

A TANÁRHIÁNY KEZELÉSÉNEK HELYI GYAKORLATAI – PEDAGÓGUSI, INTÉZMÉNYVEZETŐI ÉS SZAKÉRTŐI INTERJÚK ALAPJÁN

LANNERT JUDIT – NÉMETH SZILVIA*

T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., Budapest

Beérkezett: 2022. december 11., elfogadva: 2023. január 15.

A minőségi pedagógus hiánya, mint téma, már a kétezres évek elején megjelent a nemzetközi szakirodalomban. Az OECD már ekkor jelezte, hogy egyre nagyobb az idősebb pedagógusok aránya a szakmában, és egyre nagyobb gond a megfelelő utánpótlás biztosítása. Azóta világszerte egyre nagyobb fejtörést okoz a megfelelően képzett pedagógusok utánpótlása és az iskolák infrastrukturális fejlesztése. Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, ezek a nehézségek Magyarországot sem kerülik el, s a helyi szinteken változatos megoldási módszerek, rutinok alakulnak ki a napi, intézményi szinten fellépő nehézségek kezelésére. A tanulmány ezeket a helyi megoldásokat mutatja be, az Európai Bizottság Magyarországi Képviselte megbízásából készült tanárellátottság-kutatás során pedagógusokkal, intézményvezetőkkel és szakértőkkel készített interjúk elemzése alapján.

Kulcsszavak: tanárhiány, tanárellátottság, intézményi megoldási technikák, helyettesítési gyakorlatok, pedagógus munkaterhek, intézményi együttműködések

The lack of quality teachers as a topic appeared in the international literature at the beginning of the 2000s. The OECD already indicated at that time that the proportion of older teachers in the profession is increasing and that the provision of adequate supply is an increasing problem. Since then, the supply of properly qualified teachers and the infrastructural development of schools have been causing more and more headaches around the world. The experiences of recent years show that these difficulties do not escape Hungary either, and at the local levels, various solution methods and routines are being developed to deal with the difficulties that occur on a daily, institutional level. The study presents these local solutions, based on the analysis of interviews conducted with teachers, heads of institutions, and experts during the research exploring the issue of teacher supply in Hungarian public education commissioned by the European Commission Representation in Hungary.

* Levelező szerző: Németh Szilvia, ügyvezető igazgató, T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., 1035 Budapest, Vihar u. 18. E-mail: nemeth.szilvia@t-tudok.hu

Keywords: teacher shortage, teacher supply, institutional solution techniques, substitution practices, teacher workloads, institutional collaborations

A minőségi pedagógus hiánya, mint téma, már a kétezres évek elején felbukkant a nemzetközi szakirodalomban. Az OECD egy külön kötetet is szentelt ennek a témakörnek, aminek azt a címet adta, hogy *Számít a tanár* (*Teacher matters* 2005). Már ekkor látszott, hogy egyre nagyobb az idősebb pedagógusok aránya a szakmában és egyre nagyobb gond a megfelelő utánpótlás biztosítása. Globális problémát jeleztek a pedagógusképzéssel, a pedagógusok iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásával és a munkaterheléssel kapcsolatosan egyaránt.

Az Európai Unió is felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári szakma sokat veszített vonzerejéből, különösen a fiúk számára, ezért egyre nagyobb gond a tanári álláshelyek betöltése. Az unióban a tanárok közt a harminc év alattiak aránya csak 7% és a mintegy 6 millió pedagógusnak a 72%-a nő (*Eurostat* 2018). Az európai iskolák több mint egyharmada tanárhíánnyal küzd és a pedagógusok 81 százaléka érzi úgy, hogy nincs megbecsülve a szakmája (*Katsarova* 2020). Ugyanakkor több felmérés is azt mutatta, hogy a tanári szakma presztízse nemcsak a bér színvonalától, de más tényezőktől is függ. Nagyon erősen hatnak a tanári presztízszre a nemzeti kulturális percepciók, többek között, hogy hogyan tekintenek a tudásra vagy a nőkre egy adott társadalomban (*Katsarova* 2020).

A pedagógusszakma választásának egyik legfőbb motivációja az OECD-országokban az, hogy az oktatás-nevelés-fejlesztés segítségével befolyásolhatják a fiatalok jövőjét; a tanárok több mint 90%-a jelölte ezt „viszonylag fontosnak” vagy „nagyon fontosnak” egy négyfokú skálán (*OECD, TALIS* 2019). A fejlett gazdaságú országokban és hazánkban is a tanárok négyötöde számára meghatározó aspektus volt, hogy a tanári hivatás segítségével a társadalom hasznos tagjává tudnak válni. Azokban az országokban, ahol a tanárok szerint hivatásuk társadalmi megítélése jobb, ott a felsőoktatási felvételikor átlagosan nagyobb arányban jelölik meg első helyen a tanári szakot (*OECD* 2019). A legjobb tanulmányi eredményeket felmutató fiatalok pedagógusi pályára vonzásában Finnország a legsikeresebb. Máshol, főleg ahol a szakképzés is elterjedt, más diplomás területekről is bekerülhetnek az iskolákba szakemberek (Dánia, Németország, Szlovákia, Svédország). A fiatal pályakezdők pályán tartását biztosítja, hogy az európai országok kétharmadában van bevezető – a gyakornoki időszakot és a pályakezdő első 3–5 évet magában foglaló – indukciós szakasz mentorálással (*Katsarova* 2020).

Az Európa Tanács és az Európai Bizottság legfrissebb, oktatással és a pedagóguspolitikával foglalkozó ajánlásai a pedagógusképzést, pedagógus-továbbképzést, az aktuális munkakörülményeket és az életpálya-kilátásokat jelöli meg, mint hatékony beavatkozási pontokat (*Council conclusions...* 2020). Ajánlásuk szerint, különösen nagy figyelmet kellene szentelni a pályakezdő pedagógusok első éveire, megfelelő segítséggel és mentorálással. A pedagógusi szerep megváltozott, az izolált, korlátozott, egydimenziós tanítás helyett a tanításban részt vevő szakmák közötti kollaborációra és diverzifikált karrierutakra lenne szükség.

