

ISKOLA A DIGITALIZÁLÓDÓ VILÁGBAN

FAZEKAS NÓRA

Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Budapest

Beérkezett: 2022. szeptember 18., elfogadva: 2023. február 26.

A tanulmány az iskola intézményének és szervezeteinek kölcsönhatását elemzi a digitalizáció tükrében. Bemutatja a külső kontextus, az intézmény és az iskolaszervezetek közötti kapcsolatokat, az iskola intézményi változásának tényezőit, az iskolaszervezetek izomorf változási és szervezeti tanulási aspektusait. A tanulmány célja elsősorban ennek a komplex jelenségnek az áttekintése, ezzel diskurzus indítása az intézményben és az iskolák vezetési szükségleteiben végbemenő feltartóztathatatlan változásról.

Kulcsszavak: digitalizáció, közoktatás, intézmény, szervezeti tanulás

The study analyses the interaction of the school as an institution and schools as organizations in the light of digitalization. It presents the external context, the relations between the institution and the schools, the factors of the school's institutional change, the isomorphic change of school organizations and organizational learning aspects. The aim of the study is primarily to review this complex phenomenon, thereby starting a discourse on the unstoppable change taking place in the institution, and in the needs of school management.

Keywords: digitalization, public education, institution, organizational learning

Bevezetés

A tudástársadalom kialakulása, az egyes társadalmaknak az ebben való előrehaladása, valamint a digitális technológiák robbanásszerű fejlődése paradigmaváltást hozhat az iskola világában is. Ezt a különböző aktorok – sokszor más célokkal és más megközelítés alapján – egyaránt ösztönzik. A digitális technológiák fejlődésének és az oktatási szférában való megjelenésüknek következtében az iskolaszervezetek másképp működnek és tanulnak, mint akár csak egy-két évtizede. Különösen felgyorsította ezt a folyamatot a Covid-19-világjárvány alatti digitális ok-

Levelező szerző: Fazekas Nóra, Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, 1093 Budapest, Fővám tér 8. E-mail: nora.fazekas@uni-corvinus.hu

tatás, mely során az iskolák különböző mértékű digitalizáción mentek keresztül. Az iskolák szervezeti szintű változása implicit módon hívja magával az intézmény lényegének változását is, amellyel megfelelő megoldásokat képes adni az új elvárásokra és kihívásokra.

Hogyan változtatja meg a digitalizáció az iskoláról alkotott képünket? Hogyan hat egymásra az iskola mint szervezet és az iskola mint intézmény változása? Jelen tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ az intézményi közgazdaságtan, valamint a tudásalapú szervezetelmélet és a szervezeti tanulás elméletein keresztül.

Az iskola intézményének változása

March és Olsen (2011) értelmezésében az intézmények tartós szabályok és szervezett gyakorlatok gyűjteményei, amelyek olyan jelentés- és erőforrás-struktúrákba ágyazódnak, amelyek viszonylag változatlanok az egyének fluktuációjával, az egyének egyedi preferenciáival és elvárásaival, valamint a változó külső körülményekkel szemben is. A szabályok és gyakorlatok megfelelő viselkedést írnak elő, közös célokat és felelőségeket határoznak meg, amelyek irányt és jelentést adnak a viselkedésnek, magyarázzák és igazolják a viselkedési kódokat. Az erőforrás-struktúrák cselekvési képességeket jelentenek, felhatalmazzák és korlátozzák a szereplőket, többé-kevésbé alkalmassá teszik őket arra, hogy a szabályok szerint cselekedjenek. Az intézményeket harmadik felek is megerősítik a szabályok be nem tartásának szankcionálásával (*March–Olsen 2011: 1*). Jelen írásban az iskola mint intézmény tárgyalásakor elsősorban a szabályok és gyakorlatok alkotta jelentésstruktúra kerül fókuszba, vagyis az a társasan konstruált, absztrakt *intézménykép*, amit egy társadalmi közeg generálisan iskolának hív.

