

A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése

*Hegedűs Roland**

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy milyen középiskolákból sikeresebb a bejutás a felsőoktatásba, milyen a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya a különböző iskolatípusokban és a különböző fenntartók iskoláiban. Továbbá az említett csoportok között milyen tanulói teljesítménybeli különbségeket tapasztalhatunk az Országos kompetenciamérés (OKM) adatai alapján matematika és szövegértés területeken. Elemzésünk során megvizsgáljuk, hogy milyen az iskolák összetétele, milyen a pedagógusok szakmai teljesítménye. Az elemzéshez két adatbázist használtunk fel, a 2012. évi Országos kompetenciamérésből a 10. osztályos tanulói és telephelyi adatokat, valamint a 2014. évi felvételi adatbázist. A két adatbázis közötti összeköttetést az iskolák oktatási azonosítója adta, így a felsőoktatásba bejutottak között meg tudtuk vizsgálni, hogy ők milyen jellemzőkkel rendelkező iskolából érkeztek. A hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény 2013-as változása okán szükséges volt kialakítani egy hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozó változót az OKM adatbázisban, mivel így azonos feltételek mellett tudtuk vizsgálni az adatbázisokban a hátrányos helyzetűeket. Ezt követően az adatbázisokon több dimenziós keresztábra és ANOVA elemzéseket végeztünk. Eredményeink azt mutatják, hogy hiába tanul lényegesen több hátrányos helyzetű tanuló a szakközépiskolákban, csupán nagyon kis arányuk jut be onnan a felsőoktatásba. A legtöbb hátrányos helyzetű diák a gimnáziumi képzésből tud bejutni a felsőoktatásba. Az egyházi iskolákban jóval kevesebb a hátrányos helyzetű tanuló, mint az állami fenntartásúakban, de ezekből könnyebben jutnak be a felsőoktatásba, köszönhetően annak, hogy ezekben az iskolákban jobb a tanulók teljesítménye. Ennek a hátterében az áll, hogy ezek az iskolák nagyobb mértékben használják a felvételi vizsgát és elbeszélgetést a felvételi eljárásuk során, ezáltal szelektálva a jelentkezők között.

Kulcsszavak: felsőoktatás, hátrányos helyzet, tanulói teljesítmény, iskolai különbségek

Bevezetés

Az oktatás mindig is egy forró pontja az országok politikájának. Ezért nem véletlen, hogy sorra készülnek a különböző mérések, melyek arra próbálnak rávilágítani, hogy az egyes országokban milyen az oktatás színvonala, minősége, és hogyan „állnak” egymáshoz képest az egyes országok. A kutatások többsége mindig arra az eredményre jut, hogy a legtöbb országban megvan az a réteg, amely a maximumhoz közel teljesít, a különbségeket a lemaradó társadalmi rétegek teljesítménye okozza (Neumann, Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2009). Ezért tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulókat és iskoláinak vizsgálatát tűztük ki célul.

Kutatásunkban a 2012. évi Országos kompetenciamérés eredményeit (OKM) és a 2014. évi felsőoktatási felvételi adatbázist használtuk. Az adatok elemzése során a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók iskolatípusonkénti, fenntartónkénti megoszlására, valamint a két csoport matematika és szövegértés teljesítményére fókuszáltunk. Továbbá arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy milyen jellemzőkkel rendelkezik az az iskola, ahol a tanulók minden nap tanulnak, így megvizsgáltuk, hogy milyen az ott dolgozó pedagógusok tudományos/szakmai munkássága, milyen mértékben jellemző az iskolákban a szaktanárok hiánya, valamint milyen az iskola tanulóinak összetétele, motivációja és fegyelmezettsége. A tanulmány zárásaként azt is elemeztük, hogy a fenntartók esetében milyen mértékben van jelen az, hogy a tanulók között szelektál az iskola,

* Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, tanársegéd, e-mail: hegedusroland1989@gmail.com

illetve milyen iskolákból tud bekerülni a felsőoktatásba egy nem hátrányos vagy hátrányos helyzetű tanuló. Kutatásunk azért fontos, mert ezekkel az eredményekkel egyrészt elősegíthető az ország átlagos teljesítményének javulása a különböző nemzetközi teszteken (PISA, TIMSS stb.), valamint lehetőség nyílik hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, felsőoktatásba való bejuttatására, ezáltal pedig a marginalizálódott rétegek peremhelyezetről történő elmozdítására.

Szakirodalmi áttekintés

A „hátrányos helyzetű” már régóta az oktatáspolitikai egyik meghatározó tényezője, nemcsak hazánkban, hanem a világ más országaiban is. Minden országnak megvannak azok a térségei, rétegei, akik elmaradásban vannak a társadalom átlagához képest (Lkhsamsuren, Dromina-Voloc & Kimmie, 2009). A társadalmi hátrányok, a hátrányos helyzet több szempontból is befolyásolja azt, hogy egy-egy diáknak milyen esélye van bejutni a felsőoktatásba. A hátrányos helyzetű gyerekeknek eltérőek a tanulói teljesítményeik, nem feltétlenül az iskola keretein belül nyújtanak kimagaslót, másrésztől jobban függenek az állami támogatástól. Továbbá kevésbé vállalnak kockázatot az oktatás terén, ami olykor azt is jelentheti, hogy egy jól teljesítő hátrányos helyzetű nem mer belevágni egy gimnáziumi képzésbe, hanem szakközépiskolában, vagy szakiskolában folytatja tanulmányait (Haveman & Wolfe, 1995).

