

PANDÉMIÁS OKTATÁS

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Beérkezett: 2020. december 20., elfogadva: 2021. január 16.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a hazai közoktatás és felsőoktatási rendszer elmúlt tízéves átalakulását s annak kedvezőtlen következményét a pandémiás oktatás eredményességére.

Az írás először áttekinti a közoktatásban bekövetkezett változásokat, amelyek közül az intézmények államosítása, az intézmények nem mérséklődő polarizáltsága és a forráskivonás súlyos problémákat eredményezett a pandémiás oktatás időszakában. A forráskivonás nyomán elavultak az iskolai IKT-eszközök, a polarizáltság nyomán a tanulók legalább egyötödéhez nem jut el a távolléti oktatás, és a központosítás következtében mind az iskolák, mind a pedagógusok magukra maradtak.

A felsőoktatás-politikai változások legfontosabb elemei az intézményi autonómiát beszűkítő központosítás, az elitizálás és a forráskivonás. A pandémiás oktatás eredményességét ezek az intézkedések jelentősen befolyásolták. Az elitizálás nyomán a távoktatás a magyar felsőoktatási rendszerben rendkívül szűk, így sem az intézmények eszközállománya, sem az oktatók nem voltak felkészülve a tömeges távolléti oktatásra. A forráshiány akadályozta a gyors reagálást, és az autonómia hiánya is az önálló kezdeményezések helyett a központtól való függést eredményezte.

A tanulmány azzal a megállapítással zárul, hogy a pandémiás oktatás hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbb hátrányban lévő – magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól.

Kulcsszavak: oktatási rendszer központosítása, közoktatási intézmények polarizáltsága, felsőoktatás elitizálása, távoktatás beszűkülése

The aim of the study is to present the transformation of the Hungarian public education and higher education system over the past ten years, and its unfavorable consequences for the effectiveness of pandemic education. The paper first presents the changes that have taken place in public education, of which the nationalization of institutions, the polarization of non-declining institutions, and the withdrawal of resources have resulted in serious problems during the period of pandemic education. Withdrawals have led to the obsolescence of school ICT tools, polarization means that at least one-fifth of pupils do not have access to distance education, and centralization has left both schools and teachers to themselves.

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

The most important elements of higher education policy changes are centralization, which reduces institutional autonomy, the elitization and the withdrawal of funds. The effectiveness of pandemic education has been significantly affected by these measures. Following the elitization, distance education in the Hungarian higher education system is extremely narrow, so neither the equipment of the institutions nor the lecturers were prepared for mass distance education. Lack of resources prevented a rapid response, and a lack of autonomy resulted in dependence on the center instead of independent initiatives.

The study concludes that the impact of pandemic education on Hungarian society is likely to have two serious long-term consequences: partly reducing social cohesion, and partly increasing the backwardness of Hungarian human resources, which are already becoming more and more disadvantaged.

Keywords: centralization of the education system, polarization of public education institutions, elitization of higher education, narrowing of distance education

A szám elé

A szám célja olyan tanulmányok közreadása, amelyek a koronavírus nyomán kialakult szituáció elsősorban oktatásra történő hatását elemzik, helyenként kitekintve a társadalmi összefüggésekre is. Ugyanakkor az írások nem egy múltékony jelenséget vizsgálnak csupán, hanem az általánosítható összefüggésekre igyekeznek rámutatni. Hozzá kell tenni, hogy a szám tanulmányai a harmadik hullám előtt, 2020 végén, 2021 legelején íródtak.

A tanulmányok első csoportja a vírus oktatási, oktatáspolitikai hatását járja körbe, áttekinti a hazai pandémiás köz- és felsőoktatás jellemzőit (jelen bevezető tanulmány), az oktatáspolitikai reagálását (Nahalka István), a pedagógusok, tanulók, szülők, reagálását (Forray & Kozma), továbbá a felsőoktatásra vonatkozóan kitekint az Európai Felsőoktatási Térségre (Hrubos Ildikó). Ezt egy olyan tanulmány követi, amely a jelen pandémiás oktatáson túllép, és szélesebb kitekintést nyújt a tudáspiac jövőjére (Csepeli György). Végül a tanulmányokat két empiria zárja, az egyik azt veszi górcső alá, hogy a távolléti tanulás milyen kapcsolatban van a társadalmi, gazdasági háttérrel (Szilveszter et al.), a másik pedig (Engler et al.) az otthoni tanulás jellemzőit igyekszik feltárni a távolléti oktatás időszakában.

A járvány egy rendkívüli helyzetet hozott az oktatásban (mint a társadalom számos más alrendszerében), amely helyzet – minden elkeserítő hatása ellenére – lehetővé teszi a kutatóknak, hogy a politika és a társadalom reagálását elemezve rávilágítsanak annak néhány jellemzőjére, megpróbálják feltárni egy rendkívüli társadalmi jelenségnek a sajátosságait. Persze azzal is tisztában kell lenni, hogy ez a jelenség még nagyon közeli, és talán – bízunk benne, hogy nem így lesz – lehet, hogy még nincs is vége, ezért részint nincs elég időtáv a rálátásra, részint nincs elegendő kutatás, tapasztalat a megértésére. Mindezzel a kockázattal együtt reméljük, hogy tanulmányaink segítséget nyújtanak az érdeklődő olvasók számára a járvány oktatási, oktatáspolitikai kapcsolatainak megismerésében.

Bevezetés

A pandémia nyomán a magyar oktatási rendszer – mint alighanem a világon mindegyik – váratlan helyzet elé került. Azonban a magyar oktatást sok tekintetben sajátos helyzetben találta a járvány

Az oktatásügy jelentős átalakulásokon ment át Magyarországon 2010 óta, amikor a jelenlegi kormánykoalíció hivatalba lépett. Ezek az intézkedések egy olyan oktatási rendszerre épültek – a javítás és reform szándékával –, amely számos problémával küszködött. A reformok azonban sokkal inkább ártottak, mint használtak, s ez a pandémiás oktatás során súlyos gondokat okozott.

Jelen tanulmány célja annak a feltételezésnek az igazolása, hogy a központosítás és a forráskivonás mind a közoktatás, mind a felsőoktatás esetében jelentősen rontotta a járvány alatti oktatás hatékonyságát. Ehhez kapcsolódóan kitér arra is, hogy a táv(olléti) oktatás körüli félreértések is hozzájárultak ehhez a hatékonyságromláshoz.

