

A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban

Horn Dániel

1. Bevezetés¹

A szelektív oktatási intézményeknek kiemelt szerepük van az oktatási esélyegyenlőségek alakulásában. Az OECD PISA vizsgálata² (OECD 2005) mellett számos egyéb kutatás is rávilágított arra, hogy a szelektív oktatási rendszerek egyenlőtlenebbek, mint azok, amelyek nem szelektálnak (például Ammermüller (2005); Arnett (2007); Hanushek–Wössmann (2005)). Mind a szabad iskolaválasztás (Kertesi–Kézdi 2009), mind a korai szelekció (Horn 2009a) tipikusan olyan szelektív intézmények, amelyek együtt járnak a nagyobb esélyegyenlőséggel, és mindkettő karakterisztikus jellemzője a magyar oktatási rendszernek. Jelen tanulmány a korai szelekció hatását vizsgálja magyar adatokon. Azt a kérdést feszegeti, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok (röviden: kisgimnáziumok) vajon növelik-e az esélyegyenlőséget, vagy sem.

A hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi típus a rendszerváltás során alakult ki. Az eredeti 14 éves korban történő középiskola választást a hatosztályos gimnáziumok 12, míg a nyolcosztályos gimnáziumok 10 éves korra hozták előre. Vagyis létrejöttek olyan iskolák, illetve egy iskolán belül programok, amelyek korábban válogatnak, mint a többség. Az iskolaszervezet ilyen módú átalakulását, azaz a kisgimnáziumok létrejöttét, több szorosan összefonódó indokkal is lehet magyarázni (Horn 2010b). Az egyik fontos indok a tradicionális iskolatípushoz, a két világháború előtti 8 évig tartó gimnáziumhoz való visszanyúlás volt, amihez jelentősen hozzájárult az egyházi lobby is. A politikai spektrum konzervatív oldala a kommunizmus előtti *status quonak*, „rég jó” rendszernek az előnyeit látta a kisgimnáziumokban, s ezért támogatta a létrehozásukat. A másik fontos indok, a politika minden oldaláról egyöntetűen támogatott decentralizáció, illetve az ezzel szorosan összefonódó *laissez faire* elv volt. A politikai spektrum másik, liberális oldala a központi kormánynak minél kisebb befolyást kívánt adni az oktatási

¹ A tanulmány a szerző doktori disszertációja 3. fejezetének (*The student background composition and effectiveness of the early selective academic tracks of Hungary*) jelentősen átdolgozott és lerövidített verziója (Horn 2010a).

² OECD Programme for International Student Assessment (www.oecd.org/pisa).

kérdésekben. Azt vallotta, hogy a helyi közösségek, az önkormányzatok saját maguk döntsenek iskolaszervezeti kérdésekben is. Vagyis a kisgimnáziumok létrehozását, bár közvetlenül nem támogatták, nem is ellenezték. Az elv az volt, hogy ahol egy iskola vagy önkormányzat ilyet létre kíván hozni, ott ezt engedélyezni kell. Mindehhez kiváló alapot nyújtott a 1985-ös oktatási törvény, amely már addigra lehetővé tette az iskolaszervezet ilyen típusú „fellazulását”, illetve a Glatz Ferenc vezette Művelődési Minisztérium, amely az első nyolcosztályos gimnáziumoknak anyagi forrásokat is nyújtott. Az 1989/90-es tanévben mindössze két nyolcosztályos kisgimnázium indulhatott el, 1990/91-ben újabb 12, köztük egy hatosztályos kapott hozzájárulást, s így az a tény, hogy 1991/92-ben, az új oktatási minisztérium már 24 nyolcosztályos és 11 hatosztályos programnak adott indulási engedélyt, nem számított meglepőnek (Liskó 1994). Mára már a középiskolai telephelyek mintegy 5%-a (85 darab) nyolcosztályos, és 7,5%-a (133 darab) hatosztályos kisgimnázium, míg a hagyományos négyosztályos gimnáziumi telephelyből összesen 504 darab (~28%) van.³

Az iskolák, valamint az önkormányzatok részéről is egyértelműek voltak a kisgimnáziummá való alakulás, illetve a kisgimnázium létrehozásának indokai. Az iskolák a „változástól eredményeik javítását, presztízsük növelését várták” (Liskó 1994: 79). A demográfiai csökkenés első jeleit, a növekvő versenyt úgy lehetett a legkönnyebben ellensúlyozni, ha korán, még mielőtt a többi iskola megtette volna, kiválogatták a legjobb tanulókat. Egy ilyen helyi iskolai kezdeményezés természetesen a magasabb státusú szülők oldaláról nyitott fülekre talált (ha nem épp ők kezdeményezték az iskola átalakulását), hiszen így lehetett biztosítani a megnövekedett erőforrások mellett a jobb iskolai összetételt is saját gyermekeik részére. Ezt jól tükrözi az a tény, hogy 2008-ban abban a 97 kistérségben, ahol volt legalább egy hat- vagy nyolcosztályos kisgimnázium a 10. évfolyamos tanulók szülei közül majdnem minden negyediknek volt felsőfokú végzettsége, míg ugyanez az arány abban a 77 kistérségben, ahol 2008-ban nem volt egy kisgimnázium se csupán 17% volt.⁴

Összességében tehát azt lehet mondani, hogy Magyarországon a rendszerváltás során kialakultak olyan iskolák, amely kifejezetten a tanulók korai szelekcióját tűzik ki célul, azzal a nem is titkolt céllal, hogy a jobb gyereket kiválogatva teremtik meg maguknak a hosszú távú fennmaradás nagyobb esélyét.

³ Országos Kompetenciamérés 2008-as adatai alapján

⁴ Azokon a 10. évfolyamos tanulókon mérve, akik visszaküldték a 2008-as Országos Kompetenciamérés családi háttérkérdőívét. Azt vizsgáltam, hogy a szülők/nevelőszülők legalább egyikének van-e felsőfokú végzettsége.

Ez az oktatási szerkezetváltozás több szempontból is igen érdekes. Egyfelől a szelekció idejének lejjebb szállítása az oktatási rendszerek történetében igen ritka, legjobb tudomásom szerint az OECD-országok közül Magyarország mellett csak Csehországban és Szlovákiában történt ugyanez, míg ennek ellenkezőjére, a szelekciós kor kitolására számos példát találni.⁵ Másfelől a szakirodalom alapján jól látható, hogy a korai szelekció kifejezetten együtt jár az esélyegyenlőtlenséggel (lásd pl. Ammermüller (2005); Arnett (2007); Horn (2009a)), bár a szelekciós kor előrébb hozatalának a hatását, feltehetően pont ennek ritkasága miatt, még nem vizsgálták. A szelekciós kor emelésének esélyegyenlőségre, illetve eredményességre való hatását azonban többen is elemezték. Meghir és Palme (2005) a svéd, míg Pekkarinen, Uusitalo és Kerr (2009) a finn oktatási reform hatásait nézték meg. Mindkét országban, többek között, a szelekció idejének későbbre tolásával próbálták elérni a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentését az 1950-es, illetve az 1970-es években, és mindkét ország esetében a szerzők hasonló eredményeket dokumentálnak: az oktatási reform növelte az intergenerációs mobilitást, azaz csökkentette az esélyegyenlőtlenséget. Az apa anyagi helyzetének hatása a fiúk későbbi anyagi helyzetére csökkent a reformok jóvoltából, vagyis míg a jobb státusú családok fiai kicsit veszítettek, a rosszabb családokéi sokat nyertek az oktatási rendszer reformja miatt. A skandináv reformokhoz hasonló, bár kevésbé nagyléptékű volt az 1999-es lengyel reform is. A szelekció idejét Lengyelországban 14 éves korról 15 éves korra növelték. Jakubowski és szerzőtársai (2008) a PISA-adatokon vizsgálták a reform hatását. Elemzésük kimutatta, hogy a diákok szövegértési képességeinek a 2000-es és a 2006-os PISA-mérések közötti szignifikáns emelkedése a reform pozitív hatásainak tudható be. Vagyis ezek az elemzések azt mutatják, hogy a szelekció korának későbbre tolása egyrészt csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket, másrészt pozitív hatással lehet a diákok képességeire.