A hátrányoknak két típusát tudjuk megkülönböztetni: az egyik a gazdasági fejlettségből adódó hátrány, ami az országok, vagy országon belüli területek között jelent különbséget, a másik pedig a tanulók családi háttérének különbségéből adódik (Heyneman & Loxley, 1983). Kutatással bizonyítható, hogy a GDP és a tanulmányi teljesítmény között egyenes arányosság áll fenn, miszerint minél magasabb egy ország egy főre eső GDP-je, annál nagyobb lesz az országban tanuló gyerekek teljesítménye, mivel a magas bevételű országokban lényegesen többet tudnak az oktatásra fordítani, mint egy szegényebb ország esetében (Nonoyama-Tarumi, Hughes & Willms, 2015). Ez a különbség hazánkban is megfigyelhető az Országos kompetenciamérés eredményeiben, miszerint a legjobb teljesítmény a gazdaságilag fejlettebb főváros és ennek agglomerációjában, valamint a nyugati országrészben figyelhető meg, míg az alacsonyabb eredmények az északkeleti országrészben összpontosulnak (Garami, 2014; Hegedűs, 2016b). A magasabb gazdasági fejlettség maga után vonja azt, hogy a társadalom nagy része nem elégedhet meg az alapfokú vagy középfokú végzettséggel, hanem legalább egy felsőfokú végzettségre van szüksége, amelyből gyakran nem is egynek kell rendelkezésre állnia, mert egy fejlett társadalomban nem árt, ha egy ember több mindenhez is ért (Hill & Chalaux, 2011). A hátrányos helyzetűek területi elhelyezkedése azt mutatja, hogy nem egyenletesen oszlanak el az országon belül, hiszen a legtöbb hátrányos helyzetű az északkeleti országrészben, valamint a Dráva mentén él, vagyis a gazdaságilag fejletlenebb térségekben. A hátrányos helyzetű tanulók többsége tanulmányait során nagyobb arányban tanul a felsőfokú szakképzésben, nem pedig a diplomát adó alap- és osztatlan képzésben (Hegedűs, 2016a). A magyarországi helyzethez hasonlóan Ausztráliában (Griffin, 2014), vagy Svédországban is az tapasztalható, hogy a vidéki térségek vannak perifériás helyzetben (Chudnovskaya & Kolk, 2014).

A családi háttér és a tanulók teljesítménye közötti összefüggés az egyes országok esetében lényegesen eltérő képet mutat, hiszen míg Magyarországon nagymértékben együtt jár a magasabb családi háttérrel a tanulók jobb teljesítménye, addig például Finnországban ennek jóval kisebb hatása mutatkozik (Arató & Varga, 2004). Egy brit kutatás szerint az eltérő társadalmi rétegekből származó gyermekek eltérő olvasási teljesítménye csupán 2-3%-ban magyarázható a gyerekek genetikai eltéréseivel (további kutatások folyamatban vannak), a teljesítmény különbségét nagyrészt a családi háttér befolyásolja (Jerrim, Vignoles, Lingam & Friend, 2015).

A magasabb családi háttér legtöbb esetben társul a magasabb szülői iskolai végzettséggel, ami maga után vonja azt, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező szülők elvárásai is jóval nagyobbak a gyermekeik iránt, akiknek ezért céljuk egy elismert felsőoktatási intézmény magas presztízsű szakjára bejutni (Pusztai, 2005; Bacskai, 2015). Ehhez szorosan kapcsolódik az is, hogy főleg azoknak a gyerekeknek van nehéz helyzetük, akik az adott iskolai fokon első generációsnak számítanak, mert ott még a szülői tanácsok, útmutatások sincsenek, hiszen e téren ők sem rendelkeznek tapasztalattal (Taylor & House, 2010; Muralidharan & Sundararaman, 2013; Sucharita, 2014).

A magyar oktatási rendszer az egyik legszelektálóbba a PISA-vizsgálatok alapján, az iskolák nagymértékben határozzák meg, hogy milyen teljesítményre lesz képes egy tanuló. Már itt eldől, hogy egy-egy diáknak lesz-e esélye a felsőoktatásba bejutni, vagy sem. Ezért is fontos, hogy a diákok milyen középiskolába mennek tanulni (Csapó, Molnár & Kinyó, 2009). Minél magasabb az apák végzettsége, annál nagyobb az esély arra, hogy a gyermekük egyházi vagy felsőoktatási intézmény által fenntartott iskolában tanul tovább, ezekben az intézményekben lényegesen magasabb a tanulói teljesítmény (Barta, 2009). Erre a teljesítménybeli különbségre már a nemzetközi szakirodalom is felhívta a figyelmet (Coleman, Campbell, & Hobson, 1966; Coleman, 1981; Opdenakker & Van Damme, 2006). Természetesen vannak olyan kutatók, akik nem értnek egyet azzal, hogy maga az egyházi fenntartású intézmény lenne az, ami az oda jelentkező gyerekek közötti szelektálással alapozza meg iskolái jobb teljesítményét (Elder & Jepsen, 2014). Azonban ennek a szelekciónak lehet hazánkban az egyik bizonyítéka, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok között lényegesen nagyobb a részesedése az egyháznak, míg a szakközépiskolák és szakiskolák körében lényegesen alacsonyabb az egyházi fenntartású intézmények száma. Bár szükséges megjegyezni, hogy az elmúlt egy-két évben megnőtt ezeknek az iskoláknak is az egyházi kézbe való kerülése (Herman & Varga, 2016). A fentebb leírtak és további tanulmányok alapján azonban elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többségében nem a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban jelennek meg nagyobb arányban, hanem az alacsonyabb színvonalat nyújtó szakközépiskolákban és szakiskolákban (Balázsi & Horváth, 2010). Ennek megfelelően nem csak a tanuló lehet hátrányos helyzetű, hanem maga az iskola is, mivel a magasabb hátrányos helyzetű tanulói aránnyal rendelkező iskolákban alacsonyabb a motíváltóság, továbbá magasabb a hiányzások és a fegyelmezési problémák aránya is (Brown-Jeffrey, 2009).

