

Mely oktatási szinteken motivál a pedagógus életpályamodell?

Az oktatás, mint az állam feladata

Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést és - amennyiben szükséges - támogatja tevékenységüket (Szemere, 2009). Az iskolarendszerrel kapcsolatban társadalmi elvárás, hogy biztosítsa a tanulók esélyegyenlőségét. Ezért a központi költségvetésnek mindenképpen szerepet kell vállalnia az iskolafinanszírozásból, hogy az egyenlőtlenségeket valamelyest kiküszöbölje (Varga, 2008). Az államnak fontos feladata továbbá, hogy az oktatást úgy szervezze, hogy az oktatási rendszerből kikerülő munkavállalók végzettsége mennyiségi és minőségi szempontból összhangban legyen a munkaerő-piaci igényekkel. A közoktatás szempontjából ez leginkább közvetlenül a szakképzésre vonatkozik. Az államnak feladata mérni, hogy a munkaerőpiacon milyen igények lépnek fel, illetve milyen szakmák esetén jelentkeznek a túlképzés (Köllő, 2008). Az állam feladata az oktatási rendszer megszervezése, működtetése. Az oktatás eredményességét nem a ráfordítások mértékében lehet lemérni. Az erőforrások mennyiségén túl az összetételük és megfelelő felhasználásuk is lényeges. Az erőforrásokat könnyű elpazarolni, rosszul felhasználni. A hatékonysági szemlélet kicsit más. Az oktatási rendszer eredményeinek és a ráfordításainak az összhangját kell megteremteni (Kertesi, 2008). Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása.

A pedagógus hivatás

Minőségi munka elképzelhetetlen, ha a pedagógusok motiválatlanok, és az alapszintű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté; társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket (Varga, 2008). A tanárok számítanak címet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkodásában a pedagógusok ügye (Antalné és társai, 2013). A magyar kormányzat is felismerte, hogy „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki” (Thünen, 1875; idézi: Varga, 1998, p.11), ezért az oktatás teljes átfogó innovációjához kezdett. Ehhez a folyamathoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógus hivatás megerősítését és hatékonyabbá tételét célozta a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító „pedagógus életpályamodell” bevezetése. Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta a pedagógus munka minőségét az iskola vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső kontroll, az értékelés rendkívül nagy diverzitást mutatott. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentős különbségeket mutatott az iskolák között, és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak (Sági, 2015).

Magyarországon néhány évvel ezelőtt a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerő-piaci pozíciót jelentette. Az utóbbi néhány évben az intézményi stabilitás gyengült, az iskolabezárások, iskola - összevonások hatására megjelent, majd egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése (Varga, 2008; Sági, Varga, 2011). A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó számára készült háttérlemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógus hivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leg-

inkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

(1) a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,

(2) a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének rendszere,

(3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlesztési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint

(4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

A pedagógusképzés minőségét két fő tényező határozza meg. Egyrészt függ attól, hogy mennyire motiváltak és tehetségesek a hallgatók, másrészt attól, hogy a pedagógusképző intézményekben mire, hogyan, milyen hatékonysággal képeznek. A sikeres és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok már a képzésre történő jelentkezéskor szelektálnak. A cél az, hogy a pályára leginkább alkalmas, legjobb képességű és legerősebben motivált diákok nyerjenek felvételt. Erre csak akkor van lehetőség, ha nem mutatkozik hiány az érdeklődő hallgatókból. A pedagógusképzésnek és - pályának tehát megfelelően vonzónak kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal (Sági, Ercsei, 2012). A motiváció fontos meghatározója mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény szintjének. A motivációs elemek többféleképpen csoportosíthatók. A pedagóguspálya választásának motivációit tárgyaló szakirodalom legtöbbször belső (intrinsic) és külső (extrinsic) motivációkat különböztet meg. Ezeket tovább bonthatjuk az egyénhez, illetve magához a pedagógusi munkához/pályához köthető motivációkra (Paksi et al. 2015).

