

# MAGYAR HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KÖZÉPISKOLÁSOK TELJESÍTMÉNYE ÉS ISKOLÁIK JELLEMZŐI

## HUNGARIAN DISADVANTAGED HIGH SCHOOL STUDENTS' ACHIEVEMENT AND FEATURES OF THEIR SCHOOLS

Hegedűs Roland

**Abstract:** In the focus of our study was stood the distribution of disadvantaged and traditional students, according to the type and the maintainer of the school. Furthermore, the attention is drawn to the composition and selection mechanism of the school together with the susceptibility to the further trainings of the teaching staff as well. In the investigation, the variables of disadvantaged and traditional status was created on the basis of the law concerning the disadvantage, additionally, school maintainers were aggregated into four big groups. Subsequently, crosstabs and ANOVA analysis were made between the variables. Regarding the results, it can be stated that disadvantaged students concentrate in low quality secondary technical schools and vocational schools where the results of the mathematics and literature is the lowest. The ratio of disadvantaged students is lower in religious schools. Disadvantaged students attend those schools where entrance exam is less typical, the social background of the students is low.

**Keywords:** disadvantaged students, academic achievement, school composition, school selection

### 1. Bevezető

A tanulmány célja, hogy megvizsgáljuk, milyen teljesítmény jellemző a hátrányos helyzetű és tradicionális tanulókra (minden olyan tanulót tradicionálisnak tekintünk, akik törvényi keretek között nem tartoznak a hátrányos helyzetű kategóriába). Külön kitérünk azokra a hátrányos helyzetű tanulókra, akik nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban élnek. Az elemzés során megnézzük a tanulók iskolatípusok szerinti eloszlását, valamint a magyarországi Országos kompetenciamérés<sup>1</sup> (OKM) matematika és a szövegértés eredményei alapján vizsgáljuk a különbségeket. A tanulók teljesítményét az oktatási intézmények fenntartói mentén is kategorizáljuk és összehasonlítjuk. Ezt követően megvizsgáljuk, hogy az iskoláknak milyen a felvételi eljárása, és milyen a tanuló összetétele. Ez utóbbi alatt értendő, hogy milyen az iskolában tanuló gyerekek családi háttere, milyen mértékben jellemző magatartási probléma, milyen mértékben küzdenek tanulási nehézséggel, valamint milyen a motivációs indexük. Végül pedig a tanári kar jellemzőit elemezzük, hogy mennyire gyakori a pedagógusváltás, valamint, hogy a pedagógusok mely továbbképzéstípusokat részesítik előnyben attól függően, hogy többségében hátrányos helyzetű vagy tradicionális gyerekeket tanítanak.

---

<sup>1</sup> Magyarországon minden év tavaszán felméri a hatodik, nyolcadik és tizedik osztály tanulók matematika és szövegértés teljesítményét, amelyből készítik a kutatási adatbázis. Ez az adatbázis a konkrét teljesítményeken túl háttérinformációkat tartalmaz a tanulókról és iskolákról is egyaránt.

## 2. Szakirodalmi áttekintés

A hátrányos helyzetűek oktatása hosszú ideje az oktatáspolitikai egyik meghatározó kérdése: kit, miért és hogyan tekinthetünk hátrányos helyzetűnek. Ezzel kapcsolatban alapvetően két tényezőt tudunk figyelembe venni, a gazdasági fejlettséget és a családi hátteret (például apa, anya iskolai végzettsége, anyagi helyzet) (Róbert, 2004). A kettő természetesen összefüggésben van egymással: a családi háttérnek jóval nagyobb hatása van a tanulói teljesítményekre a gazdaságilag fejlett országokban, mert a szegényebb országokban kisebb a társadalmon belüli különbség (Heyneman és Loxley, 1983).

A gazdasági fejlettséget illetően 40000 GDP/fő összegnél határozható meg az a küszöb, ameddig egyenes arányban nő az egy főre eső GDP-vel a tanulói teljesítmény is, ez az érték fölött megjelenik a teljesítménybeli csökkenés, amelyet a társadalmon belüli különbség okoz. Ilyen szintű gazdasági fejlettségnél már a korai gyermekkorban érzékelhető a különbség: a jómódú gyermekek olyan fejlesztésekben részesülhetnek, amelyeket a szegényebb rétegek nem engedhetnek meg maguknak (Nonoyama-Tarumi, Hughes és Willms, 2015). Az ország magasabb gazdasági fejlettsége szorosan együtt jár a magasabb iskolázottsági szinttel, amellyel együtt magasabb lesz a bérezés, és így több anyagi ráfordítás lehet a tanulók oktatására (Hill és Chaux, 2011). Például Portugália PISA eredményeiben is látható az, hogy a gazdaságilag fejlettebb területeken (tengerpart) magasabb eredmények mutathatók ki, mint az ország Spanyolországgal határos perifériás térségeiben (Pereira és Reis, 2012). Hasonló eredményeket mutattak ki Olaszországban is, ahol a gazdaságilag fejlett északi területen magasabb a tanulók teljesítménye, mint a kevésbé fejlett déli országrészben (Bratti, Checchi és Filippin, 2007). Magyarország esetében is szoros összefüggést láthatunk a gazdasági fejlettség és tanulói teljesítmény között. Az OKM alapján a legjobb teljesítmények az ország nyugati részén, a fővárosban és a megyeszékhelyeken összpontosulnak, ahol a gazdasági fejlettség magasabb, míg a legkisebb értékek az ország északkeleti felén, valamint a délnyugati területeken jellemzők (Garami, 2009, 2014; Széll, 2015; Hegedűs, 2016a, 2016b). A gazdasági fejlettség szorosan összefügg az adott terület homogenitásával, mert minél homogénebb a terület társadalmi összetétele, annál homogénebb az iskolai összetétel is. Így a pedagógusoknak kevesebb kihívással kell szembenéznük, mint olyan területeken, ahol nagyobb különbségek vannak a gyerekek között (Bacsikai, 2013).