Az iskolai teljesítmények alapján elmondható, hogy hazánkban az oktatási rendszer nem tudja ellensúlyozni a családi hátrányokat. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetből származó gyerekek nem tudnak olyan végzettséghez jutni, ami segítheti őket a hátrányos helyzetből kijutni. Ezzel ellentétben viszont találhatunk olyan külföldi ellenpéldákat, ahol az oktatási rendszer változásának köszönhetően javultak a tanulói teljesítmények, melyek például a PISA-eredményekben jelentek meg. Ilyen országok például Lengyelország vagy Németország (Csapó, Fejes, Kinyó & Tóth, 2014). Magyarországon tovább nehezíti a helyzetet az, hogy az évek során folyamatosan nőtt a hátrányos helyzetű tanulók aránya mind a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban. A 2013-ban bekövetkezett törvényi változás a hátrányos helyzet meghatározásában szerepet játszó hátránynövelő tényezők számát kiszélesítette. Ezzel kapcsolatban többek között Varga Aranka (2013) fejtette ki aggályait, mert a változtatás még nehezebb helyzetbe hozza a már hátrányos helyzetben lévőket. Egy korábbi kutatásunkban már mi is foglalkoztunk a törvényi változás felsőoktatásra gyakorolt hatásával, s megállapítottuk, hogy a törvényi változás idején a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek száma és aránya drasztikusan csökkent, ezáltal ez a réteg még inkább kiszorult a felsőoktatásból (Hegedűs, 2016a).

Adatbázisok és módszerek

Elemzésünk során két adatbázist használtunk fel: a 2012. évi Országos kompetenciamérés (OKM) 10. osztályos tanulói és telephelyi adatait, valamint a 2014. évi felvételi adatbázist. A két adatbázist azért használtuk egyszerre, mivel azok a tanulók jelentkeztek 2014-ben a felsőoktatásba, akik 2012-ben 10. évfolyamosként megírták az Országos kompetenciamérést. Annak érdekében, hogy csak a kompetenciatesztet megírt tanulók eredményeit nézzük a felsőoktatási felvételi adatbázisban, kialakítottunk egy változót, amely lehetővé tette azoknak a hallgatóknak a kiszűrését, akik nagy valószínűséggel 2012-ben részt vettek a mérésben. Ebbe a változóba belevontuk a tanulók életkorát (3 éves intervallumot hagytunk), hogy milyen szintre jelentkezett a felsőoktatásba, valamint Magyarországon járt-e középiskolába, illetve rendelkezik-e a középiskolájának az oktatási azonosítójával. Ennek eredményeként összesen 31317 fő került abba a mintába, akik nagy valószínűséggel 2012-ben 10. évfolyamosként megírták a kompetenciamérést.

Az OKM adatbázisban is változókat hoztunk létre. Első lépésként, hogy elemzéseket tudjuk végezni a nem hátrányos helyzetű 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. Az adatbázisban szinte minden egyes hátrányos helyzetű kritériumnak volt megfelelő változó, így a törvény mentén el tudtuk különíteni a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulókat. A változó kialakításánál többlépcsős átkódolásokat alkalmaztunk. A bevont változók között említendő az apa és az 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 71 103 főről tudtuk megállapítani, hogy hátrányos vagy nem hátrányos kategóriába tartozik, közülük 57 709 fő tekinthető nem hátrányos helyzetű tanulónak, míg 13 394 tanuló hátrányos helyzetű. Ennek értelmében tehát a 2013-tól érvényben lévő törvénynek megfelelően el tudtuk különíteni a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulókat egymástól. A változó kialakításával adataink összevethetővé váltak a felvételi adatbázis hátrányos helyzetűivel.

Az iskolák fenntartóira vonatkozó vizsgálatokhoz is szükséges volt egy összevont változót kialakítanunk, mivel eredetileg több, mint 20 fenntartó szerepelt az adatbázisban. Ezeket összevontuk és négy kategóriát különítettünk el: az államit (önkormányzati, állami felsőoktatási intézmény által fenntartott stb.), az egyházi, az alapítványit (alapítvány, közalapítvány stb.) és egy egyéb kategóriát (részvénytársaság, egyesület stb.). Végezetül a használt változóinkat átkódoltuk, standardizáltuk annak érdekében, hogy adatainkat aggregálhassuk, s ezt követően az oktatási azonosító segítségével a felvételi adatbázishoz hozzáilleszthessük az iskolák jellemzőit és a teljesítmény-változókat tartalmazó OKM adatbázist. A felvételi adatbázis nem tette lehetővé, hogy tanulói hallgatói szinten illesszük össze a két adatbázis, így a hallgatókhoz csak a középiskolájuk átlagos eredményeit tudtuk hozzárendelni, ami gátja is a vizsgálatnak.

A kialakított adatbázisokon végeztük elemzéseinket, melyben kategóriális változók között két- és háromdimenziós keresztábla-elemzéseket végeztünk, míg a folytonos változók esetében ANOVA segítségével átlagokat számoltunk. Mivel nem volt egyező elemszámú a két adatbázisunk, ezért bizonyos esetekben oszlopszáza lékot használtunk, hogy a százalékos értékek mentén összevethetőek legyenek az adataink.