Sajnos jelenleg a rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé, hogy a szelekciós kor lejjebbtolásának a hatását közvetlenül, az említett elemzésekhez hasonlóan vizsgáljam. Az adatproblémákon felül a legfontosabb akadály, hogy míg mind a három – svéd, finn és lengyel – fentebb elemzett reform „kínálat vezérelt” volt, a magyar „kereslet vezérelt”. Vagyis a három vizsgált országban a központi kormányzat határozta meg az intézményi változás idejét és mikéntjét, ezzel szemben a magyar kisgimnáziumokat a helyi önkor-

⁵ A legismertebb példák Svédország, Finnország, illetve a legutóbb Lengyelország, de alapvetően a legtöbb fejlett ország az eredendően négyosztályos alapképzést hosszabbította meg nyolc-, illetve tízosztályosra. Mindemellett a jelenleg is korán szelektáló német, illetve osztrák oktatási rendszerekben is számos (sikertelen) kísérlet volt a szelekció idejének későbbre tolására (lásd pl. Heidenheimer 1974).

mányzatok, illetve maguk a már létező iskolák alapították. Így míg a fentebbi esetekben egy konkrét időponthoz köthető a változás, és így könnyen összehasonlítható a reform előtti és utáni állapot, addig Magyarországon az átmenet folyamatos volt, tehát hatásának vizsgálata nem egyszerű. Hasonlóan problémás a reformok hatásának elemzése, a magyar folyamat időpontja miatt. Meghir és Palme (2005), illetve Pekkarinnen és szerzőtársai (2009) az 1950-es és 1970-es évek reformjainak esélyegyenlőségre gyakorolt hatását a már munkaerőpiacon lévő népesség adataival végezték el. Magyarországon a kisgimnáziumok jellemzően 1991 és 1998 között alakultak (Liskó 1995). Ha feltételezzük, hogy a kisgimnáziumba járók legtöbbször egyetemen is továbbtanultak a legelső ilyen kohorsz 2004-ben lépett ki a munkaerőpiacra. Vagyis a skandináv esetekkel összehasonlítható adatok ma még nem állnak rendelkezésünkre.

Magyarországon azonban van olyan adatbázis, amellyel az esélyegyenlőség egy másik aspektusa vizsgálható. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) segítségével meg lehet figyelni a szülők társadalmi státusát, a tanulók tesztekkel mért képességeit és a köztük lévő összefüggést. Az OKM segítségével olyan kérdésekre keresem a választ, amelyek közelebb vihetnek a megoldáshoz:

- Nyernek-e a kisgimnáziumba járó tanulók azáltal, hogy ilyen iskolákba járnak? Vagyis nagyobb-e a kisgimnáziumi osztályok hozzáadott értéke? Növelik-e az eredetileg tanulók között fennálló különbségeket?
- Kisebb-e az esélyegyenlőtlenség azokon a területeken, ahol nincsen kisgimnázium?
- Kik a korai szelekció nyertesei? Vagyis a kisgimnáziumok társadalmi státus vagy képességek szerint szelektálnak?

Amennyiben azt látjuk a kompetenciamérés tesztjei alapján, hogy a kisgimnáziumok növelik a tesztekkel mért különbségeket a különböző iskolatípusokba járók között, illetve meg lehet mutatni, hogy azokon a területeken, ahol nincs kisgimnázium kisebb az esélyegyenlőtlenség, akkor azt állítom, hogy a kisgimnáziumok növelik az esélyegyenlőtlenséget. Bár ez az állítás nem azonos azzal, hogy a korai szelekció növeli az esélyegyenlőtlenséget, mindenesetre elég erős alapot teremt ahhoz, hogy azt feltételezzük, ez mégis így van.

A tanulmány felépítése a következő. A *2. fejezet*ben az adatbázist mutatom be. A *3. fejezet* az első kérdésre keresi a választ: a paneladatok segítségével hozzáadott-érték típusú mutatókat használva összevetem a kisgimnáziumokba járó tanulók és az összes többi tanuló eredményességét. A *4. fejezet* kistérségi szinten veti össze az esélyegyenlőtlenséget és az iskolák közötti

szórást. Végül az 5. fejezetben azt nézem meg, hogy a kisgimnáziumok inkább képességek, vagy inkább státus szerint szelektálnak. A tanulmányt az összefoglalás zárja.

2. Adatok

Az Országos Kompetenciamérés 2001-ben indult, és azóta összesen hét alkalommal mérték fel a közoktatásban tanuló diákok tudását sztenderdizált tesztekkel.⁶ Az eleinte kétévesre tervezett tesztek 2006 óta minden évben megírják a 6., 8. és 10. évfolyamos diákokkal, 2008-óta teljeskörűen (lásd 1. táblázat). Az OKM a diákok szövegértési és matematikai kompetenciái mellett egy tanulói háttérkérdőívet is tartalmaz, amely a diákok jellemzőit (nem, életkor, évfolyam, programtípus, tagozat, érdemjegy stb.) és családi háttér adatait foglalja magában. A mérés felfogásában talán a PISA-felméréshez hasonlítható leginkább – amennyiben nem a tantárgyi, hanem a felhasználható tudást, a képességeket helyezi előtérbe –, de nem háromévenként, hanem évente kerül felmérésre, több évfolyamon és teljes populáción mér és jóval kiterjedtebb háttérkérdőívet tartalmaz.

Az OKM adatbázisai 2008-ig nem tartalmaztak olyan egyéni tanulói azonosítót, amelynek segítségével össze lehetett volna kötni az egyes tanulók adott évben nyújtott eredményeit. 2008-ban azonban bevezetésre került az oktatási azonosító, amelynek segítségével a legelőször a 2008. és a 2010. évi adatokat lehet majd teljeskörűen összekapcsolni a 6. és 8., illetve a 8. és 10. évfolyamokra vonatkozóan. Ezt megelőzően az MTA Közgazdaságtudományi Intézetében a „Közoktatás mérése, értékelése” c. program keretein belül került összekötésre mintegy 55 ezer tanuló 2006. évi 8. évfolyamos és 2008. évi 10. évfolyamos adata. Így a kohorsz mintegy 50%-áról áll rendelkezésre hozzáadott-érték típusú adat.⁷ A tanulmány nagy része ez utóbbi tanulói paneladatbázist, illetve a 2008-as OKM keresztmetszeti adatbázisokat (6., 8. és 10. évfolyam) fogja használni.

A tanulmány egyik kulcsváltozója a SES (*socioeconomic-status*) rövidítéssel ellátott társadalmi státus index. Ez egy 0 átlagú, 1 szórású index, amelyhez hasonló némely évre vonatkozóan a kutatási célra megkapott adatbázisban is szerepel (*hozott-érték* vagy *családi háttér index* néven), jelen

⁶ Az Országos Kompetenciamérésről Hermann és Molnár (2008) ad részletes összefoglalást, továbbá a www.kompetenciameres.hu weboldalon lehet tájékozódni.

⁷ Bővebben az összekötés módszertanáról, és a kialakított súlyokról lásd Horn (2009b) leírását.

tanulmányhoz azonban saját magam állítottam össze ezt a változót az OECD PISA adatbázisának megfelelő módszerrel (OECD 2003).