A családi háttér a másik meghatározó tényező a gyermekek iskolai teljesítményével kapcsolatban. Ez a kapcsolat Magyarországon hangsúlyos figyelmet érdemel, hiszen a 2000-es évek PISA vizsgálatai megállapították, hogy Magyarországon az egyik legmagasabb a családi háttér befolyása az iskolai teljesítményre (Arató és Varga, 2004): a gazdagabb (legtöbb esetben iskolázottabb) szülők gyermekei jelentősen jobb eredményeket érnek el, mint a szegényebb szülők gyermekei. Ezt a hatást nemcsak a szülők iskolázottságával lehet magyarázni, melynek következtében a tanulásban többet tud segíteni, hanem azzal is, hogy meg tudja teremteni a pénzt az árnyékkutatásra, például magánórákra (Bacsikai, 2015), a magánórán való részvétel pedig növeli a teljesítményt (Aslam és Mansoor, 2011; Alcott és Rose, 2015). A hátrányos helyzetű gyerekek szocializációjában az is meghatározó, hogy a családban elégtelen nyelvi és kommunikációs technikákat sajátítanak el, amely az iskolában kedvezőtlen indulást eredményez (Bernstein 2003, Zoller, 2012). A szülők iskolai végzettsége abban a tekintetben is fontos, hogy a magasabb státuszú szülők hosszú távú gondolkodásra, magasabb iskolai fokozat megszerzésére ösztökélik gyermeküket, míg a hátrányos helyzetű szülők, akiknek nincs tapasztalatuk a magasabb iskolai szinteken, nem tekintik prioritásnak a továbbtanulást, és már a középiskola választásánál sem feltétlenül az erősebb szakközépiskolát vagy gimnáziumot választják a szakiskola helyett. (Kertesi és Kézdi, 2012). Magyarországon a legjobb iskoláknak a gimnáziumok tekinthetőek, amelyeknek tanulói nagy arányban a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat. Ezzel szemben a szakiskolában nagy a lemorzsolódás, amelynek gyakori következménye a későbbiekben a munkanélküliség, amely több szempontból is negatívnak tekinthető (bér, kereset, adó stb.) Elmondható tehát, hogy azok a gyerekek, akik elsőgenerációsak egy adott iskolai fokon, ilyen szempontból veszélyeztetettnek tekinthetőek, mert gyakran nem a képességeik, hanem a tapasztalatlanságuk, tájékozatlanságuk akadályozza meg abban, hogy a szüleiknél magasabb képzést válasszanak, ha pedig mégis, akkor a szülők kevésbé tudnak segíteni a tanulásban, hiszen minden egyes iskolai fokon megvannak a maga szokásai, hagyományai (Muralidharan és Sundararaman, 2013; Sucharita, 2014). További szempont lehet, hogy a hátrányos helyzetű családokban nagyobb mértéken jellemző a több gyermek, a kutatások értelmében pedig a testvérek számának növekedésével a tanulói teljesítmény negatívan korrelál (Róbert, 2004; Srivastava,

2006; Harma, 2011). Szükséges azt megemlítenünk, hogy itt az alacsonyabb teljesítmény mögött az alacsonyabb anyagi helyzet áll, hiszen egy gazdagabb család esetében, ahol sok gyermek van, akkor nem feltétlen lenne igaz ez a megállapítás, inkább ennek a speciális helyzetnek az együtt járásáról beszélhetünk.

A családi háttér jelentős szerepe miatt fontos kiemelni, hogy a gyermekotthonban és nevelőszülőnél nevelkedő gyerekek helyzete szintén nehéznek tekinthető, hiszen mögöttük nincs olyan stabil szülői háttér, ami segítené a tanulmányaikat. A gyermekotthonban élőknek gyakran alapvető szükségleteik is hiányoznak, előfordul, hogy nincsen a gyerekeknek saját íróasztala, vagy egy kis tere, ahová félrevonulhat tanulni, ezek a körülmények pedig negatívan befolyásolják a gyermek eredményeit, továbbtanulásukat (Peark és Jackson, 2002). A nevelőcsaládban élő tanulók esetében valamelyest jobb a helyzet. Egy támogató pedagógus nevelői jelenléte kulcsfontosságú lehet a hátrányos helyzetű, nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban élő gyermekek esetében, mivel számukra sok esetben ezek az emberek jelentik azt a személyt, akikkel kötődni, ragaszkodni tudnak (Rácz, 2012, Rolleston és James, 2015).

Magyarországon a tanulói teljesítmények tekintetében drasztikus különbség mutatható ki attól függően, hogy milyen családban nevelkedik a gyermek. Azoknak a gyerekeknek van a legjobb Országos kompetenciamérési (OKM) eredménye, akik a saját családjukban nevelkednek, míg azok, akik a nevelőcsaládban élnek az országos átlagtól jóval elmaradnak, és a legalacsonyabb teljesítményt a gyermekotthonban élők tudhatják magukénak. Ennek megfelelően a jövőtervekben is nagy különbséget tapasztalunk: míg a saját családjukban nevelkedő gyerekeknek csupán 11%-a akar szakmunkás végzettséget szerezni, addig a gyermekotthonban élők esetében ez az arány 47% (Gyarmati, 2011).

A felsoroltakon túl a tanulói teljesítményt befolyásolja a tanulók neme is (Aslam, 2009; Azam és Kingdon, 2013). A fiúk hagyományosan jobban teljesítenek a matematikai teszteken, míg a lányok erőssége a szövegértésben rejlik (Marks, 2008).