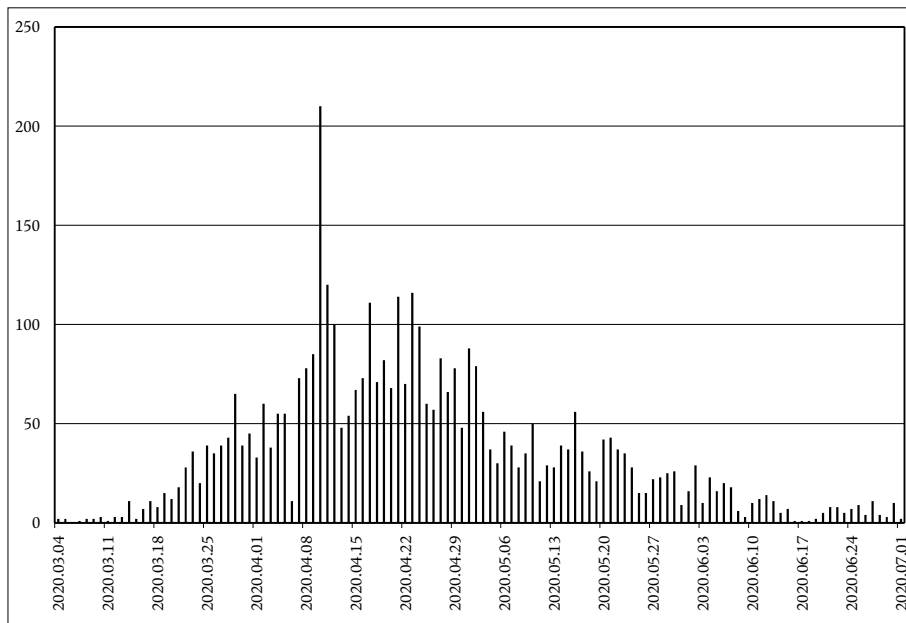
Pandémiás oktatás timetable

A magyar (felső)oktatás első pandémiás találkozása az volt, hogy Magyarországon az első nyilvánosságra került koronavírussal fertőzött személy a Semmelweis Egyetem egyik iráni hallgatója volt (aki 2020. február 22-én érkezett vissza Magyarországra Iránból). A dolog nagy hírverést kapott. A miniszterelnök két iráni hallgatóról írt (március 4-én), majd később a kormányzati koronavírus honlap (március 8-án) már azt írta, hogy: „az első magyarországi fertőzöttek között 4 iráni egyetemi hallgató is van”.¹ Március 13-án az „Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság – Magyarország államhatáráig történő kitoloncolással – kiutasított Magyarország és az Európai Unió területéről két iráni állampolgárságú, Magyarországon hallgatói jogviszonnyal rendelkező egyetemistát” azzal az indokkal, hogy elhagyták a részükre karanténként kijelölt kórházi szobát.² Március 16-án további tizenhárom, majd később még négy iráni egyetemistát is kiutasítottak az országból hasonló indokkal. A kormányzati „következetességre”, kapkodásra jellemző, hogy júliusban, lényegesen csendesebb hírverés mellett visszavonták a kiutasítást.

A magyar kormány 41/2020. (III. 11.) Korm. rendelete „Az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről” 4. § b) szerint *a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatása tilos*. Majd a 168/2020. (IV. 30.) Korm. rendelet a védelmi intézkedésekről 7. § (1) szerint: *a felsőoktatási intézmény a hallgatók által a rektor döntése szerinti rendben látogatható. A felsőoktatási intézmény kollégiuma hallgatók általi látogatása tilos. Ugyanezen szakasz c) pontja szerint „az összehangolt védekezés érdekében köznevelési intézményben rendkívüli szünetet az intézményvezető, a jegyző, valamint az Oktatási Hivatal nem rendelhet el*”. Ezt ugyanis a kormány maga szabályozta a 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozatával (a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről). Eszerint a Kormány

¹ <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/irani-diakok-fontos-hogy-az-egyetemek-es-hallgatok-betartsak-az-eloirasokat> [Letöltve: 2021. 01. 10.]

² <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/kiutasítottak-ket-irani-egyetemistat-akik-megszegtek-karantent-es-agressziven-viselkedtek-az> [Letöltve: 2021. 01. 15.]



1. ábra: A napi új COVID-megbetegedések száma – első hullám: 2020. március–július

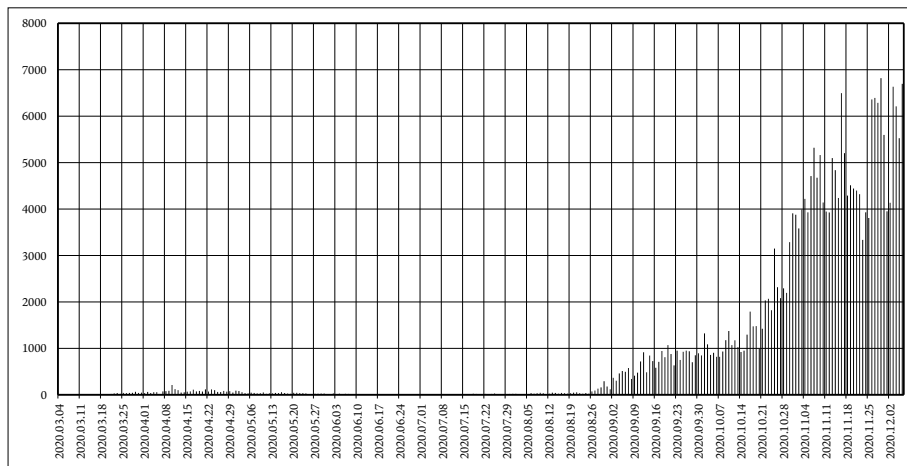
Forrás: <https://atlo.team/koronamonitor/> adatai alapján saját szerkesztés

„1. felhívja az emberi erőforrások miniszterét, valamint az innovációért és technológiáért felelős minisztert, hogy [...] valamennyi köznevelési intézmény és szakképző intézmény [...] működési rendjét az alábbiak figyelembevételével határozzák meg: 2020. március 16. napjától az iskolákban a nevelés-oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben kerül megszervezésre. b) A digitális munkarend olyan módon kerül meghatározásra, hogy annak keretében, ba) a tananyag kijelölése, a tanulási folyamat ellenőrzése és támogatása a pedagógusok és a tanulók online vagy más, személyes találkozást nem igénylő kapcsolatában történik, bb) a tananyag tantermen kívüli, digitális munkarend keretében történő átadása alkalmas legyen a tanuló tanulmányi követelményeinek teljesítésére.”

2020 júliusában a kormány a vészhelyzet helyett „csak” járványügyi készülségre állt át, lásd: 283/2020. (VI. 17.) Korm. rendelet a járványügyi készülség bevezetéséről.

Megnyugodni látszott a kormány, pedig csak az első hullámon volt túl az ország, amely hullámra az volt a jellemző, hogy a napi legtöbb megbetegedés április 10-én volt 210 fővel (1. ábra). A viszonylag csendes nyár után (amikor a napi új megbetegedések száma alig volt 20 felett), augusztus közepén kezdett el újra emelkedni a megbetegedések száma, és szeptember elején már 500 volt, a hónap közepén pedig már ezer körül járt, hogy azután december elejére 6 ezerre emelkedjen (2. ábra – az ábrán az első hullám adatai alig látszanak a másodikhoz képest). Majd – de ez már a tanulmány születését követő fejlemény – 2021 márciusban 11 ezer fölé lépjén.

A kormány csak szeptember elején kapott észbe. Ekkor született a 484/2020. (XI. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet idején alkalmazandó védelmi intézkedések második üteméről, amely szerint „Az egyetemek, főiskolák digitális munkarendre térnek át. A felső-oktatási intézmények kollégiumai bezárnak, ez alól kivételeket a rektor állapíthat meg.



2. ábra: A napi új COVID-megbetegedések száma Magyarországon – 2020. március–december
 Forrás: <https://atlo.team/koronamonitor/> adatai alapján saját szerkesztés

A tartózkodás különösen a határon túli és külföldi diákok, illetve a hatósági házi karantén kötelezettséget a kollégiumban teljesítők számára engedélyezhető.”

Viszont a köznevelési intézményekre más szabály – lényegében decentralizált döntési körbe utalás – vonatkozik: „A bölcsődék, az óvodák és az általános iskolák a 8. osztályig a megszokott rend szerint nyitva tartanak, a speciális intézményi védelmi intézkedéseket az igazgató határozza meg. Az iskolák a középfokú oktatásban 9. osztálytól digitális munkarendben működnek. A középfokú intézmények kollégiumai az iskolaigazgató döntése szerint működnek.”

A vírus terjedése két hullámának oktatási rendszerbeli kezelése a felsőoktatásban nagyrészt azonos volt, a közoktatási intézmények esetében viszont eltérő. Kétségtelen, hogy a nagy nemzetközi szervezetek véleménye is megoszlott a közoktatási intézmények vírushelyzetbeli bezárásáról, és eléggé eltérő az egyes országok reagálása.³ A magyar kormány – és sok más ország kormánya is – aligha ezen véleményekre támaszkodva döntött cselekvési tervéről. Sokkal inkább gazdasági megfontolások, mint pedagógiai megfontolások álltak a második hullám kezelésével kapcsolatos döntések mögött.

A következőkben azt elemezzük, hogy a pandémia milyen helyzetben találta a köz- és a felsőoktatást.

A magyar közoktatás néhány jellemzője

Ha a magyar közoktatás színvonalát nemzetközi PISA-vizsgálatokra támaszkodva ítéljük meg, akkor nem igazán kapunk kedvező képet.