1. táblázat. *Az Országos Kompetenciamérés adatbázisainak néhány jellemzője*

	4. évfolyam	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam
2003	–	iskolánként 20 fő	0	iskolánként és képzési típusonként 20 fő
2004	–	iskolánként 20 fő	iskolánként 20 fő	iskolánként és képzési típusonként 20 fő
2006	teljeskörű	195 országosan reprezentatív intézményben teljeskörű	teljeskörű	minden iskola minden telephelyéről képzési formánként 30 fő
2007	teljeskörű	200 országosan reprezentatív intézményben teljeskörű	teljeskörű	minden iskola minden telephelyéről képzési formánként 30 fő
2008	200 országosan reprezentatív intézményben teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű
2009	200 országosan reprezentatív intézményben teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű
2010*	200 országosan reprezentatív intézményben teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű	teljeskörű

Forrás: Hermann–Molnár (2008) alapján.

Megjegyzés: *A 2010. évi legfrissebb adatbázis a tanulmány írásakor még nem állt rendelkezésre.

A SES-index három al-index faktora. Az első a szülők iskolázottsága években mérve, ez a változó mutatja a szülők humán tőkét. A második az otthoni javak sztenderdizált indexe; ez tartalmazza a lakószobák, mobiltelefonok, számítógépek, személygépkocsik, fürdőszobák, saját könyvek és az összes könyv számát, végül pedig azt hogy a tanulónak van-e saját szobája, íróasztala, illetve számítógépe. A harmadik a szülők munkaerő-piaci státusának sztenderdizált indexe. A munkaerő-piaci státus négy bináris változó fak-

tora: tartalmazza, hogy az anya és az apa munkanélküli-e, illetve munkavállaló-e.⁸

A másik kulcsváltozó az iskolatípus. Az iskolatípus változót az adatbázis egyéni szinten tartalmazza, ennek alapján azokat tekintem nyolcosztályos gimnáziumi tanulónak, akik osztályában a többség nyolcosztályos gimnáziumot jelölt meg. Ugyanígy értelmezem a többi iskolatípust is. Mindemellett a panelmintából kivettem azokat a tanulókat, akik a kisgimnáziumokból valamely más iskolatípusba mentek át a közben eltelt két év alatt azért, hogy az iskolatípusok valódi hatását vizsgáljam. Mindenki a tizedikes iskolatípusának megfelelő típushoz lett rendelve.

A diákok tesztpontszámát az adatbázis készítői 500-as átlagúra és 100-as szórására transzformálták, de annak érdekében, hogy a SES-index és a tesztpontszám hatások összevethetőek legyenek, mindkettőt 0 átlagúra és 1 szórásra transzformáltam a regressziós becslésekben.

A továbbiakban az esélyegyenlőtlenséget a SES-index segítségével definiálom. A SES-index, illetve a tesztpontszámok közötti összefüggés lesz az esélyegyenlőtlenség indikátora. Minél szorosabban függ össze a társadalmi háttér és a tanuló tesztekkel mért képessége, annál egyenlőtlenebbnek tekintem az adott rendszert (iskolát, kistérséget). Az eredményesség a matematika illetve szövegértés tesztpontszámainak a SES-index hatásától megtisztított átlaga.

3. A kisgimnáziumok eredményessége

Pusztán a keresztmetszeti adatokat vizsgálva jól látható, hogy a kisgimnáziumok, bár az adott kohorsz mindössze körülbelül 7-8%-át teszik ki, társadalmi státus és matematikai, illetve szövegértési tesztpontszám átlagok alapján is a többi iskolatípus átlagai fölött vannak (lásd 2. táblázat). Tehát nem túlzás azt állítani, hogy ezekben az osztályokban tanulnak az adott kohorsz legjobb képességű és legjobb családi háttérű diákjai.

Az adatok azonban nem mutatják, hogy azért jobbak-e a kisgimnáziumban tanulók teszteredményei 10. évfolyamon, mert a kisgimnáziumok növelik a tanulók teszteredményeit, vagy azért, mert a diákokat a felvételikor már kiválogatták, és pusztán a válogatásnak hatását figyelhetjük meg. Ahhoz, hogy ezt megállapítsuk figyelembe kell venni legalább a tanulók előző teszt-

⁸ A két típusú változó nem tökéletes ellentéte egymásnak: például a nyugdíjas, a tanuló, a gyen/gyeden lévő vagy tartósan beteg, rokkant szülők esetében mindkét változó értéke 0.

pontszámait, illetve a családi háttérüket is a 10. évfolyamos teszteredmények összevetésekor. Ezt a következő egyenlettel becslöm:

$$\text{tesztpontszám}_{t,i} = a + b * \text{tesztpontszám}_{(t-1),i} + D * X_{t,i} + e_{t,i},$$

ahol i a tanuló, t az idő jele, a *tesztpontszám* a tanulók matematikai és szövegértési OKM tesztpontszámait jelöli, míg X a tanulói háttérváltozók vektorra (nem, SES és iskolatípus). Az a , b és D vektor becslült paraméterek.

2. táblázat. Leíró statisztikák, OKM 2008. 10. évf.

Iskolatípus	SES-index		Matematika pontszám		Szövegértés pontszám		Megoszlás %*
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Nyolcosztályos gimnázium	0,72	(0,82)	587,7	(81,2)	588,4	(66,1)	2,9
Hatosztályos gimnázium	0,75	(0,83)	579,9	(87,9)	582,5	(71,9)	4,6
Négyosztályos gimnázium	0,37	(0,91)	533,6	(85,3)	551,0	(76,9)	31,0
Szakközépiskola	-0,13	(0,87)	484,2	(78,7)	491,0	(76,8)	40,1
Szakiskola	-0,82	(0,92)	399,4	(75,5)	393,4	(76,3)	20,9

Forrás: OKM 2008

Megjegyzés: *0,5%-ban nem volt iskolatípus adat; N=112 409.

A 3. táblázat a becslési eredményeket tartalmazza. A kisgimnáziumok tanulói szignifikánsan, átlagosan 0,10-0,25 szórással jobban teljesítenek, mint a hagyományos gimnáziumok tanulói akkor is, ha figyelembe vesszük a 8. évfolyamos tesztpontszámaikat, a társadalmi státusukat és a nemüket. Vagyis azt lehet mondani, hogy a kisgimnáziumi tanulók teszteredményei 10. évfolyamon jóval magasabbak, mint bármely másik iskolatípus tanulóié, még akkor is, ha azt feltételezzük, hogy a kisgimnáziumban tanulók 8. évfolyamos teszteredményei és társadalmi státusa nem tér el a többi iskolatípusban tanulóké-től. Az iskolatípusok közötti ilyen mértékű eltérés jelentős. Ha feltételezzük, hogy a nyolcosztályos gimnáziumok mind a nyolc ott eltöltött év alatt két-évenként legalább 0,15-0,25 szórással jobbak, mint a többiek, akkor ez az iskola végére 0,6-1 szórásnyi előnynövekedést jelent. A hatosztályos gimnáziumok esetében a 6 év alatt ez az előnynövekedés 0,3-0,45 szórásnyi (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolatípus hatása a 10. évfolyamos tesztpontszámokra a 8. évfolyamos tesztpontszámok kontrollálásával – lineáris regressziós elemzés eredményei

	Szövegértés (std) 2008. 10. évf.			Matematika (std) 2008. 10. évf.		
	Koeffi- ciens	Sztend. hiba ⁺	Szign. szint	Koeffi- ciens	Sztend. hiba ⁺	Szign. szint
Hatosztályos gimn. (d)	0,109	(0,022)	***	0,159	(0,022)	***
Nyolcosztályos gimn. (d)	0,149	(0,022)	***	0,254	(0,028)	***
Szakközépiskola (d)	-0,199	(0,015)	***	-0,143	(0,022)	***
Szakiskola (d)	-0,673	(0,021)	***	-0,459	(0,033)	***
Lány (d)	-0,054	(0,009)	***	-0,199	(0,009)	***
SES (std)	0,059	(0,005)	***	0,051	(0,009)	***
Szövegértés (std) 2006. 8. évf.	0,664	(0,006)	***	–	–	–
Matematika (std) 2006. 8. évf.	–	–	–	0,690	(0,020)	***
Konstans	0,171	(0,013)	***	0,224	(0,023)	***
Esetszám	39325			38678		
R ²	0,69			0,70		

Forrás: OKM 2006. évi 8. évf. és 2008. évi 10. évf. paneladatbázisa.