A pedagógushíány oka világszerte szinte mindenütt hasonló, a szakma alulfizetett és a munkakörülményeket tekintve sem vonzó, így a presztízse csökkent és egyre ke-

vesebb fiatal választja hivatásaként. A hosszú távú pedagógushiány kezeléséhez átfogó stratégia szükséges, vannak olyan országok – elsősorban a skandináv területen –, amelyek rendelkeznek ilyennel. Ez egyaránt tartalmazza a szakmai autonómia, munkakörülmények, képzés és továbbképzés, bérezés területeit. Ugyanakkor az akut és jelenlegi tanárhiány kezelésére is születnek kreatív megoldások. Az osztályméret növelése és a szakmába belépés kritériumainak csökkentése a leggyakoribb,¹ de Ausztriában a távoktatás, távmentorálás terén próbálnak előrelépni,² míg Belgiumban megkönnyítik a pályára lépést azért, hogy akár pedagógusvégzettség nélkül is be lehet lépni és a munka mellett heti három óra könnyítéssel speciális kurzusokon felzárkózni a szakmabeliekhez. Azok, akik már más területen éveket dolgoztak, 10 évet elfogadtathatnak a tanári életpályához is, ami szükséges a kedvezőbb bérezéshez.³ Franciaországban több ezer új pedagógust próbálnak toborozni határozott idejű szerződésekkel. Az USA-ban, ahol államonként mások a fizetések és a munkakörülmények, egyértelműen ott tapasztalnak nagyobb pedagógushiányt, ahol alacsonyak a fizetések, ezért megint próbálkoznak a teljesítményalapú többletbérezéssel, de a helyi pedagógusutak kialakítása és az online diplomák lehetőségének bővítése is terítéken van.⁴ Az angolszász országokban egyre inkább megérzik a hatékony szakszervezeti működés hiányát. Angliában a tanárok 1919-ben kiküzdötték a kollektív szerződés jogát, de ezt 1987-ben megszüntették.⁵ Pedig a szakértők szerint a pedagógushiány csökkentésének egyik hatékony módja lenne, ha átláthatóbb és realisztikusabb munkaterheket tartalmazó szerződések köttetnének.

Magyarországon egyelőre a probléma eredőjeként elsősorban az alacsony pedagógusbéreket jelölik meg. Eközben viszont a helyi szinteken változatos módszerek, rutinok alakultak ki a napi szinten fellépő probléma kezelésére. A tanulmány a továbbiakban ezeket az intézményi gyakorlatokat mutatja be egy viszonylag friss kutatás eredményei alapján.

A magyarországi pedagógushiány

2021-ben, az Európai Bizottság Magyarországi Képviselte megbízásából a T-Tudok oktatáskutató cég által folytatott „Elemzés az emberi erőforrás szükségsegekről a közoktatásban” című kutatás⁶ további információkat szolgáltat a pedagógushiány magyar-

¹ <https://www.ft.com/content/116d8c88-aa3f-426f-aeb8-c0a0325c43bb> [Letöltve: 2023. 03. 14.]

² <https://www.euronews.com/next/2022/11/04/is-remote-tutoring-tech-the-solution-to-europes-ongoing-teacher-shortage> [Letöltve: 2023. 03. 14.]

³ <https://www.belganewsagency.eu/efforts-to-combat-teacher-shortages-in-flanders-starting-to-bear-fruits> [Letöltve: 2022. 12. 13.]

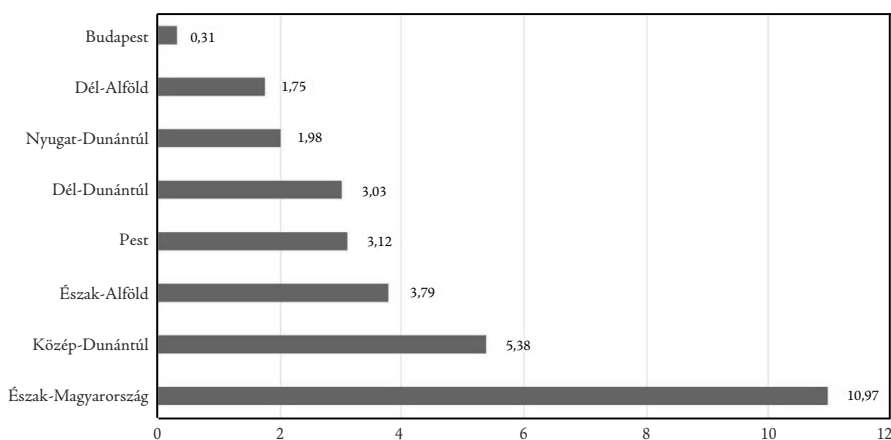
⁴ <https://www.nu.edu/blog/teacher-shortage/> [Letöltve: 2023. 03. 14.]

⁵ <https://theconversation.com/how-to-solve-the-teacher-shortage-53009> [Letöltve: 2023. 03. 14.]

⁶ A kutatás során 1500 pedagógus és 180 intézményvezető válaszolt egy online kérdőívre. Ezenfelül készült 30 szakmai interjú is pedagógusokkal, intézményvezetőkkel és szakértőkkel, törekedve arra, hogy területileg és feladat szerint is minél inkább lefedjék az interjúk a teljes oktatási rendszert. Ebben a tanulmányban főleg ezen interjúk tapasztalatait foglaltuk össze. Az interjúk mindegyike edge-codingra épülő tartalomelemzéssel került feldolgozásra. A kódolt szövegblokkokból kódcsaládok alakultak ki, létrehozva így az elemzés alaptémagységeit. A jelen tanulmányban megjelenő idézetek nem illusztratív célt szolgálnak, hanem a szövegtest szerves részét alkotják. – A kutatási eredményekről bővebben lásd: <https://www.t-tudok.hu/oktataskutaras/pedagogusok/kutatas-az-emberieroforras-szukossegekrrol-a-magyar-kozoktatásban-2021/>

országi jelenségről. Az online adatfelvételen megkérdezett intézményvezetők válaszai alapján megállapítható, hogy az intézményekben 0–34% között mozog az óraadók által ellátott óraszám aránya, ami országos átlagban 7%-ot ad ki. A főállású pedagógusok a kötelező óraszámuk felett is tanítanak, az összes óraszám egynegyedét így látják el. Az óráknak átlagosan négy százalékát látja el nem szakos tanár. Az óraadók nagyobb arányban jellemzők a középfokú intézményekben, mint az általános iskolákban (9,2 vs. 5,8%), míg a nem szakos ellátás az általános iskolákban gyakoribb (5,2 vs. 1,4%).