Eredmények

Tanulók megoszlása iskolatípusonként és iskolatípusonkénti teljesítményük

Az elemzés első részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a felsőoktatásba bejutott hallgatók és a közoktatásban tanulók esetében milyen volt a megoszlás az iskolatípusok között. A vizsgálat során a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók adatait külön elemeztük, hogy kiderítsük, milyen különbségek tapasztalhatóak a két csoport között. Hasonlóan bontásban nézzük majd át a matematika és szövegértés eredményét is.

Az 1. számú táblázatban látható, hogy a nem hátrányos helyzetű középiskolás tanulók 45,2%-a tanult gimnáziumi képzésben, míg a felsőoktatásba bejutottak között ez az arány 77,1%. A szakközépiskolából felsőoktatásba bejutottak csupán 19,3%-ot tesznek ki. A hátrányos helyzetűek esetében még nagyobb különbség tapasztalható a Felvi és az OKM adatai között, mivel a hátrányos helyzetűek csupán 21%-a vett részt gimnáziumi képzésben, míg 40,1%-uk járt szakközépiskolába és 38,9%-uk szakiskolába. Ez utóbbi csoportnak egyáltalán nem is volt lehetősége bejutni a felsőoktatásba. Érezhető, hogy a nem hátrányos és a hátrányos helyzetű tanulók jóval nagyobb arányban jelennek meg az alacsonyabb színvonalú iskolákban. A magasabb arányú szakközépiskolában tanuló hátrányos helyzetűnek köszönhetően a felsőoktatásba bekerültek aránya is magasabb (25,7%), ami 6%-kal több, mint a nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében. Viszont, ha azt vesszük figyelembe, hogy 24%-kal több nem hátrányos helyzetű tanuló tanult gimnáziumban, mint hátrányos helyzetű, akkor ez az arány minimálisnak tekinthető. Egyértelműen látszik, hogy hátrányos helyzetű középiskolásoknak is a gimnáziumi képzés az, ami esélyt jelenthet a felsőoktatásba bejutni, nem pedig a szakközépiskolai képzés.

		Nem HH OKM	Nem HH Felvi	HH OKM	HH Felvi
Gimnázium	Elemszám	26065	22245	2807	1687
	Oszlop%	45,2%	77,1%	21,0%	73,4%
Szakközépiskola	Elemszám	23908	5561	5377	590
	Oszlop%	41,4%	19,3%	40,1%	25,7%
Szakiskola/egyéb	Elemszám	7736	1036	5210	21
	Oszlop%	13,4%	3,6%	38,9%	0,9%
Elemszám		57709	28842	13394	2298

signOKM $p < 0,001$, signFelvi $p < 0,001$

1. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása iskolatípusonként (Nokm=71 003, Nfelvi=31 140)

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy iskolatípusonként milyen a tanulók OKM-en elért matematika és szövegértés eredménye (2. táblázat). Jól látható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mindkét iskolatípus esetében közel 100 ponttal teljesítenek rosszabbul, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók. Ha összevetjük azzal, hogy a felsőoktatásban milyen az iskolatípusonkénti teljesítménybeli különbség, azt tapasztaljuk, hogy a hátrányos helyzetű és tradicionális tanulók közötti különbség megfelelődik. Például a nem hátrányos helyzetű tanulók gimnáziumában a matematika teljesítmény átlagosan 1760 pont volt, a felsőoktatásba bejutottaké pedig 1774 pont, addig a hátrányos helyzetű gimnáziumban tanulóknak a teljesítménye 1661 pont volt, míg a felsőoktatásba bejutottaknak átlagosan 1721 pontra volt szüksége. Összegezve tehát elmondható, hogy míg az OKM-ben az iskolák között például matematika esetében 100 pont volt a különbség, addig a felsőoktatásba bejutot-

tak esetében ez csupán 50 pont. Továbbá szükséges megjegyeznünk, hogy míg a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében a középiskolai és felsőoktatási teljesítménypontok között 10–15 pont a különbség, addig a hátrányos helyzetű tanulók esetében ez 60–70 pont között mozog. Tehát ebből is látszik, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak jóval nagyobb teljesítményfejlődésre van szükség a csoportátlaghoz képest, mint a nem hátrányos helyzetű tanulóknak. Az mind a Felvi, mind pedig az OKM adatbázis esetében igaz, hogy a szakközépiskolában tanulók és a felsőoktatásba felvettek iskoláinak a teljesítménye jóval alacsonyabb, mint a gimnáziumban tanulóké.

	Iskolatípus	Matematika	Szövegértés
Nem HH OKM	Gimnázium	1760,0	1733,2
	Szakközépiskola	1661,7	1605,1
Nem HH Felvi	Gimnázium	1774,2	1742,0
	Szakközépiskola	1661,7	1630,1
HH OKM	Gimnázium	1660,8	1640,6
	Szakközépiskola	1565,6	1548,5
HH Felvi	Gimnázium	1721,4	1696,1
	Szakközépiskola	1623,4	1593,8
Átlag nem HH	Nem HH OKM	1697,1	1670,8
	Nem HH Felvi	1751,7	1719,7
Átlag HH	HH OKM	1528,2	1498,9
	HH Felvi	1697,1	1670,8

$p < 0,001$

2. táblázat. Iskolai szintű tanulmányi teljesítmény iskolatípusonként (Nokm=70 572, Nfelvi=29 728)

Iskolák tanári jellemzői és tanulói összetétele

Az iskolák esetében a tanárokkal kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy van-e az iskolában olyan pedagógus, aki szakmai folyóiratban publikál, tankönyvírásban vesz részt, vagy szakmai bizottság tagja. Ezek fontosak, mert feltételezhető, hogy minél nagyobb arányban végzik a pedagógusok a felsorolt szakmai tevékenységeket, annál naprakészebb a szakmai ismeretük, ami pedig pozitívan befolyásolhatja a szakmai teljesítményüket, ezáltal pedig a tanulókat is. A tanulók esetében pedig központilag (Oktatási Hivatal által) kialakított indexeket vettünk alapul, melyek a családi háttérre, a tanulók motiváltságára, fegyelmezettségére és arra fókuszálnak, hogy mennyire jellemző a tanulási nehézségekkel küzdők aránya.