A gyerekek továbbtanulásával összefügg a szülők munkahelyi aktivitása (Schumann, 2009) és képzettsége is. Egy 2009-ben végzett vizsgálat szerint az apák végzettsége nagyobb hatással van a gyerekek iskolaválasztására: minél magasabban iskolázott az apa, annál nagyobb az esély arra, hogy egyházi vagy felsőoktatási intézmény által fenntartott iskolába írta gyermekét. Ezekben az iskolákban jobbak a teljesítmények, mint az állami iskolákban. A szülők ezektől az iskoláktól remélik azt, hogy könnyebb lesz a felsőoktatásba való bejutás (Barta, 2009). Coleman és munkatársai megállapították, hogy az USA egyházi iskoláiban jobbak a teljesítmények, mint az állam által fenntartott iskolákban (Coleman, Campbell és Hobson, 1966; Coleman, 1981; Opdenakker és Van Damme, 2006). Colemannek voltak bírálói (Bowles és Lewin, 1968), akik úgy gondolták, hogy ezekben az iskolákban a teljesítmény nem feltétlenül a fenntartónak és az egyháznak köszönhető, hanem az egyházi iskolákra jellemző szelekciós mechanizmusnak (Elder és Jepsen, 2014). Weiß (2012) ezeken a megállapításon is igyekszik továbbmutatni, és arra a következtetésre jut, hogy az egyházi iskolák okozzák a társadalmi rétegek közötti különbséget, mivel a magasabb társadalmi rétegek számára lehetővé teszik, hogy elszeparálják gyermekeiket, így növelve a társadalmon belüli egyenlőtlenséget (Weiß, 2012). 2010-ben Magyarország középiskolái esetében is az egyházi fenntartású intézmények valósítják meg az elitoktatást, mivel a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanulók 36%-a egyházi iskolában tanul, míg négy évfolyamos gimnáziumi tanulók közül 23% tanul egyházi fenntartású iskolában. Az egyházi intézmények viszont a szakiskolai képzésben alig veszik ki részüket: a tanulóknak csupán 2-3%-a tanul egyházi intézményben szakiskolai szinten, 2010-től ez az arány 2015-re 10%-ra növekedett. Annak ellenére, hogy a gazdaságilag kevésbé fejlett területeken nőtt az egyházi iskolák száma, az egyházi iskolákban tanuló hátrányos helyzetűek száma nem növekedett (Herman és Varga, 2016).

A gyermekek származásából adódó különbségek az iskolai előrehaladással fokozódnak. Míg az első osztályban még kisebb a különbség a hátrányos helyzetű és tradicionális tanulók teljesítménye között, addig nyolcadik osztályra a két csoport között nagy arányú különbség mutatható ki: az alacsonyabb társadalmi háttérrel rendszerint alacsony teljesítmény jár együtt (Derdák és Varga, 2003). A legjobb teljesítményű tanulók egyértelműen a gimnáziumban tanulnak tovább, míg a leggyengébb tanulók,

akik között a legnagyobb arányban vannak hátrányos helyzetűek, a szakiskolákba kerülnek be, ahol nincs szelekció (Derdák és Varga, 2003). Az iskola típusával szorosan összefügg a tanulói teljesítmény: a szakiskolában a legalacsonyabb és a nyolcévfolyamos gimnáziumban a legmagasabb (Balácsi és Horváth, 2010). A PISA vizsgálatok alapján is elmondható, hogy hazánkban a legnagyobb a tanulók szelekciója (felvételi vizsga, szóbeli elbeszélgetés stb.), ami szöges ellentétben áll a legjobb teljesítményt felmutató oktatási rendszerekkel (például Finnország) (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009).

A tanulók iskolaválasztásából és az intézmények tanuló-szelekciójából kifolyólag nemcsak a gyerekek lehetnek hátrányos helyzetűek, hanem maguk az iskolák is. Ez a jelenség nem egyedi, egy, az USA Columbia államában végzett vizsgálat alapján, azokban az iskolákban rosszabbak a teljesítmények, ahol a spanyol és színes bőrű tanulók száma felülreprezentált, ennek értelemben ott ők minősülnek kockázatos csoportoknak (Brown-Jeffry, 2006). Az iskolai teljesítményekre a tanári kar összetétele és munkája is hatással van. Például míg a vietnámi pedagógusok évente csupán egy-két napot hiányoznak, addig az indiai iskolában a tanárok 1/3-a mindig hiányzik. Ez is okozhatja azt, hogy a hiába hasonló a gazdasági-társadalmi fejlettség, mégis Vietnámban jelentősen jobbák a PISA eredmények. Bár India esetében jóval heterogénebb az iskolák tanulói összetétele is, ami szintén magyarázhatja azt, hogy miért alacsonyabb itt a tanulói teljesítmény (Rolleston és James, 2015).

A hátrányos helyzetű iskolákban a tanulók teljesítményének javulását a felzárkóztatásban remélik, bár a pedagógusi módszerek megújulása nem jellemző ezekben az intézményekben (Zoller, 2012). A pedagógusok továbbképzési igényével kapcsolatban egy 2006-ban Gyulán végzett vizsgálat szerint a pedagógusok 23%-a igényelné a hátrányos helyzetűekkel kapcsolatos továbbképzéseket, amelyet a szaktárgyi és szakmódszertanos továbbképzésekre való igény előzne meg 40%-kal (Homoki, 2006). Hasonló eredményekre világít rá egy másik tanulmány is, ahol a hátrányos helyzetű iskolában tanító pedagógusok jelentős része igényelne speciális nevelési igényű gyerekekkel, valamint fegyelmezéssel és konfliktuskezeléssel kapcsolatos továbbképzéseket. Ezzel szemben a jó helyzetben lévő iskolában tanítók nagyobb igényt tartanak a szaktárgyi és szakmódszertanos továbbképzésekre (Bacsikai, 2013).

