

### 3.4. A HATOSZTÁLYOS GIMNÁZIUMI SZELEKCIÓ ÉS EREDMÉNYESSÉG

HORN DÁNIEL

A tanulmány az országos kompetenciamérés adatai segítségével mutatja meg, hogy a 12 éves korban kezdődő, hatosztályos gimnáziumi programokban a jobb képességű és jobb családi háttérű tanulók tanulnak, továbbá hogy ezek a programok jobban növelik a tanulók kompetenciáit, mint az alternatív tanulási utak. E két mechanizmus együtt azt jelenti, hogy a hatosztályos gimnáziumi képzések növelik a társadalmi szelekciót.

#### Bevezető

Az 1989-es rendszerváltást követő években a magyar közszolgáltatások rendszere és ezen belül a közoktatási rendszer jelentősen átalakult. Az átalakulási folyamat egyik fontos eleme egy addig ismeretlen iskolatípus, a hat- és nyolcosztályos gimnázium (összefoglaló néven: kiskimnázium) létrejötte volt (a politikai folyamatról lásd bővebben: *Horn, 2010b*). E programok kimondott célja volt a legtehetségesebb tanulók képzése és egyetemi továbbtanulásra való felkészítése. Mivel a kiskimnáziumok – szemben a hagyományos négyosztályos gimnáziummal – nem 14 éves korban, hanem korábban, 10 vagy 12 éves korban kezdik el oktatni a tanulókat, így már kialakulásuk során is felmerült, hogy növelni fogják az egyébként is számottevő oktatási egyenlőtlenségeket. Az intuíció egyszerű: ha a legjobb tanulókat kiválogatjuk az általános iskolákból, és jobb minőségű oktatást kapnak, illetve nyolc éven keresztül, mint a társaik, akkor a különbségek a legjobb és a többi tanulók között növekedni fognak. Ráadásul mivel a szelekciós mechanizmus során nagyon nehéz csupán a „tehetséget” figyelembe venni, illetve a megfigyelhető tehetség nagyon nagy mértékben jár együtt a jó családi háttérrel, így a különbségek a társadalmi státus szerint is növekedni fognak.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok eredményességéről már születtek tanulmányok. A tavalyi, 2021-es Munkerőpiaci Tükörben például Csóka Imola és Horn Dániel azt mutatta meg, hogy a hatosztályos

gimnáziumok tanulói nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább akkor is, ha a korábbi iskolai eredményeiket, a kompetenciaeredményüket és a szüleik társadalmi státusát is figyelembe vesszük. Sőt ez a kicsiny, körülbelül 3 százalékpontos előny akkor is fennmarad, ha iskolán belül, a négyosztályos gimnáziumba járókhoz hasonlítjuk őket (*Csóka–Horn, 2022*).

Korábban *Horn (2010a, (2013), illetve Divényi János és Sóvágó Sándor az országos kompetenciamérés (OKM) eredményeit használva igyekezett megmutatni, hogy a kiskimnáziumok jobb minőségűek, mint a többi iskolatípus (Divényi–Sóvágó, 2021). Eltérő módszerekkel ugyan, de mindkét tanulmány azt találta, hogy a 10. évfolyamra a kiskimnáziumba járó tanulók – ceteris paribus – jobb eredményeket értek el, mint a társaik.*

Az említett szerzők arra is rávilágítottak, hogy a kiskimnáziumokba jellemzően az átlagosnál jobb képességű és jobb családi háttérű gyerekek kerülnek (*Divényi–Sóvágó, 2021, Horn, 2010a, 2013*). Ezt a szelekciós folyamatot Berényi Eszter vizsgálta meg alaposan, sorra véve a tanulók és a szülők motivációit és költségeit a kiskimnáziumi jelentkezés során. A kérdőíves adatokon és interjúkon alapuló kutatása kiválóan megmutatja, hogy milyen adminisztratív, anyagi és információs korlátokkal kell megküzdenie a családoknak, ha kiskimnáziumba szeretnének jelentkezni. Ez a hozzávetőlegesen egyéves folyamat erősen „megszűri” azok körét, akik ide szeretnének jelentkezni, és így szinte csak a társadalom felsőbb rétegei számára nyújtanak valós opciót (*Berényi, 2022*).

