

3. TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK AZ OKTATÁSBAN

3.1. OKTATÁSI ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK MAGYARORSZÁGON

VARGA JÚLIA

A modern gazdaságokban az emberek túlnyomó többségének megélhetése alapvetően munkajövedelmen alapul, amely elsősorban az oktatás révén megszerzett készségektől, képességektől, ismeretektől, a felhalmozott emberi tőke nagyságától függ. A felhalmozott emberi tőke magyarázza a munkajövedelmek országokon belüli és országok közötti eltéréseinek jelentős hányadát (lásd például *Castelló–Climent–Doménech*, 2014, *Coady–Dizioli*, 2018, *Deming*, 2022). Bár az utolsó évtizedekben a fejlett országokban – országonként eltérő mértékben – megfigyelhető a munkajövedelmek arányának csökkenése és az egyenlőtlenségek növekedése felé mutató általános trend (például *Erauskin*, 2015, *ILO*, 2019, *Kónya és szerzőtársai*, 2021, *Guerriero*, 2019, *Velasquez*, 2023), a jövedelmi egyenlőtlenségek mérséklésének továbbra is az egyik fontos eszköze lehet az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése. Részben az oktatási egyenlőtlenségek magyarázzák a generációk közötti alacsony társadalmi mobilitást is (*Róbert*, 2018, *Brandén*, 2019, *Black–Devereux*, 2011, *Blanden*, 2013, *Card és szerzőtársai*, 2022). Ha csak a tehető és sikeres szülők gyermekei jutnak hozzá jó oktatási lehetőségekhez, akkor a generációk közötti egyenlőtlenség tartósabb lesz, mint egy olyan társadalomban, amelyben az oktatás kevésbé függ a családi háttértől. Az iskolázottsági különbségek nemcsak a munkaerőpiacon elért jövedelmi és a foglalkoztatási esélyekben megfigyelhető különbségek jelentős részét magyarázzák, hanem az emberek jólétét meghatározó egyéb előnyökben megélő különbségek jó részét is. Így például az egészségi állapot különbségeit (például *Eide–Showalter*, 2011, *Galama és szerzőtársai*, 2018, *Hajdu és szerzőtársai*, 2023), a várható élettartamban megfigyelhető differenciákat (például *Murtin és szerzőtársai*, 2017, *Bá-*

lint, 2020), az életkorral összefüggő kognitív hanyatlás különbségeit (*Ardila és szerzőtársai*, 2000) vagy az általános életelégedettségben látható eltéréseket is (*Lelkes*, 2003, *Powdthavee és szerzőtársai*, 2015). Az oktatási egyenlőtlenségek természetének és meghatározó tényezőinek megértése ezért alapvető a gazdasági egyenlőtlenségek tanulmányozásához.

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi és hazai szakirodalom is nagy előrelépéseket tett az oktatási egyenlőtlenségek mérése, forrásainak megértése és hosszú távú következményeinek bemutatása terén, valamint annak vizsgálatában is, hogy milyen mechanizmusokon keresztül alakulnak ki az oktatási egyenlőtlenségek, hogy az oktatási rendszerek mely jellemzői hatnak azokra, továbbá hogy milyen szakpolitikák alkalmazása csökkenthetné az oktatási egyenlőtlenségeket (lásd erről például *Woessmann*, 2016, *Blanden és szerzőtársai*, 2023).

Ebben az alfejezetben egyszerű leíró elemzés segítségével bemutatjuk, hogy hogyan alakultak a családi háttér szerinti oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon az európai országokkal összehasonlítva, hogy milyen különbségek figyelhetők meg a különböző társadalmi-gazdasági háttérű fiatalok közötti teszteredményekben, a továbbtanulási valószínűségeken, és hogy e különbségek hogyan változtak az elmúlt tíz évben. Majd nagyon röviden összefoglaljuk, hogy az oktatás-gazdaságtani kutatások eredményei szerint melyek azok a legfontosabb mechanizmusok, amelyek az egyenlőtlenségek kialakulásáért és fennmaradásáért felelősek.