### 3. Adatbázis és módszerek

Az elemzés során a 2012. évi Országos kompetenciamérés (OKM) 10. osztályos tanulói és telephelyi adatait elemeztük. Ez a vizsgálat teljes körű, mivel minden 10. osztályos tanulónak meg kell írnia, de természetesen hiányzások előfordulhattak. Az adatbázisban összesen 102 037 tanuló adatai találhatóak meg, nemi megoszlásuk egyenletesnek tekinthető, mivel 50 480 lány és 51 557 fiú adatait tartalmazza. Első lépésként, hogy elemzéseket tudjuk végezni a tradicionális és hátrányos helyzetű tanulók között, szükséges volt a 2013. évi XXVII. tv. 45. § valamint a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. § alapján megalkotni a hátrányos helyzetre vonatkozó változót. A változó kialakításánál többlépcsős átkódolásokat alkalmaztunk, a törvények pontosan meghatározzák, kiket tekinthetünk hátrányos helyzetűnek, de terjedelmi korlátok miatt nem részletezzük. A bevont változók között említhető az apa és anya iskolai végzettsége, foglalkoztatottsága, a gyermekvédelmi kedvezményben részesülés, az, hogy a gyerek nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban nevelkedik, illetve rendelkezik-e fürdőszobával a házuk. Az adathiányok miatt összesen 72 084 főről tudtuk megállapítani, hogy milyen kategóriába tartozik, közülük 57 709 fő tekinthető tradicionális tanulónak, 13 339 tanuló hátrányos helyzetű, 810 tanuló nevelkedik nevelőcsaládban és 226 fő gyermekotthonban. Több, mint 20 fenntartó szerepelt az adatbázisban, ezért a fenntartók között is szükséges volt összevont változókat használnunk. Négy fenntartó kategóriát különítettünk el: az államit (önkormányzati, felsőoktatási stb.), egyházit, alapítványit (alapítvány, közalapítvány stb.) és az egyéb kategóriát (részvénytársaság, egyesület stb.). Keresztábra és ANOVA elemzéseket végeztünk a kialakított változók, a tanulói teljesítmény (matematika és szövegértés), valamint a felvételi eljárás, a tanulói jellemzők és a tanári kar jellemzői mentén. Az adatbázisban megtalálhatóak a központilag kialakított indexek is, amelyekről a 4.4 fejezetben olvashatunk bővebben.

## 4. Eredmények

### 4.1. Tanulói teljesítmény megoszlása iskolatípusonként

A tanulók megoszlása az iskolatípusok között jellegzetes eloszlást mutat (1. táblázat) A tradicionális tanulók legnagyobb arányban szakközépiskolában (41,43%) és négy évfolyamos gimnáziumban (36,04%) tanulnak. Kiemelendő, hogy a tradicionális tanulók köréből kerülnek ki a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok tanulóinak többsége, ezekben az intézményekbe számít a legjobbnak a képzés minősége. Azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik saját családjukban élnek, hasonló arányban tanulnak szakközépiskolában, mint tradicionális társaik. Jelentős különbség azonban abban ragadható meg, hogy a tradicionális tanulók közel fele gimnáziumban jár, a hátrányos helyzetűek aránya pedig a szakiskolában magas (38,16%). A nevelőcsaládban vagy gyermekotthonban élő gyermekek legnagyobb aránya szakiskolákban tanul (44,07% és 55,75%), de itt is különbséget figyelhetünk meg: míg a nevelőcsaládban élők 17%-a gimnáziumban tanul, addig a gyermekotthonban élők mindösszesen 8%-a iratkozik gimnáziumba. Összességében elmondható, hogy a gyermekotthonban nevelkedő tanulók azok, akiknek a legkisebb az esélye leküzdeni hátrányaikat, és letenni az érettségi vizsgát, illetve nekik van a legkevesebb esélyük bejutni a felsőoktatásba.

1. táblázat. Tanulók megoszlása iskolatípusonként (OKM 2012, N=71 069,  $\chi^2=0,000$ )

Iskolatípus	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű		
8 évfolyamos gimnázium	2141 (3,71%)	120 (0,97%)	3 (0,37%)	1 (0,44%)
6 évfolyamos gimnázium	3127 (5,42%)	187 (1,52%)	9 (1,11%)	5 (2,21%)
4 évfolyamos gimnázium	20797 (36,04%)	2323 (18,83%)	141 (17,41%)	18 (7,96%)
szakközépiskola	23908 (41,43%)	4995 (40,48%)	299 (36,91%)	76 (33,63%)
szakiskola	7727 (13,39%)	4709 (38,16%)	357 (44,07%)	126 (55,75%)
<b>Elemsszám</b>	<b>57700</b>	<b>12334</b>	<b>809</b>	<b>226</b>

A korábbi szakirodalommal (Balázi és Horváth, 2010) összecseng az eredmény miszerint a nyolc évfolyamos gimnáziumba járó tanulóknak a legjobb a teljesítménye, és a szakiskola felé haladva egyre gyengébb matematika eredmények láthatók, továbbá a gyermekotthonban élő és szakiskolában tanulók teljesítménye a legrosszabb. A 2. táblázatban látható, hogy a tradicionális nyolcosztályos gimnáziumi tanulók teljesítménye meghaladja a többiekét. Kivételt képez a nevelőcsaládban élő gimnazisták eredménye, de megjegyzendő, hogy a szám 3 fő átlagos teljesítményét mutatja, ezért az érték az alacsony elemszámú jól teljesítő tanulócsoporthoz alapján nem általánosítható. A saját családban élő hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye minden iskolatípus esetében 60–100 ponttal gyengébb, mint tradicionális társaiké. A gyermekotthonban élő hat évfolyamos gimnáziumi tanulók (5 fő) átlagos teljesítménye jobb, mint a hátrányos helyzetű és nevelőcsaládban élő társaiké. Négy évfolyamos gimnázium esetén közel azonos szintűek a hátrányos helyzetűek eredményei, a nevelőcsaládban nevelkedők mutatnak lemaradást. A kompetenciamérés eredményei alapján a szakközépiskolában és a szakiskolában észlelhető a legjelentősebben a nevelőcsaládban és gyermekotthonban élő gyermekek lemaradása. A teljes mintát tekintve látható, hogy a tradicionális tanulók 130 vagy több ponttal is jobban teljesítenek, mint a hátrányos helyzetű társaik.