A magyar olvasás-értés vizsgálat eredménye 2000–2006 között nagyjából stagnált, 2009-ben valamivel több mint tíz pontot (2,5%-ot) javult, majd 2012-től romlani kezdett, először 6 pontot, majd 2015-re újabb 18 pontot (2009 és 2015 között több mint 5%-ot) esett, s 2018-ra nagyon kicsit (6 pontot) javult. Miután az egyes évek pontszáma-

³ Lásd: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Letöltve: 2021. 01. 15.]

inak összehasonlítása vitatható, ezért inkább a rangsorban elfoglalt hely alapján érdemes vizsgálni. Ha ugyanazt a harminc országot tekintjük, amelyik 2000-ben részt vett⁴ a vizsgálatban, akkor Magyarország 2000 és 2012 között a 20–21. hely körül mozgott, 2015-re viszont a 26. helyre esett vissza, majd 2018-ban a 24. helyen volt. A matematikai eredményeket tekintve Magyarország a 30 ország között 2003-ban 22., 2006-ban 20., majd 2009-ben 19. helyen volt, ezt követően visszaesett, 2012-ben 27., 2015-ben 25. és 2018-ban 26. helyen állt. A Science eredmények is hasonló képet mutatnak, a kezdeti kedvező 14-15. helyezést követően Magyarország 2015-re a 25., illetve 2018-ban a 23. helyre esett vissza.

Tehát 2015-re és 2018-ra mindhárom területen 30 ország között az utolsó ötödbe, a 23–26. helyre csúsztunk vissza

Ugyanakkor egy másik, az oktatás teljesítményét tükröző mutató a tanulmányi diák-olimpiákon elért eredmény. Ilyen például a Nemzetközi Matematikai Diákolimpia (International Mathematical Olympiad, IMO), amelyet 1959 óta rendeznek meg évente. A magyar csapat 2010-ig 50 olimpián vett részt, ahol összesen 77 arany-, 142 ezüst-, 81 bronzérmes és 5 dicséretet szerzett a 336 versenyző. Ezzel a teljesítménnyel Magyarország a harmadik helyen áll a nemzetek összesített rangsorában.⁵ Hasonlóan kedvező a helyzet a kémiai vagy a fizikai diákolimpiák tekintetében is.

De mint Réti írja: „Hazánkban a tanulmányi versenyek döntőibe jutott vagy a diák-olimpiai felkészítésben részt vevő tanulók évtizedek óta (hagyományainkhoz híven) egyenletesen kiemelkedő teljesítményt nyújtanak és a nemzetközi mezőny éllovasai közé tartoznak. Ugyanakkor a lemorzsolódó csoportok természettudományos műveltsége távolról sem mondható megfelelőnek (Réti 2009).

Arról van tehát szó, hogy a hazai oktatás színvonala rendkívül polarizált és szelektív. A PISA-eredmények mélyebb elemzése során világossá válik, hogy a magyar diákok teljesítménye igen nagy szórást mutat olyan jellemzőktől függően, mint a lakóhely (nagyváros, város, község) vagy a szülők iskolai végzettsége. Az igazi baj tehát az, hogy a hazai iskola-rendszer nem képes megbirkózni a tanulók társadalmi háttérkülönbségeivel.

A PISA2012 magyar összefoglaló jelentés (Balázi et al. 2013) így ír: „A magyar oktatási rendszer teljesítményét leíró változók között egy területen tapasztalható állandóság: a szociális, kulturális, gazdasági háttér és a teljesítmény kapcsolata semmit sem változott 2000 és 2012 között. A PISA2012 adatai újra rámutattak arra, a jelenségre, hogy iskola-rendszerünk nem kezeli a tanulók szociokulturális háttéréből eredő különbségeket. Ezek a különbségek már-már meghatározzák a tanulók teljesítményei közötti különbségeket, hiszen hazánkban az egyik legszorosabb a háttérváltozók és a matematikai teljesítmény között: az otthoni könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusza, valamint a család gazdasági helyzete a tanulók eredménye közötti különbségek majdnem harmadát magyarázza.” (Balázi et al. 2013.) Az eredmények vizsgálatából az is kiderül, hogy Magyarországon igen nagyok a középiskolai iskolatípusok közötti különbségek, amelynek az az oka, hogy a szelekció nyomán a legjobb tanulók a gimnáziumba, a leggyengébbek a szakiskolákba kerülnek.

⁴ 2000-ben az OECD-nek 30 tagországa volt, de a PISA 2000-ben 5 ország ezek közül nem vett részt, sőt 2003-ban is hiányoznak egy ország adatai (2006-ban pedig az USA nem közöl olvasás-értési eredményt, a tesztfüzet nyomtatási hibája miatt).

⁵ http://eduline.hu/kozoktatasi/2013/8/7/matematika_diakolimpia_5LP02L [Letöltve: 2021. 01. 15.]

A pandémiás oktatás aspektusából rendkívül fontos ez a polarizáltság, kérdés ugyanis, hogy a vírus első szakaszában a teljes közoktatásban, második szakaszában pedig a középfokú oktatásban kényszerűen megszervezett távolléti oktatás részint milyen színvonalú oktatást tesz lehetővé a rendszer „gyengébb pólusán”, részint hosszabb távon mennyire erősíti ezt a polaritást.

Félő, hogy a válasz nagyon kedvezőtlen. Ezt vetítik előre a PISA 2012. évi digitális műveltséggel kapcsolatos méréseinek magyar eredményei. Mint Balázi és munkatársai írják elemzésükben „nincs olyan OECD-ország a résztvevők között, amelynél statisztikailag mérhetően jobban teljesítettünk volna”, mindössze három partnerország áll mögöttünk (Brazília, az Arab Emírségek és Kolumbia – Balázi et al. 2013: 48–49). Magyarul 32 részt vevő ország közül Magyarország a 29. lett. A leszakadók aránya igen magas, 32,5%, a kiváló teljesítményűeké pedig csak 4%. Azt is hozzátesszük, hogy „sajnos, hazánk eredménye a 2009-es első adatfelvételhez képest minden tekintetben gyengült”. (Balázi et al. 2013: 49.)

A közoktatás-politika átalakulása

A 2010-es kormányváltást követően 2013-tól a közoktatás-politika átalakulása nyomán radikális változások zajlottak az oktatási rendszerben, amely változások egy része nyilvánvalóan befolyásolhatja a pandémiás oktatás sikerét.

Az egyik leglényegesebb változás, hogy a korábbi önkormányzati fenntartású közoktatási intézményrendszert államosították, s az autonóm önkormányzati iskolák, illetve iskolafenntartók egy központi iskolairányító szervezet és annak decentralizált hivatalainak irányítása alá kerültek. Ezzel együtt egységes és központi tankönyvkiadás alakítottak ki és központi tanterveket írtak elő. Az átalakítás célja részint a tananyagtartalom, a tankönyvek és a tantervek központi állami ellenőrzés alá vonása és egységesítése, részint az eltérő gazdasági teherviselő-képességgel rendelkező önkormányzati iskolafenntartás nivellálása, de alighanem cél volt az oktatási ráfordítások csökkentése is (mint alább látni fogjuk), illetve a támogatások átcsoportosítása ezzel teremtve meg a pedagógus-életpályamodell bevezetéséhez szükséges forrásokat.

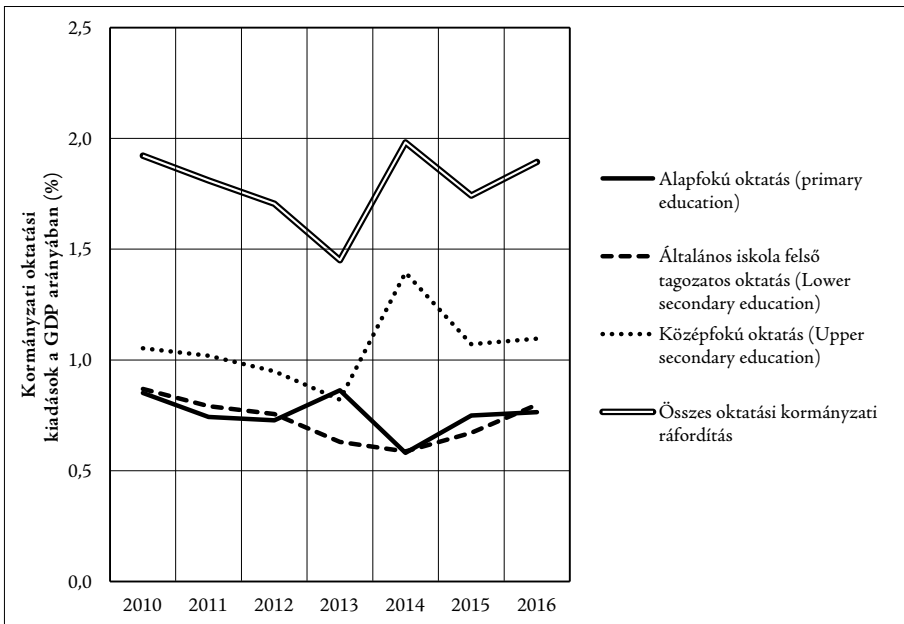
Egy másik fontos intézkedés volt a tankötelezettség 18 évről 16 éves korra történő leszállítása és a hídprogram bevezetése, amelynek célja az alulmotivált, az oktatási folyamatot zavaró, többszörösen évismétlő tanulóknak egy külön iskolai részrendszerbe (az ún. Hídprogramba) terelése, ami az iskolai eredményességet volt hivatva javítani, ez azonban kudarcba fulladt. Részint egyáltalán nem csökkentette az oktatás eredményességének polarizáltságát, részint viszont a következménye a korai iskolaelhagyók arányának növekedése lett (lásd erről pl. Polónyi 2019).

