



# A tantermen kívüli, digitális tanulási munkarend az általános iskolákban – Az iskolavezetők szerepe az iskola szervezeti működésében

**Török Balázs<sup>1</sup>, Nagy Róbert<sup>2</sup>, Imre Nóra<sup>3</sup> és Révész László<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>*Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézet; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoport*

<sup>2</sup>*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Informatika Kar, Digitális Technológia Intézet, Digitális Kultúra Tanszék*

<sup>3</sup>*Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*

<sup>4</sup>*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

## *Absztrakt*

A kutatás célja a tantermen kívüli tanulási munkarend kialakítása kapcsán az általános iskolák szervezeti működésének vizsgálata az intézményvezetői döntéshozatalra vonatkozó információk alapján. 2020 májusában 34 általános iskola intézményvezetőjével félig strukturált telefonos interjút készítettünk. Az intézmények a Komplex Alapprogram<sup>1</sup> megvalósítói, kiválasztásuk településtípus, intézményméret, pedagógiai hozzáadott érték figyelembevételére alapult. A kutatás alapján a vezetői feladatok általános modelljét állítottuk fel a tantermen kívüli tanulási munkarend kialakítására: 1. lehetőségelemzés, 2. kapacitásépítés, 3. közvetítő médiumok választása, 4. tanulás-szervezés elvárásrendszer, 5. visszacsatolás alapú irányítás és 6. elérhetetlen tanulók problémájának kezelése. A digitális platform alkalmazásának egységesíthetősége indikatívnak bizonyult az intézmény szervezeti teljesítőképessége vonatkozásában. A szervezeti működés módja azonban nem köthető az intézmény sikerességéhez: a megvitatásos alapon döntést hozó intézményvezetők ugyanúgy lehetnek teljesítőképesek, mint az autoritásra – hierarchikus döntéshozatalra – építő intézményvezetők. Meghatározó fontossága a döntés informáltságának volt. Ez az eredmény felveti annak kérdését, hogy az olyan ideáltípusú szervezeti modellek, mint például a tanulószervezet modellje, általánosíthatók-e a vezetési stílus vonatkozásában.

**Kulcsszavak:** szervezeti működés, vezetői döntéshozatal, digitális munkarend

<sup>1</sup> Ez a tanulmány a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.



## Bevezetés

A Covid19 vírus terjedésének következményei számos társadalmi rendszer vonatkozásában mérlegelés tárgyává váltak, így az oktatási rendszer működését érintően is. Kutatásunk a magyarországi általános iskolák vezetőinek megkérdezése alapján rajzol képet a tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában megfigyelhető változásokról<sup>2</sup>. A kutatás számos vizsgálati témát érintett, jelen tanulmány az iskolavezetők szerepét vizsgálja a tantermen kívüli munkarend kialakításában, érintve az iskola szervezeti működésének kérdéskörét.

A 2020 és 2021 folyamán kiadott EMMI-rendeletek „a tantermen kívüli, digitális munkarend” fogalmi keretében határozták meg az iskolák működési módját vészhelyzet idején. A tantermen kívüli digitális munkarend napjainkban (2021) már a köznevelési törvény része, azonban annak értelmezése és operatív megvalósítása sok tekintetben az iskolák feladata volt és maradt. Ebből következően, a tantermen kívüli, digitális munkarend kialakítása az egyes intézmények számára koncepciók kialakítását, döntések meghozatalát, azoknak megfelelő működési mód bevezetését és a tapasztalatokon alapuló korrekciót jelentette. Ebben a folyamatban az iskola szakmai működéséért viselt felelőssége révén meghatározó szerepet kapott az intézményvezető.

### *A kutatás mintája, módszere*

A 2020. május 20–31. között megvalósult telefonos interjúk adatfelvétel lebonyolítása során 34 általános iskola intézményvezetőjét kerestük meg, melyek közül 30 tankerületi, 4 egyházi fenntartásban működött. (1. táblázat) Az intézmények az Eszterházy Károly Egyetem szakmai irányítása mellett<sup>3</sup> megvalósuló Komplex Alapprogram résztvevői köréhez tartoztak.

#### 1. táblázat

*Az intézmények megoszlása megyénként*

Megye	Intézmény
Borsod-Abaúj-Zemplén	6
Budapest	1
Fejér	4
Heves	9
Jász-Nagykun-Szolnok	1

<sup>2</sup> EMMI határozat (2020): Az emberi erőforrások minisztere 3/2020. (III.14.) határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben. 3/2020. (III.14.) EMMI rendelet. EMMI határozat (3/5/2021.): Az emberi erőforrások minisztere 17/2021. (III.5.) EMMI határozata a köznevelési intézmények működését érintő egyes veszélyhelyzeti intézkedésekről.

<sup>3</sup> <https://www.komplexalapprogram.hu/>

Komárom-Esztergom	3
Nógrád	1
Pest	9
Összesen	34

A mintába került intézmények egyenlően oszlottak meg a község és város kategóriákban. (2. táblázat)

## 2. táblázat

*Az intézmények megoszlása településtípusonként*

Településtípus	Intézmény	Arány (%)
község	17	50
város	15	44
megyeszékhely	1	3
Budapest	1	3
Összes	34	100

Az intézmények kiválasztásakor figyelembe vettük azok szakmai teljesítőképességét, amelyet a pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) mutatója reprezentált. A PHÉ mutató jelezte, hogy a telephelyet érintő 2019. évi országos kompetenciamérés szövegértés eredménye szignifikánsan eltér-e az azonos képzési és településtípusú, valamint iskolanagyságú telephelyek 2019. évi átlagos szövegértési és matematika eredményétől. (3. táblázat) Mivel a kutatás problémafeltáró fókuszú, a kutatási cél megvalósítása érdekében, nagyobb arányban választottunk nehézségekkel küzdő – PHÉ-mutatójukat tekintve eredménytelenebb – intézményeket.

## 3. táblázat

*Az intézmények eredményessége a 2019. évi 6. osztályos országos kompetenciamérés alapján (készítette: Török Balázs)*

Szignifikáns eltérés a PHÉ mutató alapján*	Szövegértés eredmény		Matematika eredmény	
	Intézmény	Arány (%)	Intézmény	Arány (%)
Szignifikánsan eredménytelenebb (PHÉ: -1)	16	47	16	47
Nincs szignifikáns különbség (PHÉ: 0)	10	29	11	32
Szignifikánsan eredményesebb (PHÉ: +1)	6	18	5	15
Nincs adat	2	6	2	6
Összes	34	100	34	100

\*Szigifikáns eltérés mutatót a tanulók telephelyre vonatkozó átlagos képességpontja és az országos átlag 95%-os konfidencia intervallumainak összevetése alapján kalkulálta az Oktatási Hivatal (OH), mind szövegértési, mint matematikai kompetencia területenkén. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma teljes egészében az országos átlag 95%-os konfidencia intervallum tartományán belülre esett, akkor nincs szignifikáns eltérés a telephelyi átlag és az országos átlag között, ekkor a PHÉ érték mutatója 0. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma teljes egészében az országos átlag 95%-os konfidencia intervallumon kívül esett, akkor van szignifikáns eltérés, a PHÉ mutatója +1 vagy -1 értéket vesz fel. Ha a telephelyi kompetenciamérés eredmény 95%-os konfidencia intervalluma részben átfedésben volt az országos átlag 95%-os konfidencia intervallum tartományával, akkor a PHÉ mutató értéke statisztikai módszerrel - tudásunk szerint 2 mintás t-próbával - került megállapításra. A mutatókat az OH generálta, a kutatás idején az OH ennél összetettebb PHÉ mutatót nem készített.

### ***Az adatfeldolgozás módszere***

A kutatásban 34 általános iskola intézményvezetővel rögzítettünk mintegy 30 perces telefonos interjút. A legélt interjúkat a CITAVI6 tudásmenedzsment szoftverben rendeltük intézményekhez, ahol az intézményekben készült korábbi kvalitatív adatfelvételek anyagai is elérhetőek voltak. Az elemzéshez kialakított taxonómia a kutatás általános exploratív témastruktúráját követte, jelen tanulmányban azonban a szervezeti működésre, vezetői aktivitásra vonatkozó vizsgálati dimenziók mentén kapott adatokat elemezzük. Az elemzésben a Komplex Alapprogram Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoportjának munkatársai vettek részt.

### **Elméleti alapvetés**

Elméleti alapvetésünk egyfelől a tantermen kívüli tanítási munkarend kutatásban alkalmazott értelmezését mutatja be, másfelől ismerteti azokat az elméleti kereteket, melyek alapján a szervezeti működést, a vezetői döntéseket vizsgálat tárgyává tettük. Az iskolák társadalmi környezetének leírásában az oktatáskutatásban megszokott fogalmi kereteket alkalmaztuk, ezért ennek ismertetésére nem térünk ki.

### ***A tantermen kívüli munkarend értelmezése***

A tantermen kívüli oktatás számos kontextusban értelmezhető. Kutatási témánk szempontjából az oktatás alapfolyamatát, a szervezett tantermi interakciót érintő változások bizonyultak jelentősnek. A tantermen kívüli munkarend idején érdemben megváltoztak a tanulási célú interakció felépítésének lehetőségei, ami a következő tézisekben foglalható össze:

- A tanulócsoporthatárai nem térbeli együttről alapján képződtek, ezért a tanárok kevésbé támaszthattak jelenbeli elvárásokat (Goffman, 1967).
- A tanuló viselkedés kevésbé lehetett irányított és kontrollált (Mead & Morris, 1934), a szervezeti elvárások és szervezeti nyomásgyakorlás révén kimunkált normatív rend közvetetten vált érvényesíthetővé (Vanderstraeten & Biesta, 2006).

- A közvetlen térbeli és időbeli jelenlét híján csökkentek a gesztusokban és a kölcsönös szemkontaktusban rejlő kommunikációs lehetőségek a tanulási helyzetekben (Simmel et al., 2009).
- Az interakció határai nem voltak biztosítottak a jelenlét révén, ezért bővült a lehetőség az interakció elkerülésére: a másik fél nem-érzékelése, elutasítása kevésbé volt észlelhető, mint tantermi szituációkban (Brunzel, 2009; Luhmann, 2009, 2012).

A tanítás elemi feltételeinek megváltozása következtében az intézményi feladatellátás módozatainak újragondolása vált vezetői szinten feladattá. A helyzet a következő kihívások elé állította az iskolákat: Szükségessé vált az intézményi célok értelmezése a tantermen kívüli oktatás feltételei között (lehetőségelemzés). A céloknak megfelelően az infrastrukturális és emberi erőforrások tervezése és elosztása, továbbá a tantermen kívüli tanítást lehetővé tevő közvetítő médiumok és eljárásrendek azonosítása, kimunkálása és bevezetése. A működés stabilizálása érdekében a pedagógusokra, tanulókra, szülőkre vonatkozó szervezeti elvárások módosítása a tantermen kívüli oktatás helyi munkarendjének megfelelően. Mivel a tantermen kívüli munkarend kialakítása sok tekintetben feltételezéseken alapulhatott, ezért indokoltá vált a visszajelzéseken alapuló vezetési módszerek alkalmazása. A kutatás során azonosítottuk a vezetőket érintő kihívásokat, melyek a tanulmány tartalmi kereteiben is tükröződnek.

