

HORVÁTH ANETT – STRAUB ZSOLT – SZABÓ TAMÁS

A közpolitikai változás és krízis értelmezése a Magyarországon a Covid-19 koronavírus-járvány időszakában bevezetett digitális oktatás tükrében

ABSTRACT

This paper deals with the challenges related to the introduction and use of the so-called extracurricular digital curriculum in public education, which was introduced out of necessity to combat the epidemic. The shift from face-to-face to digital education is assessed through the conceptual framework of public policy, including public policy change and public policy crisis, in both domestic and international contexts.

Keywords: public policy change ■ public policy crisis ■ digital education ■ pandemic ■ international examples

I. BEVEZETÉS

Az Európában a 2020 kora tavaszán kirobbant COVID-19 koronavírus-járvány mint a globalizált korszak első nagy átfogó világjárványa, roppant kihívást intézett az emberiség elsődlegesen az egyes társadalmi alrendszereket (gazdaság és munkaerőpiac; szociális- és egészségügy; köznevelés stb.) alapvetően működtető államok számára. A válságkezelés elsődleges szakpolitikai terepe a közegészségügyi rendszerek és ellátások voltak, de szorosán következett utána a legtöbb embert érintő munka világa, valamint a köznevelés, közoktatás. Tanulmányunk témája a közoktatásban a járvány elleni védekezés miatt kényszerből bevezetett ún. tantermen kívüli, digitális tanrend, amit a közbeszéd és a nyilvánosság a „digitális oktatás” elnevezés alatt ismert meg és használ mind a mai napig. A digitális, online munkarendre való szinte azonnali áttérés egyaránt komoly kihívások elé állította az intézményeket, a pedagógusokat, valamint a tanulókat és a szülőket. A tanárok, tanítók nagy része arra kényszerült, hogy szinte napok alatt ismerje meg

a távoktatás eszközeit, sajátítsa el a mindennapi használatukhoz elengedhetetlen ismereteket, váljék az online munkaformák gyakorlott felhasználójává. Jelen tanulmányban a személyes jelenlétiről a digitális oktatásra való átállást a közpolitika fogalomrendszerén – azon belül is a közpolitikai változás és közpolitikai krízis – keresztül értékeljük. A tanulmány szerzői között egyetemi oktatásban érintett politológusok, illetve a köznevelésben, szakképzésben több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógus is található, így próbáltuk eredményesen szintetizálni a politikatudomány és a pedagógia szempontjait. Bízunk benne, hogy sikerült a célunk, és az alkalmazott megközelítés tartalmaz új szempontokat a téma megértéséhez.

II. A KÖZPOLITIKAI VÁLTOZÁS ÉS KRÍZIS A PANDÉMIA MIATT BEVEZETETT DIGITÁLIS OKTATÁS TÜKRÉBEN

1. A közpolitikai változás értelmezése

A közpolitika (*public policy*) a politikatudomány legfiatalabb, egyben talán leggyorsabban fejlődő megközelítése, ágense, ami az elmúlt 60-70 évben meghatározta a politika, s benne hangsúlyosan a kormányzati rendszerek vizsgálatát. Az amerikai Lasswell által megteremtett fogalmi keretekre^[1] felépült közpolitikai irányzat fókuszában az intézményesített döntéshozatal és a különböző kormányzati (legyen az állami vagy egyéb szubnacionális – térségi, vagy helyi – struktúra) szakpolitikák iránya, a kialakított döntéselőkészítő, döntéshozatali, végrehajtási, valamint az utólagos korrekciókat lehetővé tevő értékelési fázisok^[2] tudományos vizsgálata áll. A közpolitika-alkotás (*policy making*) mellett további fontos vizsgálati elemei a közpolitikának a közpolitikai napirend (*policy agenda*), a közpolitikai hálózatok (*policy network*), a közpolitikai hatékonyság és hatásosság (*policy efficiency, policy efficacy*), a közpolitikai siker és kudarc (*policy success, policy fiasco/failure*), illetve maga a kormányzás különböző megközelítései (*government, governance*). Tanulmányunknak nem célja a teljes közpolitikai megközelítés bemutatása, csupán egy konkrét közpolitikai eseményen, ügyön (*policy issue*) – ami a koronavírus-járvány miatt a hazai közoktatási rendszerben bevezetett digitális oktatás – keresztül megvilágítani a közpolitikai változás és közpolitikai krízis, illetve a kapcsolódó működési elméletek, mint a racionális-inkrementális-radikális közpolitikai működés elméleti modelljeit.

[1] Lasswell, 1935.

[2] Az előkészítés (felmerülés) – döntés – végrehajtás – értékelés fázisaira épülő közpolitika-alkotás (*policy making*) jelenti a közpolitikai kiemelkedő vizsgálati dimenzióját, jelentős nemzetközi és hazai szakirodalommal. Ld. Brewer, 1974.

Először is fontos differenciálni a közpolitikai változás (*policy change*) fogalmát, jelenségét a közpolitikai reformtól (*policy reform*). Amíg a közpolitikai változás a meglévő politikai, igazgatási, eljárási struktúrák valamilyen szintű elmozdulására utal, vagy új és innovatív mechanizmusok megjelenésére,^[3] addig a közpolitikai reform már markáns, akár radikális változást takar. A közpolitikai változások elemzésénél érdemes kitérni az útfüggőség^[4] modelljére, aminek kiindulópontja, hogy általában nehéz a közpolitikát megváltoztatni, mert a megszokott intézményi működések konzerválódnak, és a különböző szereplők, aktorok védelmezik a kialakult közpolitikai modellt, még akkor is, ha az nem optimális keretek között és módon történik.^[5] Ez erősíti azt a gyakorlatban sokszor tapasztalt jelenséget, hogy általában miért valószínűbb a közpolitika folytonossága, inkrementális jellege. Ugyanakkor a folytonosság megszakítása, rövid időn belül történő, akár hirtelen megváltozása áttérést jelent a radikális közpolitikai működésre, ez megnyilvánulhat parlamentáris kormányzati rendszerben – mint amilyen Magyarország is –, egy jelentős többségi választói legitimitással és ezáltal parlamenti többséggel felruházott kormányának a hivatalba lépését követően, de a radikális közpolitikai működést eredményezheti a megszokott status quo-t kibillentő szituáció, krízis következtében az ún. különleges jogrend bevezetése.^[6] A változtatás sok esetben éppen azért nehézkes, mert a közpolitikák (illetve az azokat formáló közpolitikai hálózati szereplők) intézményesültek, azok módosulása eleve nagy erőfeszítéseket és költségeket igényel. A közpolitika kereteinek jelentős mértékű változásait okozhatja ugyanakkor az is, ha újra és újra ugyanazon problémákkal szembesül a közpolitikai döntéshozó (parlament, kormányzat vagy lokális szinten egy önkormányzat), és a közpolitikai konfliktus feloldásának, s vele a továbblépésnek záloga a korábbi inkrementális keretek közül történő kilépés és a közpolitika radikális működésre való váltása.

A közpolitikai változás a tartós társadalmi mozgások intézményesítésének fontos útja. Egyrészt megfogalmazódhatnak felülről (*top-down* jelleggel) hivatalos parlamenti, kormányzati döntések formájában, központi jogszabályi keretek között.^[7] Valamint származhatnak alulról (*bottom-up*), az érintett társadalmi stakeholdererek – szakszervezetek, civil szervezetek, egyházak, egyéb lobbik –, illetve közvetlenül a lakosság irányából. A közpolitikában bekövetkezett változások, különösen, ha a valós társadalmi szükségletekre reflektálnak, alkalmasak,

[3] Bennett – Howlett, 1992.

[4] Pierson, 2000.

[5] Greener, 2002.

[6] Mindkettőre tudunk példákat találni az elmúlt másfél évtized hazai politikatörténetéből – a 2010-ben jelentős 2/3-os alkotmány erejű országgyűlési többséget maga mögött tudó második Orbán-kormány 2012-ig új Alaptörvényt alkotott, valamint megújította (általában új törvényi szabályozások mentén) a kétharmados, ún. „sarkalatos” törvényeket, illetve egy sor egyéb kiemelkedően fontos szabályozó jellegű jogszabályt; a 2020-as koronavírus-járvány megjelenésének a hatására az európai államok túlnyomó többségében ún. különleges jogrend került bevezetésre, ami a központi kormányok közjogi mozgásterét szélesítette ki jelentős mértékben.