A fejlett országokat mindinkább az öregedő társadalom jellemzi, így egyre csökken a beiskolázható korosztályok száma. Magyarországon sincs ez másképp, annak ellenére, hogy az oktatási expanzió miatt ez a demográfiai pangás a középiskolákban igazán csak most érezheti hatását. Az elmúlt évtizedekben (1978-2012 között) több mint egyharmadával esett vissza az általános iskolások száma, míg a középfokon tanulóké 25%-kal emelkedett (Szabó, Fehérvári, 2013). A tanulólétszám és az intézmények száma mellett szólnunk kell még a pedagógusok számá-

nak változásáról is. A KIR-STAT adatai alapján, miközben 2012-re a tanulólétszám 20%-ot esett 1990-hez képest, addig a pedagógusok létszáma mindössze 8,5%-kal csökkent. Megállapíthatjuk tehát, hogy a pedagógusok számának változása csak késve követi a demográfiai trendeket. A tanulói, intézményi és pedagóguslétszámoknak nem kell feltétlenül szigorúan igazodni egymáshoz, ugyanakkor mindezen adatok jelzik, hogy a közoktatási rendszer finanszírozása egyre nehezebbé vált (Szabó, Fehérvári, 2013). A központi bérfinanszírozás a közoktatási kiadások négyötödét kitevő bérköltségeket kiemeli a helyi költségvetésből és közvetlenül finanszírozza azokat. Egységes szabályok szerint történik a bérek megállapítása és központilag garantált a kifizetés, ami nyilvánvalóan csökkenti a helyi-intézményi önállóságot (Péteri, 2014). A helyi önkormányzatok kötelező köznevelési feladatai közé már csak az óvodai ellátás tartozik. Hasonló átalakulás zajlott le más humán közszolgáltatások terén, így például az egészségügyben, valamint a helyi közüzemi szektorban is jelentősen megerősödött az állami befolyás (Horváth, Péteri, 2013). A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamata indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és – finanszírozás képezi (Szabó, Fehérvári, 2013).

Ahogy számos empirikus vizsgálat bemutatja (pl. Wolter, Denzler, 2003) a tanárok kereseti helyzete hatással van arra, hogy kik választják a tanári pályát. Magyarországra vonatkozóan Varga (2007) azt találta, hogy a tanárképzés választásakor és a felsőfokú végzettség megszerzését követően a tanári pályára lépés eldöntésében meghatározó szerepe van annak, hogy mennyit keresnek a pedagógusok a többi diplomáshoz képest. A pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképességen túl több további, nem anyagi jellegű tényező is befolyásolja. Ilyen az állás biztonsága, a rugalmas munkaidő, a pályaív es a pályával járó lehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint az iskolai-munkahelyi légkör es környezet (Teachers Matter, 2005). A tanári munka olyan önreflexív magatartási formát igényel, amelynek képviselői átgondolják elméleti ismereteiket es gyakorlati tapasztalataikat, majd

a szaktárgy tapasztalt művelőinek segítségével, támogatásával mindezek fényében eldöntik, milyen változtatásokkal javítsanak saját eddigi tanítási gyakorlatukon (Teachers Matter, 2005). A pálya elhagyás szempontjából is kritikus időszak az első három év: alapvetően ekkor dől el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulását (Rizza, 2011). Magyarországon Varga (2007) a pályakezdő tanárookra mutatta ki, hogy a tanári pályára lépő fiatal tanárok a pályára lépést követő első három évében a magasabb kereseti lehetőségek miatt hagyják el a tanári pályát, és hogy e döntésekben szelekciós hatás érvényesül, a jobb képességű, magasabb alternatív kereseti lehetőségekkel rendelkező pályakezdő pedagógusok lesznek pályaelhagyók. A pályaelhagyó, fiatal tanárok többsége elhagyja az oktatási szektort és máshol helyezkedik el. A legstabilabban a 41-50 éves pedagógusok maradnak a pályán, az összes többi korcsoporthoz tartozó tanárok nagyobb valószínűséggel kerülnek más állásba, vagy nem foglalkoztatott státuszba (Varga, 2013).

