

# KÖZOKTATÁS-POLITIKA 2018–2022

NAHALKA ISTVÁN

*Béérkezett:* 2021. december 27., *elfogadva:* 2022. január 23.

A tanulmány a magyar közoktatásban 2018 és 2022 között bekövetkezett változásokat és az oktatáspolitikai alakulását meghatározó fontosabb tényezőket vizsgálja. Kiemeli az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedését, az intézmények szelekciójával összefüggő folyamatok negatív tendenciáit, megvizsgálja a Digitális Oktatási Stratégia végrehajtásának alakulását, a COVID-járvány okozta súlyos helyzetet, foglalkozik a pedagógushiánnyal, az oktatásban dolgozók bérhelyzetének romlásával. A 2018–2022 közötti kormányzati időszakot a közoktatás tekintetében a tanulmány a szélsőségesen centralizált szisztéma „finomhangolásaként” jellemzi, példaként bemutatva a viszonyok változatlanóságát a központi tartalomszabályozás, valamint az innovációs folyamatok terén.

**Kulcsszavak:** közoktatás, esélyegyenlőtlenség, szelekció, Digitális Oktatási Stratégia, COVID–19, pedagógushiány, az oktatási dolgozók bérhelyzete, tartalmi szabályozás, oktatási innováció

The paper examines the main changes and important factors affecting educational policy in the Hungarian public education between 2018 and 2022. It emphasizes the increase of inequality of chances, the negative tendencies of formation of school selection processes, examines the story of implementation of Digital Educational Strategy, the oppressive educational situation caused by COVID–19, deals with the lack of teachers, and the deterioration of wages of employees working at educational institutions. The paper characterizes the governmental public educational policy between 2018 and 2022 as a „fine tuning” of an extremist centralized system, presenting the unchangingness of relations in the central regulation of curriculum content and innovation processes as examples.

**Keywords:** public education, inequality of chances, educational selection, Digital Educational Strategy, COVID–19, lack of teachers, wages of educational employees, regulation of curricular content, educational innovation

---

Levelező szerző: Nahalka István oktatáskutató, 2141 Csömör, Hunyadi u. 14.  
E-mail: nahalkai@gmail.com

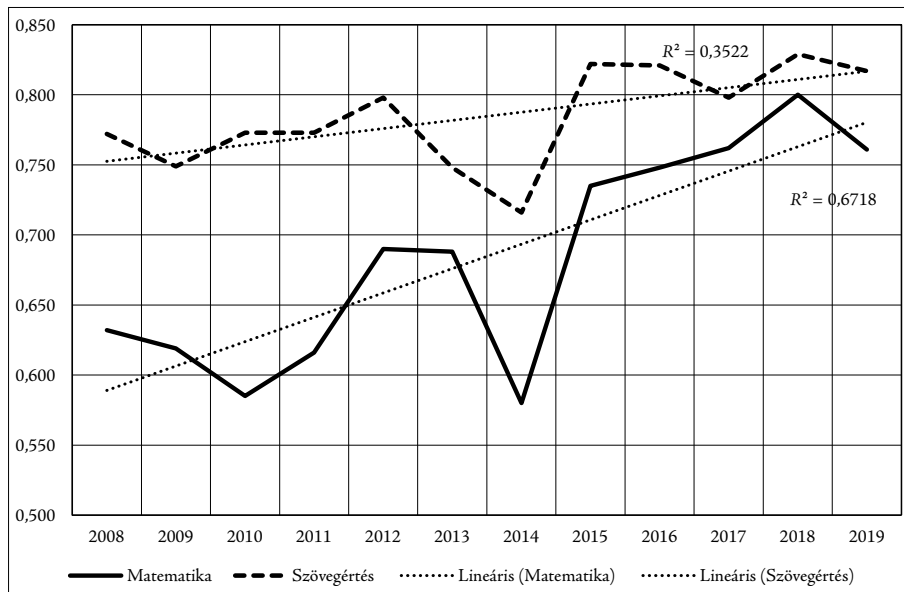
A Fidesz–KDNP-kormány 2018 és 2022 közötti regnálása nem úgy vonul majd be az oktatás történetébe, hogy a közoktatás jelentős átalakításának időszaka volt. Voltak fontos események (új NAT, COVID-válság, a pedagógusok helyzetével összefüggő feszültségek éleződése, az oktatás területén szokatlanul magas támogatási összegek elköltése bizonyos fejlesztési feladatokra), azonban mindezek során az intézkedések legfőlegb meg erősítették a még a 2010-es évtized elején kialakult struktúrákat és működésmódokat. Az oktatáspolitikai irányítás mindenekelőtt kudarcokat könyvelhetett el: Nem teljesült az Európa 2020 stratégia (*Európai Bizottság 2010*) keretében a korai iskolaelhagyók arányának leszorítására tett vállalásunk. Tovább növekedett az iskolai esélyegyenlőtlenség és a szelekció is. A Digitális Oktatási Stratégiában (DOS) rögzített feladatok nagy része nem lett végrehajtva. A COVID-járvány ideje alatt bevezetett távolléti oktatás során – szemben a „kötelező” sikerpropagandával – a köznevelési intézmények, a pedagógusok magukra maradtak gondjaik megoldásában. Már ma jelentős pedagógushiány van az országban, illetve ez a helyzet az elkövetkező években lényegesen rosszabbá válhat. Az oktatásban foglalkoztatottak nettó átlagbére a nemzetgazdasági átlag alá csúszott ismét, ahogyan ott volt 2012-ben is.

A negatív jelenségek, folyamatok sorolása e ponton csak megszakítható. Az alábbiakban bemutatom, mivel lehet alátámasztani, hogy az előző bekezdésben sorolt állapotok valóban fennállnak. Ezzel láttatni szeretném, hogy az oktatásigazgatás lényegében tehetetlen volt számos súlyos probléma kezelésében, és hogy oktatásigazgatásról szinte nem is beszélhetünk. Emögött pedig az áll – sokak meggyőződése szerint –, hogy a közoktatást érintő szakpolitika a hatalmi törekvésekkel összefüggő politizálás foglyává vált. A szakpolitikai irányítást nem az oktatás szakmai jellemzői, igényei befolyásolják elsősorban, hanem attól idegen érdekek, megfontolások és törekvések.

## A bajok

### *Nő az esélyegyenlőtlenség*

Nem sikerült megállítani az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedését. A helyzet romlásának egyik bizonyítéka, hogy a diákok tanulási eredményei és szociális helyzetük egyre szorosabban összefüggnek egymással. Vizsgálhatók például az Országos kompetenciamérés (OKM) eredményei. Kiszámíthatjuk a teszteredmények és a tanulók szociális helyzetét jellemző családháttér-index (CSHI) korrelációját. Ezt elvégezve azonban egy-egy évre, az adatok alig mondanak valamit. Egyik évről a másikra viszonylag jelentős lehet a változás szinte véletlenszerűen, két egymás utáni év adatainak összehasonlításával nem megyünk sokra. Viszont, ha több egymást követő év adatait vetjük össze, és az eredmények alapján megkísérlünk valamilyen trendet megállapítani, az már sokkal több sikerrel kecsegtet. Az OKM-ben e sorok írásakor még nem rendelkezünk a 2021. évi adatokkal, 2020-ban pedig a járvány miatt nem volt mérés, így a ciklusnak csak két évére, 2018-ra és 2019-re, illetve természetesen a megelőző egész évtizedre végezhetjük el a számítást. A tendencia, amit be is mutat az 1. ábrán, igencsak egyértelmű, és mivel nem ismerünk jelentős beavatkozást az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében, erősen feltételezhetjük, hogy a tendencia 2019-et követően is érvényesült.