2. táblázat. Matematika teljesítmény átlagos pontszáma iskolatípusonként (OKM 2012, N=70526, ANOVA=0,000)

Iskolatípus	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon	Átlag
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű			
8 évfolyamos gimnázium	1836,65	1779,16	1887,38	1495,86	1833,56
6 évfolyamos gimnázium	1826,04	1739,66	1667,53	1780,18	1820,70
4 évfolyamos gimnázium	1742,17	1651,31	1605,33	1665,44	1732,22
szakközépiskola	1631,72	1567,22	1550,30	1528,02	1619,63

szakiskola	1468,37	1418,82	1397,58	1395,22	1447,69
Átlag	1668,01	1531,50	1495,12	1472,06	1641,81

A szövegértés eredményében is kimutathatóak az iskolatípusok közötti különbségek (3. táblázat). Elmondható, hogy a szövegértés eredmények minden esetben alacsonyabbak, mint a matematika eredményei. A matematikához képest különbségként említhető, hogy a nevelőcsaládban nevelkedő, nyolcosztályos gimnáziumban tanulók teljesítménye már nem jobb, mint a tradicionális tanulóké, valamint a gyermekotthonban nevelkedő, nyolcosztályos gimnáziumban tanuló gyerekek teljesítménye jelentősen jobb, mint a matematika esetében. Érdekes, hogy a szövegértés tekintetében a hat évfolyamos gimnáziumban, a szakiskolában és a szakközépiskolában a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményei között kisebb mértékű a különbség. Egyedül a négy évfolyamos gimnázium esetében kimagasló a hátrányos helyzetűek lemaradása a tradicionális tanulókhoz képest.

3. táblázat. Szövegértés teljesítmény iskolatípusonként (OKM 2012, N=70540, ANOVA=0,000)

Iskolatípus	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon	Átlag
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű			
8 évfolyamos gimnázium	1793,51	1744,38	1784,41	1681,55	1790,88
6 évfolyamos gimnázium	1776,07	1701,66	1722,88	1709,58	1771,66
4 évfolyamos gimnázium	1720,53	1632,91	1602,94	1530,63	1710,93
szakközépiskola	1605,57	1550,38	1526,39	1508,43	1595,11
szakiskola	1423,81	1370,69	1358,76	1377,86	1402,24
Átlag	1639,10	1501,92	1469,11	1444,08	1612,82

#### 4.2. Tanulók és teljesítményük megoszlása fenntartók szerint

A fenntartók közötti megoszlás szerint (4. táblázat) a tanulók számottevő része az állam által fenntartott iskolákban tanul. A tanulók aránya szerint az egyházi középiskolák állnak a második helyen, míg az alapítványi, majd az egyéb kategóriában a tanulóknak kis százaléka szerepel. A tradicionális és hátrányos helyzetű tanulók eltérő módon oszlanak meg a fenntartók között. A 4. táblázatból leolvasható, hogy a legnagyobb különbség a tradicionális tanulók esetében látható, az egyházi iskolákban ugyanis felülreprezentáltak ezek a tanulók több, mint 11%-os jelenléttel, míg más csoportok esetében ez az arány 9% alatt van. Az alapítványi iskolákban a gyermekotthonban élő tanulók száma a legmagasabb. Az adatok azt mutatják, hogy az állami szektornak lenne a legnagyobb szerepe abban, hogy a hátrányokat közép szinten ellensúlyozza.

4. táblázat. Tanulók megoszlása fenntartók szerint (OKM 2012, N=69994,  $\chi^2=0,000$ )

Fenntartó	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon	Összesen
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű			
Állami	47206 (83,0%)	10302 (85,1%)	678 (85,7%)	185 (82,2%)	58371
Egyházi	6525 (11,5%)	1057 (8,7%)	64 (8,1%)	21 (9,3%)	7667
Alapítványi	2323 (4,1%)	414 (3,4%)	26 (3,3%)	14 (6,2%)	2777
Egyéb	812 (1,4%)	339 (2,8%)	23 (2,9%)	5 (2,2%)	1179
Összesen	56866	12112	791	225	69994

Megvizsgáltuk a tanulói csoportok matematikai teljesítményének megoszlását a különböző fenntartói kategóriákban (5. táblázat). Az eredmények a két legnagyobb tanulói létszámmal rendelkező fenntartói csoportban a legjobbak, de közülük is az egyházi iskolák teljesítménye a legmagasabb minden tanulói kategóriában. A legkisebb különbség a nevelőcsaládban élő tanulók esetében mutatható ki, ahol a különbség 10 pont, míg a gyermekotthonban élőkénél 61, és azoknál, akik a saját családjukban nevelkednek 30 pont. Azok a nevelőcsaládban és gyermekotthonban nevelkedő gyerekek (23 és 5 fő) teljesítenek a legjobban csoportjukon belül, akik az egyéb kategóriába tartozó iskolában tanulnak. A leggyengébb teljesítmény az alapítványi iskolába járó, nevelőcsaládban élő tanulók körében mutatható ki. Egyértelműen látszik, hogy a saját családban nevelkedő tanulók eredményei minden esetben

jobbak, viszont közülük a hátrányos helyzetűek teljesítménye minden fenntartó esetében több mint 100 ponttal alacsonyabb a tradicionális tanulókéhoz képest.

**5. táblázat. Matematika teljesítmény megoszlása fenntartók alapján (OKM 2012, N=69461, ANOVA=0,000)**

Fenntartó	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon	Átlag
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű			
Állami	1668,62	1531,29	1496,40	1468,25	1641,85
Egyházi	1696,50	1562,41	1506,90	1507,20	1676,01
Alapítványi	1602,71	1481,11	1401,78	1459,47	1582,15
Egyéb	1610,41	1515,12	1524,85	1532,26	1580,76

A szövegértés tekintetében hasonló eloszlást nyerünk, mint a matematika esetében (6. táblázat): az egyházi iskolák eredményei minden tanulótípus esetében jobbak az állami szektorban tanulóknál, kivételt képeznek a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek, akiknek épp az állami szektorban a leggyengébb a teljesítményük, és az egyéb fenntartó által működtetett iskolákban teljesítenek a legjobb eredménnyel. Láthatjuk, hogy a saját családban élő hátrányos helyzetű gyermekek teljesítménye jobb az állami szektorban, mint az alapítványi és egyéb fenntartású iskolákban, de a nevelőcsaládban és gyermekotthonban nevelkedők esetében ez már nem feltétlenül igaz. A legalacsonyabb átlag ismételt az alapítványi iskolában tanuló, nevelőcsaládban nevelkedő gyerekek teljesítménye tanulók esetében mutatható ki.