A nem szakos óraellátottság régióként is nagy különbségeket mutat, Észak-Magyarországon az órák több mint 10 százalékát nem szakos tanár látja el (lásd 1. ábra). Ugyanilyen drámai különbséget találunk a hátrányos és nem hátrányos iskolák között, előbbiben az órák 13, utóbbiban csak 2%-a nem szakos ellátottságú.



1. ábra: A nem szakos óraellátottság régióként (%) *Forrás:* Online adatfelvétel az intézményvezetők körében, N = 168, 2021, T-Tudok

A jelenlegi pedagógushíány a rendszerben lévő pedagógusok többségének új jelenlétére, hiszen korábban éppen a bőség volt az uralkodó. Az említett kutatás során végzett interjúk alapján megállapítható, hogy bár az oktatás különböző szintjein eltérő a probléma súlyossága, de általánosan gondok mutatkoznak az óvodapedagógusi és tanítói ellátottság területén, valamint a pedagógiai munkát segítő, magasan képzett szakemberek mint pl. az iskolapszichológusok vagy a gyógytestnevelők hiánya is jelentős.

Az országos átlagok óriási különbségeket takarnak, és egyaránt jelen van a túlterheltség és a nem megfelelően kihasznált pedagógus. Bár az intézményvezetők próbálják a túlterhelést egyenletesen elosztani, ám a hiánytárgyakat oktatókra és a proaktív tanároknak több teher hárul, másrészt nagyok a területi, szaktárgyi és intézménytípusok közötti különbségek is.

Természettudományos tanár hiányzik elsősorban, de tanítókkal jól el vagyunk látva. A készségtantárgyakra sincs pedagógus (ének, rajz, technika), de ezt megoldjuk önerőből, például az egyik tanító műveltségterülete az ének, ő feltaníthat 5-6-ban is, de náluk a 7-8- osztályban is ő tanít. A kémiát

évek óta óraadó tanár tartja, a biológiát pedig a szomszéd iskolából tanítja át valaki. A környéken hiány van angol tanárból is, az angol tanárunk is át-tanít egy másik iskolába. Az ukrán határ jól jön, egy kárpátaljai pedagógus is tanít nálunk, aki angol–magyar szakos. Honosította a diplomáját és így taníthat. (igazgató, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

Az egyes intézményeken belül is nagyon eltérő a munkaterhelés.

...azt mondják, hogy a vezető majd megoldja az egyenlő teherviselést az intézményben, de nem lehet megoldani. Itt bizony előfordul mind a két véglet, van 22 és 26-os is. [...] s még nem beszéltünk a 26 felettiekről, mert ilyenek is vannak, ők a fizetett túlórások. A rendszerben ilyen is van. Általában a kurrens szakok tanárai, ami a tankerületen belül sincs. Egy részük áttanít egy másik intézménybe, ezért van túlórája, mert a másik intézmény nem tudott találni egy-két órára megfelelő szakembert. Ők az igazán leterheltek. (igazgató, Hajdú-Bihar megye)

A jelenlegi szabályozások értelmében, heti 22–26 munkóra fordítható közvetlenül tanításra, ezt a gyakorlatban az intézményvezetők általában heti 24 órára állítják be, plusz két óra kedvezménytel az osztályfőnöki vagy szakmai munkaközösségi feladatokra. Érdemes megjegyezni, hogy a kilencvenes években 18, a kétezres években 20 óra volt beállítva (de ezek az időszakok a viszonylagos tanárhiány időszakai). Mint ahogy arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy ilyen nagy sáv egy uniós országra sem jellemző, ráadásul a magyar 22 tanórai alsó érték is a magasabbak közé tartozik (Eudydice „*Teachers in Europe*”). A gyermeklétszám csökkenésének megállása és a pedagógusszakma vonzerejének csökkenése viszont már a kétezres évek második felében arra késztette a kormányzatot, hogy gazdasági okokból a kötelező óraszámot 24 órára növelje, ezáltal csökkentve a pedagógusigényt. A jelenlegi szabályozás nagy rugalmassága is ezt a célt szolgálja, ahol akár a 26 órát is elérheti az óraszám, valamint a szabályozás értelmében, évi 30 óra fizetetlen helyettesítésnek is bele kell férnie a keretbe (azaz csak az ezen felüli, és az állandó helyettesítések jelentenek többletjövédelmet a tanároknak). Ennek az egyik legsúlyosabb következménye, hogy a pedagógus-előmeneteli rendszer eredeti céljával ellentétesen nincs összhang a munka mennyisége és minősége, valamint a bérek és juttatások között. Ráadásul a jelenlegi szabályozásból adódó magas óraszámok miatt jóval kevesebb idő jut a tanórákra való felkészülésre, a reflexióra és a közös szakmai tevékenységekre, ahogy az interjúkban fogalmaztak: „*nincs idő szakmázni*”. A pedagógusoknak jól láthatóan egy olyan kiszámítható rendszerre lenne szükségük, ahol a többletjeljesítményt elismerik.

Plusz feszültségforrást jelent a 22–26 óra közötti kötelező óraszám, mert vannak, akiknek ugyanannyi pénzért több órát kell tartania, és ennyi óra – 22–24 – fölött az a plusz két óra már általában plusz egy csoportot jelent, ami hatványozza a terheket: dolgozatok, tanulók egyéni dolgai stb. Ezt nagyon igazságtalannak érzik a pedagógusok. (szaktanár, főváros)

A rendszer hatékonyságát rontja a pedagógusok alacsony mobilitása is. A 20/2012 EMMI-rendelet alapján a tankerületnek kötelező lenne állandó helyettesítési rendszert

működtetni, vagyis állományba venni pedagógusokat, akiket utána kiejárl az intézményeknek, ahol szükség van rájuk. Az interjúalanyok elmondása szerint ez nemcsak azért problematikus, mert nincs elég pedagógus, hanem azért is, mert a pedagógusok többsége egy-egy intézményhez kötődik, nem szeretne egyszerre több iskolában tanítani.

Helyi „barkácsolás” a pedagógushiány orvoslására

A rendszerben meglévő egyenetlenségeket az iskolák próbálják a saját hatáskörükben megoldani, habár az intézményvezetőknek szinte semmilyen eszközük nincs a problémák helyi orvoslására. A tankerületi központok gyakran a nyers számokból kiindulva próbálják hatékonyan működtetni az intézményeket, de ezzel sokszor minőségi szempontok kerülnek háttérbe, például figyelmen kívül esik, hogy több osztály és több tanuló nagyobb leterhelést jelent és több figyelmet igényel, így még kevesebb idő marad a szakmai felkészülésre, önképzésre.

