



ÉSZTORSZÁG A PISA LEGEREDMÉNYESEBB OKTATÁSI RENDSZEREI KÖZÖTT: OKFELTÁRÁS ÉS REFLEXIÓK ÉSZT FORRÁSOK TÜKRÉBEN

Tóth Viktória* és Hercz Mária**

** Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar Pedagógiai Kutatóműhely*

*** Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar*

A PISA-eredmények napvilágra kerülése időről időre az oktatás eredményességére és hátterére irányítja a szakma és a közvélemény figyelmét: vajon mi az oka, hogy az egyik ország sikeresebb, mint a másik? Átfogó nemzetközi kutatások helyezték fókuszba e kérdést az összehasonlító pedagógia szemszögéből (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010), kutatók sokasága tárta fel és tette közzismertté a finn jellegzetességeket, a finn csodát, majd a 2012-es PISA-mérésben Észtország is a legjobbak közé került (OECD, 2014). Az eltelt idő ellenére az észtországi oktatással kapcsolatban egyelőre nagyon kevés információ érhető el magyar nyelven.

Ezt a hiányt kívánta csökkenteni 2014-ben megkezdett kutatásunk (Tóth, 2015), mely az észt és a magyar oktatás eredményeit állította fókuszba, különös tekintettel a tanulók közötti különbségek mértékére és okaira. A kutatás első szakaszának célja az volt, hogy a magyar oktatáskutatók és pedagógusok számára a legautentikusabb módon – észt és angol nyelvű, eredeti forrásokra építve – képet adjon az „észt csodáról”, bemutassa az oktatás alappilléreit, ható tényezőit a tanulói teljesítmények közötti különbséget középpontba helyezve. A második szakaszban választ kívántunk kapni arra a kérdésre, hogy miként értelmezik és milyen hatásoknak tulajdonítják ezeket az eredményeket az észt oktatáskutatók, a létrejöttükben jelentős szerepet játszó pedagógusok, illetve milyen módszereket alkalmaznak a tanórákon.

Jelen tanulmány e nagyobb kutatás első, leíró, összefüggéseket feltáró szakaszát mutatja be. A magyar és az észt oktatási rendszer összehasonlítását 20. századi jellemzőik és történelmük közötti párhuzamok és az elmúlt két évtized oktatási reformtörekvései tették indokolttá, ám felvetődik a kérdés: érvényesek-e ma is ezek az alapok, lehet-e, célszerű-e egy blokkba tartozóként kezelni a két országot. Tanulmányunk arra keresi a választ, hogy milyen az észt oktatási rendszer, azonosíthatók-e a különbségek hátterében álló vonásai, ha igen, akkor ezek közül melyeket lehetne a hazai oktatás fejlesztése érdekében fókuszba helyezni.

A tanulmányban az eredmények bemutatását két nagyobb fejezetbe rendeztük: az első a magyar és az észt vonatkozású nemzetközi vizsgálatokat, számszerű adatokat és az adatokból a magyar szakemberek által eddig levont következtetéseket dolgozza fel röviden,

kitérve arra is, mennyiben sorolható a két ország közös régióba. A második, terjedelmesebb rész az észtszági oktatás jelenlegi helyzetét mutatja be a tanulók teljesítménye közötti különbségekre helyezve a hangsúlyt, illetve megvilágítva azt a történelmi, társadalmi problémát, ami a tanulói különbségek hátterében meghúzódik. A tanulmány végén kitérünk az észtek jelenlegi megoldási kísérletére, illetve az észti oktatás társadalomban betöltött szerepére is.

A kutatás jellemzői

Kutatásunk az összehasonlító pedagógia égisze alatt született, két ország oktatási jelenségeinek problémacentrikus összehasonlítását végeztük el. Gordon Győri (2004) alapján munkánk *kultúrközi* pedagógiai témájának tekinthető, hiszen figyelembe veszi a kulturális különbségeket is az összehasonlítás során, míg a nemzetközi pedagógiai kutatások látóköréből ez a nézőpont általában hiányzik.

A teljes kutatás kombinált kutatási stratégiára épült, azonban tanulmányunkban csak az első szakaszt mutatjuk be, ami *kvalitatív* szemléletű. A társadalomtudományban az 1950-es évektől kezdődően alakult ki az addig egyeduralmú pozitívista-objektívista tudomány szemlélet mellett ez a paradigma (Sallay, 2015, p. 9), de általános elfogadottsága a tudományos világban évtizedekkel később valósult meg. Hazánk pedagógiai kutatásában az ezredforduló környéke óta alkalmazzák (pl. Szabolcs, 2001). Témánk szempontjából ez a szemlélet tűnt a legalkalmasabbnak ismert negatívumai ellenére, többek között azért, mert megengedi a kutató konstruktívista (egyben relativista-szubjektívista) szemléletét (Lincoln & Guba, 2000), hiszen a valóságot feltáró és megértő kutató személyisége és a valóság nem választható ketté. Bár minden kutató törekszik az objektivitásra, megbízhatóságra, de értékeit és beállítódását szükségszerűen tartalmazza a kutatási folyamat és az eredmények interpretálása is (Daly, 2007). Kutatásunkban sor került a kvalitatív kritériumkatalógus alkalmazására. Az eredmények szubjektív értelmezésének csökkentéséhez az eredeti kutatást új szakértő bevonása egészítette ki.

A kutatás folyamata és a mintavétel egymásra épülő szakaszokból állt, az adatok gyűjtését azok telítődésekor fejeztük be. *Elmélet irányította mintavételt* alkalmaztunk, amit a kutatási kérdés megfogalmazása és az elemzés során felmerülő szempontok alakítottak.

Munkánk *módszertanilag* részben deduktív (analitikus) jellegű (Szabolcs, 2001, p. 106–112), részben a kvalitatív dokumentumelemzés (Nádasi, 2011). Kutatási dokumentumnak – Nádasi (2000, p. 317) meghatározását figyelembe véve – tekintünk „minden olyan [...] anyagot, amely [...], a pedagógiai kutatás számára tanulságos”. Ebben az értelmezésben bármilyen forrás kutatható (nem kizárólag a nyomtatott, tudományos), mely segíti a jelen megértését. Így kerültek górcső alá az észti és az angol nyelvű – Magyarországon nem ismert – publikációkon kívül sajtóanyagok, írott és rádióinterjúk, ppt-k és blogbejegyzések is.

A kvalitatív dokumentumelemzés holisztikus, strukturálatlan és intuitív módszerű elemzést tett lehetővé (Sántha, 2009). Az adatelemzés Grounded Theory módszerrel zajlott (Corbin & Strauss, 2015). A nyílt kódolást követő elméleti kódolás során értelmezési

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

keretrendszert alakítottunk ki, melyhez további pro és kontra dokumentumokat is kerestünk. Az elemzés a kutatással egy időben, azzal párhuzamosan haladt (Corbin & Strauss, 2015; Sallay, 2015, p. 13–14.). A kutatásban helyet kapott a folyamatelemzés módszere is, hiszen az észt oktatási rendszer jelen eredményei nem értelmezhetők Észtország 20. századi történelmi, oktatási hátterének ismerete nélkül.

Az észtországi tanulói teljesítmények közötti különbségek a magyar nyelvű oktatási szakirodalomban

A fejezet első része áttekintést nyújt arról, hogy vannak-e olyan magyar és észt részvételi nemzetközi vizsgálatok, amelyek a PISA-kutatásoknál korábbi információkat szolgáltatnak a tanulók teljesítménye közötti különbségekről, hiszen e különbségek alakulása nyilvánvalóan a PISA-kutatásokat megelőző, hosszabb folyamat eredményei. A következőkben a PISA eredményeinek 2006-tól történő összevetésére kerül sor, ami objektív alapot teremt a két ország oktatási rendszerének összehasonlításához. A fejezet célja a későbbi – észt és angol nyelvű forrásokra épülő – dokumentumelemzés magyar olvasói számára releváns és magyar nyelven nem hozzáférhető források kiválasztásának elősegítése.

Magyar és észt vonatkozású nemzetközi vizsgálatok

Elsőként a magyar pedagógiai szakirodalomban jelenleg elérhető észtországi eredményeket tekintettük át, különös figyelmet fordítva a tanulói teljesítmények közötti különbségekre. A számszerű adatokat, illetve az összehasonlítási lehetőségeket kínáló nemzetközi méréseket és időpontjaikat az 1. táblázat tartalmazza.

Magyarország és Észtország a 2006-os PISA-mérésig csak elszórtan vett részt egyidejűleg nemzetközi felméréseken. 1999 óta a PISA-kutatásokon kívül három olyan felmérés volt, ahol mindkét ország azonos évben szerepelt, ám ezek a kutatások nem koncentráltak a tanulók és iskolák teljesítménye közötti különbségek kimutatására. A TALIS-vizsgálatban nem tanulókat, hanem pedagógusokat vizsgálnak.

2006 előtt az IEA *Civic Education Study* 1999-es felmérése volt az első olyan nemzetközi kutatás, amelyen egyidejűleg vett részt Magyarország és Észtország. Ennek a kutatásnak azonban nem volt célja a tanulók tanulmányi teljesítményének vizsgálata, sem a szociokulturális hátterük és tanulmányi teljesítményük közötti összefüggés kutatása, így következtetéseket erre vonatkozólag nem lehet levonni az IEA-nak erről a kutatásról készült összefoglalójából. Csapó, Molnár és Kinyó (2009) megjegyzik, hogy az IEA-vizsgálatok minden elérhető adatbázisát felhasználták (1997, 2001, 2003, 2004, 2005, 2008), és az eredményeket összehasonlították a PISA-vizsgálatok eredményeivel is. Az IEA 1999-es CivEd eredményeit – melyben mind az észtek, mind a magyarok részt vettek – nem tárgyalják részletesebben, így itt sem találhatók 2006 előttről szóló, számszerű párhuzamokat vizsgáló adatok. Észtország az 1999-es CivEd felmérést 2009-ben megismételte, ekkor azonban Magyarország nem vett részt a vizsgálatban.