Különbségek a teszteredményekben

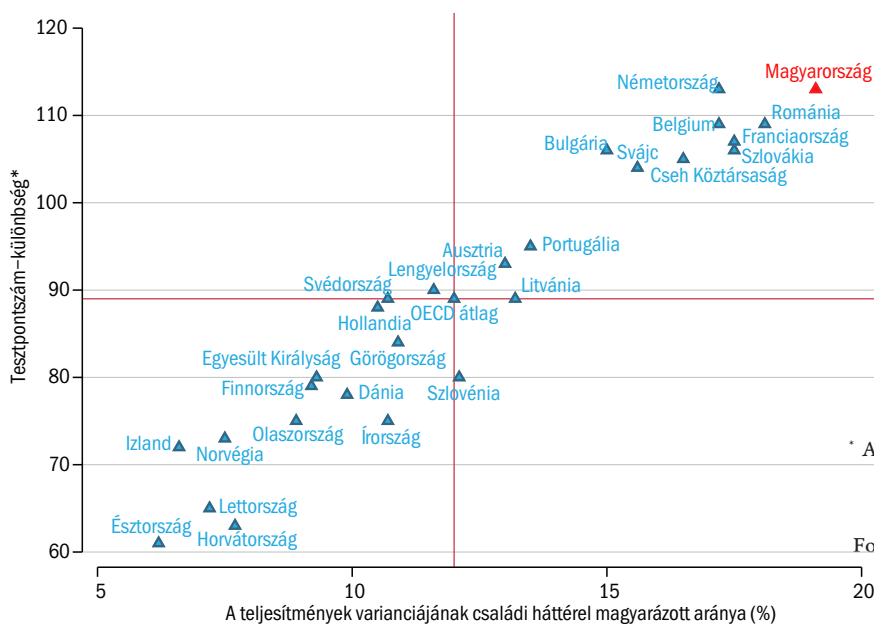
A különböző családi háttérű gyerekek, fiatalok közötti oktatási egyenlőtlenségek mindenütt jelen van-

nak. Az egyenlőtlenségek megmutatkoznak mind az oktatás eredményességben, (amelyet leggyakrabban a teszteredményekkel mérik), mind a továbbtanulási valószínűségekből, mind a különböző családi háttérű tanulók legmagasabb iskolai végzettségében. A kapcsolat erőssége és változása azonban országonként nagyon eltérő. Magyarország oktatási rendszere az egyik, egyes mérőszámok szerint pedig már a legegyenlőtlenebb az európai országok között. Magyarországon nagyon nagyok a különbségek a tanulók teszteredményeiben a tanulók társadalmi-gazdasági háttére szerint. Az 3.1.1. ábra az OECD PISA¹ nemzetközi tanulói teljesítménymérés 2018. évi adatfelvételének adatai alapján azt mutatja be, hogy mekkora az átlagos tesztpontszám-különbség a családi háttér szerinti legjobb és a legrosszabb ötödbe tartozó 15 éves tanulók között olvasás-szövegértésből (Y tengely). Valamint azt, hogy az olvasás-szövegértési teljesítmény variációjának mekkora hányadát magyarázza a tanu-

lók családi háttérét leíró index (X tengely) az egyes európai országokban, és az OECD-országok átlagában. (Az OECD átlagot jelzi a két segédvonal.)

A családi háttér szerinti felső és alsó ötödbe tartozó tanulók közötti 113 pont tesztpontszám-különbség nagyjából három év iskolai tanulmányi időnek megfelelő különbséget jelent. Ez az egyik legnagyobb az európai országok között, és jóval nagyobb, mint az OECD-országok átlagában. A tanulók társadalmi helyzete Magyarországon magyarázza a legnagyobb (19,1 százalékos arányban) arányban a tanulók olvasás-szövegértési teszteredményét. A matematikai és természettudományi eredményekre is Magyarország esetében hat a legnagyobb mértékben a tanulók társadalmi-gazdasági helyzete az európai országok között, a hatás erőssége még az olvasási-szövegértési eredményeknél bemutatott mértékeknel is nagyobb (24, illetve 20 százalék), és jóval meghaladja az OECD-országok átlagát (14, illetve 13 százalék) (OECD, 2019).

3.1.1. ábra: Társadalmi-gazdasági különbségek a 15 éves diákok olvasás-szövegértési teszteredményeiben, 2018



* A családi háttér szerinti legjobb és a legrosszabb ötödbe tartozó tanulók közti különbség.

Forrás: OECD (2019) I.B1.7. táblázat adatai alapján.

¹ PISA (Programme for International Student Assessment). Az OECD 15 éves tanulók körében háromévente végzett, nemzetközileg összehasonlítható, reprezentatív teljesítménymérése.

