

## **Róbert Péter: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban**

(elektronikus verzió, készült 2006-ban)

A tanulmány eredetileg nyomtatásban megjelent:  
Róbert Péter (2004) „Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér  
nemzetközi összehasonlításban”: in: *Társadalmi riport 2004*,  
Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.).  
Budapest: TÁRKI, Pp. 193–205.





## Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban

Róbert Péter

### 1. Bevezetés

Az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatának hagyományos kérdése arra vonatkozik, hogyan határozza meg a családi háttér a megszerzett iskolai végzettséget, a különböző iskolatípusok választását, az egymásra épülő iskolai szinteken való továbbtanulás esélyét.<sup>1</sup> Ebben a tanulmányban az elemzés azonban nem a legmagasabb iskolai végzettségre vagy az iskolai átmenetek valószínűségére irányul. Ehelyett az úgynevezett függő változó az iskolai teljesítménynek olyan mért formája lesz, amely a tanulók képességeit és az elsajátított tudás eredményességét tükrözi. A tanulók értékelése minden képzésnek részét képezi. Ennek leggyakoribb formája, az iskolai osztályzatok azonban mégsem tekinthetők igazán objektívnek, és főleg nem a valódi összehasonlítás alapjául szolgáló mérésnek. Jól ismert jelenség, hogy a különböző iskolai intézményekben elért *azonos* érdemjegyek mögött a valóságban *eltérő* tudás húzódhat meg. A tanulók elbírálása relatív, a tanár döntésében, hogy adott teljesítményt hogyan és milyen érdemjeggyel értékel, szerepet játszik az intézmény egésze, a szűkebb osztályközösség, akár még a tanuló korábbi teljesítménye vagy más természetű megítélése is.<sup>2</sup> Éppen ezért terjedtek el azok a mérési és tesztelési módszerek, amelyek a tanulók tudását, felkészültségét, tényleges kompetenciáját vizsgálják és hasonlítják össze. A tanulók teljesítménye tehát mérhető egyfelől „papírokkal”, „kreditekkel”, adott iskolába való bejutás képességével, adott végzettség megszerzésével, vagy másfelől tényleges tudással, valódi feladatok sikeres megoldásával, különféle kompe-

---

<sup>1</sup> Nemzetközi összehasonlításban ezt a témát járja körül Shavit–Blossfeld (1993). Hazai vonatkozásban néhány meghatározó elemzés: Ferge (1972 [1980]), Andorka–Simkus (1983), Ladányi–Csanádi (1983), Róbert (1991, 2000), Bukodi (2000), Andor–Liskó (2000).

<sup>2</sup> Különböző tanulók ún. év végi osztályzatai adott tárgyból sokszor azért sem mérhetők össze, mert az átlag különböző időpontban és különböző kérdésekre adott feleletek osztályzatain alapul. Ennél jobb mérést tesznek lehetővé az egy időben íratott azonos tartalmú felmérések, vagy éppen a központi érettségi vizsga eredményei – leszámítva, hogy ezeket is az adott iskola és tanuló saját tanárai javítják. A felsőoktatásba való bejutás vagy a nyelvvizsga esetében éppen ezért alkalmaznak egységes feladatsorokat, amelyeket központilag javítanak „ismeretlen” értékelők.

tenciák vizsgálatával. Ez utóbbira adnak lehetőséget az olyan kutatások, mint pl. a 16–65 évesek szövegértési, dokumentum-értelmezési, számolási készségeit felmérő Felnőtt Írásbeliség Vizsgálat (Adult Literacy Survey, OECD 2000) vagy a PISA 2000 kutatás (Programme for International Student Assessment, OECD 2001). Tanulmányunk ez utóbbi adatbázison alapul.<sup>3</sup>