1. táblázat. Nemzetközi vizsgálatok Magyarország és Észtország részvételével

Részvétel éve	CivEd (IEA)	PIAAC	PISA (OECD)	PIRLS (IEA)	TALIS	TIMSS (IEA)
1999	M + É					
2000			M			
2001				M		
2002						
2003			M			M + É
2004						
2005						
2006			M + É	M		
2007						M
2008					M + É	
2009	É		M + É			
2010						
2011		É		M		M
2012			M + É			
2013					É	
2014						
2015			M + É			

Megjegyzés: M: Magyarország, É: Észtország; CivED: Civic Education Study; IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies; PISA: The Program for International Student Assessment; OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development; PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study; TALIS: Teaching and Learning International Survey; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* kiadvány táblázataiban elvétele jelenik meg Észtország (Balázs, Kocsis, & Vágó, 2011, p. 358–362). Ennek az lehet a magyarázata, hogy az országos jelentés a nemzetközi eredményeket tekintve nagyrészt az OECD *Education at a Glance, 2010* tanulmány mutatóira támaszkodik, melyben alig szerepel Észtország, hiszen csak 2010 júniusában kapott meghívást csatlakozásra az OECD-országok körébe, és csak ugyanezen év decemberében csatlakozott a szervezethez. Kivétel ez alól az a néhány táblázat (Balázs, 2011, p. 463–464., 500–501), amelyben az *Education at a Glance 2010*-es tanulmányban az EU-tagországok eredményeit hasonlították össze, nem csak az OECD-tagállamokét. Kivételt képeznek azok a táblázatok is, amelyek nem erre a tanulmányra, hanem a *Creative Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS* (2009), szintén OECD-tanulmányra támaszkodnak, melyben a 2008-as magyar és észt részvétellel lebonyolított TALIS-vizsgálat eredményeit hasonlítják össze.

A két vizsgált országot illetően tehát kevés olyan nemzetközi kutatásra támaszkodhatunk, amelyek összevethető adatokkal szolgálnak a két ország oktatási rendszeréről. A PISA 2006 előtti idők felmérései pedig nem tartalmaztak a tanulók teljesítménybeli különbségeire utaló adatokat.

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

Kiindulási alapok a két oktatási rendszer összehasonlításához

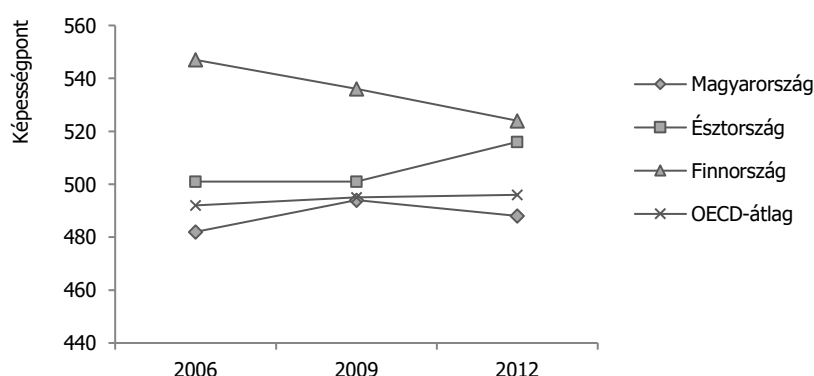
A PISA-vizsgálatok magyar és észt adatai tekinthetők 2006-tól a magyar és az észt összehasonlítás kiindulási alapjainak. Az alábbiakban azok a táblázatok és grafikonok következnek (2. táblázat; 1–3. ábra), amelyek alapján jól láthatjuk a magyar és észt eredmények különbségeit.

2. táblázat. Magyarország, Észtország, Finnország és az OECD-átlagának eredményei a három közös PISA-felmérésen 2006 és 2012 között (pont)

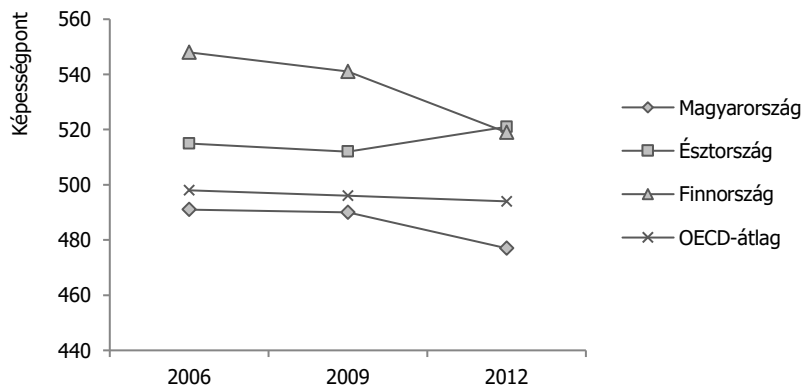
Országok	Szövegértés			Matematika			Természettudományok		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Magyarország	482	494	488	491	490	477	504	503	494
Észtország	501	501	516	515	512	521	531	528	541
Finnország	547	536	524	548	541	519	563	554	545
OECD-átlag	492	495	496	498	496	494	500	501	500

Források: Balázs, Ostorics, & Szalay, 2007; Balázs, Ostorics, Szalay, & Szepesi, 2010; Balázs, Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2013; Haridus- ja Teadusministeerium & Innove (2013, p. 2)

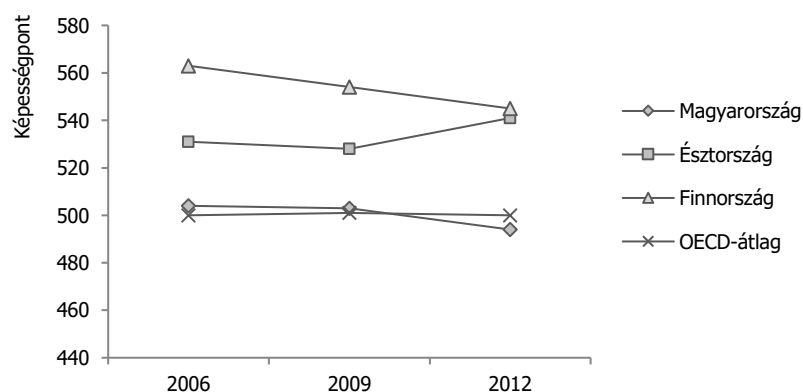
A 2. táblázatban összehasonlítási alapként a finn és az OECD-országok átlagát is jeleltük. Csapó, Fejes, Kinyó, & Tóth (2014, p. 118) tanulmányukban így nyilatkoztak Észtországról: „Az észtek, miután elnyerték függetlenségüket, gyors oktatás-fejlesztési programot valósítottak meg, bevezették a finn oktatási modell számos elemét és megreformálták a pedagógusképzést. A reformok eredményeként 2012-ben Észtország matematikából megelőzte azt a Finnországot, amelyre mintaként tekintett.” A 2. táblázat matematikára vonatkozó adataiból és a 2. ábrán szemléltetett tendenciákból az is látszik, hogy az észtek 2012-es kétpontos előnyét jelentősen befolyásolta az is, hogy a finn eredmények a 2006-os 548 pontról 2012-re 519 pontra estek vissza.



1. ábra
A PISA-vizsgálatok szövegértési eredményei



2. ábra
A PISA-vizsgálatok matematikai eredményei



3. ábra
A PISA-vizsgálatok természettudományi eredményei

A három tudásterület adatait összesítő ábrákon (1–3. ábra) jól látszik, hogy a finn és az észt eredmények szinte már összeérnek, ami csak részben köszönhető az egyre javuló észt eredményeknek, hiszen meghatározó a finn eredmények romlása is.

Az *alulteljesítő tanulók* arányát tekintve az észtek európai és világszinten nagyon jó helyen állnak, a 2012-es eredmények szerint Európában mindhárom tudásterületen az első helyen (3. táblázat).

A magyar és az észt eredményeket összevetettük az alulteljesítő tanulók aránya alapján is (4. táblázat): az eltérések már a 2006-os felmérések alkalmával is jelentősek voltak. Azóta a szövegértési és természettudományi eredmények szempontjából az észt diákoknak még kevesebb százaléka teljesít a PISA második szintje alatt, a magyaroknál viszont jelentős változás nem történt, sőt a matematika terén lényegesen több az alulteljesítő tanuló, így a különbségek a két ország között még markánsabbá váltak.

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

3. táblázat. A PISA-felmérések során a 2. szint alatt teljesítő tanulók aránya Észtországban, és helyük az európai és a világszintű rangsorban

Tudásterületek	2006			2009			2012		
	ÉT%	Világ	EU	T%	Világ	EU	T%	Világ	EU
Szövegértés	12,1	8.	3.	12,6	7.	2.	9,2	4.	1.
Matematika	7,7	9.	4.	13,3	10.	3.	10,5	5.	1.
Természettudományok	7,7	2.	2.	8,3	5.	2.	5,0	2.	1.