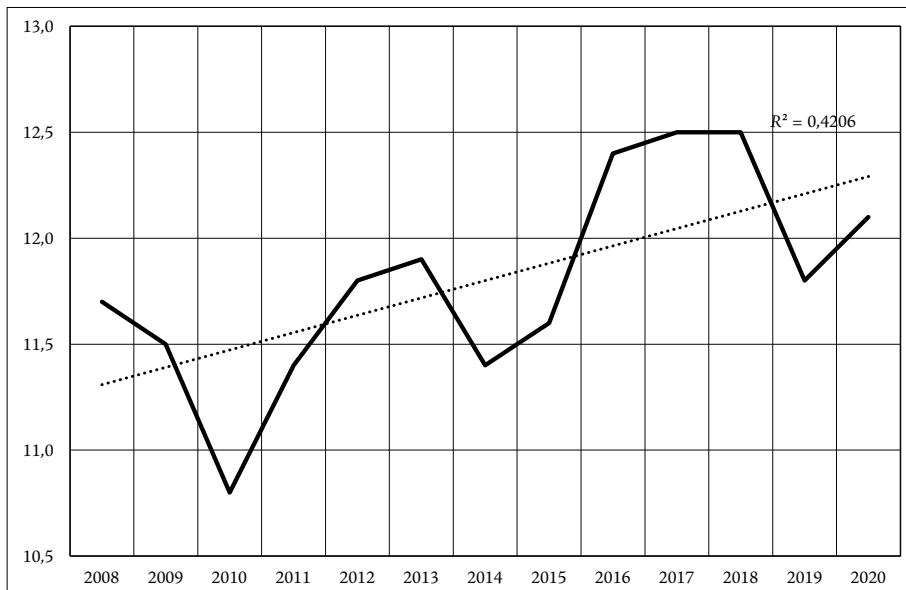


**1. ábra:** A CSHI, valamint a matematika és szövegértés teszteredményátlagok feladatellátási helyeken mért értékeinek lineáris korrelációs együtthatói az OKM-ben, a 8. évfolyamokon 2008 és 2019 között a trendvonalal. *Forrás:* a szerző számításai az OKM telephelyi adatbázisainak felhasználásával

Az 1. ábrán látható, hogy a matematikateszt feladatellátási helyekre kiszámítható átlagainak az adott helyen kialakuló átlagos CSHI értékekkel a korrelációs együtthatói jelentősebb mértékben növekedtek a 2020-at megelőző 12 évben. A szövegértés esetében az értékek már eleve jóval magasabbak voltak, nagy valószínűséggel ez az oka az emelkedés kisebb voltának, miközben ezt is jelentősnek kell ítélnünk. Ezen adatok szerint tehát az esélyegyenlőtlenség az elmúlt egy-másfél évtizedben egyértelműen nőtt.

Ugyanezt az eredményt kapjuk akkor is, ha a korai iskolaelhagyók arányát vizsgáljuk. Bár azt szokás megállapítani, hogy ezen adat tekintetében inkább a stagnálás jellemzi Magyarország helyzetét, ám ha hosszabb távon figyeljük a tendenciát, akkor a helyzet romlása láthatóvá válik. A 2. ábra mutatja a folyamatot.

A 2. ábra azt mutatja, hogy 2008 és 2020 között tendenciaszerűen mintegy 1 százalékponttal nőtt a korai iskolaelhagyók aránya. Ez nem tűnik nagy változásnak, azonban értékeléséhez érdemes figyelembe venni, hogy az Európai Unió egészében mintegy két évtizeddel ezelőtt ez az arányszám még jóval nagyobb volt. A mi akkori adatainkat is lényegesen felülmúlva (kb. 15–18% körüli értékek voltak jellemzők az EU-ban), ám mára az európai arányszám több mint 2 százalékponttal lett alacsonyabb, mint a Magyarországra jellemző adat. A nálunk tapasztalható tendencia éppen ellentétes azzal, ami Európában jellemző. A magyar állam az Európa 2020 stratégia (*Európai Bizottság 2010*) keretében azt vállalta, hogy a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá csökkenti 2020-ig. Ezt a célt nem értük el, miközben az Európa nagy részén megvalósult folyamatok azt mutatják, hogy lett volna lehetőség a teljesítésére.



2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya (%) (a 18–24 éves korosztályból nem tanuló és középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya) 2008 és 2020 között. Forrás: a szerző szerkesztése a KSH adatai alapján

### Az iskolai szelekció növekedése

Az OKM adatbázisokból a tanulónkénti eredmények sajnos 2017 óta nem állnak rendelkezésünkre (a kormányzat vitatott módon a GDPR szabályokra hivatkozva kutatóknak sem szolgáltatja ki az adatbázisokat). Finomabb kvantitatív elemzésekre így nincs lehetőségünk, azonban a szelekció növekedésének kimutatására rendelkezésünkre áll egy igencsak egyszerű módszer is. Megvizsgálhatjuk, hogy 2008 és 2019 között miképpen alakultak az iskolai feladatellátási helyek 8. évfolyamos tanulójának CSHI átlagai, pontosabban ezen adatok szórása. Az 1. és a 2. ábrán látható trendvonalakat mutathatnánk ebben az esetben is, helykímélés céljából csak a két szélső értéket mutatom meg: 2008-ban a feladatellátási helyeken mérhető CSHI átlagok szórása az országban 0,573 volt, 2019-ben 0,720. Közben a növekedés igen jó közelítéssel lineáris volt, és csak egyetlen alkalommal fordult elő, hogy egy évben (2016-ban) magasabb volt a szórás, mint a rá következő évben.<sup>1</sup> Egyre inkább eltérő tehát az iskolák „átlagos” szociális helyzete, polarizálódási folyamat jellemzi a magyar oktatási rendszert e szempontból.

A szelekciós helyzet súlyos voltát mutatja az általános iskolai feladatellátási helyek között azok számarányának növekedése, amelyeken a roma származású tanulók aránya 50% vagy annál nagyobb. Az ilyeneket hívjuk gettóiskoláknak. 2008-ban számarányuk még csak 10,5% volt, 2019-re (amikor az eddigi legnagyobb értéket mérhettük) 15,1%-ra nőtt.<sup>2</sup> Itt azonban meg kell jegyezni, hogy 2017-ben, 2018-ban és 2019-ben inkább

<sup>1</sup> A szerző saját számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.

<sup>2</sup> A szerző számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.

stagnálást kell mondanunk, vagyis az e tanulmányban „mérlegre tett” időszakban (legalábbis az elején) nem volt lényeges növekedés. A kívánatos csökkenés azonban még így sem következett be, illetve az is lehetséges, hogy egyfajta „telítődés” is szerepet játszhat a stagnálásban (már kevés olyan iskola van, amely nem túl nagy változásokat produkálva gertóiskolává válhat).