Az OECD által finanszírozott PISA 2000 kutatás keretében 32 országban összesen 265 ezer 15 éves tanulót kérdeztek meg azzal a céllal, hogy felmérjék a diákok olvasási-szövegértési, matematikai és természettudományos képességeit. A kutatókat hangsúlyozottan nem a lexikai ismeretek foglalkoztatták, sokkal inkább az értelmező és a problémamegoldó készséget, az iskolában tanult ismeretek mindennapi alkalmazásának képességét kívánták feltérképezni. A szövegértés, illetve szövegértelmezés vonatkozásában egyrészt azt vizsgálta a kutatás, hogy a tanulók milyen mértékben tudják visszaadni az olvasottakat; másrészt arra volt kíváncsi, hogy a 15 évesek képesek-e értelmezni az eléjük tett szöveget; harmadrészt azt nézte, vajon a tanulók képesek-e reflektálni az olvasottakra. Mindhárom dimenzióban külön értékelték a diákok teljesítményét, majd az eredményeket összegezték. A másik két területen – a számolási-matematikai és a természettudományi ismeretek, készségek esetében – egyetlen dimenzióban vizsgálták a kutatók, de ezekben az esetekben is a problémák felismerésén és azok megoldásán volt a hangsúly. A tanulók teljesítményének értékelése folyamatos skálán történt, a kutatók alapvetően az országok közötti eltérésekre és ezek okaira voltak kíváncsiak. Ez a kutatási szemlélet és megközelítés hangsúlyozottan eltér annak vizsgálatától, hogy a diákok mennyire sajátították el és tudják visszaadni az iskolában tanultakat. Az OECD célja ezzel a kutatással az volt, hogy a vizsgálat alapján meg lehessen becsülni, hogy a különböző országok tanulói, leendő munkavállalói várhatóan mennyire tudják majd hasznosítani a tanultakat a gyakorlatban, munkájuk során.

Ebben a tanulmányban egyrészt azt vizsgáljuk, hogy a diákok teljesítménye alapján mely országok tekinthetők veszélyeztetettnek abból a szempontból, hogy a tanulók alacsony kompetencia-szintje és rossz eredményeik nem megfelelő leendő munkaerő-piaci képességeket jeleznek előre a jövőre nézve. Másrészt arra vonatkozóan mutatunk be egy többváltozós elemzést, hogy a tanulók iskolai teljesítményét, illetve teszteredményét milyen tényezők határozzák meg. A statisztikai modellben kiemelten vizsgáljuk a családi háttér

---

<sup>3</sup> A PISA 2000 kutatást Magyarországon Vári Péter és munkatársai bonyolították le. Számos hazai publikációjuk (több cikk az *Új Pedagógiai Szemlében*) közül a legátfogóbb Vári (szerk., 2003). Publikációikra ebben az írásban is támaszkodunk, de mivel rendelkezésünkre állnak a PISA-felvétel mikroadatai is, olyan saját számításokat (többváltozós elemzést) is bemutatunk, amelyeket hazai kutatók eddig ezeken az adatokon nem végeztek.

hatását a tanulói kompetenciára. A diákok teljesítményét az olvasási-szövegértési feladatok alapján elért eredményeikkel azonosítjuk, amelyet egyébként a PISA 2000 kutatás is „fő területként” határoz meg.

## *2. Kompetencia-hátrányok nemzetközi összehasonlításban*

Az OECD kutatói az olvasási-szövegértési teszten elért pontszámok alapján a diákokat öt kategóriába, szintre sorolták be. (Manual 2004: 25–26.) A legalsó szint jelentette azt a „kockázati csoportot”, akik számára alapvető problémát okoz a mindennapi életben előforduló szövegek megértése, értelmezése; más szavakkal a gyakorlatilag funkcionális analfabétának tekinthető tanulókat. Az OECD felfogásában elsősorban ezek azok a tanulók, akik a későbbiekben nagy valószínűséggel nem lesznek képesek elfogadható módon bekapcsolódni a társadalmi munkamegosztásba, mivel számukra különös nehézséget fog okozni a munkavállalás, vagy bármilyen ehhez szükséges további szakismeret megszerzése. Az ilyen diákok arányát mutatja az *1. táblázat* a vizsgálatban résztvevő néhány európai ország esetében.

Az *1. táblázat* baloldali részében látható arányszámok alapján Magyarországon majd minden negyedik-ötödik tanuló esetében kell tehát azzal számolni, hogy alacsony szintű olvasási-szövegértési kompetenciája miatt nehézségei lesznek majd a munkavállalás, illetve az ahhoz szükséges szakismeretek megszerzése terén. Hasonló a helyzet Németországban is, illetve valamivel magasabb arány adódott a teszteredmények alapján Lengyelországban, valamint két, az Európai Unió perifériáján elhelyezkedő országban, Görögországban és Portugáliában.

Nem beszélhetünk ugyanakkor a periférikus helyzetben lévő európai országok általános hátrányáról, hiszen Írország esetében jóval alacsonyabb a kockázati csoport aránya. Jó eredményeket értek el a skandináv országok tanulói a PISA 2000 kutatásban, különösen Finnország. A volt szocialista országok közül ugyan Magyarország és Lengyelország eredményei rosszak, Csehország viszont a középmezőnyben helyezkedik el. *Az itt bemutatott eddigi eredmények mintázata tehát nem egyértelmű.* Az iskolai teljesítmények és a 15 éves diákok kompetenciájának nemzetközi különbségei nem értelmezhetők egy centrum – periféria felosztás mentén. Nem beszélhetünk egyértelműen arról sem, hogy a volt szocialista országok iskolai rendszeréről állított ki kedvezőtlen bizonyítványt a PISA 2000 kutatás. Végül még az sem biztos, amit a leggyakrabban lehetett nálunk is hallani és olvasni, hogy az ún. porosz képzési rendszer csődjéről van szó. Németország és Magyarország kedvezőtlen helyzete a rangsorban értelmezhető így, de a még hátrább lévő