Egy másik probléma Balácsi (2012) szerint, hogy az oktatási rendszerünk egyelőre nem képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban lévő tanulók lemaradását, nem képes megteremteni az esélyegyenlőséget. Ahogy Karolinyné és Póor (2010) fogalmazott: a méltányos, fair viszonyok kialakítása jelenti a biztonságos és egészséges munkakörülmények megteremtését, az alkalmazottak elégedettségének folyamatos javítását. A költségvetésből jelentős összeget szántak, száznak az életpályamodellel bevezetésére és működtetésére, melynek segítségével a dolgozók jövedelme szinte minden esetben eltérő mértékben, de növekedett.

Mindezeket figyelembe véve a hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztemerdekert (Falus, 2011). A 2013. szeptember 1-től bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele,

a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató nevelő munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagógus pálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer minőségének javítása volt. (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013). A döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus-előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyéneket és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását. Az életpálya-modell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé (Sági, 2015).

A kutatás célja

Ahogy a tanulmány elején olvashattuk az iskolák fenntartása és 2017. január 01-jétől működtetése is állami feladattá vált, ez alól csak az óvodák továbbá az egyházi fenntartású és alapítványi, magán intézmények képeznek kivételt. Az óvodák működtetője továbbra is többségben (mágn, egyházi intézmények kivételével) a települési önkormányzat. A köznevelési feladatokat ellátó intézmények, mint az általános iskolák és gimnáziumok a tankerületekhez a szakképzést folytató intézmények a szakképzési centrumokhoz kerültek. A tanulmányban arra kívánunk választ kapni, hogy az egyes oktatási szintek esetében milyen az életpályamodellel megítélése, mennyire motiválja a pedagógusokat, azaz elérte el a kívánt célokat.

Anyag és módszer

A pedagógusok véleményét online anonim kérdőív segítségével térképeztük fel. A kérdőíveket a Közoktatási Információs rendszerben

(KIR-ben) fellelhető összes működő köznevelési intézmény vezetőjének elektronikusan eljuttattuk, azzal a kéréssel, hogy töltsék ki és továbbítsák munkatársaik részére. Rövid időn belül több mint 5 900 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A kérdőív szerkesztésénél ügyeltünk arra, hogy csak a jól kitöltött, hiánytalan kérdőívek kerülhessenek az adatbázisba. A kapott válaszokat intézménytípusonként és fenntartónként csoportosítva, elemezve jutottunk el a következtetésekhez. A kérdőív két felhasznált kérdése, a 4. kérdés, ami úgy szól: Milyen mértékben motiválja Önt az új életpályamodell? Kérem, értékelje 1-5 skálán! (1 egyáltalán nem tartja motiválva, ... 5 nagyon motiválja) és a 7. kérdés: Véleménye szerint az új előmeneteli- és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje, arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát. A lehetséges válaszok: igen, nincs, részben van.

Eredmények

A kérdőív 4. kérdésére, arra, hogy milyen mértékben motiválja a pedagógusokat az új pedagógus életpályamodell nagyon vegyes véleményeket kaptunk. A kitöltött kérdőív válaszait szemlélteti az 1. ábra, ahol a vízszintes tengelyen a pedagógusok által adott osztályzat olvasható le, függőleges tengelyen pedig azoknak a pedagógusoknak a száma, akik az adott osztályzatot adták az előmeneteli rendszer motiváló erejére vonatkozóan.

A válaszok átlaga 2,76. Aggasztónak tűnik az elégtelen minősítések száma, mely az összes vélemény közül a legtöbb, az összes válasz megközelítőleg 30 százaléka.

A kérdőív 7. kérdésére, hogy az életpályamodellnek van-e visszatartó ereje, igen (pozitív), talán (semleges), nincs (negatív) válaszokat adhatták a megkérdezettek. A 2. ábra szemlélteti a válaszok megoszlását.