Az iskolát mint intézményt tekinthetjük a modern társadalom egyik horgonyának – hiszen a tömeges közoktatás a modern, iparosodó társadalom igényeiből született – , ami a társadalom újratermeléséért, a társadalmi normák, kulturális hagyományok meghonosításáért és a tudás átadásáért felelős (*Berg 2007: 581*), további társadalmi funkciók mellett. A különböző kontextusok és ideológiák eltérő missziókat fogalmaztak meg az iskola létezésé alatt: „töltőállomásként” átadja a klasszikus, kanonizált műveltséget, „üvegház-ként” ápolja és felszínre hozza a tudást és fejleszti az egyént, „eszközként” új polgárokat teremt a társadalom számára és mint „piac”, teret ad az interakciónak (*Zrinszky 2000*). Az ipari társadalom tudástársadalommá válása folyamánként az iskola elé is új célok kerülnek, új iskolakép jön létre. Ezt a képet a hazai szakirodalomban a leginkább a tudástársadalom iskolája (*Z. Karvalics 2010*), a nyitott iskola (*Ollé 2012*) vagy a találkozások iskolája (*Perjés 2005*) elnevezések írhatják le.

Az intézmény változásának tényezőit a következő keretben értelmezzük: 1. tervezés, 2. versenyszelekció és 3. külső sokkok hatására bekövetkező változások (*Goodin 1996*). Az intézmények tervezés általi változása korlátozott, mivel az intézményi változás természete útfüggő, azaz mindig van előzménye, hagyományai és történelmi kontextusa, amely a társadalmi jelentésadáson alapul. A versenyből származó szelekció társadalmi diverzitás és hatalom kérdése: minél nagyobb a sokszínűség a társadalomban, annál kevésbé értelmezhető egy adott intézmény általánosan, annál kevésbé azonos elfogadottságának mértéke. A változás iránya a társadalmon belül a hatalom birtokában lévők kezében van, hiszen ők képesek a legeredményesebben az értékversenyt befolyásolni. A külső sokkok önmagukban nagy horderejű változásokat hozhatnak, azonban az intézményi eszmék és

valós gyakorlatok közötti hosszú távon jelen lévő rések is képesek utat nyitni inkrementális átalakuláshoz (March–Olsen 2011).

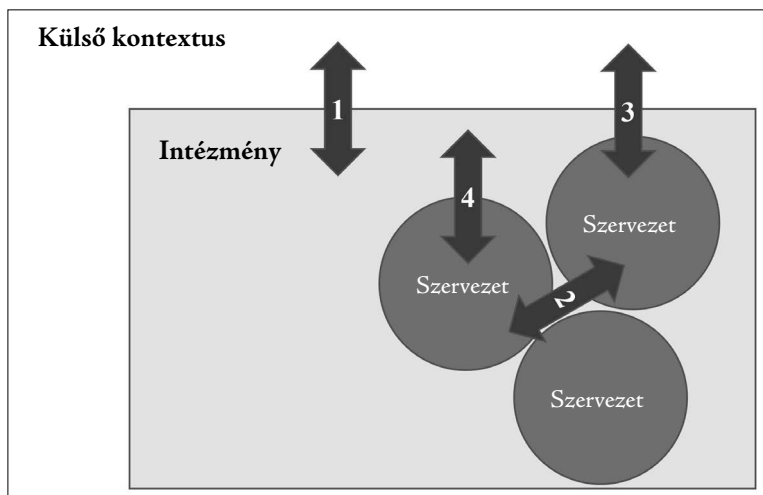
Az iskola egyszerre intézmény és szervezet, mivel az egyik feltételezi a másikat, és fordítva (North 1990), az intézményt kitevő iskolaszervezetek pedig egyedileg is tanulnak és változnak. A szervezeti tanulás megragadására számos definíciót találhatunk az elmúlt több mint fél évszázad tudományos kutatásaiból. Ezek lényegét úgy foglalhatjuk össze, hogy a szervezeti tanulás a szervezetek tudásában, hiedelmeiben/gondolkodásában, illetve a cselekvésében/viselkedésében bekövetkezett változás (Argote 2011). *Konvergensenek* akkor tekinthető az iskolaszervezetek tanulása, amikor támogatja, újratermeli az uralkodó intézményi képet, *divergensenek* pedig akkor, amikor eltér attól, gyengíti és helyette alternatív intézményi megoldásokat erősít.