Görögország és Portugália esetében mégis valami másról lehet szó. Különösen érdekes az, hogy a „monarchikus képzési hagyomány” tételét sem bizonyítják ezek az adatok, hiszen Ausztria nem áll olyan rossz helyen a fenti eredmények szerint.

1. táblázat. Az olvasási-szövegértési teszten elért eredmények alapján a legelső szinten lévő tanulók aránya, országonként, illetve az alacsony státuszú szülők gyerekei körében

Teljes populáció		Alacsony státuszú szülők gyerekei*		Arány-növekedés
Ország	Arány (%)	Ország	Arány (%)	
Finnország	6,9	Finnország	9,9	3,0
Írország	11,0	Írország	18,2	7,2
Svédország	12,6	Svédország	22,0	9,4
Anglia	12,8	Anglia	22,2	9,4
Ausztria	14,6	Dánia	22,5	4,6
Franciaország	15,2	Franciaország	24,5	9,3
Csehország	17,5	Olaszország	27,0	8,1
Norvégia	17,5	Ausztria	31,4	16,8
Dánia	17,9	Norvégia	32,0	12,5
Olaszország	18,9	Görögország	33,1	8,7
Németország	22,6	Portugália	35,6	9,3
Magyarország	22,7	Lengyelország	35,9	12,1
Lengyelország	23,8	Csehország	36,6	19,1
Görögország	24,4	Magyarország	37,6	14,9
Portugália	26,3	Németország	38,2	15,6
N	41 002	N	7 563	–

Forrás: PISA 2000, saját számítás

Megjegyzés: \*Csak azok a tanulók, akiknek az apja (vagy anyja) a státuszindex (ISEI) alsó ötödébe tartozik.

Ezért érdemes figyelembe venni a származást is. Az 1. táblázat jobboldali részén az országok sorrendje csak azoknak a tanulóknak a teljesítményén alapul, akik hátrányos helyzetű, alacsony státuszú családból származnak.<sup>4</sup> Az

<sup>4</sup> Ennek meghatározása egy nemzetközi státuszindexen (ISEI pontszám) alapul (Ganzeboom–Graaf–Treiman1992). A PISA kutatás adatbázisában szereplő változó az apa, illetve az anya státuszpontszáma, attól függően, hogy melyik szülő esetében magasabb az érték (HISEI). E szülői státuszindex értékei alapján kvintiliseket számoltunk és hátrányos származásúnak tekintettük azokat a tanulókat, akiknél az index pontértéke a legelső ötödében szerepelt.

„élmezőny” a gyenge kompetenciájú diákok alacsony arányával ebből a nézőpontból tekintve is ugyanaz: Finnország, Írország, Svédország és az Egyesült Királyság; hozzájuk felzárkózott Dánia is. A „sereghajtók” csoportja viszont átalakult és *a mintázat világosabb lett*. Németország és három volt szocialista ország állnak az utolsó helyeken, (Magyarország az utolsó előtti, Csehország pozíciója pedig jelentősen romlott), tehát olyan országok, ahol a képzési rendszert a porosz szellem, illetve a tervgazdálkodás rugalmatlansága és szigora jellemezte (jellemzi). Görögország és Portugália viszont relatíve jobb helyeket foglalnak el a rangsorban, mint korábban.

Az 1. táblázat legszélső oszlopa azt mutatja, hogy a kedvezőtlen családi háttér mekkora növekedést eredményez azoknak a diákoknak az arányában, akiknek a teljesítménye a legalsó szinten volt a vizsgálat szerint. Ez az érték az utolsó négy országnál kétszámjegyű, de az egyébként jobb helyen álló Norvégia és Ausztria esetében is az alacsony státuszú szülői háttér jelentős mértékben növelte az olvasási-szövegértési teszt alapján problémákkal küszködő diákok arányát. Görögország és Portugália ebből a szempontból a középmezőnybe tartozik; őket is az alacsony szintű kompetencia magas aránya jellemzi, ez azonban kevésbé függ össze a családi háttérrel. Szintén közepes mértékű az aránynövekedés Franciaország, Olaszország, Írország, Svédország és az Egyesült Királyság esetében. Az eredmények tehát nem egyértelműek a skandináv országok esetében, ahol egyes országokban (Finnország, Dánia) a hátrányos származás alig növeli a „kockázati csoport” nagyságát, máshol viszont (Svédország és főleg Norvégia) inkább.