További fontos eleme volt az oktatáspolitikai váltásnak a szakképzés-átalakítás, amelynek lényege: a korábbi négyéves – két alapozó és két szakképző éves és/vagy iskolai vagy vállalati gyakorló képzőhelyre épülő – szakképzés hároméves duális (lerövidített alapképzésre és vállalati szakképzésre épülő) szakképzéssé alakítása. Egyben a szakképző intézményeknek a közoktatási intézményekhez hasonló államosítása – annyi különbséggel, hogy a korábbi önkormányzati fenntartás és irányítás helyett az átalakítás után két évvel az oktatásért felelős minisztérium helyett az ipari miniszter által irányított, dekoncentrált oktatásirányító hivatal felügyelete alá kerültek az intézmények.

És végül, de korántsem utolsósorban az átalakítás fontos eleme volt a pedagógus-életpályamodell bevezetése, a korábbi közalkalmazotti bérezés helyébe – a közalkalmazotti

státus megtartásával – egy olyan besorolási rendszer kialakítása, amely a pedagógusokat öt fokozatba sorolta (gyakornok, pedagógus I, pedagógus II, mesterpedagógus, kutatótanár), s az ehhez szabott, szenoritási fokozatokat is tartalmazó fizetési lépcsők megállapítása. Jóllehet az új fizetési rendszer bevezetése öt évre elhúzódott, és az eredetileg ígértől elmaradt szintű, de nagyjából 50%-os béremelést valósított meg, és bevezetett egy – az egyes fokozatok közötti átsoroláshoz szükséges – minőségi értékelést. Ugyanakkor mind a pedagógusok, mind az iskolavezetők kinevezése és felvétele – tehát az oktatási intézmények humángazdálkodása – az önkormányzatoktól az említett dekoncentrált állami hivatalokhoz került át.

Az oktatáspolitikai átalakulás nyomán a közoktatás kormányzati kiadásai jelentősen csökkentek. Az alapfokú és alsó középfokú oktatás ráfordításai 25%-kal apadtak 2010 és 2013 között, s azóta sem érték el a reform előtti szintet. A felső középfokú oktatás kormányzati kiadásai is hasonló visszaesést mutatnak 2010 és 2013 között, ezt követően azonban növekedés tapasztalható, ami a szakképzés kiemelt támogatásának köszönhető, így ma ezen az oktatási szinten nagyjából ugyanakkora a kormányzati ráfordítás, mint a reform előtt – de ez csak a szakképzésre igaz, az általános programok esetében hasonló a helyzet, mint az alapfok és az alsó középfok esetében. (3. ábra.)



3. ábra: A közoktatás szintjeinek kormányzati ráfordításai

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/> adatai alapján saját szerkesztés

A magyar közoktatás-politikában lezajlott folyamatok számos perspektívából elemezhetők, itt azonban mi most csak a pandémiás oktatás aspektusából emelünk ki néhány fontos tényezőt:

- Míg korábban az oktatási rendszer ezen szintjei szoros kapcsolatban álltak az önkormányzatokkal, az államosítás nyomán mind a közoktatás, mind a szakképzés elszakadt

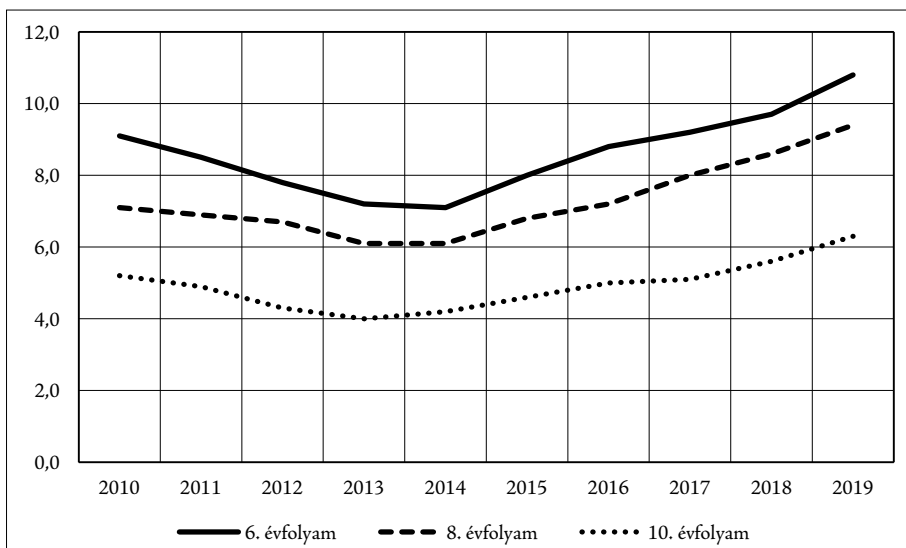
- a települések és a megyék önkormányzatától, így a helyi és regionális folyamatokra való reagálása megszűnt.*
- Az átalakítás egyik célja nyilvánvalóan a forrásmegtakarítás volt, ami azzal a következménnyel járt, hogy a közoktatás infrastrukturális feltételrendszere nem – így az IKT feltételrendszere sem – fejlődött kellő mértékben.
 - A tanulók és iskolák IKT-ellátottságának differenciáltsága, hiányosságai tovább növekedtek.

A hazai pandémiás oktatás sikerét alapvetően befolyásolja az online hozzáférés, valamint a szülői héttér. Hermann a 2017. évi országos kompetenciavizsgálat háttérkérdőíveinek adatai alapján vizsgálta meg, hogy hány tanulóhoz jut el a távoktatás, hány tanulónak van otthon ahhoz megfelelő felszereltsége, hogy a távoktatásba be tudjon kapcsolódni (Hermann 2020).

Megállapítja, hogy a 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákok 12, 10 és 7%-a egyáltalán nem elérhető az online oktatás számára, mivel a családban nincs pc vagy internet, s ezekhez további 7, 7 és 6 százalék adódik hozzá, akik erősen korlátozottan elérhetőek (mivel 1 pc jut három tanulóra). Összességében ez a diákok 20, 17 és 12%-a – írja, hozzátéve, hogy a diákok 15–20%-a nem tölti ki a kompetenciamérés háttérkérdőívét, így a fenti arányok kiszámításánál őket nem vették figyelembe. „Miközben a teljes közoktatás online üzemmódra állt át, az általános iskola felső tagozatán közel minden ötödik diák gyakorlatilag nem fér hozzá ehhez.” (Hermann 2020.)

Hermann elemzését alátámasztja a kompetenciamérésről kiadott éves országos jelentések alapján megállapítható, számítógéppel nem rendelkező családok aránya.

Jól látható, hogy a 6. évfolyamra járó tanulók családjainak közel 11%-a nem rendelkezett számítógéppel 2019-ben, a 8. évfolyamos tanulók családjainak 9,4%-a, a 10. osztályosoknál pedig 6,3%. Az is szembetűnő, hogy 2013–2014 óta növekszik azoknak a



4. ábra: A számítógéppel nem rendelkező családok aránya

Forrás: Az Országos kompetenciamérések éves jelentése alapján saját szerkesztés

családoknak az aránya, ahol nincs számítógép. (4. ábra.) Ez nyilvánvalóan túlmutat az oktatáspolitikán, alighanem a leszakadó rétegek növekedésének a jele.