### A DOS sorsa

A Digitális Oktatási Stratégia (DOS, 2016-ban elkészült, a digitális oktatás fejlesztésének feladatait tartalmazó stratégia<sup>3</sup>) általános megítélés szerint az elmúlt időszak leginkább kiforrott, leginkább korszerűnek tekinthető, rendkívül ígéretes terve. A dokumentum számos előremutató feladatot fogalmaz meg a digitális kultúrának a köznevelés terén történő fejlesztésével kapcsolatban. E feladatok végrehajtása határidőkhöz kötött. Általános tapasztalat, hogy a kormányzat e feladatoknak csak egy kis hányadát hajtotta végre vagy hajtotta végre időben. Ez a hiányosság rányomta a bélyegét a COVID-19-járvánnyal való megküzdésre a köznevelési intézményekben: a DOS feladatainak időarányos végrehajtása – általánosan elfogadott megítélés szerint – lényegesen csökkentette volna a távolléti oktatással összefüggésben felmerült problémákat.

Nem sikerült minden iskolát időben ellátni szupergyors interneteléréssel, pedig a határozatban 2018. december 31. volt a határidő. A tervekkel ellentétben az iskolákba nem kerültek digitális pedagógiai asszisztensek. 2018. január 1-re már meg kellett volna teremteni a feltételeket a pedagógusok ingyenes digitális pedagógiai képzéséhez. A pedagógus alapképzés megfelelő kiegészítését, a kimeneti kompetenciák mérését is meg kellett volna valósítani, ezek egyike sem történt meg. A kormányhatározat 2018. december 31-i határidővel elrendelte a Nemzeti Köznevelési Portál továbbfejlesztését, azonban a portál már sok éve lényegében változatlan a rajta megtalálható tartalmak típusát tekintve. Nem történt meg a stratégia megvalósulásának figyelemmel kísérése, a végrehajtással kapcsolatos folyamatos társadalmi egyeztetés, nincs tudomásom a stratégia végrehajtásának évenkénti értékeléséről, pedig a kormányhatározat ezeket a feladatokat is kitézte. A stratégia megvalósulásával kapcsolatos problémákat még az Állami Számvevőszék is megállapította (*Czifra–Nagy–Tegzesné 2021*). Az ÁSZ a COVID-járvány miatt bevezetett távolléti oktatás megvalósulását elemezte, és e jelentésben kritizálta a DOS-sal kapcsolatban, hogy sok feladathoz a kormány nem rendelt célértéket és eszközöket, a megvalósítás nyomon követése nem valósult meg.

Tudható, hogy maga a stratégia elsősorban azért lehetett szakmailag alapos, színvonalas, mert számos jól felkészült, független szakember, illetve a területen dolgozó jelentős tapasztalatokra szert tett szakmai szervezet vett részt a létrehozásában. A példa „lehetne ragadós”, vagyis a kormánynak (mindenfajta kormánynak) az eddiginél nagyságrendekkel jobban meg kellene bíznia a szakemberekben. Más területeken egyáltalán nem ezt tapasztaltuk a 2018–2022-es ciklusban a közoktatásban.

<sup>3</sup> Két alapvető forrás: maga a kormányhatározat: 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat és annak részleteket tartalmazó melléklete: *DJP 2016*.

## A COVID okozta kettős tragédia

Nem elég, hogy a COVID–19-vírus tombolása tragikus következményekkel járt nagyon sok család számára, az iskolás gyermekeket nevelő családok többségének meg kellett tapasztalnia, hogy oktatási rendszerünk és benne az oktatásigazgatás nem felkészült az ilyen különleges helyzetek kezelésére. Nincs itt hely részletesen elemezni azt, ami történt, és ami nem történt meg, pedig meg kellett volna történnie. Számos szakértő, kutató és civil szervezet igyekezett feltárni az eseményeket, illetve az azok mögött meghúzódó mélyebb összefüggéseket. (Lásd például *Kende–Messing–Fejes 2021*; *Czirfus–Misley–Horváth 2020*; *Fekete–Porkoláb 2020*; *Fodor et al. 2020*; *Holle 2020*; *Huawei Technologies Hungary 2020*; *Osváth–Papp Z. 2020*). Mára már elég általánosan elfogadott becslés szerint a tanulók 15–20%-a nem tudott bekapcsolódni a digitális eszközökkel megszervezett távolléti oktatásba, mert vagy széles sávú interneteléréssel nem rendelkezik a családjuk, vagy digitális eszközük nincs, esetleg nem megfelelő az online oktatásba való bekapcsolódáshoz. A magyar háztartások kb. 24%-ának nem volt 2019-ben helyhez kötött széles sávú internetkapcsolata. Ezt tudhatjuk a KSH által közölt adatokból.<sup>4</sup> Az Európai Unió által létrehozott *Digital Economy and Society Index* (DESI) honlapon megtalálható publikációban (*European Commission 2021*) is az az adat szerepel, hogy 2020-ban ez az arány kb. 19% lehetett. Reális tehát feltételezni a feltételek hiányát az érintett családok 15–20%-ában.

A pedagógusok egy része nem volt felkészült a különleges helyzetre, amit megelőzhetett volna, ha a DOS megfelelő feladatait az illetékesek határidőre végrehajtják. Világos, hogy a digitális, online oktatás során nem másolhatók az osztályterekben megszokott módszerek, eljárások, márpedig a pedagógusok többsége csak ezeket ismeri.

Valójában még a digitális oktatásra való jó felkészítéssel sem lehetett volna kellő színvonalon megoldani a problémákat. Ugyanis a digitális oktatás másfajta pedagógiai szemléletet igényel, másfajta pedagógiai kultúrát, amit a magyar pedagógusok többsége nem birtokol. Az oktatáspolitikai felelőssége ezért nemcsak az, hogy képtelen volt az adott időben kellő segítséget nyújtani az intézményeknek és a pedagógusoknak, hanem az is, hogy évek, sőt, évtizedek óta késik a magyar oktatási rendszer alapvető modernizációja (*Nahalka 2021b*).

### Pedagógushiány

Van vagy nincs? A kormány makacsul állítja, hogy nincs pedagógushiány, a szakszervezetek, számos szakértő, civil szervezetek pedig váltig állítják, és mindenféle számításkokkal igazolni is igyekeznek, hogy igenis van. A kérdésre a válasz viszonylag egyszerűen megadható lenne. Az oktatásirányítás kezében megvannak azok a statisztikai eszközök, amelyekkel láthatóvá lehetne tenni egészen pontosan a pedagógusellátottság tényeit. A KIR adatbázis is megfelelő eszköz erre, de az oktatás irányítói által oly sokra tartott

<sup>4</sup> Ld. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/ikt/hu/ikt0028.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0028.html), a KSH az 1000 lakosra jutó helyhez kötött széles sávú internetkapcsolatok számát adja meg, azonban ebből az adatból (329) és abból, hogy egy háztartásban 2019-ben átlagosan 2,3 volt a létszám. (<https://www.statista.com/statistics/1231406/average-household-size-in-europe/>), könnyen kiszámolható, hogy a helyhez kötött, széles sávú internetkapcsolattal rendelkező háztartások aránya 76% körüli lehetett.

Kréta rendszer adatainak használatával is sikert lehetne elérni. Az olvasóra bízom hipotézisek megfogalmazását azzal kapcsolatban, hogy ez miért nem történik meg.