Minimális lehetőség van a vezető kezében a kompenzálásra, mondjuk, helyettesítésre inkább azt küldöd be, akinek kevesebb az órája, de ha nem éppen olyan szakos, akkor ez már nem megy. Tanórán kívüli tevékenységben mibe tudom befogni, pl. versenyfelügyelet délután, akkor nekem egész évben versenyeztetni kellene, hogy tudjam kompenzálni a különbségeket. Pénzben semmilyen lehetőség nincs... Amikor tantárgyfelosztást készítünk, elvünk az, hogy 22, maximum 24 megtartott óra legyen. Ebben a sávban próbáljuk tartani a kollegákat. Ha nem lehet, akkor a szaktárgy igény szabja ezt meg. Most például volt olyan időszak, amikor a nyelvszakos kollegánál volt szükség 26 órára. Borzasztóan befolyásolja, ha egy tanár mestertanárrá válik. A fennmaradó órákat csak a többi kollega tudja elvállalni. (igazgató, Hajdú-Bihar megye)

A pedagógushiány megoldására az interjúk alapján nagyon változatos arzenál alakult ki:

- gyakornok befogása
- pályakezdekők túlterhelése
- pedagógiai asszisztensek tanításra való befogása
- nyugdíjasok visszahívása és félállásban alkalmazása
- helyettesítések felfuttatása, akár nem szakos is, és ezeket nem adminisztrálják, amennyiben a kereten túlfutnak
- intézmények közötti áttanítás
- csoportösszevonás
- de előfordul az is, hogy elmaradnak az órák, helyettesítés hiányában.

A megszólaló intézményképviselők mindegyike, legalább 2-3 gyakran alkalmazott megoldást említett annak függvényében, hogy átmeneti vagy tartós probléma áll fenn.

Szakszerű helyettesítés túlterheléssel vagy idősebb kolléga visszahívásával

Átmeneti nehézség alatt az intézményvezetők a pillanatnyi vagy néhány napnál nem hosszabb tanárhiányzás megoldását értik. Ez általában eseti helyettesítést jelent, azaz tanóráról tanórára más-más pedagógus helyettesíti a hiányzót. A válaszadók közül többen kiemelték, hogy a legtöbbször nincs mód szaktanár általi helyettesítést biztosítani, óráról órára éppen az a kolléga kerül beosztásra, akinek épp „lyukas órája” van.

A helyettesítések esetén sincs szakos helyettesítés, most, amikor egy hétig beteg voltam, megnéztem, hogy kik helyettesítettek, nagyon színes volt a paletta. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy mit csináltak, hát játszottak, mondták. Habár a KRÉTA rendszerben látszik, hogy szakos vagy nem szakos tanár helyettesített, de ezeket az adatokat senki nem összesíti és elemzi, csak eseti helyettesítés van, és kész. (szaktanár, általános iskola, Baranya megye)

Több esetben fájó tapasztalatként számolnak be az interjúalanyok arról, hogy az egyébként is rendkívül leterhelt, a pedagógiai munkát extra szakértelemmel megtámogató szakemberek – a fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus – „iskolai vészhelyzetben” kénytelenek részt vállalni a normál tanórai helyettesítésben. Így az ilyen esetekben a tanulói érdekek duplán csorbulnak, nincs szakszerű helyettesítés, és az egyéni fejlesztések is elmaradnak.

Ez a minőségnek nem kedvez. Vannak például fejlesztőpedagógusok, akik, ha hiányzik a tanító, akkor ők tanítanak, de addig sincs fejlesztés, tehát abban a három napban 10-20 gyerek fejlesztése elmarad. Ha valaki délután öt órára ér haza, akkor kevesebb energiája van a következő órára, sokan a hétvégén pótolják a tervezést, órára készülést. Szakmázásra nincs idő most, ebből visszavettek, félévi és szülői értekezlet is online zajlik. (igazgató, általános iskola, főváros)

Tartósan fennálló tanító-, illetve tanárhiány esetén a nyugdíjasok visszahívása, félállásban, vagy heti hat órában való foglalkoztatása; a gyakornokok, pedagógiai asszisztensek tanításra való alkalmazása; pályakezdők túlterhelése; esetlegesen intézmények közötti áttanítás; valamint a csoportösszevonás gyakorlata jelenik meg, mint a hiány felszámolásának leggyakoribb helyi megoldási módja. Ezekre a kényszerű megoldásokra több intézményvezető mint az oktatás minőségét negatívan befolyásoló technikákra utalt, hozzátéve, hogy a nyugdíjasok visszahívása vagy az áttanítás kevésbé, viszont a többi felsorolt megoldás alapvetően rontja a minőséget, ráadásul nagymértékben hozzájárul a pályakezdő fiatalok korai kiégéséhez.

A tartósan betöltetlen álláshelyeket több válaszadó iskolája nyugdíjas pedagógusok visszafoglalkoztatásával oldja meg. Ennek hátulütője nemcsak a diákok és a nyugdíjas tanárok közötti többgenerációs tapasztalatkülönbség, az esetleges módszertani felkészültség és az iskola jelenlegi pedagógiai programja közötti diszkrépancia, hanem az is, hogy az óraadó vagy nyugdíjas tanerő nem kötelezhető arra, hogy bekapcsolódjon

az iskola rendezvényeinek szervezésébe, illetve, hogy részt vegyen annak tanórán kívüli tevékenységében.