Hermann tanulmánya azt is megvizsgálta, hogy az online oktatás elérhetőségének arányai mögött milyen társadalmi különbségek állnak. Megállapította, hogy a „nem vagy korlátozottan elérhető diákok aránya az iskolázatlan szülők esetében kiugróan magas (a felső tagozaton a diákok fele), de a szakmunkás végzettségű anyák gyermekei között is jelentős (a felső tagozaton a diákok ötöde), és az érettségizett, ill. diplomás anyák esetében sem elhanyagolható (10-5%)”. Rámutat arra is, hogy az adatok szerint a 6. és 8. évfolyamon tanulók esetében az online nem elérhető diákok több mint 40%-a 1-es vagy 2-es osztályzatot ért el félévkor matematikából. A korlátozott online hozzáféréssel rendelkezők között ez az arány közel 30%. Magyarul a távoktatásból való kimaradás igen erőteljesen sújtja a gyenge tanulókat. (Hermann 2020.)

Nincs külön adat arra, hogy a hátrányos helyzetű és a fokozottan hátrányos helyzetű tanulók online oktatásba vonásának milyenek a számítógépes és internetes feltételei, de aligha lehet kétséges, hogy az ő esetükben a távtanítás hatékonysága rendkívül kétséges.

Az adatokból látható, hogy az általános iskolában mintegy 90–100 ezer, a középfokú oktatásban mintegy 30 ezer hátrányos helyzetű tanulóról van szó, akik esetében a pandémiás oktatás hatékonysága erősen kérdéses (1. táblázat).

1. táblázat: A hátrányos helyzetű és a fokozottan hátrányos helyzetű tanulók száma a közoktatásban (1. és 10. havi adatok)

	Általános iskolai HH	Általános iskolai HHH	Középfokú HH	Középfokú HHH
2015/10	43914	68127	17144	23081
2016/01	42363	67803	17474	24060
2016/10	48251	62529	18364	21277
2017/01	49128	62467	19022	21797
2017/10	49286	57994	17182	18666
2018/01	50163	56726	17609	18693
2018/10	48975	51505	15679	15872
2019/01	48046	50226	16057	15939
2019/10	45246	47594	14474	13489
2020/01	44794	47348	14166	13756

Forrás: Oktatási Hivatal <https://www.oktatas.hu/koznevelis/kozerdekuadatok>

Hasonlóan kérdéses a pandémiás oktatás eredményessége a lemorzsolódástól veszélyeztetett tanulók esetében, mint ahogy a sajátos nevelési igényű vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók esetében is. Az adatokból elég világos (2. táblázat), hogy az alsó középfokú tanulók mintegy 10-11%-a, a felső középfokú tanu-

lók mintegy 5-8%-a esetében a „sima távoktatás” aligha elégséges a megfelelő előrehaladás elérésére.

2. táblázat: Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya (%), 2019/2020. tanév

Évfolyam	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	Összesen
Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya összesen	6	7	11	10	8	5	3	2	7
Integráltan oktatott, sajátos nevelési igényű tanulók aránya	6	6	6	6	5	5	5	3	5
Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya	11	10	10	9	5	5	5	5	8

Forrás: Oktatási Hivatal <https://www.kir.hu/kir2esl/Lekerdezések/Aggregator>

Nincs adatunk arra, hogy az alacsony szülői iskolázottság, az eszközhiány és a tanulási, magatartási nehézségek által sújtott tanulók mennyiben fedik át egymást – valószínűleg elég jelentősen –, mindenesetre aligha tévedünk nagyot, ha azt feltételezzük, hogy a pandémiás oktatás a közoktatásban a tanulók mintegy harmadánál komoly lemaradást, kimaradást, lemorzsolódási veszélynövekedést okozott.

A pandémiás oktatás a magyar közoktatási rendszerben – következmények

A magyar közoktatási rendszer nagy része minden tekintetben felkészületlen volt a táv(olléti) oktatásra annak ellenére, hogy a 2010-es évek második felében jelentős forrásokat költöttek az iskolák IKT-infrastruktúrájára a hangzatos nevű Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája keretében. Ez azonban részint a sajátosan maszatos hazai beszerzési rendszer miatt erősen vitatható színvonalú (lásd pl. Kréta portál körüli vitákat), részint nem változtatott a távoktatási anyagokkal való ellátottság egyenlőtlenségein, a kiegészítő személyzet hiányán, s emiatt a pedagógusoktól elvárt digitális műveltség hiátusán és a tanulók digitális műveltségének állapotán. Más oldalról ez a fejlesztés az iskolákra vonatkozik, s különösen a hátrányos helyzetű települések és hátrányos helyzetű tanulók esetében a digitális elmaradottságon semmit sem változtatott. A hátrányos helyzetű tanulók otthoni információs eszközbeli és internethozzáférési hiányosságai, a szülői támogatás problémái (a szülők alacsony iskolázottsága) miatt a tanulók számottevő része (Hermann 2020 szerint mintegy ötöde) nem tudott bekapcsolódni a pandémiás oktatásba. A közoktatás 2013-tól induló reformja nyomán kialakult központosítás következményeként az önkormányzatok nagyobb része közömbös volt a közoktatás problémáira, nem volt érdekelt, és eszköze, intézménye sem volt segíteni a hátrányos helyzetű tanulók problémáin.

A következmények kiszámíthatók. A leghátrányosabb helyzetű tanulók iskolai teljesítménye hosszabb távon is károkat szenved, növekszik a kimaradásuk, lemorzsolódásuk veszélye, s ezzel a – Magyarországon egyébként sem kedvező helyzetű – korai iskolaelhagyók arányának várható a további növekedése. A magyar tanulók iskolai teljesítményének polarizáltsága is tovább fog növekedni, s ennek makro társadalmi hatásaként a társadalmi kohézió csökken.

Hozzá kell tenni, hogy vannak olyan vélemények, miszerint a központositás éppen hogy javítja a PISA-eredményeket, hiszen például 2018-ban Kína és Szingapúr állt az élen lényegében mindegyik literacy esetében. Ennek értékelése túlmutat jelen írás tartalmán, s hipotézisünk szempontjából közömbös is. Mi azt állítjuk, hogy részint a hazai közoktatás polarizáltsága, részint a dekoncentrált központi oktatásirányításnak a korábbi önkormányzati „törődésnél” alacsonyabb szintje a pandémiás oktatás színvonalát alapvetően befolyásolta negatív irányban.

A közoktatás vázolt problémái oktatási szintenként különbözőek. A *primary* szinten, ahol a leginkább szükség van a pedagógus–tanuló közvetlen kapcsolatára, ahol emiatt a távoktatott gyermekek leginkább rászorulnak a szülők támogatására, s ahol a pedagógusok a legkevésbé felkészültek a digitális eszközhasználatra, alighanem a legsúlyosabb a pandémiás oktatás teljesítményromboló hatása. A *lower secondary* szinten leginkább készség-művelési területeken okozott gondot a pandémiás oktatás – mindennapi testnevelés (vasalódeszkás tornatanár), művészeti oktatás, hangszeres oktatás, balett- és táncoktatás.⁶ Ez a második vírushullám iskola be nem zárása nyomán már nem jelentkezik.

A szakképzés területén a munkahelyi képzés gyakorlatilag megbénult,⁷ az elméleti képzés távolléti lett, ami ismerve ezen tanulók kompetenciaeredményeit, erősen kétséges eredményességű. Egyes híradásokból úgy tűnik, hogy a duális képzésekben a gyakorlati oktatás megszűnt,⁸ a nem duális képzéseknél pedig értelemszerűen leállt (hiszen aligha lehet távolléti oktatásban gyakorlati képzést végezni).

A közoktatási rendszer középfokú szegmensében legsikeresebb talán a gimnáziumi távolléti oktatás – itt is érvényesek ugyan a készségtárgyak esetében elmondottak –, de alighanem itt a legjobb a tanulók és az iskolák IKT-felkészültsége és -felkészültsége.