### **Szervezeti működés**

Elemzésünkben a vezetői döntésekre koncentrálunk, keresve az összefüggést a tantermen kívüli oktatás kialakításának folyamatában létrejövő igazgatói döntések (választások) és az intézményi teljesítőképesség között. Az elemzés Niklas Luhmann rendszerelméleti koncepcióján alapszik (Seidl & Schoenborn, 2010). Ennek kiindulópontja, hogy a szervezet eredendően a társadalmi szférához tartozik, amely sajátos működési móddal jellemezhető, ezért nem vezethető vissza egyénekre, „szubjektumokra”. A szervezetek tehát *társadalmi rendszerek*, nem pedig emberi, pszichikai rendszerek vagy azok kombinációja (Brandhoff, 2009). Ebből következően a szervezet vizsgálata nem az egyéni tudattartalmak vizsgálatán, hanem a szervezeti kommunikáció értelemösszefüggéseinek elemzésén alapulhat. További elméleti alaptézis, hogy a szervezetek lényegében olyan *jelenbeli folyamatoknak tekinthetők*, amelyek konstruálják (előidézik) magukat a szervezeteket. A szervezetet alkotó jelen idejű műveletek olyan megkülönböztetéseket használnak, amelyek kijelölik, hogy ki/mi tartozik a szervezet illetékességi körébe és ki/mi nem. Az elmélet azt is feltételezi, hogy a szervezeteket egy sajátos megkülönböztetés – a döntés – jellemzi, ezért a szervezetek *döntési rendszereknek* is tekinthetők. Kutatásunkban ennek megfelelően a szervezeti döntéseket tekintjük az egyik elemzési egységnek.

### ***Döntési paradoxon***

Luhmann (2000) ismeretelméletileg is megalapozott fogalmi keretében a döntés paradoxitást keletkeztető egysége a szervezeti működésnek. A szervezeti döntés jellemzője ugyanis, hogy a szükségszerűség és véletlenszerűség közötti szélsőértékek közötti, alternatívákat kínáló cselekvési térben jöhet létre. A szervezeti működés szempontjából a döntés biztosítja a céloknak megfelelő továbblépést, emellett azonban másik funkciója is van: ez a bizonytalanság abszorpciója. A bizonytalanság abszorpció nem más, mint az alternatívák keltette esetlegesség elfedése az egymáshoz kapcsolódó döntések folyamatában. A bizonytalanság abszorpció oly módon jut érvényre, hogy a korábbi *döntést a későbbi döntések már tényyszerű alapnak tekintik*, nem kérdőjelezzik meg, annak ellenére sem, hogy semmilyen korábbi döntés nem támaszkodhatott teljeskörű információkra, így tehát a korábbi döntés is *bizonytalanságon alapult*. Mivel a döntésekkel csak bizonytalansági relációban álló alternatívák dönthetők el, ezért igazolhatatlan, hogy a korábbi döntés éppen a leginkább kedvező alternatíva választásán alapult. A szervezet működése során tehát feltételezni kell a döntések által hordozott, megszüntethetetlen bizonytalanságot (Luhmann, 2000; idézi Seidl & Becker, 2006, p. 26).

A döntések érvényességének fennmaradásához szükséges bizonytalanság abszorpció a szervezet strukturáltságának függvényében eltérő módokon biztosítható. Az inkább hierarchián alapuló szervezetekben a vezetői szerepkör (pozíció, tekintély) biztosítja a döntés megkérdőjelezhetetlenségét. Az inkább kollegiális kommunikáción alapuló szervezetekben a megvitatási eljárásokon alapuló döntéshozatali eljárás teszi lehetővé a döntés érvényességének fenntartását a későbbiek során (Luhmann, 2000, p. 316).

### ***Döntési premisszák***

A szervezetalkotó folyamatokban a döntések egymásutánisága, kapcsolódóképessége strukturáló tényező. Luhmann „döntési premisszának” nevezi azokat a múltbéli strukturaképző döntéseket, melyek a későbbi döntések előfeltételeit alkotják. Három döntési premisszatípust különít el, melyek a folytatólagosság révén megalapozzák és egyben korlátozzák is a későbbi döntési helyzeteket:

1. *Programok*: a helyes döntéshozatal kritériumait határozzák meg. Egyik fajtája feltételek teljesüléséhez rendel cselekvéseket, ilyen például az iskolai tűzrendészeti eljárásrend. Másik fajtája elérendő célokat definiál, ilyen például az a célkitűzés, hogy az iskola kompetenciamérés eredményei javuljanak a jövőben. A későbbiekben az eseményekhez, rögzített célokhoz mérten lehetséges az alternatívák közül választani, és a helyes/helytelen döntések között különbséget tenni.
2. *A tagok pozicionálása*: a szervezet tagjainak felvétele és kinevezése. A tagok szerepkörének alakítása – a munkakör definiálása – gyakorta éppen a döntési folyamatokban elvárt szerepre utal: döntési jogosultságot, döntést befolyásoló kompetenciát definiál.

3. *Kommunikációs csatornák*: más döntések eljárásrendi előfeltételei. Tipikus példa erre a hierarchia és a mátrixszervezet, ezért a „a szervezet szervezete” megfogalmazás is ismert a kommunikációs csatornákra vonatkozóan (Seidl & Becker, 2006, p. 28).

Elemzésünkben az iskolák szervezeti működését a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódó döntéshozatali folyamatok mentén tekintjük át, fókuszálva a lehetőségelemzés, a kapacitásbővítés, és a közvetítő médiumok használatára, valamint a tanulásszervezés elveinek kialakítására és a vissza-csatolás alapú irányítási eljárások szerepére.

### Vezetői feladatértelmezés

A tantermen kívüli munkarend kialakítását, a döntéseket alapvetően befolyásolták a vezetők koncepcionális előfeltevései. Az eltérő koncepcionális keretek érvényre jutását az ezte lehetővé, hogy a 2020-as bevezetések a digitális munkarend rendszerszinten – jogszabályilag – definiálatlan volt. Előfeltevéseiket tekintve az intézményvezetők egy csoportja a tantermen kívüli munkarendet mint rendkívüli helyzetet értelmezte, átmeneti időszaknak tekintette, amelyre nem szükséges az erőforrások mozgósításával fenntartható eljárásrendeket kialakítani. Elképzelésük szerint, a tanulói eredményességet és továbbhaladást nem befolyásolják érdemben a rendkívüli időszakok, mert a tanulói eredményesség és továbbhaladás trendektől meghatározott, amelyek a rendkívüli időszakoktól függetlenül is érvényesülnek. A tantermi munkarend visszaálltával az oktatás ott lesz folytatható, ahol abbamaradt, az esetleges hiányosságok – ha észlelik azokat – kiküszöbölhetők lesznek.

Ezzel szemben az intézményvezetők egy másik csoportja arra az álláspontra helyezkedett, hogy az iskolázás alapvető céljainak a lehetőségekhez mérten a rendkívüli időszak körülményei között is érvényesülnie kell. Ebből eredően a tantermen kívüli munkarendet – a lehetőségeikhez mérten – teljes értékű tanulmányi időszakként kívánták definiálni. A tananyag átadását, a tanulmányi elvárások érvényesítését, az értékelést a lehetőségekhez mért legnagyobb hatékonysággal végezték/végeztették. Ez utóbbi vezetői csoportban voltak olyanok, akik a tantermen kívüli munkarend időszakában sajátos lehetőséget láttak, ezért keresték az oktatás azon formáit, melyek a későbbiekben is növelhetik – vagy akár meg is haladhatják – a tantermi oktatás hatékonyságát.

A két eltérő vezetői koncepció érvényre jutása a szülői tapasztalatokban is tükröződött. Egyes iskolák szülői a gyerekek alulterhelését észrevételezték, hiányolták az online órák tartásának gyakorlatát, úgy látták, hogy gyermekeik a normál tanulási időszaktól eltérő, alacsonyabb tanulmányi teljesítményekkel is boldogulnak, a korábban megszokottnál könnyebben szereznek jobb jegyeket. Összességében tehát az iskola tanulmányi elvárásainak csökkenését észlelték. Más iskolák szülői ezzel szemben azt jelezték vissza az igazgatónak, hogy gyermekeik fokozott terhelésnek, akár túlterhelődésnek

vannak kitéve. Az egyes pedagógusok kezdetben összehangolatlan tantárgyi elvárásai összességében akár teljesíthetetlen feladattömeget is róhattak a tanulókra.

Megjegyezzük, hogy a tantermen kívüli munkarend reprezentációja a társadalmi nyilvánosságban inkább abban az irányban hatott, hogy a tanulás szempontjából teljesértékűnek tekintsek ezt az időszakot. Az oktatási kormányzat megnyilatkozásai nem hagytak kétséget afelől, hogy a tantermen kívüli oktatás egyenértékű a más munkarendek szerint folytatott tanítással. A rendkívüli helyzet társadalmi következményeinek elemzését végző közgazdászok csak az iskolabezárást tekintették kiesett tanulmányi időszaknak, ahol tehát az oktatás folyamatossága fenntartható volt, ott legfeljebb hatékonyság csökkenésről gondolkodtak. A digitális technológiák terjesztésében érdekelt érdekcsoportok pedig természetesen azokat a híryanagokat szaporították, melyek a digitális technológiát megoldásként mutatták be, eltekintve annak probléma generáló hatásaitól.

Az elemzett interjúk alapján megfigyelhető, hogy a vezetők koncepcionális előfeltevései hatással voltak a döntésképeségükre. Akik a tantermen kívüli munkarendet átvészelendő, rendkívüli helyzetként konceptualizálták, azok kevésbé voltak aktívak az új munkarend kialakításában, kevesebb döntést is hoztak. Sok tekintetben a pedagógusokra bízta a munkafolyamatok kidolgozását. Velük szemben azok a vezetők, akik a tanórán kívüli munkarendet teljesértékű tanulási folyamatként kívánták kialakítani, aktívabbak voltak, több döntést hoztak. Mindebből az következik, hogy a vezetői koncepciók és feladatértelmezések függvényében alakult az iskolának mint szervezeteknek a működése. A megváltozott feltételrendszerre tehát az intézmények annak függvényében reagáltak – aktívan vagy kevésbé aktívan –, hogy az intézményvezető milyen elképzelések mentén gondolkodott a tantermen kívüli munkarendről, mennyire tekintette azt az intézmény működését érintően meghatározó fontosságú kihívásnak.