...az alsóban nyugdíjasokkal oldjuk meg a hiányzó tanítói álláshelyet. Öt éven belül tízen mennek nyugdíjba. A pedagógus munkája nemcsak az óraszámokban mérhető, nevelő munkát végez, gyerekekkel beszélget, rendezvényt szervez. Egyre több ilyen feladat van egyre kevesebb emberre, az óraadó vagy nyugdíj mellett tanító nem helyettesít és nem vesz részt az iskola életében létfontosságú dolgokban. (tanár, általános iskola, Budapest)

Alsóban is mindenféle helyettesítéssel operálnak, illetve egyre több kollega jön vissza nyugdíj mellett tanítani, pl. kémiát. Idéntől lett kémia tanár. Legalább három nyugdíjas tanítónő van. Aki ma tanítónak jelentkezik, nem megy el tanítónak. (szaktanár, általános iskola, Budapest)

Nem szakszerű helyettesítés vagy elmaradó tanórák

Gyakori megoldás a pedagógiai asszisztensek kipróbálása és megbízása tanítási feladatokkal. Pedagógiai asszisztensből ugyanis nincs hiány, hiszen a státusz betöltése csupán érettségihez kötött. Ugyan létezik pedagógiai asszisztens OKJ-s képzés, de ez a végzettség nem feltétele a felvételnek, ezért zömében sima érettségizett emberek kerülnek asszisztensi munkakörbe. A korlátot itt a szabályozás jelenti, ami 250 tanulóként engedélyezi egy asszisztens alkalmazását. Nagyobb probléma, hogy sok intézménynél a munkaerőhiány miatt nem asszisztensi, hanem oktatói-nevelői munkát bízhatnak rá. Így ez egyértelműen minőségromlást jelent, egy alacsonyabb bérű és kevésbé iskolázott emberrel pótolják a magasabb bérű és iskolázottabb munkaerőt. Több interjúalany szerint nem jó a szabályozás, nem 250 tanulóra kellene vetíteni a foglalkoztatott asszisztensek számát, hanem a hátrányos helyzetű tanulói arányokra, és ott viszont alacsonyabb számmal. Az e nézetet vallók kikötik, az asszisztens ne tanítson, és az iskolatitkár mellé se legyen beosztva adminisztrációs feladatok elvégzésére, hanem segítsen a tanórai munkában, a tanulói felügyelet biztosításában és az étkeztetésben.

A pedagógiai asszisztenseknek nem kell más, mint érettségi, ezért bármennyit fel lehetne venni belőle, ha változna a jogszabály, ami jelenleg 250 gyerekre engedélyez egyet. Munkanélküliként is fel lehet őket venni, de ők nem fognak továbbtanulni. Nálunk is van most három, az egyik óvónő képzettséggel. A pedasszisztens is közalkalmazott és határozatlan idejű, de őt GYES-en lévő kollega helyére veszem fel először határozott időre egy évre, hogy kiderüljön, alkalmas-e. (igazgató, általános iskola, Jász-Nagykun-Szolnok)

Nálunk is gyakran a pedasszisztens helyettesít, sőt a pedasszisztens nyelvvizsgát is helyettesített, mert volt nyelvvizsgája, és nem volt rossz, a gyerekek szerették. Lehet, hogy el is végzi a nyelvtanár szakot. (szaktanár, általános iskola, Budapest)

A szakos kollégák közötti feladatmegosztás is egy problémamegoldási kísérlet, amely csak akkor tud működőképes lenni, ha már előre lehet tudni, hogy valamelyik szaktanár elhagyja az iskolát, vagy nyugdíjba megy, s pótlása – jelentkező híján – új tanár felvételével nem megoldható. Ha váratlan helyzet következtében alakul ki szaktanárhiány, akkor már a tanév menetét nem lehet felborítani ezzel a módszerrel. Ilyen esetekben, az interjúalanyok elmondása szerint, a szakos pedagógusok szakmai anyagokkal, kidolgozott feladatokkal támogatják meg a nem szakos helyettesítőket.

Megpróbálják az angol órákat felosztani az angol tanárok között, de ez csak akkor történik meg, ha biztos, hogy valaki elmegy. Egy teljes állást nem lehet lefedni tanárokkal, és akkor marad az eseti helyettesítés, nem szakos tanárokkal. A szakos kollégák ilyenkor kinyomtatnak feladatokat, amit a nem szakos tanárok is meg tudnak oldani a gyerekekkel. Az én osztályomban szeptember óta nincs szakos tanár, hanem eseti helyettesítések, tesztek, kompetencia lapok. A szülők is elégedetlenek, de elég nagy türelemmel vannak, talán a járvány miatt is, de most kezdtek türelmetlenkedni. (magyar–történelem tanár, általános iskola, Budapest)

Átmeneti megoldásként, bizonyos hosszabb időintervallumra egyetemi hallgatók, azaz az iskolában vagy az adott település egy másik iskolájában a gyakorlati félévüket töltő fiatalok bevonása jelenik meg. Több esetben tanárdiplomával nem, de egyéb diplomával rendelkező, képesítetlen munkaerő tanít, illetve olyan szakmai életpályákra is van példa, amikor egy korábbi pedagógiai asszisztens egyetemi hallgatóként már teljes jogú osztálytanítói feladatot lát el az egész tanévben, más munkavállaló pedagógus híján.

Vannak átmeneti megoldások, pl. egyetemi hallgató tudott átтанítani egy másik iskolából, ahol a gyakorlatát végzi és angol–történelem órákat tudott vállalni három hónapig megbízásos szerződéssel. Most viszont a szakdolgozatát írja, ezért nem hosszabbította meg a szerződést.” (szaktanár, általános iskola, Budapest)

Alsó tagozaton képesítés nélkül visz egy osztályt egy munkatárs, ő még egyetemista, de nem pályakezdő, 40-es éveiben van, pedagógiai asszisztens volt, s be kellett állnia tanítónak, mert negyedikben elment egy tanító, átment más intézménybe. [...] a másik asszisztensünk pedig német nyelvtanuláson tanult, és most estin tanul nyelvtanárként... (fejlesztő pedagógus, általános iskola, főváros)

A két tanítási nyelvű iskolák esetében szinte megoldhatatlan nehézséget jelent egy-egy, a szaktárgyát idegen nyelven tanítani tudó pedagógus elvesztése. Az ilyen kiesések rendre hosszú távú problémát okoznak, s megoldásuk megterheli az egész tantestületet.

Kéttannyelvű iskola vagyunk, ahol a tárgyakat is angolul kellene tanítani, de nincs angolul tudó történelemtanár, gyakran szakszerűtlen helyettesítés történik, engem is megkérnek, ilyenkor keresek a füzetben egy gyakorlófeladatot és azt csinálják a gyerekek, mivel én nem értek se az angolhoz,

se a törihez. Két meghirdetett, de betöltetlen álláshelyünk van, az egyik az angolul tanító történelemtanár. (technikatanár, általános iskola, főváros)

A fentiekhez hasonló esetekben előfordul az is, hogy helyettesítés hiányában elmaradnak tanórák. Az elmondások szerint, a leggyakrabban akkor, ha a nehezen helyettesíthető tárgy az órarend szerinti utolsó tanórára esik.