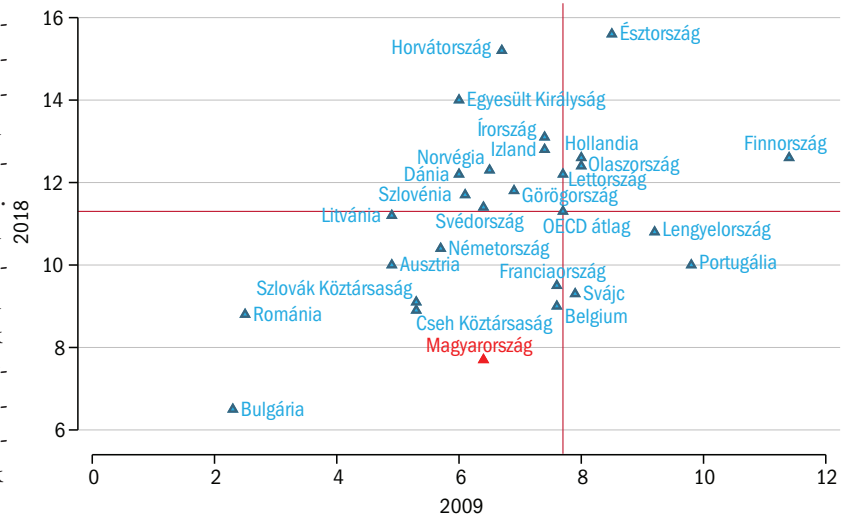
A legjobb és legrosszabb családi háttérű ötödhöz tartozó tanulók közötti tesztpontszám-különbségek minden országban kisebbek matematikából és természettudományból, mint olvasás-szövegértésből. Ezt látjuk a magyar 15 éves diákok családi háttér szerinti tesztpontszám-különbségében is (48, illetve 46 pont), ami nagyjából egyévi iskolai tanulmányi időnek megfelelő különbség. A többi európai országgal és az OECD átlagával összevetve azonban ismét nagyobb egyenlőtlenségeket lehet megfigyelni Magyarországon. Az európai országok között matematikából a második, természettudományból a harmadik legnagyobb a magyar különbség a családi háttér szerinti legjobb és legrosszabb ötödbe tartozó tanulók tesztpontszáma között. A magyar eltérés ezekből a tárgyakból is jóval nagyobb az OECD átlagánál (mindkét tárgyból 36 pont) (OECD, 2019).

A családi háttér szerinti magyar tesztpontszám-különbségek más nemzetközi mérések szerint is nagyok, és időben növekvők nemzetközi összehasonlításban. A PIRLS² az általános iskola 4. évfolyamos tanulóinak szövegértési képességeit mérő teszt eredményei szerint az eltérő családi háttérű tanulók teljesítménykülönbsége Magyarországon nagyobb, mint a nemzetközi átlag (PIRLS, 2021). A TIMMS³ nemzetközi adatfelvétel eredményei szerint a családi háttér szerinti tesztpontszám-különbségek szignifikánsan és nagymértékben nőttek a családi háttérindex felső és alsó negyedéhez tartozó tanulók

között Magyarországon (Broer és szerzőtársai, 2019). A családi háttérnek a teszteredményekre gyakorolt hatása a magyar kompetenciamérések adatai alapján is nagy, és időben növekvő (ezt mutatja be a 3.2 alfejezet).

Azt, hogy az oktatási rendszer mennyire sikeres a családi háttérből adódó hátrányok kompenzálásában, azt átlagos teszteredmények mellett az is jellemzi, hogy a rossz családi háttérű tanulók milyen arányban tudnak a jól teljesítők közé kerülni, hogy az oktatási rendszer képes-e felismerni és fejleszteni a tehetséges, hátrányos helyzetű tanulókat. A 3.1.2. ábra a PISA adatai alapján (OECD, 2019b) azt mutatja be, hogy mekkora volt az európai országokban és az OECD átlagában azoknak a hátrányos helyzetű diákoknak az aránya, akik a PISA családi háttér-indexe szerint az alsó, legrosszabb negyedbe tartoztak a saját országukban, de az adott ország olvasás-szövegértési teszteredményének az első, legjobb negyedébe tudtak kerülni 2009-ben és 2018-ban.

3.1.2. ábra: A jól teljesítő,* rossz családi háttérű** 15 éves tanulók aránya az európai országokban, 2009 és 2018 (százalék)



² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) adatfelvétele, mely 5 évente méri fel a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit.

³ A TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) az IEA 4 évenként megismételt adatfelvétele, mely a 4. és 8. évfolyamos tanulók matematikai és természettudományi képességeit méri fel.

* Eredményük a felső negyedben van az országban.

** Családi háttérindexük szerint az alsó tizedbe tartozó tanulók.

Forrás: 2009: PISA 2009 OECD (c II.3.6. ábra); PISA 2018: OECD (2019d) II.3.1 ábra.