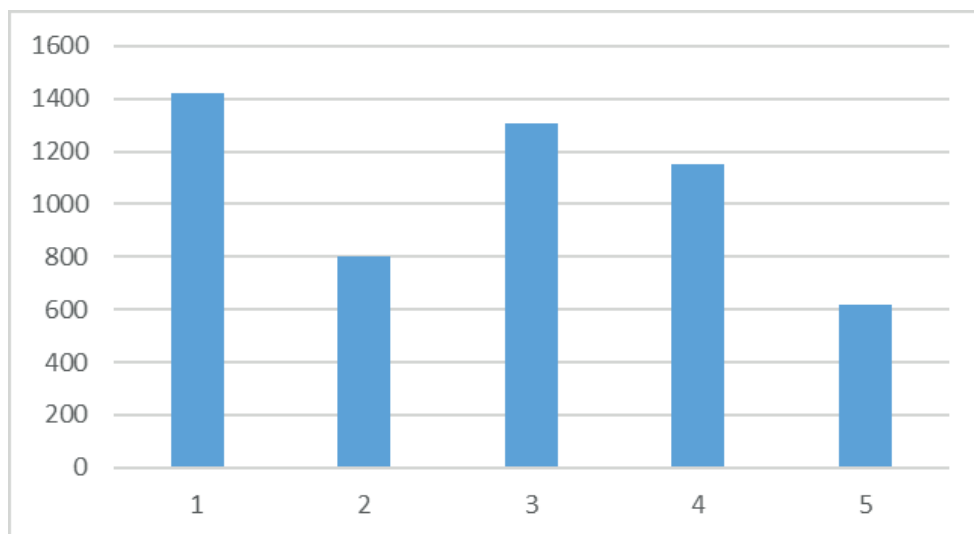
A 2. ábráról jól leolvasható, hogy a válaszadók több mint fele vélekedik úgy, hogy az életpályamodellnek nincs hatása arra, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát, más, esetleg jobban fizető álláért. A kérdőívnek a pedagógus életpályamodell motivációra és a pályaelhagyásra gyakorolt hatására vonatkozó kérdéseit intézményi és fenntartó szerinti bontásban mutatja az 1. táblázat.

Az 1. táblázatról jól leolvasható, hogy az óvodapedagógusok sokkal pozitívabban élik meg az életpályamodellt, sokkal inkább motiválja őket, mit bármely más intézménytípusban dolgozó pedagógusokat. Őket követik az egyéb kategóriába tartozó pedagógusok, mint például a gyógypedagógiai intézményeknél dolgozó fejlesztőpedagógusok. Nem sokkal, de átlagon felül motiválja az általános iskolai tanítókat és tanárokat is a pedagógus életpályamodell. A másik megközelítéssel vizsgálva is hasonló következtetésre juthatunk, azaz, ha a fenntartó személyét nézzük azokban az intézményekben, ahol az önkormányzat a fenntartó, szintén messze motiváltabbak a dolgozók. Tudván azt, hogy az önkormányzatok már csak az óvodák fenntartására kötelezettek, ez is a korábbi megállapítást támasztja alá, mely szerint az óvodapedagógusokra hat legmotiváltabban a bevezetett életpályamodell.