**6. táblázat. Szövegértés eredménye fenntartók alapján (OKM 2012, N=69474, ANOVA=0,000)**

Fenntartó	Saját család		Nevelőcsalád	Gyermekotthon	Átlag
	Tradicionális	Hátrányos helyzetű			
Állami	1637,86	1502,63	1467,56	1437,54	1611,48
Egyházi	1674,54	1532,28	1508,29	1444,69	1653,02
Alapítványi	1586,89	1455,86	1374,67	1500,32	1565,11
Egyéb	1581,07	1423,60	1494,06	1571,07	1533,79

#### 4.3. Iskolák szelekciós mechanizmusa

Azt is érdemes megvizsgálni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók milyen iskolákba jutnak be annak függvényében, hogy milyen az adott iskola szelekciós mechanizmusa. A felvételi vizsga markáns meghatározója annak, hogy a gyerekek melyik iskolába kerülnek be. E tekintetben óriási a különbség tradicionális és hátrányos helyzetű tanulók között, mivel a tradicionális tanulók 74%-ának kellett felvételi vizsgán részt vennie, addig ez az arány a hátrányos helyzetű csoport esetében csupán 48%. A szakközépiskola esetében az arányok jóval közelebb vannak egymáshoz: a tradicionális tanulók esetében 48%, míg a hátrányos helyzetűeknél csak 35,5%. Látható tehát, hogy itt a két csoport között záródik az olló. A szakiskola esetében nem találunk szignifikáns különbséget a tanulói csoportok között. Míg a felvételi elbeszélgetésnél magasabb értékek voltak tapasztalhatóak a nevelőcsalád és gyermekotthonban élő gyerekek között, addig a felvételi vizsga eredménye közel azonos vagy kisebb mértékben számított a felvételi eljárás során. Összességében elmondható, hogy a gimnáziumok szelekciós mechanizmusa a legszigorúbb, ugyanakkor itt a legkisebb a hátrányos helyzetűek aránya, ellenben a szakiskolákban, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű gyermek tanul, ott csak az esetek 15%-ban van mód szelekcióra (7. táblázat).

**7. táblázat. A felvételi vizsga beszámításának aránya a felvételi eljárás során (OKM 2012, N=77388, Chi<sup>2</sup>=0,000)**

Tanulók		Gimnázium*	Szakközépiskola*	Szakiskola
Saját családjában él	Tradicionális	73,63%	48,15%	14,94%
	Hátrányos	47,67%	35,52%	13,45%

	<b>Átlag</b>	70,12%	45,50%	14,56%
<b>Nevelőcsaládban él</b>		44,80%	38,97%	14,68%
<b>Gyermekotthonban él</b>		38,08%	35,16%	16,18%
<b>Átlag</b>	<b>Tradicionalis</b>	73,63%	48,15%	14,94%
	<b>Hátrányos</b>	47,39%	35,72%	13,59%
	<b>Átlag</b>	69,86%	45,37%	14,57%

A tanulói teljesítmények nagyon szórt képet mutatnak a fenntartók szerint. Az egyházi iskolákban sokkal jobb eredmények tapasztalhatók a matematikai és a szövegértési felmérések alapján, mint az állami fenntartásúakban, ezért érdekes azt megvizsgálni, hogy milyen mértékben szelektálnak ezek az iskolák. Egyértelműen látszik, hogy az egyházi gimnáziumokban tanulók 83%-a felvételi szelektációs mechanizmuson keresztül került be, míg az állami szektor esetében ez az arány csupán 69%. Ezzel szemben az egyházi szakiskolák esetében csupán a tanulók 5%-ának számított a felvételi vizsga eredménye, addig az állami fenntartású iskolák esetében ez az arány 15%. Az egyházi gimnáziumba járó hátrányos helyzetű gyerekek 70%-a került be a felvételi eljárással, míg ez az arány az állami szektorban csupán 46%. Az alapítványi szakközépiskolákba (52%) és szakiskolába (23%) nehezebb bejutni, mint más fenntartó által működtetett szakközép- és szakiskolákba. Összegezve elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a fenntartók szerint kisebb mértékben kerülnek be olyan iskolába, ahol a felvételi eljárás során erős szelekció jellemző (8. táblázat).

8. táblázat. Felvételi vizsga fenntartók szerint (OKM 2012, N=77388,  $\text{Ch}^2=0,000$ )

<b>Tanulók</b>		<b>Gimnázium</b>	<b>Szakközépiskola</b>	<b>Szakiskola</b>
<b>Állami</b>	<b>Tradicionalis</b>	73%	48%	15%
	<b>Hátrányos</b>	46%	37%	14%
	<b>Átlag</b>	69%	46%	15%
<b>Egyházi</b>	<b>Tradicionalis</b>	84%	55%	5%
	<b>Hátrányos</b>	70%	34%	7%
	<b>Átlag</b>	83%	50%	5%
<b>Alapítványi</b>	<b>Tradicionalis</b>	62%	55%	24%
	<b>Hátrányos</b>	35%	35%	18%
	<b>Átlag</b>	59%	52%	23%
<b>Egyéb</b>	<b>Tradicionalis</b>	87%	21%	5%
	<b>Hátrányos</b>	35%	20%	13%
	<b>Átlag</b>	79%	20%	8%
<b>Összesen</b>	<b>Tradicionalis</b>	74%	49%	15%
	<b>Hátrányos</b>	49%	36%	14%
	<b>Átlag</b>	71%	46%	15%

#### 4.4. Az iskolák tanulói összetétele és az ott tanító tanárok jellemzői

Az iskolák összetételét több szempontból lehet vizsgálni. Az OKM háttérkérdőívében szereplő változók alapján központilag kialakítottak a tanulói összetételre, tanulási nehézségekre, fegyelemre és motivációra vonatkozó indexeket, melyek több változó együttes eredményét mutatják. Mind a négy index esetében a magasabb értékek jelentik a jobb eredményt. A tanulói összetételnél figyelmet fordítanak a szülők végzettségére, társadalmi státuszára. Ez alapján jól látható, hogy a tradicionális tanulók messzemenően olyan iskolákba tanulnak, ahol jobb a társadalmi háttér, míg a hátrányos helyzetű tanulók kisebb arányban szerepelnek ezekben az iskolákban. A tanulási nehézségeknél figyelembe vették az SNI és BTM-es tanulókat – ez a változó mentén is az derül ki, hogy a tradicionális tanulók olyan iskolákba járnak, ahol ez legkevésbé jellemző, míg a gyermekotthonban nevelkedő tanulók olyanba, ahol ezen gyerekek aránya magas. A fegyelem indexbe beletartoznak a káros szokások (alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, iskolai rongálás stb.). Ebben az esetben is a tradicionális tanulók vannak a legjobb helyzetben, míg a gyermekotthonban élők a legrosszabban. Végezetül a motivációs index (összetevői a lógás, szülői érdeklődés stb.) eredménye is az előzőekhez hasonló képet mutat (9. táblázat).