Ezek a tanulók társadalmi-gazdasági helyzetük ellenére, nemzeti mércével mérve, kiváló oktatási eredményeket tudtak elérni. Magyarország 2009-ben az országoknak abba a harmadába tartozott, ahol a rossz családi háttérű tanulók közül csak nagyon kevesen tudtak a legjobban teljesítők közé bekerülni, de ekkor még számos országban a magyarhoz hasonló arányokat lehetett megfigyelni. 2019-re már csak Bulgáriában volt kisebb a jól teljesítő, rossz családi háttérű diákok aránya, mivel a többi európai országban nagyon komolyan nőtt a megfigyelt tíz évben azoknak a hátrányos helyzetű tanulóknak az aránya, akik tanulmányaikban sikeresek. Magyarország viszont a többi európai országgal összevetve egyre kevesebb eredményt tud felmutatni a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásában.

A tanulói teszteredményeknek közvetlen munkaerőpiaci hozama van, a jobb teszteredmények azonos formális iskolai végzettség esetén is nagyobb munkaerőpiaci sikerességgel járnak együtt: jobb foglalkoztatási esélyekkel, nagyobb keresetekkel. Ezt az összefüggést igazolták a nemzetközi (például *McIntosh–Vignoles*, 2001, *Chiswick és szerzőtársai*, 2003, *Hampf és szerzőtársai*, 2017, *Lin és szerzőtársai*, 2018) és a magyar vizsgálatok is (*Csillag és szerzőtársai*, 2021, *Varga*, 2021, *Sebők*, 2021, *Hermann és szerzőtársai*, 2022).

Különbségek a továbbtanulási valószínűségeken

Az oktatás eredményessége, a tanulmányi vagy teszteredmények a továbbtanulási valószínűségeken keresztül befolyásolják a legmagasabb iskolai végzettség szintjét. A továbbtanulási valószínűségeken meglévő különbségek azonban nem teljes egészükben annak a következménye, hogy a jobb módú családok gyermekei jobban teljesítenek az iskolában (amint

azt az előző szakaszban dokumentáltuk). A családi háttérnek országonként és időszakonként eltérő, önálló, közvetlen hatása akkor is megfigyelhető – vagyis a továbbtanulási valószínűségek akkor sem egyformák – társadalmi-gazdasági különbségek szerint, ha a teljesítmények, a tesztpontszámok nem különböznek. A magas jövedelmű családokból származó fiatalok azonos tanulmányi vagy teszteredmények mellett is nagyobb valószínűséggel folytatják tanulmányukat a felsőoktatásba vezető középiskolai programokban (például *Malamud–Pop-Eleches*, 2011, *Hermann*, 2005, *Adamecz–Völgyi*, 2018). Nagyobb valószínűséggel vesznek részt a felsőoktatásban is (például *Marchin–Vignoles*, 2004, *McIntosh–Munk*, 2007, *Róbert*, 2018). Ha pedig részt vesznek, akkor kisebb valószínűséggel morzsolódnak le, és nagyobb valószínűséggel fejezik be tanulmányaikat és szereznek diplomát (*Powdthavee–Vignoles*, 2019, *Aina*, 2013, *Aina és szerzőtársai*, 2022, *Józsa*, 2020).

A 3.1.3. ábra a középfokon 10. évfolyamra járó tanulók megoszlását mutatja programtípus szerint, külön a hátrányos helyzetű⁴ (HH) és a nem hátrányos helyzetű tanulókra. A nem HH tanulók több mint kétszer nagyobb eséllyel járnak érettségit adó, és több mint három és félszer nagyobb eséllyel általános gimnáziumi képzésre, mint a HH tanulók. 2013-ig viszonylag stabilak voltak a megoszlások, majd 2013 és 2019 között a HH tanulók körében jelentősen csökkent az érettségit adó képzésre járók aránya (52,7 százalékról 37,6 százalékra). Ezzel egy időben a nem HH tanulók körében nőtt az érettségit adó képzésre és ezen belül is a gimnáziumba járók aránya, vagyis növekedtek az egyenlőtlenségek. Ez az összehasonlítás nem mutatja, hogy a középfokon tanulók közül a két csoport (HH és nem HH tanulók) között mekkora a különbség annak valószínűségében, hogy végül ki fejezi be eredményesen a középiskolát, tovább-

⁴ Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, akire legalább egy körülmény igaz a következőkből. 1. A gyermeket nevelő szülők vagy gyám mindegyike legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. 2. A szülők bármelyike vagy a gyám aktív korúak ellátására jogosult, vagy a rendszeres gyermekvédelmi