Az adatokhoz kellő hozzáféréssel sem és anyagi eszközökkel sem rendelkező szakemberek, szakszervezetek és civil szervezetek azt teszik, amit minden ilyen helyzetben: barkácsolnak, vagyis nem kellően megbízható vagy nem kellően teljes adatbázisokból számolnak, nem reprezentatív mintákat használó minikutatásokat folytatnak (lásd például *MÓE 2021; Nahalka 2021a*). Arra jók az ilyen vizsgálatok, hogy jelezzék a problémát és felhívják a figyelmet átfogó, tudományos igényű, módszertani szempontból kifogástalan kutatások elvégzésének szükségességére.

A pedagógushiányt létrehozó okok lényegében a következők: 1) évről évre egyre nagyobb létszámban mennek nyugdíjba pedagógusok, 2) vannak olyan pályaelhagyók, akik jobb munkakörülmények és magasabb jövedelmek reményében vagy kiábrándultan, kiegészítő, túlerhelten távoznak, 3) pályakezdés után 1–3 évvel olyan fiatalok távoznak, akik rájönnek, hogy nem így képzelik el az életüket, 4) pályaelhagyás a pedagógus II. minősítési fokozat feltételeinek szándékos nem teljesítése miatt, 5) bizonyos szakos tanárok számára nincs oktatási feladat az új központi tartalmi szabályozás szerint (pl. középiskolai etikatanárok, filozófiatanárok), 6) fizetés nélküli szabadságra küldés a COVID elleni oltás nem fölvétele miatt. A sokféle ok akár jelentős létszámú pályaelhagyót eredményezhet. Ezzel szemben áll a pályára kerülők száma: évek óta csökken a pedagógus végzettek száma a felsőoktatási intézményekben, még akkor is, ha időnként az ilyen szakokra felvettek száma nő is (de van, amikor jelentősen csökken ez is). Sok a pályaelhagyó, kevés az új tanár és tanító.

Nemrég az óvodapedagógusok fújtak vészriadót. Az óvodákban is csökken a pedagógusok száma, nem véletlen, hogy a kormányzat rákényszerült, hogy jogszabállyal szentesítse szakirányú végzettséggel, de akár még felsőfokú végzettséggel sem rendelkezők pedagógiai jellegű munkáját az óvodákban. A Magyar Óvodapedagógiai Egyesület egy felmérésének eredménye, hogy a magyar óvodákból legalább 3 574 pedagógus hiányzik (*MÓE 2021*). Ez igen jelentős szám, tekintve, hogy a magyar óvodákban mintegy 15 000 gyermekcsoport működik.

A kormány általában úgy érvel, hogy az iskolák sokszor mesterségesen fenntartják igényeiket több pedagógus iránt, elsősorban azért, hogy több tantárgyban is megtarthassák a csoportbontást. Ez indokolatlan nagyon sok esetben – vélik az oktatás irányítói – és akadályozza a pedagógusok intézményekben való racionálisabb elosztását. Addig, amíg ez a vélekedés nem támasztható alá vagy nem kérdőjelezhető meg kemény adatokkal, a vita eldönthetetlen. Barkácsolással itt már nem mennek semmire a független szakértők, e kérdést tekintve csakis a szélesebb közönség számára nem hozzáférhető adatbázisok felhasználásával lehetne dűlőre jutni.

Mindenesetre a médiában szaporodnak a furcsa hírek: jelennek meg álláshirdetések, melyekben már a felsőoktatási diploma meglétét sem említik a hirdetőik igényként. Az „akármilyen szakos pedagógus” keresése már régóta megszokott. A KSH adataira támaszkodva informált 2019-ben több internetes portál, hogy 4 543 üres oktatói állás van az oktatási rendszerben,<sup>5</sup> majd 2021-ben már ugyancsak a KSH-ra hivatkozva 6 600 be-

<sup>5</sup> Ld. pl.: <https://24.hu/belfold/2019/09/18/oktatas-ksh-ures-allashelyek/> [Letöltve: 2021. 12. 22.]

töltetlen pedagógus álláshelyről tudósítottak.<sup>6</sup> De felhasználhatók az OKM-ben gyűjtött adatok is, 6 700 fős hiányt kimutatva az általános iskolai és a középfokú képzésben (Nahalka 2021a).

Az intézmények által az OKM-ben kitöltött kérdőívek adatai is érdekes következtetésekre adnak lehetőséget. Megtudhatjuk, hogy az általános iskolákban hány olyan pedagógus volt, akinek nem volt 2010-ben, illetve 2019-ben pedagógusi végzettsége (csak néhány intézményből hiányoznak adatok, az értékek alsó becslést jelentenek): 2010-ben ez a szám 293 volt, 2019-ben 1 282. Azt is megvizsgálhatjuk, hogy hány olyan pedagógus dolgozott az általános iskolákban, akinek vagy egyáltalán nem volt pedagógus végzettsége, vagy tanított olyan tantárgyat, amihez nem volt képesítése. 2010-ben ezek száma 1 975 volt, 2019-re 2 309-re nőtt.<sup>7</sup> Kétségtelen, hogy ezek a számok nem különösebben nagyok a kb. 70 000-es általános iskolai pedagógus létszámhoz képest. Ami igazán aggasztó, az a növekedés.

Bizonyos értelemben közömbös, hogy jelenleg a 2021. év végén mekkora a pedagógushiány. Az igazi probléma az, hogy a pedagógustársadalom annyira előregedett, hogy az elkövetkező néhány évben jelentős számban mennek tanárok és tanítók nyugdíjba (valójában a tanítók körében valamivel jobb a helyzet, az átlagéletkor kisebb), hogy ha valaki nem is fogadja el, hogy ma komoly pedagógushiány van az országban, a veszélyeket akkor is látnia kell.

A megoldás nem lehet csak tűzoltás (talán arra is szükség lesz, de még fontosabb a megnyugtató, hosszú távú megoldások megkeresése). A pedagógus szakma presztízse a fiatalok körében, de általában is a társadalomban alacsony, tehetséges fiatalok nem szívesen jönnek pedagógusnak. Hogy ez megváltozzék, ahhoz egyáltalán nemcsak jelentős béremelkedésre van szükség (az emelés szükségességét úgy tűnik, már a kormányzat is belátta), hanem arra, hogy a pedagógus munka váljék igazán értelmiségi tevékenységgé. Kapják meg a pedagógusok azt az önállóságot, amelynek birtokában kreatív módon láthatják el alapvető feladatukat, a gyermekek és a fiatalok személyre szóló, differenciált, magas színvonalú fejlesztését. Ma ez csak jelentős kompromisszumok árán, töredékesen sikerülhet. A központi, részletes, merev előírások alóli felszabadulás érdekesebbé, vonzóbbá teheti a pályát éppen azon fiatalok számára, akik a pedagógus munkát alkotásnak és nem parancsok követésének gondolják. Vagyis a pedagógushiány problémájának generális megoldása csakis az oktatási rendszer jelentős mértékű átalakításával, reformjával lehetséges. Természetesen lehet átmeneti könnyebbséget hozó megoldásokat találni: biztosan át kell gondolni, hogy jó-e az, hogy Magyarországon nagyon sok az igen kicsi létszámú osztály, lehet, hogy az oktatáspolitikai irányítóinak is van igazuk abban, hogy túl sok lehet az indokolatlan csoportbontás, sokat nyerhetnénk azzal, ha jelentős mértékben csökkentenénk a tantervekben rögzített óraszámokat. Ezek a lépések több más probléma megoldásához is hozzájárulnának, már csak ezért sem elvetendő, de a tartós, a megnyugtató megoldáshoz jelentős oktatási reformokra van szükség.