Minden iskola, különösen egy „kellően” homogén társadalmi-gazdasági környezetben, meglehetősen hasonló. Ezt a konvergens szervezeti tanulásból eredő jelenséget az intézményi szemléletben izomorfizmusnak nevezzük. DiMaggio és Powell (1983) az intézményi izomorf változás három mechanizmusát nevezi meg: 1) a kényszerítő 2) utánzó és 3) a normatív izomorfizmust. A *kényszerítő* izomorfizmus más szervezetek vagy intézmények formális és informális nyomásából származik, amelyek közös társadalmi, jogi és technikai környezetet teremtenek minden szervezet számára. Az *utánzó* izomorfizmus más szervezetek modellezését szorgalmazza kiemelten olyan helyzetekben, amikor nagy a bizonytalanság, a célok nem egyértelműek, és a szükséges technológiák sem ismertek kellőképpen. A *normatív* izomorfizmus a specializáció terméke, ahol egy szakma tagjai közös kognitív bázist és legitimitációt építenek ki hivatásuknak, amely túlmutat a szervezeti határokon (DiMaggio–Powell 1983: 150–152).

Az izomorf változás egy ellenirányú intézményi mechanizmusa a *szétkapcsolás* (decoupling). Ez akkor történik, amikor az intézményi nyomáshoz való alkalmazkodás ellentmond a belső hatékonysági szükségleteknek. A szervezetek adaptáció látszatát keltik, miközben valójában leválasztják saját cselekvésüket az intézményi *struktúráról* (Boxenbaum–Jonsson 2017). Ellenirányúan hat továbbá az *intézményi vállalkozók* tevékenysége is, akik olyan személyek vagy szervezetek, akik új típusú szervezetek vagy új iparágak létrehozásában vesznek részt, új technológiákat honosítanak meg, új szervezeti formák és rutinok kialakításában, új ellátási láncok és piacok létrehozásában segédkeznek, valamint elősegítik a kognitív, normatív és szabályozási legitimitáció megszerzését (DiMaggio–Powell 1983).

Az iskolaszervezetek divergens tanulási útjait szervezetelméleti magyarázatokban is kereshetjük. A tudást mint erőforrást alapul véve az iskolaszervezetek, immateriális tudás (Spender 1996) a szervezetek legfontosabb stratégiai vagyona (Grant 1996), és létük alapja. Ebben a felfogásban azért léteznek iskolák, mert az oktatáshoz szükséges szakmai tudás ezekben a szervezetekben integrálható a legeredményesebben; céljuk, hogy a társadalomban szétszórt tudás facilitátoraiként működjenek, lehetővé téve a tanulási folyamatok fejlesztését és innovációját (Fazekas 2020). A széttartó változás tehát adódik a szervezetekben meglévő tudás egyediségéből, valamint a tudás-facilitálási gyakorlat különbségéből, amely reagál a piacon lévő versenyre.

A bemutatott elméleti keretekre építve a következő dinamikák figyelhetők meg: (1) a külső kontextus hatása az intézményre, (2) az intézményi izomorfizmus, a szervezetek egymásra hatása által, (3) a külső környezet hatása közvetlenül a szervezetekre, valamint (4) az intézmény és a szervezetek kölcsönhatása (1. ábra).