### *3. Az iskolai teljesítmény meghatározottsága*

Az iskolai teljesítmény nemzetközi különbségeinek fentebbi leíró bemutatása után, vizsgáljuk meg, hogy milyen tényezők befolyásolják a teszteredményeket, (jelesül elsősorban az olvasási-szövegértési feladatok esetében). Elemzésünk egyfelől a társadalmi tőke szerepére vonatkozó elméleti keretbe illeszkedik, másfelől a családi háttér hatására koncentrálna. Elméletileg elsősorban Coleman (1988) tételére építünk, miszerint a társadalmi tőke meghatározó szerepet játszik a humántőke (tudásbeli kompetenciák) létrehozásában. A vonatkozó kutatások kimutatták, hogy a tanár és az iskola, valamint a szülő és az iskola közti kapcsolatok hatással vannak a tanulók iskolai teljesítményére (Coleman–Hoffer–Kilgore 1982, Schneider–Coleman eds. 1993). Másrészt a tanulók csak akkor tudják szüleik felhalmozott kulturális vagy anyagi tőkét iskolai előmenetelük során hasznosítani, ha a szülők mintegy „befektetnek” gyermekeik humántőkéjébe (Coleman 1988).

Az elemzés során a magyarázó változók négy csoportját különböztetjük meg:

1. Két demográfiai ismérvet veszünk figyelembe: a tanuló nemét és korát.<sup>5</sup>

2. Vizsgáljuk a tanulási környezet hatását, amelyre vonatkozóan a PISA 2000 kutatás olyan kérdéseket tartalmazott, hogy a tanár mennyire érdeklődik a tanulók tanulmányai iránt; mennyire segíti a tanulókat a munkában; folytatja-e a magyarázatot, amíg a tanulók megértik az anyagot; ad-e lehetőséget a diákoknak véleményük kifejtésére. Egy következő kérdéscsoport azt vizsgálta, hogy a tanár mennyire vár el kemény munkát, mennyire hangoztatja, hogy sokat kell tanulni, s hogy a diákok erre képesek, vagy mennyire tűri el, ha a tanulók nem jól dolgoznak. Végül szerepeltek kérdések arra vonatkozóan is, hogy a tanár milyen jól jön ki a diákokkal, érdeklődik-e irántuk, odafigyel-e rájuk, korrekten bánik velük, illetve ad-e külön segítséget, ha szükséges. Az OECD kutatói az elemi kérdésekből létrehozta három összevont változót, amelyek a tanári támogatást, a teljesítménykényszert és a tanár-diák kapcsolatot mérték.<sup>6</sup>

3. Vizsgáljuk a szülői család kulturális klímájának hatását, amellyel kapcsolatban a PISA 2000 kutatás feltérképezte, hogy hogyan és mennyit foglalkoznak a szülők a gyerekekkel: milyen gyakran beszélgetnek velük politikai vagy társadalmi kérdésekről; beszélgetnek-e könyvekről, filmekről, tévéműsorokról; beszélnek-e arról, hogy mi újság az iskolában, vagy egyáltalán milyen gyakran beszélgetnek otthon; illetve milyen gyakran hallgatnak zenét vagy étkeznek együtt. Külön kérdések vonatkoztak arra, hogy a szülők vagy más családtagok mennyire segítik, ellenőrzik, hogyan és mit tanul a gyerek otthon. Az OECD kutatói az elemi kérdésekből ismét létrehozta három összevont változót, amelyek a kulturális kommunikációt, a társadalmi kommunikációt és szülői segítséget a tanulásban mérték.<sup>7</sup>

4. A szorosan vett családi háttér szempontjából felhasználjuk a szülői státusz mérésére szolgáló ISEI pontszámot, a testvérek számát, valamint olyan adatokat, amelyek szintén értelmezhetők a társadalmi tőke elméleti keretében

---

<sup>5</sup> Jóllehet a PISA kutatás alapvetően 15 éves tanulókat mért fel, a mintavétel meghatározott évfolyamra vonatkozott, sőt az adatfelvételt is egy adott 3 hónapos időszakon belül kellett lebonyolítani, mégis lehetséges bizonyos életkori szórás a diákok körében. Az életkort hónapokban adták meg az adatbázisban, a mintában gyakorlatilag 182 és 195 hónap közötti életkorú gyerekek találhatók.

<sup>6</sup> A konkrét mérésekkel kapcsolatos további részleteket ld. Vári (szerk. 2003).