[7] Horváth, 2019.

hogy társadalmi életviszonyokat formáljanak.^[8] A közpolitikai változások kutatása egészen az 1950-es évek végére nyúlik vissza.^[9] A modern állam egyszerre aktív és proaktív, amely egyre inkább irányítójává, formálójává válik a társadalmi folyamatoknak.^[10] A közpolitikai változások lehetnek átfogó, strukturális jellegűek, valamint hatásukat tekintve alacsonyabb szintű, időben elhúzódnó funkcionális változások. A közpolitikai változások természetét átfogóan Peter Hall írta le 1993-ban, egy háromszintű modellben felvázolva:

- elsőrendű közpolitikai változás, amikor a kitűzött célok és azok fontossági sorrendje megmarad, viszont a megválasztott eszközök változnak;
- másodrendű közpolitikai változás, amikor a kitűzött közpolitikai célok maradnak, de a beavatkozási/cselekvési sorrend az eszközök változnak;
- harmadrendű közpolitikai változás, amikor a célok, a beavatkozási sorrend és az eszközök is megváltoznak.^{[11],[12]}

A nemzetközi közpolitikai szakirodalomban további fontos elméletek foglalkoznak a közpolitikai változással, így a különböző külső körülmények exponenciális megváltozása miatt ún. „nagy ugrás” (*large leaps*) elmélete,^[13] vagy a közpolitikai napirendet alakító szereplők együttműködéséből, közös erőfeszítéséből származó intézményesített változásokat vizsgáló ún. közpolitikai ablak (*policy windows*) elmélet.^[14] A közpolitikai változások fontos eredője lehet az ügy által érintett kormányzati, közpolitikai szereplők és külső szereplők, *stakeholderek*, szakértői intézmények, személyek közötti érdek és/vagy érték alapú hálózati kapcsolódás, ún. közpolitikai koalícióelmélet.^[15] Az ún. hatalmi elitiek elmélete a közvetlen hatalmi, beavatkozási és/vagy befolyásolási pozícióval bíró elitcsoportok szerepét és motivációit hangsúlyozza.^[16]

2. A közpolitikai krízis, válság értelmezése és jelensége

A közpolitika egyre intenzívebben foglalkozik a külső eredetű exogén sokk, válság, krízis fogalmával, azok politikai rendszerekre gyakorolt hatásaival. Az exogén sokkhatás új politikai paradigmákat eredményezhet, ezért került fő-

[8] Jó példa erre, amikor szűkítik az állami feladatellátás mennyiségi, minőségi kereteit bizonyos közszolgáltatások, közjóságok esetében, ez együtt járhat a lakossági bizalom csökkenésével – így növekedhet meg a társadalmi igény az ún. magán népjóléti szolgáltatások (pl. magánegészségügy, magánoktatás, piaci alapú szociális szolgáltatások).

[9] Simon, 1957; Lindblom, 1959; Kuhn, 1962.

[10] Pierson, 2004.

[11] Hall, 1993.

[12] Bazsó – Jugovits – Szabó, 2018.

[13] Baumgartner-Jones, 1993, 298.

[14] Kingdon, 1984, 240.

[15] Jenkins-Smith – Sabatier, 1994, 175-203.

[16] Mills, 1956.

kuszba a válságok azonosíthatósága és a kritikus csomópontok megállapítása.^[17] A különböző magyarázatok szerint a válság tekinthető a vezető szempontjából exogén jellegűnek, amelyre szükséges reagálni, másrésztől, mivel a kríziskezelés a vezetői cselekvés által befolyásolt, így van egy határozott endogén jellege is. A vonatkozó közpolitikai szakirodalom szerint a vezetőknek magyarázatot kell adniuk a válságokra: az adott közpolitikai válaszok, megoldási kísérletek alapvetően formálhatják a válságkezelés jellegét, eredményeit, ezzel is erősítve a közpolitikai tanulás, tapasztalás – pl. *best practice, benchmarking* – jelenségét.^[18] A politika normál állapotát jelöli, amikor nincs rendkívüli helyzet vagy válság, nem veszélyezteti semmi az intézményeket vagy a kialakult konvenciókat, nem beszélhetünk a politikai döntésekre nehezedő számottevő időbeli nyomással. A kormányzat politikája alapvetően lassan és fokozatosan változik, ez adja az ún. inkrementális (lépésről lépésre történő) közpolitikai működés jellegét. Ilyenkor a szabályok és köteleességek, normák és konvenciók nincsenek nyomás alatt. Ugyanakkor a hirtelen és radikális erővel, jelleggel megjelenő exogén krízisek alapjaiban kérdőjelezik meg a normális ügymenetet és a bevett gyakorlatot. A válságkezelés ennek ellenére történhet konvencionális (értsd: nem radikális) eszközzel az esetlegességek, előre nem látható veszélyforrások csökkentése, elkerülése érdekében. Ugyanakkor az exogén sokk – különösen, ha az roppant mértékű – kétségbe vonhatja a konvencionális autoritásokat és a közpolitika normál irányát, ezért a válságkezelés nagyban következik a kezelendő válság természetéből, illetve mértékéből. A tanulmányunkban vizsgált külső, exogén eredetű válság, a 2020 tavaszán kirobbant COVID-19 koronavírus globális pandémia közoktatásra gyakorolt hatásait vizsgáljuk, a gyakorlatilag egyik napról a másikra bevezetett online, digitális oktatás példáján keresztül.

III. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS – TÁVOKTATÁSI MEGOLDÁSOK A PANDÉMIA IDEJÉN

A távoktatás nem a XXI. század újítása, már közel két évszázaddal ezelőtt is történtek egészen korai kezdeményezések a távoktatásra. 1840-ben Nagy-Britanniában, majd valamivel később az Egyesült Államokban már nyomtatott tananyagok formájában küldték meg a tanulnivalókat postai úton. Az így elküldött feladatokat a diákok megoldották és visszaküldték a képző intézménynek. Napjainkban a digitális, online technológia értelemszerűen sokkal több lehetőséget nyújt a távoktatás számára, és fontos tisztázni, hogy jelen tanulmányunkban nem általában a digitális oktatásra koncentrálunk, hanem kifejezetten a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarendű, távolléti oktatásról.

[17] Greener, 2001; Collier, R.B. – Collier, D., 1991; Mahoney, 2001.

[18] Körösnéyi – Illés – Metz, 2017; Ansell et al., 2014; Boin et al., 2005.

A pandémiás helyzet közepette rohamtempóban bevezetett digitális munkarendű távolléti oktatást „sürgősségi online oktatás” címke alatt is nevesíti az elmúlt évek oktatáspolitikai és pedagógiai módszertani szakirodalma. A teljes digitális oktatás ugyanakkor elméletben azt jelenti, ha a pedagógusokat (s vele az oktatásban résztvevő humán szereplőket) teljes mértékben számítógépes algoritmusok, robotok és így a mesterséges intelligencia váltaná fel. Az infokommunikációs technológia – IKT és vele az Ipar 3.0 – az 1990-es évek elején került be a köztudatba, illetve vált elérhetővé, és ez már nagyon sok lehetőséget adott. Vagyis a COVID-19 világméretű elterjedése előtt a digitális távolléti oktatásnak számos fejlesztési, gyakorlati előzménye volt, ezekre különböző mértékben, de építkeztek 2020 tavaszán Európában, illetve a világ többi részén. Ugyanakkor az elérhető informatikai technológiák alkalmazása erősen kontextusfüggő, nem tudjuk ugyanazt a módszertani megoldást egy az egyben alkalmazni, ami 5-10, vagy akár 15-20 éve megbízhatóan működött. A digitális oktatás során a hagyományos technológiai és módszertani megoldások helyett a digitális, online eszközök és rendszerek kerülnek az új típusú, hatékony oktatás fókuszába. Napjaink posztmodern digitális világában a digitális kultúra által egyre nagyobb mértékben meghatározott életvitelünk során felértékelődik a digitális készségek, kompetenciák jelentősége, másrészt az olyan figyelmet és motivációt is hosszú távon fenntartó innovatív módszertani megoldások, amelyek a távolléti, digitális munkarendű oktatás egyik kulcskérdésévé váltak.