1. ábra: Az intézményi változás elemeinek egymásra hatása. Forrás: Saját kutatás

A következőkben ezeket a dinamikákat elemezzük a digitalizáció tükrében: (1) elsőként a tervezés, verseny és külső sokkok indukálta intézményi változási folyamatokat értelmezzük, majd (2) az intézményen belüli, szervezeti izomorf változási folyamatként vizsgáljuk meg a jelenséget, (3) ezt követően az izomorf hatás kihagyásával történő tanulást vizsgáljuk, végül (4) az iskolaszervezetek egyéni, széttartó tanulását értelmezzük az azonos intézményi térben.

Az iskola mint intézmény változása (1)

Tervezés

Az iskolák digitális kompetenciáját és így magát az intézményt formáló legfontosabb tervezési elem az európai uniós és a hazai keretrendszereken (például DigComp 2.2, DigCompOrg, DigCompEdu), stratégiákon (például DOS, DigiNOIR), szabályozásokon (törvényi és rendeleti), javaslatokon (például a Digitális Pedagógiai és Módszertani Központ kiadványai), alkalmazásokon (például eLEMÉR, SELFIE, DNR) és pályázatokon (például EFOP-3.2.4-16-2016-00001, EFOP-3.2.3-17, RRF-1.2.1-2021) keresztül, felülről érkező ösztönzés. Mivel az állam a centralizált magyar közoktatási rendszerben (Radó 2022) igen erős, így a digitális átalakulás tervezési mechanizmusai központi szinten történnek, a szervezeti szintű stratégiák és törekvések többnyire csak függvényei ezeknek. Egy központosított, inkább autoriter rendszer összességében diktálhat gyorsabb változási ütemet, amennyiben a stratégia központi elemét képezi a digitalizáció, mint egy decentralizált, autonóm intézményekkel működő rendszerben, ugyanakkor lassíthatja is a támogatás hiányával, ha ez a fókusz hiányzik (például digitalizációs stratégia hiánya a szektorban 2016 előtt és 2020 óta). A változás mélysége és beágyazottsága azonban egy decentralizált, szervezeti szintű digitalizációs tervezéssel kiegészülve lehet eredményesebb, ahol az irányelvek lokális kontextushoz való illesztése megtörténik.

Verseny

Előfordulhat, hogy az elmaradottabb térségekben és leszakadó társadalmi csoportok számára a digitalizáció nemhogy nem a meglévő igényekre ad választ, de akár a meglévő igények ellen is hathat, amennyiben ezen csoportok képtelenek a digitalizált pedagógiai (pl. távolléti online oktatás) és működési (pl. eKréta használata) folyamatokban részt venni eszköz vagy egyéni kompetencia híján. Az új digitalizált folyamatokhoz a diákok családjai digitális kompetenciájának fejlődése is szükséges. Az iskolafüzetek és könyvek megléte helyett előbb vagy utóbb az adott iskola – digitalizáltsági szintjének megfelelően – informatikai hálózatokkal költözik be a családok otthonába, életébe, amit tudni kell alkalmazni, fenntartani. Ez elsősorban megfelelő infrastruktúrát jelent (például internethozzáférés és PC szükségessége a Covid–19-pandémia alatt), amely megteremtése jelenleg hazánkban sok esetben az iskola falain belül is problémát okoz (például az iskola számítógépek/tabletek rendszeres csereszabályozásának hiánya). A jelenség súlyát jelzi az is, hogy az Országos kompetenciamérésben alkalmazott családiháttér-indexben, amely hazánkban erősen korrelál a mérés eredményeivel, az „otthon rendelkezésre álló számítógép” változó súlya a második legmagasabb az összes közül (17,5%) (*Oktatási Hivatal 2021*).

Az állam és a piac, valamint a közép- és felsőosztály számára azonban – azaz ahol nagyobb hatalom összpontosul –, azok az iskolaszervezetek lesznek elfogadhatók, amelyek képesek a 21. század digitális kihívásainak megfelelni. A társadalom polarizálódása mellett a digitális megosztottság nő, aminek eredményeképp a megfelelő iskolaintézmény képei is egyre messzebb kerülnek egymástól (például iskolai tanításként és tananyagként értelmezi-e a szülő, a pedagógus vagy a rendszer, ha a diák online kutatómunkával maga állítja elő a saját tananyagát?). Az iskoláknak így egyre eltérőbb lokális igényekhez kell alkalmazkodniuk. A polarizáció összességében csökkenti a változás ütemét, de látszólag a felső- és középosztály igényei felé történik lassú elmozdulás, ahol a verseny továbbra is erősebb akár a közoktatás iskolaszervezetei között, akár az iskola helyettesítő szervezeteivel (pl. kiegészítő oktatás vagy árnyékoktatás különböző formái, *Gordon Györi 2020*).

