolgáltatásokat. A középosztály alsóbb rétegének képzésére kellene nagyobb gondot fordítani. Ez a szakoktatás, amely

nem kapcsolódik feltétlenül érettségi bizonyítványhoz. A társadalomnak és a médiának ebben felelősségteljes szerepe van, vissza kell helyeznie a dolgozó szférát a megbecsülés középpontjába. A fizetés tekintetében van különbség Angliában és Hollandiában a különböző munkák között, de elismerésben, megbecsülésben és tiszteletben nincs. Ez jelenti az egyenlőséget. Nálunk is arra kellene törekedni, hogy az alkotás visszakapja az értékét a gyors felkapaszkodással, hamis elégedettséggel, pillanatnyi boldogsággal szemben. Ezzel küszködik a pedagógustársadalom, egyelőre még egyedül, de remélhetőleg a média erejét és lehetőségeit bevetve mellénk áll, hogy mihamarabb tanulni akaró és szerető gyerekek járjanak újra az iskolákba.

Még egy elgondolkodtató összehasonlítási szempont mutatkozik, amelyről illik szót ejteni, és ez a nyugdíjazás kérdése. Már említettem, hogy Hollandiában és az Egyesült Királyságban is a tanárok nyugdíjba vonulása 60-65 éves korban lehetséges. Magyarországon hosszú éveken keresztül nőknél 55, férfiaknál 60 év volt a nyugdíjkorhatár a pedagógusok számára. Ezt napjainkra felemelték 62 évre, illetve jelenleg is változás alatt van. Németországban már a 70-72 éves korhatáron elmélkednek, sőt a 74 éves kor is felmerült. Minden országban ez tűnik az egyedüli megoldásnak, mert különben nagymértékű eladósodás következhet be.

Két probléma merül ezzel fel, melyek közül az első általános érvényű. Hazánkban a férfiak átlagéletkora nem éri el ezt a határt. A másik elgondolkodtató szempont az, hogy a pedagógushivatás ugyan nem sorolandó a veszélyes munkakörök közé, de minden értelemben szükséges a teljes fittség. Egyetemen és főiskolán a nevelés nem része a tanításnak, ezért ott a nagy korkülönbség nem okoz gondot. Ilyen pozíciókban a kutatási tapasztalat nélkülözhetetlen. Ellenben például egy középiskolában, ahol a beiratkozó egy 14 éves életvidám diák, az ötvenévnnyi korkülönbség nem célszerű. A tanár feladata, hogy szocializálja növendékét arra a felnőttkorra, amelyre majd felcseperedik. De ez az élet annyira meg tud változni, hogy a pedagógus képtelen lesz követni, még élethosszig tartó tanulásal is. Ez a kétnemzedéknyi korkülönbség lehetetlenné teszi a tanár számára, hogy megfelelő és felelősségteljes kontaktust alakíthasson ki diákjával, különösen nem a mostani neveltségi szinten, ahol nem az idősek elfogadása érezhető. Gondoljunk a családok szerepére. A szülők azok, akik szigorúan nevelik gyermekeiket, a nagyszülők, akik természetesen felelősségteljesen ugyan, de mégis megengedően foglalkoznak unokáikkal. Ezt nemcsak a gyermekem gyermekének szeretete okozza, hanem az is, hogy a felelősség nem őket terheli elsősorban. A másik ok, ami az ilyen korú tanárookra is érvényes lehet, hogy szembesülnek azzal a hatalmas változással, ami 40-50 év alatt történt körülöttük. A megváltozott helyzet precíz értéséért és kezeléséért már nem vállalnak felelősséget, mert a felgyorsuló élet mellett a sajátjuk lassúnak tekinthető. Ilyenkor mondják a nagyszülők, kérdezd meg anyádat vagy apádat. Egy pedagógus azt nem mondhatja, hogy kérdezz meg egy fiatalabb kollégát. Neki állást kell foglalnia, sőt ki kell tartania véleménye mellett, amely idejétmúlt lehet negyvenéves tapasztalat és gyakorlat után is. A tanár hiteltelenné válhat a diák számára kétgenerációnyi korkülönbséggel. Más munkahelyeken nem érezhető annyira ez a probléma. Az iskolás kor a gyerekek számára a legnagyobb kritizálás, véleménynyilvánítás, felelősségre vonás, egyenes