A járvány nyomán bekövetkező tanulói teljesítményváltozás mértéke természetesen csak hosszabb idő múlva mérhető, mint ahogy az is, hogy a hazai eredmények mennyiben térnek el a nemzetközi tendenciáktól. A hazai kapkodás és a vázolt problémák nem ígérnek kedvező eredményeket.

A hazai felsőoktatás helyzete néhány mérhető paraméter alapján

A magyar felsőoktatás intézményei a különböző nemzetközi felsőoktatási rangsorokban nem igazán szerepelnek jól. Ha áttekintjük a legismertebb rangsorokat (ARWU, THE, QS, CTWS stb.), azt állapíthatjuk meg, hogy a legjobb magyar egyetem az 500. hely körül található, és legfeljebb hét olyan magyar egyetem van, amelyek a rangsorokban szerepel (az ELTE, a DE, a SOTE, a SZTE, a BME, a BCE és a PTE). Érdeemes hozzáfűzni, hogy a legjobb szlovák egyetem, a pozsonyi Comenius és az erdélyi Babeş–Bolyai ugyan csak az 500–700. hely körül van ezekben a rangsorokban. Viszont a Varsói Egyetem a 300–500., a cseh Károly Egyetem és a Bécsi Egyetem a 200–300., a legjobb svájci egyetemek pedig az 50. vagy még jobb hely körül.

⁶ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatatas/SNI/ALAPFOKU_MUVESZETOKTATAS_MODSZERTANI_AJANLAS.pdf [Letöltve: 2021. 01. 15.], valamint <https://www.bmkik.hu/index.php?id=2722> [Letöltve: 2021. 01. 15.]

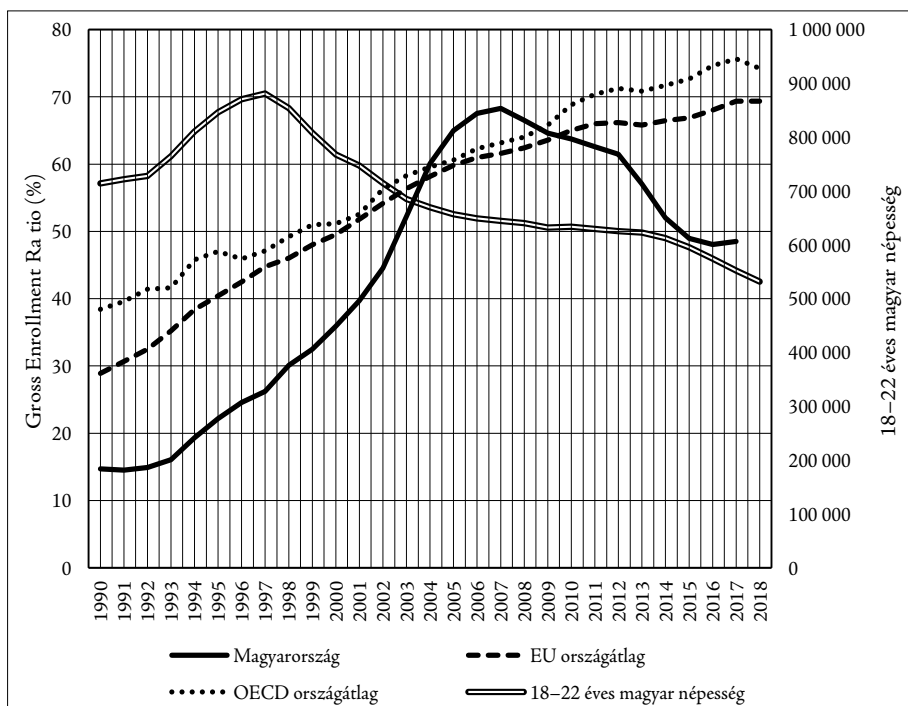
⁷ <https://pbkik.hu/2020/04/08/hirek/munkahelyi-kepzesek-a-jarvany-idejen-a-ginop-6-1-5-es-ginop-6-1-6-projektekben/> [Letöltve: 2021. 01. 08.]

⁸ <https://pbkik.hu/2020/03/17/hirek/tanulok-gyakorlati-kepzesek/> [Letöltve: 2021. 01. 10.]

A közép-európai egyetemek közül tehát a legjobb svájciak lényegében a világ élmezőnyébe tartoznak, de még az osztrák és cseh intézmények is viszonylag jó helyeken állnak az ezres világrangsor első harmadában elhelyezkedve. Ezeket a lengyel egyetemek követik nem sokkal lemaradva, majd a magyar, a szlovák és a román egyetemek nagyjából azonos helyezéssel az ezres világrangsor második felében vannak ezek mögött. (Polónyi 2017.)

A magyar közhiedelemmel – vagy inkább a felsőoktatás-politikai propaganda állításával – ellentétben tehát a felsőoktatási intézmények egyáltalán nincsenek a világ élvonalában, de még csak annak közelében sem, ráadásul az elmúlt években lassú lefelé csúszást láthatunk a rangsorokban elfoglalt helyezéseikben.

A magyar felsőoktatás radikálisan átalakult a 2000-es évek első évtizedének közepe óta. A felsőoktatási teljes részvételi hányada 2007 óta csökken, amely 2012 óta – a konzervatív kormány regnálása óta – még radikálisabb esésbe kezdett. (5. ábra.) Az ábrába berajzolt magyar 18–22 éves népesség számának alakulása jól mutatja, hogy a Gross Enrollment Ratio csökkenés 2011-ig a demográfiai okoknak tulajdonítható, ezt követően azonban – a konzervatív kormányzat regnálásával – a csökkenés lényegesen nagyobb, mint a népesség mérséklődése.



5. ábra: A magyar 18–22 éves népesség és felsőoktatási Gross Enrollment Ratio, valamint az OECD és az EU Gross Enrollment Ratio országátlag alakulása 1990 és 2018 között

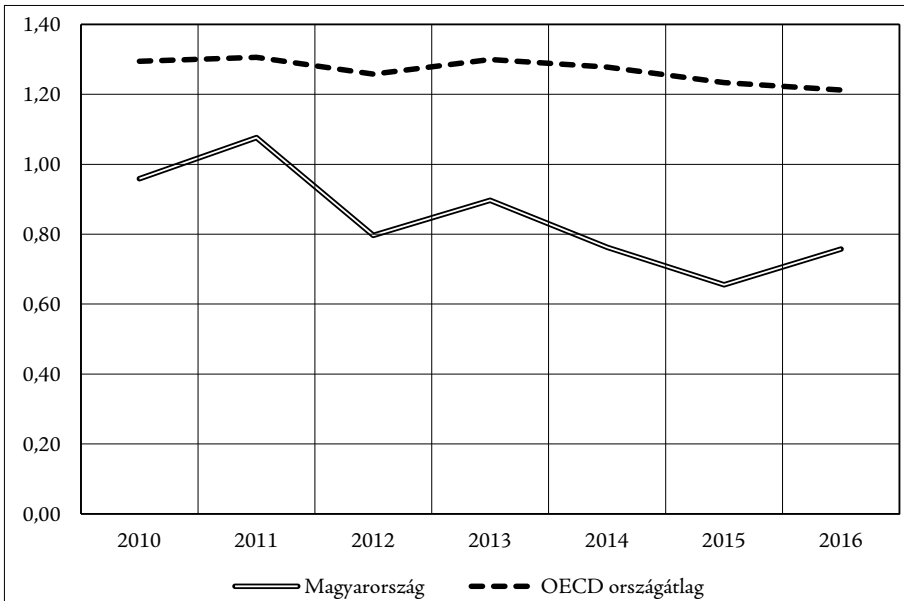
Forrás: Világbank adatbázisa alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás-politika átalakulása 2010 után

A felsőoktatás-politikai átalakulást célzó intézkedések is több csoportba sorolhatók.