<sup>6</sup> Ld. pl.: [https://eduline.hu/kozoktatas/20210917\\_hatezer\\_betoltetlen\\_allashely\\_az\\_okratasban](https://eduline.hu/kozoktatas/20210917_hatezer_betoltetlen_allashely_az_okratasban) [Letöltve: 2021. 12. 22.]

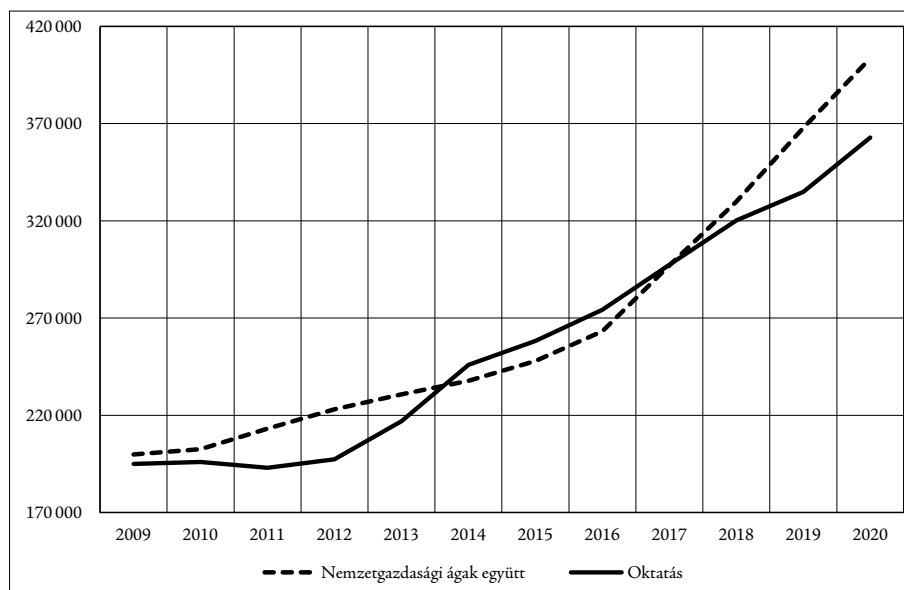
<sup>7</sup> A szerző saját számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.



## A bérek

Az elmúlt 20 évben a pedagógustársadalom két ciklust élt meg a következő változásokból: a bérek a pályán tarthatatlanul alacsonyak voltak, az oktatásban dolgozók béreinek átlaga nem érte el a nemzetgazdasági átlagot sem, amire reakcióként az éppen regnáló kormányok megemelték a fizetéseket, mindkét alkalommal (2003-ban, majd 2013 és 2017 között) 50%-kal, ezzel sikerült az ágazatot az országos átlag fölé emelni, majd néhány év alatt a fizetésemelés hatása elveszett, az oktatásban dolgozók bére ismét a nemzetgazdasági átlag alá esett. Vajon a pedagógusoknak be kell rendezkedniük erre a furcsa libikókára? Most, 2021 végén éppen az aktuális mélyponton vagyunk. Ígéretet most is vannak, 2022 elejére egy 10%-os, majd 2023-ban egy nagyobb mértékű emelésre. Akkor majd talán megint az országos átlag fölé kerülhet az oktatási ágazat, s folytatódhat az örömtelen libikókázás.

A 3. ábrán bemutatom, hogyan változott az oktatásban dolgozók bruttó havi átlagkeresete a nemzetgazdaság egészében jellemző keretekhez képest.



**3. ábra:** Az oktatásban dolgozók bruttó havi átlagkeresete (Ft) a nemzetgazdaság egészéhez viszonyítva 2009 és 2020 között. *Forrás:* a szerző szerkesztése a KSH adatai alapján: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/mun/hu/mun0054.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0054.html) [Letöltve: 2021. 12. 01.]

A 3. ábrán jól látszik a fentebb leírt „alacsony bér – béremelés – az eredeti viszony visszaállása” ciklus (a jelzett kettőből a második).

Statisztikai adatokkal szívesen dolgozók számára ujjgyakorlat megtalálni a hálón azokat az adatokat, amelyek a magyar pedagógusok bérhelyzetét összehasonlíthatóvá teszik más országokban dolgozó kollégáikéval. *Steklács János (é. n.)* ezt megtette, és kimutatta, hogy Magyarország az OECD országai között minden közoktatási kategóriában (tanító, általános iskolai és középfokon tanító tanár, és minden ilyen beosztásban a kezdőket és a már 15 éve pályán lévőket is külön vizsgálva) az utolsó előtti helyen vagyunk az átlag-

fizetéseket tekintve, ha az összegeket vásárlóerő paritáson, vagyis egymással összevethető módon vesszük számításba. Egyes esetekben Szlovákia, máskor Brazília található csak mögöttünk.

A nemzetközi összehasonlításban is különösen rossz helyzet megváltoztatása jelentős béremelést igényel. Ahhoz azonban, hogy egyrészt a fiatalok számára is vonzók legyenek a bérek, illetve, hogy a szakma ne élje át újra és újra a megemelt fizetések elértéktelenedését, nem csak egy „egyszerű” bérrendezésre van szükség. Egyrészt meg kell változtatni a bérek és a pályán eltöltött évek közötti összefüggést, a fiataloknak magasabb kezdőfizetést kell adni, és természetesen ennek eredményeként a tapasztalati időtől való lineáris függés meredekségén csökkenteni kell. Másrészt a pedagógusok bérszínvonalát megfelelő technikával valami olyan mutatóhoz kell hozzákapcsolni, amely az általános, nemzetgazdasági bérek változását követi. Egyik lehetőségként szóba jön az a megoldás, hogy a pedagógusbéreket minden évben úgy kell emelni, hogy e bérek átlaga elérje vagy haladja meg a felsőfokú diplomával rendelkező dolgozók átlagbérét. Ahhoz is kell némi politikai bátorság, hogy egy éppen hatalmon lévő kormány jelentősebb pedagógus-béremelést hajtson végre. Ahhoz azonban még nagyobb politikai bátorság kellene, de az oktatáspolitikában – csak kis túlzással élve – történelmi tett lenne, ha a bérnövelés a leírt két változtatással egyidőben történne meg.

## Változatlan viszonyok

E tanulmány első részében több, a kormányzati oktatáspolitikáért számára súlyos kudarcot jelentő, a 2018–2022-ig tartó választási ciklusban jellemző oktatáspolitikai folyamatot tekintettem át. A tanulmány második, rövidebb részében csak két, a Fidesz–KDNP oktatáspolitikáját a mérlegre tett időszakban meghatározó mozzanatot elemzek: a tartalmi szabályozás közoktatást megfojtó, részletesen előíró jellegét, valamint az oktatásfejlesztési folyamatok centralizált voltát és technicista kivitelezését.

### *A NAT, a kerettantervek mint a pedagógiai kultúra megújításának legfőbb gátjai*

Az *Educatio* folyóirat e számában egy teljes tanulmány részletesen foglalkozik a Nemzeti alaptanterv (NAT) átalakításának 2017 és 2020 között lezajlott folyamatával, ezért én e tanulmányban csak bizonyos általános szakpolitikai kérdéseket érintek a téma kapcsán, remélve, hogy a két írás jól kiegészíti egymást.