<sup>7</sup> A konkrét mérésekkel kapcsolatos további részleteket ld. Vári (szerk. 2003). Meg kell említeni, hogy mindezek a változók a tanulók válaszain alapulnak; a kutatásban volt egy tanulói kérdőív, egy iskolai kérdőív, (amit az intézmény igazgatója töltött ki), de nem volt pl. szülői kérdőív.



(is), mint az egyszülős családi háttér, vagy hogy az anya dolgozik-e teljes állásban vagy részfoglalkozásúként.<sup>8</sup>

A tulajdonképpeni többváltozós elemzés előtt azt is megvizsgáltuk, hogy az olvasási-szövegértési teszten elért eredmény és a különböző, a családi háttérre vonatkozó változók között milyen erős a statisztikai kapcsolat az egyes országokban. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja. Az országok sorrendje a szülő foglalkozása (ISEI) és a tanuló teljesítménye közti korreláció erősségén alapul, ami a táblázat első oszlopában szerepel. A szülő foglalkozása és a gyermek iskolai teljesítménye közötti kapcsolat szorossága kisebb mértékűnek tűnik három skandináv országban (Finnország, Norvégia, Dánia), valamint Írországból. Ez egybevág korábbi eredményeinkkel, leszámítva, hogy Norvégia jobban szerepelt ebben a megközelítésben, mint amikor a munkamegosztásba való leendő bekapcsolódási lehetőségek szempontjából veszélyeztetettnek tekinthető „kockázati csoportok” mértéke alapján vizsgáltunk. Ugyanakkor az adatok szerint az iskolai teljesítmény és a tanuló származása közti kapcsolat Németországban és Portugáliában a leg-erősebb. Magyarország a (hátról) negyedik helyen áll, éppen csak „lemaradva” Csehországtól. Ezek tehát azok az országok, ahol az olvasási-szövegértési teszteredmények jelentős mértékben összefüggnek a tanuló családi hátterével. Emellett Magyarország esetében érdemes felhívni a figyelmet arra is, hogy itt a legmagasabb a teszteredmények korrelációja az apa és főleg az anya iskolai végzettségével.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> A testvérek száma, a testvérek iskolai végzettsége, illetve iskolaútja, a családi háttér „intakt” volta, az anya munkavállalása és ezeknek a hatásoknak az értelmezése a társadalmi tőkére vonatkozó elméleti keretben az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatok szintén gyakori megközelítés a szakirodalomban. Az erre vonatkozó hivatkozásokat bővebben ld. Róbert (2001), ahol magyar adatokon alapuló empirikus eredmények is szerepelnek.

<sup>9</sup> Más hazai iskolai egyenlőtlenség kutatásokból jól tudjuk, hogy nálunk a szülők iskolázottsága erősebb „prediktor”, mint a foglalkozás. Úgy tűnik, ez ebben az esetben is így van. Ugyanakkor az adatok szerint Magyarországon kívül csak Dániában erősebb az iskolai teljesítménynek az apa és az anya iskolázottságával való korrelációja, a többi országban inkább a szülő foglalkozása számít.

2. táblázat. Az olvasási-szövegértési teszten elért eredmények összefüggése a családi háttérrel, országonként (korrelációs együtthatók)

Országok	Korrelációs kapcsolat a családi háttér változóival								
	Szülő fogl.	Apa isk. végz.	Anya isk. végz.	Testvérek szerk.*	Anya dolgozik	Egy szülő	Kulturális komm.	Társadalmi komm.	Szülői segítség
Finnország	0,224	0,176	0,156	-0,084	0,071	-0,082	0,225	0,060	-0,048
Norvégia	0,247	0,156	0,140	-0,151	0,049	-0,090	0,260	0,152	-0,058
Dánia	0,273	0,282	0,318	-0,042	0,047	-0,061	0,343	0,199	nsz.
Írország	0,275	0,150	0,150	-0,116	nsz.	-0,076	0,171	0,121	-0,091
Görögország	0,279	0,218	0,240	-0,146	0,098	nsz.	0,179	0,084	-0,140
Olaszország	0,289	0,251	0,233	-0,187	0,130	-0,039	0,186	0,071	-0,103
Svédország	0,300	0,111	0,139	-0,126	0,111	-0,098	0,230	nsz.	-0,089
Lengyelország	0,310	0,261	0,244	-0,104	0,133	nsz.	0,154	0,149	-0,164
Ausztria	0,314	0,226	0,242	-0,080	nsz.	nsz.	0,251	0,140	-0,141
Franciaország	0,326	0,192	0,215	-0,163	0,120	-0,106	0,203	0,126	-0,201
Anglia	0,350	0,191	0,204	-0,162	0,045	-0,116	0,269	0,175	-0,094
Magyarország	0,367	0,383	0,400	-0,174	0,179	nsz.	0,155	0,112	-0,151
Csehország	0,369	0,360	0,311	-0,213	0,191	nsz.	0,227	0,101	-0,136
Portugália	0,378	0,224	0,240	-0,242	0,193	nsz.	0,338	0,227	-0,079
Németország	0,378	0,299	0,346	-0,130	nsz.	-0,045	0,230	0,065	-0,145

Forrás: PISA 2000, saját számítás.