Az intézkedések egyik csoportjának legfontosabb elemei az intézmények vezetőinek, a rektoroknak a kiválasztása a szenátus helyett miniszteri (fenntartói) hatáskörbe vonása, a gazdasági főigazgató és a belső ellenőr kinevezése, a felvételi keretszámok intézmények közötti elosztásának miniszteri hatáskörbe helyezése (ami később kiegészül a felvételi keretszámok szakok szerinti strukturájának meghatározásával, s a szakalapítás, szakindítás – szakbetiltás – miniszteri hatáskörbe kerülésével). Mindezek nyomán egy elitista, a felsőoktatást szűkítő oktatáspolitikai irányzat jutott érvényre. Ebbe a csomagba tartozik a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság összetételének átalakítása is. Ezek az intézkedések részint jelentősen szűkítették a felsőoktatási intézmények autonómiáját, részint az intézmények kollektív érdekképviseletében meghatározó szerepet játszó három testület: az Akkreditációs Bizottság, a Felsőoktatási Tanácsadó Testület és – a rektorok miniszteri kiválasztása után – a Rektori Konferencia is kormányzati kontroll alá kerül.

A következő intézkedéscsoport tovább erősítette a központosítást: megszüntették az intézményi gazdasági tanácsokat, amelyek 2005 óta a felsőoktatási intézmények gazdálkodásában játszottak tanácsadó szerepet (intézményi és külső szakemberek bevonásával), helyette létrehozzák a kancellár intézményét, aki a miniszterelnök által kinevezett intézményi gazdasági vezető, akinek feladata „állami felsőoktatási intézményben az intézmény működtetése”. A kancellárnak minden intézményi gazdálkodási és szervezeti kérdésben döntési jogköre van. A rektor (akinek választása ezzel együtt visszakerül az egyetemhez) – és a szenátus – lényegében csak oktatási ügyekben rendelkezik döntési



6. ábra: A kormányzat felsőoktatási kiadásai a GDP arányában (Government expenditure on tertiary education as a percentage of GDP (%)) <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120#>

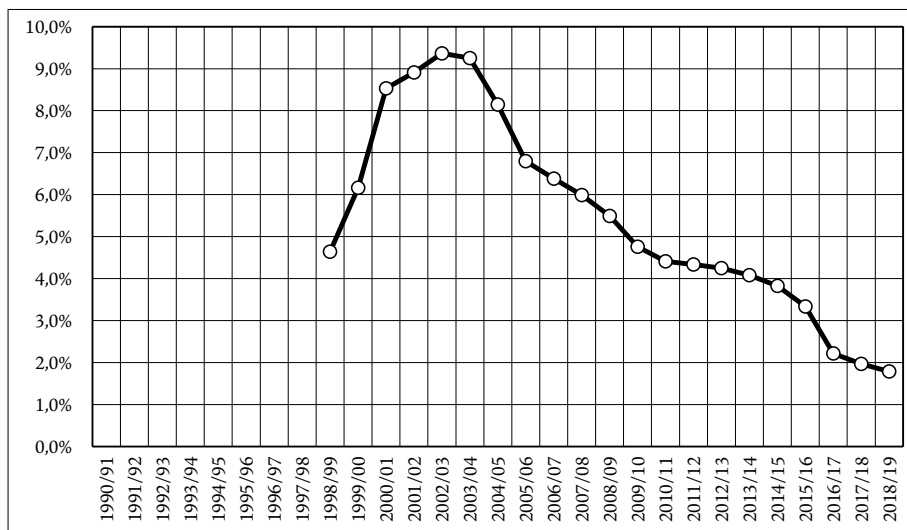
jogosítvánnyal. A kancellár tehát a kormány által kirendelt s a kormánynak felelős intézményirányító.

Ezek az intézkedések tovább szűkítik a felsőoktatási intézmények autonómiáját. A vagyoni, gazdálkodási döntéseket (beleértve a tandíj megállapítását is) és az intézményi struktúrát meghatározó tényezőket a kormányzat a kancelláron keresztül irányítja, a szakirányonkénti és intézményi felvehető létszámokat a minisztérium tételesen kontrollálja.

És talán az egyik legfontosabb intézkedéssorozat a finanszírozással kapcsolatos. Ennek lényegi eleme az állami intézmények állami támogatásának szűkítése. (Lásd 6. ábra.) Másik szegmense egy olyan normatív finanszírozás bevezetése, amely a hallgatói önköltségi tandíjakat⁹ tekinti állami finanszírozási normatíváknak – ezzel mintegy kikényszerítve a tandíjnövelést az állami támogatásnövelés esetében. És a legújabb intézkedések: a magyar állami felsőoktatási intézmények egy részének (2020 őszéig 7, majd 2021-ben további 11 intézménynek) közalapítványi formába történő átszervezése, s ennek nyomán az intézményi szakmai és gazdasági döntéseknek akadémiai szempontból laikus (politikai szempontból viszont szervilis) kuratórium kezébe helyezése.

A magyar felsőoktatás-politikában lezajlott folyamatok számos perspektívából elemezhetők, itt is – mint a közoktatásnál –, azonban mi most csak a pandémiás oktatás aspektusából emelünk ki néhány fontos tényezőt:

- A hazai felsőoktatásban a *távoktatási hallgatók aránya* sosem volt 10%-nál nagyobb, azonban a konzervatív kormány *elitista felsőoktatási törekvései nyomán radikálisan lecsökkent* (7. ábra).



7. ábra: A távoktatási hallgatók aránya (%)

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját számítás és szerkesztés

⁹ Magyarországon, mint számos posztszocialista országban, „kétlépcsős tandíj” van – amikor a hallgatók egy része állami támogatott, ingyenes felsőoktatásban részesül, másik részük viszont teljes képzési költséget (önköltséget) fizet tandíjként. Ilyen van számos átmeneti gazdaságban, mint például Oroszországban, Kelet- és Közép-Európában. (Lásd pl. *Altbach–Reisberg–Rumble 2009*.)

- A fejlesztési források hiányában és a részidős képzést háttérbe szorító koncepciók nyomán Magyarországon a távoktatásban tanuló hallgatók aránya a 2010-es évek második felében 2% körül (kicsit több mint 5000 fő) volt. A felsőoktatási intézmények nincsenek felkészülve a hallgatók egészének vagy tömegeinek távoktatási képzésére. Még a legnagyobb egyetemek esetében is mind az eszközeik, hardvereik (szervereik), mind a szoftvereik, platformjaik, tananyagaik legfeljebb néhány száz hallgató távoktatási képzésére volt képes 2020-ban.
- Talán meglepő, de aki ismeri az egyetemek IKT-felszereltségét, tudja, hogy – különösen bölcsész, társadalomtudományi területeken – nem ritkák a hat-nyolc-, sőt tízéves számítógépek. Az egyetemek IKT-ellátottsága mellett az oktatók felkészültsége sem megfelelő a hallgatólétszám egészének távoktatására. A távoktatáshoz szükséges segéd-személyzet lényegében teljes egészében hiányzik a magyar felsőoktatási rendszerből.
- A központosításban meglehetősen aktív állam a felsőoktatásban folyó kutatástámogatásban alig vállal szerepet. Hiányoznak vagy meglehetősen periférikusak például az olyan a kutatási, fejlesztési programok, amelyek az IKT oktatási alkalmazását, a digitális és távoktatási tananyagfejlesztéseket, a kapcsolódó pedagógiai, módszertani kérdések kutatását céloznák.

A fentiek fényében aligha meglepő, hogy a 63 magyar felsőoktatási intézményből 12-nek van távoktatási hallgatója, s a távoktatási hallgatók aránya nem éri el a 2%-ot az összes hallgatólétszámon belül. A 27 állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem közül tíznek van távoktatási hallgatója, ebből négyben haladja meg a távoktatási létszám a 2%-ot, s ezen belül kettőben az 5%-ot. A 11 nem állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem közül egynak van távoktatási hallgatója, az összes főiskola közül szintén egynak (viszont az előzőnek – a Kodolányi Egyetemnek – 40%, az utóbbinak – Gábor Dénes Főiskolának – 60% felett van a távoktatási hallgatóinak az aránya). (3. táblázat.)

3. táblázat: A távoktatási hallgatóval rendelkező intézmények és hallgatók (2018/2019. tanév)

	Intézmények száma	Távoktatási hallgatóval rendelkező intézmények száma	Összes hallgató	Távoktatási hallgató	(%)
Állami egyetemek és alkalmazott tudományegyetemek	27	10	243 479	3292	1,35
Nem állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem	11	1	27997	848	3,03
Állami és nem állami főiskolák	25	1	9985	719	7,20
Együtt	63	12	281461	4859	1,73

Megjegyzés: az tanulmány írásának időpontjában (2020 végén) az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikájának 2018/2019 volt a legfrissebb adata. Az állami és nem állami egyetemek és alkalmazott tudományegyetem száma ennek megfelelő, mivel az alapítványi kiszervezések hatása még ezekben adatokban nem látszik.