Bármilyen pozitívak a digitális oktatás során szerzett tapasztalatok, azt szögezzük le, hogy a jelenléti oktatást 100%-os mértékben pótolni semmilyen támogató technológia, széles sáv szélesség, interaktív feladatmegoldás vagy eszkörendszer sem képes – különösen a közoktatás világára igaz ez, a felsőoktatásban és általában a felnőttoktatásban már árnyalható a tétel. Azt is érdemes látnunk, hogy a pedagógusok nagy részének az új, kényszer szülte váltás sokkal inkább többletfeladatot, nagyobb terhelést jelentett a digitális munkarendű oktatás időszakában, semmint lehetőséget és új fejlődési irányvonalat a napi operatív oktatásban. Közpolitikai megközelítésben ennek kétségtől megkérdőjelezhető oka volt a járványhelyzet – mint közegészségügyi, s ebből fakadóan komplex társadalmi és közpolitikai krízis – hirtelen megjelenése, ami a teljes közpolitikai keretet (közoktatás intézményi és működési rendje) forgatta fel egyik napról a másikra.

A digitális korszak fontos társadalomtudományi fogalma a technológiai értelemben vett, a digitális eszközök használatra vonatkozó, így az egyének kapcsolódó attitűdjeit, tudását, ismereteit (készségek és kompetenciák) vizsgáló ún. digitális szakadék fogalma és jelensége. Először az 1990-es évek elején, első felében került a köztudatba a fogalom – mint „digitális szakadék 1.0” fogalom –, akkor még a korabeli infokommunikációs technológia az asztali számítógép, majd az internet és vele az online tér ismereteit, használatának szintjeit jelentette – a korabeli kontextusban a digitális szakadék alapjául elsősorban az internet hálózati elérésében megmutatkozó különbségek, társadalmi egyenlőtlenségek szolgáltak. Ennek egyszerre voltak szociológiai (pl. alacsonyabb státuszú családok,

egyének kimaradtak az internethasználók közül), illetve területi-regionális (pl. a kezdetben rendkívül egyenlőtlen volt az internet térségi, települési hálózati kiépülése) vetületei, mindez jelentős digitális szakadékat eredményezett esetenként az egyes társadalmi rétegek között. A „digitális szakadék 2.0” fogalom kifejezetten a könyvtárpedagógusoktól eredeztethető; ők vették észre, hogy az információ jelentősen torzul, amíg a forrástól eljut a célig, hiába a korszerű technológia.

1. A COVID-19 megjelenése és vele a közpolitikai status quo felbomlása

A 2020 tavaszán világszerte kialakult COVID-19 pandémiás járványhelyzet előtérbe helyezte a korábban inkább csak eseti jelleggel alkalmazott távoktatási, e-learning alapú, infokommunikációs eszközökkel támogatott tanulási környezet alkalmazását, kialakítva a digitális munkarendű oktatás gyorsan alkalmazható megoldásait.

A koronavírus-járvány komplex közegészségügyi és közpolitikai kezelését illetően fontos adalék, hogy a gyors fertőzési útvonalnak köszönhetően – leszámítva néhány kivételt (pl. Svédország, vagy a miniszterelnök megbetegedését megelőzően az Egyesült Királyság) – szinte azonnal az ún. társadalmi távolságtartás (*social distance*) megközelítést alkalmazta, nemcsak általában a társadalmi rend működtetésében, de az egyes szakpolitikák (állami és önkormányzati közigazgatási intézmények hivatali működése, nyitva tartása; a humán – egészségügyi, szociális és kulturális – közösségi intézmények és szolgáltatások működtetése esetében is, magában foglalva a teljes oktatási, köznevelési struktúrákat.

A digitális oktatás pandémiás környezetben való kontextusát az internetalapú, Web 2.0-ás digitális platformok, alkalmazások, valamint az infokommunikációs eszközök és rendszerek az oktatás folyamatában jelentős szintet léptek előre, az oktatástechnikai megoldásokon túl a technológiai és konnektivisták megközelítésű, önálló tanuláselméletté nőttek ki magukat, ezáltal a módszertani és technológiai kultúra részévé váltak. A folyamatosan változó gazdasági, társadalmi és tanulási környezet eredményeként világosan kirajzolódnak a pedagógiában bekövetkező paradigmaváltás szükségszerűen új jelenségei, innovációs irányai. A pedagógusi kompetenciák közül napjainkra már kiemelt fontossággal bírnak a mai információs társadalom által egyre inkább megkövetelt életvitelhez szükséges digitális készségek és kompetenciák. Továbbá vizsgálandó, kardinális kérdés a szükséges informatikai infrastruktúrális beruházások, fejlesztések megalapozó hatása.

2. Európai példák a digitális oktatásra való átállásra a pandémia kirobbanását követően

A COVID-19 járvány következtében a glóbusz diákjainak csaknem felét érinti, érintette részleges vagy teljes iskolabezárás, és további 100 millió gyermek az

egészségügyi válság következtében az olvasás minimális készségszintje alá esik. Az oktatás helyreállításának prioritása kiemelt fontosságú a generációs katasztrófa elkerülése érdekében, ahogyan erről az UNESCO állásfoglalása is tanúskodik.

3. Ausztria

A Szövetségi Oktatási, Tudományos és Kutatási Minisztérium ajánlást tett közzé szülők és tanulók számára, melyben a tanításhoz és a távoktatáshoz kapcsolódóan osztanak meg információkat. A szövetségi oktatási tárca által működtetett Edutheek.at portálon egyértelműen elrendezett tanulási és gyakorlati anyag volt található az óvodás és iskolás gyermekek számára az otthoni gyakorláshoz és a tananyagok elsajátításához. A portálon minőségbiztosított linkek gyűjteménye érhető el a külsős anyagokhoz (például gyakorlatok, interaktív gyakorlatok vagy videók). Ez tartalmazza a német, a matematika és az angol tantárgyak összes iskolai szintjére vonatkozó feladatokat, valamint a tantervekben szereplő összes vonatkozó kompetenciaterületet. Ezen kívül gyakorlatok találhatóak más tantárgyakra és az érettségi vizsgára való felkészüléshez is. Fontos eredmény, hogy már a járvány kitörése előtt a nemzeti tankönyvek 81%-a épült a nyomtatott és digitális formátum valamilyen kombinációjára, és a tankönyvek mindössze 20%-a volt olyan, aminek kizárólag nyomtatott verziója volt. A digitális tankönyvek a nyomtatott termékekhez ingyenesen megrendelhetők voltak, minden tanuló számára rendelkezésre bocsátott kódokkal aktiválhatta az elérést.^[19]

4. Észtország

A digitális megoldások iránt rendkívül fogékony balti Észtországban a COVID-19 megjelenését követően, 2020. március 16. és május 1. között kormányzati vészhelyzetet hirdettek, ennek részeként minden iskolát bezártak. A tanulók online folytatták tanulmányaikat, elsősorban a már korábban is széleskörűen használt eKool platformon keresztül. Ezt egészítették ki egyéb, opcionális, piaci forgalomban lévő, megvásárolható programok, felületek alkalmazásával, amelyek jó részét IT-vállalatok hozták létre, iskolákkal, egyetemekkel együttműködve. Az észt Oktatási és Kutatási Minisztérium bejelentette, hogy a járványra való tekintettel Észtország ingyenesen megoszt és több nyelven nemzetközileg elérhetővé tesz egy sor olyan programot és platformot, amelyek használata már a vírus előtt is bevett gyakorlat volt az észt iskolákban.^[20]

[19] Straub – Petőfi (kézirat), 2021.

[20] ERR.ee: Estonian offers international e-education support in coronavirus pandemic, 2020.