A NAT átalakítását célzó munka végeredménye egy olyan központi tartalmi szabályozás kialakítása lett, amely csak néhány ponton tér el a 2012. évi szabályozástól. Az eltérések (például: a tantárgyak és pontos heti óraszámok részletes kijelölése már a NAT-ban) a tartalmi szabályozás további központosítását eredményezték. Megmaradt a kerettantervek „intézménye”; megmaradt a kerettantervek kötelező jellege; megmaradt a célok, a követelmények és a tananyag részletekbe menő kijelölése; lényegében, még ha műveltségi területenként eltérően is, de megmaradt a tananyag óriási mennyisége. A dokumentumok világos választ jelentettek a NAT és a kerettantervek készítői részéről arra a kérdésre, amely a 2003-ban elfogadott NAT kialakítása óta ott lebeg a pedagógus szakma feje felett, hogy tudniillik a központi szabályozásnak részletesen előírónak

kell-e lenni. Olyan lett. Mint a 2012. évi. (A téma szakmai elemzésével, két nagyon eltérő tantervi paradigma összehasonlításával kapcsolatban lásd: *Nabalka 2020.*)

Valójában nem is ez a legérdekesebb ebben a folyamatban. Hiszen, ha léteznek kétfajta szakmai megközelítés, amelyek kölcsönösen kizárják egymást, akkor világos, hogy valamelyiket a gyakorlati fejlesztési folyamatban követni kell, és természetesen a kettő közül bármelyik út választása szakmailag legitim. A probléma akkor kezdődik, amikor nincs mód az eltérő koncepciók közötti, a szakma szabályai szerint zajló vitákra, egyeztetésekre. Márpedig a NAT-2020 előkészítése során erre egyáltalán nem nyílt lehetőség. És ebből a szempontból nem volt különbség a 2018-ra elkészült, Csépe Valéria akadémikus nevéhez fűződő, az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport által készített NAT változat<sup>8</sup> és a végül is elfogadott alaptanterv<sup>9</sup> között. A NAT készítése két fázisának egyikében sem volt módja megismerni a szakmának azokat, akik a munkát végezték, az elkészült első (2018-as) változat társadalmi véleményeztetésére még sor került, a végső változat – bár jelentősen eltért a megelőzőtől elsősorban szellemiségében – már egyáltalán nem lehetett társadalmi egyeztetési folyamatok tárgya. Az első változat úgymond „társadalmi vitája” is a Magyarországon szokásos, a társadalmi egyeztetési folyamatoktól igencsak távol álló „véleményeztetést” jelentette pusztán, a nagyközönség természetesen – ahogy általában – most sem tudhatott meg semmit arról, hogy milyen vélemények érkeztek és azokat a NAT végső változatának létrehozói miképpen vették figyelembe. Az oktatásért felelős miniszter nem végezte el egyik, törvényben előírt feladatát: nem értékeltette a 2012. évi NAT bevalását. A NAT körül 2017 és 2020 között semmi nem alakult úgy, hogy lehetővé váljék egy erőteljes, színvonalas szakmai diszkusszió a felmerült súlyos kérdésekben.

Már 2017-ben látható volt, hogy két élesen különböző elképzelés létezik a központi tartalomszabályozás formálására. A két elképzelés képviselői között párbeszéd azonban nem alakulhatott ki, a kormány által felkért szakemberek ettől való elzárkózása következtében. Az alternatív elképzelés sokkal „karcsúbb” NAT-ot szeretett volna, kiiktatta volna a kerettanterveket, a NAT-ban nem szerepeltetett volna részletes célokat, követelményeket és tananyagot, a NAT-ot a minden iskolatípusra közösen megfogalmazható fejlesztési feladatokra építette volna. Az eltérő elképzelések összevetésére, megvitatására soha nem nyílt lehetőség.

E kérdésben nem tudok hűvös és mindkét paradigmától távolságot tartó maradni. A részletesen előíró, a legtöbb tanuló számára megtaníthatatlan mennyiségű tananyagot tartalmazó és a személyre szóló fejlesztést, a differenciálást gúzsba kötő központi tartalmi szabályozást elhibáztottnak, rendkívül károsnak tartom. Hibás elképzelés, hogy csak a tanítási módszerek variálásával megoldható a pedagógiai differenciálás. Egyrészt a tanulókra szabott célok, követelmények és tananyag nélkül nincs differenciálás, másrészt még a módszerek megválasztásával történő differenciálás is lehetetlen akkor, ha a legtöbb tantárgyban a megtanítandó tananyag mennyisége a pedagógust a leghagyományosabb, prelegáló jellegű módszerek alkalmazására kényszeríti. Ma úgy várnak el a pedagógusoktól korszerű, személyre szóló, differenciált oktató munkát, hogy közben an-

<sup>8</sup> Az interneten: [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) [Letöltve: 2021. 12. 25.]

<sup>9</sup> Az interneten: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 25.]

nak a legfontosabb feltétele, a pedagógus szakmai autonómiája szinte teljes mértékben hiányzik.

A NAT-ot széles körű kritika fogadta. Érvek ütköztetésére alig került sor, a kritikának semmilyen hatása nem volt a NAT és a kerettantervek implementációjára. A tanterv írást már félálomban is gond nélkül megoldó, edzett pedagógusok most is megírták a helyi tanterveket, ha végképp kiábrándultak már a tervezés tartalmas kivitelezéséből, hiszen annyiszor kellett már fölöslegesen új dokumentumokat készíteniük, akkor jó-szerűen lemásolták a kerettantervet, kiegészítették egy-két helyi, már sokszor leírt, másolható tartalommal, és azt fogadták el. Közben a tantervek tartalmára is figyelő, érzékenyebb szakemberek hosszan vitatták a NAT jellegzetességeit, különösen a tananyag mennyisége került gyakran kereszttűz alá. A tantervi lehetőségeket, alternatívákat még szélesebben átlátni képes szakemberek pedig egyszer csak azt vették észre, hogy a NAT kritikusai is (a többségről, de nem mindenkiről van szó) a részletesen előíró paradigmában gondolkodnak, csak szeretnék, ha némileg kevesebb ismeret szerepelne a központi tantervekben. Ehhez jött még hozzá az „ideológiai harc”, amelyben értékvilágok csaptak össze egymással, közben elfeledve a nevelési alapkérdést. Ugyanis nem az a kérdés, hogy milyen ideológia jellemezze a központi tanterveket, hanem az, hogy akarjuk-e, hogy a tantervek az értékek, a normák, az erkölcs, a világnézet tekintetében is előíróak, normatívák legyenek. Az elkészült javaslat az volt, ez kétségtelen. De ezzel a legtöbb kritikus nem a normativitástól való eltávolodást állította szembe, hanem csak azt követelte, hogy a NAT durván egyoldalú ideológiai szövegrészletei maradjanak ki. A minden határon túlmenően részletező tantervek ellenzői is mélységesen megosztott csoportot alkotnak, ha nem pusztán felszínesen ragadjuk meg a kérdéseket.

Ezek a megfontolások azonban semmilyen szerephez nem jutottak a NAT-ról való döntésben és az implementációban. A tartalmi szabályozás esete világos példája annak, hogy a hazai pedagógiát (szakmástól, oktatáspolitikástól) jó néhány területen elszomorító sekélyesség jellemzi.