A 3. táblázatban látható, hogy a tanárok folyóiratba való publikálása az OKM adatai alapján az iskolák felére jellemző, és, látható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban ez az arány lényegesen kisebb. A felsőoktatásba bekerült tanulók esetében nagyobb publikációs tevékenység figyelhető meg: nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében 12%-os az emelkedés, míg a hátrányos helyzetűek iskoláiban ez 21%. Ez arra utal, hogy azokban az iskolákban, ahol több magas szakmai színvonalú, publikáló pedagógus van, ott a tanulók – beleértve a hátrányos helyzetűeket is – jobb teljesítményre képesek, ezáltal nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba. A tankönyvírásban résztvevő pedagógusok aránya valamivel 50% alatt van az OKM-ben a nem hátrányos helyzetű tanulóknál, míg hátrányos helyzetűek esetében ez 36%, a felvételi adatbázishoz képest nincs

különbség a nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetűek javulásában, mivel 8%-kal nagyobb ez a százalékos érték a felsőoktatásban felvettek iskoláiban. A szakmai bizottsági tagság nagy arányban van jelen mindkét csoportnál, 70% körül mozog, a felsőoktatásba felvettek esetében 5-6%-kal mutatható ki nagyobb érték.

A tanulói összetétel (a magasabb érték magasabb családi hátteret jelent) nagy különbséget mutat a két csoport között, az OKM esetében 3,5, míg a felsőoktatásba bekerültek között a csoportok közötti arány csökken 2,5 értékre. A felsőoktatásba bekerülésnél kettő egységgel emelkedik az iskolai összetétel indexe a nem hátrányos helyzetű tanulóknál, míg a hátrányos helyzetű tanulóknál közel három és féllal nőtt. Az iskola összetétele is nagymértékben meghatározza a tanulmányi teljesítményt. Azok a hátrányos helyzetűek fognak bejutni a felsőoktatásba, akik jobb társadalmi összetételű iskolába járnak. A tanulási nehézségek szintén jelentősen befolyásolják a teljesítményt. A hátrányos helyzetűek iskoláiban jóval több a nehézségekkel küzdő tanuló (alacsonyabb érték magasabb arányt jelent). Bár érdekes, hogy az OKM-ben tapasztalt különbség 0,9-ről 0,3-ra csökken. Tehát, azokból az iskolákból, ahol több a nehézségekkel küzdő tanuló, abból kisebb arányban jutnak be a tanulók a felsőoktatásba. Az OKM esetében a fegyelem index szignifikáns különbséget mutatott a két tanulói csoport között, míg a felsőoktatásba felvettek esetében ez a különbség minimálisra csökken. A motivációs index, ami az egyik kulcseleme a tanulásnak, szintén nagy különbséget mutat az OKM-ben a két tanulói csoport között (1,5). Ez a különbség a felsőoktatásba felvettek nem hátrányos és hátrányos helyzetű hallgatók iskolái között csupán 0,4. Látható, hogy a felsőoktatásban az indexek értékei kiegyenlítődnek, vagy közelítenek egymáshoz, és ez nem a nem hátrányos helyzetű hallgatók értékeinek csökkenésével valósul meg, hanem a hátrányos helyzetűek iskolai teljesítményének nagyobb mértékű emelkedésével.

	Nem HH	HH	Átlag
Felvi Szakmai folyóirat*	65%	60%	65%
OKM Szakmai folyóirat*	53%	39%	50%
Felvi Tankönyvírás*	57%	44%	56%
OKM tankönyvírás*	49%	36%	47%
Felvi Szakmai bizottság*	79%	72%	79%
OKM Szakmai bizottság*	73%	67%	72%
Felvi Tanulói összetétel*	6,47	3,91	6,27
A tanulói összetétel indexe*	4,12	0,67	3,45
Felvi nehézségek index*	1,28	1,02	1,26
OKM nehézségek indexe*	0,37	-0,67	0,17
Felvi Fegyelem index	0,97	0,87	0,96
A fegyelem indexe*	0,04	-0,85	-0,13
Felvi Motivációs index*	1,34	0,93	1,34
A motivációs indexe*	-0,42	-1,99	-0,72

P < 0,001 *-gal jelöltük a szignifikáns változókat.

3. táblázat Tanárok és tanulók jellemzői (Nokm=67 034; Nfelvi=26 278)

A szaktanárok hiánya is nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy milyen az egyes iskolák teljesítménye. Ennek érdekében megvizsgáltuk, hogy milyen eltéréseket tapasztalunk a hátrányos helyzetű és a tradicionális tanulók/hallgatók iskolái között. A 4. táblázat jól szemlélteti, hogy legnagyobb pedagógushiány az iskolákban minden esetben a természettudományos tárgyak esetében mutatkozik, de nagyobb arányú hiány látható még a matematika és informatika tanárokból, míg a legkevésbé jellemző ez a humán tárgyakat tanító pedagógusokra. Minden esetben azt tapasztalhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban azonos, vagy nagyobb arányú az egyes tárgyakat tanító pedagógusok hiánya mind az OKM és mind a Felvi esetében. Ha a Felvi és OKM adatbázis adatait vetjük össze, egyértelműen látszik, hogy azokból az iskolákból tudtak nagyobb arányban bejutni a tanulók a felsőoktatásba, ahol alacsonyabb volt a szaktanárhiány. A legnagyobb, 7%-os különbség a hátrányos helyzetűek iskoláinak informatika tanárral ellátottságában mutatkozott. Az OKM alapján 13%-os volt az informatikatanár-hiány, míg azoknak a diákoknak az iskoláiban, akik bejutottak a felsőoktatásba, csupán 6%-ra tehető ez az arány.