5. Finnország

Az oktatási intézmények Finnországban is bezárták kapuikat, bár az óvodák, illetve az általános iskolák 1–3. osztályai továbbra is működtek – elsősorban azon szülők gyerekei számára, akik a társadalom működése szempontjából alapvető fontosságú közösségi, közszolgálati munkát végeznek –, éppen ezért az iskolai étkezdék továbbra is működtek. Az oktatást a járvány miatt kialakult helyzetben Finnországban is tantermen kívüli digitális munkarend szerint igyekeztek megoldani, a gyerekek otthon tanultak, szülői felügyelet mellett. A szülőket pedig a távoktatás segítése céljából az ezért létrehozott digitális portálokon igyekeztek felkészíteni. Az oktatás minőségi és tartalmi színvonaláért továbbra is a tanárok és tanítók feleltek. A pedagógusok a már korábban is működő iskolai platformokat használták, kiemelten az ún. Wilma rendszert (ami a magyar KRÉTA rendszer finn változata) a feladatok kiadására. A digitális munkarendű oktatás minél hatékonyabb biztosítása érdekében különféle video- és livestream alkalmazásokat is használhattak, de erre vonatkozóan nem voltak központi elvárások vagy előírások. Finnországban is jellemző volt, hogy a digitálistananyag-fejlesztő cégek a járvány idejére ingyenesen hozzáférhetővé tették anyagaikat (pl. Schildts & Söderströms).

6. Franciaország

A 12 millió iskolást érintő Franciaországban 2020. március 16-án mintegy 62 ezer oktatási intézményt zártak be. A francia oktatási és ifjúsági tárca saját weboldalán igyekezett sokoldalú tájékoztatást adni a felmerülő kérdésekről és az egyes bevezetett intézkedésekről. Online letölthető szórólapon tájékoztatták a szülőket. A „Ma classe à la maison” (mint „otthonsuli”) kezdeményezés keretében a legnagyobb francia távoktatási központ, a CNED^[21] ingyenesen rendelkezésre bocsátotta nagykapacitású platformját a közoktatás számára. Az intézményvezetők, iskolaigazgatók a rendelkezésre álló digitális kommunikációs csatornákon nyújtottak tájékoztatást a szülőknek. Minden tanulónak saját felülete volt, amin keresztül a tanárokkal és társaikkal tarthatták a kapcsolatot, és ezen a csatornán szervezhetőek voltak a virtuális foglalkozások, és küldhetőek voltak a (házi)feladatok. Ezt a lehetőséget az iskolák (vezetői) önként, a meglévő megoldások mellett választhatták. Komoly kihívást jelentett, hogy a távoktatás „kultúrája” hiányos volt korábban.

[21] Ld. CNED.fr.

7. Svédország

Svédországban a pandémia megjelenésekor Anna Ekström oktatási miniszter jelentette be, hogy a gimnáziumok, szakiskolák, felnőttképzési intézmények, valamint a főiskolák és egyetemek is bezárják kapuikat. Ezekben az intézményekben azonnal áttértek a digitális távoktatási módszerekkel történő oktatásra. A résztvevőknek igen rövid határidővel kellett alkalmazkodniuk az új helyzethez, mivel a miniszteri sajtótájékoztató másnapján már üresek voltak az intézmények. Az általános iskolák bezárásáról akkor még nem döntöttek, mivel az rengeteg munkavállaló – az 7–15 éves korosztály szüleinek – kiesésével járt volna. Azonban csakhamar az általános iskolák bezárásának jogát az önkormányzatok mellett lehetővé tették az állam számára is, korábban ugyanis csak az önkormányzatok dönthettek erről, a helyi járványügyi viszonyok ismeretében, az egészségügyi hatóságok javaslata alapján. Svédországban, mivel már korábban is digitálisan folyt sok iskolai tevékenység, ezért különösebb vitákat nem generált a járvány miatt bevezetett digitális tanrendű oktatás, komolyabb kihívást sem jelentett az egyetemisták, főiskolások, de a középiskolások számára sem, és ez elmondható a svéd pedagógustársadalomról is. A pandémia idején az online oktatás különféle platformokon keresztül zajlott, mint az ITonlinelearning, Skype, Teams, a felsőoktatásban jellemzően a Zoom. A korábbi kiterjedt módszertani előzmények miatt a svéd oktatási rendszer nagymértékben felkészült volt a teljes digitális átállásra.

8. Tapasztalatok

A nemzetközi tapasztalatok alapján a következő releváns kérdések, megfontolandó gyakorlatok a következők voltak. Az iskolai adminisztrációs programok alkalmazhatók a tanulókkal/szülőkkel való kommunikációra, nemcsak iskolai ügyekben. Kézenfekvő megoldás a már meglévő és elektronikusan elérhető tartalmak és szolgáltatások felkutatása és megállapodás alapján történő bevonása – mindezt tipikusan határozott időtartamra.

Alapvető fontosságú a hozzáférhető távoktatási módszerekre, alkalmazásokra, tartalmakra vonatkozó, lassan mindent elárasztó információáradat kezelése, szűrése. A központilag, hosszadalmas bürokratikus eljárásokon keresztül történő minőségbiztosításra a jelenlegi helyzetben nincs idő. Inkább az lehet járható út, ha a gyakorlati felhasználók – jellemzően innovatív pedagógusok és a területen dolgozó szakembercsoportok – validálják a rendszereket, anyagokat és teszik közzé azokat ajánlások formájában.

Nagyon fontos olyan megoldásokat is keresni, amelyek nemcsak a „tananyag átadásra” alkalmasak, hanem segítenek motiválni a tanulókat is.^[22]

IV. DIGITÁLIS OKTATÁS MAGYARORSZÁGON A KORONAVÍRUS-JÁRVÁNY IDŐSZAKÁBAN

A magyarországi közoktatásban a COVID-19 koronavírus-járvány miatt elrendelt tantermen kívüli digitális tanrend időszakában a pedagógusok elsődlegesen az Oktatási Hivatal által már 2015-től fokozatosan bevezetett online KRÉTA^[23] felületen tájékoztatták a szülőket, gyerekeket (tanulókat) a tananyagról és a legfontosabb tudnivalókról. Azonban nem kizárólagosan a KRÉTA volt a kommunikációs csatorna, mellette jellemző volt, hogy a pedagógusok a tanulóknak vagy azok valamely családtagjának e-mail címére is elküldték a tananyagot, útmutatókkal és határidőkkel. Intézményi, pedagógusi oldalról a heterogén infokommunikációs eszközhasználatot kiegészítette, illetve a tapasztalatok szerint egyre inkább domináltak a közösségi oldalak (*social media*) – azon belül döntően a Facebook Messenger –, illetve a kifejezetten erre a célra létrehozott Facebook-csoportokon keresztül történt a tananyag és egyéb kapcsolódó információk megosztása (videók, .ppt, .pdf stb.) A tanulók döntően e-mailben küldték vissza a füzetekben, munkafüzetekben egyébként offline módon elkészített feladatokat, befényképezve azokat – erre szintén alkalmasnak bizonyultak a családok körében immáron széles körben elterjedt okostelefonok.

Azok a tanulók, akik nem fértek hozzá napi rendszerességgel a digitális eszközökhöz, az egyes tantárgyakra vonatkozóan külön lebontott mappában kapták meg a tananyagot. Ezen különösen hátrányos helyzetű – digitális eszközhasználatból kimaradó – tanulóknál a papíralapú oktatás lépett életbe a személyes jelenléti oktatás helyett. A pedagógusok a napi tananyagot névre szólóan, általában szintén e-mailben juttatták el az iskolatitkárságokra – amelyek csökkentett személyi állománnyal, de továbbra is működtek. Az iskolatitkárságokon általában heti két-három alkalommal kinyomtatták, borítékolták és az intézmény előtt kihelyezett, névre szóló rekeszekbe helyezték a tananyagot, ahonnan a tanulók vagy szülők vihették el azokat, majd otthon elvégezték a feladatokat. A számonkérés is ugyanígy valósult meg, csak visszafelé – az iskola küldte meg ezen a módon az anyagot a családoknak.

[22] Ld. a következő webhelyeket: Unesco: Half of world's student population not attending school, 2022; ERR.ee: Estonian offers international e-education support, 2020; ERR.ee: Ministry of Education asks schools to temporarily waive student assessments, 2020.

[23] KRÉTA – Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer.