Külső sokk

A gazdaság és a társadalom digitalizációjával párhuzamosan a 2000-es évektől az iskolák digitális kompetenciájának fejlesztése is egyre jelentősebb cél volt. Ez azonban nagyon messze volt a piaci vagy akár magánszférában megfigyelhető digitalizációs tendenciáktól, ami egyre inkább elmélyítette az iskola intézményén keletkezett repedéseket. A Covid–19-pandémia miatt szükségessé vált távolléti oktatás megszervezésére digitális módszerekkel lehetett a legeredményesebb és leghatékonyabb választ adni. Itthon ez gyorsította fel példátlan mértékben a közoktatás digitalizációját. Habár látszólag paradigmaváltás nem történt, de felmerültek olyan kérdések (pl. a mérés-értékelés, kommunikáció, szervezés), amelyekre, ha az iskolák és az oktatási rendszer választ adnak, akkor ez a váltás megtörténhet. Újabb sokkot jelent a 2022-es évben beköszöntő gazdasági infláció, energiaválság és áremelkedés, amely az IKT-beruházások drágulása (így elmaradása vagy elhalasztása), és a már meglévő oktatási IKT-eszközök fenntartása (pl. áramárak, karbantartási költségek) területén jelentkezik; mind az oktatási rendszer, mind a háztartások szintjén.

A szervezetek tanulásának hatására bekövetkező izomorf változás (2)

Kényszerítő izomorfizmus

A gazdaság és a társadalom meghatározó rétege elvárja a digitális kompetencia fejlesztését, amely elvárást az uniós és nemzeti oktatáspolitikák fordítanak irányelvekké. A proaktív, innovatív iskolai szervezetek a változási folyamat intézményi vállalkozói, általában más szektorok példáját követik. Ebben a szektorban tipikusan jellemző olyan szakmai tanulási hálózatok (Professional Learning Network – PLN) működése, amelyek online platformokon kötik össze az adott témában érdeklődő szakmabelieket, amelyre jellemző a szakterület, szakma, szektor és nemzeti határok átlépése is a tudásmegosztás során (*Trust–Krutka–Carpenter 2016*). Az adaptív szervezetek ezeket a proaktív szervezeteket követik. A kényszerítő izomorfizmus tehát függ az iskolaszervezet nyitottságától, kapcsolatainak irányától és minőségétől: Honnan érkező, milyen elvárásokat érzékel az iskola? Milyen példaképek és víziók jelennek meg? Mennyire beágyazott az iskola a digitalizáció témakörével is foglalkozó szakmai közösségekbe, programokba, hálózatokba, a kapcsolódó ökoszisztémába?