Ebben az iskolaévben is tanárhiány miatt elmaradtak tanórák, főleg a hatodik órában engedik el a gyerekeket, ha épp nincs helyettesítő tanár. (fejlesztő pedagógus, általános iskola, főváros)

A rendszer a centralizáltság ellenére kaotikus, személyfüggő

Az intézményen belüli megoldások sokféleségéhez hasonlóan, nagyon eltérő megoldásokat lehet tapasztalni a tankerületek között is, annak ellenére, hogy a fenntartói rendszer centralizált és egységes. Az interjúk elemzése alapján megállapítható, hogy a 22–26 órás sáv, a 30 óra ingyenes helyettesítés és ennek nehezen követhető adminisztrációja, azaz a transzparencia hiánya miatt a rendszer sok egyedi, egymást nem is látó döntésből áll össze. Intézményvezető interjúalanyunk szerint például nincs egységes szabályozás arra, hogy egy intézmény pontosan hány státusszal rendelkezhet. Elvileg meg van adva a finanszírozott órakeret, amely több intézményvezető elmondása szerint is elég nagyvonalú, viszont, hogy mennyi státuszt is kap az intézmény, ez a tankerület döntésén múlik, ami sokszor kiszámíthatatlanná és tervezhetetlenné teszi az intézményi folyamatokat.

Semmi nem szabályozza, hogy egy adott intézmény hány státusszal kell, hogy rendelkezzen, ez teljesen tankerületi hatáskör, ők mondják meg. Nincs NAT-ra és csoportszámokra egy ilyen meghatározva. Amit tudunk, az a finanszírozott óraszám, ezt én is ki tudom számítani, hogy mennyi az iskolára a maximális fizetett óraszám, de hogy azt az óraszámot mennyi pedagógussal tudom ellátni, akkor maximum visszaoszthatok a 22–26 órával. [...] Van egy megállapított státusz számunk, aminek nincs összefüggése a finanszírozott órakerettel. [...] Bonyolult volt a képlet, nem tudom mit vett alapul, de a csoportlétszámok bele keveredtek, és onnantól kezdve, hogy ha nézzük a csoportlétszámokat is, az meg tudja bolondítani a dolgokat. Ha a kistélepeken ezekkel a csoportlétszámokkal számolunk, akkor a státuszok ott nagyon lemennek. [...] Abszolút fenntartói döntés a csoportlétszám, hogy mit finanszíroznak. Ebben a kérdésben egyértelműen a tankerület dönt [...]. A jogszabályból adódó óraszám nagyvonalú, de nem teszi mellé a státuszt. Lehet csoportbontást csinálni, de korlátozott erőforrással. (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Az egyedi megoldások minősége nagymértékben függ a helyi vezetés kompetenciájától, minőségétől. A kedvező munkahelyi klíma és a jó vezetői hozzáállás segít abban, hogy a fluktuáció kisebb legyen, vonzó legyen a munkahely, és a munkaerő is hatékonyan legyen felhasználva. A tankerületi szint jóval több lehetőséget rejt magában a hatékony munkaszervezés terén, mint ami megvalósul.

Az igazgatóknak kell megoldani a problémát, utána be kell menni a tankerületbe jóváhagyni. Annyi koordináció van a tankerület részéről, hogy amikor az előzetes tantárgyfelosztást beküldjük, jelezzük, mi a hiányterület és hol van többletünk. Ők akkor egy koordinációs munkát végeznek, megpróbálják a hiányterületeket összeharmonizálni, összehozni az intézményvezetőket. Ami könnyen megoldható, lekarttyázható, ott születik megoldás. (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Sok múlik a tankerületi központok által kialakított helyi kommunikációs gyakorlaton. Az intézményvezetők interjújukban nyomon követhető, hogy ahol közvetlen párbeszédre törekednek a központ munkatársai az iskola vezetésével, ott gyorsabb, praktikusabb és kompromisszumos megoldások születnek, míg, ahol a kommunikációs minimumon marad az egyeztetés, ott nagymértékben csorbul a megoldások minősége és hatósugara. Így vannak intézményvezetők, akik egyértelműen pozitív, míg mások ezekről gyökeresen eltérő, egyértelműen negatív tapasztalatokról számolnak be. Egy Jász-Nagykun-Szolnok megyei iskola vezetője szerint, nemcsak a tankerületi központtal, de a helyi társintézményekkel is karöltve, sikerült mostanra egy elég elfogadhatóan működő rendszert kialakítani.

Folyik áttanítás, mindenkinek van egy párja, és egymáshoz átsegítenek tanítani, ha szükséges. Jó elképzelés lett volna a tankerületi mobiltanár-állomány, de ilyen tanárhiányban ez nem működik, ráadásul senki sem akar mobil tanárként dolgozni, ha nem muszáj. A gyógypedagógus-ellátottságunk jó, van egy saját gyógypedagógusunk, ő maga taníttatott ki egy kollegát, aki nagyon agilis. Most először tudtunk logopédust is alkalmazni. Utazó gyógypedagógusokat is alkalmazunk, van fejlesztő pedagógus, pszichopedagógus. Az egyik kolléganő, aki heti 20 órát tanít, mellette gyógytestnevelést csinál, ezt túlóráként az EGYMI fizeti. Nálunk minden osztályban van egy tanár, aki délután besegít az osztályfőnöknek. A délelőtti magyar–matek tanító délután a védett időben is egy órát a tanulókkal van, miután van egy segítő párja, be tud segíteni. Vannak tanítók, akiknek nincs órájuk, kis szervezéssel megoldjuk, hogy ugyanaz a tanító menjen be mindig a matekra vagy magyarra. Az egyik telephelyen mindkét tanító lebetegedett, ezért oda kellett menni a tanítóknak, ez napi két óra utazás, ilyenkor órarendet módosítunk. Nálunk hatodik osztályig minden tanuló itt van délután, akkor jól jön a pedagógiai asszisztens. (igazgató, általános iskola, Jász-Nagykun-Szolnok)

A magasszintű vezetői kompetenciák és a tankerületi központ problémaérzékeny, megoldásközpontú munkája hozzájárul a megfelelő munkahelyi klíma kialakításához, amely nemcsak a pedagógusoknak teremt megfelelő körülményeket, hanem az itt tanuló diákokból is segít egy befogadó közösséget kovácsolni. Ez a fajta kollaboráció intézményi szinten egyfajta fenntartható működést eredményez.