Megjegyzés: Referencia kategória: négyosztályos gimnázium, fiúk.

Jelölések: (std) 0 átlagú, 1 szórású sztenderdizált változó; (d) 0/1 bináris változó.

+ : Robusztus, iskolákra klaszterezett sztenderd hibák.

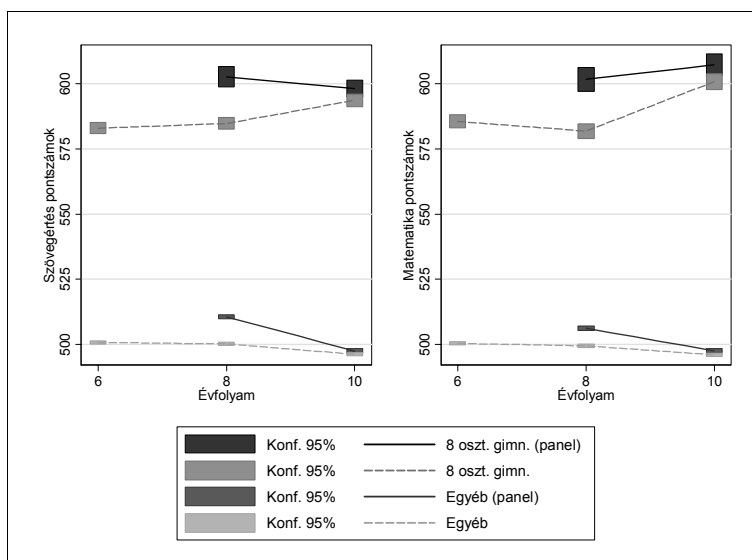
Szignifikancia szint: * 10%-on; **5%-on; ***1%-on szignifikáns.

Nyilvánvalóan az ilyen típusú linearitás feltételezése túlzás. A felhasznált adatok nem mutatják, hogy 8. évfolyam előtt hogyan alakult az egyes iskola-típusokban tanulók tesztpontszáma, csupán azt látjuk, hogy a megfigyelt két év alatt a kisgimnazisták tesztpontszámai jobban emelkedtek. Ha a kisgimnáziumok iskolahatására vagyunk kíváncsiak mindenképpen figyelembe kell venni a felvételi és a 8. évfolyam közt eltelt időszakot is. Hiszen az iskola ezalatt – extrém esetben például – ronthatott is a tanulók képességein, s így összességében negatív lehet a hatása.

Tekintettel arra, hogy a 8. évfolyam előtt nincsen egyéni szintű paneladatunk a linearitást csak a keresztmetszeti adatokon tudom tesztelni. Az 1. ábrán a nyolcosztályos gimnáziumok tanulóinak eredményeit vetem össze a többi iskolatípusba járó tanuló eredményeivel. A tesztpontszámokat évenként 500 pont átlagúra és 100 pont szórására sztenderdizáltam a teljes populációra. Az ábra csak a diplomás szülők gyerekeinek az adatait tartalmazza, így kiküszöbölve a családi háttér hatását. A paneladatokat a 2008-as kereszt-

metszeti adatokkal együtt ábrázoltam, és a 2008. évi 10. évfolyamos teljes populáció tesztpontszám megoszlására súlyoztam fel.

1. ábra. A nyolcosztályos gimnáziumok eredményessége a többi iskolatípushoz viszonyítva, 2008



Forrás: OKM 2008, keresztmetszeti és paneladatok.

Megjegyzés: Csak a diplomás szülők gyermekeire.

Mivel nem áll rendelkezésre 6. évfolyamos paneladat, így érdemes megvizsgálni, hogy mennyiben vonható le ugyanaz a konklúzió a 8. és 10. évfolyam panel és a 8. illetve 10. évfolyamra vonatkozó keresztmetszeti adatok összevetéséből. A folyamatos vonallal összekötött pontok a paneladatokat mutatják, a szaggatott vonal a keresztmetszeti adatokat mutatja. Jól látható, hogy a fentebbi regressziós becslés eredményeinek megfelelően a 8. és 10. évfolyam között a nyolcosztályos gimnáziumi tanulók *relatív*e jobban fejlődtek, mint a többi tanuló.⁹ Ez különösen matematikából igaz, de a paneladatok szerint a 8. és 10. évfolyam közti szövegértés pontszám „visszaesés” a kisgimnazistáknál kisebb, nem szignifikáns. E „visszaesés”, illetve a 2008-as 8. évfolyamos keresztmetszeti és 2006. évi 8. évfolyamos paneladatok közti

⁹ 500 pont az 1. ábrán az átlagos tanulót jelöli külön-külön 8. és 10. évfolyamon.

eltérés oka a 8. és 10. évfolyam közötti évisméltés vagy lemorzsolódás, illetve intézménytípusok közötti mozgás. Mivel a pontszámokat a teljes populációra sztenderdizáltuk, így azok a nyolcadikos tanulók, akik 10. évfolyamon is jelen voltak a panelmintában, jobb képességűek, mint a teljes népesség, hiszen például biztosan nem buktak.¹⁰

Emellett jelentős a 8. és 10. évfolyam között az iskolatípusok közötti mozgás is, hiszen azok a tanulók, akik 2008-ban 10. évfolyamon is kisgimnáziumba járnak, 8. évfolyamon jobban teljesítenek, mint a 2 évvel fiatalabb kohorsz, és körükben jóval kisebb a lemorzsolódás.¹¹

Az 1. ábra jelen elemzés szempontjából legfontosabb konklúziója, hogy a keresztmetszeti adatokból is a paneladatokhoz hasonló következtetésre jutunk. A keresztmetszeti adatokban is látszik az a trend, hogy a nyolcosztályos gimnáziumok és a többi iskolatípus között 8. évfolyamon kisebb a különbség, mint 10. évfolyamon, vagyis a 8. és a 10. évfolyam között a kisgimnáziumi tanulók többet fejlődnek. Ugyanez 6. évfolyam és 8. évfolyam között nem látható, sőt a 2008-as 8. évfolyam nyolcosztályos gimnáziumainak matematika tesztpontszám átlaga kisebb, mint a 2008-as 6. évfolyaménak.

Vagyis a keresztmetszeti adatok alapján a jelentős különbség a kisgimnáziumok és a többi iskolatípus tesztpontszám átlagai között 8. és 10. évfolyam között látható, így a linearitás feltételezése mindenképpen hibás. Azonban azt is látjuk, hogy a 6. évfolyam és a 10. évfolyam között hasonlóan nagy a különbség, mint a 8. és a 10. évfolyam között. Így azt a következtetést sem tudom megcáfolni a keresztmetszeti adatok alapján, hogy a kisgimnáziumok növelnék a különbségeket.