Utánzó izomorfizmus

A távolléti oktatás hatalmas bizonytalanságot hozott, ami másolást indított el, hiszen az iskolaszervezetek ettől remélték egy új helyzetben a túlélést. A tanulás annál intenzívebb, minél relevánsabbnak, sürgetőbbnek érzi egy adott iskola a krízis tárgyát, illetve minél nagyobb a krízis várt hatása (*Lampel–Shamsie–Shapira 2009*). A tanulás ezen módja olyan szervezetek fejlődését is ösztönözheti, amelyek a külső kényszerhatásokkal szemben korábban vakok vagy ellenállóak voltak; igaz nem azonos mértékben. Lehet az érzékelt relevancia alacsony, ha a meglévő digitális kompetenciaszint magasabb, így az online oktatásra való átállás nem okoz tudásvákuumot; vagy ha a digitális kompetencia fejlesztése nem stratégiai cél a szervezetben, így a bekövetkezett helyzetet csupán múlt szükséghelyzetként értékeli, átmeneti megoldásokat létrehozva, valódi tartós változás nélkül. További ok az eltérő adaptációra a diákok és a szülők helyzetéből adódik, ami a versenyszelekció témájában tárgyalt szociális háttér jelentős különbségeiből ered. A hatás vélt mértéke olyan iskolákban lehet alacsony, ahol az adott szervezet működése nem változik jelentősen, csupán a meglévő gyakorlat átvizsgálására, tökéletesítésére ösztönzi őket, vagy ahol a szervezet nem képes megítélni vagy megérteni a hatást, amit a helyzet okoz.

A főbb kérdések itt a következők lehetnek: Mennyire erős a hálózatosodás? A kapcsolatok minősége (pl. bizalom) a hálózati tanulást kellően képes-e elősegíteni? A meglévő hálózatokban milyen szinten áll rendelkezésre digitális tudás? Mennyire változatos, eltérő a hálózaton belül a tudás?

Normatív izomorfizmus

A specializáció, a tanári professzió gyakorlatközösségei (*Community of Practice – CoP*), azok különböző szervezetei, informális tanulási kapcsolatai az iskolákban látszólag egyformán gátolják és ösztönzik az iskolai szervezetek digitális átalakulását. A peda-

gógusok egy jelentős része, kiemelten a vírushelyzet előtt, vagy akár azt követően is, ellenállt az új technológiáknak és az ezekre épülő iskolai átalakulásnak, hiszen szakmai közösségeik nem tűzték zászlójukra a digitalizációvezérelt tanulási és munkakörnyezet jövőképét (Fazekas 2022). Itt az iskola korábbi intézményi képének megőrzése volt a cél. Azonban az intézményi fejlesztések az iskolaszervezetek digitalizálása felé mutatnak. A változást mozgató közösség is növekszik, jellemzően olyan PLN-ekben részt vevő innovatív pedagóguscsoportok által, akik részt vesznek hazánkban például a Digitális Témahétben, a maker mozgalomban vagy éppen nagyvállalatok STEM/STEAM projektjeiben (pl. LEGO robot programok). Az ezen közösségekben történő diskurzusok és megjelenő új gyakorlatok alakítják az új iskolaintézmény képét és értékrendjét is.

A normatív izomorf változás mértékét tehát a következő kérdések mentén lehet megbecsülni: Milyen a szakma általános attitűdje a digitalizáció irányába, mi a mérgétése a digitalizációról? A digitalizálódo közoktatást támogató, pedagógusi és iskolavezetői szakmai gyakorlatközösségek mennyire elterjedtek, intézményesültek? Szervezeti szinten milyen arányú ezen közösségek jelenléte? Mennyire része a szakmába való bevezetésnek az IKT, a szakma meghatározó példaképei mennyire IKT-promóterek?

A szervezetek tanulásának hatására bekövetkező divergens változás (3)–(4)

A szervezeti tanulás izomorf változási folyamatokban való megnyilvánulása nem magától értetődően jelent pozitív irányba való digitális fejlődést; azaz a területen történő tanulás megtörténte (igen/nem) és kimenete (eredmény) nem ugyanaz. A különböző szektorokon és az oktatási szektoron átívelő folyamat során az iskolák hozzáigazítják a bevált gyakorlatokat a helyi valósághoz, a digitalizáció, az iskola, az oktatás és a tanulás lokális jelentéseihez. A helytelen implementáció és a hibás vagy elégtelen működtetés éppoly jellemző lehet, mint a megfelelő fejlesztések. Előfordulhatnak olyan piaci szektorból kölcsönzött megoldások, amelyek nem megfelelő adaptációja jelent problémát (pl. túlidealizált eszközhasználat). Vagy éppen ellenkezőleg, egyes digitális oktatási vagy menedzsment gyakorlatok szervezeti adaptációi csupán látszólag történnek meg, így az eredeti eszközök és módszerek elvesztik alapvető jellemzőiket, előnyeiket (pl. szekrényben tárolt, használaton kívüli tabletek), ami lehet szándékos szétkapcsolás (decoupling) eredménye is.