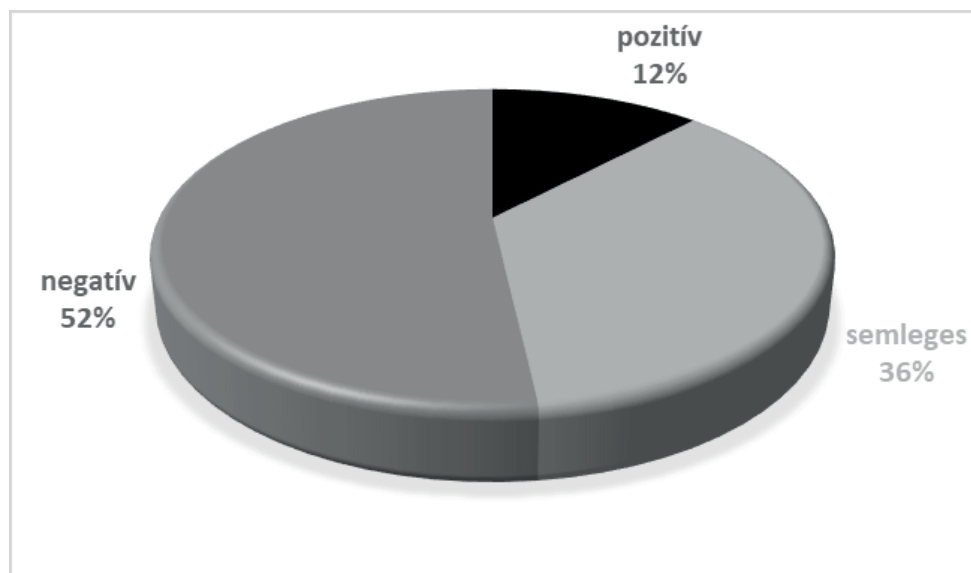
Ha a kérdőív másik kiragadott kérdését vizsgáljuk szintén az óvodapedagógusok azok akik leginkább úgy gondolják, hogy az előmeneteli rendszernek visszatartó ereje van arra nézve, hogy a pedagógus ne hagyja ott a nevelést, oktatást. Igaz, a 16%-os pozitív megítélés nagyon csekély, de ha az egyházi fenntartású intézményeknél vizsgáljuk, ugyanez az arány mindössze 8%.

Összefoglalás

A pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatásunk eredményeként egyértelműen elmondható, hogy a pedagógus életpályamodell motiváló és pályán tartó erejét vizsgálva jelentősen megoszlik a pedagógusok véleménye. A véleménykülönbség az intézmény típusa és az intézményt fenntartó személye alapján egyaránt jól elkülöníthető. Az óvodapedagógusok azok, akik leginkább úgy vélekednek, hogy motiváló hatással van rájuk az életpályamodell. Valószínűleg ez az óvodapedagógusok kicsit speciális helyzetével is magyarázható, hiszen az életpályamodellrel együtt járó béremelések nekik kedveztek a legjobban, mert a korábbi közalkalmazotti bértábla „összecsúsásával” a pályán töltött gyakorlati idő alig került elismerésre és náluk még az olyan pótlékok vagy egyéb pótfeladatokért járó összegek, mint osztályfőnöki pótlék vagy érettségizetésért, szakmai vizsgáztatásért járó többletösszegek sem voltak jellemzőek.

1. ábra: Az életpályamodell motiváló erejére adott osztályzatok

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

2. ábra: Az életpályamodell pályaelhagyást gátló erejének megítélése

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

1. táblázat

| intézmény típus | Motiváló erő | pályaelhagyásra gyakorolt hatás % | | |
|-------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------|---------|
| | | pozitív | semleges | negatív |
| óvoda | 3,08 | 16% | 39% | 46% |
| általános iskola | 2,61 | 10% | 35% | 10% |
| gimnázium | 2,43 | 10% | 28% | 62% |
| szakiskola | 2,37 | 0% | 48% | 52% |
| szakközépiskola | 2,29 | 5% | 33% | 61% |
| szakgimnázium | 2,44 | 8% | 35% | 56% |
| egyéb | 2,89 | 13% | 36% | 51% |
| átlag: | 2,59 | 9% | 36% | 48% |
| fenntartó | | | | |
| önkormányzati fenntartás | 3,07 | 16% | 39% | 45% |
| állami fenntartás | 2,59 | 10% | 32% | 58% |
| egyházi fenntartás | 2,62 | 12% | 41% | 47% |
| magán, alapítványi fenntartás | 2,63 | 8% | 34% | 58% |
| átlag: | 2,72 | 12% | 37% | 52% |

forrás: saját szerkesztés saját kutatás alapján

Szintén az óvodapedagógusok közössége gondolja úgy, hogy az életpályamodellnek viszsztatartó ereje van arra nézve, hogy a pedagógusok esetleg magasabb bérért ne hagyják ott a pályát. Itt is érdemes figyelembe venni és szem előtt kell tartani azt, hogy a versenyszférában egy óvodapedagógus egyéb szakmai tapasztalat nélkül nehezebben kap állást, mint egy mérnök tanár, nyelvtanár vagy közgazdász tanár. De még egy matematika vagy fizika tanárnak is előnye van velük szemben.