	Nyelv*	Matematika	Termtud.*	Inform.*	Humántud.*	Képességfejl.*	Gyógyiped.*
Nem HH OKM	7%	11%	15%	10%	4%	6%	7%
Nem HH Felvi	6%	11%	13%	7%	3%	4%	4%
HH OKM	9%	12%	17%	13%	5%	9%	9%
HH Felvi	7%	11%	17%	6%	4%	5%	8%
Átlag OKM	8%	12%	15%	11%	4%	7%	7%
Átlag Felvi	6%	11%	13%	7%	3%	4%	5%

*p < 0,001 *-gal jelöltük a szignifikáns változókat.*

4. táblázat. Pedagógushiány az egyes tantárgyi csoportokból (Nokm=69 850, Nfelvi=29 220)

A tanulók megoszlása fenntartónként és teljesítményük

A következő vizsgálati egységben a fenntartónkénti teljesítménybeli különbségekre koncentrálnak ismételtén a Felvi és az OKM bontásában, külön vizsgáltuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak teljesítménye közötti különbségeket. A tanulók eloszlásában azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb tanuló (78-85%) az állam által fenntartott iskolában tanul, míg kisebb részben az egyházi fenntartású középiskolában (8-17%). Az alapítványi és egyéb fenntartású középiskolák a teljes adatbázis 4-5%-át teszik ki mindössze. Nagyarányú különbség mutatkozik a nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók megoszlásában az egyes fenntartók alapján, miszerint a jobb anyagi háttérrel rendelkező nem hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban tanulnak egyházi fenntartású intézményben, mint a hátrányos helyzetű tanulók. Az egyházi fenntartású iskolák nagyobb arányban képesek a felsőoktatásba bejuttatni a tanulóikat, mivel a felvételi adatbázisban szereplő hallgatók 17,7%-a érkezett ilyen fenntartású iskolából, ami nagyarányú emelkedést mutat mind a nem hátrányos helyzetű, mind pedig a hátrányos helyzetűeknél. Ezek alapján elmondható, hogy kevesebb hátrányos helyzetű tanuló egyházi fenntartású középiskolában, viszont, ha oda bejut, akkor nagyobb eséllyel folytathatja tanulmányait a felsőoktatásban, mintha más fenntartó által működtetett iskolába járt volna (5. táblázat).

		OKM nem HH	Felvi nem HH	OKM HH	Felvi HH	OKM teljes	Felvi teljes
Állami	Elemszám	47206	21281	11181	1706	58387	22987
	Oszlop%	83,0%	78,2%	85,1%	79,1%	83,4%	78,2%
Egyházi	Elemszám	6525	4806	1142	381	7667	5187
	Oszlop%	11,5%	17,7%	8,7%	17,7%	11,0%	17,7%
Alapítványi	Elemszám	2323	835	455	41	2778	876
	Oszlop%	4,1%	3,1%	3,5%	1,9%	4,0%	3,0%
Egyéb	Elemszám	812	306	368	29	1180	335
	Oszlop%	1,4%	1,1%	2,8%	1,3%	1,7%	1,1%

OKM $p < 0,001$, Felvi $p=0,017$;

5. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása fenntartónként (Nokm=70 012. Nfelvi=29 385)

Az OKM adataiból látható, hogy a matematika és szövegértés eredmények is az egyházi fenntartású iskolákban jobbak, míg az állami szektor 30-40 pontos lemaradást mutat. A 6. számú táblázatban látható, hogy a felsőoktatásba viszont olyan állami szektorba tartozó iskolából jutottak be a nem hátrányos helyzetű tanulók, ahol az átlagos teljesítmény magasabb volt az egyházi iskolákból érkezettekénél. Egy helyen tapasztaltunk a két szektor között fordított irányú különbséget: azoknak a hátrányos helyzetűeknek volt jobb a szövegértés teljesítménye, akik egyházi fenntartású iskolából érkeztek. Ez az eredmény valószínűleg azzal állhat kapcsolatban, hogy a szövegértés eredményét jobban befolyásolja a tanulók társadalmi háttere. Az egyházi iskolák társadalmi összetétele magasabb, mint az állami iskolákban. Látható, hogy az alapítványi és az egyéb fenntartó által működtetett iskolákban a gyerekek lényegesen alacsonyabb teljesítményűek, mint az első két csoportba tartozó iskolák esetében, ennek következtében, ahogy az az előző táblázatból is kiderült, lényegesen kisebb arányban jutnak be a felsőoktatásba.