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját számítás

Az adatokból nyilvánvaló, hogy a magyar felsőoktatásban a távoktatás lényegében kuriózumnak számít, sem az intézmények, sem az oktatók nincsenek arra felkészülve. Ugyanakkor az OECD.Stat adatai szerint a magyar 16–24 éves, középfokú végzettséggel rendelkező népesség közel 97%-a használt számítógépet az elmúlt 12 hónapban 2017-ben, és kicsit több mint 97%-a használt internetet 2018-ban.¹⁰ Tehát a hallgatók potenciálisan fogadókészek a távolléti oktatásra.

A pandémiás oktatás a magyar felsőoktatási rendszerben – következmények

A magyar felsőoktatást talán nem sújtotta ugyanolyan mértékben a pandémiás oktatás, mint a közoktatást, aminek az az oka, hogy a hallgatók túlnyomó többsége kellő digitális eszközrendszerrel és felkészültséggel rendelkezett. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége felkészületlen volt a tömeges távoktatásra. Bár az intézmények számára nem volt teljesen ismeretlen a távoktatás, azonban a tömeges távoktatáshoz szükséges hardver- és szoftverellátottság messze nem volt elegendő a teljes hallgatólétszám távoktatásba vonására. A tananyagok távoktatásra való feldolgozottsága még ennél is hiányosabb volt, és az oktatók digitális műveltsége is meglehetősen heterogén. Ráadásul a távoktatást támogató személyzet lényegében teljesen hiányzott, azt lényegében az informatikai oktatási egységek oktatói és meglehetősen szűk IKT-kiszolgáló létszám igyekezett valamennyire jórészt sikertelenül pótolni. Tehát meglehetősen heterogén platformokon, rendkívül heterogén tananyagokkal, hiányos digitális műveltségű oktatókkal történt az oktatás, s a kurzusokat kiforratlan, a csalást alig kizáró értékelési módszerekkel kérték számon.

Végül is a közoktatáshoz hasonlóan a központosított felsőoktatás minden intézkedést felülről vár – az autonóm, önálló kezdeményezések hiányoznak.

Itt is alapvető kérdés, hogy a kiesett félév mennyire okoz tartós tudáshiányt a hallgatóknál, s ez a tudáshiány mennyire pótolható. Továbbá ezzel is összefüggésben, mennyire növeli meg a lemorzsolódást a pandémiás felsőoktatás. Ezek a folyamatok egy olyan magyar felsőoktatást érintettek, amely – mint korábban láttuk – a felsőoktatási rangsorokban évek óta lecsúszóban van, s ez aligha fogja a kedvezőtlen helyzetből való elmozdulást elősegíteni. De ennél súlyosabb problémáról is szó van. Ezek a folyamatok tovább rontják a magyar humánerőforrás helyzetét.

Befejezésül

Számos tanulmány szól arról, hogy a pedagógusok és felsőoktatók digitális műveltsége milyen hiányos, sok közöttük a digitális analfabéta. Ezek a megközelítések arra az általános tévedésre épülnek, hogy a pedagógusoknak IKT-szakembereknek kellene lenniük. Pedig ha megnézzük a minőséginek tekinthető távoktatási képzéssel foglalkozó szervezeteket, akkor azt látjuk, hogy ott a pedagógusok mögött kiépült egy olyan támogató rendszer – szakértők, technikusok és eszközök –, amely a távoktatás megszervezésében, megva-

¹⁰ Adatok forrása OECD.Stat ICT Access and Usage by Households and Individuals: ICT Access and Usage by Individuals https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=ICT_HH2 [Letöltve: 2020. 12. 10.]

lósításában közreműködik. Ennek a tévedésnek a része az a félreértés, hogy a távoktatási tananyagok elkészítése magától értetődően a pedagógusok, oktatók feladata, nekik kell azokat „összebüttykölni”. Pedig a színvonalas távoktatási tananyagok, szemléltető anyagok elkészítése is az imént említett szakértői támogató csoportnak a feladata a pedagógus irányításával. Egy további tévedés, hogy a távoktatás olcsó és gazdaságos oktatási forma. A színvonalas távoktatás drága dolog, szakértők és eszközök széles körének folyamatos együttműködését követeli. És mindenképpen érdemes megemlíteni talán a legnépszerűbb tévedést, amely a távoktatás hatékonyságát hangsúlyozza. Pedig a távoktatásban a lemorzsolódás megrendítően magas. A 2015. évi *The Global Information Technology Report*ban Behar és Mishra (2015), arra hívják fel a figyelmet, hogy a MOOCs tanfolyamok elvégzési aránya kevesebb mint 7 százalék, gyakran azért, mert hiányzik a személyes kapcsolat.

A hazai pandémiás oktatásban a kormányzat egyedül hagyta a pedagógusokat, elvárva tőlük, hogy szakértő támogatásháttér nélkül, hiányos vagy legalábbis erősen heterogén IKT-eszközökkel lássák el a táv(olléti) oktatást. És különösen magára hagyta a hátrányos helyzetű rétegeket, akiknek sem eszközük, sem műveltségük nincs, hogy bekapcsolódjanak.

Végeredményben a pandémia Magyarországon egy szervezetében és szakértői támogatásában hiányos oktatási rendszert, egy polarizált társadalmat és egy hozzá nem értő oktatásirányítást talált. Az iskolákra és felsőoktatásra erőszakolt koncentrált oktatásirányítás nyomán nemcsak a pedagógusok, hanem az egész oktatási rendszer magára maradt. A valódi stakeholderek, az önkormányzatok, a helyi közösségek, az egyetemi kollektívák kezdeményezését a központosítás megcsönkította, a helyi kezdeményezések és innováció helyett mindenki minden megoldást az államtól vár. Többen úgy gondolják, hogy ez a helyzet egy innovációs folyamatot indított el az oktatási rendszerben, ami segítette az átállást a távolléti oktatásra. Ez azonban egy olyan kényszerinnováció volt, ami a rosszul működő rendszer hiányosságait foltozgatta (pl. a Kréta helyett vagy az egyetemek kiépített platformjai helyett az interneten hozzáférhető ingyenes platformok, kommunikációs fórumok használata). Tegyük hozzá, hogy ez a kényszerinnováció részint tovább növelte a hazai oktatás eleve meglévő polarizáltságát, részint irreális többletterhelést rótt a pedagógusokra. De mint a régi közmondás tartja: nehéz a táncot zsákban járni. Félő, hogy – a számos kényszerinnováció ellenére – a hazai oktatás elmúlt évtizede vázolt problémáinak hátráltató hatását nem sikerült kompenzálni.

Végül is a pandémiás oktatás hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbb hátrányban lévő – magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól.

IRODALOM

- ALTBACH, PH. G., REISBERG, L. & RUMBLE, L. E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf [Letöltve: 2019. 05. 05.]

- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ Cs. (2013) *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf [Letöltve: 2020. 12. 11.]
- BEHAR, A. & PUNYA, M. (2015) CHAPTER 1.7: ICTs in Schools: Why Focusing Policy and Resources on Educators, Not Children, Will Improve Educational Outcomes. In: DUTTA SOUMITRA, GEIGER THIERRY & BRUNO LANVIN (eds) *The Global Information Technology Report 2015*. Geneva, ICTs for Inclusive Growth World Economic Forum and INSEAD.
- HERMANN Z. (2020) *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* Budapest, MTA KTI. <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/> [Letöltve: 2021. 01. 15.]
- POLÓNYI I. (2017) Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok: Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In: JAKAB ANDRÁS, URBÁN LÁSZLÓ (eds) *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 379–400.
- POLÓNYI I. (2019) Versenyben a felzárkózásért. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 3–20.
- POLÓNYI I. (2020) Lefelé az alagsorba. *Iskolakultúra*, Vol. 30. Nos 4–5. pp. 3–19.
- RÉTI M. (2009) A természettudományok helyzete. In: *Szárny és teher*. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 12.]