Források: Haridus- ja Teadusministeerium & Innove (2013, p. 4)

Megjegyzés: ÉT: észt tanulók aránya %-ban; Világ: világszinten hányadik hely; EU: európai szinten hányadik hely

4. táblázat. A PISA-felmérések során a 2. szint alatt teljesítő tanulók aránya Észtországban és Magyarországon (%)

Tudásterületek	2006		2009		2012	
	Magyarország	Észtország	Magyarország	Észtország	Magyarország	Észtország
Szövegértés	20,6	12,1	17,6	12,6	19,7	9,2
Matematika	21,2	7,7	22,3	13,3	28,1	10,5
Természettudományok	17,7	7,7	14,2	8,3	17,8	5,0

Források: Balázs, Ostorics, & Szalay, 2007; Balázs, Ostorics, Szalay, & Szepesi, 2010; Balázs, Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2013; Haridus- ja Teadusministeerium & Innove, 2013

Magyar nyelven elérhető információk az észtországi oktatásról – a számokon túl

A következőkben azt tekintjük át, hogy mit emelnek ki a magyar oktatási szakemberek a számszerű információk elemzéséből a növekvő figyelmet kapó észt oktatási eredményekkel kapcsolatban. E fejezet és az idézetek funkciója a jelenleg elérhető információk összefoglalása, bevezető a tanulmány második, észt (és angol) nyelvű forrásokat feldolgozó részéhez, melyek az észt oktatás hátterét világítják meg.

Bár a korábban említett *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* kevés számszerű adatot szolgáltat az észt oktatásról, a szerzők felhívják rá a figyelmet a *Háttértenyezők, szocio-kulturális mutatók* fejezetben, hogy „Amíg egy finn, egy észt vagy egy koreai diák szülei nyugodtan választhatják bármelyik iskolát gyermekük számára, mert hasonló, jó minőségű oktatás folyik azok többségében, addig Magyarországon az iskolaválasztás kulcsproblémává vált.” (Balázs et al., 2011, p. 360)

A 2006-os, 2009-es és 2012-es PISA-felmérések jelentéseiben előforduló, Észtországra vonatkozó szövegszerű utalásokban központi kérdés a *finanszírozás* is, ami alapján Észtország sorozatosan kitűnik a kutatásokban. A 2006-os PISA-jelentés utolsó bekezdése követendő példaként említi: „Észtország példát és biztatást jelenthet számunkra abban a

tekintetben, hogy a magyar gazdasággal egy szinten álló ország is komoly eredményekre képes, ha az oktatást stratégiai jelentőségű nemzeti ügynek tekinti, és ennek megfelelő pénzügyi forrásokat rendel hozzá.” (Balázsi et al., 2007, p. 59). Itt fontos megjegyezni, hogy 2000 és 2008 között Észtország befektetése az általános iskolai és középiskolai oktatásba 60%-kal nőtt a korábbihoz képest, ebben a tekintetben az észtek az OECD-átlagnál kétszer többet költöttek az adott időszakban az oktatásra. Ugyanebben az időszakban a felsőoktatásban is több jutott a hallgatókra, a 14%-os OECD-átlaggal szemben 32% (Haridus ja Teadusministeerium, 2011). Ahogyan arra azonban a PISA 2012-es összefoglalója is felhívja a figyelmet, ez nem jelenti azt, hogy Észtország az adott időszakban lényegesen többet költött volna az oktatásra Magyarországnál: „Érdemes kiemelni Észtország példáját, amelynek oktatási ráfordítása és egy főre jutó nemzeti jövedelme alig haladja meg Magyarországét, ugyanakkor minden területen kiválóan teljesít.” (Balázsi et al., 2003, p. 75)

A finanszírozáson túl a magyar forrásokban is megjelenik az, amire az észti oktatási szakemberek jelenleg a legbüszkébbek, a mélyen az *átlag alatt teljesítő tanulók rendkívül alacsony arányára*: „míg Magyarországon az ESCS-index hatása az OECD-átlag feletti (pl. PISA 2009: szövegértés), addig Észtországban ugyanez az OECD-átlag alatti. A legjobb és a leggyengébb tanulók 5%-át leválasztva az látszik Észtországban, hogy az egyenlőtlenség kis fokú, mivel a diákok zömének képessége viszonylag szűk tartományon belül mozog.” (Balázsi et al., 2010, p. 37).

A rövid, összehasonlító jellegű említéseken túl csak néhány, egy-egy bekezdésnyi utalás jelent meg az észtekre vonatkozóan néhány tanulmányban (pl. Csapó et al., 2014; Totyik, 2014), illetve interjúban (pl. Ballai, 2014; Kádárné Fülöp, 2011). 2015 októberében az *Eruditio Oktatási Zrt.* szakembereinek munkája volt az első – nagyrészt angol nyelvű forrásokra támaszkodó – összefoglaló jellegű cikk az észti oktatásról, ami a PISA-eredményekből kiindulva érintette az észti diákok digitális szövegértésbeli eredményeit és az információs technológia szerepét az oktatásban, a komprehenzív oktatást, a tehetség-gondozást, áttekintette az észti oktatási rendszer felépítését, kitért annak alapjaira, ugyanakkor beszámolt az észti oktatás jelenlegi árnyoldalairól is. Ezen kívül magyar nyelven még egy tanulmány (Kurucz, 2013) jelent meg a szakképzésről, részben észti témában.

Magyarország és Észtország: közös régió?

Kutatásunk során központi kérdésként merült fel, hogy milyen értelmezési keretben hasonlítjuk össze az észti és a magyar eredményeket. A PISA-jelentésekben a következő elnevezések fordulnak elő: *kelet-európai térség* (Balázsi et al., 2007, p. 56); *a tág értelemben vett közép-európai országok csoportja*” (Balázsi et al., 2013, p. 43); *a 2004-ben csatlakozott országok*” (Balázsi et al., 2013, p. 51). Mindez egyértelműen mutatja, hogy némileg különböző szempontok alapján került egy csoportba a két ország.

A kategorizálási problémákhoz szervesen kapcsolódik Radó Péter (2013. december 3-i *oktatási* blogbejegyzése, valamint Szalay Balázs 2013. december 4-i reagálása ugyan-ezen blogbejegyzésre azzal kapcsolatban, mely országokkal érdemes Magyarországnak összehasonlítani magát. „Egy az európai regionális teljesítménymintákról szóló bejegyzésem konklúziója az volt, hogy a magyar közoktatás érvényes referenciacsoportja Közép-

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

Európa. Közoktatásunk teljesítményét tehát nem általában a fejlett országok vagy a miénktől erősen eltérő kontextusban működő oktatási rendszerek teljesítményével érdemes összehasonlítani, hanem saját szűkebb régióink országaiéval.” (Radó, 2013).

Ezzel együtt a fenti, PISA-jelentésekbeli kategóriákat látva valóban felmerül a kérdés, melyek „saját szűkebb régióink” országai. Radó (2013) javaslatára, miszerint a nagyon jól teljesítő Lengyelországot érdemes lenne kiemelni ebből a csoportból, Szalay ugyanitt (Radó, 2013) azt állítja, hogy: „Inkább Észtországot gondolom olyannak, amelynek kevés köze van már az egykori orosz-blokk, benne Kelet-Közép-Európa oktatási hagyományaihoz.” (Radó, 2013). Ez a megjegyzés tehát arra utal, hogy korábban még releváns volt összehasonlítani magunkat Észtországgal, napjainkra azonban az észtek már nem tartoznak „szűkebb régióink országai” közé. A „keleti blokk” országainak szerepéből kilépve a „skandináv országokéhoz” sokkal inkább hasonló oktatási rendszert valósítanak meg napjainkban, téve ezt úgy, hogy legalábbis PISA-eredményeiket tekintve a finnekkel már közel azonos szinten vannak. A többi szomszédos ország, vagyis a skandináv országok, a balti államok, illetve Oroszország eredményei a 2012-es PISA-felmérések alapján már nem érik el az észtek szintjét (Kund, 2013).

Összegzés a tanulók közötti különbségekről Magyarországon

Az észtországi helyzettel való megismerkedés előtt elsőként azt tekintettük át, hogy milyen helyzetben van Magyarország a tanulók közötti különbségek terén, és mi húzódik meg ezek háttérében (Csapó, 2002, 2003; Csapó et. al., 2009, 2014; Balázsi et al., 2007, 2010, 2013). Célunk azoknak a szempontoknak a megtalálása volt, amelyek a későbbi, Észtországra vonatkozó, észt és angol nyelvű dokumentumok elemzése során relevánsak lehetnek a kutatás szempontjából.

Egyértelműen megállapítható, hogy a magyar tanulók (és iskolák) teljesítménye között egyre növekszik a különbség, amiben nagy szerepe van szelektív oktatási rendszerünknek. A háttérben társadalmi probléma húzódik meg, ami a közoktatásra is rányomja a bélyegét, és pusztán pedagógiai eszközökkel nem oldható meg. A magyar iskolarendszer nem tudja kezelni a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttéréből eredő különbségeket, hátránykompenzációs képessége nem elégséges. Mivel az iskola mégis lényeges szerepet játszik, felvetődik a kérdés: „Milyen iskola(rendszer), milyen intézményhálózat tudja ellensúlyozni a társadalom, a család és az iskola funkcionális zavaraiából eredő kudarcokat, hátrányokat, lemaradásokat, lemorzsolódásokat?” (Bárdossy, 2000, p. 49). A magyar gazdaság jövőbeli problémája – a PISA-eredmények alapján – a mélyen alulteljesítő tanulókkal az, hogy ők nem lesznek képesek megfelelni a munkaerőpiac kihívásainak. A szakemberek ezért egyetértenek abban, hogy a magyar iskola mély, gondolkodásbeli reformjára van szükség.