1. A digitális oktatás hivatalos állami módszertani előzményei – DOS és EFOP

Fontos látni, hogy habár széles mértékben a pandémia miatt kényszerült rá az oktatási kormányzat, hogy kényszer alatt, de alkalmazza, bevezesse általános jelleggel a digitális oktatást, de már azt megelőzően is készültek különböző stratégiák, megvalósultak modellkísérletek, pilotprogramok. A digitális oktatás – egyszersmind, mint önálló pedagógiai módszertan kialakítása, elterjesztése – iránti igény és oktatáspolitikai megjelenése (stratégiák, fejlesztési programok) eredetileg nem közvetlenül a koronavírus-járvány megjelenéséhez köthető, viszont a széles körben való tömeges alkalmazást kétségkívül a pandémias helyzet által generált közegészségügyi, társadalmi és ezáltal közpolitikai krízis generálta. Ilyen előzménynek tekinthető az oktatási kormányzat részéről a már 2016-ban megalkotott Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (DOS),^[24] valamint jogszabályi vonatkozásban a 1536/2016. (X.13.) Korm.határozat,^[25] amely egyfajta menetrendet szabott meg a digitális oktatás ügyében felelős kormányzati szereplők számára. Érdemes megemlíteni, hogy a DOS része a Kormány által életre hívott, a magyar társadalom és nemzetgazdaság digitális fejlesztését megcélzó Digitális Jólét Programnak (DJP). A DJP megvalósításához, segítségéhez külön intézményrendszert állítottak fel az elmúlt közel évtized során (Digitális Jólét Nonprofit Kft., Neumann János Közhasznú Nonprofit Kft., Nemzeti Adatvagyon Ügynökség Nonprofit Kft. stb.). A korábbi köznevelési államtitkár, Czunyiné dr. Bertalan Judit 2016-ban digitális oktatás tartalomfejlesztéséért felelős kormánybiztosi kinevezést kapott, amit 2018-ban megerősítettek.^[26]

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának (DOS) fókuszában a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése áll, aminek fontos előfeltétele a pedagógusok tanórai és tanórán kívüli infokommunikációs eszközhasználatával összefüggő gyakorlatok megteremtése, folyamatos megújítása. A DOS célja többek között ösztönözni a pedagógusok iskolai és otthoni digitális eszközhasználatát, valamint azt, hogy a köznevelési intézményekben rendelkezésre álló IKT eszközök – s vele a digitális módszertani tartalom és kapcsolódó készség, kompetenciák – a diákok számára is elérhetővé váljanak. További megfogalmazott cél volt, hogy a szükséges digitális tudás mellett megfelelő médiatudatosságot szerezzenek a tanulók, valamint képesek legyenek a digitális kompetenciák élet-hosszig tartó, folyamatos fejlesztésére. A DOS az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek elsajátítását kívánja erősíteni. Célkitűzései közt szerepel a köznevelési rendszer tartalmi, módszertani megújítása, IKT alapúvá szervezése, a szükséges infrastrukturális és humán feltételek (ez elsődlegesen a pedagógusok IKT kompetenciafejlesztésén alapul) biztosítása és a tantárgyközi – ún. epochális – fejlesztési lehetőségek kihasználása. A DOS jövőképe szerint

[24] Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, 2016.

[25] 1536/2016. (X. 13.) Korm.határozat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és felnőttképzési rendszer digitális átalakításáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról.

[26] 1011/2018. (II. 1.) Korm.határozat.

a jövő iskolája digitális, ahol minden diák és tanár digitális eszközökkel (sajáttal vagy iskolaival) a megfelelő digitális hálózatra kapcsolódik, digitális módszertanokkal, digitális tananyagokat digitálisan felkészült tanárok oktatnak. Szintén elérendő jövőbeli célkitűzés, hogy a közoktatásban az oktatás-adminisztráció és a tanárok továbbképzése is döntően digitális alapon történjen. Ehhez fontos előfeltétel azonban, hogy a digitális oktatás ne a hagyományos oktatás digitális eszközökkel támogatott változata legyen, hanem szemléletmódjában, módszertanában, követelményrendszerében is új, a digitális kor kihívásaira reflektáló, nyitott oktatási környezet jöjjön létre. A DOS öt közvetlen beavatkozási területet határozott meg, ezek a következők voltak: a digitális kompetenciafejlesztést támogató kimeneti követelményrendszer kialakítása; digitális kompetenciafejlesztést támogató tananyagok és környezet fejlesztése; a pedagógusok IKT-alapú pedagógiai-módszertani gyakorlatának fejlesztése; a digitális infrastruktúra fejlesztése; a digitális központi támogató szolgáltatások kialakítása.

A DOS mellett fontos kutatási előzménynek tekinthető az EFOP-3.1.7-16-2016-00001 „Esélyteremtés a köznevelésben” elnevezésű projekt, ami az Oktatási Hivatal koordinálása mellett zajlott, 2016-2019. között.^[27] A kiemelt projekt a társadalmi felzárkóztatás iskolarendszeren keresztül történő megvalósítását tűzte ki célul, és az eszköz az oktatási-nevelési intézmények esélyteremtő képességének a módszertani megerősítése volt, különböző fejlesztési-módszertani metódusokon keresztül. Ennek során egy korábbi TÁMOP-projekt által érintett általános iskolák pedagógusainak kompetenciafejlesztése valósult meg, különböző alprojektekre bontva. 150 általános iskola több ezer pedagógusát érintette a fejlesztés – az Oktatási Hivatal szakértő munkatársainak mentorálása mellett az intézmények maguk határozták meg a fejlesztendő területeket, mint a tanulói és tanári motiváció erősítése, a szervezetfejlesztés, a magatartási problémák és konfliktusok kezelése. Több „jó gyakorlat” (*best practices*)-gyűjtemény is elkészült a munka során, és fontos történet, hogy 2020. március után tovább zajlott az érintett iskolák módszertani támogatása – a digitális munkarendre való áttérés után is. Az intézményi fejlesztések mellett speciális, intézményen kívüli fejlesztési kísérletek is elindultak, így önálló Tanoda program vagy a roma lányok korai iskolaelhagyását megelőző fejlesztés. A teljes EFOP-3.1.7-16-2016-00001 programot gazdagon átszőtték a különböző digitális, online alapú programelemek.^[28] A program fontos stratégiai célkitűzése volt, hogy módszertani segítséget kapjanak a bevont intézmények a távoktatási lehetőségek – s így a szóba jöhető digitális oktatási formák – kínálatának feltérképezésében, valamint a területen fellelhető „jó gyakorlatok” összegyűjtésében, szelektálásában, szakmai ajánlások, használati útmutatók megfogalmazásában és elkészítésében. A projekt speciális eleme volt a Google Classroom – mint kifejezetten erre

[27] A projekt keretében megtartott képzések, intézményfejlesztések elhúzódtak egészen 2021-ig – a részletekről lásd: Esélyteremtés a köznevelésben, 2021.

[28] Jelen tanulmány egyik szerzője maga is közvetlenül részt vett a programban, mint intézményfejlesztési mentor és esélyegyenlőségi szakértő.

a célra létrehozott digitális keretplatform – használatának elsajátítása az érintett intézményi körben, bemutatva a Google Classroom oktatási applikációinak működését és alkalmazását a mindennapi távoktatás gyakorlatában. Meghatározásra kerültek a gyakorlati feladatok és a használni kívánt keretplatformok. Folyamatos meetingeket, tréningeket, valamint webináriumokat szerveztek a bevont intézmények részvételével, tudásmegosztás (*knowledge sharing*) és a szakmai információk átadásának céljából. Az elkészült módszertani segédanyagok interaktív módon kerültek közvetítésre és átadásra, az érintett pedagógusok és intézményvezetők bevonásával. Az érintettek (intézményvezetők, pedagógusok) visszacsatolása – mint értékelő evalváció – egyöntetűen pozitív volt, a vélemények alátámasztották a program szükségszerűségét, módszertani hatékonyságát. Pozitívként emelték ki az új módszerek megismerésének lehetőségét, illetve a gyakorlatorientált módszertani támogatást. Az érintett intézmények nagy részében a digitális távoktatási program hatására kezdtek el a Google Classroom alkalmazását. Egybehangzó vélemény volt az egyszerű és hatékony kezelhetőség és a logikusan felépített rendszer, továbbá azt, hogy teret ad a pedagógusok és a szülők, valamint a diákok közötti kapcsolattartásra, a visszacsatolásra, lehetőséget biztosít a differenciálásra, illetve a tehetséggondozásra. Mind a tanulók, mind a pedagógusok hamar elsajátították a platform használatát. Sokan dicsérték a webináriumokat kiemelt hasznuk miatt, amelyek a kialakult digitális jó gyakorlatok bemutatására fókuszáltak.^[29]

2. Empirikus tapasztalatok a pandémia idején bevezetett digitális oktatásról

Ugyanakkor már a pandémia alatt megfogalmazódott a félelem, hogy a digitális távoktatásra való átállás során összegyűlt szakmai tapasztalatok, a kialakult jó gyakorlatok és azok alkalmazásának pozitív következményei hogyan és milyen mértékben maradhatnak meg a járvány után, a klasszikus iskolai oktatás újbóli elindulását követően. A poszt-COVID korszak közoktatásának egyik nagyon fontos szakmai és közpolitikai kérdése (*policy issue*), hogy a kényszerű változás hosszútávon milyen szemléletbeli változásokat eredményezett a magyarországi köznevelési rendszerben.