beszéd korszaka. Nem képesek tolerálni, eltérni, elfogadni. Hogyan tartsa meg tekintélyét egy idősebb tanár, ha már nem mozog biztonsággal, kellő jártassággal az új dolgokban. Ezt nem szakmailag értem, mert ebben minden tanár állandóan képezni fogja magát. Azonban erkölcsi felfogásban olyan nagy szakadék tátonghat a két nemzedék között, hogy nem képesek elfogadóan együttműködni. Ennek nem lehet magas színvonalú és kiegyensúlyozott oktatás az eredménye.

Természetesen, ha magát fizikailag, érzelmileg és szellemileg is fittnek érzi egy pedagógus, dolgozzon tovább. De szerintem, meg kell adni a lehetőséget arra is, hogy emelt fővel, szakmailag a csúcson hagyhassa abba a munkát. Taníthasson esetleg kisebb óraszámban, vagy foglalkozzon a fiatalabb kollégákkal, esetleg dolgozhasson félállásban.

Végül ne felejtünk el egy nagyon fontos dolgot, a tanártársadalom az idegrendszerével alkot. Megért, elfogad, támogat, tilt, megbeszél, buzdít, aggódik, töpreng, félt. Teszi ezeket oly módon, hogy csak félig teheti, mert a szülőtől nem veheti át a nevelést, nem szólhat bele, csak kissé befolyásolhat. Ez a hivatás nem nyolcórás állás, hanem huszonnégy órás szakszolgálat. Minket hívhat szülő este és vasárnap, a tanulónk kérdezhet, ha betegek vagyunk vagy családi ünnep idején, tanácsot kérhet éjjel, kérhet segítséget bármikor. Az idegrendszerünk azért használdik el, mert nemcsak magunk használjuk azt, hanem minden tanítványunk is, s ez egy pályafutás alatt több ezer ember lehet. Rajtunk tanulnak meg örülni és örömet okozni, megbántódni és bántani, udvariasan vagy udvariatlanul viselkedni, humorizálni és kigúnyolni. Egy családban két-három gyereket nevelnek fel, mi nagyon sok diáknak az életében benne vagyunk. A felelősség egyre nagyobb, mert a szülők és a társadalom egyedül tőlünk várja a nevelést. Az előbbieken alapján azt mondhatom, hogy mindhárom ország törekvése ugyanaz, hogy a nyugdíjkorhatárt kitolják, de figyelembe kell venni, hogy ez ne mehessen a színvonalas oktató-nevelő munka rovására.

Írásomban három ország oktatásrendszerének összehasonlításával foglalkoztam. Rámutattam sok azonosságra és jelentős különbségekre is. Miután azonos térségben helyezkedünk el, történelmünkben is vannak bizonyos hasonlóságok, ezért a nevelésben, oktatásban, iskoláztatásban is sok az egyezés. A gazdasági különbségek – az Egyesült Királyság nagy gyarmatokkal rendelkezik évszázadok óta, Hollandia szintén gyarmatokkal bíró és nagy hajózó ország, bár területét tekintve kicsi – az iskolarendszert is befolyásolják. A GDP oktatásra történő felhasználásában ezért lényeges különbségek mutatkoznak. A történelmünk, földrajzi helyzetünk figyelembevételével, gazdasági életünk alakulását és társadalmunk fejlődését szem előtt tartva kell változtatni az ország oktatáspolitikáján. Jelen helyzetünkben szükség lehet egy pluszév bevezetésére, a tudás megalapozására, hogy a későbbiekben stabilabb és tudásában, erkölcsiségében magasabb színvonalú ifjúságot nevelhessünk.