Az eredmények ismeretében mindenképpen megfontolandónak tartjuk, a pedagógustársadalmon belül is további differenciálást, hiszen a szakgimnázium, gimnáziumok estében elkészerítő a pedagógusok gyenge motiváltsága, melyet az életpályamodell hivatott javítani. A heterogén pedagógustársadalom esetében amennyire csak lehetséges, az adott szakmacsoporthoz (óvodapedagógus, tanító, általános iskolai, szakgimnáziumi, gimnáziumi tanár) kell igazítani a szakmapolitikai döntéseket, hiszen nem homogén professzióról, hanem a különböző társadalmi hálózati érdekrendszerek által alaposan át- és keresztülzabdalt gyenge érdekérvényesítő képességgel, csoportkohézióval rendelkező rétegekről

van szó. Tudomásul kell venni, hogy a magasan kvalifikált szakemberek képzését középszinten tehát, gimnázium, szakgimnázium szintjén is erősíteni kell, hiszen elsősorban ezekből az intézményekből kerülnek ki azok a diákok, akik felsőoktatási intézményekbe jelentkeznek továbbtanulási szándékkal.

HORVÁTH SZILÁRD
BERTALAN PÉTER

IRODALOMJEGYZÉK

Antalné Szabó Á. et al. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, Budapest, Oktatási Hivatal,

Balácsi I. et al. (2012): PISA 2012 Összefoglaló jelentés, OH Budapest pp. 13–47.

Falus I. (szerk.) (2011): Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger: Eszterházy Károly Főiskola

Karoliny, M.-né, Poór, J. (2010): Emberi erőforrás menedzsment kézi-könyv. Rendszerek és alkalmazások. Budapest: Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.

Kertesi G.: A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámolhatósága – in Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért, ECOSTAT, 2008. pp.167 – 171.

Köllő J.(2008): Foglalkoztatáspolitikai eszközök az oktatási reformok előmozdítására – in Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért – ECOSTAT, pp. 259 – 271.

McKinsey&Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében? Letölthető: http://www.onfejlesztisiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf

OECD (2011): Building a High-Quality Teaching Profession. OECD, Paris. Letöltés: <http://www.pages/files/uploads/teachers.econometrica.pdf>. (2015.01.15)

OH (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata.Letöltés:http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf

Péteri G. (2014): Újraközpontosítás a közoktatásban. *Educatio* 2014/1 pp. 13–25.

Paksi B. et al.(2015): PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal, Budapest

Rizza, Caroline (2011): New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS. Centre for Research on Education and Lifelong Learning, Econometrics and Applied Statistic Unit, Joint Research Centre, European Commission, Italy.

<http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/rizzaVF.pdf>

Sági M., Ercsei K. (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, Pedagógusok a Pályán szerk Kocsis Mihály, Sági Matild, OFI Budapest, pp.9-25

Sági M, (2015): Pedagógus karrierminták, *EDUCATIO*, 2015/1. pp.83-97

Sági M., Varga J. (2010): Pedagógusok. In: Jelentés a magyar közoktatásról. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>

Sági M., – Varga J. (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 295–324.

Teachers Matter (2005): Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris. OECD-Education Committee

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachersmatter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu

Szabó Z., Fehérvári A. (2013): A közoktatás Fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010-2013) Új Pedagógiai szemle 9-10. OFI Budapest, pp51-73

Szemere P. (2009): A minőség tizenhat mutatója, <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja>

Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár: a tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle* . 2007. július-augusztus pp. 609-627.

Varga J. (2008): Oktatás – gazdaságtan. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

Varga J.(2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása - in Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért, ECOSTAT, pp. 235-253.

Varga J. (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest

Wolter, S. C.–Denzler, S. (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. *IZA Discussion Paper*, No. 733.