Nálunk az igazgató nagy energiát fordít a tanári kar közösségére is. Emberileg is nagyon odafigyel a kollégákra, nem csak beosztottként kezeli őket. Másrészt jó a lobbijereje („sok mindenért tartja a hátát”) a tankerületnél –

pl. a kötelező óraszámot igyekeznek 22-23 óra körül maximalizálni mindenkinél, és amennyire lehet, egyenletesen elosztani a terhelést a kollégák között. Nagyon sokat hozzátesz a pozitív munkahelyi légkör a munkájukhoz, így marad energiájuk, belső motivációjuk az egymás közötti eszmegbeszélésekre. Ez nagyon sokat számít a pályakezdő kollégák megtartásánál is, mert egy emberileg is támogató közegben tudnak dolgozni, ha már a fizetés és egyebek nem olyan jók. Ez a szemlélet egyébként a diákságnál is megvan, nagyon befogadó a közösség. (angoltanár, gimnázium, főváros)

Más esetekben, az intézményvezetői tapasztalat inkább az, hogy a település bizonyos iskolái előnyt élveznek, azaz a lojalitás és a beágyazottság előnyökhöz juttat bizonyos intézményeket. Ott, ahol jó a kapcsolat, ott inkább arról számoltak be az interjúalanyok, hogy van segítség a munkaerő-kapacitási problémák megoldására, ott, ahol pedig nem jó ez a kapcsolat és a tankerületi központ – véleményük szerint – az esetükben kevésbé segítőkész, ott a problémák el se jutnak hozzájuk, mert az intézmény inkább megpróbálja azokat helyben megoldani, ahogy tudja. Ezekben az esetekben csorbul a munkaszervezés hatékonysága, amit nem segít az intézményi és vezetői autonómia alacsony foka sem. Így még inkább felerősödnek az egyedi és személyi tényezők, még kiszámíthatatlanabbá és egyenlőtlenebbé téve a helyi rendszert, valamint alacsony hatékonyságúvá. A fenntartó és az intézmény közötti kommunikációs deficit aláássa az aktuális problémák megbeszélését, s mindkét felet meggátolja a hatékony tervezésben és döntéshozásban.

A központosítás eredeti elgondolása jó volt – mondván, hogy majd az állam kiegymenliti a területi különbségeket. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy ebből nem látszik semmi. Szervezési / menedzsment szempontból is rosszabb lett a helyzet, mert megszűnt a tulajdonosi szemlélet pl. azzal, hogy már nem az igazgatók gazdálkodnak. (angoltanár, gimnázium, főváros)

Az a baj, hogy nincsen olyan fórum, ahol ezekről a problémákról beszélni lehet. Megvannak a szabályok, ott a Klebelsberg Központ, leosztja a tankerületeknek, a tankerületek pedig megcsinálják, azt gondoljuk, hogy egységes elveket követnek. De ez nem igaz, 60 kicsi állam az államban, úgy működnek, másképpen szabályoznak, egyébként is olyanok a szabályok, hogy rugalmasan lehet kezelni és összekacsintással bármit meg lehet csinálni, és nincs tere a beszélgetéseknek, mert senkinek sem érdeke. Nálunk nem funkcionál az intézményvezetői munkaközösség, mert nincs értelme összejönni, mert nincs miről beszélni. Mert ha előjön egy probléma, akkor kiderül, hogy ahányan vagyunk, annyiféleképpen oldjuk meg, de van, akinek elfogadják, és van, akinek nem. Abból senki sem jön ki jól, nincsenek egységes megoldások. A szakmai egyeztetés megszűnt. (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Az oktatási rendszerben egyszerre van jelen a pazarlás és a hiány

A pedagógusokkal és iskolaigazgatókkal készült interjúk alapján kirajzolódik az a paradox helyzet is, hogy a rendszerben egyaránt jelen van a túlterhelt és a nem megfelelően kihasznált pedagógus. Habár az interjúalanyok érthető módon elsősorban a túlterhelt-

ségről és alulfizetettségről panaszkodtak, azért néhány, elsősorban vezetői interjúbán felsejlik a pedagógusok másik, alulterhelt csoportja, ők azok, akiknél trükközni kell azon is, hogy meglegyen az órakeret. Az elérhető adatok és statisztikák szintjén nem derül ki, ha valakinek lenne kapacitása többet tanítani. Alapvetően az intézményvezetők és a tanárok is abban érdekeltek, hogy egy helyen megoldják a feladataikat, az igazgatónak ne kelljen máshonnan beszerezni valakit vagy a pedagógusnak elmenni egy másik iskolába eseti tanításra vagy állandó helyettesítésre. Ezért akinek nincs ki az órakerete, és ez elég tipikus a kevesebb órásszámmal rendelkező természettudományos tanároknál, akkor őket más feladattal is ellátják. Így a rendszerben egyszerre teljesül, hogy a természettudományos tanárokból hiány van, és hogy nincsenek a természettudományos tanári kapacitások kihasználva.

A tankerületeknek biztosítani kellene a szakos ellátást, de ehelyett elpazarolják a munkaerőt. Pl. van egy kémia–biológia szakos tanár, akinek összesen 16 órája jön össze egy iskolában, akkor nem megy át a többire tanítani egy másik iskolába, hanem beosztják a saját iskolájában ügyeletre. Ez az intézményvezetőknek roppant kényelmes, és a pedagógusok sem akarnak két település között ingázni, ráadásul az útiköltség-térítés nem nagyon gáláns. Többet kellene kapniuk, hogy megvalósuljon egy mobil tanári gárda a tankerület alkalmazásában, jelenleg senkinek sem érdeke. (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

...Az iskolaközpont mellett az is érv, hogy egy természettudományos tanár a saját iskolájában, ha az egy kisebb vidéki iskola, nem tudja kitölteni az órakeretét, ezt úgy orvosolhatják, hogy áttanít máshova, vagy ellát az iskolájában egyéb feladatokat, mint pl. ebédeltetés. Ez nagy pazarlás, de a rendszer (igazgató és pedagógus) ebbe az irányba tolja a dolgokat. (országos szintű oktatáspolitikus)

De több interjúalanyunk szerint a mestertanárok potenciálja sincs megfelelően kihasználva országos szinten, viszont az intézményükben csak 18 órát kell tanítaniuk.