Érdemes röviden rögzíteni a tantermen kívüli digitális oktatás bevezetésének történéseit, konkrét dátumokkal. A COVID-19 koronavírus-járvány Európában, az észak-olaszországi Bergamo tartományban robbant ki 2020. február második felében, majd szinte villámgyorsan terjedt tovább a kontinensen. Magyarországon az első megbetegedést 2020. március 4-én jelentették be, az első halálos áldozatot pedig március 15-én. A kettő esemény között, 2020. március 11-én vezette be a Kormány az Alaptörvényben meghatározott különleges jogrend adta keretek között az ún. veszélyhelyzetet, a 40/2020. (III. 11.) Korm.ren-

[29] Straub – Petőfi (kézirat), 2021.

delettel. A veszélyhelyzet keretei között az ún. társadalmi távolságtartás (*social distance*) – mint a járványellenes intézkedések kezdetben meghatározó eszköze^[30] – jegyében néhány napos intenzív társadalmi és politikai vita mellett, 2020. március 16-tól vezették be az első teljes digitális munkarendet a hazai köznevelési és szakképzési intézményekben.^[31] A közoktatási munkarend^[32] 2020-2022 közötti időszakát alapvetően meghatározta a koronavírus-járvány alakulása (fertőzési és megbetegedési esetszámok, az időközben elrendelt újabb veszélyhelyzetei kormányrendeletek, stb.), az ahhoz való igazodás. A 2020 nyári, csökkenő esetszámok miatti lazítást követően az ősszel berobbanó, immáron második hazai járványhullám miatt ún. részleges digitális munkarendet vezettek be a középfokú oktatásban (9-12. évfolyamok), az általános iskolai felnőttoktatásban, illetve a fejlesztő nevelést-oktatást végző intézményekben, 2020. november 11-től. Mivel a koronavírus kimutatható módon nagyon csekély egészségügyi kockázatot jelentett a 14 éven alul gyermekek számára, így az 1-8. évfolyamok, valamint az óvodák nyitva maradtak őszén, ugyanakkor az érintett felnőttkorú dolgozókat heti szinten tesztelték. Az aktuális járványügyi adatokra, valamint a helyi, lokális megbetegedésekre (amikor a tanulók azért maradtak otthon, kerültek otthoni karanténban, mivel kontaktszemélyé váltak valamely családtagjuk COVID-os „érintettsége” miatt) tekintettel dönthettek egyes osztályok vagy akár a teljes intézmény bezárásáról. A középiskolai kollégiumok pedig az iskolaigazgatók döntései alapján működhettek vagy zártak be ebben az időszakban. A második teljes munkarendet pedig a harmadik nagy járványhullám (ez már az ún. Delta-variáns magyarországi megjelenéséhez köthető) indukálta a 2021. március 8-31. időszakban, ismét teljes zárást eredményezve.^[33] A teljes lezárások időszakában kizárólag a digitális tanrend biztosította az oktatás tevékenységét.

A digitális oktatás megvalósítási körülményeiről már ejtettünk szót, most néhány, a témában történt empirikus kutatás, megfigyelés tapasztalataira hívnánk fel a figyelmet. Ezek érintették a tanulókat, a pedagógusokat, illetve a szülőket digitális oktatás kapcsán kialakított véleményeit. Az egyik ilyen első, nagy elemszámú kérdőíves felmérést az Országos Diáktanács végezte 2020. május vége – június eleje időszakban, 7687 tanuló (általános iskolás, szakiskolás, gimnazista) töltötte ki az online kérdőívet önkéntes alapon. Az Országos Diáktanács vezetői összefoglalóban összegezte a kutatás fontosabb tapasztalatait, így a viszonylag széleskörű eszközhasználatot (a kitöltők 90%-a rendelkezett a digitális okta-

[30] A járvány kirobbanásakor még nem állt rendelkezésre vakcina, a szinte azonnal meginduló gyógyszerkísérletek és -fejlesztések következtében a 2020 végére előállított vakcinák (Pfizer, Astra-Zeneca, Moderna, Szutnyik, kínai vakcinák) tömeges alkalmazását 2021 elején kezdik meg, lakossági oltási programok keretében.

[31] 1102/2020. (III. 14.) Korm.határozat.

[32] Érdemes jelezni, hogy a felsőoktatási intézmények nagyobb autonómiával szabályozhatták a saját működésüket, a pandémia időszakában alkalmazott digitális munkarend (előadások, szemináriumok; a számonkérés módja, stb.) kialakítása során.

[33] 17/2021 (III. 5.) EMMI határozat.

táshoz szükséges otthoni eszközzel stb.), a digitális oktatás során alkalmazott digitális platformokat (KRÉTA, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Facebook, e-mail stb.). Fontos része volt a felmérésnek, hogy a diákok mely, általában biztosított vagy piaci online felületeket használták papíralapú tankönyvek mellett a tanuláshoz – pl. Sulinet, Zanza TV, Nemzeti Köznevelési Portál, Magyar Elektronikus Könyvtár, Mateking. A kérdőívet kitöltő tanulók értékelték az egyes tárgyak digitális oktatását (a történelem és az idegen nyelvek kapták a legmagasabb értékeléseket), és általánosságban elégedettek voltak a pedagógusok munkájával a hirtelen megváltozott körülmények közepette.^[34]

Az oktatói nézőpontok és tapasztalatok felmérésére irányult a második legnagyobb pedagógus szakszervezet, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) 2020 nyári, online kérdőíves felmérése, amit országosan 1011 pedagógus töltött ki. A kitöltők 78%-a jelezte, hogy a digitális oktatás időszakában növekedett a munkaterhelésük az otthoni eszközhasználat miatt a kitöltők közel 60%-a szerint valamilyen mértékben, de növekedett a kapcsolódó rezsiköltségük is az érintett időszakban; közel a felüknek valamilyen saját pénzügyi behúrást kellett eszközölniük a digitális oktatáshoz szükséges eszközbeszerzésekhez. Továbbá a válaszadók 54%-a jelezte, hogy a pandémiát megelőzően az oktatási intézményben nem volt központilag bevezetett távoktatási keretrendszer, és általában kritikával éltek az országos oktatásirányítás felé, mondván: felkészületlenül érte a közoktatást a járvány, és sok esetben a helyi, lokális ötletek és lelemény segítette átvészelni a nehéz időszakot.^[35]

Kutatóintézeti oldalról több felmérés is készült a pandémia alatt a digitális oktatás megítéléséről. Az egyik ilyen volt a Századvég Gazdaságkutató Zrt. által 2020 második felében felvett országos reprezentatív kutatás, 9353 fős pedagógusmintán, illetve készült egy 1000 fős szülői adatfelvétel is. A Századvég kutatása is visszaigazolta, hogy a diákok és pedagógusok számára rendelkezésre álló internetes hálózati elérés és eszközállomány túlnyomórészt adott volt, ugyanakkor mindenki (tanulók, szülők, pedagógusok) számára okoztak kihívásokat a digitális oktatás által támasztott igények – a pedagógusok időbeli munkaterhelése egyértelműen növekedett; a kényszerűségből az otthoni munkavégzésre (*home office*) átállt szülők inkább tudták segíteni a gyermekeiket a digitális oktatásban a nyugodt otthoni körülmények biztosításával.^[36] A PDSZ-szel együttműködésben 2020. december – 2021. január időszakban készített egy 1269 pedagógust érintő, országos reprezentatív online felmérést a 21 Kutatóközpont. Ennek a kutatásnak fontos fejleménye volt, hogy a digitális oktatásban nagyobb gyakorlatot, szélesebb tapasztalatokat szerző pedagógusok láthatóan jobb véleménnyel voltak általában a digitális oktatásról. Nem meglepő módon a fiatalabb tanárok láthatóan kevesebb nehézségről számoltak be a digitális oktatás kapcsán, mint

[34] Digitális oktatás 2020.