Az eddigi tanulmányok eredményei arra utalnak, hogy a kisgimnáziumok jellemzően jó társadalmi háttérű és jó képességű tanulókat tudnak még tovább fejleszteni, ezáltal is növelve a társadalmi különbségeket. Ebben a tanulmányban *Horn* (2013) elemzését folytatom immár egy sokkal nagyobb adatbázis (több elérhető év) segítségével. A 2013-as tanulmány csak egy kohorsz adatait tudta felhasználni, most azonban már egy teljes évtized adatai állnak rendelkezésünkre. A korábbi cikkhez képest a nagyobb adatbázis lehetővé teszi immár, hogy a hozzáadottérték-típusú becslések mellett iskolán belüli becsléseket is lehessen futtatni, csakúgy mint *Csóka–Horn* (2022), azaz a kisgimnáziumok hatását középiskolán belül és azonos általános iskolából érkező tanulóakra is meg lehet becsülni. A kisgimnáziumok oksági hatását éppen a szelekció miatt nagyon nehéz megbecsülni, de ez a gazdag adatbázis lehetővé teszi, hogy a legfontosabb tényezőket figyelembe véve, talán tudunk az eredményességéről a feltételezett oksági hatáshoz közeli becslést adni.

## Adatok

Az országos kompetenciamérés 2001-ben kezdődött, és néhány próbaév után 2008-ban öltött végleges formát, azóta minden évben (a koronavírus-járvány miatt a 2020-as év kivételével) összehasonlítható módon felméri a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók matematikai és szövegértési kompetenciáit. A diákok adatai az egyes felmérések között is összekapcsolhatók, valamint a felmérés lehetővé teszi a tesztek eredményeinek összehasonlítását évfolyamok között is: minden évfolyam és év tesztpontszáma az 2008. évi 6. évfolyamhoz viszonyítva értékelhető. A korai években a felmérések papíralapú tesztekkel történtek, de 2022-től a diákok már számítógépeken töltik ki a teszteket. Mivel a koronavírus-járvány várhatóan jelentősen befolyásolta a tanulók tesztpontszámait (lásd a jelen Közelkép 3.6. alfejezetét), így ebben az alfejezetben csak a 2008–2019-es évek közötti egyéni panelt használok fel.

Az OKM adatbázisa nemcsak a diákok szövegértési és matematikai kompetenciáit tartalmazza, ha-

nem egy tanulói és két intézményi (telephelyi és iskolai) háttérkérdőívet is. A tanulói háttérkérdőív rögzíti a diákok jellemzőit (nem, életkor, évfolyam, programtípus, tagozat, érdemjegyek stb.), valamint családi háttérük fontos adatait (szülői iskolázottság, munkavállalási jellemzők, könyvek száma stb.). Emellett számos kérdés szól a diákok egyéb jellemzőiről is (például, hogy körzeti iskolába járnak-e, részt vettek-e felkészítő vagy egyéb foglalkozásokon stb.). A telephelyi és iskolai kérdőíveket a vezetők töltik ki, és ezek a kérdések az adott telephely vagy az egész iskola jellemzőire vonatkoznak. A kérdőívek külön blokkokat tartalmaznak az infrastrukturális ellátottságról, a tanári kar állapotáról és az értékelési, felvételi eljárásokról. Az egyes programtípusoknak eltérő kérdőívekkel kell válaszolniuk. (Az OKM-ről lásd bővebben: *Balázs–Ostorics*, 2020, *Horn*, 2022, *Sinka*, 2010).

## Empirikus munka és eredmények

### *Alkalmazott módszerek*

A következőkben leíró statisztikákkal és egyszerű lineáris regressziókkal próbálok megvizsgálni, hogy a családi háttér (CSH), illetve a képességek (tesztpontszámok) hogyan függenek össze a hatosztályos kisgimnáziumba kerüléssel. A tanulók CSH-indexét az oktatási hivatal a háttérkérdések segítségével számolja ki minden évben (lásd *Auxné és szerzőtársai*, 2010, 54. o.).