...a tankerület nem nézi jó szemmel a mestertanárságot, ebben csak a 18 órát látja, minden ilyen számára elvesztegetett idő, ez a hozzáállásuk. Ha rajtuk múlna, senkit nem támogatnának mesternek. Megvan az alapja persze ennek a véleménynek, nincsenek a mestertanárok kellően kihasználva. (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A rendszer pazarló működése abból fakad, hogy a nemzetközi átlaghoz képest kisebb iskolaméret a jellemző, ez viszont fajlagosan több pedagógust igényel. A kisiskolák problémája nem új keletű, nagyon megosztja az oktatással foglalkozó szakértőket. A kutatásban megkérdezettek a korábbi (Magyar Bálint miniszter idején) elindított integrációt elhibázottnak tartják, mert nem rendeltek megfelelő számú és minőségű szakembert a változásokhoz, ezért leginkább erőszakos vagy rideg jelzővel illetik azt az integrációs kezdeményezést. Ugyanígy a kisiskolák mellett is kitartanak, ami csak megerősíti a képet, hogy a pedagógusok lehetőleg szerkezeti és intézményi változtatások

nélkül szeretnének magasabb fizetést és biztonságos, kiszámítható életpályát. Szintén elterjedt közvélekedés, hogy a nagyobb létszámú iskolák létrehozása a hátrányos helyzetű térségekben a különböző településeken élő roma közösségek közötti konfliktusokhoz vezetne. Spontán módon ugyanakkor már elindult ez a folyamat: egyre több tagiskola van, ahol csak alsó tagozat működik. Ugyanakkor a központ és a telephelyek közötti kooperáció sok tekintetben nem tűnik hatékonynak, mert a magyarországi pedagógiai kultúra nehezen tudja kezelni a sokszínűséget. Azok a kísérletek, amelyek egy egységes képletbe akarják szorítani a valóságot, beleütköznek abba, hogy a csoportlétszámokat is bekalkuláló számításokkal a kistéleplési iskolák nem lennének fenntarthatók, és megszűnne helyben a pedagógusállás (de valószínű, ha mobilabbak lennének, lehetne máshol pedagógusállást biztosítani). Ezért az oktatási rendszer, elsősorban a kistéleplési iskolák esetében, az átláthatatlan egyéni alkukon alapszik, ami kiszámíthatatlanná és tervezhetetlenné teszi a folyamatokat.

Összegzés

Habár a pedagógushiány globális jelenség, mégis elmondható, hogy Magyarországon az elmúlt évtizedekben a megfelelő döntések hiánya vagy rossz döntések sorozata vezetett el a mai helyzethez, ahol a szakma presztízse olyan mélyre zuhant, hogy a pedagógus-utánpótlás már nem biztosított.

Az olyan komplex, a globális hatásoktól sem érintetlen rendszereknek, mint az oktatásnak a menedzselése komplex tudást igényel. Sajnos több példát tudunk hozni ennek hiányára, mint meglétére. Az interjúk arra világítottak rá, hogy nincs átlátható szabályozás arról, hogy egy intézményben mennyi státusz lehet, és miután a szélesen hagyott kötelező óraszámok és helyettesítési szabályozás, valamint a bőkezűen finanszírozott órakeret erre tág teret ad, a tankerületek eseti módon és nem transzparensen határozzák meg, hogy melyik iskolában mennyi státuszt engedélyeznek. Ebben a rendszerben mindenki egyéni stratégiákat követ, megpróbálja az egyéni kapcsolatrendszerét latba vetni, ezzel egy igazi fogolydilemma-állapotot hozva létre, ahol a sok egyéni racionális döntés közösségre szuboptimális eredményre vezet. Ennek következménye az, hogy egyszerre van jelen a hiány és a pazarlás. A pedagógushiány leplezésére széles eszköztárat alakítottak ki az iskolák, de ezek többsége rontja a szolgáltatás minőségét. Amikor a gyakornokot, pályakezdőt bevetik a mély vízbe, vagy a pedagógiai asszisztens tanít, vagy csúcsra járatták a helyettesítést (egyre több helyen fordul elő, hogy egy óvodapedagógus vagy tanító van a csoporttal vagy osztállyal egész nap), akkor a túlhajszolt pedagógusnak a nevelés helyett tényleg már csak a gyerekfelügyeletre van energiája.

A hatékony és eredményes oktatási rendszer működtetéséhez biztosítani kell a megfelelő színvonalon működő pedagógusokat. Ehhez egyaránt szükséges a most inkább diszfunkcionális pedagógus-előmeneteli rendszer teljes átgombolása, másrészt meg kell szüntetni a pazarló struktúrát, hatékonyabb iskolahálózati ellátottságra és a komplex rendszert menedzselni tudó kompetenciák fejlesztésére is szükség van. Ezt mindenképpen a helyi szereplők bevonásával és az új technológiák nyújtotta lehetőségek figyelembevételével kell végezni. De ahhoz, hogy valóban vonzó legyen a tanári pálya, elsősorban a szakmai autonómia növelésére, valamint a tudást elismerő és a pedagógusokat partnerként kezelő oktatáspolitikára van szükség. Az oktatás és tudás elismerését már az is

nagyban növelné, ha önálló tárcát kapna az oktatásügy és az oktatásban zajló folyamatokat nyomon kísérő kutatások eredményeire épülne a szakpolitika.

IRODALOM*

- Council conclusions... (2020) Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04) and Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life COM/2017/0248 final.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020): Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2018) <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20201005-1>
- HOLB É. (2021) Pedagógus és egyéb szakember szükséglet a KIR adatok tükrében. (Háttér tanulmány, Az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban című kutatáshoz az Európai Bizottság Magyar Képviselőtének megrendelésére. 2021.) https://www.t-tudok.hu/files/2/zgy-mjkir_a-ltala-nos_iskola-k_20210327.pdf
- KATSAROVA, I. (2020) Teaching careers in the EU, European Parliamentary Research Service.
- OECD (2019) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- TALIS 2018 (2019) Összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf
- Teacher matters (2005) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

* Az irodalomjegyzéket nem idézett fontos háttéranyagokkal bővítették a szerzők.