### ***Lehetőségelemzés, kapacitásgazdálkodás***

A szervezetet alkotó döntések meghozatala alternatívák figyelembevételén alapszik. Az egyes alternatívák abban a tekintetben különböznek, hogy milyen előfeltételeket igényelnek (*diszpozicionalitás*), mekkora erőforrást kötnek le a megvalósítás során (*erőforrásigény*), és milyen várható eredményekkel járnak (*posztpozicionalitás*). Az interjúk alapján megfigyelhető volt, hogy 2020-ban az időszakban kialakított tantermen kívüli munkarend iskolai konceptualizálása alig terjedt ki a következmények mérlegelésére, a posztpozicionalitás vizsgálatára. A helyzet váratlanságából adódóan a hatásokra inkább az új munkarend bevezetését követően reflektáltak az iskolák. A tantermen kívüli munkarend szervezeti folyamatainak kialakításakor azonban figyelembe vették a korábbi tapasztalataikat, és kalkuláltak a rendelkezésre álló erőforrásaikkal. E két szempont vezetői érvényre juttatását terjedelmi okokból a digitális közvetítő médiumok tanulásszervezésbe integrálása kapcsán mutatjuk be.



## **Fejlesztéspolitikai előzmények**

Az információs és kommunikációs technológiák oktatási rendszerbe történő integrálása az 1990-es években kezdődött, amely az egyes országok oktatáspolitikájának és a szupranacionális szervezetek stratégiai iránymutatásának megfelelően országonként különbözőképpen alakult. A magyarországi viszonyokat röviden a következőképpen jellemezhetjük:

Az 1990-es évek óta lezajlott fejlesztési programok az intézmények és a pedagógusok szakmai autonómiáját érintetlenül hagyva valósultak meg, ezért az oktatás digitalizációja oktatásmódszertani szinten nem idézett elő érdemi és rendszerszintű hatást. Például a 2012-es PISA-mérések nem jeleztek a digitalizációra fordított forrásoknak megfelelő tanulói eredményeket. Az 1990-es évek óta az oktatásirányítás az intézmények számára egyre csekélyebb autonómiát biztosított az infrastrukturális beruházások, eszközbeszerzések, szoftverbeszerzések terén, ezért a digitalizáció területén korlátozott maradt az iskolák önfejlesztő és stratégiaalkotó képessége. Az infrastruktúrát és emberi erőforrásokat érintő egyenetlen időközökben megvalósuló digitalizációs fejlesztési projektek nem alkottak integrált, egy irányba ható fejlesztési környezetet az iskolák számára, ezért esetleges maradt az iskolai gyakorlat alakulása az IKT oktatási alkalmazása terén. Az ezredforduló táján és azt követően az oktatás terén nem jelentek meg – vagy alacsony minőségben jelentek meg – azok a közszolgáltatások, melyek korszerű platformot biztosítottak volna az iskolai tanításhoz. A szolgáltatások tartalmi és technológiai színvonala is szerepet játszott abban, hogy a dedikált oktatási közszolgáltatások (Sulinet Digitális Tudásbázis és a Nemzeti Köznevelési Portál) helyett, az ingyenes (például Google) technológiai megoldásai váltak népszerűvé a tantermen kívüli munkarend időszakában.

### **A digitalizáció korábbi tapasztalatainak figyelembevétele**

A fenti összefoglaló állítások visszaigazolódtek az intézményvezetői interjúkban. A megkérdezett általános iskolai igazgatók többsége inkább *nem megfelelőnek vagy egyenetlenül fejlettnek* tekintette a digitalizáció iskolai és oktatási közszolgáltatási feltételeit.

- *„Jól sikerült ez a digitális átállás, de (...) nem annak köszönhetően, hogy ezt megelőzően hosszú évek során felfejlesztették az iskolákat erre a digitális világra, mert ha azt mondom Önnek, hogy Budapesten sokáig (...) a digitális eszközbeszerzést befagyasztották. Nem lehetett pályázni.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 9–10).
- *„igazából a kultúrája és a módszertana a távoktatásnak – mint ahogy sehol máshol – itt sem volt meg.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 1)
- *„az iskola nagy része nem volt erre felkészülve, és az Office 365 a saját gépükön sem működött, mivel csak az iskolában használtuk”* (Intézményvezető, 2020b, p. 1)

- „A KRÉTA használói vagyunk, de ezt nem tartottuk elsőként megfelelőnek.” (Intézményvezető, 2020b, p. 2)
- „A felső szabályozás részéről sokkal egyszerűbb lett volna, ha a kereteket egységesen, az oktatáspolitikai szintjén leszabályozták volna.” (Intézményvezető, 2020b, p. 6)
- „Nincs kidolgozva megfelelő minőségű és mennyiségű digitális tananyag, hogy hasznát vehessük, illetve általánosságban, a digitális oktatás ott bukik meg, hogy nincsenek eszközök, amiket a gyerekek kezébe tudnánk adni.” (Intézményvezető, 2020j, pp. 2–3)

A megkérdezett intézményvezetők körében, ha kevesebben is, de voltak olyanok, akik megfelelőnek vagy kifejezetten jónak ítélték iskolájuk digitális infrastruktúráját és emberi erőforrás ellátottságát.

- „Nekünk nagyon jó az ellátottságunk, a rendszergazdánk mindenkinek a rendelkezésére állt, akinek beállítási vagy egyéb problémái voltak.” (Intézményvezető, 2020g, p. 2)
- „A rendszergazda ráakarta minden gépre a távoli beavatkozás programját is, hogy ha bármi is van távolról is tudjon segíteni a kollégáknak.” (Intézményvezető, 2020b, p. 1)
- „Szerencsénkre nálunk van 3–4 olyan kolléga, aki nagyon patent ebben, napi szinten alkalmazza ezeket a dolgokat, és ők hajlandók voltak mindenkinek segíteni. Viszonylag zökkenőmentesen rá tudtunk állni sok munkával, de eredményesen.” (Intézményvezető, 2020d, p. 7)

Elemzésünk fogalmi keretében *programoknak* neveztük a szervezeti döntések eljárásrendekben és/vagy célrendszerben adott premisszáit. Az interjúk tanúsága szerint az iskolák többsége nem rendelkezett olyan átfogó digitalizációs stratégiával – koherens célrendszerrel és folyamatmenedzsmenttel – amely kereteket biztosított volna a tantermen kívüli digitális munkarend kialakításához. Az iskolai digitalizáció eklektikus jellegéből adódóan az iskolák eltérőek a digitális technológiák intézményi integrációja vonatkozásában. Ez is szerepet játszott abban, hogy az oktatásirányítás ajánlásokon túlmenően nem vezérelte a digitális munkarend kialakításának folyamatát. A korábbi fejlesztések inkonzisztenciája miatt nem voltak rendszerszinten kidolgozott és egységesített digitalizációs megoldások, leszámítva az adminisztratív funkcióterületeket. Bár az oktatásirányítás a tantermen kívüli munkarend feltételeinek megteremtése érdekében a KRÉTA rendszer funkcionális bővítésével gyors ütemű fejlesztésbe kezdett, 2020-ban ez korlátozott eredményeket hozhatott, mert az iskolák többsége még a KRÉTA kapacitásbővítése előtt meghozta az oktatási platform használatára vonatkozó döntéseit. Megjegyzendő, hogy 2020-ban az indokltnál kevesebb szerepet vállalt a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, amely országos szinten lenne hivatott a digitális technológia oktatási integrációját elősegíteni. A tantermen kívüli munkarend 2020-as kimunkálása idején a Központ leginkább egyes pedagógusok jó gyakorlatait publikálta honlapján, ezzel formálva a pedagógusok szakmai önértelmezését, azonban keveset tett az iskolák mint szervezetek támogatása érdekében.

A kutatásban elemzett interjúkban egyes intézményvezetők arról számoltak be, hogy iskolájukban a digitális technológiák integrációjának folyamata a korábbi években elakadt az emberi erőforrások korlátozott terhelhetősége miatt. A digitális eszközök tanítási felhasználása ugyanis extra munkát igényel a pedagógusoktól. Az eszközök használatának megismerése, a módszertani gyakorlat frissítése, a tananyagtartalmak előállításra egyes igazgatók szerint nem volt elvárható az adminisztratív és oktatási feladatokkal megterhelt pedagógusoktól. Bár az igazgatók világosan látták, hogy a digitális technológia sok tekintetben alkalmas a szakmai munka megújítására és a tanulási eredményesség növelésére, figyelembe véve kollégáik terhelhetőségét nem hoztak olyan döntéseket, amelyek a digitális technológiák használatát érdemben előre mozdították volna.

Más volt a helyzet azonban a tanórán kívüli munkarend kialakítása során. Kihhasználva a rendkívüli helyzet adta lehetőségeket, döntéseik révén elvárassá tették a digitális eszközökre alapozott tanítást. Legjelentősebb változást azoknál a kollégáiknál érték el, akik korábban elzárkóztak a digitális eszközök oktatási használatától. A tantermen kívüli munkarendet megalapozó döntéseikkel elérték, hogy lényegében az intézmény valamennyi pedagógusa használjon digitális eszközöket a tanításban. Ha szükséges volt, egyéni támogatást biztosítottak a digitális eszközhasználatot most kezdő kollégáknak.

- *„Tehát ezt gyakorlatilag egy-két nap alatt kellett beindítani. Ez nagyon sok. Lehet, hogy így hatékonyabb egyébként, mert hogyha sokat készülünk vele, akkor csak a morgolódás van, mármint a pedagógusok részéről. Itt viszont nem volt mese, el kellett indulni és kész. Menet közben tanultuk meg, menet közben.”* (Intézményvezető, 2020d, p. 7)
- *„Sokat kellett szenvedni, és minden érvet fel kellett hoznom eleinte, hogyha más képes a digitális tanteremben dolgozni, akkor mi is képesek vagyunk.”* (Intézményvezető, 2020k, p. 13)
- *„Volt olyan kollégám, akinél az volt az online oktatás, nagyon sok esetben, hogy tankönyv 28–30 oldalt olvasd el, írjál vázlatot. Mondtam neki, hogy na ez az, ami kuka. (...) Nyugodtan hívok valakit az utcáról egy ripszropsz érettségivel megtudja csinálni. (...) Jobb belelátást tesz lehetővé nekem, mint vezetőnek így Classroomon keresztül, hogy ki, mit dolgozik, jobban ellenőrizhető, jobban számonkérhető, nyilvánosabb.”* (Intézményvezető, 2020e, p. 7)
- *„Az idősebbeknek rettenetesen nehéz volt az átállás. Az ő számukra ez egy óriási fejlődés volt mindenféleképpen.”* (Intézményvezető, 2020i, p. 2)
- *„Hatalmasat fejlődött, tehát akik idáig, s az egyik tanár bácsi, akire gondolok nyugdíj előtt áll, és hát ugye a háta közepén szeretné látni, vagy szerette volna látni, és akkor, amikor mondom nem lesz semmi baj, mondom, meg fogod tudni csinálni Aakkor kételkedett még önmagában, én segítettem neki létrehozni a termet, segítettünk, feltöltöttük gyerekekkel, és amikor aztán megkérdeztem, hogy mi a helyzet, és mondja, már kérdőívet is készített, tehát tanult tovább.”* (Intézményvezető, 2020k, p. 8)