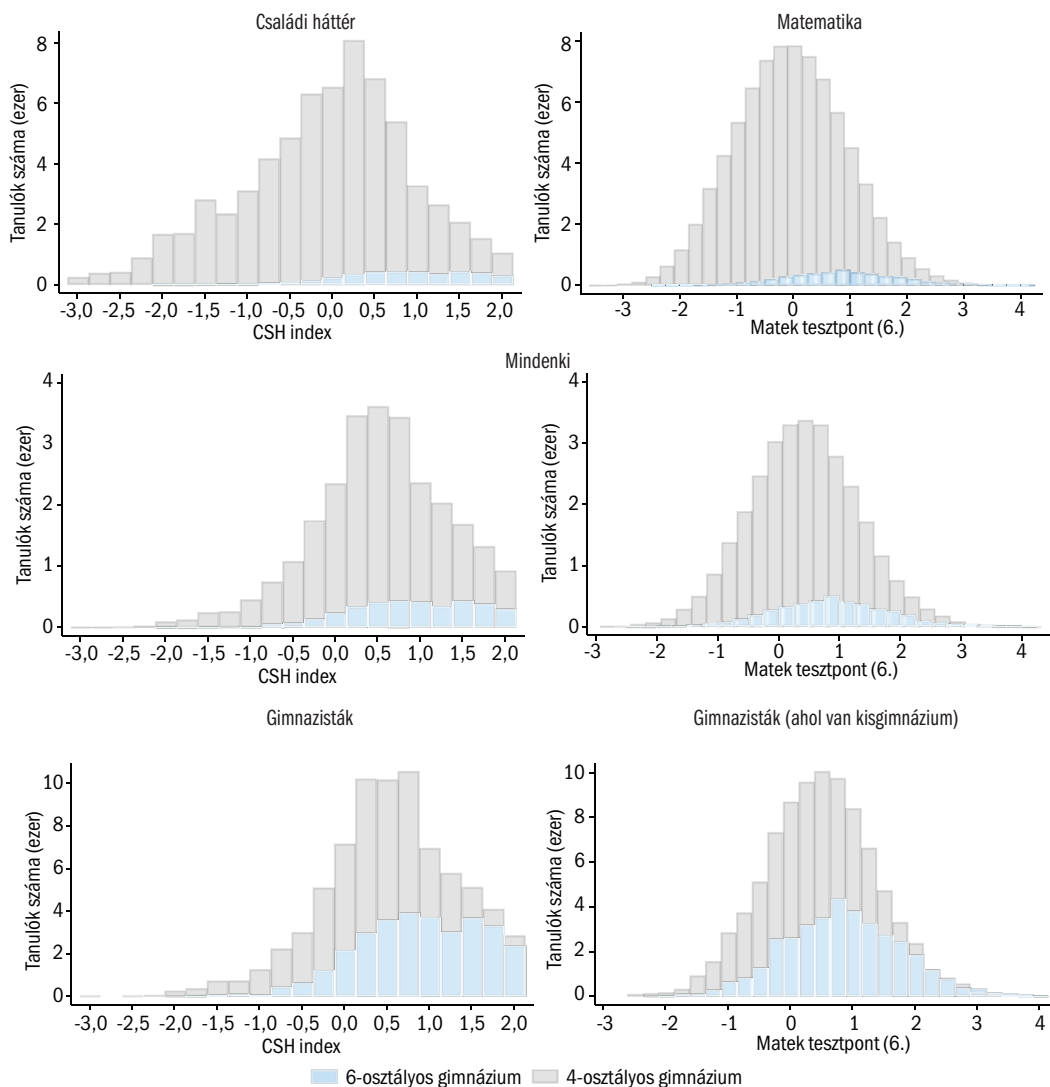
Ezt követően egyszerű hozzáadottérték-típusú mutatókat számolok, és középiskolán belül vetem össze a hatosztályos és a sima négyosztályos gimnáziumi programba járó tanulókat, illetve figyelembe veszem a 6. évfolyamos általános iskolát is. Az időszak elején, 2008-ban, 147 hatosztályos gimnáziumi program volt az országban, ami 2019-re 125-re csökkent. A hatosztályos gimnáziumi programok jellemzően olyan iskolákban érhetőek el, ahol a hagyományos négyosztályos képzés is létezik: 2008-ban 121, míg 2019-ben 111 olyan hatosztályos program volt az országban, ahol volt mellette párhuzamosan négyosztályos gimnáziumi program is. Azért szűkítettem a mintát a hatosztályos gimnáziumi tanulóakra, mert esetükben rendelkezésre állt a beiratkozás előtti, 6. évfolyamos tesztpontszám is, míg

a nyolcosztályos gimnáziumok esetében a 6. évfolyamot már a képzés ideje alatt mérték fel.