A fentebbi tesztek, bár a családi háttérrel és a tanulók tesztekkel mért képességeit figyelembe vették, nem tudtak egyéb olyan, fontosnak gondolt tanulói jellemzőket figyelembe venni, mint például a tanulni tudás vagy a motiváció. Amennyiben a kisgimnáziumba járó tanulók ilyen nem megfigyelt jellemzői jobban segítik a tizedikesek OKM-tesztekkel megfigyelt képességeinek növekedését, mint a nem kisgimnáziumi tanulók nem megfigyelt jellemzői, akkor a kisgimnáziumok eredményességét felülbecsültem. Természetesen ennek a fordítottja is elképzelhető. Sajnos jelenleg ezt a problémát nem tudom orvosolni. Mindazonáltal a jelenleg elérhető adatbázisok segítségével azt mondhatjuk, hogy azok a tanulók, akik a kisgimnáziumokba jelent-

¹⁰ Bár az egyes mérések nem egy az egyben összevethetők, a tesztpontszámokat 500-ra sztenderdizáltam évenként, így feltehetőleg az évisméltés/lemorzsolódás és a kisgimnáziumokba, illetve a kisgimnáziumokból való mozgás hatását látni a 2008-as és a 2006-os 8. évfolyam összevetésekor.

¹¹ Az iskolatípusok közötti mozgásról lásd Horn (2010a) *Changing tracks* c. alfejezetét.

keznek, jobban teljesítenek 10. évfolyamon, függetlenül attól, hogy nyolcadikban milyen képességekkel és családi háttérrel rendelkeztek.

4. A kisgimnáziumok méltányossága

4.1. Esélyegyenlőtlenség

Ahhoz, hogy megvizsgáljuk, vajon a kisgimnáziumi korai szelekció valóban növeli-e a családi háttér hatását a kompetenciamérés eredményeire, vagyis – amellett, hogy a felvett diákok jobban fejlődnek-e 8. és 10. évfolyam között – azt is meg kell vizsgálnunk, hogyan alakulna az esélyegyenlőtlenség akkor, ha nem lennének kisgimnáziumok. A következőkben azt vizsgálom, hogy mekkora a családi háttér hatása a tesztpontszámokra azokban a kistérségekben, ahol van, és ahol nincs kisgimnázium.

Az OKM-adatok segítségével össze lehet vetni azokat a kistérségeket, ahol van, illetve ahol nincs kisgimnáziumi program¹². Ha a kisgimnáziumi programok valóban növelik az esélyegyenlőtlenséget, azt kell, hogy tapasztaljuk, hogy azokban a kistérségekben, ahol van kisgimnáziumi szelekció ott a családi háttér hatása növekszik, összehasonlítva azokkal a kistérségekkel, ahol nincs szelekció. Tekintettel arra, hogy 8. évfolyam után nagyon nagy az iskolaválasztás miatti kistérségek közti mozgás, csak 6. és 8. évfolyam között érdemes ezt a tesztet elvégezni. Így is fontos kiemelni, hogy 6. évfolyamon még csak a nyolcosztályos kisgimnazisták hagyták el az általános iskolát, míg nyolcadikban már a hatosztályos kisgimnazisták is más körzetben járhatnak iskolába. Ezért is hasonlítjuk össze csak azokat a kistérségeket a többi kistérséggel, ahol van elérhető nyolcosztályos kisgimnázium, így csökkentve a torzítás hatását, bár így is jelentős marad a mintában azoknak a körzeteknek az aránya, ahol hatosztályos kisgimnázium is elérhető. A 174 kistérségből összesen 97-ben van hat- vagy nyolcosztályos kisgimnázium, ebből 33-ban mindkettő, 38-ban csak hatosztályos és 26-ban csak nyolcosztályos gimnázium van. Vagyis a mintába került esetek több mint felében van hatosztályos kisgimnázium is.

¹² A kistérségi csoportok kialakításánál a 6. évfolyamon elérhető nyolcosztályos gimnáziumi osztályokat vettem figyelembe.

4. táblázat. Kistérségek közötti SES-hatás különbségek, t-tesztek

Kompetenciateszt típusa	Van-e kisgimnázium a kistérségben?	SES-hatás ⁺	
		2008. évi 6. évfolyam	2008. évi 8. évfolyam
Matematika	van (N=59)	39,1	37,9
	nincs (N=115)	38,2	35,7
	t-érték	-0,74	-1,68 **
Szövegértés	van (N=59)	38,2	37,3
	nincs (N=115)	37,3	35,4
	t-érték	-0,67	-1,44 *

Forrás: OKM 2008

Megjegyzés: Az átlagok közötti különbség *: 10%-on; **: 5%-on; ***: 1%-on szignifikáns.

+: A SES változó koefficiense a tesztponyszámokra, egyéb kontrollok nélkül.

Mivel jelenleg 6. és 8. évfolyamot tanulói szinten összekötő paneladatbázis nem áll a rendelkezésemre az alábbiakban ismét a 2008-as 6. és 8. évfolyamos keresztmetszeti OKM-adatokat használom fel. Ez azt is jelenti, hogy két különböző évfolyam adatait vetem össze, vagyis azt feltételezem, hogy a tanulók országos (illetve kistérségek közötti) összetétele nem változott meg a két évfolyam között. Tekintettel arra, hogy a hatodikos és a nyolcadikos mérés nem egy az egyben összevethető, egyfajta *difference-in-difference*¹³ módszert használok, vagyis a kisgimnáziummal rendelkező kistérségek és a kisgimnáziummal nem rendelkező kistérségek hatodikos és nyolcadikos értékei közötti különbséget vetem össze egymással (lásd 4. táblázat). Mind matematika, mind szövegértés terén elmondható, hogy míg 6. évfolyamon esélyegyenlőtlenség tekintetében nem volt különbség a két kistérségi csoport között, 8. évfolyamra azokban a kistérségekben, ahol van elérhető nyolcosztályos kisgimnázium a SES szignifikánsan erősebben korrelál a kompetenciamérés eredményeivel.

Az iskolák közötti különbségeket jól mutatja az iskolák közötti, illetve az iskolákon belüli szórás. Tekintettel arra, hogy itt épp a szelekció iskolák közötti hatását mérjük, azokat a kistérségeket is belevettem a kisgimnáziumi mintába, ahol csak hatosztályos kisgimnázium van. Így 77 olyan kistérség van, ahol nincs egyáltalán kisgimnázium, és 97 olyan, ahol legalább egy vagy hat-, vagy nyolcosztályos kisgimnázium van. Az 5. táblázat a SES, illetve a szövegértési tesztponyszámok szerinti átlagos iskolán belüli és iskolák közötti szórást mutatja 6. és 8. évfolyamon. A trendek itt is egyértelműen látszanak.

¹³ Eltérés az eltérések között módszer.

5. táblázat. *Kistérségek közötti iskolán belüli és iskolák közötti szórás különbségek, t-tesztek*

Szórás	Van-e kisgimnázium a kistérségben?	SES-index		Szövegértés	
		2008. évi 6. évf.	2008. évi 8. évf.	2008. évi 6. évf.	2008. évi 8. évf.
Iskolák között	van (N=97)	2,35	2,35	2,36	2,55
	nincs (N=77)	1,70	1,68	1,93	1,80
	t-érték	-5,18 ***	-6,17 ***	-3,45 ***	-6,42 ***
Iskolán belül	van (N=97)	0,88	0,86	0,87	0,86
	nincs (N=77)	0,90	0,90	0,90	0,89
	t-érték	1,49 *	2,61 ***	2,13 **	3,11 ***

Forrás: OKM 2008

Megjegyzés: Az átlagok közötti különbség *: 10%-on; **: 5%-on; *** 1%-on szignifikáns.