## *Az erőforrások tervezése*

A tantermen kívüli iskolai munkarend nagyobb mértékben meghatározott az infrastrukturális feltételektől, mint a normál munkarend. A kommunikációs lehetőségek bővítése, a tananyagtartalmak kijuttatása, a feladatmegoldások begyűjtése akár interneten, akár papír alapon eszközöket és új eljárásrendeket igényelt. Példaképp említjük azt a kistélepülési intézményt, ahol a tanulószülők-iskola közötti papír alapú kommunikáció településközi bonyolításában egyes szülők, települési bonyolításában a gyermekjóléti szolgálat, a polgárőrség is részt vett. A digitális eszközökre és szolgáltatásokra épített tantermen kívüli munkarend bevezetése erőforrásigényes. Digitális eszközök, internetelés és a felhasználók számára nyújtott támogatás előfeltételei a munkarend megváltoztatásának. Az intézményvezetői interjúkból az vált világossá, hogy az iskolavezetés felmérte a tanulók digitális technológiához való hozzáférési lehetőségeit, és ennek megfelelően szervezte a tanulást. Az iskolák egy részében szülői kérdőív segítségével alkottak képet erről. Azok a diákok, akik otthonukban megfelelő digitális eszközháttérrel rendelkeztek, elektronikus tanulási környezetben tanultak. Akiknél hiányoztak a digitális tanulás feltételei, azok papíralapon kapták feladataikat. Ez utóbbi csoportból – iskolánként 15–20 fő a gyerek számára – az iskola digitális eszközöket kölcsönzött, így ezek a tanulók be tudtak kapcsolódni az elektronikus tanulási folyamatokba.

- *„Legnagyobb gondot esetleg a gyerekeknek az okozhatta, hogy nem volt megfelelő számú digitális eszköz. (...) Most azért itt a vége fele, már egy olyan három hete körülbelül, pályázati pénzből hat gyereknek sikerült egy-egy tabletet kiosztani. Ezzel is támogatva a digitális oktatást számukra.”* (Intézményvezető, 2020c, p. 6)
- *„Egyébként biztosítottunk eszközöket néhány gyereknek, akik kérték, és jelezték, hogy nincsen.”* (Intézményvezető, 2020l, p. 5)
- *„Ahol csak okos telefon volt a családoknál, ott tudtunk iskolai eszközt biztosítani. Ez okafogyottá tette a papír alapú tananyag biztosítását a gyerekeknek.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 2)
- *„(...) akinek lehet, hogy van a háztartásban három gép is, de van, ahol csak egy, és arra vannak öten.”* (Intézményvezető, 2020c, p. 7)

A tanulók eltérő otthoni digitális hozzáférési lehetőségei a tantermen kívüli munkarend időszakában oly módon alakította át az iskolák működését, ami értékrendi – ideológiai – kérdéseket is felvet. Az iskolák lényegében a társadalomban kialakult digitális eszközhasználati egyenlőtlenségnek megfelelően vezérelték a diákok tanulását – a tanulás fenntartása így lehetett költséghatékony és célracionális. Akik azonban az esélyegyenlőség érvényesülését minden más szempontnál fontosabbnak tekintik, úgy gondolhatják, hogy a tanulók differenciált tanulástámogatása tovább erősítette a társadalmi különbségeket. Az a tanuló, aki hozzáfért a digitális technológiához, korszerűbb tanulási környezetben fejleszthette magát, mint aki nem rendelkezett ilyen hozzáféréssel – ily módon az iskola fenntartotta a társadalmi különb-

ségeket. Más értékpreferenciák alapján azonban az állítható, hogy minden tanuló a helyzetének megfelelő támogatást kapott azzal, hogy az iskola az eltérő tanulói és szülői igényeknek és lehetőségeknek megfelelően alakította ki a tantermen kívüli munkarendhez illeszkedő tanulási környezetet. Megjegyzendő, hogy hasonló differenciáló hatást fejtettek ki a tanulók számára elérhető otthoni emberi erőforrások is. Akinek a szülője segítette, vezérelte és ellenőrizte az otthoni tanulását, az kedvezőbb tanulási környezetben fejlődhetett, mint aki esetében a családi támogatás nem volt elérhető.

Az intézményvezetők a tantermen kívüli munkarend erőforrás háttérének megteremtésekor arra kényszerültek, hogy egyidejűleg számos tényezőt vegyenek figyelembe és egyeztessék azokat. A pedagógusokat, tanulókat, szülőket érintő kommunikációs folyamatok megtervezése, a tartalmak publikálása, megosztása, az eltérő kompetenciaszintek figyelembevétele olyan soktényezős döntési teret eredményezett, amely egyetlen személy – a vezető által – nem minden esetben volt áttekinthető. Mivel a döntéseket idő szűkében kellett meghozni, azért kockázati tényezőnek bizonyult az is, ha a döntési alternatívákat mérlegelő megvitatások lassítják, gyengítik a vezető döntési képességét. A következőkben a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódóan a közvetítő médiumok – digitális platformok – kiválasztása kapcsán mutatjuk be az intézmények döntéshozatalai eljárásait.

### ***Közvetítő médiumok alkalmazása***

Az információs technológiák oktatási integrációs folyamatait Magyarországon sajátos esetlegesség jellemezte. Az olyan rendszerszintű közszolgáltatások, mint a Sulinet Digitális Tudásbázis, majd annak utódprojektje, a Nemzeti Köznevelési Portál kevésbé voltak alkalmasak a rendszerszintű terjesztésre. Még ha professzionális, korszerű szolgáltatásként álltak is volna rendelkezésre, ismertségük és gyakorlati bevezettségük hiányában akkor sem jelentettek volna megoldást a digitális munkarend központi infrastrukturális megalapozására. A magyarországi oktatási ágazatot érintő központi informatika-fejlesztések eredményességére jellemző az a 2018-as PISA-felmérésből származó adat, mely szerint a tanulók 30–35 százaléka jár olyan iskolába, ahol az igazgató egyetért vagy nagyon egyetért azzal az állítással, miszerint hatékony online tanulástámogató-platform érhető el az iskola számára. Ugyanez az adat az OECD-átlag esetében 55 százalék (OECD, 2020, p. 12). Az oktatási kormányzat feltehetően tisztában volt ezzel a helyzettel, ezért maradt passzív a digitális munkarend rendszerszintű definiálása kérdésében. Bár az Oktatási Hivattól és egyéb országos szervezetektől megfogalmazódtak ajánlások, a digitális munkarend kialakítását megalapozó döntéseket 2020-ban 3601 feladatellátási helyen külön-külön kellett kimunkálni. Mindebből következően az iskolákra hárult a tantermen kívüli, digitális munkarend kialakításához nélkülözhetetlen platformválasztás felelőssége is. Elemzésünkben ennek a folyamatnak a tapasztalatai alapján mutatjuk be az iskolák működését.

- „Meg kellett szervezni az egész online oktatást. Megtervezni azt, hogy egyáltalán milyen platformokon kommunikáljunk a gyerekekkel, egymással. Erre volt két napunk, hogy megtanítsuk a kollégákat, mert nem mindenki ismerte ezt. Egyáltalán azokat a szabályokat kitalálni, amivel kellett aztán a későbbiekben dolgozni. Ez szerintem mindenütt így volt.” (Intézményvezető, 2020e, p. 1)
- „Csak magunkra számíthatunk. Ha mi nem fogunk össze, és nem közösen gondolkozunk, akkor ez nem ment volna. A belső tudásmegosztás olyan szinten indult meg a pedagógusok között, ami minden gátat áttört. Mindenféle anyag előkerült a laptopokról, ami megosztásra került, hogy segítjük a helyzetünket.” (Intézményvezető, 2020b, p. 7)

Az interjúk tanúsága szerint az intézmények három típusba voltak sorolhatók attól függően, hogy egységesítették-e a digitális munkarendben használt közvetítő médiumot, a digitális tanulási platformot.

1. Az első típusba azok az intézmények tartoznak, melyekben a digitális munkarend egységesített digitális platformon, szervezetileg irányított módon került kialakításra. Egyes intézmények már az EMMI-rendeletet megelőző időszakban használatba vettek olyan e-learning-keretrendszert, amelynek funkcionális bővítése és használatának általánossá tétele alapját képezte a digitális munkarendnek.
2. A második típusba azokat az intézményeket soroljuk, melyek 2020 márciusában még nem rendelkeztek a digitális munkarendhez megfelelő médiumokkal és eszközrendszerrel, és nem volt folytatható hagyományuk sem ezen a téren, azonban gyors döntéssorozatban, rövid időn belül kialakították az egységes közös platform-használat gyakorlatát (platformválasztás, gyorsított képzések stb.).
3. A harmadik kategóriába azokat az intézményeket soroljuk, melyekben hiányzott az egységes digitális platform használatának gyakorlata, többnyire ad hoc jellegű megoldásokkal kísérleteztek, a médium választási döntések jellemzően az egyes pedagógusok szintjén születtek, aminek következtében felhasználói – tanulói és szülői – oldalon nehezen kezelhető komplexitás jellemezte a kialakult tanulási környezetet.

Az interjúk tartalmi elemzése azt jelzi, hogy a tanulási folyamat szervezése szempontjából előnyösebbnek bizonyult az egységesített, szervezetileg összehangolt digitális platformhasználati gyakorlat. Másképp megfogalmazva: kevésbé volt hatékony a tanulásszervezés azokban az iskolákban, ahol a platformválasztás intézményi szinten szabályozatlan maradt. Más országok gyakorlatának ismeretében hozzátehetjük, hogy a nemzeti oktatási rendszer egésze számára felkínált egységes oktatási platformok tehermentesíthetik az iskolákat, és csökkenthetik a platformválasztásban rejlő kockázatokat. Az ingyenes szolgáltatások ugyanis lényegében a szoftverpiac felhasználatobozó folyamataiba illeszkednek, így sem a szolgáltatások minősége, sem azok tartalma, sem ingyenessége nem garantált – ellentétben valamely dedikált oktatási közszolgáltatással. Az iskolák platformválasztásának egyik hiányos-

sága éppen abban volt megfigyelhető, hogy döntéseiket kevésbé jellemezte stratégiai megfontolás. A számukra aktuálisan ingyenesen elérhető szolgáltatások igénybevételekor nem mérték fel, hogy az intézmény a piaci szektor szolgáltatásaihoz kapcsolódik, ami akár a döntéseket formáló lényeges szempont is lehet.