9. táblázat. Iskolai tanuló-összetétel és a hátrányos helyzetűek aránya (OKM 2012, ANOVA=0,000)

Tanulók		Tanulói összetétel indexe	Tanulási nehézségekkel küzdők indexe	Fegyelem index	Motivációs index
Saját családjában él	Tradicionalis	4,12	0,37	0,04	-0,42
	Hátrányos	0,64	-0,65	-0,85	-1,97
	Átlag	3,49	0,19	-0,12	-0,69
Nevelőcsaládban él		1,02	-0,80	-0,82	-2,13
Gyermekotthonban él		0,81	-1,06	-1,00	-2,68
Átlag	Tradicionalis	4,12	0,37	0,04	-0,42
	Hátrányos	0,67	-0,67	-0,85	-1,99
	Átlag	3,45	0,17	-0,13	-0,72

A tanulói teljesítményt a tanári kar fluktuációja is befolyásolhatja (Bacsikai 2015). A távozó tanárok aránya azokban az iskolákban a legkisebb, ahova a tradicionális tanulók járnak, és a gyermekotthonban élő tanulók iskolái esetében a legnagyobb. A gyakori tanárcsere megnehezíti a hátrányos helyzetű tanulók helyzetét abban, hogy jó eredményeket érjenek el.

A továbbképzések esetében jól látható, hogy a tradicionális tanulók tanárai a szaktárgyi továbbképzéseket részesítik előnyben, míg a hátrányos helyzetű tanulók tanárai kevésbé érdeklődnek az ilyen képzések iránt. A személyiségfejlesztő továbbképzések leginkább a gyermekotthonban élő diákok tanárait jellemzők, a tradicionálisok tanárai kevésbé választják. Ennek indoka a tanulói összetétel lehet, hiszen a hátrányos helyzetű tanulókat tanítóknak ilyen jellegű képzésekre nagyobb szükségük van. A mérés-értékelés továbbképzés az előző két továbbképzés-típushoz képest minden tanulói csoport tanárai esetében alacsonyabb százalékos értékkel van jelen (10. táblázat).

10. táblázat. A tanári kar jellemzői (OKM 2012, ANOVA=0,000,  $\chi^2=0,000$ )

		Távozó tanárok átlaga (Fő)	Szaktárgyi továbbképzés (%)	Személyiségfejlesztő továbbképzés (%)	Mérés-értékelés továbbképzés (%)
Saját családjában él	Tradicionalis	4,60	13,90	10,05	4,13
	Hátrányos	4,97	11,28	11,33	4,40
	Átlag	4,67	13,43	10,28	4,18
Nevelőcsaládban él		4,87	11,46	10,73	4,39
Gyermekotthonban él		5,87	12,28	14,31	5,42
Átlag	Tradicionalis	4,60	13,90	10,05	4,13
	Hátrányos	4,98	11,31	11,34	4,42
	Átlag	4,67	13,40	10,30	4,19

## 5. Összefoglalás, konklúzió

A hátrányos helyzetű tanulók szelekciója már a középiskolában elkezdődik, mivel míg a saját családjukban élő tradicionális tanulók csupán 13%-a jár olyan iskolatípusba, ahonnan nem lehet egyenes úton a felsőoktatásba bekerülni, addig a hátrányos helyzetű tanulók esetében ez az arány 40%. Az iskolaválasztásuk együtt jár az OKM-en elért alacsonyabb teljesítményüket. A fenntartó alapján is szelekció látható, mivel míg a legtöbb tanuló az állami szektorban tanul, addig az egyházi iskolákban magas az aránya a saját családjukban élő tradicionális tanulóknak. Továbbá az is megállapítható, hogy az egyházi iskolákban tanulók között több mint 80%-ban jelennek meg a felvételi eredményeik alapján bekerült diákok, addig ez az arány állami szektorban 70%. Ennek köszönhetően, nem meglepő, hogy azokban az iskolákban a legjobb a teljesítmény, ahol a legjobb eredményű tanulók találhatóak. Valószínűsíthető tehát, hogy azok a hátrányos helyzetűek, akik bejutnak a jobb iskolákba, azért képesek jobb teljesítményre, mert iskolában uralkodó kortárskapcsolatok és az iskolai összetétel pozitívan befolyásolja teljesítményüket. Az iskolai összetételben is nagy különbség mutatkozik a tradicionális és a hátrányos helyzetű tanulók csoportjai között. A tradicionális tanulók iskoláiban sokkal jobb a diákok családi háttere, jóval motiváltabbak, és kisebb mértékben fordul elő fegyelmezési

probléma, mint a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. Mindehhez kapcsolódik az, hogy a tradicionális tanulók iskoláiban a tanárok kisebb mértékben cserélődnek, valamint a szaktárgyi továbbképzésre fordítják a legtöbb gondot. Ezzel ellentétben a hátrányos helyzetűek iskoláiban gyakoribb a tanárcsere, illetve a tanárok inkább személyiségfejlesztő továbbképzésre iratkoznak be. Az adatok alapján az is látható volt, hogy a gyermekotthonban és a nevelőcsaládban élők teljesítménye jelentősen a tradicionális tanulóké alatt van, illetve eredményeik nagyon sok esetben nem érték el azoknak a tanulóknak az eredményeit sem, akik saját családjukban élnek, de hátrányos helyzetűek. Nem célunk az ellátórendszer bírálni, hisz nem tudjuk, mi lenne ezekkel a gyerekekkel a rendszer nélkül. A hátrányos helyzetűek tanítása és felzárkóztatása az oktatás egyik legnehezebb kérdése. A megoldások között a tanulmány alapján említeni lehet, hogy jobban képzett és stabilabb tanári karra lenne szükség. Fontos lehet számukra a speciális továbbképzések biztosítása, amelyek felkészíthetik őket a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozásra. Javítani lehetne a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét, ha kevésbé lennének a felvételi eljárás okán „elkülönítve” iskolatípus és fenntartó szerint a tradicionális tanulóktól, viszont kérdés, hogy ezzel viszont nem romlanának épp a tradicionális tanulók eredményei?