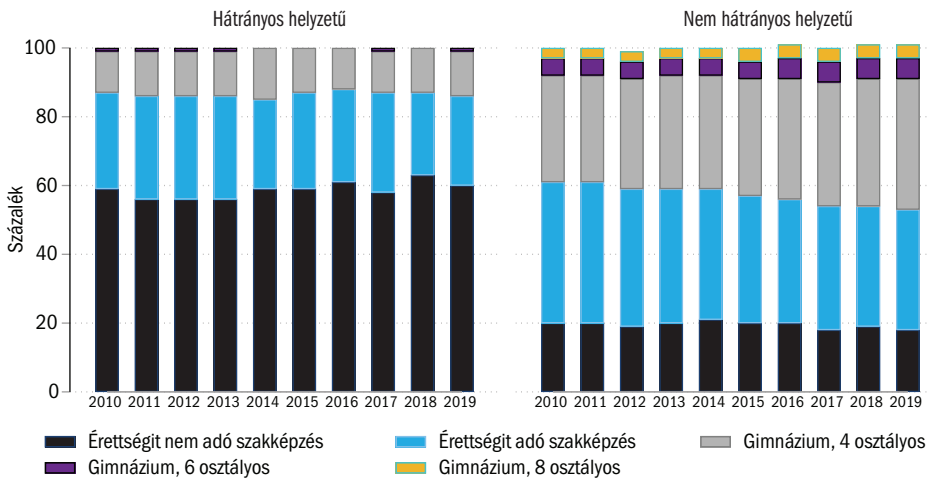
kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskereső volt. 3. Szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

bá nem veszi figyelembe azt sem, hogy a különböző családi és szociális háttérű diákok az alapfokú képzés elvégzését követően eltérő eséllyel fejezik be tanulmányaikat a középiskola megkezdése nélkül. Ezért a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek közötti középfokú iskolai végzettség szerinti egyenlőtlenségnek alsó becslését mutatja.

A magyar felsőoktatás korábban, 2011 előtt is meglehetősen egyenlőtlen volt az európai országokkal összehasonlítva (lásd például *Palmisano és szerzőtársai*, 2022),

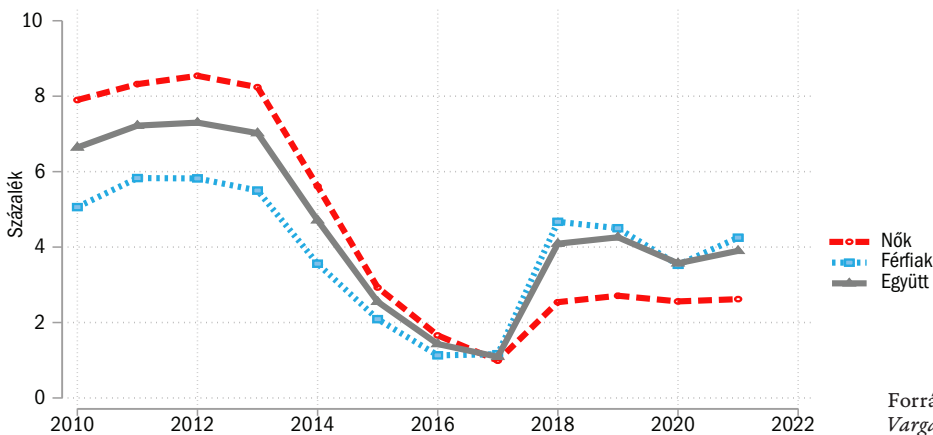
2014 után az egyenlőtlenségek tovább nőttek. A 3.1.4. ábra azt mutatja be, hogy hogyan változott 2010 és 2022 között a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetű fiatalok aránya nemek szerint és összességében. 2013 és 2017 között a korábbi 7 százalékos arányról 1 százalékra csökkent a felsőoktatásba felvett HH tanulók aránya. 2017 után az arány kis mértékben nőtt, de így is jóval kisebb maradt, mint 2014 előtt. Különösen nagy csökkenést látunk a hátrányos helyzetű nők továbbtanulási arányában.

3.1.3. ábra: A középfokon 10. évfolyamon tanulók megoszlása programtípus szerint, hátrányos helyzet szerint, 2010–2019 (százalék)



Forrás: Varga (szerk.) 2022. C3.13. indikátor.

3.1.4. ábra: A felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetű tanulók az összes felvett arányában, 2010–2022 (százalék)



Forrás: Varga (szerk.) 2022. C3.15. indikátor.