Az egységes platform alkalmazásának egy további előnye is kitűnt az interjúkból. Hatékonyabb, szervezettebb az együttműködés a pedagógusok között az egységes platform megléte esetén. Ahol többféle platformot alkalmaznak, ott kevésbé alakul ki az az intézményi tudástőke, amely a digitális szakmai együttműködést bármely esetben lehetővé teszi. Emellett a sokféle platform használata a tanulók és a szülők munkáját is lassíthatja.

### ***A döntések szervezeti összefüggései***

A tantermen kívüli munkarend definiálása, a digitális munkarend kialakítása vezetői döntéseket igényelt. Elemzési fogalomrendszerünkben döntési premisszáknak tekintettük azokat a szervezeti struktúrákat – kommunikációs csatornákat –, melyek lehetővé teszik a döntési és a véleményezési jogkörök szervezeti pozíciókhoz kapcsolását és a döntési folyamat lebonyolítását. Az interjúk tanulsága szerint az intézményvezetők eltértek abban a tekintetben, hogy milyen szervezeti struktúra igénybevitelével hoztak döntést. Voltak intézményvezetők, akik egyszemélyi döntést hoztak, mások megvitatások, egyeztetések eredményeként döntöttek. Arra is akadt példa, hogy a vezető a szervezeti struktúrát átmenetileg módosította – tanácsadó testületet szervezett – annak érdekében, hogy megfelelően informáltan hozzon döntést. Említésre méltó, hogy volt olyan intézményvezető is, aki nem hozott döntéseket, amivel a platformválasztás döntését lényegében a pedagógusokra hárította át.

*A hierarchia* – mint az elvárások közvetítésére alkalmas döntési premissza valamennyi intézményben rendelkezésre állt, azonban eltérő módon került igénybevitelre. Az egyik általános iskola intézményvezetőjének visszatekintéséből az látszik, hogy a korábbi döntésekhez kapcsolódóképes alternatívák mérlegelése alapján egy személyben döntött arról, hogy miként értelmezi a digitális munkarend vonatkozásában a tanítás mediatizálását.

– *„Március 16. volt, ha jól emlékszem az az első nap, hétfői nap, amikor a tantermen kívüli oktatás előkészítése, illetve érvénybe léptetése megtörtént. Ezen az első napon, illetve azon a hétvégén, amikor ez kikörvonalazódott számomra, elég fontos döntést kellett meghozni. Meg kellett nézni, meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok, amiket használunk, amit biztonsággal minden tanuló, azonos eséllyel el is ér otthonról. A legelső és legfontosabb volt a sorban, hogy a pedagógusok kommunikációs felületét egységesen át kellett gondolnom, és a legelső nap március 16-án, ennek megfelelően azt a döntést hoztam, hogy kerestünk egy felületet, ez a ZOOM felület volt, amit minden pedagógus gépére egy-*

*ségesen rátelepítettünk, kipróbáltunk, hiszen nem tudtuk meddig fog ez a rend felállni, csak azt tudtuk, hogy csak együtt tudunk eredményeket elérni ebben a távolléti oktatásban.*” (Intézményvezető, 2020b, p. 1)

Egy másik intézményvezető ugyancsak a hierarchia biztosította vezetői autoritást vette igénybe, hogy mederbe terelje a platformválasztási folyamatokat és egységesítse a platformhasználatot.

- *„A digitális oktatás úgymond elkezdett minden létező platformon, a Facebooktól kezdve a Messengerig mindenhol ment. Na most itt avatkoztam én közbe, hogy leállítottam ezt, másnap szinte rögtön az egészet, mikor ezt tapasztaltam, és akkor azt mondhatnám, hogy szinte ilyen személyi döntés volt, hogy Google tanterem. Azt találtam könnyen kezelhetőnek. Mindenkinek elkészítettem tulajdonképpen a tantermi osztályokat. A kollégák megkapták róla az értesítést, ők beléptek, és a gyerekek kiértésítésével ők foglalkoztak. A tantestület többsége elfogadta, úgy mondom, két fő ágált ellene, mert ők nagyon ragaszkodtak a melyikhez is? A Messengeren való oktatáshoz, illetve a Facebookon való töltögetéshez, nekem pedig ettől a két platformtól borsódzik a hátam. Ez igazából nem oktatási felület, és hát végül is őket is sikerült. Lehet, erőszakkal, de sikerült rátéríteni erre, hogy digitális tanterem, amit a tankerület is elfogadott, hogy a digitális tantermünkben dolgozunk, illetve a Krétában.*” (Intézményvezető, 2020k, pp. 1–2)

Az interjúalanyok közül példaként kiemelt igazgatók más szempontok alapján is sikeresnek bizonyultak a tantermen kívüli munkarend kialakításának során, ezért az általuk alkalmazott döntési folyamat logikáját célszerű áttekinteni:

1. A vezető az intézményi célt/programot – a tanulók elérését és a tanítás folyamatosságát – tartja szem előtt a döntéshozatal során: *„melyek azok a digitális felületek, platformok, , amit biztonsággal minden tanuló, azonos eséllyel el is ér otthonról.”*
2. A döntés alapja, a szervezeti érdek és a tagok érdekeinek egyidejű érvényre juttatása. (A szervezeti érdek az átlátható, interoperábilis rendszer bevezetése. A tagok érdeke a felhasználóbarát digitális platform.)
3. A lehetőségeihez mérten informált döntést hoz, egyidejűleg többféle alternatívát is mérlegel: *„meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok”*
4. Döntése kapcsolódik korábbi döntésekhez: *„meg kellett vizsgálni melyek azok a digitális felületek, platformok, amiket eddig is használtunk”*
5. A szervezeti hierarchiát mint döntési premisszát igénybe veszi a döntés meghozatalakor.
6. A vezetői jogosultság alapján, ha szükséges szervezeti nyomásgyakorlással kikényszeríti a döntés érvényre jutását: *„Hát végül is őket is sikerült. Lehet, erőszakkal, de sikerült rátéríteni erre, hogy digitális tanterem”*
7. A pedagógusok számára megteremti a munkavégzés felételeit. *„a ZOOM-felület volt, amit minden pedagógus gépére egységesen rátelepítettünk, kipróbáltunk”*



A *kommunikatív döntéshozatal* növeli az informáltságot és lehetővé teszi a felelősség megosztását. A megvitatások során az alkalmazottak szerepet kapnak a döntések előkészítésében, az alternatívák feltárásában és értékelésében. Erre a döntéselőkészítési formára is találtunk példát egy Budapesten működő iskolában:

- „16-án egy értekezletet hívtunk össze, ami még személyes jelenléte jelentett, és kis csoportokban kezdtünk el arról beszélgetni – nyilván minden csoportnak egy informatikához jobban értő vezetője volt – hogy hogyan tudnánk a legjobban megvalósítani (a digitális oktatást). És néhány órán belül sikerült kialakítanunk egy egységes álláspontot. Elhatároztuk, hogy mi a Classroom-ban fogunk dolgozni. Létrehoztuk az osztályokat, azon belül a tantárgyakat – és nagyjából így”

K: Milyen szempontokat kellett mérlegelni ennek a döntésnek a meghozatalánál?

- „Az, hogy ez egy viszonylag használható rendszer legyen mindenki számára, egységes legyen, ne legyen káosz az eredménye. Jól elkülöníthetőek legyenek a feladatok, a tantárgyankénti bontás meglegyen, a visszajelzés lehetősége adott legyen a kollégák számára. Az értékelés lehetősége adott legyen.” (Intézményvezető, 2020i, p. 1)

A kommunikatív döntés előfeltétele a szakmai munkacsoportokban megvalósuló együttműködés, aminek feltehetően előzményei voltak az intézményben. Az informált döntés előkészítése érdekében a változásokra reagálni képes ad hoc munkacsoportok szervezése némileg a mátrix szerkezetű működésre utal.

A kutatási eredmények alapján felvethető, hogy a hatékony szervezeti működés függetleníthető a szervezeti modellektől – mint döntési premiszszáktól. Láttuk, hogy az olyan szervezeti stresszhelyzetekben, ahol egységnyi idő alatt nagy mennyiségű döntést kell meghozni, egyaránt eredményesnek bizonyulhatnak a kommunikatív döntéshozatali eljárásokat és a vezetői autoritáson – hierarchián – alapuló döntési eljárásokat alkalmazó szervezetek is. Elemzésünk felveti annak kérdését, vajon az iskolák vonatkozásában kidolgozható-e olyan szervezeti ideáltípus, amelynek kialakítása javasolható az intézményvezetők és a testületek számára. Elemzési szempontjaink alapján úgy látjuk, hogy az intézmények sikeres működése nem magán a szervezeti struktúrára múlik, hanem sokkal inkább az önreferencialitás képességén. Az önreferencialitáson azt értjük, hogy a szervezet képes elkülönülni környezetétől, képes szabályozni érzékenységét a környezet irányában, emellett rendelkezik az önirányításhoz szükséges képességekkel. A célok elérése vonatkozásában tehát kevésbé tűnik fontosnak a szervezet azon jellemzője, hogy az önvezérlő képességét inkább kommunikatív vagy inkább autokratikus döntéshozatali eljárásokban gyakorolja.

Eredményeink alapján akár a tanulószervezet ideáltípusos modelljének általánosíthatósága is megkérdőjelezhető. Mint ismert, az angolszász oktatási rendszerek feltételeihez erősen illeszkedő tanulószervezeti modell fogalmi

keretében az optimális szervezeti működés egyik fő ismérve, hogy a vezető milyen mértékben vonja be a döntések előkészítésébe a munkatársakat, pedagógusokat vagy éppen a diákokat (OECD, 2018; Kools et al., 2020) Kutatási eredményeink alapján azonban úgy tűnik, a platformválasztás terén nem önmagában a döntéshozatal egyzetetéseken alapuló jellege fontos, sokkal inkább a vezetői döntés informáltsága. A platformválasztás sikeressége inkább a szakismereteken, mint megvitatásokon múlik. A szakismeretet igénylő kérdések esetén a megvitatások nem annyira a döntés tartalmi megfelelőségét, mint inkább annak legitimitását erősíthetik. Felvethető az is, hogy az utóbbi években a bürokratikus kapacitárait erősítő magyar oktatási rendszerben az iskolák szervezeti kultúrája is változik, bizonyos helyzetekben feltehetően nagyobb jelentőségre tesz szert a vezetők döntési autonómiája.