Tudjuk, hogy a jelenlegi kormányzati oktatáspolitikát egyáltalán nem csak a tartalmi szabályozás kérdésében jellemzi a „zsigerből való” központosítás, minden részlet felülről való meghatározása, a feladatokat ténylegesen végrehajtók, döntően a pedagógusok autonómiájának minimálisra szűkítése. Ez a jellemzője a Fidesz–KDNP-kormány oktatáspolitikájának 12 év óta változatlan. A központosított struktúrák már az első ciklusban, tehát 2010 és 2014 között kialakultak az irányítás, a fenntartás, a taneszközrendszer, a tartalmi szabályozás, a gazdálkodás, a szervezetek működtetése kérdéseiben végrehajtott nagymértékű és kíméletlen központosítással. A harmadik, 2018-tól 2022-ig tartó ciklusban már csak finomhangolás zajlott ezeken a területeken, a tartalmi szabályozást tekintve úgy, ahogy igyekeztem fentebb bemutatni.

### *Oktatásfejlesztés*

Az e kötetben mérlegre tett időszakra esett számos jelentős anyagi forrást felhasználó oktatásfejlesztési program kivitelezése. Különösen kiemelkednek ezek közül a NAT fejlesztését is magába foglaló, a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésére felkészítő, a lemorzsolódás problémáját enyhíteni szándékozó programok (sorban az EFOP 3.2.15; 3.1.2; 3.1.5 operatív programokról van szó). A három projektre mintegy 30 milliárd Ft lett elkölthető.

Azt gondolhatnánk, hogy e folyamatokkal kapcsolatban igazán nem vehetők fel kritikák, hiszen itt az oktatás átalakítása egyik legfontosabb kérdéséről, a pedagógiai kultúra megújításáról van szó, a fejlesztési folyamatok közvetlenül a pedagógusok fejlődésére fejtik ki elsősorban a hatásukat, nagy hangsúlyt adnak a digitális pedagógiai kultúra terjesztésének, illetve megjelenik e programokban az, a pedagógiában egyre inkább sokra tartott elem is, hogy az iskolai szervezetfejlesztés is fontos része az innovációnak. Még a részleteket tekintve is a pedagógia legkorszerűbb fejlődési tendenciáihoz köthető kezdeményezéseket látunk e programokban. Így például az EFOP 3.1.2-ben, a Komplex Alapprogram keretei között az adaptív pedagógia (*Rapos et al. 2011*) egyik legfontosabb összetevője jelenik meg kiemelt szerepben: a tanulói kiscsoportok számára komplex feladatok adása, olyan feladatok kitűzése, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók számára is egyenrangúan lehetővé teszik a közös tevékenységbe való bekapcsolódást. A programokban kifejezetten erősen van jelen az iskolai esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelem, több programnak a fókuszában a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás megelőzése szerepel.

Az eredeti célok tehát rendkívül fontosak, valójában régóta vártuk, hogy ilyen fejlesztések elinduljanak, illetve folytassák azt a jó hagyományt, amit az olyan korábbi fejlesztések teremtettek meg, mint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat keretei között működő Integrációs Pedagógiai Program, a Loránd Ferenc által irányított szakmai közösség, a komprehenzív iskola gondolatának elterjesztését feladatául kitűző KOMP-Csoport működése, vagy mint a 2004 és 2008 között a kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok kidolgozása.

A projektek 2021-ben vagy már befejeződtek, vagy éppen e sorok írásakor történik meg a zárásuk. Bár még nem ismert minden fontos információ az eredményekkel kapcsolatban, de amit már tudni lehet, egyelőre nem igazolja, hogy a nemes célokat sikerült realizálni.

Az első és egyik legsúlyosabb probléma, hogy az EFOP programok mindegyike folytatta a FIDESZ–KDNP-kormányok által már korábban is követett hagyományt: erősen központosított innovációs folyamatokról van szó. A programokban alig jelenhetnek meg szakmai alternatívák, a pályázatok meghívásos jellegűek, alapvető szerepet az irányításukban az Oktatási Hivatal játszik. A pedagógiai kultúra alulról jövő szakmai kezdeményezésekkel történő formálása egyáltalán nem kap szerepet e programokban.

Az EFOP 3.1.2 projekt kivételével nem jöttek létre vagy csak részterületeken jelennek meg komoly megalapozó koncepciók. A tartalmi szabályozás átalakítására ugyan született koncepció (EFOP 3.2.15), azonban egyrészt annak szakmai színvonala komoly kívánnivalókat hagyott maga után, másrészt a központi tantervek végső változataiban nem érvényesült, tehát olyan, mintha nem is lett volna. A 3.1.5 számú EFOP program esetén hosszas keresésre sem lehet találni semmilyen információt a feladatok alapelveivel, a program koncepciójával kapcsolatban, féltő, hogy ilyen nem is volt. A 3.1.2-es programnak, azon belül a hangsúlyos elemnek, a Komplex Alapprogramnak (KAP) ellenben volt, van koncepciója, ezt egy kötetben az innováció szakemberei közre is adták (*Révész – K. Nagy 2019*). Ez az alapvetés kiindulópontjait tekintve korszerű, a korai iskolaelhagyás ellen az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentését kívánja megvalósítani, méghozzá azzal, hogy a hátrányos társadalmi helyzetű tanulók fejlesztésére is alkalmas módon kívánja átalakítani a pedagógiai kultúrát. Ehhez a korábban már a Hejőkeresztúri III. Béla Általános Iskolában K. Nagy Emese irányításával bevezetett Komplex Instrukciós Programot (KIP) igyekezett elterjeszteni, elsősorban pedagógus-

továbbképzéseket, vezetői és pedagógusmentorálást szervezve, sokféle tájékoztatóval, a konkrét tanítási folyamatokban segítségül szolgáló számos kiadvánnyal. A program alap gondolata, hogy a tanulás-tanítás során olyan kiscsoportos tevékenységeket kell szervezni, amelyek minden gyermek számára biztosítják a bekapcsolódást, az optimális fejlődés lehetőségét. Saját meggyőződésem is, hogy éppen ez a kulcskérdés, vagyis számomra a KAP kiindulópontjai maximálisan elfogadhatók.

Nyilván most jön a DE! Nem tekinthető megfelelő innovációs stratégiának egyetlen pedagógiai koncepció kiemelése (a neki megfelelő gyakorlat óriási összegekkel támogatott elterjesztése) és rákényszerítése az egész országra. A magyar oktatás van olyan nagy, hogy sokféle pedagógiai koncepciónak kellene párhuzamosan keresni a megfelelő utakat a pedagógiai kultúra átalakítására. Az EFOP 3.1.2 program meghirdetésekor egyértelműen az általam hibásnak tartott, monolit fejlesztési koncepció érvényesült. A helyzet a program végrehajtása közben csak annyiban változott, hogy kialakult és részben érvényesült egy másik koncepció is, ez az ELTE által szervezett „Mindenki iskolája” program.<sup>10</sup> Ez azonban – ahogy az a projekt közben lezajlott, amúgy nem különösebben dokumentált átalakulási folyamatokról kiderült – nem volt eredetileg tervben, a program kiírói monolit projektben gondolkodtak.