Az oktatási egyenlőtlenségekhez vezető mechanizmusok

Az oktatási egyenlőtlenségek magyarázatát, az egyenlőtlenségek kialakulásához és fennmaradásához vezető mechanizmusokat vizsgáló kutatások a lehetséges okok és mechanizmusok nagyon széles körét tárgyalják. A tanulmányok egy része a családi beruházások és azok időzítése (például *Kertesi–Kézdi, 2012, Francesconi–Heckman, 2016*), a szülők nevelési szokásai, az otthoni nevelési környezet (például *Kertesi–Kézdi, 2011, 2012b, Doepke–Zilibotti, 2017*) hatását elemzi. Más tanulmányok a szomszédság és a kortársak hatásának szerepét (például *Del Bello és szerzőtársai, 2015*), a pénzügyi korlátok (például *Chevalier és szerzőtársai, 2013, Corak, 2013, Szabó–Morvai–Kiss, 2020*), az információ és a bizonytalanság szerepét vizsgálják (például *Dizon-Ross, 2019*) az iskolázási döntések egyenlőtlenségeiben.

A kutatások egy másik csoportja az iskolai inputok szerepével foglalkozik, valamint azokkal a mechanizmusokkal, intézményi feltételekkel, amelyek

felelősek lehetnek az egyenlőtlen oktatási eredményekért. Bár a sikeres, az egyenlőséget biztosító oktatási rendszerek nagyon eltérő szervezeti, pénzügyi és intézményi környezetben is működhetnek (*Deng–Gopinathan, 2016*), egyre több bizonyíték van arra, hogy a tanulók társadalmi háttere szerinti teljesítménykülönbségek szisztematikusan összefüggnek az oktatáspolitikában, az iskolarendszerek szervezésében és irányításában mutatkozó egyes különbségekkel (lásd például *Hanushek–Woessmann, 2011, Ammermueller, 2013; Blanden és szerzőtársai, 2023* összefoglaló munkáit).

A következő alfejezetek a szegregáció (3.2 és 3.3. alfejezetek), a korai szelekció, a kisközműveltség hatását (3.4 alfejezet), a tankötelezettség változásainak következményeit (3.8. alfejezet) vizsgálják a magyar oktatási egyenlőtlenségekre. A 3.6. alfejezet pedig azt mutatja be, hogy a koronavírus-járvány miatti iskola-bezárások milyen hatással voltak nálunk az oktatási egyenlőtlenségekre, a 6.4–6.6. alfejezet pedig az oktatási mobilitás kérdését elemzi több szempontból.

Hivatkozások

- ADAMECZ-VÖLGYI ANNA (2018): [Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools](#). KRTK KTI, BWP 1.
- AINA, C. (2013): [Parental background and university dropout in Italy](#). Higher Education, Vol. 65. No. 4. 437–456. o.
- AINA, C.–BAICI, E.–CASALONE, G.–PASTORE, F. (2022): [The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature](#). Socio-Economic Planning Sciences, Vol. 79. 101102.
- AMMERMUELLER, ANDREAS (2013): Institutional features of schooling systems and educational inequality: Cross-country evidence from PIRLS and PISA. German Economic Review 14, no. 2. 190–213. o.
- ARDILA, A.–OSTROSKY-SOLIS, F.–ROSSELLI, M.–GÓMEZ, C. (2000): Age-related cognitive decline during normal aging: the complex effect of education. Archives of Clinical Neuropsychology, Vol. 15. No. 6. 495–513. o.
- BÁLINT LAJOS (2020): [A javuló iskolázottság hatása az életkortamokra Magyarországon](#). Demográfia, 63. évf. 1. sz. 73–112. o.
- BLACK, S. E.–DEVEREUX, P. J. (2011): [Recent developments in intergenerational mobility](#). Handbook of Labor Economics, Vol. 4. 1487–1541. o.
- BLANDEN, J.–DOEPKE, M.–TUHLER, J. (2023): Educational inequality. Megjelent: *Hanushek, E. A.–Machin, S.–Woessmann, L.*: Handbook of the Economics of Education. North-Holland Elsevier, 405–499. o.
- BLANDEN, J. (2013): Cross-national rankings of intergenerational mobility: a comparison of approaches from economics and sociology. Journal of Economic Surveys, Vol. 27. No. 1. 38–73. o.
- BRANDÉN, G. (2019): [Does Inequality Reduce Mobility? The Great Gatsby Curve and its Mechanisms](#). Working Paper, No. 2019:20, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU).
- BROER, M.–BAI, Y.–FONSECA, F. (2019): [Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS](#). Springer Nature.
- CARD, D.–DOMNISORU, C.–TAYLOR, L. (2022): [The intergenerational transmission of human capital: Evidence from the golden age of upward mobility](#). Journal of Labor Economics, Vol. 40. No. S1. 39–95. o.