A kutatásban alkalmazott rendszerelméleti fogalmi keretek alapján mindkét szervezeti modell hordoz magában kockázatokat. Felvethető, hogy stresszhelyzetekben a kommunikatív döntéshozatal alacsonyabb szervezeti hatékonysághoz vezethet. Luhmann szervezetelméleti alapvetéséből tudjuk, biztos döntés nem hozható, hiszen ahol hiányzik a bizonytalanság, ott nincs döntési helyzet. Minden döntés elkerülhetetlenül megőriz egyfajta bizonytalansági tényezőt is – lehetett volna másképp is dönteni. Ahol rövid idő alatt sok döntést kell hozni, ott a megvitatás nem csak az aktuálisan adott alternatívák mérlegelésére biztosít lehetőséget, hanem arra is, hogy a múltbeli döntéseket megkérdőjelezzék. Ha a szervezeti kultúra lehetővé teszi az ilyen irányú felvetéseket, az csökkentheti a szervezet döntésképeségét és ezzel mérsékli operatív hatékonyságát is. Ugyanígy az autoriter döntéshozatalnak is megvannak a sajátos kockázati tényezői. A nem megfelelően informált döntéshozó a szervezet egészére vonatkozó érvényességgel hozhat stratégiaileg hibás döntéseket. Elég arra utalni, hogy a digitális-platform-választás során piaci feltételek között versengő vállalkozások termékeit veszi igénybe az iskola, ami természetesen hordozza magában a szolgáltatások bizonytalanságát – legalábbis amennyiben azt nem fizetett szolgáltatásként veszik igénybe.

Az eredmények alapján további vizsgálati kérdés, hogy az intézmények mennyire jellemezhető a döntéshozatali modell alapján. Lehetséges ugyanis, hogy bizonyos kihívásokra a szervezet megvitatásokon kielégtelt döntésekkel reagál, míg más jellegű kihívások esetén a szervezet a vezetői autoritáson alapuló – egy személyi – döntéssel reagál, ezzel mentesítve a szervezetet az alternatívák mérlegelésén alapuló túlterhelődéstől, bizonytalanságtól. Lehetséges tehát, hogy a szervezetek egy része képes váltani a döntési premiszszak – szervezeti modellek – között, azaz a környezeti hatásoktól függően képes centralizált (hierarchizált) vagy éppen komunitárius döntéshozatali eljárások alkalmazására.

A döntések szervezeti összefüggései kapcsán szólnunk kell arról is, hogy az intézmények egy részét egyfajta döntésképtelenség vagy inkohérens döntéssorozat jellemezte a platformválasztás tekintetében. Mint elméleti alap-

vetésünkben megmutattuk, a döntéseknek éppen az a lényege, hogy megszüntessék (elfedjék) a bizonytalanságot. Voltak intézmények, amelyekben a vezető a platformválasztást érintő döntéssel nem kívánta megszüntetni a fennálló bizonytalanságot. Ennek hátterében azt feltételezzük, hogy mivel minden döntés újabb bizonytalanságot is előidéz, a vezetők kockázatokat érzelnek: döntésük egyidejűleg létrehozza a döntéssel egyet nem értés lehetőségét is. Például, ha a pedagógusok többsége elutasítja a digitális eszközök használatát, az egységes platformhasználatot célzó vezetői szándék csoportos ellenállást szülhet. A döntések elkerülése bizonyos esetekben tehát vezetői mérlegelés alapján történik.

- *„En Classroom-ot szerettem volna, ha egységesen használja az intézmény, de a helyi sajátosságokat figyelembe véve ez nem működött. Tehát ezek így nehézségeket okoztak, ezért fölmértem és az volt az álláspont, ami kialakult, hogy nem egységesített (a digitális platform használata), minden pedagógus azt használ, amit szeretne, illetve amit használni tud, vagy esetleg már használt előtte is. De ebben nincs semmi megkötés. Facebook csoportok, a Messenger-beszélgetések, a KRÉTA-napló, e-mail-ek, tehát ilyen formákban.”* (Intézményvezető, 2020j, p. 2)
- *„Fölmértük azt, hogy kihez milyen formán juttassuk el a tananyagot. Van, akihez e-mailen, van, aki Messengeren, van, aki Facebook-on, van, aki KRÉTA-n”* (Intézményvezető, 2020a, p. 1)
- *„Fölsoroltak 40 féle formát, hogy mit használunk, abból a 40-ből 38, tehát valaki mindegyiket használja. Ez mindenféle platform. Olyanok is vannak, amiket nem is hallottam még, és a kollegák alkalmazzák. Nagyon sokfélék. Mindenki kialakította az egyéni rendszerét.”* (Intézményvezető, 2020d, p. 2)

A vezetők döntéseinek kapcsán megjegyzendő, hogy találtunk olyan intézményt is, ahol a platformválasztási döntés a felhasználók (pedagógusok, szülők) visszajelzésein túl, előre nem látott technológiai nehézségek miatt is megkérdőjeleződött. Az intézményvezető időben történő reagálása megelőzhetővé tette, hogy a platformok sokfélesége később egyfajta digitális megfáradásnak teremtsen alapot – az iskolában egységes platform került bevezetésre.

## **Tantermen kívüli tanulószervezést érintő elvárásrendszer kialakítása**

A tantermen kívüli munkarendre történő átállás kényszere a szervezett oktatás olyan elemi feltételeit iktatta ki az oktatási rendszer egészéből, mint a személyes tanuló-tanár interakció. Az oktatás lényegi alapfolyamatának módosítása, közvetítő médiumokra alapozása, a tanulószervezés újragondolását igényelte valamennyi általános iskolában 2020 márciusában. Az interjúk alapján azonosítható volt néhány jellemző alapvető folyamat, trend, amely a folyamatokat szinte valamennyi intézményben befolyásolta:

- A család és az iskola illetékességi körének pontosítása, a tanulás vonatkozásában a kettő közötti határok újradefiniálása. Ez különösen az alsó tagozatosok esetében volt fontos kérdés.
- A személyes jelenléti interakció hiánya és a feladatadás gyakorisága következtében a tanulók körében nőtt a tanulásban motiválatlanok aránya. (Elenyésző arányban voltak olyanok is, akik a digitális eszközhasználat keretei között motiváltabbakká váltak).
- A digitális médium használata a tanulócsoportokon belüli további differenciálódást indított el. A digitális munkarendben egyszerűbben távol maradhattak tanulók, a tanításban több figyelem juthatott az aktívabb tanulóknak.
- A tanulási motiváció növelése érdekében a pedagógusok keresték az online interaktív kapcsolattartás lehetőségét. Mivel az online médiumok használata szokatlan volt a pedagógusok számára, ezért ezen a téren jelentős szerepe volt a vezetői támogatásnak, elvárásoknak.

Jelen tanulmányban nem térhetünk ki az iskolákban kialakított tantermen kívüli munkarend részletes ismertetésére (a tanulók elérése, a tanuló-tanár kommunikáció biztosítása, a tanulás irányítása, a tanulási eredmények visszajelzése, értékelése), azt azonban röviden megkíséreljük bemutatni, hogy az új munkarend milyen módon alakította a szerepelvárásokat a pedagógusok irányában.

### **Pedagógus szerepelvárások módosulása a tantermen kívüli munkarend következtében**

Az igazgatók szakmai elvárásokat fogalmaztak meg iskoláik pedagógusai irányában, hogy a tantermen kívüli munkarend keretei között is hatékony maradjon az iskola. Az elvárások megfogalmazása csak részben lehetett egységes intézményi szinten, ugyanis a tanárok feladatköre (tanított tantárgy), a digitális eszközellátottság, az eszközhasználati kompetenciák és a motiváltság tekintetében jelentős mértékben különböző helyzetben voltak az egyes tanárok. Az igazgatók az adottságok figyelembevételével és vezetési stílusuknak megfelelően igazították elvárásaikat az egyes pedagógusokhoz. Megjegyezzük, hogy az intézményvezetők szakmai elvárásait olyan oktatási-rendszer-szintű tényezők is befolyásolták, mint a növekvő pedagógushiány.

- *„Én most nem beszélek a bértábláról, mert beszélhetnék most a bértábláról is, (...) A kollégák nagy része – hogy is mondjam – nem hogy újabb terheket vesz fel, hanem azt mondja: ne haragudjál, mit akarsz még tőlem? Hogyha én most nagyon elkezdek erősködni ebben, abban, amabban, akkor elmegy olyan más iskolába, ahol ugyanezt a helyet hirdetik, hogy tölts be. A matematika, a fizika, a nyelv, az informatika tanárok szíveséget tesznek, ha dolgoznak, és nekem kell arra figyelni, hogy ő elégedett legyen a munkakörében.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 7)

## **Tananyagszerkesztés**

Az igazgatók egyöntetűen arról számoltak be, hogy a tantermen kívüli munkarend megkívánta a tananyag csökkentését. A tanárok irányában megfogalmazott általános elvárássá vált, hogy a legfontosabb tananyagrészeket emeljék ki, és azokat alaposan tanítsák meg, egyben készüljenek fel arra, hogy a jelenléti oktatás visszaálltakor pótolják a hiányosságokat. A tanárok egy része emellett fokozottabb mértékben vált tananyag szerkesztővé, mert maga állított elő az oktatásban használt digitális tartalmakat. A tananyagszerkesztés tekintetében központi szereplők voltak az iskolai nyelvtanárok, akiknek tanítási gyakorlatában gyakoribb volt a digitális tananyagtartalmak alkalmazása. A tananyagszerkesztéshez kapcsolódó pedagógusi tapasztalatok megfeleltek a korábbi kutatási eredményeknek – a digitális tartalmak előállítása meglehetősen időigényes.

- *„Most egy órám is rámegy csak arra, hogy megkeresem, kidolgozzam a bemutatót hozzá, plusz gyakorlót feladjak hozzá, plusz megkeresem azt, hogy hol hallgathatná meg. Szóval eltelik egy óra ésmég nem vagyok kész. (...) Így sokakkal, de sokkal több idő megy így el rá, mintha itt lennénk az iskolában. Ez a hátránya.”* (Intézményvezető, 2020h, p. 6)

## **A tanítási módszerek bővülése**

Az online tanulási helyzetekben a frontális óravezetés kevésbé volt eredményes, mint az osztálytermi helyzetekben, ezért a pedagógusok keresték a lehetőséget a hatékonyságot növelő pedagógia alkalmazására.

- *„Beszéltem a gépnek, és a diákok, miközben nem láttam, hogy mit csinálnak, közben párhuzamosan egy másik gépen talán, vagy ennek a gépnek a képernyőjén már játszott, miközben én beszéltem. És akkor mondtam nekik, hogy gyerekek, hát ennek nincs sok értelme. Mert ezt egy hangfájlban is meg tudom csinálni.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 5)

A digitális munkarend keretében a pedagógusok egyre több interneten elérhető tanulástámogató szolgáltatással ismerkedtek meg. A demonstrációs anyagok, játékos oktató videók és alkalmazások lehetővé tették, hogy a tanulás élményszerűvé váljon diákjaik számára. Ugyanebben az irányban hatott a Komplex Alapprogram keretében korábban nyújtott Digitális Alprogram pedagógus-továbbképzés. Az ott megismert felhőalapú szolgáltatások, oktatóprogramok, együttműködést támogató platformok számos pedagógus módszertani eszközkészletét bővítette. Trendként volt megfigyelhető, hogy a tanárok olyan jellegű feladatokat és foglalkozásokat terveztek diákjaik számára, amely aktivizálta őket, amelyben a tanulók egyéni kreativitása is szerepet kaphatott. Több intézményvezető is beszámolt arról, hogy tanulói projektek keretében foglalkoztatták a diákokat, és projektjelisítményeik alapján értékelték őket. A módszertani repertoár bővítése tehát lehetővé tette, hogy a tanulói motiváció fennmaradjon vagy kevésbé csökkenjen, mint az a távoktatás keretei között megszokott.