Megjegyzés: nsz. = nem szignifikáns 5%-os szinten. \* Ez alatt a testvérek számát, iskolai végzettségét, életútját stb. értjük

A testvérek nagyobb száma minden országban rontja a tanulók iskolai teljesítményét. A legmagasabb korreláció Portugália esetében adódott, ezt követi Csehország, Olaszország, s Magyarország ismét a negyedik helyen áll. A magasabb gyerekszám Dániában, Ausztriában és Finnországban függ a legkevésbé össze a rosszabb olvasási és szövegértési képességekkel. Az anya jelenléte a munkaerőpiacon a legtöbb országban javítja és nem rontja a diákok teljesítményét. Ez az összefüggés szintén Portugáliában, Csehországban és Magyarországon a legerősebb, nincs jelen viszont Németországban, Ausztriában és Írországon. Az egy szülő családban élő tanulók hátránya azonban már nem minden országban figyelhető meg, pl. Angliában vagy Franciaországban elég jelentős, de több más országban, pl. a volt szocialista országokban statisztikailag nem szignifikáns ez a kapcsolat.

A család kulturális klímáját tekintve az ún. kulturális kommunikáció minden országban jobban összefügg az iskolai teljesítménnyel, mint a társadalmi kommunikáció. Érdekes eredmény emellett, hogy a szülők segítsége a tanulásban negatívan korrelál az olvasási-szövegértési teszten elért eredménnyel. Valószínűleg arról van szó, hogy a szülőknek annál többet kell segíteniük, minél több tanulási probléma merül fel gyermeküknél.

A tényleges oksági elemzéshez egy regressziós modellt állítottunk fel (függő változó az olvasási-szövegértési teszten elért eredmény), ahol a magyarázó változókat négy csoportban vontuk be. Az első modell a demográfiai ismérveket, a második a családi háttér ismérveit, a harmadik a család kulturális klímájának szerepét, a negyedik pedig tanulási környezet hatását tartalmazta. A 3. táblázatban szereplő értékek az egyes lépéseknél adódó magyarázó erőt mutatják, vagyis azt, hogy az adott változó-csoport milyen mértékben határozza meg a tanuló iskolai teljesítményét.<sup>10</sup>

A 3. táblázatban az országok sorrendjét a 2. modell alapján alakítottuk ki, vagyis a 2. oszlopban szereplő azon (kurzívval szedett) értékek alapján, hogy a családi háttér itt szereplő változó mennyivel *növelték* az olvasási-szövegértési teszteredmények meghatározottságát az 1. modellhez képest. (Az 1. modell tulajdonképpen csak kontrollszerepet tölt be, s azt jelzi, hogy Finnország és talán Görögország kivételével a demográfiai ismérvek, a nem és az életkor kevésbé magyarázzák a diákok képességeit.) Az oksági elemzés eredményei szerint a családi háttér ismét Finnországban, Norvégiában és Írországon járul hozzá a legkevésbé az iskolai teljesítmények szórásának különbségéhez.

<sup>10</sup> A magyarázó erő (R-négyzet érték) olyan összefoglaló mutató, ami a statisztikai modellben szereplő változók hatásáról ad képet és alkalmas arra, hogy kutatási kérdéseinkre „kevés számmal”, szabatosan adjunk választ. A regressziós modellből adódó, az egyes magyarázó változókhoz tartozó tényleges becsléseket helyhiány miatt nem közöljük, a hatások mértékéről és irányáról a közölt korrelációs együtthatók alapján lehet képet alkotni.

(Dánia, ahol a szülők iskolázottságával való korreláció magas volt, ebben a megközelítésben jelentősen lejjebb csúszott a rangsorban.) Kedvezőnek tekinthetők az eredmények ezen kívül Ausztria és Svédország esetében, valamint az uniós „perem-országok” közül Görögországban, a volt szocialista országok közül pedig Lengyelországban. *A családi háttér a legjelentősebb mértékben Magyarországon növeli az iskolai teljesítmény meghatározottságát* – nem kis mértékben a szülői iskolázottsággal való erős összefüggés miatt. A családi háttér nagymértékben meghatározza a teszteredményeket Portugália, Németország és Csehország esetében is.