[35] A PDSZ 2020-as felméréséről bővebben lásd: nedolgozgingyen.hu: Felmérés, 2020.

[36] A Századvég felméréséről bővebben lásd: Századvég: Elemzés - Hogyan zajlott a digitális átállás a köznevelésben?, 2022.

idősebb kollégáik – a kutatás adatai erre vonatkozólag egyenes arányosságot jeleznek. A 21 Kutatóközpont felmérésének fontos eleme volt, hogy a pedagógusok szerint a tanulók mintegy harmadának jelentett nagyobb nehézséget és erőfeszítést a digitális munkarendhez való alkalmazkodás.^[37]

Az országos tapasztalatok mellett ugyanakkor szinte alig-alig történtek kísérletek a digitális oktatás területi (megyei, járási), vagy az oktatásirányítás- és intézményfenntartás szintjén működtetett ún. tankerületi keretek közötti vizsgálatra. Az egyik ilyen volt a Pest megyei Ceglédi Tankerületi Igazgatóságban még 2020 tavaszán, a tankerület által fenntartott iskolákba kiküldött online kérdőívek – ez egyúttal alkalmas volt arra is, hogy a tankerületi igazgatóság megismerje a belső területi, intézményi differenciákat, illetve célzott belső tankerületi fejlesztéseket készítsen elő.^[38]

A másik ilyen tankerületi szintű felmérésben részt vett jelen tanulmány két szerzője: a Homo Oecologicus Alapítvány 2021-2022 folyamán komplex digitális oktatásmódszertani fejlesztést valósított meg a Mátészalkai Tankerületi Igazgatóság által fenntartott Nyírparasznyai Általános Iskolában. Ennek keretében intézményre szabott digitális intézményfejlesztési stratégia készült, valamint sor került egy, a helyi pedagógusok ismereteire épülő, digitális kompetenciafejlesztő képzésre. A stratégia és a kompetenciafejlesztő képzés alapjául helyi kvantitatív és kvalitatív kutatások eredményei szolgáltak – szülői kérdőíves felmérés; tanári és tanítói, szülői munkaközösségi fókuszcsoportok, intézményvezetői mélyinterjú. A nyírparasznyai kutatási és fejlesztési munkálatokat kiegészítette egy, a teljes tankerületre (Mátészalkai Tankerületi Igazgatóság) kiterjedő, kvantitatív pedagógusfelmérés a digitális oktatás kapcsán. A 2021. szeptember – október folyamán felvett online kérdőívet 455 fő töltötte ki, ami 43%-os kutatási mintát eredményezett a tankerület által fenntartott intézményben tanító pedagógusok, mint kutatási alapsokaság tekintetében. Az eredményeket közel 90 oldalban összefoglaló kutatási jelentés egyrészt visszaigazolt országos tendenciákat (pl. a pedagógusok magas eszközellátottsága; megosztott és sokszínű digitális platformhasználat), másrészt láthatóvá tett kifejezetten térségi, tankerületi sajátosságokat, konfliktuspontokat (pl. az országos összevetésben hátrányos helyzetűnek tekinthető térségben sok hátrányos helyzetű család található, ez sokszor kifejezetten nehezítő szülői motivációkkal, attitűddel párosul).^[39]

[37] A 21 Kutatóközpont felméréséről bővebben lásd: 21 Kutatóközpont: 2020-21 Pedagógus kutatás gyorsjelentés, 2021.

[38] A ceglédi tankerületi felmérés tapasztalatairól bővebben lásd: CTV: Digitális oktatásról, tervek-ről, 2020.

[39] A kutatást összegző prezentáció szabadon letölthető: Korunk kihívásai – Szakmai workshop, 2022.

V. ÖSSZEZÉS – KÖZPOLITIKAI KRÍZISKEZELÉS A DIGITÁLIS MUNKAREND BEVEZETÉSE SORÁN

A 2020 tavaszán világszerte villámgyorsan elterjedt COVID-19 koronavírus-járvány mint a globalizált korszak első pandémiája vonul be a történelembe. A járvány elleni védekezés elsődleges közpolitikai, igazgatási, intézményi színtere a közegészségügy volt, de szorosan ott volt mögötte a köznevelés (óvodai nevelés, közoktatás). A modern társadalmi napi szintű működésének egyik legfontosabb alkotórésze az oktatás. Azonnali, szinte egyik napról a másikra történő döntéseket kellett hozni ezzel kapcsolatban mindenhol, ahol megjelent a koronavírus. A közoktatás az egyik legnagyobb társadalmi alrendszer, aminek megmozdítása – adott esetben átfogó reformja – rendkívüli előkészítést igényel a stratégiai tervezés és az operatív kivitelezés, megvalósítás tekintetében is. Ehhez képest 2020. márciusban, majd a járvány későbbi szakaszainak az időszakában mindössze napok, órák álltak rendelkezésre a status quót gyökeresen felforgató krízishelyzet (az általános lezárások) közpolitikai kezeléséhez. Ugyanakkor fontos látni, hogy a különböző országok oktatásirányítói nem feltétlenül egységes megoldások mentén jártak el, bár a meghatározó modell az intézmények átmeneti bezárása és a tantermen kívüli digitális oktatási tanrendre való átállás volt. A tanulmányunk elején a közpolitikai változások és krízis elméleti bemutatásánál szövegtünk a brit Peter Hall 1993-as hármas közpolitikai változás-modelljéről, ez alapján a digitális oktatás bevezetését mindenképpen kiemelkedő, ún. harmadrendű változásként (amikor az adott ágazatpolitika cél-, eszköz valamint a beavatkozási sorrend is változik) értékelhetjük: a pandémia, mint hirtelen berobbanó válságjelenség a digitális oktatás bevezetésével módosított a cél- és eszközrendszeren – a digitális oktatási platformok, fejlesztési megoldások korábban is az ágazatpolitikai napirenden voltak, de közel sem számított (így hazánkban sem) a leginkább kiemelkedő oktatáspolitikai *issue*-nak, a járvány által generált közpolitikai krízis kellett ehhez a változáshoz. A járvány egyúttal arra is alkalmas volt, hogy a „békeidőkben” megszokott, ún. inkrementális közpolitikai működést felváltsa egy radikális közpolitikai gyakorlat – ami nem jelenti a különböző érintetti stakeholder-érdekek „egy az egyben történő szőnyeg alá söprését”, viszont a különböző érintetti érdekek közötti kormányzati lavírozást egyértelműen felülírta az oktatási működőképesség fenntartásának a biztosítása. Persze a viták és a nyitott, diszkurzív kommunikáció és szakmai nyilvánosság megmaradt, a járvány elülte óta más témák kerültek az oktatási közpolitikai napirend fókuszába (elég csak gondolni az egy éve tartó pedagógustalkozások, sztrájk, engedetlenségi akciók hullámaira). Ennek ellenére a digitális platformok alkalmazása az oktatásban, a szülők – pedagógusok – iskola kapcsolatokban és a különböző pedagógiai módszertani fejlesztésekben láthatóan fontos, pregnáns eleme maradt a pandémia után is az oktatási közpolitikai napirendnek és ezzel az oktatás világának.