### ***Tanár-tanuló kommunikáció erősítése***

A tantermen kívüli munkarend bevezetését követően a szülők, vezetők és pedagógusok is észlelték, hogy a diákoknak hiányzik a kortárs közösség, illetve, hogy az egyéni tanulás, az egyedül végzett feladatmegoldás fokozatosan demotiváló hatású. Ezt a trendet a személyes online tanórák, találkozások alkalmi révén igyekeztek megtörni a tanárok.

- *„Hiányzik nekik a gyerek társaság, a közösség, hiányzik nekik a tanítás maga, sőt, a pedagógusok is hiányoznak. Egyébként nekünk is hiányoznak nagyon. Mind a két iskolaépületünkben ki van téve ilyen méteres betűkkel, hogy hiányoztok, mert tényleg így van. A személyes kapcsolatok nagyon fontosak szerintem a nevelésben, meg az oktatásban.”* (Intézményvezető, 2020d, p. 4)

Több igazgató is arról számolt be, hogy a tanár-tanuló interakció erősödésével az iskolai és a családi élet is közelebb került egymáshoz. A diákokkal folytatott beszélgetések eredményeként a tanárok akaratlanul is többet tudtak meg azok családi hátteréről, mint amennyi a normál munkarend melletti tanulás esetén megszokott. A pedagógusok feladatkörében tehát növekedett a gyerekekre irányuló személyes figyelem és támogatás jelentősége.

### ***Értékelés, kontroll***

A tantermen kívüli munkarend feltételei között megváltoztak a pedagógusok ellenőrzési és értékelési lehetőségei. A házi feladatok ellenőrzésekor sok tanár világosan látta, hogy a szülők aktív szerepet játszottak annak elkészítésében. Az online viszonyok közötti számonkérések, felelések nyilvánvalóan jóval nagyobb mérési hibát tartalmaztak, mint az a normál munkarend idején megszokott. A tanulói eredményesség értékelésének megbízhatóság csökkenésére a tanárok úgy reagáltak, hogy növelték a formális értékelések gyakoriságát, játékosabbá tették az értékelést, új szempontokat vontak be, vagy ha más megoldás nem volt, az értékelést adminisztratív feladatként kezelték, és annak reális megvalósítását átütemezték a jelenléti oktatás időszakára.

- *„Mennyire tartja megbízhatónak az értékelést jelenlegi rendszerben? – Nehéz kérdés, mert azt akartam mondani, hogy semennyire. Megmondom őszintén, mert én is gyakorló pedagógus vagyok, látom azt, hogy mit csinál a gyerek, meg éppen mit csinál a szülő, vagy mit csinál a szomszéd.”* (Intézményvezető, 2020a, p. 4)
- *„Teljesen átértékelődött az értékelési rendszerünk. A mi intézményünkben szeptembertől és aktívan októbertől a NAT belső munkacsoportnak fejlesztésébe, fejlesztő értékelés rendszerében dolgozunk. Ez most teljes egészében bevetésre került. Hiszen a formatív és egyéb értékelési módokat mind elő kellett venni.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 4)
- *„Teret nyert egyre inkább a játékosítás, jelvényeket osztogatnak a kollégák, és havi szinten összesítjük a gyerekeknek a teljesítményét, úgymond együttműködését.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 4)

- *„Kollégáknak is azt sulykoltam, hogy azzal sem kell különösen foglalkozni, hogy most hirtelen kitűnő lesz a gyerek, nem kell vele foglalkozni (...). Ez az év, tudja majd, amikor visszanezi évek múlva az adott tanulónak a matematika jegyeit ötödiktől nyolcadikig majd ilyen lesz, hogy kettes, négyes, kettes, kettes. Mindenki tudja, hogy az a négyessel zárt év, az a 2020-as év.”* (Intézményvezető, 2020e, p. 2)

Az értékelés szempontjából döntő jelentősége annak van, amikor a pedagógus a tanuló továbbhaladását megakadályozó döntést hoz. Az interjúk tanulsága szerint a tanárok azoknál a tanulóknál, akik a tantermen kívüli munkarendben semmiféle aktivitást nem mutattak, éltek a külön beszámoltatás, az osztályozó vizsga alkalmazásának lehetőségével – melynek súlyát az elégtelen év végi osztályzat fenyegetése adta.

### ***Visszajelzéseken alapuló irányítás***

Az intézmények szervezeti működésének általános jellemzője volt, hogy a tantermen kívüli munkarend idején növelték kommunikációs aktivitásukat és kapacitásukat a szülők irányában, melynek formája jellemzően email, kérdőíves megkérdezés és telefonos kapcsolattartás volt. Ennek egyik okát már a korábbiakban ismertettük, amikor jeleztük, hogy a döntések mindig megőriznek valamit abból a bizonytalanságból, aminek megszüntetését célozták, illetve újabb bizonytalanságot hozhatnak létre. Az iskolákban kialakított tantermen kívüli munkarend akár otthoni tanulási munkarendnek is nevezhető lenne, ami természetesen érintette a szülőket is. Ez az érintettség különösen nagy mértékű volt az alsóbb évfolyamos tanulók szüleinek esetében. Mivel az iskolákban hozott döntések – például az online tanítási alkalmak, azok gyakorisága és időtartama – a szülőket közvetlenül érinthették, az intézményvezetők számos kommunikációs csatornán fogadták a szülők visszajelzéseit.

A szülőkkal folytatott kommunikáció fontos szerepet töltött be abban, hogy a szervezet tisztázza illetékességi határait, felmérje, hogy a tanulási elvárások révén milyen mértékben gyakorolt hatást a gyerek, a család otthoni életére. Ebben a kommunikációban vált felmérhetővé az intézményvezetők számára, hogy az egyes pedagógusok feladatai gyakorlatából következően milyen mértékű otthoni ösztönzőterhelés hárul a diákokra. Az iskolák közvetlen tapasztalatokat szereztek a szülők együttműködési hajlandóságáról. A pedagógusok számára átláthatóvá vált, hogy a tanulók milyen mértékben részesülnek otthoni tanulástámogatásban.

- *„A szülői munkaközösséggel első perctől, kéthetente egyeztetek. (...) A havi, majd a heti visszajelzések rendszere a szülők visszajelzései, igényei alapján kerültek kialakításra.”*
- *„A szülőkkel közösen dolgoztuk ki, megkérdeztük a szülőktől, hogy mire van szükségük, miről szeretnének visszajelzést kapni. Visszajelzés és nem értékelés hangsúlyozom. A visszajelzés, hogy az email-re azt küldjék vissza, megkapták-e, jól működik-e, jól csinálják, ebben meg kellett erősíteni a szülőket.”* (Intézményvezető, 2020b, p. 4)

## ***Az elérhetetlen tanulók problémájának kezelése***

Minden oktatási rendszer működése a tanulókat érintően differenciáló hatású – amit az esélykiegyenlítő célkitűzések önmagukban is bizonyítanak. Az egyéni adottságok, a családi háttér és az iskolai elvárásrendszer differenciáló hatásait a jelenléten alapuló oktatásszervezés munkarendjében részleges kontroll alatt tartja az oktatáspolitikai, az iskola és a pedagógus<sup>4</sup>. A tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában azonban átalakult a tanítás, a diákok otthon, a pedagógusok jelenlétének hatása nélkül kényszerültek tanulásra. Csökkent a szervezeti irányítás, nyomásgyakorlás lehetősége, ami elsősorban azoknak a tanulóknak változtatta meg a tanulási gyakorlatát, akik igénylik a közvetlen munkavezérlést, a következetes tanári kontrollt.

A vezetői interjúkból világossá vált, hogy a tantermen kívüli munkarend sajátos differenciáló tényező a tanulókat érintően. Kedvezőtlen hatások jelentkeztek például az alsóbb évfolyamos diákoknál és a speciális igényű tanulóknál. Ők online munkaformákban kevésbé voltak taníthatók, sokan közülük nem is kezelték önállóan a számítógépet.

- *„Ez egy teljesen más, ingerszegény környezet, melyben teljesen másképpen viselkednek a tanulók. Ebben a rendszerben a magas motivációval rendelkező jó családi háttérű idősebb tanulók azok, akik a legkevésbé kárt szenvedik el, de ez a távoktatás a kicsiknél egyáltalán nem működik.”* (Intézményvezető, 2020j, p. 1)

Az interjú adatokat megerősítette a Komplex Alapprogram eredményeinek monitorozása céljából 2021-ben készült pedagógus adatfelvétel is. A mintegy 600 pedagógusra kiterjedő felmérés nyitott kérdéseire adott válaszok úgy összegezzhetők, hogy a pedagógusok szerint az online oktatás károkat is okozhat egyes tanulói csoportok körében: a digitális oktatás sok hátránnyal járt a sérült-fogyatékos tanulók esetében, emellett a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye sokat romlott.

A tantermen kívüli munkarend megkönnyítette a tanulás elkerülését, és az intézményvezetők szerint a korábban motiválatlan, alacsony képességszintű, jellemzően hátrányos helyzetű tanulók közül sokan éltek a tanulás elkerülésének lehetőségével. Bár az igazgatók a jogszabályoknak megfelelően értesítették az oktatásból eltűnt tanulók szüleit, esetenként egyéni foglalkozásra berendelték őket, egészében azonban mégis növekedett a lemaradásuk. A tanulmányi eredményesség értékelésének pontatlansága miatt és a hiányzások nehéz regisztrálhatósága miatt a szervezeti nyomásgyakorlás a korábbiaknál kevésbé érvényesülhetett irányukban, ezért a tanulmányi hátrányok fokozódtak a tanulást elkerülő tanulók körében.