3. táblázat. *Az olvasási-szövegértési teszten elért eredmények meghatározottsága*

Országok	Megmagyarázott szórás (és növekedése)*			
	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell
Finnország	8,7	15,4(+6,7)	19,8(+4,4)	22,3(+2,5)
Norvégia	3,9	11,2(+7,3)	16,2(+5,0)	19,9(+3,7)
Írország	3,0	12,2(+9,2)	16,4(+4,2)	18,1(+1,7)
Ausztria	3,8	13,6(+9,8)	20,1(+6,5)	20,4(+0,3)
Svédország	2,7	13,1(+10,4)	20,0(+6,9)	21,9(+1,9)
Görögország	4,8	15,5(+10,7)	18,6(+3,1)	19,0(+0,4)
Lengyelország	3,4	14,5(+11,1)	20,7(+6,2)	20,9(+0,2)
Olaszország	3,3	15,0(+11,7)	18,2(+3,2)	18,8(+0,6)
Anglia	2,4	15,0(+12,6)	22,5(+7,5)	24,4(+1,9)
Franciaország	3,0	15,9(+12,9)	22,1(+6,2)	22,3(+0,2)
Dánia	2,3	15,6(+13,3)	21,4(+5,8)	22,7(+1,3)
Csehország	3,2	18,8(+15,5)	24,4(+5,6)	24,8(+0,4)
Németország	3,4	20,5(+17,1)	25,8(+5,3)	26,9(+1,1)
Portugália	1,8	20,6(+18,8)	27,3(+6,7)	27,4(+0,1)
Magyarország	2,8	23,7(+20,9)	27,5(+3,8)	27,9(+0,4)

*Forrás:* PISA 2000, saját számítások

*Megjegyzés:* \*Kiigazított R<sup>2</sup>-érték százalékban; zárójelben, dőlttel szedve a növekedés mértéke az előző modellhez képest.

Független változók az 1. modellben: nem, életkor.

Független változók a 2. modellben: 1. modell + szülő foglalkozása, iskolázottsága, testvérek száma, anya munkavállalása, egyszülős család.

Független változók a 3. modellben: 2. modell + kulturális kommunikáció, társadalmi kommunikáció, szülői segítség a tanulásban.

Független változók a 4. modellben: 3. modell + tanári támogatás, teljesítménykényszer, tanár-diák kapcsolat.

A 3. *modell* szerint a család kulturális klímája – a háttér konkrét ismerveinek figyelembe vétele mellett – már csak kisebb mértékben növeli a modell magyarázó erejét. Jelentősebb önálló hatásról, tehát a kulturális és társadalmi kommunikáció pozitív, illetve a (rászorultságot jelző) szülői segítség negatív hozzájárulásáról az iskolai sikerességhez leginkább Angliában, Svédországban, Portugáliában, Ausztriában és Franciaországban beszélhetünk. Görögország, Olaszország vagy éppen Magyarország esetében viszont a családi háttér ilyen indirekt módon alig befolyásolja az olvasási-szövegértési képességeket.

Az oksági elemzés utolsó, 4. *modellje* a tanulási környezet hatását veszi figyelembe. Ez a kérdés már nem kapcsolódik szorosan tanulmányunk témájához, ezért nem vizsgáltunk részletesen olyan intézményi hatásokat, mint az iskola infrastruktúrája, felszereltsége, autonómiája, (amelyek az iskolaszintű kérdőívben szerepeltek). Csak az iskolai és az osztálytermi klíma hatását néztük meg (a tanulói kérdőív alapján), s eredményeink szerint ezek a tényezők igen kevésbé járultak hozzá az iskolai teljesítmény magyarázatához. A teszteredmények ilyen természetű meghatározottsága inkább a skandináv országokra (főleg Finnország és Norvégia) jellemző, kisebb mértékben Angliára és Írországra is. A modell magyarázó erejéhez fél százaléknál is kisebb mértékű e tényezők hozzájárulása a volt szocialista országokban, Portugáliában, Görögországban, vagy Ausztriában. Ezekben az országokban, köztük Magyarországon, az iskola tehát nagyon kevésbé egyenlíti ki a családi háttér különbözőségéből fakadó előnyöket, illetve hátrányokat.