A regressziós becslés lehetővé teszi, hogy a hatosztályos gimnáziumi tanulókat az adott középiskolán belüli olyan négyosztályos gimnáziumi programba járó tanulókkal hasonlítsam össze, akik ugyanabba az általános iskolába jártak 6. évfolyamon, ugyanolyan családi háttérrel rendelkeztek, 6. osztályos matematika és szövegértési teszteredményeik azonosak

voltak, valamint azonos volt a nemük és életkoruk. Ez a becslés módszertanilag még így sem tekinthető oksági becslésnek – azaz nem tudjuk biztosan azt mondani, hogy a kisgimnázium-hatását mutatjuk meg –, de ha feltesszük, hogy minden olyan fontos tényezőt megfigyelünk, amely közvetlenül befolyásolhatja a tanulók 10. évfolyamos tesztpontszámát, akkor valójában az oksági hatáshoz nagyon közeli becsléseket kapunk.

3.4.1. ábra: A családi háttér index és a matematika tesztpontszám megoszlása, 2014



### Szelekció a kisgimnáziumok esetében

Az egyes kohorszok körülbelül 9 százaléka tanul a nyolc- és hatosztályos kisgimnáziumokban. Ezen belül is 3,5 százalék a nyolcosztályos, míg körülbelül 5,5 százalék a hatosztályos kisgimnáziumokban.

A 3.4.1. ábra mutatja be a később hatosztályos kisgimnáziumba járó tanulók 6. évfolyamon felmért CSH-indexét illetve matematika-tesztpontszámát összehasonlítva a teljes általános iskolás populációval (1. sor); a később négyosztályos gimnáziumba járó tanulókkal (2. sor) illetve azon gimnazista tanulókkal, akik olyan gimnáziumok 4. évfolyamos képzésére járnak, ahol van hatosztályos program is (3. sor).

Jól láthatóan a kisgimnáziumi tanulóknak még a kisgimnáziumba kerülés előtt sokkal jobbak családi háttérük és a tesztpontszámaik, mint az általános iskolás társaiknak, mint a későbbi négyosztályos gimnazistáknak, de még azoknál is, akik később ugyanabban a gimnáziumban lesznek négyosztályos iskolatársaik.

A 3.4.1. táblázat ugyanezen összefüggést már lineáris modellkeretben, regresszió segítségével vizsgálja. A regressziós becslés alapján azt mondhatjuk, hogy mind a családi háttérnek, mind a képességeknek szerepe van a kisgimnáziumba kerülésben.

**3.4.1. táblázat: A családi háttér és a tesztpontszám összefüggése a hatosztályos gimnáziumba kerüléssel (OLS)**

	(1)	(2)	(3)
Tesztpont (standardizált)	0,035*** (0,004)	0,033*** (0,003)	0,065*** (0,006)
CSH-index (standardizált)	0,041*** (0,004)	0,042*** (0,004)	0,057*** (0,005)
Tesztpont × CSH-index		0,036*** (0,004)	0,038*** (0,004)
Minta	teljes	teljes	van hat- és négy osztályos gimnázium is
Középiskola fix hatás	nem	nem	igen
Esetszám	483 214	483 214	102 973
Korrigált R <sup>2</sup>	0,064	0,086	0,238

Megjegyzés: A függő változó 1, ha a tanuló hatosztályos gimnáziumba jár, és 0 különben. Születési év, hó, a felmérés éve és a nem minden becslésben kontrollálva. A (3) modellben a középiskola fix hatás is szerepel (csak azon iskolák vannak benne, ahol van hat- és négyosztályos program is). Középiskolai szinten klaszterezett standard hibák a zárójelben

\* $p < 0,10$ , \*\* $p < 0,05$ , \*\*\* $p < 0,01$ , \*\*\*\* $p < 0,001$

A jobb képességű (tesztpontszámú) és jobb családi háttérű gyerekek könnyebben kerülnek ilyen programokba, még akkor is, ha azokkal a tanulókkal vetjük őket össze, akik később – négyosztályos programban – az iskolatársaik lesznek. A tesztpontszám és a családi háttér hatása ráadásul kiegészítő, vagyis a jobb családi háttérű gyerekek közül is nagyobb valószínűséggel tanulnak ilyen programokban a jobb képességűek, illetve fordítva is, a jobb képességűek közül is a jobb családi háttérűek.