- *„Nem rossz képességű gyerek, csak nagyon lusta. Akkor ezeket úgy berendeléssel megnógattuk. Ha nem akart ide bejönni, akkor tessék leülni, és tessék beadni! Akkor volt olyan diák, akinél ez segített, és látta, hogy nem lehet kikerülni a dolgokat.”* (Intézményvezető, 2020f, p. 2)

<sup>4</sup>Magyar Országgyűlés (2021. 03. 23.): 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 4.§ 13. a)



## Összegzés

Az oktatási digitalizációt célzó korábbi fejlesztéspolitikák egyenetlenségének és az oktatási közszolgáltatások szűk körű elterjedtségének következménye, hogy az iskolák egyedi megoldásokon alapuló tantermen kívüli munkarend kialakítására kényszerültek. A tanulásszervezés átalakításának folyamata a szervezeti teljesítőképességgel összefüggésben alakult, ezért tanulmányunkban ennek áttekintésére vállalkoztunk. A szervezeti működés szempontjából indikátornak tekintettük, hogy az intézményben miként alakult az egységes digitális platform bevezetésének az ügye abban a stresszhelyzetben, amely a tantermen kívüli munkarend elrendelésével kialakult 2020 márciusában. Kutatási eredményeink alapján három intézményi foratókönyv vált megragadhatóvá a tantermen kívüli munkarendhez kapcsolódó digitális platformválasztást illetően:

1. Az első típusba tartozó intézményekben a digitális munkarend egységesített digitális platform felhasználásával, szervezetenként irányított módon került kialakításra. Egyes intézmények már az EMMI rendeletet megelőző időszakban használatba vettek olyan e-learning keretrendszert, amelynek funkcionális bővítése és használatának általánossá tétele alapját képezte a digitális munkarendnek.
2. A második típusba azokat az intézményeket soroltuk, melyek 2020 márciusában még nem rendelkeztek a digitális munkarendhez megfelelő technológiákkal és eszközrendszerrel, és nem volt folytatható hagyományuk sem ezen a téren, azonban gyors döntéssorozatban, rövid időn belül kialakították az egységes közös platform-használat gyakorlatát (platformválasztás, gyorsított képzések stb.).
3. A harmadik kategóriába azokat az intézményeket soroljuk, melyekben hiányzott és nem is jött létre az egységes digitális platform használatának gyakorlata, ezért többnyire ad hoc-jellegű megoldásokkal kísérleteztek. A platform választási döntések – ha voltak ilyenek – jellemzően az egyes pedagógusok szintjén születtek, aminek következtében felhasználói (tanulói és szülői) oldalon nehezen kezelhető komplexitás jellemezte a kialakult tanulási környezetet.

A szervezeti döntések vizsgálata kapcsán felvethetővé vált az a kérdés, hogy vajon a hierarchikus (autoriter) vagy a kommunikatív (megvitatáson alapuló) döntéshozatalt alkalmazó intézmények sikeresebbek a tantermen kívüli munkarend bevezetése során. Eredményeink azt mutatják, hogy például a *digitális platformhasználat szakértelmet igénylő, sok döntésből álló, komplex folyamatának szervezeti megvalósítása terén egyaránt teljesítőképességnek bizonyultak az autoriter, illetve a kommunikatív döntéshozatali szervezeti struktúráit alkalmazó intézmények*. Kutatási eredményeink alapján úgy látszik, hogy nem önmagában a döntéshozatal módjának van jelentősége, hanem sokkal inkább annak, hogy a vezetői döntés milyen mértékű informáltságon alapszik. A platformválasztás sikeressége inkább a szakismereteken múlik, mint a szervezeti formákon.

A kapott eredményeknek üzenete lehet a szervezeti ideáltípusok vonatkozásában is. A tanulószervezeti modell ideáltípusát kimunkáló angolszász, és az azt terjesztő OECD szakpolitika alapvető tanulószervezeti ismérvek tekinteti, hogy a vezető bevonja munkatársait a döntések előkészítésébe (OECD, 2018; Kools et al., 2020). Kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy *a hangsúly inkább a szervezet önreflexivitásán és önirányító képességén* van a tantermen kívüli munkarend esetében. Ha ez megfelelően működik, akkor a szervezet az előtte álló kihívásokhoz illeszkedő adaptált szervezeti keretben ad választ. Kritikus stresszhelyzetben kihasználja az informált autoriter irányítás adta lehetőségeket, más esetekben pedig kommunikatív döntéslőkészítés eszközeivel irányítja folyamatait. A kommunikatív döntéshozatalt tehát csak ideáltipikus értékválasztás alapján lehet önértéknek tekinteni, a vizsgálatunk alapján, erre a mintára vonatkoztatva megállapításainkat, ez a döntési forma nem hatékonyabb, mint az informált autoriter döntéshozatal.

A kutatás eredménye, hogy az általános iskolákat autonóm, önálló szervezeteknek célszerű tekinteni, melyek belső állapotuktól függően adnak egyedi válaszokat az őket érintő kihívásokra. A vezetői koncepciók célrendszere, az intézmény problémaértelmezése, a lehetőségelemzésben figyelembe vett tények eltérő megvalósítási forgatókönyveket eredményeznek az egyes intézményeknél, annak ellenére, hogy az oktatási kormányzat lényegében azonos feladat elé állította őket a tantermen kívüli munkarend kialakítása kapcsán. Noha az utóbbi években a bürokratikus kapacitásait erősítő magyar oktatási rendszerben az iskolák szervezeti kultúrája is változott, erősebb irányítási kontrollt érzékelnek a környezetükben, bizonyos helyzetekben mégis a vezetők koncepció alkotó képessége és döntési autonómiája válik meghatározó fontosságúvá. A vezetőképzést és a fejlesztéspolitikát is érintő tanulsága az elemzésünknek, hogy az iskolákat komplex, autonóm, állapotfüggően reagáló rendszereknek célszerű tekinteni a fejlesztési projektek és egyes helyi szinten konceptualizálható feladatok során.

Megerősítjük azt a tézist, miszerint a tantermen kívüli, digitális munkarend az intézmények szervezeti működésén keresztül módosította az oktatás differenciáló hatásspektrumát. A magas önirányító képességgel rendelkező intézmények sikeresebbekké váltak az új munkarend kialakítás révén, míg ahol az átállás kevésbé volt eredményes, ott növekedett a hátrány. Ugyanez figyelhető meg a tanulóokra vonatkoztatva is. Az iskolák szokványostól eltérő tanulásszervezése növelte a tanulók közötti különbségeket. Akik motiváltak, otthoni támogatást kapnak és képesek az önálló tanulásra, azok kevesebb hátrányát érezték a tantermen kívüli munkarendnek, mint azok, akik a tantermi oktatás keretei között is leginkább a szervezeti nyomásgyakorlás hatására tanulnak, és a tantermen kívüli munkarend idején részben vagy teljes mértékben tanulás elkerülővé váltak.

A kutatási eredmények alapján az oktatáspolitikákat érintő felvetés, hogy a tantermen kívüli munkarend vonatkozásában az iskolákat nagyban teher-

mentésiténé, ha országos digitális oktatási közszolgáltatásokat érnének el. Akár kockázati tényezőnek is tekinthető, hogy az általános intézmények tömegesen váltak felhasználóvá a piaci szektor ingyenes szolgáltatásaihoz kapcsolódva, ami megítélésünk szerint ad hoc megoldásként működhetett, mégis stratégiaileg sebezhetővé teszi a magyar oktatási rendszer digitális technológiákat érintő integrációs folyamatait.

## Irodalom

- Brandhoff, B. (2009). Autopoietic systems, not corporate actors: A sketch of niklas luhmann's theory of organisations. *European Business Organization Law Review*, 10, 307–322. <https://doi.org/10.1017/S1566752909003073>
- Brunzel, B. (2009). Niklas Luhmann társadalomelmélete és a politikai gyakorlat. *Replika: Szociológiai Viták és Kritikák: Társadalomtudományi Folyóirat*, (66), 111–123.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Aldine Pub. Co.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2009). *Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai: Társadalomelmélet – kommunikációtudomány*. Gondolat Kiadó – AKTI.
- Luhmann, N. (2012). Strukturauflösung durch interaktion: Ein analytischer bezugsrahmen / structural breakup by interaction: an analytical frame of reference. *Soziale Systeme: Zeitschrift Für Soziologische Theorie* 17(1), 3–30.
- Mead, G. H. & MORRIS, C. W. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- OECD (2018). *Developing schools as learning organisations in Wales. Implementing education policies*, 2617–6572. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en>
- OECD (2020, Ed.). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. OECD Publishing.
- Seidl, D. & Becker, K. H. (2006). Organizations as distinction generating and processing systems: Niklas Luhmann's contribution to organization studies. *Organization*, 13(1), 9–35. <https://doi.org/10.1177/1350508406059635>
- Seidl, D. & Schoeneborn, D. (2010). Niklas Luhmann's Autopoietic Theory of Organisations: Contributions, Limitations, and Future Prospects. SSRN Electronic Journal, Working Paper No. 105, <https://doi.org/10.2139/ssrn.1552847>
- Simmel, G., Blasi, A. J., Jacobs, A. K. & Kanjirathinkal, M. J. (2009). *Sociology: Inquiries into the construction of social forms*. Brill.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (2006). How is Education Possible? Pragmatism Account of Communication and the Social Organisation of Education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00338.x>

### **Idézett interjúk:**

Intézményvezető (2020a). Interjú készítője, P. Molnár. Besenyőtelek.

Intézményvezető (2020b). Interjú készítője N. P. Képes. Bükkábrány.

Intézményvezető (2020c). Interjú készítője P. Pozsgai. Cece.

Intézményvezető (2020d). Interjú készítője E. Fekete. Ceglédbercel.

Intézményvezető (2020e). Interjú készítője G. Farkas. Cegléd.

Intézményvezető (2020f). Interjú készítője F. Toronyai.

Intézményvezető (2020g). Interjú készítője Németh, Zoltánné. Parád.

Intézményvezető (2020h). Interjú készítője G. Farkas. Monorierdő.

Intézményvezető (2020i). Interjú készítője F. Toronyai. Pilis.

Intézményvezető (2020j). Interjú készítője G. Farkas. Nyergesújfalu.

Intézményvezető (2020k). Interjú készítője M. Oprável. Kisköre.

Intézményvezető (2020l). Interjú készítője D. Lucza. Nagyút.



**Török, B., Nagy, R., Imre, N. & Révész, L**

**Digital learning outside the classroom  
in primary schools during Covid19**

**– The role of school leaders in school organisation**

The aim of the research was to investigate the organisational functioning of primary schools in the context of the development of extra-curricular learning work arrangements, based on information on the decision-making of heads of institutions. In May 2020, semi-structured telephone interviews were conducted with heads of 34 primary schools. The institutions are implementers of the Complex Basic Programme and were selected on the basis of the type of municipality, size of the institution and pedagogical added value. Based on the research, a general model of managerial tasks for the development of an extracurricular learning work system was established: (1) opportunity analysis, (2) capacity building, (3) choice of online media, (4) setting expectations for learning, (5) feedback-based management and (6) dealing with the problem of inaccessible learners. The coherence of the use of the digital platform has proved to be indicative of the organisational performance of the institution. However, the way in which the organisation operates is not linked to the success of the institution: heads of institutions that made decisions on the basis of discussion could be as capable as those that relied on authority - hierarchical decision-making. Informed decision-making was of crucial importance. This raises the question of whether ideal-typical organisational models, such as the learning organisation model, can be generalised in terms of leadership style.

Keywords: organisational functioning, managerial decision making, digital work order



Török Balázs: <https://orcid.org/0000-0001-7062-5952>

Nagy Róbert: <https://orcid.org/0000-0002-2282-1219>

Imre Nóra: <https://orcid.org/0000-0002-3796-3762>

Révész László: <https://orcid.org/0000-0001-8821-3155>