Az iskolák közötti szórás, a társadalmi háttér és a tesztpontszámok alapján is minden évfolyamon jóval nagyobb, míg az iskolák közötti jóval kisebb azokban a kistérségekben, ahol van kisgimnázium, mint azokban, ahol nincs. Bár a különbség a két csoport között minden évfolyamon szignifikáns, 6. évfolyamon a t-értékek jóval kisebbek, vagyis a különbségek két év alatt növekszenek.

Összességében tehát azt lehet mondani, hogy a kisgimnáziumok minden vizsgált szempont alapján növelik az egyenlőtlenségeket a 6. és a 8. évfolyam között. Nő a családi háttér hatása és nő az iskolák közötti különbség is.

4.2. Szelekció

Ez az alfejezet azt vizsgálja, hogy kik a nyertesei a kisgimnáziumoknak. Mekkora a családi háttér és mekkora a képességek szerepe a kisgimnáziumba való kerüléskor? A korai szelekciót éppen azért kritizálják sokan, mert a képességek korai életkorban nagyon jól korrelálnak a családi háttérrel (vö. Erikson–Jonsson 1996), s így hiába szelektál egy iskolarendszer a képességek alapján, e szelekció elkerülhetetlenül státus szelekció is lesz. A nyolcosztályos kisgimnáziumokban a SES átlaga és a matematika, illetve szövegértés tesztpontszámok átlaga is majdnem egy szórásnyival van az országos átlag felett (6. táblázat). Vagyis jól láthatóan a magasabb státusú diákok mennek inkább kisgimnáziumokba. Ennek ellenére mégsem teljesen érdektelen, hogy a kisgimnáziumok egyértelműen a magasabb státusúak állami pénzből finanszírozott iskolái, vagy azért figyelhető meg magasabb átlagos státus, mert

képességek szerinti korai szelekció miatt inkább a magasabb státusúak kerülnek be. Illetve azért is, mert a kisgimnáziumok tipikusan falusi vagy kisvárosi környezetben nem elérhetőek.

6. táblázat. *Leíró statisztikák, OKM 2008. évi 6. évfolyam*

Iskolatípus	SES-hatás			Szövegértés			Matematika		
	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N
Általános iskola	-0,13	1,02	83 368	511,9	98,6	96 315	491,3	98,2	96 314
Nyolcosztályos gimnázium	0,75	0,80	3 393	597,2	72,6	3 985	579,0	81,4	3 985
<i>Összesen</i>	<i>-0,10</i>	<i>1,03</i>	<i>86 761</i>	<i>515,3</i>	<i>99,1</i>	<i>100 300</i>	<i>494,8</i>	<i>99,1</i>	<i>100 299</i>

Forrás: OKM 2008

A legnagyobb nehézség annak az eldöntésében, hogy a kisgimnáziumok inkább státus vagy képesség szerint szelektálnak éppen az elérhetőségük. A kisgimnáziumok jellemzően azokon a településeken érhetőek el, ahol a helyi önkormányzat vagy az iskola, illetve a szülők ilyen típusú program indítását kezdeményezték (Liskó 1995). Mivel ezeken a településeken tipikusan magasabb státusú családok élnek, e családok gyerekeinek mindentől függetlenül nagyobb lesz az esélyük a bekerülésre. Ennek a problémának a kiküszöbölésére a szakirodalmi ajánlás alapján egy exogén variabilitást biztosító instrumentumot szokás felhasználni (Card 1999), sajnos jelen esetben ilyen nem elérhető. Így az alábbi becsléseket annak tudatában kell értelmezni, hogy tipikusan a legalacsonyabb státusú gyermekeknek esélyük sincs bekerülni ilyen iskolákba, hiszen nincs a környékükön ilyen. Vagyis az eredmények azt mutatják, hogy azok közül, akik számára elérhető a kisgimnázium, az iskola tipikusan mi alapján válogat. Éppen ezért a mintát le is szűkítettem azokra az irányítószám szerinti körzetekre, ahonnan legalább egy tanuló nyolcosztályos gimnáziumba ment. Az elemzést a 2008. évi 6. évfolyamos OKM-adatbázison végzem. Azaz ebben a stádiumban még csak a nyolcosztályos gimnáziumban tanulók hagyták el az általános iskolát.

A kisgimnáziumba kerülés esélyét a SES-indexszel és a 6. évfolyamos tesztpontszámokkal becslöm (7. táblázat). Az alábbi probit becslés a marginális hatásokat mutatja az adott változó 0 értékénél. Mind a SES-t, mind a tesztpontszámokat 0 átlagúra és 1 szórássá sztenderdizáltam, hogy koefficienseik összehasonlíthatóak legyenek.

7. táblázat. A SES és a tesztpontszámok hatása a nyolcosztályos kisgimnáziumba kerülésre, OKM 2008. 6. évfolyam – probit becslések, marginális hatás a 0 értékeknél

Nyelcosztályos gimnázium = 1	Probit (1)	Probit (2)	Probit (3)	Probit (4)	OLS (5)
Lány (d)	0,017*** (8,38)	0,004** (2,27)	0,005*** (3,10)	0,010*** (6,18)	0,015*** (6,20)
SES (std)	0,040*** (38,97)		0,024*** (24,46)	0,019*** (21,42)	0,027*** (20,87)
Szövegértés (std)		0,045*** (47,60)	0,032*** (30,79)	0,017*** (14,05)	0,020*** (11,56)
Matematika (std)				0,018*** (15,80)	0,030*** (16,65)
Konstans					0,056*** (36,12)
Esetszám	44 843	57 836	44 763	44 744	44 744
R ²					0,06

Forrás: OKM 2008. 6. évfolyam

Megjegyzés: (std) 0 átlagú, 1 szórású sztenderdizált változó; (d) 0/1 bináris változó.

Robusztus iskolákra klaszterezett z-statisztikák a zárójelekben.

Szignifikancia szintek: * 10%-on; ** 5%-on; *** 1%-on szignifikáns.

Az eredményekből jól látszik, hogy önmagában a családi háttér, illetve a tesztpontszámok egy-egy szórásnyi megváltoztatása körülbelül 4-4,5%-os eséllyel növeli meg a tanuló kisgimnáziumba kerülésének esélyét, és együttes hatásuk valamelyest nagyobb, mint 5% (lásd a SES-index és a szövegértés, illetve matematika pontszámok koefficienseit a 7. táblázatban). Tekintettel arra, hogy a tanulók csupán 2-3%-a jár nyolcosztályos gimnáziumba ez a hatás igen jelentős. A státus és a tesztpontszám közül a tesztpontszámnak valamelyest nagyobb a hatása a keresztmetszeti becslés alapján, de mind-egyik hatás külön-külön is erős és szignifikáns. Vagyis azt lehet mondani, hogy a kisgimnáziumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusúak, mint a többi tanuló, függetlenül a matematika és szövegértés tesztpontszámaiktól. Illetve ennek a fordítottja is igaz: a kisgimnáziumokba járók magasabb tesztpontszámokat érnek el 6. évfolyamon, akkor is, ha a családi háttérük nem különbözik. Ennek alapján a kisgimnáziumok mind státus, mind képességek alapján szelektálnak.

A keresztmetszeti becslés problémája, hogy a felhasznált tesztpontszám-változók endogének lehetnek, ráadásul elképzelhető olyan kihagyott változó is (pl. motiváció), amely jelentősen befolyásolhatja a kisgimnáziumba kerülés

esélyét. Vagyis a fentebbi becsléseink két okból is torzítottak lehetnek. Az endogenitás probléma azért merülhet fel, mert ha azt feltételezzük, hogy a nyolcosztályos kisgimnáziumok eredményesebbek, akkor a 6. évfolyamon mért teszteredmények nem csupán a tanulók bemeneti képességeit, de az iskola hatását is magukban foglalják. Így a nyolcosztályos kisgimnáziumok és a többi iskola közötti tesztpontszám különbség 6. évfolyamon nagyobb lehet, mint az iskolaválasztáskor, vagyis a tesztpontszámmal mért képességek hatását alulbecsüljük. A kihagyott változó probléma pedig feltehetőleg épp a SES-hatást becsüli felül, hiszen a nem megfigyelt jellemzők hatásának egy részét a SES-hatás felveheti. Vagyis azt feltételezem, hogy a 7. táblázat becslése a tesztpontszám hatását alul, míg a SES hatását felül becsülte.