IRODALOM

- Ansell, Chris (2014): *Political leadership in times of crisis: Comparing leader responses to financial turbulence*. Oxford University Press, Oxford.
DOI: http://dx.doi.org/10.1057/9781137264916_6.
- Baumgartner, Frank R. – Jones, Bryan D. (1993): *Agendas and Instability in American Politics*. University of Chicago Press, Chicago.
DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226039534.001.0001>.
- Bazsó Gábor – Jugovits Károly – Szabó Tamás (2018): *Közigazgatási feladatellátás hatékonysága és hatáselemzése*. Nemzeti Közszerzői Egyetem Vezető- és Továbbképzési Intézet, Budapest
- Bennett, Colin J. – Howlett, Michael (1992): The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change. In: *Policy Sciences*. Vol. 25/1992.
DOI: <https://doi.org/10.1007/bf00138786>.
- Boin, Arjen – 't Hart, Paul – Stern, Eric – Sundelius, Bengt (2005): *The Politics of Crisis Management – Public Leadership under Pressure*. Cambridge University Press, New York.
- Bouckaert, Geert – Galli, Davide – Kuhlmann, Sabine – Reiter, Renate – Van Hecke, Steven (2000): European Coronationalism? A Hot Spot Governing a Pandemic Crisis. In: *Public Administration Review*. Vol.80/2020, Iusse 5.
DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.13242>.
- Collier, Ruth Berins – Collier, David (2002): Shaping the political arena. In: *University of Notre Dame Press*. Preface of the 2002 Edition. (Elérhető: https://polisci.berkeley.edu/sites/default/files/people/u3827/O'Donnell-Preface_to_SPA_2002.pdf. Letöltés ideje: 2023.04.20.).
- Greener, Ian (2002). Agency, social theory and social policy. In: *Critical Social Policy*. 22(4).
DOI: <https://doi.org/10.1177/02610183020220040701>.
- Hall, Peter A. (1993): *Comparative Politics. Ph.D. Programs in Political Science*. City University of New York, New York.
- Horváth Anett (2019): Az állami szerepvállalás területei és tendenciái: a társadalomközpontú és az államközpontú kormányzás. In: Kaiser Tamás (szerk.): *A modern kormányzás koncepcionális és közpolitikai keretei – Hazai és nemzetközi dimenziók*. Dialog Campus, Budapest.
- Jenkins-Smith, Hank C. – Sabatier, Paul A. (1994): Evaluating the Advocacy Coalition Framework. In: *Journal of Public Policy*. Vol. 14/1994, No. 2.
- Kingdon, John W. (1984): *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Little, Brown. Cambridge University Press, Boston.
DOI: <https://doi.org/10.3886/icpsr28024>.
- Körösnéyi András – Illés Gábor István – Metz Rudolf Tamás (2017): A politikai vezetők szerepe válsághelyzetekben. In: Körösnéyi András (szerk.): *Viharban kormányozni: Politikai vezetők válsághelyzetekben*. MTA TK PTI, Budapest.
- Kuhn, Thomas (1962): *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190851408.003.0003>.
- Lasswell, Harold D. (1935): The Person: Subject and Object of Propaganda. In: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 179(1).
DOI: <https://doi.org/10.1177/000271623517900124>.
- Lindholm, Charles (1962): A kis lépések problémája. In: Stillmann, Richard (szerk.): *Közigazgatás*. Osiris-Századvég, Budapest.

- Mahoney, Janet (2001): Leadership skills for the 21st century. In: *Journal of nursing management*. Vol. 9 5 /2001.
DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2834.2001.00230.x>.
- Mills, C. Wright (1956): *The Power Elite*. Oxford University Press, Oxford.
- Pierson, Paul (2000): Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In: *American Political Review*. Vol. 94/2000.
DOI: <https://doi.org/10.2307/2586011>.
- Pierson, Paul (2004): *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton University Press, Princeton.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400841080>
- Simon, Herbert A. (1957): *Models of Man, social and rational*. Wiley.
- Stone, Deborah (2002): *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. W.W. Norton, New York.
- Straub Zsolt – Petőfi Sándor (2021): *A digitális intézményfejlesztés programja*. (Kézirat). Budapest.
- Szabó Tamás (2019): A közpolitikai probléma. In: Kaiser Tamás (szerk.): *A modern kormányzás közpolitikai és koncepcionális keretei. – Hazai és nemzetközi dimenziók*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

EGYÉB FORRÁSOK

- 1011/2018. (II. 1.) Korm.határozat.
- 1536/2016. (X. 13.) Korm.határozat a köznevelési, a szakképzési, a felsőoktatási és felnőttképzési rendszer digitális átalaktásáról és Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájáról.
- 17/2021 (III. 5.) EMMI határozat.
- 21 Kutatóközpont: 2020-21 Pedagógus kutatás gyorsjelentés, 2021. (Elérhető: https://21kutatokozpont.hu/wp-content/uploads/2021/01/Fe%CC%81nyes_Galgo%CC%81czi_pedago%CC%81guskutata%CC%81s20210126.pdf?fbclid=IwAR0zgxpoF3JisLvPZcBP-pRQjkKqixNDuzRLDw1cMiY1Cjimys45AX7IrHk. Letöltés ideje: 2022. 09.13.).
- CTV: Digitális oktatásról,ervekről, 2020. (Elérhető: <https://ctv.hu/digitalis-oktatasrol-tervekről/>. Letöltés ideje: 2023.01.01.).
- Digitális oktatás 2020. (Elérhető: https://www.diaktajekoztatas.hu/wpcontent/uploads/2020/07/DIGITALIS_OKTATAS_2020_elemzes-1.pdf. Letöltés ideje: 2021.03.03.).
- Err.ee: Estonian offers international e-education support in coronavirus pandemic, 2020. (Elérhető: <https://news.err.ee/1064501/estonian-offers-international-e-education-support-in-coronavirus-pandemic>. Letöltés ideje: 2023.01.01.).
- ERR.ee: Estonian offers international e-education support, 2020. (Elérhető: <https://news.err.ee/1064501/estonian-offers-international-e-education-support-in-coronavirus-pandemic>. Letöltés ideje: 2021.10.20.).
- ERR.ee: Ministry of Education asks schools to temporarily waive student assessments, 2020. (Elérhető: <https://news.err.ee/1065652/ministry-of-education-asks-schools-to-temporarily-waive-student-assessments>. Letöltés ideje: 2021.04.05.).
- Esélyteremtés a köznevelésben, 2021. (Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP_317_Eredmenykommunikacios_kiadvany_beliv.pdf. Letöltés ideje: 2022.10.13.).

- Korunk kihívásai – Szakmai workshop, 2022. (Elérhető: https://00e03fc90c.clvaw-cd-nwnd.com/934e4593322e7ff8f69fae583261b282/200000504-2dcd12dcd3/HOEC_Digita%CC%81lis%20Tanoda%20projekto%CC%88sszefoglalo%CC%81_Szabo%CC%81%20Tama%CC%81s_2022nov24.pdf?ph=00e03fc90c. Letöltés ideje: 2022. 12.12.).
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, 2016. (Elérhető: <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>).
- Nefelgoyzinyen.hu: Felmérés – A digitális munkarend az oktatásirányítás kudarcra, 2020. (Elérhető: <https://nedolgozinyen.hu/2020/06/22/felmeres-a-digitalis-munkarend-az-oktatasi-iranyitas-kudarcra/>. Letöltés ideje: 2022.10.18.).
- Századvég: Elemzés - Hogyan zajlott a digitális átállás a köznevelésben?, 2022. (Elérhető: https://szadveg.hu/2022.%20j%C3%BAlius%2011-ig%20R%C3%89GI/ELEMZ%C3%89S/MAGYAR/GK/20210329_Digit%C3%A1lis%20oktat%C3%A1s/Elemz%C3%A9s%20-%20Sz%C3%A1zadv%C3%A9g%20Gazdas%C3%A1g-kutat%C3%B3%20-%20Hogyan%20zajlott%20a%20digit%C3%A1lis%20%C3%A1t%C3%A1ll%C3%A1s%20a%20k%C3%B6znevel%C3%A9sben_20210330.pdf. Letöltés ideje: 2021. 10. 20.).
- Unesco: Half of world's student population not attending school, 2022. (Elérhető: <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>. Letöltés ideje: 2022.05.05.).



Szerényi Gábor grafikája