Az észt oktatási rendszerről és háttéréről szóló észt (és angol) nyelvű források dokumentumelemzése

A magyarországi helyzet főbb tartalmi kategóriáinak meghatározása után végeztük el az észt (és angol nyelvű) dokumentumok elemzését, szem előtt tartva az észtországi tanulók teljesítménye közötti különbségeket és háttérüket. Az első részfejezetben a következő szempontok szerint mutatjuk be az eredményeket: (1) a PISA-kutatások észtországi eredményei észt szempontból, (2) a hagyományosan komprehenzív iskolarendszer és a szelektivitás kérdése, (3) a tanulók teljesítménybeli különbségei, illetve az iskolák teljesítménye közötti különbségek. Ezt követően kiemelten foglalkozunk az észt és orosz anyanyelvű tanulók teljesítménye közötti különbségekkel és ezek társadalmi, történelmi háttérével, valamint az észt és orosz tannyelvű iskolák helyzetével. Külön részfejezetben foglalkozunk az oktatás hagyományosan különleges helyzetével is az észt társadalomban, ami a források alapján szintén meghatározó.

PISA-eredmények és oktatási problémák észt értelmezésben

Az iskolát, a finnekhez hasonlóan, hétévesen kezdő és kilenc évfolyamos általános iskolába járó észt fiatalok – a nemzetközi felmérések alapján a PISA-felmérésekhez való 2006-os csatlakozástól kezdődően – egyre javuló eredményt érnek el. Az észt európai szinten mindhárom tudásterületen az első helyen állnak a gyengén teljesítő tanulók alacsony arányát tekintve, de világszinten is jól: matematikából az ötödik, szövegértésből a negyedik helyen, természettudományokból pedig másodikak a rangsorban (1. 3. táblázat). A PISA-eredmények alapján az észtországi diákok képességei megfelelnek a munkaerőpiaci követelményeknek, hiszen a tanulók nagy többsége eléri legalább a második szintet mindhárom területen (szövegértésből 90,9%-uk, matematikából 89,4%-uk, a természettudományok terén 95%-uk). A diákok körülbelül kétharmada mindhárom területen elérte a harmadik szintet is, a fejlett országok minimális szintjét.

Az észt büszkéek a finnekéhez hasonló, a minden tanulónak egyenlő esélyt biztosító *komprehenzív* iskolarendszerükre, ahol a tanulók teljesítménye nem függ lényegesen szociális háttérüktől. A kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű tanulóknak több mint harmada tartozik eredményeit tekintve a legjobbak közé, azaz Észtországban magas a reziliens tanulók aránya (Haridusministeerium & Innove, 2013).

A *reziliens tanulókkal* kapcsolatban érdemes megnézni azt a felsorolást, ami a magyar szakirodalomban is olvasható a 2012-es PISA-eredmények alapján: „A reziliens tanulók aránya Európa legjobban teljesítő országaiban meghaladja az OECD-átlagot. Észtországban 9,5%, Lengyelországban 8,5%, Finnországban 8,1%, Németországban pedig 7,7%. Magyarországon a reziliens tanulók aránya 4,1%.” (Csapó et al., 2014, p. 125).

A *szelektivitással* kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a PISA 2009 16. ábrája ugyanerre mutat rá a szövegértés terén: Észtország itt a legkevesebb különbséggel büszkélkedő finnek után a 7. helyen áll. Itt látszik az is, hogy a finn tanulók első szelekciója 16 évesen történik meg, az észtké 15 évesen, a magyaroké azonban már 11 éves korban (Balázsi et al., 2010, p. 50). Azonban az esélyegyenlőségen túl, a rendszert belülről nézve, mégis

kérdésként vetődik fel, hogy az észtországi komprehenzívnek tartott iskolarendszerben van-e mégis szelektálás.

Az *iskolák közötti különbségek* terén Maie Kitsing, az észt Oktatási és Tudományos Minisztérium (Haridus- ja Teadusministeerium) szakértője szerint a két legnagyobb város, Tallinn és Tartu iskolái és a szigeteken található iskolák kiemelkedő eredményeket érnek el, ugyanakkor a megyeközpontok iskolái jóval szerényebbeket. Kitsing (2011) szerint ez azt jelzi, hogy nem csupán a tanulókról és képességeikről van szó, hanem a tanárok és az iskolai vezetés által képviselt különböző stílusú oktatásról, oktatási módszerekről is. Imbi Henno, az észt Oktatási és Tudományos Minisztérium közoktatási osztályának szakértője kiemelte, hogy Észtországban a 2009-es PISA-felméréskor az iskolaigazgatók 30%-a nyilatkozott úgy, hogy válogatják a jelentkezésnél a tanulókat, ugyanez az OECD-országokban átlagosan 36% volt, Magyarországon viszont 87% (Henno, 2011).

A tanulók teljesítménye közötti különbség terén az észtek európai elsők, ám az *iskolák teljesítménye között* jelentősebb különbségek vannak. Kitsing (2011) a 2009-es PISA-eredmények alapján arra hívta fel a figyelmet, hogy Észtországban vannak olyan iskolák, ahol a tanulóknak közel fele egyik vizsgált tudományterületen sem éri el az alapszintet, és ahol minden területen 440 pont alatt teljesítenek a diákok. Különbségek vannak például az iskolák elhelyezkedésétől függően. A nagyvárosokban tanulók matematikaeredményei 2012-ben magasabbak voltak a vidéki iskolákban tanulókéhoz viszonyítva (sorrendben 534 és 509 pont), a kisvárosi tanulók eredményei pedig a kettő között helyezkedtek el (518 pont). Amikor a diákok szocioökonómiai háttere alapján végeztek összehasonlítást, a különbség csökkent, de statisztikailag szignifikáns maradt (Haridusministeerium & Innove, 2013, p. 4).

A 2012-es PISA-eredmények alapján Jaak Aaviksoo, akkori észt oktatási miniszter azt hangsúlyozta, hogy az észtországi iskolák különbségei mind szintjüket, mind finanszírozásukat és feltételeiket tekintve is túl nagyok: „Az észt oktatási rendszer abban az értelemben biztosítja az esélyegyenlőséget, hogy nemzetközi összehasonlításban a legkisebbek a különbségek az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok teljesítménye között. Az iskolák közötti különbségek azonban nagyobbak a megengedettnél. Észtországban vannak olyan iskolák, amelyek között a különbség körülbelül ötévnyi tanulásnak, tehát 200 pontnak felel meg a PISA-összehasonlításban. Ez megengedhetetlen szakadék.” (Kangro, 2013).

Az észt oktatási rendszernek – a kiemelkedő PISA-eredmények ellenére – is vannak *árnyoldalai* (Euriditio Oktatási Zrt., 2015), melyek világosan kirajzolódnak az általunk tanulmányozott észt nyelvű dokumentumok elemzéséből is. A fent vázolt iskolák közötti különbségen túl két, rendszerszintű probléma vár megoldásra. Ezek egyike, a legjelentősebbnek tekinthető veszélyeztető tényező, az egyre jobban *előregedő pedagógustársadalom*. A pedagógusszakma vonzerejének hiánya a pedagógusbérek rendkívül alacsony voltának, ugyanakkor a pálya viszonylagos nehézségének tudható be (pl. Heidmets, 2014). Többek között ezeket a körülményeket nevezte meg Hercz (2008) is a tanári pálya vonzerejét befolyásoló tényezők bemutatásakor az EU tanárkutatásait elemezve. A másik fő nehézség, hogy sokan még mindig *túlságosan ismeretközpontúnak* tartják az oktatást az észt tannyelvű iskolákban is (Himma, 2016; Pealinn, 2015), megoldásként Észtországban is a tanulói kompetenciák még fokozottabb fejlesztését emelik ki célként, valamint a finn

tapasztalatok alapján a *tantárgyköziséget* igyekeznek bevezetni a tanultak életszerűbbé - tételére. A rendszert belülről szemlélve, e két árnyoldal túlterhelt tanárokat és túlterhelt diákokat eredményez (Veisson & Ruus, 2007).

Az észti és az orosz anyanyelvű tanulók teljesítménye közötti különbségek

A kutatások szerint – a finnekhez hasonlóan – a különböző szocioökonómiai háttérű észtországi tanulók egyenlő esélyekkel indulnak az oktatási rendszerben, ugyanakkor a kép mégsem teljesen egységes. Az IEA CivEd/ICCS 2009-es kutatásának eredményeit Idnurm, Kattai, Roos, & Toots (2011) mutatták be, összehasonlítva a 2009-es CivEd eredményeket az egyéb, észti részvételű nemzetközi kutatásokkal. Jelen kutatás szempontjából meghatározó tényezőként az hangsúlyos, hogy mind a CivEd 1999, mind a TIMSS 2003, mind a PISA 2006-os és 2009-es kutatás azt mutatja, hogy az orosz tannyelvű iskolák diákjainak teljesítménye elmarad az észti tannyelvű iskolákban tanulók eredményeitől (Idnurm et al., 2011).