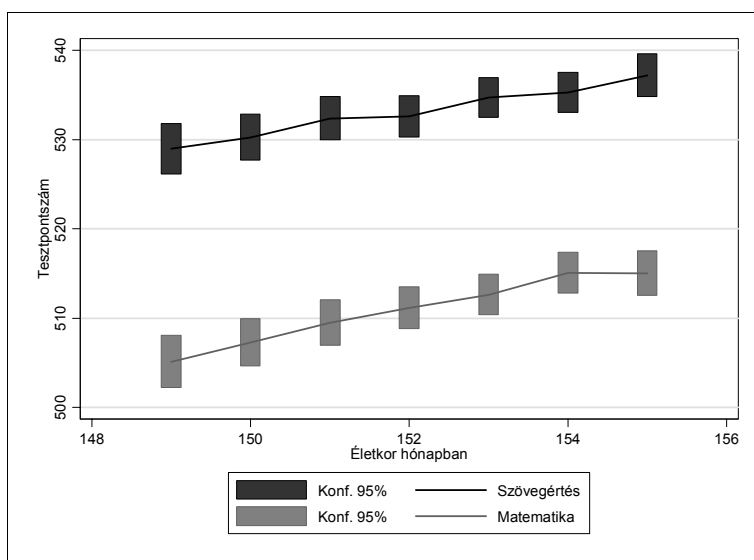
Ennek kiküszöbölésére egy instrumentális becslést lehet alkalmazni. Egy jó instrumentum két alapvető feltételnek kell, hogy megfeleljen: jól kell, hogy korreláljon az endogénnek tekintett változóval, de nem korrelálhat a becslési hibával az adott becslésben. Vagyis magyarázza jól a tesztpontszámot, és legyen exogén a modellben. Tehát jelen esetben egy olyan változót keresünk, amely ugyan magyarázza, hogy miért teljesít jól egy tanuló az iskolában, de azt nem, hogy miért vették fel oda, vagyis nem magyarázza, hogy a felvételinél miért őt választották, és miért nem másvalakit. Egy ilyen instrumentum lehet a tanuló életkora hónapban mérve. Azt feltételezem ugyanis, hogy az idősebb tanuló jobban teljesít az iskolában, minden egyéb jellemzőinek hatását kiszűrve, hiszen pár hónap különbség nagyon sokat számít még fiatal korban. Ugyanakkor azt is felteszem, hogy az életkor nem számít a felvételinél (adott korosztályon belül természetesen), azt a hatást leszámítva, hogy valaki azért okosabb, mert öregebb. A 2. ábrán jól látható, hogy az életkor még 6. évfolyamon is jól korrelál a tesztpontszámokkal,¹⁴ és feltehetőleg nem korrelál egyéb, a kisgimnáziumi felvételt meghatározó tényezőkkel.

Ahhoz azonban, hogy az életkort használni lehessen, figyelembe kell venni a beiskolázási szabályokat is. Magyarországon annak a gyermeknek, aki az adott év május 31. előtt betölti a 6. életévét az adott év szeptemberében kell elkezdenie általános iskolai tanulmányait. A június 1. és december 31. között születettek a következő év szeptemberében kezdik el az első osztályt. Ettől a szabálytól azonban csak abban az esetben lehet eltérni, ha az adott tanuló nem iskolaérett, és az óvodapedagógusok vagy a szakértői bizottság nem javasolják az iskolakezdést. Vagyis akkor is lehet a tanuló évvesztes, ha május 31. előtt született, de még nem iskolaérett. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek, illetve akiknek már óvodában is beil-

¹⁴ Lásd még Hámori (2007) tanulmányát az életkor és a képességek összefüggéséről.

leszkedési problémáik vannak nagyobb valószínűséggel kezdik egy évvel később az iskolát, de anekdotikus evidencia arról is van, hogy a magasabb státusú szülők inkább viszik egy évvel később a gyermekeiket az iskolába. Vagyis az életkor két ellentétes módon is hathat a képességekre amellet az alaphatás mellett, hogy az idősebb gyerekek jobb tesztekot írnek akkor is, ha a családi háttérük és a nemük megegyezik. Ennek kiküszöbölésére a mintát leszűkítettem csak az 1995. június 1. és december 31. között született és 2002. szeptember 1-jén iskolakezdő tanulókra.

2. ábra. Az életkor és a tesztpontszámok összefüggése



Forrás: OKM 2008, 6. évfolyam.

Megjegyzés: Az adatok azokra a tanulókra vonatkoznak, akik 1995. június és december között születtek és 2002 szeptemberében kezdték el az iskolát.

Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a nyolcosztályos kisgimnazisták csak azért magasabb státusúak 6. évfolyamon, mert a kisgimnáziumok a képességek szerint szelektálnak, és korai életkorban a képességek jól korrelálnak a társadalmi státusszal. Hangsúlyozom, hogy a becslés nem tudta figyelembe venni a kisgimnáziumoknak azt a sajátosságát, hogy a kisebb, illetve hátrányosabb helyzetű térségekben korlátozott az elérhetőségük, vagyis az alacsonyabb státusú tanulók mindentől függetlenül kisebb eséllyel kerülnek be ilyen iskolákba, mint a társaik.

8. táblázat. A SES-index és a tesztpontszámok hatása a nyolcosztályos kisgimnáziumba kerülésre, OKM 2008. 6. évfolyam, probit és instrumentális probit becslés

Magyarázó változók	Probit		Instrumentális Első szintű becslés	
	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika
Lány (d)			0,286 *** (0,013)	-0,048 *** (0,013)
SES-index			0,379 *** (0,008)	0,401 *** (0,009)
Életkor			0,014 *** (0,003)	0,015 *** (0,003)
Konstans			-2,027 *** (0,466)	-2,013 *** (0,295)
			Második szintű becslés Probit	
Lány (d)	0,040 (0,034)	0,157 *** (0,033)	-0,237 *** (0,065)	0,147 *** (0,030)
SES-index	0,285 *** (0,030)	0,279 *** (0,028)	-0,164 (0,127)	-0,165 (0,128)
Szövegértés (std) 2008. 6. évf.	0,369 *** (0,033)		1,164 *** (0,127)	
Matematika (std) 2008. 6. évf.		0,334 *** (0,037)		1,091 *** (0,128)
Konstans	-1,750 *** (0,061)	-1,787 *** (0,063)	-1,195 *** (0,312)	-1,362 *** (0,370)
/ath rho ⁺			-0,988 *** (0,368)	-0,971 *** (0,006)
Esetszám	19 844	19 837	19 844	19 837

Forrás: OKM 2008, 6. évfolyam.

Megjegyzés: (std) 0 átlagú, 1 szórású sztenderdizált változó, (d) 0/1 bináris változó.

Robusztus, iskolákra klaszterezett sztenderd hibák a becsült koefficiens alatt zárójelben.

Szignifikancia szintek: *: 10%-on; **: 5%-on; *** 1%-on szignifikáns.

+ ath_rho: az első és második szintű becslés hibáinak korrelációjának (rho) transzformációja. Ha az ath_rho nem szignifikáns, akkor nem tudjuk elutasítani, hogy van endogenitási probléma az egyszerű probit modellben.