### A kisgimnáziumok hozzáadott értéke

A 3.4.2. és 3.4.3. táblázat a hatosztályos kisgimnáziumok „hozzáadott értékét” mutatja: azt hogy azok a tanulók, akik hatosztályos kisgimnáziumba járnak, mennyivel magasabb tesztpontszámot értek el matematikából (3.4.2. táblázat) és szövegértésből (3.4.3. táblázat), mint azok, akik nem ilyen programba jártak. Regressziós módszer használatával ki tudjuk szűrni a fentebb bemutatott mechanizmust, amely szerint az amúgy is jobb képességű, jobb családi háttérű diákok járnak kisgimnáziumokba. Azaz azonos családi háttérrel, azonos 6. évfolyamos tesztpontszámmal rendelkező tanulókat hasonlítottunk össze, akik ráadásul azonos neműek és életkorúak is. Az (1) modellek a kisgimnazistákat a teljes populációhoz viszonyítják (csak azokhoz, akiknek volt 6. osztályos és 10. osztályos tesztpontszáma is), a (2) modellek már középiskola fix hatásokat is tartalmaznak, azaz két olyan diákot hasonlítanak össze, akik ugyanabba a gimnáziumba járnak, csak egyikük annak hatosztályos programjában, míg a másik a négyosztályos programban vesz részt (természetesen ezen összehasonlítást csak azon iskolákra lehet elvégezni, ahol négy- és hatosztályos program is van). A (3) modellek még ennél is tovább lépnek egyet, és olyan gyerekeket hasonlítanak össze, akik ezen felül ugyanazon általános iskolából jöttek, azaz már figyelembe veszik a küldő általános iskola jellemzőit is (például ezek minőségét).

3.4.2. táblázat: A kisgimnázium hozzáadott értéke – matematika

	(1)	(2)	(3)
Hatosztályos gimnázium	0,175*** (0,015)	0,101*** (0,015)	0,102*** (0,014)
Középiszkola fix hatás	nem	igen	igen
Általános iskola fix hatás	nem	nem	igen
Esetszám	445 423	96 123	95 963
Korrigált R <sup>2</sup>	0,552	0,646	0,658

Kontrollváltozók: CSH-index (első és másodfokú), 6. évf. tesztpont (matematika és szövegértés, első és másodfokú), születési év, hó, nem.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

3.4.3. táblázat: A kisgimnázium hozzáadott értéke – szövegértés

	(1)	(2)	(3)
Hatosztályos gimnázium	0,137*** (0,013)	0,064*** (0,012)	0,063*** (0,011)
Középiszkola fix hatás	nem	igen	igen
Általános iskola fix hatás	nem	nem	igen
Esetszám	445 665	96 170	96 010
Korrigált R <sup>2</sup>	0,570	0,625	0,633

Kontrollváltozók: CSH index (első és másodfokú), 6. évf. tesztpont (matematika és szövegértés, első és másodfokú), szül. év, hó, nem.

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

A táblázatokból jól látható, hogy a kisgimnáziumi tanulók az átlagos, hasonló jellemzőjű társaiknál 0,175, illetve 0,137 szórással nagyobb matematikai, illetve szövegértési tesztpontszámot érnek el. Ha az azonos iskolába járó, azonos általános iskolából jövő és azonos családi háttérrel és 6. évfolyamos eredményű tanulókhoz viszonyítjuk őket, akkor is 0,1, illetve 0,06 szórással nagyobb eredményeket érnek el.