Ezt támasztja alá Gunda Tire, jelenlegi észtországi PISA-koordinátor munkája is, melynek célja az észti és orosz anyanyelvű tanulók közötti teljesítménybeli különbségek okainak felfedése volt. Tire (2011) dolgozatának lényeges kérdései a következők voltak: befolyásolja-e az orosz anyanyelvű tanulók szocioökonómiai háttere a tanulók teljesítményét, illetve befolyásolja-e az iskola a tanulói teljesítményt. Kiemeli, hogy a 2009-es PISA-eredmények alapján az orosz tannyelvű iskolák tanulói mindhárom vizsgált területen gyengébb eredményt értek el, a tanulók közötti teljesítménybeli eltérés közel egy évnek felelt meg. A 2006-os, illetve a 2009-es eredményekhez képest a 2012-es PISA-kutatás *pozitív eredményekről* számol be ezen a téren is, hiszen az orosz tannyelvű iskolák diákjainak teljesítménye hat év alatt világszinten is figyelemreméltó módon javult. Eredményeik ugyan még nem érik el észti anyanyelvű társaikéit, de teljesítményük kétszeresen javult az észti anyanyelvűekéhez képest (Haridusministeerium & Innove, 2013).

A gyengébb teljesítmény *oka nem lehet nyelvi kérdés*, hiszen az orosz tannyelvű iskolák orosz anyanyelvű tanulói a PISA-teszteket oroszul oldották meg. A másik logikus feltetelezés szerint e tanulók szocioökonómiai háttere lehet különböző, hiszen ilyen esetekben, ahogyan Magyarországon is, különböző tanulói teljesítmények lennének logikusak. Tire (2011) szerint viszont Észtországban ez nem mérvadó, mivel a kutatások azt a meglepő eredményt mutatták, hogy a szocioökonómiai státusz az orosz anyanyelvű tanulók esetében még kevésbé befolyásoló tényező, mint az észti anyanyelvűeknél. Észtországban tehát a különböző anyanyelvű tanulók háttere között nincs nagy különbség, ezért Tire (2011, p. 9) a következőket hangsúlyozza: „Tekintetbe véve azt a körülményt, hogy a tanulók túlnyomó többsége az anyanyelvén írta meg a tesztet, a szocioökonómiai háttér között pedig nincsenek nagy különbségek, Észtország esete egy olyan 'oktatási laboratóriumra' emlékeztet, ahol a máshol bizonyítást nyert elméletek nem tűnnek alkalmazhatónak.”

Ha tehát – Magyarországtól eltérően – a családi háttérnek nincs Észtországban befolyása a tanulói teljesítményre, akkor Tire (2011) szerint a tanulók eredményét erősebben *befolyásoló tényező az iskola* lehet, pontosabban az iskola klímája és az ott alkalmazott oktatási stílus. Lehetséges tehát, hogy az iskola klímája és tanítási stílusa az államnak azon

igyekezete ellenére, hogy mindkét tannyelvű iskolai rendszernek azonos esélyeket teremtsen, mégis eltérő eredményekhez vezet. Ezt a feltételezést erősíti Lindemann (2001) is, miszerint az orosz tannyelvű iskolák tanulóinak 2006-os gyengébb matematikaeredményének hátterében döntően hátrányos tényezőként valóban az iskola állt. Ez a lehetőség a jelen tanulmány szempontjából azért fontos, mert arra utal, hogy a *tanítási stílus*nak erős hatása van a tanulók eltérő iskolai teljesítményére, még ha magyar viszonylatban a szocio-ökonomiai státusz oly nagymértékben visszahúzó erőt is jelent, hogy a tanítás jellemzőinek hatását elfedheti.

Tire (2011) ugyanebben a kérdésben egy, a *Network of Education Policy Centers* szervezete számára készített tanulmányra utal vissza (Golubeva, Powell, Kazimzade, & Nedelcer, 2009), melynek feltételezése az volt, hogy a kisebbségi iskolák tanárai *finoman korrigálják a nemzeti tantervet*. A korrigálás egyik lehetséges eszköze, hogy más országokból származó tankönyveket használnak, mely állítás az észtországi kisebbségi tanárok 92,6%-ára igaz volt. A kutatás arra világított még rá, hogy a kisebbségi iskolák pedagógusai úgy gondolják, hogy olyan tantárgyakban, mint például a történelem, a nemzeti tanterv előírása nem jogos a kisebbségi csoporttal szemben. Ezzel párhuzamosan a pedagógusok meg vannak győződve róla, hogy amennyiben az orosz tanulók észt iskolába járnának, elvesztenék kulturális identitásukat. Ebből arra lehet következtetni, hogy az orosz tannyelvű iskolák pedagógusai felvették a *kulturális közvetítő* szerepét, és inkább tanulóik identitásmegőrzésének támogatására törekcsenek, amennyiben Oroszországban készített tankönyvekből tanítanak. Ugyanakkor kevés energiát fordítanak tanítási stílusuk hatékonyságának csiszolására, korszerű tanítási módszerek elsajátítására (Golubeva et al., 2009).

Két évvel később az *Oktatási rendszer külső értékelésének áttekintése a 2012/13-as tanévben* tanulmány szerzői megállapítják, hogy ami a középiskolákat illeti, ugyan nem mindegyik kész még az észt nyelvű oktatásra való áttérésre, de a közel 100-ból csak egyetlen olyan iskolát találtak, mely orosz kiadók anyagait is felhasználta a tanítás során (Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond, 2013). Tire (2011) konklúziója tehát az volt, hogy az észt és az orosz tannyelvű iskolák tanulói közötti teljesítménykülönbséget az iskolák klímája, az ott dolgozó pedagógusok tanítási stílusa és módszerei közötti különbség okozza. Az észt és orosz tannyelvű iskolák tanítási stílusát és módszereit illető eredményeket számos, az utóbbi pár évben megjelent tanulmány is igazolja.

Roon (2013) az észt Oktatási és Tudományos Minisztérium szakértőinek (pl. Käosaar & Kroon-Assafrei) véleményét összegzi, mely szerint az orosz iskolák tanítási stílusa eltérő. Käosaar szerint miközben az orosz tannyelvű iskolákban tekintélyelvűbb oktatási módszereket alkalmaznak, kevesebb figyelmet fordítanak a kreativitás és az elemzési képességek fejlesztésére. Käosaar ugyanakkor azt is állítja, hogy rengeteg múlik a konkrét iskolán, és az orosz iskolák legalább 15%-a nagyon jó eredményeket mutat fel. Kroon-Assafrei szerint az észt tannyelvű iskolák demokratikusabbak és toleránsabbak amellet, hogy azt próbálják tanítani, amit a PISA mér: kreativitást, önállóságot és logikus gondolkodást (Roon, 2013).

Henno *A természettudományok tanulásáról és tanításáról az észt iskolákban a nemzeti közeli felmérések hátterében* (2015) disszertációjában utal arra, hogy míg a kutatások szerint az észt tannyelvű iskolák pedagógusai inkább a metakogníciót, az általános képességek

fejlesztését helyezik előtérbe, addig az orosz tannyelvű iskolákban a hangsúly az ismeretközpontú tanításon van. Az észt tannyelvű iskolák emellett az individuális, az oroszok ezzel szemben elsősorban a kollektív sikert részesítik előnyben.

Az észt *kultúra* individuális, az orosz kultúra kollektív volta általánosan ismert kulturális különbség Észtországban. Gordon Győri (2004, p. 73) összehasonlító pedagógiai tanulmányában az *egyéni* és a *szociális teljesítménymotiváció* megkülönböztetését emeli ki, bár ő a nyugati és a kelet-ázsiai kultúrákat hasonlítja össze: „A nyugati pedagógiában a teljesítménymotivációt úgy konceptualizálják, mint ami erősen individuumközpontú, énkiteljesítő jelenség. A kelet-ázsiai kultúrában azonban a teljesítménymotiváció bázisa sokkal inkább a szélesebb értelemben vett szociális környezettel jellemezhető (család, nemzet stb.)”. A Gordon Győri (2004) által megfogalmazott párhuzam Valk és Realo (2004) alapján észt–orosz viszonylatban is megállja helyét.

Észtországban tehát egyszerre, egy országon belül lehetünk tanúi annak, hogy a két, egymással párhuzamosan működő iskolarendszer egyikében hogyan tartotta fenn a tekintélyelvűbb, ismeretközpontúbb oktatási stílus a tanulók közötti különbségeket, és hogyan szüntette meg, illetve nem generálta a másik azokat.

Társadalmi és történelmi tények az oktatási probléma hátterében

Az észt és az orosz tannyelvű tanulók közötti teljesítménykülönbség és a párhuzamos iskolarendszer mögött Észtországban – a magyarországitól nagyon eltérő – társadalmi probléma húzódik meg. A történelmi, társadalomtörténeti háttér megvilágítása lényeges az oktatási rendszer működésének megértése szempontjából is, ezért külön részfejezetet szánunk rá: az elmúlt 100 év történetének témánk szempontjából jelentős történéseit mutatjuk be röviden.

Észtország népessége az *első függetlenség* (1918–1940) időszakában 1,1 millió volt, melynek 88% volt észt. Az 1940-es évek közepén a balti államok szovjet annektálása következtében óriási változás állt be az ország demográfiai összetételében: körülbelül száz-ezer embert Szibériába deportáltak, besoroztak a Vörös Hadseregbe, sokaknak háborús menekültként sikerült elhagyniuk az országot. 1944-ben, közvetlenül a szovjet megszállás elől mintegy 70 ezer észt menekült Nyugatra. Mindennek következtében az ország elvesztette észt etnikumú népességének körülbelül 20%-át (Tiit & Vähi, 2009 as cited in Tire, 2011, p. 11).