- CASTELLÓ-CLIMENT, A.–DOMÉNECH, R. (2014): [Human capital and income inequality: Some facts and some puzzles](#). Retrieved from BBVA Research, Working Paper, No. 12/28.
- CHEVALIER, A.–HARMON, C.–O’SULLIVAN, V.–IAN WALKER, I. (2013): [The impact of parental income and education on the schooling of their children](#). IZA Journal of Labor Economics, Vol. 2. No. 1. 1–22. o.
- CHISWICK, B. R.–LEE, Y. L.–MILLER, P. W. (2003): [Schooling, literacy, numeracy and labour market success](#). Economic Record, Vol. 79. No. 245.165–181. o.
- COADY, D.–DIZIOLI, A. (2018): [Income inequality and education revisited: persistence, endogeneity and heterogeneity](#). Applied Economics, Vol. 50. No. 25. 2747–2761. o.
- CORAK, M. (2013): Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility. Journal of Economic Perspectives, Vol. 27. No. 3. 79–102. o.
- CSILLAG MÁRTON–MUNKÁCSY BALÁZS–BLAZSEK RÉKA–SCHARLE ÁGOTA (2021): [Problémaspecifikus jelentés a PIAAC eredményeiből a foglalkoztatottság témakörén belül](#). Budapest, 2021.
- DEL BELLO, CARLO L.–PATACCHINI, E.–ZENOVI, Y. (2015): Neighborhood Effects in Education, IZA Discussion Papers, No. 8956, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- DEMING, D. J. (2022): [Four Facts about Human Capital](#). Journal of Economic Perspectives, Vol. 36. No. 3. 75–102. o.
- DENG, Z.–GOPINATHAN, S. (2016): [PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore’s education success](#). Comparative Education, Vol. 52. No. 4. 449–472. o.
- DIZON-ROSS, R. (2019): [Parents’ beliefs about their children’s academic ability: Implications for educational investments](#). American Economic Review, Vol. 109. No. 8. 2728–2765. o.
- DOEPKE, M.–ZILIBOTTI, F. (2017): [Parenting with style: Altruism and paternalism in intergenerational preference transmission](#). Econometrica, Vol. 85. No. 5. 1331–1371. o.
- EIDE, E. R.–SHOWALTER, M. H. (2011): [Estimating the relation between health and education: What do we know and what do we need to know?](#) Economics of Education Review, Vol. 30. No. 5. 778–791. o.
- ERAUSKIN, I. (2020): [The labor share and income inequality: some empirical evidence for the period 1990–2015](#). Applied Economic Analysis, Vol. 28. No. 84. 173–195. o.
- FRANCESCONI, M.–HECKMAN, J. J. (2016): [Child Development and Parental Investment: Introduction](#). The Economic Journal, Vol. 126. No. 596. F1–F27. o.
- GALAMA, T. J.–LLERAS-MUNEY, A.–VAN KIPPERSLUIJS, H. (2018): The Effect of Education on Health and Mortality: A Review of Experimental and Quasi-Experimental Evidence. NBER Working Paper, No. 24225.
- GUERRIERO, M. (2019): [The Labor Share of Income around the World: Evidence from a Panel Dataset](#). ADBI Working Paper, 920. Asian Development Bank Institute, Tokió.
- HAJDU TAMÁS–KERTESI GÁBOR–FADGYAS-FREYLER PETRA (2023): [Társadalmi különbségek a magyarországi gyerekek fogainak állapotában és egészségmagatartásában](#). Közgazdasági Szemle, 70. évf. 5. sz. 453–516. o.
- HAMPF, F.–WIEDERHOLD, S.–WOESSMANN, L. (2017): [Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills](#). Large-scale Assessments in Education, Vol. 5. No. 1. 1–30. o.
- HANUSHEK, E. A.–WOESSMANN, L. (2011): [The economics of international differences in educational achievement](#). Handbook of the Economics of Education, Vol. 3. 89–200. o.
- HERMANN ZOLTÁN (2005): A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. Közgazdasági Szemle, 52. évf. 1. sz. 39–60. o.
- HERMANN ZOLTÁN–HORN DÁNIEL–KÖLLŐ JÁNOS–SEBŐK ANNA–SEMJÉN ANDRÁS–VARGA JÚLIA (2022): [A kompetenciaeredmények hatása a munkaerőpiaci sikerességre](#). Közgazdasági Szemle, 69. 2. sz. 177–198. o.
- ILO (2019): [The Global Labour Income Share and Distribution. Data Production and Analysis Unit](#), ILO Department of Statistics. Methodological description. ILO, július.
- JÓZSA GABRIELLA (2020): Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. Képzés és Gyakorlat, 18. évf. 1–2. sz. 55–66. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR (2012a): Az óvodáztatási támogatásról. Egy feltételekhez kötött kézzel-támogatási program értékelése. Közgazdasági Szemle, 59. évf. 10. sz. 1045–1085. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR (2012b): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Közgazdasági Szemle, 59. évf. 7–8. sz. 798–853. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR (2011): [The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary](#). The American Economic Review, Vol. 101. No. 3. 519–525. o.
- KÓNIA ISTVÁN–KREKÓ JUDIT–OBLATH GÁBOR (2021): [A bérhányad alakulása Magyarországon és Európában](#). Közgazdasági Szemle, 68. évf. 10. sz. 1021–1054. o.
- LELKES ORSÓLYA (2003): A pénz boldogít? A jövedelem és hasznosság kapcsolatának empirikus elemzése. Közgazdasági Szemle, 50. évf. 5. sz. 383–405. o.
- LIN, D.–LUTHER, R.–RUHM, C. J. (2018): [Cognitive performance and labour market outcomes](#). Labour Economics, Vol. 51. 121–135. o.