		Felvi matematika	OKM matematika	Felvi szövegértés	OKM szövegértés
Nem HH	Állami	1759,11	1668,62	1724,61	1637,86
	Egyházi	1739,65	1696,50	1715,05	1674,54
	Alapítványi	1676,01	1602,71	1661,24	1586,89
	Egyéb	1703,98	1610,41	1665,86	1581,07
	Összesen	1752,51	1668,31	1720,32	1639,19
HH	Állami	1699,20	1528,10	1670,73	1499,44
	Egyházi	1697,01	1558,29	1681,25	1529,31
	Alapítványi	1673,16	1475,35	1646,60	1452,27
	Egyéb	1634,01	1515,70	1572,51	1429,56
	Összesen	1697,44	1528,56	1670,81	1498,45
Összesen	Állami	1754,66	1641,81	1720,61	1611,45
	Egyházi	1736,52	1676,01	1712,56	1653,02
	Alapítványi	1675,88	1582,03	1660,56	1565,03
	Egyéb	1697,92	1580,63	1657,78	1533,60
	Összesen	1748,47	1642,17	1716,69	1612,86

p < 0,001

6. táblázat. Szövegértés és matematika teljesítmények (Nokm=69 478, Nfelvi=29 385)

A középiskolai felvételi elbeszélgetés és vizsga aránya fenntartónként

A tanulmány utolsó részében azt vizsgáltuk, hogy milyen felvételi eljárásbeli különbség tapasztalható az egyes fenntartók által működtetett iskolatípusok között. Két felvételi részre koncentráltunk: az egyik a felvételi elbeszélgetés, a másik pedig a központi felvételi vizsga. A 7. számú táblázatban látható, hogy a felsőoktatásba olyan iskolákból jutnak be a tanulók, amelyekben magasabb százalékban jellemző a felvételi elbeszélgetés és a felvételi vizsga, egyedül csak az alapítványi iskoláknál mutatható ki az, hogy a felsőoktatásba inkább olyan iskolákból kerülnek be a diákok, ahol kevésbé jellemző az ilyen jellegű szelekció. A gimnáziumokban nagyobb mértékben jellemző a gyerekek közötti szelekció, továbbá az is kirajzolódik, hogy a hátrányos helyzetűek olyan iskolákba kerülnek be, ahol ezek a szelekciós mechanizmusok kevésbé jellemzőek. Az egyházi fenntartású iskolákban minden esetben (az OKM és Felvi adatbázis alapján is) a legnagyobb a felvételi eljárás alapján való szűrés. A hátrányos helyzetűeknél különbségek vannak. Például a hátrányos helyzetűek állami gimnáziumaira 46%-ban jellemző a felvételi vizsga, addig a felsőoktatásba olyan iskolákból kerülnek be, ahol ez átlagosan 74%-ra jellemző. Ez a számérték a nem hátrányos helyzetű tanulók esetében 73% és 88%, tehát a 15%-nyi különbség áll szemben a 28%-kal. Ezek a nagyobb különbségek más szektorban és a szakközépiskolákban is megfigyelhetőek.

Fenntartó		Gimn. elbesz. OKM	Gimn. elbesz. Felvi	Gimn. felvételi OKM	Gimn. felvételi Felvi	Szki. elbesz. OKM	Szki. elbesz. Felvi	Szki. felvételi OKM	Szki. felvételi Felvi
Állami	Nem HH	42%	49%	73%	88%	28%	36%	48%	66%
	HH	26%	39%	46%	74%	22%	30%	37%	51%
Egyházi	Nem HH	82%	87%	84%	88%	67%	78%	55%	72%
	HH	75%	75%	70%	78%	60%	83%	34%	63%
Alapítványi	Nem HH	75%	73%	62%	71%	60%	57%	55%	79%
	HH	66%	49%	35%	68%	57%	36%	35%	78%
Egyéb	Nem HH	98%	99%	87%	92%	19%	0%	21%	65%
	HH	35%	64%	35%	64%	50%	0%	20%	57%
Összesen	Nem HH	49%	58%	74%	87%	32%	42%	49%	68%
	HH	33%	46%	49%	75%	26%	36%	36%	53%
	N	47%	57%	71%	86%	31%	42%	46%	66%

p < 0,001

7. táblázat. A középiskolai felvételi elbeszélgetés és vizsga aránya fenntartónként

Összefoglalás

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy információkat kapjunk arról, milyen középiskolákból tudnak bejutni a felsőoktatásba a hallgatók. Ebben a vizsgálatban különös tekintettel voltunk a hátrányos helyzetre, a fenntartókra és az iskolatípusra.

Elemzésünk alapján elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban tanulnak szakközépiskolában, mint a nem hátrányos helyzetűek. Mégis az tapasztalható, hogy a szakközépiskolából jóval kisebb arányban érik el a felsőoktatást, mint azok a hátrányos helyzetűek, akik gimnáziumban tanulnak. A számok tükrében az látszik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 21%-a tanul gimnáziumban az OKM alapján, míg a felsőoktatásba bejutott gimnazisták aránya 74%. A szövegértés és matematika teljesítmény alapján látható, hogy azok a nem hátrányos helyzetű tanulók, akik gimnáziumba járnak, közel azon a szinten teljesítenek, mint amekkora iskolai átlag jellemző a felsőoktatásba bejutott hallgatókra. A drasztikus különbség a hátrányos helyzetűek esetében mutatkozik, ahol közel 50-60 ponttal több azoknak az iskoláknak az átlagpontoszáma, ahonnan a tanuló bejutott a felsőoktatásba. Ezek alapján kirajzolódni látszik egy pozitív példa, hogy ahol kevésbé jellemző a jó és gyenge képességű tanulók szétválasztása, azokból az iskolákból a hátrányos helyzetű tanulóknak is könnyebb bejutnia a felsőoktatásba. Ez a gyakorlat egyébként a sokat dicsért finn oktatási modellben is jellemző módszer. Vagyis azoknak a hátrányos helyzetű diákoknak van esélye bejutni a felsőoktatásba, akik olyan iskolát választanak, ahol jobb a tanulók összetétele, kevésbé jellemző a magatartási probléma, valamint a pedagógusok is szakmailag jobban felkészültek, például folyóiratban publikálnak, tankönyvet írnak. A többségében hátrányos helyzetű tanulókból álló iskolákra nagyobb mértékben jellemző a szaktanárihiány, ami viszont a fel-

sőoktatásba bejutottak esetében alacsonyabb, és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláihoz közeledő értéket mutat.