1945 és 1989 között közel félmillió bevándorló letelepedésével az észt etnikumú lakosság aránya 94%-ról 61%-ra csökkent. A bevándorlók oroszul vagy más, egymással közeli szláv nyelveken beszéltek, és elsősorban ipari területeken telepedtek le. Tallinn lakosságának fele jelenleg is orosz anyanyelvű. A bevándorlók támogatására orosz tannyelvű iskolahálózatot hoztak létre. A kisebbség nem tett erőfeszítéseket az észt nyelv megtanulására, hiszen nem volt szükségük rá a mindennapok során, hogy a helyiekkel kapcsolatban legyenek, kulturálisan pedig az anyaországból táplálkoztak (Kruusvall, Vetik, & Berry, 2009 as cited in Tire, 2011, p. 12).

Az első Észt Köztársaság szinte kizárólag észt nyelvű oktatási rendszere a Szovjetunió részeként így számottevő változásokon ment keresztül: az 1956–1957-es tanévben az iskoláknak már csak 77%-a volt észt tannyelvű, 23%-a orosz. A bevándorlóknak kedvező

politika az észtek arányát 1988-ra 60,6%-ra csökkentette, az orosz tannyelvű oktatási szektor az 1980-as évek elejére a közoktatás egyharmadát foglalta magában. Ezekben az iskolákban a szovjet tantervnek megfelelően tanítottak, gyenge kapcsolatuk volt az észt kultúrával, az észt nyelv tanítása vagy teljesen hiányzott, vagy nem volt hatékony.

Az 1980-as évek második felében lazulni kezdett a Szovjetunió kontrollja az észt oktatás felett is, az évtized végére hozzáálltak az oktatás decentralizálásához, döntéshozatali jogot adtak a helyi oktatási szervezeteknek és iskolaigazgatóknak. Megreformálták az oktatás tartalmát, az orosz nyelvű iskolákba észt elemeket vontak be. A párhuzamos észt nyelvű iskolahálózat fennmaradásának lehetősége hozzájárult az észt nemzeti identitás megőrzéséhez, és megteremtette az észt társadalomnak azt a szakértői struktúráját, köztük az értelmiségnek azt a nemzedékét, amelynek vezetésével békés úton sikerült visszaállítani Észtország függetlenségét. Ugyanakkor az 1991-es *újrafüggetlenedés* idejére világossá vált az is, hogy a lemaradás behozására és a konkurenciaképesség növelésére az oktatási rendszer alapos átalakítására van szükség (Sirk, 2001).

A Szovjetunió felbomlása és Észtország újrafüggetlenedése után a korábbi „birodalmi” identitás, melynek értelmében az orosz anyanyelvűek képezték a többséget, értelmét veszítette Észtország területén, az orosz anyanyelvű lakosság hirtelen kisebbségi szerepbe került. Észt állampolgárságot azok kaphattak, akiknek felmenői az 1940-ig fennálló első Észt Köztársaság állampolgárai voltak. Az orosz nyelvű népesség döntésre kényszerült: vagy orosz állampolgárságot igényel és visszatér Oroszországba, vagy integrálódik és észt állampolgár lesz. Harmadik lehetőség volt még a *hontalan* státusz. Mivel az állampolgárság igényléséhez szükség van észt nyelvvizsgára is, ennek megszerzése a mai napig sokaknak problémát okoz. Jelenleg az orosz anyanyelvűek három csoportba oszthatók: egyharmaduk orosz állampolgár, egyharmaduk állampolgárság nélkül él, egyharmaduk már észt állampolgár. Észtország az Integrációs és Bevándorlási Alapítvány (Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus) koordinálásával, multikulturális országgént, integrációs stratégiáját tekintve azt vallja, hogy egyenlő esélyeket biztosít minden lakosának, függetlenül nemzeti hovatartozástól és anyanyelvtől (Tire, 2011). Mindezek mellett érthető, hogy Észtországban történelmi és politikai okokból a *többségi és kisebbségi kultúra* fogalma máig nagyon érzékeny téma, ami meghatározza az oktatási rendszer átalakítási törekvéseit is.

Az észt és az orosz tannyelvű iskolák napjainkban

Az újrafüggetlenedett Észtországban 1991-ben észt tannyelvű iskolákban tanult a tanulók 63,3%-a, orosz tannyelvűben 36,7%-uk. A legutóbbi, 2011-es népszámlálás szerint Észtországban 1 294 236 ember él tartósan, közülük 68,75% észt nemzetiségű, 24,82% (322 000) orosz és 4,94% valamely más népcsoportba tartozó (Eesti Statistika, 2011). Az iskolák száma úgy módosult, hogy a jelenlegi oktatási térképen az iskoláknak körülbelül 20%-a orosz tannyelvű, ez valamivel több mint 100 iskolát jelent.

Bár ezen iskolák diákjai, sőt szüleik is szinte kivétel nélkül Észtországban születtek, az orosz tannyelvű iskolák elégtelen észt nyelvtanítása mégis lelassította integrálódásukat az észt társadalomba. Az észt államnyelv elsajátítása nehéz az orosz többségi nyelvű területeken, a nyelvtudás hiánya viszont akadályt jelent a munkaerőpiacon. Ezért az 1990-es évek elején kezdett, 2005-ben újabb lendülettel folytatott oktatási reformok része az is,

hogy az orosz tannyelvű iskoláknak fokozatosan át kell térniük több tantárgyból is az észti oktatási nyelvre. A törvény szerint 2012 óta a középiskolai tárgyak 60%-át már észtil kellene tanítani. Ezt a reformot az orosz nyelvű kisebbség a nyelvtörvényhez hasonlóan erőszakos integrációs kísérletnek tartotta, ezért számos iskola nyújtott be petíciót az ellen protestálva, hogy több tárgyat is észtil tanítsanak (Tire, 2011).

Mind az észti, mind az orosz tannyelvű iskolák az állami kerettantervet követik. Az orosz tannyelvű gimnáziumokban a tananyagot minimum 60%-ban észtil, 40%-ban orosz nyelven kötelező tanítani. A 60% a három év során legalább 57 kurzust jelent, ezen belül észtil kötelező tanítani az észti irodalmat, történelmet, társadalmi ismereteket, a zenét és a földrajzot. Az orosz nyelv és irodalom órák száma megegyezik az észti tannyelvű iskolákban az észti nyelv és irodalom órák számával (Haridus- ja Teadusministeerium, 2015).

Az észti Oktatási és Tudományos Minisztérium 2014-ben munkacsoportot hozott létre annak vizsgálatára, mennyire sikeres az átmenet az oroszról észti nyelvű tantárgyakra az orosz iskolákban. A munkacsoport eredményei szerint az iskolák ugyan minden mutató szerint áttértek az észti nyelvű tanításra, az iskolálatogatások mégis azt jelzik, hogy gyakran csak *formális eredményekről* van szó. A nyelvtanításra fordított energián túl a tantárgyak tartalmi részére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni. A tanulók a szaktárgyi órákon saját véleményük szerint a passzív hallgató szerepében vannak. Az észti nyelv hallgatására jelenleg több energia megy el, mint a konkrét biológiai vagy földrajzi tananyag megtanulására. A szakértők hosszú távon ezért azt javasolják, hogy olyan gimnáziumokat hozzanak létre, ahol együtt tanulnak az észti és orosz tannyelvű általános iskolákat elvégzett diákok, amire már van példa az országban (Himma, 2014).

Észtország a szovjet időkbeli eltérő vezetési stílus és tantervek eredményeként Rõuk (2015) szerint két, tartalmában különböző és egymással össze nem egyeztethető iskolarendszert örökölt. Ezért szerinte az orosz tannyelvű iskolák bekapcsolása az észti oktatási rendszerbe a következő évek egyik legnagyobb kihívása lesz, hiszen az integráció az oktatási rendszer szintjén is időigényes folyamat.

A *magyar helyzettel való összehasonlítás* szempontjából ez a fejezet azt mutatja, hogy a magyarországi és az észtiországi tanulók közötti különbségek hátterében álló különböző okok miatt a két ország oktatási rendszere nem vethető össze. Észtországban két, egymástól teljesen különböző oktatási rendszer működik párhuzamosan, az orosz anyanyelvű tanulók helyzete nagyon különbözik a Magyarországon alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók integrálásának és fejlesztésének nehézségeitől.

Az oktatás különleges szerepe Észtországban

Mivel a kutatás számos pontján felmerült, hogy az oktatás Észtországban rendkívüli szerepet tölt be, fontosnak tartottuk ezt a témát is körüljárni, lehetőséget adva a magyarországi helyzettel való összehasonlításra. Röviden visszanyúlva a múltba, megállapítható, hogy az észti társadalom képzettsége folyamatos fejlődést mutatott a 20. század folyamán: 1939-ben Észtországban az 1000 lakosra jutó felsőfokú, középfokú vagy be nem fejezett középfokú végzettséggel rendelkezők aránya 161 volt. Ugyanez 1979-re 630-ra emelkedett. Az oktatás mennyiségi mutatói alapján pedig 1991-ben az újrafüggetlenedett Észtország több szempontból is hasonlított a fejlett országokhoz (Sirk, 2001).

Észtország fontos előnye volt a Szovjetunió többi tagállamával szemben, hogy azon ritka kivételekhez tartozott, amelyek oktatása számára nagyrészt hazai szerzők állították össze a tankönyveket. Észtországnak korábban is remek módszertani szakértői voltak, a pedagógusképzés pedig hagyományosan jó színvonalú volt. Roon (2013) tanulmányában Imbi Henno oktatási szakértő szerint az észtek, Finnországhoz hasonlóan, *erős módszertani hagyományokra* támaszkodnak, ami megalapozta, többek között, a jelenlegi természettudományos sikereket.