A 8. táblázat a fenti probit becslést ismétli meg a leszűkített mintán, és az instrumentális változó felhasználásával mutatja az első és a második szintű becslési eredményeket. Jól látható, hogy a leszűkített mintán a SES és a szövegértés hatása nagyjából akkora, mint a 7. táblázatban. Minkét becslésben a

tesztpontszámok hatása valamelyest nagyobb. Az első szintű becslésből látható, hogy az életkor jól magyarázza a tesztpontszámokat. A második szintű becslés, pedig azt mutatja, hogy a SES-indexnek nincsen hatása a kisgimnázium választására, míg az életkorral instrumentált tesztpontszámok hatása felerősödött. Vagyis összhangban a várakozásokkal a torzítatlan, instrumentális becslések azt mutatják, hogy a kisgimnáziumi szelekciónál a képességeknek nagyobb szerepe van, mint a családi háttérnek.

5. Összefoglalás

A hat- és nyolcosztályos kisgimnáziumok létrehozásával a szelekciós kor a korábbi 14 évről 12, illetve 10 éves életkorra tolódott. A szelekció idejének lejjebb szállítása az oktatási rendszerek történetében igen ritka, viszont ennek ellenkezőjére számos példát találni. A korábbi elemzések megmutatták, hogy a szelekciós kor későbbre tolása elősegíti az esélyegyenlőtlenségek csökkenését, és adott esetben növeli az eredményességet, a szelekciós kor leszállításának hatásáról azonban nincs hasonló elemzésünk.

Ez a tanulmány azt mutatta be, hogy a kisgimnáziumok létrehozásával nőtt az esélyegyenlőtlenség az oktatásban. A kisgimnáziumi tanulók 10. évfolyamon jobban teljesítenek az Országos Kompetenciamérés szövegértés és matematika tesztjein, mint a többi iskolatípusba járók még akkor is, ha a 8. évfolyamos tesztpontszámuk és a társadalmi háttérük hatását kiszűrjük. Vagyis a kisgimnáziumok 8. és 10. között növelik az iskolatípusok közti tesztpontszám-különbségeket.

Adataink szerint azokban a kistérségekben, ahol van kisgimnázium a társadalmi státus hatása a tesztpontszámokra magasabb, vagyis ezekben a kistérségekben egyenlőtlenebb a rendszer. Az is kimutatható, hogy az iskolák közötti szórás magasabb, illetve az iskolán belüli szórás alacsonyabb ott, ahol van kisgimnázium.

Az elemzés utolsó része azt vizsgálta, hogy mi alapján szelektálnak a kisgimnáziumok. A keresztmetszeti adatok alapján azt lehet látni, hogy a kisgimnazisták társadalmi státusa, és a tesztpontszám átlagai is magasabbak. Egy instrumentális becslés eredményei azonban arra utalnak, hogy a nyolcosztályos kisgimnazisták csak azért magasabb státusúak 6. évfolyamon, mert a kisgimnáziumok a képességek szerint szelektálnak, és korai életkorban a képességek jól korrelálnak a társadalmi státusszal. Azonban a becslés nem tudta figyelembe venni a kisgimnáziumoknak azt a sajátosságát, hogy a kisebb, illetve hátrányosabb helyzetű térségekben korlátozott az elérhetőségük,

vagyis az alacsonyabb státusú tanulók mindentől függetlenül kisebb eséllyel kerülnek be ilyen iskolákba, mint társaik.

Összességében azt lehet mondani, hogy bár az elemzés alapján a jelentkezők közül a kisgimnáziumok inkább képességek szerint szelektálnak, s mivel korai életkorban a képességek és a státus erősen korrelál, tipikusan a jobb státusú tanulók kerülnek be a kisgimnáziumokba, és többet profitálnak ebből az oktatási programtípusból, mint a többi tanuló az egyéb programtípusokból.

Ez a tanulmány nem tudta vizsgálni, hogy miért növelik a kisgimnáziumok az esélyegyenlőtlenséget. A korai szelekció biztosan homogénizálja a csoportokat, s így feltételezhető, hogy pozitívabb lesz ezekben az osztályokban a csoportosítás. Ez magyarázhatja a jobban teljesítő kisgimnazistákat. Azonban az sincs kizárva, hogy a 8. évfolyam utáni tantervi törés, illetve iskolaváltás akasztja meg a többi iskolatípusba járó tanuló teszteredményeinek emelkedését. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a kisgimnáziumok – mind fizikai, mind humán – erőforrásokkal jobban ellátottak, s így jobban tudják fejleszteni a tanulók képességeit. Hogy e válaszok közül melyik helyes, fontos oktatáspolitikai következtetésekhez vezethet. Az azonban bizonyos, hogy a jelenlegi kisgimnáziumi rendszer növeli az e nélkül sem kicsiny esélyegyenlőtlenséget.

IRODALOM

- Ammermüller, A. 2005: Educational opportunities and the role of institutions. ZEW Discussion Papers, no. 44.
- Arnett, S. M. 2007: Influences of national education policies on the academic achievement of high- and low-social status students. Paper presented at the European Forum – Assessing the quality of education and its relationship with inequality in European and other modern societies, Florence.
- Card, D. 1999: The causal effect of education on earnings. In: O. Ashenfelter – D. Card eds.: Handbook of labor economics. Vol. 3: Amsterdam: North-Holland.
- Erikson, R. – J. O. Jonsson 1996: Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Erikson, R. – J. O. Jonsson eds.: Can education be equalized? Boulder, CO: Westview Press.
- Hámori, S. 2007: The effect of school starting age on academic performance in Hungary. Budapest Working Paper Series, no. 2, Budapest: MTA-KTI, 1–36. p.
- Hanushek, E. A. – L. Wössmann 2005: Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. SIEPR Discussion Paper, no. 26, 2004.
- Heidenheimer, A. 1974: The Politics of educational reform: Explaining different outcomes of school comprehensivization attempts in Sweden and West Germany. Comparative Education Review, vol. 18, no. 3, 388–410. p.
- Hermann Z. – Molnár T. L. 2008: Országos Kompetenciamérési adatbázis. MTA Közgazdaságtudományi Intézet adatbázisa.

- Horn, D. 2009a: Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, no. 4, 343–366. p.
- Horn D. 2009b: Ökonometriai becslések a szakiskolai intézményekben tanuló diákok fejlődésének leírására (bemeneti mérés), ill. az eredmények dokumentációja és a kutatás folytatásának megtervezése MTA-KTI <http://econ.core.hu/file/download//produktum1303.doc> (Letöltés dátuma: 2010. július 1.)
- Horn, D. 2010a: *Essays on educational institutions and inequality of opportunity*. Budapest: Central European University.
- Horn, D. 2010b: The political background of structural changes in the educational system of Hungary, 1985–1994. CPS Working Paper Series.
- Jakubowski, M. – H. A. Patrinos – E. E. Porta – J. Wisniewski 2008: The impact of the 1999 education reform in Poland. Paper presented at the European Association of Labour Economists Conference 2009, Tallin, Estonia.
- Kertesi G. – Kézdi G. 2009: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI. évf. (november), 959–1000. p.
- Liskó I. 1994: Átalakuló iskolák. *Educatio*, 3. évf. 1. sz., 77–88. p.
- Liskó I. 1995: Elitoktatás és iskolaszervezet. *Educatio*, 4. évf. 4. sz., 272–732. p.
- Meghir, C. – J. Palme 2005: Educational reform: ability, and family background. *The American Economic Review*, vol. 95, no. 1, 414–424. p.
- OECD 2005: PISA 2003, Data Analysis Manual OECD.
- Pekkarinen, T. – R. Uusitalo – S. Kerr 2009: School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, vol. 93, no. 7–8, 965–973. p.