Az iskola fenntartója is nagy szerepet játszik a felsőoktatásba való bekerülésben. Adatainkból az látszik, hogy a hátrányos helyzetűek jóval kisebb mértékben jutnak be az egyházi fenntartású iskolákba, mint az állami, viszont aki bejut, annak nagyobb esélye van arra, hogy a felsőoktatásban folytassa tanulmányait. Ennek megfelelően nem véletlen az sem, hogy az egyházi fenntartású iskolákban jobbak a matematika és szövegértés eredményei, mint az állami szektorban. Végezetül megnéztük, hogy mi állhat az alacsonyabb hátrányos helyzetű tanulói arány mögött az egyházi iskolákban. Egyértelműen az látszik, hogy ezekben az iskolákban nagyobb arányban jelenik meg a felvételi elbeszélgetés, a felvételi során, a felvételi vizsgán is nagyobb szerepet kap, elmentésben sok állami fenntartású iskolával.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett Nemzeti Tehetség Program 2017. évi „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” támogatásával készült (NTP-NFTÖ-17-B-0460).

Irodalom

1. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2. 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
3. Arató, F. & Varga, A. (2004). Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3, 503–508.
4. Bacskai, K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
5. Balázi, I. & Horváth, Zs. (2010). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis, M. & Varga I. (Ed.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 325–632). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
6. Barta, Sz. (2009). A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 2, 250–256.
7. Brown-Jeffy, S. (2009). School Effects: Examining the Race Gap in Mathematics Achievement. *Journal of African American Studies*, 4, 388–405.
8. Chudnovskaya, M. & Kolk, M. (2014). Educational Expansion and Intergenerational Proximity in Sweden: Developments in Geographical Distance between Young Adults and their Parents, 1980–2007. *Stockholm Research Reports in Demography*. 2014 (12). Retrieved from: http://www.su.se/polopoly_fs/1.201587.1409595215!/menu/standard/file/WP_2014_6.pdf (2018. 03. 01.)
9. Coleman, J. S. (1981). Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 3, 159–164.
10. Coleman, J., Campbell, E. Q. & Hobson, C. J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
11. Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Gy. Tóth I. (Ed.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136) Budapest: TÁRKI.
12. Csapó, B., Molnár, Gy. & Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4, 3–13.

13. Elder, T. & Jepsen, C. (2014). Are Catholic Primary Schools More Effective Than Public Primary Schools? *Journal of Urban Economics*, 1, 28–38.
14. Garami, E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 3, 424–437.
15. Griffin, T. (2014). *Disadvantaged learners and VET to higher education transitions*. Adelaide: National Vocational Education and Training Research Program.
16. Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments. A Review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 4, 1829–1878.
17. Hegedűs, R. (2016a). Számok–arányok–mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 3, 1–14.
18. Hegedűs, R. (2016b). A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio*, 2, 268–277.
19. Herman, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi T. & Gy. Tóth I. (Ed.), *Társadalmi Riport 2016* (pp. 311–333) Budapest: TÁRKI.
20. 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*, 6, 1162–1194.
21. Hill, S. & Chalaux, T. (2011). *Improving access and quality in the Indian education system*. Paris: OECD Economics Department Working Papers No. 885. OECD Publishing.
22. Jerrim, J. & Vignoles A., Lingam R., Friend A. (2015). The socio-economic gradient in children's reading skills and the role of genetics. *British Educational Research Journal*, 41, 6–29.
23. Lkhamsuren, M., Dromina-Voloc, N. & Kimmie, R. (2009). *Financing Higher Education: A Myriad of Problems, a Myriad of Solutions*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
24. Muralidharan, K. & Sundararaman, V. (2013). *Contract teachers. Experimental evidence from India*. NBER Working Paper 19440. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
25. Neumann, M., Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Vergleichbarkeit von Abiturleistungen Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 691–714.
26. Nonoyama-Tarumi, Y., Hughes, K. & Willms, J. D. (2015). The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. *Prospects*, 3, 305–324.
27. 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*, 1, 87–117.
28. Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 3, 534–555.
29. Sucharita, V. (2014). Negotiating between family, peers and school. Understanding the world of government school and private school students. *Compare*, 3, 379–393.
30. Taylor, J. & House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review*, 1, 46–57.
31. Varga, A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 3–4, 134–137.

Characterization of schools of disadvantaged young people who were enrolled to higher education

The aim of this study is to examine which secondary schools help the students more to get into the higher education system and how do disperse the disadvantaged and non-disadvantaged students between the types of different high schools. Furthermore we analysed which differences can be measured in mathematics and comprehension achievement among the two groups. In our analysis we focus on school composition and the teacher's professional features. We use two databases: the National Competence Measurement (NCM) for 10th grade pupils of 2012 and the Admission Database to Higher Education of 2014. The connection between the two databases was provided by the educational ID of the schools so we were able to find out what kind of school they arrived from to the higher education. Due to the 2013 change of the Disadvantaged Act, it was necessary to develop a variable for disadvantaged students in the OKM database, as we could look at disadvantaged people in the databases on the same basis. Subsequently, multi-dimensional cross-tables and ANOVA analyses were made by SPSS program. Our results show that, in vain, many disadvantaged students study in vocational secondary schools but only a very small proportion of them get access to higher education. Most disadvantaged students can gain access to higher education from grammar schools. In ecclesiastic schools, the disadvantaged pupil rate is much less than in the state schools but it is easier for them to get into higher education due to the better performance of these students in these schools. The background is that these schools are more likely to use the entrance examination and interviewing in their recruitment process by selecting the candidates.

Keywords: higher education, disadvantage, pupil achievement, school differences