### Irodalomjegyzék

1997. évi XXXI törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
- Alcott, B., Rose, P. (2015): Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? *Prospects*, 45, 3, 345-363.
- Arató F., Varga A. (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 13, 3, 503-508.
- Aslam, M. (2009): The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: Are girls worse off? *Education Economics*, 17, 3, 329-354.
- Aslam, M., Mansoor, S. (2011): *The private tuition industry in Pakistan: An alarming trend. Policy brief. Annual Status of Education Report.*  
[http://aserpakistan.org/document/aser\\_policy\\_briefs/2011/Tuition%20Brief.pdf](http://aserpakistan.org/document/aser_policy_briefs/2011/Tuition%20Brief.pdf) (2016. 12. 9.)
- Azam, M., Kingdon, G. G. (2013): Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. *World Development*, 42, 143-164.
- Bacsikai K. (2013): Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In Karlovitz J. T., Torgyik J. (szerk.): *Vzdelávanie v ýskum a metodologia*. International Research Institute, Komarno, 633-644.
- Bacsikai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Balázi I., Horváth Zs. (2010): A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs É., Kocsis M., Varga I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325-632.
- Barta Sz. (2009): A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 18, 2, 250-256.
- Bernstein, B. B. (2003): *Class, Codes and Controll*. London: Routledge
- Bowles, S., Levin, H. M. (1968). The determinants of scholastic achievement: An appraisal of some recent evidence. *The Journal of Human Resources*, 3, 1, 3-24.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007): *Territorial Differences in Italian Students' Mathematical Competencies. Evidence from PISA 2003. Discussion Paper No. 2603*. IZA. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn. <ftp://repec.iza.org/SSRN/pdf/dp2603.pdf> (2016. 12. 2.)
- Brown-Jeffy, S. (2009): School Effects: Examining the Race Gap in Mathematics Achievement. *Journal of African American Studies*, 13, 4, 388-405.

- Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington DC.
- Coleman, J. S. (1981): Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 63, 3, 159-164.
- Csapó B., Molnár Gy., Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19, 3-4, 3-13.
- Derdák T., Varga A. (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 12, 1, 131-135.
- Elder, T., Jepsen, C. (2014): Are Catholic Primary Schools More Effective Than Public Primary Schools? *Journal of Urban Economics*, 80, 1, 28-38.
- Garami E. (2009): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18, 2, 241-256.
- Garami E. (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 23, 3. 424-437.
- Gyarmati A. (2011): Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény. A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciákban megjelenő különbségei. *Kapocs: A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, 10, 1, 56-62.
- Harma, J. (2011): Low-cost private schooling in India: Is it pro-poor and equitable? *International Journal of Educational Development*, 31, 4, 350-356.
- Hegedűs R. (2016a): A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio*, 25, 2, 268-277.
- Hegedűs R. (2016b): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26, 12, 16-30.
- Herman Z., Varga J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi T., Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest, 311-333.
- Heyneman, S. P., Loxley, W. (1983): The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88, 6, 1162-1194.
- Hill, S., Chaux, T. (2011): *Improving access and quality in the Indian education system*. OECD Economics Department Working Papers No. 885. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg83k687ng7-en> (2016. 12. 9.)
- Homoki A. (2006): A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. *Képzés és gyakorlat. Training and Practice*, 9, 3-4, 2-17.
- Kertesi G., Kézdi G. (2012): *A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. MTA Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
- Marks, G. N. (2008): Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics. Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34, 1, 89-109.
- Muralidharan, K., Sundararaman, V. (2013): *Contract teachers. Experimental evidence from India*. NBER Working Paper 19440. National Bureau of Economic Research, Cambridge MA. <http://www.nber.org/papers/w19440.pdf> (2016. 12. 9.)
- Nonoyama-Tarumi, Y., Hughes, K., Willms, J. D. (2015): The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. *Prospects*, 45, 3, 305-324.
- Opdenakker, M. C., Van Damme, J. (2006): Differences between secondary schools. A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 1, 87-117.

- Peark, Y. M., Jackson, S. (2002): Educational success for children in public care. Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7, 2, 121-130.
- Pereira, M. C., Reis, H. (2012): What accounts for portuguese regional differences in students' performance? Evidence from PISA. *Economic Bulletin and Financial Stability Report Articles*, Winter. 55-78.
- Rácz, A. (2012): Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In: Csurgó Bernadett, Hodosán Róza, Rácz Andrea, Szombathelyi Szilvia (szerk.): Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Budapest: Rubeus Egyesület. 13-34.
- Rolleston, C., James, Z. (2015): After access: Divergent learning profiles in Vietnam and India. *Prospects*, 45, 3, 285-303.
- Róbert, P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest, 193-205.
- Schumann R. (2009): Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. *Új Pedagógiai Szemle*, 59, 10, 3-25.
- Srivastava, P. (2006): Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, 36, 4, 497-514.
- Sucharita, V. (2014): Negotiating between family, peers and school. Understanding the world of government school and private school students. *Compare*, 44, 3, 379-393.
- Széli K. (2015): Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24, 1, 140-147.
- Weiβ, M. (2012): Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen? In Heiner, U., Strunck, S. (szerk.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Springer, Wiesbaden, 189-200.
- Zoller M. (2012): A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre. Hátrányos helyzetű családok, fiatalok és iskolák Magyarországon. *Magiszter*, 10, 3, 40-54.

### Szerző

**Hegedűs Roland**, tanársegéd, Debreceni Egyetem GYFK, Hajdúböszörmény (Magyarország). E-mail: [hegedusroland1989@gmail.com](mailto:hegedusroland1989@gmail.com)