A *képzettségen alapuló társadalmi struktúra* már a világháborúk előtti időszakban kialakult Észtországban, ami átörökíthetőnek bizonyult az újrafüggetlenedés utáni időszakra is. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők jelenleg is rendkívüli mértékben igyekeznek, hogy gyermekeik is egyetemre járjanak. Az első Észt Köztársaság idején, az 1920-as és 1930-as években, a középfokú végzettség, azaz a gimnáziumi érettségi megszerzése volt a fő szűrőmechanizmus, az észt újrafüggetlenedés után – az általános oktatási színvonal emelkedésével – már a magszteri vagy doktori fokozat megszerzése a cél. Jelenleg az észt felső- és középosztályba tartozók 72%-a felsőfokú végzettséggel bír. A képzettség Észtországban majdnem minden területen szelektáló erőként működik (Rõuk, 2015).

A múlt az oktatási rendszer jövője szempontjából Rõuk (2015) szerint legalább három dolgot hagyományozott Észtország társadalmára: szegregált oktatási rendszert, a lakosság nagyfokú igényét az oktatásra és a szociális szabályozás mechanizmusát, amely alapján az emberek pozícióját és továbblépési lehetőségeit nagyon erősen meghatározza a képzettségük. Az oktatás Észtországban mindig is a társadalmi mobilitás fő mozgatórugója volt, a jövőben pedig a tudásalapú társadalom fejlődésével valószínűleg még lényegesebb szerepet fog játszani.

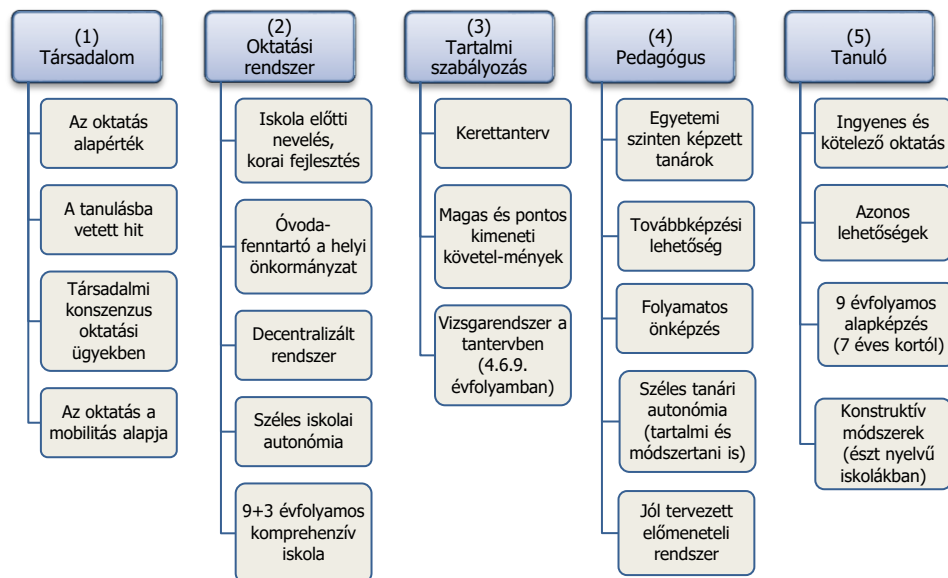
A társadalmi mobilitás lehetőségén túl fontos tényezőként bukkant fel több alkalommal a dokumentumelemzés során az észtek egybehangzó meggyőződéseként a műveltségbe, tanulásba vetett hit. A tanulást Észtországban, többek között, Lepajõe (2015) vallástörténész szerint egyenesen „szent dolog”-nak tekintik, aminek gyökerei a reformációval összhangban az anyanyelvű kultúra megjelenésének igényéig nyúlnak vissza, erre magyar szerzők is utalnak munkájukban (Eruditio Oktatási Zrt., 2015).

Ugyanezt támasztja alá Rõuk (2015) is, aki szerint az oktatás minden időkben, úgy a svéd, a német, az orosz és a szovjet uralom alatt, mint az észt függetlenség idején is a társadalom egyik alapértéke volt. Egy, Rõuk (2015) által említett kutatás szerint az oktatást kivétel nélkül mindenki olyan mentőövnek tekintette a Szovjetunió széthullása után, amely az *észt gazdaság fejlődését* biztosítja, melynek segítségével az ország a világ fejlett országainak sorába kerülhet, ugyanakkor fontos eleme a nemzeti kultúrának is. Az oktatásnak tehát már sokkal korábban is kiemelt szerepe volt az észt társadalomban, ami közrejátszhatott abban, hogy napjainkra a nemzetközi felmérésekben is részt vevő ország nagyon jó eredményeket ér el.

Összegzés

Kutatásunk a PISA 2012 eredményei alapján az észtországi és a magyar tanulói teljesítmények közötti különbségek kérdésének bemutatását, e különbségek összehasonlítását, hátterüket és az összehasonlíthatóság kérdését helyezte középpontba. Rámutatunk, hogy Észtországban a tanulók teljesítménye között európai és világszinten is figyelemreméltóan csekélyek a különbségek, míg Magyarországon ugyanezek jelentősek. Megállapítottuk, hogy a PISA-eredményeken túl a két ország tanulói teljesítményének különbségei közötti összevetésre más nemzetközi kutatás nem áll rendelkezésre, és kevés egyéb olyan, magyar nyelvű forrás létezik, amely az egyre kiemelkedőbb eredményeket mutató észtországi oktatással foglalkozna.

Tanulmányunk célja az észti oktatási rendszer jellegzetességeinek bemutatása volt észti (és angol nyelvű) források alapján. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy melyek a PISA-eredmények alapján sikeres észti oktatási rendszer főbb jellemzői, alappillérei, ható tényezői a tanulók közötti igen alacsony különbséget középpontba helyezve. A dokumentelemzés során a vizsgált szempontból öt tartalmi kategóriát különítettünk el: (1) társadalmi jellemzők; (2) az oktatás rendszerének jellemzői; (3) a tartalmi szabályozás módja és jellemzői; (4) a pedagógusok jellemzői és lehetőségei; (5) a tanulók iskoláztatásának körülményei (4. ábra).



4. ábra
Észtország oktatási rendszerének alappillérei és főbb jellemzői

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

Észtországban az oktatást hagyományosan és államtársadalmi szinten is nagyra értékelik, társadalmi státuszképző szerepe a mobilitás mozgatórugójaként egyértelmű, ezért is fektetnek nagy hangsúlyt az oktatás minőségére. Az oktatásügyet társadalmi konszenzus övezi. A közoktatás szabályozása vizsgarendszerre épülő kimeneti szabályozás, azonban az oktatási folyamat szervezésében és megvalósulásában az intézmények és a pedagógusok autonómiája jelentős.

A magyar oktatási rendszer erős szelektivitásához képest az észt iskola, legalábbis általános iskolai szinten, kifejezetten komprehenzív, bár a szelekcióra is vannak jelek, az észt oktatási rendszer hátránykompenzációs képessége kifejezetten jó. Magyarországon mind a tanulók, mind az iskolák közötti teljesítménykülönbségek jelentősek, Észtországban az utóbbi okoz problémát, de a magyar helyzethez viszonyítva csekélyebb mértékben. A különbségek náluk leginkább az észt és orosz tannyelvű, szegregált oktatási rendszerben tanuló diákok teljesítménye között mutatkoznak, ahol a háttérben meghúzódó társadalmi probléma az orosz anyanyelvű lakosság integrációja. A kutatások szerint nagy szerepet játszik a tanulók teljesítménye közötti eltérésekben az észt és orosz tannyelvű iskolák oktatásmódszertana közötti különbség. Az észt tannyelvű iskolákra a tanítást az egyéni fejlődésre fókuszáló konstruktív stratégia jellemző, a tanulókat önállóságra, kreativitásra, gondolkodásra nevelik, az orosz tannyelvűek többségében az ismeretközpontúság és az instruktív stratégia alkalmazása él tovább. A teljes képhez tartozik az is, hogy észt oktatáskutatók sem egységesen elégedettek, vannak köztük, akik úgy vélik, az észt tannyelvű iskolák sem alakították meg át kellő mértékben az oktatási szemléletüket, rájuk is jellemző az ismertcentrikus oktatás, ha nem is jelentős mértékben.

Észtország PISA-sikerének titka valószínűleg az oktatás fontosságának társadalmi megítélésében, a modernizálásra szánt jelentős forrásokban, valamint a tartalmi-módszertani megújításban található, de az „észt csoda” ugyanolyan egyéni, mit a „finn csoda” volt: másolható, de továbbgondolható, szemlélete, alappillérei megvizsgálhatók olyan szemmel, hogy melyek azok, amelyekre hazánkban is építeni lehetne.

Irodalom

- Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Eds.). (2011). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázs, I., Ostorics, L., & Szalay, B. (2007). *PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma* [PDF document]. Retrieved from http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi_meresekek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf.
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay, B., & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában* [PDF document]. Retrieved from http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2013). *PISA 2012. Összefoglaló jelentés* [PDF document]. Retrieved from http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi_meresekek/pisa/pisa2012_osszfoglalo_jelentes.pdf
- Ballai, V. (2014). *Nem sok babér terem az önálló magyar diákoknak*. Retrieved from <http://www.origo.hu/itt-hon/20140414-interju-csabo-beno-professzorral-a-pisa-felmeresekekrrol-es-a-hazai-oktatassrol.html>.