Amikor oktatásról beszélünk, már nem csak iskolákra gondolunk. A növekvő kereslet miatt egyre több új szereplő lép be az oktatási, más szóval a tanulási piacra, így az iskola elveszíti monopol helyzetét (Halász 2009), a verseny nő. Ahogy az oktatási piac egy részének privatizációja elkerülhetetlen tendenciává válik, különböző új oktatási és tanulási formák, valamint új piaci szereplők és modellek jelennek meg (ESPC 2017), amelyre az iskola reagál szervezetein keresztül.

Újra meg kell vizsgálnunk az iskola relevanciáját, és erre építve meg kell találnunk a céljainak megfelelő szervezeti formákat. Miért van szükségünk iskolákra? Mit és hogyan kell tanulni az iskoláknak, hogy mind a piacon mozgó egyéb tanulási formák mellett, mind pedig más iskolákhoz képest, az érintettek elvárásai mentén, fenntartható módon relevánsak maradhassanak mint a tanulás koncentrációjára hivatott szervezetek?

Szervezeti szinten racionális, még egy egalitáriánus oktatási rendszerben is, hogy az iskolák megpróbálják magukat megkülönböztetni, valamilyen területen kiválóságra törekedni, tanulni, a szervezeti tanulási folyamat pedig nem képes akár csak két szerve-

zetben is azonosan zajlani, mivel a tanulás társas folyamat. Így hát a külső és a belső tanulási környezet kontextusában az eltérő szervezeti tanulási folyamatok eredményeképpen egymástól kompetenciákban és eredményekben eltérő iskolai szervezetek jönnek létre, amelyek azonban egy közös, pedagógusi professzióra, CoP-re épülnek. Tehát az iskolai szervezetek eltérő módokon és eltérő ütemekben fognak fejlődni, a tanulási folyamat eredményeképp helyi szintű értelmezések és jelentésvilágok alakulnak ki a digitalizációról környezetükkel kölcsönhatásban, amelyek a szervezeti kultúra részévé válnak. Ezek lehetnek utópikus vagy disztópikus képek a szervezet tagjainak attitűdjei mentén, ami pedig mint a kompetencia alkotóeleme, befolyásolja a szervezet tanulási hajlandóságát (Fazekas 2022).

Konklúziók és implikációk

A digitalizáció hatása az iskola intézményének és szervezeteinek változására egy komplex, összetett társadalmi folyamat, amelyben számos lehetséges jövőkép jön létre implicit módon, digitális utópiákat és disztópákat festve nemcsak az iskoláról, de az iskolákon keresztül társadalmunkról is. Az intézmény változása absztrakt jelenség, valójában az iskolaszervezetek a megtestesítői hétköznapjainkban. Ezeknek a működése, és ezáltal társadalmunkra gyakorolt hatása azonban életbevágó; az írás elsősorban az erről való diskurzust kívánja ösztönözni.

A tanulmánynak nem volt célja az oktatási digitalizációs folyamat jelenlegi állásának részletes értékelése, bár talán azt megjegyezhetjük nemzetközi statisztikai adatok alapján (például DESI), hogy a hazai iskolaszervezetek látszólag lassan követik az intézmény nemzetközileg egyre inkább látható változását, amit az intézmény tervezés szinten elérhető változtatási mechanizmusai sem támogatnak itthon.