- MACHIN, S.–VIGNOLES, A. (2004): Educational inequality: the widening socio-economic gap. *Fiscal Studies*, Vol. 25. No. 2. 107–128. o.
- MALAMUD, O.–POP-ELECHES, C. (2011): School tracking and access to higher education among disadvantaged groups. *Journal of Public Economics*, Vol. 95. No. 11–12. 1538–1549. o.
- MCINTOSH, J.–MUNK, M. D. (2007): Scholastic ability vs family background in educational success: evidence from Danish sample survey data. *Journal of Population Economics*, Vol. 20. 101–120. o.
- MCINTOSH, S.–VIGNOLES, A. (2001): Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes. *Oxford Economic Papers*, Vol. 53. No. 3. 453–481. o.
- MURTIN, F.–MACKENBACH, J.–JASILIONIS, D.–MIRA D'ERCOLE, M. (2017): *Inequalities in longevity by education in OECD countries: Insights from new OECD estimates*. OECD Statistics Working Papers, 2017/02.
- OECD (2019a): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. OECD Publishing, Párizs.
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA*. OECD Publishing, Párizs.
- OECD (2019d): *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Vol. II.)*.
- OECD (2019b): *PISA 2018. Results (Vol. II.) Where All Students Can Succeed*.
- OH (2023): *PIRLS 2021 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest, 2023.
- PALMISANO, F.–BIAGI, F.–PERAGINE, V. (2022): *Inequality of opportunity in tertiary education: evidence from Europe*. *Research in Higher Education*, Vol. 63. 514–565. o.
- PIRLS (2021): *Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- POWDTHAVEE, N.–LEKFUANGFU, W. N.–WOODEN, M. (2015): *What's the good of education on our overall quality of life? A simultaneous equation model of education and life satisfaction for Australia*. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, Vol. 54. 10–21. o.
- POWDTHAVEE, N.–VIGNOLES, A. (2009): The socio-economic gap in university dropout. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, Vol. 9. No. 1.
- RÓBERT PÉTER (2018): *Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után*. Megjelent: *Kolosi Tamás–Tóth István György* (szerk.): *Társadalmi Riport, 2018*. Társ. Budapest, 64–80. o.
- SEBŐK ANNA (2021): *A kognitív készségek hatása a diplomások bérére*. KRTK-KTI Műhelytanulmányok, 15. sz.
- SZABÓ-MORVAI ÁGNES–KISS HUBERT JÁNOS (2020): *Locus of control and Human Capital Investment Decisions: The Role of Effort, Parental Preferences and Financial Constraints*. CERS-IE WP, 2020/55.
- VARGA JÚLIA (2021): *Problémaspecifikus jelentés a PIA-AC eredményeiből az oktatás témakörén belül*. Budapest, 2021.
- VARGA JÚLIA (szerk.) (2022): *A közoktatás indikátorrendszere, 2021*. KRTK KTI, Budapest.
- VELASQUEZ, A. (2023): *Production Technology, Market Power, and the Decline of the Labor Share*. IMF Working Papers WP/23/32.
- WOESSMANN, L. (2016): The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30. No. 3. 3–32. o.