- Barber, M., Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, London. Retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Bárdossy, I. (2000). Esély(teremtés) és együttműködés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 49–58.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *The basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). London: SAGE Publications Inc.
- Csapó, B. (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 38–45.
- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13(8), 107–117.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2014* (p. 110–136). Budapest: TÁRKI.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Daly, K. J. (2007). *Qualitative methods for family studies and human development*. London: SAGE. doi: 10.4135/9781452224800
- Eesti Statistika: Észti Statisztikai Hivatal adatbázisa. Retrieved from. <http://www.stat.ee>.
- Eruditio Oktatási Zrt. (2015, October 12). Miért eredményes az észti iskola? [Blog post]. Retrieved from http://tizperciskola.blog.hu/2015/10/21/tavoli_rokonok
- Golubeva, M., Powell, S., Kazimzade, E., & Nedelcer, A (2009). *Divided education, divided citizens? A comparative study of the effect of separate schooling on civil enculturation* [PDF document]. Retrieved from http://www.edupolicy.net/images/pubs/comparative_studies/pb_eu.pdf.
- Gordon Györi, J. (2004). A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a mai magyar pedagógiában. *Iskolakultúra*, 14(2), 66–75.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2011, September 13). OECD: Eesti investeeringud haridusse on ajalooliselt olnud märkimisväärsed. Eesti Päevaleht, pressiteade. Retrieved from <http://epl.delfi.ee/news/online/oecd-est-i-investeeringud-haridusse-on-ajalooliselt-olnud-markimisvaarsed?id=57676752>.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2015). Vene õppekeeleaga kool. Retrieved from <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/vene-oppekeeleaga-kool>
- Haridus- ja Teadusministeerium, & Innove (2013). *PISA 2012 uuringutulemustekokkuvõte, Pressikonverents 3. detsembril 2013.a.* [PDF document]. Retrieved from http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/PISA%202012/PISA_2012_uuringu_tulemuste_kokkuvote.pdf.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond (2013). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2012/2013. õppeaastal* [PDF document]. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2012-2013_oa.pdf
- Heidmets, M. (2014). Sõnumeid rahvusvahelises haridusvõrdlusest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 272–275. doi: 10.12697/eha.2014.2.1.11
- Henno, I. (2011). Õpilaste diferentseerimine ja haridussüsteemi edukus. *Riigikogu Toimetised*, 24, 124–134.
- Henno, I. (2015). *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal*. (Unpublished doctoral dissertation). Tallinn University, Tallinn. Retrieved from <http://www.etera.ee/zoom/2100/view?page=3&p=separate&view=0,0,2067,2834>.
- Hercz, M. (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 96–123.
- Himma, M. (2014, September 18). Veneõppekeeleaga koolide üleminekul eesti keelele esineb tõrkeid. Retrieved from <http://uudised.err.ee/v/est/256cd214-c945-4c18-a28d-8156f7835d68>.

Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: Okfeltárás és reflexiók észt források tükrében

- Himma, M. (2016, January 28). Hariduseksptert räägib, kuidas mõõdetakse Eesti hariduse tervist. Eesti Rahvusringhääling. Novaator. Retrieved from <http://novaator.err.ee/v/haridus/46e2185a-eb23-4c5e-9f89-7fa0766bc7db/hariduseksptert-raagib-kuidas-moodetakse-eesti-hariduse-tervist#.Vqp7kUzF-QA.facebook>.
- Idnurm, T., Kattai K., RoosA., & Toots A. (2011). Estonian findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009. Executive summary. Retrieved from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/estonian-findings-from-the-iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2009>.
- Kádárné Fülöp, J. (2011). Részletesen a PISA-vizsgálatról 2. A tanulók és iskoláik közötti különbségek a PISA-vizsgálat tükrében. Retrieved from <http://www.koloknet.hu/iskola/meres-es-ertekeles/pisa/a-tanulok-es-iskolaik-kozotti-kulonbsegek-a-pisa-vizsgalat-tukreben/>
- Kangro, K. (2013, December 3). Aaviksoo: koolide tasemeerinevused on liiga suured: Postimees. Retrieved from <http://www.postimees.ee/2618330/aaviksoo-koolide-tasemeerinevused-on-liiga-suured>.
- Kitsing, M. (2011). *PISA 2009 – Lessons for Estonia* [PDF document]. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2009_lessons_for_estonia.pdf.
- Kund, O. (2013, December 4). Suurgraafik: Eesti Pisa testi tulemused võrreldes naaberriikidega. Retrieved from <http://www.postimees.ee/2620000/suur-graafik-eesti-pisa-testi-tulemused-vorreldes-naaberriikidega>
- Kurucz, O. (2013). Nemzeti szakképzési rendszerek az uniós irányelvek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(11–12), 17–28.
- Lepajõe, M. (2015). Miks haridus on püha. Õõlikool – raadisaade. Retrieved from http://heli.er.ee/helid/oy/OY2015_Marju_Lepajoe_Miks_haridus_on_puha.mp3.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 168–188). London: SAGE.
- Lindemann, K. (2011). *School performance in linguistically divided educational systems: A study of the Russian-speaking minority in Estonia and Latvia*. MZES working papers, 143 [PDF document]. Retrieved from www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-143.pdf.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey&Company.
- Nádasi, M. (2000). A dokumentumelemzés. In I. Falus (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 317–319). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Nádasi, M. (2011). Dokumentum- és tartalomelemzés. In I. Falus (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 263–280). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- OECD (2009). *Creative effective teaching and learning environments: First results from TALIS* [PDF document]. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What students know and what can do. Student performance in mathematics, reading and science*. Volume I. OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264201118-sum-en](https://doi.org/10.1787/9789264201118-sum-en)
- Pealinn (2015, September 2). Ülo Vooglaid: Eestikooli lähemalt vaadates näeb väga viletsat pilti. Retrieved from <http://www.pealinn.ee/uudised/ulo-vooglaid-eesti-kooli-lahemalt-vaadates-naeb-vaaga-viletsat-pilti-n151486>.
- Radó, P. (2013, December 3). PISA 2012: Magyarország jobban teljesít [Blog post]. Retrieved from <http://oktpolcafe.hu/pisa-2012-magyarorszag-jobban-teljesit-2290/>.
- Room, M. (2013). Haridusministeerium: vene koolide õppestiil on autoritaarsem. Eesti Rahvusringhääling. Retrieved from <http://uudised.err.ee/v/eesti/190fd326-cfd8-447a-8252-00d3f0bf1151>
- Rõuk, V. (2015). *Haridus taasiseseisvunud Eestis* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.tlu.ee/~vadim/Haridus%20Eesti%20Kultuuris-p%e4eva%f5pe/>.

- Sallay, V. (2015). Előszó a magyar kiadáshoz. A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In J. Corbin & A. Strauss (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai* (pp. 9-22). L'Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK MHI – Budapest: SAGE Publications.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sirk, V. (2001). Nõukogude haridussüsteem Eestis 1940–1991. Okupatsioonide Muuseum. Retrieved from <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/e733e49a-6d37-4110-a0cd-6e61ee43247a?language=ENG#>.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Kutatásmódszertani Kiskönyvtár*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Tire, G. (2011). *Russian-speaking students in Estonia: Perspective through PISA 2009*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Tóth, V. (2015). *A tanulók teljesítménye közötti különbségek Magyarország és Észtország viszonylatában: fókuszban az aktív tanulás* (Unpublished degree theses). Kecskeméti Főiskola, Kecskemét.
- Totyik, T. (2014). A második PISA-sokk után. Retrieved from <http://www.magyardiplo.hu/1421-masodik-pisa-sokk>.
- Valk, A. & Realo, A. (Eds.).(2004). *Eesti ja eestlased teiste rahvuste peeglis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Veisson, M., & Ruus, V-R. (Eds.). (2007). *Eesti kool 21. sajandialgul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. Tallinn: Tallinna Ülikoolikirjastus.

ABSTRACT

ESTONIA'S HIGH PISA RANKING: REASONS AND REFLECTIONS BASED ON ESTONIAN SOURCE MATERIAL

Viktória Tóth & Mária Hercz

The aim of this study has been to explore possible reasons for the performance gap between Estonian and Hungarian students by means of document analysis. In Estonia, there are only slight student performance differences on both a European and a global scale, whereas these differences in Hungary are significant. Compared to the strong selectivity in the Hungarian system, the Estonian education system is explicitly comprehensive, although there are signs of selection as well. Unlike the Hungarian school system, the gap-compensating capability of the Estonian system is particularly good. In Hungary, the performance gap between students and schools is significant. In Estonia, it is the latter that causes problems, but not to the same extent as in Hungary. Education in Estonia has a high value both on a traditional and a societal scale; its empowering role in social status as a lever of mobility is clear.

The performance gap among Estonian students can be observed in the performance of students in a segregated Estonian- and Russian-speaking education system, the underlying social problem being the integration of the Russian-speaking population. According to related studies, the difference within the methodology of Estonian and Russian schools plays a major role in the performance gap between Estonian and Russian students. This study found that the same gap between Hungarian and Estonian students is not suited to drawing parallels to the Hungarian system – due to differences in social and historical backgrounds as well as the fact that there are two parallel, Estonian- and Russian-speaking education systems in Estonia.

Magyar Pedagógia, 116(3). 315–337. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.3.315

Levelezési cím / Address for correspondence:

Tóth Viktória, Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar Pedagógiai Kutatóműhely,
H-6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.

Hercz Mária, Pallasz Athéné Egyetem, Pedagógusképző Kar, H-6000 Kecskemét, Kaszap u.
6–14.