#### *4. Oktatáspolitikai következtetések*

A tanulmány a PISA 2000 kutatás adatbázisán a 15 éves diákok olvasási-szövegértési képességeinek társadalmi meghatározottságát vizsgálta. Az OECD felfogásában az erre vonatkozó tesztek azt mérték, hogy a különböző országok tanulói milyen készségekkel rendelkeznek egy jövőbeli munkavállalás, valamint az ahhoz szükséges szakismeretek megszerzése szempontjából, illetve mennyire valószínűsíthető, hogy megfelelő kompetenciák hiányában nem tudnak majd a társadalmi munkamegosztásba sikeresen bekapcsolódni. Ebben a tanulmányban a nemzetközi összehasonlítás során csak európai országokra koncentráltunk. Az elemzést különböző módon kialakított mérések, az adatok különböző szempontú csoportosítása alapján végeztük el, (amely eltért az OECD kutatóinak korábbi megközelítésétől). Az országok rangsora nem teljesen egyezett meg minden esetben, de alapvetően konzisztens volt, s

eredményeink összhangban vannak a PISA adatokon alapuló más publikációkkal.

Az itt bemutatott elemzések, valamint a PISA 2000 adatokon más mód-szerekkel végzett más elemzések szerint is, *Magyarország azon országok egyike, ahol a tanulói háttér a leginkább összefügg az olvasási-szövegértési képességekkel, és ahol az alacsony státuszú és végzettségű szülők gyerekei az átlagnál nagyobb valószínűséggel tartoznak abba a „kockázati csoportba”, amelynek alacsony kompetenciája miatt rosszabbak lehetnek majd a lehetőségei a munkaerőpiacon való érvényesülésre.* A szülői háttér figyelembe vétele minden országban hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, nálunk azonban ez a tényező különösen nagy mértékben növelte az erre vonatkozó statisztikai modell magyarázó erejét. Megerősíthetjük, hogy a magyar eredmények sokban hasonlóak a német eredményekhez, nem beszélhetünk viszont egységes poszt-szocialista mintázatról, a centrumban és a periférián lévő országok közti távolságról, vagy magyar-osztrák „monarchikus hagyományokról”. Az ún. porosz iskolarendszernél a skandináv, illetve angolszász képzési rendszer hatékonyabbnak tűnik, de ez a mintázat sem mutatható ki minden megközelítésben.

A PISA 2000 kutatás eredményei alapján a korábbi hazai publikációkban már megfogalmazódott az igény, hogy az iskolai oktatás követelményeit közelebb kell hozni a gyakorlati élet és a munkaerőpiac igényeihez. Ehhez azt kell hozzátenni, hogy fontos feladat a családi háttér különbségeinek csökkentése, különösen az iskolai életpálya korai szakaszában, a tanulók fiatalabb korában. *A jelen helyzetben a PISA 2000 kutatás adatai a társadalmi hátrányok és kompetencia hiányok iskolai jelentős újratermelődéséről tanúskodnak Magyarországon.*

## IRODALOM

- Andor M. – Liskó I. 2000: Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest: Iskolakultúra Kiadó.
- Andorka R. – A. Simkus 1983: Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. Statisztikai Szemle, 6. sz. 592–611. p.
- Bukodi E. 2000: Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zs. – Spéder Zs. szerk.: Törések és kötések a magyar társadalomban. Budapest: ARTT–Századvég, 13–27. p.
- Coleman, J. S. 1988: Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94: S95–121 (supplement). [Magyarul ld. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. szerk., 1998: Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula. 11–43. p.]
- Coleman, J. S. – T. Hoffer – S. Kilgore 1982: High school achievement: public, catholic, and private schools compared. New York: Basic Books.

- Ferge Zs. 1972[1980]: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1. sz. 10–35. p. [In: Ferge Zs. 1980: Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest: Gondolat.]
- Ganzeboom, H.B.G. – P.de Graaf – D.J.Treiman 1992: A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research, Vol. 21, 1–56. p.
- Ladányi J. – Csanádi G. 1983: Szelekció az általános iskolában. Budapest: Magvető.
- Manual 2004: Manual for the PISA 2000 Database. 25-26. p.  
[http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd\\_pisa\\_data\\_s1.html](http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_pisa_data_s1.html)
- OECD 2000: Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.
- OECD 2001: Knowledge and skills for life. first results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Róbert P. 1991: Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. Szociológiai Szemle, 1. sz. 59–84. p.
- Róbert P. 2000: Bővülő felsőoktatás – ki jut be? Educatio, 1. sz. 79–94. p.
- Róbert P. 2001: Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből. Somlai Péter 60. születésnapjára. (A kötetet összeállította: Pál Eszter.) Budapest: Új Mandátum, 94–120. p.
- Schneider, B. – J. S. Coleman eds. 1993: Parent, their children, and schools. Westview Press, Inc. Boulder.
- Shavit, Y. – H. P. Blossfeld 1993: Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Westview Press, Inc. Boulder.
- Vári P. szerk., 2003: PISA vizsgálat 2000. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.