Az elkövetkező kutatásoknak éppen ezért érdemes ehhez kapcsolódó célokat kitűzni. Intézményi lencsével fontos például megvizsgálni a nemzeti és nemzetközi szinteken történő digitális oktatáspolitikai beavatkozások szervezeti hatásait, az iskolapolgárok és egyéb érintettek attitűdjeinek szerepét az átalakulási folyamatban. Szervezeti lencsét felhelyezve számos menedzsmentkérdés is felmerül annak kapcsán, hogy miként kell például HR, pénzügy, logisztika és számos más vezetési feladat szempontjából másképp irányítani a digitalizálódó iskolákat, ha az IKT-t az iskola céljai eredményesebb ellátásának szolgálatába állítjuk.

IRODALOM

- ARGOTE, L. (2011) Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, Vol. 42. No. 4. pp. 439–446. <https://doi.org/10.1177/1350507611408217>
- BERG, G. (2007) From structural dilemmas to institutional imperatives: A descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 39. No. 5. pp. 577–596. <https://doi.org/10.1080/00220270600880994>
- BOXENBAUM, E. & JONSSON, S. (2017) Isomorphism, Diffusion and Decoupling: Concept Evolution and Theoretical Challenges. In: R. GREENWOOD, C. OLIVER, T. B. LAWRENCE & R. E. MEYER (eds) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE Publications Inc. pp. 77–97. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526415066>
- DI MAGGIO, P. J. & POWELL, W. W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, Vol. 48. No. 2. pp. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>

- ESPC (2017) *10 Trends Transforming Education as We Know It*.
- FAZEKAS, N. (2020) Towards a Knowledge-based View of the School: Comparative Analysis of Key Literature. In: B. HORVÁTH, Z. KÁPOLNAI & P. FÖLDI (eds) *VI. International Winter Conference of Economics PhD Students and Researchers: Conference Proceedings*. pp. 73–81.
- FAZEKAS, N. (2022) Digital Utopias and Dystopias of the School after the Covid-19 Pandemic in Hungary. In: M. BENKE, R. SCHMUCK & B. RIEDELMAYER (eds) *3. Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia: „Menedzsment forradalmak”: Konferenciakötet*. pp. 184–195.
- GOODIN, R. E. (1996) Institutions and Their Design. In: R. E. GOODIN (ed.) *The Theory of Institutional Design*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511558320>
- GORDON GYÖRI J. (2020) Árnýékoktatás: Alapfogalmak, Kutatás, Lehetőségek. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 171–187. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1>
- GRANT, R. M. (1996) Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17. Winter Special Issue. pp. 109–122. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171110>
- HALÁSZ G. (2009) Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitiká. *Pedagógusképzés*, Vol. 7. Nos 2–3. pp. 7–36. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.02>
- LAMPEL, J., SHAMSIE, J. & SHAPIRA, Z. (2009) Experiencing the Improbable: Rare Events and Organizational Learning. *Organization Science*, Vol. 20. No. 5. pp. 835–845. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0479>
- MARCH, J. & OLSEN, J. G. (2011) Elaborating the “New Institutionalism.” An Institutional Perspective. In: R. E. GOODIN (ed.), *The Oxford Handbook of Political Science Edited*. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199604456.001.0001>
- NORTH, D. C. (1990) *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>
- Oktatási Hivatal (2021). *Országos kompetenciamérés: Országos jelentés 2021*.
- OLLÉ, J. (2012) A tudás alapú társadalom iskolája. *Információs Társadalom*, Vol. XII. No. 3. pp. 7–14. <http://doi.org/10.22503/inftars.XII.2012.3.1>
- PERJÉS I. (2005) *Társadalompedagógia*. Budapest, Aula.
- RADÓ P. (2022) *Közoktatás és politika. Magyarország 2010–2022*. Budapest, NORAN LIBRO.
- SPENDER, J. C. (1996) Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17. Winter Special Issue. pp. 45–62. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171106>
- TRUST, T., KRUTKA, D. G. & CARPENTER, J. P. (2016) “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, Vol. 102. pp. 15–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Z. KARVALICS L. (2010) Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai II. *Oktatás-Informatika*, Vol. II. Nos 1–2. pp. 2–13.
- ZRINSZKY L. (2000) *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest, OKKER Kiadó.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/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. (SID_1)