Miközben ezek az eredmények már nagyon sok olyan változót figyelembe vesznek, amelyek befolyásolhatják a programtípusok közötti különbségeket,

fontos megjegyezni, hogy nem lehet egyértelműen oksági hatásként értelmezni ezeket. A felhasznált módszertan nagyon érzékeny a „kihagyott változóra”, vagyis olyan jellemzőkre, amelyek befolyásolhatják mind a kisgimnáziumba kerülést, mind a tesztpontszámokat, de nincsenek figyelembe véve a becslésekben. Ilyen változók lehetnek például a szülők motivációja, a tanulók nem kognitív képességei vagy a tanulók erőfeszítése. Gyaníthatóan mind a három felsorolt nem megfigyelt tényező pozitívan korrelál mind a kisgimnáziumba kerülés esélyével, mind a 10. évfolyamos tesztpontszámokkal, ami azt jelenti, hogy a becsült együtthatók felültorzítottak, azaz nagyobb-nak látszanak, mint amekkorák valójában.

### Összefoglalás

Ha az általános iskolák legjobb tanulói jobb minőségű iskolákba mennek, mint a többi tanuló, az növelni fogja a tanulók képességei közötti különbségeket. Ha ez a szelekció a képességek mellett a családi háttérrel is érinti – azaz a jobb családi háttérűek mennek jobb iskolákba –, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek is növekedni fognak.

Az országos kompetenciamérés adatain elemezve jól látszik ez a folyamat. A hatosztályos gimnáziumi programokba a jobb képességű és a jobb családi háttérű tanulók mennek – ráadásul ez a két tényező nem helyettesítő, hanem kiegészítő viszonyban áll egymással –, és a kisgimnáziumi programoknak a minősége is jobb. A 10. évfolyamos kisgimnáziumi tanulók matematikai (szövegértési) tesztpontszámai 0,1 (0,06) szórással jobbak, mint az ugyanabban az iskolába járó, ugyanabból az általános iskolából jövő, 6. évfolyamon ugyanolyan kompetenciájú és ugyanolyan családi háttérű tanulók.

Vagyis összességében azt lehet mondani, hogy a jelenlegi adataink szerint a hatosztályos kisgimnáziumok növelik a társadalmi különbségeket.

## Hivatkozások

- AUXNÉ BÁNFI ILONA–BALÁZSI ILDIKÓ–BALKÁNYI PÉTER–BALOGH VIRÁG KATALIN–GYAPAY JUDIT–LAK ÁGNES ROZINA–OSTORICS LÁSZLÓ ISTVÁN–PALINCÁSÁR ILDIKÓ–RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA–RÓZSA CSABA–SZABÓ ÁGNES–SZABÓ LÍVIA DÓRA–SZEPESI ILDIKÓ–SZIPŐCSNÉ KROLOPP JUDIT–VADÁSZ CSABA (2010): Techikai leírás. Országos Kompetenciamérés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI ILDIKÓ–OSTORICS LÁSZLÓ (2020): The Hungarian Educational Assessment System. Megjelent: *Harju-Luukkainen, L.–McElwany, N.–Stang, J.* (szerk.): *Monitoring Student Achievement in the 21st Century*. European Policy Perspectives and Assessment Strategies, Springer International Publishing, Cham, 157–169. o.
- BERÉNYI ESZTER (2022): [Social selection step by step](#). *Intersections*, Vol. 8. No. 2. 59–79. o.
- CSÓKA IMOLA–HORN DÁNIEL (2022): A kisgimnáziumok hatása az egyetemekre való bekerülés esélyére. Megjelent: *Szabó-Morvai Ágnes–Lengyel Balázs* (szerk.) *Munkaerőpiaci tükrök*, 2021. KRTK Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 171–177. o.
- DIVÉNYI JÁNOS–SÓVAGÓ SÁNDOR (2021): [Do Elite Schools Benefit Their Students?](#) SSRN Electronic Journal.
- HORN DÁNIEL (2013): [Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary](#). *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 32. 25–43. o.
- HORN DÁNIEL (2022): Az Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisa és felhasználása. Megjelent: *Szabó-Morvai Ágnes–Lengyel Balázs* (szerk.) *Munkaerőpiaci tükrök*, 2021. KRTK Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 178–179. o.
- HORN DÁNIEL (2010b): [The Political Background of Structural Changes in the Educational System of Hungary, 1985–1994](#). Center for Policy Studies Working Paper, No. 1.
- HORN DÁNIEL (2010a): A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. Megjelent: *Kolosi Tamás–Tóth István György* (szerk.): *Társadalmi Riport*, Társi, Budapest, 408–429. o.
- SINKA EDIT (2010): [OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes](#). Hungary. Country Background Report.