A KAP jelentős problémája – de ez így van minden más, a pedagógiai kultúra megújításával kapcsolatos programmal –, hogy a központi tartalmi szabályozás jellemzőinek okán csak módszertani differenciálásban gondolkodhattak a szakemberek. Márpedig – és erről korábban már szoltam e tanulmányban – csak módszertani eszközökkel, a módszerek „variálásával” érdemi pedagógiai differenciálás nem alakítható ki. A pedagógiai kultúrát formálni igyekező EFOP programok tragédiája, hogy egy mesterségesen felállított – az én véleményem szerint értelmetlen – korláttal kellett, kell együtt élniük. Számos további probléma éppen ebből is adódik. A KAP koncepciója – ennek észrevételéhez elég elolvasni a már idézett kötet tanulmányait – eklektikus: hitet tesz a konstruktivista tanulás szemlélet mellett a nagy célok kijelölésében, és tökéletesen e szemlélettel szembe megy a konkrét részletek megfogalmazásában; a kiindulópontokat tekintve korszerű, adaptív esélyegyenlőtlenségi szemléletet vall, azonban a konkrét megfogalmazásokban már „vastagon visszaköszönnek” a ma már túlhaladott deficit- és szegregációelmélet *részletei* (Nahalka–Zempléni 2014); a differenciálásról az alapokat tekintve elfogadható szemlélet jellemzi a koncepciót, de amikor a részletek kifejtése következik, már csak a mennyiségi alapú, a tehetségnevelésre és felzárkóztatásra összpontosító differenciálásképpel találkozunk.

A KAP, tehát az EFOP 3.1.2 program kiemelt fejlesztése épp most fejeződik be, még várható, hogy a projekt eredményességének az értékelésével kapcsolatban megismerhetünk további információkat is. Ami azonban ezen írás elkészítésének időpontjáig rendelkezésre áll, az kiábrándító. A projekt beválásának értékelése szinte csak elégedettségmérésekkel történt. A 2018/19-es tanévben lebonyolított kipróbálás során, a tanév elején és végén töltötték ki a szervezők a részt vevő pedagógusokkal ugyanazt a kérdőívet, amely a programhoz való viszonyukat vizsgálta. A tanév végén jóval kevesebb volt már a kitöltő, a mindkét alkalommal válaszolók halmazát így aligha tekinthetjük reprezentatív mintának, de ráadásul a felmérés szakemberei nem is az egyes pedagógusok véle-

<sup>10</sup> A program honlapja, ahol minden lényeges információ elérhető erről az innovációról: <http://mindenkiiskolaja.elte.hu/index.php/tudasbank/> [Letöltve: 2021. 12. 25.]

ményváltozásait tekintették alapadatoknak, hanem a két kitöltés adataiból számolható középértékeket hasonlították össze, amely eljárás semmilyen változás kimutatására nem alkalmas. Ebben a pillanatban (de nincs kizárva, hogy ez még megváltozhat) a kipróbálás eredményeivel kapcsolatban gyakorlatilag semmilyen komoly információval nem rendelkezünk. (E problémát csak nagyon kevésbé enyhíti, hogy a kipróbálásban részt vevő tanulók körében lefolytatott vizsgálatok kutatásmódszertani szempontból korrekt volt, annak eredményei használhatók.)

Nem sorolom a leginkább koncepciózus programnak, az EFOP 3.1.2-nek a további problémáit, illusztrációként talán ennyi is elég volt annak érzékeltetésére, hogy egy „jobb sorsra érdemes” innovációs folyamat is vakvágányra futhat az oktatáspolitikai által létrehozott mai viszonyok között. Ugyanis valójában a mai magyar iskolarendszer alapvető strukturális és tartalmi változtatások hiányában nem reformálható, nem tűzhető ki feladatként a többi közül kiemelve a pedagógiai kultúra átalakítása. A pedagógusok autonómiájának hiánya, a párbeszédre való képtelenség, a tartalmi szabályozás minden határon túllépően részletező volta, a csak a központban kitalált innovációs programok megszervezése, az alulról jövő kezdeményezések teljes kizárása azt eredményezi, hogy szinte teljesen fölöslegesen költ el az ország sok-sok milliárd Ft-ot akár még jó kiindulópontokkal jellemezhető programokra is, ebből nem lehet megújulás.

Nincs kétségem afelől, hogy a záráskor, az EFOP programok eredményeinek megállapítása során a kommunikációban majd minden rendkívül sikeres lesz. Az Európai Unió sem fogja felülvizsgálni a teljesítést, az „EU-s pecsét is meglesz”. Mi pedig itt maradunk nagy valószínűséggel egy, a programok előttivel lényegében megegyező, vagy lehet, hogy már tovább romló eredményességet és hatékonyságot mutató közoktatási rendszerrel.

## IRODALOM

- CZIFRA B., NAGY ZS. & TEGZESNÉ CZIGLER E. (2021) *Elemzés. A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése*. Állami Számvevőszék, Budapest.
- CZIRFUSZ D., MISLEY H. & HORVÁTH L. (2020) A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 220–229.
- DJP (2016) *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A kormány-előterjesztés melléklete*. Digitális Jólét Program, Budapest.
- Európai Bizottság (2010) *A Bizottság közleménye: Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Commission (2021) *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021. Thematic Chapters*. Interneten. Elérhető dokumentum: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/80563> [Letöltve: 2021. 12. 23.]
- FEKETE T. & PORKOLÁB Á. (2020) Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 9. pp. 96–112.
- FODOR É., GREGOR A., KOLTAI J. & KOVÁTS E. (2020) *Az egyenlőtlenségek alakulása a koronavírus-járvány idején Magyarországon*. Fridrich-Ebert-Stiftung, Budapest.
- HOLLE A. (2020) *Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején*. Országgyűlés Hivatala, Budapest.

- Huawei Technologies Hungary (2020) *A diákok tizede örökre online maradna suliba járás helyett*. Huawei Technologies Hungary, Budapest. <https://consumer.huawei.com/hu/press/news/2020/news-200430/> [Letöltve: 2020. 11. 13.]
- KENDE Á., MESSING V. & FEJES J. B. (2021) Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 76–97.
- MÓE (2021) *Valós helyzetkép az óvodákról*. Magyar Óvodapedagógus Egyesület, Budapest. Interneten: <https://m.facebook.com/magyarovodapedagogiai.egyesulet/posts/1890925991088040> [Letöltve: 2021. 12. 21.]
- NAHALKA I. (2020) A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 99–142.
- NAHALKA I. (2021a) A pedagógushiányról. *Pedagógusok Lapja*, Vol. 77. (szeptember) pp. 5–7.
- NAHALKA I. (2021b) Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 22–35.
- NAHALKA I. & ZEMPLÉNI A. (2014) Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (ed.) *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal. pp. 99–166.
- OSVÁTH A. & PAPP Z. A. (2020) Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: SZABÓ-TÓTH K. & SZEPESY P. (eds) *Látlet a járványhelyzetről*. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott társadalomtudományi Intézet, Miskolc. pp. 179–204.
- RAPOS N., GASKÓ K., KÁLMÁN O. & MÉSZÁROS GY. (2011) *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- RÉVÉSZ L. & K. NAGY E. (2019, eds) *A Komplex Alapprogram Koncepciója 2.0. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Líceum Kiadó, Eger.
- STEKLÁCS J. (é. n.) *Pedagógus fizetések, innovatív szellem, társadalmi megbecsültség érzete (Az OECD 2018–2020-as eredményei alapján)*. Internetes dokumentum: <https://steklacs-janos.webnode.hu/news/pedagogus-fizetesek-innovativ-szellem-tarsadalmi-megbecsultseg-erzete-az-oecd-2018-2020-as-eredmenyei-alapjan/> [Letöltve: 2021. 12. 22.]

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.